

813/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 63/](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/63/)

KOHTI DRAAMAPEDAGOGIIKAN DIALOGIA

Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi

Riitta Taskinen ja Pipsa Teerijoki

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syksy 1996
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

ABSTRACT

Taskinen, R. and Teerijoki, P.: Towards dialogue in educational drama. An analysis of the basic character of language in order to comprehend the possibilities of educational drama.

University of Jyväskylä. The Faculty of Education. Pro gradu thesis. 1996. 76 p.

The aim of this study is to clarify the essence of educational drama by examining it from the point of view of philosophical dialogue-pedagogics. The frame of reference in this study is the idea of language as a tool and language learning in terms of 'a language game' and 'a form of life' according to Wittgenstein's later philosophy. The 'language game' approach is also applied when studying ideas about dialogue by Gadamer, Burbules and Buber. Educational drama is also studied in the light of Habermas' concept of 'conversation free of power'.

This study is a philosophic-theoretical analysis where meanings of linguistic expressions are examined in a hermeneutic way. The study aims to understand and interpret human linguistic behaviour in educational drama. The hermeneutic process of gaining knowledge is dialogical: the participants learn to understand the world by interacting with another person, other people or a text.

Our conclusion is that a fictional form of life acts as a starting point in the dialogue of educational drama, where a person interacts with others in order to understand the world. People create an 'in-between space' where they discover different possible human fates in common language games. Educational drama helps to comprehend difficult concepts. The definition and understanding of the concepts often occurs in a role play situation which enables the participants to

change their perspective and to use conversation free of power. In drama creativity and experimentation are connected in a way which skillfully used opens new ways of thinking.

KEYWORDS

Educational drama, dialogical human concept, language game, form of life, dialogue

TIIVISTELMÄ

TASKINEN, R. JA TEERIJOKI, P.: Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1996. - 76 s.

Tavoitteenamme on selkeyttää draamapedagogiikan perusolemusta ja tässä tarkoituksessa tarkastelemme draamapedagogiikkaa dialogiopetuksen filosofisesta näkökulmasta. Tutkimuksemme viitekehys rakentuu käsitykselle kielestä välineenä sekä kielen oppimisesta Ludwig Wittgensteinin käsitteiden kielipeli ja elämänmuoto perusteella. Kielipeli-idea on pohjana tarkasteltaessa Hans-Georg Gadamerin, Nicholas C. Burbulesin ja Martin Buberin käsityksiä dialogisuudesta. Jürgen Habermasin vallasta vapaa keskustelu on myös osana draamapedagogiikan dialogin tutkimisessa.

Tutkimuksemme on filosofis-teoreettinen analyysi, jossa hermeneuttisesti tutkitaan kielellisten ilmaisujen merkityksiä. Tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää ja tulkita ihmisten kielellistä käyttäytymistä draamapedagogisella pelikentällä. Hermeneuttisen tiedonhankinnan prosessi on dialoginen: siinä opitaan ymmärtämään maailmaa toimimalla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen, toisten ihmisten tai tekstin kanssa.

Analyysissa päädyimme siihen, että draamapedagogisen dialogin lähtökohtana on fiktiivinen elämänmuoto, jossa ihminen toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja jäsentää näin maailmaansa ymmärrettäväksi. Siinä rakennetaan välitila, jossa tarkastellaan konkreettisesti erilaisia mahdollisia ihmiskohtaloita yhteisissä kielipeleissä. Draamapedagogiikka toimii vaikeiden käsitteiden avaajana. Neuvottelu niiden

merkityksistä tapahtuu toiminnassa, perspektiivin vaihdon kautta kahdessa maailmassa vallasta vapaassa keskustelussa, jossa luovuus ja kokeilu yhdistyvät niin, että se taitavasti käytettynä avaa uusia ajattelun tapoja.

ASIASANAT

Draamapedagogiikka, dialoginen ihmiskäsitys, kielipeli, elämänmuoto, dialogi

tämä on alku
alkamisen alku
oven avaus
otettava askel
astuin
matkaan
alan nähdä

- Matti Itkonen

ESIPUHE

Kesällä 1995 löysimme kirjastosta mielenkiintoisen väitöskirjan nimeltä Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Tämä Juhani Aaltolan työ innoitti meitä tutustumaan Ludwig Wittgensteinin kirjoituksiin ja siihen, miten sanat saavat merkityksensä. Draamapedagogeina meitä kiinnosti se, miten merkitys draamassa syntyy. Esitimme ajatuksen apulaisprofessori Aaltolalle, joka piti sitä kiinnostavana lähtökohtana tutkimustyölle ja rohkaisi meitä eteen päin. Hän on ratkaisevasti vaikuttanut työmme etenemiseen ja punaisen langan löytymiseen, mistä hänelle suuret kiitokset. Dosentti Anna-Lena Østern auttoi meitä näkemään draamapedagogiikkaa laajasti ja monipuolisesti unohtamatta työn vaatimuksia ja kokonaiskuva. Hänen kannustava asenteensa silloinkin, kun työn eteneminen on tuntunut pysähtyvän, on ollut mieltä lämmittävää. Kiitos! Kiitämme molempia työmme huolellisesta lukemisesta ja tärkeistä huomautuksista, jotka ovat auttaneet erityisesti työn loppuvaiheessa.

Kiitokset projektiryhmämme humanille ohjaajalle, lisensiaatti Pentti Moilaselle, joka omilla syvällisillä pohdiskeluillaan on auttanut meitä näkemään tutkimiemme asioiden monipuolisuutta ja esittämään kysymyksen 'Mitä siitä sitten seuraa jos...?'

Erityiskiitokset sille toistaiseksi pienelle ydinjoukolle, joka jaksaa tehdä töitä draamapedagogiikan (ja koko ilmaisukasvatuksen) paremman tulevaisuuden eteen kaikista esteistä huolimatta. Yhteinen innostuksemme draaman puolesta on tarttuvaa.

Jyväskylässä, marraskuun viimeisenä päivänä 1996.

Riitta Taskinen

Pipsa Teerijoki

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta	1
1.2 Käsitys ihmisestä draamapedagogiikan taustalla	2
1.2.1 Ihminen on poliittinen ja yhteiskunnallinen eläin	3
1.2.2 Rauhalan holistinen ihmiskäsitys	5
1.3 Draamapedagogiikan merkityssisältö	6
1.3.1 Ontologinen perusta	6
1.3.2 Draamapedagogiikan juuret	8
1.3.3 Draamapedagogiikan yhteydet filosofiaan	10
1.4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus	11
1.5 Ymmärtämisen metodi	12
2 DRAAMAPEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSELLISET PERUSKÄSITTEET	15
2.1 Mitä draamapedagogiikka on?	15
2.2 Draamapedagogiikka kielenä ja kommunikaationa	17
2.3 Draamalaboratorio - draamapedagogiikan oppimispotentiali	20
2.3.1 Draamapedagogiikan kollektiivinen luonne	21
2.3.2 Kahdesta maailmasta käsin katsominen	23
2.3.3 Reflektoinnin osuus draamaprosessissa	25
2.3.4 Merkityksen syntyminen	27
3 MYÖHÄISWITTGENSTEINILAISET KÄSITTEET ELÄMÄNMUOTO JA KIELIPELI DRAAMAPEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA	30
3.1 Ihminen on dialogi-olento	31
3.2 Elämänmuoto on kielen ja kokemuksen ydin	32
3.3 Merkityksen löytyminen kielipelissä	35
3.4 Kielipelin säännöt	39

4	DIALOGI-OPETUS	43
4.1	Minä ja Sinä suhteessa	44
4.2	Dialogi pelinä	46
4.2.1	Dialogipelin pelaaminen	48
4.2.2	Säännöt ja siirrot dialogipelissä	50
4.2.3	Wittgensteinin kielipeli ja dialogisuus	53
4.3	Dialoginen suhde opetuksessa	54
4.4	Vallasta vapaa keskustelu	59
5	KOHTI DRAAMAPEDAGOGIIKAN DIALOGIA	62
5.1	Tutkimuksen lähtökohtien tarkastelua	62
5.2	Dialogin mahdollisuus draamapedagogisissa käytänteissä	65
5.3	Dialogisuuden haasteet koululle	67
5.4	Suunta tulevaisuuteen	69
6	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Lapsi leikkii pihalla. Hän kerää ja käsittelee pieniä kiviä ja asettelee ne suuren kiven päälle samalla puhuen kaverinsa kanssa. Molemmat keskustelevat innoissaan ja ihaillevat kiviä. Keskustelun tarkempi kuunteleminen paljastaa leikin idean: kyseessä ei ole pelkkä kivien keräily vaan unkarilainen rusinatehdas, jossa poimitut rypäleet asetetaan auringon paisteeseen kuivumaan rusinoiksi. Puheen aikana kivet ovat muuttuneet rusinoiksi. Ystävykset ovat neuvotelleet keskustelussaan kiville uuden merkityksen, jota he leikkiessään käyttävät.

Pelin ja leikin ideat paljastavat inhimillisestä kokemuksesta jotain syvää ja universaalia (Johan Huizinga). Leikin ja pelin avulla ihminen muokkaa maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Kieli on näissä peleissä tärkeässä asemassa välineenä. Ymmärrämme kielen laajana käsitteenä, jonka perusrakenteena on sanaton ja sanallinen merkki- ja viestintäjärjestelmä. Tässä tutkimuksessa liitymme kielifilosofian analyyttiseen traditioon ja keskitymme puhuttuun arkikieleen. Kieli antaa mahdollisuuden ihmisten väliseen keskusteluun, dialogiin, jossa voi tarkastella, mitä erilaisia merkityksiä ihmiset asioille ja niitä kuvaaville käsitteille antavat. Tuloksena voi olla jotakin enemmän kuin ainoastaan keskustelevien ihmisten mielipiteet yhteensä.

Draamapedagogiikka on peli, jossa kuvitellussa ympäristössä käydään dialogia osallistujien kesken. Minkälainen on draamapedagogiikan dialogi? Onko se samanlainen kuin ns. perinteisen kouluopetuksen dialogi? *Dialogissa opettaja ja oppilas liittyvät yhteen oppiakseen ja uudelleen-oppiakseen jonkin asian. Dialogi vaatii kohteen dynaamista arviointia staattisen tiedon siirtämisen sijaan* (Shor & Freire 1987, 98 - 99.) Kasvatuksellisen suhteen tulisi olla dialogista suhdetta (Buber 1993,

39). Jos koulussa ihmisten välinen vuorovaikutus ei toimi ja toisten ihmisten ymmärtäminen muodostuu vaikeaksi, on helppo käsittää, ettei dialogikaan koulussa voi olla aitoa ja todellista.

Nämä kysymykset nousevat esiin pohtiessamme draamapedagogiikan nykytapahtumia ja sen käytännön sovelluksia koulumaailmassa. Vaikka pedagogiikan reformi on alkanut jo sata vuotta sitten, on lukuisissa maissa tehtyjen luokkahuoneen vuorovaikutustutkimusten mukaan todettu, että koulun tärkein opetusmuoto on edelleen opettajakeskeinen opetus (Miettinen 1993, 70). Vuorovaikutusongelmien ratkaisemiseksi keskustelun on oltava mahdollisimman laajaa ja kriittistä. Draamapedagogiikka nähdään tässä tutkimuksessa eräänä dialogipedagogiikan sovellusalueena, mahdollisuutena päästä lähemmäksi todellista kommunikaatiota.

Tämä tutkimus voidaan laajasti ottaen nähdä mahdollisuutena koulun muuttamiseen. Sen varsinainen tarkoitus on kuitenkin rakentaa draamapedagogiikan perustutkimusta ja löytää sen tie filosofiaan. Draama on näkyvästi käytäntöä ja filosofia taas mielletään vahvasti teoreettiseksi pohdinnaksi, joka ei aina kosketa arkipäivää. Niiden välisen yhteyden löytäminen ei ole helppo tehtävä, mutta se varmasti kannattaa.

1.2 Käsitys ihmisestä draamapedagogiikan taustalla

Draamakasvatuksen (kuten kaiken kasvatuksen) lähtökohtana on kuva ihmisestä: kasvattajan sitoumus siitä, mihin käsitykseen ihmisestä hän kiinnittyy. Meillä on tutkijoina oltava käsitys ihmisestä draamapedagogiikan taustalla hahmottaessamme draamapedagogisen toiminnan keskeisiä piirteitä, koska ihmiskuvan muodostuminen, luonne ja asenne tulevat näkyviin tutkijan kannanotoissa (Rauhala 1976, 26).

Anna-Lena Østern (1996, 6) on koonnut draamapedagogiikan kulmakiviä mm. John Dewey'a lainaten. Hän sanoo perustan olevan positiivisessa ihmiskuvassa; oppimisessa tekemisen kautta; käsityksessä siitä, että tiedolla on oltava merkitys; reflektovassa otteessa tekemisiin sekä kollektiivisuudessa. Draamatilanteissa toimii aktiivinen ihminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa jäsentääkseen maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Tämä vuorovaikutuksessa oleminen muiden kanssa viittaa ihmiseen yhteiskunnan jäsenenä. Ihminen on maailmassa toisten ihmisten kanssa ja tämä yhteys on kasvun ja kasvattamisen kannalta välttämätön.

1.2.1 Ihminen on poliittinen ja yhteiskunnallinen eläin

Tutkimuksemme avainsana on dialogi. Dialogiin tarvitaan aina toinen ihminen. Voidaksemme perustella dialogin tärkeyttä yhteiskunnassa sitä on tarkasteltava laajemmasta sosiaalishistoriallisesta näkökulmasta, siitä, miten ihminen pitäisi ymmärtää. Sosiaalishistoriallisessa kentässä on korostettu vuorotellen ihmisen yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Onko ihminen 'ihminen' vasta toisten ihmisten kanssa vai onko hän ainutkertainen yksilö luomakunnassa?

Ihmisen sosiaalisen ymmärtämisen tarkastelussa voi mennä aina antiikkiin saakka, missä yhteiskunnallisuutta pidettiin ihmisen erityispiirteenä. Aristoteles sanoi ihmisen olevan poliittinen ja yhteiskunnallinen eläin (zoon politikon). Hedelmällisempi näkökulma työssämme (erityisesti draamapedagogiikan tutkimuksessa) on kuitenkin kahden amerikkalaisen reformipedagogiikan pääsuuntauksen tarkastelu, koska draamapedagogiikka on saanut alkusysäyksensä vuosisadan alun kasvatuksen reformista. Molemmat suuntaukset suhtautuivat kriittisesti opettajajohtoiseen autoritääriseen opetusmuotoon, mutta niitä erotti erilainen ihmiskäsitys. (Miettinen 1993, 68.)

Individualistista, radikaalia lapsikeskeisyyttä edustivat mm. ruotsalainen Ellen Key ja amerikkalainen Stanley Hall. He näkivät ihmisen yksilöllisenä, ainutkertaisena ja spontaanina olentona. Tämä lapsikeskeisyys tukeutui ns. jälkidarvinistiseen näkemykseen, jonka mukaan ihmisen olemus on synnynnäinen ja biologisesti annettu. Keyn ja Hallin edustama suuntaus näki ihmisen ikään kuin yhteisöstä irrallaan, vapaana toteuttamaan itseään ja riippumattomana muista ihmisistä. He asettavat yksilöllisyyden vastakkain kulttuurin ja yhteiskunnan kanssa, aivan kuin ihminen pystyisi kehittymään täysin omien lakiansa mukaan kunhan sille ei aseteta yhteiskunnan toimesta esteitä. (Key 1900, 1 - 64.)

Toisen reformipedagogisen suuntauksen näkyvin edustaja, John Dewey, on myös vaikuttanut vahvasti draamapedagogiikkaan. Deweyn lähtökohta käsitykseen ihmisestä on yhteiskunnallinen, sillä hän korosti koulun, yhteiskunnan ja yksilön kolmiyhteyttä. Mitään yhteiskunnasta riippumatonta ihmistä ei ole olemassa vaan ihminen on aina sidottu toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja historiaan. Ihmisen olemassaolo syntyy yhteisessä toiminnassa muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisen ympäristön muodostavat toisaalta yksittäiset merkitykselliset ihmiset ja toisaalta se yhteisö tai ne yhteisöt, joihin yksilö tuntee kuuluvansa. Tämän kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen tutkii ja pyrkii muuttamaan maailmaa. Hän toimii ja on kriittinen tekemisensä suhteen. Toimiessaan sekä tutkiessaan ihminen keskustelea ja väittelee muiden ihmisten kanssa ja muokkaa siten käsitystään itsestään ja muista ihmisistä. (Dewey 1957, 21, 56.)

Yhteisö voi toisaalta myös vaarantaa ihmisenä olemisen toteutumisen. Yhteiskunta painaa pienen ihmisen valtansa alle eikä anna sille yksilönä arvoa. Von Wright (1978, 177 - 182) on kutsunut tätä yksilön ja yhteisön välistä ongelmaa humanismin ikuiseksi dilemmaksi.

1.2.2 Rauhalan holistinen ihmiskäsitys

Edellisessä kappaleessa tarkastelimme reformipedagogiikan kahden eri suuntauksen ihmiskäsitysten eroavuuksia. Draamapedagogiikka liittyy Deweyn edustamaan yhteisöä ja yhteiskuntaa korostavaan näkemykseen. Ihmisen kehittymisen kannalta on ratkaisevaa olla toisten ihmisten kanssa. Vain siten ihmisestä voi tulla ihminen. Pedagoginen draama on kollektiivista toimintaa. Siinä ihmiset yhdessä muodostavat sosiaalisen kentän, yhteisen elämänmuodon, jossa he kasvattavat ja kehittävät toinen toistaan. Draamapedagogiikkaa on tutkittu Suomessa toistaiseksi hyvin vähän. Näin ollen draamapedagogisen ihmiskäsityksen tarkastelukin on vielä alkutaipaleellaan. Hannu Heikkinen (1994) rakentaa draamapedagogiikan teoriaa ja metodia Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta. Haluamme lyhyesti esitellä työtä, jotta se toimisi vertailukohtana sille ihmiskäsitykselle, jota me tässä tutkimuksessa tuomme esille.

Rauhalan mukaan ihmisellä on kolme erilaista olemuspuolta. Niistä fyysinen (kehollisuus) ja psyykinen (tajunnallisuus) toteutuvat toiminnallisesti tilanteissa eli eri elämäntilanteiden vaikutuksessa todellisuuteen. Elämäntilanteita rakentavat toiset ihmiset, työ, koti, kulttuuri ym. Nämä kolme olemuspuolta ovat keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja muodostavat ihmisestä holistisen kokonaisuuden. Tässä vuorovaikutuksessa tajunnallisuudessa ilmenevät ne merkityssuhteet, jotka ihmiselle maailmasta välittyvät ja nämä suhteet syntyvät ymmärtämällä. (Heikkinen 1994, 30 - 31.)

Draamapedagogiikassa puhutaan ihmisen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Holistisesta tarkastelutavasta huolimatta ihminen hahmotetaan Rauhalan näkökulmasta eri olemuspuolien suunnalta erillisinä osina, jossa kuitenkin kukin olemismuoto otetaan täysimääräisenä huomioon. Hän onkin kutsunut ihmiskäsitystään monopluralistiseksi. (Rauhala 1983, 19 - 22.) Situaatio näyttäytyy Heikkisen tutkimuksessa elämisen

tilanteina ja suhteina, joiden pohjalta ihmistä voidaan tarkastella. Tässä tarkastelussa ei kuitenkaan korostu vuorovaikutus siten, että tilanne rakentuisi dialogisesti. Ihmisen ympäristön kulttuuri, kieli, historia sekä yleensä elämän olosuhteet huomioidaan suhteessa ihmiseen, mutta dialektinen suhde näiden tekijöiden välillä jää avoimeksi. Rakentuuko ihmisen kuva itsestään toisten ihmisten ja ympäristön kautta vai tarkasteleeko ihminen itseään (ja tarkastellaanko häntä) elämänyhteydessään olemuspuolten kannalta niin, että vuorovaikutus jää toissijaiseksi?

1.3 Draamapedagogiikan merkityssisältö

1.3.1 Ontologinen perusta

Sanalla *draamapedagogiikka* tarkoitetaan sellaista kasvatuksellista toimintaa, jossa käytetään apuna teatterin keinoja.

Yhdyssanan loppuosa *pedagogiikka* kertoo, että kyseessä on kasvatuksellinen toiminta, jonka laaja-alaiseen käsitteeseen kuuluu myös opettamisen käsite. Eri aikakausien kasvatustilafilosofit ovat luonnehtineet kasvatusta lähinnä toiminnan lopputuloksen kannalta, asettaneet kriteerit hyvälle ihmiselle ja sille, kuinka tämä ideaali ihmistyyppi saavutetaan. (Hirsjärvi 1985, 43). Veli-Matti Värri on mukailnut kasvatustilafilosofi R.S.Petersin (1973) kolmea kasvatuksen ehtoa ja esittää ne neljänä teesinä. Ensimmäinen ehto liittyy kasvatukseen ja kulttuurin arvomaailman kohtaamiseen. Siinä kasvatustilafilosofin arvokkaana koetun asian (arvot, tiedot, taidot) välittämistä kasvattajalta kasvatettavalle. Toiseksi hyvän elämän ideaalia tulisi noudattaa nykyisyydessä, aktuaalisessa kasvatussuhteessa. Kolmantena ehtona on se, että kaikki kasvatukseen käytettävät menetelmät eivät ole hyväksyttäviä, vaan niiden täytyy sallia kasvatettavan omaehtoinen ja tiedostava toiminta. Viimeisenä vaatimuksena kasvatustilafilosofin toteutumiseksi on kasvatussuhteen dialogisuus. (Värri 1994, 247.) Kasvatustilafilosofin

sen ehdot toteuttaa juuri dialogisuuden vaatimus. Kasvatus on käytännöllistä, intentionaalista toimintaa, jossa tavoitteena on saada kasvatettavassa aikaan muutos. Koska kasvatuksessa on aina kasvattaja (kasvattaja tässä laajimmassa mahdollisessa merkityksessä) ja kasvatettava, kyseessä on vuorovaikutussuhde.

Yhdyssanan alkuosa *draama* juontaa juurensa kreikan kielen sanaan 'drao', joka tarkoittaa toimintaa. Se on toimintaa, joka sisältää ajatuksen 'minä teen ja toimin ja ponnistelen' luodakseni merkityksiä. Jokainen toiminta sisältää aina haasteita, vaikeuksia sekä onnistumisen hetkiä. Tämän tyyppisen tekemisen piirteitä ovat erityisesti sosiaalisuus, kollektiivisuus ja leikkiin (peleihin) perustuminen. (Owens 1993.)

Draama sana vakiintui Kreikassa tarkoittamaan näytelmää, jolla oli viihdyttävä, kasvatuksellinen ja kulttuurinen merkitys yhteiskunnassa (Nyyssönen 1995, 201). Alunperin näyttämömenot järjestettiin jumalten kunniaksi, kunnes ihmiset rohkaistui-
vat tarkastelemaan jumaliaan ilman pelkoa ja suurta kunnioitusta. He pystyivät saamaan etäisyyttä jumalahahmoihin ja tarkastelemaan niitä kriittisesti ottamalla itselleen jumalan roolin näyttämöllä ja järkeistämällä ne tunnistettaviksi ihmishahmoiksi. Draamallisen toiminnan kautta oli mahdollista nähdä eri asioiden olemuksia ja ominaisuuksia uudella tavalla. (Wickham 1992, 34.) Draama oli toimintaa, jolla oli tavoite: se toimi keinona avata ajatusten maailmaa. (Nyyssönen 1995, 201).

Draamallisen toiminnan tekijäksi tarvitaan ihminen kokonaan: sekä hänen fyysinen että henkinen puolensa, hänen liikunnalliset taitonsa ja ongelmanratkaisukykyensä sekä hänen mielikuvituksensa ja luovuutensa. Draamapedagogiikan käsitteessä erottuvat *ihminen sosiaalisessa suhteessa, kommunikatiivinen toiminta ja toimiminen todellisen ja fiktiivisen maailman välillä (perspektiivin vaihto)*. Kieli sen laajimmassa mahdollisessa merkityksessä kytkeytyy niihin olennaisena elementtinä. Kielessä kuvastuu yhteinen sosiaalinen maailmamme.

1.3.2 Draamapedagogiikan juuret

Braanaasin (1988, 24 - 30) mukaan ns. modernin draamapedagogiikan syntyvaihe sijoittuu 1900-luvun alkuun, jolloin tietokeskeinen ja lapsikeskeinen kasvatuskäsitys olivat vastakkain. (Kuitenkin jo ennen 1900-luvun alkua, renessanssista lähtien, teatteri on ollut yhteydessä opetukseen.) Reformipedagogiikka ja humanistinen psykologia saivat kannattajia Länsi-Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa useiden eri pedagogien keskuudessa. Reformipedagogiikan lisäksi Braanaas näkee draamapedagogiikan syntyyn vaikuttaneita aatteita Rousseau'n kasvatustieteen, Saksan 1800-luvun ajan romanttisessa ihmiskäsityksessä sekä 1900-luvun teatterin muutoksissa. Heikkinen (1996, 36) toteaa, että draamapedagogiikan kehitys ei ole oma muusta yhteiskunnallisesta, kulttuurisesta ja kasvatuksellisesta kehityksestä irrallinen osa. Draamaopettajien työhön ja näkemyksiin ovat vaikuttaneet pedagogiikan uudistuminen oppimiskäsityksineen, teatterin ja elokuvan muuttuminen sekä yleiset yhteiskunnalliset virtaukset.

Deweyn teon ja toiminnan filosofian (pragmatismi) on luonnehdittu rakentuneen hegeliläisesti säilyttyneelle dynaamiselle ontologialle. Siinä kokemus muodostaa kokonaisvaltaisen ja jatkuvasti kehittyvän ykseyden. Luonnossa ei esiinny epäjatkuvuutta, mutta siitä voidaan erottaa fyysis-kemiallinen, psykofyysinen ja inhimillisen kokemuksen taso. Kieli, kommunikaatio ja sosiaalinen toiminta (sitä myöskin tiedonmuodostus) kuuluvat inhimillisen toiminnan tasolle. Dewey vastusti antiikin aikana tehtyä erottelua teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan välille. Tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemusten järjestäjänä ja tosiasioiden perustelijana. Ongelmien ja pulmatilanteiden ratkaisemiseksi pyritään tekemään kontrolloitua tutkimusta sosiaalisessa kontekstissa, jossa yhdistyvät tieto ja taito sekä teoria ja käytäntö. Tutkimuksen pätevyys ilmenee siinä, miten menestyksellisesti tuloksia osataan käyttää. (Niiniluoto 1987, 51 - 52.)

Deweyn filosofia korostaa, että ihminen on toimiva olento, jolla on neljä perustarvetta: tekemisen ja keksimisen tarpeen lisäksi sosiaalisen ja taiteellisen toiminnan tarve. (Dewey 1957, 48 - 50.) Näitä tarpeita myös draamapedagogiikka pyrkii omalta osaltaan tyydyttämään. Vaikka Dewey näyttäytyy tärkeänä uudistuspedagogina kasvatustieteessä, on silti muistettava, että hänen toimialansa koski koko koulua ja koko kasvatuksen alaa eikä hän ollut teatterin eikä draaman tuntija. Teatteri ja draama tulevat esille ainoastaan osana yhtä ihmisen perustarvetta, taiteellista toimintaa. Häntä ei siis voi pitää draamapedagogiikan teoreetikkona, vaikka hän yhteisön vaikutusta tärkeänä pitävänä uudistajana siihen omalta osaltaan vaikuttikin. Deweyn reformipedagogisia ajatuksia ovat sittemmin hyödyntäneet ja soveltaneet draamapedagogiikan uranuurtajat eri maissa, esimerkiksi USA:ssa, Saksassa, Pohjoismaissa ja Iso-Britanniassa, jossa ilmestyi 1917 Caldwell Cookin kirja "The Play Way". Kirja esitteli opetusmenetelmän, jossa revittiin raja yhteiskunnan ja koulun väliltä ja luotiin opetusmuotoja, jotka harjaannuttavat oppilaita ympäristönsä aktiiviseen tutkimiseen. Cook kiteytti reformipedagogiikan ajatukset kolmeen keskeiseen kohtaan:

1. Tieto ja oppiminen saavutetaan toiminnan, tekemisen ja kokemuksen avulla.
2. Spontaanilla toiminnalla ja harrastuksilla saadaan aikaiseksi hyvä työ.
3. Leikki on lapsen luonnollinen tapa oppia.

Cookin työtapa muistutti sekä luovaa draamaa että modernia ryhmäteatteria. Teatteriesitys ei itsessään ollut Cookille päämäärä vaan välttämätön oppilaiden motivointikeino. Opettajan ja oppilaiden ryhmäprosessissa hän tavoitteli avoimuutta ja hienotunteisuutta ihmisten kesken, asennetta, jota voidaan kutsua dialogipedagogiseksi. (Braanaas 1988, 50 - 53, 55.)

Teatterin ja draaman näkökulmat erkanivat virallisesti Englannissa 1940-luvun lopulla, kun teatterioituneet ihmiset pitivät edelleen työn lähtökohtana yleisölle suunnattua esitystä. Peter Sladesta tuli pedagogisesti suuntautuneiden johtohahmo.

Tämä ryhmä korosti koko prosessin merkitystä lapsen kehitykselle, eikä pitänyt yleisölle esiintymistä tärkeimpänä draamallisen toiminnan tavoitteena. Lapsille kerrottiin 'child dramassa', *mitä* pitää tehdä, mutta ei sitä, *miten* se pitää tehdä. (Braanaas 1988, 56 - 57, 60 - 61.) Sladen seuraaja Brian Waykin erotti teatterin tekemisen ja draamapedagogiikan. Tässä vaiheessa draaman asema taidemuotona menetti merkitystään, sillä Way halusi kehittää ensisijaisesti ihmistä draamassa eikä itse draamaa. (Way 1976, 19.)

Sitä, mitä tässä tutkimuksessa kutsutaan draamapedagogiikaksi, on jo jonkin verran selkeytynyt. Samalla olemme pyrkineet rakentamaan historiallista viitekehystä, kartoittamaan niitä suuntauksia, joita draamapedagogiikan taustalla vaikuttaa. Yhtenä, vielä mainitsemattomana draamapedagogiikan lähestymistapana on Suomessa pedagogisen draaman nimellä tunnettu ns. luokkahuonedraama. Sen tunnetuimpia kehittäjiä ovat 1960-luvulta aina 1990-luvulle saakka englantilaiset Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ja Jonothan Neelands. Tämä teemalliseen roolileikkiin perustuva draama painottaa kognitiivista oppimista ja draamaa ymmärryksen lisäämiseksi. Heidän (kuten muidenkin draamapedagogiikan edustajien) ajatuksiinsa ja näkemyksiinsä draamapedagogiikasta tutustumme myöhemmin tässä tutkimuksessa.

1.3.3 Draamapedagogiikan yhteydet filosofiaan

Filosofia on ajatuksellista suuntautumista ja sen kiinnostus kohdistuu erityisesti ajattelevaan ihmiseen, joka tulkitsee ajatustensa kautta todellisuutta, sen merkitystä ja luonnetta ihmiselle itselleen. Sen vuoksi filosofinen tutkimus ei voi olla empiirinen, vaan tutkimus tulee tehdä puhtaasti ajattelun kautta. (Kotkavirta ja Nyysönen 1994, 7.)

Draamapedagogiikan ja filosofian väliset yhteydet Suomessa ovat toistaiseksi olleet hentoisia tai ne ovat puuttuneet kokonaan. Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen ja opettajankoulutuslaitoksen julkaisemassa ilmaisukasvatuksen artikkelisarjassa Seppo Nyysösen pohtii draamaa eri filosofisten traditioiden valossa. Hänen mukaansa draaman määrittely ja sen perimmäisen luonteen tavoittaminen auttaa asettamaan draaman oikeisiin mittasuhteisiin.

Nyysönen (1995, 210) päätyy artikkelissaan siihen, että draamapedagogiikan tulee hyödyntää filosofiaa draaman määrittelyssä ja sen luonteen hahmottamisessa. Kysymyksessä on aina perustaltaan ihmisen suhde ympäristöönsä. Pyrimme noudattamaan Nyysösen neuvoa hyödyntää filosofiaa draaman määrittelyssä. Olemme valinneet näkökulmaksi yhden filosofian perustehtävän, joka on eritellä ja arvioida kielen ennakoedellytyksiä, sisältöä ja vaikutuksia. Tätä kutsutaan ns. edifioivaksi filosofiaksi, jota edustavat mm. Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein ja John Dewey. Edifioiva filosofia ei pyri systeemien rakentamiseen eikä ikuisiin totuuksiin vaan haluaa viedä ihmiskunnan keskustelua eteenpäin. (Niiniluoto 1987, 58 - 61.) Heidän sekä muutamien muiden filosofien avustuksella pyrimme jatkossa vastaamaan joihinkin kysymyksiin, joita draamapedagogiikan tutkimuksissa on jäänyt avoimiksi.

1.4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tutkimuksemme pääkysymys on: mitä on draamapedagogiikan dialogisuus? Miten ja millä edellytyksillä aito dialogi draamapedagogiikassa syntyy? Pohdimme myös sitä, mitä on aito ja epäaito dialogi ja onko kysymyksessä edes oikein/väärin tai huono/hyvä asetelma? Vastaus kysymykseen on analyysi, käsitys kielestä välineenä: pelistä kielen varassa draamapedagogisella pelikentällä. Pääongelmaamme etsimme vastausta Wittgensteinin myöhäisfilosofian keskeisimmistä käsitteistä kielipeli ja elä-

mänmuoto sekä Hans-Georg Gadamerin, Nicholas C. Burbulesin ja Martin Buberin dialogin filosofiasta.

Toisessa luvussa nostamme esille useita draamapedagogiikan tärkeitä käsitteitä, joiden avulla voi ymmärtää draamapedagogisen toiminnan ydintä ja joiden avulla tutkimuksemme teoreettinen viitekehys täydentyy. Pyrimme kokoamaan niitä asioita, jotka näyttävät draamapedagogiikan dialogisuuden kannalta tärkeinä.

Kolmannessa ja neljännessä luvussa haemme draamapedagogiikan käsitteiden yhteyttä Wittgensteinin kielipeli-ideaan, Gadamerin, Buberin ja Burbulesin dialogisuuteen sekä Jürgen Habermasin vallasta vapaaseen keskusteluun. Tutkimuksemme pääongelmaan saamme vastauksen näiden yhteyksien leikkauspisteestä, jos ne ylipäättään edes toisiansa koskettavat. Viides luku antaa vastauksen tähän etsintään: siinä kokoamme tulokset siitä, mitkä ovat draamapedagogiikan dialogisuuden perusteet ja mistä draamapedagogiikan dialogisuus saa voimansa.

1.5 Ymmärtämisen metodi

Tutkijalla on tutkimustyöhön käydessään alkuoletus, jonka perimmäinen muoto on kysymys (Gadamer). Kysymys osoittaa tutkijan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä kohtaan, josta vastauksen olisi löydettävä. Millainen on draamapedagogiikan dialogi Wittgensteinin kielipelin ja elämänmuodon käsitteen sekä dialogiikan kehyksissä? Haluamme hakea, paljastaa ja ymmärtää niitä kielellisiä merkityksiä, joita draaman sosiaalinen todellisuus synnyttää ja sitä, kuinka nämä merkitykset kohtaavat vuorovaikutuksessa ihmisten kesken.

Tutkimuksemme on filosofis-teoreettinen analyysi. Analyttisessä tutkimuksessa tutkitaan tarkoitteita, kielellisten ilmaisujen merkityksiä. Fenomenologia tutkii myös

merkityksiä, mutta eroaa analyyttisestä tutkimustavasta siinä, että sen kohteena on noemat, ilmiön ja tapahtuman merkityksen tarkastelu yleensä. (Føllesdal 1970, 43.)

Haluamme ymmärtää. Ymmärtämisen metodi on hermeneutiikkaa. Hermeneutiikan ideana on, että koko sosiaalinen ja kulttuurinen elämämme on merkityksiä täynnä ja tätä kautta olemassa oleva. Tämän tutkiminen on näiden sosiaalisten ja kulttuuristen ilmiöiden (meidän tutkimuksessamme kieli tutkimuksen kohteena) merkitysten etsimistä ja ymmärtämisen niiden oivaltamista. (Juntunen & Mehtonen 1977, 126.) Hermeneutiikka on ihmistieteiden tutkimusmetodi ja siinä pyritään tulkitsemaan ihmisen käyttäytymistä. Gadamerin mielestä yhden metodin käyttäminen kuitenkin rajoittaa uusien ajatusten syntymistä, esimerkiksi taiteen vastaanottoon liittyvää totuuden kokemista ei voi edes metodisoida. Tästä syystä Gadamer korostaa dialektista tiedon tavoittelemista. (Koski 1995, 178.) Tämän dialektiikan toteutamme niin, että draamapedagogiikka kutsuu Wittgensteinin kielipelin sekä dialogisuuden kanssa draaman estradille vuoropuheluun, dialogiin. Meidän tehtävämme on seurata, mitä ja millaisia asioita keskustelussa tulee esille ja millainen dialogi tästä rakentuu.

Teoreettisen ymmärtämisen perustana on esiymmärrys, joka ilmenee praksiksessa, käytännön toiminnassa. Maailma on olemassa meille aina merkitsevänä, heti syntymästä lähtien me olemme osallisena kollektiivisessä yhteisössä, joka on ajatusten, sanojen ja tekojen merkitysten kautta olemassa. (Juntunen & Mehtonen 1977, 128.) Kun jokin asia esimerkiksi tekstissä on vieras ja outo, tarvitaan tulkintaa asioiden tekemiseksi ymmärrettäväksi ja näin hermeneuttinen ymmärtäminen motivoituu. Tekstissä täytyy kuitenkin olla jotakin kiinnostavaa, joka ei heti paljasta meille merkitystään vaan tavallaan haastaa meidät tulkitsemaan asioita. (Koski 1995, 82 - 83.)

Hermeneuttisen tiedonhankinnan prosessi on dialoginen. Voimme oppia keskustelukumppanimme, oli se/hän sitten esimerkiksi kirjoitettu teksti tai toinen ihminen, avulla ymmärtämään maailmaa aivan uudesta näkökulmasta. Silti tämä uusi ymmärrys ei estä toisien näkemysten vastaanottamista, vaan päinvastoin on aina avoin uusille tavoille ymmärtää ja käydä dialogia. (Koski 1995, 116.)

Ymmärtäminen tarvitsee esiymmärryksen, merkitysten menneisyyden. Itse ymmärtäminen tapahtuu nykyisyydessä ja vaikuttaa tulevaan. Heidegger (1979, 135 - 145) loi tällaisen kolmiulotteisen aikakäsityksen: maailma on ymmärrettävissä menneen, nykyhetken ja tulevan dynaamisessa vuorovaikutuksessa - mikään ei voi olla ilman toista. Howard (1982, 158 - 159) esittelee tämän aikakäsityksen pohjalta esimerkin, jossa henkilöille A, B ja C tieto kellonajasta merkitsee aivan eri asioita. Tämä riippuu siitä, minkälainen elämänhistoria heillä on takanaan, minkälainen eri kokemus heillä on ollut tähän mennessä kellonajoista ja miten ne ovat vaikuttaneet kyseisen henkilön elämään.

Tutkimuksemme toteuttaa kaksi ihmistä: meillä on oma henkilöhistoriamme, omat kokemuksemme draamapedagogiikasta ja oma näkökulmamme suuntautumisesta tulevaisuuteen. Eri ilmiöille ja asioille antamamme merkitykset ovat erilaiset. Tästä johtuvat ongelmat pyrimme tutkimuksessamme ratkaisemaan wittgensteinilaisittain. Kielelliset merkitykset ratkeavat aina kyseessä olevassa käyttöyhteydessä, yhteisissä kielipeleissä ja samassa elämänmuodossa (Wittgenstein 1981). Me muodostamme yhteisen pienen elämänmuodon, 'tutkijayhteisön', jossa käymme asioista jatkuvaa, päivittäistä kielipeliä. Se auttaa meitä ymmärtämään ja tulkitsemaan asioita yhtenevästi, koska pystymme 'neuvottelemaan' merkityksistä.

2 DRAAMAPEDAGOGIIKAN TUTKIMUKSELLISET PERUSKÄSITTEET

Draamapedagogiikka on taideaine, jonka ydin on teatteritaiteessa ja estetiikassa. Draamaa voidaan käyttää myös opetusmenetelmänä. Nämä näkökulmat on usein nähty toisilleen vastakkaisina ja draamapedagogiikan piirissä siitä on käyty kitkerääkin keskustelua. Szatkowski (1994, 21, 34) tarjoaa tämän joko-tai -ajattelun tilalle hedelmällisempää sekä-että -ajattelutapaa oppiaineen ja metodin kesken. Meidän on elettävä sen tiedon kanssa, että prosessi vai produktio; metodi vai oppiaine ja taide vai kasvatus -dilemmat eivät ehkä koskaan ratkea, mutta tärkeämpää Szatkowskin mukaan onkin keskustelu näistä dilemmoista ja siitä, mitä draamapedagogiikka eri lajeineen ja lähestymistapoineen on ja voisi olla.

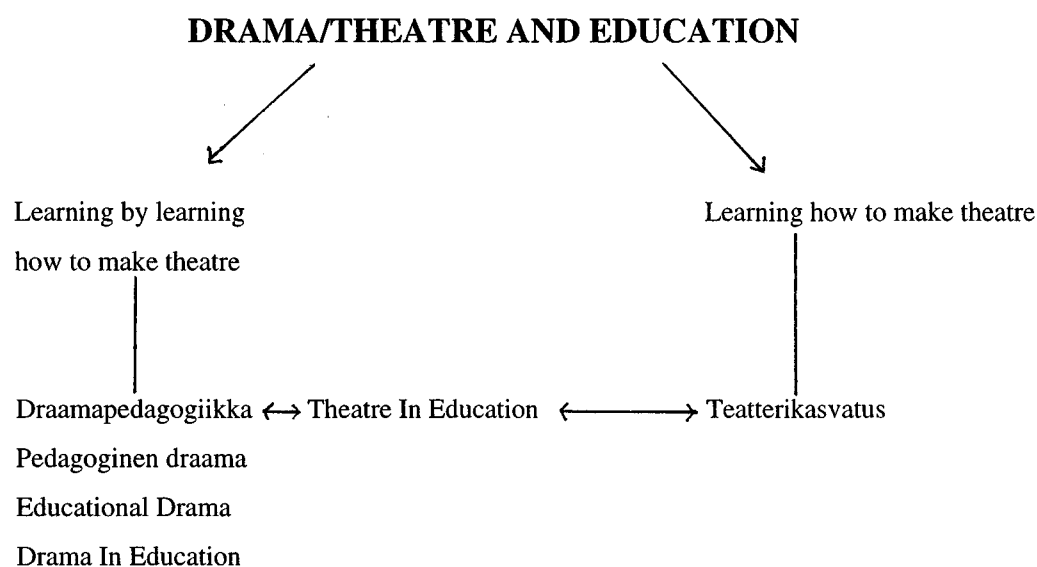
Meidän ei tarvitse tämän työn puitteissa pohtia enempää näitä kaksoisasetelmiä vaan keskitymme tarkastelemaan draamaa kielenä ja kommunikaationa ja dialogia draamassa. Sikäli tässä tutkimuksessa voidaan puhua kyllä draamasta opetusmenetelmänä, että tarkastelemme tutkimuksessa draamapedagogiikkaa dialogisen opetuksen yhtenä muotona. Kyseessä on kuitenkin tavallista opetusmetodia syvempi tapa suhtautua toisiin ihmisiin ja ympäröivään yhteisöön oppimisympäristössä. Dialogi on Burbulesin (1993, x) mukaan pedagogis-kommunikatiivinen suhde, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksellisesti uuden oppimiseen, opettamiseen ja ymmärtämiseen toisen tai toisten ihmisten kanssa.

2.1 Mitä draamapedagogiikka on?

David Hornbrook (1994, 3 - 9) varoittaa rajaamasta draamapedagogiikkaa kovin kapealle alueelle ja toivoo, että draama pyritään näkemään osana laajempaa kult-

tuurikeskustelua. Draama on osa jokapäiväistä elämäämmme mm. television, eduskunnan ja oikeuden istuntojen sekä tavallisen luokkahuoneen tapahtumien kautta: me emme ole koskaan 'näytelleet' niin paljon emmekä katsoneet muiden ihmisten 'näyttelemistä' niin paljon kuin nykyaikana. Draama ei ole Hornbrookin mielestä pelkästään teatterikokemus eikä luokkahuonedraama, vaan myös tapa osallistua dramaattisiin keskusteluihin, jotka voivat johtaa uusiin oivalluksiin. Tarvitsemme dramaturgian teoriaa, jotta ymmärtäisimme ympäröivää elämäämmme.

Draamapedagogiikan käsitteistö Suomessa on ollut ja on edelleen varsin kirjava. Syynä tähän on ollut vieraskielisen termistön kääntämisen vaikeus suomen kielelle. Puhutaan sujuvasti ilmaisukasvatuksesta, draamaleikistä, pedagogisesta draamasta, ilmaisutaidosta ja draamapedagogiikasta melkein pä samaa tarkoittavina sanoina. Yritämme omalta osaltamme selkeyttää draamapedagogiikan alle sijoittuvia osaluokkia esittämällä kaavion, joka on laadittu Szatkowskin näkemysten lisäksi



Szatkowski (1994) erottaa toisistaan teatteri- ja draamapedagogiikan, vaikka onkin sitä mieltä, että toiminta tapahtuu samalla kommunikatiivisella pohjalla. *Teatteripedagogiikassa kysymys on siitä, kuinka opitaan tekemään teatteria kun taas draamapedagogiikassa on tarkoituksena oppia jotakin siitä, kun opitaan tekemään teatteria.* Ensisilmäyksellä tarkasteltuna tällä erottelulla ei näyttäisi olevan dialogisuuden kannalta mitään merkitystä. Kuitenkin, kun tutkimuksemme kohteena on kielellisen merkityksen syntyminen yhteisissä kielipeleissä, on draamapedagogiikassa merkityksistä neuvottelu vapaampaa osallistujien kesken eikä sitä sido niin tarkasti rajattu muoto ja päämäärä kuin teatterin tekemisessä. Theatre In Education edustaa mielestämme puolistrukturoitua työskentelymuotoa, joka antaa enemmän vapauksia työskentelylle kuin teatteri, mutta joka on silti rajatumpi kuin draamapedagogiikka.

Brittidraamalla on Suomessa vahvat perinteet. Jyväskylässä (ja muualla Suomessa) vierailevista kouluttajista suurin osa tulee Iso-Britanniasta ja Suomessa saatavilla oleva draamakirjallisuus on kirjoitettu valtaosaltaan samassa maassa. Englantilaisessa draaman tutkimusperinteessä voimakkaimmin vaikuttaneita muiden tieteenalojen teoreetikkoja ovat olleet leikin tutkija Bruner, kehityspsykologi Piaget ja kielen tutkija Vygotsky. Hornbrookin (1994, 7) mielestä on aika suuntautua henkilökohtaisen kokemuksen sisäistämisestä laajemmille alueille. Suunnan on oltava ulos päin omasta itsestä ja kiinnityttävä vankemmin yhteiskuntaan ja kulttuuriin: yksityisyydestä kollektiivisuuteen. Tällöin draama etäännyy terapeuttisesta suuntauksesta ja tilalle tulee käsitys draamasta taiteellisena ja viestinnällisenä prosessina.

2.2 Draamapedagogiikka kielenä ja kommunikaationa

Nyky-yhteiskunnassa kieli on ihmiselle entistä enemmän vuorovaikutusväline ja maailmankuvan rakentaja. Kielen avulla me tavoittelemme ymmärrystä maailmasta ja viestin lähettäjän ajatuksista sekä sitä, että meitä ymmärrettäisiin. Tämä johtaa

siihen, että kieli ei enää olekaan ajattelun ulkokohtainen väline vaan ajattelun ja ihmisen persoonallisuuden olennainen osa. Puhutun kielen aseman korostamista inhimillisessä kommunikaatiossa ja ymmärtämisessä voidaan kuitenkin helposti kritisoida. Rasmussen (1995, 26) syyttää länsimaista teatteria puheilmaisun ylikorostamisesta fyysisen ilmaisun kustannuksella. Kaikilla draamapedagogiseen toimintaan osallistuneilla on varmasti kokemuksia, joissa sanaton ymmärtäminen ja hiljainen kommunikaatio ovat kertoneet meille enemmän kuin tuhat sanaa. Boltonin (1984a, 155) mukaan koko draama on oma kielensä: kokemuksen kiteyttäjä, oma sanallinen ja sanaton merkkijärjestelmänsä, jolla voidaan käsitellä merkityksiä. Tällä hän tarkoittanee jokaisen taidelajin omaa elämänmuotoa, jossa sanoille ja tekemisille muodostuu juuri sille taidelajille ominainen merkitys ja jolla on omat metaforansa ja symbolinsa. Gadamerkin (1986, 185) näkee nämä sanattoman ilmaisun eri laadut kielen laajentumina, omanlaisinaan puhetapoina, joissa puhuminen ei olekaan päättynyt vaan vasta alkamassa.

Puhuminen on silti tärkeää draamassa, koska ajattelu ja verbaalisuus kehittyvät siinä ja päinvastoin. Meidän tutkimuksemme keskittyy puhutun kielen ilmaisuihin (hiljaisesta kommunikaatiosta ja sanatonta yhteydenpitoa olisi mielenkiintoista tutkia, mutta ne merkitsevät enemmän yksilöön liittyvissä tutkimusongelmissa), sillä kieli liittyy tai erottaa ihmiset ja puhutun kielen tutkiminen on kulttuurin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kannalta paljon hedelmällisempi tutkimuskohde. Vaikka emme puhukaan eleistä ja ilmeistä ja ylipäänsä sanattomasta viestinnästä, on se silti läsnä kaikissa kommunikaatiotilanteissa.

Koulussa kommunikointi tapahtuu oppilas-opettaja, oppilas-oppilas- tai opettaja-oppilas -suhteessa. Suhde muodostuu auktoriteetin vuoksi usein yksipuoliseksi viestin välittämiseksi, jossa toinen on antavana, toinen vain ottavana osapuolena. Pedagoginen draama tarjoaa mahdollisuuden osapuolten valtasuhteiden tasoittamiseen aloitettaessa draamaa. Siinä kuvitteellisessa kontekstissa, yhdessä rakennetussa

ympäristössä, voidaan harjoitella vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Draama on aina vuorovaikutusta ja Neelandsin (1992, 26) mukaan se kehittää voimakkaimmin kieltä puheen, ajatuksen ja persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välillä käyttämällä muiden taidelajien tavoin metaforaa ja symboleja sen toimintamuodossa. Draama eroaa muista taidelajeista kuitenkin juuri vuorovaikutuksen osalta. Draama on sosiaalista ja ilmaukset siinä ovat konkreettisia ja välittömiä, koska eletään 'tässä ja nyt' -tilanteessa. (Neelands 1992, 28.)

Kielen asema draamapedagogiikassa on sen laaja-alaisuudesta johtuen ongelmallinen. Se on läsnä jokaisessa tilanteessa ja draaman tarkasteleminen on kielen tarkastelemista. Englantilainen taidefilosofi David Best (1992) kehottaa ottamaan huomioon sekaannuksen verbaalisen kielen ja taiteellisen kokemuksen suhteessa. Bestin mukaan sekaannus on syntynyt taiteen nostamisesta kielen yläpuolelle, ikään kuin ne olisivat kaksi aivan eri asiaa. Taiteet ja kieli eivät Bestin mukaan olekaan itsenäisiä symbolijärjestelmiä vaan muodostavat yhdessä yhteiskunnan sosiaalisen kulttuurin. Szatkowskin (1986, 23) mielestä draaman kieli on taiteellista kieltä, joka elää antajan ja vastaanottajan välisessä dialogissa.

Bolton (1984b, 155) antaa opettajalle yhdeksi perustehtäväksi auttaa osanottajia työskentelemään merkityksen syntymiseksi kielen välityksellä. Kun puhutaan draamasta kommunikaationa, ollaan lähellä dialogia ja merkityksen syntymistä. Lähtökohtana voi olla teksti ja se, miten sitä käytetään. Tutkimuksessamme teksti tarkoittaa puhuttua kieltä ihmisten välillä. Teksti liikkuu ihmisten välillä, minusta sinuun ja sinusta minuun kehon ja äänen avulla. Jotta se olisi tuloksellista, tekstin liikkumisen tulisi täyttää dialogin ehdot ja näin edesauttaa yhteisen merkityksen, ymmärtämisen syntymistä.

2.3 Draamalaboratorio - draamapedagogiikan oppimispotentialiaali

Herta-Elisabeth Renkin väite on, että kommunikaatio on kaiken opettamisen ja oppimisen, draaman ja teatterin perusta. Hän on sitä mieltä, että draaman taiteella on oma erityinen yhteytensä inhimillisessä tiedonvälityksessä: kieli on merkkisysteemi ja viesti syntyy äänen, kehon, liikkeen ja tilan välityksellä (viesti voi syntyä myös ihmisen ulkoisen olemuksen, esimerkiksi vaatteiden välityksellä, mutta edellä mainitut neljä ovat viestien välittämisessä tärkeimmät). (Renk 1993, 193.)

Jos draamaa pidetään opetusmenetelmänä, sillä on oltava selkeät kasvatukselliset tavoitteet. Ennen kuin asetetut tavoitteet toteutuvat, on ajateltava, mitkä mahdollisuudet draamalla on toimia opetusmenetelmänä: mikä on draamapedagogiikan oppimispotentialiaali. Draamapedagogiikka ei ole autuaaksi tekevä metodi, se on ainoastaan yksi oppimisen muoto (tämän lisäksi se on myös itsenäinen taideaine). Draamaa metodina käytetään moniin erilaisiin asioihin, mm. terapeuttiin ja teatterikasvatuksellisiin tarkoituksiin. *Tässä tutkimuksessa draamapedagogiikka nähdään yhtenä dialogiopetuksen sovellutusalueena, jossa tavoitteena on luoda kielellisiä merkityksiä vuorovaikutuksen välityksellä ja pyrkiä asioiden moniperspektiivisyyden tiedostamiseen ja ymmärtämiseen.*

Olemme aiemmin johdannossa esittäneet draamapedagogisen toiminnan neljä kulmakiveä: oppiminen tekemisen yhteydessä, lapsen (tai ylipäänsä jokaisen yksilön) näkeminen arvokkaana, yhdessä tekeminen ja reflektointi. Tämä on siis perusta, mutta se ei vielä yksistään riitä. Kulmakivien tarkastelu herättää erilaisia kysymyksiä siitä, ovatko perustukset pitäviä ja millä ehdoilla ne tukevat oppimista draamapedagogisessa toiminnassa: miten lasta huomioidaan erityisesti, kuinka ryhmä voi toimia hedelmällisesti yhdessä merkityksen syntymiseksi tai millainen reflektointi on hyödyllistä? Jos nämä eivät riitä, mitä tarvitaan näiden edellytysten lisäksi?

2.3.1 Draamapedagogiikan kollektiivinen luonne

Draama on taidelajeista yhteisöllisin, joten sen luonteelle on ominaista asioiden tutkiminen ja ilmiöiden tarkastelu yhdessä muiden ihmisten kanssa, jolloin esille tulee monia eri näkökulmia ja asenteita työstettävään ongelmaan. Vygotsky (1982, 185) toteaa lapsen kykenevän ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä yhteistyössä ja ohjauksessa kuin itsenäisesti. Hän voi kuitenkin jäljitellä vain sellaista, mikä on hänen älyllisten mahdollisuuksien rajoissa. Lapsen kehityksessä yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia - se, minkä lapsi tekee tänään yhdessä muiden kanssa, sen hän tekee huomenna itsenäisesti.

Jonathan Neelands näkee draamallisen toiminnan oppimistapahtumana. Draama luo mahdollisuuden oppia toisilta, mikä tarkoittaa nimenomaan oppimista itsestä toisten kautta (Neelands 1992, 79). Draaman kollektiivinen luonne mahdollistaa tämän: draama etenee ryhmäprosessien kautta, joissa oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Draama on sosiaalinen tapa luoda ja tulkita merkityksiä kuvitteellisten tapahtumien ja kielen avulla, joilla on yhteys todellisen elämän tapahtumiin ja kieleen.

Drama is a social (interactive) way of creating and interpreting human meanings through imagined action and language that simulates and corresponds to real-life actions and language (the imagined experience should possess a real-life quality for the participants). (Neelands 1984, 6.)

Toimiminen draamassa edellyttää tiettyjen pelisääntöjen tuntemista, joista neuvotellaan ja keskustellaan ennen draaman aloittamista. Ne voivat olla myös sanattomia, jotka ovat jo olemassa osallistujien välillä, toisin sanoen kyseessä on se tapa, jolla osallistujat suhtautuvat toisiinsa. (Neelands 1984, 27.) Sopimuksen tekeminen on

edellytys draamatyöskentelylle: osallistujien on sitouduttava toimintaan, jotta kuvitteellisen kontekstin uskottavuus säilyy ja jotta toiminta yhteisten päämäärien tavoittelemiseksi ja jakamiseksi on ylipäättään mahdollista. (O'Toole 1992, 217.) Draamallisessa toiminnassa osallistujien tärkein vastuu on sosiaalisen kontekstin luominen. Jos sitä ei ole, draama ei voi toimia. Aivan kuten teatterissa kontekstin on oltava uskottava yleisölle, samalla tavoin kontekstin on oltava uskottava osallistujille draamallisessa toiminnassa niin kuin se on 'oikeassa elämässäkin' siihen osallistuville. (Bolton 1992, 13.)

Draamapedagogiikkaa voidaan pitää yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen muotona, jossa toteutuvat Johnson & Johnsonin (1988) yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet. Oppijat ovat positiivisesti keskinäisessä riippuvuussuhteessa, mikä tarkoittaa, että heillä on tunne toisten tarpeellisuudesta tehtävän suorittamiseksi. Toimiminen ryhmässä edellyttää vuorovaikutustaitoja. Ryhmä voi tukea kunkin toimintaa roolissa, ja erilaisissa ryhmäkeskusteluissa ja yhteistä toimintaa pohdittaessa voidaan toisilta oppia uusia asioita. Vaikka draamassa työskennellään usein ryhmässä, on jokaisella osallistujalla myös yksilöllinen vastuu asioiden etenemisestä. Kollektiivisen toiminnan periaatteisiin voidaan katsoa kuuluvaksi myös sosiaaliset ryhmätaidot (viestintä- ja vuorovaikutustaidot, luottamus ja toisten arvostaminen, neuvottelu, päätöksenteko ja ristiriitatilanteista selviytyminen). Edellä mainitut periaatteet voivat olla edellytyksiä työskenneltäessä draamassa, mutta ne voidaan nähdä myös tavoitteina, joita kyseiselle työskentelymuodolle asetetaan.

Boltonin (1992, 34 - 35) mukaan draama kertoo ensisijaisesti sosiaalisista tapahtumista. Vaikka draama olisikin jostain erityisestä henkilöstä, se on kuitenkin tästä henkilöstä erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Tätä kuvaa hyvin Heideggerin olemisen filosofia. Ihminen 'syntyy' ihmiseksi maailmaan toisten ihmisten seurassa eikä häntä voi erottaa sosiaalisesta ympäristöstään ilman, että kuva ihmisestä vääristyisi. Usein juuri sosiaaliset kontekstit muovaavat henkilöä. On olemassa hyvin

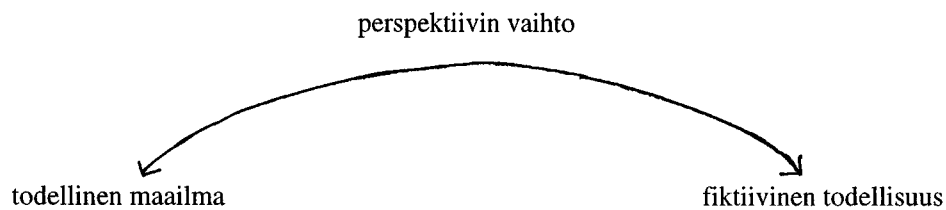
harvoja draamoja, joissa keskitytään päähenkilön sisäiseen tai henkiseen edistymiseen viittaamatta muihin ihmisiin. Näin ollen Boltonin oletus on, että draama kertoo pelkistetysti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jossa korostuu toimiminen ja merkitysten luominen yhdessä muiden kanssa. Tämä periaate pätee niin pedagogiseen draamaan kuin teatterissa esitettäviin näytelmiin. Tällä oletuksella on huomattava vaikutus siihen, kuinka pedagogista draamaa lähdetään rakentamaan: roolihahmon lähtökohtana on pikemminkin hänen sosiaalinen kontekstinsa kuin hänen luonteensa kuvaus. Boltonin näkemys on vastakkainen joidenkin draaman pioneerien kuten Peter Sladen ja Brian Wayn näkemysten kanssa, joiden kirjoituksissa korostuu yksilöllisyys ennen muita ominaisuuksia.

2.3.2 Kahdesta maailmasta käsin katsominen

Oppimisessa on kyse tavallaan tiedon omistajuudesta. Omistajaksi voi päätyä monella tavalla: kuuntelemisen tai puhumisen kautta, lukemalla jostain asiasta, suoran kokemuksen kautta jne. Roolissa nämä menetelmät on kuitenkin yhdistetty eli oppiminen ei ole identtistä minkään muun kanssa vaan draaman kontekstiin kuuluminen tuo mukanaan omia ylimääräisiä ulottuvuuksia. Bolton sanoo sitä erilaiseksi 'lukemiseksi' ja erilaiseksi 'puhumiseksi', missä symboliikka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tekee siitä enemmän kuin painetun tekstin tai tavallisen keskustelun. Se on vähemmän kuin suora kokemus, mutta toisaalta se on jopa enemmän kuin suora kokemus metaksiksen vuoksi. *Metaksis* tarkoittaa kahdesta maailmasta käsin katsomista, jonka vertaileva (heijasteleva) ominaisuus puuttuu suorasta kokemuksesta. Draama on ehkä tehokkain ja suurin tapa tutkia ja käsittää sosiaalisia konflikteja, moraalidilemmeja ja henkilökohtaisia ongelmia kärsimättä toimintamme seurauksista. (Bolton 1992, 32 - 33.) Voit oppia esimerkiksi sen, miltä tuntuu, kun vapautesi riistetään etkä saa ääntäsi kuuluville (jos olet mielipidevängin roolissa), mutta kiihkeät mielenilmauksesi eivät todellisessa elämässä (draaman jälkeen) aiheuta

vankilatuomiota. Tätä kutsutaan paradoksaaliseksi kommunikaatioksi Gregory Batesonin mukaan.

Draamallista toimintaa kuvaa alituinen perspektiivin vaihto todellisen ja fiktiivisen maailman välillä, joka tapahtuu roolin ottamisen kautta.



Kuvio 2: Vaihtelu todellisen ja fiktiivisen maailman välillä draamallisessa toiminnassa. (Østern 1994, 39.)

Kaksinkertainen tietoisuus asioista on Szatkowskin mielestä draamapedagogiikan ydin. Siinä pidetään elävänä yhtä aikaa sekä fiktiivistä maailmaa että sosiaalista todellisuutta. Näiden ylläpitämiseksi täytyy olla tietoa draaman muodosta, täytyy ymmärtää, miten se toimii. Tietenkin on tunnettava myös oma sosiaalinen todellisuutemme. (*"Elämäni osoittaa, että tiedän tai olen varma, että tuolla on tuoli, ovi jne. - Sanon ystävälleni esimerkiksi ota tuoli tuolta, sulje ovi jne."* Wittgenstein 1975, §7.) Tiedon syntymisen edellytyksenä on se, että kaikki draamaan osallistuvat pyrkivät yhdessä saamaan fiktiivisen maailman uskottavaksi ja toimivaksi. Taiteellinen ilmaisu itsessään on oppimisprosessi, joka on laaja ja ulottuva sen takia, että se on draamaan osallistuvien sekä ympäröivän yhteiskunnan historiaa, psykologiaa ja kommunikointia. Sen avulla saavutetaan yhteiskunnallinen tietoisuus. (Szatkowski 1986, 22 - 23.)

Fiktiivinen todellisuus tarkoittaa 'ikään kuin' -tilannetta roolissa. Se luodaan osin imitoinnin, osin fantisoinnin välityksellä kuvaamalla verbaalisesti kohde ja tilanne.

Roolissa oleminen sisältää rooliin tutustumisen ja sen tarkastelun roolissa ja roolin ulkopuolella. (Østern 1994, 40.) Näin draamassa voi tarkastella useita ulottuvuuksia kuten sosiaalista asemaa sekä roolia ja asemaa tilanteessa (status, role, posture) yhtä aikaa molemmissa konteksteissa. Nämä vaihtelut eri asemien välillä muodostavat metaperspektiivin suhtautumisessa oman roolin ottamiseen ja se auttaa draamallisesti esteettisen kyvyn kehittymistä. (O'Toole 1992, 19.) Tärkeää on pyrkiä ymmärtämään oma ja toisten ihmisten tilanne empaattisesti. Mead (1962, 138) käyttää ilmaisua *taking the attitude of the other*. Tässä korostuu kommunikaation näkökulma, jossa ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus tutkia itseään kriittisesti muiden kautta, peilata itseään sosiaalisessa yhteisössä, ikään kuin 'seisoa toisen saappaissa'. Østern (1994, 41) sanoo lapsen olevan keskustelija/puhuja, joka hakee merkitystä olemassaololleen, että voisi tutkia ja ymmärtää maailmaa. Bestin (1996, 15) näkemyksen mukaan tärkein näkökohta yleensä opetuksessa, ei ainoastaan taiteissa, on ei vain tietojen ja taitojen hankkiminen vaan uusien näkökulmien avaaminen ja siten tunteminen.

2.3.3 Reflektoinnin osuus draamaprosessissa

On esitetty neljä eri hyötynäkökohtaa, mihin reflektointi draamassa voi parhaimmillaan johtaa: draama korostaa lasten tasavertaista osuutta toimintaan, antaa työlle merkityksen, kehittää draamaa eteen päin laadullisesti ja draamallisesti sekä lisää sen arvostusta osanottajien keskuudessa (Woolland 1993, 77). Reflektointi ei tarkoita kaikenlaista pohdintaa, mitä ryhmässä esim. draaman jälkeen harjoitetaan. Kyse on arkiajattelua syvällisemmästä tavasta tarkastella ajatuksia, uskomuksia ja olettamuksia sekä ottaa etäisyyttä senhetkisestä käytännön tilanteesta. Näin voidaan saavuttaa uusi ymmärtämisen taso. Oleellista reflektiivisessä prosessissa on myös dialogin rooli. Juuri dialogin kautta pyrimme ymmärtämään, mikä toisten esittämässä ajatuksissa, olettamuksissa ja uskomuksissa on pätevää ja samalla pyrimme osoittamaan myös omamme päteviksi. (Mezirow 1995, 8, 374.)

Palataan Woollandin esittämiin reflektion hyötynäkökohtiin. Lasten osuuden korostaminen viittaa draamapedagogiikan lapsikeskeisyyteen. Lapsikeskeisyyden näemme kaikkia osallistujia koskevana tasavertaisuutena, vaikka draaman reformipedagogisten vaikutteiden vuoksi viitataan lapsiin (vrt. Ellen Key, John Dewey), joiden asema samantarvoisena yksilönä vuosisadan alun yhteiskunnassa oli olematon. Ryhmässä kaikki ovat yhtä arvokkaita ja kaikkien mielipide on tärkeä. Reflektion aikana tapahtuu tietoisuuden positiivista vahvistamista: oppija saa käytännössä kokea, mitä hänen ajattelunsa ja toimintansa merkitsevät sekä fiktiivisessä todellisuudessa että todellisessa maailmassa (Neelands 1992, 33). Opettaja roolissa -työskentelymuoto vähentää auktoriteettia osallistujien kesken ja kohdentaa vuorovaikutuksen tähän ja nyt, läsnäolevaksi ajaksi, jossa vaikuttaa *imperatiivinen jännite*. Tiedetään, että jotakin tulee tapahtumaan, muttei tiedetä mitä. Opettaja roolissa (teacher-in-role) on tärkein draamaopettajan strategia. Siinä opettaja osallistuu draamaan sisältä käsin ottamalla itsekin roolin, jolloin hänen on mahdollista ohjata draaman etenemistä kohdentamalla teemaa. Opettaja roolissa -työskentelymuoto tuo kaikki osallistujat kasvotusten sosiaaliseen kontekstiin, jossa etsitään yhdessä vastauksia ja jossa ollaan positiivisesti riippuvaisia toisista. (Bolton 1992, 33 - 34.)

Reflektio on keino muuttaa kokemukset sanalliseen muotoon ja keskustella kokemuksistaan muiden osallistujien kesken. Siinä tutkiskellaan draamasta esiin nousevia merkityksiä: ihmisten kokemukset samasta tapahtumasta voivat olla aivan erilaiset ja siten tietysti merkityksetkin poikkeavat toisistaan. Reflektio ikään kuin pysäyttää tai ainakin hidastaa toimintaa, jotta näkökulma asiaan selkiytyisi. Neelandsin mielestä tässä näkyy draaman tyylillinen yhtenäisyys: televisio, radio ja elokuva käyttävät keinoa, jossa toiminnan kulkua hidastetaan tai se keskeytetään kokonaan. Näin esitykseen saadaan reflektiivistä ilmapiiriä, katsoja voi pohtia katsomaansa ja sen fokusta. (Neelands 1992, 50.) Draama eroaa tosielämästä siinä, että koska se on kuviteltu tilanne, se voidaan keskeyttää milloin tahansa ja toistaa tarvittaessa. Näin voidaan juuri tapahtuneen asian analysointia käyttää tehokkaana opetusmenetelmänä.

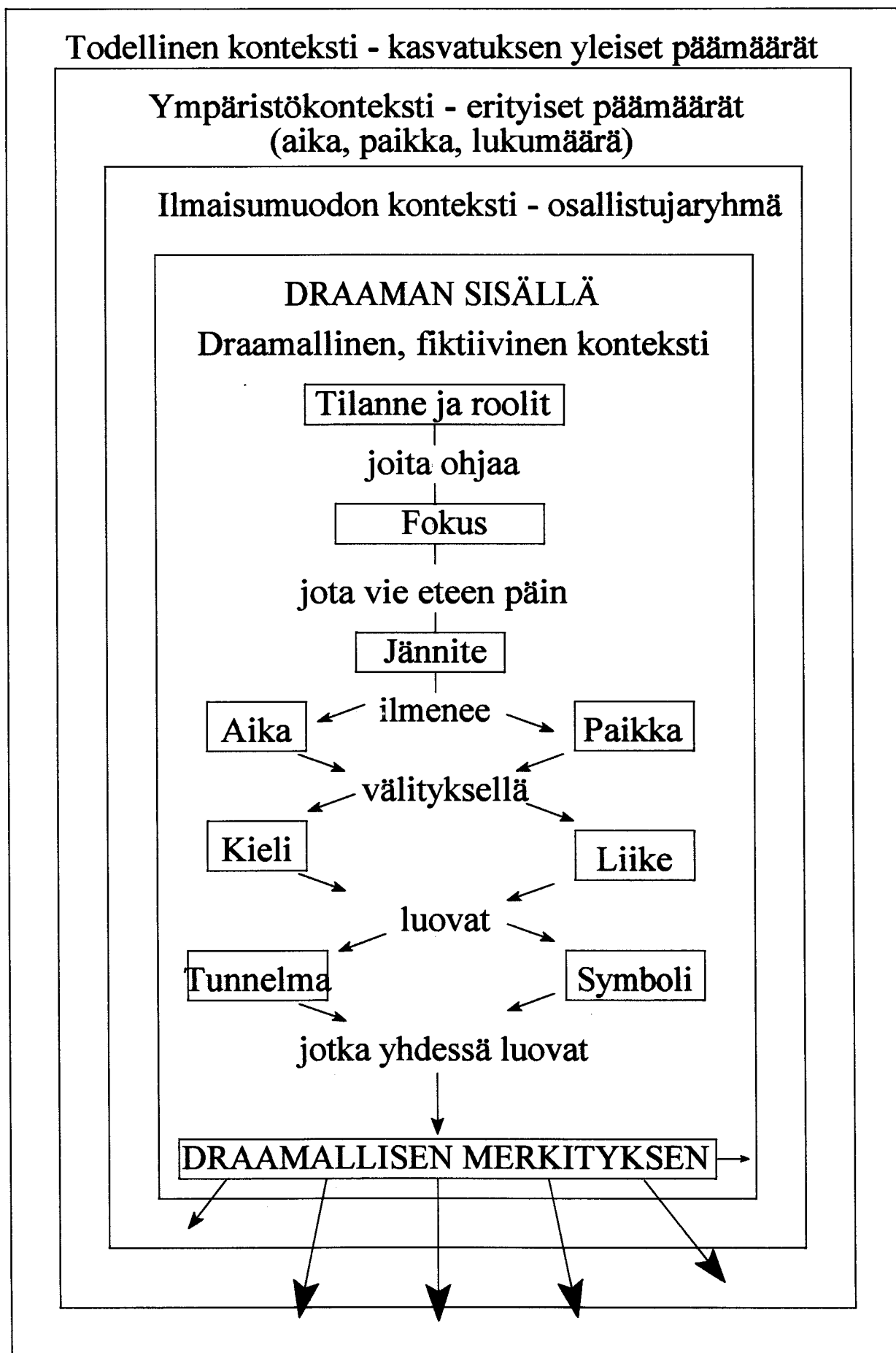
Draama voi pysähdyttää meidän ajattelemaan ajattelemistamme ja kielen harjoittaminen auttaa taas vastaavasti selkeyttämään omia merkityksiä eli omaa sisäistä puhetta. Reflektio on mahdollista vain, jos tilanne on riittävän strukturoitu, jotta eri mahdollisuuksien määrä rajoittuu hallittavaksi (Donaldson 1983, 113).

2.3.4 Merkityksen syntyminen

Merkityksen ongelman ytimen muodostaa kielen 'mysteeri'. Miten on mahdollista, että kirjoitetut kirjaimet tai lausutut sanat viittaavat itsensä ulkopuolelle tai ilmaisevat erilaisia asioita ja asiantiloja? (Niiniluoto 1994, 1.)

Draamapedagogiikan kannattajat ovat kuluttaneet paljon aikaa selvittämällä merkityksen syntymistä. Merkitys ja sen syntyminen on liitetty pedagogisiin tavoitteisiin ja määritelty draamapedagogisessa toiminnassa alun perin kehittymiseksi ja oppimiseksi draaman avulla. Sittemmin on puhuttu syvällisestä ymmärtämisestä ja sen muuttumisesta sekä todellisuuden uudelleen rakentamisesta. Merkitys ei ole passiivinen ajatusrakennelma eikä sitä voi sellaisena määritelläkään. Draaman tehtävä on toiminnallinen: se ei peilaa passiivisesti elämää vaan enemmänkin se on keino ajatella elämää, tapa jäsenellä sitä. (O'Toole 1992, 216 - 217.)

Olemme aktiivisia suhteessa maailmaan, yritämme tulkita sitä, saada siihen järkeä. Olemme luonnostaan myös kyselijöitä ja laadimme olettamuksia eri asioista, joita sitten testaamme. Haemme siis merkityksiä asioille, joita näemme, kuulemme, tunnemme - koemme. Tätä jäsenystä teemme kielellä, joten kieli tekee maailman ymmärtämisen mahdolliseksi. Gadamerin mielestä maailmaa ja kieltä ei voi erottaa toisistaan, koska maailma näyttäytyy meille kielenä. Olemme rajanneet tämän tutkimuksen koskemaan kielellisiä merkityksiä tiedostaen, miten laaja merkityksen käsite on.



Kuvio 3: Draaman elementit (O'Toole 1992,6, käänнос: Taskinen & Teerijoki.)

Kuviota tarkastelemalla voimme todeta, että draamaprosessi perustuu yhteiseen sopimukseen kontekstin (roolien, tilanteiden, suhteiden) rakentamisesta. Kontekstin perusta on todellisuuden elämäntilanteissa, vaikka rakennetaankin fiktiivistä ympäristöä. Draamaprosessi on vaihtelua fiktiivisen ja todellisen maailman välillä. Prosessi käynnistyy kontekstia tarkentamalla, jolloin määritellään tarkemmin käsiteltävä teema, roolien väliset suhteet ja tilanne, josta draama alkaa. Näin saadaan aikaan draamallista jännitettä, vastakohtaisuuksia sekä rytmiä prosessin etenemiseen. Draamaprosessin aika ja paikka tehdään näkyväksi käyttämällä liikettä ja ääntä. Nämä yhdessä puolestaan luovat tyylin (ilmapiirin) ja tulkinnan, joihin vaikuttavat dramaturgiset valinnat. Tästä kokonaisuudesta syntyy draamallinen merkitys.

Bolton väittää merkityksen syntyvän asteittain: aluksi esine, toiminta tai sana luetaan vain merkkinä, jos ylipäättään luetaan ja vasta vähitellen draaman aikana (tämä myös teatterissa) se kokoaa merkityksen mielessämme. (Bolton 1992, 43.) Tämä osoittaa draamapedagogiikan voiman suhteessa esim. koulussa tapahtuvaan esittävään toimintaan. Jos merkityksen syntyminen vie oman aikansa, kuten Bolton väittää, ei symbolisaatio esittävän toiminnan yhteydessä ehdi syntyä, koska ensisijaisesti on keskityttävä siihen, mitä ulos päin esitetään.

Ei ole suinkaan aina selvää, että draamapedagoginen toiminta olisi merkityksellistä. Merkitystä tutkittaessa on kuitenkin huomattava, että sanoja ei käytetä ainoastaan kommunikaatioon, vaan myös yhteisön synnyttämiseen ja ajatuksien aikaan saamiseen. Työskentely draaman avulla vaatii pedagogista pätevyyttä ja suunnittelua sekä inhimillistä lämpöä ja viisautta. Voi olla vaikeaa muuttaa näkökulmaa tiedosta ja ymmärryksestä. Perusperspektiivin muuttaminen kohti uutta ja tuntematonta antaa kuitenkin suuret mahdollisuudet toisten ihmisten ja asioiden universaaliin ymmärtämiseen. (Østern 1996, 8.) Tässä mielestämme on haaste juuri dialogille draamapedagogiikassa. Aito dialogi vaatii muiden kuuntelemista ja monimerkityksisyyden kohtaamista ja tämä rikastuttaa draamapedagogiikkaa.

3 MYÖHÄISWITTGENSTEINILAISET KÄSITTEET ELÄMÄN- MÄN MUOTO JA KIELIPELI DRAAMAPEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA

Dialogiin tarvitaan kieltä. Kieli on dialogin ytimenä. Ennen kuin voidaan puhua dialogista, meidän on ensin ymmärrettävä, miten kieli opitaan. Dialogin tueksi tarvitaan syvärakenteita, teoriaa, joka tarkastelee kielen oppimista sekä sen ehtona olemista dialogin syntymiselle. Dialogin filosofisen taustan ja kielen oppimisen lisäksi tarvitaan tietoa siitä, miten kielellinen merkitys syntyy. Pragmatistisen ratkaisunsa kielen merkityksen ongelmiin esitti Ludwig Wittgenstein, yksi tämän vuosisadan merkittävimmistä filosofiista. Hänen nk. myöhäisfilosofiansa keskeiset käsitteet elämänmuoto (*Lebensform*) ja kielipeli (*Sprachspiel*) auttavat ymmärtämään kielellisen merkityksen syntymistä ihmisten välillä.

Minkälainen on dialogin kasvattava voima draamapedagogiikassa? Hahmotamme Wittgensteinin kielifilosofian ja sen käsitteet eräänlaisena 'peruspelinä', johon draamapedagogiikan ja dialogisuuden perusteet tässä tutkimuksessa tukeutuvat draamapedagogiikan dialogisuutta etsiessämme. Olemme tarkastelleet draamapedagogiikan peruseriaatteita edellisessä luvussa ja näitä käsitteitä tulemme käyttämään jatkossa elämänmuotoa, kielipeliä sekä dialogisuutta tutkiessamme. Käytämme hyväksi pelin analogiaa ja rakennamme näistä käsitteistä ikään kuin oman pelinsä, jossa ne kohtaavat ja vievät analyysiä yhdessä eteen päin. Tässä luvussa myöhäiswittgensteinilaiset käsitteet kohtaavat draamapedagogiikan 'klassisen lautapelin' muodossa, draamallisen kielipelin ideaa tavoitellen.

Tässä draamapedagogisen kielipelin analogiassamme peliin osallistujat jäsentävät itse asiassa sitä ihmiskäsitystä, jota Wittgenstein kirjoituksissaan tuo esille. Tämä ihmiskäsitys on perustana myös dialogisuudelle. Pelilautana näemme elämänmuodon, joka draamapedagogiikassa on osittain kuvitteellinen, mutta rakentuu silti todellisen elämän tapahtumista. Jokainen peli tarvitsee toteutuakseen säännöt, jotka auttavat pelin siirroissa ja siirtoina näemme dialogit, erilaiset puheaktit.

3.1 Ihminen on dialogi-olento

Draamapedagogiikka on kasvatustieteen, teatteritieteen ja estetiikan koalitio, jossa ihminen (ihmistiede) näyttelee tärkeintä osaa. Ihmistutkimuksessa on tärkeintä muodostaa itselle kokonainen ja perusteltu kuva ihmisestä, jonka pohjalta tutkimusta voi lähteä rakentamaan. Wittgensteinin huomio oli praksiksessa, toimivassa ihmisessä ja hänen elämänmuodossaan (Niiniluoto ja Saarinen 1987, xii - xiii). Praksis on kreikan kielen sana ja tarkoittaa toimintaa. Niiniluodon ja Saarisen (1987, xi) mukaan tästä löytyy yhteys Heideggerin olemisen filosofiaan: maailma ei vain ole, vaan se syntyy tekemisen kautta (tekeminen tässä laajimmassa mahdollisessa merkityksessä). Ratkaisevaa ihmisen olemassaolossa Heideggerin mukaan on kanssaoleminen ihmisten kesken. Tämän osoittaa esimerkiksi kieli.

Aaltola (1989, 228 - 229) kertoo kirjassaan Intiassa metsästä löydetyistä lapsista, jotka ovat säilyneet hengissä ilman ihmisapua. Vaikka he olivat pysyneet hengissä, heitä ei voinut pitää henkisesti ihmisinä, koska he eivät käyttäytyneet ihmisille ominaisella tavalla. Lapset eivät olleet oppineet kieltä ja Aaltolan mukaan tämän seurauksena oli, että heiltä puuttui kielessä jäsenyvätkä käsitteet itseään ja ympäristöään varten. Ihmisen biologisuus ei pelkästään

riitä ihmisenä olemiseksi. Historia tuntee myös tarinat susilapsista sekä tynnyrissä kasvatetusta lapsesta, joilta ihmisenä olemisen mahdollisuus oli evätty.

Jos pyritään kuvaamaan maailmaa 'sellaisena kuin se on', objektiivisesti, se on jo tällöin jäsenetty tietyllä tavalla. Tämä jäsentely koskee myös ihmistä. Ei voi kuvata ihmistä sellaisenaan, jäsentely tapahtuu aina suhteessa muihin ihmisiin, maailmaan. Juhani Aaltola (1989) puhuu dialogisesta ihmiskäsityksestä. Inhimilliset merkitykset maailmassa eivät jäseny yksilön kautta, vaan yhteisissä - Wittgensteinin tavoin ilmaistuna - kielipeleissä ja elämänmuodoissa, joissa ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä vuorovaikutus viittaa ihmisen sisäiseen sosiaalisuuteen. *Syvällisessä merkityksessä toiminnan, kielen ja ajattelun tasoilla ihminen on dialogi-olento.* (Aaltola 1989, 225 - 228.)

Tarkasteltaessa Rauhalan holistista ihmiskuvaa rinnakkain Aaltolan esittämän dialogisen ihmiskäsityksen kanssa ja peilattaessa niitä draamapedagogisiin peruskäsityksiin, joutuu väistämättä pohtimaan, millaisena ihminen näyttäytyy draamapedagogisessa ympäristössä. Bolton (1992, 34 - 35) on todennut draaman teeman sisällön olevan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta eikä esimerkiksi henkilön sisäisestä kehityksestä. Toimimalla ja kommunikoimalla draamassa yhdessä muiden kanssa, yhteisesti sovitussa kontekstissa, ihminen jäsentää omaa paikkaansa maailmassa. Hän tarkastelee itseään ihmisenä muiden kautta. Tältä pohjalta olisi perusteltua olettaa, että *draamapedagogiikan taustalla vaikuttaa dialoginen ihmiskäsitys.*

3.2 Elämänmuoto on kielen ja kokemuksen ydin

Eri tietoteoriat selittävät tiedon perustaa eri tavoin; sitä, miten merkitys, ymmärrys syntyy. Empirismi korostaa kokemuksen ja havainnon osuutta. Tällöin objek-

ti, havainnoinnin kohde, on keskeisessä asemassa. Rationalismi taas korostaa järjen ts. havaintoja tekevän subjektin osuutta. Pragmatismi korostaa elämänmuotoa. Pragmatismien keskeinen väittämä on, että ihminen oppii toimintansa, tekemisen kautta. Ludwig Wittgenstein ratkaisi elämänmuoto-käsitteen avulla tietoteorian kannalta tärkeän subjekti-objekti -ongelman. Hän tarjoaa analyysin lähtökohdaksi elämänmuodon käsitettä.

Wittgensteinin tapa ilmaista ajatuksiaan jättää runsaasti tulkinnan varaa. Kirjat sisältävät runsaasti kielikuvia, ajatusleikkejä ja vitsejäkin, jotka eivät tarkasti määrittele käsitteitä. Tämä noudattaa Wittgensteinin omaa filosofiaa: hän ei pyrikään löytämään ratkaisuja erilaisiin ongelmiin, vaan saamaan koko ongelma-
vyyhdin katoamaan (Staten 1985, 64 - 65). Olemme tietoisia siitä, että Wittgensteinille kieli merkitsi vain filosofista välinettä, jolla ei ollut käytännön tavoitteita. Kielianalyysi ei tavoittele kielen ja elämänmuodon korjauksia eikä pyri poistamaan ihmisten keskinäistä ymmärtämistä vaikeuttavia tekijöitä (Apel 1970, 129). Silti Wittgenstein (1981, §110 - 113) pitää filosofian ongelmien ratkaisemista tienä kohti selvyttä. Kun tiedostamme kielen oppimiseen ja merkityksen syntyyn liittyvät ongelmat, pystymme paremmin ymmärtämään sen, miksi emme ymmärrä ja kykenemme etsimään syitä arkea syvemmältä.

Tutkijat (esimerkiksi Aaltola 1989, Kusch 1986, Winch 1979) ovat esittäneet useita erilaisia tulkintoja siitä, mitä elämänmuoto perustaltaan on. Käsite elämänmuoto esiintyy Filosofisissa tutkimuksissa kuitenkin vain muutamassa yhteydessä, eikä sitä niissäkään wittgensteinilaisesti ole määritelty selkeästi. Näistä Wittgensteinin kirjoituksista ja tutkijoiden tulkinnoista voi ajatella elämänmuodon esiintyvän kahdessa erilaisessa laajuudessa.

“On helppo kuvitella kieli, joka sisältää vain taistelukäskyjä ja -ilmoituksia. Tai kieli, jossa on vain kysymyksiä sekä myöntämisen ja kiellon ilmaisut. Ja lukemat-

tomia muita. Ja kielen kuvittelemisen merkitsee elämänmuodon kuvittelemista.”
(Wittgenstein 1981, §19. Ks. myös Wittgenstein 1975, §358.)

Elämänmuoto laajimmillaan on elämä kokonaisuudessaan, se perusta, johon kieleemme ja toimintamme pohjautuu. Se voi käsittää kokonaisia kulttuureita ja kansakuntia. Suppeampana tulkintana elämänmuoto on konteksti, jossa pelaamme kielipelejä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tällöin voidaan puhua kaupungin tai kylän elämänmuodosta, perheen elämänmuodosta, koulun tai luokahuoneen omasta elämänmuodosta. Meidän tutkimuksessamme kiinnostuksen kohteena on erityisesti draamapedagogiikan elämänmuoto: sen oma kokemusmaailma, jossa pelataan todellista kielipeliä kuvitteellisessa elämänmuodossa.

Elämänmuoto on kielen ja kokemuksen ydin. Kieli ja kokemus saavat merkityksensä elämänmuodon kautta. Sen kautta ihmisestä tulee ajatteleva ja toimiva olio. Elämänmuoto on siis meidän henkilökohtainen ja/tai yhteiskunnallinen viitekehysemme, yhteisten kokemusten ja yhteisen kulttuurin raamit. (Aaltola 1989.) Kieli on se heterogeeninen instrumentti, yhteisön kommunikaatioväline, jonka avulla elämänmuodon raamit rakennetaan. Siinä kuvastuu yhteinen sosiaalinen maailmamme. Se ikään kuin tarjoaa ne silmälasit, joiden kautta maailmaa opitaan tarkastelemaan. Lapsi oppii sanojen merkityksen sen kautta, että hän oppii niiden käytön erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tarkoituksia varten. (Raustevon Wright ja von Wright 1994, 116.)

Pelkät sanat ilman eleitä ja ilmeitä tai kontekstia eivät sinänsä merkitse mitään. Sanat saavat ikään kuin elämänsä vasta käyttämisen kautta. Ajattelumme ja kokemuksemme selkiytyy yhteisessä toiminnassa, jota selvitämme itsellemme erityisesti kielen avulla. (Wittgenstein 1981, §337, §380.) Ihmisen luonto on yhteiskunnallinen, yhteisöllinen, koska hän voi jäsentää ajatteluaan ja toimin-

taansa ainoastaan yhteisön jäsenenä, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Pedagogisen draaman elämänmuoto on (ainakin osittain) rakennettava kollektiivisesti ennen draaman alkua, koska se on fiktiivinen ja osallistujien on tiedettävä siitä jotakin, ennen kuin osallistuminen on mahdollista. Perspektiivin vaihdossa tarvitaan toiminnan perusteeksi esitietoa, aikaisempaa kokemusta tai tietoa tutkittavasta aiheesta sekä draaman muodosta.

3.3 Merkityksen löytyminen kielipelissä

Kieli ja sen käyttötavat olivat Ludwig Wittgensteinin mielenkiinnon kohteena koko hänen filosofisen tutkimusuransa aikana. Kielen luonne ja olemus avautuivat hänelle kahdella eri tavalla, jotka olivat radikaalisti erilaiset. Uransa alkuaikojen pääteoksessa *Tractatus Logico-Philosophicus* hän esitteli ns. kuvateorian. Siinä kielen merkitys on riippumaton kielen käyttäjästä ja tilanteesta, kieli itsessään määrittelee merkityksen rajat. (Wittgenstein 1971.) Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa käsitys muuttui lähes päinvastaiseksi: kielellisten ilmaisujen merkitys määräytyykin sosiaalisten ja konkreettisten kielenkäyttötilanteiden mukaan.

"Puhumme kielen paikallisesta ja ajallisesta ilmiöstä, emme mistään epäpaikallisesta ja -ajallisesta olemattomuudesta. Mutta puhumme siitä samoin kuin sakkipelin nappuloista kun ilmoitamme niitä koskevat pelisäännöt, emmekä kuvaa niiden fysikaalisia ominaisuuksia. Kysymys: mikä on oikeastaan sana on analoginen kysymykselle mikä on sakkinappula?" (Wittgenstein 1981, §108.)

Miksi Wittgenstein käytti juuri peli - sanaa ja miten kieli ja peli liittyvät toisiinsa? Alkuperäinen termi on *Sprachspiel*, jossa sana *Spiel* merkitsee sekä peliä että leikkiä. Peliä ja leikkiä yhdistävät yhteisesti sovitut säännöt, jotka

mahdollistavat pelin kulun ja etenemisen. Peli etenee määrättyssä pelitilassa, esimerkiksi pelilaudalla, jossa osallistujat toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ratkaistakseen asetetun ongelman. Kielipeli toimii kuten muutkin pelit. Siinä toimitaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa tietyssä ympäristössä, määrättyjen sääntöjen alaisina.

Kieltä opitaan pelaamalla kielipelejä: käyttämällä sanoja ja ilmaisuja erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Alkeellisimmillaan kielipeli on yksinkertaistettu 'vuoropuhelu', jossa konteksti määrää kieltä, sen opettamista ja oppimista. Esimerkiksi voidaan ottaa äidin ja lapsen palloleikki, jossa äiti pyytää lasta antamaan pallon osoittamalla objektia ja nimeämällä sen 'palloksi'. Tässä kielipelissä puhutaan tästä nimenomaisesta pallosta eikä esim. pihalla olevasta jalkapallosta tai mummolassa olevasta rantapallosta. Tilanteessa ei aseteta kommunikaatiolle kyseessä olevaa kontekstia ylittäviä päämääriä, vaan riittää, että lapsi ymmärtää äidin tarkoittavan vain tätä palloa. Pelkkä esineen tai asian nimeäminen ei ole vielä kielipelin siirto, koska mitään ei ole vielä tehty. Merkitys syntyy vasta tekemisen yhteydessä. Yksinkertaisiksi kielipeleiksi Wittgenstein nimeää myös kuvitellut kielipelit kuten hänen oma esimerkkikielipelinsä rakentajista apulaisineen, jossa asian ydin on kielen ja ihmisen elämän välinen yhteys (Wittgenstein 1981, §5, §7, §49).

"Kuvitelkaamme kieli: Kieltä on määrä käyttää rakentajan A ja hänen apumiehensä B viestinnässä. A rakentaa rakennusta rakennuskivistä: saatavilla on kuutioita, pylväitä, laattoja ja palkkeja. B:n on ojennettava hänelle rakennuskiviä, ja siinä järjestyksessä kuin A niitä tarvitsee. Tähän tarkoitukseen he käyttävät hyväkseen kieltä, joka sisältää sanat: "kuutio", "pylväs", "laatta", "palkki". A huutaa sanat, - B tuo kiven, jonka hän on oppinut tuomaan tämän huudon kuullessaan. Käsitä tämä täydelliseksi alkeelliseksi kieleksi." (Wittgenstein 1981, §2.)

Wittgenstein käyttää käsitettä kielipeli monissa eri merkityksissä. Yksinkertaisimmillaan se on edellä mainittujen 'vuoropuhelujen' kaltainen kielipeli, mutta laajimmillaan se voi olla kieli ja niiden toimintojen kokonaisuus, johon kieli nivoutuu mukaan. Kielipeleillä voidaan viitata laajahkoon kontekstiin, jonka puitteissa ilmaisuja käytetään (esim. koulu ja draamapedagogiikka), tai se voi merkitä jotain kapeampaa kielenkäyttötapaa, jollaisia ovat mm. selonteon esittäminen tapahtumasta, käskeminen ja toimiminen käskyjen mukaan, arvoitusten arvuuttelu sekä teatterin esittäminen ja näytteleminen. (Wittgenstein 1981, §23; Aaltola 1989, 151 - 153.)

On lukemattomia eri tapoja käyttää sanoja ja näiden kautta lukemattomia kielipelejä: uusia ja sitten vanhenevia, käytöstä poistuvia kielipelejä. Ne muuttuvat ihmisten toimintatapojen ja pyrkimysten mukaan. Kielipeli merkitsee siis yksinkertaisesti kielen puhumista elämän konkreettisessa yhteydessä ja toiminnassa, elämänmuodossa. Wittgenstein on havainnollistanut kielipelien moninaisuutta luettelemalla niistä esimerkkejä, joista osa on esitelty edellisessä kappaleessa. Muita kielipelejä ovat mm. kertomuksien keksiminen ja lukeminen, tervehtiminen, kiittäminen ja kiroaminen. Nämä kaikki esitellyt kielenkäyttötavat ovat esimerkkejä luonnollisista kielipeleistä, kun taas aiemmin mainittu Wittgensteinin rakentajasta ja hänen apulaisestaan tai oma esimerkkinne äidin ja lapsen pallopelistä ovat fiktiivisiä kielipelejä. Luonnollisille kielipeleille on ominaista tarkkojen rajojen puuttuminen. Usein on mahdotonta sanoa, mistä yksi kielipeli alkaa ja mihin toinen loppuu: ne voivat olla päällekkäisiä tai kapealaisempi kielipeli voi sisältyä laajempaan. (Aaltola 1989, 149.)

Tarkasteltaessa pedagogista draamaa yhtenä kielipelinä voidaan todeta, että se on yksi laajahko kielipeli, joka koostuu useista kapeammista kielipeleistä. Fiktiiviset kielipelit ovat luonteeltaan eksaktimpia kuin luonnolliset kielipelit, mutta kun uusia elementtejä lisätään kielipeliin (esim. äidin ja lapsen pallopeleihin

lisätään sanat missä ja tänne) tulee tarkkojen rajojen vetäminen hankalaksi. Miten tärkeää kielipelin rajojen määrittäminen on? Wittgenstein (1981, §499) itse toteaa, että rajojen vetämiseen voi olla erilaisia perusteita riippuen siitä, mitä halutaan tavoitella.

Miten selittäisimme ihmisille käsitteen oikeudenmukainen? Kuvailisimme ehkä joitakin moraalidilemmeja, joiden pohjalta voisimme sanoa, että tämä ja tämä on oikeudenmukaista ja tämä ei sitä ole. Voimmeko sitten tarkasti näiden perusteella sanoa, mitä oikeudenmukaisuus on? Kuvitellaanpa draamaa, jossa tutkitaan oikeudenmukaisuuden käsitettä: miten se esittyy esimerkiksi Robin Hoodin tarinassa ja mitä merkityksiä se saa riippuen roolissa olijan näkökulmasta ja asenteesta. Mitä oikeudenmukaisuus on Robin Hoodin tai Nottinghamin seriffin mielestä ja miten se näkyy heidän käyttäytymisessään? Mitä on prinssi Juhanan oikeudenmukaisuus ja miten se poikkeaa Sherwoodin metsän asukkaiden oikeudenmukaisuudesta - toimiiko heidän kielipelinsä? Johtaako käsitteen tarkan rajan vetäminen, määrittelemineen, mihinkään? Onko se edes tarpeen, eikä paralogia ole hedelmällisempää, jotta voisimme saavuttaa paremman kokonais käsityksen ja syvemmän ymmärtämisen tason asioista.

Kielipelin käsitettä on mahdotonta määritellä tyhjentävästi, koska merkitys muuttuu kontekstin ja tilanteen vaihtuessa. Samalla perusteella minkä tahansa käsitteen tarkka määrittely on itse asiassa hyvin vaikeaa, ellei mahdotonta, kuten edellinen draamaesimerkkimme todistaa. Juhani Aaltola (1989, 202) tarkastelee väitöskirjassaan käsitteen kasvatus moninaisuutta. Kasvatus on kulttuurin jatkuvuuteen tähtäävää toimintaa, yksilön kehittymistä, hyvien tapojen muovaamista, itsensä kehittämistä, kriittisen ajattelun herättämistä jne. Kasvatus on tässä muuttunut em. merkityksien yläkäsitteeksi sen sijaan, että puhuttaisiin yhdestä ainoasta määrittelevästä tekijästä. Näin ollen kielipeli on määriteltävä aina uudelleen sen käytännön toiminnan yhteydessä, jossa se ilmenee.

Wittgenstein (1981, §20) itse toteaa, että sanoilla on vain ne merkitykset, jotka olemme niille antaneet. Tämän vuoksi sanoilla ei olekaan yhtä täsmällistä merkitystä, vaan sanan tai ilmaisun merkityksen luonnehtii meille se tapa, jolla sanaa käytämme. Voimme ehkä tarkasti määritellä esimerkiksi draamapedagogiikan käsitteen, mutta emme sitä, mitä se yleispätevästi merkitsee. Määritelmät eivät sinänsä tuo mitään uutta sanojen käyttöön. Sanojen merkityksen voi oppia ainoastaan pelaamalla sanoihin ja ilmaisuihin liittyviä kielipelejä.

3.4 Kielipelin säännöt

Wittgenstein (1981, §108) on verrannut kielen käyttöä shakkipelin pelaamiseen ja sanaa shakkinappulaan. Kun määritellään shakkipelin säännöt, olennaista on määritellä pelinappuloiden käyttöön liittyvät säännöt ulkoisten ominaisuuksien sijaan. Peliä ei voi pelata sen tiedon varassa, että kuningas tai hevonen on puusta sorvattu nappula, jonka pohjassa on pala huopaa. Samalla tavoin on osattava käyttää sanaa kielipelissä, jotta sillä ylipäätään voidaan sanoa olevan jokin merkitys. *“Sanan merkitys on sen käyttö kielessä”* (Wittgenstein 1981, §43).

Kieli koostuu kielipeleistä ja peleihin osallistuminen (kielen käyttö) on sääntöjen määräämää toimintaa. Säännön käsitettä tarvitaan kielipelin kuten minkä tahansa muidenkin pelien selittämisessä. Jokaiseen uuteen kielipeliin täytyy esitellä säännöt siitä, miten toimitaan. Onko tämä mahdollista tuntematta jo ennakkolta kyseistä peliä? Wittgenstein yrittää osoittaa, että säännön ymmärtäminen perustuu kielipelin ymmärtämiseen eikä päinvastoin. Hintikka (1982, 181) on todennut siitä seuraavan sen, ettemme voi mieleemme mukaan määritellä uusia kielipelejä pelkästään esittämällä niiden säännöt, sillä säännöt voidaan ymmärtää vain hallitsemalla perustana oleva peli.

Mitä kielipelin säännöt sitten ovat ja miten ne opitaan? Ennen kuin voimme puhua ymmärrettävästi meidän on hallittava syntaktisia, semanttisia ja pragmaattisia sääntöjä (Aaltola 1992a, 68). Esimerkiksi lauseiden tulisi sisältää ymmärrettäviä ajatuksia, joissa sanajärjestys on oikea, eikä esim. partikkelia voi käyttää verbinä. Semanttisesti sanan kissa tulisi edelleen kuvata sitä kehräävää pitkähäntäistä lemmikkieläintä porkkanoista pitävän, isohampaisen ja pitkäkorkvaisen loikkivan eläimen sijasta. Pragmaattisesti ajateltuna käsky pistää meidät toimimaan käskyn mukaisesti. Wittgensteinin (1981, §54) mukaan sääntöä voidaan käyttää apukeinona pelin opettamisessa. Se kerrotaan oppilaalle ja sitä sovelletaan harjoituksissa. Toinen tapa oppia sääntö on katsella, miten muut pelaavat kyseistä peliä eikä säännön esittämistä erikseen tarvita.

Mikäli edellä mainittuja syntaktisia, semanttisia ja pragmaattisia sääntöjä ei noudateta, peliä ei voi pelata: vuorovaikutus ja keskinäinen ymmärrys vaikeutuu. Ihminen ei voi siis mielivaltaisesti keksiä itselleen sääntöjä, koska oikean ja väärän kielenkäytön määrää koko kieltä puhuva yhteisö. Säännöt ilmenevät toiminnan kautta ja oikea kielipeli edellyttää aina julkisuutta. (Winch 1979, 43.)

Kielipelin toimivuuden takia ihmisten tulisi reagoida asioihin samankaltaisesti. Pedagogisessa draamassa sitoudutaan draaman muotoon, jotta se saataisiin toimimaan. Osallistujien on tehtävä tämä sitoumus ja noudatettava sitä, että ymmärtäisimme toistemme toimintaa ja sanoja: sääntöjä yhteisessä pelissä. Koska kuvitteellinen elämänmuoto on luotava aina uudelleen, se on ainutkertainen ja tarvitsee aina uuden sitoumuksen osallistujiltaan. Draamapedagogiikan kaksoiskontekstin (todellisuus ja fiktio) vuoksi sääntöjen seuraaminen on monimutkaisempaa. Säännöt on sovittava ensin draaman muotoa koskevissa seikoissa ja sitten kuvitteellisen elämänmuodon puitteissa. Käytäntö kuitenkin osoittaa, miten säännöt tarkentuvat ja muuttuvat. Wittgenstein (1975, §95) valaisee asiaa: *"Lauseet, jotka kuvaavat tämän maailmankuvan, voisivat kuulua*

eräänlaiseen mytologiaan. Ja niiden rooli vastaa pelisääntöjen roolia, ja peli on mahdollista oppia pelkästään käytännössä."

Toimimisen säännöissä voi olla myös laadullisia eroja. Winch (1979, 55 - 56) vertailee kirjassaan erilaisia kielenkäyttötapoja, esimerkiksi munkin ja anarkistin kielenkäytön sääntöjä. Munkkia sitovat täsmälliset ja tiukat normit, jotka jättävät mahdollisimman vähän tilaa yksilöllisille valinnoille toiminnassa. Anarkisti taas karttaa täsmällisiä normeja niin paljon kuin mahdollista ja ylpeilee sillä, että hänen noudattamansa sääntö ei etukäteen määrää hänen valintaansa. Vaikka anarkisti pyrkii välttämään tarkkojen sääntöjen seuraamista toisin kuin munkki, perustuu hänenkin toimintansa valintojen tekemiseen sekä näkökohtien harkintaan ja nämä olennaiset toiminnot edellyttävät säännön käsitteen olemassaoloa. Sääntöä ei voi sulkea pois hänenkään elämänmuodostaan.

Säännöt kielipeleihin saadaan siis itse toiminnasta ja kieltä puhuvan yhteisön yhteisestä elämänmuodosta. Kieli ja yhteisö kuuluvat näin ollen tiiviisti yhteen. Jos osaamme soveltaa sääntöjä erilaisissa tilanteissa, se merkitsee sitä, että ymmärrämme kyseisen säännön. Tilanne on sama sanan käytössä: olemme ymmärtäneet sanan merkityksen, jos osaamme käyttää sitä oikeassa yhteydessä. (Aaltola 1992a, 69.) Wittgenstein (1981, §150) toteaaakin: *"Sanan 'tietää' kielioppi on läheistä sukua sanojen 'osata' ja 'pystyä' kieliopille. Mutta se on läheistä sukua myös sanan 'ymmärtää' kieliopille ('hallita' tekniikka)."*

Peter Winch on analysoinut Wittgensteinin säännön seuraamisen ehtoja, joita Wittgenstein joutui käsittelemään juuri pohtiessaan sanojen merkityksiä. Jos sanalla on jossain määrin pysyvä merkitys ja jos sanan merkitys on läheisessä yhteydessä sanan käyttöön, niin sanan pysyvän merkityksen edellytyksenä on, että 'sanaa käytetään samalla tavalla'. Esimerkiksi jos osoitan kirkasta poutataivasta ja väitän, että se on punainen, en noudata yleisiä kielen sääntöjä. Sanan 'sa-

ma' merkitys ei kuitenkaan ole yhteydessä vapaa vaan kaksi asiaa ovat samoja tai erilaisia riippuen siitä, missä yhteydessä ongelma esiintyy. Sanan 'sääntö' käyttö on kytkeytynyt läheisesti sanan 'sama' käyttöön, toisin sanoen sana 'sama' saa merkityksen vasta, kun se seuraa jotain sääntöä. (Winch 1979, 32 - 33.)

Sitoutuminen draamapedagogiseen muotoon on ehtona varmuudelle tiedosta. On luotava yhteinen kulttuuri tai elämänmuoto, jotta voidaan pelata samoja kielipelejä. Peliin osallistujien on tarkoitettava samaa käyttämillään sanoilla, merkityksen samuus on mahdollinen aikaansaamalla tietty yksimielisyys. (Wittgenstein 1975, §114, §306.) Yksimielisyys ei silti tarkoita konsensusta, vaan kiinnittymistä yhteiseen kulttuuriin, jossa ihmiset dialogin välityksellä vaikuttavat toisiinsa. Aaltolan (1989, 232) mielestä tämä ei vielä riitä, vaan on pystyttävä suhtautumaan kriittisesti omaan itseensä ja yhteiskuntaan, nähtävä uusia näkökulmia, 'toisinolemisen' mahdollisuuksia. *Draamapedagogiikan kaksi maailmaa rinnakkain ja niistä käsin katsominen eli metaksiksen toteutuminen mahdollistaa toisinolemisen: siirtyminen rooliin ja roolista pois (peilaaminen draamalinssin läpi) laajentaa perspektiiviä myös ulospäin omasta itsestä.* Kriittinen reflektio dialogissa toisten ihmisten kanssa tarvitsee praktista toimintaa (inhimillisen elämän toteutuminen) täydellistyäkseen ja on merkityksen syntymisen kannalta ratkaisevassa asemassa.

4 DIALOGI-OPETUS

Dialogiopetus on terminä suosittu ja sitä käytetään monessa eri yhteydessä miettimättä termin sisältöä ehkä sen tarkemmin. Dialogi on mielletty yksinkertaisesti vuoropuheluksi ja dialogiopetus näin ollen vuoropuhelun, keskustelun hyväksikäyttämiseksi opetuksessa. Tämä kuulostaa eräältä koulussa käytettävältä didaktiselta metodilta eli opetuskeskustelulta, jossa opettaja on asiantuntija ja oppilas käytännössä vain kuunteleva osapuoli. Bahtin (1991, 123) käyttää tästä nimitystä 'pedagoginen dialogi', jossa dialogi onkin 'tietävän ja totuuden tuntevan' opettajan monologi 'erehtyväisen ja tietämättömän' oppilaan seuratussa esitystä. Tämä monologinen suhde toimii haasteena tälle tutkimukselle. Tavoitteena on havaita monologisen (epädialogisen) ja dialogisen suhteen tunnusmerkit ja pyrkiä kohti aitoa dialogia. Tarkastelemme dialogia draamapedagogiikan kannalta: mitä annettavaa Buberin, Gadamerin ja Burbulesin dialogiopetuksen filosofialla on draaman käytänteisiin.

Dialogisessa menetelmässä lähdetään siitä, että me emme ymmärrä toisiamme. Kun kohtaamme toisen ihmisen, emme ymmärrä tuota toista ihmistä. Tämän filosofisen ihmiskäsityksen mukaan meistä jokainen jäsentää maailmaa omasta itsestään käsin eikä voi koskaan ymmärtää maailmaa kenenkään toisen paikalta. Tämän uniikin maailman ymmärtämisen vuoksi meidän todellisuutemme eroavat toisistaan. Dialogisuuden päämääränä on rakentaa välittävä todellisuus, jossa ihmisten maailmat ja heidän kielensä kohtaavat. Näiden maailmojen ja kielten tulisi kohdata siten, että molemmat pystyvät ymmärtämään, miten ne kohtaavat. 'Dia-logos' tarkoittaa konkreettisesti välissä olevaa tai väliin koottua. (Varto 1994a, 107 - 108.)

Kielen merkitykset ovat suhdemerkityksiä, joiden toisessa päässä olen minä tai toinen ja toisessa päässä on maailma, johon kieli viittaa tavalla tai toisella. Ne syntyvät (tai sitten eivät synny) jokaisessa tilanteessa aina uudelleen eikä niitä voi

ottaa omakseen kuin jotain esinettä. Silloin, kun kaksi ihmistä keskustelee dialogissa keskenään, suhteen tulisi rakentua siten, että kyse ei olisi enää minun merkitykseni (kielenkäytön) tai toisen ihmisen (kielenkäytön) merkitys vaan uusi, yhteinen merkitys tämän dialogin keskellä. (Varto 1994a, 108 - 109.)

Meidän täytyy siis keskustella asioista niin kauan, että löydämme tien yhteisymmärrykseen siitä, mitä mikäkin tarkoittaa. Kummallakin osapuolella tulee olla kyky irtaantua omista merkityksistään ja olla joustava uusille merkityksille. Tämä joustavuus synnyttää tilan, jossa molemmilla on mahdollisuus liikkua. Tällaisista suhteesta olemisesta, toiseudesta sekä välissä olevasta tilasta (Zwischen) puhuu saksalainen filosofi Martin Buber. Tässä yhteydessä on syytä rajata tutkimuksemme dialogi-termi viittaamaan erityisesti pedagogis-kommunikatiiviseen suhteeseen. Olemme tietoisia siitä, ettei suinkaan kaikki käymämme dialogi ole pedagogisesti suuntautunutta eikä kaikki pedagogis-kommunikatiiviset suhteet ole dialogin muotoja. Dialogisuus ei ole aina edes kielellistä - sanattomat suhteet ja jaettu hiljaisuuskin voivat olla dialogisia (Buber 1993, 35).

4.1 Minä ja Sinä suhteessa

Ihmisen olemassaolossa on ratkaisevaa se, että ollaan ihmisten kanssa. Se on heideggerilaista kanssaolemista, suhteessa olemista toisten ihmisen kanssa. Buber esitti suhteessa olemiselle kahta sanaparia: Minä-Sinä ja Minä-Se. Näissä molemmissa suhteissa Minä näyttäytyy erilaisena. Minä-Se -suhteessa Se on alisteinen Minälle ja Minän hyväksikäytön kohde. Ihminen on tällöin itsekeskeinen ja muut ihmiset ovat hänelle objekteja, käyttäytymisen ja kokemisen kohteita. Tällöin dialogi on Buberin mielestä teknistä eikä pyrikään toisen ihmisen objektiiviseen ymmärtämiseen. Minä-Se -suhde on siten monologista, yhdensuuntaista kanssakäymistä, jossa

Se on ainoastaan Minän pyyteiden ja pyrkimysten kohteena. (Buber 1993, 25 - 26, 89.)

Minä-Sinä -suhteessa Minä saa yhteyden maailmaan, missä kaksi erilaista ja tasa-arvoista persoonaa kohtaa toisensa (Buber 1993, 26 - 27). Dialogisessa suhteessa Minä ja Sinä kohtaavat esimerkiksi puheessa, jossa erillisten persoonien näkökulmat kohtaavat. Tätä mahdollisuutta rajoittavat vain Se-suhteet. Varsinainen dialogin syvin olemus ei kuitenkaan löydy vielä Minä-Sinä -suhteesta, vaan niiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyvästä välitilasta tai välillä olevasta kohtaamisesta, josta Buber käyttää nimitystä *Zwischen*. Siinä synnytetään jotakin, joka ei ole minun eikä sinun vaan meidän. Siinä tunnustetaan toisen ihmisen, itsenäisen persoonan toisuus. (Laine 1993, 127 - 128.) Tämä sfäärin syntyminen Minän ja Sinän välille voi vaikuttaa utopistiselta ja siltä kuin itseä siirrettäisi toisen paikalle mielikuvituksen voimalla. Dialogia olennaisesti määrittävä periaate Buberin mukaan on kattamisen idea, siis se, että minun näkökulmani kattaa myös toisen subjektin näkökulman (*Umfassung*). Se tarkoittaa yksinkertaisesti kykyä elää nykyhetkessä, tässä ja nyt, toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen. Täydellinen Minä-Sinä -suhde synnyttää kattamisen taidon toisessakin osapuolella. (Buber 1993, 163 - 165.)

Kasvatussuhde ei kuitenkaan voi olla tasapuolinen. Buber (1993, 163 - 164) väittää ainoastaan kasvattajan kykenevän kattamisen taitoon, kasvatettava ei kykene ottamaan toisen näkökulmaa huomioon. Tämä väite voi tuntua oikealta, jos sitä ajattelee pienten lasten kasvattamisen kannalta, mutta kasvattaja ja kasvatettava on nähtävä varsin laajassa merkityksessä. Esimerkiksi täydennyskoulutuksessa oleva aikuisopiskelija, jolla on elämänkokemusta opettajaansa enemmän, tai nuori, joka on perehtynyt vaikkapa kitaransoittoon tai ympäristöasioihin ja tietää niistä harrastuneisuutensa vuoksi selvästi opettajiaan enemmän, asettavat Buberin kasvattajakeskeisyyden erilaiseen valoon. Kasvatuksen käsite voi sisältää myös pienen lapsen kasvattavan merkityksen vanhempinsa elämässä. Värri (1994, 251)

käyttää tästä nimitystä 'manifestoiva vaikutus'. Tähän kasvatussuhteen dialogisuuteen palaamme tässä luvussa myöhemmin ja sivuamme myös indoktrinaation ongelmaa.

4.2 Dialogi pelinä

Peli on yksi tämän tutkimuksen avainsana: draama voidaan nähdä eräänlaisena pelinä, Wittgensteinin mukaan kieli opitaan kielipeleissä ja Gadamer ja Burbules puhuvat dialogista pelinä. Mikä pelejä yhdistää ja mikä sitten on pelin idea? Ehkä kuuluisin analyysi pelin analogiasta on Wittgensteinin kielipeli. Hän analysoi pelin oppimista ja sitä, mitkä tekijät säätelevät tätä oppimista. Wittgenstein (1981) väittää, että ei ole olemassa yhtä määritelmää, jolla voidaan määritellä kaikkia pelejä, vaan asiaa on tarkasteltava perheyhtäläisyyden käsitteen pohjalta. Siinä käsitteet osoittautuvat perheeksi, jossa on monia jäseniä eroineen ja yhtäläisyyksineen. Juhani Aaltola (1989, 170 - 171) on tarkastellut peliä perheyhtäläisyyden käsitteen valossa. Hän kehottaa pohtimaan, mitä eri toimintoja nimitämme peliksi ja missä erilaisissa yhteyksissä käytämme sanaa peli. Käytöissään uudistuva kieli on luova ja ne synnyttävät meille uusia kokemuksen mahdollisuuksia. Wittgenstein (1981, §69) on sanonut:

"Miten sitten selittäisimme jollekin, mitä peli on? Itse uskon, että tulemme kuvaamaan hänelle eri pelejä, ja voisimme lisätä kuvaukseemme huomautuksen: "Tätä ja vastaavia asioita sanotaan 'peleiksi'. Tiedämmekö sitten itse enemmän? Onko niin, että vain muille ihmisille emme pysty tarkasti sanomaan, mitä peli on? - Mutta tämä ei ole tietämättömyyttä. Emme tunne rajoja, koska mitään rajoja ei ole vedetty. Kuten sanoin, voimme vetää rajan - jotain erityistarkoitusta varten".

Wittgensteinin mukaan siis tietty määrä määrittelemättömyyttä on väistämätöntä ja usein toivottavaakin, sillä kielen tehtävä on sopia meidän tarkoituksiimme eikä

päinvastoin. Tehokas kommunikointi ei vaadi aina tarkkoja viittauksia irrallisiin objekteihin maailmassa vaan itse asiassa monissa asioissa, joista pitää kommunikoida (kuten emotionaaliset tilat), tarkka täsmällisyys ei ole mahdollista eikä edes suotavaa (Burbules 1993, 55).

Gadamer (1975, 93) on pohtinut pelin (Spiel, play) luonnetta ja nostanut sen esiin useissa eri yhteyksissä ja pelin erilaisia päämääriä tarkastellen. Soitamme instrumenttia, pelaamme pelejä, esitämme rooleja tai katsomme, kun valo leikkii veden pinnalla, mutta kaikissa käytämme verbiä 'play' (pelata, leikkiä, soittaa). Gadamer sanoo, että erilaisilla peleillä on erilaiset kohteet tai niillä ei ole sellaisia lainkaan. Joskus pelaamme voittaaksemme ja joskus vain siksi, että se on hauskaa. Jotkut pelit ovat kilpailuja, jotkut yhteistoiminnallisia ja jokaisessa pelissä on erilainen henki riippuen siitä, millaiset säännöt ja rakenteet määrittävät sitä.

Puhuttaessa kielestä ja keskustelusta sitä voidaan tarkastella analogisesti pelin kanssa. Analysoidessaan pelin käsitettä Gadamer (1975, 93) on liittänyt siihen interaktion tai edestakaisen liikkeen ominaisuuden; tämä on nähtävissä myös dialogin verbaalisessa vuorovaikutuksessa. Useimmiten pelissä on oltava toinen pelaaja, tai ainakin jotain, joka edustaa toista pelaajaa ja joka vastaa pelin siirtoihin vastasiirroilla. Pelien luonteeseen kuuluu yleensä tietty määrä kilpailua tai vastustusta vastaväittäjää, fyysistä estettä, aikaa tai todennäköisyyttä vastaan. (Gadamer 1975, 95.)

Toiseksi, pelaajien välillä oleva suhde sitoo heidät toisiinsa pelissä, ja tähän suhteeseen kuuluu voima, joka 'imee' meidät pelaamaan. Samalla tavalla dialogissa keskellä syvällistä toimintaa kadotamme tunteen oman itsemme erillisyydestä. Kolmanneksi, peli on toimintaa, joka on osittain strukturoitu sääntöjen ja siirtojen avulla. Säännöt ja siirrot voidaan mieltää tavoiksi, jotka ohjaavat itseä siten, että peli etenee ja jotka auttavat pelaamaan hyvin. (Burbules 1993, 54.) Haluamme esitellä peliä metaforana dialogissa ja näitä yleisiä pelin ominaisuuksia korostaaksemme pikemminkin

prosessia kuin lopputulosta. Tämä on analoginen draamapedagogiikan kanssa, sillä draamassakin korostuu prosessi lopullisen päämäärän tavoittelun sijasta.

4.2.1 Dialogipelin pelaaminen

Kuten edellä totesimme, Gadamer korostaa edestakaisen liikkeen keskeistä asemaa, joka yhdistää pelin osallistujat. Itse asiassa dialogi perustuu tälle periaatteelle. Eikä kyse ole ainoastaan siitä, että dialogissa puhuminen ja kuunteleminen tapahtuu kahden tai useamman ihmisen välillä, sillä on olemassa useita muita konteksteja, joissa näitä asioita tapahtuu ja silti emme kutsuisi sitä dialogiksi. Esimerkkejä tällaisista konteksteista voisi olla kaupassa myyjän ja ostajan välinen vuoropuhelu tai opettajan läksyjen kuulustelu. Dialogi on interaktiivinen, suhteen sisältävä käsite. Me menemme dialogiseen suhteeseen samalla tavoin kuin pelaajat menevät peliin eli heillä on vuorovaikutus sinänsä mielessä yhtä paljon tai jopa enemmän kuin mikään erityinen tulos, jota he tavoittelevat.

Voimme syventyä peliin ja nauttia siitä niin paljon, että jatkamme peliä vain sen itsensä takia ja ohjaamme itseämme siihen siten, että dialogi jatkuisi myös epädialogisten vaiheiden yli. Dialogia ei tulisi näin ollen arvioida lyhyellä aikavälillä, jolloin se saattaa näyttäytyä väärässä valossa: joku voi puhua pitkään ja toiset vain kuunnella tai ilmapiiri voi olla kireä, kun syntyy erimielisyyttä ja tällöinhän dialogille asetetut vaatimukset näyttävät heikoilta. (Burbules 1993, 60.) Sama kriteeri koskee pedagogisen draaman arviointia. Tarkasteltaessa sitä lyhyellä aikavälillä toiminnan tulokset saattavat näyttää hyvinkin pinnallisilta, erityisesti, jos arvioinnin kohteena ovat esimerkiksi asenteet, arvot tai asioiden syvempi ymmärtäminen.

Dialogilla pelinä, kuten muillakin peleillä, voi olla tunne sekä leikkimielisyydestä että kilpailusta, jotka eivät välttämättä ole ristiriitaisia. Luonnehdimme dialogia usein

avoimena keskusteluna, joka sallii vapaan ajatusleikin. On kuitenkin muistettava, että keskustelutilanteen pintarakenteen tarkastelu voi johtaa harhaan eli saattaa näyttää, että ihmiset ovat avoimempia ja vapautuneempia kuin todellisuudessa ovatkaan. Toisaalta taas tietyt dialogille asetetut kriteerit ovat välttämättömiä, jos peliä aiotaan pelata hyvin. (Burbules 1993, 61.) Tässä vaiheessa Burbules asettaa hyvän ja huonon dialogin määritelmät vastakkain kuten Buberkin tekee omia sanaparejaan tarkastellessa. Onko tarpeen asettaa erityisen tarkkoja kriteerejä vai voiko peliä pelata 'vain vähän hyvin' ja silti onnistua?

Dialogipeli edellyttää osallistujia, jotka ovat riittävän erilaisia mahdollistaakseen tehokkaan jännitteen edestakaiselle liikkeelle ja tehdäkseen siitä mielenkiintoisen. Tässä Burbules viitanee kasvatuksen epäsymmetriaan: jos molemmilla osapuolilla on samanlainen tietämys asioista ja samantyyppinen kokemustausta, ei kasvamista tai kasvattamista juurikaan voi tapahtua. Uusien uskomusten, arvostuksen ja ymmärtämyksen kehittyminen vaatii konfliktin ja sen sietämisen jo entuudestaan tietämämme ja uuden tiedon tai näkökulmien välillä (Burbules 1993, 64).

Gadamer (1975, 271 - 273) puhuu dialogipelin yhteydessä horisonttiensulautumisesta (*Horizontverschmelzung*). Siinä horisontilla tarkoitetaan sitä, että ihminen tiedostaa oman historiansa ja kaikki ne entiset kokemuksensa, jotka vaikuttavat hänen nykyhetkensä tulkintaan. Dialogissa on kysymys siitä, että osallistujat tiedostavat oman horisonttinsa ja kykenevät erittelemään toisen ihmisen horisontin. Tämän lisäksi he synnyttävät prosessissa yhteisen käsityksen aiheesta, 'sulauttavat horisonttinsa' uutta luovaksi ykseydeksi. Kosken (1995, 125, 127) mielestä se on dialektinen teesi-antiteesi-synteesi -peli, jossa tekstin ja tulkitsijoiden näkökulmat hiovat ja täydentävät toisiaan ja se voidaan ajatella luovuuden prosessin metaforana.

4.2.2 Säännöt ja siirrot dialogipelissä

Sekä Wittgensteinin että Gadamerin analyysit pelistä johtavat meidät takaisin säännön analyysiin. Sääntöjen ajatellaan usein ilmaisevan joustamattomia määräyksiä, jotka määrittelevät hyväksytyyn käyttäytymisen rajat millä tahansa alueella. Mutta kun nämä kirjoittajat sanovat, että pelillä on säännöt, he tarkoittavat aivan jotain muuta. Wittgenstein (1981) haluaa korostaa monia erilaisia rooleja, joita säännöllä pelissä voi olla. Wittgensteinille kuten Gadamerillekin peli on ensisijainen ja säännöt pikemminkin sen luonnollinen seuraus. Säännöt voivat muuttua pelin aikana tarkoituksenmukaisemmiksi tai pelin aikana voi tulla uusia sääntöjä. Onnistuneessa säännön seuraamisessa on kyse onnistuneesta käytännön johtamisesta eikä päinvastoin. On oltava mahdollista rikkoa sääntö, jos sillä on merkitystä sääntönä lainkaan - jos kukaan ei koskaan seuraisi sääntöä, se ei tässä mielessä voisi olla sääntö. (Burbules 1993, 57.) Säännöt toimivat lähinnä opasteina ja ideaaleina, joita täytyy tulkita ja soveltaa edelleen kussakin kontekstissa.

Burbules ja Mezirow ovat esittäneet dialogin 'pelaamiselle' sääntöjä ja edellytyksiä, jotta yhteisymmärrys dialogissa voidaan saavuttaa. Sekä Burbules että Mezirow puhuvat dialogista nimenomaan opettamisen ja oppimisen yhteydessä. Rauno Huttunen (1995) on koonnut Burbulesin ja Mezirowin pohjalta dialogille säännöt (hän viittaa myös Benhabibin ja Alexyn kirjoituksiin). Esitämme seuraavaksi kyseiset säännöt ja pyrimme yhdistämään niitä draamapedagogiikassa oppimisen edellytyksiin.

Osallistumisen sääntö (1) vaatii aktiivista ja vapaaehtoista osanottoa ennen kuin dialogi voi olla pedagogista. Kaikilla pitää olla mahdollisuus vaikuttaa keskusteltavaan teemaan, kysymysten asettamiseen ja erilaisten näkemysten esittämiseen. Kaikkien tulisi olla tasa-arvoisia, osallistuvia keskustelijoita. Osallistuminen vaatii toimiakseen *sitoutumista (2)* : ihminen ottaa dialogisen suhteen tosissaan ja pyrkii

yhteisymmärrykseen vaikkei sitä saavutettaisikaan. Kyse ei ole välttämättä konsensusuksen saavuttamisesta vaan erilaisuuden ymmärtämisestä ja kunnioittamisesta. Koska tavallisesti dialogin pedagogiset tavoitteet voidaan saavuttaa vain ajan kuluessa, halu pysyä mukana prosessissa huolimatta lopputuloksen epävarmuudesta tai epäselvyydestä, on olennaista onnistumiselle.

Draamapedagoginen toiminta edellyttää sitoutumista draaman muotoon. Osallistujien on oltava valmiita työskentelemään aktiivisesti yhteisen kontekstin luomiseksi, jotta draama saadaan elämään. Osallistuminen voi olla myös sitoutunutta mutta passiivista toiminnan seuraamista. Ihminen voi pohtia asioita ilmaisematta niitä muille. Merkitys voi syntyä myös itsenäisen, omaehtoisen pohdinnan myötä, mutta dialogisuutta ja yhteisen merkityksen syntymistä se ei edistä. Myös draaman muotoon on mahdollista sitoutua osallistumatta kuitenkaan toimintaan yhteisen kontekstin puitteissa siinä mielessä, että olisi luomassa kollektiivista merkitystä, vaan osallistuja pyrkii luomaan omia merkityksiään huomioimatta muita. Tämä ei ole enää dialogia vaan kyseessä on monologi. Tämän pyrkii estämään *vastavuoroisuuden sääntö* (3): osallistujien kesken tulisi vallita keskinäinen kunnioitus siinä mielessä, että se, mitä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi.

Mezirow on liittänyt dialogin sääntöihin *reflektiivisyyden* (4) käsitteen. Tämä sääntö oikeastaan yhdistää edellä mainitut säännöt. Osallistujien tulisi pyrkiä kriittiseen itsereflektioon ja samoin asettamaan toisten väitteet kriittiseen reflektioon. Kyseessä ei ole niinkään väitteiden kumoaminen kuin se, että pyrimme näkemään niin omissa kuin muidenkin väitteissä sen, mikä on pätevää ja tärkeää yhteisen merkityksen luomiseksi. Nämä väitteet, jotka viittaavat sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan, täytyy esittää *rehellisesti ja vilpittömästi* (5).

Miksi sääntöjä sitten tarvitaan? Kuten jo aikaisemmin mainittiin, ne ovat minkä tahansa pelin myönteinen edellytys. Burbules (1993, 83 - 84) on jatkanut listaa ja hä-

nen mukaansa niitä tarvitaan tapojemme muuttamiseen tai kommunikatiivisten taitojemme parantamiseen. Toiseksi, sääntöjen avulla voidaan kritisoida sekä omia että yhteiskunnan asettamia kasvatuksellisia toimintoja, jotka eivät noudata näitä sääntöjä. Kolmanneksi, meillä on oltava jotain, jota vasten voimme tarkastella aikaisempia kokemuksia tai epäonnistumisia, jotta voisimme oppia dialogista kommunikointia. Edellä kuvatut säännöt määrittelevät kyllä dialogipeliä, mutta ne eivät kohdistu siihen, miten osallistujien tulisi ohjata itseään pelissä. Opimme pelin vain oppimalla sen säännöt, mutta myös opettelemalla ja harjoittelemalla pelin siirtoja.

Peliä tarkastellaan helposti sarjana laskelmoituja strategioita, joiden avulla tähdätään voittoon. Dialogipelissä on kuitenkin kyse siitä, että peli ikään kuin houkuttelee meidät osallistumaan ja siirtomme ja vastauksemme liittyvät tiiviisti muiden osallistujien toimintoihin. Siinä vaiheessa, kun pelistä tulee laskelmoiva, muodollinen ja kilpailullinen, se lakkaa olemasta dialoginen. (Gadamer 1975, 92, 95 - 96.)

Samalla tavalla sana 'siirto' voi johdatella meidät helposti ajattelemaan pelkästään manipulointia tai älykästä vilppiä ja sellaiset strategiset motivaatiot kuuluvatkin joihinkin kommunikatiivisiin tilanteisiin. Mutta kun puhutaan harkitusta siirtojen tekemisestä (ja kun tämä samanaikaisesti on dialogioppimisen ja -opettamisen merkittävä aspekti), on tarkoituksenmukaista pohtia, kuinka tietty siirto sopii muiden siirtojen joukkoon. (Burbules 1993, 85.)

Pelin siirrot ovat ilmausta pelin luonteen suhteisuudesta. Taitavilla pelaajilla on kokemusta huomata ja kehittää vuorovaikutuksen malleja, jotka auttavat saavuttamaan onnistuneita tuloksia. Sama pätee myös dialogissa. Taitavat pelaajat ovat myös mestareita harjoittelemaan ratkaisuja, toisin sanoen tietämään, milloin ja miten vetää strategiavarastosta esiin uuteen tilanteeseen sopiva siirto. Samoin he tunnistavat, milloin esiin nousee odottamaton tilanne, jossa muodolliset vastaukset eivät ole hyödyllisiä vaan kaivataan jotain omaperäistä ja luovaa. (Burbules 1993, xiv, 86.)

Pelejä oppii pelaamalla: mitä enemmän on kokemusta erilaisista ratkaisuista erilaisissa tilanteissa, sitä helpompi on osallistua dialogiin siirtoihin, uusiin ratkaisuihin ja luovaan päätöksentekoon. Toisaalta ihmisen hyvä strategiantaju voi tehdä hänestä asiantuntijan sanan negatiivisessa merkityksessä ja hän pyrkii ohjaamaan muita, koska hänellä on lukuisia erilaisia ratkaisumalleja käytössään. Tämä ei kuitenkaan ole enää dialogia, koska aidossa dialogissa nämä ratkaisumallit tulisi hyödyntää yhteiseksi hyväksi.

4.2.3 Wittgensteinin kielipeli ja dialogisuus

Korostaessaan erityyppisten pelien moninaisuutta puhuessaan kielipeleistä Wittgenstein samalla kuvailee niitä lukuisia tarkoituksia, joita meillä on ihmisen sosiaalisissa kanssakäymisissä. Aivan kuten Wittgensteinilläkin on useita kielipelejä, niin samalla tavoin dialogista ei ole olemassa vain yhtä muotoa vaan se koostuu eripituisista ja päällekkäisistä sekä vaihtuvista osista.

Me emme ole määritelleet draamapedagogiikan rajoja kovin tarkasti, koska kyse on laajasta toiminnasta, johon liittyy lukuisia eri lähestymistapoja. Ainoa oikeaa tapaa määrittellä draamaa ei mielestämme ole olemassa. Tähän problematiikkaan saamme avuksi Wittgensteinin perheyhtäläisyyden käsitteen (ks. luku 4.2). Draamapedagogiikan moninaisuutta esittelee Raimo Vähänikkilän (1995, 138) kokoama luettelo viidestäkymmenestä draamapedagogisesta käsitteestä. Ajattelemme, että niillä kaikilla on oltava ainakin yksi yhteinen piirre, koska niitä kaikkia nimitetään 'draamaksi'. Jos vertaamme esimerkiksi draamaterapiaa, pedagogista draamaa, draamalista leikkiä ja dramatisointia toisiinsa, huomaamme erojen lisäksi myös yhteisiä piirteitä. Kun vertailtavien joukko lisääntyy, emme ehkä löydä enää yhtä kaikille yhteistä ominaisuutta vaan päädyimme suppeampiin tai laajemmalle ulottuviin

samankaltaisuuksiin ja tiettyihin suhteisiin, jotka yhdistävät draamat ryhmäksi, perheeksi. (ks. Wittgenstein 1981, §66, §67.)

Pitäessään kieltä sosiaalisena toimintana, joka perustuu pelin analogiaan, Wittgenstein asettaa perinteiset filosofiset ongelmat kuten merkityksen syntymisen ja varmuuden totuudesta kommunikatiiviseen kontekstiin. Toisin sanoen merkityksen syntymistä ja totuutta voidaan tarkastella ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kieltä käytetään välineenä asioiden selvittämiseen. Samalla tavoin osallistuminen dialogiin on sitoutumista avoimeen ja epävarmaan ihmisten väliseen toimintaan, joka tähtää oppimiseen ja opettamiseen ja jossa lopullista päämäärää ja tulosta ei voi ennakolta tietää.

Wittgensteinin esittelemissä kielipeleissä ja dialogipeleissä on säännöt, joita voidaan muuttaa, keksiä lisää, jättää huomioimatta tai joita kaikkia ei ole välttämätöntä edes tietää, jotta peli etenisi. Ei ole myöskään olemassa peliä, jossa ei olisi mitään sääntöjä. Peli on siis ymmärrettävä käytännöllisenä toimintana, joka vaatii tietyn määrän joustavuutta ja määrittelemättömyyttä: ei tiedetä, miten peli pelataan loppuun asti ja miten säännöt muuttuvat. Yksi keskeinen asia, jota Wittgenstein pohtii pelien yhteydessä, on se, kuinka opimme kielen ja pelin. Suuri osa oppimisesta on sellaista, joka kehittyy ajan kuluessa ihmisten välisissä suhteissa ja toiminnoissa, ikään kuin huomaamatta. Dialogi on myös jotain, jonka opimme tällä tavoin: suhteissa toisten ihmisten kanssa.

4.3 Dialoginen suhde opetuksessa

Olemme aiemmin käyneet läpi Buberin esittämää Minä-Sinä -suhdetta aidossa dialogissa. Buberin (1993) mielestä kasvatuksellinen suhde on dialoginen suhde, jossa on aina vähintään kaksi ihmistä: sen tulisi olla toimiva Minä-Sinä -suhde.

Silloin kommunikointi johtaa parempaan ymmärrykseen maailmasta, itsestämme ja muista ihmisistä. Vaikka Burbulesin dialogille asettama ihanteellinen tavoite ei toteutuisikaan, eivätkä dialogiin osallistujat aina saavuttaisi opetuksellisia tavoitteita, siitä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa ja ylentävää. (Burbules 1993, 8 - 9.) Tällä Burbules tarkoittaa ilmeisesti kuuntelemisen oppimista, vuorotteluperiaatetta ja yleisen ihmistuntemuksen lisääntymistä. Dialogia ei välttämättä tarvitse kuvata aina uuden oppimisen tuojana, vaan se voi lisätä ymmärtämystä siinäkin, kuinka tieto muodostuu.

Buber asettaa Minä-Sinä - ja Minä-Se -suhteet vastakkaisiksi toisilleen ja saa ne näyttämään hyvä-huono -asetelmalta. Voidaan kysyä, onko Minä-Se -suhde epätoivottava ja sellainen, jota kasvatussuhteessa tulisi kaikin keinoin välttää? Eikö siitä voi seurata mitään hyvää? Kasvatuksessa on tilanteita, jolloin on pakko ohjata, estää ja pakottaa kasvatettavaa. Silloin, kun kyseessä on esimerkiksi uhmaikäinen lapsi tai puberteetissa kuohuva murrosikäinen nuori, saattaa hänen tahtonsa mukaan toimiminen vahingoittaa muiden lisäksi myös häntä itseään. Tällöin Minä-Se -suhde näyttäytyy tarpeellisenä, jopa välttämättömänä. Tästä näkökulmasta hyvä-huono -vastakkainasettelu ei toimi.

Freire on Burbulesin kanssa samoilla linjoilla määritellesään dialogisen suhteen opetuksessa opettajan ja oppilaan yhteenliittymäksi uuden asian oppimiseksi ja uudelleen-oppimiseksi. Tietoa arvioidaan dynaamisesti yhdessä eikä kyseessä ole enää staattinen tiedon siirtäminen kaiken tietävältä opettajalta erehtyväselle oppilaille. (Shor & Freire 1987, 11 - 14.) Tässä vaiheessa herää väkisinkin kysymys dialogisuhteen epäsymmetrisyydestä: opettajan tietomäärä ja keskustelukyky on oppilasta laajempi ja kehittyneempi. Kuinka suhteesta voi tulla tasapainoinen? Kukkonen (1994, 207) sanoo, että opettajan ei tulisikaan 'kieltää' asiantuntijuuttaan, hänen ei vaan pitäisi osallistua dialogiin ainoastaan oman erikoisalansa näkökulmasta, vaan laajentaa sitä muiden osallistujien avulla.

"Minun on selkeästi ilmaistava, että minun on tarpeen oppia uudestaan (reknow) se, minkä nyt arvelen tietäväni, jotta koulutettavat voisivat tietää sen kanssani ja omassa keskuudessaan. Niin ikään minun on selkeästi osoitettava, että heidän lähtökohtansa jonkin minun ehdottamani tiedettävissä olevan kohteen kokemiselle ei voi olla minun käsitykseni tuosta kohteesta ja todellisuudesta." (Shor ja Freire 1987.)

Väri erottaa kasvatuksessa dialogisen ja funktionaalisen toiminnan. Ideaaliseenkin dialogiin liittyy autoritaarisia toimenpiteitä, pakottamista. Se on kuitenkin tilapäistä ja siinä kasvattaja perustelee ja reflektoi toimintaansa toisille ihmisille ja tietenkin myös itselleen. Hyvässäkin kasvatuksessa dialogisuus ja funktionaalisuus vaihtelevat. (Väri 1994, 258 - 259.) Dialogi vaatii kuitenkin vähintään kaksi ihmistä, tarkoituksena on vuoropuhelu, aito kohtaaminen ihmisten välillä. Varton (1994b, 60 - 61) mukaan osanottajat lähtevät liikkeelle omista maailmoistaan ja näkökulmistaan ja esittelevät sen käsityksen, mikä heidän maailmastaan välittyy. Jos kohtaaminen jää tähän, syntyy vain sarja monologeja, joita kukaan toinen ei ymmärrä. Tarvitaan astumista oman maailman ulkopuolelle, 'ei-kenenkään-maalle', jossa sinne tuoduista merkityksistä syntyy jotain yhteistä ja uutta. Tarkoituksena ei siis ole muuttaa toisten käsitystä, vaan yhdessä jäsentää omaa ajattelua ja toimintaa ymmärrettävämmäksi.

Siegal (1991, 130) esitti, että välittömästä tilanteesta irtautuva, merkityksillä ope- roiva dialogi, muistelu, ennakointi ja neuvottelu siirtyvät mielen sisäisiksi dialogeik- si: mentaalisiksi kyvyiksi muistaa, suunnitella ja sietää ristiriitoja. Siksi juuri dialoginen, lasta osallistava vuorovaikutus on mentaalisen kehityksen kannalta suotuisampaa kuin autoritaarinen ja tilannesidonnainen kommunikointi.

Dialogisuus ei siis sulje pois kasvattajan asiantuntijuutta. Se ei myöskään sulje pois niitten taitojen ja tietojen antamista, jotka ovat toimimiselle välttämättömiä. Opetustilanne on eräänlainen kielipeli, jossa opettajalla on pelin säännöt ja strategia hallussaan, koska hän on ne laatinutkin. Opettajan tavoitteena on näiden perustaito-

jen opettamisen myötä saada oppilaat dialogin edellyttämälle valmiustasolle. Tämän ns. valmiin tiedon ja strategian opettamisen lisäksi on olemassa aiheita ja kokonaisuuksia, joissa ei ole olemassa vain yhtä oikeaa asiaa. Tähän neuvoteltavaan tietoon pyritään juuri dialogissa. Erilaiset ihmisen olemiseen ja toimimiseen liittyvät asiat yhteiskunnassa ovat esimerkkejä käsiteltävistä aiheista. (Kukkonen 1994, 209 - 210.) Olennainen ehto dialogisessa kasvatussuhteessa on se, että kasvattajan ja kasvatettavan välillä on sekä samankaltaisuutta ja yhtenäisyyttä että erilaisuutta ja eroavuuksia: vasta näillä edellytyksillä kommunikointi voi syntyä.

Olemme aiemmin puhuneet kasvatussuhteen epäsymmetriasta, joka on itse asiassa välttämätön jotta kasvatus on mahdollista. Jos olemme identtisiä, ei mitään kasvatus- ta tarvittaisikaan. Palaamme Buberin dialogifilosofian Minä-Sinä -suhteeseen ja kasvatuksen lähtökohtaan, maailmaan. Alussa kasvattaja on 'maailmankantaja', se, jonka kautta ympäristö, luonto ja yhteiskunta ilmentävät tarkoitustaan ja kasvu tähtää yhteisen maailman (*Mitwelt*) omaksumiseen. Hyvä kasvattaja ymmärtää, että *Mitwelt* ei ole mikään absoluuttinen mitta, johon kasvatettava tulisi sopeuttaa, vaan yhteisesti rakennettu ja hahmotettu ja koko ajan täydentyvä merkitysten maailma. (Värri 1994, 251, 265.) Tässä on suuri indoktrinaation vaara. Indoktrinaatio on ajatusten, uskomusten, teorioiden, käsitysten ym. ujuttamista ohi oppilaan tietoisien harkinnan (Huttunen & Muona, 1995). Se on siis manipulointia ja ohjausta kasvattajan henkilökohtaisen *Mitweltin* omaksumiseen. Indoktrinaatio edustaa epädialogisuutta. Kasvattaja rakentaa *Mitweltin*, joka ei salli improvisointia ja rajojen kokeilua. Hän unohtaa toiseuden kunnioittamisen ja käsittelee kasvatettavia pelkkinä objekteina: hylkää ihmisarvoisen opetustilanteen. Huttunen ja Muona mainitsevat, että indoktrinaatioon vaikuttavat myös yhteiskuntarakenteen luomat 'epädialogiset suhteet' ihmisten välillä. Niitä ei voi aina välttää, mutta ainakaan dialogisuus ei edesauta niitä syntymään.

Tasa-arvoisen kohtaamisen mahdollisuus voi päätyä siihen, että toinen vain voimistaa omia kokemuksiaan ja käsityksiään toisessa. Juha Varto esittää yhden keskeisen ratkaisumallin tähän dialogin subjekti-subjekti -ongelmaan. Hän tarjoaa ratkaisuksi mahdollisia ihmiskohtaloita, rajattuja näkökulmia asiaan, jotka eivät ole totta, mutta jotka voisivat olla totta. Ne toimivat harjoitelmina toisten ihmisten tapaamiseksi. Esimerkkinä tällaisesta etäännytetystä tilasta, jossa tavoitellaan yhteisen maailman löytymistä, Varto mainitsee kaunokirjallisuuden. (Varto 1994a, 112 - 113.)

Myös draamapedagogiikka voi toimia välitilan rakentajana. Se tarjoaa mahdollisia ihmiskohtaloita ja siinä katsellaan rajatusta näkökulmasta ikään kuin draamalinsin läpi asioita, jotka eivät ole totta, mutta joilla on kaikki edellytykset olla totta. Siinä osallistujat 'katselevat' erilaisten ihmisten näkökulmia ja asenteita toimintansa perustana omasta itsestään käsin. Draamalinsi on draamapedagogiikan oppimistapahtumassa keskeisessä osassa, jossa opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän perspektiivinvaihdon tavoitteena on, että oppilaat muodostavat itse omat mielipiteensä ja tunteensa draamassa sen sijaan, että 'kopioisivat' ne opettajaltaan. (Neelands 1984, 46 - 47.) Tässä välitilassa pystytään ilmaisemaan abstrakteja käsitteitä siten, että niiden merkityksiä voidaan konkreettisesti tarkastella etäännytetystä tilassa. Draamapedagogisen toiminnan tarjoama välitila (draamalinsi), 'tarina' todennäköisestä maailmasta mahdollistaa ihmisten tasa-arvoisen kohtaamisen.

Kohtaaminen ihmisten kesken on vaikeasti hahmotettava asia: mitä kohtaaminen ihmisten kesken tarkoittaa? Onko se yhteisymmärryksen syntymistä vai erimielisyyden sietämistä? Onko kohtaaminen buberilaisittain mahdollista vain Minälle ja Sinälle, pystyvätkö Minä ja Se kohtaamaan? Näihin kysymyksiin haemme tutkimukssessamme vastauksia dialogisuuden myötä. Annetaan Jürgen Habermasin vastata omasta puolestaan aitoon kohtaamiseen liittyviin asioihin, kysymyksiin toiseuden kunnioittamista ja kuuntelemista.

4.4 Vallasta vapaa keskustelu

Ihmisen on vaikeaa suhtautua asioihin objektiivisesti. Olemme kiinni omilla näkökulmissamme, ennakkoluuloissamme ja käsityksissämme: subjektiivisuudesta on hankala vapautua. Subjektiivisuudesta vapautumisessa meitä auttavat toiset ihmiset ja ympäristö: kriittinen keskusteluyhteisö, jossa väitteiden pätevyyttä voidaan yhdessä perustella. Frankfurtin koulukuntana tunnettu kriittisen teorian kannattajaryhmä Jürgen Habermasin johdolla tutkii yhteiskunnan rationalisoitumista (järjellistymistä myyttiseen maailmanselitykseen tukeutumisen sijasta) ja sen vaikutuksia ihmisten elämään. Vaikka Habermas suhtautuu rationalisoitumiseen kriittisesti, on myönteistäkin rationalisoitumista hänen mielestään tapahtunut. (Anttonen 1992.) Habermas (1984, 285) puhuu kommunikatiivisen toiminnan teoriassa kielellisestä interaktiosta, jossa asioista keskustellaan rationaalisesti ihmisiä kunnioittaen ja pitäen heitä aitoina persoonallisuuksina.

Aiemmin tässä luvussa käsitelimme kasvatuksellisen toiminnan jakoa dialogiseen ja funktionaaliseen Veli-Matti Värin esittämällä tavalla. Toinen tapa määritellä indoktrinoivan ja kasvatuksellisen opetuksen välinen ero on jakaa ne strategiseen ja kommunikatiiviseen toimintaan, jota Habermas käyttää. Kommunikatiivinen toiminta noudattaa dialogisuudelle asetettuja tavoitteita: se pyrkii tasa-arvoiseen ja avoimeen argumentointiin, jossa ymmärrys voi syntyä. Strateginen toiminta tavoittelee menestystä ja se haluaa vaikuttaa toiseen ihmiseen salaamalla jopa todelliset tarkoituksensa päästäkseen päämääräänsä. (Habermas 1984, 128 - 132, 381 - 385.) Strateginen toiminta ei vaikuta aivan samalta käsitteeltä kuin Värin esittämä funktionaalinen kasvatustapa. Strategista puhetta käytetään välineenä jonkin muun päämäärän kuin ymmärryksen aikaansaamiseksi: motiivina on hyödyn tavoittelu puhujalle tai sen vastaanottajalle peittelemällä tosiasioita tai esittämättä asian kaikkia näkökulmia

(Puolimatka 1996, 147). Funktionaalisessa kasvatuksessa on myös kyse autoritaarisuudesta, mutta tavoitteena ei ehkä niinkään ole kohdella ihmisiä pelkkinä objekteina kuin totuttaa kasvatettavat tiettyyn strategiaan ja tiettyihin sääntöihin, joita ilman on hankala toimia yhdessä. Näillä Värri ilmeisesti tarkoittaa esimerkiksi koulun yleisiä toimintamuotoja ja käytäntöjä. Toisaalta funktionaalinen kasvatukseen voi toteutua opettajan metodina, jossa opettaja tarjoilee oppilaille valmiiksi pureskellun opetussisällön, jotka sisältävät opettajan itse luomia merkityksiä. Oppilaiden tehtäväksi jää 'löytää' merkitykset uudelleen.

Oppiminen ei aina voi olla suorittamaan oppimista, vaan tärkeää on oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, asenteita, tunteita sekä moraalisia valintoja. Tärkeää olisi myös ymmärtää, mitä toinen ihminen tarkoittaa kun hän puhuu vapaudesta, rakkaudesta tai oikeudenmukaisuudesta. Kommunikatiivisessa oppimisessä kyseessä on teemojen ja metaforien etsimisestä, joilla jokin meille tuntematon voidaan sijoittaa tiettyyn merkitysperspektiiviin sillä tavoin, että ymmärtäminen siinä viitekehyksessä on mahdollista. (Mezirov 1995, 25.) Perspektiivin muutos on prosessi, jossa olemme tiedostaneet ne syyt, mitkä ovat määränneet tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea ympäröivää elämäämme. Kun katsomme asioita uudesta perspektiivistä, meillä on mahdollisuus katsoa entistä kattavammin, sallivammin, erottelukykyisemmin sekä yhtenäisemmin erilaisia asioita. (Mezirov 1995, 31.) Tällainen uudesta näkökulmasta katselu ja avautuminen toisten ajatuksille, kohentaa kykyämme divergenttiin ajatteluun. Kyky liikkua vaivattomasti puheen tasolla eri toiminnan ja tieteenalalla ja eri kulttuureissa voi tuottaa täysin uusia ja tavanomaisuudesta poikkeavia, luovia ajatuksia. (Mezirov 1995, 390.)

Habermasin ratkaisu mahdollisuuteen, jossa totuus voidaan saavuttaa yhteisymmärryksenä ihmisten välisessä kommunikaatiossa on *vallasta vapaa keskustelu*. Siinä lopputuloksena on konsensus, yhteinen merkitys, joka saavutetaan ilman valtaa ja epätarkoituksenmukaisia vaikutteita. Tässä ideaalissa keskustelutilanteessa valttina

on parempi perustelu. Konsensus on aina väliaikainen kunnes parempi perustelu löytyy. Jotta tämä ideaali tilanne onnistuisi, on Habermas asettanut sille muutamia ehtoja: Jokaisella on oikeus osallistua keskusteluun, jokaisella on oikeus ilmaista asenteensa, toiveensa ja tarpeensa ja esittää ne sekä asettaa esille tulevia asioita kyseenalaiseksi. Lisäksi kenelläkään ei ole oikeutta estää toista osallistujaa toteuttamasta edellä mainittuja asioita. Tilanteessa edellytetään myös ilmaisun vilpittömyyttä ja ymmärrettävyyttä, puhetilanteen pätevyysvaatimuksia, jotta puheella olisi todellinen konteksti, aito elämän yhteys. (Habermas 1984, 300 - 305; 1994, 63 - 76.)

Arkipuhe ei voi saavuttaa koskaan tällaista ihannetilannetta, jossa edellä mainitut pätevyysvaatimukset sekä vallasta vapaan keskustelun säännöt toteutuisivat. Se on tilanne, jota voidaan tavoitella, mutta ulkoiset ja sisäiset syyt estävät täydellisen kommunikaation tilan.

"Meillä ei koskaan ole täydellistä informaatiota, ja vain harvoin olemme vapaita ulkoisesta tai psyykkisestä pakotuksesta; emme voi aina olla avoimia oudoille ja poikkeaville perspektiiveille ja meiltä voi puuttua kykyä rationaaliseen ja kriittisesti reflektiiviseen keskusteluun ja väittelyyn, vain harvoin huolehdimme siitä, että jokaisella keskustelijalla on vapaus ja tasavertaiset mahdollisuudet omaksua samat roolit (puhua, kyseenalaistaa, arvostella, puolustaa), ja vain poikkeustapauksissa nojaamme johtopäätöksemme pelkästään näyttöihin ja perustelijan johdonmukaisuuteen." (Mezirov 1995, 28.)

Konsensus voi johtaa kasvatussuhteessa autoritaariseen tilanteeseen, indoktrinaatioon, jossa konsensus syntyy vahvimman oikeudella. Habermasin ehdottama paremman argumentin voima voi johtaa subjekti-subjekti -tilanteessa siihen, että toisen merkityksestä syntyy yhteinen merkitys. Dialogin ehdot jäävät toteutumatta. Lyotard on kyseenalaistanut konsensusukseen pyrkimisen. Se on hänen mielestään väärä päämäärä keskustelussa: hyviä perusteluja käyttäen voi legitimoida konsensuksen ja

käyttää valtaa muihin nähden. Tilalle Lyotard tarjoaa hedelmällisempää tulosta, paralogiaa eli erimielisyyttä. Totuus koostuukin monista eri osasista, joita ei voi yhdistää. Rinnalla kulkee aina uusia syntyviä ja häviäviä kielipelejä. (Lyotard 1985, 7 - 9.)

Toisistaan eriävät näkemykset ovat luovuuden lähteenä: ne rikastuttavat kommunikaatiota ja tuovat uusia merkityksiä keskusteltavaan asiaan. Dialogissa merkityksistä pyritään luomaan ei minun eikä sinun merkitys vaan yhteinen merkitys. Tämä yhteinen merkitys voi silti olla paraloginen: useita kielipelejä sisältäviä kokonaisuuksia samassa kontekstissa. Ajatusta voi johdatella vielä pidemmälle. Mitä seuraa paralogiasta esim. pedagogisessa draamassa? Onko tuloksena merkitysten kaaos, jossa kaikki esittävät omia tulkintojaan eikä kommunikaatio etene mihinkään suuntaan. Todetaan yhdessä merkitysten eriävyys, mutta se ei johdakaan luovuuteen ja hedelmällisiin ratkaisuihin, vaan harmonian sijasta kakofoniaan.

5 KOHTI DRAAMAPEDAGOGIIKAN DIALOGIA

5.1 Tutkimuksen lähtökohtien tarkastelua

Filosofointi on asioiden ihmettelyä ja kyselyä. Wittgensteinin (1981, §123) filosofisen ongelman muoto on: *“En ole perillä paikoista”*. Ollaan tilanteessa, jossa entiset merkitykset, käsitykset ja suunnat eivät toimi. Vaihtoehtona on jäädä entiseen tai ottaa uusi suunta tuntemattomaan. Olemme ottaneet Wittgensteinin ongelman ikään kuin haasteena vastaan ja pyrkineet lähestymään ongelmaamme draamapedagogiikalle uudesta suunnasta. Koska olemme tämän tutkielman puitteissa keskittyneet draamapedagogiikan esittelyyn ja tarkasteluun vain dialogipedagogiikan näkökul-

masta, on selvää, että monet sekä kiehtovat että tärkeät asiat on ohitettu pelkillä maininnoilla. Näin esimerkiksi pohdiskelut draamapedagogiikan tulevaisuuden kuvista, draaman asemasta kouluissamme tai siitä, miten pedagogista draamaa arvioidaan, ovat tällä kertaa jääneet huomioimatta. Tulkintamme filosofien, erityisesti Wittgensteinin ja Gadamerin, kirjoituksista ei ole aina tehnyt heille oikeutta. Heidän näkemyksensä on esitetty varsin tiiviisti ja osin suppeastikin. Tämä on ollut kuitenkin tarkoituksenmukaista, jotta draama ja filosofia asettautuisivat tasapainoon tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli etsiä perusteita sille, miten dialogisuus näyttäytyy draamapedagogisessa toiminnassa. Ennen kuin dialogi voi olla olemassa, täytyy meillä olla kyky käyttää kieltä ja ennen kuin dialogia voidaan tutkia, tarvitaan tietoa siitä, miten kieli opitaan. Ludwig Wittgensteinin käsitteet elämänmuoto ja kielipeli tarjosivat sen viitekehyksen, jonka pohjalta tämä tarkastelu oli mahdollista. Tämän jälkeen hahmoteltiin Gadamerin esitystä dialogista pelinä sekä Habermasin vallasta vapaata keskustelua draamapedagogisen oppimispotentiaalin valossa. Tutkimuksemme filosofinen lähestymistapa pyrki tutkimaan maailmaa kuvailemalla ja selkeyttämällä niitä monivivahteisia merkityksiä, joita draamapedagogiikan ja dialogisuuden kohtaamisessa syntyi. Merkittävä osa tutkimuksemme fokuksen löytymisessä ja työn etenemisessä on ollut välillämme käyty dialogi. Olemme joutuneet monien uusien asioiden ja ongelmien edessä neuvottelemaan ja uudelleen neuvottelemaan saavuttaaksemme yhteisymmärryksen ja hyväksymään myös toistemme eriävät mielipiteet. Tämä pitkäkestoinen kielipelien ketju on saanut meidät katselemaan draamapedagogiikkaa 'uusin silmin'.

Yhdeksi tämän tutkimuksen tehtäväksi asetimme itsellemme draamapedagogiikan yhteyden, tien, löytämisen filosofiaan. Kyse ei ehkä olekaan 'tiestä', vaan useista pienistä poluista, jotka risteilevät maastossa, välillä erkaantuen, sitten taas kohdaten. Filosofian syvällisiä teemoja oli paikoin vaikeaa asettaa draamapedagogiseen

yhteyteen, vaikka molemmissa perusideana onkin tutkia ihmisen suhdetta ympäristöönsä ja sitä, kuka tai mikä ihminen on. Tutkimamme kieli ja dialogisuus draamapedagogiikassa ovat saaneet syvyyttä ja laajuutta 'kohtaamalla ja kulkemalla filosofisia polkuja'. Sen avulla draamapedagogiikka on lujittanut siteitään kasvatuksen filosofian kenttään ja silti säilyttänyt ainutlaatuisen tapansa katsella maailmaa. Draamapedagogiikka kasvatustieteessä keskittyy ongelmien pohtimiseen tavalla, jolla on merkitystä myös yleisen kasvatustieteen kannalta.

Tieto- ja oppimisteoreettiselta kannalta yhteistä draamapedagogiikalle ja Wittgensteinin myöhäisfilosofialle on pragmaattinen lähestymistapa. Kieli opitaan käytännössä, inhimillisen toiminnan yhteydessä erilaisissa elämänmuodoissa. Juuri tässä mielessä ihminen on kieltä käyttävänä olentona myös ennen kaikkea sosiaalinen, sillä erityisesti kielen oppimisvaiheessa muiden ihmisten reaktiot ovat olennaisessa asemassa eri tekniikoita opittaessa ja sovellettaessa. Jos ymmärrät kieltä, sen sanoja ja käsitteitä, niin se näkyy siinä, miten osaat niitä käyttää. Wittgenstein itse yhdistää merkityksen käsitteen opettamisen ja oppimisen käsitteen yhteyteen (Wittgenstein, Zettel). Jos yhdistämme merkityksen käsitteen opettamiseen ja oppimiseen draamapedagogiikassa, nousee tärkeäksi tekijäksi dialogipedagogiikka oppimisen välineenä.

Tutkimuksessamme on tietty perusristiriita. Toisaalta lähdemme liikkeelle Wittgensteinin pragmaattisesti suuntautuneesta ajattelusta, joka ei etsi pysyvää olemusta. Hänen mukaansa asioiden merkityksiä ei voi antaa meille valmiina ja ehdottomina, vaan ihmiset itse antavat merkitykset eri asioille ja sanoille toimintansa kautta, toisin sanoen universaalia merkitystä ei ole olemassa. Toisaalta määrittelemme tutkimuksessamme, mitä on 'aito' dialogi. Emme ole kuitenkaan pyrkineet ehdottomaan määrittelyyn vaan esitelleet erilaisia näkökulmia lähinnä Buberin, Gadamerin, Burbulesin ja Habermasin kirjoituksista. Nämä näkökulmat yhdessä jättävät dialogin avoimeksi niin, että näitä käsityksiä dialogisuudesta on mielekästä tarkastella perheyhtäläisyyden verkostossa: niitä kaikkia yhdistää jokin yhteinen piirre, mutta

myös eroavuuksien kautta voidaan löytää yhteys. Tästä hyvänä esimerkkinä on Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria, joka tavoittelee vallasta vapaan keskustelun lopputuloksena yhteisymmärrystä, konsensusta. Gadamerin, Buberin ja Burbulesin dialogisuudessa ei sen sijaan tavoitella päämäärää vaan dialogissa korostuu pikemminkin prosessi kuin lopputulos. Silti niin Habermasin vallasta vapaa keskustelu kuin esimerkiksi Gadamerin idea pelistä edustavat dialogisuutta. Avoimeksi kysymykseksi jää kuitenkin se, että Habermasin 'konsensus' ja Burbulesin 'peliin täydellisesti uppoutuminen' antavat aiheen epäillä ihmisen erillisyyttä dialogissa. Hävittääkö ihminen itsellisyytensä ja oman näkökulmansa asiaan pyrkimällä liittymään toisiin ihmisiin ja heidän näkökulmiinsa täydellisesti yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi?

5.2 Dialogin mahdollisuus draamapedagogisissa käytänteissä

Olemme pohtineet käsitettä dialogi, mutta yhtä hyvin olisimme voineet pohtia esimerkiksi käsitteitä minuus, oikeus, rehellisyys tai aika. Sen sijaan, että olemme pyrkineet muodostamaan jonkin paradigmaattisen määritelmän siitä, mitä esimerkiksi dialogi on, olisi hedelmällisempi lähtökohta saattanut olla käyttää sanaa 'dialogi' ja 'draama' useissa eri käytännön tilanteissa. Tällä tavoin vertailemalla eri tilanteiden yhteyksiä olisimme ehkä paremmin saaneet selvyuden siitä, mitä dialogi ja draama ovat ja millä tavalla ne kietoutuvat toisiinsa. Jos ottaa esimerkiksi käsitteen 'rehellisyys' ja upottaa sen draamapedagogisessa kontekstissa esiintyvään kielipeliin, saadaan perspektiiviä vaihtamalla (roolissa) 'rehellisyydelle' useita eri ulottuvuuksia: olemassa olevan todellisuuden tilanteiden lisäksi meidän on mahdollista avata käsitteelle uusi merkitys fiktion kautta. Käsitteiden käytännöllisen lähestymistavan hyödyllisyydestä ja tarpeellisuudesta huolimatta on muistettava, että draamapedagogiikan teoreettinen tutkimus on toistaiseksi riittämätöntä ja tämän takia teoreettinen

lähestymistapamme on perusteltua. Lisäksi voi todeta, että käytäntö ja teoria ovat tavallaan saman asian kaksi eri puolta.

Tutkimuksemme nimestä 'kohti draamapedagogiikan dialogia' voi mieltää sen, että tarkoituksena on tavoitella dialogia. Sen saavuttaminen on utopistista tai ainakin hyvin vaikeaa. Dialogin voikin käsittää kaukaiseksi ihannelilaksi, jota kohti pyritään. Yhtenä esteenä dialogin toteutumiselle draamapedagogiikassa näemme ohjaajan/opettajan roolin, jossa draamaa voidaan tiukasti ohjata ja strukturoida haluttuun suuntaan. Asiantuntijuus voi tarkoittaa tässä myös valtaa negatiivisessa merkityksessä. Buberin sanapareilla operoiden kasvavan tulisi saada kokemuksia Minänä olemisesta, jotta hän kykenisi antamaan tulevaisuudessa toiselle kasvavalle tilaisuuden olla Minä. Ohjaajan vuoro on harjoitella kuuntelijan roolia, Sinänä olemista. On silti tarpeen pohtia, missä määrin tietty toiminnan ohjaaminen ja strukturointi todella estää dialogia. Eikö selkeä toiminnan strukturointi pikemminkin vähennä keskittymistä muodollisiin seikkoihin ja vapauta demokraattiseen keskusteluun? Eri asia sitten on, jos ohjaaja manipuloi toimintaa haluamaansa suuntaan vain saadakseen ohjattavansa 'löytämään' omat oikeina pitämänsä näkemykset. Dialogille ei kumpikaan osapuoli voi asettaa päämäärää vaan se syntyy toiminnan jatkuessa itsestään. Prosessi itsessään on jo päämäärä.

Wittgensteinia on arvosteltu siitä, että hänen pelianalogiansa kielestä on harhaanjohtava. Smartin (1957, 233) mukaan pelit eivät voi olla instrumentteja kun taas kieli sitä on. Dialogia pelinä voi kritisoida samalla perusteella. Olemme kuitenkin jo aiemmin osoittaneet luvussa 4.2.3 Wittgensteinin kielianalyysin ja dialogin yhteyksiä pelin käsitteeseen ja mainitsemamme yhteydet todistavat pelin idean soveltuvuudesta kielen ja dialogin tarkastelussa. Tässä tutkimuksessa on puhuttu paljon pelistä: kielestä, dialogista ja draamasta pelinä. Näissä kaikissa peleissä prosessi on ensisijainen tavoite eikä tietyn päämäärän saavuttaminen ole itse tarkoitus. Koska ei ole olemassa mitään määrättyä 'maalia' (tämä ei tarkoita sitä, etteikö toiminnalla olisi

erilaisia tavoitteita), ei ole olemassa oikeaa vastausta, vaan erilaisia, samanarvoisia vastauksia. Peliin osallistuminen ja siihen sitoutuminen on arvokasta. Jos ne puuttuvat, dialogisuus ei toteudu.

5.3 Dialogisuuden haasteet koululle

Draamapedagogiikan dialogisuus antaa kasvatustieteelle ja koulun käytännön työhön muutamia kysymyksiä pohdittavaksi. Miten koulun keskusteluilmapiiri voidaan luoda sellaiseksi, jossa jokaisen mielipide on arvokas ja sitä kuunnellaan? Kannustaako koulu edelleen 'oikeiden' vastausten etsinnässä vai hyväksyykö se eriävät näkemykset ja ottaa ne huomioon rikastavana osana kokonaisuutta? Mitä on kohtaaminen ihmisten kesken koulussa? Kasvatuksen dialogisuuden laajempi tutkiminen näyttäytyisi näiden perusteella tarpeelliselta.

Uudistuva koulu tavoittelee ihanneoppilaakseen itsenäiseen tiedonhankintaan pystyvää ja refleктоivaa yksilöä. Lapsilta voi puuttua keskusteltavina olevista käsitteistä ja asioista suorat kokemukset - he eivät ole 'eläneet' niitä. Reflektointi voi tästä syystä jäädä pinnalliseksi eikä se palvele tarkoitustaan. Lapset toistavat ja jäljittelevät kuulemaansa ymmärtämättä niitä ja osaamatta soveltaa niitä käytäntöön. Reflektion dialogi voi muodostua tällöin juuri Bahtinin mainitsemaksi keskusteluksi erehtyvän oppilaan ja kaiken tietävän opettajan välillä. Dialogin lisäksi reflektio vaatii käytännön kokemuksia, praksista. Silloin ne voivat johtaa uusiin oivalluksiin ja edistää oppimista. Tässä näemme yhden draamapedagogiikan tärkeimmistä mahdollisuuksista koulumaailmassa: se ei ole sama kuin suora kokemus, mutta jos aito, suora kokemus puuttuu, eikä se esimerkiksi moraalisisista tai eettisistä syistä ole edes mahdollinen, tällöin draamapedagogiikan fiktiivinen maailma voi korvata suoran kokemuksen.

Huttunen (1995) puhuu artikkelissaan dialogissa esiintyvistä indoktrinaation mahdollisuudesta. Kaikki ei olekaan riippuvaista Minä-Sinä -suhteen onnistumisesta vaan yhteiskunnan yleiset epädialogiset suhteetkin vaikeuttavat opetuksen dialogisuutta. Tällä Huttunen tarkoittaa varmaankin sukupuolten välisiä suhteita, ikärasismia, tiettyjen instituutioiden privilegiaa tai luokkajakoa yhteiskunnassa. Näihin rakenteisiin on hankala vaikuttaa ja niiden muuttaminen kestää kauan. Silti dialogisuuteen pyrkiminen on tärkeää, vaikka muutos alkaakin pienestä, kahden ihmisen kohtaamisesta.

Pedagoginen draama on omanlaisensa kielipeli, jonka säännöt ja strategiat opettaja yleensä hallitsee oppilaita paremmin. Indoktrinaation uhka vähenee, kun oppilaiden taitotaso 'pelissä' paranee heidän kielellisten kykyjensä sekä tiedollisen kapasiteettinsa laajetessa. Tärkeänä taitona on kyky tehdä olennaisia kysymyksiä muille ja itselleen eletyistä tapahtumista draamassa, joka lisää vaihtoehtojen mahdollisuutta ja divergenttiä ajattelua. Kyselevissä ja keskustelemissa kielipeleissä (dialogissa) laajennetaan omaa henkilökohtaista 'pelikenttää.' Draamasta nousevassa keskustelussa kyseenalaistetaan toisten ja omat näkemykset ristiriitatilanteista ja siinä kohdataan avoimia merkityksiä, joiden kautta ihmisellä on mahdollisuus muutokseen. Merkitykset eivät ole hierarkkisessa paremmuusjärjestyksessä, vaan jokainen merkitys on tärkeä itselle ja ryhmälle. Tätä ristiriitojen synnyttämää muutostapahtumaa ja siitä saatuja kokemuksia voidaan hyödyntää 'oikean elämän' tilanteissa draamatapahtuman ulkopuolella. Ongelmaksi tässä 'pelikentän laajentamisessa' nousee maailmamme ja sen kulttuurit, jotka ovat sellaisenaan jo ikään kuin valmiiksi tulkittu. Tämä rajaa ihmisten välisissä dialogeissa syntyviä merkityksiä ja niiden luomia mahdollisuuksia.

Toisen näkökulman huomioiminen ja sen kunnioittaminen antavat 'maulle' joustavuutta. Kohtaamalla kriittistä ajattelua ja kykenemällä siihen itsekin niin toisia kuin itseäkin kohtaan, on mahdollisuus oppia sietämään erilaisuutta. Laajasti nähtynä

tämä voi tehdä ihmisestä löytöretkeilijän: uteliaan kyselijän, jolla on leikkivä, avoin ja ymmärtävä suhtautuminen maailmaan. Hän pystyy kulttuuriempatiaan maailmassa, eikä erilaisuus aiheuta pelkoa ja vihamielisyyttä toisia ihmisiä kohtaan. Löytöretkeilijä on avoin kaikelle uudelle ja ymmärtää ihmisten ja kulttuurien kohtaamisen rikastuttavan meitä kaikkia. Tämä kaikki, kuten koko tutkimuksemme, jäsentää dialogista ihmiskäsitystä, joka on olennainen kasvatuksen perustana. Se on yhdessä toimimista, etsimistä ja yhteisen maailman rakentamista.

5.4 Suunta tulevaisuuteen

Draamapedagogiseen tutkimukseen Suomessa voi liittää määritteet nuoruus, jäsenymättömyys ja epävarma asema kasvatustieteissä. Tutkimustyötämme vaikeutti se, että koulutusohjelmamme puitteissa ei ole riittävästi tämän tyyppisen työn ohjaajia. Opettajankoulutuslaitoksen ilmaisukasvatuksen lehtoraatti on sidottu perusopetukseen eikä sen resursseja ole tutkimuksen käytössä. Ilmaisukasvatus Jyväskylän yliopiston yhteydessä tarvitsee apulaisprofessorin, jotta laajempi tutkimustyö voidaan aloittaa.

Tutkimus ei koskaan valmistu. Se on nähtävä yhtenä osana jo seuraavaa tutkimusta, ikään kuin siltana tulevalle. Tästä näkökulmasta katsottuna työmme jää keskeneräiseksi ja avaa sillan uudelle tutkimukselle. Olemme koonneet draamapedagogiikan dialogisuudesta teoreettisen rakennelman, jonka pätevyyttä on tarkoituksenmukaista testata käytännössä. Tämä työ on viitekehys jatkotutkimuksellemme, jonka puitteet voi rakentaa tarkastelemalla empiirisesti sitä, kuinka dialogiopetus toimii draaman käytänteissä: minkälainen on dialogin parantava voima draamapedagogiikassa? Työssä voisi tutkia tekstin (aiemmin on todettu tekstin tarkoittavan puhuttua kieltä ihmisten välillä, s. 20) ymmärtämistä gadamerilaisessa mielessä. Tarkoituksenmukaista olisi havainnoida sitä, miten opittua tekstiä kyetään soveltamaan oman elämän

yhteydessä: mitä paremmin asia (sanan tai käsitteen merkitys) on ymmärretty, sitä monipuolisemmin ja vaivattomammin sitä osaa käyttää.

Tutkimuksemme pääkysymys oli, mitä on draamapedagogiikan dialogisuus? Miten ja millä edellytyksillä aito dialogi draamapedagogiikassa syntyy ja mistä draaman dialogi saa voimansa? Lähtökohtana on draamapedagoginen elämänmuoto, jossa ihminen toimii toisen ihmisen (toisten ihmisten) kanssa jäsentääkseen omaa itseään ja tekemisiään sekä ympäröivää maailmaa. Yksi koko (ei siis pelkästään draamapedagogiikkaan liittyvään) dialogiopetuksen suurimpia uhkia on subjekti-objekti -ongelma, jossa kasvattaja voi hallita tilannetta tarjoamalla vain omia merkityksiään ja projisoimalla omia kokemuksiaan toisessa ihmisessä. Tässä draamapedagogiikka eroaa muusta dialogiopetuksesta. Draamassa rakennetaan ikään kuin välitila, jossa voidaan konkreettisesti tarkastella erilaisia todelliselta tuntuvia 'tarinoita' ihmisistä, heidän ongelmistaan ja ratkaisuistaan. Konkreettisen toiminnan lisäksi yhteiset kielipelit ja niissä neuvoteltavat merkitykset erilaisille sanoille ja vaikeille käsitteille ovat tärkeitä. Tavanomaisesta opettaja-oppilas -tilanteesta tila eroaa siinä, että roolit ja yhdessä rakennettu konteksti ovat kaikille uusia, eikä kenenkään asiantuntijuus uuden näkökulman takia nouse hallitsevaksi. Draamapedagogisessa tilassa toteutuu Sinänä ja Minänä oleminen. *Draamapedagogiikka toimii vaikeiden käsitteiden avaajana: neuvottelu niiden merkityksistä tapahtuu toiminnassa, perspektiivin vaihdon kautta kahdessa maailmassa vallasta vapaassa keskustelussa.* Draamapedagogiikka on 'taitolaji'. Sen fiktiivisessä voimassa yhdistyvät luovuus ja kokeilu. Se toimii parina arkiselle ja tutulle ja taitavasti käytettynä se avaa kokonaan uusia ajattelun tapoja.

LÄHTEET

- Aaltola, J.** 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Aaltola, J.** 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1992/3. Kokkola.
- Anttonen, S.** 1992. Vapaa ja mielekäs moderni - kriittisen teorian historiallisen perustelun ehtoja. Kasvatus 23;4. 317 - 326.
- Apel, K-O.** 1970. Wittgenstein ja Heidegger. Teoksessa Filosofian tila ja tulevaisuus. Hintikka, J. & Routila, L. (toim.) Weilin&Göös. Espoo.
- Bahdin, M.** 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. Kustannus Oy Orient Express. Helsinki.
- Best, D.** 1992. The Rationality of Feeling. Understanding the Arts in Education. The Falmer Press. London.
- Best, D.** 1996. Research in Drama and the Arts in Education: The Objective Necessity - Proving it. Teoksessa Drama and Theatre in Education, Contemporary Research. Somers, J. (toim.) Captus University Publications. North York.
- Boal, A.** 1979. Theatre of the Oppressed. Pluto Press. London.
- Bolton, G.** 1984a. Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Longman. Singapore.
- Bolton, G.** 1984b. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. Tintti Karppinen. KK-laakapaino. Helsinki.
- Bolton, G.** 1992. New Perspectives On Classroom Drama. Simon & Shuster. London.
- Braanaas, N.** 1988. Dramapedagogisk historie og teori. Tapir. Trondheim.
- Buber, M.** 1993. Minä ja sinä. Suom. Jukka Pietilä. WSOY. Juva.
- Burbules, N.** 1993. Dialogue in Teaching: Theory and Practise. Teachers College Press. New York.

- Dewey, J.** 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kalevi Kajava. Otava. Helsinki.
- Dewey, J.** 1966. Democracy and Education. The Free Press. New York.
- Donaldson, M.** 1983. Miten lapsi ajattelee. Suom. Marja-Leena Sakki. Weilin & Göös. Espoo.
- Føllesdal, D.** 1970. Fenomenologia analyttisen filosofian ja eksistentialismin siteenä. Teoksessa Filosofian tila ja Tulevaisuus. Hintikka, J. & Routila, L. (toim.) Weilin&Göös. Espoo.
- Gadamer, H-G.** 1975. Truth and Method. Sheed and Ward. London.
- Habermas, J.** 1984. The Theory of Communicative Action. Vol 1: Reason and the rationalization of society. Beacon Press. Boston.
- Habermas, J.** 1994. Järki ja kommunikaatio. Suom. J. Kotkavirta. Gaudeamus. Tampere.
- Heidegger, M.** 1979. Sein and Zeit. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Heikkinen, H.** 1994. Puuhadraamasta draamalaboratorioon. Pro gradu -tutkielma Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H.** 1996. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorianmuodostukselle. Åbo Akademi. Vaasa.
- Hintikka, J.** 1982. Kieli ja mieli. Otava. Helsinki.
- Hirsjärvi, S.** 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Oy Länsi-Suomi. Rauma.
- Hornbrook, D.** 1994. The Challenge of Dramaturgy. Teoksessa Draama.Nyt. Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp H. (toim.) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 14. ER-paino. Jyväskylä.
- Howard, R.J.** 1982. Three Faces of Hermeneutics. An Introduction to Current Theories of Understanding. University of California Press. Berkeley.
- Huizinga, J.** 1950. Homo ludens: A Study of the Play Element in Culture. Beacon Press. Boston.
- Huttunen, R.** 1995. Dialogiopetuksen filosofia. Tiedepolitiikka. 20(3), 5 - 14.

- Johnson, D. & Johnson, R.** 1987. Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Juntunen, M. & Mehtonen, L.** 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Gummerus. Jyväskylä.
- Key, E.** 1900. Barnets århundrade. Albert Bonniers förlag. Stockholm.
- Koski, J.T.** 1995. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Yliopistopaino. Helsinki.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S.** 1994. Ajatus: johdatus filosofiaan. Weilin & Göös. Espoo.
- Kukkonen, H.** 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.). Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kusch, Martin.** 1986. Ymmärtämisen haaste. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Oulu.
- Laine, T.** 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Lyotard, J-F.** 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suom. Leevi Lehto. Gummerus. Jyväskylä.
- Mead, H.** 1962. Mind, Self and Society. The Chicago University Press. Chicago.
- Mezirov, J.** 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Mezirov, J. & al. (toim.) Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Mezirov, J.** 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Mezirov, J. & al. (toim.) Suom. Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Miettinen, R.** 1993. Reformipedagogiikan perusta - yksilö vai yhteiskunta?

- Teoksessa Ståhle, P. (toim.) *Pedagogisia vaihtoehtoja*. Painatuskeskus. Helsinki.
- Neelands, J.** 1984. *Making Sense of Drama. A Guide to classroom practice*. Heinemann Educational Books. Oxford.
- Neelands, J.** 1992. *Learning through Imagined Experience*. Hodder & Stoughton. London.
- Niemi, I.** 1975. *Nykyteatterin juuret*. Tammi. Helsinki.
- Niiniluoto, I.** 1987. *Pragmatismi*. Teoksessa *Vuosisatamme filosofia* Niiniluoto I. & Saarinen E. (toim.) WSOY. Porvoo.
- Niiniluoto, I.** 1994. *Merkitys-kollokvion avaussanat*. Teoksessa *Merkitys* Heinämaa S. (toim.) Tampereen yliopisto. Tampere.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E.** 1987. *Filosofia muutoksen tilassa*. Teoksessa *Vuosisatamme filosofia*. Niiniluoto I. & Saarinen E. (toim.) WSOY. Helsinki.
- Nyysönen, S.** 1995. *Näkökulmia draamafilosofiaan*. Teoksessa *Draama. Elämys. Kokemus*. Lehtonen J. & Lintunen J. (toim.) Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- O'Toole, J.** 1992. *The process of drama. Negotiating art and meaning*. Routledge. London.
- Puolimatka, T.** 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Rasmussen, B.** 1995b. *The Concept of Educational Drama. A Phenomenological View*. Teoksessa Rasmussen, R., *Fra pedagogikk til Forskningspraksis, Utvalte artikler i kompendium DFT/UNIT*. Universitetet i Trondheim. 26.
- Rauhala, L.** 1976. *Psykologian ihmiskuvasta*. Kanava 3, 26.
- Rauhala, L.** 1986. *Meditaatio*. Otava. Helsinki.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, G.H.** 1994. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Juva.
- Renk, H.** 1993. *The art form of drama and the new paradigm of constructivism*. *Art Education: Beliefs, Practices and Possibilities*. Edited by Edward Peter Errington. Deakin University Press. Crelong.
- Siegal, M.** 1991. *Knowing children - Experiments in conversation and cognition*.

Lawrence Erlbaum Associates Ltd. London

Shor, I. & Freire, P. 1987. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. Bergin & Garvey. South Hadley.

Smart, H.R. 1957. Language - games. The Philosophical Quarterly, nro 7.

Staten, H. 1985. Wittgenstein and Derrida. Basil Blackwell. Oxford.

Szatkowski, J. 1986. Drama Aestetik og politik. Drama - Nordisk dramapedagogisk tidsskrift vol. 24; 2, 22-23.

Szatkowski, J. 1994. Drama on Margins or could life be imitating theatre...? Broadsheet, the Journal for Drama in Education vol. 10; 3, 21, 34.

Varto, J. 1994a. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.). Tampereen yliopisto. Tampere.

Varto, J. 1994b. Filosofian taito 1. Kirjayhtymä. Helsinki.

Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. Tintti Karppinen. Tammi. Helsinki.

Wickham, G. 1992. Teatterihistoria. Suom. Kalevi Nyytjä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, nro 24. Painatuskeskus. Helsinki.

Wilenius, R. 1989. Kasvatuksen ehdot: kasvatustilafilosofian luonnos. Atena. Jyväskylä.

Wilenius, R. & Oksala, P. & Mehtonen, L. & Juntunen, M. 1982. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Gummerus. Jyväskylä.

Winch, P. 1979. Yhteiskuntatieteet ja filosofia. Suom. Ilkka Malinen. Gummerus. Jyväskylä.

Wittgenstein, L. 1971. Tractatus Logico-Philosophicus. Suom. Heikki Nyman. WSOY. Porvoo.

Wittgenstein, L. 1975. Varmuudesta. Suom. Heikki Nyman. WSOY. Porvoo.

Wittgenstein, L. 1981. Filosofisia tutkimuksia. Suom. Heikki Nyman. WSOY. Porvoo.

Woolland, B. 1993. The Teaching of Drama in the Primary School. Longman Group.

Essex.

Wright, G.H.v. 1987. Humanismi elämänasenteena. Suom. Kai Kaila. Otava. Helsinki.

Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Weilin & Göös. Espoo.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Lehtonen J. & Lintunen, J. (toim.) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 24. ER-paino. Jyväskylä.

Värri, V-M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampere.

Østern, A.-L. 1994. "Sol, sol! - Jag vill va' solen!". Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. Åbo Akademi. Vaasa.

Østern, A-L. 1996. Draamapedagogikka tänään ja huomenna - haasteet ja tulevaisuus. Teoksessa Heikkinen, H. (toim.). Johdanto draaman/teatterin tutkimukseen. Oulussa 22.3.1996 pidetyn 'Draaman arvo kasvatuksessa' seminaarin pohjalta muokattu julkaisu. Helsinki/Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, Oulun opettajankoulutuslaitoksen opetusmoniste/Ilmaisukasvatus-dramapedagogik ry: jäsenlehti 1/1996, 5 - 9.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Owens, A. 1993. Luentomoniste.

Huttunen, R. & Muona, S. 1995. Indoktrinaatio akateemisessa opetuksessa. Sähköisessä muodossa oleva artikkeli. URL-osoite: "http://www.jyu.fi/rakahu/sarirau.html".