

884/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/517/>

DIALOGIFILOSOFIAN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN
DRAAMAPEDAGOGIIKAN KONTEKSTISSA

Jaakko Villa

Mikko Välimäki

Kasvatustieteen Pro -gradu työ

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Kesä 1997

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.	1
2 DIALOGI.	5
2.1 Dialogin ja keskustelun erot.	7
2.2 Dialogin määritelmiä.	8
2.3 Bahtinin ja Volosinovin dialogisuus.	10
2.4 Bohmin näkemyksiä dialogista.	12
2.5 Burbulesin näkemyksiä dialogista opetuksessa.	15
2.6 Opettajan ja opiskelijan välinen dialogi.	19
2.7 Dialogi ja pedagoginen draama.	25
3 DRAAMAPEDAGOGIIKKA.	26
3.1 Pedagogisen draaman / draamapedagogiikan määrittelyä.	27
3.1.1 Draamapedagogiikan historiaa.	29
3.1.2 Pohjoismaisen draaman historiaa ja nykypäivää.	31
3.2 Ihmiskäsitys draamapedagogiikassa.	32
3.3 Kieli pedagogisessa draamassa.	39
3.4 Merkityksen luominen pedagogisessa draamassa.	41
4 INTERAKTIIVINEN TUTKIMUS.	45
4.1 Tutkimuksen tarkoitus - miksi teemme tutkimustamme?.	47
4.2 Konteksti - mitä ajattelemme, että tutkimuskohteessamme tapahtuu?.	48
4.3 Tutkimuskysymykset - mitä tahdomme ymmärtää?.	50
4.4 Metodit - mitä todella teemme?.	50
4.5 Validius - milloin olemme vaarassa?.	52
4.6 Tutkimuksen kohde.	54
4.7 Yhteenvetoa.	54
5 KÄYTÄNNÖN OSUUS.	56
5.1 Käytännön järjestelyt.	56
5.2 Keskusteleva dialogi.	59
5.3 Kyselevä dialogi.	63
5.4 Väittelevä dialogi.	67

5.5 Ohjaava dialogi	70
5.6 Dialogityypit pedagogisessa draamassa	73
6 POHDINTA	78
LÄHTEET	82
LIITTEET	87



MITÄ ENEMMÄN LAU-
SEITA SAAT TÄYTEEN,
SITÄ PAREMPI PISTE-
TILI! TARKOITUS ON
PYSÄYTÄÄ KAVERIN
AJATUKSET JA SAADA
OMASI JULKI! SILLÄ
VOITTAAN PELIN!



TIIVISTELMÄ

VILLA, J. JA VÄLIMÄKI, M.: Dialogifilosofian periaatteiden toteutuminen pedagogisen draaman kontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. -86 s.

Tavoitteenamme on ollut selvittää, toteutuvatko dialogifilosofian pääperiaatteet kun opetetaan draamapedagogiikan menetelmällä. Tutkielmamme viitekehys rakentuu Bahtinin, Bohmin, Burbulesin ja Volosinovin käsityksille dialogista. Tarkastelemme tutkielmamme empiirisessä osassa luokkahuoneessa tapahtuvaa keskustelua Burbulesin luokituksen mukaan.

Tutkielmassamme on luku jossa käsitellään draamapedagogiikan teoriaa, sen historiaa ja nykypäivää. Pyrkimyksenä on ollut selvittää niitä tapahtumia, jotka ovat muokanneet suomalaisen draamapedagogiikan sen nykyiseen muotoonsa.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa pyritään esimerkkien avulla selvittämään, millaista dialogisuus pedagogisessa draamassa on. Olemme valinneet esimerkit tietäen, että joku toinen voisi valita jotkut muut kohdat samasta draamasta. Tarkoituksenamme oli etsiä mahdollisimman selkeitä esimerkkejä Burbulesin luokituksen mukaisesti.

Tutkielmamme tuloksissa olemme päätyneet siihen, että oppilaille on luonnostaan kyky keskustella dialogisesti. Opettajan tehtävänä on antaa heille mahdollisuus oppia käyttämään tuota kykyä. Se onnistuu parhaiten, kun aloittaminen tapahtuu jo ala-asteen ensimmäisillä luokilla. Huomioitavaa on, että opettajan tulee tiedostaa ne periaatteet, jotka ohjaavat hänen työskentelyään luokassa.

Opettajan tehtävänä on siis ensin antaa oppilaille välineet dialogin käyttöä varten, sitten opettaa käyttämään niitä. Tämä mahdollistaa ajattelun taitojen ja avoimen kanssakäymisen nykyistä laajemman käytön.

ASIASANAT

Draamapedagogiikka, pedagoginen draama, dialogi, dialogisuus, interaktiivinen tutkimus.

1 JOHDANTO

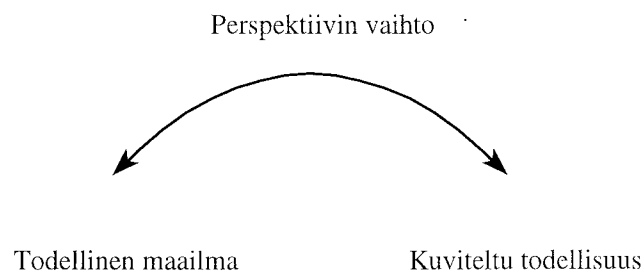
Keskustelemalla tapahtuva vuorovaikutus on ihmisille luonteenomaista. Olemme dialogis-
sa jatkuvasti, vaikka emme kiinnitä siihen huomiota. Perustaitoihimme kuuluu osata
neuvotella asioista, vaihtaa kuulumisia, kiittää jne. Mitä erilaisemmissa tilanteissa joudum-
me käyttämään kieltä, sitä laajemmaksi kielellinen pääomamme muotoutuu. Kielellinen
pääoma auttaa meitä sopeutumaan yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Jo kouluaikana
meidän tulee käyttää kieltä monin eri tavoin. Annamme tietoja osaamisestamme sekä
suullisesti että kirjallisesti. Meidän on osattava käyttää kieltä eri tavalla, kun pyydämme
lupaa päästä vessaan tai silloin, kun puolustamme näkökantaamme tai tekemisiämme
muille. Perinteinen koulun oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuden harjoitella luonnolli-
sessa ympäristössä kielen käyttöä ja ympäröivän yhteiskunnan jäsentämistä, mutta vain
rajoitetussa kontekstissa. Kieltä käytetään koulussa useimmiten silloin, kun ilmaistaan
sellaista, jota muidenkin pitäisi tietää. Käsiteltävät asiat eivät kuulu oppilaan kokemusmaa-
ilmaan ja jäävät sen vuoksi ainakin osittain irrallisiksi.

Sellaisia tilanteita, joissa oppilas joutuisi itse ratkaisemaan kielen avulla ongelmia, ei
esiinny mielestämme riittävän usein. Esimerkiksi jokainen matematiikan opettaja tietää,
että sanalliset tehtävät voivat olla joillekin oppilaille sanallisen muotonsa vuoksi ylivoimai-
sia. Luetun ymmärtämisemme eli kielen ymmärtämisemme ei myöskään ole riittävän
korkeatasoista. Koulussa ei perinteisesti kuitenkaan kiinnitetä riittävästi huomiota lapsen
kielellisten taitojen monipuoliselle kehitymiselle.

Uusimmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lukutaidottomuus on lisääntynyt siinä
määrin, että puhutaan jo uudesta käsitteestä, uuslukutaidottomuudesta. Uuslukutaidotto-
muus tarkoittaa sitä, että ihminen osaa lukea, mutta ei ymmärrä lukemaansa eikä osaa
yhdistää käsitteitä toisiinsa. Mielestämme uuslukutaidottomuus johtuu ainakin osittain
siitä, että oppilaat eivät ole harjaantuneet toimimaan sanojen merkitysten, vaan pelkkien
sanojen kanssa, jotka eivät merkitse heille mitään.

Miten sitten voisi parantaa oppilaiden kielen ja merkitysten ymmärtämistä? Jotta oppilas
liittäisi merkityksiä toisiinsa ja sisäistäisi ne, hänellä täytyy olla niihin liittyviä kokemuksia.
Koulussa erilaiset maailmat täytyy luoda kuvitteellisella tasolla. Kielen monipuolinen
käyttäminen kuvitteellisissa kontekstissa edellyttää halua ja sitoutumista. Draamapedago-

giikka tarjoaa menetelmän, jonka avulla kuvitteellisia tilanteita voidaan luoda. Asiat tapahtuvat todellisen ja kuvitteellisen maailman välitilassa, mikä antaa mahdollisuuden liikkua maailmojen välillä. Pedagogisen draaman metodissa oppilas vaihtaa näkökulmaa todellisen maailman ja kuvittelun todellisuuden välillä. Oppilaalla on mahdollisuus olla rooleissa, joissa hän ei tavallisesti voisi olla. Østern (1994, 39) on tehnyt mallin, joka selvittää perspektiivien vaihtamista.



Kuvio 1: Liikkuminen todellisen maailman ja kuvitteellisen todellisuuden välillä (Østern 1994, 39).

Draamapedagogiikka antaa mahdollisuuden käyttää kieltä kuvitelluissa tilanteissa, mutta millä tavalla kieltä tulee käyttää, ja kuka sitä kontrolloi? Keskustelua on tutkittu paljon, mutta tutkimukset eivät sinällään anna sellaista mallia, jota voisi hyödyntää koulun kasvatustilanteissa. Mielestämme hyvän keskustelun kriteeriksi ei riitä se, että ihmiset puhuvat toisilleen. Usein ns. vapaassa keskustelussa ajetaan omia mielipiteitä eikä olla valmiita hyväksymään muiden ajatuksia. Dialogifilosofiasta löytyy mielestämme ratkaisu sille, mitä hyvän koulussa(kin) käytävän keskustelun tulisi olla. Ennen kuin sitä voidaan harjoittaa, täytyy sisäistää sen perusteet. Opettajan tehtävänä dialogisesti sävyttyneessä keskustelussa ei ole pelkästään huolehtia siitä, että oppilaat saavat mahdollisuuden käyttää kieltä. Hänen täytyy olla myös valmis puuttumaan tapahtumiin, jotta ne eivät mene kokonaan väärille urille. Opettajan on siis huolehdittava kasvatustehtävästään.

Dialogifilosofian teoria on suhteellisen uusi. Bahtin, Volosinov ja Bohm ovat kaikki tällä vuosisadalla vaikuttaneita henkilöitä. Modernin draamapedagogiikan voidaan katsoa alkaneen 1900 -luvun alussa. Draamapedagogiikasta on tehty tutkimuksia (mm. Neelands 1984, Puzstai 1987, Courtney 1987, 1989, Hornbrook 1989, 1991, Braanaas 1992, Rasmusen 1991), jotka ovat valottaneet draaman eri osa-alueita. Niistä yksikään ei ole kuitenkaan tarkastellut draamapedagogiikan ja dialogifilosofian yhteyksiä.

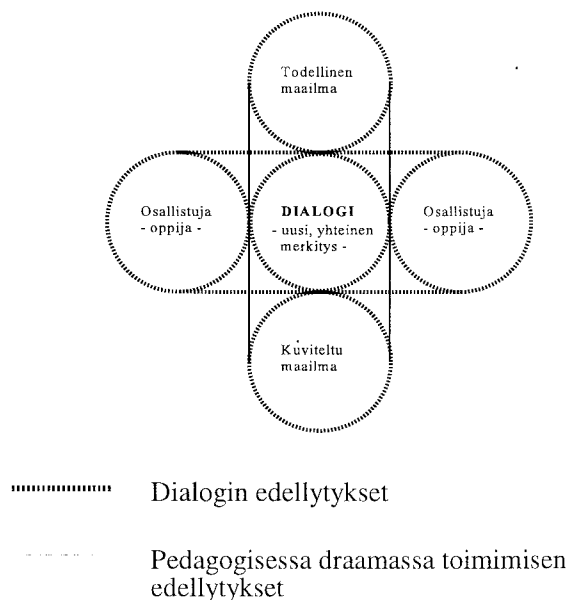
Dialogifilosofian toteutumista käytännössä ei ole tutkinut tietääksemme kukaan. Erilaisia teorioita ovat esittäneet mm. Bahtin (1991), Volosinov (1990), Bohm (1985, 1992) jne. Dialogia on tutkinut käytännön luokkahuonetilanteessa Burbules (1993). Hän on jakanut dialogin neljään eri tyyppiin. Analysoimme Burbulesin tyyppien näkökulmasta aineistoamme.

Taskinen ja Teerijoki (1996) ovat pro -gradussaan yhdistäneet draamapedagogiikan ja dialogifilosofian teorioita. He lähestyivät aihetta Wittgensteinin kielipeli-idean pohjalta. Heidän työnsä innoitti meitä tekemään oman tutkimuksemme. Halusimme tutkia, kohtaavatko draamapedagogiikka ja dialogifilosofia toisensa koulutilanteessa. Lähtökohtamme oli valita teoreettikkomme siten, että ne olisivat tutkimustehtävän kannalta sopivia.

Bahtin ja Volosinov on valittu siksi, että he ovat kiinnittäneet huomiota dialogin sosiaaliseen puoleen. Muiden ihmisten läsnäololla on dialogin muodolle ratkaiseva merkitys. Emme yleensä käy dialogia itsemme kanssa, vaan tarvitsemme siihen muita ihmisiä. Heidän avullaan järjestämme omaa maailmaamme. Bohm on dialogiteoreetikkomme, koska hän on tarkastellut olosuhteita, jotka ovat dialogille suotuisia. Koska tarkoituksenamme on tutkia, millä tavalla draamapedagogiikan ja dialogifilosofian periaatteet toteutuvat käytännön toiminnassa, on hyvä pohtia myös sitä, ovatko olosuhteet olleet suotuisat ja miten niitä voi muuttaa suotuisammiksi.

Minkälaisena maailma, jossa yhdistyy kuviteltu konteksti, todellinen maailma ja dialogiset periaatteet, toteutuu? Dialogissa on tarkoitus keskustella asioista niin kauan, että jokainen ymmärtää ainakin suurimman osan merkityksistä samalla tavalla. Draamapedagogisessa metodissa luodaan yhteisesti jokin kuvitteellinen tilanne ja näkökulma, josta asioita tarkastellaan. Osallistujien tulee olla mukana omasta halustaan, valmiina oppimaan jotakin käsiteltävästä asiasta. Periaatteet ovat siis lähtökohdiltaan samat. Erona on se, että draamapedagogiikassa pohdittava asia ilmenee kuvitteellisen ja todellisen maailman välimaastos-

sa, dialogissa lähes aina keskustelijoilla on jo aloittaessaan kokemuksia ja mielipiteitä, jotka liittyvät eri näkökulmista käsiteltävään aiheeseen. Molemmissa menetelmissä luodaan kuitenkin yhteinen merkitys, jossa toimitaan. Mielestämme dialogin ja draamapedagogiikan periaatteet yhdistyvät seuraavalla tavalla.



Kuvio 2: Dialogin ja dramapedagogiikan periaatteiden yhdistyminen

Dialogifilosofian ja draamapedagogiikan käytännön yhdistelmää ei ole aikaisemmin tutkittu empiirisesti. Niiden teorioita ei Suomessa ole yhdistetty kuin yhdestä; kielipelien näkökulmasta (Taskinen & Teerijoki 1996). Muualla tehtyjä tutkimuksia ei ole saatavilla kotimaisista tietokannoista. Teoriaosuutemme on dialogisuuden osalta kohtuullisen laaja, ja siinä pyritään selventämään sitä kenttää, jossa olemme tutkimuksemme tehneet. Draamapedagogiikan teoriaa olemme kirjanneet vain niiltä osin, jotka ovat olleet tutkimuksemme kannalta oleellisia. Suomessa on tehty draamapedagogiikkaan liittyviä opinnäytetöitä 1990-luvulla niin monta, ettemme katso aiheelliseksi esittää samoja asioita hieman eri muodossa. Empiirisen osuuden tarkoituksena on esimerkein valaista, millä tavalla tutkimassamme

luokassa dialogi esiintyi draamapedagogiikan kontekstissa. Luokittelussa olemme käyttäneet Burbulesin (1993) neljää dialogityyppiä.

2 DIALOGI

Dialogi rinnastetaan usein arkikielessä vuoropuheluun, kaksinpuheluun ja keskusteluun. Dialogi ja keskustelu eivät kuitenkaan ole samanlaisia puheenmuotoja. Keskustelu muistuttaa enemmän monologia kuin dialogia, koska jokainen pyrkii pitäytymään omissa näkemyksissään ja puolustamaan niitä (Sarja 1995,312). Sarjan mielestä monologisuus on ihmisten välisten suhteiden yksisuuntaisuutta. Kaikki puhuminen, jossa ei ennakoida kuulijan ajatustaustaa tai se otetaan huomioon vain välineenä saavuttaa jotakin, on monologista. Sarjan määritelmä on mielestämme puutteellinen, koska se jättää kokonaan pois mahdollisuuden keskustelun dialogisuudesta. Monologisen puheen voi määritellä myös siten, että ei jää epäilystä sille, mitä se on. Valentin Volosinov on määritellyt sen seuraavasti: “Monologinen puhunta on puhtaasti yksilöllinen akti, yksilön tietoisuuden, aikomusten, intentioiden, luovien impulssien, makujen yms.ilmaus” (Volosinov 1990, 104).

Tällä tavalla määriteltynä tiedämme sen, mitä monologinen puhunta on. Keskustelun dialogiset muodot ovat kuitenkin edelleen määrittelemättä. Dialogisuus on saanut kansainvälisessä keskustelussa erilaisia määritelmiä. Tämä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että dialogisuutta on tarkasteltu eri näkökulmista. Olemme valinneet tutkimustamme varten kaksi teoreettisesti rakentunutta käsitystä ja yhden käytäntöön soveltuvan tavan määritellä dialogi.

Teoreettisista dialogin määrittelyistä valitsimme venäläisen, kirjallisuuden näkökulmasta rakennetun ja amerikkalaisen, fyysikon ja filosofin näkökulmasta rakennetun määritelmän. Valitsimme kyseiset tavat tarkastella dialogia, koska ne riittävän kaukana toisistaan ovat kiinnostavia. Dialogin käytännön sovelluksista olemme valinneet amerikkalaisen, luokahuonedialogia tutkineen opettajan ja filosofin.

Venäläiset Valentin Volosinov ja Mihail Bahtin ovat tutkineet dialogia kirjallisuudessa. Heidän eräänä pääteesisinään on dialogin sosiaalisuus. Volosinov väittää, että kaikki

puhumisen rakenne määräytyy sosiaalisesta tilanteesta ja yksilöiden välisistä sosiaalisista suhteista. Kun tarkastelemme mitä tahansa puhuntaa, vaikkapa sellaista mikä ei ole jotain ulkoista asiantilaa koskeva tiedonanto, niin vakuutumme siitä, että se on täysin sosiaalisesti suuntautunut (Volosinov 1990, 107). Voimme siis sanoa, että välitön sosiaalinen tilanne ja laajempi sosiaalinen ympäristö määräävät kokonaan puhunnan rakenteen. Emme kiinnitä tähän tavallisesti huomiota, koska se tapahtuu ns. sisältä päin. Olemme oppineet pienestä pitäen arvioimaan erilaisia tilanteita ja tekemään johtopäätöksiä niiden perusteella.

Sekä Volosinov että Bahtin ovat esittäneet ajatuksen ihmisten välisestä dialogisuudesta. Se tarkoittaa sitä, että ihmiset ovat vastakkain toistensa kanssa, kuten “minä” ja “toinen”. Dialogissa ei törmää kaksi eheää monologista ääntä, vaan kaksi jakautunutta ääntä (Bahtin 1991, 365).

David Bohm on kiinnittänyt huomiota niihin olosuhteisiin, jotka ovat dialogille suotuisia. Hän ei tarkastele yksittäisen sanan dialogisuutta, vaan painottaa yksilöiden keskinäistä halua antautua sellaiseen keskusteluun, jossa toinen kohdataan tasavertaisena ja hänen ajatuksiaan kunnioitetaan. Dialogissa ihmiset eivät ole vastakkain toistensa kanssa, vaan he osallistuvat vapaasta tahdostaan luomaan yhdessä jotakin uutta, jonkin uuden merkityksen (Bohm 1985, 175).

Käytännön dialogia tutkineena Nicholas Burbules jakaa luokkahuoneessa tapahtuvan dialogin neljään eri tyyppiin. Näistä tyypeistä hän toteaa, etteivät ne ole tiukkoja kategorioita, vaan ainoastaan yksi lähestymistapa. Tämän lähestymistavan vaarana on, että se voidaan nähdä perusteellisena ja ainoana luokitteluyhdistelmänä, johon jokaisen dialogin harjoittamisen muodon täytyy mukautua (Burbules 1993, 124). Burbules toteaa, ettei ole kovinkaan helppoa käyttää dialogia opetuksen apuvälineenä, koska opettajalla on aina auktoriteettiasema, joka saattaa sinällään heikentää dialogin onnistumista. Onnistuminen on kuitenkin ensisijaisesti riippuvainen opettajan persoonallisuudesta ja siitä, haluaako hän edistää omia tarkoituksiaan, vai toimiiko hän oppilaiden kanssa tasa-arvoisesti yhteistyössä.

2.1 Dialogin ja keskustelun erot

Dialogi ja keskustelu, jossa osallistujat eivät ole keskenään dialogissa, voidaan erotella toisistaan. Gerard ja Teurfs (1995) ovat vertailleet dialogin ja keskustelun tarkoituksiperiä seuraavasti:

<u>Dialogi</u>	<u>Keskustelu</u>
- Kysellä oppiakseen	- Kertoa, myydä, vakuuttaa
- Kehittää yhteinen merkitys	- Saavuttaa yksimielisyys yhdellä merkityksellä
- Yhdistää useita näkökulmia	- Arvioida ja valita paras
- Paljastaa ja tutkia oletuksia	- Perustella ja puolustaa oletuksia

Dialogin ja tavallisen keskustelun perusero on, että keskusteltaessa pysytään kutakuinkin vakailta kannoilla, puolustetaan omia näkemyksiä ja yritetään saada muut vakuuttumaan, että heidän on tarpeen muuttaa ajatuksiaan. Parhaimmillaan tavallisen keskustelun tuloksena on sopimus tai kompromissi, mutta se ei synnytä mitään luovaa. Dialogissa on pystyttävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava halukas tutkimaan näkökantoja, joita ei itse kannata. Jos kykenee dialogiin väistelemättä ja suuttumatta, huomaa, ettei mikään tiukka kanta ole niin tärkeä, että sen takia kannattaisi tuhota itse dialogi. (Bohm & Peat 1992, 245-246.) Bohmin ja Peatin näkemykset perustuvat heidän käytännössä kokeilemiinsa ajatuksiin. He ovat soveltaneet dialogiajattelua siinä akateemisessa ympäristössä, jossa he itse työskentelevät.

Dialogia voidaan luonnehtia kahden tai useamman yksilön väliseksi suhteeksi, jossa nämä yksilöt saavuttavat yhdessä jotain uutta, mitä kukaan ei olisi yksin tullut ajatelleeksi (Laine 1995, 76). Laajemmin voimme sanoa, että dialogisuus luo yhteisölähtöistä kulttuuria, joka perustuu yhteistyöhön ja jaettuun vastuuseen. Dialogisuus vähentää ryhmäriippuvuutta, kilpailua ja syrjäyttämistä, jota usein esiintyy hierarkkisissa järjestelmissä ja lisää yhteistyötä, toveruutta ja tasa-arvoisuutta.

2.2 Dialogin määritelmiä

Dialogisessa menetelmässä on lähdettävä siitä ajatuksesta, että me emme ymmärrä toisiamme. Kun kohtaamme toisen ihmisen, meidän lähtökohtamme on, että me emme ymmärrä häntä. Filosofisen ihmiskäsityksen mukaan jokaisen ihmisen maailma, jokaisen ihmisen tapa jäsentää todellisuutensa on erilainen. Tämä johtuu siitä, että jokainen on omassa paikassaan maailmassa ja on ollut kaiken aikaa omassa paikassaan, eikä siis ole olemassa mitään yksiselitteistä kohtaa - kolmatta kohtaa - josta me voisimme ymmärtää toisen maailman jäsentyneisyyden. Dialogin tarkoituksena on rakentaa välittävä maailma, jossa kahden persoonan maailmat ja heidän kielensä kohtaavat. Näiden maailmojen ja kielten pitäisi kohdata tavalla, joka olisi tulkittavissa siten, että molemmat pystyvät ymmärtämään sen, miten ne kohtaavat. (Varto 1994, 108.)

Dialogin voidaan ajatella olevan ajatusten vuorokuuntelua, jossa esim. henkilö A kertoo henkilölle B hyvän jutun, joka tuo B:n mieleen toisen hyvän jutun. B ilmeisesti kuuntelee A:ta, mutta he eivät käy dialogia. Sama koskee tilannetta, jossa A kertoo mielipiteensä, ja sitten B kertoo omansa, ja kun huomataan, että mielipiteet eivät käy yksiin, vaihdetaan puheenaihetta. Dialogi alkaa vasta silloin, kun B on sen verran kiinnostunut A:n mielipiteestä, että haluaa panna sen koetukselle. B esittää kysymyksen tai huomautuksen, joka nyt vaatii A:lta tarkkaavaisuutta, sillä hänen on ymmärrettävä mitä B:n mielessä kuuntelun aikana tapahtui.

Bohm ja Peat jäljittävät dialogin juuria kreikan kielestä. *Dia* on 'lävitse' ja *logos* 'sana'. 'Sana' ei viittaa pelkkään ääneen vaan myös merkitykseen. Dialogia voi siis pitää heidän mielestään kommunikoivien ihmisten välisenä *merkityksen vapaana virtauksena*. (Bohm & Peat 1992, 245.)

Bahtin kuvaa dialogista romaania sellaiseksi, joka ei rakennu yhden tietoisuuden kokonaisuudeksi, joka olisi imenyt toiset tietoisuudet objekteina itseensä, vaan useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi, joista yksikään ei tule loppuun saakka toisen objektiksi. Hänen mielestään dialogi ei yhdistä puhujia toisiinsa, vaan kulloiseenkin puheen kohteeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että dialogiin osallistuvien erilaisuus ei muodostu dialogille esteeksi, vaan pikemminkin edistää sitä. Bahtinilainen dialogi jää aina avoimeksi (Bahtin 1991, 36, 359).

Volosinov (1990, 56 - 59) puhuu sisäisestä dialogista, jonka kokonaisuuksia ei voi jakaa kieliopillisiin osiin. Hänen mielestään jokaisessa lausumassa tuotetaan yhä uudelleen sisäisen ja ulkoisen elävä dialektinen synteesi. Jokaisessa puheaktissa subjektiivinen elämys kuoleutuu lausutun sanallisen ilmauksen objektiiviseksi tosiasiaksi, mutta lausuttu sana objektivoituu vastaavassa ymmärtämisen aktissa, synnyttää ennemmin tai myöhemmin vastauksen.

Burbules on tutkinut dialogia ja sen erilaisia muotoja opetustilanteessa. Hänen mukaansa mitä tahansa keskustelua on mahdollista tarkastella dialogina, mutta hän rajaa dialogitermin koskemaan pedagogis - kommunikatiivista suhdetta, joka on tarkoituksellisesti suunnattu kohti opetusta ja oppimista. (Burbules 1993, 8.)

Dialoginen menetelmä perustuu siihen, että merkitykset, joita kielessä ja keskustelussa voidaan käyttää, ovat suhteita, eivät esineitä, jotka joku ihminen voisi ottaa omakseen. Kielen merkitykset ovat nimenomaan suhdemerkityksiä, joiden suhteen toisessa päässä olen minä tai on toinen ja toisessa päässä on maailma, johon kieli viittaa tavalla tai toisella. Kun kaksi ihmistä keskustelee dialogissa keskenään, suhdetta yritetään rakentaa siten, että välissä oleva toteuttaisi tällaista suhdetta, eikä kyseessä olisi vain keskustelijoiden kielenkäyttöjen merkitys, vaan merkitys joka on suhteessa, dialogin keskellä. Tavoitteena on yhteisymmärrys siitä, että

1. keskustelemme
2. yritämme luoda välillemme maailman, jossa ymmärrämme toisiamme
3. sen jälkeen näitä suhteita, sanojen merkityksiä ei enää ymmärretä niin, että ne ovat minun suhteitani, vaan tämän meidän välissämme olevan tilan suhteita maailmaan. (Varto 1994, 104-110.)

Dialoginen suhde perustuu lasten ja heidän ajatustensa humaaniin tuntemiseen. Tämä tuntuu idealistiselta siksi, että opettajan ja oppilaan maailmat ovat todellisuudessa kaukana toisistaan. Dialogisessa menetelmässä dialogi ei voi edes alkaa, jos oppilaan odotetaan sanovan jotain sellaista, jota hän ei vielä tunne. Näyttää siltä, että viimeistään kielellisten maailmojen eroavaisuudet estävät oppilaita ja opettajaa puhumasta avoimesti "yhteisellä" kielellä. (Hull 1985, 228.)

2.3 Bahtinin ja Volosinovin dialogisuus

Mihail Bahtin (1895 - 1975) ja Valentin Volosinov (1894 - 1936) olivat läheisiä työtovereita, jopa niin läheisiä, että Volosinovin tekstejä pidettiin 1970 -luvun alun Neuvostoliitossa Bahtinin tekeminä. Perusteluja ei kuitenkaan kysytty, eikä niitä esitetty. (Laine, 1990, 9.) Nykyisin osa tutkijoista pitää heitä erillisinä, osa ei. Tämä ei kuitenkaan ole olennaista tutkimuksemme kannalta. Olennaista on, että käsittelemme heitä yhdessä, erittelemättä, koska heidän ideansa ovat erittäin samankaltaisia.

Bahtinin dialogisuuden käsite on syntynyt lähinnä hänen kirjallisuuden tutkimuksensa yhteydessä. Häntä ei kuitenkaan pidetä pelkästään kirjallisuuden tutkijana, koska kaikki hänen kirjoituksensa sisältävät filosofista pohdiskelua. Dialogisuuden käsitteestä on syntynyt itse asiassa filosofinen suuntaus. Dialogisuus ymmärretään yleisesti sellaiseksi ajatussuunnaksi, jossa korostetaan yksilön ja tämän tietoisuuden vuorovaikutuksellisuutta ja tietoisuuden olemassaolevaa toiseutta. Dialogisuuden käsite on keskeinen niissä filosofisissa suuntauksissa, joissa tarkastellaan yksilön, toisten yksilöiden ja ympäristön välisiä suhteita. Voidaankin sanoa, että Bahtin kehitti dialogisuuden filosofiseksi teoriaksi antaen sille sekä ontologisen, että epistemologisen tulkinnan. Bahtinin dialogisuuteen vaikuttaa selkeästi humanistisen ajattelun ja hermeneutiikan perinne, joiden kohteena on ihmisen olemassaolo ja ihmisen toiminnalle ominainen luovuus.

Morson ja Emerson ovat tutkineet Bahtinin dialogisuuden käsitettä. Heidän mielestään dialogisuus on eräänlainen maailmanmalli (Morson & Emerson 1990, 49). Bahtinin dialogisuutta on sittemmin tulkittu eri tavoin. Sitä voidaan tulkita ihmisen ja maailman olemisen luonnetta koskevana ontologisena näkemyksenä. Holquist (1990, 15) on korostanut taas sen epistemologista puolta. Hän on määritellyt dialogisuuden pragmaattisesti orientoituneeksi tietoteoriaksi ja epistemologiseksi suuntaukseksi, jossa lähestytään ihmisen käyttäytymistä tämän kielenkäytön kautta. Ontologisen ja epistemologisen näkökulman katsotaan kuitenkin olevan sidoksissa toisiinsa, sillä ontologiset sitoumukset vaikuttavat myös siihen, millaisena tietämisen luonnetta pidetään.

Bahtinin ideaan sanan dialogisuudesta liittyy olennaisesti se, että hän ajatteli kaiken puhutun olevan ideologisesti värittyä, emotionaalisesti ja tieto-opillisesti/ tiedollisesti/ tiedostuneesti arvoitettua. Hänen mielestään emme kuule pelkästään fyysisiä sanoja, vaan

ideologisia suureita; oikein - väärin, järkevää - typerää, hyvää - pahaa jne. Emme siis tunnista esineellistä merkitystä vaan arvotuksen, suhteen tai suhtautumisen johonkin. Bahtinin mielestä tästä johtuu, että dialoginen sana vaatii kuulijalta ja lukijalta erityistä asennoitumista ja vastaanottokykyä. (Peuranen 1995, 161 - 162.) Laajemmin ajateltuna dialogisuus vaatii sellaista suhtautumista, jossa sekä omia että toisten mielipiteitä ollaan valmiita testaamaan eikä uskota 'lopullisiin totuuksiin'.

Myös Volosinov liittää kaiken merkkien henkilökohtaiseen ymmärtämiseen. Hänen mielestään jokainen luo merkille eli kuulluille sanoille oman merkityksensä, jota hän katselee omien kokemustensa kautta. Volosinovin käsitteissä nämä kokemukset muodostavat merkkimateriaalin. Hänen mielestään ymmärtäminen on mahdollista vain jossain merkkimateriaalissa, esimerkiksi sisäisessä puheessa. Merkki kytkeytyy toisiin merkkeihin ja *tietoisuus voi realisoitua ja tulla todelliseksi vain toteutuessaan merkkimateriaalissa*. Merkin ymmärtäminen on sen asettamista suhteeseen toisten, jo tunnettujen merkkien kanssa, ts. ymmärtäminen vastaa merkkiin merkeillä. Merkit muodostuvat vain yksilöllisten tietoisuuksien välisessä vuorovaikutuksessa. Tietoisuudesta tulee tietoisuutta vain täytyessään merkkisisällöllä, siis vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Volosinov 1990, 27 - 28.) Dialogisuus on aina siis muiden kanssa tapahtuvaa, kaksisuuntaista toimintaa.

Bahtinin käsityksen mukaan dialogissa korostuu 'kolmannen' osuus. Tuo kolmas on ikään kuin taustalla, näkymättömissä oleva ymmärtäjä. Tällä kolmannella on sellainen ominaisuus, että se tahtoo tulla kuulluksi. Oikeastaan se tulee aina pakostakin kuulluksi, sillä sana ei kuulu hänen mielestään pelkästään puhujalle tai kuulijalle, vaan se esiintyy aina molemmilla, ikään kuin se olisi materiaalia itsessään. (Peuranen 1995, 164 - 165.)

Volosinov on ilmaissut saman toisin sanoin. Hän puhuu sanan kaksipuolisuudesta.

“Itse asiassa *sana on kaksipuolinen akti*. Sitä määrää yhtä paljon se, *kenelle se* on kuin se, *kenen se* on. Sanana se on nimenomaan *puhujan ja kuulijan välisen suhteen tuote*. Jokainen sana ilmaisee yhtä suhteessa toiseen. Sanassa muotoilen itseni toisen näkökulmasta, viime kädessä yhteisön näkökulmasta. Sana on puhujan ja keskustelukumppanin välinen yhteinen alue.”
(Volosinov 1990, 106.)

Kaksipuolisuus ja kaksisuuntaisuus ovat siis Volosinovin mukaan dialogin peruselementtejä. Bahtin puhuu 'kolmannesta', joka edellyttää sitä, että sana ja sen merkitys liikkuvat

kahteen suuntaan. Ilman sosiaalista vuorovaikutusta ei ole olemassa merkityksiä. Emme oikeastaan voi ajatella olevamme ilman yhteisiä merkityksiä, siis ainakin joiltain osin yhteistä todellisuutta. Merkityksiä ei myöskään voi olla olemassa ilman meitä. On siis luonnollista ajatella meidän pyrkivän suhteeseen, joka on kaksisuuntainen ja kaksipuolinen eli dialoginen. Volosinovin (1990, 45) mielestä merkitys siis ilmaisee merkin esineellisen todellisuuden, suhteen toiseen todellisuuteen, jonka sijainen se on, jota se edustaa ja kuvaa. Merkitys on hänen mielestään merkin funktio, minkä vuoksi ei voida kuvitella, että merkitys olisi olemassa itsenäisesti, merkistä riippumatta. Silloinhan voisi esim. omenan syötyään sanoa, että ei syönyt omenaa, vaan omena-sanana merkityksen.

Koska ilmaisut saavat merkityksensä vasta, kun toinen on ottanut niihin kantaa, olisi tarkoituksenmukaista pyrkiä keskustelemaan merkityksistä ja toisten kokemasta todellisuudesta. Keskustelut ovat kokemuksia, joiden avulla voimme jäsentää omaa käsitystämme maailmasta. Kun pyrimme dialogissa ymmärtämään toista, saamme erilaisia vaihtoehtoja ja näkökulmia oman maailmankatsomuksemme laajentamiseksi. Bahtinin mielestä dialogi ei ole väline valmiin ihmisluonteen jäsentämistä ja tavoittamista varten, sillä siinä ihminen ei vain ilmaise itseään ulospäin, vaan vasta muotoutuu siksi, mitä hän on. Muotoutuminen ei tapahdu dialogissa vain toisille, vaan myös itselle. Oleminen merkitsee siis suuntautumista dialogisesti. (Bahtin 1991, 358 - 359.)

2.4 Bohmin näkemyksiä dialogista

David Bohm (1917 - 1992) oli merkittävä amerikkalainen fyysikko ja filosofi. Hän teki elämäntyönsä eri yliopistoissa lähinnä Yhdysvalloissa ja Iso - Britanniassa. 1980 - luvulla hän kiinnostui dialogista välineenä, jolla tiedostettaisiin näkemysten välisiä piileviä taustaoletuksia. Bohm oli sitä mieltä, että taustaoletusten tiedostaminen saattaisi johtaa täysin uudenlaisiin käsityksiin. Bohm esittää, että jonkinlainen vapaa dialogi voisi olla tehokas keino tutkia kriisejä, jotka kohtaavat yhteiskuntaa ja nykyään oikeastaan koko ihmisyyttä ja tietoisuutta (Bohm & Peat 1992, 244).

“Oletetaan, että kykenisimme jakamaan merkityksiä vapaasti ilman pakonomaista tarvetta määrätä näkemystämme tai mukautua muiden näkemyksiin ilman vääristelyä ja itsepetosta. Eikö tämä mahdollistaisi todellisen kulttuurivallankumouksen?” (Bohm 1992).

Dialogi on elävä prosessi, ja se vaatii halua kaikilta osanottajilta avautua siten, että emme usko varmana pitämäämme tietoon sokeasti, vaan olemme valmiita löytämään uusia näkökulmia ja ymmärrystä (Bohm 1992). Dialogissa henkilö saattaa suosia tiettyä kantaa, mutta ei pidä mahdottomana neuvotella siitä. Osallistujan pitää kuunnella muita niin tarkkaavaisena, että hän ymmärtää toisen kannan ja on valmis muuttamaan omaansa, jos siihen on hyvä syy. Tätä edesauttaa hyväntahtoinen tai ystävällinen ilmapiiri. (Bohm & Peat 1992, 245 - 246.)

Bohm (1992) on jakanut *dialogitaidon kehittämisen* neljään osa-alueeseen, jotka muodostavat perustan dialogille. Samalla tavalla kuin rakennustelineiden käyttö auttaa talon rakentamisessa, dialogitaidon osa-alueet auttavat kehittämään sellaista ympäristöä, jossa dialoginen prosessi on mahdollinen. Dialogitaidon kehittämisen osa-alueet ovat seuraavat: etäisyyden ottaminen omiin näkemyksiin, oletusten tunnistaminen, kuunteleminen sekä kysymys ja reflektointi.

Etäisyyden ottaminen omiin näkemyksiin on osa-alue, jota Bohm pitää dialogin perustana. Ajattelullemme on tyypillistä jakaa, organisoida ja luokitella. Ihminen tunnetaan siitä, miten hän puolustaa näkökantojaan muille. Tämän vuoksi meidän on vaikeaa pysyä avoimena uusille, vaihtoehtoisille näkökulmille todellisuudesta ja kuunnella toisia; olemmehan keskellä kuumaa taistelua siitä, kuka on oikeassa ja kuka väärässä. Ottaessamme etäisyyttä ajatuksiimme näemme toisen mielipiteen objektiivisemmin. Tämä ei tarkoita sitä, että unohtamme mielipiteemme, vaan sitä, että yksinkertaisesti teemme tilaa omien näkemystemme ja toisten näkemyksiin reagoimisen väliin. Etäisyyden ottaminen omiin näkemyksiin auttaa rakentamaan turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä sekä avaa tien kuuntelemisen taitoon. Kun uskallamme ilmaista itseämme vapaasti, ilman tuomituksen pelkoa, ilmapiiri tulee avoimemmaksi ja totuudenmukaisemmaksi.

Oletusten tunnistaminen. Oletuksillamme on suuri merkitys siinä, miten arvioimme ympäristöämme, päätöksiämme ja käytöstämme. Siltikään emme ota niitä huomioon yrittäessämme ratkaista ongelmia ja konflikteja tai toimiessamme erilaisten ihmisten

kanssa. Ylenkatsomme oletuksiamme, koska ne ovat meille “läpinäkyviä”. Ne ovat sisällämme ilman, että huomaamme niiden olemassaoloa. Kun opettelemme tunnistamaan oletuksemme, voimme tutkia eroavuuttamme muihin, työskennellä tutun perustan ja konsensuksen rakentamiseksi. Näin pääsemme käsiksi väärinymmärtämisen ja erilaisuuden ytimeen.

Kuunteleminen: Avain havainnoimiseen. Tavasta jolla kuuntelemme heijastuu kapasiteettimme oppia ja rakentaa laadukasta suhdetta toisten kanssa. Jos kykenemme ottamaan etäisyyttä mielipiteisiimme ja kuuntelemaan erilaisia näkökulmia, voimme laajentaa ja syventää maailmankatsomustamme. Kuunnelleessamme tarkkaavaisesti olemme valmiita saamaan vaikutteita ja oppimaan toisilta. Yhteisten merkitysten kuunteleminen kertoo meille kulttuuristamme ja antaa meille mahdollisuuden valita päätöksiamme ja tekojamme. Dialogissa kuunteleminen edellyttää sekä omien että toisten tarkoitusten havaitsemisen kehittämistä. Yhteisten merkitysten kuunteleminen kertoo meille kulttuuristamme ja antaa meille mahdollisuuden tehdä valintoja päätöksistämme ja teoistamme.

Kysymys ja reflektointi. Kysymykset ja reflektointi tarkoittavat taitoa kysyä siten, että saamme ylimääräisiä oivalluksia ja näkökulmia. Kysymällä ja reflektoimalla opimme paremmin ratkaisemaan ongelmia. Kysymisen ja reflektoinnin yhdistelmä antaa meille mahdollisuuden oppia, ajatella luovasti ja rakentaa uutta jo koetun pohjalta. Sen tyyppiset kysymykset kuin “ihmettelenpä...”, “entä jos...”, “mitä jokin merkitsee sinulle” johtavat meidät ymmärtämisen uusille tasoille. Lisäksi ne auttavat meitä saavuttamaan syvempää tietoisuutta omista ja toisten ajatusprosesseista ja asioista jotka yhdistävät ja crottavat meitä. Kun annamme itsellemme ja muille aikaa reflektoida, opimme työskentelemään hiljaisesti ja hidastamaan keskustelun tahtia.

Dialogitaidon osa-alueiden harjaannuttaminen olisi tärkeää jokaiselle nykyisessä kiireisessä yhteiskunnassa elävälle ihmiselle. Meidän tulisi antaa aikaa sekä itsellemme että muille. Tulevina opettajina meidän perustaitoihimme pitäisi kuulua toisten ajatusten, tunteiden ja päätösten kunnioittaminen. Dialogitaitojen osa-alueiden orjallinen noudattaminen kuitenkin rajoittaa sen sijaan, että vapauttaisi elämäämme. Bohm (1992) toteaa, että dialogitaitojen osa-alueiden hallitseminen toimii perustana dialogin sisäistämiseksi. Dialogi on elävä prosessi, ja siihen kuuluu osanottajien halu sitoutua uuden oppimiseen ja vanhoista kaavoista irrottautumiseen.

2.5 Burbulesin näkemyksiä dialogista opetuksessa

Burbulesin mukaan mitä tahansa keskustelua voidaan tarkastella dialogina, mutta hän rajaa dialogi-termin koskemaan määrättyä pedagogis-kommunikatiivista suhdetta eli keskustelullista vuorovaikutusta, joka on tarkoituksellisesti suunnattu kohti opetusta ja oppimista. Kaikki keskustelumme eivät ole pedagogisesti suuntautuneita ja päinvastoin. Kaikki pedagogis-kommunikatiiviset suhteet, esim. luennot eivät ole keskustelun muotoja. (Burbules 1993, x.) Burbulesin mielestä teemme virheen, kun ajattelemme dialogia keskustelun tai diskurssin synonyyminä. Hyvä dialogi on hänen mielestään paljon vaikeampaa kuin tavallinen keskustelu, vaikka molemmissa on samojaakin elementtejä.

Burbulesin mukaan dialogi ei ole vain jotain mitä käytämme tai teemme. Se on suhde, johon me ryhdymme. Kun ajattelemme dialogia suhteena, se korostaa niitä puolia dialogista, jotka menevät yli ymmärryksemme, joita me löydämme tai jotka ovat muuttaneet meitä. Kun dialogia ajatellaan verbinä, vahvistuu yksiulotteinen ja välineellinen näkökulma siitä, näkökulma, joka on täysin sopimaton monimutkaiseen ja hienotunteiseen opetustilanteeseen. (Burbules 1993, xii.)

Burbules on tutkinut luokkahuoneessa tapahtuvaa dialogia ja esittää sen pohjalta oman luokittelumallinsa. Hän jakaa dialogiset tilanteet kahteen osaan. *Ensimmäinen erottelutapa* selvittää lähinnä dialogin käsitettä ja sen suhdetta tietoon. Teleologisesta näkökulmasta katsottuna dialogi tähtää aina tiettyyn loppuratkaisuun, lopulliseen vastaukseen tai argumenttiin. Burbules nimittää tätä *näkökulmia lähentäväksi* dialogiksi, koska siinä osallistujien kaksi erilaista näkökulmaa ovat yhdistettävissä lähellä oikeaa vastausta olevaksi yhteiseksi mielipiteeksi. Toinen puoli dialogin käsitteestä ja sen suhteesta tietoon on bahtinilainen. Tämän näkemyksen mukaan dialogi on *näkökulmia erotteleva*, ja jokainen väittämä dialogissa on ratkaisemattomasti moninainen. (Burbules 1993, 110 - 111.)

Toinen erottelutapa ilmaisee osallistujan kahta erilaista asennetta dialogin toista osapuolta kohtaan. Tästä erottelutavasta Burbules käyttää termejä *ymmärtävä* ja *kriittinen*. Alkuperäinen tehtävä dialogiin osallistujalla on ymmärtää, mikä johti toisen osallistujan hänen tilanteeseensa ja mitkä uskomukset, tunteet tai kokemukset antavat sille uskottavuutta ainakin puhujan mielessä. Toinen asenne näissä erotteluissa on skeptisempi, kysyvämpi. Se korostaa objektiivista tarkkuutta toisen asemasta eikä epäile testata sitä todistein, pysyvy-

den kannalta tai loogisesti. Ei kuitenkaan ole syytä pitää kiinni yhdestä suhtautumistavasta niin, että sulkisi pois kaikki muut mahdollisuudet. (Burbules 1993, 111.)

Jotain tiettyä asennetta ei tarvitse pitää aina, vaan se voi vaihdella riippuen siitä, kenen kanssa puhuu tai asiasta tai senhetkisestä dialogin kohdasta. Henkilö voi esim. aloittaa dialogin pyrkimällä *ymmärtämään* ja jatkaa sitä niin pitkään kuin mahdollista, ennen kuin ryhtyy *kriittisemmäksi*. (Burbules 1993, 112.)

Burbules siis määrittelee kaksi erottelutapaa, näkökulmia lähentävän ja erottavan sekä ymmärtävän ja kriittisen. Kun nämä yhdistetään, saadaan neljä eri kombinaatiota, jotka kuvaavat dialogin neljää eri tyyppiä:

- ymmärtävä - erotteleva: keskusteleva dialogi
- ymmärtävä - lähentävä: kyselevä dialogi
- kriittis - erotteleva: väittelevä dialogi
- kriittis - lähentävä: ohjaava dialogi.

Käsitlemme neljää dialogityyppiä tarkemmin luvussa 5.

Yhteenveto dialogityypeistä. Burbulesin luokittelutapaa ei voida pitää ainoana oikeana vaihtoehtona. Luokittelu on tarkoitettu apuvälineeksi niille, jotka ovat kiinnostuneita dialogin mahdollisuuksista opetuksessa. Nämä neljä tyyppiä ovat ideaalityyppisiä, eivät tiukkoja kategorioita. Mikä tahansa dialogi voi olla sekamuoto eri dialogityyppien elementeistä. Dialogissa on vaiheita, jotka vain ohitetaan ilman suurempaa huomiota, joitakin vaiheita, joissa osallistujat ovat ehkä väittelynhaluisempia ja joitakin, joissa suuntaudutaan kohti yleistä ymmärrystä. Usein on tarpeellista liikkua yhdestä tyyppistä toiseen (Burbules 1993, 125). Dialogin harjoittaminen on pääasiallisesti luovaa toimintaa eikä laatimamme teoreettisia malleja. Ei ole mahdollista laatia jokaiseen tilanteeseen sopivaa dialogimallia, koska jokainen henkilö ja tilanne on ainutkertainen.

Vaikka jokaiselle dialogityypille on olemassa sopiva tarkoitus ja ilmaisun alue, on niillä jokaisella mahdollisuus muuttua antidialogisiksi. *Keskustelevaa dialogia* ohjaa sympaattisuus ja erilaisia näkökulmia sietävä henki, ja tässä se voikin ilmentää joitakin kaikkein tärkeimpiä kommunikatiivisia hyveitä. Toisaalta, jos hyvettä harjoittaa liiallisesti, siitä tulee pahe. Suurin riski on dialogin muuntuminen haastatteluksi, jossa mitä tahansa voidaan sanoa, mutta ei kyseenalaistaa. (Burbules 1993, 125.)

Kyselevää dialogia elävöittää uuden tiedon etsiminen, moraalisten ja poliittisten aiheiden konsensus ja ongelmien ratkaisu. Tälle dialogin muodolle on mahdollista se, että se keskittyy liikaa aiheen selvittämiseen ja omaksuu liian hätäisesti ja innokkaasti yksittäisen vastauksen tai käsittelee vastausta lopullisena. Näissä tilanteissa se uhkaa myös dialogin olosuhteita. (Burbules 1993, 125.)

Ohjaavassa dialogissa voi olla muotoja, jotka ovat manipuloivia, liiallisen yksipuolisia tai kapean rajoittavia avoimen tutkimuksen mahdollisuuksille. Joissakin tapauksissa voi olla oppilaille hyödyllistä ja silti dialogin hengen mukaista, että opettajasta tulee toinen osapuoli suunniteltuun kysymysten ja lausuntojen sarjaan tarkoituksenaan perehdyttää oppilas järkeilyn tai tutkimismenetelyjen metodeihin. (Burbules 1993, 126.)

Väittelevällä dialogilla on myös antidialogisia vaikutuksia. Esimerkiksi akateemiselle ja filosofiselle diskurssille tyypillinen aggressiivinen ja argumentoiva tyyli itse asiassa haittaa uusien näkökulmien löytämistä ja kehittymistä. Väittelyssä voi olla dialogille hyödyllisiä muotoja, vaikka siitä voi tulla argumentoivaa, kilpailullista ja suvaitsematonta tai ahdasmielistä. Väittelyt voivat säilyä dialogisina kunhan kunnioittavat puolustusasenteet otetaan mukaan aiheiden yhteisen ymmärtämisen hengessä. Pääasiana ei saa olla voittaminen tai keskustelukumppanin saattaminen huonoon valoon. Kun on saavutettu suotuisa ilmapiiri, voidaan pitää mielessä, että kysymisen ja haastamisen prosessit on suunnattu kohti asioita, ei henkilöitä. Tietenkään tämän kaltainen puolueeton välimatka ei ole helppoa joillekin ihmisille tietyissä asioissa tai aiheissa. Näissä tapauksissa väittelevä dialogi on vaikeaa, ehkäpä mahdotonta ylläpitää. (Burbules 1993, 126 - 127.)

Luonnehdinnat dialogityyppien hyödyllisistä ja antidialogista muodoista voidaan koota yhteen lyhyesti: joillakin harjoitteilla on taipumus säilyttää dialoginen suhde ja viedä keskustelua eteenpäin, toiset uhkaavat lopettaa sen.

On olemassa monia käytännön vuorovaikutustilanteita, joissa ainoa mahdollisuus saavuttaa dialogiset olosuhteet henkilöiden välillä vaatii dialogin viivyttämistä heidän välillään tai väliaikaista tietyntyyppisten aiheiden välttämistä dialogissa. Kun dialogiin on kerran ryhdytty, onnistumisen pääpaino on osallistujien henkilökohtaisen ja yhteisen edun laajuudessa, työskentelyssä, jonka avulla dialogia viedään eteenpäin. Jotkut dialogit saavuttavat päätepisteensä eikä näitä kaikkia voi kuvailla järkevästi konsensuksella tai sopimalla totuudesta.

Dialogi voi johtaa esim. seuraaviin asioihin:

1. Yhteisymmärrys ja yksimielisyys: tunnistetaan uskomukset ja arvot, joista kaikki ovat samaa mieltä
2. ei yksimielisyyttä, vaan yhteinen ymmärrys asioista, joista osanottajat eivät ole samaa mieltä, mutta saavuttavat yleisen merkityksen, jossa voidaan keskustella mielipide-eroista
3. ei yleistä ymmärrystä, vaan erilaisuuden ymmärtäminen, jossa osanottajat kokemusten yhdenmukaisuuden kautta tai muiden epäsuorien käännosten kautta voivat ymmärtää ainakin osittain toistensa mielipiteet
4. vähän ymmärrystä, mutta erilaisten mielipiteiden kunnioitusta. Osanottajat eivät täysin ymmärrä toisiaan, mutta kun he ottavat huomioon, että toisella on huomaavainen mielipide, he voivat arvostaa ja kunnioittaa jopa mielipiteitä, joista he ovat eri mieltä
5. sovittamaton ja riittämätön mielipiteiden moninaisuus (Burbules & Rice, 1991)

Vaihtoehtoja ei tule tarkastella siten, että toinen olisi parempaa dialogia kuin toinen. Jokaisessa näissä on omat hyvät ja huonot puolensa. Kohtia yksi ja viisi on helppoa pitää ainoina vaihtoehtoina. Tämä johtaa pinnallisiin analyyseihin vuorovaikutuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Vaihtoehtojen erottelu toisistaan on vaikeaa eikä edes välttämättä tarpeellista. Mielestämme on hyvä, että tällaisia erotteluja on tehty, sillä ne konkretisoivat dialogin monia variaatioita. Nämä eivät sulje pois muita dialogin variaatioita, joten näitäkään ei saa pitää ainoina oikeina.

Dialogia ei voida pitää yksittäisenä metodina. Neljällä dialogityypillä on melko selvästi erotettavat tunnusmerkit ja tarkoitukset. Yleisesti ottaen opettaja tai taidokas dialogiin osallistuja on tietoinen näistä muodoista ja niiden erityispiirteistä ja osaa tehdä älykkään valinnan ollessaan tekemisissä tietyn tyyppisten oppilaiden kanssa, tietyn vuorovaikutus-kontekstin tai tiettyjen asioiden kanssa. Tämä valinta vaatii kokemusta, arvostelukykä ja tilanneherkkyyttä. (Burbules 1993, 129.)

Dialogitaidon osa-alueet ilmaisevat erilaisia näkökulmia siitä, miten tietoa saavutetaan, tiedon luonteesta ja auktoriteetin oikeutuksesta, sopivasta tyylistä ja kysymysten käyttämisestä, oppimisprosesseista, jotka ovat luonteenomaisia käsiteltävälle asialle, konsensuksen

saavuttamisen mahdollisuudesta ja todennäköisyydestä tai vastauksesta käsiteltävään ongelmaan, moraalisisista velvollisuuksista kumppania kohtaan, statuksesta ja henkilön oman tiedon rajoituksista ja vastaavasti kumppanin tiedoista käsiteltävässä asiassa, tilanteesta ja kontekstista, jossa dialogi tapahtuu ja tottakai myös muista aiheista. (Burbules 1993, 129.)

Burbules painottaa neljän dialogitaidon osa-alueiden välisten valintojen heijastavan implisiittisiä tai eksplisiittisiä päätöksiä. Suurin syy epäonnistumiselle monissa dialogeissa on se, että osallistuja erehtyy tietyn tyyppisen dialogisen lähestymistavan tarkoituksenmukaisuudesta vastapuoltaan, kontekstia tai käsiteltävää asiaa kohtaan.

2.6 Opettajan ja opiskelijan välinen dialogi

Dialogissa ei pyritä toisen käsityksen muuttamiseen vaan siihen, että avoimen vuoropuhelun kautta osanottajat saisivat mahdollisuuden selkiinnyttää omia käsityksiään ja lisätä niin oman ajattelunsa ja toimintansa kuin yleensä todellisuuden ymmärtämistään. Aitoon dialogiin pyrkiminen ja sen toteuttaminen edellyttää opettajalta opiskelijan oman elämänsä maailman olemassaolon hyväksymistä, sitä että opiskelija näkee asiat oman elämänsä mukaisesti ja sen kautta. Opettajan toiminta ei kuitenkaan voi pohjautua pelkästään siihen, että hän pyrkii välttämään itsellään olevan asiantuntemuksen esille tulemistä. Opettajan tulee huolehtia, että opiskelija osaa tiettyjä asioita, joiden opettaja itse tietää olevan 'oikein' tai välttämättömiä esimerkiksi tulevassa työssä toimimiselle. (Kukkonen 1994, 210.)

Bahtin ei pidä opettajan ja opiskelijan välistä dialogia todennäköisenä. Hänen käyttämänsä nimitys 'pedagoginen dialogi' ei ole alkuunkaan dialogi, vaan monologinen suhde tietävän ja totuuden tuntevan opettajan ja erehtyvän ja tietämättömän oppilaan välillä. Dialoginen suhde on mahdollinen vasta silloin, kun suhteen päämääränä ei ole lopullisen vastauksen tai johtopäätöksen löytäminen, vaan osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen. (Bahtin 1991, 123.) Bahtinin mielestä dialogisen suhteen täytyy onnistuakseen olla tasavertainen molempiin suuntiin, ja merkityksillä pitää olla mahdollisuus muovautua. Tasavertaisuus on edellytyksenä, koska merkitysten pitää voida liikkua edestakaisin. Hänen mukaansa opettaja ei yleensä ole valmis testaamaan mielipiteitään eikä ainakaan muutta-

maan niitä oppilaan kanssa keskustellessaan. Tämän vuoksi Bahtin käyttää pedagogista dialogia halventavassa merkityksessä. Tämä kuitenkin heijastaa aikaisempia opetustapoja, joissa oppilas ajateltiin tyhjänä tauluna, jota opettaja ja yhteiskunta muovaavat. Nykyisin oppilas käsitetään aktiivisena tiedonmuokkaajana, joten Bahtinin käsityksiä dialogista voidaan mielestämme soveltaa kouluissa. Pedagoginen dialogikin voi siis olla dialoginen suhde.

Bohmin ja Peatin (1992, 238) mukaan perinteisessä opetuksessa on annettu suuri arvo vakiintuneille tiedoille ja taidoille. Näin tehtäessä annetaan suunnattomasti painoa auktoriteetille, kun määritetään psyyken perimmäistä generatiivista järjestystä. Siihen ei liity pelkästään opettajan auktoriteetti tietolähteenä, jota ei koskaan aseteta kyseenalaiseksi, vaan ennen kaikkea tiedon yleinen arvovalta totuudenlähteenä, jota ei tulisi koskaan epäillä. Tästä voi seurata mm. täydellinen itseluottamuksen menetys ja vapaan liikkeen estyminen, joka saattaa myöhemmin ilmetä taipumuksena pelätä peruskysymysten tarkastelua ja kääntyä asiantuntijoiden tai 'nerojen' puoleen aina, kun tulee vaikeuksia tai kohdataan perusongelmia.

Tietty järkevä arvovalta on toki tarpeen luokan välttämätöntä järjestystä ylläpidettäessä. Oppilaan on käsitettävä, että opettajalla on paljon arvokasta tietoa, joka on välitettävissä soveliaasti. Yleisasenne tietoa kohtaan on kuitenkin erittäin tärkeää. Tällä Bohm ja Peat tarkoittavat sitä, että tyrkytetäänkö tietoa mielivaltaisesti vai sallitaanko yhteisymmärrykseen pyrkivä keskustelu ja tiedon kyseenalaistaminen.

Bohm ja Peat (1992, 236 - 238) ovat sitä mieltä, että lähes kaikessa opetuksessa palkinto ja rangaistus ovat motivoivina tekijöinä avainasemassa joko eksplisiittisesti tai kätkeysti ja hienosyisesti. Nykyisin, etenkin pohjoisamerikkalaisessa kasvatuksessa, käytöksen muokkaus ja myönteinen vahvistaminen perustuvat oletukselle, että tehokas oppiminen edellyttää palkitsemisjärjestelmää. Tämä on jo sinänsä vakava luovuuden este.

Volosinov ei varsinaisesti puhu kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta osana dialogia, mutta hänestä kieli esiintyy erilaisena tilanteen mukaan. Erilaisissa yhteiskunnallisissa asemissa olevat ihmiset käsittävät merkityksiä eri tavoin. Hänestä merkki saa muotonsa ihmisten sosiaalisissa organisaatioissa ja vuorovaikutus heidän välillään asettaa ehtoja sille. Erilaiset todellisuudet saavat tulkinnan merkissä. Merkillä on ns. sosiaalinen moniaksenttisuus, joka tarkoittaa sitä, että ihmiset käsittävät asioita omista näkökulmistaan. Tämä ei

kuitenkaan tarkoita, että eri asemassa olevat ihmiset eivät voisi keskenään olla dialogisessa suhteessa, sillä ihminen kehittää ja muokkaa merkkejä koko ajan. (Volosinov 1990, 35 - 40.)

Tällä tavalla Volosinovia tulkiten voidaan siis sanoa, että hän hyväksyy mahdollisuuden erilaisista asemista tulevien ihmisten, kuten oppilaan ja opettajan välisen dialogisen suhteen. Hänestä merkit ja niiden tulkinta muuttuu eniten silloin, kun yhteiskunnalliset olot ovat muutoksessa tai epävakaita (Volosinov 1990, 40). Pedagogisessa draamassa on mahdollisuus luoda muutostilassa olevia tapahtumia. Niiden dialogisuuden aste Volosinovia tulkiten kuitenkin vaihtelee esim. opettajan arvovallan mukaan. Opettajan (ja oppilaan) on siis haluttava asettaa omat käsityksensä toisten tarkasteltaviksi sekä tutkittava toisten käsityksiä. Todellisuuksista on pyrittävä luomaan uusi, yhteinen merkitys.

Burbules ja Rice (1992) ovat tulleet siihen johtopäätökseen, että älyä ja persoonallisuutta kehittävä oppimista ei tapahdu vain oppikirjojen ja opettajan puheen avulla. Jokainen yksilö oppii vain, jos hänellä on mahdollisuus käyttää omia kokemuksiaan oppimateriaalinaan. Tällaisessa tilanteessa ei tietojen niukkuus tai vähäisyys haittaa, sillä loppujen lopuksi sisäistä kehitystä syntyy, kun vaihdetaan kokemuksia ja ideoita vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Opettaminen neljän dialogityypin avulla. Burbules on yrittänyt välttää dialogin kutsumista metodiksi. On selvästi joitakin taitoja ja erityisiä suunniteltuja väliintuloja eli interventiota, joita dialogin toinen osapuoli voi käyttää yrittäessään hyötyä keskustelusta. Tämä on erityisesti totta silloin, kun osallistuja on yhteisesti tunnustettu opettajan rooliin, mikä kantaa mukanaan tiettyjä vastuualueita, joilla voi helpottaa dialogin johtamista ja edistää sen pedagogisia mahdollisuuksia. Myös oppilaalla on tässä suhteessa samankaltaisia tai vastavuoroisia tehtäviä ja vastuunalaisuuksia. Pitämällä dialogia metodina on vaarana muuttaa se strategisemmaksi, ohjaavammaksi ja tarkoituseriltään vähemmän avoimeksi prosessiksi ja se liioittelee opettajan vastuuta dialogissa/dialogille.

Joissakin tapauksissa dialogilla voi olla suunniteltu päämäärä, kuten johonkin tiettyyn kysymykseen vastaaminen tai valmiiksi annetuissa olosuhteissa tapahtuva tavoitteiden suuntainen kommunikointi. Toisissa tapauksissa ei kukaan osallistujista tiedä tarkkaan, mihin suuntaan dialogi on menossa tai onnistuuko se. Jos tällaista tilannetta, dialogia ja sen hyötyjä, tarkastellaan prosessi-orientoituneesta näkökulmasta, niin huomataan, että tätä

epävarmuutta voidaan pitää kasvatuksellisesti hyödyllisenä. Vaikka dialogi alkaisikin tietyllä tarkoituksella, niin avomielinen vuorovaikutus voi johtaa osanottajat muuttamaan tarkoituksen tai hylkäämään sen. Esimerkiksi näiden syiden vuoksi opettamisen ja oppimisen kapeat kategoriat eivät sovellu moniin dialogin esimerkkeihin hyvin, sillä ne jakavat kahtia opettajan ja oppilaan roolit ja ne sisältävät tiettyjen oppimistulosten tavoittelua vastakohtana laajempien yhteisten merkitysten hakemiselle. (Burbules 1993, 8 - 9.)

On olemassa paljon erilaisia tilanteita, joita voidaan Burbulesin (1993, x) mielestä pitää enemmän tai vähemmän dialogisina. Näiden tilanteiden sisältä on havaittavissa erilaisia lähestymistapoja dialogiin, jotka soveltuvat erilaisille opettajille, erilaisille oppilaille ja erilaisille käsiteltäville asioille. Dialogisesta opetuksesta on löydettävissä sille tyypillisiä siirtoja ja sitä tehokkaasti kuvaavia ominaispiirteitä. Piirteitä voidaan tunnistaa, opetella ja kehittää harjoittelun avulla.

Näitä tärkeitä asioita pitäisi opetella viimeistään opettajankoulutuslaitoksessa, jotta olisi edes jonkinlainen mahdollisuus toteuttaa työssä dialogiopettamista. Joudumme tulevaisuudessa yhä useammin perustelevaan muille tekemisiämme ja kuuntelemaan heidän mielipiteitään. Silloin on tärkeää todella kuunnella toista ja olla valmis tekemään myönnytyksiä yhteisen päämäärän hyväksi. Tämä ei tarkoita sitä, että omilla mielipiteillä ei ole merkitystä, vaan sitä, että useammasta mielipiteestä luodaan uusia, yhteisiä. Nykyiseen oppimiskäsitkseen kuuluu, että oppilas ei ole vain tahdoton nukke, vaan hänelläkin on tarpeita ja ajatuksia samalla tavalla kuin opettajalla. Pedagogisen draaman keinoin meillä on mahdollisuus astua askel kohti oikeaa luokkahuonedialogia.

Buberin mukaan kasvatussuhte on olennaisesti dialoginen, mutta samalla persoonien välisen Minä-Sinä-yhteyden erikoistapaus. Kasvattajalta suhde edellyttää hermeneuttista ja eettistä asennoitumista. Kasvatettava ei ole vain pelkkä ominaisuuksien, pyrkimysten ja esteiden summa, vaan hänet tulee oivaltaa tiettyinä kokonaisuutena, persoonana, jonka olemuksen parhaimpia mahdollisuuksia kasvattaja tahtoo auttaa toteutumaan. (Buber 1962, Väärin 1994, 250 mukaan.)

Kasvattajan ja kasvatettavan yhteisten kokemusten kasvatuksellinen merkitys toteutuu vain, jos kasvattaja suhtautuu kasvatettavaan kumppaninaan ja elää yhteiset tilanteet myös kasvatettavan näkökulmasta. Tätä kutsutaan "kattamisen" (umfassung) periaatteen harjoittamiseksi kasvatussuhteessa. (Buber 1993, 163-165.) Kattaminen on Buberin mukaan

kykyä elää aktuaalinen tapahtuma toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen. Olennaisina osina tässä tapahtumassa ovat

1. kahden persoonan välinen suhde
2. yhdessä koettu tapahtuma, johon vähintään toinen suhteen osapuolista osallistuu aktiivisesti
3. aktiivinen osapuoli elää yhteisen tapahtuman samanaikaisesti toisen näkökulmasta menettämättä mitään omasta kokemuksestaan.

(Värri 1994, 248-249.)

Buberin käsityksen mukaan opiskelu dialogin avulla voi kasvattaa laajemmin kuin vain tiedollisesti. Tällä hän tarkoittaa dialogisten hyveiden oppimista, joita ovat mm. vilpittömyys, toisen kunnioittaminen, avoimielisyys ja luottamus itseän ja toisiin. Dialogin kautta opitaan myös rohkeutta, empatiaa, kritiikin kestämistä. Opimme kuuntelemaan itseämme ja toisia sekä sietämään ryhmän joskus piinallisiakin sosiaalisia paineita.

Eri teoreetikkojen ajatukset on syytä koota taulukkoon luvun lopuksi. Taulukkoa luetaan siten, että teoreetikon nimen alapuolella on hänen ajatuksiaan vasemmanpuolisimman sarakkeen otsikosta.

	Bahtin	Volosinov	Bohm	Burbules
näkökulma dialogiin	kirjallisuuden näkökulma	kirjallisuuden näkökulma	fyysikon ja filosofin näkökulma	opettajan ja filosofin näkökulma
opettajan suhde dialogisuuteen	pedagoginen dialogi on monologinen suhde	merkillä on sosiaalinen moniaksenttisuus	opettajan arvovalta tärkeää, mutta saattaa olla dialogin esteenä	opettajan auktoriteettiasema hankala dialogisuuden kannalta
ihminen dialogissa	ihminen muodostuu dialogissa sekä itselleen, että muille	jokainen luo merkille oman merkityksensä, jota hän katselee kokemustensa kautta	avoin, toisten mielipiteitä ymmärtämään pyrkivä	osallistuja selkiinnyttää omia käsityksiään ja lisää todellisuuden ymmärtämistään
merkityksen luominen dialogissa	puhuttu saa merkityksen vasta sitten, kun toinen on ottanut kantaa siihen	merkitykset luodaan omien kokemusten avulla	merkitykset virtaavat vapaasti osallistujien välillä	dialogi on suhde, jossa merkitykset luodaan
dialogin määritelmä	dialogi on useiden tietoisuuksien vuorovaikutuksen kokonaisuus	dialogisuus on aina muiden kanssa tapahtuvaa, kaksisuuntaista toimintaa	dialogi on väline, jolla tiedostetaan näkemysten välisiä piileviä taustaoletuksia	dialogi on pedagogis - kommunikatiivinen suhde, joka on suunnattu kohti opetusta ja oppimista

Kuvio 3: Dialogiteoreetikkojen ajatusten yhteenveto

Huomattavaa on, että kaikki pitävät dialogia mahdollisena esteenä opettajan auktoriteettiasemalle. Bahtinin mielestä pedagoginen dialogi ei ole ollenkaan dialoginen, vaan monologinen suhde, eikä se voi koskaan olla täysin dialoginen. Bahtin tosin eli aikana, jolloin opettajalla oli ehdoton, kiistämätön auktoriteetti, josta hän ei luopunut koskaan vaan

pönkitti sitä erilaisin keinoin. Jokaisen kirjoituksista huomaa, että he pitivät aina dialogia hyvänä mahdollisuutena oppia jotakin, jota ei yksin tulisi ajatelleeksi.

2.7 Dialogi ja pedagoginen draama

Pedagogisessa draamassa ja dialogisuudessa on mielestämme yhteisiä piirteitä, jotka ikään kuin mahdollistavat toinen toisiaan. Molempien perusedellytyksiä ovat mm. avoin yhteistyö ja uuden merkityksen luominen. Lisäksi kummassakin kommunikoidaan toisen tai toisten ihmisten kanssa. Kummassakin on mahdollisuus toimia ns. huijaten, mikäli haluaa. Draamatyöskentelyssä ei huijaaminen kuitenkaan muuta samalla tavalla perusteita kuin huijaaminen dialogissa. Kun dialogissa huijataan, ei sitä voida enää ajatella dialogina, koska se perustuu rehellisyydelle ja toisen kunnioittamiselle. Jos dialogissa huijaa hetkellisesti, se vaikuttaa kaikkien toimintaan siitä eteenpäin. Se todennäköisesti tulee esille ennemmin tai myöhemmin, ainakin jos huijaamista ei halua jatkaa koko ajan.

Pedagogisessa draamassa toimitaan, 'ikään kuin' (as if), todellisuudessa, jossa oma kokemusmaailma tuodaan kuviteltuun tilanteeseen. Siinä luodaan uutta merkitystä, joka on kuitenkin sovellettu versio, kompromissi oikeasta. Tämä johtuu siitä, että osallistujien kokemusmaailmat eivät ole täysin samanlaisia eivätkä heidän käyttämänsä käsitteet vastaa täysin toisiaan.

Gadamer (1975, 271 - 273) puhuu horisonttien sulautumisesta (*Horizont-verschmelzung*). Horisontilla tarkoitetaan sitä, että ihminen tiedostaa oman historiansa ja kaikki ne entiset kokemuksensa, jotka vaikuttavat hänen nykyhetkensä tulkintaan. Dialogissa on kysymys siitä, että osallistujat tiedostavat oman horisonttinsa ja kykenevät erittelemään toisen ihmisen horisontin. Tämän lisäksi he synnyttävät prosessissa yhteisen käsityksen aiheesta, 'sulauttavat horisonttinsa' uutta luovaksi ykseydeksi. Kuitenkin jo pelkkä peruskäsitteistä keskusteleminen niin pitkään, että todella puhutaan samoilla käsitteillä, saattaa viedä hyvin kauan. Yksilöiden horisontit eivät voi koskaan kohdata täysin, sillä kokemukset ja eletty elämä on jokaisella yksilöllinen.

Sekä dialogissa että draamassa voidaan tietenkin huijata ilman, että kukaan sitä huomaa. Emmehän 'näe', mitä toisen ihmisen sisällä tapahtuu. Dialogissa oleminen tarkoittaa kuitenkin myös sisäistä rehellisyyttä. Vasta sitten, kun todella tiedämme ja ymmärrämme

mitä mieltä olemme, voimme oppia omien resurssiemme ylärajoilla. Huijaamalla teemme vahinkoa siis pääasiassa vain itsellemme.

Opettajan rooli. Opettajan pitää kiinnittää erityishuomiota muutamiin asioihin yhdistäessään dialogiopettamista pedagogisen draaman menetelmään. Boltonin (1984, 155) mielestä opettajan yksi perustehtävä pedagogisessa draamassa on auttaa osanottajia työskentelemään merkityksen syntymiseksi kielen välityksellä. Se tarkoittaa sitä, että opettajan on pyrittävä luomaan ilmapiiri, jossa vallitsee herkkyyys toisen mielipiteiden ymmärtämiseksi.

Kun puhutaan draamasta kommunikaationa, ollaan lähellä dialogia ja merkityksen syntymistä. Burbules mainitsee vastavuoroisesta opettamisesta, jonka voidaan katsoa olevan perusteiltaan lähellä draaman avulla opettamista, opettajan sitoutuvan kahteen tärkeään asiaan. Ensimmäinen on esikuvana oleminen ja toinen on opettaminen aikaisemmin osatun tiedon varaan. (Burbules 1993, 122 - 123.)

Koulussa kommunikointi tapahtuu oppilas - opettaja-, oppilas - oppilas tai opettaja - oppilas -suhteessa. Opettajan auktoriteetin takia kommunikointi saattaa olla sellaista, jossa toinen on antavana, toinen vain ottavana osapuolena. Pedagogisen draaman käyttäminen tarjoaa opettajalle mahdollisuuden päästä 'pois' opettajan roolista. Tilanne on aina jokaiselle osallistujalle uusi, eikä opettaja ole siis sen suhteen yhtään kokeneempi. Pedagogisen draaman kuvitteellisessa kontekstissa voidaan harjoitella vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa.

3 DRAAMAPEDAGOGIIKKA

Draamapedagogiikan tarkoituksena on tukea lapsen kasvua. Sitä voidaan pitää taideaineena, jonka ydin on teatteritaiteessa ja estetiikassa. Toisaalta sitä voidaan pitää myös opetusmenetelmänä. Suomessakin ovat eri näkemyksiä esittäneet kiistelleet julkisuudessa siitä, kumpi on oikea suuntaus. Tutkimuksemme kannalta ei ole olennaista määritellä draamapedagogiikkaa siten, että jompikumpi dimensio jäisi pois. Pyrimme määrittelemään draamapedagogiikan niin avoimesti, ettemme sulje pois erilaisia suuntauksia.

Draamapedagogiikka voidaan yhdistää luontevasti esimerkiksi filosofiaan. Filosofiasa pyritään pohtimaan erilaisia näkökulmia ja niiden välisiä suhteita. Pedagogisessa draamassa pyritään etsimään niitä erilaisia näkökulmia, joita osallistujat edustavat kyseessä olevaan aiheeseen. Näkökulmien kyseenalaistaminen ei ole olennaista, mutta usein on järkevää kysyä, onko jokin näkemys mielenkiintoinen tai hedelmällinen käsittelyn kannalta. Draamapedagogiikan ja filosofian yhtäläisyyksistä voidaan mainita lisäksi niiden keskusteluun pohjaava olemus. Filosofista onkin sanottu, että se on keskusteleva tiede, joka nojaa vastavuoroiselle dialogille voimakkaammin kuin kenties mikään muu rationaalisen hengenelämän alue (Niiniluoto & Saarinen 1987, VII).

Tässä luvussa on ensin käsitelty draamapedagogiikan määrittelyä ja historiaa, jotta lukijalle muodostuisi yleiskuva. Sitten on käsitelty pohjoismaisen draaman historiaa ja nykypäivää. Koska tutkimuksemme käsittelee ihmisiä, on tärkeää tietää minkälainen ihmiskuva tutkimustamme ohjaa. Siksi luku 3.3 käsittelee ihmiskäsitystä. Niin draamapedagogiikassa kuin dialogifilosofiassa kielellä on merkittävä osuus. Siitä luvussa 3.4. Draamapedagogiikkaan ja filosofiaan kuuluu olennaisesti merkitysten luominen. Niiden syntymistä käsittelee luku 3.5.

3.1 Pedagogisen draaman/draamapedagogiikan määrittelyä

Koska draamapedagogiikan käsite ei ole selkeytynyt Suomessa, olemme keränneet erilaisia määritelmiä pyrkimättä kritikoimaan niitä lähtökohtiensa takia. Olemme sitä mieltä, että erilaiset näkökulmat draamapedagogiikkaan täydentävät ja valaisevat toisiaan. Jotta käsitteen sisällöstä syntyisi kokonaiskuva, on kuitenkin syytä erottaa toisistaan draamapedagogiikka ja teatteripedagogiikka. Heikkinen (1996a) on pohtinut tätä ja tarjoaa omaa määritelmäänsä suomalaiseen käytäntöön. Tarkoituksena ei ole sulkea pois eri dimensioita, vaan selkeyttää niiden välisiä suhteita.

Pedagoginen draama on nimensä mukaisesti toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin (Laakso 1994, 123). Draamapedagogiikka on sellaista toimintaa, jossa käytetään apuna teatterin keinoja (Østern 1996, Taskinen & Teerijoki 1996).

Pedagoginen draama on siis tavoitteellista toimintaa, jonka avulla pyritään selkeyttämään ja laajentamaan omaa maailmankuvaa. O'Neill ja Lambert määrittelevät sen oppimisen muodoksi, jonka kautta oppilaat voivat samastumalla aktiivisesti kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin oppia tutkimaan asioita, tapahtumia ja suhteita (O'Neill & Lambert 1989, 11).

Kuten edellä olevasta voi havaita, draamapedagogiikalle on olemassa useita määritelmiä. Yhteistä niille on se, että teatteri ja kasvatus esiintyvät kaikissa. Voidaan puhua kahdesta koulukunnasta sen suhteen, mitä draama on ja mitkä ovat sen tavoitteet. Toinen koulukunta painottaa teatterin tekemistä ja taiteellisia tavoitteita itsearvoisina. Toinen koulukunta taas pitää teatterin keinoja ainoastaan kasvatusmenetelmänä tai oppimismenetelmänä. (Kuuluvainen 1994, 10.) Suomalaisen käsitteenmäärittelyn ongelmana on ollut näkökantojen erilaisuus. Toiset kirjoittavat julkisuudessa teatterin näkökulmasta, toiset kasvatuksen. Tämä on johtanut siihen, ettei Suomessa ole draamapedagogiikka- ja pedagoginen draamakäsitteille yksiselitteisiä määritelmiä.

Käsitteitä pedagoginen draama ja draamapedagogiikka voidaan Heikkisen mukaan käsitellä rinnakkaisina. Heikkinen perustaa ajatuksensa Szatkowskin määritelmään, jonka mukaan on kasvatuksellisesti tärkeää erottaa toisistaan kaksi yhtä tärkeää draamakasvatuksen dimensiota, draamapedagogiikka ja teatteripedagogiikka (Heikkinen 1996a, 24).

Szatkowsky kirjoittaa:

”One dimension contains the process of *learning how to make theatre* - we would like to call it *theatre-pedagogy*. ... The other dimension contains the processes of *learning by learning how to make theatre* - we would like to call it *dramapedagogy*.” (Szatkowsky 1994, 10.)

Draamapedagogiikka on käsitteenä pohjoismainen. Se vastaa kansainvälistä käsitettä Drama in Education/Educational Drama. Heikkinen osoittaa, että termejä käytetään päällekkäisinä ja toteaa ainoan tulkinnan olevan silloin se, että käsitteet draamapedagogiikka ja pedagoginen draama ovat rinnakkaisia (Heikkinen 1996a, 27).

Heikkinen määrittelee käsitteet siten, että hän käyttää termiä 'draamapedagogiikka' tarkastellessaan *draamakasvatusta*. Silloin siihen sisältyy myös teatterikasvatus. Emme määrittele teatterikasvatusta tarkemmin tässä tutkimuksessa. Pedagoginen draama-käsitettä taas olisi hänen mukaansa käytettävä puhuttaessa luokkahuonedraamasta. (Heikkinen 1996a, 27.)

Aiomme jatkossa käyttää käsitettä draamapedagogiikka, paitsi silloin, kun puhutaan varsinaisesta toiminnasta, jolloin mielestämme pedagoginen draama on oikea sana, koska määrittäjänä on pedagogiikka, ei draama.

3.1.1 Draamapedagogiikan historiaa.

Pedagogisen draaman voidaan katsoa alkaneen jo antiikin aikana. Silloiset näytelmät sisälsivät draamallisia aineksia. Niillä oli yhteiskunnassa viihdyttävä, kasvatuksellinen ja kulttuurinen merkitys. Draama oli toimintaa, jolla oli tavoite. Se toimi keinona avata ajatusten maailmaa. (Nyyssönen 1995, 201.)

Tämän jälkeen on teatterilla ja kasvatuksella ollut yhteisiä piirteitä. Molemmilla on ollut halu vaikuttaa ihmiseen muokkaamalla hänen maailmankuvaansa. Varsinaisesti draamapedagogiikan ajatellaan syntyneen 1900-luvun alkupuolella, jolloin tietokeskeinen ja lapsikeskeinen kasvatuskäsitys olivat vastakkain. Progressiivinen pedagogiikka ja humanistinen psykologia saivat jalansijaa. Progressiivisen pedagogiikan kehittäjän *John Deweyn* (1859 - 1952) filosofia kristallisoituu "learning by doing" -pedagogiikassa. Deweyn filosofia korostaa, että ihminen on toimiva olento, jolla on tekemisen ja keksimisen tarpeen lisäksi sosiaalisen ja taiteellisen toiminnan tarve. (Braanaas 1992, 54.)

Draamapedagogiikan ydin on progressiivisessa pedagogiikassa. Deweyn mukaan kaiken pedagogisen toiminnan juuret sijaitsevat lapsessa eivätkä siis niissä ulkopuolisissa materiaaleissa, joita lapselle esitetään (Courtney 1974, Braanaasin 1992, 32 mukaan). Deweyn (1957, 136) mielestä ihmisen elämä sijoittuu aina ympäristöön ja siinä ovat myös elämän edellytykset. Kulttuuri ja perinteet ovat läsnä kaikessa tekemisessämme. Ihmisellä on tarve muuttaa itseään ja ympäristöään. Tätä hän tekee keskustelemalla ja olemalla kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Samalla ihminen määrittelee omaa suhdettaan maailmaan.

Caldwell Cook (1886 - 1937) kehitteli Deweyn ajatusta eteenpäin vuonna 1917 kirjassaan "The Play Way" ja muotoili Deweyn pääajatuksen uudelleen muotoon "*learning by dramatic doing*". Cookin mukaan tieto ja oppi eivät tule lukemisesta ja kuuntelemisesta, vaan toiminnasta, tekemisestä ja kokemuksesta. Hyvä työ on useammin spontaanin toiminnan ja harrastuksen kuin pakon tulos. Lapsen luonnollinen tapa oppia on leikki. (Braanaas 1992, 53 - 54.)

Englantilainen *Peter Slade* (1912 -) kehitti 1940 - 50-luvuilla oman lapsikeskeisen draamaopetusmallinsa (*Child Drama* 1954), jonka voidaan katsoa olevan jatkoa Cookin filosofialle. Hänen pääajatuksenaan oli lapsen sisäinen kasvattaminen ulkoisten teatteritaitojen opettelun sijaan. Oppiminen tapahtuu lapsen omilla ehdoilla (Braanaas 1992, 56 - 57). Slade jakoi lapsen draamallisen kehityksen viiteen osaan: lapsidraama (*The Beginnings of Drama*) 0 - 5 vuotta, draamallinen leikki (*Dramatic Play*) 5 - 7 vuotta, draama ja leikki (*Drama and Play*) 7-12 vuotta, murrosikä draama (*Twelve to fifteen*) 12 - 15 vuotta, (Slade 1973, 19 - 83). Lisäksi Braanaas (1992, 59 - 60) liittyy Sladeen aikuisiän draama -käsitteen yli 15 -vuotiaille.

Seuraavana draamapedagogiikan kehittäjänä on syytä mainita englantilainen *Brian Way* (1924 -), sillä hän loi draamapedagogiikalle teoriaa. Tärkeitä asioita olivat mm. aistit, tunteet ja elämyksellisyys, joiden kehittäminen auttaa todellista minää vapautumaan. Tunteeseen, intuition ja sosiaalisuuteen perustuvat harjoitukset ovat yhtä tarpeellisia lahjakkaille kuin vähemmän lahjakkaillekin oppilaille. (Way 1976, 22.)

Wayn ikätoveri *Dorothy Heathcote* (1926 -) voidaan mainita merkittävänä englantilaisena draamadidaktikkona. Hän painottaa tiedon merkitystä draamaopetuksen pohjaksi ja tavoitteeksi. Wagnerin mukaan Heathcote pyrkii ryhmissään hidastamaan runsasta informaatiovirtaa ja valitsee materiaaliksi jonkin yksinkertaisen symbolin, joka kuitenkin herättää mahdollisimman laajan kentän merkityksiä ja tulkintoja. Hän ei koskaan määrää, mitä oppilaiden tulisi ajatella tai tuntea eikä pakota oppilasta enempään, kuin mitä hän voi itsenäisesti löytää (Wagner 1990, 14). Heathcote on vaikuttanut opettajan luokkahuone-työskentelyyn ottamalla käyttöön '*teacher in role*'- ja '*mantle of expert*' -työtavat.

Heathcoten ja Wayn näkemykset luovasta toiminnasta yhtenevät Boltonin (1988, 45) mukaan neljään teemaan:

1. yksilökeskeisyyden korostuminen
2. kannustaminen harjoitusten suorittamiseen tai tiettyyn käyttäytymiseen
3. draaman piiriin kuuluvien toimintojen laajentaminen
4. intuition tärkeys.

Boltonin mukaan heidän näkemyksensä erosivat perustavasti siinä, että Wayn yksilöllisyyttä korostava teoria oli helppo käsittää väärin. Kaikki itseilmaisu ei ole draamallista toimintaa. Vasta sitten, kun tiedostamme toiminnan 'as if' -luonteen, voimme kutsua sitä

draamaksi. (Bolton 1988, 51.) 'As if' tarkoittaa sitä, että 'ikään kuin' pyrimme tietoisesti katselemaan maailmaa toisen silmin, uudesta tai erilaisesta näkökulmasta.

Gavin Boltonin (1927 -) keskeisiä ajatuksia on se, että leikissä ja draamassa on ilmeinen mahdollisuus oppia sekä taitoja että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos joka voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla (1984, 51). Hän on myös sitä mieltä, että kasvatuksellinen draama liittyy pohjimmiltaan arvostuksen muutokseen, affektiivis - kognitiiviseen kehitykseen. Voimme sanoa sen olevan "draamaa ymmärryksen lisäämiseksi" (Bolton 1984, 60).

Bolton jakaa lapsille ja opiskelijoille annettavat peruskokemukset kolmeen päätyyppiin:

Tyyppi A: Harjoitus

Tyyppi B: Draamallinen esittäminen

Tyyppi C: Teatteri

Lisäksi hän esittelee tyyppiä D, joka voi käyttää hyväkseen kaikkia kolmea kokemuksen lajia (Bolton 1984, 16 - 17). Boltonin mielestä tärkein päämäärä pedagogisessa draamassa on asennemuutoksen aikaansaaminen (Braanaas 1992, 188).

Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin mukaan on nimetty ns. *newcastlelainen* koulukunta. Sen mukaan draama on menetelmä, jonka avulla pystytään lisäämään ymmärrystä yleismaailmallisista asioista. Tämä onnistuu parhaiten, kun katselee itseään erilaisista näkökulmista. Koulukunta korostaa kuvitteluleikin merkitystä oppimisessa ja hakee kaikelle pohjaa lapsen varhaisista leikeistä (Braanaas 1992, 177 - 181.) Heathcoten ja Boltonin näkemykset eroavat kuitenkin siinä, että Bolton painottaa enemmän käsitteiden selventämistä ja draaman sisältöä.

3.1.2 Pohjoismaisen draaman historiaa ja nykypäivää

Pohjoismaissa draamaopetus on lisääntynyt 1970-luvulta lähtien. Tosin jo 1940-luvulla ruotsalainen Elsa Olenius sovelsi USA:ssa stipendiaattina oppimaansa 'Creative Dramatics'-menetelmää (Braanaas 1992, 49 - 50). Menetelmän neljä perusedellytystä taidemuotona ovat ryhmä lapsia, pätevä ohjaaja tai opettaja, kyllin suuri tila lasten vapaata liikkumista varten ja idea, josta voidaan luoda jotakin (Siks 1958, 21).

Norja on kunnostautunut draamapedagogisessa tutkimuksessa pioneerityötä tekevänä maana. Mm. Braanaas ja Rasmussen ovat tutkimustensa välityksellä tulleet tutuiksi suomalaisillekin asianharrastajille. Braanaas on kirjoittanut draaman historiaa ja teoriaa käsittelevän *Dramapedagogisk Historie og Teori* (1985) -kirjan. Kirja perustuu luentoihin, joita hän piti draamalehtorina Trondheimin yliopistossa. Rasmussenin ansioksi voidaan lukea draamapedagogiikan paradigma-teoria. Hän jakaa draamapedagogiikan neljään erilaiseen lähestymistapaan: epistemologiseen eli tietoteoreettiseen, rooliteoreettiseen eli sosiaalipedagogiseen, taidekasvatukselliseen ja holistiseen suuntaukseen. (Rasmussen 1991, 11 - 14.)

Suomalainen draamaopetuksen tieteellisen perustan luominen on aloitettu vasta vuonna 1990. Jyväskylän yliopistossa alkoivat silloin arvosanaopetuksena puhe- ja ilmaisukasvatuksen cum laude -opinnot (35 ov). Draamametodi on opintojen keskeinen opetussisältö (Laakso 1996, 32). Sittemmin myös muissa yliopistoissa, kuten Vaasassa ja Oulussa, on aloitettu vastaavanlainen koulutusohjelma. Uusimpana tulokkaana on Helsingin Teatteri-korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen draamapedagogiikan cum laude -opinnot.

Draamapedagogiikasta on tehty Suomessa opinnäytteinä kymmenkunta tutkimusta. Varsinaista alan tutkimusta, jonka voidaan katsoa alkavan kun henkilö tähtää väitöskirjatyöhön ja sen jälkeiseen tutkimukseen, ei ole tehty vielä. (Heikkinen 1996b, 17.) Koska draamapedagogiikkaa on kuitenkin hahmotettu useissa tutkimuksissa, emme katso tarpeelliseksi kirjoittaa laajaa selvitystä draamapedagogiikasta ja sen historiasta tämän enempää. Pyrimme valottamaan draamapedagogiikkaa lähinnä niiltä osin, jotka ovat tutkimuksemme kannalta tärkeitä.

3.2 Ihmiskäsitys draamapedagogiikassa

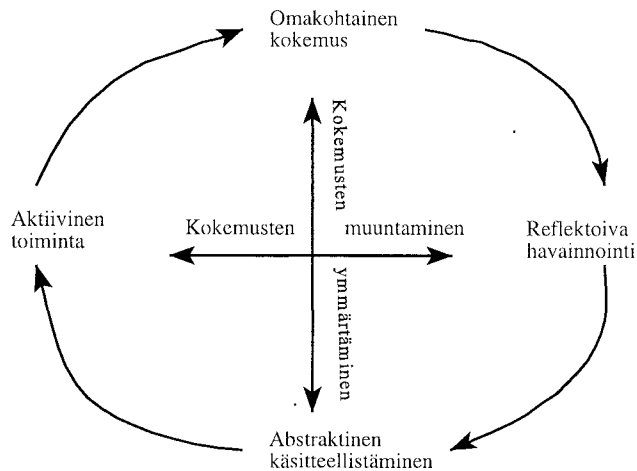
Draamapedagogiikassa työskennellään yhdessä muiden ihmisten kanssa. Työskentelyn peruseriaatteisiin kuuluu toisen ihmisen kunnioittaminen. Hänet hyväksytään kokonaisuena, erilaisine luonteenpiirteineen. Draaman avulla työskentelyyn voidaan liittää esim. seuraavat käsitteet: lapsikeskeisyys, yhteistyö, toiminnan reflektointi ja tekemällä oppiminen. Lapsikeskeisyys ilmenee mm. siinä, että työskentelyn alussa tehdään yhdessä sopimus

säännöistä, joihin toiminta perustuu. Østernin (1994a, 71) mielestä säännöt ovat tärkeitä, ja niiden yhteisen luonnin avulla oppilaat voivat innostua draamasta.

Yhteistyöllä on draamallisessa toiminnassa erittäin tärkeä osa. Tämä ei kuitenkaan saa tarkoittaa sitä, että lapsen yksilöllisyyttä ei oteta huomioon. Piekkari (1995, 151) pohtiesaan lapsikeskeisen draamatyöskentelyn lähtökohtia toteaa laadukkaana yhteistoimintaa korostavan oppimisympäristön sopivan useimmille lapsille. Hänen mielestään draamatyöskentely antaa mahdollisuuden omien edellytysten pohjalta yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Draamapedagogiikassa oman työskentelyn jatkuva arviointi ja reflektointi ovat keskeisiä. Erilaisten asioiden katseleminen monesta eri näkökulmasta onkin Heinigin (1988, 6 - 13) mukaan draamatyöskentelyn perustarkoitus. Kokemukset eivät sinällään draamassakaan takaa oppimista, vaan ilmiöiden havainnointi ja pohdiskelu sekä tähän liittyvä tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian avulla liittävät draamatyöskentelyn kokemukselliseen oppimiseen. Teoriat ja säännöt jäsentävät intuitiivista kokemusta ja tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Oppiminen nähdään kehänä, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Lintunen 1995, 111.)

Kolb (1984) on esittänyt mallin kokemuksellisesta oppimisesta. Siinä lähdetään liikkeelle oppijan välittömistä kokemuksista ja elämyksistä ja päädytään lopulta tiedostettuun ymmärtämiseen. Lähdetessä kokemuksesta ei ole varmaa tietoa siitä, mihin päädytään käsitteellistävän luomistapahtuman tuloksena. Opettajan on oltava valmis sietämään epävarmuutta ja valmis reagoimaan tapahtuviin muutoksiin välittömästi. (Ahonen 1994, 87.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen idea on siis siinä, että hankimme tietoa kahdella tavalla, jotka ovat konkreettinen kokeminen ja käsitteellinen ajattelu. Yhdistäessämme nämä tavat syntyy ymmärrettyä, henkilökohtaista tietoa.



Kuvio 4: Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, 1984, 42.

Draama on taideaine, jonka ydin on teatteritaiteessa. Draamapedagogiikan sanotaan olevan teatterin keinojen pedagogista käyttämistä (Østern 1994a, 43). Østern sanoo pedagogisen draaman sisällön muodostuvan kolmesta eri alueesta, jotka ovat estetiikka, teematyö ja vuorovaikutus. Hänen mielestään draaman avulla ymmärretään oleellisin tutkittavasta asiasta. (Østern 1994a, 43.)

Koska esteettisyydellä on merkittävä asema draamassa, on syytä määritellä minkälaisena se ilmenee. Esteettisyyden määrittäminen on erilaista riippuen näkökulmasta, johon määrittelijä sitä tarvitsee. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (1994) se määritellään kykynä vastaanottaa ja tuottaa taidetta, kauneudentajuna sekä oman kulttuurin vaalimisena. Määritelmä kertoo esteettisyyden luonteesta, mutta ei siitä, mitä se tarkoittaa draamassa. Pedagogisen draaman ihmiskäsitykseen sopivalla tavalla esteettisyyden on määritellyt Vuorinen (1995, 39), jonka mielestä esteettisyyttä on se, että jos ihminen haluaa luoda jotain esteettisesti kiinnostavaa, uskoo niin tekevänsä eikä hänelle tapahdu perustavanlaatuisia lipsahduksia, hänen teoksensa on taidetta riippumatta lopputuloksesta. Koska draama on taideaine, on hyvä ymmärtää, että taiteet eivät käytä luontoa, vaan jäljittelevät sitä.

Kyse ei ole kuitenkaan luonnon kopiaimisesta taiteeseen tai draamaan. Taide ja draama kuuluvat myös itse siihen todellisuuteen, jota ne heijastavat. Siksi taide ei ole kopiointia, vaan uudelleenluomista. Kuten taiteessa yleensä, myös draamassa päämäärä on sama kuin luonnossa kaikkiaan, aineen ja muodon yhtyminen kohti täydellisyyttä. (Boal 1992, 1, 8.) Tässä uudelleenluomisessa onkin draaman syvin olemus. Luodaan tilanteita, joissa ihminen saa olla täysin omana itsenään, tutkia maailmaa toisten kautta ja luoda uutta kuvitteellisessa kontekstissa.

Draamallisessa toiminnassa oppilaiden aistit, tiedot ja tunteet ovat koko ajan mukana. Oppimisen keskipiste on tekeminen, ymmärtäminen ja oman toiminnan arvioiminen erilaisissa tilanteissa. Tällainen oppiminen edellyttää arvojen ja moraalisten näkökohtien punnitsemista. Pedagoginen draama edellyttää tunteiden ja ajatusten symbolista esitystapaa. Metodin olennaisena osana on muiden osallistujien toiminnan ymmärtäminen ja arvioiminen.

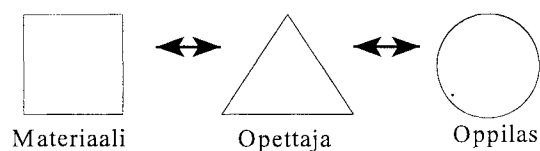
Draaman yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on sekä meillä että muualla pidetty sosiaalisten taitojen opettelemista, sosiaalisista kanssakäymistä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta (Bolton 1984, 160). Pedagogisen draaman metodissa pyritään ihmisen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Kehittymisen kannalta on ratkaisevaa olla sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Olemme maailmassa yhdessä toisten ihmisten kanssa. Toiminta pedagogisessa draamassa on toimimista muiden kanssa. Yhteisestä sopimuksesta muodostetaan tietty konteksti, jossa toimitaan yhdessä.

Kokemuksellisessa oppimisessa ihminen tuodaan ongelmien äärelle ja autetaan häntä ratkaisemaan niitä. Pedagogisessa draamassa on esillä jokin ongelma tai teema, johon etsitään ratkaisuja. Kokemuksellista oppimista ja pedagogista draamaa yhdistää niiden prosessioppimisen luonne. Oppilaille annetaan mahdollisuus itse löytää ratkaisut, toisin kuin sisältökeskeisessä oppimisessä, jossa painetaan mieleen vanhoja, kuluncita merkityksiä. Kokemuksellinen oppiminen muistuttaa oikeassa elämässä oppimista. Se kehittää ajatusrakenteita ja metodeja tehokkaaseen etsimiseen ja ongelmanratkaisuun. (Neelands 1984, 4.)

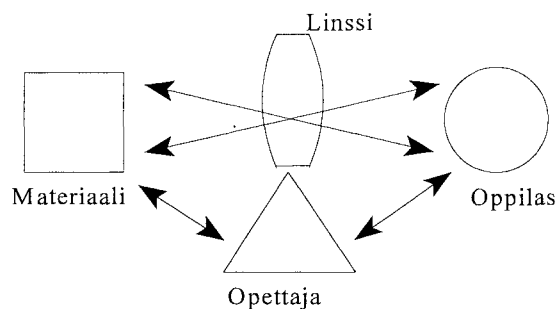
Draaman tiedonkäsitys on monitasoinen. Østern (1994b, 39 - 40) sanoo, että draamassa oppiminen tapahtuu siinä, missä todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Siellä syntyy

ja kasvaa uusi ymmärtäminen. Tieto voi olla taiteesta, teemasta tai kommunikaatiosta. Tietoa voivat olla valmiudet, kokemukset tai asenteet.

Opettajan rooli tiedonsiirtäjänä pedagogisessa draamassa on erilainen kuin perinteisissä opetustavoissa. Perinteisesti opettaja on valinnut jostakin materiaalista oppilaille sopivan annoksen, jonka hän on jakanut heille valitsemallaan tavalla. Uudessa tiedonkäsitelyssä, jossa oppilas on aktiivinen tiedon muokkaaja, opettaja toimii tiedontarjoajana, josta oppilas itse muodostaa suhteensa tietoon. Opettajan rooli ei siis enää sisällä yhden oikean, vaan useiden vaihtoehtojen tarjoamista, joista oppilaat yhdessä opettajan kanssa muodostavat käsityksensä ja muokkaavat samalla omaa maailmankuvaansa. Neelands (1984, 43 - 44) on tehnyt havainnollistavat kuvat muutoksista.



Kuvio 5: Neelands'in (1984, 43) perinteisen opetuksen malli



Kuvio 6: Neelands'in (1984, 44) draamaopetuksen malli

Perinteisen mallin kuviossa opettaja on materiaalin ja oppilaan välissä valitun tavan, jolla materiaalia käsitellään. Oppilaiden tehtävänä on vastaanottaa annettu tieto käsittelemättä sitä. Draamaopetuksen malli voi olla yhtä hyvin minkä tahansa sellaisen opetuksen malli, jossa opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden valita ja muokata käsillä olevaa tietoa

lajittelematta sitä etukäteen sopiviin annoksiin. Tässä mallissa oppilaat tarkastelevat materiaalia ikään kuin draamallisessa työskentelyssä ominaisen linssin kautta tietäen, että kaikki tapahtuva ei ole sellaisenaan käyttökelpoista eikä hyväksyttävää. Opettaja on kuitenkin edelleen prosessissa mukana aikuisena pitäen huolta, että oppilaat saavat useita vaihtoehtoja. Opettajan tehtävänä ei ole antaa oikeaa mallia, vaan ohjata oppilaita huomaamaan erilaisten mallien hyvät ja huonot puolet.

Oppiminen ei ole mahdollista ilman siihen liittyvää ajattelutoimintaa. Oppiminen ei ole todellista, jos vain osaa jonkin asian ulkoa, mutta ei todella ymmärrä mitä se tarkoittaa. Descartes (1596 - 1650) käsitti ihmisen kahden substanssin yhdistelmänä. Nämä substanssit ovat sielu ja ruumis. Descartesin mielestä ruumiin olemukseen kuuluu ajallisuus, paikallisuus ja ulottuvuus. Sielun piirre on ikuisuus. Sielu on se, joka ajattelee, epäilee, tahtoo ja unelmoi. Vain sielu voi havaita, ruumis on rajallinen. (Kotkavirta & Nyysönen 1994, 85.)

Ei kuitenkaan tunnu järkevältä erotella ruumista sielusta. Sitä paitsi siitä seuraisi vaikea ongelma. Mikäli ihminen rakentuu kahdesta eri substanssista, on se mahdollista vain, jos niiden välillä on ylittämätön kuilu, sillä muuten ne eivät ole erillisiä. Silloin ei olisi mahdollista, että sielu tai mieli saisi tietoa ulkomaailmasta, josta se on erillään, koska sillä ei ole ulottuvuutta. (Nyysönen 1995, 206.) Mielestämme ainoa mahdollisuus käsittää ihminen on holistinen, kokonainen. Ihmiset luovat ihmisten kanssa kuvan todellisuudesta, jonka avulla he jäsentävät maailmaansa. Kuvan luominen on sekä mieltä että kehon toimintaa vaativa holistinen prosessi. Nyysösen (1995, 210) mielestä draamassa on kyse heittäytymisestä todellisuuden liikkeeseen kohti päämäärää. Hän varoittaa draaman ymmärtämisestä vain mielen kuvaksi, sillä se merkitsisi sitä, että draamakasvatus on jatkuvaa descartelaista todellisuuden ja sielun välisen kuilun ylittämistä.

Draamakasvattajan ihmiskäsityksen tulisi siis olla holistinen. Ihminen tulisi ymmärtää kokonaisuutena, elämän ymmärtämistä kohti suuntautuneena olentona. Elämän ymmärtämiseen kuuluu ainakin erilaisten ilmiöiden ja toisten ihmisten käyttäytymisen ymmärtämiseen pyrkivä toiminta. Rauhalan (1976) mielestä holistinen ihmiskäsitys on sitä, että ihminen on moniulotteinen kokonaisuus, jossa kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus muodostavat synteessin. Synteesiä voi selittää esim. seuraavasti:

- *kehollisuuden* perusluonne on elämä
- ihminen on erityisesti olemassa sen perusteella, että hän on *tajunnallisesti* olemassa, mikä leimaa ihmisen koko olemassaoloa
- *situationaalisuus* taas on sitä, että ihmisellä on tietty asema, jossa hän on osana suhteita ja todellistumisen muotoja eli elämäntilanteen rakennetekijöitä.

Koska ihminen on holistinen, kasvatus vaikuttaa aina ihmiseen kokonaisuutena. Esim. katseleminen voi olla pääasiallinen vaikutuskanava, jota tuetaan toisten vaikutuskanavien avulla. Yhtä kanavaa käyttämällä ei päästä hyvään lopputulokseen, joten koulussa perinteisesti tapahtunut tiedon siirtäminen, informaation tai jäljittelyn opettaminen on aikansa elänyt. Opettajan pitäisi muokata sellainen oppimisympäristö, jossa oppilaat saavat virikkeitä monesta eri suunnasta ja monin eri tavoin. Pedagogisen draaman metodi antaa ainakin mahdollisuuden monipuolisia virikkeitä sisältävään opetukseen. Metodi suorastaan kaippaa monenlaisia oppimisympäristöjä.

Virangon (1997, 114) mielestä draaman ihmiskäsitys on laaja ja kokonaisvaltainen. Hänen mielestään draama perustuu humanistisen psykologian näkemykseen yksilöstä arvokkaana olentona ja aktiivisena ajattelijana. Draamassa pyritään siihen, että kaikki pääsevät oppimaan, vahvistamaan ja soveltamaan tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan omista lähtökohdistaan. Draamaa opettavan tulee pitää oppilasta oppimisen keskuksena. Lisäksi opettajan tehtävä on kyllä tarjota uusia näkökulmia, mutta hänen on annettava oppilaan itse oppia ja ajatella. (Viranko 1997, 114.)

Sekä draamapedagogiikassa että tutkimuksemme toisessa dimensiossa, dialogisuudessa, luodaan yhteisesti jokin uusi merkitys. Molemmissa pyritään ymmärtämään ja kunnioittamaan sekä omia että toisen ratkaisuja. Niiden avulla osallistujien välille syntyy sellaista, joka ei ole toistettavissa samanlaisena missään muualla. Merkitys on osallistujien luoma, siis tavallaan heidän ainutlaatuinen merkityksensä. Mielestämme draamapedagogiikan ja dialogisen opettamisen ihmiskäsitykset ovat samankaltaisia. Bolton (1992, 34- 35) toteaa draaman muodon olevan pohjimmiltaan sosiaalista. Kun draaman sosiaalinen konteksti on muotoutunut, paljastuneista ihmisten välisistä eroista saattaa tulla tärkeitä draamakokemukselle. Samalla kun osallistuja asettaa omat kokemuksensa muiden tarkasteltavaksi, hän

voi tarkastella niitä suhteessa omiin kokemuksiinsa. Tavallaan draamassa siis määritellään omaa paikkaa maailmassa toisten avulla.

Kun asiaa tarkastelee tältä kannalta, tuntuu järkevältä ajatella, että draamapedagogiikassa on dialoginen ihmiskäsitys. Dialoginen ihmiskäsitys taas on samanlainen kuin filosofinen ihmiskäsitys. Filosofisen ihmiskäsityksen mukaan jokaisen ihmisen maailma, jokaisen ihmisen tapa jäsentää todellisuutensa on erilainen johtuen siitä, että jokainen on omassa paikassaan maailmassa ja on ollut kaiken aikaa omassa paikassaan, eikä siis ole olemassa mitään yksiselitteistä kohtaa - kolmatta kohtaa - josta me voisimme ymmärtää toisen maailman jäsentyneisyyden. Meillä on kuitenkin mahdollisuus lähestyä toisen ihmisen maailmaa, kun yritämme ymmärtää häntä hänen lähtökohdistaan. Mitä useampia kokemuksia meillä on erilaisten ihmisten todellisuuksista, sitä helpommin pystymme jäsentämään omaa maailmaamme. Draamapedagogiikan eräs tavoite onkin erilaisten maailmojen huomaaminen ja niiden ymmärtäminen.

3.3 Kieli pedagogisessa draamassa

Draamapedagogiikassa kielellä on suuri merkitys. Jos ajatellaan kieltä sen laajimmassa merkityksessä, voidaan draaman ajatella olevan kieli itsessään. Boltonin (1984, 155) mukaan koko draama on oma kielensä, kokemuksen kiteyttäjä, oma sanallinen ja sanaton merkkijärjestelmänsä, jolla voidaan käsitellä merkityksiä. Sen kielioppi eli säännöt ja sanavarasto eli muodot on opittava, ennen kuin sitä pystyy käyttämään ja ymmärtämään kunnolla. Kielen tärkeyttä niin draamallisessa toiminnassa kuin muuallakin yhteiskunnassa ei voida korostaa liikaa. Nykyisin erilaisten kielellisten järjestelmien (atk, englanti, ruotsi jne.) hallitseminen on aikaisempaa tärkeämpää. Kieli on välttämätöntä osata, jotta kanssakäyminen ihmisten kanssa onnistuisi. Volosinov puhuu sanan sosiaalisesta läsnäolosta kaikkialla. Sana eli kieli on mukana kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä kosketuksessa. Lisäksi hän sanoo, että sana on kaikkein herkin sosiaalisten muutosten osoitin myös siellä, missä muutokset ovat vasta kehitymässä. (Volosinov, 1990, 35.)

Szatkowski (1992, 3) esittelee kolme käännettä ajattelussamme. Ensimmäisenä *subjektii-*
vinen tapa jäsentää maailmaa. Siinä ihminen ajatteli kykenevänsä etsimään totuutta

ajattelemalla ja laajentamaan sen koskemaan koko maailmaa. Maailma käsitettiin sellaiseksi, että jumalat ovat ylhäällä ja me kuolevaiset täällä alhaalla. Sitten ihmiset alkoivat luomaan merkityksiä tutkimalla itseään ja vuorovaikutusta ihmisten välillä. Jotakin todellisuudesta oli mahdollista esittää uudelleen, ja tällä tavalla pääsisimme lähemmäs objektiivista totuutta. Tätä kutsutaan *objektiiviseksi* tavaksi jäsentää maailmaa. Subjektin ja objektin väliset suhteet ovat vaivanneet tästä asti ihmisten mieliä. Perinteinen käsitys tietoisuudesta subjektin ja objektin välissä on saanut aikaan useita teorioita, jotka pyrkivät selvittämään tätä ongelmaa. Viimeisin yritys ratkaista tämä ongelma on kielen vaihtaminen tietoisuuden tilalle, kun yritetään ratkaista itsen ja maailman selittämisen välisiä ongelmia. Tätä kutsutaan *kielelliseksi* käänneeksi. Szatkowski kuitenkin sanoo tästä viimeisestäkään käänneestä, ettei se ratkaise ongelmaa. Jos kieli on vain väline maailman ja epäinhimillisen todellisuuden välillä, emme ole edistyneet mihinkään. (Szatkowski 1992, 3.)

Szatkowski esittää ratkaisuksi tai edistysaskeleeksi ajatusta maailmasta näyttämönä. Silloin meillä on mahdollisuus katsella maailmaa yhteisöllisin silmin, ilman tehtyä subjektiivista tai objektiivista 'totuutta'. Tämä metafora maailmasta näyttämönä on sekin kuitenkin kielellinen ilmaus, mutta sillä ei ole mitään kiinteää merkitystä. Jos sillä olisi kiinteä merkitys, ei tämä *dramaturginen* käännekään voisi toimia vielä ilmaiseottomien kokemustemme jäsentäjänä. Ajattelemalla maailma jatkuvasti muuttuvana näyttämönä olemme kuitenkin yhtä kaukana totuudesta kuin ennenkin, mutta voimme olla tyytyväisiä siitä, että voimme katsella maailmaa kokemuksellisesta näkökulmasta. (Szatkowski 1992, 4 - 5.)

Szatkowski kuvaa ansiokkaasti muutoksia tavassa jolla käsitämme maailmaa ja ehdottaa uutta näkökulmaa, josta voimme sitä tutkia. Hän päätyy ratkaisuun, jossa maailma on näyttämö, jossa tapahtuvat asiat voidaan käsittää joko subjektiivisesti tai objektiivisesti. Ainoana mahdollisuutenamme on kuitenkin jäsentää maailmaa kielemme avulla, joten opettelemalla kieltä ja sen erilaisia ilmentymiä käytännössä esim. draamapedagogiikan keinoin voimme kokea maailman monimuotoisemmin ja rikkaammin.

Draamallisessa työskentelyssä kielen oppiminen on sen käyttötapojen oppimista todellisen elämän tilanteissa. Neelandsin (1992, 17) mielestä kieltä ei ole opeteltu käyttämään riittävän monessa kontekstissa, ja draama on sellainen metodi, jossa *kielen käyttöä opetellaan kokemuksellisesti 'todellisen' elämän kontekstissa, johon oppilaat ottavat osaa ikään kuin olisivat siinä todellisuudessa*. Hänen mielestään kielenkäyttö kouluissa on rajoittunut

oppilas - oppilas- ja oppilas - opettajasuhteisiin. Kun tätä tarkastelee nykyisen tietoyhteiskunnan vähentyneitä kielenkäyttötilanteita ajatellen, olisi tärkeää, että lapset saisivat kokemuksia mahdollisimman monesta kielenkäyttötilanteesta jo koulussa, jotta mahdollisuus jäsentää omaa identiteettiä ja paikkaa maailmassa olisi olemassa.

Kieli on siis yksi sosiaalistumisen väline. Perinteisesti opettaja dominoi luokassa tapahtuvaa kommunikaatiota. Hän luottaa puheeseen mitä enemmän hänellä on opetettavia asioita. Itse asiassa opettaja ei monesti edes halua oppilaiden 'häiritsevän' opetusta keskeyttävillä kommentteilla ja aiheesta ehkä poikkeavilla ajatuksilla. Keskustelun uskotaan itse asiassa häiritsevän oppimista. (Piekkari 1995, 160.) Pedagogisessa draamassa oppilaiden toivotaan puhuvan ja vaihtavan ajatuksia mahdollisimman paljon. Ongelmia ratkaistaan puhumalla ja keskustelemalla opitaan. Toiminta ja tutkiminen antaa mahdollisuuden testata keskustelutuja ratkaisuja. Keskustelun aikana omat subjektiiviset käsitykset opittavasta käsitteestä muotoutuvat vähitellen objektiivisemmiksi ja samalla käsite löytää paikkansa oppilaan tietorakenteessa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 52).

Kielen merkityksen vuoksi draamapedagogiikan tutkimuksen eräs tärkeä alue on kieli draamapedagogiikassa. Perehdymme tutkimuksessamme draamapedagogiikassa esiintyvään kieleen dialogifilosofian näkökulmasta. Molemmissa on taustalla samanlaiset asiat ihmisten vuorovaikutuksesta ja riippuvuudesta toisistaan. Sekä dialogin avulla opettamisessa että pedagogisessa draamassa oppilaiden pitää ponnistella aiheen ymmärtämiseksi. Muuten ei tapahdu etenemistä. Lisäksi ihmiskäsitys on samankaltainen. Tutkimme draamapedagogiikan kieltä dialogifilosofian raameissa. Käytännön esimerkkinämme on Burbulesin neljä dialogityyppiä, joita hän on soveltanut ja tutkinut luokkahuoneessa. Pyrimme selvittämään, minkälaista dialogi draamapedagogiikassa on. Ovatko oppilaiden omat elämäkokemukset lähtökohtana, ja perustuuko menetelmä oppilaan yksilölliselle tavalle hahmottaa maailmaa? (Laine 1995, 72).

3.4 Merkityksen luominen pedagogisessa draamassa

Lapsella on kyky luoda *merkitys*. Draama on ajatus toiminnassa. Sen tarkoitus on luoda merkitys. Draaman välineenä on vuorovaikutus kahden konkreettisen yhteyden välillä. Tästä vuorovaikutuksesta saatavat merkitykset ovat sekä subjektiivisia että objektiivisia.

Leikissä ja draamassa opitaan sekä taitoja että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos, joka voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla. *Se täytyy aina kokea tunnetasolla.* (Bolton 1984, 37 - 51.) Subjektiiviset merkitykset sisältävät ne persoonalliset, yksilölliset, itsekeskeiset ja tunnepohjaiset merkitykset, jotka tuodaan kokemukseen. Objektiiviset taas sisältävät yhteiset, sosiaaliset, ei -henkilökohtaiset ja tiedolliset merkitykset.

Boltonin draamassa eräs opettajan perustehtävistä on ohjata osallistuja työskentelemään kohti kirjaimellisen yläpuolella olevia merkityksiä. Draama nojaa kokemisen konkreettiseen muotoon, *toimintaan*. Draaman voima on sen konkreettisuudessa, mutta sen mahdollisuus merkitysten luomiseen perustuu sen *symbolisuuteen*. Draaman ylimmät abstraktiot ovat sidoksissa toiminnan 'tässä ja nyt' - asenteeseen.

Boltonin mukaan merkitys syntyy asteittain. Aluksi esine, toiminta tai sana luetaan vain merkinä, jos ylipäätään luetaan ja vasta vähitellen draamaprosessin aikana se kokoaa merkityksen mielessämme (Bolton 1992, 43). Draamaopettajalle toiminta ja esine ovat ikään kuin merkityksen kaikupohjaa. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaitaan ymmärtämään toiminnan ja esineiden taustalla olevat syvemmät merkitykset. Opettaja toimii draamassa sisältä päin. Oppilaat tarvitsevat opettajan, joka heijastaa heille ne ajatuksen tasot, joita he kokeilevat. (Bolton 1984, 77 - 79.) Opettajan tehtävä draamassa ei siis ole helppo. Hänen on toisaalta pyrittävä pois auktoriteettiasemastaan, toisaalta hänen on autettava oppilaita jäsentämään ja käsitteellistämään niitä merkityksiä, joita heille syntyy.

Merkitys ei ole passiivinen ajatusrakennelma eikä sitä voi sellaisena määritelläkään. Draaman tehtävä on toiminnallinen. Se ei peilaa passiivisesti elämää vaan enemmänkin se on keino ajatella elämää, tapa jäsenellä sitä. (O'Toole 1992, 216 - 217.)

Neelandsin mukaan oppimisen painopisteen pitää olla itse prosessissa eikä akateemisuu-
dessa. Prosessikeskeisen opetuksen tarkoitus on saada oppilaat itse keksimään uusia merkityksiä, ei teroittaa mieliin vanhoja, kuten on laita akateemisessa opetuksessa. (Neelands 1984, 1 - 7.) Prosessikeskeisyytensä vuoksi on esim. lopusta syytä varata aikaa, jolloin lapset jäsentävät kokemuksiaan. Esslinin (1980, 24) mielestä draama voi olla enemmän kuin väline, jonka kautta yhteisö siirtää käytösmalleja jäsenilleen. Se voi olla myös ajattelun väline, tiedon hankintaan tähtäävä (kognitiivinen) prosessi.

Draamatyöskentelyssä saavutetaan todellisia muutoksia. Jälkivaikutuksia voi olla kolmenlaisia:

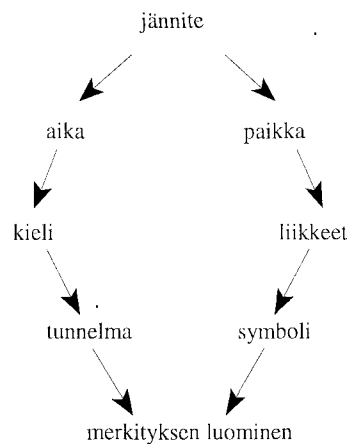
1. henkilökohtaisia (muutos omassa tietoisuudessa),
2. yleismaailmallisia (kokemusten sijoittaminen yleisempään teoriaan tai periaatteeseen) ja
3. analogisia (hyppäys yhteydestä toiseen).

(Bolton 1984, 164.)

Mitään ei tapahdu, ellei synny sisäistä ymmärrystä. Tarvitaan lisää moraalialueita, tietoista osaamista ja paneutumista asioihin. Sisäisen ymmärtämisen kehitys tapahtuu draamatyöskentelyn kautta. Tiedot, taidot ja asenteet ovat muutoksen välineitä (Liukko 1994, 70)

Draamatyössä oppilaiden annetaan puhua keskenään (uskoa fiktion), kuulla omien ideoittensa 'ponnahtavan takaisinpäin', järjestää ja keskittää omia tietojaan ja asenteitaan uudestaan, huomata keskustelun tarpeellisuuden, kun käsitellään mielipiteitten eroja, itse asiassa kuulla kielenkäyttöä käytännössä - muuttaa itseään. (Booth Neelandsin 1992, 22 mukaan)

Todellinen konteksti
 - kasvatuksen yleiset päämäärät
 Ympäristökonteksti
 - täsmennetyt päämäärät
 Ilmaisumuodon konteksti
 - osallistujaryhmä
 Draamallinen konteksti
 - fiktiivinen
 - tilanne, roolit



Kuvio 7: Draaman elementit (O'Toole 1992, 6)

Draamaprosessi perustuu yhteiseen sopimukseen kontekstin rakentamisesta. Kontekstin perusta on todellisuuden elämäntilanteissa, vaikka kysymyksessä onkin kuvitteellisen ympäristön rakentaminen. Draamaprosessi perustuu kuvitteellisen maailman ja todellisen maailman väliselle vaihtelulle. Draaman alussa kontekstia tarkennetaan eli määritellään tarkemmin teema, roolien väliset suhteet ja tilanne, josta draama alkaa. Tällä saadaan aikaan draamallista jännitettä ja vastakohtaisuuksia. Aika ja paikka tehdään näkyväksi käyttämällä ääntä ja liikettä. Näistä syntyy puolestaan tyyli ja tulkinta, joihin dramaturgiset valinnat vaikuttavat. Lopputuloksena tästä kaikesta syntyy draamallinen merkitys.

Merkitys ja sen synty on liitetty pedagogisiin tavoitteisiin ja määritelty draamapedagogisessa toiminnassa alunperin kehittymiseksi ja oppimiseksi draaman avulla. Myöhemmin on siirrytty puhumaan syvällisestä ymmärtämisestä ja sen muuttumisesta sekä todellisuuden uudelleenrakentamisesta. O'Toolen mukaan merkitys ei ole passiivinen ajatusrakennelma, eikä sitä voi sellaisena määritelläkään. Draaman tehtävä on toiminnallinen. Se ei peilaa passiivisesti elämää, vaan enemmänkin se on keino ajatella ja jäsenellä sitä. (O'Toole 1992, 216 - 217.)

Draamassa tarkastellaan sitä, mikä on kaikille ihmisille yhteistä. Draamassa ei niinkään ole kiinnostavaa se, mikä on ainutlaatuista ja yksilöllistä, vaan ne merkitykset, joita yksilö luo kiinnittyessään teeman tai annetun aiheen universaaleihin elementteihin. (Bolton 1986, 218 - 219.)

Toisinaan draamaprosessissa saattaa olla vaikeaa määrittää, mihin asti samaistumisessa ja eläytymisessä voidaan edetä. Draamatyöskentelyn kannalta voi olla tarpeen jopa etäännyttää oppilaita käsiteltävästä tilanteesta, sillä merkityksen löytäminen voi vaikeutua, jos draaman aihe tai tilanne on liian lähellä oppilasta.

Olettakaamme, että oppilas alkaa määrätietoisesti lukea ja painaa mieleensä Hamletia. Luettavat asiat herättävät hänessä voimakkaita, värikkäitä mielikuvia, joihin hän sitten assosioi tekstissä kerrotut tapahtumat muistaakseen ne paremmin. Hän pyrkii eheän, holistisen tietorakenteen luomiseen, tulkiten ja transformoiden tietoa aktiivisesti aiempien skeemojensa pohjalta. Hän pyrkii siis integroimaan ja organisoimaan tietoa hierarkisina kytkentöinä ja laajempiin yhteyksiin sidottuna eikä rekisteröi tekstiä mieleensä sellaiseen. Muistamisprosessin syvyys ja transformaatiot ovat tärkeitä, koska syvemmät,

organisoidummat prosessit jättävät useampia jälkiä myöhemmin käytettäväksi palautuksessa. (Nousiainen, 1994, 55.)

4 INTERAKTIIVINEN TUTKIMUS

Tutkimus on kuvaileva tapaustutkimus. Tutkimuksessa käytetään mallia, jota kutsutaan interaktiiviseksi tutkimussuunnitelmaksi (Maxwell 1996). Maxwellin mallin avulla pyrimme kokoamaan tutkimuksemme kokonaisuudeksi, jonka eri osat toimivat sopusoinnussa keskenään. Maxwellin (1996, 2) mielestä tällainen kokonaisuus toimii tehokkaasti ja onnistuu, huolimaton suunnittelu johtaa kehnoon lopputulokseen tai epäonnistumiseen. Maxwellin kehittämässä mallissa on viisi erilaista tutkimuskohdetta, jotka vaikuttavat toisiinsa siten, että jos yksi osa muuttuu, niin on syytä tarkastella muita osia muutoksen valossa. Tällainen suunnitelma on joustava, vaikkakin vaativa. Suunnitelma sopii kuvailevaan tai kvalitatiiviseen tutkimukseen, joka ei ole hypoteesien testaamista, vaan tutkijan tutkimusta niiden kysymysten pohjalta, joita hän osaa esittää tutkimuksen alussa ja jotka kehittyvät ja muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Tapaustutkimus soveltuu meille, koska siinä tutkimus ja käytäntö ovat dialektisessa suhteessa. Käytäntö informoi tutkijaa, joka puolestaan informoi käytäntöä (Syrjälä & Numminen 1988, 171). Syrjälän ja Nummisen (1988,175) mielestä tapaustutkimus sopii erityisen hyvin kasvatusilmiöitä käsitteleviin tutkimuksiin.

Maxwellin suunnitelman viisi osaa ovat:

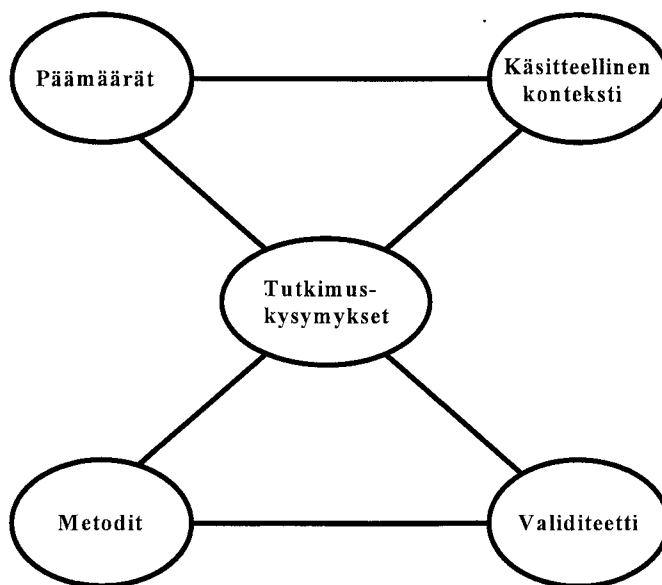
- 1) tarkoitus - miksi teet tutkimustasi?
- 2) konteksti - mitä ajattelet, että tutkimuskohteessasi tapahtuu?
- 3) tutkimuskysymykset - mitä tahdot ymmärtää?
- 4) metodit - mitä todella teet?
- 5) validius - miten voit olla vaarassa?

Maxwell on tehnyt havainnollistavan mallin interaktiivisesta tutkimussuunnitelmasta. Malli esittää yleisellä tasolla, miten suunnitelman eri osat ovat suhteessa toisiinsa. Ylempi kolmio on tiukasti toisiinsa integroitu. Tutkimuskysymysten tulisi olla muotoiltu siten, että

ne ilmaisevat tutkimuksen päämäärät selkeästi. Tutkimuksen päämäärien pitäisi perustua olemassaoleville teoriolle. Yhden muuttuessa jokaisen osan tulisi muuttua.

Alempi kolmio on myös toisiinsa integroitu. Käytettävien metodien pitäisi auttaa tutkimuskysymyksiin vastaamisessa ja niiden pitäisi edistää tutkimuksen validiutta. Kysymysten pitää olla sellaisia, jotka sopivat käytettyihin metodeihin eivätkä estä validiutta.

Mallin ylempi osa on siis suunnitelman ulkoinen puoli, alempi sisäinen puoli. Tutkimuskysymykset keskellä liittävät kaksi osaa toisiinsa ja ovat herkkiä reagoimaan muutoksiin.



Kuvio 8: Tutkimussuunnitelman interaktiivinen malli. (Maxwell 1996)

1. *Päämäärät.* Mitkä ovat tutkimuksen lopulliset päämäärät? Minkälaisia asioita sen on tarkoitus havainnollistaa, ja millä tavalla se vaikuttaa käytäntöön? Miksi teemme tutkimuksen, ja miksi tulokset ovat tärkeitä? Miksi tutkimus kannattaa tehdä?

2. *Käsitteellinen konteksti.* Mitä tutkittavassa ilmiössä tapahtuu? Mitkä teoriat ja havainnot ohjaavat tutkimusta?

3. *Tutkimuskysymykset.* Mitä erityistä haluat ymmärtää tutkimuksellasi? Mitä sellaista ei tiedetä ilmiöstä etukäteen, jonka tutkijat haluavat selvittää? Mihin kysymyksiin pyritään etsimään vastausta?

4. *Metodit.* Mitä tutkimuksessa todella tehdään? Minkälaisia tekniikoita käytetään hyväksi ja miten ne sopivat kokonaisuuden kanssa yhteen?

5. *Validiteetti.* Missä saattaa mennä pieleen? Mitkä ovat mahdolliset muut vaihtoehdot ja miten niitä käsitellään? Millä tavalla kerätty data tukee ja haastaa olemassa olevia ideoita? Miksi tuloksiin voi luottaa? (Maxwell 1996, 4 - 5.)

Maxwell toteaa (1996, 5), että osat eivät sinällään ole uusia, vaan kokonaisuus, jonka ne muodostavat. Viivat osien välillä vaikuttavat kaksisuuntaisesti.

Interaktiivisuus suunnitelmassa esiintyy kolmella tavalla. Ensiksi, malli itsessään on interaktiivinen. Jokainen osa vaikuttaa muihin osiin. Osia ei siis voi ajatella lineaarisesti, jolloin ne olisivat yksisuuntaisessa suhteessa toisiinsa. Toiseksi, suunnitelman pitäisi olla vuorovaikutuksessa tutkimustilanteen kanssa eikä se saisi olla ennalta lopullisesti määritelty. Kolmanneksi tutkimuksen tekeminen sinänsä on interaktiivinen prosessi, jossa tutkijat sitoutuvat suunnittelemaan ja toteuttamaan tutkimuksensa parhaaksi näkemällään tavalla. (Maxwell 1996, 7 - 8.)

4.1 Tutkimuksen tarkoitus - miksi teemme tutkimustamme?

Tutkimuksen tarkoituksen selvittäminen varmistaa tekijöille itselleen, että tutkimus kannattaa tehdä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksen selvittäminen tavallaan oikeuttaa tutkimuksen olemassaolon. Maxwellin mielestä on tärkeää kyetä erottamaan kolme erilaista päämäärää: henkilökohtaiset, käytäntöön liittyvät ja tutkimukselliset päämäärät. Henkilökohtaiset päämäärät motivoivat tutkijoita tutkimaan. Käytäntöön liittyvät päämäärät keskittyvät suorittamaan jotakin, ja tutkimuksellisten päämäärien tarkoituksena on ymmärtää jotakin. (Maxwell 1996, 14 - 16.)

Tarkoituksenamme on selvittää, soveltuvatko valitsemiemme dialogifilosofien ajatukset käytännön luokkahuonetyöskentelyyn. Pedagogisen draaman ja dialogisuuden yh-

teneväisyyksiä ovat selvittelleet Taskinen ja Teerijoki (1996). He tutkivat teoreettisesti, voiko niillä olla yhteistä tulevaisuutta. Meidän tarkoituksenamme on tutkia draamajakson dialogia Burbulesin neljää dialogityyppiä etsimällä. Ala-asteella on mielestämme vaikeaa toteuttaa dialogisia periaatteita, koska opettajan todellisuus on erilainen kuin oppilaan todellisuus. Lisäksi opettaja edustaa oppilaalle usein ala-asteella auktoriteettia, jonka puheita ja tekemisiä ei kyseenalaisteta. Pedagoginen draama saattaa kuitenkin tarjota kontekstin, jossa dialogisuus onnistuu.

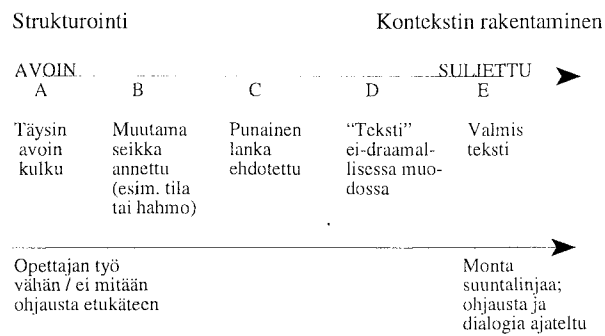
Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu tarkoituksiimme, koska se mahdollistaa sanojen ja kokonaisuuksien tutkimisen ja sen pyrkimyksenä on ymmärtää jotakin tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi, johtuen tapaustutkimuksen luonteesta emme pyri lopulliseen totuuteen. Tavoitteenamme on perusteltu, käyttökelpoinen näkemys, jota lukija voi itse miettiä esitettyjen tietojen ja tehtyjen tulkintojen pohjalta. (Syrjälä & Numminen 1988, 178 - 179.)

Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu Maxwellin (1996, 17 - 19) mielestä erityisen hyvin silloin, kun tarkoituksena on merkitysten ja kontekstin ymmärtäminen.

4.2 Konteksti - mitä ajattelemme, että tutkimuskohteessamme tapahtuu?

Maxwellin mielestä tärkein asia, joka kontekstista tulee ymmärtää, on se, että ilmiöitä voidaan lähestyä vain pukemalla ne sanoiksi, muodostamalla kokeileva teoria siitä, mitä tapahtuu ja miksi. Tällä menetelmällä voidaan ennen tutkimusta asettaa realistiset päämäärät, valita sopivat kysymykset ja huomata, missä on mahdollista epäonnistua todennäköisimmin. Hänen mukaansa on neljä eri osa-aluetta, jotka voivat auttaa käsitteellisen kontekstin rakentamisessa. Ne ovat omiin kokemuksiin perustuva tietäminen, olemassa olevat teoriat ja tutkimukset, kokeilevat tutkimukset ja omaan ajatteluun perustuvan tiedon hyväksikäyttäminen. (Maxwell 1996, 25 - 27.)

Tutkimme ala-asteen toisen luokan oppilaita ja heidän opettajaansa. Jakson ensimmäinen osio oli luokan ensimmäinen kestoltaan vähintään oppitunnin mittainen draama. Tämän vuoksi se oli tarkasti strukturoitu, eli opettaja tiesi koko ajan, mitä seuraavaksi tehdään.



Kuvio 9: Avoimen / suljetun draamaopetuksen malli, Østern, 1997

Tilanne oli sekä oppilaille että opettajalle uusi, mikä näkyi työskentelyssä. Ala-asteen toisen luokan oppilaat ovat vielä niin nuoria, että he suhtautuvat pääasiassa ennakkoluulottomasti ja innokkaasti uusiin asioihin.

Opettaja kertoi ennakkohaastattelussa pelkäävänsä ”kärsimätöntä ohjausta ja valmiin tien tarjoamista sekä sellaisen ratkaisun tarjoamista, jota on itse suunnitellut”. (liite 1) Mielestämme se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja ainakaan kokonaan tuhoaisi dialogin, vaikka hän tarjoaisikin valmiita ratkaisuja oppilaille. Oppilaiden ikä vaikuttaa avoimuuteen ja rehellisyyteen myönteisellä tavalla ja se tavallaan kumoaa strukturoidun rakenteen kielteistä vaikutusta dialogin periaatteisiin. Oletamme siis, että alkuhankaluuksien jälkeen tutkimuskohteessamme dialogiopettamisen periaatteet ovat mahdollisia toteutua.

Kasvatussuhteessa on luonnollista, että kasvattaja ja kasvatettava eivät koe asioita samalla tavalla. Värin mielestä vain kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja elää tilanteet myös kasvatettavansa näkökulmasta. Hänen mielestään tämä ei kuitenkaan estä dialogista suhdetta, vaan vaatii sitä. Dialoginen kasvatuksellinen suhde menettäisi kasvatuksellisuutensa, mikäli kasvatettava kykenisi eläytymään kasvattajansa kasvatuskokemuksiin ja -motiiveihin. Kasvattajan on Värin mielestä oltava valmis tarvittaessa muuttamaan käsityksiään ja tällä tavalla hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. (Väri 1997, 92 - 93.)

4.3 Tutkimuskysymykset - mitä tahdomme ymmärtää?

Tutkimuskysymykset ovat tutkimuksen se osa, joka on suorassa yhteydessä kaikkiin muihin osiin. Tutkimuskysymysten pitää olla herkkiä muuttumaan tutkimuksen muiden osien muuttuessa. Tutkimuskysymykset on perinteisesti päätetty ja tutkimuksen alussa, jonka jälkeen niitä ei enää ole muutettu. Maxwellin mallissa ne kuitenkin muuttuvat moneen kertaan. Hänen mielestään vasta sen jälkeen, kun tutkimusta on tehty, voidaan päättää minkälaiset kysymykset ovat sopivia. Maxwell toteaa tarkkojen kysymysten olevan interaktiivisen suunnittelun tulos eikä lähtökohta tutkimuksen tekemiselle. (Maxwell 1996, 49.) Kysymysten pitää olla sellaisia, joihin voi vastata käytettävillä menetelmillä, ja niiden pitää olla suuntautuneita siihen, mitä ei tiedetä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi ne ilmaisevat ne asiat, joita tutkijat haluavat tietää. (Maxwell 1996, 52 - 53.)

Haluamme ymmärtää, onko tutkittavassa luokassa mahdollista toteuttaa dialogiopettamisen periaatteita. Lähestymme tätä pedagogisen draaman opetusmetodin kautta, jonka uskomme tarjoavan hyvän kontekstin dialogiopettamiselle. Varsinaisia tutkimuskysymyksiämme ovat seuraavat:

1. Voivatko dialogisuuden periaatteet toteutua pedagogisen draaman opetusmetodissa?
2. Onko opettajan roolista dialogin onnistumiselle hyötyä, haittaa vai onko se ollenkaan merkittävässä roolissa (draamapedagogiikan metodissa opettajalla on suuri merkitys)
3. Näyttääkö oppilas toimivan draamassa omana itsenään, aidosti vai toimiiko hän miellyttääkseen jotakin tahoa (opettaja, kaverit, tutkijat ym.)?

4.4 Metodit - mitä todella teemme?

Strukturoidut rakenteet tutkimuksessa auttavat vertailemaan ristiriitaisia tilanteita ja eroja kysymysten ja selitysten välillä. Avoimemmin rakennetut tutkimukset mahdollistavat tutkijaa keskittymään nimenomaan tutkittavaan ilmiöön. (Maxwell 1996, 64.) Tutkimussessamme avoin rakenne on välttämätön, koska etukäteistietomme tutkittavasta ilmiöstä

eivät mahdollistaneet pysyvän tutkimusrungon tekemistä. Uudet oivallukset tutkimuksen kuluessa saattavat vaatia uusia tapoja kerätä materiaalia, erilaista dataa tai toisenlaista analyttistä suhtautumistapaa (Maxwell 1996, 65).

Pyrimme erilaisin keinoin tallentamaan jakson tapahtumat, joita sitten käytämme tutkiesamme dialogia Burbulesin neljän dialogityypin perusteella. Valitsimme useita erilaisia tapoja lähestyä tutkimuskohdettamme. Näiden tapojen tarkoituksena on saada monipuolista tietoa tutkimuskohteestamme. Koska tutkimuksemme on tapaustutkimus, emme voi yleistää tuloksiamme. Tutkimuksen lähtökohdat, (ala-asteen toinen vuosiluokka ja dialogin periaatteet tunteva opettaja), ovat kuitenkin hyvät, joten uskomme dialogisuuden periaatteiden toteutuvan jaksossa. Olemme jakaneet tutkimuksessa käyttämämme metodit osiin seuraavasti:

A) Kysyimme ennen varsinaista toimintaa luokanopettajan omia käsityksiä kirjallisesti dialogisesta draamapedagogiikasta, (miksi se voi onnistua, mitä vaaranpaikkoja siinä on, minkälaiseksi hän kokee oman suuremman tietämyksensä ja auktoriteettiasemansa dialogin onnistumisen kannalta ja mitä hänen mielestään dialogisuus draamapedagogiikassa tarkoittaa?)

B) Tallensimme kahdella videokameralla luokassa tapahtuvaa toimintaa siten, että toinen oli yleiskamera, joka ei liikkunut ja toinen oli aktiivinen, tapahtumien mukana liikkuva. Aktiivista kameraa käytti palkkaamamme henkilö, jotta me kykenimme paremmin keskittymään observointiin.

C) Lisänä meillä oli ääninauhuri, jolla varmistimme, että saimme talteen kielellistä vuorovaikutusta, joka on tutkimuksemme kannalta välttämätöntä. Mikrofonin oli tarvittaessa mahdollista suunnata kohti toimintaa.

D) Observoinnin teimme olemalla itse läsnä ja kirjaamalla havaintomme erilliseen havaintokaavakkeeseen. Emme osallistuneet muuhun toimintaan. Observoinnissa kiinnitimme huomiota seuraaviin seikkoihin:

- ryhmän yleisilme: olivatko kaikki aktiivisesti mukana toiminnassa, dominoiko / alistuiko joku?
- kiinnittikö joku oppilas jostain muusta kuin edellä mainituista syistä huomiotamme?
- oliko jossain vaiheessa jokin sellainen keskustelu tai muu toiminta, joka kiinnitti huomiotamme?

- missä kohdassa dialogi tuntui erityisen onnistuneelta paikan päällä katsottaessa?

- muu mahdollinen tilanteen mukana havaittu hetki / kohta, joka tuntui merkittävältä?

E) Luokanopettajan haastattelu heti tilanteen jälkeen. Kysyimme häneltä mm. seuraavia asioita: Miltä nyt tuntuu? Mikä meni hyvin, mikä pieleen, mitä tekisit toisin, jäikö joku kohta erityisesti mieleen, miksi? Saavutettiinko mielestäsi dialogia, missä vaiheessa? Millä tavalla lapset mielestäsi kokivat sinun normaalista luokkatilanteesta poikkeavan roolisi?

F) Tallenteiden katsominen / kuunteleminen. Tutkimuspäivien välillä tutkimme tallenteita ja pyrimme löytämään niistä sellaisia tilanteita, jotka sopivat tarkoituksiimme. Tarkoituksenamme oli myös etsiä niitä kohtia, jotka katsoisimme myöhemmin (seuraavan viikon alussa) luokan opettajan kanssa.

G) Katsoimme ja tutkimme luokan opettajan kanssa materiaalia. Katsoimme sellaisia kohtia, jotka ovat mielestämme merkittäviä tutkimuksemme kannalta. Kysyimme luokanopettajan tuntemuksia valituissa tilanteissa. Miksi hän valitsi tietyn toimintatavan ym.

H) Purimme nauhat siten, että tarkoituksenamme oli löytää neljää erilaista dialogityyppiä. Löydetyämme niitä litteroimme kyseiset kohdat ja aloimme analysoida niitä.

I) Tutkimustulosten arviointi. Minkälaista materiaalia saimme, ovatko tutkitut neljä dialogityyppiä tarkoituksenmukaiset tutkittaessa pedagogista draamaa, millä tavalla tutkimus onnistui? Parantamisen mahdollisuudet ym.

4.5 Validius -milloin olemme vaarassa?

Validius on riippuvainen tutkijan suhteesta todellisesta maailmasta tekemiinsä päätelmiin eikä sellaisia menetelmiä, joilla voisi varmistaa päätelmien oikeellisuus, ole olemassa. Validius on pikemminkin tavoite kuin valmis tuote. Sitä ei voida koskaan pitää täydellisesti todistettuna. Validius on myös suhteellista. Se riippuu tutkimuksen tarkoituksesta ja olosuhteista, joissa se tehdään. Maxwell painottaa, että validiutta saadaan lisättyä erilaisilla näytöillä, ei metodisesti. Metodit ovat vain apuväline näytön keräämisessä. (Maxwell 1996, 86.)

Grönfors toteaa validiuden osoittamisen olevan ongelmallista kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Hän jakaa validiuden sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen validius on hyvä sellaisessa tutkimuksessa, jossa teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on loogi-

nen. Ulkoinen validius ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen. (Grönfors, 1982, 173 - 174.)

Tutkimuksemme sisäinen validius tukeutuu omaan uskoomme dialogifilosofian ja pedagogisen draaman yhteensopivuudesta. Taskinen ja Teerijoki ovat tutkineet teoreettisella tasolla draamapedagogiikan ja dialogifilosofian yhteensopivuutta ja todenneet, että draamapedagogisessa tilassa toteutuu Sinänä ja Minänä oleminen (Taskinen & Teerijoki 1996, 68). Grönforsin (1982, 174) mukaan sisäisen validiuden tarkistamisessa voidaan hyödyntää aikaisempia tutkimuksia samankaltaisista ongelmista. Hänen mielestään aineiston sisäinen validius kuvastaa tutkijan tieteellistä otetta ja sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. Ongelmamme onkin lähinnä siinä, että emme ole itse toimineet draamaopettajina ennen tutkimuksemme tekemistä. Olemme voineet vain soveltaa aikaisempia tutkimusmenetelmiä (esim. Paju & Viitanen 1994, Warner 1993) omaan käyttöömme ja uskoa niiden sopivuuteen.

Ulkoinen validius haastatteluaineistossa on hyvä silloin, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista (Grönfors, 1982, 174). Haastattelimme opettajaa, joka on itse kiinnostunut kyseisistä asioista sekä suullisesti että kirjallisesti. Hänen vastauksensa ovat johdonmukaisia ja verrattavissa muulla tavoin kerättyyn tietoon, joten tältä osin ulkoinen validius on hyvä. Observointimme osalta ulkoista validiutta voimme tutkia vertaamalla havaintojamme keskenään. Havaintomme ovat riittävän samankaltaisia sisällöltään. Olemme pyrkineet lisäämään ulkoista validiutta myös kuvaamalla tilanteen juuri sellaisena kuin se on.

Maxwell (1996, 89 - 90) hahmottelee kolme validiuteen liittyvää seikkaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa: kuvaamisen, tulkinnan ja teorian. Kuvaamisella hän tarkoittaa epätarkkuuteen ja riittämättömyyteen liittyviä ongelmia tiedon keräämisessä. Hänestä kuvaaminen, äänittäminen ja niiden tutkiminen ratkaisee tämän ongelman. Olemme tutkimuksessamme tallentaneet kaiken materiaalin vähintään paperille kronologisessa järjestyksessä. Luokahuoneessa tapahtunut tutkimuksen osuus on tallennettu sekä videonauhurin avulla että äänittämällä.

Tulkintaan liittyvä ongelma tulee esille silloin, kun tutkija antaa kaikelle oman merkityksensä eikä pyri ymmärtämään tutkittavia heidän tilanteestaan. Hänen mielestään on tärkeämpää pyrkiä systemaattisesti ymmärtämään, mitä tapahtuu tutkittaville kuin lokeroi-

maan heitä omiin tarkoituksiin sopivalla tavalla. (Maxwell 1996, 90.) Tutkimuksemme on kontekstisidonnainen, joten meillä ei ole muuta mahdollisuutta kuin tutkia tutkittavia heidän tilanteestaan käsin ja pyrkiä ymmärtämään heitä. Tulkintamme ovat subjektiivisia, joten emme voi vedota kuin omaan vilpittömyytemme.

Teoreettisen validiuden suurin uhka Maxwellin mielestä on se, että tutkijat eivät kerää ollenkaan tai kiinnitä huomiota poikkeavaan dataan tai eivät huomioi vaihtoehtoisia selitysmalleja tutkimaansa ilmiöön. (Maxwell 1996, 90.) Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää, ovatko dialogifilosofian periaatteet mahdollisia toteutua draamapedagogiikan kontekstissa. Teemme tutkimuksemme etsimällä aineistosta niitä hetkiä, jolloin dialogia mielestämme esiintyy. On selvää, että aineistoa voi tarkastella muistakin näkökulmista eikä niitä voi pitää parempina tai huonompina. Oleellisia ovat kuitenkin ne päätelmät, jotka nousevat aineistosta meidän näkökulmastamme. Emme pysty tarkastelemaan teoreettisesti tutkittavaa ilmiötä muista näkökulmista eikä se ole tutkimuksen tarkoituskaan.

4.6 Tutkimuksen kohde

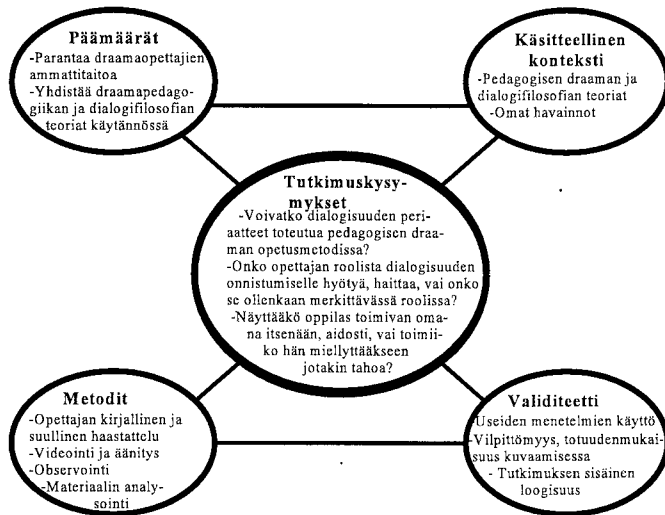
Tutkimuksen kohteena olivat Jyväskylän kaupungin keskisuuren ala-asteen toinen luokka. Luokassa oli 18 oppilasta, joista 8 poikaa ja 10 tyttöä. Molempien jaksojen käytännön toteutuksen suoritti luokan oma opettaja. Oppilaiden vanhemmilta oli kysytty lupa tutkimuksen toteutusta varten. (liite 2) Tutkimuksen kohteena olivat sekä luokan oppilaat että luokan opettaja.

4.7 Yhteenvetoa

Koska tutkimussuunnitelmamme on näin laaja eikä siitä saa kirjoittamalla helposti kokonaisuutta, olemme koonneet lopullisen suunnitelmamme sivulla 47 esitetyn Maxwellin mallin mukaisesti yhtenäiseksi kuvioksi. Samalla tavalla kuin yleisessä mallissa vaikuttavat osat toisiinsa siten, että yhden osan muuttuessa muuttuvat muutkin osat. Tämä malli on kuitenkin lopullinen versio.

Mallin ylempi osa on ulkoinen puoli tutkimuksestamme. Siinä tutkimuskysymykset ilmaisevat tutkimuksen päämäärät. Tutkimuksen päämäärät taas perustuvat olemassaolevil-

le teorioille. Alempi eli sisäinen puoli tutkimuksesta luetaan siten, että valitut menetelmät auttavat tutkimuskysymyksiin vastaamisessa eivätkä ne estä validiutta.



Kuvio 10. Tutkimuksen interaktiomalli Maxwellia (1996) mukaillen.

5 KÄYTÄNNÖN OSUUS

5.1 Käytännön järjestelyt

Tutkimuksemme käytännön osuus suoritettiin huhtikuussa 1997 erään Jyväskylän ala -asteen toisella luokalla. Tutkittavassa luokassa oli 18 oppilasta, joista 8 poikaa ja 10 tyttöä. Molempien jaksojen käytännön toteutuksesta vastasi luokan oma opettaja. Tutkimuksemme kohteena olivat sekä oppilaat että opettaja.

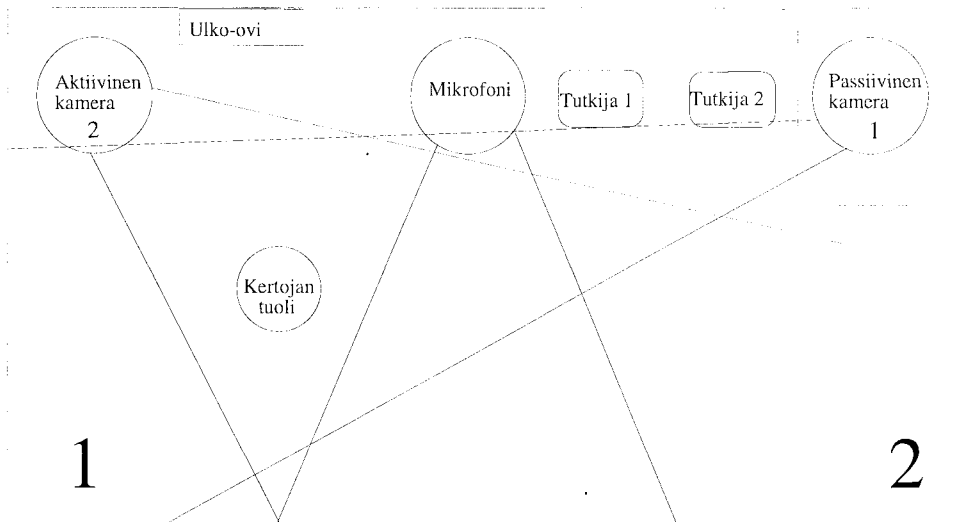
Tutkimustilanne tallennettiin kahdella videokameralla, jotka oli sijoitettu luokan eri nurkkiin tarkemman tallentamisen varmistamiseksi. Luokan keskiosassa oli lisäksi kasettinauhuri, joka tallensi luokan ääniä. Pulpettien päälle nostettu kamera yksi oli suunnattu siten, että se kuvasi luokan ulko-oven puolisesta seinästä keskiosaan mahdollisimman laajasti. Kamera kaksi oli sijoitettu luokan ulko-oven puoliseen nurkkaan, josta palkkaamme henkilö kuvasi sillä aktiivisesti luokan tapahtumia. Nauhuri, jossa oli erillinen jalallinen mikrofoni, äänitti c-kasetille molemmat draamat alkuharjoituksista lähtien.

Kamera yksi kuvasi koko ajan samaa kohtaa luokassa. Sen tarkoituksena oli auttaa meitä hahmottamaan kokonaiskuva draamatapahtumista ja tallentaa keskustelua tutkimustamme varten. Kamera yhden sijoitus onnistui melko hyvin. Opettajan sekä oppilaiden toiminta on tallentunut kuvanauhalle lukuun ottamatta kulmassa 2 tapahtunutta toimintaa.

Kamera kaksi oli ns. aktiivinen kamera. Se seurasi luokassa tapahtuvaa toimintaa antamiemme ohjeiden mukaisesti. Kuvaajalle oli annettu melko vapaat kädet. Hänen oli käsketty seurata kamerallaan luokan sitä kohtaa, jossa tapahtuu hänen mielestään eniten milläkin hetkellä. Lisäksi häntä oli pyydetty kuvaamaan tutkijoiden osoittamia tapahtumia. Olimme keskustelleet kuvaajan kanssa etukäteen sekä omista ennakko-oletuksistamme että tutkimuksemme tarkoituksesta, joten hän pyrki kuvaamaan havaitsemansa keskustelut alusta loppuun. Aktiivisen kameran sijoitus ja kuvaus toimi tutkimustamme ajatellen tarkoituksenmukaisella tavalla.

Nauhurilla, joka oli asetettu lattialle keskelle luokan oven puolista seinustaa, oli tarkoituksena varmistaa eri keskustelujen äänimaailmojen käytettävyys sekä tallentaa välittömästi draaman jälkeen tapahtunut opettajan haastattelu. Draaman aikana tapahtunut äänittäminen oli kuitenkin turhaa, sillä emme litteroineet niistä yhtään. Kameroissa itsessään olleet

mikrofonit äänittivät keskustelut riittävän tarkasti. Välittömästi draaman jälkeen tapahtuneessa opettajan haastattelussa erillinen nauhuri tosin oli hyvä ratkaisu, sillä opettaja kertoi vapautuneesti ajatuksiaan eikä ensin edes huomannut nauhurin toimintaa. Erillinen nauhuri oli kuitenkin liiallista varmistelua. Haastattelunkin olisi voinut tehdä joko videonauhurilla tai luokassa olleella tavallisella nauhurilla. Nauhuri oli sijoitettu lisäksi lähelle oppilaita, joten he saattoivat varsinkin alussa jonkin verran ujustella sitä.



Kuvio 11: Videokameroiden ja kasettinauhurin sijainnit luokkahuoneessa

Tutkijat observeivat molemmat draamat erilliselle kaavakkeelle (liite 3), jossa kiinnitettiin huomiota ryhmän yleisilmeeseen, oppilaisiin, keskusteluihin ja muihin tutkijoiden mielestä merkittäviin tilanteisiin. Kaavakkeelle tapahtunut observointi onnistui hyvin. Tutkijat kirjasivat draaman rakennetta, aikaa ja merkittäviä tilanteita ennen tutkimusta sopimillaan tavoilla. Tutkimuksen validiutta parantaa se, että tutkijat kirjasivat usein samoja asioita toisistaan riippumatta. Observoitavat tilanteet esiintyivät molemmille samanlaisina.

Tutkijoiden observoinnin tarkkuutta olisi lisännyt vielä tarkemmin rajattu tutkimuksen kohde. Olisi ollut mahdollista tutkia esimerkiksi yhtä dialogisuuden aspektia, kuten ryhmän yleisilmettä. Tekemällämme tavalla suoritettu tutkimus saattaa jäädä observointitarkkuu-

dessa hieman pintapuoliseksi. Toisaalta, koska tarkkailtavia asioita oli monta, jokaisesta aspektista havaitaan ainoastaan ne kohdat, jotka ovat erityisen merkittäviä.

Tutkimuksen käytännön osuus suoritettiin saman viikon tiistaina ja perjantaina. Tutkittava luokka ei ollut aikaisemmin tehnyt yhtä oppituntia pidempiä ilmaisukasvatukseen liittyviä harjoituksia, joten tilanne oli heille uusi. Ensimmäisen draaman alussa se näkyi oppilaissa varautuneisuutena ja tarkkaavaisuutena. Oppilaat eivät mielestämme olleet vapautuneita eivätkä omina itsenään alkuharjoitteissa. Ensimmäisen draaman lämmittelyosuus kestitkin melko kauan (n.15 min), mikä oli tarpeellista oppilaiden vapauttamiseksi.

Ensimmäisenä tutkimuspäivänä oli kolme oppilasta poissa, kaksi poikaa ja yksi tyttö. Luokanopettajan mielestä silloin draama kuitenkin onnistui paremmin. Toisena tutkimuspäivänä kaikki oppilaat olivat koulussa ja molempina päivinä mukana olleiden mielestä ensimmäinen kerta oli parempi juuri sen takia, että silloin oli vähemmän oppilaita. Heidän mielestään 18 oli liikaa draaman onnistumisen kannalta ja suurempi oppilasmäärä aiheutti 'epäjärjestystä'.

Analysoituamme tutkimusmateriaalia löysimme omasta mielestämme 32 kohtaa, joissa esiintyy jonkinasteista dialogia. Löysimme myös monia sellaisia kohtia, joissa oli selkeä mahdollisuus dialogin aloittamiselle tai onnistumiselle, mutta jostain syystä se ei onnistunut. Emme lähde analysoimaan näitä kohtia emmekä varsinkaan näiden epäonnistumisten syytä tässä tutkimuksessa.

Vertasimme kahta draamaprosessia ja niiden dialogeja keskenään ja saimme selville, että lukumäärällisesti ne olivat jotakuinkin tasapainossa. Herra Turhantarkasta (liite 4) löysimme 17 ja Resumekosta (liite 5) 15 dialogin jaksoa. Eri dialogityyppejä löytyi seuraavasti:

	Herra Turhantarkka	Resumekko
keskustelevä dialogi	6	3
kyselevä dialogi	5	6
ohjaava dialogi	4	2
väittelevä dialogi	2	4
yht. (32)	17	15

Kaavio 12: Löytyneiden dialogityyppien yhteenveto

Kun keskityimme dialogin määrän sijasta laatuun, havaitsimme selkeän eron näiden kahden draaman välillä. Osallistajat olivat paremmin mukana herra Turhantarkassa. Tähän vaikutti se, että tilanne oli kaikille osapuolille uusi ja draaman rakenne oli opettajalla hyvin hallussa. Toisessa draamassa sekavaan tilanteeseen vaikutti mm. se, että opettajalla ei ollut draaman rakenne ja tapahtumat (tarina yms.) tarpeeksi hyvin hallinnassaan, kuten hän itsekin totesi (liite 6). Tästä teimme sen johtopäätöksen tässä nimenomaisessa tilanteessa, että draaman tiukka strukturointi ja selkeä opettajajohtoisuus (hra Turhantarkka) toimi dialogia parantavana tekijänä, kun vertasimme sitä toiseen draamaan (Resumekko), jonka löyhempi rakenne vaikeutti dialogin syntymistä.

Seuraavaksi käsittelemme esimerkkien avulla Burbulesin (1993) neljän dialogityypin ilmenemistä. Burbules jakoi dialogityypinsä seuraavasti:

1. Ymmärtävä - erotteleva; *keskustelevä dialogi*.
2. Ymmärtävä - lähentävä; *kyselevä dialogi*.
3. Kriittis - erotteleva; *väittelevä dialogi*.
4. Kriittis - lähentävä; *ohjaava dialogi*.

5.2 Keskusteleva dialogi

Ymmärtävä - erottelevalla dialogilla on kaksi ominaisuutta: yleensä yhteistyöhaluinen, suvaitsevainen henki ja dialogi, joka johtaa yleiseen yhteisymmärrykseen. Sitä ei aina kuitenkaan ole suunnattu kohti sopimusta tai eroavaisuuksista sopimista. Löydämme tällaista dialogia kun pyrimme pääasiassa ymmärtämään toisen osapuolen näkökulmaa ja kokemuksia. Esimerkkinä voisi olla vaikka kahden henkilön keskustelu perheistään. Heidän tarkoituksenaan on oppia ymmärtämään sitä, mikä on tehnyt heistä sellaisia kuin he nyt ovat. Burbules luokittelee tällaiset vuorovaikutukset keskusteluiksi, vaikka ei uskoakaan, että kaikki keskustelut olisivat dialogeja. Hän jatkaa tässä Gadamerin ideoita, joissa termi keskustelu usein esiintyy tarkoittaen dialogia sinällään. (Burbules 1993, 112.)

Keskeistä Gadamerin näkökulmalle dialogista on sen pyrkimys ymmärtämiseen. Gadamerille ymmärrys alkaa kysymyksellä. Hänelle merkitsee eniten molemminpuolisuus, kunnioitus, aito halu ymmärtää, mitä toinen sanoo ja avoimuus testata ja arvioida mielipiteitämme sellaisissa kohtaamisissa. Tällaisten dialogisten kohtaamisten tulosta Gadamer kutsuu

“horisonttien sulautumiseksi”, joka on peruslähtökohta yhteiselle ymmärrykselle. (Gadamer 1982, 273 - 274.) Tällä tavalla ajateltuna keskusteluilla etsitään sellaista kieltä ja tapaa, joka saisi osallistujat ymmärtämään toisiaan. Kaksi asiaa Gadamerin selvityksissä ovat erittäin huomattavia: “ymmärtäminen ei perustu siihen, että mennään toisen henkilön sisään, hetkelliseen yhteensulautumiseen.” (Gadamer 1982, 345.) On vakavaa Gadamerin väärinymmärtämistä ajatella tämän fuusion olevan tyydyttävää. Tällaisella tungettelulla toisen ymmärrykseen, ikään kuin se olisi hallitseva tai ainoa oikea, ei päästä haluttuihin tuloksiin. Sellainen näkökulma saattaa sisältää vain ennakkoluuloja, jollei niitä tarkastella yhteisesti. Toinen tästä johdettavissa oleva asia on se, että sulautettu horisontti ei ole löydetty, vaan luotu ja että se on löydettävissä keskustelullisesta vuorovaikutuksesta. Gadamer (1982, 349) liittää tämän prosessin kielenkääntämiseen. Ei muuteta A:ta B:ksi, vaan “etsitään yhteinen kieli”. Kielenkääntäminen saattaa olla vaikeaa kulttuuristen erojen vuoksi. Lamauttava kokemus väärinymmärretyksi tai ei-ymmärretyksi tulemisesta on meille jokaiselle tuttu. Käännettäessä eli neuvoteltaessa merkityksistä huomataan, että yhteisymmärrys tavallisista merkityksistä on löydettävissä. (Burbules 1993, 114.) Kääntäjällä voidaan tarkoittaa ihmistä, joka selvittää toiselle mitä vain asiaa, vaikka samalla kielelläkin.

Gadamer (1982, 348) toteaa kääntämisen vaikeudesta:

“Kääntäjä on usein tuskallisen tietoinen siitä, että hänen sanomansa on väistämättä kaukana alkuperäisestä. Keskustelussa, jossa on sovittamattomia eroja, kompromissi voidaan saavuttaa joskus edestakaisella dialogilla, jotta kääntäjä voi etsiä parasta vaihtoehtoa - ratkaisu ei voi koskaan olla muuta kuin kompromissi.”

Vaikka toisinaan koemme tällaisia vaikeuksia, meidän tulee huomata maailmoissamme olevan paljon samankaltaisuuksia. Nämä samankaltaisuudet antavat meille mahdollisuuden etsiä ratkaisuja mielipide-eroihin. Vaikka yritys ymmärtää ei onnistuisikaan, keskusteleva dialogi saattaa edistää suvaitsevaisuutta ja toisen kunnioitusta. Tämä ei tarkoita sitä, että dialogista pitäisi yrittää poistaa mielipide-eroavuudet. Se voi sisältää niitä, kunhan ihmiset suvaitsevat ja kunnioittavat toisiaan.

Kun ihmiset havaitsevat, että ymmärtäminen pitää rakentaa, he huomaavat, että ymmärtäminen ja väärinymmärtäminen esiintyvät aina yhtä aikaa. Kaikki ymmärtäminen on

osittaista. Väärinymmärtäminen alkaa aina jostakin, joka on ymmärretty, mutta jatkuu sellaiseen, jota ei ymmärretä. Ymmärtämistä ja ei-ymmärtämistä ei kuitenkaan voi jakaa mustavalkoisesti kahtia. Mikään kommunikatiivinen prosessi ei ole täydellinen. Ei ole olemassa täydellistä ymmärtämistä, ei edes sellaisten kesken, joilla on yhteinen kieli, kulttuuri ja samankaltaisia kokemuksia. (Burbules 1993, 115)

Useasti juuri ei-ymmärtämisestä saa alkunsa perusteellinen keskustelu, jossa etsitään uutta merkitystä. Toisinaan ulkopuolinen näkökulma on hyvä juuri sen takia, että se on erilainen kuin oma. Sekä yksilöinä että ryhmänä voimme laajentaa ja rikastaa näkemystämme ajatteleamalla asioita uudesta näkökulmasta. Erilaisen lähtökohdan ottaminen ei vaadi sitä, että muuttaisimme omaa näkökulmaamme, vaan sitä, että se antaa meille mahdollisuuden laajentaa omaa ymmärrystämme. Dialogiin osallistuvat etenevät interaktiivisesti, yhteistyössä, ei kohti selkeää maalia, vaan yhteisesti sitoutuneina *prosesiin*, kohti yhteistä ymmärrystä. Keskustelemme pedagogisesti toistemme kanssa siten, ettei tarkoituksena ole saada lopullista vastausta, vaan suurempaa herkkyyttä ja toisen ymmärtämistä. Ymmärtämällä toista opimme ymmärtämään itseämme uudella tavalla. (Burbules 1993, 115 - 116.)

Seuraavaksi esittelemme tutkimistamme draamoista löytyneitä keskustelemaan dialogin esimerkkejä. Oppilaiden nimet esimerkeissä ovat keksittyjä, opettajasta käytämme lyhennettä O.

Esimerkki 1. Tässä hra Turhantarkka -draaman vaiheessa luokka on jakautunut ryhmiin suunnittelemaan omia taulujaan, joita heidän tulisi esittää. Opettaja tiedustelee heiltä taulujen nimiä, josta esimerkkinä seuraava keskustelu, jossa pohditaan kahden tytön taululle nimeä:

O: "... Ja entäs tämä ryhmä?"

Selma: "Tää on kristallipallo ja tuo lumoo käärmettä."

O: "Ja mikäs taulun nimi on?"

Selma: "En tiä."

O: "Mikäs vois olla tommosen taulun nimi?"

Saima: "Työntekijät (?)"

O: "Työntekijät, kelpaako?"

Panu: "Ei vaan taikurit:"

"Taikurit, joo." (koko luokka myöntelee)

Kyseisessä esimerkissä on selkeästi havaittavissa keskustelevalle dialogille ominainen yhteistyöhaluinen henki. Koko luokka oli mukana kehittämässä nimeä taululle, vaikka esimerkissä ei näy kuin kolme henkilöä, mutta muut oppilaat olivat hengessä mukana mm. myöntelemällä, nyökkäilemällä tms. tavoilla eli pyrkivät selvästi prosessiin sitoutuneina kohti yhteistä ymmärrystä ja 'puhuivat samaa kieltä'.

Esimerkki 2. Toinen esimerkki hra Turhantarkka -draamassa esiintyneestä keskusteleavasta dialogista sijoittuu sellaiseen draaman kohtaan, jossa pyritään selvittämään herra Turhantarkan fyysisiä ominaisuuksia sekä opettajan, että oppilaiden näyttöjen perusteella. (vertaa pedagogisen draaman termiä 'Mantle of expert', 'asiantuntijan viitta' eli lapset asiantuntijoina)

O: "No nyt me tiedetään mitä se herra Turhantarkka tekee, mutta miltä se voisi näyttää?"

Armi: "Sillä on keppi"

Marika: "Ja takki"

O: "Näyttäkääpä, miten se herra Turhantarkka kävelee" (tulee paljon esimerkkejä)

Sisko: "Se ei kävele kovaa"

O: "Joo, askeleet on aika pienet eli sillä on aika lyhyet askeleet"

Ansa: "Sillä pitäis olla mustat vaatteet, koska eihän se kauniita vaatteita halua ostaa."

O: "Nyt me ollaan saatu selville, että se käyttää kävelykeppiä... (samalla herra Turhantarkkaa esittävä tyttö kävelee seinää päin)... Miks se Sisko noin teki? Minkä takia?"

Selma: "Se ei nää kovin hyvin"

(seuraava oppilas esittää) O: Tuliko mitään uutta? Eli nyt me tiedetään, että sillä on kävelykeppi, lyhyet askeleet, huono näkö, mitäs vielä?

Sisko: "Tolleen vähän kippurassa"

O: "Joo, selkä vähän köyryssä."

Dialogi johtaa perustelujen kautta yleiseen yhteisymmärrykseen siitä, millainen herra Turhantarkka on fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Toinen ominaisuus, joka tekee tästä keskustelevaa dialogia on se, että osallistujat yrittävät löytää 'yhteistä kieltä', eli hahmottavat yhdessä herra Turhantarkan ulkonäköä yhteisillä termeillä tai näyttämällä.

Tämän draaman kohdan voisi helposti sijoittaa kyselevän dialogin nimekkeen alle, sillä siinä esiintyvien kysymysten tavoitteena on vastauksen löytäminen yhdessä. Toinen seikka,

joka yhdistää tämän tekstinkohdan kyselevään dialogiin on se, että osallistujat yrittävät löytää ratkaisua ongelmaan, miltä herra Turhantarkka voisi näyttää. Eri dialogityyppien päällekkäisyys tulee tässä esiin, kuten Burbules (1993) toteaa niiden esiintyvän usein sekaisin. Mitään niistä ei tule pitää tiukasti strukturoituna dialogimallina, josta poikkeaminen olisi mahdotonta ja kiellettyä.

Olemme ottaneet tämän esimerkiksi keskustelelevasta dialogista siksi, että siinä oppilaiden tarkoituksena on edetä prosessiin sitoutuneina kohti yhteistä ymmärrystä herra Turhantarkan ulkoisesta olemuksesta. Oppilaat joutuivat ottamaan huomioon toisten oppilaiden, opettajan ja draaman kuvitteellisten hahmojen näkökulmat, jotka antoivat heille mahdollisuuden laajentaa omaa ymmärrystään.

5.3 Kyselevä dialogi

Ymmärtävä - lähentävä dialogi suuntautuu kohti kysymysten vastauksia, ongelmien päätöksiä tai kiistojen sovitusta. Osallistujat lähentävät näkökulmiaan päästäkseen ratkaisuun, joka käy kaikille. Esimerkkinä voisi olla joukko oppilaita miettimässä, miksi kasvit luokan toisessa päädyssä kuolevat, kun toisessa ne kukoistavat. Burbules kutsuu tätä kyseleväksi dialogiksi, koska siinä yleensä etsitään vaihtoehtoja, testataan erilaisia mahdollisia vastauksia sellaisessa rakenteessa, joka rohkaisee erilaisten näkökulmien ja lähestymistapojen ottamista käsillä olevaan ongelmaan. Eräs vaihe prosessia voi olla ideoiva aivoriihi, jossa mahdollisimman monta ideaa saadaan esille. Tämä tehdään siksi, että myöhemmässä vaiheessa voidaan jatkaa sekä vertailevaa että arvioivaa prosessia ja rakentaa sitten näiden erilaisten näkökulmien varaan jokin valittu idea. (Burbules 1993, 116.)

Ensimmäinen tällaisen dialogin muoto sisältää aiheen tai kysymyksen tutkailua toiveena löytää vastaus. Kasvatuksellinen hyöty tällaisessa dialogissa on siinä, että ihmiset “osallistuvat oppiakseen yhdessä enemmän, kuin sillä hetkellä tietävät.” (Freire 1971, 79). Eri ihmisten tiedoista saattaa tulla yhteistä ja ne synnyttävät ymmärrystä sellaisessa prosessissa, joka rakentaa ideoita ideoiden päälle.

Toinen tällaisen dialogin muoto sisältää ongelmien ratkaisua. Siinä yritetään löytää ongelmia tai konflikteja, jotka vaativat työstämiskelpoisia ja uusia ratkaisuja. Tässäkin

erilaisten vaihtoehtojen tuottaminen saattaa alussa olla hyödyllistä, mutta se vaatii jälleen ideoiden testausta ja arviointia sekä niiden hyväksymistä tai hylkäämistä sopimattomina. Huomioimalla ne erilaiset kokemukset, joita osallistujilla voi olla ehdotetuista ratkaisumalleista, synnyttämällä odottamattomia tai epätavallisia lähestymistapoja, ja miettimällä yhdessä kuinka ne saattaisivat vaikuttaa erilaisiin ihmisiin, ovat kaikki ymmärtävän dialogisen prosessin elementtejä, jotka mahdollistavat paremman ja todennäköisemmän ratkaisun.

Kolmas tällaisen dialogin muoto sisältää työskentelyä poliittisen konsensuksen saavuttamiseksi. Osallistujien ainakin demokratiassa pitää sitoutua dialogiseen vuorovaikutukseen tarkoituksenaan työskennellä sosiaalisten tai poliittisten vaatimusten edellyttämällä tavalla. Vaikka toisinaan ongelmia ei voida ratkaista, erilaisten näkökulmien punnitseminen on itsessään tärkeää demokraattiselle hengelle.

Neljäs tällaisen dialogin muoto sisältää sellaisten toimintojen huomiointia, joilla on yleistä merkitystä: "mitä tekisimme seuraavaksi?" Senkin jälkeen, kun jokin sosiaalinen tai poliittinen merkitys on valittu, jää edelleen ilmaan kysymys siitä, kuinka saavutamme sen. Näistä asioista useimmiten kiistelläänkin. Tällaisen ymmärtävän dialogin hyöty on siinä, että vaihtoehtojen koordinoinnissa osallistujan pitää osata ajatella omaa ehdotustaan suhteessa muiden ehdotuksiin. Kun osallistuja tuntee, että hänet on huomioitu, hän työskentelee aktiivisesti ehdotusten mukaisesti.

Viides tällaisen dialogin muoto sisältää moraalisten erojen ratkaisemista. Huomioimalla osallistujien näkökulmien taustat voidaan saada, jollei yhteistä, niin ainakin sellainen ratkaisu, jonka jokainen voi hyväksyä. Erilaiset kokemukset todellisesta maailmasta osoittavat, miten vaikeita ja mahdollisesti jäljittelemättömiä moraaliset kiistat voivat olla. Jos ne kuitenkin on mahdollisia ratkaista, sen täytyy tapahtua sellaisessa tilanteessa, joka sisältää erilaisia vaihtoehtoja, uskomusten ja arvojen julkilausumista ja yritystä löytää yhteinen perusta. (Burbules 1993, 116 - 118.)

Viisi kyselevän dialogin muotoa ovat lähellä toisiaan, ja muitakin mahdollisuuksia on olemassa. Tärkeintä on kuitenkin se, että ne kaikki ovat riippuvaisia samasta jotain ymmärtämään pyrkivästä, lähentävästä prosessista, joka edistää henkistä sietokykyä ja erilaisten näkökulmien kunnioittamista (Burbules 1993, 118). Tällaisen prosessin tarkoituksena on kohdistaa mielenkiinto johonkin tiettyyn kysymykseen tai ongelmaan ja toivoa,

että erimielisyydet sen osalta ovat sovittavissa ainakin osittain. Tämä prosessi korostaa kaikkia näitä viittä erilaista muotoa.

Kysymysten käyttäminen tällaisessa dialogissa on melko erilaista verrattuna kysymyksiin keskusteleavassa dialogissa. Tässä kysymysten pitää olla enemmän ulkoisesti kuin sisäisesti suunnattuja eli sellaisia, jotka viittaavat tapahtumiin sosiaalisessa ja luonnollisessa maailmassa ja harvoin pelkästään sisäisiin uskomuksiin ja osallistujien arvoihin. Ymmärtämiin pyrkivä dialogi pyrkii etsimään pinnan alla olevia uskomuksia ja arvosteemiä. Kyselevässä dialogissa, koska sillä on usein jokin käytännöllinen tarkoitus, pitää etsiä erilaisia tapoja vertailla ja arvioida eroja. Joka tapauksessa tämä dialogisuuden muoto on vähemmän kriittinen kuin seuraava, väittelevä dialogi. (Burbules 1993, 118.)

Herra Turhantarkka -draamasta löytyneen kyselevän dialogin loppukeskustelua edeltää kohta, jossa herra Turhantarkka tarkastelee taulujaan eli lapsia, jotka hänen palvelijansa Joonatan on päästänyt sisälle taidegalleriaan (*esimerkki 1.*). Lapset ovat asettuneet oikeiden taulujen tilalle ja herra Turhantarkan nukkuessa heidän pitäisi siivota talo hänen huomaamattaan. Herra Turhantarkka kuitenkin huomaa lapset, ja siinä vaiheessa toiminta keskeytetään ja siirrytään yhdessä pohtimaan tapahtumia ja mahdollisia jälkiseurauksia.

O: "Mitäs lapsille tapahtu?"

Antti: "Ne häppäs"

Ansa: "Jos ne tekeytyvät vähäksi aikaa tauluiksi, niin kyllä ne pääsis silloin huomioimatta pois, kun olis tauluja niin ei herra Turhantarkka näkis eroa"

O: "Ne ehtis sun mielestä takasin tauluun?"

Lyyli: "Eiks se vihastunu?"

Armi: "Se heräskin jo kerran"

O: "Niin ne lapset ei kerinny enää toisella kerralla tauluun. Sitten ei Turhantarkkakaan menny enää lankaan, vaikka sillä oli huono näkö, niin se huomasi kyllä, että täällä on joitakin muita. Meteli oli sen verran kova ja taulut sikin sokin."

Raakel: "Se antais niille lapsille pöskää ja häätäs ulos"

O: "Niin, mitähän Joonatanille tapahtui?"

Saima: "Potkut"

Sisko: "Ei se sais potkuja, kun ei Turhantarkka pärjäis ilman sitä"

O: "No me ei tiedetä mitä tarinassa käy, me voidaan vaan arvailla, me ei tiedetä koskaan mitä kävi herra Turhantarkalle ja hänen tauluilleen ja miten lapsille kävi. Meillä on monta erilaista ratkaisua tähän juttuun."

Tämän keskustelun kysymykset ovat kyselevälle dialogille ominaisesti ulkoisesti suunnattuja ja niiden tarkoituksena on löytää erilaisia mahdollisia ratkaisuja tilanteeseen. Näitä kysymyksiä ja ideoita pohditaan yhdessä puuttumatta kuitenkaan osallistujien sisäisiin uskomuksiin ja arvoihin. Opettajan loppukommentti on erittäin dialoginen. Dialogi jää avoimeksi, (kts. Bahtin, luku 2) ja oppilaat jäävät pohtimaan ratkaisua itseksensä. Apunaan heillä on monet erilaiset ideat, joita loppukeskustelussa on esitetty. He käyvät dialogia itsensä kanssa ja luovat oman merkityksensä. Tämä jäi meiltä tutkimatta, mutta oletuksemme on se, että näin tapahtui, sillä draaman jälkeinen tunnelma luokassa oli erittäin kysyvä: "Mitähän ihmettä sille herra Turhantarkalle ja Joonatanille ja niille lapsille kävi?"

Kyselevän dialogin *esimerkki 2*. Resumekko -draamasta. Tätä tilannetta on edeltänyt opettajan tarina Resumekosta ja hänen sedästään sekä yhteinen kylän hahmottaminen/piirtäminen paperille. Seuraavassa tekstissä opettaja kyselee lapsilta, mitä Resumekosta ja hänen sedästään on saatu selville ja kirjaa/ kokoaa asioita paperille sitä mukaa, kun niitä tulee käsittelemään:

O: "Mitäs me ollaan saatu tosta sedästä nyt selville?"

Lotta: "Se on tosi paha, joo se räökkää eläimiä"

O: (kirjoittaa paperille sedän ominaisuuksia) "Joo, paha, mitäs muuta me ollaan saatu selville?"

Sisko: "Se metsästä."

O: "Mitäs vielä?"

Marika: "Se myy eläimiä."

O: "...onko vielä?"

Lotta: "Se on idiootti!"

O: "Milläs perusteella se on sun mielestä idiootti?"

Lotta: "Sitä, että se räökkää eläimiä."

O: "Mitäs me ollaan tästä tytöstä saatu selville?"

Jalmari: "Sen äiti on kuollut."

Saima: "Eikä oo, vaan sen isä..".

Sisko: "Sen isä on kuollut."

Ansa: "Ja äiti kadonnut."

O: "No onks tytöstä jotain muuta, jos aattelee, että tyttö on siellä sen pahan sedän luona, niin oisko jotakin muuta?"

Marika: "Se on kiltti."

O: "Mistäs päättelette, että se on kiltti?"

Mariika: "Se aina saa ruokaa se paha setä, niin se tyttö on kiltti."

Oppilaat kokoavat yksittäiset tietonsa Resumekosta ja hänen sedästään, minkä jälkeen he tietävät enemmän kuin he olisivat tienneet yksin. Tällä perusteella dialogi on kyselevän dialogin ensimmäistä muotoa. Toisaalta oppilaat tuovat tilanteeseen omaa kokemusmaailmaansa päättelemällä, että koska Resumekko tekee ruokaa sedälle, hänen täytyy olla kiltti. Tällä perusteella esimerkiksi löytyy kyselevän dialogin toista muotoa. Kyselevän dialogin eri muodot ovat hyvin lähellä toisiaan, eivätkä ne ole ainoat mahdollisuudet. Voimme ainoastaan todeta, että mielestämme tässä kohdassa on kyselevän dialogin ensimmäistä ja toista muotoa ja perustella, miksi siltä näyttää.

5.4 Väittelevä dialogi

Kriittis - erottelevassa dialogissa on tiukkoja kysymyksiä esittävä, skeptinen henki, eikä sen tarkoituksena ole välttämättä saavuttaa yhteisymmärrystä tai sovittaa mielipide-eroja. Esimerkkinä voisi olla opiskelijoista muodostettu paneeli keskustelemassa kahden poliitikon todellisista ansioista. Tämän vuorovaikutuksen potentiaalinen hyöty osallistujille on siinä, että osallistujat joutuvat perustelemaan mielipiteitään mahdollisimman vaikeissa olosuhteissa. Mielipiteet pitää esittää mahdollisimman selkeästi ja niitä pitää puolustaa niin hyvin kuin osaa. Lisäksi siinä pitää huomata toisten mielipiteiden hyvyys. Tämä prosessi joko ottaa tai ei ota sellaista muotoa, jota me sanomme väittelyksi ja perustuu kilpailulle, voittamiselle ja häviämislle. On kuitenkin syytä huomioida, että aggressiivinen kilpailullisuus saattaa häiritä dialogin henkeä. Niille, jotka eivät osallistu itse väittelyyn, saattaa olla hyödyllistä seurata niitä odotuksia, jotka heillä itsellään on väittelyn etenemiselle, millä tavalla ja missä muodossa ne esiintyvät ja mitkä ovat niiden hyvät ja huonot puolet. (Burbules 1993, 119.)

Burbulesin tarkoituksena on osoittaa, kuinka väittely voi joko häiritä tai tukea dialogisen kommunikoinnin ja pedagogisen kasvattamisen tavoitteita, kun väittelyn tarkoituksena on tuottaa uutta informaatiota, parempia argumentteja ja selkeämpää yleistä ymmärrystä. Tavoitteita ei saavuteta silloin, kun osallistujat hämmentävät, manipuloivat tai valitsevat

informaatiota, jota käyttävät vain sillä perusteella, että voittaisivat väittelyn. Toisaalta jopa väittelevä dialogi voi olla yhteistoiminnallista ja kunnioittavassa hengessä toteutettua, jos osallistujat, kuten kaikissa dialogin muodoissa hyväksyvät tietyt säännöt dialogin onnistumisen vuoksi. Kun voittamisen halusta tulee riittävän vahva, pitäisi se kyseenalaistaa sen sijaan, että dialogin energisyyttä ja sen henkeä kyseenalaistetaan (Burbules 1993, 119).

Tällaista dialogia tukevat kysymykset ovat selkeästi ehdottavia ja haastavia, mutta ne osoitetaan suoraan kohti aihetta sekä niitä argumentteja, jotka on jo sanottu. Koulussa on monia tilanteita, joihin väittelevä dialogi soveltuu. Yhtenä voidaan mainita sellainen harjoitus, jossa oppilas joutuu puolustamaan sellaista näkökulmaa, jota vastaan hän todellisuudessa on. (Burbules 1993, 120.)

Väittelevä dialogi, jossa osallistuja joutuu perustelemaan omia mielipiteitään vaikeissa olosuhteissa. *Esimerkki 1.*

Opettaja: Mitäs vielä, miks se haluais takasin vanhaan. Oisko kiva, jos talo oliskin ollu siisti?

- Joo-o (muutama oppilas myöntelee)

Jalmari: "Se ei tykkää siisteydestä." (varsinaisen väittelevän dialogin aloituspiste)

O: "Ei tykkää siististä?"

Marika: "Se on niin kallista"

Ansa: "Pesuaineet maksaa."

Marika: "Mutta jos siivous oliskin ilmasta?" (vasta-argumentti)

Ansa: "Jos se kuvittelis, että ne on hänen rahoillaan ostanu ne kakarat ne pesuaineet." (perustelu; ala-asteen toisluokkalaisen näkökulmasta katsoen vaikeissa olosuhteissa)

O: "Mutta mistä ne ois ne rahat saanu?" (lisäkysymys)

Ansa: "Jostain ne olis ne ottanu..." (lisäperustelu, joka johtaa rahojen sijainnin pohtimiseen)

Armi: "Ne olis löytäny ne taulujen takaa salakaapista."

O: "Sun mielestä ne rahat on taulujen takana?"

Lari: "Niin munkin mielestä."

Ansa: "Tai sitten ... ajattelin vaan jos niitten taulujen kehyksistö olis kaikki niitä kultaa tai sitten olis jotain arvokasta roinaa, televisio esimerkiks, jos jotain on niin ne ois kultaa sitten"

Veikka: "Ne vois olla niitten taulujen kehyksissä..."

Marika: "Tai jos katto olis vaikka kultaa ja se ois kiiltävää ja siihen saattas olla laitettuna kaikki rahat sitten."

O: "Siellä sisäpuolella katossa vai ulkopuolella?"
Jalmari: "Siellä on salakammio ... niinku Roopella."

Esimerkissä on tiukkoja kysymyksiä, kuten opettajan kysymys: *"Mutta mistä ne ois ne rahat saanu?"* Oppilas joutuu tiukan paikan eteen, jossa hänellä ei ole vastausta. Muut oppilaat kuitenkin auttavat Ansa perustelemalla hänen mielipiteitään. Kun Ansa on päässyt jälleen tukevalle maaperälle, rohkenee hänkin sanoa oman mielipiteensä. Muut oppilaat ovat joutuneet seuraamaan Ansan ja opettajan mielipiteiden vaihtoa, mistä on heille hyötyä siinä vaiheessa, kun Ansa ei enää osaa perustella mielipidettään.

Esimerkki 2. Tässä esimerkissä osallistujat ovat keskustelleet herra Turhantarkan fyysisistä ominaisuuksista. Perttu vastaa opettajan kysymykseen: *"Mitäs vielä?"* (oppilaat tietävät herra Turhantarkan ominaisuuksista):

Perttu: "Se kävelee viinapullo kädessä...heh, heh."
O: " Voiks se herra Turhantarka olla... juoda viinaa?"
 (Tässä tilanteessa Perttu koittaa naurattaa luokkatovereitaan 'hauskalla' vastauksella, mutta opettaja on hyvin tilanteen tasalla eikä lopeta viinakeskustelua tyyliin: *"Ei mutta palataanpa asiaan!"*. Lopettamisen sijaan opettaja ottaa Pertun kysymyksen yhteisen tutkiskelun kohteeksi, ja niinpä oppilaat alkavat keskustella herra Turhantarkan alkoholinkäytöstä ja siitä, onko se lainkaan mahdollista hänen elämäntyylillään.)
Jalmari: "No voi, se aina salaa..."
Lyyli: "Ei."
Saima: "Sillä on taulujen takana ja se juo salaa."
Panu: " Ei voi."
O: "No miksei voi?"
Raakel: "Ei, koska se ei käy ulkona"
O: "Se ei käy ulkona, kuka hakis?"
Jalmari: "Sillä on piilossa."
O: "Siis sillä on vanha viinajemma jossain."
Saima: "Se on tehny omenaviinaa."
O: "...Eliikkä tää on herra Turhantarkan kävelytyyli, minäpä kokeilen kanssa."

Perttu ei toimi dialogin periaatteiden mukaisesti, vaan hän hämmentää opettajaa asiaan-kuulumattomalla repliikillä. Opettaja ei vaihda puheenaihetta, vaan hän haluaa selvittää, mitä oppilaat ajattelevat herra Turhantarkan alkoholinkäytöstä. Opettaja kysyy kriittisesti:

“No miksei voi?” oppilailta, jolloin he joutuvat perustelemaan mielipiteitään vaikeissa olosuhteissa. Syntyy vastakkainasettelu oppilaiden ja opettajan mielipiteen kanssa, jonka oppilaat voittavat. Opettaja perääntyy ja vaihtaa puheenaihetta kooten herra Turhantarkan fyysiset ominaisuudet esittämällä itse hänen kävelytyylinsä.

Esimerkki 3. Seuraavaa keskustelua edeltävässä draaman osassa oppilaat ovat perustelleet parhaiten kykyjensä mukaan eri eläiminä sitä, miksi Resumekko tulisi juuri heidän luoksensa asumaan. Opettaja jatkaa tarinan kertomista seuraavasti:

O: “Resumekolla oli aika vaikee valinta edessä, mutta pakko oli valita yks, koska kaikkien kanssa ei voi asua ja Resumekko päätti valita... karhut.”

- “Höh...miks?” (useita vastaavanlaisia kysymyksiä)

O: “...Koska RM:n mielestä karhujen valinta oli kaikista paras. He perusteli kaikista parhaiten, karhu on iso ja turvallinen eläin ja ne sano, että ne pystyy puolustamaan häntä setää vastaan. Ja Resumekko muutti karhujen kanssa asumaan.”

Opettaja joutuu tässä esimerkissä vaikean tilanteen eteen. Oppilaat eivät hyväksykään hänen tarinan rungon mukaan tekemäänsä päätöstä, vaan pakottavat opettajan perustelemaan valintansa. Opettaja perustelee nopeasti, minkä jälkeen hän päättää keskustelun valinnastaan auktoriteettiinsa turvaten sanomalla: “Ja Resumekko muutti karhujen kanssa asumaan.” Oppilaat haluaisivat mielestämme jatkaa keskustelua dialogiin kuuluvasti, mutta he taipuvat opettajan tahtoon eivätkä sano enää mitään. Esimerkki siis alkaa dialogisesti, mutta päättyy opettajan päätelmään dialogisuuden periaatteiden vastaisesti.

5.5 Ohjaava dialogi

Kriittis - lähentävä dialogi sisältää samanlaisia kriittisiä kysymyksiä kuin kriittis - erottelevakin, mutta toisessa tarkoituksessa. Tässä dialogityypissä kysymysten ja muiden väitteiden tarkoituksena on johtaa dialogia kohti selkeää johtopäätöstä. Esimerkkinä voisi olla opettaja keskustelemassa nuoren oppilaan kanssa niistä vaiheista joita tarvitaan, jotta kirjastosta löytyisi oikea kirja. Tämä on dialogin ohjaava muoto. Se on erittäin johdatteleva opettamisen muoto, mutta sen tarkoituksena on toimia epäsuorien ohjausprosessien avulla

ja vaatia oppilasta työskentelemään aktiivisesti, jotta hän yhdistäisi käsitteitä vastatakseen opettajan kysymykseen. (Burbules 1993, 120.)

Sokrates vertasi opettajaa kättilöön. Hän on sellainen henkilö, joka ei varsinaisesti luo mitään vaan ponnistelee tuodakseen esille muiden luomia asioita. Hänen mielestään oppimisesta tulee sisäisesti aktiivista sen jälkeen, kun oppilas on tiedostanut osaavansa jo jotakin, mutta huomaa sen olevan riittämätöntä. Jotta oppilaan ajattelu löytäisi uusia uria, hänet täytyy johdatella epävarmuuden tilaan. Tosin tällaisessa luonnehdinnassa on paljon sellaisia piirteitä, jotka eivät mielestämme sovellu Burbulesin käsitykseen dialogista. Sokrates antoi mahdollisuuden tutkia dialogia sellaisena opettamisen muotona, jossa toinen (opettaja) johtaa dialogia opastaen toista (oppilasta) kohti kognitiivista tietoa.

Dialogisen opetuksen malli ei rajoitu pelkästään Sokrateen metodiin. Eräs opetustapa on vastavuoroisen opettamisen malli, jossa on samanlainen rakenne kuin ohjaavassa dialogissa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on samanlaisia piirteitä. Molemmissa ollaan interaktiivisia, kysellään paljon ja rakennetaan entisen osaamisen varaan.

“Kun lapset sitoutuvat ongelmien ratkaisuun, he käyttäytyvät dialogille luonteenomaisesti tekemällä kysymyksiä sekä vastaten niihin itse ilmaisten juuri sellaista käyttäytymistä, johon he ovat tottuneet silloin, kun he ovat työskennelleet yhdessä asiantuntijan kanssa. Tällainen dialogi antaa lapsille mahdollisuuden osallistua toimintaan, vaikka he eivät täysin ymmärtäisi sitä eivätkä varmaankaan kykenisi yksin siihen. Tällaisen dialogin vastakohta on sellainen, jossa oppilaat joutuvat miettimään itsenäisesti ratkaisuja tai sitten sellainen, jossa he ovat vain passiivisia tarkkailijoita.” (Burbules 1993, 121 - 122.)

Tärkeää tällaisessa dialogissa on juuri oikeanlainen vaatimustaso. Kun vaatimustaso on liian vaikea, oppilaat alkavat häiritä, liian helppo on pitkästyttää.

“Vastavuoroisuuden termi on valittu siksi, että osallistujat reagoivat vastavuoroisesti toisiinsa. Vastavuoroista opettamista voi parhaiten kuvailla sellaisena dialogina opettajien ja oppilaiden välillä, jossa osallistujat vuorotellen ottavat opettajan roolin.” (Burbules 1993, 122.)

Opettaja sitoutuu tällaisessa vastavuoroisessa opetuksessa kahteen tärkeään asiaan. Ensimmäinen on esikuvana oleminen ja toinen on opettaminen aikaisemman tiedon varassa.

Edellä on kuvattu kahta dialogista lähestymistapaa. Sokratelaisessa lähestymistavassa jossa käytetään paljon kysymyksiä, joilla ohjataan oppilasta loogisten askelmien kautta monimutkaisiin argumentteihin tai todisteisiin. Toinen lähestymistapa on vastavuoroisen opettamisen malli, joka edellyttää opettajan esimerkkinä olemista, kyselemistä ja palautteen antamista välittömästi sekä jatkuvaa interaktiota opettajan ja oppilaan välillä. Molemmat tavat ovat ohjaavia, koska niillä on selkeä oppimispäämäärä: tietojen, taitojen ja itseohjautuvuuden lisääminen. Ohjaavan dialogin vaikeus on kuitenkin siinä, että opettaja on asiantuntija. Sekä sokratelaisella että vastavuoroisella tavalla on mahdollisuus toimia dialogisessa suhteessa, vaikka ne voivat joskus saada antidialogisia muotoja. Esimerkiksi opettaja saattaa vaikuttaa liikaa luokan tapahtumiin. Oppilaan osaksi jää usein vastaaminen, kun taas opettajalla on oikeus kontrolloida aihetta. Dialogille tyypillinen osallistujien välinen aktiivinen yhteistyö puuttuu tällaisesta opetuksesta.

Ohjaavasta dialogista ei löytynyt kuin yksi selkeä esimerkki. Pedagogisen draaman menetelmän vuoksi osallistujat eivät yleensä joudu perustelemaan mielipiteitään eivätkä sen jälkeen muodostamaan yhtä tiettyä johtopäätöstä. Pedagogisessa draamassa monenlaiset ratkaisut ovat aina avoimia, ja niistä valitaan parhaiten juuri siihen tilanteeseen sopiva.

Esimerkki 1. Tässä esimerkissä oppilaat ovat jälleen pohtimassa herra Turhantarkan fyysisiä ominaisuuksia.

O: "No nyt me tiedetään mitä se herra Turhantarkka tekee, mutta miltä se voisi näyttää?"

Armi: "Sillä on keppi."

Marika: "Ja takki."

O: "Näyttäkääpä, miten se herra Turhantarkka kävelee" (tulee paljon esimerkkejä)

Sisko: "Se ei kävele kovaa."

O: "Joo, askeleet on aika pienet eli sillä on aika lyhyet askeleet"

Ansa: "Sillä pitäis olla mustat vaatteet, koska eihän se kauniita vaatteita halua ostaa."

O: "Nyt me ollaan saatu selville, että se käyttää kävelykeppiä... (samalla herra Turhantarkkaa esittävä tyttö kävelee seinää päin)... Miks se Sisko noin teki? Minkä takia?"

Selma: "Se ei näe kovin hyvin."

Opettaja kysyy selkeästi johdattelevia ja tavoitteellisia kysymyksiä, joiden tarkoituksena on johtaa oppilaat yhdistämään aktiivisesti erilaisia, jo esiin tulleita käsitteitä. He joutuvat lisäksi yhdistämään omasta kokemusmaailmastaan tiedon siitä, että kun ihminen ei näe kunnolla, saattaa hän kävellä vaikka päin seinää. Tässä on hyvä esimerkki siitä, miten pedagogisessa draamassa liikutaan kuvitteellisen kontekstin ja todellisen maailman välillä. Merkitykset luodaan usein juuri tässä 'välitilassa'.

5.6 Dialogityypit pedagogisessa draamassa

Olemme esittäneet tämän kappaleen alkuosassa esimerkkejä eri dialogityypeistä. Ne ovat erillään toisistaan, joten niitä on vaikea hahmottaa. Lisäksi niiden tulkitseminen ei ole yksiselitteistä, vaan ainoastaan meidän tulkintamme. Jotta eri tyypeistä saisi jonkinlaisen kokonaiskuvan, on syytä esittää esimerkki sellaisesta dialogista, jossa ne esiintyvät yhdessä.

Seuraavasta tekstistä on löydettävissä jokaista neljää eri dialogityyppiä. Dialogityypit vaihtuvat ja sekoittuvat hyvinkin nopeasti, ja tässä voimme yhtyä Burbulesin ajatuksiin siitä, että mitään dialogityyppiä ei voi pitää tiukasti strukturoituna mallina, jota orjallisesti noudatetaan. Erotamme eri dialogityypit seuraavassa tekstissä siten, että:

- keskusteleva dialogi on *kursivoitu*,
- kyselevä dialogi on **lihavoitu**,
- ohjaava dialogi on alleviivattu, ja
- väittelevä dialogi on sekä alleviivattu, *että kursivoitu*.

Resumekko keskustelee jokaisen eläinryhmän kanssa ja yrittää löytää perusteluita sille, minkä eläinryhmän luokse hän muuttaisi asumaan. Lapset yrittävät omista ryhmissään etsiä mahdollisimman hyviä perusteluita sille, miksi juuri heidän eläinryhmänsä olisi paras vaihtoehto Resumekolle. He joutuvat rakentamaan perusteluitaan entisen tiedon varaan eli siihen, mitä he tietävät omasta eläimestään ja vertaavat sen etuja ja haittoja toisiin eläimiin. Toisaalta tässä tilanteessa uskottavuutta heikentää se tieto, (jota tosin lapset eivät tiedä) että varsinaisessa draamatekstissä on jo valmiiksi valittu Resumekon eläinryhmä (karhut). Tämä on täysin pedagogisen draaman sääntöjen mukaista, mutta sotti mielestämme aidon

dialogin periaatteita vastaan. Tavallisessa luokkahuonetilanteessa opettajan on erittäin vaikea välttyä opettamasta tietyn päämäärän mukaan. Luokkahuonedialogissa opettaja on kuitenkin yleensä se, joka määrää dialogin suunnan. Tämän asian muuttaminen ei onnistu yhden tai kahden tunnin aikana, vaan vaatii pitkäaikaista, ala-asteen ensimmäisiltä luokilta asti harjoitettua työtä sekä opettajalta että oppilailta.

Käsitlemme tekstiä siten, että ensin on teksti kokonaisuudessaan, jotta sen hahmottaa. Tämän jälkeen puramme sen osiin dialogityypin vaihtaneeseen seuraavaan repliikkiin saakka. Analysoimme ja kuvailemme dialogeja ja pyrimme löytämään dialogityyppien vaihtumiseen johtaneita syitä.

O: ”Minä esitän nyt Resumekon (RM) roolia ja tulen aina ryhmältä kysymään, kuunnelkaa te muut perustelut. No niin ja ensimmäiseksi mä kysyn noilta susilta.”

RM: ”Miksi minä valitsisin teidät?”

Sudet (S): ”En mää tiä.” (yksi pojista murjottaa, kun ei ole omasta mielestään oikeassa ryhmässä eli kavereittensa kanssa)

S: ”Se on petoeläin.”

RM: ”Joo no mitä se auttaa minua, et susi on petoeläin?” (mahdollisuus ohjaavaan dialogiin, mutta se ei onnistu, koska murjottava poika aiheuttaa koko ryhmän ’sulkeutumisen’.)

RM: ”Entäs hirvet?”

Hirvet (H): *”Niillä voi ratsastaa ja ne syö terveellistä ruokaa.”*

RM: ”Joo, mä pääsisin sitten ratsastamaan hirvillä, osaisko se puolustaa mua?”

H: *”Se voi läntätä kaikki petoeläimet isoilla sorkillaan.”*

RM: ”Hyvä, mä mietin asiaa, se oli hyvä perustelu. Mites oravat?”

Oravat (Or): *”No se oli pienenä syönyt se RM jotakin ihmecen käpyjä ja sitten sen mielestä ne oli hyviä... ja sitten se tykkäis hirveesti kaikista korkeista paikoista ja se rakentais sinne puumajan.”*

RM: ”Oravat rakentas sen majan, niinkö? Ja te keräisitte sitten mulle talvivarastoa?”

Or: *”Niin.”*

RM: ”Joo, hyvä idea. Oravilla oli hyviä perusteluita. Mites lumitiikerit?”

Lumitiikerit (LT): *”Se on niin hieno eläin ja nopee.”*

RM: ”Mitäs siitä nopeudesta olis mulle apua?”

LT: *”Sillon sää pääset helposti karkuun kaikkia.”*

RM: ”Niin et lumitiikerit auttas siinä.”

LT: *”Ja ne pystyis puolustaan.”*

RM: *"Puolustaan, hyvä. Mullonkin monta hyvää vaihtoehtoa, mun on hankala päättää. Mites ilvekset?"*

Ilvekset (I): "No, se on nopee ja se osaa hyvin pyydystää eri eläimiä, että. Sit se puolustaa."

RM: *"Eikös se oo vähän pieni eläin puolustamaan?"*

I: *"Niin mutta se osaa olla hiljaa ja osaa hyvin pyydystää eläimiä ja sillä on loisteliaa kämppä!"*

RM: **"Ahaa, minkälainen kämppä ilveksillä on?"**

I: **"No semmonen jossa on esimerkiks poreallas."**

RM: **"Enemmän kun oravilla?"**

I: **"niin."**

RM: "Hyvä, entäs sitten ketut?"

Ketut: "Sen häntä on lämmin ja sitten kun ois kylmä, niin se vois kääriä sen hännän sen ympärille, ja sitten se osaa hyvin metsästää."

RM: "Ihanaa, kylläpä mulla on vaikee valinta. Entäs supi?"

Supikoirat (SU): "Nää osaa pyydystää hunajaa sille. Niin ja sillä on terävät hampaat ja se osaa puolustaa ja kun se menee nukkumaan, niin se voi käpertyä sen vierteen."

RM: "Ihanaa. Entäs vielä, karhut vielä. *Mitäs te perustelette, miks mä muuttasin teidän kanssa asumaan.*"

Karhut (KA): *"Me suojellaan ja autetaan. Karhu voi raapia selkää."*

RM: *"Ne puolustas sedältä?"*

KA: *"Niin ja nää pystys hakeen sille ruokaa."*

RM: *"Joo-o, mitäs ruokaa ne karhut hakis?"*

KA: *"No kalaa ja lihaa."*

RM: *"Niin se sais kyllä molempia, joo-o. Hyvä juttu."*

Ensimmäisessä katkelmassa dialogi on ohjaavaa. Sen tavoitteena on selkeä johtopäätös siitä, mitä Resumekko hyötyisi jos hän muuttaisi susien luokse asumaan. Tässä ei ohjaava dialogi kuitenkaan täysin onnistu, koska eräs pojista toimii sekä pedagogisen draaman että dialogin periaatteiden vastaisesti.

O: *"Minä esitän nyt Resumekon (RM) roolia ja tulen aina ryhmältä kysymään, kuunnelkaa te muut perustelut. No niin ja ensimmäiseks mä kysyn noilta susilta."*

RM: *"Miksi minä valitsisin teidät?"*

Sudet (S): "En mää tiä." (yksi pojista murjottaa, kun ei ole omasta mielestään oikeassa ryhmässä eli kavereittensa kanssa)

S: "Se on petoeläin."

RM: "Joo no mitä se auttaa minua, et susi on petoeläin?" (mahdollisuus ohjaavaan dialogiin, mutta se ei onnistu, koska murjottava poika aiheuttaa koko ryhmän 'sulkeutuksen'.)

RM: "Entäs hirvet?"

Ohjaava dialogi muuttuu keskusteleväksi repliikillä: "Entäs hirvet?", koska Resumekko ei enää pyri saamaan susilta perusteluja, vaan alkaa keskustella hirvien perusteista sille, että hän menisi hirvien luokse asumaan. Dialogi ei ole enää ohjaavaa siksi, että siinä esiintyy painokkaammin keskustelevalle dialogille tyypillinen yhteisymmärrykseen pyrkivä henki ja siinä pyritään etsimään tapaa, jolla osallistujat saisi ymmärtämään toisiansa.

RM: "Entäs hirvet?"

Hirvet (H): "Niillä voi ratsastaa ja ne syö terveellistä ruokaa."

RM: "Joo, mä pääsisin sitten ratsastamaan hirvillä, osaisko se puolustaa mua?"

H: "Se voi läntätä kaikki petoeläimet isoilla sorkillaan."

RM: "Hyvä, mä mietin asiaa, se oli hyvä perustelu."

Keskusteleva dialogi jatkuu kohdassa, jossa opettaja siirtyy oravien luota lumitiikerien luokse.

RM: "Joo, hyvä idea. Oravilla oli hyviä perusteluita. Mites lumitiikerit?"

Lumitiikerit (LT): "Se on niin hieno eläin ja nopee."

RM: "Mitäs siitä nopeudesta olis mulle apua?"

LT: "Sillon sää pääset helposti karkuun kaikkia."

RM: "Niin et lumitiikerit auttas siinä."

LT: "Ja ne pystyis puolustaan."

RM: "Puolustaan, hyvä. Mullonkin monta hyvää vaihtoehtoa, mun on hankala päättää."

Mites ilvekset?"

Tässä dialogi vaihtuu keskustelevästä väitteleväksi, koska Resumekko kyseenalaistaa ilvesten perustelut. Lisäksi hänen repliikkinsä: "Eikös se oo vähän pieni eläin puolustamaan?" sisältää oppilaille viestin, ettei heidän perustelunsa ole vielä riittävä. Oppilaat huomaavat tämän heti ja esittävät lisäperusteluita, joihin Resumekko sitten tyytyy.

Ilvekset (I): "No, se on nopee ja se osaa hyvin pyydystää eri eläimiä, että. Sit se puolustaa."

RM: "Eikös se oo vähän pieni eläin puolustamaan?"

I: "Niin mutta se osaa olla hiljaa ja osaa hyvin pyydystää eläimiä ja sillä on loisteliaa kämppä!"

RM: "Ahaa, minkälainen kämppä ilveksillä on?"

Resumekko ei väitä enää vastaan ilveksille, vaan kysyy ilveksiltä suoria kysymyksiä, joiden tarkoituksena on saada vastauksia hänen kysymyksiinsä. Resumekko tekee kyselevälle dialogille ominaisia kysymyksiä, jotta hän saisi erilaisia näkökulmia myöhemmin tapahtuvaa vertailevaa prosessia varten.

RM: "Ahaa, minkälainen kämppä ilveksillä on?"

I: "No semmonen jossa on esimerkiks poreallas."

RM: "Enemmän kun oravilla?"

I: "niin."

Seuraava merkittävä dialogin kohta on silloin, kun karhut perustelevat Resumekolle miksi hänen tulisi muuttaa heidän luokseen asumaan. Dialogi on kyselevää, koska siinä suunnataan kysymykset kohti vastauksia. Kysymykset on suunnattu kohti ulkoista ja luonnollista maailmaa. Lisäksi oppilaat joutuvat yhdistämään todellisen maailman tietojaan voidakseen vastata Resumekon kysymykseen.

RM: "Ihanaa. Entäs vielä, karhut vielä. Mitäs te perustelette, miks mä muuttasin teidän kanssa asumaan."

Karhut (KA): "Me suojellaan ja autetaan. Karhu voi raapia selkää."

RM: "Ne puolustas sedältä?"

KA: "Niin ja nää pystys hakeen sille ruokaa."

Viimeisessä katkelmassa opettaja kysyy karhuilta sellaisen kysymyksen, johon hän saa selkeään johtopäätökseen vievän vastauksen. Dialogi on siis ohjaavaa.

KA: "Niin ja nää pystys hakeen sille ruokaa."

RM: "Joo-o, mitäs ruokaa ne karhut hakis?"

KA: “No kalaa ja lihaa.”

RM: “Niin se sais kyllä molempia, joo-o. Hyvä juttu.”

Olemme tutkineet pedagogisen draaman metodissa esiintyvää dialogia ja etsineet siitä sellaisia kohtia, jotka soveltuvat Burbulesin dialogiluokitukseen. Dialogeja löytyi helposti, mutta niiden tulkitseminen oli hankalaa. Olemme kuitenkin todistaneet, että pedagogisen draaman kontekstissa voi esiintyä dialogia. Opettajan rooli saattaa toisinaan olla esteenä sen syntymiselle, mutta useimmiten juuri opettaja on se, joka vie dialogia eteenpäin.

Tutkimuksemme tarkoitus on ollut selvittää, soveltuvatko valitsemiemme dialogifilosofien ajatukset käytännön luokkahuoneetyöskentelyyn. Vaikka olemme käyttäneet tutkimuksemme empiirisessä osassa lähinnä Burbulesin dialogityyppejä, eivät ne ole ristiriidassa valitsemiemme teoreetikkojen ajatusten kanssa. Sen olemme osoittaneet tämän tutkimuksemme teoreettisessa osuudessa. Olemme pyrkineet rakentaneet kokonaisuuden, jossa yhdistyisivät käytäntö ja teoria. Mielestämme ne sopivat tässä tutkimuksessa toisiinsa.

Olemme tutkimuksemme alkuvaiheessa uskoneet, että opettaja ei välttämättä tuhoa dialogia, vaikka hän antaisi oppilaille valmiita ratkaisuja. Mielestämme opettaja ei tuhonnut dialogia siinäkään kohdassa, jossa hän ’Resumekkona’ valitsi menevänsä karhujen luokse asumaan, koska se oli draaman rakenteessa. Oppilaat eivät tienneet, että opettaja oli valinnut jo ennen draaman alkua karhut. Tällä kertaa karhuilla oli hyvät perusteet, joten muut oppilaat eivät väittäneet valinnalle vastaan, mutta miten olisi käynyt, jos karhuilla olisi ollut huonot perusteet tai kårhuryhmää ei olisi muodostunut ollenkaan?

Oletuksenamme oli myös, että oppilaiden ikä vaikuttaisi avoimuuteen ja rehellisyyteen myönteisellä tavalla. Mielestämme näin kävikin. Toisen luokan oppilaiden maailmaan kuuluu leikki oleellisena osana, joten he sopeutuivat nopeasti draamametodiin. Mielestämme oppilaat pääsääntöisesti esiintyivät draamassa omana itsenään pyrkimättä miellyttämään ketään muuta.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli; voivatko dialogisuuden periaatteet toteutua pedagogisen draaman opetusmetodissa? Olemme osoittaneet, ettei pedagoginen draama aseta esteitä dialogisuuden toteutumiseksi. Opettajan on kuitenkin oltava tietoinen siitä, mitä hän tekee sekä dialogisuuden periaatteista.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli; onko opettajan roolista dialogin onnistumiselle hyötyä, haittaa vai onko se ollenkaan merkittävässä roolissa? Mielestämme opettajan rooli dialogisuuden onnistumiselle ala-asteella toteutettavassa pedagogisessa draamassa on suuri. Opettaja pystyy määrätietoisella toiminnalla johtamaan oppilaita kohti dialogia. Aluksi dialogisuus toteutunee lähinnä opettajan kanssa keskusteltaessa, mutta myöhemmin uskoaksemme myös oppilaat voivat toimia keskenään yhä enenevässä määrin dialogisesti. Toisaalta opettaja saattaa omalla toiminnallaan olla esteenä dialogin syntymiselle. Hän saattaa esim. olla huomioimatta oppilaiden näkökulmia ja vastausvaihtoehtoja ja valita sellaisen vaihtoehdon, joka on hänen mielestään 'kasvattava'.

Kolmantena tutkimuskysymyksenämme oli: Näyttääkö oppilas toimivan draamassa omana itsenään, aidosti, vai toimiiko hän miellyttääkseen jotakin tahoa? Teimme tutkimuksemme ala-asteen toisella luokalla, jossa oppilaat pitivät opettajan tekemisiä lähes aina oikeana. On selvää, että he toimivat pääasiallisesti niin kuin uskovat opettajan heidän haluavan toimia. Pedagogisen draaman metodissa oppilaiden esittämät erilaiset mielipiteet ovat kuitenkin ehdoton edellytys draaman toimimiselle. Tutkimissamme draamoissa oppilaat toimivat mielestämme pääasiassa omana itsenään eivätkä miellyttäneet opettajaa tai jotain muuta tahoa. Esimerkkinä miellyttämisestä on kuitenkin mainittava Pertun toiminta silloin, kun käsiteltiin herra Turhantarkan fyysisiä ominaisuuksia. Hän otti esille herra Turhantarkan alkoholinkäytön mielestämme siksi, että hän halusi miellyttää muita oppilaita. Opettaja ei antanut hänelle mahdollisuutta siihen, vaan jatkoi asiallisesti Pertun esille ottamasta aiheesta. Opettajan toiminta oli taitavaa, koska hän ei antanut luokassa vallinneen intensiteetin heikentyä siksi, että eräs oppilas yritti hauskuuttaa toisia.

Tutkimuksemme validiteetti on mielestämme niin hyvä, kuin näissä olosuhteissa on mahdollista. Olemme pyrkineet kuvaamaan kaiken mahdollisimman todenmukaisesti ja rehellisesti jättämättä mitään pois tai mitään lisäämättä. Validiutta on käsitelty luvussa 4.5.

6 POHDINTA

Olemme tutkimuksessamme pyrkineet yhdistämään dialogifilosofian ja draamapedagogiikan periaatteita. Pääteoreetikoinamme ovat olleet Bahtin, Volosinov ja Bohm. Käytännön sovelluksemme on tehty Burbulesin neljän dialogityypin mukaan. Tutkimuksen runkona on toiminut Maxwellin (1997) kehittämä interaktiivinen tutkimussunnitelma. Draamapedagogiikan teoriasta olemme pyrkineet etsimään sellaisia kohtia, jotka ovat yhteneviä dialogisuuden kanssa.

Tutkimuksemme käytännön osuuden tarkoituksena oli selvittää, löytyvätkö Burbulesin neljä dialogityyppiä pedagogisen draaman kontekstista. Olemme esimerkein pyrkineet näyttämään, että jokaista tyyppiä löytyy. Olemme tietoisia siitä, että esimerkit voidaan tulkita myös siten, ettei niissä tiukasti rajoja asettaen olisi hakemiamme dialogityyppejä. Olemme pyrkineet tulkinnoissamme ottamaan huomioon oppilaiden nuoren iän ja tulkinneet esimerkkejä tätä taustaa vasten.

Dialogifilosofisten periaatteiden toteutumista pedagogisen draaman kontekstissa ei ole ollut helppo tutkia. Vaikka käytimme useita eri menetelmiä saadaksemme informaatiota, emme silti päässeet pureutumaan dialogisuuden syvimpään olemukseen. Pinnallisuus johtuu osittain siitä, että pedagogisen draaman muoto oli oppilaille uusi, osittain siitä, että voimme vain arvailla, mitä osallistujien mielessä liikkuu. Voimmekin ainoastaan todeta, että näyttää siltä, että oppilas on ajatellut tässä näin. Tämä ei kuitenkaan heikennä tutkimuksemme arvoa, sillä se on kuvaileva tapaustutkimus. Tarkoituksemme ei ole ollut tehdä ehdottomia joko - tai päätelmiä, vaan sallivampia sekä - että tulkintoja. Resurssimme eivät myöskään mahdollistaneet laajaa seurantatutkimusta, joka olisi sisältänyt osallistujien haastatteluja ja psykologian menetelmiin perustuvaa analyysia.

Olemme tutkimuksemme aikana pyrkineet keskinäiseen dialogiin, jossa molempien näkökannat tulisivat tasa-arvoisesti huomioonotetuiksi. Tämäkään ei ole ollut helppoa. Siitä näkökannasta, jota itse pitää hyvänä, on vaikea luopua. Olemme käyneet pitkiä keskusteluja, joissa olemme tietoisesti pyrkineet toisinaan laittamaan näkökannat vastakkain, toisinaan etsimään toisen näkökannasta hyviä puolia. Tutkimusprosessin aikana

olemme edenneet henkilökohtaisella tasolla dialogisessa kanssakäymisessä, mutta matka kohti aitoa dialogia on silti vasta alussa.

Aineistomme osoittaa, että pedagogisen draaman metodi ja dialogifilosofiset periaatteet ovat yhdistettävissä luokkahuoneessa. Hetkessä ei tapahdu suuria asioita, mutta kärsivällisesti esimerkiksi pedagogisen draaman metodia käyttäen ja oppilaiden kanssa yhdessä toimien on opettajalla mielestämme mahdollisuus oppia itse ja opettaa oppilaille sellaista kanssakäymistä, jota tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. Kommunikointi, toisen asemaan eläytyminen, toisten kunnioittaminen ja parhaimman mahdollisen ratkaisun löytäminen ongelmiin ovat asioita, jotka ovat tulevaisuuden tietoyhteiskunnassa aikaisempaa tärkeämpiä. Omiin perusteltuihin mielipiteisiin ja ongelmanratkaisukykyyn luottaminen informaatiotulvassa korostuu entisestään. Näitä asioita pedagogisen draaman metodissa vahvistetaan oppilaissa. Mikäli samalla käytetään dialogifilosofiasta omaksuttuja periaatteita, tuloksena on uskoaksemme tasa-arvoisempi ja moniarvoisuutta sietävämpi yhteiskunta.

Olemme tehneet tutkimuksen, joka raapaisee sekä dialogifilosofiaa että draamapedagogiikkaa. Emme ole esittäneet mullistavia tuloksia, mutta olemme todistaneet, että käytännössä ei ole ylitsepääsemättömiä esteitä sille, etteivätkö dialogifilosofia ja draamapedagogiikka voisi toimia yhdessä. Tutkimuksemme on jatkoa Taskisen ja Teerijoen (1996) tekemälle teoreettiselle pro gradu -työlle. Seuraavat tutkimukset voisivat esimerkiksi paneutua yhteen dialogifilosofian osa-alueeseen ja tutkia sen toteutumista käytännössä. Toteutuksen voisi suorittaa esimerkiksi aikuisryhmän tai yläasteikäisten kanssa, jolloin tuloksia voitaisiin vertailla tämän tutkimuksen tuloksiin. Dialogifilosofia on liian laaja tutkittavaksi sen kaikkia osa-alueita yhtä aikaa, joten esimerkiksi sukupuolien välisen tasa-arvon toteutuminen voisi olla sopivan kokoinen tutkimuskohde.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 1994. Draamaopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. -Ja aukaisen mielen tietokirjan. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 86 - 93.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. P. Nieminen & T. Laine. RT - paino.
- Boal, A. 1992. Games for Actors and Non-Actors. London: Routledge.
- Bohm, D. 1985. Unfolding meaning - A weekend of dialogue with David Bohm. London: Routledge.
- Bohm, D. & Peat, F. D. 1992. Tiede, järjestys ja luovuus. Suom. T. Seppälä, J. Jääskeläinen ja P. Pyllkkänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1986. Selected Writings on Drama in Education. Toim. D. Davies & C. Lawrence. Hong Kong: Longman.
- Bolton, G. 1988. Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum. Essex: Longman.
- Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. London: Simon & Shuster.
- Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. & Rice, 1991. Dialogue across differences: continuing the conversation. Harvard Educational Review 61 (4), 393 - 416.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching - Theory and Practice. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. 1966. Democracy and education. New York: Free Press.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Suom. S. Heiskanen-Mäkelä. Jyväskylä: Gummerus.
- Freire, P. 1971. Pedagogy of the Oppressed. Käännös M. Bergman Ramos. New York.
- Gadamer, H.-G. 1975. Truth and Method. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.-G. 1982. Reason in the Age of Science. Käännös F. G. Lawrence. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. 1996a. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorialuokalle. Vaasa: Åbo Akademi.
- Heikkinen, H. 1996b. Lähtökohtia ja kirjallisuusvihjeitä draaman/teatterin ja kasvatuksen tutkimuksen alkuvaiheen kehittelyyn. *Ilmaisukasvatus* 1, 9 - 19.
- Heinig, R. B. 1988. *Creative drama for the classroom teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Holquist, M. 1990. *Bakhtin and his World*. London: Routledge.
- Hull, R. 1985. *The Language gap: how classroom dialogue fails*. London: Methuen.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärrätkö tarkoitukses. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 477. Helsinki: SKS.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S. *Ajatus - johdatus filosofiaan*. Espoo: Weilin & Göös.
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:21, 197 - 211.
- Kuuluvainen, J. 1994. *Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990 -luvun alun Englannissa*. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantu-Knapp (toim.) *Draama. Nyt*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 10 - 22.
- Laakso, E. 1994. *Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista*. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 11 - 30, 123.
- Laakso, E. 1996. *Draamapedagojeja myös Jyväskylästä*. *Opettaja-lehti* 48, 32 - 33.
- Laine, Tapani 1990. Aineksia Valentin Volosinovin rehabilitointiin. Teoksessa V. Volosinov. *Kielen dialogisuus*. Suom. T. Laine. Jyväskylä: Gummerus, 9 - 18.
- Laine, Timo 1995. *Filosofiaa dialogina*. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Filosofiaa koulunpenkillä- kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Helsinki: Painatuskeskus, 70 - 108.
- Lintunen, J. 1995. *Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama*. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus*. Jyväskylän yliopisto, 109 - 122.

- Liukko, S. 1994. Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen.- Ehyt kuvitelma sirpaleisesta todellisuudesta. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 61 - 85.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus.
- Maxwell, J. A. 1996. Qualitative Research Design - An Interactive Approach. London: Sage Publications.
- Neelands, J. 1990. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1992. Learning through Imagined Experience. London: Hodder & Stoughton.
- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 1987. Vuosisatamme filosofia. Helsinki: WSOY.
- Nousiainen, M. 1994. Ajatusmallit draamakasvatuksen taustalla. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. 1996. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 46 - 60.
- Nyysönen, S. 1995. Näkökulmia draamafilosofiaan. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopisto, 201 - 212.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1989. Drama structures. A practical handbook for teachers. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. 1992. The process of drama. Negotiating art and meaning. London: Routledge.
- Paju, M. & Viitanen, M. 1994. Pedagogisessa draamassa toimimisen perusteet: draamajakson kuvaus ja arviointi oppilaan edistymisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Peuranen, E. 1995. Takaisin Venäjälle. Jyväskylä: Gummerus.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopisto, 151 - 168.
- Rasmussen, B. J. 1991. "Å vaere eller late som om..."Förståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre. Trondheim: UNIT/AVH
- Rauhala, L. 1976. Psykologian ihmiskuvasta. Kanava 3, 26.

- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksin vai yhteisvoimin. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26, 4, 311-321.
- Siks, G. B. 1958. *Creative dramatics: an art for children*. New York: Harper & Row.
- Slade, P. 1973. *Child drama*. London: University of London Press.
- Syrjälä & Numminen, 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; 51. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Szatkowski J. 1992. Drama on the Margins or could life be imitating theatre...? *Broadsheet, the Journal for Drama in Education* 10 (3), 21- 34.
- Szatkowski J. 1994. Sturm und Drang - Art and education. Teoksessa T. Kjølnner (toim.) *Dramaturgy in performance, an Erasmus exchange, and six workshops, based on Bühner's Lenz*. Århus Universitet, *Aktuelle teaterproblemer* 30, 10 - 23.
- Taskinen, R. & Teerijoki, P. 1996. Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsinki: Finn Lectura
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 21, 83 - 116.
- Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko (toim.) *Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä* 1997. Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto. 109 - 141.
- Volosinov, V. 1990. Kielen dialogisuus. Suom. T. Laine. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuorinen, J. 1995. Esteettinen taidemääritelmä. Helsinki: SKS
- Värri, V.-M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 21, 237 - 269.

- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Warner, C. 1993. The Edging in of Engagement: exploring the nature of engagement in drama. J. Somers (toim.) *Research in Drama Education* 2 (1), 21- 42.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Østern, A.-L. 1994a. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 43 - 73.
- Østern, A.-L. 1994b. "Sol, sol! - Jag vill va' solen!" Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. *Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*. 9, 1994.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET:

- Bohm, D. 1992. http://flp.cs.tu-berlin.de:1895/related/BOHM-1.html#dia_prop
- Burbules, N. & Rice, 1992. Communicative virtues and educational relations. http://www.ed.uiuc.edu/COE/EPS/PES-Yearbook/92_docs/Rice_Burbules.HTM
- Gerard, G. & Loomis Teurfs, L. 1995. <http://www.sonicnet.com/dialogroup>
- Østern, A.-L. 1996. Luento Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 7.11.1996.
- Østern, A.-L. 1997 Luento Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 6.2.1997.

LUOKAN OPETTAJAN OMAT ENNAKKO KÄSITYKSET DIALOGISTA PEDAGOGISESSA DRAAMASSA (kysytty häneltä ennen tutkimuksemme alkua)

1. Mitä dialogi draamapedagogiikassa tarkoittaa?

Opettaja:” Kaikkien tasavertaista huomioimista ja kuuntelua vuorovaikutustilanteissa. Aiheen pohjalta jonkin uuden asian luominen yhdessä tekemisen ja puhumisen (neuvottelun) kautta.”

2. Miksi se voi onnistua?

”Kaikki sitoutuvat tehtävään ja ovat mukana kaikessa. Into tekemiseen draaman avulla. Taito ilmaista itseään (teatteritaidot).”

3. Mitä vaaranpaikkoja siinä on? (tilanteita/tapahtumia, jotka estävät dialogin syntymistä/toteutumista)

”Edellisen kielteiset muodot. Opettajan valmis idea siitä, mihin ollaan menossa ja millä keinoilla.”

4. Minkälaiseksi koet oman suuremman tietämyksesi ja auktoriteettiasemasi dialogin onnistumisen kannalta?

”Kärsimätöntä ohjausta, valmiin tien tarjoamista. Tietynyyppisen (juuri sen mitä on itse suunnitellut) ratkaisun ja vaihtoehdon tukemista.”

LUOKAN OPETTAJAN HAASTATTELU nro 3

(kaikki kohdat suoraan opettajan puheesta)

- tos on noi neljä ryhmää poikia, joita ei voi erottaa
- lapset tarvii rekvisiitan, että ne sais sen määzigin
- selkeet ohjeet ainakin tuli annettua
- Juho on tommonen (hiljainen) aina
- kyll ne heti rupes hommiin
- ei olis pitäny lupaa ottaa keppeä, en muistanu sitä
- ** videolta: No käy hakemassa se lakki
- olis pitäny sanoa, että sateenvarjoa ei saa, koska mä tarviin sitä ite myöhemmin
- esinejuttu olis pitäny miettiä etukäteen, niitä olis voinu vaikka olla luokassa valmiina, mutku mä oon tehny niin paljon isompien kanssa

- siis mähän järjestelen paljon huonommin siinä toisessa, ku mä en muista sitä samalla tavalla. Lapset kaipaais strukturoidumman rakenteen. Sitä paitsi tästä on ne kaks suurinta sähläriä poissa.

- pitäis olla niin, että pystyis olemaan vaan alkutilanne, josta sitten voin lahteä mihinvaan suuntaan

* Piirrookset Resumekossa (2 tyttöä erossa)

- tää on mun mielestä heikoin kohta
- kumpu paperi olis ollu isompi
- Laura ja Veera ei tullu ollenkaan, kun ne ei halunnu piirtää, mut sen mä kyllä huomasinkin
- eihän tossa kaikki piirrä, ne kyllä seuraa tossa ympärillä
- Raulihan on kyllä hirmu hyvin tossa mukana
- ne rupee tuolla takana piirtään lattiaan, suunnittelemaan sitä samaa juttua
- en puhunu tarpeeks kartasta, vaan sanoin kuvasta

- iso paperi olis pitäny olla, että kaikki olis saanu piirtää
 - *pitäis ratkasta se jotenkin, koska kaikki lapset haluais kuitenkin osallistua siihen (piirtämiseen)
 - Laura osottaa tossa selvästi mieltään, vahvana tyttönä
-

Resumekko 2

- tässäkin oli mulla huono ohjeiden anto. Nei ei kyllä ennen ollu pelleilly missään, joka on vinkki siitä, että asia on jo tuttu
- en korostanu tarpeeksi, että te yritätte saada selville sedästä - nehän suorastaan uhitteli mulle
- varmaan huonoin ohjeiden anto koko hommassa
- taas sanon rekvisiittahommiin liian myöhään
- tää oli hyvä oivallus, että stillinä, se rauhoittaa
- Viljami käy ihan ylikierroksilla, mutta niin se käy muutenkin koulussa
- tää kyllä rauhoitti musta ihan hyvin tilannetta, mutta silti en saanu tarpeeks hyvin pointtia esille, mitä sillä on tarkoituksena
- muksut ei vielä pysty kokoamaan useata juttua, koska tää on niille uutta
- ne on roolissa vasta silloin kun mä tuun luokse

Vanhemmat

Jyväskylässä 9.4.1997

Hei!

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Opintoihimme kuuluu kasvatustieteen pro gradu -työ. Sen kokeellisen osuuden suoritamme lapsenne luokassa. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, minkälaista keskustelua pedagogisen draaman opetustilanteessa esiintyy.

Luokan opettaja, N.N. on opettajana kaikilla niillä neljällä tunnilla joita me tutkimme. Opetusmenetelmänä on pedagoginen draama. Tutkimuspäivät ovat 22.4. ja 25.4.1997. Tutkimusmenetelminämme ovat havainnointi, videointi ja luokanopettajan haastattelu. Tarkoituksenamme ei ole tutkia yksittäistä lasta, vaan luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Videointi on vain tutkimuskäyttöön eikä nimiä julkaista.

Tarvitsemme tutkimustamme varten suostumuksemme.

Annan allekirjoituksellani luvan Jaakko Villalle ja Mikko Välimäelle tutkia edellämainituina päivinä lapseni luokassa.

.....

Vastaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiinne ja toivotamme Teille hyvää kevään jatkoa.

Jaakko Villa
puhelinnumero

Mikko Välimäki
puhelinnumero

TOIMINTA	ILMAPIIRI	OPP/KESKUSTELU	DIALOGI / MERKITTÄVÄ KOHTA
<p>8.45 "Herra Turhan terkeem esittely" sopimus; halvaisitteko tavata</p>	<p>innostunut utelias</p>	<p>"Se ei oo satuhahmo, vaan oikea henkilö" Joonatanin "Teacher in role" "Lettipäisen tytön avaus puheenvuoro" "Opp sopeutui samaan kieliin: Onko hänellä ..." "Lettipäinen teki havainnon Kassakaapista" "Letti tyttö koko ajan" (vei etempään)</p>	<p>- "Se kuistaa koko ajan mullo, ette sano sitä"</p>
<p>8.55 MIETTITÄ TAVU, JONKA VALMISTAJISITTE</p>	<p>opp. osallisiksi tarinasta → meitä lähinnä olivat po- jat "pihalla"</p>	<p>"Pojat on pihalla" "Onko rekvisiitan käyttö tärkeem- piä kuin toiminta"</p>	<p>"Pitäisi olla neuvotte- lta, onko?" "onko vain ideoitte peräkkäin, jotte kät- ki toteutetaan" "Ope käy neuvottelemassa taulusta"</p>
<p>9.07 Herra Turhan- terkeem</p>	<p>vapautuneempi opp. tilalle ⇒ ilmapiiri hermostuneen innokkaan pelokas</p>	<p>"Ei se ees ota katjaa"</p>	<p>⇒ MERKITTÄVÄ? "Vodaan ulkonäkö" Herra Turhanterkeemille ⇒ MERKITTÄVÄ?!</p>

- Kun jännitys vähenee,
purkautuko se gli-
aktivisuutena?

ihäluonne

HERRA TURHANTARKKA JA SALAISET TAULUT

HERRA TURHANTARKKA

- * draamassa selkeästi strukturoitu lähestymistapa ja se korostaa tarinan ja päähenkilön osuutta
- * narratiivinen osuus auttaa lapsia ymmärtämään draaman sisältöä
- * draama esittelee monia erilaisia strategioita
- * draamassa lapset saavat opettaa omaa opettajaansa (herra turhantarkka)

Herra Turhantarkka ja salaiset taulut

päämäärä

- * esitellä lapsille työskentelyä draamassa
- * rohkaista ja rikastuttaa mielikuvitusta ja draamallista leikkiä

tavoitteet

- * puhe- ja kuuntelutaitojen parantaminen
- * parantaa liikkumisen, elehtimisen ja keskittymisen taitoja
- * kehittää yhdessä toimimista ja ryhmätyötä
- * tutkia 'itsekkyyttä' yhden yksinkertaisen kertomuksen kautta ja päähenkilöiden herra Turhantarkan ja hänen palvelijansa Joonatanin luonnetta

kesto: noin 45 minuuttia

osallistujien määrä: enintään 25 oppilasta

tarvikkeet: tamburiini, Joonatanin takki, herra Turhantarkan kävelykeppi, soittimia

ESITTELY

Lapset kokoontuvat yhdessä lähelle open tuolia ja heille esitellään draaman idea ja se, että kaikki ovat mukana osallistumassa, toimimassa, eikä pelkästään kuuntelemassa. Lapset haavevat oman tilansa lattialla ja odottavat tulevia ohjeita.

HUOMAUTUKSET

Open tuoli on kohde, turvallinen paikka koko draaman ajan, johon yhdessä kokoonnutaan.

Liikutaan eri tyyleillä tilassa, mutta ei missään vaiheessa kosketeta toisia: kuljetaan kääntyen tiukkoja käännöksiä, mennään sik-sak -kävelyä jne. tamburiinin tahdissa. Heti kun musiikki loppuu, jähmetyt paikalleksi patsaaksi. Välillä kävellään erittäin nopeasti, välillä varpaillaan, mutta aina jähmetytään musiikin loppuessa. (ope antaa positiivista palautetta patsaille)

Kokoonnutaan takaisin open tuolin ääreen. Opettaja kyselee, miten me voimme kotona auttaa äitiä ja isää ? Millaista työtä voimme tehdä auttaaksemme? (Kaikki lasten ehdotukset ovat hyväksyttäviä ja arvokkaita: siivous, tiskaus, lattioiden pesu, imurointi, sänkyjen petaus ja puutarhatyöt esim. haravointi tai talvella lumen luonti) Taas lapset ottavat tilaa lattialta ja opettaja ohjaa lapsia kotitöitä esittämään pantomiimina. Lopuksi tehdään vaikeampia harjoituksia, esim. pedataan sänky yhdessä tai toinen haravoi roskia toisen kottikärkyyn.

Tarina alkaa...

Opettaja ja lapset keskusteleval yhdessä, millaisia (minkä nimisiä ja minkä luonteisia) miehiä he muistavat erilaisista saduista ja tarinoista. Opettaja esittelee oppilaille uuden tarinan mieshenkilön, jota kutsutaan herra Turhantarkaksi. Hän on äkkipikainen, äreä ja itsepäinen mies, mutta myös hyvin rikas. Herra Turhantarkka asuu yksin valtavan suuressa talossa, eikä hän käy oikeastaan koskaan ulkona eikä hänellä ole yhtään ystävää.

Opettaja voi tarkkailla lapsia ja rohkaista heitä liikkeissään, kuuntelemisessaan ja keskittymisessään.

Opettajajohtoista toimintaa. Ope tietää, että keskusteltavia aiheita tarvitaan myöhemmin draaman aikana.

Opettaja tarkkailee lapsia ja huomioi heidän pyrkimyksiään , työnsä laatua sekä ongelmia. Lasten sanallisia ehdotuksia arvioidaan siinä, miten ne ovat muuttuneet sanoista toiminnaksi.

Opettaja omaksuu uskottavan ja kiinnostavan äänensävyyn, joka mahdollistaa lasten eläytymisen ja kiinnittymisen draamaan.

Mutta asuohan herra Turhantarkan talossa sittenkin joku toinen. Hän on nuori palvelija, Joonatan. Lapsilta kysytään, haluaisivatko he tavat Joonatanin ja kysellä häneltä lisää herra Turhantarkasta, sillä hän tietää paljon enemmän kuin minä.

Opettaja pukee takin päälleen tai laittaa Joonatanille sopivan lakin päähänsä ja esittäytyy lapsille esim. "Minä olen Joonatan, herra Turhantarkan palvelija, hyvää päivää. Te kuulemma halusitte kysyä minulta jotakin herra Turhantarkasta" Open käyttäytyminen Joonatanina on hieman varovaista ja epävarmaa, koska herra Turhantarkka on hyvin äkäinen mies eikä hän tiedä, että Joonatan on lähtenyt ulos. Lapsia rohkaistaan kyselemään Joonatanilta monta erilaista kysymystä. Joonatan kertoo kaikenlaista herra Turhantarkasta ja hänen elämästään, salaisia pikku yksityiskohtia. Hän myös tulee paljastaneeksi salaisuuden. Talossa on uskomattoman upea taidegalleria, jossa monta erittäin arvokasta ja kaunista maalausta. Taulut esittävät ihmisiä erilaisissa paikoissa ja erilaiseen aikaan. Herra Turhantarkka ei anna kenenkään katsella taulujaan. Hän on niin itseks ja ilkeä. Hän ei anna edes Joonatanin siivota taloa. Siksi talo onkin valtavan likainen: täynnä hämähäkin seittejä ja pölyä. Herra Turhantarkan mielestä sillä ei ole väliä, koska eihän hänellä käy ketään kylässä, eikä tule koskaan käymäänkään.

Teacher-in-Role. Matala status, koska Joonatan on nuori ja arka palvelija.

Hot seating. Opettajan pitää olla valmis improvisoimaan vastauksia lasten tekemiin kysymyksiin ja keskustelemaan Joonatanin omista tunteista, jos mahdollista.

Teacher-in-Role Joonatanina, auttaa kahdessa asiassa a) kehittää tarinan yksityiskohtia eteen päin b) kehittää Joonatanin henkilökuva.

Opettaja kerää lapset jälleen tarinatuolin ääreen. Hän miettii ääneen, miltähän herra Turhantarkka näyttää ja pyytää ehdotuksia tähän myös lapsilta. Ope ottaa kävelykepin ja yrittää muokata itseänsä herra Turhantarkan näköiseksi ja oloiseksi lasten ohjeiden mukaan. Kuinka hän kävelee ja kuinka istuu? Minkälaisia ilmeitä voi nähdä hänen kasvoiltaan? Ope pyytää lapsia näyttämään, miten herra Turhantarkka kävelisi, istuisi tai ilmehtisi? Lasten ohjeilla ja avustuksella opettaja pyrkii omaksumaan miehen liikkeit ja tavat.

Opettaja rentoutuu ja uskoo lapsille Joonatanin salaisen suunnitelman. Hän on piilottamassa taulut ja haluaa lasten ottavan taulujen paikat. (Herra Turhantarkan näkö on nimittäin erittäin huono eikä hän taatusti huomaa eroa, jos lapset ovat vain oikein hiljaa paikoillaan. Kun herra Turhantarkka on iltaisin tutkinut ja tarkastellut taulut, hän menee tuoliinsa nukkumaan ja silloin lapset voivat tulla tauluistaan ulos ja siivota hänen kotinsa vihdoinkin kuntoon. Kun herra Turhantarkka herää ja näkee yllätyksekseen siivotun kotinsa, hän voi ehkä muuttaa mielensä ja antaa ihmisten tulla hänen kotiinsa käymään ja katsomaan ihania maalauksia.

Ope kysyy, vieläkö lapset muistavat suunnittelemansa still-kuvat eli taulut. Hän pyytää lapsia menemään takaisin niille ja paikoilleen ja mahdollisimman hiljaa, jotta herra Turhantarkka ei kuulisi heidän olevan talossa.

Mantle of the expert. Lapset ovat asiantuntijoita siinä, miltä herra Turhantarkka näyttää. He kertovat ja ohjaavat opettajaa.

Opettaja ottaa uudelleen tarinankertojan aseman (ulkona roolista).

Vaihtoehtoinen strategia on Joonatanin rooli, jossa ope Joonatanin roolissa voi opastaa lapset sisälle taloon.

Hän ei ymmärrä miksi muiden pitäisi nähdä hänen salaiset taulunsa eikä hän edes pidä muista ihmisistä, ei yhtään.

Opettaja ottaa takin pois päältään ja tulee Joonatanin roolista pois. Hän kysyy nyt opettajana, mitä te saitte selville Joonatanista, kun puhuitte hänen kanssaan. Opettaja pyrkii näin kokoamaan yhteen kerrotun tarinan pääasiat, oppilaiden omat ehdotukset ja ideat. Seuraavaksi aloitetaan keskustelu siitä, minkälaisia tauluja herra Turhantarkalla voisi olla. Pohditaan, mitä vaatteita ihmisillä voisi olla päällä, mitä he tekisivät niissä kuvissa ja minkälaiset ilmeet niillä voisi olla. Ehkä tauluilla on nimiäkin, mitä nimiä tauluilla voisi olla? (esim. 'Eväsretki maalle' 'Tanssiaiset palatsissa' 'Kuningaan ja kuningattaren hoviväki' 'Egyptiläiset Niilin rannalla')

Lapset jakaantuvat pienryhmiin. Jokainen ryhmä suunnittelee yhden kauniin maalauksen. Opettaja kuuntelee heidän ideoitaan, tukee ja rohkaisee niiden tekemistä. Tamburiinin ääni on merkki siitä, että taulun henkilöiden tulisi jähmettyä paikoilleen. Opettaja antaa rohkaisevia kommentteja vartalon käytöstä, asennoista, kasvojen ilmeistä, liikkumattomuudesta ja keskittymiskyvystä omalla paikallaan. Lopulta opettaja käskää tarkkaan painaa mieleen oman taulunsa asetelman, koska nämä ovat niitä taideteoksia, joita herra Turhantarkka tarkastelee huolellisesti joka ainoa ilta galleriassaan.

Opettaja selkeyttää lasten ymmärtämystä ja samaa aikaan vakauttaa uudelleen omaa esittämistään.

Avoimia kysymyksiä rohkaisemaan mielikuvallisiin ehdotuksiin.

Opettaja toimii järjestelijänä ja ohjailee tilannetta. Lapset järjestelvät tilannetta itse vastomissa pienryhmissään.

Lapset käyttävät still-kuvia.

Opettaja siirtyy herra Turhantarkan rooliin lasten ohjeiden mukaisesti ja tutkii kuvia luoden samalla jännitettä sekä pitää yllä tarinan uskottavuutta. Esim. ..olen varma, että eilen tuo taulu oli erinäköinen, kuningas ei ollut tuossa paikalla, vaan...

Herra Turhantarkka ilmoittaa nukkumaan menostaan ja menee tuoliinsa. Lapset hiipivät tauluistaan siivoamaan ja yrittävät olla herättämättä herra Turhantarkkaa.

Yhtäkkiä herra Turhantarkka kuitenkin herää ja nousee tuolistaan. Ehtivätkö lapset takaisin tauluihinsa?

YHTEENVETO

Ope kokoaa lapset jälleen tarinatuolin ympärille ja kysyy jokaiselta, kuinka tarina sinun mielestäsi päättyi: oliko herra Turhantarkka yllättynyt, muuttuiko hän kiitiksi, tuliko Joonatanista onnellinen, tuliko kotiin ketään myöhemmin kylään, miten tauluille kävi?

Teacher-in-Role, korkea status, joka kontrolloi tilannetta. Hän hidastaa tarkoituksellisesti tilannetta ja pitää yllä jännitettä.

Anna runsaasti aikaa tälle toiminnalle, jotta lasten oma spontaanisuus ja improvisoidut ideat pääsisivät esiin.

Kysymykset rauhoittavat tilannetta ja lasten ajatuksia, mutta auttavat myös opettajaa arvioimaan kokonaisuutta. Löysivätkö lapset tarinan teeman?

Resumekko - Pohjois -amerikkalainen tarina

Sopimus: Tässä draamassa joudut olemaan erilaisissa rooleissa ihmisestä eläimiin. Kertomus sijoittuu Pohjois- Amerikkaan, missä intiaanit kunnioittavat kaikkia elämisen muotoja.

Kertomus: Eräs tyttö asui enonsa kanssa karussa mökissä kylässä jossa elämä oli kovaa. Kylän reunalta nousivat suuret puut vuorenrinteillä aina puurajaan asti. Eno kohteli tyttöä erittäin huonosti.

Role on the wall: Tässä on kaksi draamamme päähenkilöä. Piirretään kaksi hahmoa isolle paperille. Tyttö ja eno. Teipataan ne tuolin selkänöjälle ja annetaan nimiksi tyttö ja eno. Kun draama jatkuu voidaan laittaa tietoa näistä henkilöistä. Tämä saattaa olla hyödyllistä koska osa teistä saattaa tehdä jompaa kumpaa roolia jakson aikana. Alussa minä esitän näitä rooleja jotta saatte kuvan siitä, minkälaisia he ovat.

-2 isoa paperia

-teippiä, tusseja

Kertomus: Eno sai toimeentulonsa myymällä saalistamia eläimiä ja niiden nahkoja kyläläisille. Hän oli paras saalistaja, ja kyläläiset pelkäsivät häntä. He tosin tarvitsivat eläinten nahkoja, turkkeja ja lihaa elääkseen. Kukaan ei uskaltanut nousta häntä vastaan. He olivat huolestuneita työstä joka muutti mökkiin hänen äitinsä kuoltua edellisenä talvena.

Listan teko: Minkälaisia eläimiä Pohjois-amerikan metsässä on? Kirjoitetaan ne erillisille paperin palasille.

-kynät, paperit

Kartan teko: Jos tämä minkä piirrän on enon mökki. missä on muu kylä? Entä metsät? Voisiko joku piirtää ne kartalle? Haluaako joku vielä lisätä yksityiskohtia?

-iso paperi,tusseja

Role on the wall: Mitä tiedämme tähän mennessä työstä ja hänen enostaan? Kirjoitetaan tiedot hahmopapereihin.

-tusseja

Kertomus: Kylän ihmiset olivat oikeassa ollessaan huolissaan Resumekosta ja tavasta jolla häntä kohdeltiin.Hänen enonsa ei koskaan sanonut hänelle muuta kuin "Pysy mökin lähellä". Metsästäjä nousi aamuvarhain otti koiransa mukaan ja katosi metsiin koko päiväksi. Illalla hän tuli takaisin, sytytti nuotion, käsitteli eläimet jotka oli tappanut ja paistoi itselleen lihaa. Ainoa ruoka jota tyttö sai oli rippeet jotka eno heitti pöydästä. Ainoa lämmike oli hiilet jotka hehkuivat nuotiossa ennenkuin nekin sammuiivat. Hänen ainoat vaatteensa oli tehty sellaisista nahan kappaleista, jotka eivät kelvanneet myytäväksi. Näiden vaatteiden takia häntä kutsuttiin Resumekoksi.

Eräänä aamuna metsästäjä nousi ja sanoi itselleen:"Tyttö on piikki lihassani likaisine vaatteineen, taidanpa hankkiutua hänestä eroon." Niinpä hän huusi tytön luokseen ja käski hänen seurata itseään. Resumekko ei tiennyt mitä sanoa mutta seurasi enoan metsään sinä aamuna. Metsästäjä käveli ohi koiransa suoraan metsään. Kohta he jo kiipesivät korkeammalle vuorella ja syvemmälle metsään. Tyttöä janotti valtavasti, mutta hän ei uskaltanut sanoa yhtään mitään. Keskipäivällä he pysähtyivät suuren luolan suulle. Metsästäjä sanoi:"Mene sisään ja pelota eläimet pois. Minä tapan ne kun ne juoksevat ulos". Sitten hän otti jousen ja nuolia esille. Tyttöä pelotti mutta hänellä ei ollut vaihtoehtoja. Hän meni luolaan ja tunnusteli tietään seinämää pitkin. Terävät kivet raapivat häntä ja hämähäkin verkot painuivat kasvoihin, mutta hän jatkoi eteenpäin. Resumekko tuli luolan perälle ja katsoi luolaan. Siellä ei ollut yhtään eläintä. Katsoessaan suuaukkoa kohti hän huomasi, että sen eteen oli vieritetty iso kivi jonka takaa vain ohut valonsäde pääsi sisään. Hän lähti juoksemaan kohti luolan suuaukkoa. Kaatuillessaan ja kompuroidessaan hän satutti itseään lisää. Kivi oli valtavan kokoinen. Se ei liikkunut mihinkään vaikka hän kuinka yritti sitä työntää. Sitten kaikki epätoivo ja tuska sai hänestä otteen. Hän kaatui lattialle ja alkoi itkemään.

Jätetäänpä Resumekko hetkeksi. Hänen enonsa meni takaisin mökilleen. Kylän asukkaat näkivät hänen tulevan. Koira oli haukkunut koko päivän ja kyläläiset tiesivät, että jotakin oli pielessä. He eivät olleet nähneet Resumekkoa koko päivänä. Metsästäjä oli vielä palannut tavallista aikaisemmin ja he alkoivat puhumaan toisilleen.

Pari/ryhmä työskentely: Mitä luulet että he sanoivat? Muista että he eivät tieneet mitä metsästäjä oli tehnyt. Ehkä joku oli nähnyt hänen lähtevän aamulla Resumekon kanssa, ehkä ei. Varmaa oli se, ettei kukaan ollut seurannut heitä metsään, sillä olisihan metsästäjä sen kuullut. Vastauksia. Pareittain tai pienissä ryhmissä keskustelua. Olet juuri nähnyt hänen palaavan mökkiinsä.

Kertomus: Vaikka kyläläisillä olikin omat epäilyksensä, kukaan ei uskaltanut sanoa mitään. Mutta kun hän tuli kylään yrittäen myydä tavaroitaan he yrittivät varovaisesti saada selville mitä oli tapahtunut.

Ope roolissa: Kun tulen luoksenne metsästäjänä yrittäkää puhua minulle kyläläisen roolissa ja katsotaan saatteko mitään selville. Haluatteko ostaa näitä turkkeja?..... Mitä tarkoitatte kysymällä sitä ja tätä? Hän on mennyt katsomaan perhettänsä vuorten taakse jne.

Kuuma tuoli: Ope roolissa enona joka murskaa kaikki yritykset udella. Role on the wall. Voidaanko lisätä jotakin enon hahmoon? Minä kirjoitan ne sinne aikaisempien kommenttien joukkoon. Entä Resumekolle? Lisätäänkö jotakin muuta? Palataanpa tilanteeseen.

Kertomus: Sinä hetkenä jolloin hän kaatui lattialle itkemään suuri kivi vierähti pois luolan suulta ja Resumekko kömpi ulos auringonvaloon räpytellen silmiään. Siellä kohtasi ihmeellinen näky. Hänen ympärillään olivat kaikki metsän eläimet. Porot olivat siellä. Sudet, karhut jne. Sitten..... puhui ja sanoi (valitse iso ryhmä), TULE ASUMAAN MEIDÄN KANSSAMME KOSKA... ja samoin kaikki muutkin ryhmät. Resumekko ei tiennyt minkä ryhmän hän olisi valinnut, mutta sen hän tiesi, että enonsa luokse hän ei enää palaa.

pienryhmä työ: Valitse jokin eläin joka aikaisemmin oli listattu. Mene istumaan muiden ryhmäläisten kanssa ja mieti mitä sanoisitte Resumekolle. Miten taivuttelisitte häntä jäämään jotta saisitte sen kunnianosaksenne.

Ope roolissa & ryhmät roolissa: Minä olen Resumekko. Yritä taivutella minua kun puhun kullekin ryhmälle erikseen.

Kertomuksen ja open valinta vahvimmista argumenteista: Kertomuksessa argumentit olivat yhtä vahvoja kuin teilläkin, mutta hänen täytyi tehdä valinta ja hän valitsi karhut.

Kertomus: Hänellä ei olisi voinut olla parempaa aikaa. Päivisin hän pyöriskeli ja leikki karhunpentujen kanssa ja yöllä isot karhut katsoivat hänen peräänsä ja huolehtivat hänestä kuin omastaan. Pitkinä kesän kuukausina hän alkoi myöskin muuttua. Joka kerta kun joku karkuista raapaisi häntä kasvoi siihen paikkaan karhun karvoja. Pian häntä olikin raapaistu niin monta kertaa, että hänellä oli samanlainen turkki kuin muillakin karhuilla. Talvi tuli ja meni. Lumet sulivat ja kevät alkoi. Pian ensimmäiset kesäpäivät jo lämmittivät ikionnellista Resumekkoa.

Eräänä päivänä he viettivät aikaansa metsässä kun he kuulivat oksan katkeavan kaukana metsässä. Karhut jähmettyivät. Se oli metsästäjä. Sitten kuului niistä ääni. He rentoutuivat, se oli vanha yskäkeuhko, he nauroivat. Hän ei huolestuta meitä ja he siirtivät hitaasti rauhallisempaan paikkaan. Seraavana päivänä kuului samalla tavalla katkeavan oksan ääni. He jähmettyivät. Sitten kuului tömäys ja muminaa. Ei hätää se oli vain Vanha Koukkupolvi, hän on varmaan taas kiivennyt vuorille. Taas he siirtyivät rauhallisesti toiseen paikkaan. Seuraavanakin päivänä kuului ääni ja he jähmettyivät. Sitten he kuulivat haistelun äänen ja hiljaisuuden. "Nopeasti, juostaan se on kaksi jalkaa-neljä jalkaa; metsän vaarallisin metsästäjä. Juoskaa jos haluatte elää". He juoksivat ylös vuoren rinteä kunnes puut alkoivat harventua ja paljas kallio näkyi. Kaksi jalkaa-neljä jalkaa saavutti heitä nopeasti. He kiipesivät onton puun sisälle toinen toisensa päälle ja yrittivät olla huomaamattomia. Sitten kuului haistelun ääni. Hiljaisuus. Sitten kuului ääni kuinka oksia kerätään yhteen. Sitten näkyi tikkujen raapaisua ja savu alkoi haista. Metsästäjä oli laittanut nuotion onton puun alle ja aikoi savustaa heidät pois sieltä. Karhut yrittivät kömpiä pois putoillen toinen toisensa päälle silmät vettä vuotaen. Resumekonkin silmät vuotivat vettä savusta ja

auringosta. Siinä hänen edessään oli hänen enonsa tähtäämä nuoli juuri irtoamassa kohti suurinta karhua. Kaksi jalkaa ja neljä koiran jalkaa. Nyt hän ymmärsi ja huusi: "Ei".

Samalla kun hän huusi karvoitus irtosi hänen päältään ja siinä seisoj jälleen sama tyttö joka hän oli aina ollut, likaisissa vaatteissaan. Hänen enonsa astui askeleen taaksepäin hämmästyksestä, mutta ei irroittanut nuolta. Sen hän piti osoittamassa kohti karhua. "Sinä...seuraa minua", hän sanoi. Resumekolla ei ollut taaskaan vaihtoehtoa. Jos hän olisi sanonut ei karhu olisi varmasti kuollut. Hän laski päänsä ja lähti hitaasti kävelemään vuorenrintettä alaspäin. Kun hänen enonsa johdatti hänet mökkiä kohti Resumekko näytti maailman surullisimmalta henkilöltä. Hän ei nähnyt kuinka pieni poika seurasi heidän tuloaan. Heti kun he olivat menneet mökkiin poika juoksi kertomaan uutisista. Resumekko oli palannut.

Keskustelua sisällöstä ja muodosta: Kuinka jatkamme draamaa tästä eteenpäin?

- Joutuuko Resumekko elämään loppuikänsä enonsa luona?
- Viekö eno hänet uudestaan johonkin?
- Karkaako Resumekko?
- Tekevätkö karhut jotakin?
- Tekevätkö kyläläiset jotakin?
- Miksi eno hylkäsi Resumekon?
- Mikseivät kyläläiset aikaisemmin uskaltaneet tehdä mitään?
- Tapahtuuko tällaista koulussa?
- Miten siitä pääsee eroon?

LUOKAN OPETTAJAN HAASTATTELU

** Miltä nyt tuntuu?(heh, heh...)*

- No tää oli ensimmäinen tämän porukan pitkä draama tai sanotaan, että pitempi kuin yhden oppitunnin mittainen ja lapset oli tosi hyvin mukana. Eniten mä pelkäsin just sitä, että pojat vaikenee kokonaan ja osa tytöistä, mutta tänään ei ollu oikeestaan kun yks poika, joka on muutenkin hiljanen. Kaikki muut oli niinku hirveän hyvin mukana. Se oli kyllä positiivista ja ne innostu niinku loppuun menen vielä enemmän, et sen takia mä pitkitin noita leikkejä ihan tarkotuksella niin, että ne lämpijää. Et ne oli ihan tietosesti ja mä aattelin, että tota näin pitkää lämmittelyä ei välttämättä perjantaina tarvitakaan, mutta se, että nyt alkuun se oli välttämätön. Mun mielestä ne lämpeni niinkun mä ittekin sit tavallaan rentouduin siinä.

** Oliko joku semmonen kohta, joka meni erityisen hyvin?*

- No mun mielestä ne reagoinnit siinä, kun mä heräsin, niin ne oli kyllä aika hyviä ne huudot kun ne lähti tauluihin takasin, niin se oli kyl hyvin spontaania. Kyl ne hirveen paljon kyseli, kun mä eniten mä oikeestaan jännitin sitä, kun se Joonatan tulee ja mul on eka kertaa roolihahmo, et mitenkä ne ottaa sen vastaan, että rupeeko hihitys oleen. Niin ei se sitten ollukkaan, et ne hyvin rupes kysileen ja ja otti niinku minut selvästi roolissa. Et mä aattelin, et se oli semmonen mitä ne ei oo ennen kokeillu. Mä en oo ollu 'teacher in role' missään vaiheessa tätä ennen ja sen takia se oli heille ihan jännä juttu ja mä olin niinku tyytyväinen, että ne otti sen niin hyvin vastaan. Et kuitenkin ekakertalaiseksi niin ne heti sen hiffas, että missä ollaan, että tän luokkalaiset eläytyy vielä kyllä oikein hyvin tämmösiin.

** Oliko mitään semmosta kohtaa, joka tuntu menevän pieleen?*

- No mä pikkasen unohdin tuolta välistä sitä, tai oikeestaan vähän sekotin järjestystä siinä jossakin kohassa, kun meiän piti alunperin miettiä niille tauluille ensin nimet ja sitten toteuttaa ne . Ja nää lähti ensin toteuttaa ja sit vasta keksittiin ne nimet, kun mä aattelin, että nimien keksiminen ois voinu niinku tuottaa sitten helpommin sen kuvion, mut eipähän noilla ollu vaikeuksia tossa taulun tekemisessä, et kyl se sekin meni. Patsaita me ollaan harjoteltu tosi paljon, että ne ne osaa kyllä, niinku osaskin.

** Mitä tekisit toisella tavalla, jos nyt heti perään tekisit uudestaan, vai tekisitkö mitään?*

- En mä tekis mitään toisin, et kyl mun mielestä se meni niinku ensimmäiseks niin oikeen hyvin, et kesto oli ihan priima, et ne jakso hyvin sen ja sitten jäi vielä se kytö päälle, niinku just et 'Selma' tuli kysyyn, et eikö jatketa tätä loppuun joskus, et se oli niinku sillä lailla hyvä juttu. En mä muuttais mitään.

* *Saavutettiin dialogia tai missä vaiheessa saavutettiin*

- No sitä mä en kauheesti pystyny niinku tarkkaileen niinku hirveen hyvin; mä keskityin niin siihen tarinan muistamiseen ja muuta, mut kyl mä niinku pyrin siihen tietosesti, että mä en yritin ohjailla mahdollisimman vähän ja totta just niinku esim. tossa lopussa ku tuli näitä ehdotuksia, et: "se on hyvä; joo, tämä käy, tämä näin", et ne tuottas niinkun keskenään sitä tarinaa siinä. Mut se, että tän ikäset niinkun ehkä isommatkin peilataan niinku minun kautta, et niinku siellä oli käsi pystyssä kaikilla, vaikka mä oisin oottanu, että jokainen sanoo sillon, kun tulee mieleen. Se on niille niin luontevaa, että mä aattelin et mitä sitä sitten muuttamaan tähän väliin. Mut se, että kyllä mä niinku mä sanoinkin sillee, että tää oli aika lailla tämmöstä informoivaa juttua, että aika pitkälle oli, ohjasin. Mut kyllä ne taulut teki ihan täysin itsenäisesti neuvotteli keskenään siitä jutusta, et niitä ne tekee, ja mikä on sen taulun idea ja muuta, et kyllä ne niinku toimi siinäkin, että ehkä tässä dialogin osuus oli vielä aika pieni, mun mielestä, siis semmonen oikeen mihin vois tavotella nii tää on vasta ehkä enemmän tämmöstä vuorovaikutuksen hakemista ja muuta.

* *Millä tavalla lapset mielestäsi kokivat sun normaalista luokkatilanteesta poikkeavan roolin?*

- Mun mielestä me on kuitenkin oltu tommosia harjoituksia sen verran, että ei ne. Ainut niinku mä sanoin, et mä jännitin sitä *Joonatan*-juttua, et miten ne sen ottaa vastaan. Ja kyllähän niitä kauheesti käkättytti, kun mä olin siinä *herra Turhantarkka*; et ku siinä köpötteli ja muuta. Ja sit pojathan repes siinä lopussa ihan kokonaan, ne ei pystyny, et oli ihan pakko lähtee taulusta valumaan johonkin ja muuta. Mä aattelin, et mä en kiinnitä mitään huomiota että tota tarina jatkuis, koska tota tällähän oli huono näkö, niin sen pystyi peilaamaan niinku näihin juttuihin, että "Ei tässä mitään ollukkaan" ja muuta, mutta ei ne mun mielestä ne oli ihan omia itsejään sitten kun ne lämpeni. Et ei ne sillee suhtautunu. Selvästi ne oli niinku kaikki halus niinku sen onnistuvan, koska kaikki niin paljon kyseli. Mun mielestä, mä en tiedä tarkkailitteks te sitä, mutta meillä ehkä yhtä poikaa lukuun ottamatta, joka on muutenkin hyvin hiljanen, niin kaikilla oli niinku juttuja, et tytöistäki ihan jokainen kommentoi ja pojistakin yhtä vailla, et niinku käytännössä kaikki, että ne oli

aika tasapuolisesti. Tietysti siellä on muutama, jotka aina on niinku äänessä, mutta mun mielestä siinä mielessäkin hirmu hyvin, et ne kaikki halus osallistua siihen juttuun ja olla sitä niinku tekemässä, että “niinku me sovittiin eilen(heh...), **kaikkihan ovat mukana!!!**”(heh-heh-heh...!!!ho-hah-ho-hah-ho-hah-hohhohhohhhooooo-.....)

LUOKAN OPETTAJAN HAASTATTELU nro 2

...hyvin ne huomasi itekkin, että eihän ne nauttinu itekkään siitä, ei ne osaa oikein perustella lakkaan sitä sitä sitten. Mut siin on just ne kaks, jotka on kaikista levottomimmat...

Tää oli semmonen, ei nyt ehkä normaali, kyllähän ne oli nyt kauheen levottomia, ja sitten meillä on se ongelma, että mä nyt ihan riskillä kokeilin sitä, että tyttöjen ja poikien ryhmät, niin se ei toimi, ne ei pysty yhdessä tekemään. *Käsittämätöntä!*? Se on ihan. Meiän pojat on niinku; tytöt ehkä määrääkin sitte ehkä enemmän, mut se että pojat ei pysty niinku tyttöjen kanssa, niinku näitte, et koko ajan ne niinku kietoutuu toisiinsa kun ne istuukin tossa, oikeen niinku roikkuu toisissaan, ja se on semmonen juttu, mistä me ollaan tehty töitä niinku tunnilla, mut se ei tunnu helpottavan. Nää on aika semmosia arkoja poikia, paitsi tuo 'Jorma', et niinku roikkuu toisissaan sit entistä tiukemmin. Mut ei ne pysty yhdessä tekemään.....No tässä tuli ehkä enemmän dialogia(heh) sitten esille mitä voi tarvita *Tuli tässä, ehdottomasti*

Varsinainen haastattelu

Alkuun tuttu, perinteinen kysymys: miltä nyt tuntuu?...kun vertaa esimerkiksi siihen tiistaihin...

No vähän tässä sanoinkin jo että *niin sitä onkin jo tuolla*

Tää oli niinku ehkä se toinen ääripää siitä mitä oli se tiistai, että tota jos se oli semmonen ylikiltti ja yliosallistuva ja korrekti ja niin edelleen, niin tää oli just sitten toisesta päästä, mut tää oli sit ääripää siitä samasta työstä. Ja se, että lapset tiesi teiät, ne ei arastellu enää kameroita, ne ei arastellu enää tätä roolinottamista ja muuta ja nyt niilä oli niinku varaalähtee pelleilemään. Et nyt pitäs olla se kolmas vielä ja kattoo, et löytys sitten se varsinainen semmonen kultanen keskitie tästä hommasta, mutta tota kyl mä yritin sitä, mä en tiä huomasitteko te, että muutamilla jutuilla niinku rauhoittaa sitä, pyrinkin ottaan semmosia erilaisia harjoituksia, niinku esimerkiksi se patsasjuttu siihen kylään. Mut se, että mä kyllä otan itelleni aika paljon tästä, tästä jutusta, se että, niinku huomasitte niin enhän mä osannu sitä juttua. Mä en pystyny seuraamaan, mä en muistanu sitä ulkoo ja sen takia se koko ajan

takelteli mulla, mulla se juttu, et sen takia se on vähän kun huonosti suunniteltu tunti, että kun , kun sulla ei oo kaikkia mietitty valmiiks, niin sit siinä on varaa siihen löysäilyyn ja sitten lapset on heti levottomia, että kyllä mussa oli iso, iso vika siinä, että se oli niin levotonta.

Joo, tossa nyt tulikin tätä, että mitä tekisit toisin, jos seuraavan kerrannii-in, sen muuttasin kyllä, että opiskelisin oman draamani vähän paremmin, että en mä muistanu, tosi huonosti muistin sitä. Ois pitäny ihan opetella sitä läksynä.

No kuitenkin, mitä nyt oli sun mielestä semmosia hyviä kohtia tässä?

No hyviä kohtia oli just semmoset et niinku tavallaan palautukset siihen takasin, takasin siihen, että ne rupes pohtimaan, niinku tossa lopussa, että mä ihan tarkotuksella sitä sit otin, et vähän tavallaan tökin niitä, että ne rupee ärsyyntymään, koska noillahan oli ihan ilmiä tossa ryhmässä. Siellä oli kaks tyttöryhmää, jotka niin toinen ei antanu periks, eikä toinen ja, ja pojat ei halunnu osallistua koko juttuun millään tavalla. Siel oli niinku kolme kantaa sisällä, eihän ne saanu sitä keskenänsä, keskenänsä aukastua sitä solmua, että sen takia siitä ei mitään tullukkaan. Ja sitten tässä tällä puolella ne pojat tota, tai siinä on se 'Jorma' lähinnä, joka sitten pelkkää sitä riehumista, niin se oli siitä niin ihanaa(heh). Mutta tota kyllä ne alkuun taas ihan hyvin osallistu ja sit siinä välillä ne lähti ihan kädestä multa, niinkun varmaan huomasiittekkin, et ne meni ihan pitkin seinä ja sitten mä yritin siihen kylään takasin rauhoittaa, ja sitten musta ne teki hyvin ne eläinjutut, ne missä ne oli miettiny ja perustellu niitä, että kunhan ne pojat taas pääsi siitä, että ne ei ollu kaikki istunu samalla paperilla, et sitten niitä pitää vähän komentaa. Sit mä ihan tarkotuksella niitä määräilin, koska heti kun yks vaihtaa, niin heti on seittemän siivessä mukana ja kaikki siirtyy niinkun näitte, että ne liikku keskenään. Tytöt pystyy tekemään, tosin nekin tekee sit ehkä paripäätöksinä niitä hommia, mutta pojilla, kun meillä on viis semmosta tiivistä ja sitten kolme vähän liikkuu valinnaisesti. Ne roikkuu ihan mahdottomasti toisissaan, mutta sen eläinjutun ne mun mielestä teki hyvin, että ne osas niitä perusteluja hankkia ja olivat siitä aidosti harmissaan, että kun karhut valittiin, et ne ois halunnu ilman muuta, että ois ollu joku muu, muu heidän ryhmästään, että ihan siinä mielessä. Et se meni ihan OK...mun mielestä... *Siinä ne varmaan olikin! KIITOS!*

Kiitos, ihanaa, että tää on ohi (heh)

HAASTATTELUN EPÄVIRALLINEN OSUUS

Siinä ekassa nyt näkyy, et kun on niinku näin vähän osallistuttu, esimerkiks semmonen ihan pelkkä pieni näytelmä, että ei ne pysty rakentaa sitä millään, että ne tarvii niinkun hirveän vahvan ohjauksen ja muuta, että sehän oli niinku ihan täys kaaos. Tietysti ne oli niin levottomassa muutenkin, mutta onneks ne huomasi sen itekkin, että kyl ne hyvin osas arvioida sitä omaa tekemistään. Kaikki oli sitä mieltä, että oli, en mä tiä osasko ne hakee sen, että olis se syy sitten se, että oli vähemmän porukkaa, no, ehkä se oli, koska siit oli ne kaks pois, mutta, mut kuitenkin, et kyl ne niinku itekkin tiesi, että ei ne viihtyny siinä kaaoksessa, nekään. Mutta tota sit ku se lähtee ja se alkaa, niin sillonhan se menee oikeen kunnolla.

Huomasit sä missään vaiheessa, et joku olis ollu ihan kokonaan erossa siitä toiminnasta?

Ooolihan siellä monta vaihtu, missä piirrettiin jo karttaan. Kaikkihan ei mahtunu siihen paperin ääreen, niin niillähän heti alkaa joku muu toiminta, siinä tytöt tässä reunassa ja pojathan tonne patterin reunaan jo meni ja siinä ne meni, sitte oli semmosia hetkiä aina kun minä en tietysää reunassa ollu, niin sit lähti tuolla omia juttuja. Et kyllä niitä piti kauheen tiukassa kontrollissa sillee pitää, että niitä "tuuppas sinä tänne ja sinä tänne", et kyl siinä se oli ja mä aattelin, että yks syy. siihen on se, että se mun tarina ei selvästikkään kyllä kantanu, et mun huonosti opeteltu tarinani ei ollu niin hyvä. Se oikeestaan vaan siinä hetkittäin otti tuulta, mut se oli kyl ihan minun vika että tota se ei onnistunu, ja se että, niinkun mä sanoin aamulla että tässä on liian pitkä kerronta tämän ikäsille, ne ei jaksa seurata sitä. Että tää ois sit semmonen viiskutosten draama mun mielestäni, et pitäs niitä 'infant - draamoja', niinku se oli se eka, sehän oli suunniteltu 6-8 -vuotiaille ja sen huomasi. Tää on isommille, tää ois melkein aikuisillekin tää juttu, että, et se olis taas hirmu lapsellinen se herra turhantarkka niinku muille. Et kyl, se ikäkin tässä teki sen jutun, et aika vaikeeta asioita kuitenkin, että, vaik tarina on mun mielestä kauhean kaunis ja mukava tarina.