HYPPÄÄ ROOLIIN!

Empatia ja sosiaalisuus draamakasvatuksen tavoitteina luokassa

Tiina Haapaniemi

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2003

TIIVISTELMÄ

Haapaniemi, T. 2003. Hyppää rooliin! Empatia ja sosiaalisuus draamakasvatuksen tavoitteina luokassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 74 s.

Tutkimusaiheenani oli draamakasvatuksen vaikutus lasten empatian ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tutkimustehtävänä oli sukeltaa draamakasvatuksen maailmaan ja havainnoida, mitä lapset kokevat draamaharjoitusten aikana ja samalla näiden kokemusten tuomien ajatusten myötä etsiä yhteyksiä empatian kehittymiseen draaman avulla ja teoriataustojen peilausta ko. kokemuksiin.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen, fenomenologis –hermeneuttis–narratiivis - heuristinen. Tutkittavana oli kolme tutkijan omasta kokemusmaailmasta poimittua tapauskertomusta, jotka kaikki sisälsivät erilaisia harjoituksia. Uppouduin kertomuksiini heuristisen tutkimusmenetelmän avulla.

Tutkimuksen teoriaosassa käsiteltiin lapsen sosiaalikognitiivista kehitystä ja oppimista draaman avulla. Lisäksi yksityiskohtaisemmin tarkasteltiin lapsen itsetunnon ja moraalin kehitystä ja sen vaikutuksia empatiaan sekä mitä empatia on. Voiko sitä oppia?

Lapsen sosiaalisen kehittymisen vaiheet, kuten itsetunnon ja moraalin kehittyminen, ovat tärkeitä empatiataitojen kehityksen kannalta. Draamakasvatuksen mahdollisuudet empatiataitojen opettamiseen ovat hyvät, koska draamassa mahdollistuu kokemuksellinen ja kokonaisvaltainen oppiminen, jollaista toisen rooliin asettuminen vaatii.

Tutkimuksen antama tieto on merkityksellistä nykypäivän maailmassa, jossa yhä useammin saa lukea järkyttäviä uutisia nuorten väkivaltaisesta käyttäytymisestä. Myös opettajat joutuvat koulussa käyttämään opetukseen kuuluvaa aikaa oppilaiden sosiaalisiin ongelmiin, kuten empatian puuttumisen mukanaan tuomien riitojen aiheuttamiin erimielisyyksien selvittelyyn.

Avainsanat: draamakasvatus, sosiaalisuus, empatia, pragmatismi

SISÄLLYS

1 ONKO EMPATIA KADONNUT ELÄMÄSTÄMME? 5

2.1 Tutkimustehtävät 9
2.2 Tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttinen linja 9
2.3 Narratiivisuus tutkimuksessani 10
2.4 Heuristinen menetelmä 11

3 KASVATUKSELLINEN VIITEKEHYS 15

3.1 Holistinen ihmiskäsitys 15
3.1.1 Tajunnallisuus 16
3.1.2 Kehollisuus 17
3.1.3 Situationaalisuus 18
3.2 Kohlbergin moraaliteoria 19
3.3 Empatia 20
3.3.2 Miten empatia kehittyy? 24
3.3.3 Empatian hyödyt 26
3.4 Sosiaalinen kasvatus 26

4 KÄSITYKSIÄ OPPIMISESTA DRAAMASSA 29

4.1 Deweyn pragmatismi 29
4.1.1 Viola Spolinin näkemys 30
4.1.2 Keith Johnstonen käsityksiä 30
4.2 Oppiminen yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä 31
4.2.1 Keskinäiset henkilösuhteet 33
4.2.2 Väliinputoajat 34
4.2.3 Lahjakkaat oppilaat 35
4.3 Vygotskin sosiokulttuurinen teoria ja lähikehityksen vyöhyke 35

5 MITEN KÄYTÄN DRAAMAA LUOKASSA? 37

5.1 Mitä draama on? 37
5.2 Termien viidakossa 39
5.3 Draamakasvatuksen tehtävä 42

6 HYPPÄÄ KANSSANI ROOLIIN – TAPAUSKERTOMUKSET JA NIIDEN ANALYYSI 43

6.1 *Formula-leikki* - draamaharjoitus 43
6.1.1 Draamaharjoitus 44
6.1.2 Formula-leikin analysointia 45
6.2 *Naurisvarkaat* – yhteistoiminnallinen draamaleikki 46
6.2.1 Yhteistoiminnalliset draamaleikit 47
6.2.2 Naurisvarkaat-leikin analysointia 47
6.3 *Jaakobin petos* – draamatarina 49
6.3.1 Draamatarina 49
6.3.2 Jaakobin petos-tarinan analysointia 52
6.3.2.1 Patsaat 54
6.3.2.2 Opettaja ohjaajana 57
6.3.2.3 Draamasopimus 58
6.3.2.4 Sokkotyöskentely 59
6.3.2.5 Päätöksenteontunneli 61

6.4 Tunteita ja kokemuksia – mitä draamaprosesseissa tapahtui? 61
7 ROOLIN PURKU – DRAAMAN JA TUTKIMUKSEN LOPPUPOHDINTAA 64
7.1 Roolin avulla kohti sosiaalisuutta ja empatiaa 65
7.2 Jatkotutkimukset 66
7.3 Tutkimukseni luotettavuus 66
7.4 Draamakasvatusta kouluihin 67
LÄHTEET 72

1 ONKO EMPATIA KADONNUT ELÄMÄSTÄMME?

Olin työskennellyt 14 vuotta opettajana, kun minulle tuli tunne, että tarvitsen jotain uutta tietoa opettamisesta. Tiesin, etten pystyisi perhetilanteeni vuoksi vielä lähtemään luokanopettajan aikuiskoulutukseen, joka olisi ollut vastaus tiedonjanolleni. Halusin kuitenkin opiskella jotain, sellaista, jota voisin opiskella kotoa käsin. Näin Opettaja- lehdessä ilmoituksen Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksessa alkavasta opettajille suunnatusta draamapedagogian koulutuksesta. Pääsin koulutukseen ja uppouduin draaman maailmaan.

Työskentelin samaan aikaan eritysluokanopettajana, ja mieltäni oli jo pitkään askarruttanut lasten empatiataitojen heikkeneminen. Yhä useammin sai lehdistä lukea, miten nuoremmat ja nuoremmat – lapsetkin - syyllistyvät väkivallan tekoihin. Kaverin hengen riistämiseen johtaneet tappelut ovat yhä useammin iltapäivälehtien otsikoissa. Olipa sitten kyse erityis- tai yleisopetuksen oppilaista, sama ilmiö oli huomattavissa molemmissa. Mietin usein, mistä tämä johtuu ja vielä tärkeämpänä näin kysymyksen, miten voisin vai voisinko opettajana toimia niin, että oppilaitteni empatiataidot kehittyvät, voisinko opettaa näitä taitoja oppilailleni. Yhteiskunnassamme oli meneillään itsekeskeisen ajattelun korostamisbuumi. Korostettiin omaa onnistumista ja keskityttiin vai katsomaan omaa napaa. Lapsiin tällainen vallitseva ilmiö tarttuu hyvin nopeasti.

Aloitettuani vuotta myöhemmin opiskeluni Chydenius – Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa tarjoutui minulle tämän gradun tekemisen myötä mahdollisuus paremmin syventyä tähän aiheeseen. Draamassa näin mahdollisuuden juuri empatiataitojen kehittämiseen, koska mielestäni sen avulla oppilas saa tietoa omista taidoistaan ja tunteistaan ja oppii ymmärtämään ja kasvattamaan itseään ihmisenä, ja muodostamaan käsityksiään. Näin hänelle avautuu myös mahdollisuus ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja ajattelua, mikä taas auttaa häntä hyväksymään toiset ihmiset uudella tavalla ja ottamaan heidät huomioon omassa toiminnassaan. Luulin kuitenkin empatian olevan kyky, joka on sidottu geeniperimään ja näin ollen sen kehittäminen olisi melkeinpä mahdotonta. Haluankin tutkimuksessani selvittää, mitä empatia on ja voiko sitä ylipäätään opettaa? Haluan myös tutkia, onko hyvällä tai huonolla itsetunnolla merkitystä empatiakykyyn ja onko moraalin kehittymisellä minkäänlaisia yhteyksiä empatiaan. Vaikka empatia ei ehkä olekaan tällä het-

kellä suuren yleisön tiedonhalun kohteena, uskon kuitenkin, että maailman nykyiset tapahtumat saavat päämme vähitellen kääntymään pois itsekeskeisistä menestyksenavainluennoista kohti toisen ihmisen huomioonottamista ja empatiataitoja. Toivon, että tällä tutkimuksellani pystyisin herättämään ajatuksia ja antamaan käytännön opetustyöhön uusia valonpilkahduksia.

Tutkimukseni koostuu kolmesta tapauskertomuksesta, joissa jokaisessa käsittelen erilaisia draaman lajeja. Ensimmäinen kertomus käsittelee draamaleikkejä, joita kutsutaan myös lämmittelyharjoituksiksi. Tällaisia draamaharjoituksia käytetään laajemman draamallisen toiminnan alkuharjoitteina, joiden aikana valmistaudutaan, rentoudutaan ja totutaan toimimaan ko. ryhmän kanssa. Niitä voidaan käyttää kuitenkin myös yksittäisinä harjoituksina harjoiteltaessa jotain tiettyä taitoa kuten esimerkiksi tarkkaavaisuutta tai ryhmässä toimimista. Valitsemallani Formulaleikillä voidaan harjoitella esim. toisen huomioimista.

Toisessa ja kolmannessa tapauskertomuksessani on kyse prosessidraamasta. Ensimmäisessä näistä työskentelymuotona on yhteistoiminnallinen draamaleikki, joka on tavallaan sosiodraamaa ja jälkimmäisessä draamatarina. Draamalliseksi toiminnan tekee roolit, jotka oppilaat ottavat ja tärkeä loppukeskustelu, jossa käydään läpi lasten tuntemuksia ja mielipiteitä.

Pyrin tutkimuksessani tutkimaan omista kokemuksistani käsin draamakasvatuksen vaikutuksia oppilaisiin. Voiko opettaja draaman avulla välittää oppilailleen empatiataitoja? Tutkin omia opetustilannekokemuksiani ja yritän ymmärtää, mitä oppilaat kokevat draamaprosesseissa. Koska tutkin kokemuksia ja yritän tulkita ja ymmärtää niitä, olen valinnut fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustavan. Näitä kokemuksia ovat oppilaiden kokemukset draamaharjoituksista, joita he ovat tehneet oppituntien aikana oman luokkansa kanssa, mutta myös omat kokemukseni opettajana noissa draamatilanteissa. Tutkimukseni ”fenomen” onkin juuri tässä oppilaiden ja opettajan reaktioiden ja kokemusten muodostumisen maailmassa. Yritän porautua tuohon maailmaan tarkan narratiivisen kerronnan avulla. Asettamalla kolme eri tapauskertomusta omien tulkintaperusteiden suurennuslasin alle ja hermeneuttisen kehän ja heuristisen metodin periaatteella yritän päästä yhä syvemmälle ymmärtämisen maailmaan lukemalla tekstin monta kertaa eri näkökulmista käsin ja raportoimalla löytämäni perusteet asettamilleni hypoteeseille. Kuitenkin, jotta todella ymmärtäisin lasta, minun on perehdyttävä lapsen maailmaan, kuviteltava olevani lapsi lasten joukossa. Tässä minua auttaa se, että olen viiden erilaisen lapsen äiti ja että olen ollut opettajana jo viisitoista vuotta, mutta lisäksi myös minun on perehdyttävä lasten ajatteluun ja kokemusmaailmaan kirjallisuuden avulla. Näin voin ymmärtää paremmin lasten

kokemuksia. En näin ollen pyri tutkimuksessani objektiivisuuteen, vaan tutkimukseni perustuu omiin tulkintoihini ja kirjallisuuden antiin.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA METODOLOGIA

Otan lasten elämysmaailman olemassaolotavan tutkimukseni lähtökohdaksi ja peilaan sen avulla, sen huomioon ottaen, draaman elämysmaailmaa ja lainalaisuuksia, sekä etsin teoriaa näiden kahden elämysmaailman yhteistoiminnalle. Tätä prosessia varten minun on selvitettävä tutkijana, millaiseen ihmiskäsitykseen ja ihmiskuvaan, maailmakäsitykseen ja maailmakuvaan sekä millaiseen tiedon- ja oppimiskäsitykseen tutkimukseni perustan. (ks. Varto 1992, 30 – 32)

Tutkimuksessani syvennyn tutkimaan oppilaiden kokemuksia, käyttäytymisen muutoksia ja oppimista. Käytän laadullisia menetelmiä, koska kyseessä on ihmisiin kohdistuva tutkimus, jossa tarkastelen draaman vaikutuksia oppilaisiin, heidän elämismaailmaansa. Elämismaailma tarkoittaa sitä kokonaisuutta, jossa oppilasta yleensä voidaan tarkastella. Se muodostuu merkityksistä. Tutkimukseni empiirinen osa koostuu kolmesta tapauskertomuksesta, joissa jokaisessa kerron erilaisen luokkani kanssa tekemän draamaharjoituksen. Näillä kolmella erilaisista draamaharjoituksista koostuvilla esimerkeillä haluan tuoda, narratiivisuutta apuna käyttäen, tarkasti ja aidontuntuisina yhdessä kokemamme tunnelmat ja tilanteet lukijan eteen. Näin, niin minä tutkijana, kuin kuka tahansa lukija, pääsen paremmin sisälle draaman ja oppilaan kokemusmaailmaan. Tarkoituksenani on avata näitä kertomuksellisia tulkintojani osaksi narratiivisen-, heuristisen- ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen keinoin.

Valitsin heuristisen metodologian, koska tutkimukseni lähtökohdat ovat oppilaiden kokemukset sekä omat opettajakokemukseni ja koska haluan päästä uppoutumaan syvälle aineiston kätkettyyn maailmaan pois ulkoa ohjautuvuudesta kohti syvällistä aineistosta lähtevää metatietoa. Lisäksi tapauskertomukset sopivat tutkimukseeni myös kirjoitustyylillisesti, koska pyrin tutkimuksestani tekemään taiteellisen, mutta asiallisen kokonaisuuden, kuten draaman luonteeseen mielestäni sopii. Hieman hulluutta ja järkeä sopivassa suhteessa kumpaakin.

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksellani haluan osoittaa, miksi draaman käyttö kouluissa on varteenotettavaa ja tärkeää. Miten draama luokassa toimii? Voidaanko puhua opetusmenetelmästä, vai pitäisikö puhua draamallisesta ajattelutavasta? Pyrin tuomaan esiin teorioita, jotka vahvistavat esittämiäni näkökantoja.

Tapauskertomusten avulla pyrin selvittämään, mitä lapset saavat draamasta itselleen, miten he oppivat ja mitä he voivat draaman avulla oppia.

Tutkimukseni painottaa draaman avulla opittavia sosiaalisia ja empatiataitoja ja teorioiden avulla haluan selvittää lapsen kokonaisvaltaista sosiaalisten ja empaattisten taitojen kehittymistä ja niiden merkitystä lapsen elämässä. Lähestyn näiden taitojen kehitystä identiteetin, kielellisen- ja nonverbaalin viestinnän sekä moraalin kehityksen kautta.

Oppiminen ja ymmärryksen lisääminen eläytymällä, itse kokemalla sekä toisten esitystä kriittisesti seuraamalla ja sitä yhdessä analysoimalla ovat draamatyöskentelyn peruselementtejä.

Syvennyn myös nonverbaalin viestinnän kehitykseen ja sen merkitykseen lapsen sosiaalisessa kehityksessä.

2.2 Tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttinen linja

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus tutkii inhimillisen ihmisen kokemuksia ja pyrkii ymmärtävään tulkintaan. Kokemus nähdään laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen peruselementti. Tuo suhde on intentionaalinen, eli kaikella on merkityksensä. Ihmisen kokemukset muodostuvat siis merkityksistä. Merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologisen tutkimuksen mielekkyys tuleekin juuri merkitysten kautta, koska ihmisen toiminta on merkityksiä täynnä. Jokainen ihminen luo omat merkityksensä. Puhutaankin ihmisten erilaisista elämismaailmoista. Erilaisissa kulttuureissa elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma. Tämä johtuu siitä, että heillä on eri asioilla erilaiset merkitykset. Yhteisön jäsenillä on omia yhteisiä merkityksiä, mutta myös jokainen on oma yksilönsä, jolla on omia merkityksiä. Tämän vuoksi yksilön kokemuksia tutkittaessa löydetään aina jotain yleistä, mutta samalla myös jotain ainutlaatuista ja ainutkertaista. Fenomenologi-

nen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavien ihmisten merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 26 – 29.)

Tutkimuksen tekee hermeneuttiseksi pyrkimys merkityksien ymmärtämiseen ja tulkintaan. Pyritään ymmärtämään toisen elämysmaailmaa niin, että otetaan kokonaisuus huomioon. Tutustutaan siihen maailmaan, jossa tutkittava on ja jossa tutkimus tehdään. On myös huomioitava, että tutkija tulkitsee tutkittavaa omasta elämismaailmastaan käsin, mutta myös samasta maailmasta käsin kuin tutkittava. Toisin sanoen tutkijan on asetettava kysymyksiä, temantisoitava, ymmärrettävä ja tulkittava tutkimuskohdetta aina oman kokemuksensa valossa ja sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Tiedostaessani omat ennakkokäsitykseni ja oman elämismaailmani, mutta samalla asettumalla oppilaiden asemaan tarkastelemalla kokemuksia myös heidän elämismaailmastaan käsin saan tutkimukseeni laajempaa näkökulmaa ja samalla uskottavuutta. Tutkijana minun on pystyttävä erottamaan oma ja oppilaiden elämismaailma ja raportoida näiden suhteet. On tärkeää, että erotan omat käsitykseni ja mielipiteeni oppilaiden mahdollisista mielipiteistä. Näin syntyy aina uudelleen ymmärtämistä, koska tutkijana avaan uusia tiedon ja ymmärtämisen portteja ja laajennan näin rajojani.

Ymmärtämistä kuvataan hermeneuttisessa tutkimuksessa hermeneuttisen kehän avulla. Siinä on kyse ymmärtämisprosessista, joka on kuin kehä. Se lähtee aina joistakin tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin oivaltaen ja ymmärtäen nämä kohdat. Juha Varron mukaan omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa osittain niiden orjuudesta, mutta nyt lähtökohtien ymmärtäminen on uusi lähtökohta, joka on oivallettava ja ymmärrettävä, jotta siitä vapautuu. Näin kehä pyörii ja avaa uusia näkökulmia. Hermeneuttinen kehä vie tutkijaa lähemmäksi ja syvemmälle ymmärryksen maailmaa. (Varto 1992, 69.)

Hermeneuttista kehää käytetään perustana tulkinnan menetelmälle, joka on laadullisessa tutkimuksessa tärkein osa. Periaatteita, jotka on valittu tulkinnan perusteiksi, asetetaan tutkittavaa aineistoa vasten ja katsotaan, minkälaisia tulkintoja näin syntyy.

2.3 Narratiivisuus tutkimuksessani

Tutkimukseni narratiivinen luonne tulee ilmi kolmesta tapauksesta, jotka pyrin kirjoittamaan narratiivisen lennokkaasti, mutta myös pysyen kuitenkin koko ajan todellisuuspohjalla. Kertomuksellisuus antaa minulle kuitenkin mahdollisuuden uppoutua syvällisemmin todellisiin tapahtumiin, kuin jos dokumentoisin tapahtumat esimerkiksi vuoro-

puheluina. Näin pääsen paremmin sisälle tapahtumien synteesiin, tunnelmaan ja ilmapiirin kuvauksiin, mikä on tärkeää tutkimukseni kannalta. Kirjoittaessani tapauksia voin konstruoida tapausten antia koulutukseni myötä muuttuneeseen tiedonmaailmaani nähden. Pyrin käyttämään näin Heikkisen kuvaamaa Brunerin esittämää tietämisen tapaa, jossa temaattisesti ja johdonmukaisesti edeten tuotetaan kertomus. Polkinghoren mukaan narratiivisessa analyysissä sovelletaan Brunerin esittämää narratiivisen tietämisen tapaa, jossa on kyse synteesin tekemisestä eikä niinkään yksityiskohtien luokittelusta. (Heikkinen 2001, 123.)

Kertomuksellisuus antaa näkemykseni mukaan paremmat mahdollisuudet lasten kokemusten ymmärtämiseen, kuin jos käsittelisin aineistoani jollain toisella tavalla, koska kyseessä on draaman tuomat kokemukset ja draamassa on mukana aina tieto ja taide. Draaman periaate on käsitellä asioita fiktiivisessä maailmassa, mutta kuitenkin asian sisältöä muuttamatta. Näin luodaan turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltavat kasvojaan menettämättä ottaa kantaa asioihin, joita kulloinkin käsitellään. Sama periaate sopii myös tutkimukseeni. Käsittelen tutkimuksessani hyvin paljon tunteisiin ja tunnelmiin kytkeytyviä asioita, jolloin mielestäni koko viitekehyksenkin on hyvä olla hieman pehmeämpi ja joustavampi, jollaiseksi narratiivisen kerronnan koen.

2.4 Heuristinen menetelmä

Tutkimuksessani pyrin soveltamaan heuristista metodia, joka perustuu myös kokemusten tutkimiseen. Tutkimusprosessi lähtee liikkeelle siitä, että tutkija on sitoutunut joihinkin perusajatuksiin, jotka selkeytyvät ja kirkastuvat työn edetessä. Vain ajatus, ongelma on olemassa. Tästä lähtee etenemään parhaimmillaan pitkäaikainen prosessi, jonka aikana tutkija etsii ja odottaa löytävänsä tiedon ydintä omista kokemuksistaan ja niiden kyseenalaistamisesta, avartaen näkökenttäänsä uusiin ulottuvuuksiin. Tärkeä osa tiedon etsinnässä on piilossa olevalla tiedolla ja intuitiolla, joka avaa sillan tiedostamattomaan. Tapahtuakseen nämä vaativat tutkimukseen haudontavaiheen, jolloin tutkija ei aktiivisesti tee tutkimustyötään, vaan keskittyy johonkin aivan muuhun. Haudontavaihetta seuraavat valaistus- ja kehittelyvaiheet, joissa tutkija tutkii taas aktiivisesti tietoisuuteensa nousseita kysymyksiä ja valmistautuu kokoamaan löytämänsä palaset yhteen viimeisessä tutkimuksen vaiheessa eli luovassa synteesissä. Nyt aihe on jo läpikotaisen tuttu ja ainekset liitetään yhteen, niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin tiedot. (Kurki 1995, 119-130.)

Heuristinen tutkimus alkaa sisäisestä halusta selvittää täysin sitoutuneena jokin tutkijaa itseään koskettava tai puhutteleva kysymys. Tällaiset kysymykset löytyvät sisäisen kirkastumisen ja ohjatun kekseliäisyyden kautta omasta kokemusmaailmasta. (Moustakas 1990, 40.)

Pyrin lukemaan aineistoa uudella tavalla ja uusista näkökulmista käsin ja näin laajentamaan ja raikastamaan aikaisempia käsityksiäni. Pyrin myös peilaamaan kokemuksiani teoriaan ja kriittisesti reflektoimaan omia käsityksiäni löytääkseni uusia näkökantoja ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Näin laajennan omaa tietämystäni asiasta, mutta myös itsetuntemukseni kasvaa. Leena Kurki viittaa artikkelissaan, ”Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen”, Moustakasin ajatuksiin siitä, että heuristinen prosessi on erityislaatuista tietämistä. Siinä on kyse sisäisestä etsinnästä, jonka avulla sekä varsinainen tietämys että tutkijan itsetuntemus laajenevat.

Kaikki kolme tapausta ovat tapahtuneet minun luokassani tai olen toteuttanut ne harjoitteluluokissani. Leena Kurki selvittää, miten heuristinen tutkimusprosessi käynnistyy, kun tutkija sitoutuu joihinkin perusajatuksiin, jotka kirkastuvat ja selkeytyvät tutkimustyön edetessä. (Kurki 1995, 120.)

Tässä tutkimuksessa perusajatukset syntyivät jo ollessani erityisluokanopettajana ja tehdessäni draamaharjoituksia erityisoppilaitteni kanssa. Mielessäni heräsi kysymys, millainen on draaman todellinen voima. Nyky-yhteiskunnassa lasten empatiataidot ovat vähentyneet vai pitäisikö sanoa - kadonneet. Voisiko opettaja draamaharjoitusten avulla antaa oppilailleen mahdollisuuden löytää tie kadonneiden empatiataitojen luo? Uskon, että nämä taidot ovat jokaisella jossakin sisäisissä sopukoissaan, mutta tie sinne on hukassa. Halusin lähteä tutkimaan, etsimään omille näkemyksilleni teoreettista tukea. Tässä tutkimuksessa minulle mahdollistui tuo toive. Samalla haluan myös tuoda muidenkin opettajien käytettäväksi sen tiedon draamaharjoitusten voimasta, jonka uskon tällä tutkimuksellani voivani todistaa.

Moustakas määrittelee heuristisen tutkimuksen muodostuvan seuraavista vaiheista: *Sitoutumisen vaiheessa* (*initial engagement)* tutkijalla on intensiivinen, intohimoinen kiinnostus aiheeseen. Tutkimuksen ongelmat täsmentyvät vähitellen sitoutumiseen pohjautuvan vaiheikkaan prosessin avulla. Tutkimukseni on minulle tällä hetkellä suurin ja kiinnostavin haaste, mitä minulla on ollut tähän mennessä.

Vajoaminen aiheeseen (impresion) tapahtuu, kun tutkija on keksinyt ongelman ja selkeyttänyt sen. Tämän jälkeen tutkija elää ongelmansa kanssa sekä hereillä että nuk-

kuessaan. Näin tutkija pääsee intiimiin suhteeseen aiheensa kanssa ja näin tutkijan aihetta kohtaan tuntemansa ymmärrys kasvaa askel askeleelta.

Haudontavaihe (incupation) on vaihe, jolloin tutkija jättää tutkimusaiheensa joksikin aikaa ja keskittyy aivan toisiin asioihin. Tästä huolimatta Moustakasin mukaan tapahtuu kasvua. Alitajunta toimii koko ajan ja intuitio selvittää omalta osaltaan ongelmaa. Kun lähdin opiskelemaan, jouduin jättämään ongelman hautumaan. Siirsin huomioni muihin aiheisiin.

Valaistus (illumination) Valaistumisprosessi tapahtuu luonnostaan, jos tutkija on avoin ja ottaa vastaan sekä piilossa olevaa, implisiittistä tietämystä että intuitiota. Näin ongelman ominaisuudet tunkeutuvat tietoisuuteen. Tähän prosessiin tarvitaan juuri se tietty määrä tietoista reflektiota kuin on salatun tiedon mysteereitä.

Kehittelyvaiheessa (explication) tutkitaan täydellä teholla kaikkea sitä, mikä tietoisuudessa on herännyt.

Luovaan synteesiin (creative synthesis) päästyään tutkija tuntee aiheensa täydellisesti. Aitoon synteesiin hän voi päästä kuitenkin vain piilossa olevien ja intuitiivisten voimien avulla. Tämä tapahtuu raportin kirjoittamisen yhteydessä. Heuristissa prosessissa taiteellisuus ei ole poissuljettu. Lopputulos voi olla myös osaksi tai kokonaankin runo tai maalaus. (Moustakas 1990, 27 – 32.)

Leena Kurki lopettaa artikkelinsa Moustakasin päätelmään heuristisen prosessin ytimestä. Se on se sisäinen etsintä, jonka kautta tutkija saavuttaa yhteyden kokemustensa todelliseen luonteeseen ja merkitykseen. Mikään muodollinen kanava ei pysty ennustamaan sitä syvää heräämistä ja niitä oivalluksia, jotka löytyvät tutkijan sisäisen etsinnän avulla. (Kurki 1995, 130.)

Puhtaimmillaan heuristinen tutkimusprosessi on elinikäinen, sellaiseen syvyyteen en tietysti tässä tutkimuksessa pysty.

Analysointivaiheessa pyrin löytämään teksteistäni narratiivisen analyysin tapaan uuden kertomuksen, joka tuo aineistosta esiin keskeisiä teemoja. Näistä kertomuksista etsin systemaattisen analyysin tapaan keskeisiä käsitteitä ja väitteitä. Pyrin pääsemään tekstiin sisälle niin, että käsitteet löytyvät immanenttisen analyysin periaatteen mukaisesti. Immanenttisessa analyysissä hypoteesit, kokemukset, väittämät, käsitteet ja käsitekonstruktiot nousevat, nostetaan tekstistä, ei sen ulkopuolelta. Tulkintaosuudessa peilaan näitä käsitteitä, kokemuksia ja hypoteeseja teoriaan ja luovan heuristisen synteesin avulla kokoan uuden kertomuksen raportin tuloksista ja päätelmistä.

Aineistoni koostuu siis kolmesta erilaisesta kokonaisuudesta. Ensimmäisessä kuvaan yksittäisten draamaharjoitusten tekemistä oppitunneilla. Toisessa kerron draaman kaltaisten yhteistoiminnallistenleikkien soveltuvuudesta sosiaalisuuden ja empatiataitojenopetukseen. Viimeisessä kuvaan draamaprosessia draamatarinan muodossa, jonka toteutin harjoitteluluokassani. Kaikissa näissä tarinoissa on joitakin yhteisiä piirteitä ja kaikista niistä löytyy omia erikoisominaisuuksia. Pyrin tavallaan luokittelemaan ja kategorisoimaan tarinoiden samankaltaisuudet ja eroavuudet omiin kategorioihinsa, jotta löytäisin niiden avulla uusia näkökulmia pyörittääkseni tutkimukseni hermeneuttista kehää. Jaottelen myös oppilaiden erilaiset kokemukset ja tunnelmat omiin ryhmiinsä ja pyrin paneutumaan jokaisen kokemuksen synnyttämään tilanteeseen. Pääsen näin tutkijan tasolta muuttumaan opettajan tasolle ja oppilaan tasolle. Oppilaat ovat lapsia ja opettaja on aikuinen, joten on eriteltävä lapsen taso ja aikuisen taso. Elämismaailmat ovat aivan erilaiset. Minun on vielä huomattava, että samanlaisten kokemusten merkitykset ovat eri oppilaille erilaiset, riippuen taas siitä, että ihmiset ovat yksilöitä ja jokaisella on oma yksilöllinen elämismaailmansa.

Kirjoittaessani kolmea tarinaani minun on työstettävä sitä prosessikirjoituksen avulla. Näin uskon pääseväni parhaiten kuhunkin aiheeseen käsiksi ja muistini sopukat aukenevat täydellisesti prosessin aikana. Draamatarinasta minulla on videonauha, jonka katson uudelleen ja uudelleen kirjoittaessani tekstiä. Jos onnistun kirjoituksessani, en tarvitse videota enää analyysivaiheessa, mutta mielestäni on hyvä, että ongelmien ilmaantuessa pystyn palaamaan videon avulla aitoon tilanteeseen ja tarkistamaan sen. Yritän kirjoittaa kertomukset aidosti, mutta kuin ulkopuolinen tarkkailija, koska näin mielestäni pystyn poistamaan mahdollisimman suuren määrän omasta tulkinnastani kertomuksissa.

Käydessäni läpi oppilaiden kokemuksia ja käyttäytymisen analysointia voin samalla miettiä uusia syvempiä teoriataustoja näille ilmiöille. Näin pikku hiljaa rakentuu tutkimukseni punainen lanka draamakasvatuksen kasvatuksellisista haasteista ja mahdollisuuksista. Viimeinen silaus tulee synteesin kautta, kun peilaan ja tulkitsen esille nousseita kokemuksia teorian läpi ja näin muodostan oman luovan synteesini kautta lopullisen tutkimustulokseni.

3 KASVATUKSELLINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseeni liittyvä teoria nousee kertomuksien esiintuomien kysymysten, ongelmien ja yksityiskohtien selvittämisen myötä. Teoria on tutkimukseni tärkeä osa. Olen tutkinut esimerkiksi Vygotskin ajatuksia sosiokulttuurisesta teoriasta ja lähikehityksen vyöhykkeestä, koska ne putkahtivat eteeni miettiessäni ohjaajan merkitystä draamassa. Piagen kehitysteorian hylkäsin, koska Piaget ei näe ohjaajan tukea oppimisen ohjaajana merkityksekkäänä, kuten Vygotski tekee. Olen myös tutustunut Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen ja perustankin tutkimukseni holistisuuden periaatteisiin, sillä draama on kokonaisvaltainen, holistinen oppimistapahtuma, jossa ihmisen jokainen osatekijä toimii. Lapsen itsetunnon ja moraalin kehittymiseen ja sitä kautta empatiataitojen syntymiseen aion myös etsiä teoriaa, jonka kautta voin käydä vuoropuhelua aineistoni kanssa.

Tutkimukseni kulkee suurelta osin oppimisenstrategioissa, koska on kyse pedagogiikasta. Epäilen aineistosta nousevan esille epäilyjä, että oppimisessa on kyse myös ilmapiiristä, taiteesta, vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista. Voi olla, että tutkimuksessani törmään myös oppilaiden oppimisvaikeuksiin, kotiolojen vaikutukseen, uutuuden viehätykseen tai nämä minun on ainakin otettava huomioon johtopäätöksiä tehdessäni. Pelkään törmääväni myös mustiin aukkoihin eli tilanteisiin, joista en pysty saamaan irti mitään. Näissä tilanteissa luotan sisäiseen prosessiini, joka työskentelee, vaikka en sitä tiedostakaan ja sitten synteesissä tieto tulee tajuntaani.

3.1 Holistinen ihmiskäsitys

Rauhalan mukaan filosofisten analyysien pohjalta ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää seuraavasti kolmijakoisena: perusmuodot ovat tällöin tajunnallisuus, joka on ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa, kehollisuus ja situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Kaikkien näiden olomuotojen täytyy toimia, olla olemassa, jotta ihmistä voitaisiin kutsua ihmiseksi. Nämä olomuodot auttavat ihmistä toimimaan itseään ympäröivässä maailmassa. (Rauhala 1983, 25.)

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen kokonaisuuden äärirajoina ei välttämättä ole hä-

nen ihonkuorensa, vaan ajatellaan, että ihminen on osa maailmaa, jossa hän elää. Maailmalla ja todellisuudella käsitetään tässä kaikkea sitä konkreettisesti ja ideaalisesti olemassa olevaa, johon ihminen voi yleensä olla suhteessa. Situaatio on elämäntilanne, joka on se osa maailmaa, johon yksilö joutuu suhteeseen. Situaatio on aina ainutkertainen, vaikka se sisältääkin tekijöitä, kuten yhteiskunnalliset olot, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, tavat, tottumukset, arvot, normit jne. Ystävyyssuhteet, perhe, koti, asema työyhteisössä jne. ovat kuitenkin ainutlaatuisia elämäntilanteen tekijöitä.

3.1.1 Tajunnallisuus

Rauhala (1983, 27) määrittää tajunnallisuuden inhimillisen kokemuksen kokonaisuudeksi. Tajunnallisuuden perusolemus on mielellisyys. Se tarkoittaa tässä, että ihmisen olemispuoli hypnotisoituu tai tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja sen keskinäisessä järjestäytymisessä. Termejä mieli ja noema Rauhala käyttää synonyymeina.

Mieli eli noema on Rauhalan mukaan sitä, jonka avulla ymmärrämme, tunnemme, tiedämme, uskomme ja uneksimme asiat ja ilmiöt joksikin. Se on tavallaan merkityksen antaja. Mieli koetaan tai se ilmenee aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Mieli ja elämys ovat aina yhdessä. Havaintoelämys ja tunne-elämys ovat elämyksellisiä tiloja. Havainnon avulla ihminen saa tietoa havaintokohteesta, kuten esimerkiksi esineen muodon, värin, koon jne. Tunteessa samoin saadaan tunteenomainen mieli, kuten hyvä, rakas, pelottava jne. Näin ollen elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksikköjä. Tajunnan struktuurin analyysin on lähdettävä aina näistä perusyksiköistä. Ihminen ei voi koskaan havaita tai todeta tajuntaa itseään, vaan aina vain sen sisältöjä. (Rauhala 1983, 27.)

Mielen asettuessa tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, ilmiön tai asian kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Rauhalan mukaan merkityssuhteet luovat verkostoja, joiden avulla muodostamme maailmankuvamme ja käsityksemme itsestämme. (Rauhala 1983, 27.)

Tajunnallisuudessa tapahtuu koko ajan merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä, unohdusta, tiedostamattoman häipymistä sekä muistiin uudelleen palautumista ja tiedostamista. Kaikki arkikokemukset ovat olemassa meissä juuri merkityssuhteiden organisoitumina. Inhimillisestä kokemuksesta puhuttaessa käytetään tajunnasta sanoja psyyke, psyykkinen, henki tai henkinen. Arkikielessä tarkoitamme tavallisesti ihmisen olemassaoloa kokevana olentona. (Rauhala 1983, 28.)

Rauhalan mukaan tajunnan analyysit osoittavat, että merkityssuhteet toimivat siten, että uudet ilmentymät suhteutuvat olemassa olevaan tuttuun kokemusperustaan. Vanha kokemustausta on ymmärtämisyhteytenä uuden mielen muodostuessa merkityssuhteeksi ja tulee mukaan jo olemassa olevaan maailmankuvaan. Tajunnasta ei voida ottaa pois eikä sinne voida lisätä mitään ilman ymmärtämistä. Kaikkeen liittyy ilmentymien ymmärtäminen. Kokemuksien muuttaminen voidaan esimerkiksi saada aikaan, kun aktivoidaan uusia kokemuksia, jotka saavat asiat näyttämään erilaisilta toisesta näkökulmasta käsin niitä tarkasteltaessa. Voidaan myös antaa ihmisen kokea jotain aivan uutta, joka on aiemmin puuttunut kokonaan hänen kokemusmaailmastaan, mikä näin rikastuttaa hänen maailmankuvaansa. (Rauhala 1983, 28 – 29.)

3.1.2 Kehollisuus

Rauhalan mukaan kehollisuutta on tarkasteltava kehollisuuden piirissä tapahtuvan struktuurin avulla. Kehollisuuteen liittyvät tapahtumat ovat aina aineellis-orgaanisia. Ihmisen verenkierto ei toimi symbolisesti, vaan todellista, konkreettista työtä tehden. Elintoiminnat eivät ole myöskään suhteessa toisiinsa symbolisesti viestejä välittäen. Niiden toiminnot muodostavat yhdessä toimivan kokonaisuuden tasapainottaen, kontrolloiden ja täydentäen toisiaan. Niiden toiminta on holistisesti ylös- sekä alaspäin hierarkkisesti järjestettyä. Vaikka ihmisen orgaanista puolta onkin toisaalta helpompi tutkita, on sitä toisaalta vaikeaa tutkia, esimerkiksi aivotoimintaa. Rauhalan mukaan voidaan kuitenkin ajatella, että orgaanisen elämän eri ilmentymät, kuten sairauksien ymmärtäminen ihmisen olemassaolon muotona edellyttää myös merkitysperiaatteen ja kokonaisuudessa vallitsevan dynamiikan huomioon ottamista. Tarvitaan kuitenkin anatomis-fysiologista kuvausta siitä, missä ja miten jotkin elintoiminnolliset prosessit hyvin tai huonosti toimiessaan ovat sopusoinnussa tai ristiriidassa kokonaisuudessa vallitsevien sekä olemassaoloa ja elämää ylläpitävien tapahtumisperiaatteiden kanssa. Orgaanisen elämän mielekkyys ei ole elintoiminnallisesti tapahtumisesta irrallaan, vaan juuri siinä on sen eräs laatutekijä. Elolliset olennot toteuttavat itseään elävän olemassaolonsa aikana rakentavassa ja uudistavassa tapahtumisessaan jotakin yhteistä periaatetta, jota kutsumme Rauhalan mukaan elämäksi. Elämä on näin ollen orgaanisen olemassaolon olemus, kuten tajunnallisuuden perusolemus on mielekkyys. (Rauhala, 1983, 30 – 32.)

3.1.3 Situationaalisuus

Situationaalisuudella ihmisen olemassaolon muotona Rauhala tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Luonteensa ja situaatioonsa rakennetekijöihin kietoutumisensa myötä ihmisestä tulee sellainen kun hän on. Osa rakennetekijöistä määräytyy kohtalonomaisesti, ihminen ei siis itse voi vaikuttaa niihin. Monia rakennetekijöitä hän kuitenkin voi valita ja näin muunnella situaatiotaan. Tällaisia ovat mm. ystävät, aviopuoliso, työ, asunto, harrastukset, ravinto. Erittäin tärkeä on situaation rakenteessa Rauhalan mukaan myös jako konkreettisiin ja idealisiin rakennetekijöihin. Konkreettisia ovat ravinteet, saasteet, virukset, bakteerit, ilmastolliset ja maantieteelliset olot, kotien ulkoiset puitteet, luonto kaikissa fyysisissä suhteissaan jne. Ideaalisia ovat mm. normit ja arvot, henkisen ilmapiirin muodot, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, taide yleensä ja luonto siinä mielessä kuin se koetaan. (Rauhala 1983,33-34.)

Rauhala jatkaa, että kun jokin rakenne tekijä kuuluu ihmisen situaatioon, se myös vaikuttaa eritasoisesti siihen, mitä ihmisen tajunnassa ja kehon prosesseissa on. Situaatio on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa ja vaikuttaa näin ollen aina jollain tavalla ihmisen tapaan elää. Tätä tapahtumaa kutsutaan esiymmärrykseksi. Jos jokin ilmiö ei millään tavalla vaikuta ihmiseen, tämä ilmiö ei kuulu tuon henkilön situaatioon. Faktisuuden eli asiaperustan valikoituminen situaatioon on kaiken kokemusta koskevan tutkimisen lähtökohta. Tunteakseen vihaa ihmisen situaatiossa täytyy olla vihan kohde, jokin rakennetekijä, joka merkitsee esiymmärrystä hänen varsinaiselle tajunnalliselle kokemukselleen. Situaation konkreettiseen asiaperustaan ollaan pääsääntöisesti yhteydessä, suhteessa kehon kautta. Vain tajunnan tuoman kanavan kautta ovat ihmisen kokonaisuuteen suhteessa sellaiset ideaaliset asiaperustan osat kuin arvot ja normit. Näillä ei ole mitään tehoa ihmiseen, ellei niitä koeta siis kokemuksessa ymmärretä. Esimerkkinä tästä Rauhala mainitsee säännön ”tupakanpoltto kielletty”. Tämä normi voi vaikuttaa kehoon vasta sitten, kun se käsitetään ja sitä noudatetaan. (Rauhala 1983, 34-35.)

Rauhalan (1938, 35) mukaan situationaalisuuden merkitys ihmisen olemismuotona tulee esille erityisen selvästi hänen identiteettinsä muodostumisessa. Kun puhutaan ihmisestä esim. opettajana, tähdennetään hänen tiettyä suhdettaan situaatioonsa eli siis jotakin situationaalisuuden tiettyä muotoa.

3.2 Kohlbergin moraaliteoria

Lawrence Kohlberg painottaa moraalin kehityksen teoreettista analysointia. Tämä johtaa hänet moraalin olennaisimpaan rakenteeseen, oikeudenmukaisuuden periaatteeseen. Myös moraalifilosofialla on tärkeä merkitys Kohlbergin teoriassa.

Seuraava esimerkki kuvaa hyvin Kohlbergin ajattelua siitä, kuinka monimuotoinen moraali on.

”Eräs nainen oli kuolemaisillaan erikoislaatuiseen syöpään Amerikassa. Oli olemassa lääke, jonka avulla lääkärit voisivat parantaa hänet. Lääke oli erästä radiumin johdosta, jonka saman kaupungin apteekkari oli äskettäin keksinyt. Lääkkeen valmistaminen oli kallista, mutta apteekkari otti siitä kymmenkertaisen hinnan. Hän velotti pienestä annoksesta 2000 $. Aviomies Heinz lainasi kaikilta, joilta voi, rahaa ja sai kokoon 1000 $, vain puolet lääkkeen hinnasta. Hän kertoi apteekkarille, että hänen vaimonsa oli kuolemaisillaan, ja pyysi tätä myymään lääkkeen halvemmalla tai hän voisi maksaa myöhemmin lisää. Mutta apteekkari sanoi: ”Minä keksin lääkkeen ja aion tienata sillä." Heinz tuli epätoivoiseksi ja murtautui apteekkiin varastaakseen lääkkeen vaimolleen. Olisiko miehen pitänyt tehdä niin?” (Durkin 1995, 473 – 474.)

Kohlbergin moraalin kehittymisen vaiheet:

Taso 1. Esimoraalinen taso (*Preconventional)*

Käyttäytymisen säätely on ulkonaista, normit ovat ulkoisten käskyjen ja paineiden kanssa yhden mukaisia, käyttäytymisen motiivina on rangaistuksen välttäminen tai palkkioiden saaminen.

Vaihe 1. Teot hyviä tai pahoja fyysisten seuraamusten perusteella, riippumatta teon inhimillisestä merkityksestä. Totellaan vain tottelemisen vuoksi ja rangaistuksen pelosta.

Vaihe 2. Henkilökohtainen, välineellinen päämäärä ja vaihtokauppa.

Omat tarpeet tyydytetään. Teot, jotka tyydyttävät välineellisesti itseä tai satunnaisesti muita, ovat oikeutettuja.

Taso 2. Sopimuksen mukainen

Vaihe 3. Muiden ihmisten odotusten ja normien noudattaminen on arvokasta. Suhtaudutaan toisten ihmisten mielipiteiden mukaan ja yritetään miellyttää muita. Se, mikä on reilua, on oikein.

Vaihe 4. Sosiaalinen järjestelmä ja omatunto

Toimitaan sovittujen sääntöjen mukaan. Täytetään velvollisuudet ja rinnastetaan vallitsevan järjestelmän kunnioittamiseksi.

Taso 3. Periaatteellisuus

Vaihe 5. Yhteiskuntasopimus

Laki on peruskriteeri, vaikka se on joskus epäoikeuden mukaista. Ristiriitoihin yritetään löytää ratkaisu.

Vaihe 6. Universaaliteettiset periaatteet

Perustuu itse omaksuttuihin eettisiin periaatteisiin. Yleispätevät, johdonmukaiset, oikeudenmukaiset ja ihmisoikeuksia kunnioittavat lait ja sopimukset. (Durkin 1995, 475.)

Kohlbergin mukaan moraalin kehitys on universaalista riippumatta kulttuurista. Universaaliset periaatteet ovat ihmisarvon kunnioittaminen, tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus. Kohlberg pitää myös moraalinkehitystä yleisen kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kehityksen osana. Moraaliseen käyttäytymiseen sisältyy aina toiminnan valintaa ja arvioinnin tekemistä sen perusteella, miten ihminen ymmärtää toisen ihmisen tarpeet ja toiveet. (Durkin 1995, 473 – 501.)

Jorma Kuusisen mukaan Kohlbergin teorian perustekijä on roolinotto. Toisen asemaan astuminen ja toisen ihmisen tunteista ja ajatuksista tietoiseksi tuleminen. Näin pyritään arvioimaan ja ymmärtämään toisen toiminnan motiiveja. Tähän sisältyy empatiaa. Empatia on toisen tunteisiin eläytymistä ja toisen näkökulmien, sosiaalisen aseman ja roolin kognitiivista arviointia. (Kuusinen 1999, 175.)

3.3 Empatia

Empatia on Mirja Kalliopuskan mukaan toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä ja myötäelämistä. Empatia tulee kreikan sanasta pathos ja tarkoittaa kärsimistä. Etuliite em tarkoittaa inessiiviä –ssa, -ssä. Näistä johdettu merkitys on *voimakas tunne tai tunteminen toisen kanssa*. (Kalliopuska 1990, 11.)

Kevin Durkinin näkee empatian tärkeänä osana ihmisen esisosiaalista käyttäytymistä ja kehitystä (*prosocial behavior*). Empatia on hänen mielestään toisen aistimusten tai tunnetilojen tuntemista. (Durkin 1995, 447.)

Durkin esittää, että empatia on motivoivampaa kuin itsekkyys, koska tutkimusten mukaan itsekkyyden motivointi ei riitä selittämään epäitsekästä käyttäytymistä. Mutta kun etsitään selitystä, joka perustuu empatiaan perustuvalle epäitsekkäälle käyttäytymiselle, vastaavuuksia on löydettävissä. (Durkin 1995, 447 – 448.)

Empatian määrittelyssä on syntynyt hankaluutta, koska toiset tutkijat painottavat empatiaa kognitiivisena- ja toiset taas affektiivisena tapahtumana. Kuitenkin hyväksytty tosiasia on, että empatia on jonkinlainen ihmisen elimistön kokonaistapahtuma. (Kalliopuska 1990, 13 – 14.)

Empatia on elimistön kokonaistapahtuma. Siitä voidaan erottaa niin fysiologisia, kognitiivisia, affektiivisia kuin motivaatioon liittyviä seikkoja. Empatia on prosessi, jonka aikana ihminen eläytyy toisen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan. Näin hän saa toisesta omakohtaisesti koettua tietoa. Toisen osaan asettautuessaan ihminen vaihtaa oman roolinsa toisen rooliin hetkeksi ja jättää omat näkökulmansa sivuun. Saatuaan kokemuksen toisen tunteesta, hän voi siirtyä etäistävään vaiheeseen, jossa asian annetaan hautua. Tämän jälkeen hän voi objektiivisesti tarkastella ja miettiä toisen tilannetta. (Kalliopuska 1990, 19 –20.)

Empatia rinnastetaan joskus väärin synonyyminä erilaisille persoonallisuuden piirteille, kuten epäitsekkyydelle, stressinsietokyvylle, sosiaalisuudelle jne. Toisaalta se on sotkettu minän puolustusmekanismeihin eikä sitä ole nähty terveen persoonallisuuden hallintakeinona. (Kalliopuska 1990, 20.)

Lapsi on kouluun tullessaan Hoffmannin mainitsemalla kolmannella tasolla, jolloin hän pystyy jo asettumaan toisen ihmisen rooliin. Tällöin voidaan draaman avulla kehittää ja vahvistaa lapsen empatiaa harjoittelemalla toisen roolin ottamista. Sitähän draama syvimmältä olemukseltaan onkin. Astutaan kuvitteelliseen maailmaan, jossa voidaan kokeilla, miltä tuntuu sanoa pahasti toiselle loukkaamatta toista kuitenkaan todellisuudessa, koska vain kuvitellut roolihenkilöt puhuvat ja toimivat keskenään. Tämän vuoksi onkin erittäin tärkeää aloittaa draamatyöskentely kertomalla sen säännöt ja lopettaa tunti roolien purkuun niin, ettei kukaan enää jää esittämänsä roolin vangiksi. Tämä mahdollistaa turvallisen heittäytymisen roolien maailmaan. Tällöin myös uskaltautuu kokeilemaan sellaisiakin rooleja, joita ei aikaisemmin omassa elämässään ole uskaltanut ottaa. Esimerkiksi itse en polta tupakkaa, mutta eräässä draamaharjoituksessa olin ketjupolttajan roolissa. Vaikka kyse oli näyttelemisestä enkä siis oikeasti polttanut harjoituksessa, sai tuo rooli minut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että en aloita tupakan polttamista.

Kalliopuskan mukaan useat tutkimukset osoittavat, että empatiaa pystytään opettamaan. Parhaat tulokset on saatu draaman avulla tapahtuneesta opetuksesta, jossa oppilaat tekivät roolinottoharjoituksia. (Kalliopuska 1990, 116 – 117.)

Rusanenkin löysi tutkimuksensa analyysin ensimmäisessä vaiheessa peruskoululaisten päiväkirjoista joitakin useasti esiin tulevia aiheita ja nimeää ne teemoiksi. Mukana olivat

kaikki peruskurssilaisten päiväkirjat. Niistä löytyi seuraavanlaisia teemoja: *rohkeus, ilo, hauskuus ja hulluus, rentoutuminen ja rauhoittuminen, itsekkyys ja keskittyminen.* (Rusanen 2002, 119.)

Tutkimuksessa esille nousseet aiheet liittyivät kaikki jollain tavalla tunteisiin. Analyysin toisessa vaiheessa Rusanen kävi läpi jokaisen jatkokurssille osallistuneen kaikki päiväkirjat. Niistä hän erotti kolme uutta teemaa: *näytteleminen, empatia ja ryhmässä toimiminen.*

Rusanen on käynyt väitöskirjassaan läpi eri teemoja lainaamalla oppilaiden päiväkirjakirjoituksia ja tulkitsemalla niitä ja yrittämällä ymmärtää, miten nämä teemat vaikuttavat heidän elämäänsä ja ilmaisutaidon opiskeluun. (Rusanen 2002. 119.)

Rusanen viittaa Golemanin käsitykseen, että ihmisen empatiakyky rakentuu itsetuntemukselle. Mitä paremmin ihminen tunnistaa ja ymmärtää omia tunteitaan, sitä taitavampi ihminen on tunnistamaan myös muiden tunteita. Tunteiden viestinnässä ihminen käyttää muita ilmaisukeinoja kuin sanoja. Siksi onkin tärkeää osata tulkita tätä ilmeiden, eleiden ja äänenpainon kieltä. (Rusanen, 2002, 154.)

Rusasen mukaan ilmaisutaidon tunneilla kokeillaan asioita monin tavoin. Myös toisen ihmisen roolinottamista harjoitellaan. Miltä tästä henkilöstä tuntuu? Tunteita on mahdollisuus itse kokeilla tekemällä itse harjoituksia ja mahdollisuus seurata muiden tekemiä harjoituksia. (Rusanen 2002, 154.)

Empatia on myötäelämistä ja ymmärtämistä. Teatterilla ja draamalla näyttää Kalliopuskan mukaan omakohtainen kokemus olevan yksi väylä tämän kyvyn kehittämiseen. Empatiaa ei voi omaksua pelkän tiedon avulla. Se pitää oppia kokemuksen kautta. (ks. Kalliopuska 1990, 117.)

Draamassa voidaan järjestää tilanteita, joissa voi samaistua kokemuksiin ja tunteisiin, joita jollain henkilöllä on tietyssä tilanteessa. Empatia on verrattavissa taiteilijan luovaan kokemukseen. (Rusanen 2002, 155.)

Ilmaisutaidon tunneilla oppilaat harjoittelivat empatiaa. Rusasen mukaan päiväkirjateksteistä näkyy selvästi, että oppilaat olivat kokeneet tällaisia tunteita ja osa osasi verbalisoidakin nämä tunteet. Kokemuksistaan kirjoittivat niin tytöt kuin pojatkin. Kokemukset olivat joko oman tekemisen kautta koettuja tai toisten esityksiä katsellessa syntyneitä. Oppilaiden kirjoitusten pohjalta Rusanen uskoo, että empatia on helpompaa kokea itselle tuttujen tuntemusten kautta. (Rusanen 2002, 155.)

Mielestäni toisilla ihmisillä on tällainen herkkyys jo luonnostaan. Toiset voivat saavuttaa sen melko helposti ja joillekin se näyttää olevan todella vaikeaa. Ajattelen, että ihmisille, jotka joutuvat opettelemaan empatiataitoja, merkitsevät omat aikaisemmat so-

siaaliset kokemukset ja käsitys itsestään hyvin paljon. Jos tuntee alemmuutta sosiaalisissa tilanteissa, on vaikea ajatella toisista hyvää. Kaikki energia menee tavallaan oman tilanteen hyväksymiseen. Tai jos itse epäonnistuu usein, ei jaksa kiinnostua toisten suoritusten seuraamiseen, saati sitten kannustamiseen.

Kalliopuskan mukaan empatia on ihmisen elimistön sisäinen kokonaistapahtuma, josta voidaan erottaa fysiologiset, kognitiiviset, affektiiviset ja motivaatioon liittyvät osat. Empatiakokemus on tunteiden jakamista, samaistumista toisen ihmisen kanssa. Samaistuminen kestää vain hetken, jonka jälkeen yhteys toiseen ihmiseen tavallaan suljetaan. (Kalliopuska 1990, 19.)

Golemanin mukaan empaattista kykyä tarvitaan arkielämässä jatkuvasti. Hänen mukaansa *empatiakyky, itsensä asettaminen toisen asemaan, saa ihmiset noudattamaan moraalisia periaatteita.* Etiikka ja empatia liittyvät siten toisiinsa. (Rusanen 2002, 156.) Rusasen mukaan oppilaiden kirjoituksista löytyi todisteita siitä, että ilmaisutaidon tunnilla on ollut mahdollista harjoitella empaattisia taitoja erilaisten roolinottoharjoitusten muodossa. Roolissa oppilaat kertoivat kokeneensa, mitä tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Myös harjoitusten jälkeisen keskustelun katsottiin lisäävän sosiaalisten tilanteiden tilannelukukykyä. Pelkkä tieto ja analysointi ei riitä sosiaalisten taitojen oppimiseen. (Rusanen 2002, 156.)

Mielestäni onkin tärkeää aina muistaa liittää draamaharjoituksiin harjoitusten läpikäynti keskustellen. Näin oppilaat oppivat analysoimaan kokemuksiaan. Miltä minusta todella tuntui, kun äskeisessä sketsissä isäni löi minua. Miksi isä löi? On mielestäni myös tärkeää muistaa käsitellä kaikki näkökannat, myös ns. pahojen ihmisten tunteet ja tekojen motiivit, koska näin opitaan asettumaan jokaisen lähimmäisen, ei vain parhaiden kavereiden tai samaa ajatussuuntaa edustavien rooliin.

Samaistuessamme hetkellisesti toisen rooliin ja näin jakaessamme hänen tunteensa voimme puhua empaattisesta prosessista. Empaattisen ihmisen elämä on täynnä tällaisia episodimaisia pyrähdyksiä toisen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan. Kalliopuska viittaa Hoganin mielipiteeseen, jonka mukaan empatiaa voidaan tarkastella persoonallisuuden osana aivan kuin sosiaalisuutta, alistuvuutta, määräilevyyttä ja vihamielisyyttä. (Kalliopuska 1990, 16.)

Voidaanko siis empatiaa lainkaan opettaa? Jos empatia olisi synnynnäinen taito, ei sitä tarvitsisi opettaa, mutta jos näin ei ole, on Kalliopuskan mielestä sitä harjoiteltava, jotta voitaisiin saavuttaa edes jonkinlainen taso. Harjoittelu olisi tehtävä lapsuuden tai nuoruuden aikana, sillä silloin harjoittelu tehoaisi parhaiten. (Kalliopuska 1990, 16.)

Samanlaista mietintää ovat aiheuttaneet kysymykset: *onko empatia staattista, pysyvää vai dynaamista, jatkuvaa eloa; onko empatia kyky vai taito.* Kalliopuska toteaa, että vaikka oltaisiinkin sitä mieltä, että empatia on kyky, voitaisiin sitä silti parantaa harjoituksilla. Kuitenkin, koska harjoituksella saadaan aikaan empatian kehittymistä, olisi järkevämpää puhua empatiataidosta. Kyky viittaa helposti ominaisuuteen, jota ei voida parantaa harjoittelulla. Näin ollen taito-sanan valitseminen viittaa empatian olevan dynaamista. (Kalliopuska 1990, 17.)

3.3.2 Miten empatia kehittyy?

Kalliopuskan mukaan on vaikea määritellä, milloin lapsi saavuttaa taidon empatiaan. Lapsella saattaa olla jo syntyessään alkeelliset taidot, mutta vasta, kun lapsi hahmottaa itsensä, mahdollistuu myös empatian kehitys. (Kalliopuska 1990, 31 – 32.)

Hoffman esittää, että lapsi käy empatian kehityksessään läpi neljä eri tasoa. Nämä tasot ovat: maailmanlaajuinen empatia (*global empathy),* itsekeskeinen empatia *(egosentric empathy),* toisten tunteet huomioiva empatia *(empathy for annother's feelings)* ja empatia toisten elämää kohtaan *(empathy for another's life condition).*

Global empathy. Aivan pienilläkin lapsilla on tavallaan empatian siemen, koska he reagoivat toisen hätään omalla hädällään. Tämän huomaa, kun menee neuvolaan. Kun yksi lapsi saa piikin ja rupeaa itkemään, muut lapset odotushuoneessa yhtyvät itkuun. (Durkin 1995, 448.)

Egocentric empathy. Kun lapset oppivat erottelemaan itsensä ja toisensa, heidän on kuitenkin vaikea erottaa toisen sisäisiä tunteita ja vastata tarkoituksenmukaisin keinoin toisen hätään. Esimerkkinä kirjassa on tapaus 18-kuukautisesta pojasta, joka huomattuaan kaverinsa hädän toi paikalle oman äitinsä eikä kaverin omaa äitiä, joka hänkin oli paikalla. (Durkin 1995, 448.)

Empathy for another's feelings. Esikouluikäisinä lapset pystyvät jo asettumaan toisen rooliin. Tällöin lapsista tulee myös herkempiä huomaamaan, että toisten tunteet ja tarpeet ovat erilaisia kuin heidän omansa. Hoffmannin mukaan kielen kehittyminen vaikuttaa tässä myös empatian kehitykseen. Lapset voivat nyt käsitellä toisen hätää, vaikka ao. henkilö ei olekaan paikalla. (Durkin 1995, 448.)

Empathy for another's life condition. Kouluiässä lapsi oppii ymmärtämään toisen hätää jo suurempana kokonaisuutena ja ymmärtää hädän aiheuttajan. Samoin sosiaalisten käsitteiden oppiminen auttaa lasta myös ymmärtämään paremmin moraalin ja poliittiset mieli-

pide-eroavuudet. (Durkin 1995. 448 –449.)

Robert Selmanin empatian kehityksen teoriamalli perustuu Piaget'n kognitiiviselle vaiheteorialle. Sen mukaan empatia kehittyy lapselle vaiheittain aivan niin kuin Hoffmanin teoriassakin. Selman on lisännyt Piaget'n malliin tietoa sosiaalisesta kognitiosta.

Selman jakaa kehityksen viiteen eri tasoon: 0-tasoon (3 – 6-vuotiaat), 1-tasoon (5 – 9-vuotiaat), 2-tasoon (7 – 12-vuotiaat), 3-tasoon (10 – 15-vuotiaat) ja 4-tasoon (12-vuotiaat >).

0-taso. 0-tasolla lapsi ei erota ihmisten fyysisiä ja psykologisia ominaisuuksia. Lapsi erottaa toiminnan ja tunteiden lisäksi tahallisen ja tahattoman toiminnan. Lapsen suhteet muihin ihmisiin ovat egosentrisiä eikä hän tajua, että toinen voi ymmärtää saman tilanteen eri tavalla kuin hän.

1-taso. 1-tasolla lapsen henkilökäsitykset ovat jo jäsentyneet ja hän erottaa fyysiset ja psykologiset ominaisuudet samoin kuin tahallisen ja tahattoman toiminnan. Henkilösuhteissa lapsi erottaa oman ja muiden näkökannat ja huomaa ne erilaisiksi. Kognitiivisen vaiheteoriamallin vastavuoroisuus toimii vain fyysisellä alueella. Lapsi myös yhdistää eri näkökantoja tasapuolisesti.

2-taso. 2-tasolla lapsen ajattelu ja henkilökäsitykset ovat itsereflektoivia. Lapsi tajuaa ettei toista ihmistä voi tuntea täydellisesti, sillä hän tietää, että ihmisellä on sekä ulkoinen näkyvä olemus että sisäinen todellisuus. Lapsen suhteet toisiin ihmisiin ovat vastavuoroisia myös ajatuksissa ja tunteissa. Lapsi pystyy asettumaan toisen asemaan ja tajuamaan, että toinen voi tehdä samoin.

3-taso. 3-tasolla lapsen henkilökäsitykset ovat kolmannen osapuolen huomioonottavia. Lapsi näkee muissa pysyviä asenteita ja arvoja ja pystyy tarkkailemaan itseään sekä syrjäyttämään itsensä. Suhteissaan muihin ihmisiin lapsi on vastavuoroinen ja käsittelee ja järjestelee samanaikaisesti omia ja muiden näkökantoja ja pystyy näkemään koko tilanteen kolmannen ihmisen näkökulmasta.

4-taso. 4-tasolla lapsen henkilökäsitykset ovat jo syvällisiä ja dynaamisia. Lapsi voi myös työstää ja ymmärtää niitä. Suhteissaan muihin lapsi pystyy asettamaan vuorovaikutuksen omien tavoitteidensa edelle. Vuorovaikutustilanteissa lapsi hyödyntää kertynyttä symbolista ja subjektiivista tietoa konkreettisten asioiden ymmärtämiseksi. Suhteet ovat sosiaalis-symbolisia. (Sosiaalipsykologiaa opettajille 2001a.)

3.3.3 Empatian hyödyt

Empatia on tärkeä ominaisuus. Empatiataitojen lisäämisellä ja samalla tunteiden vastaanottokykyä lisäämällä saadaan aikaan positiivista henkistä kasvua niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Empatia lisää mahdollisuuksia positiivisten asenteiden syntymiselle. Sen avulla voidaan vähentää ristiriitoja ja ongelmien kasaantumista ihmisten välillä. Samoin riitojen selvittelyssä pystytään empatian avulla toista kunnioittavaan käsittelytapaan. (Kalliopuska 1990, 83 –84.)

Kehityspsykologiselta kannalta empatia liittyy moraalin kehittymiseen. *Roolin omaksumisen taidon opetteleminenhan tapahtuu siinä sosiaalisessa ympäristössä, jonka moraalin taso, arvot, normit ja asenteet ratkaisevasti määräävät empatian kehityksen suunnan.* (Kalliopuska 1990, 84.)

Useissa tutkimuksissa on myös havaittu, että mielikuvituksen määrällä, luovuudella ja empatialla on positiivinen yhteys. Samoin se, että rohkaisevassa ja empaattisessa ilmapiirissä syntyvät paremmat oppimistulokset ja luovuus. (Kalliopuska 1990, 84.)

Draamaharjoituksissa oppilaat voivat käyttää omaa luovuuttaan. Oikeita tai vääriä ratkaisuvaihtoehtoja ei ole. Draamassa oppilas pääsee etsimään luovuuttaan erilaisten ongelmanratkaisujen kautta. Jokaisella vetämälläni draamatunnilla on vallinnut positiivinen työskentelyilmapiiri. Tämä johtuu mielestäni siitä, että oppilaat ovat olleet motivoituneita. Draamaharjoituksissa on tärkeää varsinkin, jos työstetään tunnetiloja, kulkea voimakkaista ja negatiivisista tunteista positiivisiin tunteisiin. Siksi olinkin valinnut viimeiseksi harjoitukseksi Eesaun ja Jaakobin sovinnonteon still-kuvat. Oppilaat työskentelivät nyt pareittain ja joutuivat neuvottelemaan keskenään, millaiseen sovintoratkaisuun he tarinassa päättyivät. Tässä oppilaat harjoittelivat siis myös neuvottelutaitoja. Kummankin oli otettava toisensa näkökannat huomioon ja muodostettava mielipiteistään kompromissi.

3.4 Sosiaalinen kasvatus

Durkin lähtee minuuden kehityksen seurannassa liikkeelle Lewisin esityksestä, että identiteetin saavuttaminen sarjana uskomuksia itsestään on yksi sosiaalisten taitojen kehittymisen keskeisin asia (*a self-schemata.).* Tämä prosessi kestää ja kehittyy läpi elämän alkaen aivan muutaman kuukauden ikäisenä. Ihminen luokittelee ja vertailee omia taitojaan toisten taitoihin ja näin muodostaa käsitystään itsestään. Lewis ja hänen kollegansa kutsu-

vat tätä vaihetta *the existential self.* Tämä vaihe muodostaa perustan sosiaaliselle kehityksellemme. (Durkin 1995, 290.)

Tietoisuus omasta itsestä ei tule lapsella näkyviin heti sosiaalisena toimintana, vaan paremminkin yksilöllisyyden huomaamisena. Kuitenkin vertaaminen itseään muihin ryhmän jäseniin vaatii lapselta myös sosiaalisia tietoja ja taitoja, koska jokainen ryhmän jäsen on erilainen kuin lapsi itse. Aluksi lapsi kerää ympäristöstään sellaista tietoa kuten, kuka tulee luokse, kun hän itkee, kuka antaa ruokaa, tekee hänen olonsa mukavaksi sekä vertailua siitä, mitä hän itse voi tehdä, mitä ei ja mitä hänen puolestaan tehdään. Näistä kokemuksista lapsi muodostaa oman subjektiivisuutensa. (Durkin 1995, 291.)

Noin vuoden ikäisenä lapsi alkaa hahmottaa itsensä myös fyysisenä kokonaisuutena. Lapsi tutkii mielellään muita ihmisiä ja myös itseään. Varsinkin kasvojen osat löytyvät, silmät, nenä, korvat ja suu. Tätä vaihetta Durkin kutsuu *self-recognition.* (Durkin 1995, 291 –292.)

Ennen kouluikää lapsi rakentaa itsestään puolueettoman kokonaisuuden. Lewis käyttää tästä nimitystä *The categorical self*. Tällöin muodostuu lapselle käsitys itsestään ainutlaatuisena, kestävänä yksilönä, joka tietää olevansa ainutlaatuinen yksilö. Tämä prosessi tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa on myös kieli apuvoimana. Toisten ihmisten läsnäolo on tärkeää, koska se auttaa lasta rajaamaan ja tarkentamaan käsitystään itsestään sen tiedon avulla, jota he saavat toisilta ihmisiltä itsestään. Kieli helpottaa tätä prosessointia. (Durkin 1995, 292 – 293.)

Kernberg tutki peilireaktioiden kautta lapsia, joiden äiti oli kärsinyt synnytyksen jälkeisestä masennuksesta ja huomasi, että mikäli lapsi saa ympäristöstään, varsinkin vanhemmiltaan negatiivista tai välinpitämätöntä palautetta, se vaikuttaa lapsen minän muodostukseen. (Durkin 1995, 293 – 294.)

Esikouluikäisenä lapsi saa tietoa itsestään jo laajempana yksilönä. Hän voi vertailla tekemisiään, taitojaan muihin ja näin rakentaa kuvaa itsestään. Hän oppii myös tietämään, että ihmiset osaavat ajatella, havainnoida ja muistaa asioita. He oppivat myös haaveilemaan asioista, joita eivät voi saada. (Durkin 1995, 294.)

Koululaisena lapsen minäkäsitys yksilöityy huomattavasti. Kognitiivisten ja kielellisten taitojen kehittyminen auttavat lasta ymmärtämään paremmin käsitteitä ja termejä, joilla he kuvailevat itseään ja muita. Kouluikäisenä lapsen käsitys itsestä kehittyy monimuotoisena sosiaaliskognitiivisena prosessina ja jatkuu edelleen nuoruuteen. Nuoruus onkin lapsen minäkäsitykselle erittäin tärkeää aikaa. (Durkin 1995, 295.)

Draama antaa lapselle mahdollisuuden kokeilla ”leikisti” erilaisia näkökantoja asioihin. Näin ei kukaan epäonnistu. Vaihtoehtoja toimia ja näkemyksiä asioista on runsaasti. Mikäli omasta mielestään draamaharjoituksessa epäonnistuisikin, on asiat kuitenkin tehty leikisti, joten kasvojen menettämisen mahdollisuus on mitätön verrattuna perinteisessä opettajajohtoisessa, opettaja kyselee - oppilaat vastaavat - järjestelmässä, jossa väärä vastaus saattaa muodostua lapsen elämän pahimmaksi mokaksi. Epäonnistuminen vaikuttaa suoraan oppilaan käsitykseen itsestään oppilaana ja saattaa vaikuttaa suoraan koulunkäyntimotivaatioonkin. Tunteilla on erittäin suuri merkitys ihmisen itsetuntemuksen rakentumisessa. Parken mukaan se, että vanhemmat hyväksyvät lastensa tunteet, vaikuttaa suoraan lasten käsitykseen itsestään hyväksyttyinä ryhmän jäseninä (Durkin 1995, 296).

Se, että opettaja hyväksyy lapsen, on lapsen minäkäsitykselle tärkeä asia. Helposti perinteisen opettajajohtoisen opetuksen anti lapselle on komentojen ja käskyjen kasa, josta lapsi helposti muodostaa negatiivista käsitystä itsestään oppijana ja sitä kautta myös ihmisenä. Draama lisää myös opettajan empatiataitoja, sillä draamaprosessissa myös opettaja voi osallistua ryhmän muiden jäsenten tavoin ryhmän toimintaan. Draama on aito vuorovaikutustilanne.

4 KÄSITYKSIÄ OPPIMISESTA DRAAMASSA

J. D. Novakin mukaan mielekästä oppimista tapahtuu, kun oppilas sijoittaa uutta tietoa jo ennestään hänellä olevaan tietoon. Mielekkään oppimisen laatu on kiinni uuden materiaalin käsitteellisyydestä. (Novak 2002, 29.)

4.1 Deweyn pragmatismi

John Dewey (1859 – 1952) halusi kehittää systemaattista teoriaa kasvatuksesta, joka perustuu pragmatismiin ja kehitysoppiin. Pragmatismi tähdentää nimensä ('pragma' = toiminta) mukaan toiminnan keskeisyyttä oppimisessa. Dewey pitää ihmistä aktiivisena ja tiedonhaluisena toimijana. Deweyn mukaan ihmiset ovat syntyneet toimimaan eivätkä teoretisoimaan. Dewey kritisoikin aikaisempaa käsitystä, että tieto ja teot ovat toisistaan erillään. Hänen mukaansa toiminta on tiedon löytämisen väline. (Dewey 1929/1999, 12, 27.)

Deweyn pragmatismin yksi keskeisin käsite on 'kokemus'. *"Kokemuksessa on kysymys organismin vuorovaikutuksesta ympäristönsä kanssa, ympäristön, joka on inhimillinen yhtä hyvin kuin fyysinen. Ympäristöön kuuluvat traditiot, instituutiot sekä paikalliset olosuhteet. Organismi tuo omaksutun rakenteensa kautta kokemuksen vuorovaikutuksessa vaikuttavat voimat."* (Dewey 1934/1980, 246.)

Kokemuksen Dewey (1934/1980, 35) jakaa kahteen osaan. Kokemukseen, jonka avulla oppii ja kokemukseen, joka ei tuota oppimista. Oppimista tuottavaan kokemukseen liittyy esteettisyys. Deweyn mukaan esteettinen kokemus on lopullinen eikä se tarvitse tuekseen muita kokemuksia (Dewey 1929/1999, 205).

Oppiminen on Dewyn mielestään ongelman ratkaisua. Oppimistilanteessa uusi ärsyke virittää pohdinnan, jossa aiemmin opittuun perustuvat odotukset ja hypoteesit yritetään ratkaista. Oma toiminta tuottaa tuloksia, joita reflektoimalla oppilas muuttaa aiempia käsityksiään ja tietojaan. Tämä tiedon muuttamisprosessi on oppimisen ydin. (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 117.)

Draamassa opittava asia tuodaan toiminnan kautta lapsen tietoisuuteen. Lapsi käyttää aikaisempia tietojaan hyväkseen käsitellessään tätä uutta kokemustaan. Draamaan liittyvät keskustelutilanteet vahvistavat uuden kokemuksen käsittelyä. Näin tieto ja kokemus syn-

nyttävät uuden oppimista.

4.1.1 Viola Spolinin näkemys

Viola Spolinin mukaan työskentelyperiaatteet ovat leikinkaltaisuus ja ryhmässä toimiminen (2002, 94). Ryhmä voi ennen esitystä tai harjoituksen tekoa sopia pääpiirteet siitä, kuinka esitys toimii (2002, 98). Hän suhtautuu hyvin optimistisesti oppimiseen. Hänen mukaansa ihminen oppii asioita kokeilun ja kokemuksen kautta. Improvisaatiotehtävissä oppilaat joutuvat ongelmanratkaisutehtäviin, joissa heidän on toimittava ratkaisuun asti. Rusanen vertaa Spolinin tapaa opettaa Deweyn pragmaattiseen kasvatusfilosofiaan, jossa myös painotetaan, että oppimisen tulisi tapahtua ongelmatilanteissa ja oman kokemuksen kautta. Spolin tähdentää, että kukaan ei opeta mitään ja vertaa oppimistapahtumaa lapsen kävelemään oppimiseen. Hän myös kyseenalaistaa lahjakkuuden. Kuka on lahjakas ja mitä on lahjakkuus? Se ei ainakaan vaikuta oppimiseen. Spolinin mukaan jokainen oppii sitä, mitä haluaa oppia. Hän korostaa myös ympäristön merkitystä opettajana. Kokemus on kiinni ympäristöstä kaikilla tasoilla: intuitiivisella, älyllisellä kuin myös fyysisellä tasolla. Intuitiivinen taso on hänen mielestään tärkein taso oppimisen kannalta. Tätä taustaa vasten hän hyväksyy lahjakkuuden niin, että lahjakkaalla on ollut suurempi mahdollisuus kokemuksiin. Pragmatismi tulee esille myös Spolinin ihmis- ja oppimiskäsityksessä. Hänen mielestään opettaja ei ole hallitseva toiminnan johtaja, auktoriteetti. (Rusanen 2002, 96 - 97.)

En täysin allekirjoita kaikkia Spolinin periaatteita, varsinkaan sitä, että jokainen oppii mitä haluaa, sillä oman kokemukseni kautta olen joutunut tilanteeseen, jossa oppilaalla on kokemuksellinen, turvallinen ja virikkeinen ympäristö, mutta silti oppiminen pysyy paikallaan. Tiettyyn rajaan asti lapsi ehkä pystyy oppimaan kaiken, mitä haluaa varsinkin, jos tavoitteena ei ole täydellinen oppiminen. Uskon kyllä oppivani melkein mitä vain, mutta kauanko siihen menee aikaa, on aivan toinen asia. Samoin lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia, ei valitettavasti opi samalla tavalla kuin muut. Kyllä hänkin oppii, siitä itselläni on myös kokemuksia, mutta ei valitettavasti kaikkea eikä ole mielestäni tarpeenkaan.

4.1.2 Keith Johnstonen käsityksiä

Keith Johnstonen työskentelyperiaatteisiin taas kuuluu, että jokainen työskentelee yksilönä eikä yhteisiä neuvotteluja ennen improvisaatiota pidetä. Johnstone pitää kuvaa-

mataidon opettajaansa esikuvanaan ja kiteyttää oman käsityksensä opettajuudestaan oman opettajansa lauseeseen: *Opettajan taito näkyy hänen kyvystään tarjota kokemuksia siten, että oppilas onnistuu pakostakin.* Johnstone pyrkii opetuksessaan luomaan sellaisia toimintamuotoja, että oppilaat kiinnostuvat opetettavista aiheista. (Rusanen 2002, 96 – 98; Johnstone 1979, 20.)

Olen enemmän Johnstonen ajatusten kannattaja. Lapsen oppimiseen suuresti vaikuttaa oppilaan oma motivaatio. Opettajan tehtävänä on luoda mielenkiinnon herättävät puitteet oppimistilanteeseen. Mielestäni oppilas voi joskus myös epäonnistua, mutta tapa, jolla epäonnistumisia kohdataan ja käsitellään, on mielestäni oppimisen kannalta tärkeää. Epäonnistumisen kokemuksenkin voi kääntää positiiviseksi. Siihen tarvitaan vain optimistinen asenne kokeiluun ja elämään yleensä. Suoriutumisenpakko ja hyvät tulokset tappavat useasti meiltä tuon mahdollisuuden.

4.2 Oppiminen yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä

Yhteistoiminnallisella opetuksella on saavutettu hyviä oppimistuloksia. Oppiminen on tehokkaampaa ja nopeampaa kuin yksilöopetuksessa, yhteiset saavutukset innostavat yhä parempiin saavutuksiin. Oppilaat vertailevat saavutuksiaan ja ainut tapa, jolla yksityinen oppilas voi saavuttaa omaa menestystään on se, että ryhmä menestyy. Sen vuoksi jokainen oppilas itse yrittää parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Ryhmän jäsenet auttavat tässä päämäärässä toinen toisiaan, koska ryhmän etu niin vaatii. Näin myös yhteisvastuu oppilaissa kasvaa. Tätä Slavin kutsuu motivaatioteoriaksi. (Slavin 1990, 13.)

Osittain yhteistoiminnallisen oppimisen motivaatioteoria toimii myös draamassa, sillä siinä oppilaat myös toimivat ryhmässä, varsinkin draamatarinoissa. Kuitenkaan draamassa ryhmien välillä ei tapahdu sellaista kilpailua, jota yhteistoiminnallisessa oppimisessa tapahtuu, koska draamatyöskentelyssä on aina sopimus, jossa luvataan jokaiselle oppilaalle täysi vapaus olla tekemättä sellaisia harjoituksia, jotka esim. sotivat niin pahasti oppilaan arvoja vastaan, ettei hän pysty sen vuoksi toimimaan ryhmässä. Mielestäni tuo vapaus toimia tai olla toimimatta, antaa oppilaille draamassa sen työskentelymotivaation, jota yhteistoiminnallisessa oppimisessa pyritään saavuttamaan kilpailun avulla.

Toinen Slavinin teoria on kognitiivinen teoria (Slavin 1990, 14), joka perustuu Vygotskin ja Piagetin kehitysteorioihin. Näiden teorioiden mukaan lapsella on tiettyjä herkkyyskausia. Herkkyyskauden aikana lapsi oppii tiettyjä asioita tietyllä tavalla helpommin

kuin muulloin. Ryhmätyöskentely palvellee tätä teoriaa, sillä lapsen on helpompi oppia asioita, kun niitä ryhmässä samanikäisten kanssa pohditaan ja aikuinen, opettaja, auttaa tarvittaessa niin, että hän johdattelee oppilaita ratkaisemaan ongelmat itse ryhmissään. Opettaja ei siis anna suoria vastauksia. Hän on vain ohjaava tukihenkilö.

Tutkimus osoittaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppilaat pystyvät ryhmässä selittämään asioita toisilleen, antamaan toisilleen uusia näkökulmia. Kognitiivisuushan tarkoittaa, että tieto opitaan yhdistettäessä se aikaisempaan kokemukseen, tietovarastoon. Esimerkiksi kun oppilaat kirjoittavat yhteenvedon opittavasta asiasta, he oppivat asian paremmin kuin, jos he vain vastaisivat kysymyksiin. Samoin käy silloin, kun he ryhmässä kertovat toisilleen annetun materiaalin omin sanoin, kääntäen sen lapsen ajattelumaailmaan sopivaksi. (Slavin 1990, 13-16.)

Draamatyöskentely on mielestäni oiva esimerkki tällaisesta toiminnasta. Esimerkiksi luokassa käsitellään draamantarinan avulla koulukiusaamista. Opettaja on lukenut oppilaille kertomuksen oppilasta, jota on koulussa kiusattu. Oppilaat tekevät ryhmissä kolme still-kuvaa (=pysäytetty tilannekuva, patsas.) siitä, kuinka tämän oppilaan tilannetta voitaisiin auttaa. Tällöin oppilaiden on keskusteltava ryhmissään siitä, kuinka he ratkaisisivat kiusaamisongelman, mitkä syyt ovat johtaneet kiusaamiseen ja miten kiusaaminen voitaisiin lopettaa. Oppilaat joutuvat ottamaan huomioon toistensa mielipiteet ja puntaroimaan niin omia kuin toistensa mielipiteitä. Lisäksi he joutuvat esittämään tilanteet konkreettisesti. Still-kuvien teon jälkeen keskustellaan vielä yhdessä kaikkien ryhmien tuotoksista ja näin saattaa löytyä vielä uusia näkökantoja asiaan, jotka vahvistavat oppimisprosessia. Näin toteutuu kognitiivisuuden periaate. Oppilaat etsivät omista kokemusmaailmoistaan tietoa ja liittävät siihen toisiltaan opittua tietoa. Myös opettajan rooli on molemmissa melko samantapainen. Draamassa opettaja on ohjaaja, mutta hän voi myös olla tavallaan yksi ryhmän jäsenistä; esimerkiksi silloin, kun hän ottaa itselleen tarinaan liittyvän roolin ja osallistuu näin oppilaiden kanssa työskentelyyn. Neelands painottaa yhdessä työskentelemisen edellytyksiä.

Opettaja tarvitsee suunnitelmia, siitä miten kohdata draamatyöskentelyn asettamat vaatimukset. On tärkeää ymmärtää, että päinvastoin kuin melkein mikä tahansa oppimisen aluetta, spontaania draamatyötä ei voida säädellä. Opettaja ei voi synnyttää draamaa, tai vielä pahemmin, pakottaa ryhmiä tekemään sitä. Ryhmän on saavutettava tila, jossa he haluavat työskennellä omalla osallistumisen tasollaan ja tehdä tilanneleikkejä, joiden päämäärää ei ole päätetty. Onnistunut draama ei ole peräisin hiljaisesta alistumisesta opettajan auktoriteettiin tai asemaan. Draama edellyttää neuvottelemisen mahdollisuuden, joka salli

tinkimisen opettajan ja ryhmän välillä työn luonteesta ja sisällöstä riippuen. (Neelands 1984, 26 – 27.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalinen menetelmä. Oppilaat tekevät yhteistyötä keskenään ja samalla suorittavat loppuun jotakin heille kaikille yhteistä tärkeää. Yhteistoiminnallisuus on myös hauskaa. Se opettaa aktiiviseen työntekoon ja oppimiseen passiivisuuden sijaan. Yhteistoiminnallisuudella on siis, kuten jo nimikin sanoo, vaikutuksia sosiaalisuuteen, mutta myös motivoitumiseen ja asenteellisiin tuloksiin. (Slavin 1990, 34.)

4.2.1 Keskinäiset henkilösuhteet

Yhteistoiminnallinen oppiminen on aikoinaan ollut ”auttava käsi” rotusorrosta kärsivässä maailmassa, koska yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän sisällä jokaisen on puhallettava yhteen hiileen. On hyväksyttävä jokainen ryhmän jäsen tasa-arvoiseksi työpariksi. Opettaja määrätessään oppilaita eri ryhmiin työskentelemään yhdessä, ei kyseenalaista vuorovaikutusta eri rotujen välillä. Jos konflikteja syntyy, opettaja ei ummista niiltä silmiään vaan toimii tukihenkilönä riitaosapuolten välillä. (Slavin 1990, 34 – 36.)

Draamassa rasismiin ja etnisiin vähemmistöihin suhtautumisen opettelu tapahtuu esim. draamatarinan, forumteatterin tai TIE- esityksen (theater in education) avulla. Kaikissa kolmessa työskentelymuodossa lähdetään liikkeelle tarinasta. Draamassa tarina luetaan, kerrotaan tai kuunnellaan. Forumteatterissa ja TIE- esityksessä tarina esitetään oppilaille teatteriesityksenä. Draamatarinassa tarinan ja erilaisten harjoitusten avulla oppilaat johdatellaan keskelle ko. aihetta. He joutuvat ottamaan kantaa ja keksimään ratkaisuja tarinan eri käänteisiin.

Forumteatterissa oppilaat ensin katsovat vierailevan forumteatteriryhmän esityksen ko. aiheesta. Tarinassa, joka esitetään on aina jokin ristiriita, suuri ongelma, jota ei ratkaista. Esityksen jälkeen forumteatteriryhmän ohjaaja kertoo yleisölle, että sama esitys esitetään uudelleen ja että yleisö voi halutessaan muuttaa esityksen kulkua pyytämällä sovitulla merkillä esityksen pysähtymään. Tällöin oppilas, joka haluaa muutosta, asettuu sen näyttelijän paikalle, jonka hän uskoo saavan muutoksen aikaan. Muut näyttelijät jatkavat samaa rooliaan muuttamatta roolinsa käsikirjoitusta. Muutosehdotuksia otetaan vastaan niin kauan, kunnes haluttuun lopputulokseen päästään.

TIE-esitys on projekti, jossa esiintyjäryhmä tulee esim. kouluun esittämään jotain ajankohtaista aihetta käsittelevän esityksen. Ennen esitysten katsomista opettaja on jo johdatellut oppilaat aiheeseen. TIE- esityksessä oppilaat katsovat esityksen samaan tapaan kuin

forumissa, mutta esitys näytellään vain kerran ja sen aikana osa tai kaikki katsojat saattavat osallistua näytelmään jollakin tapaa. Esimerkiksi näytelmän rosvo ottaa heidät vangikseen tms. Esityksen jälkeen oppilaat työstävät ryhmätöin ja keskusteluin aihetta omassa luokassaan opettajan johdolla. TIE-esitys toimii aiheeseen johdattelijana ja elämyksen antajana. (ks. Jackson 1993, 3 – 8.)

Kaikissa näissä työskentelymuodoissa oppilaat pääsevät konkreettisesti keskelle käsiteltävää aihetta, tässä se on toisen ihmisen hyväksyminen. Samoin tapahtuu yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Kuitenkin niin, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa tilanne on aito, kun taas draamassa tilannetta käsitellään fiktiivisessä maailmassa. Draaman etuna näkisinkin juuri sen, että aiheeseen pystyy tutustumaan maailmassa, jossa ei tarvitse aidosti uskaltaa näyttää mitä itse ajattelee, vaan voi kokeilla erilaisia näkökantoja aivan kuin toisena henkilönä omaa persoonaa suojaavan roolin takaa. Näin oppilaille tulee kokemuksia asioista, joihin he ehkä eivät uskaltaisi ottaa osaa normaalitilanteissa, ellei heillä olisi draaman tuomaa tietämystä asiasta.

Yhteistoiminnallisuus opettaa sosiaalisuuteen, mutta konfliktitilanteissa saattaa pysyviä henkisiä vammoja syntyä, ellei opettajalla ole taitoa ohjata ristiriitatilannetta oikealla tavalla niin, että siitä tulee oppilaille positiivinen oppimiskokemus. Sanoisinkin, että yhdistämällä draama ja yhteistoiminnallisuus pääsisimme sosiaalisuuden opettelussa pitkälle, koska draama antaa yhteistoiminnallisesti hankittujen taitojen lisäksi tietoa oppilaasta itsestään ja luottamusta itseensä. Näin oppilaille riittää voimia myös toistensa huomioimiseen, koska omat ongelmat on voitettu.

Mielekästä oppimista tapahtuu silloin, kun oppija päättää suhteuttaa uutta tietoa hänellä jo olevaan tietoon. Mielekkäälle oppimiselle on kolme toteutumisehtoa. Merkityksellinen, jo oppilaan hallussa oleva tieto, liittyy jotenkin uuteen opittavaan tietoon. Uuden tiedon pitää sisältää tärkeitä käsitteitä muuhun tietoon nähden ja oppilaan on tarkoituksellisesti nähtävä tieto tärkeänä. (Novak 2002, 29.)

4.2.2 Väliinputoajat

Sekä motivaatio- että kognitiivinen teoria tukevat yhteistoiminnallista oppimista, mutta siinä on löydettävissä yksi kompastuskivi. Ryhmässä saattaa olla vetäytyvä oppilas, joka ei osallistu ryhmän toimintaan. Hän tavallaan ”ratsastaa” toisten mukana. Esimerkiksi oppilas uskottelee osaavansa tai toiset eivät ota häntä riittävästi huomioon antaen esim. tarpeeksi aikaa oppimiseen tai hän ei ole riittävän oma-aloitteinen aktivoidakseen itsensä

työskentelyyn. Tämä voidaan Slavinin mukaan eliminoida sillä, että jokaiselle ryhmän jäsenelle annetaan jokin tehtävä ryhmän sisällä. Tässäkin on kuitenkin se vaara, että omasta tehtävästä tulee itsetarkoitus eikä oppilas opi toisten antamasta informaatiosta. Toinen keino on, että jokainen oppilas kerää pisteitä, jotka lasketaan ryhmän summaksi- Vain ryhmän saamalla pistemäärällä on merkitystä työskentelyä arvioitaessa. Tällöin ryhmä toimii yhteisvastuullisesti ja sen on pakko huolehtia myös heikoimman osaamisesta, eikä näin ollen väliinputoajia tule. Opettajalla on kuitenkin lopullinen vastuu siitä, että oppilaat ovat opiskelussa mukana. (Slavin 1990, 16-17.)

Tätä ongelmaa ei tässä mittakaavassa draamassa mielestäni ole, koska draamassa kaikki toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen kuten edellä jo mainitsin. Oppilailla on vapaus tehdä tai vain seurata toisten tekemistä. Samoin kuin yhteistoiminnallisessa oppimisessa draamassakin ryhmä huolehtii sen jäsenistä. Syntyy yhteenkuuluvaisuuden tunne, koska useimpiin draamaharjoituksiin liittyvät tunteet. Tunteet liittävät ryhmää yhteen, olivatpa tunteet sitten negatiivisia tai positiivisia.

4.2.3 Lahjakkaat oppilaat

Melko monessa yhteistoiminnallisen oppimisen eri toimintamuodoissa ryhmät ovat heterogeenisia. Näin oppilaat oppivat arvostamaan toisiaan yksilöinä ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistoiminnallista oppimista on kuitenkin kritisoitu, koska on epäilty, ettei se anna tarpeeksi haasteita lahjakkaille oppilaille. Slavinin mukaan näin ei kuitenkaan ole, sillä lahjakkailla oppilailla on kuitenkin sosiaalisissa taidoissaan kehittämistä. Opettajan tehtävänä on huolehtia eriyttävistä tehtävistä niin, että lahjakkaatkin saavat haasteita. (Slavin 1990. 32 –33.)

4.3 Vygotskin sosiokulttuurinen teoria ja lähikehityksen vyöhyke

Vygotskin mukaan lapsen ajattelun kehitys riippuu kielestä - ajattelun välineestä - ja sen hallinnasta ja lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta. Lapsi on sosiaalinen olento, jonka toiminta on suuntautunut kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa. Näin ympäristö vaikuttaa lapsen ajattelun kehitykseen. Käsitteet muodostuvat, kun lapsi on vuorovaikutustilanteessa kulttuurinsa kanssa ja liittää uusia tietoja jo aiemmin muodostuneisiin

käsitteisiin. Omakohtainen kokemus ja toisen ääneen puhuminen antavat uusia merkityksiä alkuperäisille yksinkertaisille käsitteille. (Vygotski 1982, 104.)

Vygotskin mukaan oppiminen nähdään kulttuurisesti muotoutuneena ajattelutapana, jonka keskeisenä muotona on aikuisen ja lapsen tai oppilaan ja kokeneemman oppilaan välinen vuorovaikutus. Tämän vuorovaikutuksen avulla lapsi, oppilas, sosiaalistuu kulttuuriin ja tulee osalliseksi kulttuurin tarjoamista älyllisistä välineistä. Näitä kognitiivisia välineitä ovat mm. koulussa opetettavat asiat. (Lehtinen & Kuusinen, 2001, 122; Vygotski 1982, 255.)

Keskeisenä ajatuksena on siis, että lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa kulttuuriympäristönsä kanssa. Tätä ympäristöä muovaavat vanhemmat sukupolvet, joista merkityksellisinä voidaan mainita vanhemmat ja opettajat. He kasvattavat lasta kulttuuriin. Kieli on tärkeä väline kulttuuriperinteen siirtämisessä. Kulttuurissa muodostunut tietojen ja ajattelutapojen omaksuminen on oppimista. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 121-122.)

Vygotskin teoriassa nousee keskeiseksi lähikehityksen vyöhyke. *Minkä lapsi tänään osaa tehdä opettajan avulla, sen hän osaa huomenna tehdä itse* (Vygotski 1982, 263). Oppilas kykenee itsenäisesti aktuaaliselle tasolle, mutta oikeaan aikaan annetun ohjauksen avulla oppilas pääsee pidemmälle. Aikuisen tai kokeneemman oppilaan ohjauksen avulla saavutettavaa tasoa sanotaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. (Crain 2000, 214.)

Vygotskin mukaan oppilaan tuleminen tietoiseksi omista ajatuksistaan on kouluvuosien pääasia. Ajattelun tiedostamista voidaan auttaa ajattelemalla ääneen. Esimerkiksi aikuisen mallittaessa itseään ohjaavaa puhetta, myös lapsi oppii ajattelemaan tekemisensä ääneen. Myöhemmin ääneen puhuminen lakkaa ja tiedostaminen muuttuu sisäiseksi prosessiksi. (Crain 2000, 216.)

Draamassa ohjaajan ja toisten ryhmänjäsenten tuki ohjaa oppilaita lähikehityksen vyöhykkeelle. Opettajan, ohjaajan johdattelu on rinnastettavissa ajatusten ääneen puhumiseen. Samoin tunteiden näytteleminen avaa tapahtumien ja asioiden sisäistä maailmaa ja näin lisää asioiden ymmärtämistä.

5 MITEN KÄYTÄN DRAAMAA LUOKASSA?

Vanha kiinalainen sananlasku sanoo:
”Minkä kuulen, sen unohdan,
minkä näen, sen muistan,
minkä teen sen ymmärrän.”

5.1 Mitä draama on?

Draama sana tulee kreikan sanasta *drao*, joka merkitsee jotakin tehtyä (Owens & Barber 1984, 14). Draaman määritteleminen on hyvin vaikeaa, koska se on niin laaja käsite. Draama liitetään usein vain teatteri-ilmaisuun. Teatteri ja draama eroavat toisistaan siinä, että teatteri on näyttelijöiden ja yleisön vuorovaikutusta ilman, että yleisö voisi vaikuttaa esityksen kulkuun. Draama on tekemistä, kokemista ja itseilmaisua. Draaman avulla voimme elämyksellisesti tutkia suhdettamme asioihin, etsiä ja hyväksyä uusia lähestymistapoja ja ymmärtämystä uusiin asioihin ja ennakkoluuloihimme. Lisäksi draaman keinoin voidaan lisätä oppijan tietoisuutta itsestään ja ympäröivästä maailmasta.
Oppilaat toimivat ikään kuin he olisivat joku toinen tai he olisivat jossain muualla ja kuin jokin tapahtuma olisi juuri tapahtumaisillaan tai tapahtunut. (Owen & Barber 1998, 14.)

Rusanen vertaa väitöskirjassaan teatteria ja leikkiä toisiinsa ja toteaa, että niissä on paljon samoja piirteitä. Molemmat luovat oman todellisuutensa, johon osallistuvat vain näyttelijät ja joissakin tapauksessa myös katsojat. Molemmissa luotu maailma häviää yhtä nopeasti, kuin se oli luotukin. (Rusanen 2002,14.)

Vertaillessaan leikkiä ja teatteria Rusanen lainaa Konstantin S. Stanislavskin esimerkkiä, jossa Stanislavski kehottaa näyttelijöitä ottamaan mallia lasten leikeistä.
Hänen mukaansa näyttelijöidenkin olisi pystyttävä käyttämään mielikuvitustaan samalla tavalla kuin lapset. Esimerkissään Stanislaviski käskee tuomaan hänelle kymmenen lasta, joille hän sanoo: ”*Tässä on teidän uusi kotinne*.” Hetkessä lapset aloittavat leikin, joka ei pääty. (Rusanen 2002, 14.)

Meidän pitäisi olla erityisen selvillä siitä, mitä lapset tuovat mukanaan draamaan kokemuksiensa tulkinnasta ja kertomusten rakentamisesta. Draama voidaan nähdä fiktiivisenä aktiviteettina, joka auttaa valaisemaan todellisia kokemuksia. Lapset ovat tottuneempia

tuneempia jäsentämään maailmaansa kertomuksen avulla kuin faktoja sisältävien ja tekstisidonnaisten lähestymistapojen avulla. (Neelands 1984, 26.)

Oppiminen koulussa on usein järjestetty niin, että oppijat on erotettu toisistaan työskentelemään yksin kilpaillen toistensa kanssa. Jotkut lapset kaipaavat välitöntä yhteisöllistä opetusta, mikä on luonteenomaista heidän oppimiselleen koulun ulkopuolella ja he ovat onnellisia kilpailuttomassa sosiaalisessa tilanteessa, missä ideat ja tilanteet kulkevat edestakaisin ryhmän yhteisellä päätöksellä kohti yhteistä päämäärää. Draama tukee tämän kaltaista yhdessä oppimista. (Neelands 1984, 26.)

Taiteen suhdetta todellisuuteen etsiessään Rusanen on lainannut semiootikko Juri Lotmania. Hänen mielestään leikin merkitys ihmisten elämässä on todella suuri. Hänen mukaansa leikki luo mahdollisuuksien maailman, joka monitahoisuudessaan kiihottaa aktiivisuuden kasvua. Leikki myös vaikuttaa kehittävästi ihmisen persoonallisuuteen. Leikin luovuus tuo mukanaan jatkuvan mahdollisuuksien maailman aukeamisen. (Rusanen 2002, 14.)

Draama on sekä oppimistapa että opetusmenetelmä ja meidän on oltava selvillä suhteen molemmista puolista. Draama vaatii omalla tavallaan sekä oppilailta että opettajilta ja opettajan ja hänen ryhmänsä on valmistauduttava mukautumaan tiettyihin sääntöihin täyttääkseen nuo vaatimukset. (Neelands 1984, 24.)

Olen huomannut omassa elämässäni, kuinka draama on avannut minulle ihmisenä uusia ulottuvuuksia. Olen ollut ns. kiltti ihminen ja joskus kärsinytkin siitä, etten pysty sanomaan vastaan vahvemmalleni. Nyt roolin ottamisen avulla olen löytänyt keinon muuttaa statustani ja hyökätä takaisin tarpeen vaatiessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että minusta olisi kuollut se herkkyys, joka minulla oli aikaisemmin. Olen myös löytänyt oman itseni selvemmin. Draama toimii juuri oman persoonan löytämisen kautta. Sen jälkeen tulee tarvittaessa uuden rakentamisen tai korjaamisen vuoro.

Rusasen tutkimat oppilaat käyttivät paljon sanaa leikki, kun he kuvailivat toimintaansa ilmaisutaidon tunnilla. Leikin tuoma kuviteltu todellisuus antaa mahdollisuuden monenlaiseen kokeiluun. Nena Steniukselta Rusanen on lainannut kohdan, jossa Stenius vaatii, että kaikille olisi annettava mahdollisuus kokea mielikuvituksen avulla mielihyvää, jännitystä ja järkytystä. Näin ihminen oppii suhtautumaan myös todellisuudessa tapahtuviin samanlaisiin tilanteisiin. Rusanen jatkaakin Lindqvistin lainauksella, että lapsi hankkii leikin avulla tietoa ympäröivästä maailmastaan. (Rusanen 2002, 15.)

Muistan hyvin, kuinka nelivuotias perheeseemme sijoitettu tyttäremme muuttaessaan kotiimme leikki mitä hurjimpia poliisi-ambulanssi- leikkejä. Oltuaan meillä muutaman viikon hänen leikkinsä oli vaihtunut puhelinleikeiksi, jossa hän sopi tapaamisia ja kokouksia.

Myöhemmin turvallisuuden myötä tulivat kotileikit. Näin aivan selvästi itseni tyttäremme leikeissä. Ihmettelin sitä silloin, mutta nyt tajuan, kuinka mahtava ja tärkeä osa lapsen elämää leikki onkaan.

Rusanen kertoo omista kokemuksistaan lasten ja nuorten kanssa tehdyistä teatteri- ja draamakerhoista. Hän kertoo, kuinka sitoutuneita ja innostuneita nämä nuoret olivat. He jaksoivat vuodesta toiseen ja toivat ystäviään mukanaan. He antoivat näille tapaamisille oman nimenkin, *kehityskerho*. (Rusanen 2002, 15 –16.)

Me aikuiset unohdamme liian usein yhteyden lapsen perusvoimiin, jotka ohjaavat lasta kasvamaan. Lapsen oma aktiviteetti on unohdettu vuorovaikutustilanteissamme. Tässä tutkimuksessani keskityn miettimään, miten nuoret kokevat toiminnallisen, kokemuksellisen opiskelun, jossa ihmisen mieli, keho ja sosiaalinen ulottuvuus ovat mukana ja joka tapahtuu kuvitteellisessa maailmassa. Toimiiko tämä nuoren maailmankuvan, minuuden ja elämän rakentajana?

Suomeen alkoi tulla 1980-luvulla jonkin verran tietoa draamakasvatuksesta. Draamakasvatuksen puolestapuhujana Rusanen nostaa esiin Brian Wayn, joka tuolloin piti draamakursseja Suomessa. Wayn ansiosta tietämys ja kiinnostus draamakasvatusta kohtaan alkoi kasvaa. Wayn mukaan draamakasvatusta ei pitänyt opettaa omana oppiaineenaan, vaan draama voi olla hyödyllinen väline muiden aineiden opetuksessa. Tämän takia ilmeisesti teatteria ei haluttu omaksi oppiaineeksi Suomeen. (Rusanen 2002, 43.)

5.2 Termien viidakossa

Draaman tutkimus ja kehitystyö voidaan karkeasti jakaa kolmeen osaan: brittiläiseen, anglosaksiseen ja pohjoismaiseen ajattelutapaan. Pohjoismaisessa näkökannassa, jota edustavat Braanaas, Rasmussen sekä Østern ja Szatkowski, on paljon yhtymäkohtia anglosaksisen näkemyksen kanssa. Brittiläisen koulukunnan edustajia ovat Way, Bolton, Heathcote ja Slade. Suomessa voidaan mielestäni sanoa vaikuttavan kaikki kolme näkökulmaa. Tästä johtuukin, että meillä draamakäsitteet ovat hyvin monitahoiset. Samalla ilmiöllä on monta erilaista nimeä. Esimerkkinä tästä on mielestäni se, että Suomessa kouluissa on oppiaineesta, joka opetti draamallista toimintaa, käytetty nimeä ilmaisutaito eikä draama.

Amerikassa ja Englannissa reformipedagogiikka vaikutti mukaantulollaan sen, että kouluissa alettiin teatterin tekemistä kutsua draamaksi. Englanninkielisissä maissa draa-

man soveltavasta toiminnasta on käytetty eri versioita kuten *Draama in Education, Educational Drama ja Drama Education.* (Rusanen 2002, 43.)

Pohjoismaissa Suomessa Tintti Karppinen otti Drama in Education synonyymiksi *luova toiminta,* suomentaessaan Wayn kirjaa. Tähän vaikutti Rusasen mukaan Ruotsin käytäntö. Myöhemmin *luovaa toimintaa* on perusteltu alkuperäisellä kreikankielisellä draamasanan käännöksellä, joka tarkoittaa toimintaa. Myös Way vahvistaa tämän tulkinnan. Hänen mukaansa draama on luovan toiminnan alue, jossa metodina käytetään improvisaatiota erittäin paljon. (Rusanen 2002, 44.)

Nykyisin Suomessakin ovat vakiintumassa sanat draama ja teatteri. Rusanen käyttää väitöskirjassaan termiä 'teatteri'. Hän jakaa teatterin kahteen osaan: esittäväksi teatteriksi ja osallistavaksi teatteriksi. Esittävässä teatterissa on yleisö, joka ei osallistu näyttämön tapahtumiin fyysisesti. Osallistavassa teatterissa kaikki osallistuvat myös fyysisesti toimintaan. Raja näiden teatterimuotojen välillä ei ole Rusasen mukaan kovinkaan selväpiirteinen. Draamakasvatuksen Rusanen sijoittaa osallistavan teatterin osaksi. Rusanen käyttää sanoja draamakasvatus ja draama synonyymeinä. (Rusanen 2002, 45 – 46.)

Boalin (1992, 19) mukaan draamakasvatus ei ole didaktista, yksisuuntaista teatteria uuden dramaturgian näkökulmasta katsottuna vaan pedagogista teatteria, jossa pääpaino on yhdessä oppimisella.

Terminologian monivivahteisuus saa mielestäni helposti aikaan sekaannusta ja epätarkkuutta. Olen myös törmännyt lyhyen draamaurani aikana negatiiviseen kohteluun käyttäessäni erilaista terminologiaa kuin kollegani. Koulumaailmassa on pitkään säilynyt ilmaisutaito nimike, kun taas teatterimaailmassa sana ilmaisutaito ei ole enää laajalti käytössä. Olen myös huomannut tutkiessani ja osallistuessani eri koulutuslaitosten draamakoulutuksiin, että vieläkin Teatterikorkeakoulun ja yliopistojen käyttämä termistö eroaa toisistaan. Tämä johtuu mielestäni siitä, että Suomessakin ko. oppilaitokset painottavat eri koulukuntien (brittiläinen, anglosaksinen ja pohjoismainen) näkökantoja.

Käytän tässä tutkimuksessani sanaa 'draama' ja 'draamakasvatus' synonyymeinä aivan kuten Rusanen. Kuitenkin sillä erotuksella, että minulle draama on kattokäsite osallistavalle teatterille ja esittävästä teatterista käytän nimitystä teatteri. Käytän myös termejä kuten 'prosessidraama', 'draamatyöskentely' ja 'draamaprosessi', jotka ovat kaikki draaman genrejä eli lajeja (ks. Østern 2000, 4 –26).

Prosessidraamasta alettiin puhua draamakasvatuksessa 1990-luvun alkupuolella, vaikka samanlaista työskentelytapaa oli käytetty jo aikaisemminkin. Prosessidraamassa käytetään työskentelytapaa, jossa on valmiiksi suunniteltu rakenne ja se toimii aiheen käsittelyn pe-

rustana. Siinä yhdistyy kasvatuksellinen näkökulma ja taiteen tekeminen. Jokainen draamaohjaaja työskentelee omalla persoonallisella tavallaan kuitenkin ottaen huomioon, että draamaprosessissa on ikään kuin punaisena lankana kohderyhmää kiinnostava aihe ja perusidea, jonka mukaan jokainen osallistuja käsittelee omakohtaisesti ko. aihetta ja luo näin myös omaa taidettaan toiminnallaan. Kaikki kumpuaa joko yksilö- tai ryhmäprosessoinnin tuloksena, ainutkertaisina kokemuksina. Näin pystytään saamaan prosessista jäljittelemätön taidekokemus.

Prosessidraamassa opettaja määrittelee toiminnan tavoitteet, motivoi oppilaat työskentelyyn ja suunnittelee toimintatavat. Oppilaat toimivat ja opettaja ohjaa toimintaa erilaisten työtapojen avulla. Opettaja on oppilaan liittolainen, auttaja, joka mahdollisimman vähän vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn.

Prosessidraama toimii, kun oppilas vaikuttaa ajassa ja paikassa loihtiakseen esiin jotakin sellaista, joka todellisuudessa ei välttämättä ole läsnä. Prosessidraama liittyy persoonallisuuden kehittämiseen ja edistää luonnollista kasvuprosessia. (Bolton 1984, 173-178.)

Opetusmenetelmänä prosessidraamaa onkin tästä syystä hyödyllistä käyttää, koska siinä työstetään ja käytetään hyväksi oppilaan omia kokemuksia tai ryhmän jäsenten kokemia tapahtumia.

Opettajan tehtävänä on pitää prosessi käynnissä. Opettaja voi olla myös samassa tarinassa välillä roolissa, välillä ulkopuolinen ohjaaja. Hän yrittää rakentaa siltoja oppilaiden omien kokemusten ja draamatapahtuman toiminnan välillä. Opettaja kuuntelee ja seuraa koko ajan tarkasti ollakseen tarvittaessa ryhmän apuna.

Opettajan on oltava myös halukas kehittämään itseään opettajana. Hänen on sallittava luokassaan oppilaiden itsearviointi. Merkittävintä on, että opettaja rohkaisee oppilaita toimimaan itsenäisesti. Opettajan pitää olla innostava ohjaaja ja kuuntelija. Hänen on pyrittävä auttamaan oppilaitaan heidän kokemuksiensa avaamisessa. Opettajan on otettava huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja käytettävä harjoitustilanteina konkreettisia ja todellisia tilanteita. Opettaja auttaa oppilaitaan näkemään tämän jo entuudestaan hallitsemat asiat ja käyttämään niitä hyväkseen oppiakseen uutta. (Neelands 1984, 24 25.)

Lisäksi prosessidraamalle on tyypillistä, että se etenee ajassa eikä lopputuloksena ole valmis esitys. Oppilaiden yksittäisillä teoilla ja tapahtumilla on suuri merkitys ja ne ovat toiminnan suuntaa ohjaavia. Tapahtumat muodostuvat yksittäisistä palasista, ärsykkeistä ja impulsseista. Toiminta syntyy tässä ja nyt. Opettajan suunnitelmat antavat tapahtumille suunnan, mutta itse tekeminen on improvisaatiota. Näin ollen oppilaiden vaikutus prosessin muotoutumiseen on oleellista.

Ryhmäprosessi ja yksilöllinen oppimisprosessi muodostuvat opettajan ohjatessa tapahtumien kulkua. Leikinomaisuuden avulla voidaan käsitellä ja lähestyä vaikeitakin asioita fiktiivisessä maailmassa. Näin kaikki uskaltavat kokemuksistaan huolimatta osallistua aivan kuin naamioiden kautta ja purkaa ja jakaa vaikeita kokemuksiaan. (Korhonen ym. 2001, 113-117.)

Käytän draamatyöskentelyssä sellaisia harjoitteita, jotka tunnen hyvin. Lasten kanssa työskennellessäni en valitse sellaisia leikkejä ja harjoitteita, joita en osaa. On myös tärkeää, että osallistun itse ko. harjoituksiin oppilaiden kanssa.

Aloitan harjoituksilla, joiden tarkoituksena on lämmittää ja poistaa esiintymisen estoja sekä tutustuttaa oppilaat käytössämme olevaan tilaan. Uusi tila vetää lapsia puoleensa, joten tilaan tutustuminen on tällöin välttämätön. Lämmittelyn jälkeen valitsen erilaisia toimintatapoja. Valitsen käsiteltävään aiheeseen, ryhmään ja tavoitteisiin sopivimmat työskentelytavat. Jos esim. haluan vaikuttaa luokkani vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen (yksittäinen taito), teen aluksi heidän kanssaan yksittäisiä draamaharjoituksia, yhteistoiminnallisia draamaleikkejä säännöllisesti; vaikkapa harjoitus päivässä. Jos taas haluan käsitellä jotakin tärkeää aihetta kuten yksinäisyyttä, ystävyyttä, kiusaamista jne. käsittelen asiaa draamatarinan avulla.

5.3 Draamakasvatuksen tehtävä

Wayn mielestä draaman tehtävä on yksilön persoonallisten taitojen kehittäminen. Hän painottaa, että draamassa opettaja työskentelee oppilaan yksilöllisyyden kanssa. Heathcote toi asiaan uutta painotusta. Hänen mielestään draama on ryhmäkokemus. Hän ei hylkää yksilöllisyyttä, vaan kunnioittaa sitä. Draamalla voidaan hänen mukaansa yhdistää osallistujien yhteiset kokemukset. Bolton on Heathcoten kanssa samaa mieltä. Hänen mielestään draaman tehtävä on ymmärryksen lisääminen ja syventäminen sekä taiteen tekeminen ja humanistisuus. (Rusanen 2002, 98.)

Olen Boltonin ja Heathcoten kassa samaa mieltä draaman tehtävistä. Yksilö on tärkeä, mutta vielä tärkeämpänä pidän ryhmän vuorovaikutustilannetta. Siksi olisikin tärkeää pitää draamaryhmät samanlaisina mahdollisimman kauan. Kuitenkin ryhmän sisällä pieniä työryhmiä voidaan ja on mielestäni erittäin hyväkin muuttaa jatkuvasti, koska silloin mahdollistetaan moninaiset vuorovaikutustilanteet. Näin saadaan kokemuksia erilaisten persoonien työskentelystä turvallisessa tutussa ympäristössä.

6 HYPPÄÄ KANSSANI ROOLIIN - TAPAUSKERTOMUKSET JA NIIDEN ANALYYSI

Seuraavassa lähden kuvaamaa kolmea erilaista draamakasvatuksellista tapauskertomusta ja niiden avulla saavutettuja tuloksia.

6.1 *Formula-leikki* - draamaharjoitus

Istumme luokan lattialla piirissä, vieri vieressä. Oppilaat katselevat toisiaan, tönivätkin hiukan, odottavat, mitä kerron heille seuraavaksi tulevasta tehtävästä. Aloitamme Formula-leikin. Kerron oppilaille leikin ensimmäisen säännön: kuvittele olevasi formula-auto, joka kulkee pitkin formularataa. Se kiitää radalla nopeasti, mutta erittäin taidokkaasti. Teemme nyt harjoituksen, jossa kuviteltu formula-auto kulkee pitkin rataa, joka on tämä meidän piirimme. Autoa emme näe, mutta ääni, jonka päästämme, on tämän automme ääni. Vain ääni kulkee piirissä, me istumme paikallamme. Niju-sanalla formula kulkee eteenpäin. Kääntämällä päätäsi osoitat, mihin suuntaan formula kulkee. Se, jonka suuntaan (vasen/ oikea) käännyt, jatkaa liikettä ja ääntä samalla tavalla kuin sinä teit. Tehdäänpä lämmittelykierros. Minä aloitan. Käännän pääni vasemmalle ja sanon: ”Nijuu!” Vasemmalla puolella istuva vierustoverini tekee samoin ja niin taas hänen vieressään oleva ja niin edelleen .

Jään katsomaan, kuinka ”auto” (ääni) kiertää radalla ja saapuu luokseni. Osa oppilaista innostuu oitis. Toiset katselevat toisiaan. Empivät. Teemme toisen kierroksen. Nyt jo suurin osa uskaltautuu mukaan. Annan formulan jatkaa. Välillä vaihdetaan käskystäni suuntaa. Eräs tyttö vetäytyy piiristä hieman pois. Hän ei sano ”niju”, vaan hiljaa ”nu”.

Annan toisen säännön: ”kriik”- sanalla saat formulan vaihtamaan suuntaa. Kun ääni on tulossa kohti sinua, käännyt äänen tulosuuntaan, nostat kädet ranteista pystyyn merkiksi jarrutuksesta ja sanot ”kriik”. Silloin se, jolle sanoit kääntää suunnan ja sanoo uudelleen ”nijuu”. Leikki jatkuu.

Uusi sääntö saa aikaan formulan ”jumittumisia” muutaman oppilaan ryhmään, mutta kehotuksestani se jatkaa kulkuaan jumittuakseen jälleen. Piiristä poisvetäytynyt tyttö katselee leikin kulkua, tulee hieman takaisin päin, mutta ääni on edelleen vaimea ja hän ilmoittaa, että leikki on tyhmä. Pysäytämme leikin ja keskustelemme hetken aiheesta. Miksi tyttö ei halunnut leikkiä ja mikä teki leikistä hölmön. Kertasimme myös sopimuksen, että

kenenkään ei tarvinnut osallistua pakolla, tämä oli aivan vapaaehtoista.

Jatkoimme leikkiä. Lisäsimme vielä yhden sanan putput, jolloin "auto" hyppäsi yhden (järjestyksessä seuraavan) oppilaan yli. Oppilaat käyttivät nyt kolmea sanaa "niju", "kriik" ja "putput". Oppilaat keskittyivät leikkiin ja tyttökin, joka hetki sitten oli kieltäytynyt, rohkaistui ja tuli mukaan

6.1.1 Draamaharjoitus

Yksittäisissä draamaharjoituksissa on tarkoitus saada oppilas tietoiseksi omasta itsestään ja mahdollisuuksistaan muuntautua erilaisiin rooleihin. Näissä harjoituksissa pyritään estojen poistamiseen, rohkeuden lisäämiseen ja sitä kautta parempaan itsetuntemukseen. Samoin tavoitteena on myös turvallisen ilmapiirin luominen ja ryhmään tutustuminen. Näitä harjoitteita kutsutaankin usein myös lämmittelyharjoituksiksi eli "lämppäreiksi". Lämmittelyharjoituksilla tutustutaan paremmin myös omaan ryhmään, koulussa luokkaan. Näin ollen harjoitukset parantavat luokan me-henkeä ja yhteenkuuluvuutta. Tämän vuoksi lämmittelyharjoitukset kuuluvat myös jokaiseen draamatarinaan.

Opettaja valitsee draamaharjoitukset käsiteltävän asian mukaan. Sinivuoret ovat jakaneet harjoitukset tutustumis-, aisti-, keho- ja liikeharjoituksiin, keskittymis-, tunnetila-, status- ja improvisaatioharjoituksiin:

Tutustumisharjoituksilla pyritään tutustuttamaan ryhmän jäsenet sekä toisiinsa että käytettävään tilaan. Nimien oppiminen on tärkeää yhteen kuuluvuuden kannalta ja tilaan tutustuminen rauhoittaa ja luo turvallisuuden tuntua. Tutustumisharjoitukset luovat perusteet myös opettajan työskentelylle. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 55.)

Aistiharjoitukset kehittävät oppilaiden herkkyyttä aistia, kokea, tuntea ja eläytyä erilaisiin tilanteisiin ja antaa keinoja ympäristön tutkimiseen aisti- ja tunnekokemusten avulla. Harjoitusten avulla pyritään ensin tiedostamaan kukin aistialue erillisenä. Myöhemmin yhdistetään erilaisia tunnetiloja. Tavoitteena on saada oppilas käyttämään kaikkia aistejaan eikä vain niitä, joita ympäröivä yhteiskunta ruokkii. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 83.)

Keho- ja liikeharjoituksissa tavoitteena on saada oppilas havaitsemaan erilaisten ihmisten kokonaisviestintää ja itse käyttämään niitä. Samalla on tavoitteena tyydyttää lasten luontainen liikkumisen ja seikkailun tarve sekä tarjota oppilaille ilon ja huumorin täyttämiä tilanteita peuhata turvallisessa ryhmässä. Lisäksi tavoitteena on ohjata oppilaita käyttämään eleiden ja toiminnan kieltä puhumisen sijaan sekä saada hänet tietoiseksi omasta kehostaan ja sen käyttömahdollisuuksista viestinnässä. Fyysiset harjoitukset avaavat herkisiä

lukkoja ja poistavat estoja. Näin vahvistetaan myös oppilaan itsetuntoa. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 99.)

Keskittymisharjoitusten tavoitteena on totuttaa oppilaat itsenäiseen työskentelyyn sekä ryhmätyöprosesseihin. Lisäksi harjoitusten avulla oppilaat oppivat kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisten oppilaiden työskentelyä. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 133.)

Improvisaatioharjoituksilla pyritään löytämään oppilaan omin tapa ilmaista itseään sekä lisätä oppilaan kykyä mielikuvituksensa avulla nähdä ja oivaltaa elämän ilmiöitä sekä ratkaista niihin liittyviä ongelmia. Myös oppilaan kykyä asettua toisen ihmisen tilanteisiin kehitetään improvisaatioharjoituksilla. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 141.)

Tunnetilaharjoitusten tavoitteena on myös eläytyminen toisen ihmisen tunteisiin. Lisäksi niillä herkistetään oppilasta huomaamaan ympäröivää maailmaa tunnekokemusten kautta, löytämään itsestä tunnetiloja, oppia tuntemaan aidosti. Näin myös oppilaat oppivat tekemään havaintoja siitä, kuinka tunne vaikuttaa käyttäytymiseen ja toimintaan ja kuinka toiminta vaikuttaa tunteeseen. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 157.)

Statusharjoituksilla pyritään oppimaan toisen ihmisen kokonaisviestintää ja tekemään tilannearviointeja toisen henkilön ja oman statuksen vuorovaikutuksesta. (Sinivuori & Sinivuori 2000, 167.)

Yhdistelen ja muuttelen opetuksessani oppitunneilla käyttämiäni draamaharjoituksia niin, että ne palvelevat monenkin eri taidon oppimista.

6.1.2 Formula-leikin analysointia

Tässä formula-leikissä oppilaiden piti tavallaan palata takaisin lapsuuteensa, jolloin he konttasivat pitkin lattioita pikkuautoa työntäen ja pörisivät huulet töröllään sylki ilmaan lentäen. Formula-leikissä oppilaan pitää pystyä eläytymään autoksi pelkän äänen avulla. Eläytyminen on helppoa, jos oppilas on itsensä kanssa sinut, mutta jos hän ei hyväksy itseään, hän ei pysty eläytymään toisiinkaan rooleihin, varsinkaan sellaisiin rooleihin, joissa hänen pitää pystyä tekemään jotain tavallisuudesta poikkeavaa, hullulta näyttävää. Esimerkiksi sanomaan mitään merkitsemätön nijuu-sana, jossa ei siis tunnu olevan mitään järkeä. Oppilas pelkää menettävänsä kasvonsa, jos hän alentuu tällaiseen tekoon, koska hänen käsityksensä itsestään ei ole kovin hyvä. Minäkuva on oppilaan oma käsitys siitä, minkälainen hän on ihmisenä, oppilaana, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa.

Minäkuva ohjaa oppilaan valintoja ja päätöksiä. Mitä tietoisempia nämä päätökset ja ratkaisut ovat, sitä enemmän oppilaan katsotaan kykenevän hallitsemaan elämäänsä. Mutta

jos hallinta on vähäistä, oppilaalle sattuu asioita ja hän ajautuu tilanteesta toiseen. (Keltikangas-Järvinen 2001, 17.)

Draamalla on myös itsetuntemusta vahvistava vaikutus, koska draaman avulla päästään aukipuhumaan sitä prosessia, jota nuori käy itsensä kanssa muodostaessaan kuvaa itsestään. Näin voidaan korjata esimerkiksi väärinkäsityksiä. Lisäksi onnistumisen elämykset, joita lapsi saa tehdessään draamaharjoituksia, vahvistavat lapsen positiivista käsitystä omasta itsestään.

Tyttö, joka vetäytyi leikistä, ei uskaltautunut leikkiin, koska hänelle formula-käsite oli outo ja tuntematon. Hänellä ei ollut mitään aikaisempaa kokemusta formula-autoista ja –kilpailuista. Hänellä ei ollut sitä vaadittavaa taustatietoa, jota hänellä tavallaan edellytettiin olevan. Hän ei uskaltanut toimia, koska ei tiennyt, toimisiko hän oikein. Tässä minun ohjaajana olisi pitänyt auttaa, ohjata tyttöä. Oppimisen ohjaamiseen liittyvä termi, joka voidaan suomentaa oppimisen oikea-aikaiseksi tukemiseksi, perustuu Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen. Draama toimii tukemisperiaatteella. Oppilas etenee omien taitojensa äärirajoilla. Häntä neuvotaan vain silloin, kun omat taidot eivät riitä tehtävän suorittamiseen täysin itsenäisesti. Draamassa myös ryhmä toimii ohjaajana.

6.2 *Naurisvarkaat* – yhteistoiminnallinen draamaleikki

Leikimme leikkiä pihalla, jolloin tilaa leikille on tarpeeksi. Leikkiin liittyy kehystarina, jonka kerronnalla aloitan leikin.

Olipa kerran kauppias, jonka nimi oli (lapset antavat nimen). Pekka Korppinen piti kauppaansa eräässä pienessä kaupungissa. Kysyn oppilailta nimen kaupungille. Eräänä iltana Varpukan kaupungissa kauppias Pekka Korppinen oli saanut juuri pellosta kaivettuja ihanan näköisiä ja kokoisia nauriita läheiseltä maanviljelijäystävältään. Pekka vei nauriit yöksi kellariin laittaakseen ne aamulla myytäväksi juurestiskiin. Hän sulki kaupan ovet ja lähti kotiin. Kaupungissa oli liikkeellä kaksi rosvoa (oppilaat keksivät nimet), jotka olivat hulluina nauriisiin. He olivat kuulleet, että kauppias oli saanut naurislähetyksen juuri ennen kaupan sulkemista. Koska sekä Ville (rosvon nimi) että Kalle (rosvon nimi) pitivät aivan suunnattomasti naurisleivästä, jota heidän äitinsä heille leipoi, päättivät he käydä ryöstämässä yöllä kauppiaan nauriit.

Aikaisin aamulla kauppias lähti töihin ja näki, että kauppaan oli murtauduttu. Hän meni oitis kauppaan sisälle ja huomasi, että nauriit oli varastettu. Hädissään hän soitti poliii-

seille, jotka saapuivat nopeasti paikalle. Kyseltyään kaikki tarpeelliset kysymykset sekä kauppias että poliisit lähtivät ottamaan kiinni varkaita ja pelastamaan nauriita. Loppu onkin oppilaiden tehtävissä. Jaan oppilaille sattumanvaraisesti laput joihin jokaiseen on kirjoitettu jokin rooleista (nauris, poliisi, kauppias ja rosvo). Nauriiden, poliisien ja rosvojen määrä riippuu leikkijöiden määrästä.

Aloitamme toiminnan tilanteesta, jossa kauppias pistää nauriit lukkojen taa kellariin ja lukitsee kaupan ja lähtee kotiin. Rosvot tulevat ja ryöstävät nauriit. Kauppias tulee paikalle hetkeä myöhemmin sovitusta merkistä esim. pillin vihellys. Hän soittaa poliiseille ja poliisit tulevat pilli vinkuen paikalle. Tilanne kartoitetaan ja kauppias ja poliisit lähtevät ottamaan kiinni niin nauriita kuin rosvojakin. Kiinnisaadut tuodaan kauppaan, joka toimii vankilana. Pelastamisen mahdollisuus sovitaan ennen leikkiä yhteisesti. Kun kaikki on saatu kiinni, leikki loppuu.

Keskustelemme oppilaiden kanssa tunteista, leikin kulusta, sopimusten ja taktiikoiden sopimisesta jne.

6.2.1 Yhteistoiminnalliset draamaleikit

Yhteistoiminnallisilla draamaleikeillä tarkoitan leikkejä, joissa oppilaat ottavat tietyn roolin ja toimivat sen mukaan. Yhteistoiminnalliseksi ne tekee ryhmät, jotka leikin aikana joutuvat sopimaan omat toimintatapansa ja – periaatteensa keskenään. Yhteistoiminnallinen draamaleikki noudattaa yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, jotka jo aikaisemmin tässä tutkimuksessani esittelin. (ks. s. 31 –32)

Edellisessä kappaleessa kerron erään luokassani leikityn leikin. Tämä leikki on vanha suomalainen seuraleikki, jota lapsena olen leikkinyt kotini pihalla. Yhteistoiminnallisen draamaleikin siitä tekee se tapa, kuinka tätä leikkiä ohjaaja (opettaja) ohjaa ja se, miten siinä tapahtuvia asioita käsitellään.

Draamaleikeissä kertomukseen yhdistetään näytteleminen. Tarkoituksena on yhdessä ja yksin tutkia tilanteita ja miettiä esitystapaa. Yhdessä leikkimistä harjoitellaan ja pyritään antamaan toiminnalle draamallinen muoto. Kokonaisvaltainen tekeminen on sisältöä tärkeämpi. (Liukko 2001, 41.)

6.2.2 Naurisvarkaat-leikin analysointia

Oppilaat ovat tottuneet käyttämään roolileikkejä selvittäessään ihmisten käyttäytymistä.

He leikkivät kotia, koulua, sotaa jne. Olemme huomanneet kuinka tarkasti he kuvaavat haukkuvaa äitiä, vihaista opettajaa tai haaksirikkoutunutta. Lapsille on luontaista jäljitellä sitä, mitä muut tekevät (Aristoteles 1998, 17).

Olemme sitä mieltä, että lapset oppivat parhaiten tekemällä, ja draama antaa fyysisiä ja konkreettisia voimavaroja harjoiteltavaan asiaan, joka muuten saattaisi jäädä abstraktiksi ja luoksepääsemättömäksi. Lapsi tarvitsee abstraktien käsitteiden avaamista, jotta hän voi käsitellä niitä. Kun lapset käsittelevät asioita konkreettisesti, ne tulevat sitä kautta heidän ymmärrykseensä. (Neelands 1984, 25.)

Kertomuksen henkilöille annetaan yhdessä nimet, sillä näin kertomusta tuodaan lähemmäksi lapsia. He ovat saaneet osallistua jo kertomuksen kulkuun sijoittamalla tarina heidän haluamiinsa kehyksiin. Roolin ottaminen on myös konkreettisempaa, kun roolilla on yksilöity roolinimi.

Naurisvaras-leikissä on formulaleikkiin verrattuna oppilaiden helpompi ottaa esitettävä rooli, koska kyseessä on ihmisiä esittäviä rooleja, paitsi nauriin rooli. Nauriin roolin oppilas voi mieltää vankikarkurin roolina, koska sitähän nauris tässä leikissä on. Toisaalta oppilas voi kokea tulleensa kidnappauksen kohteeksi ja työstää sen mukanaan tuomaa roolia. Erilaiset näkökulmat ja mielipiteethän ovat draamakasvatuksen rikkaus. Leikin roolit saattavat tuntua vierailta ja oudoilta, mutta toisaalta ne kaukaisuudellaan antavat paremman suojan tunteiden esiintuomiseen. Vieraat roolit kiehtovat ja herättävät oppilaiden mielikuvituksen. Oppimista tapahtuu silloin, kun kulttuurista oppimista ja voimaantumista sisältyy esteettiseen kahdentumiseen (Østern 2001, 25).

Oppilas käyttää mielikuvitustaan luodessaan roolin. Samalla hänellä on jo ennestään tietoa rosvon tai poliisin käyttäytymisestä. Lisäksi hänelle on muodostunut jo jonkinlainen käsitys moraalista.

Lasten mielestä leikillä on oltava säännöt ja toimintamallit. Neelandsin mukaan Vygotski painottaa, että leikin kautta lapsi vapaaehtoisesti hyväksyy sääntöjen noudattamisen ja huomaa niiden merkityksen. Draama on leikin aktiviteetin laajentamista. Kontrollin pitää kuulua ryhmälle. Opettajan tulee luottaa draaman voimaan saada aikaan järjestystä. Yhdistäessään kaikki nämä elementit opetukseensa tapahtuu oppimista. Oppimista vahvistaa myös leikin jälkeinen keskustelu leikin aikana koetuista tilanteista ja niiden herättämistä tunteista. (Neelands 1984, 25.)

Draamakasvatuksessa painotetaan osallistujan kokemusta ja hänen kokemustensa reflektointia. Ne ovat tärkeitä oppimisen kannalta, mutta erittäin tärkeää on myös se, miten kokemukseen suhtaudutaan ja miten sitä käsitellään. (Heikkinen 2002, 137.)

Draamallisen kokemuksen merkitys on draamakasvatuksessa suuri. Kun pohditaan, fiktiivisessä maailmassa olemista, ja sitä miltä tuntuu olla vähän aikaa toinen ihminen, opitaan kokemuksellisesti. Tätä Heikkinen kutsuu Østernin mainitsemaksi esteettiseksi kahdentumiseksi. Eettinen kahdentumisen teoria tarkoittaa Heikkisen sanoin seuraavaa :

Eettinen kahdentuminen edellyttää sopimusta fiktion säännöistä: osanottajat näyttelevät, ottavat roolin, työstävät roolihahmoaan, muuttavat todellisen tilan fiktiiviseksi, todellisen ajan fiktiiviseksi ajaksi ja ovat mukana kehittämässä tarina. (Heikkinen 2002, 137 – 138.)

Roolin omaksuminen opettaa sosiaalisia taitoja varsinkin eettistä päätöksentekoa (Owens 1998, 96). Lisäksi roolin avulla oppilas voi tarkastella maailmaa aivan erilaisesta näkökulmasta käsin fiktiivisessä maailmassa. Hän myös oppii luomaan fiktion muiden leikkiin osallistujien kanssa. Jotta leikki toimii, tarvitaan siis kurinalaisuutta, yhteistyötä ja luovuutta. (ks. Heikkinen 2002, 126.)

6.3 *Jaakobin petos* – draamatarina

6.3.1 Draamatarina

Prosessidraamasta alettiin puhua Suomessa 1990-luvulla. Draamatarina on prosessidraaman lähtökohta. Draamatarina on vain kehys, jossa draamaprosessi toimii. Samanlaista työtapaa on kuitenkin jo käytetty aikaisemminkin. Prosessidraamassa on valmiiksi suunniteltu rakenne, joka on valitun aiheen käsittelyn lähtökohta. Prosessidraamassa yhdistyy taiteen tekeminen ja kasvatukselliset näkökannat. Jokaisella draamaprosessin vetäjällä on oma persoonallinen otteensa ohjaukseen. Kuitenkin jokaisessa prosessissa on kaksi yhteistä piirrettä: ryhmää kiinnostava aihe ja opettajan / ohjaajan taidot. (Korhonen 2001, 113 – 114.)

Draamatarinassa valitaan satu tai tarina, jonka sisään opettaja sijoittaa työskentelytapoja, joilla päästään kokemaan ko. aiheen alueita. Esimerkiksi yksinäisyyttä/ystävyyttä voi opettaa ”Kuka lohduttaisi Nyytiä-” tai ”Ystäväni valas-” tarinoilla. Toimintatapoja voisivat olla äänimaisemat, kuuma tuoli, still-kuvat, kätketyt ajatukset, kirjeiden kirjoittaminen, tunnelmamaalaukset jne. aina sen mukaan, mitä asioita opettaja haluaa painottaa.

Draamatarina on kokonaisuus, jossa kertomuksen avulla eläydytään tiettyihin tilanteisiin, joissa joutuu käsittelemään, työstämään ja ottamaan kantaa omakohtaisesti ko. ai-

heesta, esimerkiksi empatiataidoista, anteeksiantamisesta, ystävyydestä, kiusaamisesta, jne. Siinä kohtaavat oppilaiden erilaiset näkemykset.

Pidin eräänä vuonna uskonnon tunnin, jonka aiheena oli Vanhan Testamentin kertomus Jaakobista ja Eesausta. Valitsin prosessidraaman tuntini opetusmenetelmäksi. Työtavaksi valitsin draamatarinan, koska olen sitä mieltä, että oppilas oppii parhaiten itse tekemällä turvallisessa ryhmässä ja sopivassa tunnelmassa. Draaman avulla oppilas joutuu itse ilmaisemaan omien kokemustensa pohjalta kulloisiakin tunnetiloja ja erilaisia tilanteita. Se mitä oppilas on itse tehnyt, jää hänen mieleensä hyvin. Näin mielestäni toteutuu Vygotskin sosiokulttuurisen teorian periaatteet, joista jo edellä mainitsin (ks. s. 35 – 36).

Draamatarinan kertomus kerrotaan oppilaille motivointiosan jälkeen pienissä pätkissä. Kertoja pysäyttää kertomisen tai lukemisen haluamaansa painotuskohtaan ja valitsee mielestään aiheeseen sopivimman työskentelytavan. Draamatarinan välityksellä opettaminen on osaksi myös opettajajohtoista työskentelyä, sillä opettaja toimii ohjaajana ja kertojana. Opettaja myös pedagogisten ratkaisujensa myötä valitsee tarinaan soveltuvat toimintatavat ja painotusalueet.

Kun oppilaat saapuivat luokkaan, oli luokan seinälle levitetty kartta, joka kuvasi Vanhan Testamentin ajan Palestiinaa. Luokassa soi myös hiljaa itämaista musiikkia. Oppilaat istuivat tuoleille puoliympyrään keskelle pulpeteista vapaaksi raivatulle alueelle.

*Sopimuksen teko: Teemme nyt draamatarinaa, joka on täysin vapaaehtoista jokaiselle, mutta oletteko sitä mieltä, että te kaikki haluatte tehdä sen yhdessä?(*oppilaat vastaavat myönteisesti) *Hienoa! Voin keskeyttää draaman milloin vain tai joku teistä oppilaista voi sen tehdä, jos jostakin syystä jokin asia työskentelyssämme tuntuu niin pahalta tai pelottavalta tai, jos jonkin muun syyn vuoksi ei pysty jatkamaan työskentelyä. Jokaisessa harjoituksessa työskentelemme aina roolissa, eli ei omassa persoonassa. Kyseessä on tämän tunnin kestoinen teidän oma draamatyöskentelynne, josta tulee juuri teidän ”näköisenne”. Kun tunti loppuu, loppuu myös meidän työskentelymme. Kaikki roolit jäävät tähän luokkaan ja te lähdette välitunnille omassa persoonassanne. Sopiiko tämä kaikille? (*oppilaat nyökkäävät)

Kertominen: Viime tunnista muistatte, että puhuimme Aabrahamista. Aabraham sai pojan, jonka nimeksi tuli Iisak. Iisak meni naimisiin Rebekan kanssa. Jonkin ajan kuluttua Iisak ja Rebekka saivat kaksospojat. Ensimmäiseksi syntyneelle pojalle annettiin nimi Eesau ja jälkimmäiselle nimi Jaakob. Eesausta kasvoi vanttera ja karvainen nuori mies, joka metsästi mielellään. Jaakobista taas tuli sileäihoinen ja sirorakenteinen nuorukainen, joka mielellään valmisti ruokaa perheelle.

Patsaat. Millaisia Iisakin ja Rebekan pojat olivat? Miettikääpä asiaa itseksenne. Aloitetaan Eesausta. Millaisen mielikuvan sait hänestä. Tee patsas, joka mielestäsi kuvaa Eesauta. Poikien luonteen erilaisuus konkretisoidaan patsaiden avulla. Jokainen tekee patsaan Eesausta ja sitten Jaakobista.

Kertominen. Pojat kasvoivat ja vanhenivat. Eräänä päivänä, kun Eesau oli ollut koko päivän metsästämässä ja tuli väsyneenä ja nälkäisenä kotiin, oli Jaakob valmistanut hyvää hernekeittoa. Haistaessaan herkullisen keiton tuoksun Eesau meni pyytämään Jaakobilta ruokaa. Jaakob, joka oli nuorempi kuin Eesau, tiesi, että Eesau saisi esikoisoikeuden eli perinnön ja siunauksen ja Jaakob nuorempana saisi etsiä elantonsa muualta. Niinpä Jaakob käytti tilaisuuttaan hyväkseen ja lupasi antaa Eesaulle ruokaa, jos tämä antaisi esikoisoikeutensa Jaakobille. Koska Eesau oli väsynyt eikä ollut kovin kiinnostunut paimentolaiselämästä, suostui vaihtokauppaan ja sai vatsansa täyteen maukasta ruokaa. Aika kului ja asia unohtui, ainakin Eesaulta. Iisak sokeutui vanhenemisensa myötä.

Sokkotalutus. Pareittain. Toisen oppilaan silmät sidottiin liinalla ja toinen kuljetti tätä luokassa. Tehtävät vaihdettiin.

Keskustelu. Keskusteltiin talutuksen kokemuksesta ja näköaistin ja luottamuksen tärkeydestä.

Kertominen. Koska Iisak oli jo vanha, hän halusi antaa esikoissiunauksen Eesaulle. Hän käski Eesaun mennä metsälle pyydystämään hänelle metsäkauriin ja valmistamaan siitä hänelle juhla-aterian. Sen syötyään hän antaisi siunauksensa Eesaulle. Eesau lähti metsälle. Rebekka ja Jaakob kuulivat kaiken ja päättivät, että sillä aikaa kun Eesau on metsällä, Jaakob teurastaa lampaan ja valmistaa siitä hyvän aterian isälleen. Eesauhan oli myynyt oikeutensa Jaakobille. Kun ateria oli valmis, Jaakob lähti isänsä luokse, mutta koska Eesau oli paljon karvaisempi kuin Jaakob, kietoi Rebekka Jaakobin kaulaan ja käsivarsiin lampaan vuotia, ettei Iisak tunnistaisi Jaakobia. Kun Jaakob lähestyi Iisakin teltaa, kysyi Iisak: ”Kuka olet?” ”Olen Eesau, poikasi”, vastasi Jaakob muuttaen ääntään matalammaksi, jotta se kuulostaisi Eesaun ääneltä. Iisak epäili tulijan henkilöllisyyttä, koska ääni ei kuulostanut Eesaun ääneltä. Iisak kysyi: ”Kuinka näin nopeasti löysit riistaa?” ”Jumala johdatti sen eteeni”, vastasi Jaakob. Silloin Iisak epäili edelleen ja sanoi: ”Tule lähemmäksi, että voin koskettaa käsiäsi!” Niin Jaakob meni isänsä eteen ja Iisak tunnusteli Jaakobin lampaan taljaisia käsivarsia ja totesi: ” Ääni on Jaakobin ääni, mutta kädet on Eesaun kädet. ” Niin Iisak söi aterian ja siunasi Jaakobin.

Patsaat ja tunnusteleminen. Toisen parista silmät sidotaan taas huivilla, ja toinen parista tekee patsaan. Sokkopari tunnustelee patsasta ja pyrkii tekemään samanlaisen patsaan.

Tehtävät vaihdetaan.

Keskustelu. Keskustellaan kokemuksista, mikä oli vaikeinta, mikä helpointa, oliko aivan varma, että oli hahmottanut patsaan oikein. Sitten palataan taas keskustelussa Iisakiin. Olikohan Iisak täysin varma, vai epäiliköhän hän jotain?

Kertominen. Kun Iisak siunasi Jaakobia, tuli Eesau metsältä ja näki, mitä kotona oli tapahtunut

Patsaat. Tehdään patsaat Eesusta, kun tämä tulee kotiin ja näkee petoksen.

Keskustelu. Miltä Eesausta tuntui, kun hän näki, mitä oli tapahtunut? Oppilaat olivat hyvin tunnelmassa mukana ja heidän kasvoiltaan näkyi jo selvästi, kuinka he olivat myötätuntoisia Eesauta kohtaan. He sanoivatkin, että oli helppo tehdä patsas, koska tunne oli niin voimakas.

Kertominen. Kun Jaakob huomasi Eesaun, hän livisti oitis keittiötelttaan äitinsä suojiin ja sitä kautta pakomatkalle.

Päätöksenteontunneli. Mitä Jaakob ajatteli saatuaan siunauksen ja lähdettyään pakoon?

Keskustelu. Keskustellaan oppilaiden esiintuomien asioiden pohjalta oikeasta ja väärästä.

Kerronta. Aikaa kului ja asia painoi Jaakobin mieltä. Niinpä eräänä päivänä hän päätti palata kotiin.

Patsaat. Oppilaat miettivät pareittain millaiseen lopputulokseen Jaakob ja Eesau päätyivät ja tekevät siitä patsaan tai still-kuvan.

Keskustelu, jonka aikana mietittiin äskeisiä still-kuvia sekä koko draamatarinan herättämiä mietteitä.

Roolien purku. Koska kyseessä olivat kolmasluokkalaiset, päätin ottaa vielä erikseen roolien purkamisen, vaikka sopimuksessamme teimme päätöksen, että kun kellot soivat välitunnille, rooli jätetään ja siirrytään normaaliin koulutyöskentelyyn.

6.3.2 Jaakobin petos-tarinan analysointia

Valitsin työtavoikseni patsastyöskentelyn, sokkotyöskentelyn ja päätöksenteontunnelin. Koska kyseessä oli oppilaiden ensimmäinen tällainen draamatyöskentely, halusin valita yksinkertaisia, helppoja, mutta silti mielenkiintoisia ja aiheeseen sopivia työtapoja. Jos työtavat ovat liian vaikeita, se vie liikaa huomiota itse käsiteltävästä aiheesta. Silloin draaman teho laskee ja tekemiseen tulee yrittämisen maku.

Vygotskin sosiokulttuurisen teorian mukaan luokan sisäinen vuorovaikutus on tärkeä oppimisen edellytys. Työskentelyilmapiirin tulee olla avoin ja turvallinen, jotta oppilas pystyy ja uskaltaa avoimeen ja kehittävään vuorovaikutukseen. Myös toiminnallisuus ja kokemuksellisuus ovat tärkeitä opetuksen ominaisuuksia. Ihminen on kokonaisuus, joka hankkii tietoa ympäröivästä maailmastaan monien eri kanavien kautta. Siksi on tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuus itse tehdä ja saada uusia omakohtaisia kokemuksia. Omakohtaiset havainnot, joita on syntynyt erilaisten toimintojen, eri aistien, ryhmän vuorovaikutuksen, erilaisten tilanteiden ja oman ajattelun kautta, hän sitten liittää uuteen eteen tulevaan tilanteeseen, peilaten uutta ja aikaisemmin hankittua toisiinsa ja ratkaisee näiden tietojen valossa eteen tulleen ongelman. Näin kokonaisvaltaisesti oppilaille voidaan antaa tietoa uudesta asiasta. Koska tämä uusi asia on omakohtaisen kokemisen kautta tullut oppilaan tietoisuuteen, on oppilaan huomattavasti helpompaa, holistisena kokonaisuutena, omaksua tämä uusi tieto tai ainakin siitä on jäänyt jälki hänen kokemusmaailmaansa. Oppilas voi myöhemmissä kokemuksissaan käyttää näitä aikaisemmin syntyneitä jälkiä taas uuden asian oppimisessa ja saavuttaa näin pysyviä oppimistuloksia.

Prosessidraama toimii mielestäni juuri tällä periaatteella. Prosessidraama muodostaa oppilaan kokemusten kohteen ja tilanteen (situaation). Omalla toiminnallaan, kehollisuudellaan hän saa prosessiin liittyviä kokemuksia ja muuttaa niitä tajunnallisuuden avulla merkityksiksi. Myös kielellä on tässä suuri merkitys, koska luokan oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa keskenään ja ovat näin toisilleen peilejä, joilla he muokkaavat myös muodostamiaan merkityksiä. (Toivanen, 2002, 17.)

Durkinin mukaan lapsen kielelliseen kehittymiseen vaikuttaa turvallinen sosiaalinen perusta, jonka muodostaa lapsen vanhemmat ja kotiympäristö. Lapselle syntyy tietoisuus kielestä. Lapsi oppii jo varhain ymmärtämään vanhempiensa puhetta tilannesidonnaisesti ja käyttämään eleitään ja äänteitään omana kommunikaatiokanavanaan. Mitä enemmän lapsen kanssa tutkitaan hänen ympäristöstään löytyviä kohteita ja niiden kirjallisia muotoja esim. esineiden nimilappujen ja kuvakirjojen avulla, sitä nopeammin lapsen kielelliset valmiudet kehittyvät. Lapsen huomiokykyä siis tavallaan ohjataan rekisteröimään puhutun ja kirjoitetun kielen yhteys esineen avulla. Durkin käyttää tästä nimitystä *joint attention*. Tätä näkökantaa tukevat Durkinin esittämät Baldwinin ja Markmanin tutkimukset siitä, että lapsia kiinnosti enemmän esineet, joissa oli nimilaput kuin nimilaputtomat esineet, koska kirjoitettu teksti teki kohteista kiehtovampia. Samoin Goldfieldin tutkimus, jossa tutkittiin kahden tyyppisiä lapsia: a.) lapsia, jotka olivat saaneet viittauksia kirjalliseen ja suulliseen kieleen (=referential child s. 226) ja b.) ilmaisevia lapsia. A-kohdan lasten äidit

mieluimmin nimesivät ja kuvailivat leluja, kun taas b-kohdan lasten äidit painottivat enemmän ihmissuhteita ja sosiaalista ilmaisua. (Durkin 1995, 226.)

Mielestäni draamassa pyritään samanlaiseen asioiden rekisteröimiseen. Tarkoituksena on kiinnittää oppilaiden huomio käsiteltävään asiaan ja saada heidät ajattelemaan, mitä kaikkea se pitää sisällään ja mitä eri näkökantoja ko. asia synnyttää ja miksi. Esimerkiksi tässä loppuharjoituksessa oppilaat neuvottelivat ensin tarinan lopputuloksesta ja sitten siitä, miten se esitetään still-kuvana. Näin pystymme laajentamaan oppilaiden ajatusmaailmaa ja lisäämään suvaitsevuutta.

Goldfieldin tutkimus herätti mielenkiintoni, koska siinä lasten äidit olivat painottaneet lastensa kasvatuksessa joko kielellisiä taitoja tai ihmissuhteita ja sosiaalisia taitoja. Näin lapsista oli kehittynyt erilaisia ympäristönsä vaikutuksen mukaan.. Tämä mielestäni todistaa myös sen, että käyttämällä draamaa, siis antamalla lapsille omakohtaisia kokemuksia erilaisista asioista, voimme kasvattaa itsenäisesti ajattelevia lapsia. Draamassahan myös ohjaajan/opettajan johdolla tutustutaan tarinaan, kuten lapset vanhempiensa kanssa kuvakirjaan, ja sen jälkeen erilaisilla, mutta samantyyppisillä harjoituksilla vahvistetaan oppilaille syntyneitä käsityksiä asiasta. Onko tässä sitten kyse indoktrinaatiosta? Mielestäni ei, koska harjoitukset puretaan yleensä ryhmissä, joissa oppilaat yhdessä keskustellen muodostavat käsityksensä eikä opettaja hallitse tai väkisin ohjaa keskustelun kulkua. Opettaja johdattelee, mutta oppilaat tekevät valinnat.

Prosessidraaman avulla voidaan myös muuttaa vanhoja pinttymiä tuomalla uusia ajattelumalleja oppilaiden kokemusmaailmaan. Tämä vie tietysti paljon aikaa, mikään ei muutu hetkessä, mutta mahdollisuudet ovat hyvät.

Mielestäni myös Vygotskin teoria tukee prosessidraaman käyttöä opetusmenetelmänä, sillä draamassa voidaan oppilaille antaa ajatus- ja toimintamalleja, joiden mukaan oppilas ensin toimii. Myöhemmin hän pystyy jäsentämään niistä itse omia mallejaan. Samoin jokaisella lapsella on arkitietoa asioista, joita hän voi käyttää draamatyöskentelyssä. Näin myös mahdollistetaan oppilaan metakognitiivinen työskentely

Draamassa on tärkeää harjoitusten jälkeinen ”aukipuhuminen”, jossa käydään läpi se, mitä harjoituksissa tapahtui, miksi ja miltä se tuntui. Näin oppilaat pystyvät toimimaan omalla tasollaan ja pääsevät ohjauksen avulla eteenpäin lähikehityksen vyöhykkeellä.

6.3.2.1 Patsaat

Patsaiden avulla ilmaisimme, millaisia poikia Jaakob ja Eesau olivat ja millaisia tunteita

he tunsivat. Patsaissa voi jokainen esittää haluamaansa tunnetta helposti ilman ääntä. Tunteiden ilmaiseminen äänen avulla on monelle alkuvaiheessa vaikeaa. Tehdessään patsaita oppilaiden oli käytävä mielessään uudelleen läpi se, millaisia ominaisuuksia poikiin liittyi ja samalla löytää omasta kokemusvarastostaan tieto, joka vastaa ko. ilmaisua. Millaiselta näyttää surullinen, iloinen, urheilullinen, lempeä jne. Tämä harjoitus niin kuin myös formulaleikkikin opettavat lapsille nonverbaalisia taitoja.

Mayon ja La Francen nonverbaalin viestinnän määritelmän mukaan nonverbaaliviestintä on ihmisen käyttäytymistä, ei kuitenkaan kielellistä, joka mahdollistaa kasvavassa määrin ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen omassa sosiaalisessa yhteisössään. (Durkin 1995, 255.)

Kevin Durkin jakaa nonverbaalisen viestinnän kahteen osaan: *output* ja *input*. Suomennan ne tässä tuottavaksi viestinnäksi (output) ja vastaanottavaksi viestinnäksi (input).

Tuottavaviestintä (Output). Tuottavalla viestinnällä on monia tehtäviä, mutta kaksi Durkin nostaa tärkeimmiksi: tunneilmaisu (the expression of emotion) ja tiedottava ilmaisu (the sharing of referential meaning). Molemmat ovat tärkeä osa lasten ja aikuisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, varsinkin ennen lasten puhumaan oppimista. (Durkin 1995, 255.)

Tärkein asia kommunikoitaessa toisten ihmisten kanssa on pystyä kertomaan kuinka me tunnemme ja mitä me haluamme. Lapsilla ovat hyvät nonverbaaliset keinot jo pienestä vauvasta lähtien ilmaista tunteitaan itkun ja hymyn avulla. Darvinin mukaan kasvojen ilmeet ovat kehittyneet suoraan henkiinjäämistaisteluiden kautta. Ilmeillä voi välittää tietoa niin uhkaavista vaaroista kuin mielihyvästäkin. Kasvojen ilmeet, jotka esiintyvät tutkimusten mukaan jo 1 – 9 kuukauden ikäisillä lapsilla, säilyvät aikuisuuteen asti, vaikkakin aikuisilla ympäristö ja elämänkokemus vaikuttavatkin nonverbaaliin viestintään vähentävästi. Iän myötä nonverbaalin viestinnän käyttö muuttuu kontrolloimattomasta käytöstä kontrolloituun käyttöön. Nonverbaalin viestinnän käyttö on kulttuurisidonnaista, sosiaalinen ympäristö määrittelee käytön säännöt. (Durkin 1995, 256 - 257.)

Durkin esittelee Ekmanin (1978) nonverbaalin käyttäytymisen jaon kolmeen ryhmään: teeskentelyyn (*simultation),* ehkäisyyn (*inhibition) ja* naamioimiseen (*masking).* Teeskentelyä käytetään silloin, kun esitetään tunnetta, jota ei sillä hetkellä tunne. Esim. nauramisen esittäminen. Ehkäisyssä on kyse tunteen ehkäisystä. Esimerkiksi et voi nauraa, vaikka sinua kuinka naurattaisi. Naamioitumisessa on kyse tunteiden peittämisestä ja vaihtamisesta. Esimerkiksi saadessasi lahjan, josta et pidä, peität pettymyksesi ja esität onnellista. Nämä

nonverbaalin käyttäytymisen osa-alueet luovat pohjaa sosiaalisille taidoille. (Durkin 1995, 258.)

Draamakasvatuksessa on kyse juuri Ekmanin esittämien osa-alueiden käytön harjoittelusta. Draaman avulla luokassa voidaan harjoitella teeskentelyä, ehkäisyä ja naamiointia. Tekemisen jälkeen keskustellaan näiden taitojen tarpeellisuudesta. Milloin on tarpeellista naamioida tunteensa ja miksi näin pitää tehdä, vai pitääkö? Koulussa on päivittäin tilanteita, joissa on kyse näiden kommunikaatiotaitojen käytön osaamisesta tai osaamattomuudesta. Ne ovat myös mielestäni sosiaalisen kanssakäymisen peruspilareita. On mahtava taito osata hallita tunteitaan. Tässä kohdin en voi yhtyä Sylvi Kekkosen kirjoittamaan aforismiin *"Tekonsa voi harkita, sanansa voi valita, tunteet kulkevat omia teitään."* Mielestäni tunteitaankin voi ohjata jonkin verran ja siihen draamakasvatus pyrkiikin. Vankiloissa opetetaan aggressiivisille vangeille aggression purkua ja vastustamista draaman avulla. Opettelemalla käyttämään Ekmanin jaottelemia viestinnän kohtia oppii myös tunnistamaan omia tunteitaan paremmin ja näin myös ohjaamaan niitä. Vai onko tässä kuitenkin kyse siitä, että oppii hyväksymään omat tunteensa ja sen, että ei voi niihin täysin vaikuttaa, vaan ne tavallaan kulkevatkin omia teitään? Tämä prosessi on kuitenkin mielestäni pitkän harjoituksen tulos.

Vastaanottava viestintä (input). Vastaanottavalla viestinnällä Durkin tarkoittaa nonverbaalin viestinnän sitä osaa, jolla ihminen pystyy tarkkailemaan ympäristöään ja ottamaan toisten käyttäytymisen signaalit vastaan. Ihminen oppii toisia tarkkailemalla tietämään, tietämään, mitä he milläkin eleillä tarkoittavat ja kuinka he reagoivat missäkin tilanteessa. Tutkijat ovat havainneet, että ensimmäisten elinviikkojensa aikana lapsi on herkin toisten nonverbaaliselle viestinnälle. Myöhemmin hän osaa poimia oleellisen toisten viestinnästä selviytyäkseen uusista ja hankalista tilanteista. Tutkimusten mukaan jo kaksi- tai kolmikuukautinen lapsi pystyy erottamaan ilon, surun, hämmästyksen, hymyn ja kulmien rypistämisen. Esikoululaiset ovat jo taitavia vastaanottavan viestinnän käyttäjiä. Vain katse vanhempiin riittää tarkistamaan ja muuttamaan lapsen käyttäytymistä. Kuitenkin on huomattava tässäkin, että aluksi nonverbaalinen kommunikaatio on enemmänkin vaistonvaraista ja kehittyy hiljalleen kontrolloitavaksi taidoksi, aivan kuten tuottavassa viestinnässäkin. (Durkin 1995, 265 – 269.)

Kielen kehittymisen myötä nonverbaali viestintä vähenee, mutta samalla lapset oppivat käyttämään kieltä ja eleitä yhdessä toisiaan täydentäen. Ristiriitatilanteissa, joissa ilmeet ovat positiivisia, mutta kielellinen tuotos negatiivista, lapset uskovat kielelliseen tuotokseen enemmän. Kuitenkin aikuisilla on tapana uskoa vuorovaikutustilanteissa ennemmin

visuaalista esitystä eli kasvojen ilmeitä kuin verbaalista tuotosta. (Durkin 1995, 282 –283.)

Mielestäni opettajan on tärkeää muistaa ja tietää, että lasten ja aikuisten suhtautuminen nonverbaaliin viestintään on erilainen. Näin hän osaa lähettää oppilailleen oikeanlaisia viestejä. Opettajan viestit eivät välttämättä mene perille, jos ne on kiedottu vääränlaiseen elekieleen.

Tällaisen prosessoinnin jälkeen oppilas oppii asian helpommin ja nopeammin. Sellainenkin oppilas, joka ei ole jaksanut kuunnella, joutuu nyt ottamaan selvää tapahtumista ja pääsee sisälle harjoitukseen. Aluksi oppilaita ujostutti tehdä patsaita, mikä mielestäni johtui monesta eri seikasta. Ensinnäkin, tämän tyyppinen työskentely oli näille oppilaille aivan uusi. Toiseksi, emme olleet tehneet ajan puutteen vuoksi lämmittelyharjoituksia, vaan lämmittelynä toimi sopimuksen teko, itämainen taustamusiikki ja kertomuksen alun kuuntelu. Kolmanneksi luokan sosiaaliset suhteet eivät olleet täysin kunnossa, vaan jonkin asteisia erimielisyyksiä oli oppilaiden keskuudessa. Oppilaat joutuvat muistelemaan myös aikaisempaa tietoa Kaanan maan asukkaista ja liittämään nyt tulleen uuden tiedon omaan tietorekisteriinsä. Tämän prosessin myötä sekä oppilaiden omien henkilökohtaisten näkemysten myötä he tekevät patsaat. Opettaja huomioi kaikki oppilaiden tekemät patsaat ja löytää jokaisesta patsaasta jotain erityislaatuista, sillä sitähän niissä jokaisessa on. Näin oppilaat saavat onnistumisen elämyksiä ja vahvistavat sitä kautta omaa käsitystään itsestään. Joku oppilaista saattaa olla hieman epävarma, jolloin opettajan tehtävä on tukea ja ohjata häntä eteenpäin, jotta jokainen pääsisi esittämään oman patsaansa.

Draaman avulla opettaja saa myös vihjeitä oppilaiden sisäisestä maailmasta. Tällaisten vihjeiden avulla opettaja voi tukea tarvittaessa oppilasta ja vakavimmissa tapauksissa ottaa yhteyttä ammattilaisiin. Näihin vihjeisiin on kuitenkin mielestäni suhtauduttava varovasti, eikä niitä saa missään nimessä ottaa faktoina.

6.3.2.2 Opettaja ohjaajana

Opettaja toimii kertojana, mutta voi itsekin osallistua joihinkin rooleihin. Toiminnan aloittaa aina lämmittelyharjoitukset, joiden avulla oppilaat pääsevät poistamaan jännittyneisyyttään, rentoutumaan ja aloittamaan eläytymisen. Tärkeää on myös alussa sopia toimintaperiaatteet ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa kaikki voivat vapaasti ilmaista itseään omaehtoisesti. Lämmittelyn jälkeen virittäydytään tunnelmaan ja opettaja aloittaa kerronnan.

Kerronnan tietyissä vaiheissa opettaja keskeyttää kerronnan, ja oppilaat saavat tehdä

opettajan valitsemia draamaharjoituksia, mitkä puretaan heti harjoitusten jälkeen. Opettaja valitsee tällaisiksi työskentelykohdiksi ne kertomuksen kohdat, jotka hän näkee harjoiteltavan/opittavan asian kannalta parhaiksi.

Lopuksi kootaan kertomuksen opetukset ja puretaan roolit. Roolien purku on erittäin tärkeää, varsinkin syviä tunnetiloja käsiteltäessä. Draamatarinasta tulee joka kerta erilainen aina oppilasryhmän mukaan.

6.3.2.3 Draamasopimus

Moniin luokkiin on jo muodostunut niille tyypillinen neuvotteluilmapiiri, jossa oppiminen nähdään yhteistyöponnisteluna ja jossa opettaja osoittaa aitoa kiinnostusta oppilaittensa erityistarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin ja sopivaa oppimateriaalia kohtaan. Vaikka näin olisikin, molemmat osapuolet tarvitsevat terävämmän neuvottelumuodon oppimistilanteessa. (Neelands 1984, 27.)

Sopimus itsessään voi olla epäsuora, mikä tarkoittaa, että se on jo olemassa, ja ymmärretään tavalla, jolla opettaja ja luokka suhtautuvat toisiinsa tai sitten suora eli siitä on keskusteltu ja neuvoteltu avoimesti luokan kanssa. Mutta sen on oltava olemassa. Ei ole mitään hyötyä jatkaa keskustelua draaman tekniikoista ja strategioista ennen kuin meille on selvä tämän sopimuksen luonne. Se on draamatyön ennakkoedellytys. Sopimus voi palvella useita tarkoituksia:

1. Se luo pohjan opettajan ja ryhmän toveruudelle.
2. Se määrittelee panostukset, jotka kaikkien osallistujien on tehtävä: ”Tämä on, mitä panen ja tämä on, mitä otaksun saavani”.
3. Se vahvistaa ajatuksen, jonka draama toteuttaa omin keinoin opettajien ja oppilaiden vaatimuksista, jos joitain vaatimuksia ei huomioida, tuhoaa se draaman vaikutuksen.
4. Se riisuu mystiikan draaman ympäriltä oppimismuotona sekä taidemuotona (teatteri): ”Opettaja ei näyttele temppuja meidän kanssamme”.
5. Se tarjoaa referenssikohdan neuvotteluille ongelmista, joita voi tulla myöhemmin: ”Mihin sopimuksen termeihin me kompastuimme?”
6. Se alustaa vuoropuhelun, joka antaa sopimuksen molemmille osapuolille mahdollisuuden kommentoida ja antaa palautetta tuottavalla ja positiivisella tavalla siitä mitä juuri on tapahtumassa luokkahuoneessa. (Neelands 1984, 27.)

Owens ja Barber määrittävät draamasopimuksen pelisäännöiksi, jotka tehdään opettajan ja luokan yhteistä draamatyöskentelyä varten. Sopimus voi olla lyhytaikainen sopimus, jo-

ka koskee vain yhtä työskentelykertaa tai pitkäaikainen sopimus, joka on voimassa koko sen ajan, kun ryhmä työskentelee yhdessä, esimerkiksi koko lukuvuoden ajan. Silloin sovitaan mm. työskentelykäytännöistä ja työskentelyn kehittämistavoista. Sopimus voidaan tehdä joko suullisena tai kirjallisena ryhmäkohtaisena valintana. Mikäli sopimusta ei saada aikaan, draamatyöskentelyä ei voi aloittaa. Silloin on keskusteltava, miksi ei yhteisymmärrykseen päästä. Sopimus mahdollistaa jokaiselle turvallisen työskentelyilmapiirin, johon jokainen osallistuja on vapaaehtoisesti sitoutunut. (Owens & Barber 1998, 14 – 15.)

Neelandsin mukaan on tärkeää nähdä sopimus enemmänkin dynaamisena prosessina kuin passiivisena sopimuksena, joka on kerran tehty ja jätetty se sitten unholaan. Jotta sopimus voidaan pitää elävänä ja hyödyllisenä haasteena molemmille osapuolille, opettajan on neuvoteltava koko ajan. Hänen on myös tiedettävä, mitä strategioita tarvitaan, jotta sopimus saadaan toimimaan käytännössä. (Neelands 1984, 29.)

Tärkeysjärjestys, jonka opettaja antaa sopimusehdoille ja tapa, jolla hän neuvottelee ryhmän ehdot, osoittaa heille oppimisilmapiirin luonteen. Niinpä on järkevää opettajan käyttää aikaa valitessaan sääntöjen tärkeysjärjestystä.

Opettaja määrittää tunnin aikana käytettävät sopimuksen arvot. Kiinnitettäessä huomiota opettajan kieleen, kysymyksiin, päätöksentekoon, yksilön ja ryhmän toimintaan ja hänen odotuksiinsa ryhmästä, lapset muodostavat käsityksensä opettajan pätevyydestä tehtävässä. Onko hän selvinnyt neuvottelussa ryhmän kanssa vai jättänyt ryhmälle ratkaisun? Neelandsin mielestä olisikin opettajille hyödyllistä seurata silloin tällöin toisten opettajien opetusta, sillä silloin löytää omistakin opetuskäytännoistään pahimmat sudenkuopat. (Neelands 1984, 31.)

Sopimus on tärkeä. Se on välttämätön, mutta liian kauan ei sopimuksen tekoon kannata käyttää aikaa, sillä silloin draamastakin tulee helposti yksitoikkoista. Sopimuksen teossa on aina kaksi puolta. Se ei saa olla liian löysä tai liian pikkutarkka. Molemmissa tapauksissa draamaprosessi epäonnistuu. Sopimuksesta täytyy tulla ryhmälle henkinen tuki. (Neelands 1984, 32.)

6.3.2.4 Sokkotyöskentely

Sokkotyöskentelyä oli kahdenlaista. Talutus- / luottamusharjoitus sekä tunnistamisharjoitus. Talutusharjoituksessa oppilaat kokivat konkreettisesti, millaista on olla sokea ja luottaa toiseen ihmiseen. Pareista toisen silmät peitettiin huivilla ja toinen johdatteli ”sokeaa” ympäri luokkaa. Osat vaihdettiin ja lopuksi keskusteltiin kokemuksista. Oppilaat

sanoivat pääsääntöisesti, että he luottivat taluttajaansa ja itse taluttajina he kertoivat vastuusta, etteivät vain satuttaisi toista, varsinkaan päätä. Myös sellaisia kommentteja tuli, että jos oli ensin taluttajana, niin sitten, kun häntä talutettiin, hän muisti ne vaarapaikat ja silloin häntä vähän pelotti, että huomaakohan tuo taluttaja varoa ja suojella häntä. Luottamusta oppilaat kuvasivat rauhallisuudeksi. Uskalsi mennä rohkeasti toisen mukana, eikä arastellut niin kuin alussa kun taluttaja oli vielä sitomassa liinaa kiinni. Silloin tuntui, että oli yksin maailmassa ja oli erittäin orpo olo. Heti kun taluttaja otti kädestä kiinni tuntui turvalliselta ja oli helppo luottaa. Kuitenkin jos tapahtui törmäys, alkoi pelätä, kunnes taas huomasi, että törmäyksiä ei tullut, silloin uskalsi kävellä arastelematta. Eräs oppilas sanoi seistessään liina silmillään muistaneensa, että oli kerran pimeässä kompastunut kotona kynnykseen ja pelkäsi aluksi, että kompastuu nytkin. Näistä kommenteista huomaa, kuinka lapset koko harjoituksen ajan prosessoivat. He peilasivat aikaisempia kokemuksiaan tähän harjoitukseen. Samoin vaikuttaa myös omat pelot ja käsitys itsestään.

Toisessa harjoituksessa toisen silmät sidottiin taas huivilla ja toinen parista teki jonkinlaisen patsaan. Se parista, jonka silmät oli sidottu yritti tunnustelemalla tehdä samanlaisen patsaan. Lopuksi otettiin huivi pois ja oppilas näki heti, kuinka oli onnistunut. Näillä työskentelyillä yritin havainnollistaa, mikä oli vanhan Iisakin asema sokeana. Oppilailta tuli sellaisia mielipiteitä, että aluksi tuntui ihan sekamelskalta koko patsas, mutta sitten pikkuhiljaa oppi aivan kuin näkemään käsillään ja sai selvää, mikä oli pää ja mikä käsi. Kuitenkin piti monta kertaa varmistaa, että oli ymmärtänyt asian oikein. Oli pakko luottaa vain omaan käsitykseensä asiasta. Keskittyminen auttoi. Piti muistella miltä ihminen näyttää.

Oppilaiden mielestä Iisakinkin täytyi epäillä, että jotakin hämärää oli tekeillä, mutta luotti kuitenkin niin vahvasti poikiinsa, että ei halunnut uskoa epäilyksiään todeksi. Oppilaat sanoivat, että vanhemmat luottavat lapsiinsa ja toisin päin. Luottamus tuo turvallisuutta. Harjoitus oli lasten mielestä tuonut mieleen konkreettisesti, millaista luottamus on.

Tällaisessa harjoituksessa oppilas joutuu luottamaan itseensä ja omiin ongelmanratkaisutaitoihinsa. Mielestäni tässä korostuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet siten, että oppilas rakentaa valikoiden ja tulkiten kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän osana oman toimintansa kautta (Rauste- von Wright & von Wright 1994, 157 – 158).

Avattuaan silmänsä ja huomattuaan, kuinka samanlaisen patsaan hän oli rakentanut, hän oppii luottamaan omaan päätöksentekotaitoonsa ja näin hän taas kehittää positiivista käsitystään itsestään.

6.3.2.5 Päätöksenteontunneli

Seuraavaksi teimme Jaakobille päätöksenteontunnelin, jonka läpi jokainen oppilas kulki hitaasti silmät kiinni eläytyen Jaakobin osaan. Päätöksenteontunnelissa oppilaat seisovat parin kanssa vastakkain niin, että syntyy kaksi vastakkaista riviä. Väliin jäävää kujaa pitkin kulkee vuorotellen jokainen oppilas tai mikäli on valittu pysyvät roolit, ko. roolihenkilö. Tässä harjoituksessa jokainen oppilas kulki tunnelin läpi miettien, mitä itse olisi tehnyt Jaakobin asemassa. Kujan toisen puolen oppilaat kuiskaavat mahdollisimman houkuttelevasti Jaakobille, että hän on tehnyt aivan oikein ja että perintöosuus ja siunaus kuuluivat hänelle, koska Eesau oli myynyt ne hänelle hernekeittolautasellisesta. Toinen puoli kuiskaa taas mahdollisemman vetoavasti, että Jaakobin on kaduttava tekoaan ja pyydettävä anteeksi, koska se oli väärin. Hän on pettänyt isänsä ja veljensä luottamuksen. Koska oli kyseessä nuoret oppilaat, annoin kullekin henkilölle valmiit lauseet, joita he toistivat. Isompien oppilaiden kohdalla annan oppilaiden itse keksiä houkutushuutonsa, koska silloin tarinan opetuksen prosessointi on syvällisempää. Pienten kanssa opettajan ohjaus tässä tilanteessa varmistaa harjoituksen onnistumisen, eikä kenellekään tule pakokauhua siitä, ettei tiedä mitä sanoa.

Päätöksenteontunneli on tehokas päätöksenteon harjoittelussa ja päänsisäisiä ääniä eli ihmisen ajatuksia havainnollistavana harjoituksena. Tässä harjoituksessa pyrin vaikuttamaan lasten oikeudenmukaisuuteen.

6.3 Tunteita ja kokemuksia – mitä draamaprosesseissa tapahtui?

Olen käyttänyt draamaa luokassani vasta todella lyhyen ajan, mutta jo sen aikana olen nähnyt lasten sosiaalisissa ja empatiataidoissa kehittymistä. Luokassani oli oppilas, joka vain erittäin harvoin hymyili tai nauroi. Hän väitti aina, että hän ei osaa mitään ja kukaan ei pidä hänestä jne.. Tehtyämme noin puoli vuotta pelkästään silloin tällöin yksittäisiä draamaharjoituksia huomasin, kuinka tuo tyttö vähitellen alkoi uskoa itseensä, hymyillä ja käyttäytyä kohteliaasti toisia kohtaan. Tästä tytöstä näki siis, kuinka minäkäsitystä vahvistamalla, voidaan saada aikaan parempia tuloksia myös sosiaalisissa- ja empatiataidoissa. Millaisia tuloksia saadaankaan, kun luokassa käytetään draamaa ensimmäisestä kouluvuodesta viimeiseen vuoteen asti.

Draamaharjoituksissa jokainen oppilas voi kokea onnistumisen elämyksiä, jotka vahvistavat lapsen omaa käsitystään itsestään. Samoin harjoitusten aikana vallitsee miellyttävä ja ystävällinen vuorovaikutustilanne luokan sisällä. Näin oppilas saa myös positiivista palautetta toisten oppilaiden taholta. Lisäksi hän tuntee myös olonsa turvalliseksi. Nämä kaikki yhdessä vahvistavat positiivisesti lapsen käsitystä itsestään sosiaalisen ryhmän jäsenenä ja itsenäisenä yksilönä siinä.

Jo aikaisemmin totesin Wayn sanoneen, että draamakasvatuksen tehtävä on laajentaa ymmärrystä; kun ymmärrys kasvaa, kasvavat myös empatia ja sosiaalisuus.

Opettajan on kuitenkin huolehdittava siitä, että draamaprosessi etenee draamasopimuksen mukaan. Ellei näin käy, voi draaman käyttö luokassa saada aikaan negatiivisia kokemuksia, jotka eivät ainakaan kasvata lasta sosiaalisuuteen empatiasta puhumattakaan. Olkoon harjoitus millainen tahansa, draamasopimus on jokaisen turvallisuuden takaamiseksi aina tehtävä. Samoin aina ennen draamatoimintaan ryhtymistä on ryhmä lämmitettävä lämmittelyharjoituksilla. Väärin aloitetut projektit voivat saada paljon pahaa aikaan ja sehän ei ole draaman tarkoitus.

Selmanin ja Hoffmanin teorioiden mukaan lapsen empatiataidot kehittyvät tasolta toiselle eri ikäkausina. Eroja syntyy myös siinä, että lapset siirtyvät tasolta toiselle yksilöllisesti. Empatian kehitys ei ole siis sidoksissa pelkästään lapsen ikään vaan siihen vaikuttaa hyvin paljon myös lapsen sosiaalinen ympäristö. Tämän vuoksi draamakasvatuksella onkin hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lasten empatian kehitykseen, koska draamassa on kyse työskentelystä turvallisessa ja avoimessa vuorovaikutussuhteessa, jossa myös elämyksellisyys ja taiteellisuus vaikuttavat ja vahvistavat oppimista.

Keskustelimme sosiaalipsykologian verkkokurssilla lasten empatiataidoista. Eräänä keskustelun kohteena oli 15-vuotias Jokke, jonka empatian kehitystaso oli nolla eli ei tavallaan minkäänlaista toisen ihmisen huomioonottamisen taitoa. Kaikki toiminta keskittyy vain omaan itseen. Tiesimme Jokesta sen verran, että hänen vanhemmillaan oli Jokkeen alistava ote. Hänelle oli asetettu aivan mahdottomia tavoitteita saavutettavaksi. Jokke tietysti epäonnistui tavoitteidensa saavuttamisessa ja alkoi oirehtia. Tällaisille epäempaattisen lapsen käyttäytymiselle verkkokurssimme nuotiokeskustelussa löytyi mielenkiintoisia toiminnan korjausehdotuksia. *”Paatunutta, mutta myös yliempaattista voitaisiin auttaa esim. erilaisilla draamaharjoituksilla. Lapsi on draamassa sellaisessa asemassa, että saisi tuntea hylätyksi tulemisen, että toisen ihmisen välittämisen. …harjoitusten luonne olisi sellainen, että kaikki osallistujat joutuisivat jotenkin pohdiskelemaan tuntemuksia. Näin saisi tunnepuolta vähäkin edistettyä, se voisi auttaa.” ”Empatia on opittava taito, ….erilaisia*

*tunnetiloja voitaisiin käydä läpi draaman ja dramatisoinnin avulla, jolloin tunteita ja niihin liittyviä konkreettisia myötätunnonosoituksia ja reagointitapoja voitaisiin yhdessä harjoitella." (*Sosiaalipsykologiaa opettajille 2001b.)

Empatian kehittymiseen vaikuttavat lapsen kokemukset. Siksi kouluissa olisikin pystyttävä antamaan oppilaille valtavasti positiivisia, minuutta vahvistavia kokemuksia. On myös huomattava, että empatian kehitys häiriintyy, jos lapselta vaaditaan liikaa aikuisen vastuuta, siksi onkin tärkeää, että lapsi saa tehdä ikätasoaan vastaavaa toimintaa. Draama on yksi tällaisten kokemusten antamisen mahdollisuus. Jos lapsi saa ristiriitaista viestiä vanhemmiltaan, voi myös se johtaa lapsen empatian häiriöihin. Esimerkiksi jos sanallinen viesti on ristiriidassa tunneviestin kanssa, voi lapsi oppia väärät tulkintatavat eri tilanteisiin. Tämän vuoksi opettajien ja muidenkin ammattikasvattajien olisi oltava johdonmukaisia lasten ohjauksessa ja annettava selvästi toimintaansa vahvistavaa viestiä kaikilla viestintä keinoilla. (Sosiaalipsykologiaa opettajille 2001b.)

7 ROOLIN PURKU – DRAAMAN JA TUTKIMUKSEN LOPPUPOHDINTAA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia, voiko draaman avulla opettaa oppilaille empatiataitoja ja sosiaalisuutta. Lähdin tutkimaan omasta opettajahistoriasta peräisin olevia draamakokemuksiani. Valitsin kolme erilaista toimintamuotoa leikin, yhteistoiminnallisen draamaleikin ja draamatarinan. Paneuduin näihin tapauksiin heuristisen tutkimusmenetelmän avulla.

Heuristisen tutkimusmenetelmän periaatteena on syvällinen uppoutuminen tutkimusaineistoon. Tässä tutkimuksessa ne olivat kolme valitsemaani tapausta. Vaikka tapaukset olivatkin minulle tuttuja, oli yllättävän vaikeaa päästä uppoutumaan lapsen ajatusmaailmaan. Sain työstää kirjoituksia moneen kertaan, ennen kuin saavutin mielestäni tarpeellisen syvyyden. Heuristinen prosessi saattaakin olla pisimmillään elinikäinen projekti. Tiedän, että jos vielä lukisin tekstit uudelleen, jokaisen lukukerran jälkeen saavuttaisin uusia ulottuvuuksia. Uskon kuitenkin löytäneeni juuri sellaisia lasten ajatuksia ja kokemuksia, joita hekin olisivat minulle kertoneet kokeneensa, jos olisin haastatellut heitä.

Lähtiessäni etsimään taustakirjallisuutta tutkimukseni tueksi luulin törmääväni ongelmaan, etten löydä tarpeeksi alan kirjallisuutta. Kuvittelin, että draama on täysin uusi tieteenala, koska en ollut siihen aikaisemmin elämässäni törmännyt. Toisin kuitenkin kävi. Draamalla on varsinkin muualla kuin Pohjoismaissa hyvinkin vanhat juuret aina 1800-1900-lukujen vaihteesta lähtien. Pohjoismaihin sen tulo on kestänyt kauemmin. Kuitenkin vasta 1980-luvun jälkeen on draama ilmestynyt esimerkiksi kouluihimme ilmaisutaidon muodossa. 1990-luvulla draamaterminologian yhtenäistämiseen on Suomessa alettu kiinnittää huomiota. Anna-Lena Østern on suomalainen ja pohjoismainen vaikuttaja. Vuonna 1994 hän teki tutkimuksensa 6 –7 –vuotiaiden tavasta tulkita todellisuutta ja luoda merkityksiä draamallisen toiminnan ja kokemuksien kautta. Vasta nyt 2000-luvulla voidaan vähitellen nähdä yhtenäistämisen tuloksia. Siinä mielessä epäilyni osui oikeaan kirjallisuuden vähyyden suhteen, että

varsinaisia teoriakirjoja ei suomeksi löydy kovinkaan monta. Nyt 2000-luvulla on draamasta tehty väitöskirjoja, joita olen käyttänyt lähdekirjallisuutena tässä tutkimuksessani.

7.1 Roolin avulla kohti sosiaalisuutta ja empatiaa

Lähdin tutkimaan lapsen sosiaalisuutta ja empatiataitojen kehittymistä. Sain tutkimuksellani vahvistusta aiemmille käsityksilleni empatian ja sosiaalisuuden kehittymismahdollisuuksista. Ihminen on jatkuvasti kehittyvä kokonaisvaltainen olento. Myös empatia on kehittyvä taito, jolla on jo jonkinlaiset geeniperimän juuret, mutta johon vaikuttaa suurelta osin lapsen omat kokemukset ja sosiaalinen ympäristö. Näin ollen draamatyöskentely on oivallinen, jollei aivan paraskin tapa oppia vuorovaikutustaitoja ja empatiaa. Roolityöskentelyn näenkin tärkeäksi näiden taitojen harjoittelemisessa.

Toisen rooliin hyppääminen auttaa oppimaan myös toisen mielipiteiden ymmärtämistä. Rooli myös suojaa lasta. Roolin turvin hän voi kokeilla sellaisiakin asioita, joita ei voisi esimerkiksi normaalissa vuorovaikutustilanteessa kokeilla. Kuvitellaanpa, että luokassa on arka oppilas, joka ei uskalla puolustaa itseään luokan riitatilanteissa. Silloin opettaja voi antaa tällaiselle oppilaalle rohkeiden sankareiden rooleja, joissa hän rohkeasti puolustaa näkökantojaan. Näin hän saa onnistumisen kokemuksia ja uskaltautuu kokeilemaan samaa tekniikkaa roolin ulkopuolellakin. Epäonnistuessaan roolihenkilönä lapsi ei kuitenkaan epäonnistu omana persoonanaan. Tämän takaa roolien purku, joka on opetettava oppilaille heti ensimmäisestä oppitunnista lähtien. Tällöin oppilaat oppivat tietämään roolihenkilön ja sitä esittävän ihmisen välisen eron.

Roolin fiktiivisyys antaa myös mahdollisuuden kokeilla mitä mielikuvituksellisimpia ja kiehtovimpia rooleja. Niiden avulla oppilaat saavat mahtavia positiivisia kokemuksia ja elämyksiä.

Draaman lähtökohtana on kehittää ihmisen koko persoonallisuutta. Opetus kohdistuu yksilöihin, mutta yksilö toimii vuorovaikutussuhteessa ryhmän kanssa. Tässä näkökannassani yhdistyvät Wayn kannattama draaman vaikutus yksilöön ja Heathcoten yhteisöllisyys. (ks. Bolton 1989, 7 – 8; Braanaas 1988, 181 –185.) Lapsen käsitykset omasta itsestään yksilönä ja ryhmän jäsenenä vaikuttavat lapsen itsetunnon muodostumiseen. Draaman avulla voidaan lapselle antaa onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia. Näin vahvistetaan lapsen positiivista käsitystä itsestään ja autetaan häntä rakentamaan vahva perusta sosiaaliselle kehitykselleen. Draaman avulla voidaan myös auttaa lasta vapautumaan itse-

keskeisyydestä ja siirtymään kohti empatiaa, sekä kehittää tämän jälkeen lapsen empatiataitoja rooliin astumisen kautta. Tärkeä osa näissä harjoituksissa on lapsen omakohtainen kokemus, mutta ei saa myöskään unohtaa harjoituksiin liittyvää keskustelua ko. kokemusten perusteella. Näin saavutetaan kokonaisvaltainen oppimistilanne, jota mielestäni tukevat niin Deweyn kuin Vygotskinkin ajatukset oppimisesta.

Moraalin kehittyminen on kiinteässä yhteydessä empatiataitoihin. Empatiataitojen kehittyminen on kietoutuneena sosiaalisiin taitoihin ja vaikuttaa myös ihmisen muuhun kehittymiseen ja päinvastoin.

Tutkimukseni syvensi omaa käsitystäni draaman toimintatavoista ja sen terminologiasta.

7.2 Jatkotutkimukset

Mieltäni jäi tutkimukseni edetessä askarruttamaan seikka, uppoaako draama kaikkiin lapsiin. Kuitenkin useat tutkijat ovat sitä mieltä, että leikki on lasten luontainen tapa toimia. Näin ollen voisin ajatella, että jos draamatyöskentely ei ole lapsesta mielekästä, kyseessä saattaa olla lapsen kasvun ja kehityksen ongelma. Rauhalan mukaan (ks.s.16) situaatio on kaikkea, mihin ihminen on suhteessa ja vaikuttaa näin ollen aina jollain tavalla ihmisen elämään. Tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. Jos jokin ilmiö ei millään tavalla vaikuta ihmiseen, se ei kuulu tuon henkilön situaatioon. Toisin sanoen, jos draama ei vaikuta jonkin lapsen toimintaan mitenkään, kyseessä voi olla lapsi, joka ei ole koskaan aikaisemmin leikkinyt. Silloin voidaan mielestäni puhua kasvun ja kehityksen ongelmista. Tässä olisikin yksi jatkotutkimuksen aihe, joka kiinnostaisi minua. Lisäksi tutkimukseni aikana aloin miettiä, ovatko kaikki draamaharjoitukset samanarvoisia empatiaharjoituksia, ovatko esimerkiksi draamatarinat parempia kuin yksittäiset draamaleikit. Kaikissa näissähän, niin kuin yleensäkin leikeissä, tapahtuu roolinotto, joka mielestäni tekee harjoituksen juuri empatian kannalta tärkeäksi. Tämän haluaisin päästä tutkimaan empiirisesti lasten kanssa.

7.3 Tutkimukseni luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen on pystyttävä ohittamaan aineistossa olevat satunnaisuudet ja tutkimuksen kannalta epäolennaiset tekijät. Tämä toteutuu, jos tutkimus etenee menetelmälli-

sesti, johdonmukaisesti ja tutkijan arviointiperusteet ovat riittävät, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on koko ajan jatkuvan arvioinnin alla.

Koska narratiivinen ja heuristinen tutkimus sekä systemaattinen analyysi ovat subjektiivisia tutkimuksia, on vaikeaa täsmällisesti määritellä niiden uskottavuus- ja luotettavuusperiaatteita. Tarkastelin tutkimuksessani narratiivisuutta väljästi tutkimusotteena, joka kohdistaa kiinnostuksen kertomuksiin tiedon välittäjänä ja tuottajana. Tällaisena sen luotettavuutta voi verrata perinteisen tiedonkäsityksen luotettavuuden kriteereihin. Narratiivisuuden kuitenkin katsotaan olevan lähempänä konstruktiivista ajattelutapaa ja tällöin vastaavuuden luotettavuuden arviointi on ja ei ole ongelmatonta. Narratiivinen tutkimus on luotettava silloin, kun se tuntuu lukijasta todelliselta ja saa lukijassaan aikaan tekstiin eläytymisen. (Heikkinen 2001, 126-128.)

Niin kauan kuin heuristinen tutkimus käyttää hyödyksi laadullista metodologiaa aiheen ja kokemuksen ytimen saavuttamiseen, sitä ei voida mitata määrällisillä mittareilla. Koska heuristinen tutkimus lähtee sisäisestä etsinnästä, johon tutkija sitoutuu täysin ja on erittäin motivoitunut, on prosessin ainoa asiantuntija tutkija itse, joka on läpikäynyt heuristisen tutkimuksen alkuvaiheen kysymysten muotoilusta kaikkien heuristisen tutkimuksen vaiheiden loppuun asti. Hän on kerännyt kaiken materiaalin itse, vertaillut ja tarkistanut sitä, arvioinut sen sopivuutta tutkimukseen ja huolellisesti valinnut sopivimman ja asianmukaisimman tiedon omaan tutkimukseensa. Näin ollen heuristinen tutkimus täyttää luotettavuuden kriteerin. (Moustakas 1990, 32 –33.)

Koska tällaisissa tutkimuksissa tutkijaa sitoo kriittisyyden ja avoimuuden periaate, tämä tarkoitti mielestäni omassa tutkimuksessani sitä, että pyrin mahdollisimman selvästi tuomaan esille teoreettiset näkökulmat ja niiden valintaa koskevat periaatteeni. Selvitin myös omat lähtökohtani ja ennakkokäsitykseni ja pyrin kriittisesti kontrolloimaan ja problematisoimaan niitä niin, että ne eivät päässeet liiaksi ohjaamaan tutkimukseni kulkua. Yritin olla siis avoin mutta kriittinen.

7.4 Draamakasvatusta kouluihin

Nyky-yhteiskuntaa leimaavat lisääntyneet rikokset, avioerot, huostaanotot ja yleinen välinpitämättömyys toista ihmistä kohtaan. Varsinkin lapset voivat huonosti. Se näkyy myös koulumaailmassa. Kouluissa puhutaan siitä, kuinka yhä useammalla oppilaalla on nykyään jonkin asteisia oppimisvaikeuksia tai käyttäytymishäiriöitä. Monet opettajat kysyvät, mitä

heidän pitäisi tehdä? Häiriköt poistetaan luokasta häiritsemästä ja tukiopetuskiintiöiden pienuudesta johtuen oppimisen henkilökohtaista tukea ei voida tarpeeksi antaa? Syytetään perheitä, uusavuttomia vanhempia, rahan ja oppimateriaalin puutetta, televisiota… Tätä listaa voisi jatkaa melko pitkään. Syyllisen etsiminen ei kuitenkaan pelkästään paranna tilannetta luokassa. On tehtävä jotain!

Lasten häiriökäyttäytymistä on tutkittu ja on tultu siihen tulokseen, että osa oireista johtuu neurologisista häiriöistä, mutta osalle oireista löytyy selitykseksi vain sosiaalisen kehityksen häiriintyminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen tarpeita ei ole pystytty riittävästi tyydyttämään. Lea Pulkkinen (2002, 109 - 110) kuvaa lapsen älyllistä kehitystä ja siinä esiintyvien ongelmien vaikutusta oppimisvaikeuksiin. Hän viittaa Kaisa Aunolan tekemään väitöskirjaan, joka tuo esille psykologisia syitä häiriökäyttäytymiselle. Hyvin menestyvät lapset uskovat itseensä ja kykyihinsä ja menestyvät näin vaikeissakin tehtävissä. Heikommin menestyville oppilaille on tyypillistä epäonnistumisen pelko ja yritteliäisyyden sekä sitkeyden puute. Uskon puute johtaa oppilaiden passivoitumiseen ja pahimmassa tapauksessa syrjäytymiseen. Myös lasten ryhmätyöskentelytaidoissa on ongelmia. Lapset eivät kykene työskentelemään toisten ehdoilla. Toisen ihmisen huomioiminen tuottaa vaikeuksia – samoin kompromissien teko. Hiljaisen ja ns. kiltin lapsen oppimisvaikeudet saattavat myös johtua sosiaalisista ongelmista. Arkuus ehkäisee sosiaalista omaaloitteisuutta.

Lasten sosiaalisten ongelmien taustalla on usein lapsen heikko minäkäsitys. Minäkäsitys muovautuu vähitellen lapsuuden aikana erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kiireiset vanhemmat eivät välttämättä muista osoittaa lapselleen riittävän säännöllisesti huomiotaan ja rakkauttaan. Koska kouluissa luokkien oppilasmäärät ovat suurentuneet, saattavat opettajatkin syyllistyä riittävän positiivisen palautteen laiminlyömiseen.

Draama on kokemuksellista ja vuorovaikutteista toimintaa, jonka avulla voidaan tukea ensin lapsen minäkäsitystä ja sen jälkeen opettaa häntä ymmärtämään laajemmin asioita, tilanteita ja kokemuksia. Näin voidaan draamalla kehittää lapsen sosiaalisia taitoja.

Draamassa opitaan kokemuksen kautta. Opettaja ohjaa draamaa niin, että oppilaat saavat kokemuksia sellaisistakin tilanteista ja asioista, joista heillä ei ole aikaisempia kokemuksia. Draamassa lapsi työskentelee usein roolissa. Ottaessaan roolin hän voi kokeilla asettautumista toisen henkilön asemaan. Näin lapsi oppii tietämään, miltä toisesta tuntuu. Draamassa myös mielikuvitus suojaa lasta. Jos roolihenkilö epäonnisuu, esimerkiksi menettää ystävänsä, lapsi voi draamassa kokea ne tunteet, joita tilanteeseen liittyy, satuttamatta kuitenkaan itseään. Ystävän menetys tapahtuu fiktiivisessä maailmassa eikä ulotu

todellisuuteen. Näin lapsi ei koe itse epäonnistuneensa, vaan saa arvokkaan kokemuksen tulevia tilanteita varten. Kokemuksen positiivisuuden takaa draamassa leikinomaisuus. Myönteiset kokemukset vahvistavat lapsen minäkäsitystä. Minäkäsityksen vahvistuessa lapsi oppii ymmärtämään toisia ihmisiä. Tätä kautta myös lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät.

Tunne-elämän kehittymisen kannalta satujen ja tarinoiden lukeminen lapsille on Pulkkisen mielestä erittäin tärkeää. Televisiosta tulevat tarinat ovat liian valmiita ja kaksiulotteisia, eivätkä johda näin ollen lapsen omien mielikuvien syntyyn. Mielikuvat suojelevat lasta arkipäivän kriiseiltä. Mielikuvien rikkaus vahvistaa tunne-elämän kehitystä. (Pulkkinen 2002, 111.)

Draaman avulla lapsi pääsee kokemaan mielikuvitusmaailmaansa saa positiivisia kokemuksia ja alkaa jälleen luottaa itseensä. Samalla lapsi kehittää myös taitoaan luoda mielikuvia. Positiivisten kokemusten syntymisen tärkeä tae on draaman vapaaehtoisuus. Ketään ei saa pakottaa tekemään mitään, vaan kaikki toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen. Toiminnasta kieltäytyvä lapsi oppii myös toisten toimintaa tarkkailemalla. Draaman tunnelmallisuus vetää arkaa lasta pikku hiljaa mukaan toimintaan.

Sosiaalisia taitoja kehitettäessä pitää draama aloittaa pienistä yksilöllisistä harjoituksista, jotka tehdään ryhmän jäsenenä. Ennen toimintaan ryhtymistä tehdään draamasopimus, jonka jokainen halukas hyväksyy. Draamasopimus on draaman järjestys- ja turvallisuussääntö, jonka mukaan jokainen noudattaa annettuja ohjeita. Draamasopimus sisältää myös luvan olla tekemättä mitään sellaista, mikä tuntuu pahalta.

Draamasopimus velvoittaa jokaisen toimimaan niin, ettei kenenkään toisen työskentely häiriinny. Vähitellen voidaan siirtyä pari- ja ryhmätyöskentelyyn oppilaiden taitojen kehittyessä. On kuitenkin tärkeää aloittaa draamallinen toiminta lämmittelyllä eli aiheeseen virittäytymisellä. Lämmittely voi tapahtua pienillä leikeillä.

Draaman käytöstä sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa on saatu hyviä kokemuksia jo kauan. Muun muassa vankiloissa draamaa käytetään tuloksellisesti – samoin kouluissa väkivallan ja rasismin vastaisessa työssä.

Opettajien koulutukseen ja täydennyskoulutukseen tulisi lisätä draaman käytön koulutusta. Draamasta puhutaan nykyään kyllä melko paljon, mutta draamakoulutusta on tarjolla suhteellisen vähän.

Tuntuu kuin draama olisi taikasana, jota opettajat kunnioittavat ja pelkäävätkin, vaikka ehkä uskovatkin sen työskentelyperiaatteisiin. Opettajien paineet oppilaiden oppimisesta saavat aikaan oravanpyörän. He pelkäävät, että oppilaat eivät sittenkään opi, ja että tavoit-

teita ei saavuteta, jos aikaa käytetään draamatyöskentelyyn. Draamaa pidetään leikkimisenä, joka ei opeta lapsille mitään. Kuitenkin monet tutkimukset ja teoriat osoittavat, että leikki on lapsen luontaisin tapa oppia. Opettajien pitäisi uskaltautua itse ensin kokeilemaan draaman vaikutuksia. Sen jälkeen kynnys käyttää sitä itse luokassa varmasti madaltuu. Draaman käytön opetuksessa voi aloittaa yksittäisistä draamaharjoituksista ja perinteisten näytelmien näyttelemisestä ja vähitellen lisätä keskustelua ja muuttaa toimintatapoja vähitellen pohtivampaan ja keskustelevampaan suuntaan. Näin pääsee huomaamattaan keskelle draamaprosessia. Olen kuitenkin sitä mieltä, että jokaisen opettajan, joka haluaa käyttää opetusmenetelmänä draamaa, olisi tarpeellista jossain vaiheessa käydä ainakin yhdellä draamakasvatukseen ohjaavalla kurssilla tutustumassa draaman perussääntöihin, kuten esimerkiksi draamasopimuksen tekoon. Kurssi lisää varmuutta draaman ohjaamiseen.

Pertti Väisänen kirjoittaa Kasvatus-lehden artikkelissaan opetusharjoittelun ohjaajan roolista, että ohjaus on monimutkaista sosiaalista toimintaa, joka olisi ymmärrettävä dialogisena, pitkäkestoisena ja molemminpuolisen kasvun, kunnioituksen ja tutkimisenprosessina. (Väisänen 2002, 237 – 241.)

Opettajien taito kuunnella lasta on opetustoiminnan tulosvastuullisuuden ja tehokkuuden myötä vähentynyt. Lasten vikoja ja ongelmia kyllä listataan, mutta lasten konkreettinen auttaminen siirretään erityisopettajien vastuulle, vaikka ongelmia voitaisiin eliminoida motivoivalla, lapsia koskettavalla opetuksella.

Haluan lopettaa tutkimukseni italialaisen pedagogin Loris Malaguzzin, Reggio Emilian lastentarhojen isän, koskettavaan kuvaukseen lapsen maailman hahmottamisesta. Tämä ajatus sopii myös draamakasvatuksen perusajatukseksi.

”Lapsi on tehty sadasta.
Lapsella on sata kieltä
sata kättä sata ajatusta
sata tapaa pohtia, leikkiä ja puhua
sata aina sata
tapaa kuunnella
ihastella rakastaa
sata iloa laulaa ja ymmärtää
sata maailmaa valloittaa
sata maailmaa tutkia
sata maailmaa uneksia.
Lapsella on sata kieltä.
Mutta koulu ja kulttuuri ryöstävät häneltä niistä
yhdeksänkymmentäyhdeksän…”

Malaguzzi (Wallin, K. 2000.)

LÄHTEET

Aristoteles. 1998. Runousoppi. Helsinki: OTAVA.

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

Bolton, G. 1989. Esipuhe. Teoksessa Johnson, L. & O'Nell, C. (toim.) Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama. London: Hutchinson, 7 –8.

Boal, A. 1992. Games for actors and non-actors. London: Routledge.

Braanaas, N. 1988. Dramapedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir.

Crain, W.C. 2000. Theories of developmen. Consepts and applications. 3. rev.ed. Hillsdale, New Yersey: Prentice Hall.

Dewey, J. 1929/1999. Pyrkimys varmuuteen. Helsinki: Gaudeamus.

Dewey, J. 1934/1980. Art as experience. New York: Collier Books.

Durkin, K. 1995. Developmental sosial psychology from infancy to old age. Gamebridge (Mas.): Blackwel.

Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksesta Korhonen, P. Østern, A-L. (toim.) 2001. Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: ATEENA, 75 – 105.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 116 – 132.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jackson, T. 1993. Learning throught theather. New perspectives on theatre in education. London: Routledge.

Johnstone, K. Impro. 1979. Improvisation and the theatre. London: Faber and Faber

Kalliopuska, M. 1990. Empatia tie ihmisyyteen. Helsinki: KIRJAYHTYMÄ.

Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Korhonen, P. 2001.Opettaja ja taiteilija. –Allan Owens ja draamaprosessi. Teoksessa Korhonen, P. & Østern A-L. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: ATENA.

Kurki, L. 1995. Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto kasvatustieteidenlaitos. Julkaisusarja B 13, 119 – 132.

Kuusinen, J.(toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksesta Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY

Liukko, S. 2001. Ilmaisua ipanoille. Helsinki: Tammi.

Moustakas, C. 1990. Heuristic research. Design, methodology and applications. Newbury Park: Sage

Neelands, J. 1984. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational Books.

Novak, J.D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineenä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Suom. Mauri Åhlberg. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Owens, A., Barber, K.1998. Draama toimii. Suomennos Kaijanen, J-P., Korhonen, P. Helsinki: JB-kustannus

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rauhala, R. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Rauste- vonWright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2000. Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille. Jyväskylä: Atena.

Slavin, R. E. 1990. Cooperative learning. Theory, Research and Practice. Boston (Mass.) Allyn and Bacon.

Syrjälä L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonut ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä

Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli.suom. Helkama, K. & Koski – Jännes, A. Espoo: Weilin+Göös.

Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33, 3, 237 – 241.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: Lasten Keskus.

Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P.(toim.) Draaman tiet. Suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4 – 26.

MUUT LÄHTEET

Sosiaalipsykologiaa opettajille 2001. Jyväskylän Yliopisto Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen verkkokurssi. 2001a. Selmanin teoria empatian kehityksestä. Verkkokurssiin muokannut PsT Eila Aarnos. (E. Aarnoksen lupa saa tu.) 2001b. Keskustelua empatiasta. (Keskustelijoiden lupa saatu.)