

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/228/>

**LUKION ILMAISUTAITO JA DRAAMAPEDAGOGIIKKA
ILMAISUTAIDON OPETTAJANA TOIMIVIEN NÄKÖKULMASTA**

Jenni Virtanen

Kasvatustieteiden pro gradu - tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lausunto Jenni Virtasen pro gradu -tutkielmasta "Lukion ilmaisutaito ja draamapedagogiikka ilmaisutaidon opettajana toimivien näkökulmasta"

Ilmaisukasvatuksen piirissä käydään keskustelua draaman ja teatteri-ilmaisun funktiosta kouluaineena, josta alan asiantuntijoilla on erilaisia käsityksiä. Alan opettajankoulutus on nuorta, ja opettajat ovat joutuneet nojautumaan pääasiassa omaan aktiivisuuteensa luodessaan kuvaa ilmaisutaidon ja draamapedagogiikan tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä. Siksi onkin paikallaan tutkia lukion ilmaisutaidon opettajien käsityksiä opettamastaan aineesta, jotta nähdään aineen opetuksen tila kouluissa. Siten tutkielman aihe on hyvinkin ajankohtainen.

Tutkielma muodostaa ehjän kokonaisuuden, jossa ei ole mitään turhaa. Näin ollen teoriaosuus, tutkimusongelmat ja aineiston analyysi nivoutuvat hyvin toisiinsa. Lisäksi kirjoittaja on koko ajan "läsnä" tekstissään, sillä se ei sisällä asiaan kuulumattomia syrjähyppyjä ja teksti henkii arvioivaa otetta.

Luku neljä jää kovin suppeaksi muuhun teoriaosuuteen verrattuna. Ehkä siitä olisi kannattanut tehdä alaluku. Rasmussenin jaottelu kantaa hyvin tutkimustulosten analyysiin saakka, mutta miten on Christensenin luokituksen laita tässä suhteessa?

Tutkimusongelmat ovat luonteeltaan kuvailevia ja tutkimuksen tavoitteensa on kuvata tutkittujen opettajien käsityksiä ja luokitella niitä teoriaosuudessa esitellyn koulukuntajaottelun varassa. Näin ollen tekijä ei kysy, miksi jotkut opettajat kannattavat yhden koulukunnan ajatuksia ja toiset taas muita. Ongelmanasettulia voidaan kutsua varsin kapeaksi.

Tutkittavaksi on valittu viisi lukion ilmaisutaidon opettajaa ja tekijä perustelee näin suppean kohdejoukon pyrkimyksellään saada kokonaisvaltaista tietoa tutkittavien todellisista tuntemuksista ja tavoitteista sekä omista näkemyksistä. Perustelu on aivan pätevä, mutta aineisto ei silti oikein mahdollista tämän tavoitteen saavuttamista. Haastattelut ovat toki pitkäköjiä, mutta ne muodostavatkin koko tutkimusaineiston, jota analysoidaan tietoisten merkityksenantojen tasolla. Kokonaisvaltaisen kuvan luominen vaatii kuitenkin rikkaampaa aineistoa tai syvämerkitysten tulkintaa. Tutkittavia kutsutaan otokseksi, mutta 'näyte' on osuvampi termi.

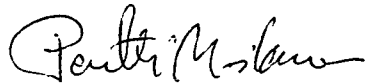
Tutkimusaineiston analyysi etenee yhtä loogisesti kuin koko muukin tutkielma. Teksti on selkeydessään miellyttävää luettavaa. Tulosten pohjalta esitetään hypoteeseja jatkotutkimukselle, mikä on periaatteessa aivan oikea ratkaisu, mutta nämä hypoteesit ovat lähinnä induktiivisia yleistyksiä, joilta puuttuu teoreettinen pohja.


Luotettavuustarkastelu nojaa kvalitatiivisen tutkimusotteen kannalta adekvaattiin terministöön ja kohdistuu tämän tutkielman kannalta tärkeisiin kysymyksiin. Tutkielmassa on mielenkiintoisia alaviitteitä, jotka kertovat kirjoittajan tarkkuudesta. Lähdeluttelossa tämä tarkkuus ei enää valitettavasti näy.

Kuten sanottu, tutkielma on hyvin looginen kokonaisuus, mutta ongelmanasettelun suppeus estää syvän teoreettisen otteen syntymisen.

Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla non sine laude approbatur.

Jyväskylässä 28.5.1997


Pentti Moilanen
tutkimusassistentti


Helena Rasku-Puttonen
apulaisprofessori

Haluan esittää lämpimät kiitokseni tuesta ja rakentavasta palautteesta

Erkki Laaksolle, Pentti Moilaselle ja Marcus Schorppille.

Tampereella 22.4.1997



Jenni Virtanen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 LUKION ILMAISUTAITO	4
2.1 Ilmaisutaito-käsitteen määrittelyä.....	4
2.2 Ilmaisutaidon opetuksen tavoitteet.....	7
2.3 Opettajakoulutus	8
2.4 Aineen tulevaisuus	10
3 DRAAMAPEDAGOGIIKKA	11
3.1 Draamapedagogiikan synty.....	12
3.2 Draamapedagogiset suuntaukset.....	13
3.2.1 Christensenin luokitus.....	13
3.2.2 Draamapedagogiikan paradigmat Björn Rasmussenin mukaan.....	20
3.3 Taitoja vai taidetta, metodi vai oppiaine ?	23
3.3.1 Näkemyseroja Englannissa	24
3.3.2 Eklektinen vaihe	25
4 TUTKIMUKSIA ILMAISUTAIDON OPETTAMISESTA	27
5 TUTKIMUS	29
5.1 Kuvaus	29
5.1.1 Tutkimusongelmat	29
5.1.2 Tutkimusmenetelmä.....	30
5.1.3 Tutkimuksen kohde.....	31
5.1.4 Tiedonhankintamenetelmä.....	31
5.1.5 Haastattelun suunnittelu ja toteutus	32
5.1.6 Aineiston käsittely	34
5.2 Hypoteesit	34
5.3 Tulokset teema-alueittain.....	35
5.3.1 Koulutustausta	35
5.3.2 Aineen ja opettajan asema	35
5.3.2.1 Opetuspuitteet	35

5.3.2.2 Suhtautuminen ilmaisutaitoon	36
5.3.2.3 Pätevyys ja koulutushalukkuus	37
5.3.3 Ilmaisutaito ja draamapedagogiikka	38
5.3.3.1 Määrittely	38
5.3.3.2 Opetusmenetelmät.....	40
5.3.3.3 Tavoitteet ja niiden toteutuminen	41
5.3.3.4 Suuntautuneisuus	42
5.3.3.5 Kuka voi opettaa ilmaisutaitoa ?.....	44
5.4 Haastateltujen kuvaus.....	45
6 POHDINTA	50
6.1 Päätulokset	50
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	51
6.3 Johtopäätökset.....	55
6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet	56
LÄHTEET	58
LIITTEET	62

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää viiden lukion ilmaisutaidon opettajan käsitystä opettamastaan aineesta ja kartoittaa heidän opetusmenetelmiään. Tämän lisäksi tarkoituksena oli saada selville haastateltujen opettajien mielipiteitä koulutuksesta ja aineen statuksesta, sekä tarkastella aineen tulevaisuudenkuvaa.

Teoreettisena viitekehyksenä käytettiin kahden tutkijan luokittelua draamapedagogiikan traditioiden pohjalta syntyneille suuntauksille. Tämän lisäksi suomalaisen ilmaisutaidon kehitystä selvitettiin opetussuunnitelmien ja -oppaitten pohjalta.

Tanskalainen tutkija Ole Michael Christensen jakaa draamaopetuksen kronologisesti neljään eri suuntaukseen: *tasapainottavasti, pedagogisesti, teatterillisesti ja yhteiskunnallisesti suuntautunut draamaopetus*. Christensenin luokitus toimii tässä tutkimuksessa 1900-luvun draamapedagogiikan kehityslinjoja esittelevänä osana. Norjalainen tutkija Björn Rasmussen esittää näkemyksensä draaman traditioiden yhteydestä toisiinsa ja näin syntyneestä tilanteesta, jossa ei ole enää olemassa yhtä vallitsevaa, oikeaksi tunnustettavaa suuntausta. Rasmussen esittää myös kaksi uudempaa suuntausta, joita Christensenin luokitus ei sisällä. Tukeudun tässä tutkimuksessa Rasmussenin teoriaan.

Rasmussen jakaa nykypäivän draamaopetuksen neljään paradigmaan: *epistemologinen l. tietoteoreettinen, rooliteoreettinen, taidekasvatuksellinen ja holistinen paradigma*. **Epistemologinen** suuntaus tukeutuu englantilaiseen traditioon, jossa draamaopetuksen päätavoite on identiteetin vahvistaminen, ajattelun ja kielen kehittäminen. Epistemologisen suunnan edustajat näkevät draaman parhaimpana opetusvälineenä myös kognitiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. **Rooliteoreettisen** suuntauksen pohjana on sosiologia ja sosiaalipsykologia. Päätavoite on sosiaalinen kanssakäyminen. Draama on suuntauksessa usein myös terapiamuoto. **Taidekasvatuksellinen** suuntaus pohjautuu klassis-romanttiseen estetiikkaan ja teatteriin. Opetuksessa keskitytään teatterikokemuksiin ja taiteelliseen ilmaisuun suhteuttaen se pedagogiseen, psykologiseen tai poliittiseen tavoitteeseen. **Holistisessa** suuntauksessa kaikkien muiden suuntausten tavoitteet on yhdistetty ja näin ollen eri metodeista pyritään luomaan kokonaisuus. Rasmussen suhtautuu holistiseen draamaopetukseen kriittisesti.

Aineiston hankintamenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa kysymysten aihealueet laaditaan tarkasti etukäteen, mutta varsinaiset kysymykset muotoutuvat itse haastattelutilanteessa. Aineisto kerättiin keväällä 1996. Tutkimuskohteena oli viisi ilmaisutaidon opettajaa yhden kaupungin alueella. Aineisto käsiteltiin kvalitatiivisin menetelmin, pääasiallisesti impressionistisen analyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien käsitykset ilmaisutaidon opettamisesta pohjautuivat vanhaan opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Rasmussenin paradigmoista kannatettiin voimakkaimmin holismia, keskittyminen johonkin osa-alueeseen koettiin kuitenkin vähäisen tuntimäärän vuoksi tarpeelliseksi. Uudempi teoria oli tuntematonta, mutta harjoituksia oli otettu käyttöön myös perinteisten ilmaisutaidon opetuskäytänteiden ulkopuolelta omien harrastusten pohjalta. Ilmaisutaidon opettajina toimii edelleen runsaasti äidinkielen opettajia, jotka kärsivät ajan vähyydestä äidinkielen suuren tuntimäärän vuoksi. Opettajat kokivat ilmaisutaidon tärkeänä ja toivoivat näin koulutettuja opettajia ja aineen aseman vahvistamista. Aineen profiloimista taidekasvatuksellisella suuntauksella sekä puollettiin että vastustettiin.

Avainsanat: *ilmaisukasvatus, draamapedagogiikka, ilmaisutaito, pedagoginen draama, draama ja teatteri-ilmaisu*

1 JOHDANTO

Suomalaisen ilmaisukasvatuksen juuret ovat englantilaisessa draamapedagogiikassa, teatteritaiteen osalta myös amerikkalaisessa pedagogiikassa. Englannista ja USA:sta ilmaisuopetus tuli Ruotsin kautta Suomeen ja sai näin myös pohjoismaisia vaikutteita. Englantilainen draamakasvatus on pitkään keskittynyt 5 - 16 -vuotiaiden opetukseen. Meillä aine sai kuitenkin jalansijan lukiossa, nimeksi annettiin ilmaisutaito ja aineeseen sisällytettiin myös puhekasvatus (Hakala 1982, 8 - 10). Englantilaista ja osittain myös amerikkalaista draamapedagogiikkaa sovellettiin lukioikäisille sopivaksi.

Ilmaisutaito lukion aineena on kulkenut mutkaista tietä. Vuodesta 1982 vuoteen 1994 ilmaisutaito oli opetussuunnitelmassa 1-2 koulukohtaisena kurssina, mutta koulutusta työhön sai pitkään vain lyhyillä kursseilla tai suorittamalla kirjatentin Helsingin yliopistossa. Opettajina toimivat lähinnä äidinkielen opettajat. (Lukion opetuksen opas. Ilmaisutaito 1988, 12). Tilanteen parantamiseksi Jyväskylän yliopistossa käynnistettiin opetusministeriön toimeksiannosta ilmaisutaidon opettajien koulutus.

Ilmaisukasvatuksen approbatur- ja cum laude approbatur -tutkintovaatimukset hyväksyttiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa 1.2.1990 ja ensimmäinen lukion ilmaisutaidon opettajakelpoisuuden antava koulutusohjelma alkoi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajille tarjottavien erikoistumisopinnot muodossa syksyllä 1990. (Lehtonen 1990, tiedote). Ilmaisutaidon opettajien koulutus on jatkunut opettajankoulutuslaitoksessa siitä lähtien tauotta. Tämän lisäksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa alkoi syksyllä 1991 ensimmäinen 2,5 -vuotinen täydennyskoulutus (Lehtonen & Tantt-Knapp 1994, esipuhe). Määrärahat riittivät vain kahteen täydennyskoulutusjaksoon, jolloin kahden kurssin ansiosta saatiin n. 40 pätevää ilmaisutaidon opettajaa. Ristiriitaiseksi tilanteen tekee se, että ilmaisutaito poistettiin valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta v. 1994.

Ilmaisukasvatusta pidetään suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeänä asiana, mutta lukion ilmaisutaidon sisällöt ovat koulutuksen, aineen profiloinnin ja informoinnin puutteessa jääneet monelle epäselväksi. Tiedon puute on ollut vaikuttamassa siihen, että ilmaisutaidon

tuntimäärä on jäänyt liian alhaiseksi määritelyihin sisältöihin ja tavoitteisiin nähden. Ilmaisutaidon opettajan virkaa ei myöskään olla perustettu, vaikka opettajia valmistuukin. Pätevät opettajat sijoittuvat tämän seurauksena useimmiten johonkin muualle kuin lukioihin. Tulevaisuus näyttää kuitenkin suhteellisen lupaavalta ja alan asiantuntijoiden kehittelytyö alkaa tuottaa tulosta.

Opetushallitus on kehittelemässä lukioon taito- ja taideaineiden diplomeja. Yksi diplomi-aineista tulee olemaan *draama ja teatteri-ilmaisu*¹⁾, joka taiteen perusopetus suunnitelmassa kulki nimellä *teatteri-ilmaisu* (Laki taiteen perusopetuksesta 1992). Kun diplomi kehitetään valmiiseen muotoonsa, tulee lukion ilmaisutaito todennäköisesti saamaan uuden sisällön. Koska draamapedagogiikan alalta on ilmaisukasvatukseen toteuttamiseksi hyvin tuoretta kirjallisuutta monipuolisen teoriatarkastelun pohjalta, on tilanne erittäin mielenkiintoinen.

Pohjan tälle tutkimukselle antoi itse lukion ilmaisutaidon opetusta käsittelevän tutkimuksen vähyys, oma 35 opintoviikon erikoistumiseni puhe- ja ilmaisukasvatukseen ja tätä kautta kiinnostus siihen, mitä kentällä tällä hetkellä tapahtuu: Mitkä ovat opettajien käsitykset opettamastaan aineesta? Onko muutosta aikaisempaan havaittavissa? Kaivataanko koulutusta lisää? Onko tieto uudesta kirjallisuudesta ja teorioista saavuttanut opettajat? Jotta draamapedagogiikkaa voitaisiin viedä uusissa puitteissa kentälle, tulee tietoa saada mm. siitä, mitä tällä hetkellä tehdään ja millaisin perustein.

Tässä vaiheessa on syytä tuoda esiin käsite *opettajan ajattelu*. En ole suoranaisesti tekemässä tutkimusta opettajan ajattelusta, sillä se vaatisi psykologis-filosofisen teoria-taustan, mutta koska tämän tutkimuksen yksi päämäärinä on saada tietoa opettajien käsityksistä opetuksestaan, ovat opettajan ajattelun tietyt elementit tarkastelun kohteena.

Tutkija Aki Tornbergin mukaan opettajan ajattelun tutkimuksen lähtökohtana on tyleriläinen prosessi-tuotos -tutkimus, jossa keskitytään tarkastelemaan laadittujen suunnitelmien ja opetuksen yhteyksiä. Uudemmassa tutkimussuunnassa kiinnostuksen kohteena on ajattelu

¹⁾ Virallinen nimeke kutsussa ylioppilasdiplomin kehittämisseminaariin (21.-22.11.1996)

itse opetustilanteessa. Opetustilanteet nähdään syklisinä prosesseina. Tutkimuksen keskeisiä sisältöjä ovat *suunnittelu, reflektiivinen ajattelu sekä ajattelua ohjaavat teoriat ja uskomukset*. Tässä tutkimuksessa tarkasteltavia elementtejä ovat ajattelua ohjaavat mielikuvat, uskomukset, omat näkemykset ja implisiittiset teoriat. Kun tutkimuksen kohteena on opettajan yleinen pedagoginen ajattelu ja käsitykset opetuksesta, voidaan tietoa koota kvalitatiivisesti Tornbergin mukaan lähinnä *teemahaastattelun*, kirjoitelmien ja vapaa-
muotoisten keskustelujen avulla. Varsinaiset opettajan ajattelun tutkimukset ovat luonnollisesti muotoutuneet sekä laadullisten että kokeellisten menetelmien yhdistelmästä. (Tornberg 1994, 20-21, 27)

Tämä tutkimus on kurkistus viiden lukiossa ilmaisutaitoa opettavan työhön ja toivon mukaan kimmoke keskustelulle ja mahdollisille laajemmille draamapedagogisille tutkimuksille unohtamatta opettajan ajattelun tutkimussuuntausta. Palaan aiheeseen viimeisessä luvussa.

2 LUKION ILMAISUTAITO

2.1 Ilmaisutaito-käsitteen määrittelyä

Ilmaisutaito esiintyi lukiossa opetettavan aineen nimityksenä ensimmäisen kerran vuonna 1977 lukion opetussuunnitelmatoimikunnan lukusuunnitelmaehdotuksessa. Komiteamietinnön kaavailun mukaan ilmaisutaitoa olisi opetettu neljänä pakollisena kurssina. Lukion lukusuunnitelma-asetuksessa vuodelta 1981 opetus supistui koulukohtaiseksi 1 - 2 kurssiksi. Ilmaisutaidon oppisisältöön haluttiin sulauttaa kuvalliset, kirjalliset, liikunnalliset ja musiikilliset virikkeet sekä puhe- ja eleilmaisutaidot ns. kokonaisilmaisuksi. (Hakala 1982, 7 - 8)

Vuoden 1985 Lukion opetussuunnitelman perusteissa ilmaisutaidon oppimääräsisältöä tarkennettiin. Ilmaisutaito määriteltiin sekä taito- että taideaineeksi. Asiakirjan mukaan ilmaisutaito jakaantuu karkeasti kahteen osa-alueeseen: toiminnalliseen ja esteettiseen. Toiminnallisista lähtökohdista ilmaisutaito jakaantuu kolmeen eri osa-alueeseen: *produktiivisuuteen* l. omista lähtökohdista luomiseen, *ekspressiivisyyteen* l. toiselle ja toisille esittämiseen sekä *reseptiivisyyteen* l. toisen tai toisten ilmaisun joko hiljaiseen seuraamiseen tai aktiiviseen vuorovaikutukseen yhdentymiseen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985). Vuonna 1988 ilmestyneessä ilmaisutaidon lukion opetuksen oppaassa ilmaisutaito määriteltiin opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Käsitteille toiminnallisuus ja esteettisyys annettiin opetussuunnitelmaa tarkempi selvitys. Oppaan mukaan ilmaisukasvatus tukeutuu toimintaan ja pyrkii tämän kautta muotoon eli esteettisen maailman hahmottamiseen. (Lukion opetuksen opas 1988, 14)

Uusimmassa Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994) ei ilmaisutaitoa määritellä lainkaan. Ilmaisutaito on lukion soveltavan kurssin asemassa. Aineen ottamisesta valinnaiseksi soveltavaksi kurssiksi päätetään koulukohtaisesti. Tavallisessa lukiossa kurseja voi olla yksi tai kaksi. Ehdotuksessa ilmaisutaidon oppimääräsuunnitelmaksi ilmaisutaito, samoin kuin sen tavoitteet, määritellään vanhojen perusteiden mukaan. Perinteisen kaavan mukaan ilmaisutaidon osa-alueita ovat *luova toiminta*, *puheviestintä*, *teatterikasvatus* ja *eri taiteiden alat* (Hakala 1982, 8). Ilmaisutaidon kuva on myöhemmin

muuttunut ja se on saanut uudet "vaihtoraamit" l. monentyypiset kuvat sallitaan. Perinteistä jaottelua ei useinkaan tuoda esille. Tässä tilanteessa, jossa ilmaisutaidolle ei opetus-suunnitelmassa ole annettu määritelmää eikä osa-aluejaottelua, joutuu jokainen opettaja tekemään omia valintoja ja hakemaan tietoa muualta.

Muutamit tämän hetken suomalaiset draamapedagogit ovat määritelleet ilmaisutaito-käsitettä. Opetushallituksen ylitarkastajana toimivan Inari Grönholmin toimittamassa teoksessa *Ilmaisun monet kielet* määritelmät ovat selkeästi esillä. Grönholmin mukaan ilmaisutaito-termi on vakiintunut suomalaiseen ilmaisukasvatukseen, vaikka ilmaisutaito aineena hävisikin lukion uuden tuntijaon myötä. Ilmaisutaitoa voisi hänen mielestään kutsua yhtä hyvin draamaksi kuin ilmaisukasvatukseksi. Aineen osa-alueita ovat taidon harjoittaminen, ilmaisun, ajatusten ja tunteiden ymmärtäminen sekä analysointi. Tutustuminen draamaan ja teatteritaiteen kulttuurilliseen ja historialliseen sisältöön kuuluu myös ilmaisutaitoon/taidekasvatukseen/draamaopetukseen. Aineeseen kuuluu sekä sen oppimismenetelmäluonteisuus että myös taiteellinen ilmaisu. Jyväskylän yliopistossa puhe- ja ilmaisukasvatuksen opettajana toimiva draamapedagogi, Erkki Laakso, on laatinut samaiseen teokseen dramapedagogiikan keskeisestä käsitteistöstä tarkan luettelon. *Ilmaisutaito-käsitteen* hän määrittelee seuraavasti: "Eri viestintäkeinoin, kuvallisesti, musiikillisesti, liikunnallisesti tai draamallisesti tapahtuvan esittämisen taito". (Grönholm 1994, 6, 123)

Jaakko Lehtosen ja Helena Tanttu-Knappin mukaan "ilmaisutaito on koulun taito- ja taideaine, joka kansainvälisesti tunnetaan paremmin nimellä draama" (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994, esipuhe). Draamapedagogit, jotka ovat esittäneet näkemyksiään ilmaisutaidosta, käyttävätkin usein termejä päällekkäin. Kun koetaan, että ilmaisutaito ja draama ovat sama asia, ilmaisutaito on yksi *draamapedagogiikan* ilmenemismuoto. Ei kuitenkaan sovi unohtaa, että puheviestintä näyttelee edelleen osaa suomalaisen ilmaisutaidon opetuksessa, vaikka sitä ei tämänhetkisessä koulutuksessa korosteta. Tämän tutkimuksen ajankohtana uusimmat opetuskäytänteet ovat vasta kokeiluasteella, jonka vuoksi ilmaisutaito ja draama määritellään erikseen.

Teoksessa *Draama.Elämys.Kokemus*. Raimo Vähänikkilä kuvaa käsitteiden moninaisuutta osuvasti laatimallaan kaaviolla (kuva 1). Hänen mukaansa "rakkaalla lapsella on liian monta nimeä" (mts.,123). Terminologian jäsentymättömyys vaikeuttaa luonnollisesti aineen

identiteetin löytymistä mutta toisaalta se on myös osoitus ilmaisukasvatuksen laaja-alaisuudesta ja *eklektisestä* tilanteesta, jossa jokainen ilmaisukasvattaja voi luoda oman kokonaisuutensa ja antaa määritelmänsä opettamalleen aineelle, kunhan määrittelyn ja valintojen pohjana on riittävä teoretietous.

SUOMENKIELELISTEN DRAAMAPEDAGOGISTEN KÄSITTEIDEN MONINAISUUDEN KUVAUS		
TÄSMENNYS>>>>	TARCOITE<<<<	KÄSITE
kirjallisuus- biblio- opetus- kasvatus- luokkahuone- socio- psyko- teatteri- koulu- terapia-	DRAAMA	kirjallisuusdraama bibliodraama opetusdraama kasvatusdraama luokkahuonedraama sosiadraama psykodraama teatteridraama kouludraama terapiadraama/ draamaterapia
laboratorio- kirkko- esitys- musiikki- liikunta- tanssi- kuva- pedagoginen opetuk- sellinen kasvatuksellinen luova ilmaisu		draamalaboratorio kirkkodraama esitysdraama musiikkidraama liikuntadraama tanssidraama kuvadraama pedagoginen draama opetuksellinen draama kasvatuksellinen draama luova draama ilmaisudraama
draamallinen kokonais teatteri-	TOIMINTA	luova ilmaisutoiminta luova toiminta draamallinen toiminta draamallinen ilmaisu
taide	ILMAISU	teatteri-ilmaisu kokonaisilmaisu draamallinen ilmaisu luova ilmaisu taideilmaisu
rooli	TAITO	ilmaisutaito esitystaito roolileikki luova leikki
	LEIKKI	draamallinen leikki opetusnäytelmä
	NÄYTELMÄ ESITTÄMINEN/ESITYS	roolinäytelmä taide-esitys draamallinen esitys luova esittäminen
teatteritermistöä:		rooliesitys improvisointi dramatisointi miimi näytelmä teatteri
Näin syntyneitä käsitteitä täsmennetään usein funktiolla, jolloin syntyy uusia käsitteitä kuten luova toiminta kasvatusmenetelmänä, luova toiminta kasvatuksessa, draama opetuksen välineenä, draamapedagogiikka, teatteri opetuksessa, teatterikasvatus, ilmaisukasvatus.		

Kuva 1. Draamapedagogisten käsitteiden moninaisuuden kuvaus (Vähänikkilä 1995, 138)

2.2 Ilmaisutaidon opetuksen tavoitteet

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985 oppiaineen tavoitteet määriteltiin seuraavasti: "Ilmaisutaidon opetuksen tavoitteena on oppilaan ilmaisemisen kyvyn kehittäminen ja siihen liittyen oppilaan ohjaaminen yhteistoimintaan ja myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin, oppilaan kriittisyyden ja arvojen valintakyvyn kehittäminen, oppilaan kasvattaminen taiteen kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kehittämiseen". Yleiset tavoitteet annettiin, mutta niitä ei vielä juurikaan tarkennettu ja perusteltu.

Inari Grönholm on määritellyt ilmaisukasvatuksen tavoitteet niin yleisesti kuin oppisisältökohtaisestikin hyvin kattavasti. Tavoiteluettelon mukaan eettisen ja esteettisen elämänasenteen kehittyminen on tärkeässä asemassa. Grönholm korostaa selvästi myös tähtäämistä hyvin monipuolisen ilmaisun kehittämiseen, niin ele-, puhe- kuin liikeilmaisunkin alueella. Ilmaisukasvatuksen tavoitteisiin päästään hänen mukaansa prosessinomaisella työskentelyllä. (Grönholm 1994, 9-10). Ilmaisukasvatuksen ja sen osa-alueen, lukion ilmaisutaidon, tavoitteet ovat yhtenevät.

Erkki Laakso on määritellyt *ilmaisukasvatus*- käsitteen täsmällisesti. Ilmaisukasvatus on Laakson mukaan toimintaa, jolla yksilöä ohjataan ja rohkaistaan omaehtoiseen itseilmaisuun. Päämääränä on kehittää kokonaisilmaisua ja opettaa erilaisia ilmaisukeinoja, jotka johtavat edistymiseen eri osa-alueilla (kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen, kirjallinen, draamallinen ilmaisu). Monipuoliseen ryhmätoimintaan ohjaaminen sisältyy myös kasvatukseen. Ilmaisukasvatus on lisäksi osa uudessa opetussuunnitelman perusteissa mainitusta viestintäkasvatuksesta mediakasvatuksen rinnalla. (mts., 14)

Ritva-Leena Heikkisen (1995, 193) mukaan lukion yleiset tavoitteet ja ilmaisukasvatuksen tavoitteet ovat samat: sosiaalisuus (vuorovaikutustaidot), esteettisyys (kyky vastaanottaa ja tuottaa taidetta, kauneudentaju, oman kulttuurin vaaliminen), eettisyys (arvojen pohdinta, kriittisyys) sekä kyky selviytyä ongelmatilanteissa (ymmärtäminen, ongelmaratkaisutaidot). Hänen mukaansa humanistista yleissivistystä, joka on lukion päätavoite, ei saavuteta "pelkällä kovalla faktatiedolla" ja ilmaisutaito luo hyvät edellytykset tavoitteen saavuttamiseksi.

Jos ilmaisukasvatus keskittyy vain lukio-opetukseen, täytyy tavoitteista tinkiä ja keskittyä vain muutamaaan. Tavoitteet täytyy asettaa aina uudelleen ryhmän lähtökohtien mukaan. Draamapedagogit ovat ajamassa asiaa, jotta ilmaisukasvatuksesta tulisi elämänikäinen prosessi, alkeisopetuksesta opisto- ja korkeakoulutasolle yltävää. Tällöin tavoitteisiin voitaisiin edetä pitkällä tähtäimellä.

Tähänastinen draamaopetus on saanut etenkin Englannissa huomattavan paljon kritiikkiä osakseen. Englantilaisen draamaekspertin, David Hornbrookin, mukaan draamaopetuksen tavoitteena on ollut "elämäänopettaminen", jolloin aine-spesifinen tietous on unohdettu. Oppimistulosten laatuun ja arviointiin ei hänen mukaansa olla kiinnitetty huomiota. Käsittelemättä on jäänyt draamaan liittyvien tekniikoiden, tietouden, taitojen, vastaanottamisen, itsekritiikin ja ohjaamisen kehittämismahdollisuudet, jolloin oppilas ei ole voinut tulla tietoiseksi omasta kehittymisestään. Myös tavoitteiden määrittely on ollut hänen mukaansa hyvin pintapuolista. (Hornbrook 1991, 69-71)

Suomalainen draamapedagogi Anna-Lena Østern yhtyy Hornbrookin ajatuksiin esittäessään perusteltuja kehittämisideoita suomalaiselle ilmaisutaidolle. Opetuksessa on pyritty hänen mukaansa aikaansaamaan elämyksiä erilaisilla harjoituksilla tavoitteena "epämääräinen" persoonallisuuden kehittäminen englantilaisen draamapedagogin, Brian Wayn, innoittamana. Tällaiset puitteet on Østernin mukaan tarjonnut vuoden 1985 opetussuunnitelma. Harjoitukset eivät ole olleet kokonaisvaltaista draamaa eivätkä näyttelemistä. Østern kokee aineen kehittymisen tällä tavoin mahdottomaksi. Tavoitteenasettelu on hänen mukaansa ollut hyvin epämääräistä. Østern selittää epäkohtia koulutuksen vähyydellä, jota on aikaisemmin annettu vain viikonloppukurssien muodossa. (Østern 1992, 2-4)

2.3 Opettajakoulutus

Lukion ilmaisutaitoa ovat tähän saakka opettaneet lähinnä asiasta kiinnostuneet äidinkielen opettajat, jotka ovat hankkineet työn edellyttämää valmiuksia mm. osallistumalla viikonloppu- tai kesäkursseille. Kuten johdannossa jo mainitsin, Jyväskylän yliopisto aloitti ilmaisutaidon opettajien koulutuksen vuonna 1990. 35 opintoviikon (cum laude approbatur) koulutus antaa suoritetun opettajatutkinnon osana kelpoisuuden ilmaisutaidon opettamiseen lukiossa ja yläasteella. Ensimmäinen ilmaisutaidon opettaja, Tuija Puttonen, valmistui

Jyväskylästä keväällä 1992 (Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti 26.5.1992, 4). Jyväskylän lisäksi draamapedagogista koulutusta saa tällä hetkellä 15 opintoviikon laajuisena Helsingissä ja Vaasassa.

Kentällä toimivien opettajien kouluttautuminen ilmaisutaidon opettajaksi on ollut hankalaa, sillä tähän mennessä pätevyttämiskoulutukseen on ollut mahdollista hakea vain vuosina 1991 ja 1992. Pätevöitymään päässeet opettajat pääsivät nauttimaan monien draamapedagogiikan huippuasiantuntijoiden luennoista (mm. David Hornbrook, Nils Braanaas, Björn Rasmussen, Janek Szatkowski) ja opintomatkasta Lontooseen. (Lehtonen & Tantu-Knapp 1994, johdanto). Kurssien proseminaaritöistä koottiin kirjat *Draama. Nyt.* ja *Draama. Elämys. Kokemus.*

Luokanopettajakoulutuksen yhteydessä ilmaisutaidon opettajan kelpoisuuden saavuttaneilla ei ole pätevyyttä opettaa lukiossa mitään muuta ainetta. Näin ollen koulutettujen pääsy kentälle on rajoitettua, jos ilmaisutaidonopettajan virkoja ei perusteta. Koulutuksen omaavien opettajien määrän ollessa pieni draaman kehittymiselle on tärkeää, että opetuksesta kiinnostuneet tekevät yhteistyötä (Grönholm 1994, 7). Tämä yhteistyö olisi mahdollista toteuttaa esim. ilmaisukasvatus ry:n (ILKA, ruots. Dramapedagogik r.f.) piirissä ja tehokkaana viestimenä voisi toimia jäsenlehti.

Teoksessa *Draama.Elämys. Kokemus.* (s. 196) Ritva-Leena Heikkinen arvostelee koulutamattomuustilannetta: "...Ilmaisutaidon opettajajoukko on myös ollut kirjava, suurimmaksi osaksi äidinkielen opettajia, jotka muiden kiireidensä ohella pitävät ilmaisutaidon tunnit varsinaisen kouluajan ulkopuolella tähtäimenään koulun juhlaohjelmat". Viime vuosina koulutuksen vähyyttä on arvosteltu useammassa alan julkaisuissa. Vuonna 1992 *Teatteri-* lehdessä nostettiin ongelma esiin useamman artikkelin voimalla. Hannu Harjun kirjoittamassa artikkelissa pätevien opettajien puute tuotiin selkeästi esiin. Opettajankoulutuksen puuttuessa ei voitu luoda pätevyysvaatimuksia eikä näin ollen perustaa virkaa. Nyt viran perustaminen kunnissa olisi mahdollista, mutta ainakaan tähän mennessä virkoja ei ole syntynyt kuin ilmaisutaidon lukioihin. Artikkelissa paneuduttiin myös ilmaisutaidon vähäiseen tuntimäärään ja lukujärjestysteknisiin ongelmiin. Ilmaisutaidon tunnit on tähän mennessä sijoitettu lähes aina varsinaisen kouluajan ulkopuolelle, jolloin aineen vaatima intensiteetti on ollut vaikea saavuttaa. (Harju 1992, 18-19)

2.4 Aineen tulevaisuus

Ilmaisutaito on 90-luvun alusta lähtenyt kehittymään suuntaan, jossa ilmaisutaito kouluaineen nimenä on poistumassa. P.T. Hakala totesi jo 1982 ilmestyneessä *Ilmaisutaito*-teoksessaan, että "nimike ei ole täysin onnistunut" (Hakala 1982, 8). Nimi säilyi kuitenkin pitkään ja oli osaltaan aiheuttamassa epätarkkaa kuvaa aineen sisällöstä. Kun puhutaan ilmaisutaidosta, nousee asiaan perehtymättä mieleen lähinnä perinteinen "luova toiminta", puhekasvatus ja koulun juhlissa esiintyminen. Helena Tanttu-Knapp kirjoittaa *Teatteri-lehden* artikkelissa pätevyitysmiskoulutukseen osallistuneiden opettajien keskustelusta, jossa epäkohtana nähdään epätietoisuus aineen tarkoituksesta. Opettajien tehtäväksi on useimmiten annettu ohjelmien tekeminen koulun juhliin tarkemmin miettimättä, mitä ilmaisutaidon opetuksella halutaan. (Tanttu 1992, 23-24)

Østern (1992, 4) on tiedostanut epäkohdat laatiessaan periaatteita suomalaisen ilmaisutaidon ja koko ilmaisukasvatuksen kehittämiseksi. Hänen mukaansa ilmaisutaito/draama on ensisijaisesti taideaine, ei menetelmä (vrt. Grönholm 1994, 9). Työskentelyn tulee olla kokonaisvaltaista teematyöskentelyä, ei vain erillisten harjoitusten suorittamista. Sekä tuotos että prosessi ovat tärkeitä, keskeistä on tietojen hankkiminen ja oppiminen. On määriteltävä, mitä opetuksella todella halutaan kehittää ja kehitystä tulee arvioida kvalitatiivisesti, sillä vain se kouluttaa kriittiseen arvottamiseen.

Ilmaisutaidosta on tulossa ja jo osittain tullut draamapedagogiikkaan keskittyvä aine. Aineen kuva on pikkuhiljaa muotoutumassa. Mielipiteitä löytyy suuntaan ja toiseen, mikä on tietysti tärkeää minkä tahansa asian kehittymiselle, mutta linjanvetoa, joka todennäköisesti tulee vahvistamaan aineen statusta lukion osalta, ollaan tekemässä. Tarkastelen tulevaisuuden skenaarioita enemmän luvussa draamapedagogiikka, sillä ilmaisutaito kouluaineen nimenä ei ole enää virallinen nimi. Vuoden 1992 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen ilmaisutaito on kulkenut kouluissa useimmiten nimillä *äidinkieli 9* ja *äidinkieli 10*, mutta tuleva *draama ja teatteri-ilmaisu* poistaa todennäköisesti käytöstä molemmat nimet.

3 DRAAMAPEDAGOGIIKKA

Erkki Laakso määrittelee teoksessa *Ilmaisun monet kielet* (s.21) draamapedagogiikka-käsitteen ja sen suhteen ilmaisutaidon opetukseen seuraavasti: "Draamapedagogiikka on kokoava käsite. Siihen sisältyy draaman käyttö kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tarkoituksiin sekä näyttämötaiteen opetukseen sisältyvä pedagoginen toiminta. Kysymys on sekä taidemuodosta että opetusmenetelmästä. Ilmaisutaidon opetuksessa ollaan tekemisissä molempien kanssa."

Tämä näkökanta ei kuitenkaan ole ainoa. Aihe on kiistelty. Jotkut näkevät draamapedagogiikan vain taideaineena, toiset vain opetusmenetelmänä ja kolmannet, kuten Laakso, molempina. Eriäviä mielipiteitä on todennäköisesti ollut synnyttämässä terminologian moninaisuus. Tässä vaiheessa eivät monet ole olleet täysin tietoisia, milloin puhutaan *draamasta* ja milloin *draamapedagogiikasta*. Nykyisin *draaman* käsite liitetään yksimielisesti sekä teatteriin, terapiaan että kasvatukseen. Mielipiteet eroavat siinä, tulisiko osat alueet erottaa toisistaan selkeästi vai pitäisikö niistä luoda holistinen kokonaisuus. Hyvin yleinen mielipide on, että lukion ilmaisutaidon opetuksen tulisi olla taidepainotteista. Palaan käynnissä olevaan keskusteluun luvussa 3.3.

Draamapedagoginen tutkimus on nuorta ja hakee laajalti teoreettisia lähestymistapojaan. Monet draama-asiantuntijat ovat kokeneet draamapedagogiikan kärsivän identiteettikriisistä (esim. Hornbrook, Østern). Yhtenä erittäin voimavaraisena tutkimuskeskuksena toimii kuitenkin Trondheimin yliopiston Draamainstituutti - Institutt før Drama, Film og Teater. Tutkijat Björn Rasmussen ja Nils Braanaas ovat kirjoittaneet 80-luvulla useita draamaopetuksen taustaa ja historiaa pohtivia kirjoja. Nils Braanaasin teos "Dramapedagogisk historie og teori" (3., uudistettu painos vuodelta 1992) esittelee draamapedagogiikan kehityslinjat hyvin laajasti ja käsittelee myös 80- ja 90- luvun teoriaa ja keskustelua. 1990 ilmestynyt Rasmussenin väitöskirja "Å være eller late som om...", vapaasti suomennettuna *ollako oikeasti vai ollako olevinaan*, on draamapedagoginen katsaus alan käsitteistöön ja leikin yhteydestä draamaan tällä vuosisadalla.

3.1 Draamapedagogiikan synty

Rasmussenin (1991) mukaan draamapedagogiikan syntyyn vaikuttaneiksi taustateorioiksi voidaan nimetä kolme suuntaa: 1) lapsikeskeinen rousseaulainen kasvatustajattelu ja reformipedagogiikka, 2) Saksan romantikkojen humanistinen ihmiskäsitys sekä 3) tämän vuosisadan alkupuolen teatteritaide.

- 1) Reformipedagogiikka ja Rousseau'n kasvatustilosofia vaikutti 1900-luvun draamaopetuksen syntyyn erityisesti Yhdysvalloissa ja Englannissa. Rousseau'n mukaan pienten lasten tieto on heidän aistimuksissaan ja elämyksissään. Näillä alueilla toimien voidaan kunnioittaa lapsen ainutkertaista kykyä toimia omien tunteidensa ja uskomustensa mukaan. Teatterinomaisella aisti- ja draamaharjoittelulla voidaan jatkaa luontaista toimintaa.
- 2) Saksalaisten romantikkojen ²⁾ , Goethen ja Schillerin, humanistinen ihmiskäsitys pohjautui antiikin Kreikan runouden eettisiin voimavaroihin, joiden perustana on ihmisen oikeus toteuttaa elämänsä niin kokonaisena ja täydellisenä kuin mahdollista. Nämä seikat, sekä Schillerin esittämä leikkiteoria vaikuttivat merkittävästi draamaopetuksen tavoitteiden ja muotojen kehittymiseen.
- 3) Draamaopetus lainaa teorioita teatteritaiteen alueelta. Roolin rakentaminen, näyttämölliset olosuhteet sekä käsitykset omasta itsestä prosessina ovat draamapedagogiikan elementtejä. Teatteriteoreetikot Stanislavski, Brecht ja Grotowski ovat olleet vaikuttavia tekijöitä Yhdysvaltojen ja Englannin vuosisadan alun draamaopetuksen sisältöjen ja muotojen kehittämisessä. (Rasmussen 1991, 54-55)

²⁾ antiikin ihannointi kuului enemmänkin klassisismiin, ei romantiikan aikakauteen; Goethen ja Schillerin alkutuotanto on romanttista mutta pääasiallisesti klassista

3.2 Draamapedagogiset suuntaukset

Draamapedagogiikalla on monta kehitysvaihetta. Traditioita on luokiteltu monissa alan julkaisuissa. Suomalaisen lukion ilmaisutaidon opetus on tähän asti pohjautunut hyvin pitkälle englantilaiseen, teatteritaiteen osalta myös amerikkalaiseen, traditioon. Siksi esittelen tässä tutkimuksessa luokittelun, jossa draamaopetuksen vaiheet on kuvattu brittiläisten ja yhdysvaltalaisen draamaopetusteorioiden mukaan. Tämän lisäksi tuon esiin melko uuden näkökulman draamapedagogiikan nykyhetken tilanteesta. Björn Rasmussen on esittänyt teoreettisesti ehkä perustelluimman näkemyksen draaman traditioiden yhteydestä toisiinsa ja näin syntyneet draamapedagogiikan osa-alueet.

3.2.1 Christensenin luokitus

Tanskalainen draamapedagogi ja tutkija Ole Michael Christensen (1986) on luokitellut 1900-luvulla syntyneen draamaopetuksen neljään eri suuntaukseen, jotka noudattavat kronologista järjestystä: *Tasapainottavasti, Pedagogisesti, Teatterillisesti ja Yhteiskunnallisesti (Vapauttavasti) suuntautunut draamaopetus*. Suuntausten tavoitteet ja toimitatavat eroavat toisistaan ilmaisullisen energian suuntaamisessa. Kaikille yhteistä on kuitenkin ryhmätyön avulla syntyvä ilmaisullinen prosessi, jossa ihminen itse toimii instrumenttina.

1) *Tasapainottavasti suuntautunut draamaopetus*

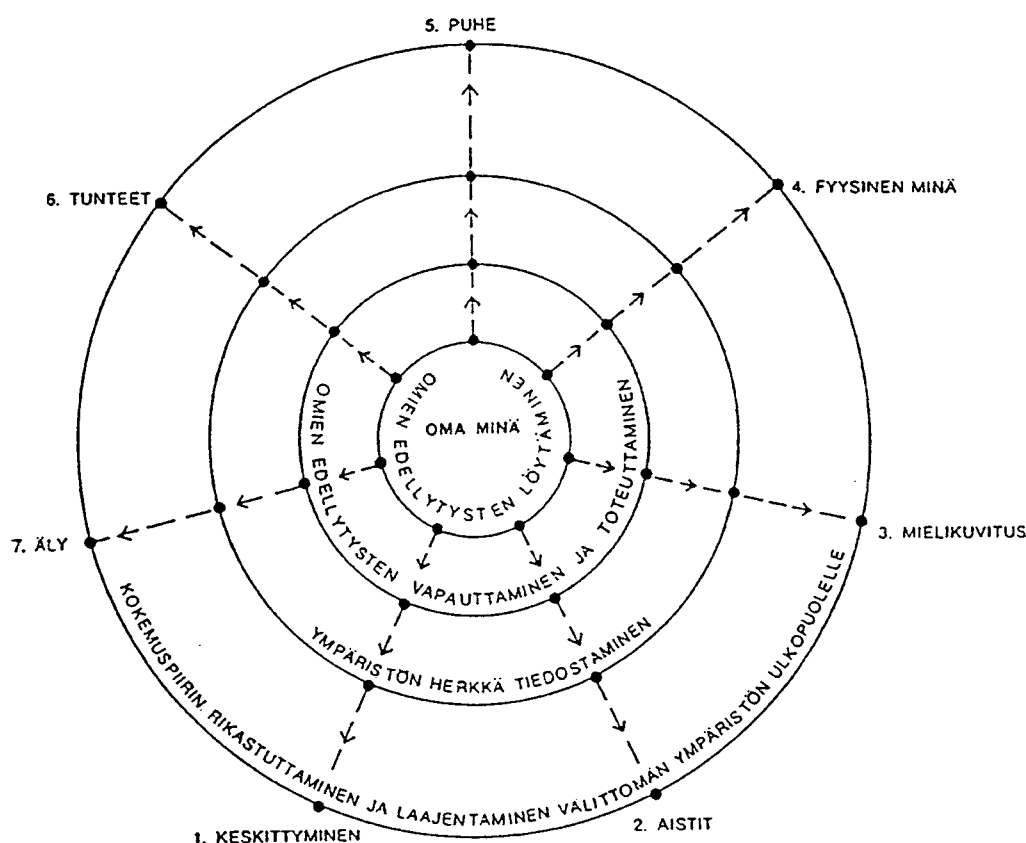
Christensenin mukaan tasapainottavan draamaopetuksen ydin on yksilökeskeisyys ja humanistiset tavoitteet. Opettajan tulee saada esiin oppilaassa ihmisen inhimillisiä piirteitä, jotka ovat myötäsentyisiä. Tällä tavoin draamalla opetusmenetelmänä voidaan tasapainottaa ja auttaa lapsen/nuoren kasvua ja kehitystä. Tavoitteena on kokonaispersoonallisuuden kehittyminen, joka ilmenee kolmessa eri tasossa: suhteessa itseen, suhteessa lähiympäristöön ja suhteessa todellisuuden abstraktimpaan hahmottamiseen. Suuntauksen tunnetuimmat edustajat ovat englantilaiset Brian Way ja Peter Slade. (Christensen 1986, 20-28)

Englantilaisen draamaopetuksen uranuurtajana tunnetaan vuosisadan alussa vaikuttanut Caldwell Cook. Cookin mukaan oppilas voi myötäelää tunnelman, tilanteen, roolihenkilön ja sisällön tekemällä ja kokemalla. Yhtenä tavoitteena on kyky yhdistää draamalliset tilanteet ja arkipäivä. Opettajalta Cook edellytti vuosisadan alku huomioonottaen uudentyypistä, demokraattista asennoitumista oppimistilanteisiin ja oppilaiden oikeuksiin saada toimia yksilöllisesti, omasta itsestään käsin (Braanaas 1992, 53-55). Näin syntyi käsitys persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen mahdollisuudesta draamallisen toiminnan kautta.

Peter Slade oli ensimmäinen draamapedagogi, joka yritti kehittää yleistä teoriaa draamaopetukselle. Draamaopetuksen tuli saada koulussa itsenäisen oppiaineen asema. Slade julkaisi 50-luvulla teoksen *Child Drama*. Ilmaisukasvatusta alettiin toteuttaa kahdella tavalla: teatterillisena ilmaisuna ja ns. vapaana ilmaisuna. Molemmat vaiheet pohjautuvat lasten spontaaniin leikkiin. Slade sai vaikutteita Schillerin leikkiteoriasta, joka korostaa lapsen oikeutta olla myös runojen, mielikuvituksen ja satujen maailmassa koko kehityksen ajan. (Slade 1973, 265)

Brian Wayn käsitykset draamaopetuksesta ovat saaneet vaikutteita Sladelta siinä, miten hän pyrkii kehittämään monipuolisesti ihmisen persoonallisuutta ja rakentaa opetusmenetelmänsä leikkipohjalta muotoutuvista harjoituksista. Way on kasvatusoptimisti, jonka mukaan jokaisella on mahdollisuus kehittää omaa persoonallisuuttaan keskittymisen, aistien, mielikuvituksen, puheen, tunteiden ja älyn alueilla. Keskeistä on säännöllinen, ryhmässä tapahtuva harjoittelu. Wayn mukaan draamaopetuksen tärkein tehtävä on kokonaispersoonallisuuden kehittäminen tiedon ja itsetuntemuksen kautta. Way on esittänyt kehityksen etenemisen persoonallisuusympyrässään (kuva 2).

Kaikki yhdestä seitsemään numeroidut persoonallisuuteen vaikuttavat tekijät ovat pohjimmiltaan riippuvaisia keskittymiskyvystämme ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Keskittyminen ei ole abstraktio, vaan koko tarkkaavaisuuden suuntaamista yhteen tai useampaan kohteeseen. Opetus tapahtuu alussa parityöskentelynä tai ryhmissä, jossa asiat ja tunteet koetaan yhdessä. Näin draamaopetus vapauttaa yksilön luovia voimia tukien samalla ihmisen henkistä kasvua. (Way 1976, 13-25)



Kuva 2. *Persoonallisuuden kehittymisen eteneminen (Way 1976, 25)*

Braanaas kuvaa Wayn opetustapaa "elämäntapamalliksi" ja elämän opiskeluksi draaman kautta. Braanaasin mukaan Wayn ajatukset pohjaavat kasvatusfilosofi John Deweyn näkemyksiin tekemällä oppimisesta (learning by doing) siinä, että opetus ei perustu ulkoa opittavaan tietoon, vaan rakentuu oppilaan oman aktiviteetin, kokemuksen ja tekemisen varaan (Braanaas 1992, 31). Tasapainottavan suuntauksen mukaan Slade ja Way korostavat persoonallisen kasvun tuomaa vapautta ihmisen toiminnassa niin itseään kokevana kuin viestivänäkin oliona. Wayn persoonallisuusteoria on saanut myöhemmin monelta draamapedagogilta negatiivista palautetta. Anna-Lena Østern kritisoi Wayn tavoitteenasettelua. Østernin mukaan persoonallisuuden kehittyminen on kaiken kasvatuksen yleinen päämäärä, ja sitä tapahtuu myös draamapedagogiikan päämääriä tavoittelevissa työskentelyprosesseissa, kehitettäessä äänen ja kehon ilmaisumahdollisuuksia. Itse *aineen* tavoitteeksi se on liian epämääräinen. (Østern 1992, 2-3)

2) *Pedagogisesti suuntautunut draamaopetus*

Pedagogisessa suuntauksessa draama on kognitiivisen oppimisen väline. Draaman työmuotoja käytetään opetusmenetelmänä aineopetuksessa, teematyöskentelyssä ja pitkäaikaisissa projektitöissä. Suuntaus kritisoi koulua passivoivaksi, koska lasten elämyksiä ja kokemuksia ei käytetä riittävästi hyväksi. Pedagogisen draaman kantavia voimia ovat englantilaiset draamapedagogit Gavin Bolton ja Dorothy Heathcote. He ovat mm. käynnistäneet draamamenetelmän, josta käytetään nimitystä Drama for Understanding. Myös venäläisen teatteripedagogin, Stanislavskin, useat psykologista todellisuutta, tunnemuistia ja elämysten käyttöä käsittelevät näkemykset ja harjoitukset ovat vaikuttaneet pedagogisen draaman muotojen ja sisältöjen kehittymiseen. Pedagogisessa draamassa toistettava tilanne ja prosessi muodostuvat ensisijaiseksi laadun ollessa määrää tärkeämpi. (Christensen 1986, 20-28)

Dorothy Heathcoten mukaan pedagoginen draama opetusmenetelmänä on teemallinen roolileikki ja prosessi, jossa sekä oppilas että opettaja voivat toimia aktiivisesti. Olennaista ei ole roolisuoritus, vaan roolihenkilön suhde todellisuuteen. Tavoitteena Heathcote esittää tunnetasolla tapahtuvan ymmärtämisen. Tämä tarkoittaa, että mekaanisen ymmärtämisen lisäksi oppilaan ja opettajan on sisäistettävä asia. Heathcote esittää kaksivaiheisen tien tavoitteiden saavuttamiseen. Ensimmäinen vaihe on tutkiva, kysymiseen ja keskusteluun pohjaava tiedonhankintamenetelmä, jonka avulla kerätään tietoa teemasta ja rajataan toteutettavan draaman aihe. Toisena vaiheena on itse draama. Hänen kehittämässään työtavassa, *opettaja roolissa* (Teacher-in-role), opettaja roolihenkilönä antaa oppilaille ongelmia ratkaistavaksi ja saa heidät eläytymään. Roolihahmo voidaan valita eri kategorioista, joita ovat esim. johtaja, vastustaja, sorrettu tai välittäjä. Toinen Heathcoten kehittämä työtapa on nimeltään *Asiantuntijan mantteli* (Mantle of the Expert). Tässä opettaja antaa oppilaille asiantuntijan roolin, 'manttelin', ja ongelman, joka heidän on asiantuntijoina ratkaistava. Toiminta rakentuu annetun informaation ympärille. (Heathcote 1980, 25-53). Molemmat työtavat ovat levinneet laajasti.

Braanaas arvioi Heathcoten kehittämää opettajan roolitekniikkaa käyttökelpoiseksi roolileikiksi, josta kokemattomienkin opettajien kannattaa aloittaa draamaopetus. Opettaja voi valita esim. Galilein, Newtonin tai Shakespearen roolin ja tuoda näin esille menneiden

vuosisatojen tyyliä, tavat ja tiedon, joita tutkitaan ja koetaan yhdessä draamaprojektin aikana (Braanaas 1992, 184-185).

Gavin Boltonin käsitykset pedagogisen draaman tavoitteista ovat lähellä Heathcoten näkemyksiä. He ovatkin toimineet yhdessä kehittäessään englantilaista draamaopetusta ja erityisesti opettajien koulutusta. Bolton kehittää edelleen Heathcoten opetusmenetelmän sisällöllisiä tavoitteita korostaen draaman mahdollisuuksia ymmärryksen lisääjänä. Oppiminen liittyy oppilaan näkemyksen muutokseen. Ymmärryksessä saavutettava muutos etenee Boltonin mukaan neljän vaiheen (teennäinen draama, lujittuminen, selkiyttäminen ja muuntuminen) kautta. (Bolton 1984, 66-69)

Pedagogisesti suuntautuneen draamaopetuksen sisällä Englannissa eriytyi 60-luvulla suunta, Theatre in Education (TIE). "TIE -ryhmät" kiersivät kouluissa esittämässä pieniä, ajan-kohtaisiin teemoihin pohjaavia näytelmiä, joiden pohjalta keskusteltiin ja tehtiin draamallisia työpajoja (workshop) lasten kanssa. Lapset olivat aktiivisen osallistujan asemassa. (Braanaas 1992, 190-192). Slade kritisoi TIE-ryhmiä siitä, etteivät ne tarjoa oppilaille pitkäjänteistä ja jatkuvaa draamaopetusta, vaan ajoittaista hupia teatterin muodossa. Sladen mukaan lasten keskittymiskyky sekä emotionaalinen ja esteettinen kehitys vaatii jatkuvan ja toistuvan kokemuksen voidakseen tarjota lapselle mahdollisuuden kehittyä (Slade 1973, 21).

Pedagoginen draama on tullut yhdeksi holistisen kasvatusnäkemyksen peruspilariksi. Tässä kohdin on nimittäin huomioitavaa se, että Gavin Bolton on myöhemmin tarkistanut teoriaansa ja kuva draaman funktiosta on laajentunut. Hän on sisällyttänyt tavoitteisiin oppimisen lisäksi henkilökohtaisen kasvun, sosiaalisen kehityksen sekä teatteritiedon ja -taidon (Bolton 1992, 110). Bolton on tavallaan yhdistänyt nykyisessä draamakäsityksessään tässä esiteltävät suuntaukset.

3) Teatterillisesti suuntautunut draamaopetus

Teatterillisesti suuntautuneessa draamaopetuksessa tavoitteena on luoda yleisölle esitettävä produktio. Työtapoina suuntaus suosii ryhmätyöskentelyä, ilmaisuharjoituksia ja omaan ajatteluun pohjaavaa improvisointia. Tärkeinä elementteinä suuntaus korostaa intuitiivisen ja

spontaanin tason toimintaa, jossa ihminen vapautuu liiallisesta älyllistämisestä. Suuntaus korostaa yleisön kanssa koettavia elämyksiä, vuorovaikutusta ja avointa kommunikointia. Tunnetuin edustaja on amerikkalainen teatteriopettaja Viola Spolin, jonka improvisaatiopohjainen opetusmenetelmä on ollut klassikon asemassa opettajien ja ohjaajien koulutuksessa 50-luvulta asti, jolloin Spolin kirjoitti teoksen *Improvisation for the Theatre*. (Christensen 1986, 20-28). Kirjassaan hän pohtii laajasti teatteriopetuksen luonnetta, osa-alueita ja ihmisen mahdollisuuksia ilmaista itseään todesti ja aidosti sekä suhteessa ympäristöön että itseensä. Spolinin ajatukset ovat pitkälti yhtenevät Stanislavskin kanssa. Molemmat sanovat, että mikäli ihminen hyväksytään oman itsensä prosessiksi, niin hän antaa ja saa itselleen edellytykset kehittyä intuitiivisella tasolla (Rantala 1988, 221-222).

Vuosisadan alussa vaikuttanutta Winifred Wardia pidetään ensimmäisenä amerikkalaisena, modernina draamapedagogina, joka loi 20 -luvulla käsitteen "creative dramatics" (ruots. skapande dramatik). Wardin luovaa opetustapaa alettiin soveltaa 5 - 16 -vuotiaiden opetukseen ikäkausittain edeten. Pienten lasten draamassa keskitytään itse ilmaisuun, leikkeihin (dramatic play) ja satujen improvisointiin. Kouluikäiset dramatisoivat kirjallisuuden ja historian pohjalta tavoitteenaan yleisölle esitettävä tarina. Ward puhuu näin syntyvästä uudesta pedagogiikasta, joka on taidepainotteinen ja itse ilmaisullisuutta hakeva kokemuksellinen opetustapa. Wardin kasvatusajattelu rakentuu Deweyn edustamaan progressiiviseen pedagogiikkaan, joka korostaa oppilaan kokemusten pohjalta etenevää opetusta (Braanaas 1992, 31-39). Dewey ei kuitenkaan tarkoita näkemyksellään sitä, että kaikki kokemukset olisivat aidosti ja yhtä lailla kasvattavia. Kokemuspohjaisen kasvatuksen ongelmana on se, miten valita nykyhetken kokemuksistamme ne, jotka vaikuttavat hedelmällisesti tulevissa kokemuksissamme (Hytönen 1992, 22-23).

Wardin ajatukset ovat olleet pohjana sille, että draamaopetus on Yhdysvalloissa yhteiskunnallisesti hyväksytty kasvatussuunta, joka esittää tavoitteenaan monipuolisen persoonallisuuden kehittämisen. Tavoitteet heijastuvat opetussuunnittelussa, opettajakoulutuksessa ja virkojen määrässä. Vuoden 1994 suomalaisessa opetussuunnitelmassakin persoonallisuuden kehittäminen on tullut yhdeksi keskeisimmistä kasvatustavoitteista.

Spolinin ajatukset ovat pitkälle yhtenevät Wardin kanssa. Spolin sanoo opettajan roolikuvan luonteesta, että kunnioitusta ei kannata herättää opettajan auktoriteetilla, vaan ryhmätoiminnallisella prosessilla. Kun oppilaat tuntevat tekevänsä itse ja keksivänsä heitä tyydyttäviä pelien aiheita ja muotoja, on opettaja onnistunut roolissaan. Opettajan tuleekin pyrkiä ennakkoluulottomaan kontaktiin. Opettajan tulisi myös kannustaa oppilaita tekemään tarkkaa ja tietoista tutkimusta heitä ympäröivästä fyysisestä maailmasta. Avoin ympäröivän maailman tarkkailu on tarpeellinen apuväline improvisoinnissa ja peleissä. (Spolin 1987, 50-180)

4) *Vapauttavasti suuntautunut draamaopetus*

Vapauttavan suuntauksen päätavoite on yksilön ja yhteisön ilmaisun voimistamisessa ja avartamisessa. Suuntaus on saanut vaikutteita Marxilta ja Paolo Freieriltä. Teatteria käytetään aseena ja ilmaisukanavana sekä todellisuutta muuttavana tekijänä. Suuntauksen mukaan yleisön asema muuttuu objektista toimivaksi päähenkilöksi, subjektiksi. Samalla tulevaisuudesta ja yhteiskunnan muuttamisesta keskustellaan teatterin keinoin. Suuntaus pyrkii toisaalta muutokseen ja yhteiskuntaideologian heikentämiseen voimistamalla yksilön omia kykyjä ja kokemuksia hänen osallistuessaan teatterillisiin ja draamallisiin yleisö- ja yhteisötapahtumiin (Christensen 1986, 20-28). Vapauttavan suuntauksen edustajaksi nimetään ennen muuta Augusto Boal, jonka avainteos on *Theatre of the Opressed* (alkuperäispainos italiaksi vuodelta 1974).

Vapauttavan suuntauksen pedagogiset keinot ovat samankaltaiset kuin muidenkin suuntausten. Ryhmässä tapahtuvan spontaanin ja fyysisen ilmaisun harjoittaminen mahdollistaa kokonaisilmaisullisen prosessin muotoutumisen. Suuntaus pyrkii voimistamaan yksilön omia kykyjä draamatyöskentelyn avulla. Toisaalta se painottaa pyrkimystä kriittisyyteen. Harjoitukset voivat perustua väittelyyn, jonka tavoitteena on halu muuttaa todellisuutta. Samalla suuntaus pyrkii vapauttamaan yksilöä yhteiskunnan dominoivasta otteesta.

3.2.2 Draamapedagogiikan paradigmat Björn Rasmussenin mukaan

Björn Rasmussen on tutkinut erittäin laajasti draamapedagogiikan perinnettä. Hän päätyy väitöskirjassaan (Rasmussen 1991, 204-205) siihen, että draamaopetuksessa on näkyvissä selkeästi neljä praktis-teoreettista suuntausta: *epistemologinen l. tietoteoreettinen, rooliteoreettinen, taidekasvatuksellinen ja holistinen* suuntaus. Christensenin luokituksessa ei holistista suuntausta eikä myöskään rooliteoreettista suuntausta ole näkyvissä, mutta kehityslinjat ovat molempien tutkijoiden näkökulmasta samat. Rasmussenin epistemologisen paradigman piiriin voidaan katsoa kuuluvan Christensenin luokituksen tasapainottava ja pedagoginen suuntaus - päätavoitteet, persoonallisuuden kehittyminen ja kognitiivinen oppiminen draaman välityksellä, yhtenevät epistemologisen paradigman tavoitteiden kanssa. Taidekasvatuksellisen paradigman piirteet taas ovat nähtävissä Christensenin esittelemässä teatterillisessä ja vapauttavassa suuntauksessa - sekä Christensenin suuntauksien että Rasmussenin taidekasvatuksellisen paradigman perusidea on pyrkimys tavoitteisiin taiteelliseen elementtiin keskittymisen kautta. Rasmussenin jaottelu lähtee syvältä draaman syntyhistoriasta (ks. luku 3.1) ja muotoutuneet paradigmat antavat selkeän kuvan tämänhetkisestä tilanteesta. Sen herättämät haasteet ovat Laakson (1994, 26) mukaan tärkeitä suunnannäyttäjiä oppiaineen konstruoinnissa.

Epistemologinen paradigma

Rasmussenin mukaan huomattavin suuntauksista on epistemologinen l. tietoteoreettinen paradigma. Tämän keskeisenä tavoitteena on "persoonallinen kehitys". Suuntauksen perusta on klassis-romanttisessa pyrkimyksessä laajentaa tietoisuutta. Klassismissa tavoiteltiin täydellistä "Persoonaa", jolla olisi ollut ihanteellinen järki (forntuft). Suuntaus on saanut vaikutteita humanistisesta psykologiasta ja vahvistunut myöhemmin kognitiivisesta psykologiasta, joka on ollut hienosäätämässä tavoitteenasettelua. Epistemologisesti suuntautunut draamaopetus keskittyy pitkälti identiteetin vahvistamiseen, sekä ajattelun ja kielen kehittämiseen. Englantilainen draamapedagogiikka sitoutuu vahvasti tähän traditioon.

Kuten jo totesin, on suomalaisen lukion ilmaisutaito aikaisemmissa opetussuunnitelmissa määritelty (luku 1 ja 2.1) hyvin pitkälle englantilaisen tradition (Way, Bolton, Heathcote) ja

täten epistemologisen suuntauksen mukaan. Tämän päivän draamapedagogit ovat lähteneet hakemaan opetukseen pohjaa myös muista suuntauksista.

Rooliteoreettinen paradigma

Rooliteoreettisen suuntauksen tavoitteina ovat mm. yhteistyökyvyn ja vastuuntunnon kehittäminen sekä ryhmädynaamiset ja demokraattiset taidot. Sosiaalinen kompetenssi, ihmisten välinen vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat työskentelyalueita. Suuntauksen lähtökohdat ovat ensisijaisesti sosiologisia tai sosiaalipsykologisia, mutta osoitettavissa on, että role-playing-metodilla on pohjana myös taiteellinen käytäntö, jota ilmentää Jacob Morenon myötävaikutus ja Jerzy Grotowskin myöhäisempi käytännön työ. Draama on tässä suuntauksessa usein terapiamuoto.

Jacob Moreno (1892-1974) oli itävaltalainen psykiatri, joka opintojensa aikana loi psykodraaman ja myöhemmin omassa praktiikassaan New Yorkissa työskenteli psykodraama-metodinsa avulla. Moreno näki yhteyden psykodraaman ja commedia dell'arten välillä. Hänen kehittämässään roolipelissä oli aina näyttämöllinen vaihe. Grotowskin taiteellisesta työskentelystä taas löytyy yhtäläisyyksiä ja rinnastuksia Morenon psykodraamaan. (Braanaas 1992, 147-153)

Taidekasvatuksellinen paradigma

Rasmussenin mukaan taidekasvatuksellisella suuntauksella on vahvat juuret sekä klassis-romanttisessa estetiikkateoriassa että modernissa teatterissa. Winifred Wardin traditioon tukeutuvaa amerikkalaista draamapedagogiikkaa on mahdollista ymmärtää tällaisen suuntauksen näkökulmasta, vaikka tarve toiminnan uskottavuuden perustelemiseen johti pian vahvoihin kasvatopsykologisiin suosituksiin nojautumiseen (ks. Christensenin luokitus). Rasmussen kokee, että taidekasvatuksellinen paradigma on kaikkein vähiten kehitetty suuntaus. Hänen mukaansa draamapedagogit olisivat voineet kehittää Stanislavskin, Brechtin ja Grotowskin käytännön työtä.

Taidekasvatuksen ensisijainen päämäärä on antaa kokemuksia ja tietoa draamallisesta välineestä (teatterista) ikätasolle sopivalla tavalla. Suuntaus edellyttää keskittymistä

taiteelliseen elementtiin, suhteessa mahdolliseen pedagogiseen, psykologiseen tai poliittiseen tavoitteeseen. Suuntaus edellyttää myös vankkaa pohjaa draamapedagogiikan muista suuntauksista.

Lukion ilmaisutaidonopetus on hyvin todennäköisesti lähdessä taidekasvatukselliseen suuntaan. Johdannossa mainitsin, että opetushallituksessa ja kouluissa ollaan kehittämässä uutta lukiolaisten taide- ja taitoaineiden diplomia. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan päästötodistukseen liitetään arvosana erillisestä kokeesta. Tarkoituksena on, että diplomin voisi suorittaa seitsemässä eri taide- ja taitoaineessa: **draama ja teatteri-ilmaisussa**, musiikissa, kuvaamataidossa, kotitaloudessa, käsitöissä, liikunnassa ja puheviestinnässä. Diplomin suunniteluun osallistuu myös yliopistoja ja korkeakouluja. Niiden tehtävänä on mm. kehittää metodeja, joilla taiteellista ilmaisua voidaan arvioida. Päätöksiä diplomiin liittyvistä asioista tehdään juuri tämän tutkimuksen valmistumisen ajankohtana.

Helsingin Sanomissa kirjoitettiin keväällä 1996, että diplomia tullaan kokeilemaan ensimmäisenä Martinlaakson, Kallion ja Munkkiniemen lukiossa Helsingissä sekä Juhana Herttuan lukiossa Turussa ja että suunnitelmien mukaan ensimmäiset diplomit voisi saada keväällä 1997. Artikkelin mukaan *draamailmaisun* opetus aloitettiin syksyllä 1995 ja se on saanut huomattavaa kiinnostusta osakseen. (Kaaria1996). Kokeilua on toteutettu mainituissa Helsingin lukioissa ja nimi on muuttunut suunnittelutyön edetessä *draama ja teatteri-ilmaisuksi*. Kehittely viittaa vahvasti siihen, että lukion ilmaisutaidolle pyritään löytämään identiteetti taidekasvatuksesta. On mielenkiintoista nähdä, tuleeko tästä pysyvä uudistus ilmaisutaidon opetukseen ja tuleeko aineen nimenä pysymään draama ja teatteri-ilmaisuu. Pyrin tällä tutkimuksella selvittämään myös kentällä toimivien opettajien näkemystä asiasta.

Holistinen paradigma

Kaikkein laajimmalle levinnyt draamankäyttötapa on holistinen suuntaus, jossa pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet on yhdistetty. Rasmussen sanoo, että paradigman juuret eivät ole vain humanistisessa psykologiassa, vaan se on syntynyt yhtä lailla teorian puutteesta ja historiallisen yhteyden katkeamisesta, jonka johdosta erilaisten ajattelutapojen ja käytäntöjen jäänteet ovat muodostamassa draamapedagogista

työtä. Rasmussenin mukaan suuri osa draamapedagogisesta käytännön työstä on kadottanut yhteyden historiallisiin lähteisiin ja myös ottaa tekniikoita ja harjoituksia irti revittyinä yhteyksistä, joihin ne luotiin (Rasmussenin väitöstilaisuudesta, E. Laakson suomennos). Tämän vuoksi Rasmussen suhtautuu skeptisesti "kritiikittömään holismin kannatukseen". Holismista on tullut tämän päivän kasvatustieteissä erityisen tärkeäksi koettu suuntaus. Rasmussen kuitenkin varoittaa epärealistisista kokonaisvaltaisista tavoitteista draaman piirissä (Rasmussen 1991, 205).

3.3 Taitoja vai taidetta, metodi vai oppiaine ?

1980-luvun lopulta lähtien on Englannissa ja pohjoismaissa käyty keskustelua ja myös kiivasta väittelyä siitä, onko draamapedagogiikka kasvattamista taiteen ja pedagogisen draaman keinoin (taitoaine) vai taiteen tekemistä, joka myös kasvattaa (taideaine) ja siitä, onko se opetusmetodi vai oma oppiaineensa. Englannissa kiistely on ollut aktiivisinta, sillä draamapedagogit ovat asettuneet useimmiten selkeästi joko taiteentekemistä vastaan, tai sen puolesta. Näkemyseroja on ollut kärjistämässä selvästi samoista asioista puhuminen eri nimikkeillä.

Skandinaviassa nähdään enemmänkin, että draamapedagogiikka on niin taideaine kuin myös opetusmenetelmä. Keskustelua käydään enemmänkin kysymyksestä, tulisiko nämä osa-alueet selkeästi erottaa toisistaan vai yhdistää jonkinlaiseksi kokonaisuudeksi. Lukiossa ilmaisutaito on ollut pitkään oma aineensa ja draamapedagogisten menetelmien on katsottu kuuluneen siihen. Viime vuosien aikoina muutamat opettajat ovat alkaneet käyttää pedagogista draamaa muiden aineiden opetuksessa. Tämän hetken tilanteessa pohditaan, mistä löytyy lukion ilmaisutaidon identiteetti. Jäsentäminen on tärkeää jo senkin takia, että ilmaisutaito voi jäädä kokonaan koulukohtaisen opetussuunnitelman ulkopuolelle.

Hyvin yleinen mielipide on, että ilmaisutaidon tulisi hakea identiteettinsä taidekasvatuksesta. Østernin (1991, 9) mukaan järkevä työtapo olisi koko kurssin kestävä tema perustuen esteettisille kokemuksille ja ilmaisuille. Työskentely tapahtuisi näytelmän muodossa, jossa

oppilaat eläytyvät tilanteisiin ja henkilöhahmoihin. Roolien kautta oppilas kohtaa aitoja ongelmia, joihin voi etsiä ja kokeilla ratkaisuja. Østern toivoo, että tulevat ilmaisutaidon opettajat sisäistävät pätevän koulutuksen kautta ajatuksen: draamalla on taideaineena teatteriaineen sisältö ja pedagogisen draaman menetelmät (Østern 1992, 4).

Jaana Kuuluvainen, yksi opettajien täydennyskoulutukseen osallistuneista, esittää myös lukio-opetuksen profiloimista taidekasvatuksella, jotta draama saisi pysyä omana oppiaineenaan. Kuuluvainen korostaa, että työskentelyn tulisi olla aluksi ilmaisemaan vapauttavaa, elämyksiä antavaa, motivoivaa ja palautteetonta. Tästä tulisi edetä palautekeskustelujen kautta eteenpäinvievään arviointityöskentelyyn. Kuuluvaisen mukaan tähän asti ilmaisutaidon opetukseen on haluttu sisällyttää kaikkea mahdollista ilmaisukasvatukseen liittyvää, jolloin oppiaineidentiteetti kärsii. Hän päätyy siihen, että draaman tulisi saada oma oppiainearvonsa koulun teatteriaineena. (Kuuluvainen 1994, 21)

3.3.1 Näkemuseroja Englannissa

Jo kappaleessa 2.2 draaman tavoitteenasettelua kritisoinut David Hornbrook edustaa erittäin selkeästi Rasmussenin taidekasvatuksellista suuntaa. Hän toivoo draamapedagogiikan olevan teatterin tekemistä. Hornbrookin mukaan (Hornbrook 1991, ix-x) pedagoginen draama on ollut liian lapsikeskeistä ja psykologisesti suuntautunutta, jolloin se ei ole tukenut esteettistä kasvatusta. Draaman avulla ollaan kehitetty ihmistä, mutta ei itse draamaa oppiaineena. Siitä on tullut vain opetusmetodi, jolla ei ole käytössä teatterin keinoja eikä taiteellista ja kriittistä käsitteistöä. Draamapedagogiikka jäi hänen mukaansa 50- ja 60-luvuilla muutaman vaikutusvaltaisen henkilön varaan, jotka korostivat liiaksi itseilmaisua. Hornbrookin mielestä draama on esittävä taide ja sen tulisi olla koulussa oma oppiaineensa muiden taideaineiden rinnalla. (Hornbrook 1991, 4-7)

Jonathan Neelandsin mukaan teatterin muoto on väline, jonka avulla opetetaan. Taidetta on siis draama, jossa opetetaan faktoja ja sosiaalisia taitoja, esim. puhumisen ja kuuntelemisen taitoja. Neelands kritisoi draamaopetusta, jossa harjoitetaan teatterin tekemisen taitoja. Hän ei myöskään pidä draamaa omana oppiaineenaan, vaan metodina oppia jotakin muuta ainetta tai tukea äidinkielen oppimista. (Neelands 1992, 3-10). Neelandsin voi katsoa sekä

epistemologisen että rooliteoreettisen suunnan edustajaksi. Draaman terapeuttisten tavoitteiden tärkeyteen viittaa Neelandsin käsitys puheesta draamassa. Puhe esittää hänen mukaansa aina tietynlaista kokemusta. Draamassa voi puhua kontekstin ulkopuolelta ja näin esim. heijastaa omia ongelmiaan. Tavoitteisiin Neelandsin mukaan kuuluvat itsetuntemus ja ryhmän tuntemus sekä moraalien kehittyminen persoonallisten, sosiaalisten, esteettisten ja luovien taitojen lisäksi. (Neelands 1992, 27-34)

Gavin Bolton on pedagogisen draaman uranuurtaja. Draama on Boltonin teoriassa oma aineensa ja selkeästi taitoaine, mutta hän itse pitää sitä taiteena, sillä hänen draamassaan on teatterin muoto ja taide on Boltonille inhimillistä toimintaa (Bolton 1992, 1, 18-20). Bolton haluaa kuitenkin pitää draaman erillään esittävästä teatterista. Hänen mukaansa draaman tulee olla osallistujakeskeistä, eikä sitä tulisi toistaa. (Bolton 1992, 12-13). Boltonin laajentunut kuva draamasta, johon viittasin Christensenin luokituksessa, tekee Boltonista holistisen suunnan edustajan, vaikka hänellä onkin oma kuvansa taiteesta draamaopetuksessa. Tavoitteita Boltonin mukaan ovat: persoonallisuuden, älyllisten taitojen ja sosiaalisuuden kehittyminen ja myös teatteritietouden sekä tekniikoiden ja taitojen kehittyminen. Boltonin mukaan taitoja ei kuitenkaan harjoiteta erikseen (kuten Hornbrookin mukaan), vaan niitä opitaan draamaa tehtäessä muodon kontekstissa. Draama ei saisi olla näytelmän harjoittelua. (Bolton 1992, 110-128)

Hornbrookin ja Boltonin mukaan draaman tulisi olla oma aineensa, Neelandsille se on metodi muiden aineiden oppimiseen. Kaikki kolme puhuvat teatterista, mutta sen asema on kullekin täysin eri. Hornbrookille teatteri on itse tarkoitus, Boltonille muoto, jossa kasvattaminen tapahtuu ja Neelandsille väline muun tavoitteen saavuttamiseksi. Bolton edustaa taito- ja taideaineen yhdistelmää, jossa hän pitää taiteentekemistä tärkeänä, mutta kasvatus on etusijalla. Hornbrookin taidepainotteisuus on selkeä, samoin kuin Neelandsin välinepainotteisuus.

3.3.2 Eklektinen vaihe

Nykyhetken draamapedagogiikassa, täten myöskään ilmaisutaidon pedagogiikassa, **ei ole yhtä oikeaksi katsottavaa, vallitsevaa suuntausta**. Samanaikaisesti vaikuttavat useat draamaopetuksen aikaisemmat suuntaukset, joilla on oma lähtökohtansa ja pedagoginen

strategiansa (Rasmussen 1991, 11-14). Edeltävissä luvuissa esiintulleet eriävät käsitykset ovat todistamassa Rasmussenin väitettä.

Tanskalainen tutkija Janek Szatkowski näkee draamapedagogiikan kehitysvaiheet neljänä aaltona. Laakson mukaan nyt on menossa 4. aalto, *Eklektinen l. valikoiva aalto*. Neljäs aalto eroaa edellisistä siten, että siinä ei aseteta ketään henkilöä esikuva-asemaan. *Yksityinen draamapedagogi on valitsijan paikalla*. Opettajan tulee miettiä, mihin traditioon hän haluaa liittyä, mitkä tavoitteet hän valitsee työlleen eri vaihtoehdoista, mistä hän ottaa tarvitsemansa harjoitteet, mitä strategioita hän käyttää jne. (Laakso 1994, 25)

Szatkowskin mukaan draamaa ei voi lähestyä joko *prosessina* tai *produktiona*, joko *draamana* tai *teatterina*. Hänen mielestään emme saisi joutua myöskään tilanteeseen, jossa joudumme valitsemaan, onko draama *oppiaine* vai *opetusmenetelmä* ja puhummeko draamasta *taidemuotona* vai *kasvatuksena*. Szatkowski haluaa päästä joko-tai -ajattelusta sekä-että -ajatteluun. Draama voi hänen mukaansa pitää sisällään useita ulottuvuuksia. (Szatkowski 1992)

Björn Rasmussen ja Nils Braanaas edustavat hieman toisenlaista näkökantaa. Heidän mukaansa, jotta draamapedagogiikka löytäisi identiteettinsä ja sitä voitaisiin koulussa edelleen kehittää, tulisi draama esteettisenä aineena (taiteellinen päämäärä) ja draama metodina muiden aineiden opetuksessa selkeästi erottaa toisistaan (Braanaas 1992, 236).

Rasmussenin ja Szatkowskin ajatukset yhtenevät eklektisyydessä. Rasmussenin mukaan käytännön draamapedagogiikkaa tulisi vahvistaa erikoistumalla johonkin suuntaukseen, jolla on kiinteä yhteys tiettyyn koulukuntaan. Rasmussen korostaa kuitenkin traditioiden yhdenvertaisuutta ja näin hän kehottaa valintoihin. (Rasmussen 1991, 205). Laakso esittää Rasmussenin teorian pohjalta joukon kysymyksiä, jotka jokaisen tulisi tehdä itselleen: *1. Olemmeko tietoisia siitä, mihin traditioon työmme perustuu ?, 2. Olemmeko sitoutuneet johonkin kolmesta traditiosta ?, 3. Missä suhteessa eri traditiot mahdollisesti esiintyvät työssämme ?, 4. Mistä käyttämämme draamapedagogiset harjoitukset ovat peräisin ?, 5. Liittyvätkö harjoitukset siihen suuntaukseen, jota katsomme edustavamme ?* (Laakso 1994, 28)

Laakson mukaan Rasmussenin ajatukset ja niiden pohjalta nousseet kysymykset, opetus-suunnitelman teon siirtyminen jopa opettajakohtaiseksi tehtäväksi ja oppiaineen kiivas kehitysvaihe antavat haasteita, joiden tulisi auttaa opettajaa ammatillisen identiteetin löytämisessä. Laakso näkee suomalaisen opetussuunnitelmauudistuksen uskaliaana tekona, ja koska alan koulutus on vielä hyvin nuorta, on kehittämistyössä hänen mukaansa hyvä lähteä hakemaan sisältöjä myös tähänastisista käytännöistä. (Laakso 1994, 23, 29)

4 TUTKIMUKSIA ILMAISUTAIDON OPETTAMISESTA

Lukion ilmaisutaidon opetusta on tutkittu tähän mennessä melko vähän. Vuonna 1985-86 kouluhallitus teetti seurantakyselyn lukion ilmaisutaidon opettamisesta kyseisenä ajankohtana. Tutkimuksella haluttiin selvittää aineen asemaa kouluissa. Kysymykset koskivat mm. koulutustaustaa, oppilasmääriä, opetuspuitteita ja aineesta informointia. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada pohja opetusoppaan laatimiselle. Vuonna 1988 ilmestyi *Lukion opetuksen opas: Ilmaisutaito*, jossa tutkimuksen tulokset ovat nähtävissä. Tuloksista käy ilmi, että vuonna 1985-86 kukaan opettajista ei ollut saanut koulutusta aineen opettamiseksi (10%:lla näyttelijäkoulutustausta, muut äidinkielen opettajia). Ilmaisukasvatuksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelu lähti käyntiin osittain tämän tutkimuksen pohjalta. (Lukion opetuksen opas: Ilmaisutaito. 1988)

Jyväskylän yliopistossa ensimmäinen lukion ilmaisutaidon opetusta koskeva pro gradu-työ ilmestyi vuonna 1994. Riikka Lahden tutkimusaihe oli "Lukion ilmaisutaito aineen opettajaksi opiskelevien arvioimana". Lahden tutkimus kohdistui vuoden 1991 ja 1992 täydennyskoulutusryhmiin sekä opettajankoulutuslaitoksen puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistujiin. Tutkimus toteutettiin melko laajasti aineen opetusta tarkastelevan kyselylomakkeen muodossa.

Lahden tutkimustulokset osoittavat, että opettajiksi opiskelevien näkemykset eivät syksyllä 1992 tukeneet uusinta ajattelua sisällön eheyttämiseksi tai taidekasvatukseen keskittymiseksi. Opettajat halusivat pääasiallisesti sisällyttää opetukseensa kaikki neljä

perinteistä sisältöaluetta. Lahti totesi kuitenkin, että näkemykset ovat saattaneet tutkimuksen jälkeen muuttua, sillä hänen mukaansa aineen asema oli jo työn ilmestymiseen mennessä jonkin verran muuttunut ja näkemykset kehittyneet (Lahti 1994, 88). Vastaajien arvioimat tavoitteet kulkivat lähinnä Grönholmin ja Laakson esittämien ilmaisukasvatuksen tavoitteiden suunnassa.

Lahti selvitti tutkimuksellaan myös suhtautumista aineen opettamiseen ja koulutukseen. Kaikki vastaajat "suhtautuivat ilmaisutaitoon ja sen opettamiseen myönteisesti ja innostuneesti, vaikka omaa koulutusta ei koettu vielä aivan riittäväksi ilmaisutaidon opettamiseen". Lahden mukaan opettajat toivoivat saavansa lisää koulutusta ja kursseja sekä tilaisuuksia aineen tavoitteellisen opettamisen kokeiluun. Aineelle toivottiin myös vahvempaa asemaa kuin lukion koulukohtainen ja valinnainen oppiaine. (s. 87)

Lahti tuo tutkimuksen lopussa oman ilmaisutaidon kehittämisideansa selkeästi esille. Myös hänen mielestään aineen asemaa voitaisiin vahvistaa suuntautumalla määrätietoisesti taidekasvatukseen, jolloin aineen teoria, tavoitteet ja sisällöt voitaisiin määritellä selkeästi draamataiteesta. Hän ehdottaakin uudeksi nimeksi draamataidetta. Taiteen perusopetukseen kuuluva teatteritaide voisi Lahden mukaan näin saada oman oppiaineen aseman eri kouluasteilla. Muita puhe- ja ilmaisukasvatuksen muotoja voisi Lahden mukaan käyttää muissa oppiaineissa. (Lahti 1994, 89)

5 TUTKIMUS

5.1 Kuvaus

5.1.1 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni rakentuu kahdelle pääongelmalle: 1. *Minkälainen käsitys lukion ilmaisutaidon opettajilla on opettamastaan aineesta?* 2. *Edustavatko opettajat jotakin tiettyä draama-pedagogista suuntausta?*

Ensimmäinen pääongelma nousi esiin ilmaisukasvatuksen saralla käydyistä jo monia vuosia jatkuneesta keskustelusta ilmaisutaidon, sekä nytemmin tulevan draama ja teatteri-ilmaisun funktiosta kouluaineena. Teoriataustasta selviää, että alan asiantuntijoilla on ollut hyvinkin erisuuntaisia käsityksiä sekä tavoitteista että niihin johtavista opetusmenetelmistä. Alan opettajakoulutus on nuorta ja täten tiedonsaanti on ollut pitkälti opettajan oman aktiivisuuden varassa. Tämänkaltainen historia on tarjonnut mahdollisuuden monenlaisille käsityksille aineen opettamisesta.

Toinen pääongelma nousi Björn Rasmussenin teoriasta, jonka mukaan hänen esittämänsä neljä erilaista suuntausta ovat selkeästi nähtävissä. Ongelma johtui myös juuri meneillään olevasta aineen profiloinnista. Taidekasvatuksellinen suuntautuminen tulee muuttamaan ainakin ylemmältä tasolta annettuja opetusohjeita. Missä määrin opettajilla on valmiuksia ja halua muutokseen, on vielä selvittämättä.

Tutkimuksen alaongelmia ovat:

- Mitkä tekijät ovat vaikuttamassa opetusmenetelmiin ja mahdolliseen suuntautuneisuuteen?
- Mihin opettajien käsitys aineesta ja sen tavoitteista pohjautuu?
- Miten opettajat suhtautuvat alan koulutukseen ja omaan koulutustaustaansa?

5.1.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani on kvalitatiivinen ja tapaustutkimusluonteinen. Kvalitatiivisella l. laadullisella tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan ei-tilastollista kenttätutkimusta, jossa tutkija itse on erittäin tärkeässä asemassa. Tutkimuksen tieteellisyys osoitetaan tiedonhankintamenetelmän pitävyydellä vallitsevissa olosuhteissa l. kvalitatiivisen tutkimuksen sisäinen validius tai "vastaavuus"(ks. luku 6.2) on lähestulkoon sama asia kuin tutkimuksen tieteellisyys. (Grönfors 1985, 11, 14)

Laadullinen lähestymistapani johtuu siitä, että pyrin saamaan kokonaisvaltaista tietoa tutkittavien todellisista tuntemuksista ja tavoitteista sekä *omista* näkemyksistä. Grönforsin mukaan tilastollisella tutkimuksella on vaikea päästä syvälliseen tietoon, sillä tutkijalla on vain vähäiset mahdollisuudet kontrolloida vastausten antamaa tietoa ja tutkittavien viitekehystä. Grönfors kritisoi myös tilastojen luotettavuutta mahdollisen tarkoituksettoman epärehellisyuden ja vähäisen vastaamismotivaation vuoksi. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät antavat mahdollisuuden tutkittavien varsinaisen käyttäytymisen ja sen viitekehysten tarkasteluun. Tulokset voivat Grönforsin mukaan muistuttaa ihmisestä, hänen tarpeistaan, toiveistaan ja tunteistaan (Grönfors 1985, 12). Syrjälän mukaan "kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä" (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Paikallisen selittämisen kautta pyrin myös osoittamaan tutkimuksen yleisempää merkitystä. Alasuutarin (1994, 215) mukaan tilanteen paikallinen selittäminen on laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä. Tutkimustuloksen tarkastelun tulisi kuitenkin antaa esimerkki muustakin kuin vain yksittäisestä tapauksesta.

Tapaustutkimusluonteisen tekee tutkimuksestani se, että tutkittavana ryhmänä on yhdenlaisessa tilanteessa toimivat opettajat. Yhtenä tärkeänä tavoitteenani on käytännön toiminnasta käytävän keskustelun herättäminen ja *kohdejoukon innostaminen tarkastelemaan omaa käytäntöään*. Syrjälän & Nummisen mukaan kyseiset seikat kuuluvat tapaustutkimuksen ominaispiirteisiin. Tiedonhankintamenetelmäni, haastattelu, on myös yksi tyypillisistä tapaustutkimusmenetelmistä. Haastattelutilanteessa tutkija ja tutkittava ovat välittömässä vuorovaikutussuhteessa, mikä on luonteenomaista tapaustutkimukselle. (mts., tiivistelmä, 8)

5.1.3 Tutkimuksen kohde

Tarkoitukseni oli tutkia lukiossa ilmaisutaidon opetuksesta vastaavia henkilöitä. Halusin mahdollistaa aiheen syvällisen ja suhteellisen laajakulmaisen käsittelyn, jolloin päädyin hyvin pieneen otokseen. Otantamenettelyksi sopi parhaiten ns. moniasteinen satunnaisotanta, joka on mahdollinen perusjoukon alkioiden muodostaessa luonnostaan ryhmittymiä tai yhteisöjä (Kari & Huttunen 1981, 125), kuten tässä tutkimuksessa ilmaisutaidon opettajat. Moniasteinen otanta etenee Karin & Huttusen (s. 124-126) mukaan vaiheittain *yksinkertaisen satunnaisotannan* ja/tai *systemaattisen otannan* avulla lopulliseen otantayksikköön.

Tässä tutkimuksessa tarvittiin otannassa vain kolme vaihetta. Ensimmäisessä otosvaiheessa valitsin tietoisesti yhden kaupungin kaikista Suomen kaupungeista, jossa on lukio/lukioita. Valintaperusteena oli oma senhetkinen asuinpaikkani ko. kaupungissa ja tieto siitä, että kaupungissa on riittävä määrä lukioita otokseen. Toisen vaiheen suoritin yksinkertaisena satunnaisotantana, jolloin soitin umpimähkäisesti riittävään määrään kaupungin lukioita. Kolmannessa vaiheessa valitsin satunnaisesti ensin kolme esihaastateltavaa ja tämän jälkeen tutkimusotokseen tulevat opettajat. Otantayksikkö oli siis jo kolmannessa vaiheessa lopullinen - ilmaisutaidon opettaja. Otokseeni kuului viisi ilmaisutaidon opettajaa.

5.1.4 Tiedonhankitamenetelmä

Tutkimuksen tiedonhankitamenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa kysymysten teema-alueet ovat etukäteen laadittuja mutta operationalisointi tapahtuu haastattelutilanteessa, jolloin kysymyksille löytyy tarkka muoto ja järjestys (Hirsjärvi & Hurme 1995, 36). Kysymykset muotoutuvat näin yleensä kullekin haastateltavalle sopiviksi. Laadittu teemaluettelo on varmistamassa, että kaikilta tutkittavilta saadaan käsiin periaatteessa samat tiedot (Syrjälä 1988, 100). Vähäisen haastattelukokemukseni vuoksi päädyin suunnittelemaan ja kirjoittamaan ennalta "avainkysymykset". Halusin varmistaa sen, että olennaiset asiat tulevat varmasti käsitellyiksi.

Menetelmän valintaan vaikuttavia seikkoja olivat: 1. Pyrkimys saada tutkittavasta ilmiöstä syvää tietoa, jota ei todennäköisesti saisi selville kyselylomakkeella, 2. Pyrkimys ymmärtää yksilön käsitystä hänen omasta näkökulmastaan, 3. Mahdollisuus luottamuksellisen ja pohdiskelevan ilmapiirin luomiseen tutkijan ja haastateltavan välille, 4. Mahdollisuus ajatusmaailman tavoittamiseen, joka olisi vaikeaa valmiita vaihtoehtoja tarjoamalla 5. Mahdollisuus saada kuvaavia esimerkkejä sekä 6. Mahdollisuus tehdä tutkimuksesta keskustelunomainen tilanne, jossa mielipiteet tulevat usein hyvin esille.

Hirsjärven mukaan teemahaastattelu sopii tiedonkeruumenetelmäksi hyvin, kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäin keskustelemaan. Hirsjärvi luettelee esimerkkeinä arvostukset, aikomukset, ihanteet ja kriittiset perustelut (Hirsjärvi & Hurme 1995, 35). Käsitykseni tiedonhankintamenetelmän toimivuudesta omassa tutkimuksessani vahvistui haastattelutilanteissa entisestään, sillä neljä viidestä haastateltavasta koki tilanteen itselleen kehittävänä. He sanoivat, että on hyvä asia pysähtyä miettimään, mitä oikein on tekemässä. Haastattelua olisi sopinut täydentämään observointi. Menetelmä on kuitenkin yksi vaativimmista tiedonhankintamenetelmistä. Poistin havainnoinnin tutkimussuunnitelmastani, sillä koin, että sillä olisi ollut negatiivista vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Jotta observointi olisi tuottanut luotettavaa aineistoa tutkimukseni tarkoituksen kannalta, olisi sitä tullut tehdä melko pitkällä aikavälillä.

5.1.5 Haastattelun suunnittelu ja toteutus

Suunnittelin haastattelun teoriataustan ja tutkimuksen tarkoituksomäärittelyn pohjalta. Hirsjärven & Hurmeen (s.41) mukaan teemahaastattelututkimuksessa tutkija on usein kiinnostunut ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä, ei niinkään ennalta määriteltyjen hypoteesien todentamisesta. Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä oli tapausten tarkka kuvaaminen tilanteen valaisemiseksi ja uusien hypoteesien löytäminen sekä tulosten vertaaminen draamapedagogien esittämiin olettamuksiin keskustelun herättämiseksi.

Saadakseni kuvan haastattelun keskimääräisestä pituudesta ja yleensä haastattelijana toimimisesta, suunnitelmaani kuului kolme esihaastattelua. Kolmas haastattelu sujui kuitenkin niin hyvin, että valitsin haastateltavan mukaan varsinaiseen otokseen. Hirsjärven & Hurmeen (s. 57-58) mukaan esihaastattelut ovat teemahaastattelututkimuksen välttämätön ja tärkeä osa; varsinaiseen haastatteluun valmistavia koehaastatteluja tulisi olla ainakin 2-3 ja henkilöiden tulisi kuulua perusjoukkoon, mutta ei otokseen. Koska en kolmannen haastattelun jälkeen joutunut muokkaamaan haastattelurunkoa, ja olin tyytyväinen itseäni haastattelijana, poikkesin suosituksesta.

Esitin haastattelupyynnöt puhelimitse. Yhden haastateltavan sain kiinni koululta, muut illalla kotoa. Kaikki haastateltavat olivat myöntyväisiä täysin ilman suostuttelua ja kolme haastateltavaa osoitti olevansa erityisen kiinnostunut haastatteluun osallistumisesta. Haastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan ja ajan toukokuulta. Kaksi haastateltavaa halusi haastattelun omaan kotiinsa, kaksi koululle ja yksi halusi tulla luokseni (muuttui myöhäisempään ajankohtaan ja koululle sairaustapauksen vuoksi). Haastatteluista tuli hyvin tiivis, analysointia helpottava paketti, sillä sain sovittua neljä viidestä haastattelusta samalle viikolle. Esitin puhelimesta lyhyesti tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen sekä haastattelun keskimääräisen kestoajan. Kaikki haastateltavat varasivat riittävästi aikaa haastattelulle.

Varsinaiset haastattelut olivat hyvin keskusteluluonteisia, mutta pysyivät hyvin koossa. Nauhoitin haastattelut sanelulaitteella. Nauhoitus tuntui hieman häiritsevän ja epäilyttävän yhtä haastateltavista, mutta keskustelun edetessä jännite katosi. Pyrin luomaan myönteistä ilmapiiriä ja poistamaan mahdollista jännittämistä Grönforsin (s.107) kuvaamalla "verryttelykysymyksillä". Kaikenkaikkiaan haastattelut sujuivat kitkattomasti ja haastateltavat pysähtyivät miettimään. Pyrin kuuntelemaan vastaukset aina loppuun saakka ja annoin aikaa myös tauoille. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin.

5.1.6 Aineiston käsittely

Tiivistin aineiston sisällönanalyysin keinoin. Grönforsin (s.161) mukaan sisällönanalyysi tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta itse analyysi tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun avulla. Analysointia ovat ohjaamassa sekä alustavasti asetetut hypoteesit, että teemahaastattelun seurauksena syntyneet hypoteesit (Hirsjärvi & Hurme 1995, 115). Sisällönanalyysi parhaimmillaan tuottaa kuvailevaa tietoa.

Käsittelin aineiston lähes täysin impressionistisesti, jolloin muuttujille ei anneta tiettyä arvoa, vaan päätelmiä tehdään vapaamuotoisemmin. Hirsjärven & Hurmeen mukaan impressionistinen analyysi on järkevää, jos tutkittavia tapauksia on vain muutama. (mts. 125)

Keskityin tutkimuksen raportoinnissa haastateltavien vastausten sisällön tarkasteluun, esittämiseen ja johtopäätösten tekoon. Olen tulkinnut tuloksia suhteellisen varovasti, sillä käsitellyt asiat olivat osittain outoja ja vaikeita. Tulkinta tässä tutkimuksessa tulee esiin nousseiden hypoteesien muodossa.

5.2 Hypoteesit

Tutkimukseni tarkoituksena oli löytää uusia hypoteeseja ja kehitysideoita sekä kuvata yksityisen opettajan näkemyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensäkaan tukeuduta hypoteeseihin, vaan tutkimukselliseen ongelmaan ja tärkeintä on "ymmärtävä selittäminen" (Alasuutari 1994, 42). Tässä tutkimuksessa myös tutkimusotos on hyvin pieni, jolloin hypoteesien esittäminen on joka tapauksessa kyseenalaista. Alasuutarin (s. 241) mukaan tutkijan tulee esittää itselleen kysymyksiä ja löydettyjä vastauksia voi käyttää aineistona arvioitaessa hypoteesien pitävyyttä. Arviointi ja nousevat uudet hypoteesit voivat olla nostattamassa keskustelua ja antaa jatkotutkimusaiheita.

5.3 Tulokset teema-alueittain

5.3.1 Koulutustausta

Kaikki haastateltavat olivat *äidinkielenopettajia*, jotka äidinkielen opetuksen lisäksi pitävät ilmaisutaidon kursseja; kukaan ei siis ollut koulutukseltaan ilmaisutaidon opettaja. Tämä antaa olettaa, että ilmaisutaitoa opettavat edelleen usein äidinkielen opettajat. Täten Hannu Harjun kirjoittama artikkeli pätevien opettajien puutteesta olisi edelleen ajankohtainen (luku 2.3).

Kukaan otokseeni kuuluneista ei kuitenkaan ollut täysin vailla koulutusta. Yksi opettaja oli osallistunut useamman kerran luovan toiminnan leireille ja opiskeluaikanaan hän oli ollut mukana yliopiston tarjoamassa teatteritoiminnassa. Kahdella viidestä oli takanaan yksi ilmaisuharjoituksiin perustuva kesäkurssi, toinen heistä oli myös osallistunut Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kurssille, josta käsite "draamapedagogiset menetelmät" oli tullut tutuksi. Kaksi haastateltavaa oli perehtynyt ilmaisukasvatuksen alueeseen opiskelussaan; toisella oli ollut 20 opintoviikon kurssi puheilmaisua, toisella sivuaineena teatteritiede. Viimeksimainituista toinen oli tämän lisäksi osallistunut psyko-draamakurssille ja käytti opetuksensa tueksi myös harjoituksia joogakurssilta. *Jokaisella haastateltavalla oli kiinnostus teatteriin ja jonkin verran teatteriharrastustaustaa.*

5.3.2 Aineen ja opettajan asema

5.3.2.1 Opetuspuitteet

Kaikissa viidessä lukiossa ilmaisutaito oli soveltavan kurssin asemassa. Neljässä koulussa ilmaisutaitoa tarjottiin kaksi kurssia (nimellä "äidinkieli 9 ja 10"). Kahteen kouluun ilmaisutaito oli tullut uuden opetussuunnitelman myötä ja toisessa näistä oli ilmaisutaitoa yläasteella yksi kurssi ja lukiossa yksi kurssi. Muilla kolmella koululla ilmaisutaito oli ollut jo pitkään opetusohjelmassa. *Koulukohtaiseen opetussuunnitelmantekoon siirtyminen oli kohde-kunnassa yllättävästi lisännyt ilmaisutaidon määrää.* Lukujärjestysteknisistä syistä ilmaisutaidon tunnit oli kolmella koululla sijoitettu aina varsinaisen kouluajan ulkopuolelle, kahdella osittain.

Kolmella koululla oli ilmaisutaidon opetukseen varattuna erittäin hyvät tilat (liikuntatila tai auditorio), kaksi opettajaa kärsi hieman tilojen puutteesta - toisella näistä kouluista, jossa ilmaisutaito oli myös hyvin uusi asia, opettaja joutui pitämään tunteja usein koulun eteisaulassa: "... tunnit on usein sijoitettu liikuntatuntien kanssa päällekkäin, jolloin me ei päästä saliin. Me ollaan oltu usein eteisaulassa... se on hirvittävän rauhaton paikka, koska kuka vaan voi liikkua siinä tilassa; oppilaat tulevat ulkoa, opettajat opettajanhuoneesta... toinen vaihtoehto on olla äidinkielenluokassa, mutta siellä taas, jos meillä on kovaaäänistä harjoittelua, kaikki kuuluu seinien läpi toisiin luokkiin...". Rehtori oli kuitenkin luvannut näillä koululla parannuksen tilaongelmaan jo seuraavan kouluvuoden alusta.

5.3.2.2 Suhtautuminen ilmaisutaitoon

Jokainen haastateltava koki koulun rehtorin suhtautuvan positiivisesti ilmaisutaidon opetukseen; kolme haastateltavaa käytti ilmaisua "myönteisen kiinnostuneesti". Yhden haastateltavan näkemys oli, että rehtori halusi ilmaisutaidon kouluun vastapainoksi matemaattisille aineille, sillä lukio oli matemaattis-luonnontieteellisesti suuntautunut.

Muiden opettajien suhtautumisen koki neljä viidestä opettajasta myönteisenä, osittain myös erittäin kiinnostuneena. Yhden näkemys oli, että lukuaineiden, etenkin kielten opettajat suhtautuvat aineeseen varauksellisesti. Haastateltava kertoi kieltenopettajien sanoneen, että kielentuntemuksen ja kirjallisuuden opettamiselle tulisi olla enemmän kursseja; oppilaat eivät heidän mielestään hallitse riittävästi äidinkieltä, ja näin vieraankin kielen opettaminen vaikeutuu. Haastateltavan mukaan myös ylioppilaskirjoitusten paine on vaikuttamassa asiaan. Samainen haastateltava sanoi samaan hengenvetoon olevansa hyvin innovatiivinen, ehkä ärsyttäväkin opettaja ja koki olevansa joskus taistelemassa ilmaisutaidon puolesta. *Kaikki haastateltavat sanoivat, että opettajien keskuudessa esiintyy epätietoisuutta ilmaisutaidon tarkoituksesta ja useimmat odottavat ohjelmaa koulun juhliin.* Kaksi haastateltavaa mainitsi sanan "ohjelmatoimisto", joka tulee esiin myös Helena Tanttu-Knappin artikkelissa (luku 2.4). Kahden haastateltavan mukaan fyysiset harjoitukset, joita "ei voi tehdä tiukka hame päällä", olivat opettajakunnalle suuri ihmetys.

Oma suhtautuminen aineeseen oli kaikilla viidellä erittäin myönteinen. He *kokivat ilmaisutaidon hyvin tärkeäksi*. Kolme opettajaa sanoi omasta aloitteestaan toivovansa ilmaisutaidon aseman nousua ja lisää kursseja. Yksi heistä sanoi hyvin painokkaasti: *"Ilmaisutaidon pitäisi olla ilman muuta pakollinen aine... sen pitäisi saada myös pätevät ilmaisutaidon opettajat"*. Kaksi haastateltavaa mainitsi aineen olevan etenkin suomalaisille, usein esiintymisvalmiuksien puutteista kärsiville, erityisen tärkeä. Jokaisen haastateltavan silmin ilmaisutaito on hyvä vastapaino kieliopin opettamiselle ja he opettavat ainetta mielellään. Kolme haastateltavaa nimenomaan halusi opettaa ilmaisutaitoa, kahdelle se "kuului pakettiin" - he ottivat annetun tehtävän vastaan ja sittemmin innostuivat aineen opettamisesta.

Jokainen haastateltava sanoi kertovansa mielellään ystävilleen opettavansa ilmaisutaitoa. Kolme heistä mainitsi, että ilmaisutaitoa on alettu arvostaa enemmän. Kaksi opettajaa sanoi nauttivansa siitä, kun saa kertoa muille, mitä ilmaisutaidon tunneilla tehdään.

5.3.2.3 Pätevyys ja koulutushalukkuus

Kaksi viidestä haastateltavasta piti itseään ilman muuta päteväksi ilmaisutaidon opettajana harrastuspohjansa ja toinen heistä myös pitkällisen kokemuksensa ansiosta. Muut kolme opettajaa kokivat olevansa tavallaan päteviä, tavallaan koulutuksen tarpeessa. *Neljä viidestä haastateltavasta päteväksi mielellään*; toinen itsensä päteväksi kokeva opettaja kuitenkin vain siinä tapauksessa, jos koulutuspaikka olisi hyvin lähellä.

Kukaan haastateltavista ei mielestään seissyt minkään teorian takana. Tämä tukee Rasmussenin ja Østernin hypoteesia harjoitusten käyttämisestä irrallisena teoriataustasta (luku 2.2 ja 3.2.2). Haastateltavista kolme ei kokenut teorian puuttumista välttämättä lainkaan haittapuoleksi. Kukaan haastateltavista ei ollut kuullut Rasmussenin suuntauksista (luku 3.2), eikä myöskään teoksesta "Ilmaisun monet kielet", jossa Erkki Laakso esittelee mm. Rasmussenin ja Szatkowskin teorioita.

Kuvittelimme tilanteen, jossa koulu haluaisi saada "pätevän" ilmaisutaidon opettajan. Yksi haastateltavista oli ehdottomasti ilmaisutaidon opettamisesta luopumista vastaan. Hänen mukaansa äidinkielen opettajan tulee saada opettaa ilmaisutaitoa, sillä hän kokee sen

jokaiselle äidinkielen opettajalle tärkeänä osa-alueena. Opettaja sai haastattelussa idean äidinkielen opettajan ammattikuvan uudelleen profiloitumisesta, jossa äidinkielen opettaja voisi erikoistua joko draamailmaisuun, kirjallisuuteen ja kielentuntemukseen tai puheviestintään. Neljä muuta haluaisivat myös opettaa ilmaisutaitoa ja yksi heistä olisi heti valmis pätevoitymään.

Kolme opettajaa koki äidinkielen opetuksen työmäärän olevan melko suuri ja yksi sanoi sen todennäköisesti edelleen kasvavan oppilasmäärien lisääntyessä. Tämän vuoksi heistä kaksi olisi valmiit antamaan paikkansa koulutetulle ilmaisutaidon opettajalle. Toinen heistä oli opettaja, joka toi ilmi toiveensa ilmaisutaidon opetuksen lisääntymisestä ja pätevien opettajien valituksi tulemisesta. Kaikki kolme opettajaa harmitteli tilannetta, jossa ilmaisutaidolle jää helposti liian vähän aikaa. *Ajatuksista nousee hypoteesi siitä, että äidinkielen opettajan suuri tuntimäärä itse äidinkielessä vaikeuttaa paneutumista ilmaisutaidon opettamiseen.*

Jokainen haastateltava koki kouluttautumistilanteen melko huonona. Heidän mielestään äidinkielenopettajille olisi ehdottomasti tarjottava mahdollisuus täydennyskoulutukseen tai jo opiskelussa erikoistumiseen. Kukaan haastateltavista ei ollut kuullut Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutusryhmistä vuosilta 1991 ja 1992 (luku 2.3) ja he pitivät valitettavana koulutuksen loppumista. Kaksi opettajaa piti parhaimpana vaihtoehtona kuitenkin sitä, että kouluille saataisiin varsinaiset ilmaisutaidon opettajat, esim. "kiertävän opettajan" muodossa. *Jokainen haastateltava puhui ilmaisutaidon opettajakoulutuksen puolesta,* vaikka he itse haluaisivatkin opettaa ainetta. Tästä nousee hypoteesi siitä, että *opettajat näkevät koulutuksen tarpeellisena.*

5.3.3 Ilmaisutaito ja draamapedagogiikka

5.3.3.1 Määrittely

Ilmaisutaito-käsitteen määrittely lukion oppiaineena oli neljälle viidestä haastateltavasta melko helppoa. Yksi haastateltava sanoi, että määrittely on vaikeaa, sillä ilmaisutaito kattaa niin laajan alueen. Mitkään määritelmistä eivät olleet täysin yhtenevät mutta yksi kaikkia haastateltavia yhdistävä tekijä oli nähtävissä; jopa melkein samoin sanoin esitettynä.

Jokainen haastateltava sanoi ilmaisutaidon olevan *itseilmaisun kehittämistä, rohkaisua vapaaseen/kokonaisvaltaiseen ilmaisuun* (kaksi haastateltavaa käytti termiä vapaa ilmaisu, kolme kokonaisvaltainen ilmaisu). Tässä tuli selvästi esiin Erkki Laakson ja Inari Grönholmin määritelmä *ilmaisukasvatukselle* ja sen tavoitteille (luku 2.1).

Neljä opettajaa koki ilmaisutaidon olevan yleisten esiintymisvalmiuksien luomista. Yksi heistä korosti äänenhuollon ja puhetekniikan asemaa ilmaisutaidon opetuksessa ja sanoi puhetekniikan olevan lempialueensa. Kolme haastateltavaa määritteli ilmaisutaidon mainittujen seikkojen lisäksi *identiteetin kehittämiseksi*. Yksi heistä mainitsi *kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittämisen* hyvin pitkälle Brian Wayn teorian mukaisesti (luku 3.2.1, 1. suuntaus). Yksi haastateltava määritteli ilmaisutaidon myös sosiaalisen kanssakäymisen harjoitteluksi, joka näkyi hänen ajatuksissaan puhuttaessa draamapedagogisista suuntauksista.

Draamapedagogiikka käsitteenä oli kahdelle haastateltavalle uusi asia. Mietittyään hetken toinen heistä antoi määritelmäksi draaman opettamisen draamakirjallisuuden avulla, toinen halusi hylätä koko termin ja käyttää sen tilalla käsitettä "luova ilmaisu". Kolme muuta haastateltavaa sanoi draamapedagogiikan olevan *draaman käyttöä opetuksessa*. Näille haastateltaville olivat draamapedagogiset menetelmät pedagogisen draaman muodossa tulleet tutuiksi, muuten alue oli heidän mukaansa hämärän peitossa.

Esiteltyäni määritelmän, "draaman käyttö kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tarkoituksiin sekä näyttämötaiteen opetukseen sisältyvä pedagoginen toiminta" (luku 3.1), kolme haastateltavaa ilmoitti, että he eivät olleet tulleet miettineeksi asiaa aikaisemmin. *Kaikki haastateltavat sanoivat* lyhyen mietintätaiun jälkeen *draamapedagogiikan olevan sekä opetusmenetelmä että taideaine*. Tässä kohdin tuli esiin näkemyseroja omien opetusmenetelmien puitteissa. Jokaisen haastateltavan mielestä draamapedagogiikka kuului osittain ilmaisutaidon opetukseen; yksi heistä määritteli ilmaisutaidon ja draamapedagogikan samaksi asiaksi.

5.3.3.2 Opetusmenetelmät

Neljän opettajan ilmaisutaidon opetus kuului täysin draamapedagogiikan piiriin, vaikka he eivät sitä itse tiedostaneetkaan. Kolmella heistä se oli sekä metodin että taitoaineen asemassa. Janek Szatkowskin ajatukset aineiden yhteensulauttamisesta tuli opettajilta selkeästi esiin. Yksi opettaja mainitsi taiteen tekemisen olevan opetuksessaan "alkuharjoittelun asemassa". Yhdellä opetus oli painottunut voimakkaasti taiteeseen ja hän oli erikoistumisen puolesta, kuten suuri osa draamapedagogeista (luvut 3.3 ja 4). Opettaja huomautti kuitenkin, että ilmaisutaidossa harjoitellaan myös muuta kuin näyttelemisen tekniikkaa. Haastateltava, jonka erikoisala on puhetekniikka, käytti suuren osan ajasta puhtaisiin puhetekniikkaharjoituksiin, mutta draamapedagoginen osuus oli sekä metodin että taitoaineen asemassa. *Kaikki haastateltavat sanoivat kuitenkin käyttäneensä draamapedagogisia menetelmiä lähinnä tiedostamattomasti.*

Pedagoginen draama oli neljälle haastateltavalle tuttu asia. He määrittivät pedagogisen draaman oppimisen välineeksi ja menetelmänä roolileikiksi, jossa sekä opettaja että oppilaat toimivat. Määrittely pohjautui selvästi lähinnä Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin teoriaan (luku 3.2.1, 2. suuntaus). Sekä "teacher in role" että "mantle of the expert" olivat tuttuja tekniikoita. *Haastateltavien mielestä tyypilliset pedagogisen draaman menetelmät sopivat paremmin muiden aineiden opetukseen, ja he käyttivätkin menetelmiä silloin tällöin tietoisesti äidinkielen opetuksessa. Østernin toive draamataiteen opetuksesta pedagogisen draaman menetelmin ei haastateltavien piirissä toteutunut. Yksi heistä käytti roolipeliä opetusmenetelmänä, mutta ei pitänyt tätä "tyypillisenä" pedagogisena draamana. Kolme haastateltavaa sanoi, että pedagogista draamaa voisivat heidän mielestään käyttää "taitavat" opettajat. Kaksi opettajaa mainitsi, että heidän kouluissaan muutamat opettajat käyttävät opetuksessaan pedagogisen draaman menetelmiä (toisella koululla uskonnonopettaja, toisella kuvaamataidon ja kielten opettajat). Näkemys englantilaisen pedagogisen draaman käytöstä nostattaa hypoteesin siitä, että pedagoginen draama käsitetään välineenä lähinnä muiden aineiden oppimisessa, ei ilmaisutaidon opetukseen kuuluvana.*

Haastateltavista neljä sanoi etenevänsä aina "pienemmästä suurempaan" ja he kaikki mainitsivat harjoituksina *tutustumisharjoitukset*, *luottamusharjoitukset* (kaksi haastateltavaa), *aistiharjoitukset*, *improvisaatiot* ja *usein kakkoskurssilla näytelmän tekemisen* (yhden kurssin pitäjä teki produktioita opetusryhmästä riippuen). Luettelo on kuin Laakson (Grönholm 1994, 23) esittämä tyypillinen ilmaisutaidon peruskurssin ohjelma. Näytelmän yleisölle esittämistä piti jokainen opettaja opetuksen sivutuotteena. He eivät kuitenkaan olleet esiintymistä vastaan.

Yksi haastateltava oli viime aikoina perehtynyt Helsingin yliopistossa toimivan roolipeli-seuran toimintaan ja hänen opetuksensa tällä hetkellä eteni hyvin pitkälle roolipelien merkeissä. Kyseinen opettaja sanoi saaneensa tällä tavalla pojat mukaan ilmaisutaidon kurssille. Kaksi haastateltavaa sanoi mainittujen harjoitusten lisäksi käyttävänsä paljon rentoutus- ja hengitysharjoituksia, toinen heistä puhetekniikan pohjalta, toinen jooga-menetelmien pohjalta. Jokaisella haastateltavalla oli hyvin selkeä kuva käyttämistään harjoituksista. Kolme haastateltavaa sanoi löytävänsä harjoituksia hyvin paljon sekä Jussi Helmisen teoksesta *Näyttämölle* että P.T. Hakalan teoksesta *Ilmaisutaito*.

5.3.3.3 Tavoitteet ja niiden toteutuminen

Neljä viidestä haastateltavasta ilmoitti päätavoitteekseen esiintymiseen ja vapaaseen ilmaisuun rohkaisemisen. Yhden haastateltavan päätavoite oli identiteetin ja oman tyylin löytäminen. Hänen mottonsa kuului: "Tyyli on ihminen." Persoonallisuuden kehittymisen tärkeäksi tavoitteeksi luokitteli hänen lisäkseen yksi haastateltava. Yksi opettaja luokitteli "lähestulkoon päätavoitteekseen" myös omien vahvuuksien löytymisen ilmaisijana ja innostuneiden kannustamisen jatkokoulutukseen. Muuten haastateltavat sanoivat esittäneensä tavoitteita määritellessään ilmaisutaitoa. Anna-Lena Østernin kritisoima tavoite "persoonallisuuden kehittyminen" (luku 2.2) oli siis haastateltavien keskuudessa nähtävissä osittain.

Kaikki haastateltavat sanoivat päässeensä mielestään silloin tällöin tavoitteisiinsa riippuen hyvin paljon ryhmästä. Kolme opettajaa mainitsi haitallisena seikkana ryhmien heterogeenisyyden. Heidän mielestään arkojen ja sulkeutuneiden oppilaiden kehitystä haittasi aina, jos

samassa ryhmässä oli paljon esiintymään ja näyttelemään tottuneita. Yksi heistä esitti eriyttämisisidean, jossa ykköskurssille eivät tulisi lainkaan paljon esiintyneet oppilaat. Yksi opettaja näki tilanteen hyvin ristiriitaisena, sillä hän halusi, että kokeneetkin esiintyjät löytäisivät hyödyn "helpoista" alkuharjoituksista. Näistä opettajien oma-aloitteisesti esittämistä vaikeuksista nousee hypoteesi oman alkukurssin tarpeellisuudesta kokemattomille tai aroille ilmaisijoille (jos ilmaisukasvatus keskittyy vain lukio-opetukseen), vaikka lukion ilmaisutaidon opetuksen opas väittääkin ilmaisutaidon voiman olevan juuri ryhmien heterogeenisyydessä (Lukion opetuksen opas 1988, 22).

5.3.3.4 Suuntautuneisuus

Koska Rasmussenin esittämät draamapedagogiset suuntaukset eivät olleet haastateltaville tuttuja, kerroin niiden sisällön lyhyesti pääpiirteissään ennen kysymystä: "koetko olevasi jonkin suuntauksen edustaja?". Kolme haastateltavaa osoitti haastattelutilanteessa näkyvää kiinnostusta teoriaan kirjoittamalla tutkijan ja teoksen *Ilmaisun monet kielet* nimen itselleen muistiin. Tästä nousee hypoteesi uusimpien teorioiden vähäisestä tuntemisesta ilmaisutaidon opettajien keskuudessa, sillä *kukaan haastateltava ei ollut miettinyt aikaisemmin suuntautuneisuuttaan ja sekä Rasmussen että Braanaas olivat tuntemattomia nimiä jokaiselle haastateltavalle.*

Yksi haastateltavista sanoi olevansa selkeästi taidekasvatuksellisen suuntauksen edustaja. Kyseinen opettaja halusi perehdyttää oppilaita monipuolisella tavalla teatterin maailmaan ja samalla kehittää heitä esiintyjiksi ja vapaasti ilmaiseviksi. Opettajalla oli takana teatteri-harrastusta ja koki siksi kyseisen suuntauksen sopivan itselleen. Opetuksen tueksi kyseinen opettaja käytti teatterialan kirjallisuutta, mm. Robert Cohenin teosta *Näyttelemisen mahti*. Hän oli erikoistumisen puolesta ilmaisutaidon tuntimäärän vähyyden vuoksi. Muista suuntauksista ei opettajalla ollut paljoakaan tietoa. Kyseinen opettaja ei näin täyttänyt Rasmussenin toivetta siitä, että taidekasvatuksellisen suuntautumisen pohjalla olisi vankka kokemus muista suuntauksista.

Yksi haastateltavista näki edustavansa rooliteoreettista suuntausta, sillä hänen mielestään suuntauksen tavoitteet olivat lähimpänä hänen omia tavoitteitaan. Opettaja sanoi, että "rooliteoreettisen suuntauksen sisällöistä on eniten hyötyä jokapäiväisissä tilanteissa". Kyseinen opettaja piti myös taidekasvatusta tärkeänä ja sanoi sen kuuluvan opetukseensa mm. teatterikäyntien muodossa. Erikoistuminen oli hänenkin mielestään hyvä asia tuntien vähyyden vuoksi.

Yhden haastateltavan näkemys omasta opetuksestaan oli taidekasvatuksellisen ja epistemologisen suunnan yhdistäminen painottuen epistemologiseen suuntaukseen. Rasmussenin luettelemat "identiteetin vahvistaminen, ajattelun ja kielen kehitys" kuvasivat haastateltavan mukaan hyvin hänen metodologiaansa. Kyseisen opettajan mukaan ryhädynamiikka ja terapia eivät ole lukio-opetukseen sopivia draaman muotoja. Opettajan ajatukset kulkivat melko tarkkaan Brian Wayn suunnassa ja hänen mottonsa "unohda selittäminen ja tee" tuki deweyläistä kasvatustilfilosofiaa (luku 3.2.1, 1. suuntaus).

Kaksi haastateltavaa halusi luoda opetuksestaan holistisen kokonaisuuden. Toinen heistä sanoi haluavansa kaikkea vähän ja hän koki eri suuntauksien täydentävän hyvin toisiaan. Tällä hetkellä opettaja oli keskittymässä mielestään terapeuttiseen draamaan roolipelien muodossa. Toinen kyseisistä haastateltavista sanoi rooliteoreettisen suuntauksen kiinnostavan eniten ja ajanpuutteen vuoksi hän ei ollutkaan mielestään luomassa holistista kokonaisuutta, vaikka niin haluaisi. Hän piti vallitsevassa tuntimäärätilanteessa erikoistumista järkevänä ratkaisuna.

Haastateltavien ajatuksista erikoistumiseen löytyi yhteinen linja. *Jokainen* heistä koki tämänhetkessä vähäisen tuntimäärän tilanteessa suuntautumisen johonkin osa-alueeseen järkevänä ratkaisuna. Neljä opettajaa sanoi pitävänsä kuitenkin epämiellyttävänä tilannetta, jossa on erikoistuttava. He haluaisivat luoda tavallaan holistista kokonaisuutta. Tämä vahvasti hypoteesiani holismin kannattamisesta mutta oletukseni holistisen kokonaisuuden rakentamisesta perinteisin suomalaisen ilmaisutaidon menetelmin heikentyi.

Tässä vaiheessa keskustelimme myös *draama ja teatteri-ilmaisun* tulosta diplomiaiineeksi ja yleensä ilmaisutaidon uudistamisesta taidekasvatukselliseen ja sisällöllisesti eheytettyyn

suuntaan. *Neljä haastateltavaa sanoi kuulevansa yleisestä kehityslinjasta nyt ensimmäistä kertaa.* Kolme haastateltavaa (yksi heistä taidekasvatuksellisesti suuntautunut opettaja) piti diplomiaineratkaisua huonona arvostelun kannalta ja kaksi heistä näki tilanteen myös taiteentekemiseen pakottavana. Kyseisten opettajien mukaan ilmaisutaitoa on hyvin vaikea arvioida, eikä sen siksi tulisi kuulua diplomiaineiden joukkoon. *Kaksi haastateltavaa näki muutoksen positiivisena kehityksenä. Heidän mielestään tällä tavalla voitaisiin ilmaisutaidon asemaa nostattaa ja saada lukiosta myös taito- ja taideaineita vaaliva laitos.* Kyseisten opettajien mielestä olisi hyvä asia, jos ilmaisullisesti lahjakkaat oppilaat saisivat näyttää taitojaan myös arvosteltuna ja arvostelun tulisi opettajien mielestään olla jatkuvaa ja kvalitatiivista. Heidän mielipiteensä yhtyy siis osittain uuden profiloitumisen kanssa. Se, että he eivät omassa opetuksessaan kuitenkaan toteuttaneet ajatuksiaan todistaa siitä, että informaatio ei ole vielä ehtinyt kentälle. Mahdollista on myös, että ajatukset nousivat vasta haastattelutilanteessa.

5.3.3.5 Kuka voi opettaa ilmaisutaitoa ?

Ilmaisutaidon opettajaksi ei kenenkään haastateltavan mielestä sovellu kuka tahansa ihminen. Opettajat mainitsivat monenlaisia asioita. Kolme haastateltavaa sanoi, että ilmaisutaidon opettajan tulee olla "ei-auktoritäärinen, keskusteleva, joustava ja kuunteleva". Taidekasvatukseen erikoistunut opettaja sanoi, että opettajan tulee olla teatteritietoinen, "idea taiteen tekemisestä pitää olla". Yksi haastateltava luetteli seuraavat kriteerit: "karismaattinen persoona, impulsiivinen ja innostava"; yksi taas vahvan itsetunnon ja valmiuden "heittäytyä" ja "mokailla itsekin". Yksi opettaja sanoi myös lopuksi: "mieluiten koulutettu ihminen". Samansuuntaisia ajatuksia löytyy mm. P.T. Hakalan *Ilmaisutaidosta*.

5.4 Haastateltujen kuvaus

Opettaja A

Opettaja A on nuori miespuolinen äidinkielenopettaja, jonka toimenkuvaan kuuluu ilmaisutaidon kurssien pitäminen. Koulussa on tarjolla ilmaisutaitoa yksi kurssi lukiossa, samoin yläasteella. Opettajalla on opetuksen tueksi takanaan yksi kesäkurssi, joka keskittyy luovaan ilmaisuun. Kurssimonisteiden lisäksi hän käyttää opetuksen tueksi lähinnä teatteripedagogisia teoksia ja omaa teatteriharrastustaansa. Opettaja A opettaa ilmaisutaitoa mielellään. Hän kokee äidinkielen opetuksen kuitenkin itselleen vielä läheisemmäksi, ja on sen vuoksi myös valmis luopumaan ilmaisutaidon tunneista.

Opettaja A edustaa selvästi taidekasvatuksellista suuntausta. Opettajaa ei voi kuitenkaan pitää "rasmussenilaisena" taidekasvatuksellisesti suuntautuneena, sillä häneltä puuttuu tietous draamapedagogisista suuntauksista. Opettaja A:n tavoitteena on rohkaista oppilaita vapaaseen ilmaisuun, luoda yleisiä esiintymisvalmiuksia ja antaa pohjaa taiteelliselle ilmaisulle. Hän on vahvasti erikoistumisen kannalla ja kokee, että opettajalla tulee olla tietoa teatterista. Ilmaisutaito on opettajalle taideaine, jossa harjoitellaan myös muuta kuin näyttötekniikkaa. Koulun juhlaohjelmat ovat hänen mielestään opetuksen sivutuote. Ilmaisutaidon tulee olla myös hauskaa ja toimia vastapainona teoreettisille lukuaineille. Vastapainoasetelmaa kuvaa runsaan toiminnan lisäksi se, että oppilaat suunnittelevat kurssit yhdessä opettajan kanssa.

Alan uusin teoria on opettaja A:lle tuntematonta ja hän hallitsee käsitteistöä melko suppeasti. Opettaja ei kuitenkaan koe itseään epäpäteväksi, sillä hänellä on mielestään opetukseen sopiva harrastuspohja. Opettaja A näkee opettajakoulutuksen tarpeellisena ja olisi omasta osaamisentunteestaan huolimatta valmis päteväytymään, jos koulutus olisi lähellä. Opettaja A on ilmaisutaidon osalta diplomiaiinekehittelyä vastaan, sillä hänen mukaansa arvioiminen ilmaisutaidossa on hyvin vaikeata.

Opettaja B

Opettaja B on vastavalmistunut naispuolinen äidinkielenopettaja, joka oli ennen haastattelua ehtinyt pitämään vasta kolme lukion ilmaisutaidon kurssia. Ilmaisutaitoa on koulussa tarjolla kaksi kurssia. Opettaja on suorittanut opiskeluaikanaan ilmaisuun keskittyvän kurssin, joka oli äidinkielen opiskelijoille vapaaehtoinen. Hän käyttää opetuksessaan tukena kurssimonisteita, muutamia puhetekniikkakirjoja ja yhtä ilmaisutaidon harjoituskirjaa (Jussi Helminen: *Näyttämölle*). Opettaja B opettaa ilmaisutaitoa hyvin mielellään. Hän toivoo tulevaisuudessa voivansa opettaa ilmaisutaitoa nykyistä enemmän.

Opettaja B on hyvin innostunut puhetekniikasta ja hän opettaa sitä noin puolet kurssin ajasta. Opettaja ei edusta selkeästi mitään Rasmussenin suuntauksista, mutta haastattelun jälkeen hän koki itsensä taidekasvatuksellisen ja epistemologisen suunnan yhdistäjäksi. Opettaja B:n tavoitteita ovat vahvuuksien löytyminen, identiteetin kehittyminen ja kokonaisvaltainen persoonallisuuden kehittäminen. Lähtökohtana opettajalla on selkeästi deweyläinen "learning by doing"-metodi. Opettajan motto kuuluu: "unohda selittäminen ja tee".

Uudempi draamapedagoginen tutkimus on opettaja B:lle tuntematonta, hänelle ovat kuitenkin selkiytyneet käsitteet pedagoginen draama ja osittain draamapedagogiikka. Opettaja B kokee itsensä epäpäteväksi ja osittain myös tämän vuoksi hän keskittyy omaan vahvaan alueeseensa, puhetekniikkaan. Hän toivoo äidinkielenopettajille pätevyyskoulutusta, joka olisi mahdollista suorittaa työn ohessa. Opettaja ei ollut haastattelutilanteessa tietoinen diplomiaiinekehittelystä ilmaisukasvatuksen osalta. Hän näkee kuitenkin yleensäottaen arvioinnin taide- ja taitoaineissa arveluttavana.

Opettaja C

Opettaja C on 25 vuotta äidinkieltä opettanut miespuolinen opettaja, joka on alusta asti käyttänyt opetuksessaan draamapedagogisia menetelmiä. Vuodesta 1982 on ilmaisutaito ollut koulussa myös erillisenä kurssina. Opettajalla on takanaan monia luovan ilmaisun kursseja ja kesäleirejä. Opetuksen tukena ovat olleet kurssimateriaalit ja P.T.Hakalan teos *Ilmaisutaito*. Viime aikoina hän on perehtynyt Helsingin yliopiston roolipeliseuran toimintaan ja ottanut seuran toimintamenetelmiä käyttöön. Opettaja C on omien näkemystensä mukaan hyvin "innovatiivinen ja kokeileva, ehkä radikaali ja ärsyttäväkin" opettaja. Opettajan mielestä ilmaisutaidon opettajan tulee olla "karismaattinen persoonallisuus, impulsiivinen ihminen ja luovan hengen omaava". Ilmaisukasvatus on hänelle hyvin tärkeä asia ja hän ei missään tapauksessa luopuisi ilmaisutaidon opettamisesta.

Opettaja C on holismin kannattaja ja selkeästi myös edustaa suuntausta. Hän haluaa sisällyttää ilmaisutaidon opetukseen "vähän kaikkea" ja hänen opetuksensa päätavoite on identiteetin kehittyminen. Opettaja C ei halua tukeutua mihinkään teoriaan, hän luottaa myös harjoitteiden suunnittelussa omaan intuitioonsa. Tätä kuvastaa myös hänen mottonsa "tyyli on ihminen".

Draamapedagoginen tutkimus on opettaja C:lle tuttua vain pedagogisen draaman osalta. Alan käsitteistö on hänen omien sanojensa mukaan "vuosien myötä selkiytynyt". Haastattelun edetessä kävi kuitenkin ilmi, että opettajan käsitykset olivat osittain virheellisiä. Hän olisi mm. korvannut termin "draamapedagogiikka" termillä "luova ilmaisu". Opettaja C kokee olevansa monen vuoden kokemuksen ansiosta pätevä ilmaisutaidon opettaja. Hän kuitenkin toivoo alan koulutuksen lisääntymistä. Hänen mielestään koulutus toteutuisi parhaiten siten, että äidinkielen opiskelijalla olisi mahdollisuus erikoistua joko kirjallisuuteen, filosofiaan & väittelytaitoon tai ilmaisutaitoon. Opettaja oli saanut jo ennen haastattelua tietoa tulevista diplomiaiaineista. Opettaja C on hyvin jyrkästi vastaan arviointia ilmaisukasvatuksen alueella.

Opettaja D

Opettaja D on nuori naispuolinen äidinkielenopettaja, joka pitää lukion molemmat ilmaisutaidon kurssit. Hän on suorittanut opetuksensa tueksi Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa yhden ilmaisutaidon kurssin. Opettaja D käyttää opetuksensa tukena teoksia *Ilmaisutaito* ja *Näyttämölle*, sekä omaa siskoaan, joka opiskelee Kallion ilmaisutaidon lukiossa. Opettaja arvostaa ilmaisutaidon opetusta ja toivoo voivansa opettaa sitä vastaisuudessaakin. Hän kokee kuitenkin työmäärän äidinkielessä niin suureksi, että olisi valmis luovuttamaan paikkansa koulutetulle ilmaisutaidon opettajalle.

Opettaja D:lle ilmaisutaito on kokonaisvaltaista ilmaisun kehittämistä ja hän toivoisi voivansa edustaa holistista suuntausta. Hän kokee kuitenkin ajan olevan puutteellinen ja keskittyy täten ensimmäisellä kurssilla "perusharjoituksiin", toisella kurssilla näytelmän tekemiseen. Hänen päätavoitteenaan on esiintymään rohkaiseminen. Opettaja D ei myöskään tukeudu mihinkään teoriaan eikä tietoisesti ole lukenut teoreettista kirjallisuutta. Hän luottaa omaan järkipäiseen ajatteluunsa ja intuitioon.

Opettaja D oli saanut oikeansuuntaista tietoa alan käsitteistöstä, mutta osittain merkitykset olivat sekoittuneet keskenään. Pedagoginen draama oli tullut myös opettaja D:lle lähemmin tutuksi. Opettaja tuntee olevansa tavallaan pätevä, mutta olisi valmis myös osallistumaan kursseille, jos siihen todella varattaisiin aikaa. Hänen mielestään parasta olisi, jos ilmaisutaidon opetukseen voitaisiin perustaa virka ja hän koki diplomiainekehittelyn positiivisena merkinä aineen aseman parantumisesta. Opettaja D ei haastattelussa ilmaissut mielipidettään arviointiin. Hän sanoi jäävänsä miettimään asiaa.

Opettaja E

Opettaja E on melko nuori naispuolinen äidinkielen opettaja, joka myös pitää kaksi ilmaisutaidon kurssia lukiossa. Hän suorittanut opetuksensa tueksi psykodraamakursseja ja lukenut yliopistolla äidinkielen lisäksi puheoppia ja teatteritiedettä. Opettaja pitää ilmaisutaitoa hyvin tärkeänä ja virkistävänä aineena. Ilmaisutaidon tulisi hänen mielestään olla pakollisen aineen asemassa, koska "lukion äidinkielessä on tiukka tahti, eikä aikaa jää tarpeeksi ilmaisulle". Jos ilmaisutaidon kurssimäärä lisääntyisi, jota opettaja E toivoo, olisi hän valmis luovuttamaan paikkansa pätevälle opettajalle.

Opettaja E edustaa mielestään rooliteoreettista suuntausta. Hänen päätavoittenaan on rohkaista ilmaisemaan. Muita tavoitteita ovat itsetuntemuksen, itseilmaisun ja sosiaalisen kanssakäymisen kehittäminen. Opettaja toivoo antavansa oppilaille lähinnä valmiuksia selviytyä jokapäiväisissä tilanteissa. Hän sanoo etenevänsä harjoituksissa aina pienemmästä suurempaan. Alussa harjoitukset perustuvat koko ryhmän ilmaisuvoimaan, lopuksi jokaisen henkilökohtaiseen, persoonalliseen ilmaisuun. Myöskään opettaja E ei tukeudu mihinkään teoriaan.

Uusin draamapedagoginen tutkimus on opettaja E:lle tuntematonta, mutta alan käsitteistö oli selkiytynyt hänelle suhteellisen hyvin. Eniten tietoa opettajalla on draamaterapiasta ja teatteritaiteesta opiskelun ja psykodraamakurssien johdosta. Opettaja kokee tarvitsevansa koulutusta "tavallaan kyllä, tavallaan ei". Hänen mielestään oma harrastustausta ei välttämättä riitä ja äidinkielen opiskelu antaa hyvin vähän valmiuksia opettaa ilmaisutaitoa. Opettaja E kaipaa päteviä ilmaisutaidon opettajia. Hän kokee diplomianekehittelyn myönteisenä ilmaisukasvatuksen asemaa parantavana tekijänä, arviointiin hän suhtautuu kuitenkin hyvin epäröivästi.

6 POHDINTA

6.1 Päätulokset

Suorittamani tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että kohdekunnan ilmaisutaidon opettajilla on draamapedagogiikan teoriataustasta melko vähän tietoa. Varsinkin uusin draamapedagoginen tutkimus oli opettajille vierasta. Neljälle haastatellulle pedagoginen draama oli tullut tutuksi; sitä pidettiin kuitenkin menetelmänä vain muiden aineiden opettamisessa. Kukaan opettajista ei tuntenut seisovansa minkään teorian takana.

Ilmaisukasvatuksen terminologiasta ilmaisutaito-käsite oli opettajille selkeä ja he määrittelivät sen pääpiirteissään samalla tavalla. Draamapedagogiikasta käsitteenä oli kuullut vain kolme opettajaa ja sen tarkempi määrittäminen oli jokaiselle vaikeaa. Kaikki opettajat käyttivät draamaa tavalla tai toisella opetuksessaan tiedostamatta menetelmien draamapedagogiikan piiriin kuulumista.

Ilmaisutaidon tavoitteet kulkivat hyvin perinteisessä suunnassa (vapaaseen ilmaisuun rohkaiseminen, itseilmaisun kehittäminen ja identiteetin/persoonallisuuden kehittäminen). Eklektisyyttä oli nähtävissä kuitenkin opetusmenetelmissä. Alkuharjoitukset kulkivat perinteisen kaavan (tutustuminen, luottamus, aistit jne.) mukaan, mutta jatkossa tehtiin myös muuta kuin "toivottu koulunäytelmä". Yksi opettaja oli innostunut roolipeleistä (role play), yksi halusi opettaa mahdollisimman paljon puheviestintää ja yksi oli keskittynyt teatteri-ilmaisuun. Opettajat olivat siis uskaltaneet lähteä toteuttamaan opetusta myös omien kinnostustensa mukaan.

Rasmussenin esittämät draamapedagogiset paradigmat olivat opettajille uusi asia, eivätkä he näin ollen olleet miettineet aikaisemmin suuntautuneisuuttaan. Haastattelutilanteessa jokainen opettaja löysi kuitenkin suuntauksista yhden tai kaksi, joita he kokivat edustavansa. Opettajista neljä kannatti tavallaan holvistista suuntausta, mutta vain yksi heistä oli lähtenyt toteuttamaan sitä. Yksi opettaja oli selkeästi taidekasvatuksellisen suuntautumisen puolesta. Näkemykset perusteluineen osoittivat, että ketkään opettajista eivät olleet nykyisessä tuntimäärätilanteessa samalla tavoin suuntautuneita. Draama ja teatteri-ilmaisun tuloa

diplomiaineeksi ja yleensä taidekasvatuksellista suuntautumista sekä puolustettiin että vastustettiin. Kaksi opettajaa oli koko ajatusta vastaan. Kolme opettajaa puolsi suuntautumista, mutta yksi heistä näki uudistukseen liittyvän arvostelun huonona asiana. Neljä haastateltavaa kuuli draamailmaisun tulosta ensimmäistä kertaa haastattelussa, mikä todistaa siitä, että asia on todellakin vielä kehittelyasteella.

Otanta osoitti, että ilmaisutaidon opettajina toimii edelleen runsaasti äidinkielen opettajia, joilla on omaa harrastuspohjaa ilmaisutaidon alalta. Koulutustilannetta pidettiin yleisesti huonona ja jokainen haastatelluista peräsi täydennyskoulutusmahdollisuutta. Vaikka opettajat itse pätevätyisivät mielellään, olivat he myös varsinaisen ilmaisutaidon opettajakoulutuksen puolesta. Kolme opettajaa piti äidinkielen tuntimäärää niin suurena, että se haittasi heidän keskittymistään ilmaisutaidon opetukseen. Kaksi heistä piti parhaimpana ratkaisuna ilmaisutaidon opettajan viran perustamista. Ilmaisutaidon opettamiseen suhtauduttiin yksimielisen positiivisesti. Jokainen opettaja piti ainetta tärkeänä ja he toivoivat aineen aseman vahvistamista ja siitä informoimista, sillä opettajakunnassa esiintyi edelleen epätietoisuutta aineen tarkoituksesta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelulle ei löydy yhtenäistä käsitystä. Tämä johtuu Päivi Tynjälän (1991, 388-389) mukaan siitä, että kvalitatiivisella tutkimuksella on hyvin monenlaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Perinteisesti tutkimusmenetelmien luotettavuutta on tarkasteltu *validiteetin ja reliabiliteetin* käsittein. Tällöin laadullisen tutkimuksen piirissä keskustelua on käyty siitä, miten relevantteja kyseiset arviointikriteerit ovat ja siitä, onko validiteettia ja reliabiliteettia yleensä mahdollista arvioida. Validiteetilla on tarkoitettu lähinnä tutkimusmenetelmän toimivuutta (sisäinen validiteetti) ja tulosten esityskelpoisuutta eli yleistettävyyttä (ulkoinen validiteetti). Reliabiliteetti on määritelty tulosten luotettavuudeksi, jolloin tarkastelun kohteena ovat tuloksiin vaikuttavat satunnaisvirheet. Viime vuosina näkemykset kvalitatiivisen

tutkimuksen tieteenfilosofisesta taustasta ovat muuttuneet voimakkaasti. Tämä taas on johtanut uudenlaiseen näkökulmaan luotettavuuskysymysten tarkastelussa.

Uudempien näkemysten mukaan valideetti ja reliabiliteetti perinteisessä muodossa perustuvat objektivismiin, joka tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että on olemassa yksi ja ainoa konkreettinen todellisuus, jota tavoitellaan l. pyritään yleispätevään tietoon. Kvalitatiivisella tutkimuksella **tavoitetaan tietty näkökulma ilmiöstä**, jolloin perustana on relativismi: todellisuuksia on olemassa useita. Tämän vuoksi perinteiset luotettavuuskäsitteet eivät uudemman näkemyksen mukaan sovellu sellaisenaan laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi. Perinteiset käsitteet - sisäinen valideetti, ulkoinen valideetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus - on korvattu seuraavilla käsitteillä: *vastaavuus (credibility)*, *siirrettävyys (transferability)*, *tutkimustilanteen arviointi (debendability)*³⁾ ja *vahvistettavuus (confirmability)*. (Tynjälä 1991, 388, 390)

Vastaavuus kuvaa sitä, miten yhtäpitävät tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista ovat alkuperäisten konstruktoiden kanssa. Tämän osoittaminen vaatii tutkijalta muutakin kuin toimivaa tutkimusmenetelmää (vrt. sisäinen valideetti). Hyvään vastaavuuteen pääseminen *vaatii* tutkijalta *erityisesti reflektiivistä* l. arvioivaa *otetta* työhönsä ja kenttätöön perustekniikoiden hallintaa. **Siirrettävyydellä** tarkoitetaan tutkimustulosten *sovellettavuutta* myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkija osoittaa yleistettävyyttä tilastollisten testien avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen siirrettävyyttä tutkija ei voi arvioida yksin, sillä hän tuntee vain tutkimusympäristön. Tutkimustulosten hyödyntäjälle l. lukijalle on annettava täten mahdollisuus siirrettävyyden arviointiin etenkin *riittävän tarkalla aineiston ja tutkimuksen kuvauksella*. Tutkija voi kuitenkin tämän lisäksi arvioida tulosten todennäköistä sovellettavuutta muihin tilanteisiin samankaltaisissa olosuhteissa. **Tutkimustilanteen arvioinnilla** tarkoitetaan *tilanneanalyysia*, jossa *tutkija ottaa huomioon "paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät"* (mts. 391).

³⁾ Pitäisi mitä todennäköisimmin olla *dependability*, jolloin *riippuvuus* olisi oikea suomennos

Haastattelututkimuksessa vaihtelua voi syntyä esim. haastattelutekniikan oppimisesta tai tutkittavien tietoisuuden lisääntymisestä haastattelun kuluessa, jolloin tärkeäksi tulee *haastatteluprosessin kuvaaminen ja arviointi*. **Vahvistettavuus**, jolla osoitetaan aineiston neutraaliutta, saavutetaan varmistamalla tutkimuksen totuusarvo (kriteerinä vastaavuus) ja sovellettavuus käyttämällä mm. edellämainittuja tekniikoita. Näistä tärkein lienee kuvaileva ja tarkka dokumentointi. Oleellinen seikka varmistamisessa on se, että *tutkija on raportoinnissaan luotettava, rehellinen ja tasapainoinen*. Luotettavuuden kannalta on tärkeää olla tietoinen siitä, millä tavoin tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. Tästä johtuen tutkijan on tuotava julki oma taustansa tutkimusvaiheen kannalta. (Tynjälä 1991, 390-395)

Kaikissa luotettavuustarkastelun osatekijöissä korostetaan *lukijan suorittamaa arviointia*, jonka johdosta tutkijan tulee pyrkiä mahdollisimman avoimeen, tarkkaan ja kuvailevaan dokumentointiin. Tynjälä (1991, 396-397) esittää raporttinsa lopussa useampien tutkijoiden mielipiteitä, jotka asettavat kvalitatiivisen tutkimuksen annettuihin kriteereihin pohjautuvan luotettavuustarkastelun kyseenalaiseksi. Tarkastelen kuitenkin tämän tutkimuksen luotettavuutta lähinnä esille tulleiden käsitteiden valossa.

Kuten luvussa 5.1.2 todettiin, tulee kvalitatiivisen tutkimuksen tieteellisyys osoittaa tiedonhankintamenetelmän pitävyydellä vallitsevissa olosuhteissa. Tämä saattaa olla aloittelevalle tutkijalle vaikeaa, jolla on vähän kokemuksia eri tiedonhankintamenetelmistä. Jos tieteellisyyttä pystyy osoittamaan heikosti, vähenee tutkimuksen luotettavuus. Olen pyrkinyt tämän vuoksi perustelemaan tarkasti tiedonhankintamenetelmän valintaa.

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu oli sopiva tämänkaltaisen tutkimuksen suorittamiseen, jossa haluttiin saada tietoa melko laajasti ja tutkimusotos oli pieni. Menetelmällä päästiin keskustelunomaiseen tilanteeseen, jossa haastateltavat kertoivat hyvin valaisevasti käytänteistään ja mielipiteistään. Haastattelutilanteesta syntyi samalla myös hedelmällinen opetuskeskustelu. Vaarana tällaisessa menetelmässä on se, että tutkija saattaa tehdä liikaa omia tulkintojaan ja haastattelutilanteessa esittää myös omia mielipiteitään, joka heikentäisi huomattavasti lähinnä tutkimuksen vastaavuutta ja sen kautta vahvistettavuutta. Tässä tutkimuksessa ongelmana oli keskusteltavien asioiden osittainen vaikeus, jolloin olen saattanut tiedostamattomasti tehdä omia tulkintoja. Erityisesti tämä kohta vaati

reflektiivisyyttä. Pyrin siihen mm. siten, että tein runsaasti tarkentavia kysymyksiä ja kuuntelin nauhoituksen vaikeampien osioiden kohdalta moneen kertaan ennen tulosten kirjoittamista.

Kun tutkimusaineisto analysoidaan impressionistisesti, tulee tutkijan olla erityisen varovainen; johtopäätöksille pitää löytyä selkeät perusteet. Tutkimuksen siirrettävyyden vahvistamiseksi esitin tutkimustulokset osittain täysin opettajakohtaisesti ja usein tarkkoja lukumääriä (esim. "kaksi haastateltavista mainitsi...") käyttäen. Lisäksi pyrin antamaan pohjaa siirrettävyyden pohdiskeluun arvioimalla tulosten todennäköistä sovellettavuutta nousseiden hypoteesien muodossa.

Jo mainitsemani ongelma, osittainen käsiteltävien asioiden outous, saattoi johtaa siihen, että osa vastauksista annettiin hetken mielijohteesta. Kun haastateltava sanoi kuulevansa asiasta haastattelussa ensimmäistä kertaa, täytyi minun tyytyä muutaman kerran toteamaan: "asia oli haastateltavalle uusi". Etuna tässä oli kuitenkin se, että informaation puutetta ei haastattelutilanteessa voinut peitellä. Lomakehaastattelussa vastaaja olisi saattanut lähteä etsimään tietoa ennen vastaamista. Suuntautuneisuutta tiedusteleva kysymys oli jossain määrin johdatteleva, sillä jouduin ensin selvittämään haastateltavalle teoriataustaa. Jos teemahaastattelun vaatimia esihaastatteluja olisi suoritettu enemmän, olisin voinut paremmin varautua tilanteisiin, joissa jouduin selittämään kysymystä.

Tutkimusta olisi voinut myös syventää observoinnilla. Eri menetelmien yhdistäminen, *triangulaatio* (Tynjälä 1991, 392), nähdään luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Observointimenetelmä on kuitenkin vaikea ja vaatii mielestäni sekä kokemusta että psykologin kykyjä. Teemahaastattelun pitäminen ainoana tiedonhankintamenetelmänä omassa aloittelijan asemassani lisää mielestäni tutkimuksen vahvistettavuutta, vaikka se vähentääkin tutkimuksen syvällisyyttä ja köyhdyttää tutkimustilanteen arviointia.

Tutkimus olisi ehkä vaatinut kuvailevampaa otetta ja vertailevampaa analyysia, jotta lukijalla olisi riittävä pohja luotettavuustarkastelulle. Tiedonhankintamenetelmän kuvaus taas oli mielestäni riittävä. Erittäin positiivista tässä tutkimuksessa oli se, että kaikki haastattelut voitiin toteuttaa kahden viikon sisällä. Tämä vähensi huomattavasti tutkijassa itsessä ilmenevää vaihtelua (esim. mainittu haastattelutekniikan oppiminen), joka taas helpotti tutkimustilanteen arviointia ja kuvailua.

6.3 Johtopäätökset

Lukion ilmaisutaidolle/draamaopetukselle ollaan lähdetty hakemaan identiteettiä taidekasvatuksesta. Taidekasvatukselliselle suuntautumiselle löytyy kannatusta niinikään monilta draamapedagogeilta (mm. Hornbrook & Østern). Myös Rasmussenin mukaan pedagogiikkaa tulisi vahvistaa erikoistumalla, mutta hän ei aseta suuntauksia paremmuusjärjestykseen. Rasmussen korostaa teorian tuntemusta ja sen pohjalta tehtyjä valintoja. Erityisesti taidekasvatukselliseen suuntaukseen erikoistuminen vaatii Rasmussenin mukaan vankkaa pohjaa myös muista suuntauksista (Rasmussen 1991, 205). Teoriataustan tuntemus on hedelmällisen opetuksen edellytys, oli kyse mistä pedagogiikasta tahansa.

Tutkimuksen kohteena olleiden ilmaisutaidonopettajien vastauksista ilmenee taustateorioiden vähäinen tuntemus. Tilanteeseen johtaneita syitä ei kyseisten opettajien kohdalla tarvitse lähteä hakemaan: kaikki haastateltavat olivat äidinkielen opettajia, joiden tuntimäärä äidinkielessä oli niin suuri, että keskittyminen ilmaisutaitoon oli vaikeaa. Äidinkielen laaja oppimäärä pakottaa opettajia kovaan työtahtiin ja huolelliseen tuntisuunnitteluun. Varsinaista draamapedagogista koulutusta oli kaikilla opettajilla takanaan vain lyhyiden kesäkurssien muodossa. Tämä on mitä todennäköisimmin vaikuttanut myös holismin kannattamiseen, jota opettajat eivät kuitenkaan vähäisen tuntimäärän puitteissa ole lähteneet täysin toteuttamaan. Tilanteessa, jossa kouluttautuminen ei ole ollut mahdollista, opettajat käyttävät järkevästi omia vahvuuksiaan hyväksi. Oma harrastuspohja ja mahdollisesti käytössä oleva harjoituskirja eivät kuitenkaan välttämättä riitä. Pätevyyteen kuuluu useimmiten alan asiantuntemus.

Taidekasvatuksellisen suuntauksen (draamailmaisun) vieminen kentälle vaatii todennäköisesti vielä paljon työtä. Ensimmäinen porras on koulutus. Tässä tilanteessa tulee miettiä, riittääkö nykyinen koulutusmalli, vai tulisiko jo ilmaisutaidon opettajina toimiville antaa mahdollisuus täydennyskoulutukseen. Yhtenä mahdollisuutena näen äidinkielen opettajien koulutuksen uudistamisen siten, että opiskelija voisi perusopinnojen jälkeen erikoistua. Erikoistumisalueita voisi olla kolme: 1. lukeminen, kirjallisuus ja kielentuntemus, 2. puheviestintä/ kokous- ja esiintymistaito, 3. draama ja teatteri-ilmaisuu. Joka tapauksessa tulisi koulutettujen opettajien pääsy kentälle turvata. Ilmaisutaito on pitkään ollut ainoa

kouluaine, jota ovat opettaneet epäpätevät opettajat. Aineen asema on tämän vuoksi pysynyt melko alhaisena ja kuva epäselvänä. Koulutuksen sisältöä tulisi todennäköisesti myös tarkistaa, sillä käsitteiden runsaus on johtanut epäselvyyksiin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat osallistuneet muutamille kursseille, mutta esim. pedagoginen draama opetusmenetelmänä oli tullut vain yhdellä tavalla tutuksi. Toinen porras on informaatio, jota ilman koulutetut opettajat sijoittuvat edelleen muualle kuin lukioon ja opettajakollegoilla on usein väärä kuva aineen tarkoituksesta. Koulujen tulisi saada yksityiskohtaista tietoa aineen tavoitteista, sisällöistä ja taustateoriasta. Vielä, kun identiteettiä haetaan draamailmaisulla, tulee informaatiosta käydä ilmi se, että päätavoite ei ole onnistunut esitys koulun juhlassa.

Jotta ilmaisukasvatuksen (ja perinteisen ilmaisutaidon) tärkeä osa-alue, puheviestintä, ei unohtuisi, voisi lukiossa olla tälle oma kurssinsa. Draama ja teatteri-ilmaisun puitteissa ei ole mielekästä opettaa puheenpitämistä tai keskustelutaitoja. Haastattelusta kävi ilmi, että puheviestintätaitojen opettamista varsinkin suomalaisten keskuudessa pidetään välttämättömänä ja äidinkielen oppimäärässä on tähän mennessä annettu puheviestinnälle liian vähän tilaa. Lukion ilmaisuopetus voi mielestäni toimia tuloksellisesti vain, jos äidinkielen tuntimäärä saadaan nykyisestä kohoamaan.

6.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Koska ilmaisukasvatuksen didaktiikasta on tehty tähän mennessä hyvin vähän tutkimuksia, löytyy jatkotutkimusmahdollisuuksia paljon. Tämä tutkimus voisi olla pohjana suuri-otoksiselle tutkimukselle, jota syvennettäisiin keskittymällä esimerkiksi teoreettisen tiedon ja opetusmenetelmien kartoittamiseen tai käsityksiin draama ja teatteri-ilmaisusta. Tieto olisi varmasti tärkeää viettäessä sitä kentälle. Tässä vaiheessa voisi olla mielenkiintoista kohdistaa tutkimus myös alan kouluttajiin, opiskelijoihin ja päättäviin elimiin. Aineen opiskelijoiden kannalta olisi mielenkiintoista saada tietoa siitä, minkälaista asemaa ilmaisukasvatukselle ollaan ajamassa kokonaisuudessaan ja mitkä ovat tämän perusteella valmistuvan opettajan mahdollisuudet.

Tutkimus voisi antaa myös kimmokkeen opettajan ajattelun tutkimukselle, josta mainitsin johdannossa. Se, miksi opettaja toimii juuri niin kuin toimii, on sekä monimutkaisen ajatteluprosessin tulosta että myös spontaania vaistonvaraista toimintaa vuorovaikutus-tilanteessa. Opettajan "ajattelufaaseja" ovat etukäteissuunnittelu, opetustilanneajattelu ja jälkitoiminta l. arviointi. Kaikissa vaiheissa ajattelua ovat ohjaamassa aikaisemmat kokemukset, mahdolliset rutiinit, mielikuvat ja uskomukset, teoria, arvot ja asenteet, oppilaat niin yksilönä kuin ryhmänä sekä vireystila ja kyky käyttää muistissa olevaa tietämystä. (Tornberg 1994, 22-27)

Ilmaisukasvatus on alue, jonka puitteissa oppilasta lähestytään usein psyykkisellä tasolla ja opettaja saa oppilaastaan mitä todennäköisimmin hyvinkin henkilökohtaista tietoa. Opetustilanteet sisältävät useimmiten voimakkaita tunnelatauksia. Erittäin mielenkiintoista olisi saada tietoa opettajan interaktiivisesta l. vuorovaikutuksellisesta ajattelusta ja päätöksistä. Tämäkin tutkimus on todistamassa siitä, miten suuri merkitys henkilökohtaisilla uskomuksilla, arvoilla ja periaatteilla on toiminnoille. Tornbergin (1994, 27) mukaan tärkeää olisi tutkia sitä, kuinka opettaja ymmärtää toimintansa. Aihe olisi draama ja teatteri-ilmaisun opetuksessa erittäin herkullinen ja haastava.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.

Bolton, G. 1992. New Perspectives on Classroom Drama. Herts: Simone Schuster.

Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teorie. Kolmas painos. Trondheim: Tapir.

Christensen, O. 1986. Dramapedagogiske förlob. Aalborg: Adapta.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

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

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

Harju, H. 1992. Missä opettajat? Ilmaisutaitoa vaivannut pätevien opettajien puute. Artikkelit
Teatteri-lehdessä. Teatteri 03. 18-19.

Heathcote, D. 1980. Preparing Teachers to Use Drama. In Myra Barss. Papers in Education:
Drama as Context. Abendeen: University Press.

Heikkinen, R-L. 1995. Lukion ilmaisutaidon opetuksen paradokseja. Artikkelit teoksessa
Draama.Elämys.Kokemus. 189-197.

Helminen, J. 1989. Näyttämölle! Ilmaisutaidon harjoituskirja. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hornbrook, D. 1991. Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum.

London: Falmer Press.

Hytönen, 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki: WSOY.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas. 1991 ja 1995.

Jyväskylän yliopiston tiedotuslehti. Tiedonjyvä (no 10). 1992.

Kaaria, S. 1996. Lukion todistukseen tekeillä taide- ja taitoaineiden diplomi. Helsingin

Sanomien artikkeli 11.3.1996.

Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.

Kuuluvainen, J. 1994. Draama.Nyt. Artikkeliteoksessa Draama.Nyt. 10-22.

Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Artikkeliteoksessa Ilmaisun monet

kielet. 12-30.

Lahti, R. 1994. Lukion ilmaisutaito aineen opettajaksi opiskelevien arvioimana. Jyväskylän

yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma.

Laki taiteen perusopetuksesta. 1992.

Lehtonen, J. 1990. Ilmaisutaidon opettajien koulutus alkaa Jyväskylän yliopistossa. Jyvä-

kylän yliopiston tiedote 2.2.1990.

- Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. (toim.). 1994. *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.). 1995. *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Lukion opetuksen opas. Ilmaisutaito. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.
- Neelands, J. 1992. *Making Sense of Drama*. Oxford: Biddles.
- Rantala, R. 1988. *Näyttelijä-auteur*. Helsinki: VAPK.
- Rasmussen, B.K. 1990. *Å være eller late som om. Førståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre*. Trondheim: Tapir.
- Slade, P. 1973. *Child Drama*. Aylensbury: University of London Press.
- Spolin, V. 1987. *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Kolmas painos. USA: Northwestern University Press.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Szatkowski, J. 1992. Drama on the Margins. Text presented for "The first Drama and Education World Conference". Porto.

Tanttu, H. 1992. Kummallisia kuvia. Artikkelit Teatteri-lehdessä. Teatteri 03. 23-24.

Tornberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. Kasvatus 25 (1). 20-29.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Kasvatus (1991). 387-398.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Artikkelit teoksessa Draama.Elämys.kokemus. 123-138.

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

Østern, A.-L. 1991. En insikstorienterad dramapedagogik. Drama 29 (1). 9-13.

Julkaisemattomat lähteet:

Rasmussen, B. 1991. E. Laakson suomennos Rasmussenin väitöstilaisuuspuheesta.

Østern, A.-L. 1992. Ilmaisutaito. Ikuinen takapiru vai kunnon taideaine? Julkaisematon puheenvuoro opetussuunnitelmaseminaarista. Helsinki.

LIITE 1

HAASTATTELU

TEEMA-ALUEET: 1. Koulutustausta 2. Aineen ja opettajan asema 3. Käsitteet 4. Opetus

1. *Koulutustausta*

Opiskelu - Kurssit - Työnhaku - Informaatio

2. *Aineen ja opettajan asema*

Puitteet koulussa - Suhtautuminen (itse & muut) - Pätevyys/Koulutushalukkuus

3. *Käsitteet*

Ilmaisukasvatus - Ilmaisutaito - Draamapedagogiikka - (Diplomiainekehittely)

4. *Opetus(methodit)*

Opetuksen tuki - Tavoitteet - Menetelmät - Suuntautuminen? - Ominaisuudet