



**DRAAMAN MAAILMAT
OPPIMISALUEINA
DRAAMAKASVATUKSEN
VAKAVA LEIKILLISYYS**

HANNU HEIKKINEN

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 201

Hannu Heikkinen

DRAAMAN MAAILMAT
OPPIMISALUEINA

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa
kesäkuun 28. päivänä 2002 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

DRAAMAN MAAILMAT
OPPIMISALUEINA

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 201

Hannu Heikkinen

DRAAMAN MAAILMAT
OPPIMISALUEINA

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2002

Editors

Jouko Kari

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-4006-5
ISBN 978-951-39-4006-5 (PDF)

ISBN 951-39-1239-6 (nid.)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2002, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2002

ABSTRACT

Heikkinen, Hannu

Drama Worlds as Learning Areas - the Serious Playfulness of Drama Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002, 164 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 201)

ISBN 978-951-39-4006-5 (PDF), 951-39-1239-6 (nid.)

Summary

The aim of the study was to explore and analyse Drama Education as a university subject, as a scientific discipline and as a school subject. As a university subject and a discipline Drama Education occupies a place "in between" Art and Education as a cultural-aesthetic dramatic discipline. As an umbrella term it covers all other sectors of drama activity that occur in educational settings i.e. including theatre, but theatre made in or for educational settings, and not therefore including professional theatre, for example. In education, the subject in Finland is usually placed at the margins, or given an instrumental function.

This study was a Philosophical one. As a research method Systematic, Conceptual Analysis was used. In addition, so called Participatory Philosophy played a role in deepening the theoretical analysis from the point of experience and reflection on action. In this study British Drama Education theories were studied through the concepts of Serious Playfulness and Aesthetic Doubling (Methexis). Both are analysed in order to arrive at a formulation of a theory of learning potential and poetics of Drama Education.

Based on Huizinga's theory, playfulness can be seen as serious mode of human behaviour. Serious Playfulness is about creating a culture. Aesthetic Doubling refers to all elements of drama/theatre, that is, in the player's presentation of himself to others in time, in space and in the imagined acts and in the relationship between reality and fiction: transforming the actual space into a fictive space and the real time into fictive time.

Drama Education is about exploring and about experiencing other ways of being. On a small scale it engages young people in collective, collaborative authorship of dramatic properties. On a large scale Drama as an education is learning how to understand the rules of Dramatised Society. The study will demonstrate the relevance of Drama Education as a part of Arts Education in Finland at school today and in future. Drama Worlds can be seen as a "potential spaces" - a spaces for growth and critical reflection within participatory and socio-cultural learning.

Keywords: Drama Education, Drama in Education, Learning potential in Drama Worlds, Artistic Learning , Aesthetic Doubling, Serious Playfulness

Author's Address Hannu Heikkinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN - 40501 Jyväskylä, Finland
FINLAND

Supervisor Professor Anna-Lena Østern
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Jaakko Lehtonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland

Professor Arja Puurula
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland

Opponent Professor Arja Puurula
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Tuntuu uskomattomalta, että olen kirjoittamassa kiitoksia väitöskirjaani. Työ on siis tehty. Tutkimuksen lopettaminen on vaikeaa, koska tutkimusta kirjoittaessani olen samalla kirjoittanut itseäni uudelleen monella tavalla. Siksi tämä tutkimus, vaikka onkin yhden matkan loppu, on kuitenkin välitilinpäättös: tässä seison nyt ja muuta en voi.

Tutkimusprosessissa on ollut mukana monia minulle tärkeitä ihmisiä, enkä kaikkia pysty tässä kiittämään. Tutkimukseni aikana olen työskennellyt Oulun, Exeterin ja Jyväskylän yliopistoissa. Tahdon kiittää Oulun yliopiston opiskelijoita ja työtovereita, joiden kanssa aloitin tutkimusmatkani. Lämpimät kiitokset myös professori Leena Kirstinälle ja professori Leena Syrjälälle, jotka molemmat kannustivat minua merkittävästi tutkimukseni alkuvaiheessa.

Vaikka tutkimustyö on pääosin yksinäistä puurtamista, on siinä myös tilaa vuoropuhelulle. Kiitän professori John Somersia Exeterin yliopistosta unohtumattomista yhteistyönhetkistä, jotka ylittivät kaikki kuvitelmani. Exeterin opintojeni ansiosta olen päässyt mukaan draama- ja teatterikasvatuksen kansainväliseen tutkimusyhteisöön, joka on toiminut tutkimukseni loppuajan minulle henkisenä kotina.

Kiitos myös Suomen Akatemian tutkijakoulun *Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa* ohjaajille ja opiskelijoille: teiltä sain tukea, vaikka oma aiheeni ei aina seurannut opinto-ohjelmaa. Pohjoismaisen draamakasvatuksen tutkijakoulun ohjaajille ja opiskelijoille kuuluu myös lämmin kiitos: unohtumattomia ovat ne illat, jotka kiihkeissä keskusteluissa venyivät aamuun asti. Kiitos tuesta Janek Szatkowski ja Bjørn Rasmussen.

Merkittävä kiitos kuuluu Suomen Akatemialla, Emil Aaltosen säätiölle ja British Councilille, joiden apurahojen tuella pystyin opiskelemaan päätoimisesti Englannissa. Kiitos Cecily O'Neill ja John O'Toole.

Kaikkia työtovereita ja ystäviä ei ole tilaa tässä luetella, muutamia kuitenkin. Kiitos Raimo Vähänikkilä, Pirjo Kanerva, Erkki Laakso, Tintti Karppinen sekä Sakari ja Raisa Possakka. Jokaisen kanssa olen saanut pohtia draamakasvatusta ja elämää tutkimusmatkani aikana: te olette kaikki olleet tukenani, kun ylämäki on tuntunut liian jyrkältä, ja iloitsemassa, kun on vauhtia on ollut riittävästi. Kiitos Jyväskylän yliopiston opiskelijoille ja ennen kaikkea draamakasvatuksen ja puheviestinnän henkilökunnalle kiireenkin keskellä jaetuista kritiikin ja kannustuksen sanoista: kiitos Pipsa, Tiina, Emma, Tuija-Leena, Sami, Janne, Martti.

Erityisen lämpimät kiitokset työni ohjaajalle, professori Anna-Lena Østernille. Hän on aidosti rohkaissut minua tutkimusprosessin aikana, lukenut eri käsikirjoitusversioitani ja esittänyt rakentavaa kritiikkiä. Tutkimusohjausta enemmän, kiitos Anna niistä hetkistä, kun olemme jakaneet vakavan leikillisyyden herkkiäkin hetkiä ja niistä vahvistuneina jatkaneet matkaamme.

Kiitän työni esitarkastajia nopeasta palautteesta. Kiitokseni professori Arja Puurulalle ajatuksia herättäneistä kannanotoista ja kiitokset professori Jaakko Lehtoselle rakentavasta kritiikistä ja asiantuntevista korjausehdotuksista, jotka todella auttoivat minua saattamaan tutkimukseni loppuun.

Tutkimukseni ei olisi nyt valmistunut, ellen olisi viimeistelyvaiheessa saanut mittaamattoman arvokasta apua. Kiitos Glyn Hughesille englanninkielisen abstraktin ja summaryn tarkistamisesta. Matti Haveri-Heikkilä teki hienon kansikuvan ja sen yhden, tärkeän kuvion, joka tutkimuksessani on. Jarmo Lintunen ja Riitta-Mari Punkki ovat tehneet kielentarkastuksen tähän työhön. He ovat korjanneet, kommentoineet ja esittäneet lukuisia parannusehdotuksia tekstiin. Kiitos, että puristitte tiukassa aikataulussa tekstini luettavaan kuntoon.

Tutkimustyöhän on osallistunut omalla tavallaan koko lähisuku. Tiedän, että olette vähintään yhtä helpottuneita kuin minä, että tämä matka saa nyt päätteensä. Lämmin kiitos tuesta ja kannustuksesta. Kiitos Äiti, Helena, Raimo ja Maarit.

Omistan tämän työn kolmelle nuorelle neidolle: Nooralle, Mariannalle ja Elville.

Jyväskylässä 14. kesäkuuta 2002

Hannu Heikkinen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	11
1.2	Draamakasvatuksen määrittely - käsiteanalyysi	13
1.3	Pohjoismainen tutkimus	19
1.4	Tutkimustehtävä	24
1.4.1	Tutkimustehtävän hahmottaminen	24
1.4.2	Ontologinen kysymys - miten ymmärrän tutkittavan kohteen	28
1.4.3	Epistemologinen kysymys - miten ajattelen saavani tietoa	29
1.5	Tutkimuksen toteutus	31
1.5.1	Tutkimusmetodien valinnan perustelu	31
1.5.2	Systemaattinen analyysi	33
1.5.3	Osallistuvan filosofian menetelmä	35
1.6	Tutkimuksen eteneminen.....	37
2	LEIKKIVÄ IHMINEN - JOHAN HUIZINGAN TEORIA DRAAMAKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ	40
2.1	Leikki - leikillisuus	40
2.2	Draamakasvatuksen leikillisuus	41
2.3	Leikistä leikillisyyteen - katsaus leikitutkimukseen	46
2.3.1	Kohti kulttuurihistoriallista leikkiteoriaa	46
2.3.2	Suomalaisesta leikin tutkimuksesta kulttuurin- ja kulttuurihistoriallisen tutkimuksen näkökulmasta	50
2.4	Leikkivä ihminen	54
2.4.1	Leikki kulttuuri-ilmionä ja leikin yhteys draamakasvatukseen	54
2.4.2	Sosiaaliset leikit - draamakasvatus sosiaalisena leikkinä	57
2.4.3	Tieto, runous ja filosofia draamakasvatuksen vakavassa leikillisyydessä	62
2.5	Yhteenveto: vakava leikkiaines draamakasvatuksessa	64
2.5.1	Leikin muuttuva olemus	64
2.5.2	Draamakasvatuksen leikillisuus	66
2.5.3	Vakava leikillisyyden haaste draamakasvatukselle	69
3	DRAAMAKASVATUKSEN UUSI HAASTE - VAKAVA LEIKILLISYYS ESTEETTISEN KAHDENTUMISEN EHTONA	73
3.1	Kohti draamakasvatuksen uutta paradigmaa	73
3.2	Draamakasvatuksen kehitys 1990-luvulla brittiläisen	

	tradition pohjalta: matkalla opetusmetodista tutkivaan ja osallistavaan teatteriin	75
	3.2.1 Metodi - oppiaine -dilemma	75
	3.2.2 Draaman kentät	80
	3.2.3 Lähtökohtia draamakasvatukseen tutkivan ja osallistavan teatterin viitekehyksessä	81
	3.2.4 Prosessidraama esimerkkinä tutkivasta ja osallistavasta teatterista	83
	3.2.5 Vapaus tutkia, katsoa ja kokeilla	85
3.3	Draamakasvatuksen oppimisalueet - rajatut fiktiiviset todellisuudet	89
	3.3.1 Draamasopimus	89
	3.3.2 Draaman maailman elementit	94
3.4	Esteettinen kahdentuminen draamakasvatuksessa	97
	3.4.1 Methexis	97
	3.4.2 Teatterin Methexis	98
	3.4.3 Esteettinen kahdentuminen draaman maailmoissa	100
3.5	Visio: draamakasvatuksen uusi paradigma	103
4	DRAAMAKASVATUS OPPIAINEENA JA TIETEENALANA - NÄKÖKULMANA VAKAVA LEIKILLISYYS	107
4.1	Tutkija kertojana: praktisteoreettinen näkökulma draamakasvatuksen teoriaan	107
4.2	Draamakasvatus tieteenalana ja oppiaineena	111
	4.2.1 Tieteenalan ja oppiaineen nimi ja olemus	111
	4.2.2 Suomalainen konteksti	112
	4.2.3 Draamakasvatuksen uusi määritelmä: "draamaa kasvatuksessa"	114
4.3	Draamakasvatuksen praktiset perusteet	117
	4.3.1 Oppiaineen praktisteoreettinen kuvaus	117
	4.3.2 Draaman maailmojen luominen	119
	4.3.3 Draamakasvatus yleissivistävässä taidekasvatuksessa	122
4.4	Draamakasvatuksen filosofian perusteita	124
	4.4.1 Draamakasvatus mahdollisuuksien tilana	124
	4.4.2 Draamaopettaja ja oppilaiden roolit	126
4.5	Draamakasvatuksen merkitys kasvamisessa ja oppimisessa	129
	4.5.1 Tavoitteena "siltojen" ja "in-between" -tilojen luominen	129
	4.5.2 Draamakasvatuksessa kokeillaan ja tutkitaan asioita ja ilmiöitä	129
	4.5.3 Draamakasvatuksen elämänläheisyys tuo kokemukselliseen oppimiseen säröjä ja mahdollisuuksia	131
4.6	Ympyrä sulkeutuu: vakava leikillisyyys draamakasvatuksen filosofiassa	133

5	POHDINTAA	136
5.1	Tutkimuksen tulos: draamakasvatuksen olemus vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen näkökulmasta	136
5.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	142
5.3	Jatkotutkimusteemojen hahmottelua	145
	SUMMARY	147
	LÄHTEET	152

1 JOHDANTO: DRAAMAKASVATUS TUTKIMUSKOHTEENA

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Pyrin tässä tutkimuksessa hahmottamaan draamakasvatuksen olemusta *vakavan leikillisyyden* tiedostamisen kautta. Tarkastelen myös draamakasvatuksen oppiaine- ja tieteenalaluonnetta. Lähtökohtana on brittiläisen draamakasvatuksen tarkastelu 1900-luvun loppupuolen viitekehyksessä. Peilaan sitä tutkimuksen edetessä suomalaiseen draamakasvatukseen. Tutkimuksen lopussa pohdin sitä, miten draamakasvatus voitaisiin nähdä osana yleissivistävää kasvatusta ja taidekasvatusta.

Rajaan tutkimusaineistoni alkamaan ajallisesti vuodesta 1951, koska silloin perustettiin Englantiin ensimmäinen "Drama Advisor" -virka. Virkaan nimitettiin Peter Slade. Hän julkaisi pääteoksensa "Child Drama" vuonna 1954. Tuskinpa hän silloin aavisti, millainen vaikutus hänen kirjallaan tulisi olemaan. Jo ennen Sladea 1900-luvun alkupuolella Harriet Finlay-Johnson ja Henry Caldwell-Cook olivat kehittäneet brittiläistä draamakasvatusta suuntaan, jota Slade vei vahvasti eteenpäin.

Suomalaisten tietoisuuteen anglosaksinen draamakasvatus tuli 1970-luvulla Brian Wayn kautta. Tosin jo ennen Waytä 1960-luvun lopussa ruotsalainen Elsa Olenius oli ollut Suomessa kouluttamassa. Työtapoihinsa hän oli saanut vaikutteita amerikkalaisen Winifred Wardin "Creative dramatics" -metodista (Braanaas 1985/1992, 45). Wardin luovan dramatiikan alkuperäinen tarkoitus oli elävöittää kirjallisuuden opetusta. Wardin mukaan kirjallisuuden työstäminen näytelmiksi on koskettavampaa ja merkityksellisempää kuin pelkkä lukeminen ja analysoiminen (Braanaas 1985/1992, 36). Luovan dramatiikan vaikutus on näkynyt implisiittisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, vaikka Wardin työtä ei Suomessa laajemmin ole tunnettu.

Brittiläisen draamakasvatuksen vaikutus on sen sijaan ollut merkittävä: Tintti Karppinen suomensi Wayn (1967) pääteokseksi jääneen "Development through Drama" vuonna 1976 nimellä "Luova toiminta ja persoonallisuuden

kehittäminen" vain kolme vuotta sen jälkeen, kun kirja oli käännetty norjaksi. Teoksen toinen painos otettiin vielä 1979. Vuonna 1972 Suomeen perustettiin koulujen luovan toiminnan yhdistys (Karppinen 1993, 5). Yhdistys on nykyisin Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry. Kun yhdistys aloitti 1970-luvulla toimintaansa, liikuttiin Wayn luomassa praktisteoreettisessa viitekehyksessä. Ilmaisutaito oli silloin "oppiaineen" nimi. Paavo-Tapio Hakala (1982, 1984ab) kehitti Wayn viitekehyksessä ilmaisutaitoa ja pyrki luomaan sille ohjeita ja opetussuunnitelmaa. 1980-luvulla Suomessa otettiin vielä toinen askel brittiläisen draamakasvatuksen suuntaan, kun Karppinen käänsi sen ajan perusteoksen, Gavin Boltonin (1979) kirjoittaman "Towards a Theory of Drama in Education" nimellä "Luova toiminta kasvatuksessa". Kirja ilmestyi 1984.

Julkaisupolitiikka oli silloin johdonmukainen, koska brittiläisen draamakasvatuksen keskeisiä kehittäjiä olivat Finlay-Johnsonin, Caldwell-Cookin, Sladen ja Wayn jälkeen Dorothy Heathcote ja Bolton. Boltonin roolina on läpi vuosien ollut pyrkimys rakentaa draamakasvatuksen teoriaa peilaamalla sitä Heathcoten praktiikkaan. Jälkikäteen voi todeta, että suomalaiset käsitteet "luova toiminta ja ilmaisukasvatus" saivat sisältönsä brittiläisen draamakasvatuksen silloisista teorioista. "Draama" terminä ei tuntunut sopivan 1970- ja 1980-lukujen kielenkäyttöön, vaikka draama on molempien julkaisujen alkuperäisnimissä. Tästä johtuneen ainakin osaksi se, että suomalainen draamakasvatus on ollut epämääräistä, termit ovat vaihdelleet ja on ollut vaikea hahmottaa, mistä oikein on ollut kysymys. Termistön epämääräisyys on varmasti hidastanut draamakasvatuksen kehittymistä Suomessa vakavasti otettavaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi.

Toinen tekemäni huomio tutkimusta aloittaessani, oli se, että kahden edellä mainitun teoksen jälkeen suomeksi ei ole käännetty yhtään draamakasvatuksen alan uusia suuntauksia kuvaavaa perusteosta. Mietin, kuinka tämä näkyy kotimaisessa draama- ja taideaineiden keskustelussa (sekä draamaopettajien kesken, että draamaopettajien ja muiden taideaineiden ja opettajien kesken). Vastaus: ei voi olla näkymättä.

Kun tarkastelee kotimaista keskustelua 1990-luvulla, niin vaikuttaa siltä, että olemme yhä jäljessä draamakasvatuksen kehityksestä. Tällainen väite ei ole tietenkään miellyttävä, mutta silloin, kun peilinä on brittiläinen draamakasvatus, toisenlaiseen johtopäätökseen on vaikea tulla. Perustelen tätä lyhyesti.

Englannissa David Glegg kyseenalaisti jo 1973 kuuluisassa artikkelissaan "The Dilemma of Drama in Education" sen ajan draamakasvatuksen - ei ole sattumaa, että Bolton vastasi tähän teoksellaan vuonna 1979. Varsinaisesti David Hornbrookin artikkelit (1985, 1986) avasivat brittiläiseen draamakasvatukseen uuden "aikakauden", ristiriitojen ajanjakson, jos näin voisi sanoa. Hornbrook oli (ja on yhä) avoimen kriittinen draamakasvatuksen pioneerien teorioita ja metodeja kohtaan. Hornbrookin kritiikin pohjalta syntyi mielenkiintoinen ja myös varsin henkilökohtainen väittely Hornbrookin (1987) ja Boltonin (1991, 1992a) välille. (Katso myös Abbs 1992). Väittely koski ennen kaikkea sitä, millaista draamaa koulussa tuli tehdä, opettaa ja opiskella. Bolton painotti alkuvaiheissaan draamaa oppimismetodinä (*drama as a learning medium*) ja Hornbrook puolestaan taidemuotona (*drama as an art form*).

Tätä keskustelua käytiin vielä 1990-luvun alkupuolella, tosin pääsääntöisesti se jäi brittiläiseksi debatiksi, koska Skandinaviassa ja laajemmin anglosaksisessa

kontekstissa kahtiajakoa ei pidetty oikeaan osuneena. Suomessa "kahtiajako-teoria" näkyy vielä: se näkyy 2001 valmistuneessa Yleisradion opetusohjelmassa "Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus". Kahtiajako-teoria on ollut myös usean kirjan ja artikkelin pohjana (ks. esimerkiksi Kanerva 1993, Kanerva & Viranko 1997; Laakso 1994ab, 1996, 1997ab). Sama asia näkyy myös opetushallituksen työssä: erityisesti draaman ja teatterin lukiodiplomikurssin suunnittelussa. Tästä huolimatta, jo vuonna 1997, kun tutkimusmatkani alkoi, myös Suomessa oli näkemystä siitä, että draamakasvatuksen ymmärtäminen ja selittäminen metoditai taideainepohjalta ei ole kestävä. Anna-Lena Østern (1984, 1992, 1997) on jo pitkään argumentoinut laajemman näkemyksen puolesta.

Oman tutkimustehtäväni kannalta Drama Boreale, pohjoismainen draamakasvatuksen kongressi vuonna 1997, antoi viimeisen sykäyksen tutkimusmatkaleni. Jaakko Lehtonen, joka oli kehittämässä ja luomassa draamakasvatuksen opettajankoulutusta Jyväskylän yliopistoon, luennoi: "Onko draamaspesialistien realistista pyrkiä yksimielisyyteen draaman tehtävästä ja identiteetistä? Meillähän on kaksi koulua: toinen, jossa korostetaan teatteria, ja toinen, jossa painotetaan draaman mahdollisuuksia pedagogiikassa. Yksi viime vuosien keskeisimmistä keskusteluaiheista draaman alalla on ollut kysymys 'taidetta vai pedagogiikkaa?' Onko draama sisimmältä olemukseltaan taideaine, vai onko se opetuksen ja oppimisen apukeino?" (Lehtonen 1997/2000, 81.) Lehtonen jatkoi puheessaan, että "kysymys on draaman ontologiasta. Samalla kysymys on keskustelun ja argumentoinnin strategiasta, jotta draamasta saataisiin itsenäinen oppiaine". Hän myös pohti pelkoa siitä, menettääkö draama itsenäisyytensä, jos se yhdistetään teatteri- ja näyttämötaiteeseen sekä pedagogiikkaan. Lehtonen (1997/2000,82) toteaa: "Ei ole olemassa taidetta ilman todellisuutta - on aina todellisuus, jota taide eri tavoin heijastaa. Taiteen ja arkipäivän ero on oikeastaan teennäinen. Voisi olla järkevää luoda termi uudelle käsitteelle, joka yhdistää esteettisen ja arkipäiväisen." Lehtosen ehdotus oli *draama*.

Lehtosen ehdotus oli mieleissäni, kun lähdin rakentamaan tutkimustani.

1.2 Draamakasvatuksen määrittely - käsiteanalyysi

Tässä tutkimuksessa pohjaan käsiteanalyysin aluksi suomalaisen käsitteistöön, josta erityisesti Østern (1984, 1992, 1993, 1994ab, 2000ab, 2001ab) ja Erkki Laakso (1994ab, 1996, 1997ab, 2001) ovat kirjoittaneet. He ovat systemaattisesti pyrkineet luomaan "kehystä", joka olisi ymmärrettävä myös draamakasvatusta ulkopuolelta katsoville. Laakson kehys on tuttu kotimaisessa keskustelussa jo 1980-luvun loppupuolelta asti, ja useat draamaopettajiksi 1980 - 1990 -luvulla opiskelleet tuntevat määritelmän. Østern puolestaan on vaikuttanut ensin ruotsinkielisellä kielialueella ja sittemmin tuonut näkemyksiään suomenkieliseen keskusteluun.

Laakson ja Østernin draamapedagogiikan kehukset, samoin kuin tässä esittämäni draamakasvatuksen kehys, perustuvat pääosin anglosaksiseen ajatteluun. Østernin näkemysten lähtökohtana on kuitenkin pohjoismaisen ja ennen kaikkea norjalaisen draamakasvatuksen käsitelmäärittely, koska hän on saanut

peruskoulutuksensa Norjassa 1970-luvulla. Laaksolla on näyttelijän ja luokanopettajan tausta; Østern puolestaan on äidinkielen (ruotsi) opettaja, jonka teoriaan ja praktiikkaan ovat vaikuttaneet Ruotsin ryhmäteatteriliike, fyysinen teatteri (Barba ja Odin-teatteri), mutta myös miimi ja tanssi. Norjalainen Nils Braanaas ja tanskalainen Janek Szatkowski ovat merkittäviä vaikuttajia Østernin ajattelun taustalla. Østern onkin perehtynyt anglosaksiseen ja brittiläiseen draamakasvatukseen pohjoismaisten teorioiden kautta.

Siinä missä Laakso on rakentanut teoriaa oman näyttelijäntyönsä ja luokanopettajuutensa yhdistämisen kautta, Østern on hakenut teoriaa estetiikasta ja taideteorioista. Esteettisen teorian kautta hän on myöhemmin tarkastellut brittiläistä draamakasvatuksen traditiota.

Østernille draama on yläkäsite ja Laaksolle puolestaan draamapedagogiikka. Tosin molemmat ovat kirjoituksissaan käyttäneet draamapedagogiikka-termiä yläkäsitteenä siinä merkityksessä, että se pitää sisällään näkemyksen draamasta taidemuotona ja draamasta oppimismenetelmänä.

Pedagoginen draama -käsitettä he ovat käyttäneet rinnan oppimismenetelmän kanssa. Østern kuvaa pedagogisen draaman ”teatterin keinojen käyttämisenä opetuksessa”, kun taas Laakso painottaa metodia ja näkemystä ”jatkumosta”, jossa leikin ja pedagogisen draaman kautta edetään kohti teatteritaidetta. Østern puolestaan on todennut, että draama on koulun taideaine:

The word drama originates from the Greek verb *drao* which denotes action, holy action in dromena (the cult, rite, ritual). Today the concept can denote (1) the dramatic action, (2) the drama text and (3) the name of the school subject drama. In the beginning of the twentieth century the name drama was taken to mark the theatre taking place in an educational context. *Creative dramatics* is a concept which the American drama teacher Winifred Ward started to use about 1930. She was probably inspired by Stanislavski's notion of *the creative dramatic state*. Drama as an arts subject embraces a large variety of dramatic genres from improvisation to straight forward theatre performances. In all these forms there is a communicative idea, an implicit or explicit audience for the chosen form of expression. In all these forms there is an ongoing discussion about fiction and reality. (Østern 2002, 1.)

Tutkimuksen työmääritelmä, jota pyrin tutkimuksen edetessä tarkentamaan, on seuraava (ks. myös Heikkinen 2001, 84-90):

Draama(kasvatus) on tutkimuksessani termi, joka kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa.

Tässä merkityksessä termi on anglosaksisessa maailmassa nykyään yhä yleisimmin käytetty, varsinkin kun tarkastellaan draamaa osana yleissivistävää kasvatus- ta. Kansainvälinen International Drama, Theatre and Education Association (IDEA) määrittelee draamakasvatuksen samalla tavalla. IDEA on maailmanlaajuisen draama- ja teatteriopetuksen kattojärjestö, joka perustettiin vuonna 1992. Sen tavoitteena on tukea ja edistää draama- ja teatterikasvatusta. Englanninkieliset termit, joita draamakasvatuksen tarkastelussa pääosin käytetään ovat, ”Drama, Drama Education, Drama-in-Education, Drama and Education”. Käsitteenmäärittely on yhä kansainvälisestäkin tarkastelun kohteena, mikä kertoo siitä, että

draamakasvatus on oppiaineena varsin nuori vaikkapa teatterikasvatuksen verrattuna.

Kirjoitin työmääritelmäni *draama(kasvatus)*. Tarkoitukseni on tutkia käsitteenmäärittelyä. Pyrin tutkimuksen aikana tarkentamaan näkemykseni (draama - draamakasvatus) oppiaineen ja tieteenalan näkökulmista. Toinen syy on se, että lähtökohtani on Drama *in* Education, toisin sanoen draama kasvatuksessa ja nimenomaan englantilaisessa kielenkäytössä *in*-prepositio on merkittävä kuvatessaan draamaa kasvatuksessa ja kuvatessaan "mahdollisuuksien tilaa" taiteen ja kasvatuksen välissä.

Teatteri-ilmaisu tai teatterikasvatus (Performing Arts, Performance Art) voisi olla toinen viitekehys draaman, teatterin ja kasvatuksen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa seuran kuitenkin brittiläistä draamakasvatuksen traditiota, koska olen siitä kiinnostunut ja olen tehnyt tutkimukseni sekä opintoni sillä alueella. Jos tutkimukseni viitekehys olisi teatteritaide, teatteri-ilmaisu tai teatterikasvatus (puhumattakaan ammattiteatterista) lähtökohdat tutkimukseeni olisivat toisenlaiset. Silloin teoria hahmottuisi eurooppalaisen teatterin historian ja etenkin modernin teatterin teorioiden kautta. Teoreetikot, joita lukisin, olisivat esimerkiksi Appia, Artaud, Brecht, Brook, Cohen, Craig, Grotowski, Meyerhold, Piscator, Reinhart ja Stanislavski. Tutkimuksen viitekehysten ja laajuuden vuoksi rajaan heidät tutkimukseni ulkopuolelle. Vain niiltä osin kuin on oleellista, tarkastelen ammattiteatterin teorioita.

Selkeyden vuoksi käytän tekstissä termiä *draamakasvatus*, ellei toisenlaiseen käyttöön ole perusteita. Näin ollen teatteri, jota tehdään koulussa tai jota tehdään koulussa katsottavaksi (mutta ei ole ammattiteatteria), kuuluu draamakasvatukseen. Samoin (tietyin varauksin) ne genret, joita Østern (2000a, 20-24) kuvaa, määrittävät draamakasvatusta. Draamakasvatukseen ei tässä määritelmässä kuulu terapia tai teatteri, siten kuin se nähdään instituutiona tai ammattiteatterina.

On vielä kaksi perustetta, miksi käytän tutkimuksessani termiä *draamakasvatus* kasvatuksessa tehtävän draaman ja teatteritoiminnan yläkäsitteenä. Ensimmäinen peruste on draamakasvatukseen kuuluvien termien selkeyttäminen. Toinen peruste on henkilökohtainen ja pohjautuu kokemuksiini draamaopettajana ja tutkijana. Usein leikki tai teatteri ovat lähtökohtia, joiden kautta keskustelu voidaan avata, kun puhutaan draamakasvatuksesta. Silti, draamakasvatus ei ole vain leikkiä eikä se ole vain teatteria tai teatterin opiskelua. Minulle draamakasvatus on kulttuurin luomisen ja kulttuurin tarkastelun "tila" enemmän kuin "tila", jossa kasvatetaan ja opetetaan johonkin, joka vallitsevien normien ja yhteiskunnan ajattelun mukaan on oikeaa ja tärkeää. *Draamakasvatus on näin ymmärrettynä maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta*: draamakasvatus ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan kyse on erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta - siis tulevaisuuden hahmottamista.

Seuraavaksi tarkastelen *Draamapedagogiikka*-käsitettä kolmesta näkökulmasta, koska niiden avulla voin selittää draamakasvatus-käsitteen kielellisiä, sisällöllisiä ja historiallisia näkökulmia.

(1) Käsitteen voi nähdä kielellisesti skandinaavisen kielialueen (Dramapedagogik) vaikutuksena, jolloin se voidaan ymmärtää draamakasvatus (Drama Education) -termin synonyymiksi, kuten Østern (2000a, 4) kirjoittaa.

(2) Käsite *draamapedagogiikka* voi toimia myös *teatteripedagogiikka*-termin parina. Janek Szatkowski (1994b, 10) on hahmottanut draama- ja teatteripedagogiikan seuraavasti:

One dimension contains the process of learning how to make theatre - we would like to call it *theatre-pedagogs*. Theatre is what we are concerned about. Theatre, understood in broad terms, included the areas of experimentation within performance art and more traditional concepts of theatre - - the other dimension contains the processes of learning by learning how to make theatre - we could like to call it *drama-pedagogy*. Drama because the focus here is on action - one set of actions around the production of the theatrical expressions, and another self-reflective action in which we see ourselves from the outside, and start asking questions as to why we produce things we are producing. (Szatkowski 1994b, 10.)

Szatkowski kuvaa molemmat tilat toisiinsa kietoutuvina draamakasvatuksen osatekijöinä, joissa perspektiivit vaihtuvat. Szatkowski (1994b, 10-11) on sitä mieltä, että draamakasvatusta ei ole perusteltua tarkastella joko prosessin tai produktion näkökulmasta; tai ylipäänsä draamana tai teatterina; tai oppiaineena tai metodina; tai draamaa taidemuotona tai kasvatuksen välineenä. Oleellisempaa on pyrkiä praktisteoreettisen kuvauksen kautta tarkempaan analyysiin, joka voisi kuvata draamakasvatuksen olemusta koko laajuudessaan.

(3) Asiallisesti (ja historiallisesti) draamapedagogiikan voi määritellä myös anglosaksisen termin *Drama-In-Education* vastineeksi, jolloin viitataan draaman avulla ja kautta opettamisen historiaan, joka on ollut vallalla pääosin 1900-luvulla. Tähän käsiteperheeseen kuuluvat siten mm. termit *Play Way*, *Child Drama*, *Creative Drama*, *Creative Dramatics*, *Educational Drama*, *Drama for understanding*, *Process Drama*.

Käsitteet "Educational Drama" ja "Drama for understanding" ovat käytännössä *pedagogisen draaman* englanninkieliset vastikkeet. Heathcote ja Bolton olivat alkuvaiheessa pedagogisen draaman kehittäjiä. Pedagogisessa draamassa painotetaan oppimista draaman ja teematyöskentelyn avulla.

Prosessidraama¹ (Process Drama) käytetään osittain draamapedagogiikan (Drama-In-Education) synonyyminä tai sen uusimpana versiona. Prosessidraaman luojat ja kehittäjät itse ovat pyrkineet systemaattisesti eroon käsityksestä, että kysessä olisi opetusmenetelmä tai -metodi. Cecily O'Neill (1995) sekä Pamela Bowell & Brian Heap (2001, 2) ovat argumentoineet sen puolesta, että prosessidraamaa tarkasteltaisiin teatterin genrenä, jota tehdään kasvatuksen kentässä: "Process Drama is a genre of Theatre in an educational setting."

Draamapedagogiikka-käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan sitä keskeistä 1900-luvun draamatyötä, jota koulussa ja kasvatuksessa on tehty. Se on muuttunut vuosikymmenten aikana sekä pedagogisten virtausten että draaman, teatterin ja yleensä yhteiskunnan muutosten myötä. *Pedagogiikkana siihen on liittynyt tietynlainen välineellisyys eri aikoina: se on ollut metodi opettaa tai oppia jotain.*

Draamakasvatus-käsitteenä on kattavampi kuin draamapedagogiikka tai teatterikasvatus. Se pitää John Somersin mukaan sisällään draamakasvatuksen eri genret ja teatteritoiminnan koulussa:

Drama Education is an umbrella term which covers all other sectors of drama activity that occur in educational settings i.e. including theatre, but theatre made in or for educational settings, and not therefore including professional theatre, for example. Theatre in Education fits this description and also, some forms of Applied Theatre.

Drama in Education is a more focussed activity, the teaching of drama, through and in drama, given through out the time, among other terms: Child Drama, Creative Drama, Creative Dramatics, Educational Drama and Process Drama. (Somers 1997b.)

Suomenkielisenä käsitteenä draamakasvatusta voi verrata esimerkiksi musiikki-kasvatukseen ja erityiskasvatukseen sekä musiikki- ja erityispedagogiikkaan ja edellisten eroihin. Sitä voi verrata myös taidekasvatukseen ja taidepedagogiikkaan. Suomen kielessä käsite *kasvatus* on laajempi kuin *pedagogiikka*.

Kasvatus (education). Inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on edellytysten luominen ihmisen monipuoliselle kasvulle. Kasvatuksessa, joka on kasvattajan ja kasvatettavan välistä vuorovaikutusta, on olennaista kasvuvirikkeiden tarjonta ja säätely, joiden avulla mm. tietoja, taitoja ja kulttuuriperintöä välitetään. Kasvatus on yläkäsite, johon sisältyvät myös opetuksen ja koulutuksen käsitteet. (Hirsjärvi 1990, 72-73.)

Pedagogiikka (pedagogics, pedagogy) käsitteeseen sisältyy monia merkityksiä, mikä johtuu mm. siitä, että kysymyksessä on vanha, historian kuluessa muuntunut käsite, ja myös siitä, että käsitteiden käyttö eräissä maissa on joltain osin meidän käyttötavoistamme poikkeavaa. (Hirsjärvi 1990, 142.) Suomessa pedagogiikka käsitettä käytetään seuraavissa merkityksissä (Hirsjärvi 1990, 142-143):

1. Kasvatuksen historiassa se on vanhin kasvatuksen tutkimuksesta käytetty nimitys. Pedagogiikka oli *koko tieteenalan* nimitys samaan tapaan kuin kasvatustieteen käsite on nykyisin. Käsitettä käytetään joskus nykyisinkin synonyymisesti kasvatustieteen käsitteen kanssa.
2. Kasvatus- ja opetusoppi.
3. Opetustaito tai kasvatustaito.
4. Eräistä kasvatuksellisista suuntauksista ja kokeiluyrityksistä, jotka usein vielä yhdistyvät johonkin henkilöön, käytetään pedagogiikka-nimitystä (esim. Steiner-pedagogiikka).
5. Voi tarkoittaa sitä monimuotoista kasvatustieteellistä opetusta ja tutkimusta, jonka kohdealueena on jokin tietty kasvatus- tai opetusala (esim. erityispedagogiikka ja korkeakoulupedagogiikka).

Kasvatus- ja pedagogiikka -käsitteiden analyysin perusteellakin draamakasvatus -käsitettä on perusteltua pitää yläkäsitteenä. Draamakasvatuksen "genre" -teoriaa, johon edellä viittasin, ovat hahmotelleet mm. John O'Toole (1992), Tony Jackson (1993, 7-9) ja Østern (2000a).

O'Toole (1992 3) kuvaa draamakasvatuksen neljän genren kautta, joita ovat "Drama-in-Education, Theatre-in-Education², Street Theatre and Community

Theatre". Jackson (1993,7-9) puolestaan sijoittaa edellisten lisäksi *lasten ja nuorten teatterin* draamakasvatuksen alueelle omana genrenään. Østern (2000a, 13, 20-24) on löytänyt jopa 15 genreä:

Prosessidraama, TIE eli Theatre-in-Education, improvisaatioteatteri, tarinateatteri (Playback theatre), roolileikki (Role Play), Storyline, tarinankerronta (Storytelling), draamaleikki, forum-teatteri³, yhteisöteatteri ja -draama, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi, digitaalinen draamapedagogiikka ja draamatekstin kirjoittaminen.

Genre-teorioiden tarkoituksena on luokitella ilmiötä niin, että teoria auttaa lukijaa ja kokijaa löytämään merkityksiä. Genre luo toisaalta odotuksia, toisaalta se antaa neuvoja siitä, miten siihen tulee suhtautua (Østern 2000a, 13). Clifford Geertz (1980, 165) kirjoittaa:

Certain truths about the social sciences today seem self evident. One is that in recent years there has been an enormous amount of genre mixing in social science, as in intellectual life generally, and such blurring of kinds is continuing apace. (Geertz 1980, 165.)

Käsitteenmäärittely ei ole Geertziä mukaillen jonkin yhden keskeisen totuuden löytämistä, vaan käyttökelpoisen käsitteen hahmottamista. Genre-lainat ja genren rajojen rikkoutuminen luovat samalla uusia genre-ehdokkaita, kuten ovat termit "Applied Drama" ja "Applied Theatre", jotka ovat saavuttaneet suosiota 1900-luvun loppupuolelta lähtien. Brittiläisen määritelmän mukaan *soveltava draama* (Applied Drama) on tarkoitettu ihmisille, joita kiinnostaa kehittää ymmärrystä draamasta ja teatterista pääosin yhteisökontekstissa (Somers 2001). Australialaisen määritelmän mukaan *soveltava teatteri* (Applied Theatre) on tarkoitettu kuvaamaan sitä draama- ja teatteritoimintaa, joka sisältää taiteelliset esitykset, performanssit, draaman yhteisö- ja aikuiskasvatuksessa sekä elämänikäisessä oppimisessa (Taylor 2002).

Teatterikasvatus on myös lähellä draamakasvatusta kun sitä tarkastellaan itsenäisenä systeeminä. Draama- ja teatterikasvatuksella on enemmän yhteisiä tekijöitä kuin eroja: molemmissa liikutaan esittävän ja osallistavan teatterin maailmoissa. Draama- ja teatterikasvatuksen yleistavoitteet ovat myös samankaltaisia: molemmissa on tavoitteena osallistujan oman identiteetin ja elämäntutkimuksen kehittymisen tukeminen sekä ohjaaminen sosiaalisen todellisuuden jäsentämiseen (ks. Teatterikasvatustyöryhmä 1982, 33 ja Taiteen perusopetuksen käsikirja 1993, 124-129.)

Tarkkojen rajojen vetäminen on vaikeaa, kuten on varmasti edellä käynyt ilmi. Tarkennan käsitteenmäärittelyä sekä luvussa kolme että neljä. Luvussa kolme pohdin brittiläistä käsitteenmäärittelyä laajemmin kuin tässä johdantoluvussa ja luvussa neljä vertaan erilaisia kotimaisia käsitteenmäärittelyjä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa draama ja draamakasvatus ovat keskeisiä käsitteitä, koska viitekehys on brittiläinen Drama Education ja Drama-in-Education.

1.3 Pohjoismainen tutkimus

Nils Braanaas, Bjørn Rasmussen sekä Østern ja Szatkowski ovat keskeisiä draamakasvatuksen kehittäjiä ja tutkijoita Pohjoismaissa. Braanaas (1985/1992) on luonut pohjaa ja viitekehystä pohjoismaiselle tutkimukselle teoksellaan "Dramapedagogisk historie og teori". Østern, Rasmussen ja Szatkowski ovat puolestaan 1990-luvulla kirjoittaneet teoriaa ja he ovat myös rakentaneet draamakasvatuksen yhteispohjoismaisen tutkijakoulun. Pyrin tässä alaluvussa kuvaamaan lyhyesti pohjoismaisen tutkimuksen kehittymistä sekä luon pohjaa omalle tutkimustehtävälleni. Rajoitan analyysin väitöskirjatason teoksiin tai artikkeleihin, koska niiden avulla on mahdollista saada ote monipuolisesta "tutkimuskentästä". Toimittamamme teoksesta *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education* (Rasmussen, Kjølner, Rasmusson & Heikkinen 2001) kirjoitimme johdantoluvussa:

The Nordic countries share a lot because they are interrelated with one another in many sophisticated ways. On the one hand, there are common borders, light summer nights, lakes and forests, the sea and the icy winter days, and on the other hand there is a complex cultural heritage and interesting language relationships. Every time people from the Nordic countries meet at conferences the similarities are renegotiated – and so are the differences. (Rasmussen ym. 2001, 7).

Kielellisesti olemme Suomessa ainutlaatuisessa asemassa - kaikki muut pohjoismaalaiset kommunikoivat helposti keskenään. Me suomalaiset joudumme aina toimimaan joko toisen tai kolmannen kielen kautta eli pääosin ruotsin tai englannin kielen avulla. Myös kirjan kääntäminen mille tahansa skandinaaviselle kielelle tekee siitä automaattisesti markkinakelpoisen koko skandinaavisella alueella. Tässä on yksi syy siihen, miksi vaikuttaa siltä, että muissa Pohjoismaissa anglosaksinen draamakasvatus tunnetaan paremmin.

1970-luvulla draamakasvatuksen tutkimusta tehtiin suhteellisen vähän. Sekä pohjoismaisessa että anglosaksisessa kontekstissa painotettiin silloin draamaa oppimismetodinä. 1980-luvulla draamakasvatuksen tutkimus seurasi jälleen anglosaksista ja tällä kertaa etenkin brittiläistä tutkimusta. Pohdittiin, onko draama itsenäinen oppiaine vai metodi. 1990-luvulla tutkimus siirtyi pikkuhiljaa hakemaan uutta lähestymistapaa. Kulttuuriteorioiden ja esteettisen merkityksenannon korostaminen nousivat suunnilleen yhtä aikaa esille. Samalla voidaan sanoa, että pyrkimys yhteen pohjoismaiseen näkemykseen todettiin turhaksi jo senkin tähden, että eri maiden välillä on kulttuurieroja, ja toisaalta sen tähden, että teoreettiset ja filosofiset painotukset vaihtelevat eri tutkijoiden välillä.

1990-luvun loppupuolella ja nyt 2000-luvun alussa on julkaistu jo useita väitöskirjoja, joissa viitekehystenä tai peilinä on ollut anglosaksinen tai brittiläinen draamakasvatuksen traditio: Norjassa Rasmussen (1990) ja Faith Gabrielle Guss (2000); Tanskassa Niels Lehman (1997), Ida Krøgholt (1999) ja Mads Haugsted (1999); Ruotsissa Istvan Pusztai (2000), Viveka Rasmusson (2000), Marie F. Sternudd (2000) ja Kent Hägglund (2001). Ruotsissa on tehty myös lapsiteatterin (barnteater) alueella laajaa tutkimustyötä jo Oleniuksen (1960) ajoista (katso esimerkiksi Christina Chaib 1996, Ulla-Britt Janzon 1988 ja Anita Lindvåg 1988).

Rajaan lapsiteatterin tästä tutkimuksesta pois, koska se vaatisi oman tarkastelunsa, aivan kuten ammattiteatteri ja esittävä taide.

Suomessa on tehty väitöskirjatasoista tutkimusta draamakasvatuksen lähialoilla, esimerkiksi Leo Levanen (1998) tarkastelee väitöskirjassaan eläytymisen ja etäännyttämisen suhdetta ja roolia teatterikasvatuksessa. Sirkka-Liisa Heinonen (2000) tarkastelee pedagogista draamaa varhaiskasvatuksessa. Heide Marie Herstad (2001) on tutkinut draamakasvatusta. Hänen päätutkimuskysymyksensä koskee naurun rakennetta ja paradoksia erilaisissa draamoissa. Tapio Toivanen (2002) tarkastelee peruskoulun viides - ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Timo Sinivuori (2002) ja Soile Rusanen (2002) ovat kirjoittaneet väitöskirjat teatterikasvatuksesta.⁴

Norjalaisen draamakasvatuksen tutkimus on ollut tunnettua ensin draamakasvatuksen historian systemaattisesta tarkastelusta ja 1990-luvulla yhä enemmän draamakasvatuksen tarkastelusta kulttuuriteorioiden viitekehityksessä. Braanaasin keskeinen teesi liittyy draaman esteettisen merkityksen korostamiseen oppiaineen määrittäjänä. Braanaas (1985/1992) argumentoi, että taideaineita ei ole syytä pedagogisoida eli ei ole syytä korostaa niitä metodeina tai työkaluina muiden oppiaineiden opettamisessa, vaan päinvastoin on perusteltua todeta, että taideaineet eivät ole ensisijaisia oppimisen keinoja. Braanaasin näkemyksen mukaan draamakasvatuksen tehtävä koulussa ei ole tehdä oppilaista parempia ajattelijoita eikä muuttaa asenteita tai syventää äidinkielen tai muun aineen oppimista. Päämäärä on esteettinen tietämys. Braanaasin (1985/1992, 1991, 1992) näkemyksessä on samoja lähtökohtia kuin edellä mainitun brittiläisen Hornbrookin (1985,1986,1998), joka on argumentoinut teatterikasvatuksen puolesta. Hornbrookin mukaan oleellista on oppia teatterin tekemistä ja sitä kautta kulttuurin olemusta ja sen historiaa. Braanaas näkee kuitenkin Hornbrookin kritiikistä poiketen draamakasvatuksen laajemmin, koska yksi draamakasvatuksen juurista on lasten roolileikki, jonka voi katsoa olevan lasten oppimisen perusmuoto (Braanaas 1985/1992; 1991, 1992).

Rasmussen (1990) analysoi väitöskirjassaan leikin käsitystä modernissa draamakasvatuksessa. Modernilla Rasmussen viittasi 1900-luvun draamakasvatukseen. Hänen työnsä pohjautui Braanaasin sekä Philip Cogginin (1956) ja Richard Courtney'n (1982, 1989) luomaan draamakasvatuksen kulttuurihistorialliseen viitekehitykseen. Rasmussenin lähtökohtana oli pohjoismaisen tutkimuksen identiteettikriisi, johon hän pyrki saamaan selvyyttä tutkimalla draamakasvatuksen anglosaksista kirjallisuutta, samaan tapaan kuin tässä tutkimuksessa. Rasmussen löysi reformipedagogiikan lisäksi tukeutumista mm. Schillerin, Fröbelin, Piaget'n ja Vygotskyn leikkiteorioihin sekä teatterin puolelta ennen kaikkea Stanislavskin, Brechtin ja Grotowskin näkemyksiin. Myös Jacob Leavy Morenon psykodraaman teoriat ovat vaikuttaneet taustalla, samoin kuin Augusto Boalin forum-teatteri.

Rasmussen (1990) toteaa, että kaiken kaikkiaan on löydettävissä neljä praktisteoreettista traditiota. Keskeisin ja laajin on ns. holistinen suuntaus, jossa useat teoriat ja vaikutteet on yhdistetty toisiinsa. Usein syynä on ollut se, että suhde historiaan on katkennut ja teorian hahmottamisessa on ollut ongelmia. Muut suuntaukset ovat epistemologinen, jossa päämääränä on ollut humanistiseen psykologiaan perustuva persoonallisuuden kehittäminen;

rooliteoreettinen suuntaus, jossa on korostettu kommunikaatiota ja ryhmätyön merkitystä, ja viimeisenä taidekasvatuksellinen suuntaus, jossa päämääränä on kokemuksen ja tiedon saaminen teatterin tekemisestä. Minkään suuntauksen ei välttämättä voi katsoa saaneen paradigman asemaa Thomas Kuhnin (1994) paradigmatheorian mukaisesti, ellei holistista voida katsoa vakiintuneeksi tavaksi harjoittaa tiedettä (ks. Kuhn 1994, 184-219 ja Säätelä 1998, 23). Rasmussen korostaa leikin merkitystä. Hän toteaa, että ”ikään kuin” (”as if”) tekijä ei olekaan välttämättä keskeinen leikin ja sitä kautta draamakasvatuksen oppimispotentiaalin selittäjä, vaan enemmänkin ”energia”, jota leikin ja draaman maailmaan meneminen virittää.

Guss (1997, 2000, 2001) on jatkanut Rasmussenin ohjauksessa leikin ja draamakasvatuksen yhteyden tarkastelua. Hän on peilannut brittiläisen draamakasvatuksen kehitystä Hornbrookin ja Jonathan Neelandsin teorioihin ja tarkastellut niitä kulttuuriteorioiden näkökulmasta. Gussin (2000) viitekehys on laaja ja käsittää mm. Brian Sutton-Smithin, Richard Schechnerin ja Victor Turnerin teorit, joita hän on verrannut vielä mm. Johan Huizingan ja Hans-Georg Gadamerin käsityksiin leikistä. Laajan aineiston ja myös empiirisen tutkimuksen kautta hän päätyy tulokseen, jossa lasten draamaleikki, aikuisten uskonnollinen leikki (adults’ religious playing) ja aikuisten taiteellinen leikki (tarkemmin postmoderni performanssi) voidaan nähdä horisontaalisesti samankaltaisina. Tällä Guss tarkoittaa sitä, ettei ole perusteltua väittää aikuisten rituaalien tai taiteellisen leikin olevan lasten draamaleikkiä tärkeämpää tai syvempää. Kaikissa leikeissä on kyse kulttuurin tuottamisesta ja kulttuurin tarkastelusta. Leikillä on kulttuurintutkimuksen näkökulmasta tärkeä rooli oppimisessa.

Ruotsissa draamakasvatuksen painotukset ovat olleet erilaisia kuin Norjassa. Ruotsissa draama onkin pääosin nähty metodina eri oppimisympäristöissä. Lennart Wiechel (1986, 1991, 1995) vaikutti vielä 1980-luvun lopulla, ja hänen näkemyksensä mukaan draaman oppimispotentiaali löytyy sosiaalipsykologiasta, ei draamakasvatuksen estetiikasta tai esteettisen kokemuksen merkityksen korostamisesta. Nykyään vaikuttaa siltä, että Ruotsissa draamakasvatuksen tutkimuksessa korostetaan demokraattisia arvoja ja draamakasvatuksen kautta voimaantumista (empowerment) eli pyritään hakemaan keinoja parantaa ihmisten elämää ja osallistumista yhteiskuntaan sen aktiivisina jäseninä.

Rasmusson (2000) on väitöskirjassaan analysoinut pohjoismaisen ”Drama - Nordisk dramapedagogisk tidskrift” -lehden vuosien 1965 - 1995 vuosikertojen. Hänen tutkimuskysymyksenä oli, onko draama - taidetta vai pedagogiikkaa? Tutkimuksen tulos oli, että draama on molempia: sekä taidetta että pedagogiikkaa. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on se, että Rasmusson (2000, 262-263) päätyy Michael Foucaultin ajatuksiin nojaten siihen, ettei ole yhtä hallitsevaa teoriaa, vaan useita toisiinsa vaikuttavia näkemyksiä, jotka kohtaavat kulttuurin kentällä, kuten Pierre Bourdieu asian kuvaa. (Rasmusson 2000, 264.)

Pusztai (2000) on tutkinut draamakasvatusta Stanislavskin näyttelijäntyön teorian kautta. Pusztai analysoi mm. Viola Spolinin improvisaation perusteita, Waynein draamaa sekä ruotsalaisen draamapioneerin Dan Lipschut-

zin yhteispeliä ryhmässä. Puzstain mukaan keskeinen osa Stanislavskin näyttelijäntyön perusteista näkyy em. draamaopettajien työssä - eroja löytyy siinä, millaisia pedagogisia painotuksia draamaopettajilla on. Sternudd (2000) on puolestaan tarkastellut draamakasvatuksen ja tasa-arvokasvatuksen suhdetta kysyen, miten draama toimii tasa-arvon työkaluna opiskeltaessa kaikkia koulun oppiaineita? Tutkimuksen tuloksena hän toteaa, ettei tasa-arvokasvatusta voi erottaa metodiksi. Hänen mukaansa tasa-arvokasvatuksen tulee olla läpäisevänä aineena koulussa. Samalla tavalla hän näkee draaman aseman. Kent Hägglund (2001) on tarkastellut historiantutkimuksessaan 1920-luvun draamaopetusta Ruotsissa. Ruotsalaiset tutkimukset ovat lähtökohdiltaan sen verran erilaisia kuin omani, ettei näistä ole suoraan tukea oman tutkimustehtäväni muotoutumiseen.

Szatkowski (mm. 1985, 1986, 1990, 1991ab, 1992, 1994ab, 1997, 1998) on vaikuttanut Pohjoismaissa niin tutkijana kuin oman praktiikan luojana. Hän kehitti jo vuonna 1979 draamakasvatuksen fenomenologisen teorian ja esitti käsitteen *esteettinen kahdentuminen* vuonna 1985. Hän on tuonut keskusteluun käsitteen "Drama at the margins" (1994ab), jonka kautta hän on peilannut draaman asemaa yleissivistävässä koulussa. Szatkowski on kehittänyt vielä avoimen teatterin systeemin (Det åbne teater, the open theatre) vaihtoehtoiseksi draamaopetuksen malliksi.

1990-luvulla Szatkowski on yhdessä Torunn Kjølnerin ja Lehmanin kanssa kehittänyt dramaturgisen ajattelun malleja sekä tuonut pragmatistisen dualismin käsitteen draamakasvatuksen tarkastelun avuksi. Szatkowskin näkemyksen mukaan draamakasvatuksen estetiikka on sellaisten periaatteiden pohdintaa, joilla fiktio sidotaan todellisuuteen niin, että suhde todellisuuden ilmiöihin ja niiden taustalla oleviin instituutioihin nostetaan esille ja että se koetaan aisteja, tunteita ja älyä kiihottavana kokonaisuutena. Keskeistä on suhde draamallisen fiktion ja todellisuuden välillä. Tässä oppimisprosessissa tekijöiden ja yleisön roolit limittyvät toisiinsa ja avainsanana on osanotto.

Szatkowskin ajattelussa näkyy Brechtin eepin teatterin teoria ja Boalin sorrettujen teatterin ja forum-teatterin ideologia. Szatkowski (1991b) kirjoittaa: "Avoimessa teatterissa perustavaa laatua olevaa vastakkaisuutta todellisuuden illuusiosta ja illuusion todellisuudesta ei ole olemassa, ja brechtilläistä vieraantumisen vaikutusta ei saavuteta, kun näyttämö, yleisö, näyttelijät ja katsojat on kokonaan unohdettu. Samalla kuitenkin on mahdollista säilyttää raja fiktion ja todellisuuden välillä samalla tavalla kuin teatterissa säilytetään raja yleisön ja katsomon välillä."

Lehman (1997) ja Krøgholt (1999) ovat molemmat väitelleet Szatkowskin ohjauksessa. Lehmanin dramaturginen analyysi on teoreettinen ja filosofinen tutkimus postmodernin dramaturgian olemuksesta ja suhteesta draamakasvatukseen. Hän peilaa näkemyksiään William Jamesin, Richard Rortyn ja Jacques Derridan ajatuksiin. Lehmanin ajattelussa on mielenkiintoista hänen tyyliinsä etsiä teoriaa, joka elävöittäisi rationaalista kulttuuriamme. Lehman hakee intellektuaalista ja kokemuksellista "tilaa" jossa voisimme kokea elämän voiman siten, että rationaalinen ja emotionaalinen kokemus yhdistyvät.

Krøgholt (1997, 1999) on etsinyt erilaisia malleja lukea ja tulkita draamallisia tekstejä ja niiden rakenteita. Hän on liikkunut perinteisen (exact repetiti-

on) ja poeettisen (poetic repetition) tulkintatavan välillä ja on päätyntä työsään metafiktiivisen ajattelun kuvaamiseen. Metafiktiivisen ajattelun avulla voidaan tulkita draamallista työtä fiktion monien eri kerrostumien kautta.

Haugstedin (1999) empiirinen tutkimus käsitteli draamaa, teatteria ja kommunikointia. Hänen mukaansa koulussa tehtävässä draamassa ja teatterissa on yhteistä se, että molemmissa harjoitellaan monia erilaisia tapoja kommunikoida. Kommunikointi draamassa ja teatterissa on kommunikointia analogisella ja denotatiivisella sekä esteettisellä tasoilla.

Tanskalainen tutkimus yhdessä norjalaisen tutkimuksen kanssa on auttanut rakentamaan omaa tutkimustehtävääni. Ennen kaikkea Rasmussenin ja Szatkowskin teoriat ovat olleet tienviittoja tutkimusmatkallani.

Suomessa Østern (mm. 1984, 1992, 1993, 1994ab, 1997, 2000ab, 2001abc, 2002) on ollut merkittävin draamakasvatuksen tutkija ja tutkimuksen ohjaaja. Østernin tutkimuksissa läpäisevänä teemana on ollut sosiokulttuurisen oppimisen ja fiktion merkityksen tutkiminen. Hänen tutkimuskysymyksiään (1994b, 2001c, 2002) ovat olleet mm. mitä on taiteellinen oppimisprosessi, mitä draamallinen tieto on, miten oppiminen tapahtuu draamassa ja miten luoda merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

Østernin (1994b, 2001a) mukaan sillä, mitä koulussa tehdään, on oltava merkitys oppilaiden elämänlaadulle. Østern (mm. 1997, 2002; Østern & Heikkinen 2001) onkin etsinyt draamakasvatuksen teoriapohjaa kasvatustieteen, draaman ja teatterin ”yhteisestä alueesta”. Hänen mukaansa kasvatustiede tarjoaa teorian kasvatuksesta (sen olemuksesta, edellytyksistä, päämäärästä ja muodosta) sekä ohjaa käytäntöön (opetuksen realiteetit). Draamakasvatus puolestaan tarjoaa mahdollisuuden teatterin keinojen pedagogiseen käyttöön.

Draamakasvatuksen kulmakivet (1994b, 1997) ovat Østernin mukaan positiivinen ihmiskuva, joka perustuu humanistiseen psykologiaan; käsitys siitä, että tiedolla on oltava merkitys, ja käsitys siitä, että tiedon omaksuminen tapahtuu aktiivisella luomisella. Østern näkee draamakasvatuksen ytimen olevan draamapoetiikan ja esteettisen tiedonhankinnan. Mitä esteettinen tiedonhankinta on ja miten se poikkeaa kognitiivisesta tiedonhankinnasta, ovat tutkimuskysymyksiä, jota hän on tarkastellut, ja toteaa:

Aristoteleen mukaan runoustaide on väline, joka palvelee totuutta. Tekstin merkityksestä muodostuu teksti tekstissä. Metaforan merkitys on siinä, että katsoja/lukija kykenee huomaamaan linjan näiden kahden asian välillä ja sillä tavalla oppii näkemään - - Reflektiossa osallistujat ovat logoksessa, mutta tekevät ekskursion mythokseen (muistoihin). Esteettisessä toiminnassa, draamasessioissa tai esityksissä osallistujat ovat mythoksessa mutta tekevät ekskursion logokseen esimerkiksi roolin kehittämisen suunnittelussa. Yksilö liikkuu näiden kahden välillä. Samalla se tarkoittaa liikkumista dynaamisessa tilassa, eri kognitiivisten tasojen välillä. (Østern 2001b, 241-242).

Østern (2001b, 241) tukeutuu teoriassaan Szatkowskin ja Lehmanin (1997) näkemyksiin draamapoetiikasta pragmaattisen dualismin kautta kuvattuna. ”Pragmaattinen dualismi voi tarjota poeettisen opetuksen kulmakivet, välitilan (in-between), missä lapset ja nuoret ihmiset voivat olla mukana” (Østern

(2001b, 242). Tällainen tiedonkäsitteen ja oppimisen laaja määrittely on Østernin mielestä tärkeää taideaineiden oppimispotentiaalista keskusteltaessa.

Esteettinen kahdentuminen, johon edellä Szatkowskin kohdalla viittasin, on Østernin mukaan draamakasvatuksen oppimispotentiaalin teoria. Østern on hakenut tukea esteettisen kahdentumisen teoriaan myös lukijakeskeisen kirjallisuuden tutkimuksen teorioista, ennen kaikkea Wolfgang Iserin teoria on ollut hänelle merkittävä (ks. esim. 2001bc, 2002). Oman tutkimukseni fokuksen kehittämisessä Østernin teoriat ovat olleet keskeisessä osassa.

Heinonen (2000) on tutkinut väitöskirjassaan pedagogista draamaa varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa draamaleikkien avulla voidaan rakentaa oppimisympäristöjä, joissa tarinoiden kertominen, kuvittelu ja kokeilu luovat mahdollisuuksia uuden oppimiseen. "Draaman simultaanisuuteen", kirjoittaa Heinonen, "ainutkertaisuuteen toistettunakin, sisältyy eräänlainen luonnosmaisuuus, mahdollisuus uudelleen kysymiseen." Draaman luonnosmaisuuus, kuten Heinonen toteaa, on kiehtova näkemys, joka on myös liittynyt oman tutkimustehtäväni rakentamiseen.

Herstadin (2001) työ on filosofinen perustutkimus, jossa hän pohtii naurun luonnetta ja olemusta draamassa. Hänen aineistonaan ovat mm. Tove Janssonin luomat satiirit ja satumiljööt. Herstad on kiinnostunut naurun hyödyntämisestä opetuksessa. Hän kutsuu näkemystään "hyödylliseksi ironiaksi". Oman tutkimukseni kannalta näkemys on mielenkiintoinen, kun sitä ajattelee suhteessa vakavaan leikillisyyteen: molemmissa on tavoitteena yksilön kokemusten kautta hahmottaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Toivasen (2002) teatterikasvatuksen tutkimuksessa todetaan, että "teatterityössä koettu ja opittu transformoituu osaksi lapsen henkilökohtaisen maailmansuhteen tarkastelua. Lapsi ymmärtää maailmaa aikaisempaa jäsenyteen. Vaikutukset näkyivät nuorten maailmankuvassa vielä puolitoista vuotta prosessin jälkeen", kirjoittaa Toivanen. Roolihahmot tarjosivat lapsille samaistumiskohteita ja näytelmät loivat uudenlaisia todellisuuksia, joiden kautta opittiin itsestä, toisista ja maailmasta. Tutkimuksen tulos vahvistaa esteettisen kahdentumisen merkityksen käsittelyä ja avaamista omassa tutkimustehtävässäni.

Yhteenvedon pohjoismaisesta tutkimuksesta totean, että Rasmussenin, Szatkowskin ja Østernin tutkimukset muodostavat työni perustan. Näiden lisäksi Gussin, Lehmanin, Krøgholtin, Heinosen, Herstadin ja Toivosen tutkimustulokset tukevat omaa tutkimustani.

1.4 Tutkimustehtävä

1.4.1 Tutkimustehtävän hahmottaminen

Rasmussen (1995b, 23-24) kirjoittaa, että useimmat teatterihistorian tutkijat pitävät draaman ytimenä todellisuutta jäljittelevää toimintaa. Rasmussenin mielestä draamakasvatuksessa tärkeämpää on kuitenkin läsnäolo (presence): erityinen tässä ja nyt -olemisen energia ihmisten välillä. Rasmussenin mukaan

samoin kuin teatteri on taidemuoto, draama on kulttuurinen ja antropologinen leikin (play) muoto. Rasmussen kirjoittaa:

Arts education cannot only deal with art forms and art conventions, but also with social actions which we know have monumental cultural and individual educational value. (Rasmussen 1995b, 24.)

Toisin sanoen, silloin kun painotetaan joko taiteen tekemisen merkitystä a priori tai kasvatuksen merkitystä a priori, draaman (leikin) kulttuurisia merkityksiä ei välttämättä nähdä. Silloin on mahdollista, että niin taide kuin kasvatustavat muuttuvat instrumentaalisiksi maailman hahmottamisen välineiksi. Minusta molemmat lähestymistavat ovat liian kapeita ja teoreettisesti ohuita.

Rasmussen (1990, 1995a, 1996b) toteaa, että nykyään draamakasvatuksen suurin ongelma on teoriapohjan puute. Siksi olen päättänyt pyrkiä tekemään tutkimuksen, jossa pääosin liikutaan teorian alueella. Szatkowskin ja Østernin teorioiden kautta (ja muiden edellä kuvattujen) kautta avautuu myös perusteet praktiseen tarkasteluun, joten olen päättänyt yhdistämään tässä työssäni molemmat lähestymistavat. Pääosin tutkimus on kuitenkin teoreettinen. Tutkijana en kuitenkaan sulje pois omia kokemuksiani, vaan tarkastelen vallitsevia teorioita käyttöteoriaani peilaten. Käyttöteoria rakentuu Ojasen (2000, 88-89) mukaan kriittisestä oman työn tutkimisesta. Käyttöteoria on jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva. Siihen vaikuttavat kokemukset, tiedot ja sellaista teoreettista tietoa pitää arvossa. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt eri esimerkkien avulla kuvaamaan omaa teorian kehittymistäni. Tarkastelen seuraavaksi ensin ongelmanasettelun tasoa, sitten tieteenfilosofian tasoa ja lopuksi tutkimusstrategiaani.

Vuonna 1996 kirjoitin tutkielman nimeltä "Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa". Pyrin siinä hahmottamaan draamakasvatuksen esteettisen merkityksenannon teorian perusteita ja samalla kuvaamaan draamakasvatuksen omanlaista estetiikkaa, josta myös mm. Cecily O'Neill (1995) on kirjoittanut. Lukuvuoden 1996-97 vietin Exeterin yliopistossa, jossa tein draamakasvatuksen jatko-opinnot ja tutustuin brittiläiseen draamakasvatukseen arkeen. Tämän vuoden vaikutukset näkyvät tutkimukseni valinnoissa. Exeterin yliopistossa hahmottelin teoriaa keskeneräisyyden estetiikasta (Heikkinen 1997ab, 1998ab, 1999). Tutkin mm. reseptioestetiikkaa ja ennen kaikkea Iserin (1989, 1990, 1993, 1994) teoksia. Iserin teoria "Tyhjien tilojen" poetiikasta lukijan ja tekstin välissä ja lukemistapahtumaa ohjaavana aktina kiinnosti:

Iser sees the reader as an active participant in a performance through which meaning is created. It follows that for Iser the meaning of text (and I refer here to speech, written text and dramatic text) is not a definable entity, but, if anything, a dynamic happening. These acts are initiated by what Iser terms the reader's *wandering viewpoints*. They move through the text and are guided by the various perspectives offered by the text. However, these perspectives do not present concrete text features to the reader, but rather "degrees of open possibilities" within the text. (Heikkinen 1998b, 32.)

Iserin teorian mukaan tyhjät tilat tekstin ja lukijan välisessä kommunikaatiossa haastavat lukijaa luomaan merkityksiä, koska aukot "vaikenevat" eri tavoin (ks. myös Østern 2001b, 240). Samaa voi sanoa draamasta ja teatterista. Draama ja teatteri -tekstien aukot haastavat luomaan merkityksiä samoin kuin tyhjät tilat kirjoitetun tekstin ja lukijan (draamassa katsojan) välillä. Merkitys syntyy siitä, millainen on katsojan ja osallistujan kokemus.

Iserin teorian mukaan teksti on ihmisen "leikkikenttä", joka antaa mahdollisuuden useille tulkinnoille: samalla tavalla voimme ajatella draamaa ja teatteria "leikkikenttänä", joka antaa mahdollisuuden useisiin tulkintoihin ja tätä kautta merkitysten luomiseen. Kun tutkimusprosessini on edennyt, on reseptioestetiikka jäänyt vähitellen taka-alalle. Pohjoismaisessa tutkimuksessa laajempaan huomiota herättänyt "mahdollisuuksien tila" -ajattelu on alkanut kiinnostaa minua yhä enemmän. Itse asiassa Iser (1994) kirjoittaa myös merkittävästä "in between" -tilasta :

A middle term between the brute presence where the object is experienced and the thought where it becomes an idea, allows the object to appear, to be present as represented. (Iser 1994, 136)

Tämä mahdollisuuksien tilan käsite on konkretisoitunut termin "metaxu" kautta, jota Bolton (1979) käyttää ja josta Boal (1979) käyttää termiä "methexis". Tutkimusprosessin aikana olen ollut järjestämässä draamakasvatuksen kattojärjestön IDEAn vuoden 2001 maailmankongressia. Kongressissa hahmottelimme nimenomaan kasvatuksen ja taiteen välistä mahdollisuuksien tilaa:

Playing Betwixt and Between is a metaphor for the field of drama/theatre and education. It signals "playing in a room of possibilities", where processes of growth, creation, communication and breaking down boundaries are all set in motion. The fictional element of drama gives us the opportunity to see our cultural and mental roots from different viewpoints. In play, we can create transitional space here and now, in which we are afforded the freedom to twist and *play* with our conceptions and where we are temporarily free to create new realisations and new levels of understanding. Drama and theatre as a cultural and educational practice, uses dramatic play and changes of perspective as central tools for instigating change and development. The subject field lies somewhere between art and education. (IDEA 2001 World Congress).

Työskentely IDEAn kongressissa avasi uusia näkökulmia draama- ja teatterikasvatuksen tutkimukseen. Havaittiin, että draamakasvatuksen asema useissa eri koulujärjestelmissä on samankaltaisesti marginaalinen kuin Suomessa, siksi tutkimustehtäväni tuntuu entistä perustellummalta. Tavoitteekseni olen ottanut laadullisen tutkimuksen keinoin karakterisoida ja luonnehtia draamakasvatusta teatterin ja kasvatuksen välisessä "mahdollisuuksien tilassa", joka on dynaaminen ja muuttuva. Pyrin laatujen eli ilmiössä piilevien ominaisuuksien kuvaamiseen (Anttila, 1996, 182). Samalla olen nähnyt mahdollisuuden hahmottaa draamakasvatuksen oppiaineen ja tieteenalan olemusta tätä kautta. Østern (2000 a,4) kirjoittaa:

Yliopistollisena oppiaineena ja tieteenalana draamakasvatus sijoittuu taiteen ja kasvatuksen välimaastoon. Tämä aiheuttaa hämmennystä kahdella eri tavalla. Ensin silloin jos draama tahdotaan nähdä joko taiteena (taideinstitutionaalinen teoria) tai metodina kasvatuksessa (kasvatusinstituution teoria).

Tutkiessani olen huomannut, että leikki on usein kuvattu yhdeksi draamakasvatuksen lähtökohdaksi. Teoriat, joihin viitataan, ovat pääosin Brunerin, Piaget'n ja Vygotskyn, ja niissä on pyritty luonnehtimaan oppimiskokemusta sisäisten kokemusten kautta. Jossain määrin viitataan Schillerin leikkivaisto-teoriaan sekä Gadamerin leikki-teoriaan. Koska oma kiinnostukseni oli siirtynyt kulttuuriteoreettiseen tarkasteluun, hämmästyin, kuinka vähän oli viitauksia Huizingan (1938/1947) kirjaan "Leikkivä ihminen", poikkeuksena Eli Åmin (1989) ja Kjetil Steinholtin (1999) tutkimukset.

Kävin läpi kotimaiset draamakasvatuksen artikkelit ja julkaisut; pohjoismaisia alan lehtiä (mm. Drama - Nordisk dramapedagogisk tidskrift -lehden vuosikertoja); sekä anglosaksisia tutkimusjulkaisuja (kuten Research in Drama Education - Drama Broadsheet, Natd - Drama, one forum many voices, National Drama ja Nadie, Australian Drama Journal).

Syy Huizingan puuttumiseen on ehkä se, että draamakasvatuksessa on leikin merkitys kyllä tiedostettu, mutta vasta 1990-luvulla alettiin tarkastella draamakasvatusta ja leikkiä kulttuuriteorioiden näkökulmasta. Hornbrook (1996, 1998) painottaa, että draamakasvatus (leikki, draama, teatteri) on olennainen osa kulttuurielämäämme ja sisältää perinteitä, joiden alkuperää ei voi jäljittää. Silti perinteistä on suora linkki tämän päivän nk. dramatisoituun yhteiskuntaamme (Williams 1975, 1976, 1991) - suuremmin kuin erilaisten psykologisten leikin teorioiden kautta.

Olen rajannut tutkimustehtäväni siten, että lähtökohdaksi olen ottanut Huizingan väitteen: "*alkuperäisillä asteillaan kulttuuria leikitään. Se ei synny leikistä - - vaan se kehittyy leikistä ja leikinä.*" (Huizinga 1947, 235.) Voisiko draamakasvatus olla nykyajan leikkiä tässä mielessä? Kun Huizinga (1947, 236) kysyi: "*Mikä on meidän oman aikamme leikinomainen sisällys, kulttuurin, jossa maailma nykyisin elää?*", minä kysyn:

- 1) Mitkä ovat draamakasvatuksen leikinomaisen sisällyksen osatekijät?
- 2) Millaista tiedostamista draamakasvatuksen *vakava leikillisuus* edellyttää draamaopettajalta ja oppilailta, jotta se toimii?
- 3) Millaisena oppiaineena ja tieteenalana draamakasvatus voidaan kuvata Huizingan teorian pohjalta?

Kun näin lähden hakemaan draamakasvatuksen oppiaine- ja tieteenalan identiteettiä, niin ensin täytyy kysyä, millainen oppiaine- ja tieteenala draamakasvatus voisi olla? Voiko se olla itsenäinen oppiaine- ja tieteenala, vai onko draamakasvatus metoditiede? Onko se soveltavaa draamaa, jos draama on tieteenala? Näitä kysymyksiä pohdin läpi koko tutkimuksen. Samalla tarkastelen draamakasvatusta kolmesta näkökulmasta, joita ovat (1) praktinen, (2) pedagoginen, ja (3) praktisteoreettinen, joka on keskeisin näkökulma. Tämä on tutkimustehtäväni (tai arvoitus, kuten Pentti Alasuutari kirjoittaa). Tutkimuk-

sen arvoituksen ratkaiseminen on loogisen päättelyn mallina tuttu esimerkiksi salapoliisikertomuksista. (Alasuutari 1999, 32; ks. myös Wolcott 1990, 17.) Nuorella tai uudella tieteenalalla tieteen identiteetti syntyy teoriassa tutkimusten kautta, ei hallinnollisina tai valtapoliittisina ratkaisuuina. Käytännössä politiikkaa ei voi sivuuttaa. Tutkijan näkökulmasta tutkimus on kuitenkin ensisijainen tapa. Juha Varton (1992) mukaan on pyrittävä osoittamaan, kuinka tieteen tutkimuskohde rakentuu, kuinka se voidaan tunnistaa ja kuinka se on tematisoitavissa tutkittavaksi ja kuinka tällainen tutkimus on eettisesti kestävä. (Varto 1992, 37.)

1.4.2 Ontologinen kysymys - miten ymmärrän tutkittavan kohteen

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, jota yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, nimittäin yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. (Varto 1992, 23.) Laadullisen tutkimuksen kohdalla tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolotavan erittelyä, *ontologista erittelyä*. Luonnon ilmiöt ja oliot ovat olemassa omalla tavallaan, ihminen elämismaailmassa omalla tavallaan, kuvitelmat omalla tavallaan ja nämä kaikki voivat tulla tutkimuksen kohteiksi. (Varto 1992, 30.) Ontologiset perusteet tarkoittavat sitä todellisuutta, jossa tutkittavien ilmiöiden ymmärretään sijaitsevan ja sitä, millä tavalla ne siinä todellisuudessa sijaitsevat (Anttila 1996, 43).

Ontologisista perusteista on johdettavissa käytännön tutkimustyön tasolla *käsitys tutkittavasta ilmiöstä*. Ontologisten peruskäsitteiden määrittely johtaa tutkimuksen *teoria- ja käsitevalintoihin*. (Anttila 1996, 46.) Kaikissa tapauksissa ei tietenkään voi olla tutkimuksen alussa täysin selvä, mikä on tutkimuskohteen olemassaolon tapa, kuten tässä tutkimuksessa, mutta kuvauskäsitteet pystyn nostamaan esille ja peilaan niitä tutkimuksen edetessä ontologiseen erittelyyn ja analyysiin.

1900-luvun jälkipuolella draamakasvatuksessa on painotettu kokemuksen ja kokemuksen reflektoinnin merkitystä: kokemukset yksin eivät ole merkittäviä, merkittävää on se, miten kokemukseen suhtaudutaan ja miten sitä käsitellään. Draamakasvatuksessa ei ole korostettu oppilaiden taitoja näytellä, vaan on painotettu draamallisen kokemuksen merkitystä: millaista on olla fiktiivisessä todellisuudessa toinen ihminen.

Draamakasvatuksen juuret ovat sekä kasvatuksessa että draamassa ja teatterissa. Draaman ja teatterin tuomaa tietoa on arvostettu ja pidetty korvaamattomana kulttuuripääomana. Toisaalta draamaa ja teatteria on pidetty koulussa hauskana harrastuksena, ei niinkään vakavasti otettavana oppimisen mahdollisuutena. Edelleen kirjoittaessani tätä tutkimusta, käyn läpi samankaltaisia asioita, koska yleissivistävässä kasvatuksessa draaman asema on marginaalinen.

Nykyään draamakasvatuksen lajeissa (genre) painotetaan, että kyse on draaman maailmojen luomisen (tekemisen, kokemisen ja esittämisen) lisäksi oppimisesta siitä osasta kulttuuria, jonka juuret ovat leikissä, draamassa ja teatterissa. Keskeistä tässä näkemyksessä on tietoisuus siitä, että kun opimme tekemään parempaa teatteria eli kun opimme teatterin kielen, oppiminen ja uusien merkitysten luominen draaman maailmoissa tulevat paremmiksi ja laadukkaimmiksi, koska opimme manipuloimaan fiktiota monipuolisesti.

Draamakasvatus oppiaineena tukeutuu sosiokulttuuriseen ja yhteisölliseen oppimiseen ja korostaa taiteen tutkivaa roolia. Siinä käytetään hyväksi teatterin kieltä ja symboliikkaa, ja oppiminen fiktioissa tapahtuu niin symbolien kuin esteettisten kokemusten kautta. (Østern 2000a, 7-8.)

1.4.3 Epistemologinen kysymys - miten ajattelen saavani tietoa

Tutkimuksellinen mielenkiinto tarkoittaa tapaa, jolla tutkija tutkijana asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. Tässä asennoitumisessa voidaan erottaa karkeasti kaksi tapaa: teoreettinen ja käytännöllinen. (Varto 1992, 27-28.) Teoreettinen mielenkiinto saa tutkijan etsimään tutkimuksessaan yleistettävää, teoriaan tähtäävää ainesta, kun taas käytännöllinen mielenkiinto taas soveltavaa, yksittäistapauksiin sopivaa aineistoa. Tämä jako on kuitenkin melko satunnaisesti syntynyt kuva eikä vastaa kovinkaan hyvin tutkimuksellisia tilanteita. Useassa tapauksessa tutkijan mielenkiinto on täysin käytännöllinen - esimerkiksi työn yhteydessä syntynyt sovelluskysymys - mutta itse tutkimus muotoutuu ja kulkee kohti teoriaa. (Varto 1992, 28.) Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan tietoa sekä teoreettisen että käytännöllisen intressin kautta: painopiste on kuitenkin teoreettinen, koska pyrin tutkimuksellani luomaan draamakasvatukseen ainakin hahmotelman oppiaineen ja tieteenalan teoriasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on toisella tavalla keskeinen kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Ensinnäkin tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, joka antaa hyvin yleisesti ottaen mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tutkijalta vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa varsin paljon tutkimuksellista mielikuvitusta, esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemistä. Ratkaisuista tulee kertoa myös tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus olisi ylipäänsä arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Pyrin kirjoittamaan tutkimukseni niin, että lukijasta tulee *rinnakkaiskoodaaja*, ja sen tähden tutkimustani voi tarkastella myös narratiivisuuden näkökulmasta. Narratiivisuutta pidetään yhtenä ihmisille tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta, sillä tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa kokemusten jäsentämiseen. (Bruner 1986, Eskola & Suoranta 1998, 22 mukaan.) Tarinamuodosta inhimillisenä ominaisuutena ja elämisen perusrakenteena pääsee kohtuullisen helposti jyvälle. (Eskola & Suoranta 1998, 22.)

Saastamoinen (1999, 167) kirjoittaa, että Ervin Goffman tarkasteli ihmisten julkista toimintaa näytelmämetaforan avulla: arjen vuorovaikutusepisodit voidaan ymmärtää näytelmiksi, joissa ihmiset näyttelevät tarinan edellyttämiä rooleja. Näytelmämetaforasta on lyhyt matka kertomus- eli narratiivimetafo-

raan. Narratiivi voidaan ymmärtää yläkäsitteeksi, joka sisällyttää itseensä episodin, näytelmän ja elämäkerran käsitteet. Narratiivi on metafora, jolla ihmisten toimintaa voidaan ymmärtää ajallisen ulottuvuuden kautta. Sen avulla ihmiset organisoivat kielellisesti sosiaalisen elämänsä: episodit, teot ja tekojen selitykset. Narratiivi antaa alati liikkuvalla, muuttuvalla, jopa kaottille elämällemme rakenteen. Me ajattelemme, havaitsemme, kuvittelemme ja teemme moraalisia päätöksiä suhteessa kulttuurissamme vallitseviin narratiivisiin malleihin. Kertomalla synnyttämme tapahtumille ja samalla omalle elämällemme alun, keskikohdan, ennakoitavan tulevaisuuden ja lopun. (Saastamoinen 1999, 176.)

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan maailma on tekstuaalinen, kertomuksista ja merkityksistä syntynyt tarina, jota voimme lukea ja tulkita aivan kuten erilaisia tekstejäkin. Tekstuaalisesta maailmasta ei ole löydettävissä lopullisia totuuksia. On vain paikallisia, historiallisia ja sovellettavia totuuksia. Tässä tutkimuksessa *jokainen luku muodostaa oman kokonaisuuden, oman tarinan, vaikka peilaan kunkin luvun alussa ja tarvittaessa sisälläkin lukuja toisiinsa*. Kyseessä on kuitenkin viisi tarinaa, joista tämä johdanto on yksi.

Tutkimukseni *lähenee* myös kulttuurintutkimusta. Alasuutarin mukaan laadullinen analyysi ruotii aina kulttuurin käsitettä ja pyrkii selittämään merkityksellistä toimintaa. (Alasuutari 1999, 24.) Kulttuurintutkimus puolestaan tarkoittaa nähdäkseni sitä, että kulttuuriin suhtaudutaan vakavasti: sitä ei esimerkiksi redusoida pelkäksi talouden seurannaiseksi tai heijastumaksi. Toisaalta kulttuurintutkimuksessa katsotaan kulttuurin ja merkitysjärjestelmien liittyvän vallan ja politiikan kysymyksiin. "Mitä tarjottavaa kulttuurintutkimuksen näkökulmalla on laadulliselle tutkimukselle", kysyy Alasuutari (1999, 25) ja vastaa, että "teoreettisen oikeaoppisuuden sijasta kulttuurintutkimus lähtee ajatuksesta, että teorioista ja metodeista ei suinkaan saisi tulla silmälapuja vaan niiden tulisi avata uusia näkökulmia todellisuuteen".

Kulttuurintutkimuksen näkökulma korostaa sitä, että tutkimuksen ei tulisi toistaa vanhoja totuuksia vaan löytää sellaisia uusia näkökantoja, jotka tarjoavat oman panoksensa sosiaalisia ilmiöitä koskevaan tieteelliseen ja julkiseen keskusteluun (Alasuutari 1999, 25). Olen jo tässä johdantoluvussa alustavasti todennut, että vallitsevia draama- ja teatterikasvatuksen teorioita ("totuuksia") ovat nk. metodi-taideaine -teoria ja leikistä teatteriin jatkumoteoria. Tarkastelen läpi tutkimukseni sitä, millaista maailmankuvaa ja millaisia näkemyksiä draamasta, teatterista ja kasvatuksesta nämä luovat. Samalla pyrin tutkimaan, löytyykö toisenlaiseen tulkintaan perusteita. Keskeisin väitteeni on, että *edellä mainitut teorit eivät kuvaa riittävään tarkasti draamakasvatusta käsitteenä eivätkä riittävään laajasti draamakasvatuksen oppimispotentiaalia*.

Johan Fornäs (1998) esittämästä näkökulmasta. "Kulttuuri on alinomiaa jakautuvien, yhdistyvien ja toisiaan risteävien virtojen verkko", kirjoittaa Fornäs (1998, 11). Kulttuuriset prosessit ovat kommunikatiivisia käytänteitä. Me emme passiivisesti mukaudu ennalta olemassa oleviin kehyksiin, sääntöihin ja koodeihin, vaan muovaamme ja luomme uudelleen itseämme, toinen toisiamme, maailmojamme ja symbolisia muotojamme prosessissa, joka ainakin periaatteessa on luonteeltaan avoin, aktiivinen ja luova.

Kulttuuri on läsnä kaikkialla inhimillisessä elämässä ja yhteiskunnassa. Olemme ihmisiä sen kautta, että ymmärrämme ja tulkitsemme havaitsemaamme eli tuotamme symboleja, joissa jokin edustaa jotain muuta. (Fornäs 1998, 11.) Tässä tutkimuksessa draamakasvatuksen tarkastelu on sitä, että pyrin luomaan sellaista kehystä, joka on perusteltu praktis-teoreettisesti. Tässä viitekehyksessä analysoin ja tulkitseen tutkimusaineistoani systemaattisen analyysin ja osallistavan filosofian avulla.

1.5 Tutkimuksen toteutus

1.5.1 Tutkimusmetodien valinnan perustelu

Draamakasvatuksessa on 1990-luvulla kirjoitettu runsaasti erilaisista tavoista tutkia draamaa. Siinä missä Sharon Bailin (1996, 79-86) ja Rasmussen (1996b, 129-130) painottavat systemaattisen ja filosofisen analyysin tärkeyttä, useat muut, kuten Brian Edmiston (1993, 12-20) ja Edward Errington (1996, 23-32) ovat pyrkineet hahmottamaan malleja laadullisen tutkimuksen tueksi. Jim Mienczkowski (1994, 16-23) sekä Elina Rainio (1998, 42-45) ovat hakeneet tukea osallistuvan filosofian ja toimintatutkimuksen kautta. Mienczkowski on myös pyrkinyt kirjoittamaan tutkimusraportteja näytelmiksi, samaan tapaan kuin esimerkiksi Peter Wright (1999). Olen jonkin verran myös kokeillut (mm. 1997a) tutkimusraportin kirjoittamista näytelmän muotoon. Päätin kuitenkin tässä tutkimuksessa seurata Somersin (1996, 165-173), Philip Taylorin (1993, 16-21, 1996), Larry O'Farrellin (2000) ja Østernin (1997) näkemystä, jossa teoreettisen tutkimuksen tukena käytetään kokemusaineistoa.

Kulttuurintutkimuksen edustamaan teoreettiseen näkökulmaan kuuluu Alasuutarin (1999, 60) mukaan keskeisenä näkemys siitä, että "sosiaalinen merkitys" ei ole vain joidenkin erityisten olioiden ominaisuus; se ei ole mikään leima, jolla jotkut objektit merkitään. Todellisuus on läpikotaisin *sosiaalisesti konstruoitunut*, eli se on rakentunut merkitystulkinnosta ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämään. Täten sosiokulttuurisesta lähtökohdasta käsin kysymyksessä, miten opitaan, on kysymys siitä, miten omaksutaan kulttuuriin ja ympäristöön kuuluvat ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot (Säljö 2001, 19.) Edellä sanottua voisikin pitää merkityksen käsitteen *tietoteoreettisena* ulottuvuutena, joka siis kuuluu keskeisesti kulttuurintutkimukseen. Tältä kannalta korostetaan, että todellisuus on ihmiselle olemassa merkitysvälitteisesti. (Alasuutari 1999, 60.)

Kulttuurintutkimuksen piirissä korostetaan, että merkitysrakenteet eivät käytä ihmistä vaan että maailmaa jäsentäessään ja siinä toimiessaan ihmiset käyttävät ja soveltavat "merkitysjärjestelmiä", "kulttuurisia jäsenyksiä", "malleja", "skeemoja" tai "tulkintarepertuaareja". Toisaalta korostetaan, että yhteiskunnassa yleisesti käytetyt mallit tai jäsenyykset konstituivat - tuottavat ja uusintavat - sosiaalista todellisuutta ja ovat sen osa. (Alasuutari 1999, 60, 63, 72.)

Tarkoitukseni on luoda tutkimuksen alussa avoin käsiteanalyysi ja käsitekartta ja tutkimuksen edetessä analyysin, tulkinnan ja pohdinnan kautta määritellä draamakasvatusta. Koska kyseessä on laadullisen ja kulttuurin tutkimuksen luonteinen tutkimus, raportoinnissa on oleellista pyrkiä kuvaamaan oma tutkijan kertomus mahdollisimman avoimesti ja loogisesti. Kertomuksilla en pyri tuottamaan tiettyä todellisuutta kuvaavaa tapahtumasarjaa ja tekemään siitä yleistyksiä, vaan eri lukujen ja eri kertomusten kautta pyrin nostamaan esiin merkityksiä, joita itse olen löytänyt, ja toivon, että lukija löytää omasta kontekstistaan käsin uusia merkityksiä ja tarttumapintoja tutkimustarinaani.

Laadullinen ja systemaattinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: *havaintojen pelkistämisestä* ja *arvoituksen ratkaisemisesta*. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyytisesti; käytännössä havainnot ja arvoituksen ratkaisu nivoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39.) Havaintojen pelkistämisessä voi erottaa kaksi eri osaa. Ensinnäkin aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta "olennaista", vaikka samassa tutkimuksessa aineistoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. (Alasuutari 1999, 40.)

Pelkistämisen toisen vaiheen tarkoituksena on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen. Usein empiirisen sosiaalitutkimuksen metodiikasta puhuttaessa vastaavaa vaihetta nimitetään tulosten tulkinnaksi. Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1999, 44.)

Sitä, miten raakahavaintojen yhdistäminen laadullisessa tutkimuksessa tapahtuu, voidaan nimittää varsinaiseksi laadulliseksi analyysiksi. Ideana on muotoilla sellaisia havaintolauseita, raakahavaintoja kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon. (Alasuutari 1999, 52.) Alasuutarin esittämä haaste arvoituksen ratkaisusta tuloksena, joka poikkeuksetta pätee koko aineistoon, on vaativa, siksi pyrin käymään koko työn ajan dialogia tutkimuksen kanssa siten, että otan huomioon sekä teoreettiset vaatimukset kirjallisen aineiston analyysissä että empiirisen aineiston tulkintaongelmat.

Tulkintaongelmaa olen pyrkinyt lähestymään hermeneuttisen analyysin tuella. Merkitysten paradigma edellyttää, että tutkija kiinnittää vakavaa huomiota kysymyksiin, jotka koskevat merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä. Tätä hermeneuttista ongelmaa varten on olemassa oma menetelmänsä, joka perustuu yleisesti tulkinnan ja merkitysten teoriaan. Tästä yleisestä teoriasta voidaan johtaa kutakin tutkimusta varten oma tulkinnan menetelmänsä; olennaista on, että tulkinta ja ymmärtäminen noudattavat menetelmällistä kulkua, nämä koskevat tematisoitua kohdetta ja näissä on mahdollista erottaa tutkimuskohdetta koskeva tutkijaa koskevasta. (Varto 1992, 58.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaa ymmärtää. Siinä on kyse kehästä, koska ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin

niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen - hermeneuttinen kehä ei ole kuitenkaan umpeutuva kehä, jossa ei edetä mihinkään, vaan kehittyvä ja syvenevä. (Varto 1992, 69; ks. myös Anttila 1996, 25-31.) Hermeneuttinen lähestymistapa on näin ollen ymmärtävä ja tulkitseva (Anttila 1996, 28).

Hermeneuttisen lähestymistavan voi nähdä myös interaktiivisena tutkimuksena, jossa tutkija käy jatkuvasti keskustelua tutkimuskysymysten kautta tavoitteista, kontekstista, analyysimeteodeista ja tutkimuksen luotettavuudesta (Maxwell 1996, 4-7.) Varto(1992, 69) toteaa: "Kun tutkija ymmärtää, että ensimmäinen lukutapa (erimerkiksi intuitiivinen ensimmäinen tematisointi) kertoo vain tutkijan esteistä ymmärtää tutkimuskohde, toinen lukutapa on jo (periaatteessa) vapaa tästä ja siis etäänäntynyt lähtökohdista."

Tässä näkyy *hermeneuttisen filosofian projekti* sellaisena kuin se on olemassa myös laadullisessa tutkimuksessa yleensä: jokainen uusi lukutapa paljastaa kaksi eri asiaa: ensinnäkin se vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä, toiseksi se kerii auki koko ajan tutkijaa ja syventää itseymmärrystä. Olen käyttänyt tutkimuksessa kahta tutkimusstrategiaa, joista läpäisevänä on (1) systemaattinen analyysi ja sitä tukevana (2) osallistuvan filosofian strategia.

1.5.2 Systemaattinen analyysi

Systemaattinen analyysi on filosofistyyppiseen tutkimukseen kuuluva menetelmä, jonka avulla selvitetään jonkin teorian, aatteen tai ajattelijan tuotannon sisältöön liittyviä seikkoja. Tarkoituksena on selkeyttää alkuperäinen ajatuskokonaisuus ja tunkeutua kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan.

Tutkimuksessani keskeinen mielenkiinto kohdistuu draamakasvatuksen praktikojen ja teoreetikkojen maailmankuvaan. Millaisena he näkevät omasta maailmankuvastaan draamakasvatuksen, sen aseman ja roolin osana kasvatusta? Minua kiinnostaa myös se, miten he perustelevat draamakasvatuksen vaikuttavuutta: millaisia teoreettisia työkaluja heillä on.

Systemaattisella analyysillä on kaksi tehtävää: analyyttinen, jolloin siinä eritellään tekstiin sisältyvää ajatusjärjestelmää, ja synteettinen tehtävä, jolloin ajatusrakennelma kootaan uudelleen. Analyyttinen tehtävä on aikaisempien lähtökohtien erittelyä. *Uuden luominen, synteesi, perustuu aikaisemmin ajatellun tuntemiseen.* Synteettisen ja analyyttisen tehtävän välillä onkin molemminpuolinen vuorovaikutus. Synteesiä voi pohjustaa erittelemällä kirjoittajien henkisiä tuotteita tai nostamalla nähtäviksi kieleen tai muuhun ilmaisutoimintaan kätkeytyä sisältyviä merkityskokonaisuuksia. Analyysi on ajatuksen keinoin tapahtuvaa retkeilyä käsite- tai teoriasysteemin muodostamassa maailmassa, ja pyrkimyksenä on ajatusrakenteen kannalta olennaisten oivallusten esiin nostaminen niin, että alkuperäinen ajatuskokonaisuus selkiytyy. Tavoitteena on päästä tutkimuskohteen aikaisempaa parempaan ymmärtämiseen. Systemaattinen analyysi ei ole minkään erityisen koulukunnan omaisuutta, vaan sitä voidaan käyttää erilaisia tieteenfilosofisia perusteita edustaviin tutkimuksiin. (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 157-160; ks. myös Scriven 1988, 131-148.)

Analyysissa on keskeistä tutkimusaineiston tarkoituksenmukainen rajaus. Kun tutkimuksessa selvitetään jonkun ajattelijan tai käytännön kasvat-

tajan ajatusmaailmaa, voidaan analyysissä keskittyä esimerkiksi johonkin hänen käyttämäänsä keskeiseen käsitteeseen tai ajatuskokonaisuuteen. (Jussila ym. 1989, 159-160.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen Huizingan leikki-teoriaa draamakasvatuksen systeemissä. Teksti on kuitenkin yleensä ymmärtämiskokonaisuus, jossa koko tekstin merkitys määrää osien merkityksen. Tutkimuksen kannalta pitäisikin rakentaa koko ajan erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, joita vertailemalla löydetään käsiteltävään tekstiin sopiva tulkintateoria. (Varto 1991, 35-37.) Tässä tutkimuksessa yhdistän systemaattista analyysia, fenomenologis-hermeneuttista tekstintutkimuksen perinnettä sekä osallistavan filosofian perinteitä.

Gadamer puhuu tulkintaprosessista horisonttien sulautumisena. Hänen mukaansa tekstin tulkinnassa yhdistyy kaksi horisonttia: tekstin kirjoittajan ja tekstin lukijan. Yksilön horisontilla Gadamer tarkoittaa jonkinlaista yksilöiden ja tradition välittämää laajaa näkökulmaa, joka koostuu tiedoista, näkemyksistä, asenteista ja joka on kykyä katsella omaa lähiympäristöään etäämmälle. Asettautuminen tekstin horisonttiin ei ole kuitenkaan täydellistä, vaan tutkija tarkastelee tekstiä oman nykyisyytensä tiedoista ja ennakoasenteista käsin.

Tällä tavalla tulkinta on vastavuoroista kahden horisontin kohtaamista, nykyisyyden horisontti muodostuu jatkuvasti tulkintaprosessin aikana. (Gadamer 1988, 269-273.) Tulkitsijan tehtävä on "saada teksti puhumaan". Tulkitsijan on sekä ymmärrettävä tekstin merkitys että etsittävä sellainen kieli, joka välittää tekstin merkityksen tutkimuksen lukijoille. Ymmärtääkseen tekstin merkityksen tutkija pyrkii saavuttamaan tekstin kielen ja horisontin, menemään "tekstin taakse" ja tavoittamaan myös sellaista, jota tekstissä ei välttämättä ole sanottu. Silloin tutkija voi tehdä tekstille kysymyksiä, joihin tekstissä on vastaus. Tutkijan oma, nykyisyyteen liittyvä horisontti, ennako-luulot ja esikäsitteet auttavat häntä rekonstruoimaan tekstin sanomaa tälle hetkelle mielekkääksi. Gadamerille tulkinta on tekstin ja sen lukijan välistä dialogia, jossa pyritään paljastamaan tekstin todellinen merkitys. (Gadamer 1988, 333-340.) Tämän takia olen myös pyrkinyt tarkastelemaan draamakasvatusta osallistavan filosofian näkökulmasta sekä elämismaailmana että tekstinä, johon olen dialogisessa suhteessa.

Varto selkiinnyttää sitä, miten lukija tulkitsee tekstiä oman itseymmärryksensä kautta. Tekstin lukija tulkitsee ja ymmärtää tekstiä keskellä omaa elämäänsä ja voi tulkita tekstiä vain oman kokemuksensa, merkitysmaailmansa ja ymmärryksensä pohjalta. Silloin tekstin lukemisessa ei ole objektiivista tasoa, joka olisi riippumaton lukijasta. Vaikka lukeminen tapahtuu lukijan ymmärryksen rajoissa, nämä rajat ovat laajenevia. Hermeneuttinen lukutapa edellyttää jatkuvaa tekstin uudelleen lukemista muuttuneista lähtökohdista, koska laajentuneet näköalat paljastavat uusia mahdollisuuksia ja mahdollistavat ymmärtämisen. Voisi sanoa, että lukija ei muuta tekstiä, vaan lukija muuttuu tekstiä lukiessaan ja sitä kautta ymmärtää tekstiä paremmin. (Varto 1991, 34-38.) Käytännössä tekstintutkimuksen prosessi on tulkitsevaa lukemista. Varron mukaan tulkinnalla tarkoitetaan tekstin merkityssuhteiden avaamista.

Tulkinta on luonteeltaan kielellistä, ja prosessi voi olla monitasoinen: se voi sisältää kuvallisia, metaforisia ja symbolisia rakenteita, erilaisia viitta-

suhteita ja omaperäisiä kielellisiä sääntöjärjestelmiä. Ymmärtäminen seuraa tulkintaa. Se ei ole kielen, vaan itse asian, tekstin ajatuksen ymmärtämistä. (Varto 1991, 39.) Dialogi tekstien kanssa on sekä tulkitsevaa että ymmärtävää. Ymmärrys kasvaa lukemisen myötä ja käsitteiden merkitys osana kokonaisuutta täsmentyy ja muuttuu. Käytännössä analyysi vaihtelee induktiivisen ja deduktiivisen välillä. Aloitin aineiston analyysin induktiivisesti analysoimalla yksittäisiä käsitteitä. Työskentely on muodostunut abduktiiviseksi, kun aloin tutkia aineistoa Huizingan teorian näkökulmasta. Huizingan teoria toimii kysymyksiä ohjaavana periaatteena.

Tiivistetysti systemaattisen analyysin suorittaminen jakaantuu kolmeen vaiheeseen: Ensimmäisessä vaiheessa hahmotetaan tutkimusongelma ja aineisto. Toiseen, varsinaiseen analyysivaiheeseen kuuluu käsitteiden etsiminen, väitteiden rekonstruointi ja argumentaation erittely. Tutkimuksessa voidaan päätyä johonkin näistä analyysitasoista tai niitä voidaan käyttää rinnakkain. Kolmantena vaiheena on analyysitulosten selittäminen. Tähän kuuluu edellytysten, aukkojen, ristiriitojen osoittaminen, kokonaisrakenteen ja tutkittavan asian rinnastaminen sekä vertailu ja synteesi. (Jussila ym. 1989, 177.)

1.5.3 Osallistuvan filosofian menetelmä

“Mitä merkitsee tutkimuksen kannalta, että tutkija itse on osa tutkittavaa kohdetta?” Tätä mietin ja sain tukea Tapio Kosken (2000) tutkimuksesta. Tutkijana on avattava oma taustansa, sen jälkeen osallistuttava tutkimukseen osana sitä ja pyrittävä lopulta analysoimaan, etäännyttämään itsensä työstä.

Peruskoulutukseltani olen luokanopettaja. Opinnoissani tein draamaa ja ilmaisutaitoa sivuaineopintojen verran. Valmistumisen jälkeen lähdin opiskelemaan draamaopettajaksi ja päädyin myös Suomen Akatemian rahoittamaan kasvatustieteen tutkijakouluun nimeltä “opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa”, jossa tutustuin pääosin toimintatutkimukseen sekä opettajan oman työn tutkimiseen yleisesti. Tämän jälkeen olin mukana pohjoismaisessa draamakasvatuksen tutkijakoulussa, jossa keskeistä olivat draamakasvatuksen filosofiset näkökohdat sekä draaman ja teatterin tutkiminen. Draamakasvatuksen jatko-opinnot tein Exeterin yliopistossa, Englannissa, jossa draaman, teatterin ja kasvatuksen tutkiminen ja hahmottaminen seurasi kulttuurintutkimuksen näkökulmaa.

Koski (2000) on yksi osallistuvan liikuntafilosofian kehittäjistä Suomessa. Hän hahmottaa liikuntafilosofisen tutkimuksen kahteen osaan. Toisaalta on perinteinen akateeminen filosofia, jossa filosofi tutkii kohdettaan välillisesti sitä koskevien teorioiden kautta, ja toisaalta on nk. osallistuva liikuntafilosofia, jolloin tutkija on kiinnostunut sekä liikunnallisista tapahtumista, että siitä, mihin nämä viittaavat. (Koski 2000, 38.)

Käytän tässä tutkimuksessa liikunnan analogiana draamakasvatusta ja draamakasvatuksessa kokemista, koska aivan samaan tapaan liikunnan, teatterin ja draaman osalta voidaan todeta, että perinteisessä akateemisessa filosofiassa tutkija ei saa artikuloiduiksi niitä kokemuksia, jotka liikunta (draama/teatteri) tosiasiallisesti koettuina elämyksinä olisi hänelle tuottanut.

Tutkimuksesta jää puuttumaan se lisä, jonka tutkijan henkilökohtaiset kokemukset olisivat tuoneet lopputulokseen. Tuloksena saattaisi olla intellektuaalista ymmärrystä, joka ei välttämättä lisää ihmisen ymmärrystä maailmasta, jossa hän elää. (Koski 2000, 37.)

Koski (2000, 37) painottaa, että näin puuttumaan jäänyt suhde on tärkeä, sillä viisaus ei tule pelkästä intellektuaalisesta toiminnasta: "Mikäli tutkijalla on henkilökohtaisia kokemuksia intentionaalisesta korrelaatista merkityssisällöstä ei ole tämän jälkeen pelkästään käsitteellinen vaan kokemuksellisesti realistinen. Tässä yksittäisessä hetkessä tutkija ei tietenkään suorita tietoisuudessaan analyysia siitä, mitä tapahtuu - se tehdään vasta jälkepäin, jolloin voidaan sanoa merkityssisällön olevan jälleen käsitteellinen luonteeltaan."

Merkitykselliseksi ja tärkeäksi tulee siis aika ja sen prosessiluonne: mitä tapahtuu ja miten tutkijan tietoisuus on tietoinen itsestään. (Koski 2000, 38.) Kun olen tätä tutkimusta lopulta kirjoittanut ja uudelleen kirjoittanut, olen huomannut, että olen palannut niin Oulun kuin Exeterin yliopistoon sekä mielikuvissa, muistoissa että päiväkirjojani lukien. Tämän vuoksi luku neljä, jossa peilaan tutkimustehtävää ja teoriaa omiin kokemuksiini, tuntuu mahdottomalta rajata pois. Draamassa, samoin kuin fyysisessä harjoituksessa, ihminen on erilaisessa suhteessa itseensä verrattuna hänen tavanomaiseen toimintaansa. Hän joutuu altistamaan itsensä kehollisesti, älyllisesti ja emotionaalisesti sille ryhmälle, jossa on mukana. Kosken mukaan ihminen joutuu toisella tavalla kohdakkain itsensä kanssa, mikä saattaa tuottaa uusia ajatuksia kokemusten suhteesta omaan elämään. Tämä on filosofiaa riippumatta siitä, pitääkö ihminen ajatteluaan filosofiana vai ei. (Koski 2000, 36.)

Tulkitsen tekstejä ja omaa kokemustani hermeneuttisesti. Keskeistä hermeneutiikassa on oman ymmärryksen ja tutkittavan ilmiön välinen dialogi. Systemaattinen analyysi ja osallistuvan filosofian viitekehys toimivat hyvin yhteen. Kosken mukaan osallistuvaa filosofiaa on harjoitettava kokonaisesti sekä mielen että kehon avulla, etsittävä viisautta käytännössä koko ihmisenä olemisesta. Metodina voisi kutsua myös tutkimuskohteen *ymmärtämisen metodiksi*, jossa ymmärtämisen välineet ovat mieli ja keho. (Koski 2000, 39.)

Ihmisen suhde todellisuuteen on sitä monipuolisempi, mitä useamman aistin välityksellä keho on kosketuksessa maailmaan. Kuten liikunnassa, draamassa ollaan kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti läsnä. Yksi vertailukohta osallistuvalla filosofisella tutkimuksella on sosiaalitieteiden osallistuva havainnointi, jossa tutkija on osa tutkimaansa kohdetta. (Koski 2000, 40.) Koski tukeutuu myös Maurice Merleau-Pontyn (ks. 1989, 1993) filosofiaan perusteluissaan: kun ihminen koskettaa kehollaan maailmaa, se on eri tason tapahtuma kuin tietoisuuden koskettaessa käsitteitä. Koska jokainen ihminen itse on maailmansa kokemuksellinen keskipiste, tätä ihmisen ja maailman perussuhdetta ei voi purkaa hävittämättä olennaista itse todellisuudesta. Koski (2000) esittää teoriansa tiivistettynä neljään teesiin:

- 1) Mitä useamman aistin välityksellä tutkija on kosketuksessa tutkimuskohteeseen, sitä monipuolisempi kokemus hänellä on kohteestaan.

- 2) Mitä lähempänä tutkija on kohdettaan, sitä parempia ja monipuolisempia havaintoja hän siitä saa.
- 3) Mitä kykenevämpi tutkija on kehona toimimaan maailmassa, sitä monipuolimpiin suhteisiin hän voi asettautua ja saada olivoista kosketuksen.
- 4) Mitä monipuolisemmin ja useammin tutkija on ollut kosketuksessa ja suhteessa tutkimuskohteeseen ja mitä monipuolisempia kosketuksen kautta syntyneet mielikuvat ovat, sitä paremmin hän ymmärtää kohteensa olemuksen ja konstituitio. (Koski 2000, 42.)

Tällä perusteella Koski hakee filosofialleen todellista tutkimuksellista status-ta. Omakohtaisuus lisää tutkimuksen laatua. Henkilökohtaisesti koettu lisää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja tuo merkitykset esiin mahdollisimman puhtaasti. (Koski 2000, 43.) Samankaltaista ajattelua edustaa Kari Kurkela (1994), jonka mukaan havainto ja kokemus ovat henkilökohtaisia, ja siksi sekä oman että toisten olemassaolon ja viimekädessä koko todellisuuden havaitseminen on aina henkilökohtaista (Kurkela 1994, 199):

Tekeminen ei ole vain tekemistä, vaan ilmentää ihmistä, joka tekee; se on hänen sen hetkinen tapansa olla - hänen olemistaan. Teko on vähän niin kuin käsi tai jalka. Se on osa sitä, jollaisena tekijän olemus, minuus, hänen oma olemisensa, hänen itseytensä ilmenee. Teko on osa tekijää itseään. (Kurkela 1994, 201-202.)

Näin myös teon arvostelu on aina myös tekijänsä arvostelu. Myös tiede on aina osa elämismaailmaa, ja sellaisena se on vaikuttamassa siihen, millä tavalla elämismaailman piirteet voivat tulla tematisoiduksi tieteelliselle tarkastelulle. Tämä voisi tarkoittaa eläytyvän tiedon statuksen arvostamista, eli sitä, että tieto maailmasta ei ole suhde teorioiden ja lauseiden välillä. Totuus ei ole suhde, vaan se on tapa ja suunta, jolla todellisuus ilmaisee itsensä.

Tämän moniaistisen ja näkymättömän tiedon kirjoittaminen näkyväksi on mielenkiintoinen haaste: käytännössä tein sitä ensin osallistuvan filosofian mukaan, vaikka päädyin koko tutkimuksen tarkastelussa systemaattisen analyysin keinoin tapahtuvaan tutkimuksen arvoituksen tarkasteluun ja ratkaisuun. Tutkimusprosessissa on paljon samanlaista "kahdentumalla kokemista", jota draamakasvatuksessa on määritelty esteettisen kahdentumisen käsitteellä. Liikun tutkijana erilaisia maailmoissa, ja olen tietoinen näistä maailmoista.

Tässä tutkimuksessa osallistuva filosofia kietoutuu yhteen systemaattisen analyysin kanssa. Näin koko tutkimuksen läpäisevänä teemana on ollut praktiikan ja teorian pohtiminen yhdessä sekä erikseen, toisiinsa peilaten ja itsenäisinä osayrityksinä ymmärtää draamakasvatusta.

1.6 Tutkimuksen eteneminen

Luvussa 2 "Leikkivä ihminen - pohdintaa Johan Huizingan teoriasta draamakasvatuksen viitekehyksessä" tarkastelen vakavan leikillisyyden teoriaa ja

pyrin hahmottamaan sitä draamakasvatuksen näkökulmasta. Kuvaan myös lyhyesti leikin tutkimuksen perusteita, jotta leikillisyyden tarkastelu kulttuurintutkimuksen näkökulmasta saisi pohjaa.

Luvussa 3 "Draamakasvatuksen uusi haaste - vakava leikillisuus esteettisen kahdentumisen ehtona" hahmotan sitä, millaista tiedostamista draamakasvatuksen vakava leikillisuus edellyttää toimiakseen draamakasvatuksen praktiikan käyttöteorian tukena. Määrittelen draamakasvatuksen vakavaa leikillisyyttä teoreettisesti suhteessa fiktion luomiseen ja esteettiseen kahdentumiseen. Viitekehyksenä käytän brittiläistä draamakasvatusta. Haen luvussa myös perusteita "uuden" draamakasvatuksen teoriaan ja sen selittämiseen.

Luvussa 4 "Draamakasvatus oppiaineena ja tieteenalana-näkökulmana vakava leikillisuus" siirryn pohtimaan draamakasvatusta suomalaisessa yleissivistävän kasvatuksen ja taidekasvatuksen viitekehyksessä. Hahmotan tässä luvussa draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden näkökulmasta.

Luvussa 5 "Pohdintaa" tarkastelen tutkimusta kokonaisuutena ja kuvaan tutkimuksen tuloksena draamakasvatuksen olemuksen vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen näkökulmasta. Lopuksi hahmotan jatkotutkimusaiheita ja sovellusmahdollisuuksia.

Loppuviitteet

1

Prosessidraama (Process Drama) on käsite, joka määriteltiin teoreettisesti ja otettiin vähitellen käyttöön 1990-luvulla. Cecily O'Neill väitteli Exeterin yliopistossa vuonna 1991. Hän julkaisi väitöskirjansa vuonna 1995 ja samalla prosessidraama käsitteenä sai runsaasti julkisuutta anglosaksisessa draama- ja teatterikasvatuksen maailmassa. Ennen O'Neillin kirjan ilmestymistä, Brad Haseman (1991) tutustuttuaan O'Neillin väitöskirjaan, ehti kirjoittaa artikkelin, jossa hän vertasi teatterikasvatusta, improvisaatioteatteria ja prosessidraamaa toisiinsa.

O'Neillin teorian taustalla on Heathcoten ja Boltonin luoma traditio, joka näkyy hyvin hänen aiemmissa teoksissaan (1982, 1983, 1989; Johnson & O'Neill 1984). Se, mikä tekee O'Neillin teorian mielenkiintoiseksi tämän tutkimuksen viitekehyksessä, on hänen pyrkimyksensä analysoida ja kuvata prosessidraama avant garde- ja improvisaatio-teatterin sukuisena toimintana. Boltonin (1998) tavoin hän argumentoi sen näkemyksen puolesta, että koulussa draaman ei tarvitse olla yksisilmäisesti vapaan leikin jatke tai näytelmien tekemistä, vaan sen tulee olla osa laajempaa kulttuurista teatteritraditiota. Prosessidraama voidaan määritellä yhdeksi osallistavan teatterin genreksi. Prosessidraamassa oleellista on:

- (1) Pre-text (draamatarina)
- (2) Creation of the Drama World (fiktion luominen)
- (3) Role taking and role building, (roolin ottaminen ja sen rakentaminen)
- (4) The "key strategy" of teacher in role, (opettaja roolissa, muut roolit)
- (5) The means of being inside and outside the action, (keinot olla fiktiossa ja reaali maailmassa)
- (6) Distance and reflection (etäisyys ja reflektio)
- (7) Audience participation (osallistuminen).

2

Theatre-in-Education (TIE) kehittyi Englannissa 1960-luvulla. TIEssä on kysymys osallistavan teatterin genrestä, joka kehittyi, kun teatterit tekivät koulujen kanssa yhteistyötä. Tavoitteena oli yhdistää teatteriin kouluissa muutoin vaikeasti opetettavia asioita. Nämä olivat usein olivat ongelmatilanteita, kuten koulukiusaaminen. (Jackson 1993, 1-2, 18.) TIEssä oleellista on:

(1) Yhteistyö koulun opettajien ja teatteriryhmän kanssa (sovitaan sisältö, työtavat, ryhmä tutkii teemaa ja yhdessä sovitaan mitä käsitellään koulussa etukäteen ja miten toimitaan TIE-työpaja -kokonaisuuden jälkeen.)

(2) Lyhyt näytelmä, jota esityksen jälkeen tutkitaan keskustellen, improvisoiden ja näytelmän kohtauksia uudelleen tekemällä. Työpajan jälkeen pohditaan tuntemuksia ja ajatuksia.

(3) Yhteistyö koulun kanssa esityksen jälkeen: jälkitehtävät.

Nykyään TIE:n muotoja ovat mm. Theatre in Health Education, jossa TIE:n periaatteiden mukaan käsitellään nuorten terveyteen ja kasvuun liittyviä teemoja. Itse olin mukana Englannissa The Catalyst -ryhmän mukana kiertämässä kouluja nuorten seksuaalivalistusta käsittelevässä projektissa nimeltään "Holding the Baby", jossa tarkasteltiin teiniraskautta, sen estämistä ja raskauden vaikutuksia nuoriin, sekä heidän vanhempiinsa.

3

Forum-teatteri perustuu Augusto Boalin 1950 - 1970 -lukujen aikana kehittämään sorrettujen teatterin ja se on yksi keskeinen osallistavan teatterin genre. Boalin taustafilosofia löytyy Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikasta. Forum-teatteri kehittyi vähitellen sorrettujen teatterista, kun Boal (1992, 22-25) havaitsi, että draamallisen fiktion ja roolisuojauksen kautta katsojasta voi tulla katsoja-näyttelijä (spect-actor), joka ei vain anna ohjeita näyttelijöille vaan ottaa sorretun roolin näytelmässä ja pyrkii draaman maailman sisällä roolin kautta vaikuttamaan tilanteeseen.

Oleellista forum-teatterissa on pyrkimys luoda tilanteita, joiden kautta peilataan erilaisia sorto-tilanteita ja pyritään sorretun näkökulmasta löytämään tilanteelle erilaisia ratkaisuja. Yhteistä forum-teatterille, TIElle ja prosessidraamalle on se, että kaikissa näytelmän (tai pre-textin) avulla pyritään rajaamaan draaman maailma, jota tarkastellaan sekä fiktion ulkopuolelta että fiktiossa. Draamaopettajan, TIE:n ja forum-teatterin jokerin rooleissa on myös yhteistä se, että niissä kaikissa pyritään luomaan mahdollisuuksia osallistua tarinan kehittelyyn.

4

Suomessa on tehty neljä väitöskirjaa teatterikasvatuksen alueella hyvin lyhyen ajan sisään. Ilmiö on samanlainen kuin Ruotsissa vuonna 2000-2001, jolloin myös neljä väitöstä valmistui. Sirkka-Liisa Heinosen (2000) väitöskirja käsittelee pedagogista draamaa; Tapio Toivasen (2002), Timo Sinivuoren (2002) ja Soile Rusasen (2002) tutkimukset käsittelevät ilmaisukasvatusta/ teatterikasvatusta. Mielenkiintoista on se, että kaikki edellä mainitut tutkimukset ovat empiirisiä tutkimuksia.

Teoreettis-käsitteellinen tutkimusstrategia, jollaista tämä tutkimus pääosin noudattaa, nojautuu ensi sijassa käsitteitä ja niiden merkitysyhteyksiä koskeviin pohdintoihin. Teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen voidaan katsoa olevan eräällä tavalla empiirisen tutkimuksen edellytys. Ellei ole käsitteitä, joiden avulla ilmiöt voi määritellä ja erottaa toisistaan, on vaikea perustellusti rajata empiirisen tutkimuksen viitekehystä. Jussila ym. (1989) mukaan tarvitaan myös filosofisesti erittelevää tutkimusotetta, jotta päästäisiin kasvatuksen nykyistä syvällisempään analyysiin.

2 LEIKKIVÄ IHMINEN - JOHAN HUIZINGAN TEORIA DRAAMAKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ

Lapsi leikkii täydessä - voi todella sanoa - pyhässä vakavuudessa. Mutta hän leikkii ja tietää leikkivänsä. Urheilija leikkii antaumuksellisen vakavana ja intomielin. Hän leikkii ja tietää leikkivänsä. Näyttelijä eläytyy näyttelemiseensä. Siitä huolimatta hän näyttelee ja on tietoinen siitä, että hän näyttelee. (Huizinga 1947, 31.)

2.1 Leikki - leikillisuus

Huizingan sitaatti, jonka kirjoitin tämän luvun alkuun on mielenkiintoinen. Samalla se herättää (toivottavasti) sekä kiinnostusta että ärtymystä. Voiko noin idealistisesti tai naiivisti kirjoittaa leikistä, urheilusta ja näyttelemisestä?

Leikki (spielen) tarkoittaa Huizingalla leikkiä, tanssia, näytelmää ja pelaamista. Kyse on enemmän *filosofisesta asenteesta leikkiin* kuin sen pragmaattisesta kuvaamisesta. Marjatta Kalliala (1999, 35-36) toteaa verratessaan Roger Caillois'n leikin määritelmää Huizingan vastaavaan: "Caillois arvostaakin Huizingan teosta pikemminkin tutkimuksena leikin 'hengen ja olemuksen' hedelmällisestä vaikutuksesta kulttuurin alueella kuin varsinaisena leikin tutkimuksena." Rusanen (2002, 132, 144-145) toteaa Huizingan teoriaan viitaten, että näytelmällä on joka suhteessa *leikin muodolliset tunnusmerkit*.

Samaa voi ajatella tanssista ja pelistä, kuten tässä luvussa tulen esittämään. Silti, ammattiurheilun ja näyttelijän työn ammatin todellisuudessa väite voi olla jopa absurdi, vaikka filosofisesti ja muodollisesti se pitäisi paikkansa.

Erityisen mielenkiintoinen Huizingan väite on, kun sitä tarkastelee suhteessa esteettiseen kahdentumiseen, jota tarkastelen seuraavassa luvussa. Kun leikkijä leikkii täydessä vakavuudessa ja tietää leikkivänsä, onko hän *tietoinen* leikkimisestään vai viekö leikki mukanaan, kuten Gadamer (1988, 97-98) kirjoittaa, jolloin leikkijä (pelaaja) tietää, että hän leikkii, mutta ei tarkkaan ottaen tiedä, mitä hän "tietää" tietäessään tämän. Voidaanko tällöin puhua tietoisesta olemisesta? Koski

(1995, 76) kirjoittaa: "Spiel on Gadamerille myös keskeinen taiteen ontologiaan liittyvä käsite. Hän tarkastelee taideteosta Spiel-käsitteen avulla (the work of art as play)." Kosken mukaan Gadamer päätyy siihen, että hän näkee taideteoksen (merkityksen) dynaamisena eikä enää staattisena entiteettinä. Tässä mielessä draamakasvatuksen leikillisyyden tai draamakasvatuksen pelaamisen voi nähdä myös dynaamisena entiteettinä, jolloin leikillisyyys voi olla draamassa energiaa tuova elementti.

2.2 Draamakasvatuksen leikillisyyys

As the play function is so wide-ranging in our culture, it is virtually impossible to pin it down or define it in any satisfactory and complete way. (Bayliss 1999, 76.)

Draamakasvatuksen brittiläiset pioneerit Caldwell-Cook, Finlay-Johnson ja Slade näkivät, että dramaattisilla leikeillä on arvo sinällään, kuten kaikilla muillakin leikeillä. Se, että draamakasvatuksessa leikit ovat sosiaalisia, tekee mahdolliseksi tarkastella draamaleikkejä omana lajityyppinään muihin leikkeihin verrattuna. Dramaattinen leikki, roolileikki, toiminta-, symboli- ja sääntöleikit, kuten Piaget kuvasi leikin lajeja, ovat kaikki jollain tapaa mukana pioneerien kuvauksissa. Way (1967) ei teoksessaan korosta leikkiä, kun taas Heathcote (ks. Wagner 1999) ja etenkin Bolton (1979) kuvasivat draamaa leikin kautta. (ks. Braanaas 1992, Bolton 1998, Coggin 1956, Courtney 1989, Rasmussen 1990). Heinonen (2000, 22) toteaa, että lapsella on luonnostaan halu luoda *rinnakkaistodellisuuksia* [oma kursivointi], fabuloida ja leikkiä.

Fiktiivisessä todellisuudessa, jonka säännöt lapsi itse luo, on mahdollista toimia konventionaalisesti, luoda ja ylläpitää normeja. Tästä syntyy myös toinen leikin merkitys: leikin maailmassa on mahdollista rikkoa sääntöjä ja tehdä poikkeuksia, koska fiktiossa voi olla aivan omat sääntönsä. Sekä leikissä että draamassa lapsi tutkii näitä asioita (Heinonen 2000, 22-23). Neelands (1998a, vi-x) kiteyttää draamakasvatuksen leikillisyyden lähtökohdat seuraavasti:

- 1) Drama is playful
- 2) Dramas use stories to explore issues of human significance
- 3) In drama, the normal rules of time, place and identity are suspended
- 4) Drama is a social activity and a communal art form
- 5) Drama is driven by rules and conventions
- 6) Drama should not be boring.

Lähtökohtana draamakasvatuksen leikillisyydelle voidaan siis pitää sitä, että *asiat, jotka tapahtuvat draamassa, ovat määrättyllä tavalla leikillisiä*. Roolihahmo (fiktiivinen hahmo) suuttuu, roolihahmon tekijä (oma itse) ei suutu; roolihenkilöt kuolevat, esittäjät eivät. Tämä luonnollinen ero on luonteenomainen draamalle ja teatterille. Neelandsin (1998a, vii) mukaan leikin, draaman ja teatterin avulla kerromme tarinoita itsestämme, toisista ja maailmasta, jossa elämme.

Tarinoilla on merkitystä. Niiden kautta yritämme ymmärtää itseämme ja maailmaa, jossa elämme. Aktiivinen tarinankertominen on intertekstuaalista,

koska siinä peilataan omaa tarinaa toisiin tarinoihin ja teksteihin. Näin kunkin tarina muuttuu ja kehittyy uusiksi tarinoiksi. Draamakasvatuksessa tarinoiden kertominen tapahtuu kokemuksellisesti ja joustavasti: luokkahuone voi muuttua sopimuksella miksi tahansa tilaksi eli fiktiiviseksi draaman maailmaksi.

Draama voi tapahtua missä ajassa vaan. Voidaan sopia, kenen näkökulmaa seurataan, kun toimitaan yhdessä luodussa fiktiivisessä todellisuudessa. Kaikkea tekemistä leimaa sosiaalisuus. Se, millaista draamatyöskentely on, riippuu siis aina kulloinkin valituista säännöistä ja työtapoista, sekä siitä, minkä genren mukaan toimitaan ja millaisiin tavoitteisiin pyritään. Neelands ottaa vielä yhden asian tukemaan draamakasvatuksen leikillisyyttä:

Boredom is the cardinal sin as far as drama is concerned and it is the structure of a drama as much its subject matter which keeps audiences and participants engaged. (Neelands, 1998a, x.)

Kun ajatellaan draamaa koulussa, niin varmasti se, että draaman tulee olla hauskaa, on yksi asia, jonka vuoksi siihen ei suhtauduta vakavasti. Draamaa ei ehkä nähdä mahdollisuutena oppia, vaan enemmän välipalana ja hauskanpitona, jota draamakasvatuksen (ennen kaikkea tämän tutkimuksen Drama-in-Education -viitekehyksen mukaan) ei ole tarkoitus olla. Tässä on selvä analogia Gunilla Lindqvistin (1998) tutkimukseen, kun hän toteaa, että leikillä ei ole erikoisasemaa päiväkodissa (eikä koulun kasvatuksessa):

Niin tärkeänä kuin leikkiä onkin pidetty päiväkodissa, leikillä ei kuitenkaan ole ollut mitään erityisasemaa eikä sitä myöskään ole kehitetty pedagogisena toimintana. Aina Fröbelin ajoista lähtien leikin on ajateltu olevan "vapaata", tärkeää lapsille - - käsitteäkseni syy on se, että varhaiskasvatuksessa on nojaututtu kehityspsykologisiin teorioihin, joilta puuttuu yhteiskunnallinen ja kulttuurikonteksti. (Lindqvist 1998, 46.)

"Jotta leikin ja kulttuurin välistä suhdetta voitaisiin kuvata", kirjoittaa Lindqvist (1998, 66), "tarvitaan kokonaisvaltaista kulttuuriin perustuvaa leikkiteoriaa." Aivan samaa voidaan sanoa draamakasvatuksen koko kentästä, kuten olen edellä todennut. Toinen syy siihen, että leikkiin ei suhtauduta vakavasti on se, että siihen suhtaudutaan romanttisesti. Teoriassa uskotaan leikkiin opetuskeinona, mutta käytännössä sille ei anneta arvoa. Sitä ei nähdä niin vakavana toimintana, että se olisi osa kasvatusta tai tämän tutkimuksen aihepiirin mukaan osa draamakasvatusta. Vielä vähemmän sitä on pidetty draamakasvatuksen kasvatuksellisuuden peruspilarina. Käsitteen "leikki" määrittely draamakasvatuksen kontekstissa on yksi tapa nähdä leikin monipuolinen olemus.

(1) Ensinnä voidaan todeta, että "leikki" -käsitteellä on lukuisia tulkintoja. Leikkiä voi ajatella lapselle luonteenomaisena toimena. Lapsi leikkii oppiakseen asioita ja hahmottaakseen maailmaa, jossa on. Lapsi leikkii huviaan vuoksi.

(2) Leikkiä voidaan ajatella myös kulttuurinrakentamisen näkökulmasta, joka on tämän tutkimuksen näkökulma: silloin myös aikuiset leikkivät, kulttuuri leikkii, kulttuuria leikitään.

(3) Kolmantena määritelmänä voidaan ajatella leikkiä määrättyissä rajoissa, kuten draamassa, teatterissa ja rituaaleissa. Draamakasvatuksen leikkimaailma on erilainen kuin teatterin leikkimaailma, kun sitä katsotaan ulospäin näkyvän

tekemisen kautta. Samoin rituaalin leikkimaailma on omanlaisensa. Silti kaikissa on samankaltaisia sääntöjä, jotka pitävät leikin käynnissä.

(4) Leikit voidaan edellisten lisäksi määritellä vielä pedagogisten ja didaktisten tavoitteiden mukaan. Tällöin leikillä on ulkopuolelta määrätty tehtävä ja leikin tarkoitus on olla 'väline', jonka avulla oppiminen pyritään tekemään mahdollisimman kiinnostavaksi ja motivoivaksi. Helenius (1993) määrittelee didaktisiksi leikeiksi pelit ja pedagogisiksi luovat leikit ja sääntöleikit. Luovat leikit ovat lasten itsensä luomia ja pääasiassa vapaita leikkejä. Luovien leikkien merkittävät muodot ovat roolileikki, näytelmäleikit (draama ja nukketeatteri) sekä rakenteluleikit. Sääntöleikkeihin kuuluvat perinne-, liikunta-, kielelliset ja didaktiset leikit sekä erilaiset pelit ja laulu. Huizingan näkemys leikistä pohjautuu termiin "spielen", joka voi tarkoittaa leikkimistä, pelaamista, soittamista, tanssimista ja näyttelystä.

(5) Englannissa draamakasvatuksen viitekehyksessä voidaan erottaa vielä termit "play, playing, play-acting, playful". Alice Bayliss (1999, 74-75) toteaa Richard Sennettin (1976) teoriaan peilaten:

(5a) We understand *play* in relation to childhood games, *playing* for fun and pleasure, engaging in leisure and recreation as either child or adult. We may play a record or an instrument for pure enjoyment and gratification. We may engage in wordplay, pretend play or imaginative-play. We may play a game with others or alone - - we negotiate our playing contract and then communicate through it. We set aside special places and special times for our play - - we create boundaries and rules to surround our play, to separate it and ourselves from those who are not playing and that which is not play.

(5b) *Play-acting* is to pretend to be someone or something else, to deceive, to make-believe, to dissemble, to feign, to be insincere or artificial. Play-acting is an attempt to convince someone else of an alternative truth, usually in order to gain the upper hand - - despite their rather negative connotations, these modes of behaviour are nevertheless 'playful'.

(5c) Standing between the fun 'play' and pretence 'play-acting' comes theatre, drama, acting, actors, players and 'the play'.

Leikkiä voidaan määritellä siis useista eri lähtökohdista. Rasmussenin (1996a, 133) mukaan draamakasvatuksen pioneerit ovat saaneet vaikutteita antropologisista leikin tutkimuksista, mm. Huizingan teoria tunnetaan, mutta draamaa ei ole identifioitu kulttuuriseksi esitykseksi (cultural performance). Kontekstilla on tärkeä rooli: draaman paikalla ja ajalla koulussa sekä oppimisen odotuksilla, joita on sekä opettajalla että oppilailla (Rasmussen 1996a, 133-134). Rasmussen (2000) puolestaan on löytänyt Huizingan teoriasta leikin esteettisen ulottuvuuden:

Den lekande människan utgör kulturens ryggrad, och leken är ursprunget till alla kulturformer. Leken utgör en del av jägarfolkens magiska danser och de fruktbarhetsriter som längre fram utvecklas till teater. Leken var också en del av den sociala samvaro som kom till uttryck i poesi och berättande. Huizinga anser att leken har sina rötter i det estetiska. (Rasmussen 2000, 188.)

Rasmussen (1996a, 134) kysyy, täyttääkö koulu ne kriteerit, joita esimerkiksi Turner (1982) and Schechner (1988) ovat asettaneet leikin ja rituaalien ehdoksi? Rasmussen (1996a, 135) kirjoittaa:

Turner, understanding this cultural conflict, suggests 'liminoid' to define liminality in modern complex societies. An important hallmark in these cultures is that playing is separated from work, work from leisure: play is dissociated from explicit cultural and educational values. Play as a liminoid state is voluntary, not a valued imperative as it is seen in pre-modern cultures. Furthermore, it is fragmentary and experimental.

Rasmussen (1998, 52) toteaa, että transformaatio on mahdollista, kun ymmärretään, että leikin kautta voimme luoda sekä sosiaalisia (kulttuurisia) että yksilöllisiä merkityksiä, joiden kautta pystymme vastaamaan myös kasvatuksen tavoitteisiin. Rasmussenin ja Baylissin mukaan leikki on merkityksiä luova elämänmuoto, jossa ajatus, tunne, liike ja rytmi muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Lindqvist (1995, 1988) ja Østern (1994b) näkevät leikin merkityksen samaan tapaan kuin draamakasvatus usein nähdään: kyse on toiminnasta, jossa luodaan merkityksiä ja jossa toiminnalla on esteettinen muoto. Leikillä, draamalla ja teatterilla on paljon yhtymäkohtia. Kaikki ovat jollain tapaa kuvitteellisia toimintoja. Leikki muistuttaa teatteria, joka muistuttaa leikkiä.

Draamakasvatus on teatterinomaista leikkiä. Leikissä ja näytelmässä ovat samat peruselementit: roolit, tarina, toimintaa jossain maailmassa, ajassa ja paikassa, joka on jotain muuta kuin sosiaalinen todellisuus. Dramaattiset tehokeinotkin ovat samoja: luodaan jännitystä rituaalien ja rytmin avulla; rooliasut, valot, äänet, vastakohtaisuus ja symbolien käyttö luovat mahdollisuuden analogiselle ja metaforiselle kommunikaatiolle. (Lindqvist 1998, 72.) Draamakasvatuksen useissa genreissä lapset toimivat samoin kuin leikissä näyttelijöinä, näytelmäkirjailijoina, ohjaajina, yleisönä ja omana itsenään - jopa saman draamaprosessin aikana.

Arkikielessä leikki nähdään toden tai vakavan tekemisen vastakohtana. Onko näin? Huizinga kirjoittaa "pyhästä leikistä", joka on kulttuurin rakentamista - voiko se olla toden tai vakavan tekemisen vastakohta? Draamakasvatuksen näkökulmasta tämä on oleellinen kysymys. Vakavasta leikillisyydestä voidaan puhua silloin, kun leikillisyyttä nähdään mahdollisuutena opiskella ja tutkia asioita "vallasta vapaalla alueella" sekä mahdollisuutena teorian ja käytännön yhdistämiseen ja vielä tuntemattomien asioiden opiskeluun. Lindqvist kirjoittaa:

Aivan samoin kuin saduissa ja seikkailukertomuksissa leikeissäkin tehdään matkoja tuntemattomaan. Päämäärään päästäkseen on lisäksi selviydyttävä lukuisista vaaratilanteista ja koettelemuksista. (Lindqvist 1998, 75.)

Lindqvistin (1995, 35-37) analyysi draamakasvatuksen leikillisyydestä on kiehtova. Hän viittaa Stig Erikssonin (1990) ja Viveka Hagnellin (1983) näkemyksiin:

Many drama pedagogues are of the opinion that play and drama are strongly related - for one thing, both are fictitious actions. Furthermore, play is reminiscent of theatre, and theatre as a form of art has its root in play. (Lindqvist 1995, 35.)

Lindqvist hahmottaa tutkimuksessaan draamakasvatuksen leikillisyyttä draamakasvatuksen suuntauksen kautta. Yhdysvalloissa Ward ja Siks, kehittivät "Creative Dramatics" -metodin, joka perustuu reformipedagogiikkaan ja lastenteatteriin, kuten jo johdannossa olen todennut. Luovan dramatiikan metodissa leikki perustuu toimintaan ja dialogiin, eikä siinä useinkaan ole juonta. Tämän takia draamaopettajan tehtävänä on innostaa lasta leikkimään, jotta leikin draamallinen luonne löytyisi. Metodissa dramatisoinnit ja improvisoinnit perustuvat usein tarinoihin ja runoihin.

Ruotsissa siis Olenius kehitti oman version luovasta dramatiikasta ja siitä syntyi "lasten oma teatteri". Esitykset olivat usein leikillisiä improvisaatioita, joiden kautta ja avulla kirjallisuuden opiskelun oli tarkoitus olla mielenkiintoista. Luovan dramatiikan metodissa vapaa dramatisointi ja teatterin tekeminen olivat "kolikon" kaksi puolta. Tämän jälkeen, ennen kaikkea Englannissa toisen maailmansodan jälkeen suhtautuminen muuttui joko-tai asenteeksi. (Lindqvist 1995, 35-36.)

Sladen ja Wayn vaikutuksesta draamakasvatus ja teatteri nähtiin toisilleen vastakkaisina. Sladen teoria, kirjassa *Child Drama* (1954), on kuitenkin draamakasvatuksen leikillisyyden viitekehyksessä kahtiajako-teoriaa mielenkiintoisempi, koska (kuten jo johdannossa olen kirjoittanut) kahtiajako -teoria ei selitä draamakasvatusta systeeminä riittävän hyvin. Lindqvist kirjoittaa:

To Slade, role-play and dramatic play are identical, and Braanaas (1985) claims that the most original aspect of Slade's approach is that it gives these kinds of play a dramatic and aesthetic perspective. How play relates to the space around it is of particular importance; not only how it relates to the stage, but to the room itself and to other people inside the room. (Lindqvist 1995, 36.)

Braanaasin (1985) ja Lindqvistin näkemykset Sladen teoriasta tukevat hahmotelmaani draamakasvatuksen "mahdollisuuksien tilasta", jonka draamakasvatuksen vakava leikillisuus teoriassa luo. Lindqvist nostaa esille myös Boalin työn draamakasvatuksen leikillisyydessä. Boalin työskentelyssä asiat, joita tutkitaan fiktiossa, nostetaan esille arkipäivän ongelmista ja sen jälkeen dramatisoidaan kohtauksiksi, joita voidaan näytellä useaan kertaan ja eri tavalla. Boalin työssä leikillisyyttä näkyy yleisön aktivointina ja fiktion jatkuvana muuttumisena. (Lindqvist 1995, 37.)

Lindqvist tarkastelee vielä brittiläistä draamakasvatusta ja etenkin Heathcoten ja Boltonin näkemyksiä draamakasvatuksen leikillisyydestä. Hän näkee Heathcoten työn taustalla Brunerin teorian, ennen kaikkea siinä, kuinka Heathcote ohjeistaa työtä ja kuinka hän kehittää toimintaa symbolien ja kuvien kautta. Sekä Heathcoten että Boltonin leikin teorialat seuraavat psykologian ja pedagogiikan teoriiota. (Lindqvist 1995, 37.) Boltonin ote on teoreettisempi kuin Heathcoten:

His [Bolton's] dramatic base comprises theories of children's play. He refers in particular to Vygotsky's theory of play, in which the latter emphasizes the role play for creating meaning. Drama is about creating an understanding of the world, about obtaining a living knowledge of reality. (Lindqvist 1995, 37.)

Lindqvist itse on kiinnostunut kulttuurisesta leikin näkemyksestä, joka pohjautuu Vygotskyn (1930/1995) teokseen "Fantasi och kreativitet i barndomen." Tarkasteleminen hänen teoriaansa seuraavassa alaluvussa.

Kiteytän vielä draamakasvatuksen leikillisyyden, joka on leikin, draaman ja teatterin leikillisyyden synteesi. Brecht (1936) on kiteyttänyt teatterin vakavan leikillisyyden ja Bayliss (1999) leikillisyyden vakavuuden seuraavasti:

Generally there is felt to be a very sharp distinction between learning and amusing oneself - - [but] the contrast between learning and amusing oneself is not laid down by divine rule - - theatre remains theatre, even when it is instructive theatre, and in so far as it is good theatre it will amuse. (Brecht 1936, 72-73.)

Playfulness can be dangerous, because the very fun of playing is the sense of playing with fire - - by playing in the limen or at the threshold of what our society knows to be true, we are preparing a space for questioning established thoughts, values and actions. (Bayliss 1999, 80.)

Leikillisuus draamakasvatuksessa on siis teatterin leikillisyyttä siinä mielessä kuin Brecht kirjoittaa. *Se on myös enemmän kuin teatterin leikillisuus, se on mahdollisuus luoda merkityksiä teatterin leikillisyyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa. Oleellista on, että yksikään esitys (tuotos, produkti) ei ole päämäärä, vaan merkitys syntyy erilaisissa draamakasvatuksen prosesseissa.* Tämä tarkoittaa sitä, kun esimerkiksi yhden lukuvuoden aikana tehdään erilaisia prosessidraamoja, tehdään esitys joulujuhlaan ja tutkitaan forum-teatterin avulla koulukiusaamista, draamakasvatuksen merkitys nousee tästä vuoden mittaisesta prosessista, ei yksittäisistä projekteista. Ei voi sanoa, että jokin projekti olisi automaattisesti toista merkittävämpi osallistujille. Ei ainakaan etukäteen.

2.3 Leikistä leikillisyyteen - katsaus leikkitutkimukseen

2.3.1 Kohti kulttuurihistoriallista leikkiteoriaa

Leikin tutkimus alkaa Platonista, kirjoittaa Rafael Helanko (1980, 1), mutta se kehittyi maailmanlaajuisesti vasta 1800-luvulla. Tutkimuksen perustana oli silloin lähinnä Darwinin evoluutioteoria, jonka seurauksena myös ihmisen lajityypilliset piirteet herättivät kasvavaa kiinnostusta. Tämän seurauksena syntyi kirjava kokoelma ns. klassisia leikkiteorioita, joissa leikkiä selitettiin, milloin ylimääräisen energian purkamisena tai lajikehityksen vaiheiden toistamisena yksilönkehityksessä, milloin virkistymisen hankkimisen keinona tai arjen puurtamisen vastapainona tai esiharjoitteluna tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittämisessä.

Nämä eivät olleet vielä varsinaisia teorioita, pikemminkin yrityksiä määrittellä leikki lyhyesti. On olemassa monia ja hyvin erilaisia leikkiä koskevia käsityksiä ja teorioita - otan tässä esille vain muutaman, joiden avulla koetan hahmottaa draamakasvatuksen ominta leikkimuotoa. Luon lyhyen katsauksen leikkitutkimuksen kehitykseen filosofis-historiallisesti ja keskityn sen jälkeen tarkastelemaan *leikillisyyttä* tämän tutkimuksen viitekehityksessä.

Leikkiä ovat tutkineet mm. antropologit, psykologit ja perinteen tutkijat. Lukuisat leikin teoriat eroavat toisistaan siinä, mitä ne pitävät leikin motiivina ja miten ne hahmottavat leikin ja todellisuuden välisen suhteen. (Hänninen & Valli 1986, 11-13; Kalliala 1999, 50-58.)

Platon (427 - 347 eKr.) oli sitä mieltä, että leikin toiminnassa luodaan perustaa koko elämää varten (Helenius 1993, 9). Siksi Platon piti tärkeänä, että lasten leikkien esikuviiin kiinnitettiin huomiota. Platonin mielestä lapsista oli pidettävä huolta ja heitä oli vaalittava: huolenpitoa tuli osoittaa lapsille tarkoitettujen kertomusten ja esikuvien tarjonnassa ja suhtautumisessa leikkien sisältöön. (Helenius 1993, 9-10)

Huizingan (1947) mukaan Platonin käsitys leikistä oli edellä esitettyä laajempi, sillä hän ei pitänyt leikkiä vain lasten elämään kuuluvana asiana. Jokaisen, niin miehen kuin naisen, täytyy Platonin mielestä elää elämänsä kauneimpia leikkejä leikkien. Elämä on elettävä leikkien, uhraten, laulaen ja tanssien, jotta ihminen saavuttaisi jumalten suosion. Platon samaistaa leikin ja pyhyiden: pyhät asiat kuuluvat leikin kategoriaan, ja sakraalinen leikki, pyhä leikki, on välttämätöntä yhteisön hyvinvoinnille. Ylintä, mistä ihmisen on elämässä huolehdittava, ovat jumalalle pyhitetyt leikit. (Huizinga 1947, 29-30, 37-38.)

1600-luvulla Comenius haki leikille sijaa kasvatuksessa opetusmenetelmänä. Käsitys leikin merkityksestä opetuksessa ja leikin opetuksellinen käyttö tulivat tunnetuiksi. Comenius mm. suosittelee opiskelemaan klassisia kieliä näytelmäleikkien avulla. Näytelmäleikeissä oppiminen rakentuu roolien esittämisen ja niihin samaistumisen kautta sekä käytännön toimintaan liittyvien puhetilanteiden avulla. (Helenius 1993,14; Hänninen & Valli 1986, 14-15.)

”1700-luvulla saksalainen liikuntapedagogi J.C.F. Guts-Muths laati pedagogiseen toimintaan perustuvan leikkikirjan”, kirjoittaa Helenius (1982, 3). Guts-Muthsin lähtökohtana oli leikki ajanvietteenä ja virkistykseenä, vaikka hän päätyi painottamaan leikin pedagogisia arvoja. Guts-Muthsin mukaan leikit on luettava kansakunnan kasvatustekijöiksi, sillä leikeillä on merkittävä vaikutus kasvavien luonteeseen. Leikkien luokittelussa Guts-Muths korosti sitä, millaisia kykyjä leikki voi kehittää. Psykkisiä prosesseja kehittäviä leikkejä tarkastellessaan hän kiinnitti huomiota mm. havaintokykyyn, tarkkaavaisuuteen, muistiin, harkintaan ja mielikuvitukseen. (Helenius 1982, 3-4.) Rousseau puolestaan painotti teoksessaan *Émile* (1762) lapsen luonnonmukaista kasvatusta, lapsen omaehtoista tekemistä ja piti liikuntaleikkejä tärkeinä, koska niissä lapsi toimii aktiivisesti (Hänninen & Valli 1986, 16).

1800-luvulla saksalainen Friedrich Fröbel kehitti teoriaa, jossa hän korosti leikin ainutlaatua merkitystä lapsen kehitykselle. Fröbel piti tärkeänä, että aikuinen osallistuu lapsen leikkiin, jotta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa vuorovaikutus kehittyy ja edistää lapsen kehitystä ja kasvua. Fröbel korosti kielen kehityksen ja leikin läheistä kytkeytystä toisiinsa. Siksi hän antoi kasvattajille ohjeita leikin johtamisesta ja kielellisestä kontaktinotosta lapseen. Fröbel oli sitä mieltä, että leikki on lapsuusiän kehityksen korkein saavutus. (Helenius 1982, 5)

1800 - 1900 -lukujen vaihteessa saksalainen Karl Groos kiinnitti huomiota leikin ja jäljittelyn erottamattomaan suhteeseen. Lapsen leikissä jäljittely ei kuitenkaan ole mekaanista toistoa, vaan lapsi tuottaa uusia variaatioita, joihin sisältyy lapsen oma luova panos. Groos piti leikkiä myös tulevan elämän harjoitteluna tai

eräänlaisena itseopiskelun muotona. Lapsuus on oppimisen aikaa, jolloin perimässä saadut valmiudet ja tiedot jalostuvat. Näitä perimässä saatuja valmiuksia lapsi sitten vaistojensa ohjaamana harjoittelee leikkiessään ja samalla valmistautuu aikuiselämän vaatimuksiin. (Helenius 1982, 11.)

1900-luvulla kehityspsykologian eteneminen loi uudenlaista perustaa myös leikin psykologiselle tutkimukselle. Modernit leikkiteoriat korostavat leikin merkitystä lapsen psykologisten rakenteiden muovaajana. Leikin olemusta ei voida ymmärtää, ellei tarkastella lapsen kehityksen erityisluonnetta. Tärkeimmät modernit leikkiteoriat ovat Piaget'n kognitiivinen leikkiteoria, psykodynaamiset käsitykset leikistä, sosiologinen leikintutkimus ja psykologinen sekä kulttuurihistoriallinen käsitys leikistä. Piaget liitti leikinmuutokset kognitiiviseen kehitykseen, joka on sidoksissa lapsen ikäkausiin (Helenius 1982, 14). Piaget kiinnitti huomiota siihen, että leikki muuttuu, kun lapset kasvavat. Leikit muuttuvat harjoitusleikeistä symbolileikeiksi ja myöhemmin sääntöleikeiksi eli ajattelun rakenteiden kehitys näkyy leikkimuodossa.

Piaget eritteli kolme leikin lajia: harjoittelu- ja symbolileikin sekä sääntöpelit. Harjoitteluleikit kuuluvat lapsen ensimmäisiin elinkuukausiin, jolloin lapsi toimii pelkästään toimimisen halusta. Harjoitusleikit ovat lyhytaikaisia ja esiintyvät silloin, kun lapsi omaksuu jonkin uuden, sensomotoriseen koordinaatioon perustuvan taidon. Piaget pitää symbolista leikkiä lapsen leikin huippuna, koska se täyttää olennaisen tehtävän lapsen elämässä: symbolinen leikki ei ole vain todellisuuden sulauttamista minään, vaan siihen liittyy myös minään rakentuva symbolinen kieli, joka on muunneltavissa minän tarpeiden mukaan. Symbolinen kieli vahvistaa sulauttamista.

Tarkastelen edellä kuvattuja leikin teorioita vielä tämän luvun lopussa, kun vertaan niitä Huizingan kulttuurihistorialliseen leikkiteoriaan. Huizingan teoriaan rinnasteinen on Vygotskyn teoria, jota Lindqvist (1995, 1998) on tutkinut. Pyrin seuraavaksi hahmottamaan Vygotskyn leikkiteorian keskeisiä piirteitä Vygotskyn ja Lindqvistin mukaan.

Vygotskyn (1930/1995) esittämän leikin perusteorian mukaan leikki on luovaa toimintaa, johon sisältyy - ei instrumentaalista vaan - luovaa pedagogista käyttäytymistä. (Lindqvist 1998, 66.) Vygotskyn mukaan lapsi lainaa leikin sisällön aikuisten kulttuurista, mutta leikki ei ole suoraa valmentamista aikuisuuteen ja sen mukanaan tuomiin tehtäviin (Hakkarainen 1990, 129). Vygotskin mukaan kysymys on siitä, että lapsi haluaisi tehdä sitä, mitä tärkeät henkilöt hänen ympärillään tekevät. Kun lapsi ei todellisuudessa kykene samaan kuin aikuinen, hän ratkaisee ristiriidan toiveiden ja todellisuuden välillä leikin avulla. Syntyy mielikuvitusilanne, jossa lapsi alkaa toimia riippumatta siitä, mitä näkee. Mielikuvitusilanteessa toimiminen opettaa lasta ohjaamaan käyttäytymistään ja tilanteen merkitys alkaa ohjata häntä. (Vygotsky 1978, 96-97.)

Vygotskyn näkemyksen mukaan oppimista ja kehittymistä syntyy yksilön joutuessa alttiiksi ympäristön vaikutuksille. Vygotsky (1978, 99) kirjoittaa, että lapsi joutuu koko ajan konfliktiin leikin sääntöjen ja omien spontaanien halujensa välillä. Leikin säännöt ja spontaani toiminta ovat lapselle haaste, sillä vaikka leikki on "vapaata" toimintaa, se on myös kurinalaista: siinä toimitaan yhdessä sovittujen sääntöjen kanssa. Tähän liittyy tietoisuus leikistä. Vygotsky painottaa mielikuvituksen merkitystä yhtenä tietoisuuden muodoista. Tietoisuus liittyy

tunteeseen merkityksen ja sisällön, samoin kuin ajatuksen ja tunteen. Mielikuvitusprosessi on tulkitsemisprosessi, joka koostuu sarjasta muutoksia, eroavaisuuksia, uudelleen ryhmittämissä, tiivistämissä ja liioitteluja. Tietoisuus on dynaamista ja muuttuvaa ja heijastaa ympäröivää kulttuuria niin sisällöltään kuin muodoltaankin. (Lindqvist 1998, 67.)

Vygotsky kritisoi Piaget'ta siitä, että tämä näki toiminnan rinnakkaisena kielelle, eikä kieleen liittyvänä. Vygotskyn mukaan puhe ja toiminta tulee liittää toisiinsa. Kieli on työkalu, jonka avulla maailmaa voi tulkita. Kielellisillä merkityksillä on keskeinen tehtävä leikille tyypillisessä ajatuksen ja toiminnan dynamiikassa. Vygotskyn teoriassa keskeistä on lapsen kielen ja ajattelun kehittyminen (ks. Haapasalo 1994, 69; Hännikäinen 1995, 47-48). Lapsen kognitiiviset rakenteet muotoutuvat ja kehittyvät kielen, sosiaalisen rakenteen ja yhteistoiminnallisten kokemusten kautta.

Vygotsky näkee, että lapsen kehitys ei tapahdu itsestään vaan se tapahtuu vähitellen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ensin uusi toiminto on sosiaalinen tapahtuma ja vasta tämän jälkeen lapsen sisäinen tapahtuma. Lapsen täytyy Vygotskyn mukaan saada vertailla ja testata ajatusrakenteitaan sekä vertaisryhmässä että aikuisten kanssa.

Koska leikissä muokataan merkityksiä, leikki kuvastaa todellisuutta hyvin syvällisellä tasolla. Kun lapsi luo kuvitellun ja fiktiivisen tilanteen, hän kehittää abstraktia ajatteluaan. (Lindqvist 1998, 66-77.) Tätä luomiskykyä Vygotsky kutsuu mielikuvitukseksi:

Mielikuvituksen ja todellisuuden välillä ei ole minkäänlaista ristiriitaa. Mielikuvitus ei ole mitään primitiivistä tai metafyyisistä vaan yksi tietoisuuden muoto - yhdistelykyky - joka liittyy todellisuuteen eri tavoin. Mitä rikkaampi todellisuus, sitä suuremmat mahdollisuudet käyttää mielikuvitusta ja päinvastoin. Mielikuvituksen avulla tulkitaan kokemuksia ja tunteita. Tietoisuus liittää tunteeseen merkityksen ja sisällön, mikä tarkoittaa sitä, että ajatus ja tunne kuuluvat yhteen. (Lindqvist 1998, 67.)

Tietoisuus on kulttuurihistoriallisessa teoriassa keskeinen käsite ja yksilön kehityksen perusta. *Leikki* on tärkein keino, jolla lapsi kehittää tietoisuuttaan maailmasta. (Lindqvist 1998, 68.) Lindqvist (1995, 50-54; 1998, 68-70) on analysoinut Vygotskyn leikkiteoriaa ja kiteyttää siitä kaksi näkökulmaa, jotka voidaan nähdä myös draamakasvatuksen leikillisyyden peruspilareina:

1. Leikissä luodaan merkityksiä.
2. Leikillä on esteettinen muoto.

Leikissä luodaan kuvitteellinen tilanne ja muokataan toimintoja. Leikki on mielikuvitusprosessi, jossa todelliset tilanteet saavat tuoreita ja vieraita sisältöjä. Leikissä luodaan siis uusi merkityksiä. (Lindqvist 1995, 51; 1998, 68.) Koska leikissä muokataan merkityksiä, leikki kuvastaa todellisuutta hyvin syvällisellä tasolla eikä sitä Lindqvistin analyysin mukaan voi mitenkään pitää pelkkänä toiminnan realistisena esityksenä:

Leikki on arkisen elämän vastakohta, Vygotsky kirjoittaa, samoin kuin taidekin. Kun lapsi luo kuvitteellisen ja fiktiivisen tilanteen, hän kehittää abstraktia ajatteluaan. *Taide ja rationaalisuus kuuluvat siis yhteen* [oma kursiivi]. (Lindqvist 1998, 69.)

Davi Best (1984, 1992, 1996b) on argumentoinut draamakasvatuksen alueella sen puolesta, että draamallinen ja taiteellinen kokemus tulisi hahmottaa samaan tyyliin kuin Vygotsky kuvaa. Best (1996b) menee tosin vielä pidemmälle ja toteaa, että taiteellinen kokemus on rationaalista, siinä missä muutkin kokemukset. Kysymys, jonka Best nostaa esille, on *tietoteoreettinen*. Millainen kokemus taiteellinen tai esteettinen on kognitiiviseen kokemukseen verrattuna? Onko se samanlainen, sama vai jollain tapaa erityinen? Pidän tämän ongelman mielessä, kun pohdin draamakasvatuksen oppimispotentiaalia luvuissa kolme ja neljä, vaikka Bestin haaste on merkittävydessään oman tutkimuksen arvoinen.

Lindqvistin toinen teesi on siis se, että leikillä on esteettinen muoto. Leikki on eri sääntöjen dynaamista yhteisvaikutusta. Leikille hahmotellaan tietyt raamit. Leikillä on esteettinen muoto, ja leikin kulkuun vaikuttaa paljon juuri tunne. Muutokset ovat leikille - ja yleensä mielikuvitusprosesseille - tyypillisiä piirteitä. (Lindqvist 1995, 53; 1998, 69.) Leikin *esteettinen muoto* syntyy, kun sisäinen (tunteet ja ajatukset) ja ulkoinen todellisuus kohtaavat. Esteettiset peruskaavat ovat Lindqvistin (1998, 71-72) mukaan seuraavat:

(1) Ensimmäinen peruskaava on dynaaminen ja muuttuva, ja se liittyy musiikkiin, runouteen ja liikkeeseen. Lapsi leikkii liikkeillä, esineillä ja kielellä.

(2) Toisessa peruskaavassa on keskeisenä toiminta. Tämä kaava ilmaantuu lapsen leikkiin, kun lapsi alkaa kiinnostua kertomusmuodosta. Lindqvist (1998, 75) kirjoittaa:

Ympyrä on sulkeutunut. Esteettiset kulttuurimuodot muodostavat kaipaamamme yhteisen kaavan, eikä ole kaiketi mitään syytä olettaa, että lasten leikit olisivat täysin kaikesta muusta erillään oleva kulttuurimuoto.

2.3.2 Suomalaisesta leikin tutkimuksesta kulttuurin- ja kulttuurihistoriallisen tutkimuksen näkökulmasta

Olen edellisessä alaluvussa lyhyesti kuvannut leikin tutkimusta. Tarkoitukseni ei ole tehdä kattavaa kuvausta, koska se ei ole tutkimuksen etenemisen kannalta oleellista. *En tutki leikkiä ilmiönä, vaan leikillisyyttä draamakasvatuksessa.*

Tavoitteeni on ollut hahmottaa leikin tutkimuksen viitekehystä. Esimerkiksi Gadamerin (1998) teoriaa en ole käsitellyt, koska se on hermeneuttiseen filosofiaa ja fenomenologiaan kuuluva ja sen käsittely vaatisi uuden näkökulman tutkimukseeni.

Suomessa ei voida puhua leikin tutkimuksesta vielä 1800-luvun puolella. Tosin leikki herätti meilläkin kiinnostusta, mutta leikki ymmärrettiin lähinnä työn vastakohtana, jonka liiallinen harrastaminen ei ollut ihmiselle kuitenkaan hyväksi. Kasvatuskeskusteluissa leikkiä arvioitiin sen mukaan, missä määrin sen avulla ihmisiä voitiin kasvattaa työhön, kuriin sekä irti suomalaisten paheista, kuten saamattomuudesta, huonosta järjestyksenpidosta ja likaisuudesta.

Tunnettu on Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kiista leikin merkityksestä kasvatuksessa. Cygnaeus oli saanut vaikutteita fröbeliläisestä varhaiskasvatuksesta, jossa korostettiin leikkiä kasvatuksena työhön, ja tämä ajatus kiukutti Snellmania, jonka mielestä työ ja leikki ovat toistensa vastakohtia. Työ on aina rasittavaa ja luonnostaan pakkoa, totesi Snellman. Siksi lastakin joudutaan pakottamaan työhön. Työtä ei saa muuttaa leikiksi eikä leikkiä työksi. Leikki on ja sen tulee olla huvia. Siksi lapsi leikkiköön, kunnes kestää työtä.

Suomalaiselle leikin tutkimukselle näyttää olevan ominaista, että se on jäänyt tutkijoiden sivuteemaksi tai harrastukseksi. Yksi selitys saattaa olla, että leikin tutkimus on osoittautunut vaikeammaksi alueeksi, kuin leikin olemus antaa olettaa. Toinen syy voi olla tieteellisten tutkimusten resurssit. Leikkitutkimus saattaa jäädä toiseksi ns. vakavampien tutkimusaiheiden kanssa. (Soini & Hyvärinen 1991, 13.)

Suomalainen leikin tutkimus käynnistyi varsinaisesti 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Vuonna 1918 Helsingin yliopiston estetiikan ja nykykansain kielten professori Yrjö Hirn julkaisi teoksen nimeltä ”Leikkiä ja Taidetta”, jossa hän korostaa leikin sivistyshistoriallista näkökulmaa:

Lasten leikkejä ja huvituksia ansaitsee meidän nähdäksemme katsella suuremmalla kunnioituksella kuin monia yhteiskuntaelämän komeimpia laitoksia. Mutta tämä ei lähinnä perustu siihen, että ne ovat vanhoja, vaan siihen, että leikeillä ja huvituksilla on lapsille sama merkitys kuin taiteella ja runoudella aikuisille... tämä kaikki olkoon sen seikan selityksenä ja puolustuksena, että lähes kolmesataa sivua on käytetty niin turhien asioiden kuin lasten laulujen, leikkien ja pikku teatterin selostamiseen. On tuntunut ikään kuin hetkellisesti vapauttavalta koettaa muiston tietä päästä takaisin siihen mielen lennokkuuteen ja avaraan kaihoon, joiden avulla jokainen lapsi runoilee itselleen vaihtelevamman ja kauniimman maailman kuin tämä nykyinen. Sellainen leikkihän ei ole ainoastaan pakenemista todellisuudesta, vaan kätkeytyy siihen myös hyvä joukko sitä paremman todellisuuden toivoa ja niitä paremman todellisuuden lupauksia, joita varhaisemmat sukupolvet ovat aina aikojen alussa asti olleet masentumattomassa valoisamman tulevaisuuden uskossaan näkevinään pikku väen unelmissa ja harrastuksissa. (Hirn 1918, 282.)

Hirn ei ole kiinnostunut leikistä pelkästään lasten toimintana, vaan ennen kaikkea ihmisen toimintana. Hirnin mielestä taiteen alkuperää selvitettäessä ei voida ohittaa leikkiä. Leikki on kehkeytymätöntä taidetuotantoa, jolla on selvät yhteydet kypsään taidetoimintaan ja jolta ei siksi puutu yleisesteettistäkään mielenkiintoa. Jos taiteen ja leikin välillä on läheinen yhteys, niin mistä sitten leikki kehittyy, kysyy Hirn. Tähän kysymykseen hän varoo antamasta yksinkertaista ja yksiselitteistä vastausta. Hirn yhtyy Kantin, Schillerin, Spencerin ja Groosin teorioihin siinä, että taiteen luomisella ja leikillä on yhteisiä alkujuuria. Jossain mielessä kaikkea taidetta voidaan nimittää leikiksi.

Hirnin teoksessa on perusteellisia katsauksia leikeistä ja leikkivälineistä tehtyihin aikaisempiin kenttätutkimuksiin. Näiden tutkimusten perustella Hirn osoittaa vakuuttavasti leikin yhteyden aikuisten työhön ja askareisiin sekä erilaisiin uskonnollisiin ja mytologisiin riitteihin. Leikin ja ihmisen muiden toimintojen suhde on läheinen. (Hirn 1918, 8, 10-11, 15).

Hirnin kirja on varustettu runsain kirjallisuusviittauksin, sillä teos perustuu lähinnä englannin- ja ranskankieliseen kirjallisuuteen. Hirn pohtii mm. monien nykyaikaisten lelujen historiaa ja leikkien merkillistä säilymistä vuosisatojen yli lähes muuttumattomina eri kulttuureissa (ks. Hirn 1918, 7-24). Hirnin mielestä leikit ja leikkivälineet ilmentävät kutakin aikaa ja aikakautta, vaikka niiden ulkonainen muoto saattaa olla sama. Hirn pohtii laajasti mm. pallopelien historiaa ja niiden funktioita. Hän ei hyväksy käsitystä, että pallopelit symbolisoisivat pelkästään taistelua ja kamppailua. Hirn osoittaa, kuinka ensimmäiset pallopelit ovat olleet kiintymyksen ja rakkauden osoittamisen välineitä. Pallo on osoitettu sille, josta on oltu kiinnostuneita tai jolle on haluttu osoittaa rakkautta ja kiintymystä. (Hirn 1918, 25-41.)

Leikkivälineet ovat kyenneet kantamaan historian aikakausien yli ajatuksia, joista vasta myöhemmin on tullut aikuisten vakavampien toimintojen osatekijöitä. Lentokoneen idea on keksitty jo tuhansia vuosia sitten leijojen ja liidokkien muodossa. Kompassi on ollut alun perin leikkikalu, ruuti ilotulitusväline. (Hirn 1918, 10-11, 43.) Kaiken tämän perusteella Hirn puhuu vakavasti leikin tutkimuksen tärkeydestä kulttuurin kehityksen ja ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Leikkivälineet ovat historiallisia muistomerkkejä ja lasten leikkikulttuuri on eräänlaista alakulttuuria, joka säilyttää sivistyshistorian mukana sellaista, mikä muutoin unohdettaisiin ja kadotettaisiin. Tämä johtuu Hirnin (1918, 65) mukaan siitä äärimmäisestä ankaruudesta ja lähes uskonnollisesta hartaudesta, jolla lapset pitävät kiinni leikkien säännöistä tai sanontatavoista, joiden merkitystä he eivät aina edes ymmärrä tai jotka ovat jo vuosisatoja sitten unohdettu. Hirn kuitenkin pelkää leikin katoamista ja leikkikulttuurin tuhoutumista:

Kaikessa näennäisesti turhanpäiväisessä pienuudessaan ovat leikit kyenneet pysymään kohoilla myrskyissä, jotka ovat murskanneet mahtavia ja tärkeitä laitoksia. Niistä on sanottu, että ne ovat eläneet kauemmin kuin tasavallat ja keisarikunnat, ja otaksuttavaa on, että ne tulevaisuudessakin onnellisesti suoriutuvat monista suurista mullistuksista - mikäli vain voisi niiden uskoa kykenevän säilymään hengissä sen innostuksen käsissä, millä kasvatustieteilijät ovat viime aikoina alkaneet toimia niiden kehittämiseksi ajanmukaiseen kasvattavaan suuntaan. Lasten leikeissä on nimittäin aina jotakin salaperäisen arkaa, eivätkä aikuiset voi kovin paljon puuttua niihin, hävittämättä kosketuksellaan niiden ikivanhoja alkuaineita. (Hirn 1918, 65.)

Hirn toteaa vielä, että ehkä leikin vanhat muodot ovat jo ennättäneet piiloutua kansanrunoudenkeräilijän muistiinpanoihin ennen kuin hyvää tarkoittavat kasvattajat ovat pelästyttäneet ne hengiltä (Hirn 1918, 65).

Hirnin leikin tutkimusten jälkeen kiinnostus on suuntautunut lähinnä maamme oman leikkiperinteen tutkimiseen. Kulttuuriantropologisen ja kansantieteellisen leikintutkimuksen kanssa samoille linjoille asettuu myös Rafael Helanko, jota voidaan pitää sosiologisen leikintutkimuksen edustajana Suomessa. Helanko julkaisi vuonna 1980 teoksen "Ihminen leikkii", jossa hän pohtii leikin olemusta. Tässä teoksessa Helanko yhtyy monissa kohdin Huizingan näkemyksiin leikin merkityksestä kulttuurissa, mutta menee ehkä vielä pitemmälle leikkiä koskeissa johtopäätöksissään.

Siinä, missä Huizinga etsii leikkiaineiksia eri aikakausien aikuiskulttuurista, Helanko lähestyy kysymystä kulttuurisaation lisäksi yksilön kehityksestä käsin.

Helanko tarkastelee rinnakkain kulttuurisaatiota, kulttuurin kehitystä sekä sosiaalistumista, yksilön kehitystä. Molempien kehityksen alkuvaiheeseen kuuluu leikki, joka siten on perusta sekä kulttuurin että yksilön kehityksessä. (Helanko 1980, 1-16). Kulttuurin ja yksilön kehittyessä leikki saa väistyä, vaikka se olisi yhä toiminnan taustalla vaikuttava tekijä.

Helangon teoria johtaa mielenkiintoisiin ajatuksiin leikin merkityksestä ja mahdollisuuksista aikuisen elämässä. Hänen mielestään leikki on primaari sieluntila, johon vapaa ihminen pyrkii. Kulttuuri synnyttää kuitenkin sekundaarisia toimintoja, jotka estävät yksilöä leikkimästä:

Säännöt, normit, ohjeet ja ihanteet alkavat yhä enemmän säädellä yksilön ja yhteisön elämää. Siitä johtuu ihmiselle ominainen särkyneisyys ja ristiriitaisuus. Sosiaaliset rasitteet tulevat usein hankaliksi, yksilön ja yhteisön väliset ristiriidat kärjistyvät. (Helanko 1980, 18.)

Helanko pohtii myös kasvatuksen vaikutuksia leikkiin. Hänen mielestään esimerkiksi yliopiston toiminta on aikanaan perustunut vapaan leikin idealle: vapaudelle tehdä ja tutkia, mikä itseä kiinnostaa. Nykyisellä opiskelijajärjestelmällä ja koululaitoksella on Helangon mielestä kahdet kasvot: "Vaikka koulu on mahtava ja tuiki tarpeellinen instituutio, sen kasvatusteoreettinen pohja on sangen keinotekoinen. Vanhan kyläkoulun mukana koululaitos menetti kiistattoman asemansa tehokkaana kasvattajana." (Helanko 1980, 148.)

Helangon kasvatuskäsitys on, että kasvatusta on etupäässä sosiaalistumisen ohjaamista ja hänen mukaansa virallinen ja keinotekoinen opetusjärjestelmä toisaalta rajoittaa vapautta ja estää aitoa oppimista. Positiivisena puolena koulutusjärjestelmä tuo samanikäiset yhteen, jolloin syntyy epävirallinen organisaatio, jossa leikki (ja aito oppiminen) on mahdollista. (Helanko 1980, 148.) Helanko kuitenkin varoittaa kasvatusta tähän epäviralliseen puoleen. Mieluummin koulu pitäkään kahdet kasvot: "Virallinen taso opettakoon ja epävirallinen leikkiköön, eli työtä työn ajalla, leikkiä leikin ajalla". (Helanko 1980, 149.)

Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista huomata, kuinka konservatiivisia ja ristiriitaisia tutkijoiden näkemykset leikistä ovat. Helanko kirjoittaa:

Heti kun leikki katoaa, nuorisotyökin laitostuu. Tämä sääntö pätee samalla kaikkeen kasvatukseen, myös kouluun. Se näyttää koskevan läheisesti myös koko ihmiselämää sen kaikissa vaiheissa. Elämän mielekkyys on sidottu leikkiin, ihmisluontoon. (Helanko 1980, 151.)

Jos leikki on tärkeää, miksi sitä ei voisi nähdä yhtä merkittävänä osana kasvatusta ja oppimista kuin muitakin tapoja opiskella? Tai toisin päin, eikö leikin määrittely "vakavaksi" ja tärkeäksi osaksi ihmisen luontoa juuri tee siitä tärkeän osan kasvatusta?

Toisaalta, jos argumentit, joilla elämän mielekkyyttä perustellaan leikin kautta, ovat perusteltuja, ehkä leikki pitäisikin nähdä kulttuurin rakentamisen ja luomisen tekijänä? Tätä pohdin seuraavaksi Huizingan teorian kautta - pyrin samalla etsimään yhteyksiä draamakasvatukseen *vakavan leikillisyyden* näkökulmasta.

2.4 Leikkivä ihminen

2.4.1 Leikki kulttuuri-ilmionä ja leikin yhteys draamakasvatukseen

1900-luvun alkupuoliskolla Huizinga (1872-1945) esitti, että leikki on kulttuurin perusta ja tekijä. Huizinga työskenteli Leiden yliopiston professorina vuosina 1915 - 1940. Hän käsitteli aatehistorian tutkimuksissaan kansallistunnon kasvua, myöhäiskeskiajan kulttuuri- ja hengenhistoriaa, renessanssin ongelmia ja leikin merkitystä kulttuurikehityksessä.

Hänen teoksistaan on suomennettu Keskiajan syksy (1919/1951); Erasmus (1925/1953); Leikkivä ihminen (1917/1947) sekä Historian olemus (1941/1967). Tässä tutkimuksessa keskityn hänen kirjaansa Leikkivä ihminen. Huizingan mukaan leikin ja kulttuurin välisessä suhteessa leikki on ensisijainen. (Huizinga 1947, 14, 59.) Leikki on siis ollut olemassa ennen kulttuuria (Huizinga 1947, 30).

Leikki on liittynyt inhimilliseen yhteiselämään ja sen alkuperäisiin toimintoihin alusta alkaen (Huizinga 1947, 13). Alkukantaisissa yhteisöissä esimerkiksi metsästys tapahtuu leikin muodossa, mutta asiaa ei tule käsittää niin, että leikki muuttuu kulttuuriksi tai vaihtuu kulttuuriin. Pikemminkin kysymys on siitä, että kulttuurin alkuasteille on ominaista leikinomaisuus, joka esiintyy leikin muodoissa ja tunnelmissa. Myös sellaiset kulttuurielämän muodot kuin oikeus ja järjestys, kanssakäyminen, elinkeinot, käsityö ja taide, runous, oppi ja tiede juontavat Huizingan mukaan kaikki juurensa leikistä. (Huizinga 1947, 59.)

Kun selveni, ettei *homo sapiens* sittenkään sopinut meille niin hyvin kuin kerran oli arveltu, koska emme lopulta olleet lainkaan niin järkeviä kuin 18.vuosisata naiivissa optimistissaan oli taipuvainen uskomaan, asetettiin tämän rinnalle *homo faber*, luova ihminen. Tämä nimitys ei ole kuitenkaan niin sattuva kuin entinen, sillä moni eläinkin on *faber*. Sama mikä koskee luomista, koskee myös leikkimistä: varsin monet eläimetkin leikkivät. Sittenkin *Homo Ludens*, leikkivä ihminen, tuntuu minusta ilmaisevan yhtä olennaista toimintaa kuin luominen ja ansaitsevan sijan *homo faberin* rinnalla. (Huizinga 1947, 5.)

Huizingan mukaan, kun tutkitaan kaiken toimintamme sisällystä aina tietokymme rajoja myöten, voidaan päätyä ajatukseen, että kaikki ihmisen tekeminen on pelkkää leikkimistä. Inhimillinen kulttuuri syntyy ja kehittyy leikissä, leikkinä, väittää Huizinga. Hänen mukaansa ei ollut kysymys siitä, mikä sija leikillä on muiden kulttuuri-ilmioiden joukossa, vaan missä määrin itse kulttuurilla on leikin luonne. Leikin Huizinga näkee kulttuuri-ilmioiksi eikä biologiseksi toiminnoksi, ei ainakaan ensi sijassa. (Huizinga 1947, 5-6.)

Leikki on vanhempi kuin kulttuuri, sillä miten epämääräisesti kulttuurin käsite rajoitetaankin, se kuitenkin joka tapauksessa edellyttää inhimillistä yhteiselämää; eläimet eivät ole odottaneet ihmistä oppiakseen leikkimään. Voipa rauhassa sanoa, ettei ihmiskunta on lisännyt leikin yleiskäsitteeseen mitään olennaista tunnusmerkkiä. Eläimet leikkivät juuri niin kuin ihmiset. Kaikki leikin peruspiirteet ovat todellistuneet jo eläinten leikissä. Tarvitsee tarkata vain leikkiviä koiranpenikoita huomatakseen nämä piirteet niiden hilpeässä temmellyksessä. Ne maanittelevat toisiaan jonkinlaisilla seremoniallisilla asennoilla ja eleillä. Ne ottavat huomioon säännön, ettei saa purra

veljen korvaa. Ne ovat olevinaan hirvittävän vihaisia. Ja mikä tärkeintä: kaikesta niillä näyttää olevan tavattoman paljon huvia ja iloa. (Huizinga 1947, 7.)

Tässä on (i) ensimmäinen yhteys draamakasvatukseen ja siinä erityisesti teoriaan kahdentumalla kokeminen ja esteettinen kahdentuminen, jolla tarkoitetaan erityistä tapaa kokea. Esteettinen kahdentuminen ei ole riippuvainen roolin "koosta", siis siitä, onko kyseessä pää- vai sivurooli näytelmässä tai prosessidraamassa. *Oleellista on draaman leikissä täysillä mukana oleminen ja sitä kautta maailman tarkasteleminen kahdella eri tavalla: roolin ja draamamaailman kautta sekä oman itsensä ja sosiaalisen todellisuuden kautta.* Huizinga jatkaa: "Leikki on enemmän kuin puhdas fysiologinen ilmiö. Leikki on puhtaasti biologisen eli fyysisen toiminnan yläpuolella. Se on mielekästä toimintaa. Leikissä on mukana sellaista, mikä ei kuulu välittömiin elämäntarpeisiin, vaan luo elämään mielekkyyttä. Jokainen leikki merkitsee jotakin." (Huizinga 1947, 8.) Guss näkee Huizingan teoriassa pohjaa draamakasvatuksen estetiikan hahmottamiseen:

Huizinga connects play to the aesthetic sphere and observers that it is characterized by movement, rhythm, change, alternation, repetition, succession, association, separation - some of which are essential characteristics of the aesthetic dimension. (Guss 1997, 8-9.)

"Useimmat leikin selitysyrietykset pohtivat vasta toisella sijalla kysymystä, mitä leikki on itsessään ja mitä se merkitsee leikkijälle", kirjoittaa Huizinga, "leikissä olemme tekemisissä jokaiselle ilman muuta ilmenevän, ehdottomasti primääriseen kategorian kanssa, kokonaisuuden, jos ylimalkaan on olemassa mitään, mikä ansaitsee kokonaisuuden nimityksen". (Huizinga 1947, 9,10.)

Leikin todellisuus [oma kursiivi] ulottuu yhtä hyvin eläin- kuin ihmismaailmaan. Siksi se ei voi pohjata mihinkään rationaaliseen yhteyteen, koska järjen ankkuroiminen rajoittaisi sen ihmismaailmaan. Leikin olemassaolo ei ole sidottu mihinkään kulttuuriasteeseen eikä mihinkään maailmankatsomukseen. "Leikin todellisuus, leikki jonakin sellaisena, mikä on itsenäistä, on selviö jokaiselle ajattelevalle olenolle, vaikka hänen kielessään ei olisikaan mitään yleiskäsitettä, joka ilmentäisi koko tätä ilmiötä", kirjoittaa Huizinga (1947, 10.) "Eläimetkin osaavat leikkiä", toteaa Huizinga (1947,11), vaikka ei keskity tutkimaan leikkiä sellaisena kuin se ilmentyy eläinten ja lasten elämässä, vaan miten se ilmenee *kulttuurissa* [oma kursiivi].

Biologisten ja psykologisten leikin teorioiden sijaan hän ymmärtää leikin kulttuurisena ilmiönä. Kun leikimme *tiedämme* [oma kursiivi] leikkivämme. (Huizinga 1947, 10, 11.) Leikin todellisuus ja sopimus leikistä sekä se, että tiedämme leikkivämme on (ii) toinen keskeinen draamakasvatuksen leikkiaineuksen lähtökohta.

Kun mennään teatteriin tehdään sanaton sopimus siitä, että ollaan näytelmän ajan mukana leikissä. Silloin hetkellisesti sovitaan, että uskotaan siihen mitä näyttämöllä tapahtuu. Jos tätä sopimusta ei tehdä tai siitä ei pidetä kiinni, leikki on pilalla. Sama pätee draamakasvatuksessa, on sitten kyse prosessidraamasta, Theatre-In-Education -työpajasta tai forum-teatterista. Kaikissa näissä genreissä tietoisuus sopimuksesta ja fiktion todellisuuden kunnioittamisesta ovat oleellisia onnistumisen edellytyksiä. Kaikkiällä kohtaamme leikin toimintana, joka eroaa tavallisesta elämästä. Leikki on mielekästä ja sosiaalista toimintaa. (Huizinga

1947, 11-12.) Leikki perustuu tiettyihin muotoihin ja todellisuuden vertauskuviin, kuten

(1) *kieleen*, joka on ensimmäinen ja tärkein välikappale, jonka ihminen luo itselleen voidakseen ilmaista ajatuksensa, opettaa ja käskää; kieleen, jolla hän erottaa, määrittelee, toteaa, lyhyesti sanoen nimittää oliot, so. kohottaa ne hengen alueelle. Jokaisen abstraktisen ilmauksen takana on metafora ja jokaisessa metaforassa sanaleikki. Näin ihminen luo sanoin, jotka ilmentävät hänen olemassaoloaan, toisen maailman luonnon maailman rinnalle.

(2) *myytteihin*, jotka ovat tapa havainnollistaa olevaa kuvin, tosin mutkikkaimmin kuin yksityisin sanoin. Myytissä ihminen yrittää selittää maallista elämää pohjaamalla sen jumaluuteen. Mytologiset fantasiat, jotka oikukkaasti kietoutuvat todellisuuden ympärille, todistavat kekseliästä henkeä, joka leikkii toden ja pilailun rajamailla.

(3) ja *kultteihin*. Primitiivinen seurakunta leikkii sanan varsinaisessa merkityksessä, kun se suorittaa vihkimyksiään, uhrejaan ja mysteereitään - kaikkia näitä pyhiä toimituksia, jotka takaavat maailman hyvinvoinnin. Mutta myyteistä ja kultista alkaa kulttuurielämä: oikeus ja järjestys, kanssakäyminen, elinkeinot, käsityö ja taide, runous, oppi ja tiede. Nämäkin siis kaikki juontavat juurensa leikistä. (Huizinga 1947, 12-13.)

Huizinga pyrkii todistamaan, että aito ja puhdas leikki on kulttuurin perusta ja tekijä. Hän tarkastelee teoksessaan myös ensi näkemällä outoja yhdistelmiä, kuten "leikki ja oikeus, leikki ja sota", mutta rajaa näiden tarkastelun tutkimuksen ulkopuolelle.

Draamakasvatuksen leikkiaineksen ymmärtämisen kolmantena perustana on (iii) kielen kaksoisluonne siinä *mahdollisuuksien tilassa*, jota tutkimuksen johdannossa pyrin avaamaan ja problematisoimaan. Tämä tila, toisin kuin kasvatustus, jossa pyritään välittämään vallitsevan yhteiskunnan ja kulttuurin arvoja, symboloi mahdollisuuksien ja uusien merkitysten rakentamisen tilaa, jossa oppiminen ja kasvatustus voi tapahtua hetkellisesti "vallasta vapaana".

Draamakasvatuksessa leikin merkitys ei lähde teoriasta, jossa työ ja leikki erotetaan toisistaan, eikä siitä, että leikki olisi toden vastakohta, vaan draamakasvatuksen teorianahmotelma, jota olen rakentamassa, seuraa Huizingaa siinä, kun hän pyrkii kumoamaan vastakohta-ajattelun:

Vastakohtapari näyttää aluksi yhtä alkuperäiseltä kuin itse leikin käsite. Mutta jos tarkastelemme asiaa, leikin ja toden vastakkaisuus ei näytäkään meistä yksimerkitykselliseltä eikä vakiintuneelta. Voimme sanoa, että leikki on ei-totta. Mutta tämä väite ei sano mitään leikin positiivisista ominaisuuksista, minkä lisäksi se on tavattoman helppo kumota. Jos sen sijaan sanomme: 'leikki ei ole vakavaa', niin joudumme kohta pulaan, sillä leikki voi olla hyvinkin vakavaa. (Huizinga 1947, 13.)

"Leikki ei sinänsä ole koomillista, ei leikkijästä eikä katselijasta"[oma kursiivi](Huizinga 1947, 14). Huizingan tulkinnassa leikkillisuus on positiivista ja sosiaalinen todellisuus negatiivista. "Toden merkityssisältö määräytyy ja tyhjentyy leikin kieltämisellä: tosi on ei-leikkiä eikä mitään muuta. Leikin merkityssisältö ei sitä vastoin suinkaan määräydy tai tyhjenny ei-toteen, vaan leikki on jotain omalaatuista. Leikin käsite sellaisenaan on korkeampaa luokkaa kuin toden. Tosi tahtoo sulkea

leikin ulkopuolelle, mutta leikki voi sangen hyvin sulkea toden piiriin-sä.”(Huizinga 1947, 66). Tämä *fiktio ja sosiaalisen todellisuuden dynaaminen yhteys* on draamakasvatuksen leikkiaineksen (iv) neljäs teoreettinen pilari. Guss (1997) toteaa:

It is Huizinga's theory that only the drama, because of its intrinsically functional character, its quality of being an action, remains permanently linked to play. Drama is the action. (Guss 1997, 10.)

Huizingan teorian perusteella leikin ja draaman yhteys on ilmeinen. Leikinomaisuus draamassa ja draaman leikkiaines ovat verrattavissa leikin käsitykseen kulttuuriteorian viitekehyksessä. Leikille ja draamalle on yhteistä se, ettei niitä ei voi johtaa mistään muusta: leikin voi sanoa erottuvan muista elämänmuodoista sen *syvällekäyvään itsenäisyyden* [oma kursiivi] vuoksi. (Huizinga 1947, 15.)

2.4.2 Sosiaaliset leikit - draamakasvatus sosiaalisena leikkinä

Huizinga on tarkastellut leikin käsitettä ja pyrkinyt löytämään ja luokittelemaan ennen kaikkea erilaisia sosiaalisia leikkejä. Sain hänen teoriastaan poimittua seitsemän erilaista leikkiä ja kaksi leikkimuotoa, jotka ovat leikin raja-alueella, samaan tapaan kuin draamakasvatuksessa on genrejä, jotka selvästi kuuluvat alueen sisään ja toisia, joissa on jotain yhteistä mutta jotka eivät aivan täytä kriteerejä. Lähtökohtana Huizingalla on se, että ”leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrättyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoituksensa ja siitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on 'toista' kuin 'tavallinen elämä’.”

Kaikki kansat leikkivät”, toteaa Huizinga (1947, 43-44.), ”ja ne leikkivät hämmästyttävän samalla lailla”. Toisinaan tuntuu, että Huizinga yleistää aika suoraviivaisesti näkemyksiään. Sosiaalisen leikin analyysissä hänen analyysinsä on kattava. Kun mietin, olenko itse leikkinyt leikkejä, joita Huizinga kuvaa, niin vastaus on helppo, kyllä olen. Pisimpään mietin luettelon kohtaa seitsemän, koska se on lähellä musiikkia. Toisaalta sen voi nähdä myös joidenkin itämaisten kamppailulajien leikillisyytenä.

- 1) Lasten leikki,
- 2) Taistelu- ja kilpaleikit,
- 3) Tanssin ja dramaattisten esitysten koko alue,
- 4) Puuhaaminen leikkivällä tarkkuudella eli askarrella jonkin parissa, huvittua jostakin asiasta, kujeilla, laskea leikkiä, hullutella, ilveillä,
- 5) Onnenpelit ja taituruutta ja voimaa vaativat leikit,
- 6) Näyttämöesitys,
- 7) Konkreettiset toiminnot, joita yhdistää nopea liike, ele, ote, taputus - elävä rytmisen liike. (Huizinga 1947, 45-58).

Huizinga pohtii vielä leikin ”raja-alueita” ja löytää kaksi leikkimuotoa (Huizinga 1947, 62-63):

- 8) Musiikki
- 9) Eroottiset leikit

Musisoimisella on alun pitäen ollut melkein kaikki leikin muodolliset tunnusmerkit: toiminta tapahtuu rajoitetulla alueella ja voi toistua; musiikki on järjestystä, rytmejä ja säännöllistä vaihtelua; se tempaa kuulijat ja esittäjät "tavallisesta" elämästä hilpeään tunnelmaan, joka raskasmielisenkin musiikin soidessa tuottaa nautintoa. (Huizinga 1947, 62.) Huizinga jatkaa kuitenkin, ettei laulamisesta ole missään yhteydessä käytetty nimeä leikki, joten musiikin yhteys leikkiin todentuu kohdan seitsemän kriteerin perusteella. Eroottisesta leikistä Huizinga kirjoittaa, että biologinen yhdyntä ei ole leikkiä sinänsä, vaan "sitä vastoin valmistautuminen, tie sinne, on usein täynnä kaikenlaisia leikkimomentteja." (Huizinga 1947, 63.) Huizinga (1947, 226) tarkastelee vielä taiteen ja leikin suhdetta ja toteaa, että "leikillä ei näytä oikeastaan olevan mitään sijaa kuvaamataiteiden alueella, koska niistä puuttuu toiminta, joka tekee taideteoksen eläväksi ja nautittavaksi".

Sosiaalisen leikit tunnusmerkit, joita sain listattua kuusi, voidaan Huizingaa mukaillen kuvata seuraavasti:

- 1) Leikki on vapaata, se on vapautta. Kaikki leikki on ensi kädessä vapaata toimintaa. Pakollinen leikki ei ole enää mitään leikkiä. Korkeintaan se voi olla leikin jäljittelemistä.
- 2) Leikki ei ole "tavallista" eli "varsinaista" elämää. Päinvastoin se on siitä irtautumista tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin, jolla on oma tarkoituksensa. Jo pieni lapsi tietää varsin hyvin, että vain "olemme olevinamme".
- 3) Leikki eroaa tavallisesta elämästä paikkansa ja ajallisen kestonsa kautta. Eristyneisyys ja rajoittuneisuus muodostavat sen kolmannen tunnusmerkin. Leikillä on tietyt ajat ja paikan rajat. Sen kulku ja tarkoitus sisältyvät siihen itseensä.
- 4) Leikkipaikassa vallitsee oma ehdoton järjestyksensä. Leikki luo järjestystä, se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden.
- 5) Jännitys on leikissä erittäin tärkeässä osassa. Jännitys merkitsee epävarmuutta, sattumaa. Sillä on pyrkimys laukeamiseen. Tietynlaisella jännittämällä täytyy "onnistua".
- 6) Leikille ominaiset jännitys ja järjestys johtavat meidän leikin sääntöjen tarkasteluun. Jokaisella leikillä on omat sääntönsä. Ne määräävät, mikä on voimassa tilapäisessä, eristetyssä leikkimaailmassa. Leikin säännöt ovat ehdottomasti sitovia eivätkä siedä epäilyä. Kun sääntöjä rikotaan, leikkimaailma luhistuu. Leikki on lopussa. Erotuomarin pilli poistaa lumouksen ja palauttaa jälleen hetkeksi "tavallisen maailman" voimaan. (Huizinga 1947, 17-22.)

Sosiaalisen leikin määrittely Huizingan tavalla kuvaa myös draamakasvatuksen leikkiainesta sen (v) viidentenä peruspilarina. Minä näen draamakasvatuksen leikkiaineoksen tässä yhteydessä laajempänä kuin näyttämöesityksenä.

Tanssin ja dramaattisten esitysten alue kokonaisuudessaan kuvaa draamakasvatuksen leikkillisyyttä paremmin, koska näyttämöesitys on vain yksi leikkillisyyden muoto draamakasvatuksessa. Yhtä lailla osallistavan teatterin muodot, kuten prosessidraama, ovat sosiaalisia leikkejä ja ehkäpä vielä korostetummin kuin näyttämöesitys. Guss (1997) kirjoittaa:

According to cultural historian Johan Huizinga play is a cultural form. Huizinga and many anthropologists view play, ritual and festival as cultural performance - separated from the sphere of ordinary, daily social life - and as elevated cultural forms, in which the members of a group interpret life's experience. (Guss 1997, 6.)

Gussin (1997) ja Rasmussenin (1995b,26) kulttuuriteorioiden mukaan draamakasvatus avaa vakavan leikillisyyden "pelikentän" mielenkiintoisella tavalla. Kun sovimme draamamaailman säännöistä ja kun toimimme roolissa, toimimme muodon rajoissa. Jotta leikin energia ja muuttumisen ja kehittymisen (transformaation) mahdollisuus säilyisi, draamassa ei tulisi hylätä spontaaniutta ja improvisaatiota. Toisin sanoen: tulee elää hetkessä.

Kun vertaan Gussin (1997, 2000, 2001) sekä Rasmussenin (1995b, 1996a) teesejä Huizingan teoriaan, niin sosiaalisen leikin määrittelyn ja aiemmin kuvattujen "peruspilarien" lisäksi nousevat esille teemat leikin säännöistä. Yhteisellä päätöksellä sitoudutaan elämään hetki ei-tavallista ja erityistä, jännittävää elämää. Koska leikki on jännittävä ja hauskaa, siinä on myös erityistä vapautta: leikkimään ei voi pakottaa.

Samalla tavalla draamakasvatus voidaan ymmärtää koulussa: opettaja tekee sopimuksen ryhmän kanssa leikistä ja sen säännöistä. Pakollinen leikki, kuten pakollinen draamakaan eivät onnistu kuin näennäisesti, jolloin "leikkimistä leikitään", eikä leikki silloin toteudu Huizingan tarkoittamassa mielessä. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat tilanteet, kun aikuisryhmän kanssa opiskellaan draaman ohjaamista:

Esimerkkinä "leikin leikkimisestä" ovat tilanteet, joissa aikuisryhmä tai nuorten aikuisten ryhmä päättää tehdä draamaprosessin ala-asteen ikäisille. Harjoitusvaiheessa, jossa opiskelijat kokeilevat draaman toimivuutta keskenään, joku päättää leikkiä kuin olisi kahdeksanvuotias eli yrittää muistella miten kahdeksanvuotias reagoisi. Silloin leikkimistä leikitään ja samalla draamakasvatuksen leikinomaisuus tuhoutuu: leikistä tulee leikin irvikuva, koska siinä ei olla mukana vakavasti. Samalla tuhoutuu mahdollisuus vakavaan leikillisyyteen.

Silloin kun leikkiin suhtaudutaan Huizingan tapaan, vakava leikillisuus voi synnyttää myös aikuisryhmässä tilanteita, joissa muoto ja spontaani toiminta transformoivat muutoksen mahdollisuuksia. *Leikkiä ohjaavat ja rajoittavat vain leikin ja draaman esteettiset säännöt - kaikki muu on rajoittavaa ja tuhoaa leikinomaisuuden.* Leikki muuttuu todeksi ja tosi leikiksi. Huizinga (1947, 18) kirjoittaa: "Samalla leikki työntyy todellisen elämän väliin ikään kuin tilapäisenä toimintana. Se sujuu itsestään ja tulee suoritetuksi sen tyydytyksen tähden, joka sisältyy itse suoritukseen. Sellaiselta leikki näyttää meistä ainakin ensi silmäyksellä: intermez-zolta jokapäiväisessä elämässä. Mutta jo säännöllisesti palautuvan vaihtelun ominaisuudessa se seuraa, rikastuttaa, muodostaa osan elämästä yleensä."

Leikki alkaa ja silmänräpäyksessä se on lopussa. Leikin aikana vallitsevat liike, vuorottelu, vaihtelu ja tietty järjestys. Välitön yhteys ajalliseen rajoittuneisuuteen on toinen huomattava tunnusmerkki. Kerran leikitty jää muistiin hengen

luomuksena tai henkisenä aarteena. Leikki kiteytyy kohta kiinteäksi kulttuurimuodoksi. Lyhyesti sanottuna, *leikki on välttämätön kulttuurintekijänä*.

Leikillä on rajansa ajassa, mutta vielä silmänpistävämpää on sen rajoittuminen johonkin paikkaan. Jokainen leikki tapahtuu paikassa, joka on etukäteen rajoitettu, varsinaisessa tai vain symbolisessa merkityksessä, tarkoituksella tai ikään kuin luonnostaan: "tämän tavallisen maailmamme piirissä ne ovat hetkellisiä maailmoita, itseensä sulkeutuneen toiminnan näyttämöllä" (Huizinga 1947, 20). O'Neillin (1995) prosessidraama on tästä hyvä esimerkki:

Prosessidraama etenee episodimaisesti, draamallinen rakenne on ei-lineaarinen: draamamaailmaa rakennetaan aktiivisesti välillä improvisoiden, välillä koko ryhmän roolinäytelmänä ja välillä keskustellen, piirtäen, lavasteita tehden. Osanottajat ovat käsikirjoittajia, ohjaajia ja katsojia: prosessidraamassa ollaan intensiivisimmillään maailmassa, joka on sulkeutunut itseensä ja draamamaailman omaan todellisuuteen. Samalla se, niin kuin leikki, vaatii ehdotonta järjestystä. Pienikin poikkeus pilaa leikin, riistää siltä sen oikean luonteen ja tekee siitä arvottoman.

Läheinen yhteys järjestyksen käsitteeseen on ehkä syynä siihen, että leikki näyttää niin suurelta osin kuuluvan *esteettiseen alueeseen*. Se on draamakasvatuksen leikkiaineksen kuudes (vi) peruspilari. Esteettinen tekijä on kenties identtinen järjestyksellisen muodon tavoittelun kanssa, joka koskee kaikenlaista leikkiä: "Leikki sitoo ja päästää. Se lumoo. Se täyttää ne molemmat jaloimmat ominaisuudet, jotka ihminen kykenee havaitsemaan ja ilmaisemaan olioissa: se on täynnä rytmiä ja harmoniaa" (Huizinga 1947, 21).

Leikki ja draama luovat mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin. Vakavaan leikkiainekseen kuuluu (vii) seitsemäntenä pilarina *eettisyys*, joka kumpuaa jännityksen ja fiktion todellisuudessa tehtävien valintojen kautta. Juuri jännitys antaa leikille (joka sinänsä on hyvän ja pahan ulkopuolella) tietyn eettisen sisällön. Jännitys panee leikkijän kyvyt koetukselle, sillä palavassa kamppailusaan voiton saavuttamiseksi hänen täytyy koko ajan ottaa huomioon leikin sääntöjen asettamat rajat. (Huizinga 1947, 21.) Leikkijä, joka asettuu vastustamaan sääntöjä tai yrittää päästä niistä, pilaa leikin.

"Leikin poikkeuksellinen ja erikoinen asema ilmenee kuvaavalla tavalla siinä, että se verhoutuu niin kernaasti salaperäisyyteen - - se on jotain meitä, ei muita varten. Leikin ilmapiirissä tavallisen elämän lait ja tavat eivät ole voimassa", toteaa Huizinga (1947, 23). Tavallinen maailma lakkaa hetkeksi kokonaan olemasta, samoin kuin kulttiin ankkuroituneissa rituaaleissa. Leikin erilaisuus ja salaperäisyys saa selvimmän ilmauksensa valepukuun pukeutumisessa. Siinä leikin "tavattomuus" saavuttaa täydellisyytensä. Valepukuun pukeutunut tai naamioitunut "leikkii" toista olentoa. Hän "on" toinen olento. (Huizinga 1947, 24.)

Leikki tapahtuu tietyn ajan kuluessa ja tietyssä paikassa määrättyjen sääntöjen mukaan järjestyksellisesti. Se luo yhteenliittymiä, jotka puolestaan kernaasti verhoutuvat

salaperäisyyteen tai naamioitumalla erottuvat tavallisesta maailmasta. (Huizinga 1947, 24-25.)

Olemalla "toinen" on mahdollisuus katsoa maailmaa täysin poikkeavasta näkökulmasta ja kokea tämän näkökulman ja siihen liittyvien vaikutusten seuraukset fiktiivisessä todellisuudessa. Draamakasvatuksessa on oleellista prosessin jälkeen vielä reflektoida kokemuksia ja miettiä niiden analogioita sosiaaliseen todellisuuteen. Tämän lisäksi monissa draamakasvatuksen genreissä (prosessidraamassa, TIEssa, forum-teatterissa) voidaan tulla pois fiktiivisestä todellisuudesta, keskustella teoista ja palata takaisin sekä toimia toisin, jos siltä tuntuu. Esimerkkinä käytän prosessidraamaa, jossa ala-asteen ensimmäisellä luokalla olevien lasten kanssa loin "Hannu ja Kerttu"- tyyllisen draamamaailman. Siinä tyttö ja poika matkasivat metsän poikki kohti kotiaan vierailtuaan ensin isovanhempiensa luona. Metsään rakennettiin myös jännittävä linna, jossa oli tietenkin aarrehuone. Opettajana roolissa otin itselleni aarteenpartijan (joka oli haamu) roolin ja kerroin, että aarretta voi katsoa ja tutkia, mutta mitään ei saa varastaa, koska muutoin jää linnaan vangiksi:

Pojat päättivät, ettei tarinan poika ota mitään mukaansa, mutta tytöt päättivät toisin - tietenkin tyttö jäi kiinni ja linna sulkeutui. Tarinan poika yritti kaikkensa ryhmän avulla saada oven auki: taikasanat kokeiltiin, oven murtamista yritettiin, apua haettiin metsän hengiltä - taika ei murtunut. Tilanne alkoi ahdistaa ryhmää ja otin silloin yhteisen sopimuksemme mukaan roolimerkin (joka oli yksinkertaisesti musta liina pääni ja harteitteni päällä) pois ja merkiksi kaikille. Istuimme hetkeksi alas ja olimme kaikki hetkessä takaisin sosiaalisessa todellisuudessa, luokahuoneessa istumassa. Kysyin sitten, pitäisikö tarinaa muuttaa, menemmekö vielä eteenpäin, jätämmekö seuraavaan päivään vai lopetammeko siihen? Mikä on vaikeinta? Polveilevan keskustelun jälkeen ryhmästä tuntui parhaimmalta palata tarinassa taaksepäin ja tehdä tarina niin, ettei tarinan tyttöäkään ota mitään jalokiveä mukaansa. Näin teimme. Draaman loppu oli sitten muodollisuus, koska oppiminen ja esteettinen kahdentuminen, tunteiden vahva kokeminen, syyn ja seurauksen pohdinta oli jo tapahtunut.

Olimme kaikki kokeneet jonkinlaisen muutoksen, jaetun oppimiskokemuksen, joka oli jaettu yhteisesti ryhmässä ja yksilöllisesti. Tätä kirjoittaessani muistan vielä omat vahvat tunteeni draaman sisällä, kun pidin tiukasti kiinni sopimuksettamme ja omasta roolistani ja toimin niin kuin rankaisusta vapaalla alueella toimitaan.

Samalla eettisyys ja eettinen päätöksenteko puhuttelivat minua ja ryhmää. Draaman maailma toimi tässä esimerkissä myös suojana, kuten roolitkin, sillä kukaan ei joutunut omana itsenään kohtaamaan ongelmaa fiktiossa, vaan roolihenkilöinä, joita sitten neuvoimme omana itsenämme. Huizinga vertaakin arkaisten kulttuurien pyhiä näytelmiä lasten leikkeihin ja toteaa, että pyhä näytelmä on enemmän kuin valetodellisuus, se on myös enemmän kuin vertauskuva, sillä se on mystillinen todellistuma. Kulttiin osallistujat ovat vakuuttuneita siitä, että toimitus saa aikaan eräänlaisen vapahduksen ja toteuttaa korkeamman maailman-

järjestyksen, kuin missä he tavallisesti elävät. Tästä huolimatta näytelmällä on joka suhteessa leikin muodolliset tunnusmerkit. Se leikitään, esitetään rajoitetun leikkipaikan sisällä. Pyhä toimitus on *dromenon*, jotakin, mitä tehdään. Kun taas se, mitä esitetään, se on *draama*, joko näytöksen tai kilpailun muodossa tapahtuva toiminta. (Huizinga 1947, 26; ks. myös Østern 2001c, 21-22).

2.4.3 Tieto, runous ja filosofia draamakasvatuksen vakavassa leikillisyydessä

Kun lapsi leikkii, hän tietää leikkivänsä. Urheilija leikkii ja tietää leikkivänsä. Näyttelijä eläytyy näyttelemiseensä. Siitä huolimatta hän näyttelee ja on tietoinen siitä, että hän näyttelee. (Huizinga 1947, 31.) Leikki luo konkreettisesti tai abstraktissa mielessä suljetun tilan, jokapäiväisestä ympäristöstä eristetyin, jossa leikki tapahtuu ja jossa leikin säännöt ovat voimassa. (Huizinga 1947, 32-33.) Huizinga käyttää termiä "kulttuurin leikkiaine" ja väittää siis, että kulttuuri syntyy leikin muodossa ja kulttuuria aluksi leikitään. (Huizinga 1947, 67.) Voisiko draamakasvatuksen vakavan leikkiaineen kuvata samoin eli voinko todeta, että draamakasvatus syntyy leikin muodossa ja sitä aluksi leikitään?

Minusta kysymys on haastava. Olen edellä kuvannut kolmen esimerkin avulla vakavaa leikillisyyttä ja sitä, miten vakavuus voi kadota. Olen myöskin pyrkinyt hahmottamaan nimenomaan draamakasvatuksen leikkiaineesta kuvaamalla peruspilareita, joiden perusteella leikkiaineen voi perustella. Palaan tähän vielä tämän luvun lopussa.

Draamakasvatuksessa on käynyt samoin kuin kulttuurien kehittyessä eli leikkiaine on joutunut ainakin osittain taka-alalle. Esimerkiksi johdannossa esittämäni teoria draamasta jatkumona, joka alkaa lasten leikistä ja päättyy teatteriesitykseen, on tällainen teорияhahmotelma. Leikkiaine väistyy taiteen tieltä ja pahimmillaan palataan sellaisiin koulunäytelmä-kokemuksiin, jotka eivät tue draamallista ilmaisua eivätkä oppilaan omaa kehitystä. Samalla kun leikinomaisuus katoaa, draamakasvatus menettää vakavan leikillisyyden ja draamasta tulee helposti kuollutta tekemistä, jossa lapset esimerkiksi seisovat näyttämöllä lausuen mekaanisesti vuorosanoja. Leikinomaisuus, energia ja kokeileminen ovat poissa, koska draamakasvatus ei ole enää itseään varten, eli se on kadottanut tarkoituksettomuuden, jota leikillisyyden toimintaan tarvitsee. (Huizinga 1947, 71.)

Kun Huizinga kirjoittaa leikin tarkoituksettomuudesta, hän ei tarkoita, että leikissä ei olisi panosta. Siinä on, aivan kuin draamakasvatuksessakin, ja se on draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden peruspilari numero kahdeksan (viii): *leikissä on mukana panos*. Panos voi olla symbolinen tai sillä voi olla aineellinen arvo. Mutta sillä saattaa olla myös puhdas ideaalinen arvo. (Huizinga 1947, 73.)

Koska leikissä on mukana jokin panos, sitä voidaan ajatella myös kilpailuna. Huizinga (1947, 148) kirjoittaa: "Pyhässä kilpailussa syntyy filosofinen ajattelu - ei turhasta leikistä, vaan pyhässä leikissä. Viisautta harjoitetaan siinä pyhänä taitona. Filosofia versoaa leikin muodossa." Kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta ilmaisumuodot: neuvo, arvoitus, myyttillinen esikuva, taru ja sananlaskut ovat lähellä toisiaan. Huizinga (1947, 152) toteaa:

Arvoitus on aluksi pyhää leikkiä, toisin sanoen se on leikin ja toden välimailla ja leikinluonnettaan menettämättä hyvin tärkeää ja pyhää. Sitten se haarautuu kahtia seuralliseksi ajanvietteeksi ja pyhäksi, salaperäiseksi opiksi.

Kulttuurielämässä ollaan rajankäynnissä näiden molempien alueiden välillä. Kun arvoitus on kehittynyt huvitukseksi tai sitten opetuksesi, kuten filosofiseksi keskusteluksi, voidaan sanoa, että *muoto on leikittelevä, tarkoitus täyttää totta*. [oma kurssiivi](Huizinga 1947, 156.) Tämä on draamakasvatuksen leikkiaineen teesi numero yhdeksän (ix). *Poiesis* on leikkitoimintaa. Kaikki vanhat kulttuurit voidaan käsittää uudella tavalla runouden, pyhän opin, viisauden ja kultin ykseyden kautta. Tämän ymmärryksen ensimmäisenä edellytyksenä on vapautua käsityksestä, että runous on yksinomaan esteettistä ja selitettävissä ja ymmärrettävissä vain esteettiseltä pohjalta. Jokaisessa kukoistavassa ja elävässä kulttuurissa, ennen kaikkea arkaaisissa kulttuureissa, *runous on vitaalinen, sosiaalinen ja liturginen tekijä* [oma kurssiivi]. Kaikki vanha runotaide on samalla kertaa kulttia, juhlahuvitusta, seuraleikkiä, taituruutta, arvoitusta, viisasta opetusta, suostutusta, lumousta, ennustusta, profetoimista ja kilpailua. (Huizinga 1947, 163).

Runous alkuperäisessä muodossaan, varhaisen kulttuurin tekijänä, syntyy leikissä ja leikkinä - - leikkivän runouden tyypillinen muoto on suomalaisen Kalevalan perinteellisessä esitystavassa: kaksi laulajaa istuu vastatusten penkillä ja pitää toisiaan kädestä sekä edestakaisin huojuen kilpailee säkeiden lausumisessa. (Huizinga 1947, 165, 168.)

Draamakasvatuksessa erilaiset improvisoinnit ja muodolla leikittely ovat keskeisiä merkitysten hakemisen muotoja. Runouden tavoin draamakasvatuksessa on useita genrejä. On erilaisia runomittoja ja runokeinoja, kuten sointu ja epäsointu, säkeiden vaihtelu ja kerto. On erilaisia ilmaisumuotoja, kuten dramaattinen, eepillinen ja lyyrillinen, toteaa Huizinga (1947, 179). Yhteyttä leikin ja runouden välillä ei esiinny yksin ulkonaisessa ilmaisumuodossa. Yhtä olennaisena se paljastuu Huizingan (1947,180) mukaan vertauskuvissa ja motiiveissa. Olkoonpa kysymys myyttillisistä tai eepillisistä, dramaattisista tai lyyrillisistä vertauskuvista, muinaisaikojen taruista tai aikamme romaanista, niiden tietoisena tarkoituksena on aina herättää sanoin jännitystä, joka kahlehtii kuulijan tai lukijan: "Vaikutuksen synnyttäminen on tärkeää. Ja pohjana on aina jokin ihmiselämän tilanne tai inhimillinen elämys, joka on omiaan tartuttamaan jännitteen toisiin." (Huizinga 1947, 180.) Julie Dunn (1996 ,1998) kirjoittaa:

Within play sequences, dramatic form is enhanced through the use of essential elements of drama such as tension. The "super-dramatist" child is capable of introducing these elements into their play and thus extending and developing the play for both themselves and the other participants. Huizinga, whose work highlighted the aesthetic qualities of play, also believed that play is characterised by tension. (Dunn 1996, 23; 1998, 66)

Jännite on mielenkiintoinen käsite sekä Huizingan ajattelussa että draamakasvatuksessa. Jännite on oleellinen osa vakavan leikillisyyden luomista. Jos jännitettä ei ole, leikki muuttuu helposti tavalliseksi toiminnaksi, jolloin se kadottaa vakavan leikillisyyden poeettisuuden:

Kun runous sanan alkuperäisessä ja laajassa merkityksessä - *poiesis* - ymmärrettynä alati uudelleen kohoaa leikin alueelle, niin ei kuitenkaan kaikkialla olla tietoisia, että se on olennaisesti luonteeltaan leikkiä. Eepos kadottaa yhteytensä leikkiin, kohta kun sitä ei enää esitetä juhलaseurassa, vaan se on vain tarkoitettu luettavaksi. Lyriikkaakaan tuskin enää käsitetään leikiksi, kun se kerran on irrotettu musiikin yhteydestä. *Ainoastaan draama säilyttää kiinteän yhteytensä leikkiin siksi, että se toiminnan ominaisuudessaan pysyy aina samana.* [oma kursiivi] (Huizinga 1947, 195-196.)

“Draaman tunnelma on dionyysistä ekstaasia, juhlahumua ja dityrambista ihas-tusta”, toteaa Huizinga (1947, 197-198), ja jatkaa, “näyttelijä, joka katsojan silmissä on irtaantunut jokapäiväisestä elämästä, tuntee itsekin naamion siirtäneen itsensä vieraaseen minään, joka ei enää kuvittele, vaan toteuttaa ja elävöittää. Tähän tunteeseen hän tempaa katsojat mukaansa. Koko ihmiselämä tuntuu samalla kertaa tragedialta ja komedialta”. (Huizinga 1947, 198.)

Huizingaa tulkiten draamakasvatus voidaan nähdä leikkinä sekä sen perusluonteen kautta, poetiikan kautta, mutta myös draamakasvatuksen oppimis-potentiaalin, esteettisen kahdentumisen ja siihen liittyvän *leikin filosofian* kautta. Otan tämän draamakasvatuksen kymmenenneksi (x) peruspilariksi. Filosofia sai Huizingan (1947, 206, 212) mukaan alkunsa pyhänä arvoitusleikkinä. Draamakasvatuksessa arvoituksellisuus, matkat tuntemattomaan ja pyrkimys arvoitusten ratkaisemiseen ovat lähellä leikin filosofiaa. Miten muuten selittää esimerkiksi jatkuvan kiinnostuksen tehdä klassikoita, kuten Shakespearen Hamlet, yhä uudelleen?

2.5 Yhteenveto: vakava leikkiaines draamakasvatuksessa

2.5.1 Leikin muuttuva olemus

The separation of performance activities from productive work is a most interesting, and unifying, factor of play, games, sports, theater, and ritual. What J. Huizinga and Roger Caillois say about play applies to all performative genres (Schechner 1988, 9.)

Ennen kuin teen yhteenvedon tästä luvusta, otan vielä esille Huizingan kysymyk-sen: “Missä määrin se kulttuuri, jossa elämme, kehittyy leikin muodossa?” (Huizinga 1947, 265.) Huizingan mukaan leikkiainesta voidaan tarkastella ja problematisoida nykyisessä kulttuurissa ainakin urheilun, tekniikan, kaupallisuud-en ja taiteen näkökulmista. Kuvaan lyhyesti kolmea ensimmäistä ja pohdin sen jälkeen Huizingan käsitystä taiteesta ja leikistä ja koetan suhteuttaa sen draama-kasvatukseen.

Huizingan mukaan näyttää siltä, että urheilu olisi yhteiskuntaelämässä korvannut leikin. Urheilun merkitys on käynyt yhä suuremmaksi. On siirrytty tilapäisistä huvituksista järjestäytyneeseen yhdistys- ja kilpailutoimintaan - nykyään ammattieurheiluun. Urheilu on 19. vuosisadan viimeiseltä neljännekseltä lähtien kehittynyt suuntaan, joka käsittää pelin yhä vakavammin, toteaa Huizinga ja näkee samalla, että se [urheilu] on menettänyt parhaan osan leikinomaisuuttaan: “leikistä on tullut liian vakavaa, aito leikin tunnelma on haihtunut”. (Hui-

zinga 1947, 265-269.) Kun nykyään tarkastelee väitettä ammattiurheilun näkökulmasta, niin voi todeta, että näkemys on perusteltu. Ehkä toisinaan tiukan pelin tiimellyksessä peli voi viedä mukanaan siten, että siitä tulee leikinomaista, mutta vähänkin realistisesti katsoja tai pelaaja voi myös todeta, että vakavaa leikillisyyttä ammattiurheilussa ei ole. Toisaalta useat jääkiekkoilijat ja jalkapalloilijat kertovat haastatteluissa, että ”rakkaus ja ilo pelata” ovat perimmäiset syyt jatkaa ammattilaisena. Ehkä jotain vakavan leikillisyyden filosofiasta on yhä olemassa urheilusakin.

Huizinga pohti myös tekniikan vaikutusta ja toteaa, että ”ulkonainen, pohjaltaan kulttuurin hengestä riippumaton tekijä on myös olennaisesti ajanut maailmaa kohti leikkiä: se tosiasia, että ihmisten keskinäinen yhteys on joka alalla ja kaikin tavoin tullut niin tavattoman paljon helpommaksi. Tekniikka, julkaisu-toiminta ja mainostus houkuttelevat kaikkialla esiin kilpailunhalun ja mahdollistavat sen tyydyttämisen”. (Huizinga 1947, 271.) Tähän liittyy myös kaupallisuus ja sen säännöt.

Voidaan todeta, että myös urheilu on kaupallistunut ja itse asiassa urheilutekniikka-kaupallisuus on merkittävä kolmiyhteys nykyajan ”leikillisyyden irvikuvassa”. Esimerkkinä voivat olla urheilun doping-käryt ja niihin liittyvät median ja kansalaisten intressit. Voidaanko samaa todeta taiteen leikillisyydestä?

Leikinomaisuus ei ole vierasta taiteellisen luomisen ja taiteellisen esityksen olemukselle. Läpi vuosisatojen kantaa se kulttuuriprosessi, joka on vähitellen irrottanut taiteen yhteiselämän vitaalisen tekijän tehtävästään ja tehnyt sen enemmän yksilön vapaaksi ja itsenäiseksi toiminnaksi. Taide muuttui intiimiksi, mutta elämässä eristetyksi: siitä tuli kunkin yksityinen asia. (Huizinga 1947, 273.)

Kun taiteen luonne muuttui, sen arvostus nousi. Se sai yhä enemmän tunnustusta itsenäisenä ja korkeana kulttuuriarvona. Taide on kaikesta päättäen 18. vuosisadasta lähtien enemmän menettänyt kuin voittanut leikinomaisuutta (Huizinga 1947, 275.) Huizingan näkemys taiteesta verrattuna urheiluun, tekniikkaan ja kaupallisuuteen on siinä määrin yhtenevä, että hän näki kaikissa ongelmana leikin ”pyhän merkityksen” katoamisen. Draamakasvatuksen näkökulmasta ja ehkä yleensä taiteiden ja taidekasvatuksen näkökulmasta Huizingan näkemys on mielenkiintoinen ja haastava.

Ei liene sattumaa, että kun yhteiskunnallisesti keskustellaan yksilön ja yhteisön suhteesta ja yhteisöllisyydestä laajemminkin (jo työpaikoilla), niin draamakasvatus ja yhteisöteatteri ja muut osallistavan teatterin genret pyrkivät nimenomaan vastaamaan tähän haasteeseen eli tavallaan palaavat leikin ja rituaalien juurille: yhdessä tekemiseen, yhdessä luomiseen ja merkityksellisten asioiden pohtimiseen fiktion kautta.

Vakavan leikillisyyden filosofia ei näytä kokonaan kadonneen. Postmoderniin yhteiskuntaan kuuluva paikallisuus vastaan globaalisuus on yksi esimerkki nykyajan vakavasta leikillisyydestä. Ero Huizingan teoriaan on ehkä siinä, että paikalliseen vaikuttamiseen uskotaan ja näin pyritään luomaan uutta kulttuuria aktiivisessa sosiaalisessa kontekstissa. Silti, voidaan sanoa, että kyse on leikistä: joukko ihmisiä päättää noudattaa tiettyjä sääntöjä määrättyssä paikassa määrätyn ajanjakson välittämättä toisista ihmisistä tai toisten arvostelusta.

2.5.2 Draamakasvatuksen leikillisuus

Yhteenvedona totean, että draamakasvatuksen vakava leikillisuus voidaan kuvata kymmenen teesin kautta:

- (1) Draamakasvatuksen lähtökohtana on kahdessa eri maailmassa (todellisessa ja draaman maailmoissa) liikkuminen ja fiktiivisten maailmojen luominen. Tätä prosessia luonnehtii eräänlainen jatkuva keskeneräisyys ja energia sekä määrätynlainen leikillisuus, joka panee liikkeelle tahdon ja voiman tutkia asioita ja luoda uutta. Tässä on yhteys draamakasvatuksen oppimispotentiaalia kuvaavaan *esteettisen kahdentumisen* teoriaan. Jotta esteettinen kahdentuminen voi toteutua, on oltava täysillä mukana draaman leikissä. Sitä kautta onnistuu maailman tarkasteleminen kahdella eri tavalla: roolin ja draamamaailman kautta ja omana itsenä sosiaalisen todellisuuden kautta. Leikki luo fiktiivisen maailman kautta järjestystä: epätäydelliseen maailmaan se tuo hetkellisen rajatun täydellisyyden.
- (2) Leikin todellisuus eli fiktion todellisuus on toinen draamakasvatuksen leikillisyyden aines. Tiedämme leikkivämme, *teemme sopimuksen siitä, että leikimme*. Tämä toteutuu teatterissa, elokuvissa ja draamakasvatuksessa, kun niin sovitaan. Jos sopimukseen ei sitouduta, leikillisuus katoaa. Draamakasvatuksessa on kyse laajan leikin, draaman ja teatterin kirjon hyödyntämisestä. Työ voi olla tekstipohjaista, improvisoitua tai esitykseen tähtäävää. Pääosin se on kuitenkin osallistumista aktivoivaa, kuten prosessidraamaa, joka sisältää näytelmiä näytelmässä. Niitä tehdään, tutkitaan ja näytellään yhdessä. Keskeisenä tavoitteena on avata näkemyksiä ja keskustelua (tarkoituksena on avata silmiä) maailman tarkasteluun - draamakasvatus ei ole yhden totuuden etsintää. Fiktiivisissä todellisuuksissa meitä rajoittavat vain sovitut säännöt ja fiktion lait.
- (3) Draamakasvatuksen leikkiaineen ymmärtämisen kolmantena perustana on kielen kaksoisluonne. *Luomme mahdollisuuksien tiloja*, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on tilaa, jossa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana. (katso Ball 1999, 27-32.) Kyse on siis ennen kaikkea henkisestä tilasta, jonka saavuttamiseksi luomme fiktiivisen todellisuuden (fiktiivisen tilan). Jotta kielen kaksoisluonne ja esteettinen kahdentuminen voivat tapahtua ja jotta voimme toimia mahdollisuuksien tiloissa, meidän tulee noudattaa sääntöjä. Pienikin poikkeus pilaa leikin, riistää siltä sen oikean luonteen ja tekee siitä arvottoman. Ilman sääntöjä ei ole peliä ja päinvastoin. Leikki, kuten draama, on sellaista, jossa tarkoituserät ovat aineellisen edun ja yksilöllisen tarpeentyydytyksen ulkopuolella. Silti leikki voi olla merkityksellistä: *leikin hyödyttömyys ei rajaudu hyödyllisten tarkoituserien poissulkemiseen*. Tämä on tärkeä huomio draamakasvatuksen suhteen - vaikka leikki ja leikin etiikka eivät palvele mitään ulkoisia arvoja, leikki on merkityksellistä ja draamakasvatuksessa leikin merkitys tulee epäsuorasti taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta.

- (4) Leikin merkityssisältö ei määräydy todesta tai ei-todesta, vaan leikki on jotain omalaatuista. Sosiaalinen todellisuus voi koettaa sulkea itsensä leikin ulkopuolelle, mutta leikki ottaa sosiaalisen todellisuuden asioita usein mukaan: *leikimme asioita, joita tahdomme tutkia* siitä todellisuudesta tai elämaailmasta, jonka tunnemme. Tämä on myös draamakasvatuksen leikkiaineksen neljäs määrite. Leikinomaisuus draamassa ja draaman leikkiaines ovat verrattavissa leikin käsitykseen kulttuuriteorian viitekehyyksessä. Leikille ja draamalle on yhteistä se, ettei niitä ei voi johtaa mistään muusta: leikin voi sanoa erottuvan muista elämänmuodoista sen syvälleikävän itsenäisyyden vuoksi. Leikin luonteeseen kuuluu, että mitään fyysistä välttämättömyyttä sille ei ole, vielä vähemmän siveellistä velvollisuutta. Leikki ei siis ole mikään tehtävä. Leikin kulku ja tarkoitus sisältyvät itseensä.
- (5) Sosiaalisen leikin määrittely, kuten Huizinga sen tekee, kuvaa myös draamakasvatuksen leikkiainesta. Minä näen draamakasvatuksen sosiaalisen leikkiaineksen tässä yhteydessä laajempänä kuin näyttämöesityksen: *tanssin ja dramaattisten esitysten alue kokonaisuudessaan kuvaa draamakasvatuksen leikillisyyttä* paremmin, koska näyttämöesitys on vain yksi leikillisyyden muoto draamakasvatuksessa. Yhtä lailla, kuten olen edellä kuvannut, osallistavan teatterin muodot ovat sosiaalisia leikkejä ja ehkäpä, vielä korostetummin kuin näyttämöesitys. Keskeistä on aktiivinen osallistuminen: osallistuminen, esittäminen, katsominen, keskustelu.
- (6) Draamakasvatuksen tavoin leikissä liikutaan esteettisen kokemuksen alueilla. Molemmissa on kyse säännöistä ja muodosta, jotka määräävät toimintaa. *Esteettinen kokemus* on draamakasvatuksen leikkiaineksen kuudes määrittäjä. Esteettinen tekijä on kenties identtinen järjestyksellisen muodon tavoittelun kanssa, joka elähdyttää kaikenlaista leikkiä. Løvlie (2001, 33) toteaa, että leikkiä on monesti selitetty sillä, että se toteuttaa imitoinnin luonnollista tarvetta, se on elämänvoiman ylijäämää Se voi olla rentoutumisen ja reaktion tarvetta, todellisuuspakoa, kilpailuvietin toteutumista, täydellistymisen tarvetta tai että se on väline itseluottamuksen kohottamiseen. Leikkiä itseään ei tällainen teoria kuitenkaan selitä. Gadamerin leikkianalyysi osoittaa, että esteettistä kokemusta ei voida rajoittaa pelkästään kokemussubjektiin ja sen tarpeisiin. Leikki on pikemminkin sijoitettu kulttuuristen artefaktien kentälle, jossa ovat kieli, metaforat, taideteokset ja rituaalit. Yksilö transformoi itsensä prosessissa, jossa hän ei löydä tietä takaisin johonkin "todelliseen itseen", vaan pikemminkin objektifioi itsensä vaikeassa ja haastavassa maailmassa. Tässä kohden deweylainen amerikkalainen pragmatismi voidaan yhdistää kriittisen hermeneutiikan kanssa. (Løvlie 2001, 33.)
- (7) Leikki ja draama luovat mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin. Vakavaan leikkiaineeseen kuuluu näin *eettisyys*, joka kumpuaa jännityksen ja fiktion todellisuudessa tehtävien valintojen kautta. Eettisyys draamakasvatuksessa tarkoittaa usein sitä, että fiktion maailmassa toimimme "vallasta

ja normeista” vapaana, mutta kun astumme sosiaaliseen todellisuuteen, tehtävä on reflektoida tekoja, joita fiktiivisessä todellisuudessa tehtiin. Näin draama mahdollistaa eettiset kokeilut; tunteiden tarkastelun ja uusien (!) tunteiden opiskelun ja tunnistamisen, kuten Best (1984; 1992, xii; 1996ab) ja Abbs (1987, 1995) väittävät. Tietoteoreettisesti esteettisen kokemuksen tarkastelu on mielenkiintoinen: tuottaako esteettinen kokemus erilaista tietoa kuin kognitiivinen?

- (8) Kun Huizinga kirjoittaa leikin tarkoituksettomuudesta, hän ei tarkoita, ettei leikissä ole panosta. Siinä, aivan kuin *draamakasvatuksessakin on mukana jokin panos*, symbolinen, aineellinen tai ideaalinen. Panos liittyy myös voiton käsitteeseen, joka on Huizingan mukaan samalla tavalla paradoksaalinen kuin itse leikki. Voitto on näennäinen, sillä se on ehdottomasti tärkeä, mutta kuitenkin se ei merkitse mitään itse peliin tai leikkiin tai draamanprosessiin verrattuna. Samoin on leikin suhteen: leikki on vain tekeytymistä, kaikki on vain sovittua ”pilaa”, vaikka samalla leikki on äärimmäisen vakavaa, koska leikillä on erityinen merkitys, erityinen panos. Voittaja ei ole se, joka voittaa leikin, eikä se, joka leikin tuhoaa. Voittajia ovat leikkijät, jotka leikkivät niin kuin leikki vaatii.
- (9) Leikissä ja draamassa *muoto on leikittelevä, tarkoitus täyttää totta. Poiesis* - käsitteeseen liittyy muoto, myyttinen sisältö ja viihde (Østern, 2001b, 22). Draamakasvatuksen leikillisyydessä *poiesis* syntyy usein vuorovaikutuksessa draamaopettajan ja oppilaiden välillä. Muodon kanssa leikkiminen, sen muovaaminen ja kehittäminen on prosessi, jossa draamaopettajan rooli on keskeinen, koska osallistujilla ei usein ole tietoa, taitoa tai uskallusta muodolla leikkimiseen. Itse asiassa esteettisen kahdentumisen yhtenä ehtona on leikillisyyden keskenkäisen materiaalin ja mahdollisuuksien kanssa. Draamaopettaja voi genren puitteissa vaikuttaa tähän muodon ja sisällön suhteeseen ja muovaamiseen sekä draaman ulkopuolelta että draamamaailmojen sisältä - tämä on erityisen tärkeä huomata.
- (10) Viimeinen draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden määre on tässä tutkimuksessa (ainakin tässä vaiheessa) *leikin filosofia*. Huizingaa tulkiten draamakasvatus voidaan nähdä leikkinä sekä sen perusluonteen kautta, poetiikan kautta, mutta myös draamakasvatuksen oppimispotentiaalinen, esteettisen kahdentumisen kautta. Ilman leikin filosofiaa, joka eräänlaisena draamaopettajan sanomattomana tietona ohjaa häntä ja sitä kautta draamakasvatuksen prosesseja, jokainen edellä mainittu vakavan leikillisyyden määritelmä voi jäädä vain toteamukseksi.
- Kun peilataan leikin filosofiaa taaksepäin, voidaan tarkastella seuraavia väitteitä: (i) leikin toiminnassa luodaan perustaa koko elämää varten (Platon); (ii) näytelmäleikeissä oppiminen rakentuu roolien esittämisen varaan (Comenius), (iii) leikeillä on merkittävä vaikutus kasvavien luonteen (Guts-Muths); (iv) aikuisen tulee osallistua lapsen leikkiin, jotta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa vuorovaikutus kehittyy (Fröbel); (v) lapsi tuottaa uusia variaatioita, joihin sisältyy lapsen oma luova panos, ja leikki

on elämän harjoittelua (Groos); (vi) Leikit muuttuvat harjoitusleikeistä symbolileikeiksi ja myöhemmin sääntöleikeiksi (Piaget); (vii) lapsi lainaa leikin sisällön aikuisten kulttuurista, mutta leikki ei ole suoraa valmentamista aikuisuuteen (Vygotsky); (viii) työtä ei saa muuttaa leikiksi eikä leikkiä työksi (Snellman). Jo tämä lyhyen kuvauksen pohjalta voidaan todeta, että erilaiset leikin filosofiat vaikuttavat siihen, millaisena leikki ja ennen kaikkea sen vaikutus nähdään. Ehkä keskeisintä leikin filosofiassa kulttuuriteorioiden perusteella on se, että *leikissä luodaan merkityksiä ja leikkiä määrittää esteettinen muoto*.

2.5.3 Vakavan leikillisyyden haaste draamakasvatukselle

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus, jota olen Huizingan teorian kautta pyrkinyt rakentamaan, lainaa edellä kuvattuja teorioita siinä, että draamakasvatuksen vakavassa leikillisyydessä on kyse *perustan luomisesta hyvälle elämälle*.

Draamakasvatuksessa leikitään ja tutkitaan fiktiota ja maailmaa roolien kautta. Draamaopettaja on mukana leikissä: hän osallistuu siihen eri tavoin draaman ulkopuolelta tai sisäpuolelta, sen mukaan, mistä työtavasta tai genrestä on kysymys.

Draamakasvatuksen sisällöt haetaan usein yhteiskunnasta ja kulttuurista. Työ ja leikki eivät ole Huizingan teorian mukaan eri asioita, vaan leikki on vakavaa ja merkityksellistä. Leikki, kuten draama ja teatteri, on sidottu aikaan, sillä on kulkunsa ja päämääränsä omassa itsessään. Leikin sääntöjä ei voi väittää virheellisiksi. Niitä voi muuttaa mutta ei mukailla, kirjoittaa Huizinga (1947, 276). Tiivistän seuraavaksi Huizingan kolme teesiä leikistä ja sen muuttuvasta olemuksesta ja vertaan niiden avulla Huizingan (1947, 278-290) teoriaa ja draamakasvatuksen vakavaa leikillisyyttä:

Ensimmäinen on leikin ja toden probleeman hämääntävä ratkaisemattomuus. Voidaanko puhua fiktion todellisuudesta? Tähän ei ole yksiselitteistä vastausta. Fiktion todellisuudesta voidaan puhua ainakin silloin, kun toimimme prosessidraamassa tai jossain muussa draamakasvatuksen genressä, jossa osallistuminen draaman maailman luomiseen ja siellä toimimiseen on yhteisöllistä. Tämä tarkoittaa sitä, että kun luomme minkä tahansa fiktiivisen todellisuuden ja astumme sen maailmaan roolihenkilöinä, meidän odotetaan toimivan sen maailman sopimusten mukaan. Silloin se, mitä roolihenkilönä teen, on totta. Se on totta, koska tekeminen vaikuttaa draaman maailmaan ja siellä oleviin muihin roolihenkilöihin.

Sama näky televisiossa, jossa tehdään nk. real-tv -ohjelmia, jossa esimerkiksi ihmiset menevät suljettuun tilaan tai luontoon määrätyn ajaksi ja pyrkivät selviämään voittajana jostain tehtävästä. Jokainen teko vaikuttaa toisiin, mutta se vaikuttaa myös katsojiin, joilla saattaa olla valta pudottaa joku osanottajista pois. Tällöin se, mikä draamakasvatuksessa on oleellista, eli roolisuojaus on poissa, ja katsojat ovat eräänlaisessa jumalan asemassa, heillä on valta hallita suljettua draaman maailmaa. Edellisessä tapauksessa valta on yhteisöllinen; jälkimmäisessä valitun ulkopuolisen joukon (yleisö).

Toisaalta - fiktio ei ole totta siinä mielessä, että draamamaailmasta pääsee aina pois, samoin tv:stä. Molemmat ovat kuitenkin totta siinä mielessä, että

osallistuja voi tulla takaisin omaan elämismaailmaansa *muuttuneena*. Silloin fiktion kokemukset transformoituvat todellisiksi kokemuksiksi.

Draamakasvatuksessa kokemuksia jaetaan, niitä reflektoidaan eli osallistujia suojataan ja pyritään tukemaan eettisesti. Real-tv -tyyppisissä ohjelmissa tällaista suojausta ei välttämättä ole. Tämä näkyi esimerkiksi "Suuri seikkailu" -ohjelmasarjassa kesällä 2001: yksi osallistujista joutui jättämään seikkailun (fiktiivisen todellisuuden), koska hänellä oli merkintä rikosrekisterissä (sosiaalisessa todellisuudessa). Hänen tapaustaan käsiteltiin lehdistössä. Siitä tuli julkinen. Voi kysyä: luotiinko mediassa uusi fiktiivinen todellisuus?

Tämä on eettinen kysymys ja haaste, joka voi näkyä myös draama- ja teatterikasvatuksessa silloin, jos draamaopettajan ja ryhmän odotukset ovat erilaisia. Draamasta voi tulla sellainen sijaistodellisuus, jonka kautta oman elämän eläminen on koskettavampaa ja vaikuttavampaa kuin sosiaalisessa todellisuudessa. *Tietoisuus* fiktion rajoista ja säännöistä sekä kyky leikillisyyteen ovat avainsanoja, kun tätä ongelmaa pohditaan.

Toinen teesi koskee väitettä, että ilman leikinomaisuutta ei voi olla mitään aitoa kulttuuria. Kulttuuri edellyttää tiettyä itsehillintää, kykyä olla pitämättä omia pyrintöjä korkeimpina, so. tunnustaa niiden pätevyys vain vapaaehtoisesti hyväksytyjen rajojen sisäpuolella. Tavallaan kulttuurissa leikitään jatkuvasti keskinäisessä yhteisymmärryksessä sääntöjen mukaan. Todellisen kulttuurin vaatimuksena on yhä joka suhteessa reilu peli (*fair play*).

Elämmekö monikulttuurisessa maailmassa, jossa "fair play" on mahdollista? Tähänkään ei voi vastata yksiselitteisesti. Toisaalta on helppo sanoa, että reaali-maailmassa reilu peli ei merkitse mitään - onko se koskaan merkinnyt? Voidaan kysyä, onko Huizinga teoriassaan naiivi optimisti? Vastauksena voidaan todeta, että kyllä hän on. Mutta eikö jokaisen kasvattajan tulisi olla jossain määrin optimisti ja samalla naiivi, koska maailman tulevaisuus ei näytä ruusuiselta?

Jos opettajat ja kasvattajat sekä koulu ovat kiinni yhteiskunnassa, on perusteltua tarkastella yhteiskunnan muutoksia ja "fair play"- henkeä ja ennen kaikkea sen toteutumista tai toteutumatta jäämistä.

Yhdistyneet Kansakunnat (YK) on reilun pelin mahdottomuudesta hyvä esimerkki. Se on järjestö, jonka pelisäännöt jäsenvaltiot ovat hyväksyneet. Sääntöjä tulisi Huizingan teorian mukaan noudattaa ja poliittista peliä pelata sääntöjen mukaan, muutoin peli loppuu; järjestö menettää merkityksensä ja luotu kulttuuri katoaa. Tällä hetkellä YK on kriisissä (ehkä aina ollut) ja "fair play" ei ole siinä toimintakulttuurissa (tai ei ainakaan näytä olevan) merkittävin tekijä. Ehkä on syntynyt uusi peli, uudet säännöt ja uusi kulttuuri, jota osataan pelata ja tulkita vain YK:n sisällä. Silloin se olisi jälleen leikki, joka luo kulttuuria. Se olisi leikkiä, joka leikkii omana itsenään. Silloin ulkopuoliset eivät merkitsisi leikille mitään.

Kolmantena teesinä Huizinga toteaa, että leikki sinänsä on siveellisten normien ulkopuolella. Se ei itsessään ole pahaa eikä hyvää. Mutta kun ihmisen on tehtävä ratkaisu, *onko jokin teko*, johon hänen tahtonsa vetää häntä, *asetettu hänelle vakavana tehtäväksi* vai onko se luvallista leikkiä, *silloin hänen omatuntonsa tarjoaa hänelle koetinkiven*. Voidaanko siis kuitenkin leikinomaisuus nähdä eettisen kasvun mahdollisuutena?

Jos voidaan, silloin draamakasvatuksen vakava leikillisyyden on perusteltavissa. Silloin draamakasvatuksen asema oppiaineena yleissivistävässä koulussa voisi olla perusteltavissa ainakin siinä mielessä, että *draamakasvatuksen vaikutus ylettyy tarinoiden kertomisen, teatterin tekemisen ja kokemisen lisäksi ihmisen kasvulle oleelliseen osaan eli oman itsensä ja identiteettinsä hahmottamiseen maailmassa*. Kyse ei ole silloin jäljittelevästä teatterista, vaan ei-katarttisesta teatterissa: "Ei-katarttinen teatteri katsoo, että representatiivinen eläytyminen sisältää viettelyä, eikä ei-katarttinen teatteri halua sitä." (Østern 2001b, 24.)

"Se mihin pyritään on *fronesis*, kyky katsoa asioita monipuolisesti", kirjoittaa Østern (2001b, 24) Aristoteleen Nikomakhoksen etiikan mukaan. Toisin sanoen, olennaista ei ole kokemuksen toistaminen. Tarinoiden ja kertomusten esittäminen ei ole mimeettistä, tapahtumien pikkutarkkaa jäljittelyä, vaan *transformaationaalista*, muutoksia synnyttävää ja uudistavaa (Schechner 1988, 109-110).

Olen tässä luvussa pyrkinyt hahmottamaan draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden rakennusainesta. Olen pohtinut toden ja fiktion, vakavan ja leikillisyyden, kasvatuksen ja taiteen sekä eettisen ja esteettisen kautta vakavan leikillisyyden mahdollisuuksia kasvatuksessa. Kun tarkastellaan draamakasvatuksen leikillisyyden teoriaa Drama-in-Education -liikkeen viitekehyksessä "in" -prepositio on tärkeä. *Se viittaa draamaan kasvatuksessa. Se ei tarkoita (vaikka näin on väitetty), että "in" viittaisi draaman käyttöön välineenä tai metodina*.

Päinvastoin se ("in") viittaa mahdollisuuksien tilaan kasvatuksen ja taiteen välissä, tilaan, joka täytyy luoda samoin kuin leikki luodaan. Se syntyy vapaaehtoisesti. Siinä on kyse, kuten Huttunen (1997, 5) Gadamerin ajattelua lainaten toteaa, että "tutkimisessa ja oppimisessa on kysymys symbolisessa muodossa olevan perinteen haltuunottamisesta sekä uuden luomisesta". Sekä Gadamer että Huizinga ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalia inhimillisestä toiminnasta.

Kokemus on molemmilla tutkijoilla keskeinen ilmiö, johon he peilaavat teoriaansa (ks. myös Dewey 1934/1980.). Draamakasvatuksessa (ehkä kaikessa kasvatuksessa) se, millaisia kokemuksia on ollut, millaisia kokemuksia kohdataan ja miten näihin kokemuksiin suhtaudutaan, on oleellista. Kokemukset voivat vahvistaa odotuksia tai ne voivat ravistella ja tuottaa uusia kokemuksia, joita sitten täytyy verrata entisiin kokemuksiin. Draamakasvatuksessa usein pyritään alueelle, jossa kohdataan uusia kokemuksia, sellaisia jotka ravistavat, jotka ovat draamallisia ja joissa on jännite:

King Lear, at the end of the play, distraught by the treacherous ingratitude of his daughters, is turned out, without adequate clothing, shelter or food into a violent storm on the heath. He is cold and drenched. His anguish and physical deprivation bring him to a sharp realisation of an aspect of life of which he had never been aware in his days of royal court comfort and luxury. He is forced to refuge in a hovel, with a naked beggar. For the first time, it is brought home to him and he understands what it means to be one of the cold, hungry and homeless. In a theatre, as spectators see this event, they might (depending on their act of reading and on the quality of the performance) feel similar kind of feelings - in Drama in Education, we could use King Lear as a pretext and work the scene together like a theatre rehearsal without any compulsion to make a play. Instead of looking at the event, participants would be in the fiction, both in their minds and physically, feeling the feelings of King Lear in that particular moment. We can also draw themes from today's world and look at similar kind of

issues, get into another's shoes and feel it, and afterwards, talk about it. (Heikkinen 1998b, 33.)

Edellinen esimerkki (josta kiitän David Bestiä) on hyvä siinä mielessä, että siitä näkyy sekä mahdollinen vaikutus, joka voidaan kokea teatterissa yleisönä että mahdollinen vaikutus, joka voidaan kokea draamaprosessissa. Tällainen kokemus voi parhaimmillaan olla transformatiivinen, rajoja rikkova ja näin uusia näkökulmia avaava - kasvatuksellinen ja pedagoginen.

Seuraavassa luvussa tarkastelen draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teorianahmotelman kautta brittiläistä draamakasvatusta, sen leikillisyyttä ja esteettisen kokemuksen näkökulmia. Sitten luon kuvan esteettisestä kahdentumisesta, koska se näyttää olevan määrätynlainen edellytys sille, että voimme katsojina teatterissa ja osallistujina draamaprosesseissa saavuttaa "in between" -tilan eli mahdollisuuksien tilan. Toisin sanoen, olen yrittänyt tässä luvussa vastata alustavasti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja seuraavassa luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni:

Millaista tiedostamista draamakasvatuksen *vakava leikillisuus* edellyttää draamaopettajalta ja oppilailta, jotta se toimii?

3 DRAAMAKASVATUKSEN UUSI HAASTE - VAKAVA LEIKILLISYYS ESTEETTISEN KAHDENTUMISEN EHTONA

At their most powerful, neither theatre nor process drama has as definable or detachable thing as a message or even a precise "learning area". One can't, for example, say that Hamlet is about revenge or Othello about jealousy. This is not what these great texts teach us. Instead, they create an experience of intensity and significance from which we emerge changed in some way. (O'Neill 1995, 151.)

3.1 Kohti draamakasvatuksen uutta paradigmaa

Draamakasvatuksen tarkoitus yleissivistävässä kasvatuksessa on luoda kouluun fiktiivisiä oppimisympäristöjä. Tämä vaatii opettajan ja oppilaiden yhteistyötä draaman maailmojen rakentamisessa ja niissä toimimisessa. Tätä ei voi tehdä, elleivät opettaja ja oppilaat tee sopimusta siitä, että näin yhdessä toimitaan. Draamassa luodaan ja tutkitaan merkityksiä. Draamaa tehdään, katsotaan, kirjoitetaan, muokataan yhdessä ryhmän kanssa. Katsojat ovat ryhmästä tai ryhmän ulkopuolelta silloin, kun jokin draamaprosessin osa esitetään muille.

Praktisteoreettiseen draamakasvatuksen tarkasteluun kuuluu pohdinta draamakasvatuksen olemuksesta. Siksi on ensin hahmotettava draamakasvatuksen olemus, jota tässä tutkimuksessa tarkastelen vakavan leikillisyyden teorian hahmotelmasta ja jota vertaan esteettisen kahdentumisen teoriaan. Edellisessä luvussa hahmotin draamakasvatuksen leikillisyyden osatekijät ja tässä luvussa pyrin hahmottamaan, millaista *tiedostamista* draamakasvatuksen *vakava leikillisuus* edellyttää draamaopettajalta ja oppilailta, jotta se toimii?

Edellisessä luvussa totesin, että leikissä *luodaan merkityksiä* ja leikillä on *esteettinen muoto*. Draamakasvatuksen leikillisyyden keskeiset käsitteet ovat näin seuraavat:

- (1) Vakava leikillisuus. Leikinomaisuus ei ole vierasta taiteellisen luomisen ja taiteellisen esityksen olemukselle - taidetta voidaan ajatella leikinä. Kuten leikissä, taiteellakin on omat sääntönsä: säännöt määrää taiteenlaji muoto-vaatimuksineen. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus, jota olen Huizingan teorian kautta pyrkinyt rakentamaan, määrittyy sen mukaan, miten draamakasvatuksessa leikitään ja tutkitaan fiktiota ja maailmaa roolien kautta. *Draamakasvatuksessa leikillisuus on merkitysten luomista teatterin ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa.* Vakavalla leikillisyydellä on draamakasvatuksessa kaksi tehtävää: (i) kulttuuriperinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu sekä (ii) pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen.
- (2) Esteettinen kahdentuminen. Østern (2001b, 241) määrittelee esteettisen kahdentumisen draamakasvatuksessa seuraavasti: "Esteettinen kahdentuminen edellyttää sopimusta, jossa oppilaat noudattavat fiktion sääntöjä: he näyttävät, ottavat roolin, työstävät roolihahmoaan, muuttavat todellisen tilan fiktiiviseksi, todellisen ajan fiktiiviseksi ajaksi ja ovat mukana kehittämässä tarinasta faabelin. Se prosessi on kollektiivinen merkitysten luomisen paikka. Tämä *esteettinen kahdentuminen on näyttelemisen taiteellinen muoto, mutta myös sen pedagoginen muoto ja mahdollisuus*" [oma kursiivi].
- (3) Paradigman muutos. Tutkimukseni johdannossa otin esiin kahtiajakoteorian, jossa draama perustellaan joko taidemuodon kautta tai pedagogisena välineenä. Käytän tätä ajattelua vallitsevan paradigman metaforana. Tietenkään näkemykset eivät ole näin kapeita. Vaikka kirjoitetaan jatkumosta kahden ääripään välillä tai katsotaan draamakasvatusta vain jommastakummasta näkökulmasta, yleensä annetaan arvoa myös toiselle. Siitä huolimatta, kun riisutaan retoriikka, ääripää jää jäljelle. Se, mikä minua kiinnostaa, on paradigman muutos. Vaikuttaa siltä, että rituaalien kautta maailman hahmottaminen ja yhteisöllisyyden korostaminen ovat noussemasa esiin yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tavallaan ollaan palaamassa leikin ja rituaalien juurille. Draaman merkitys korostuu tällöin, koska sen merkitys on aktiivisessa symbolisoinnissa. Tätä kautta vaikuttaa, että uusi draamakasvatuksen paradigma on hahmottumassa. Siinä keskeistä voisi vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen lisäksi olla *keskeneräisyyden estetiikan sekä avoimen teatterin filosofia.*

Nämä kolme käsitettä ovat keskeiset tämän luvun tarkastelussa. Tarkastelen ensin brittiläisen draamakasvatuksen kehittymistä vertaamalla sitä paradigman muutokseen ja sen jälkeen tutkin vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen välisiä suhteita ja lopussa nostan esille haasteita, joita luvun perusteella nousee esille.

3.2 Draamakasvatuksen kehitys 1990-luvulla brittiläisen tradition pohjalta: matkalla opetusmetodista tutkivaan ja osallistavaan teatteriin

3.2.1 Metodi - oppiaine -dilemma

Draamakasvatus on 1900-luvulla siis perinteisesti kuvattu joko metodina tai omana oppiaineena, joka painottuu näytelmien lukemiseen, analysointiin ja esittämiseen. Draamakasvatuksen ei kuitenkaan tarvitsisi olla joko-tai -ajattelun mukaista, vaan sen voi nähdä laajemmin draaman ja teatterin erilaisten genrejen muodostamana oppimisalueena.

Modernin draamakasvatuksen, jolla yleensä tarkoitetaan 1900-luvulla koulussa tehtyä draamaa ja teatteria (ks. Braanaas 1985/1992), historia ei ole kovin pitkä. Tässä tutkimuksessa lähihistorian lähtökohtana on vuosi 1943, jolloin Englannissa perustettiin ensimmäisen draamakasvatuksen yhdistys. Yleensä tutkimuksissa brittiläisen draamakasvatuksen pioneereinä kuvataan Finlay-Johnson, Caldwell-Cook, Slade, Way, Heatcote ja Bolton. (Bolton 1984, 1998; Braanaas 1985; Lewicki 1996; Rasmussen 1990.)

Historiaa tarkastellessa voidaan sanoa, että Finlay-Johnsonin vaikutus ei ole kovin hyvin näkynyt Suomessa. Hänen keskeisenä teesinään oli Boltonin (1984, 153) mukaan seuraava:

She saw drama as a dynamic way of illuminating knowledge; it was not important in itself as product. The subject matter or content of drama was all important.

Prosessin korostaminen on Suomessakin ollut tärkeää, vaikka viittauksissa usein mainitaan vain Wayn vaikutus, kun taas Finlay-Johnsonin ja Caldwell-Cookin vaikutus on jäänyt taustalle. Caldwell-Cook painotti kehittämässään "the play way" -metodissa kolmea asiaa: oppiminen syntyy tekemisen ja kokemisen avulla, hyvä työ syntyy usein spontaanin tekemisen kautta, ja lasten luonnollinen tapa oppia on leikki (Bolton 1998, 27-30; Braanaas 1992, 55; Lewicki 1996, 22; Rasmussen 1990, 14-15).

Siinä, missä Finlay-Johnson painotti sisältöä muotoa enemmän, Caldwell-Cook pyrki jo luomaan draaman maailmojen kehyksiä, joiden sisällä leikin kautta voidaan oppia sisällöstä. Caldwell-Cook pyrki kehittämään työtään niin, että sekä oppilaat että opettaja nauttivat draamasta. (Lewicki 1996, 24.) Sekä Finlay-Johnson että Caldwell-Cook keskittyivät lähinnä luokkahuoneessa tehtyyn draamaan ja siinä jaettuun yhteiseen kokemukseen enemmän kuin toisille esittämiseen.

Heidän ajattelussaan leikinomaisuus on keskeistä. Tässä mielessä "uusi paradigma" voitaisiin nähdä paluuna menneeseen, ja ehkä osin näin onkin. Keskeinen ero vakavan leikillisyyden teorianahmotelmassani on siinä, että draamakasvatusta ei ole tarkoitus määritellä vain luokkahuoneessa tapahtuvaksi kasvatukseksi, vaan tarkoitus on tarkastella draamakasvatuksen leikillisyyttä laajemmassa kulttuurikontekstissa.

Slade (yhdessä Wayn kanssa) loi draamakasvatuksen seuraavan vaiheen perustan 1950 - 1960 -luvulla. Sen keskeinen fokus oli myös kasvatuksessa ja luokkahuoneessa tapahtuvassa draamatyössä, kuten Finlay-Johnsonilla ja Caldwell-Cookilla, mutta lapsikeskeisyys nousi ajan kasvatustilanteiden mukaisesti vielä selvemmin esiin kuin edellä mainituilla (Bolton 1998, 119-122; Braanaas 1992, 57-60; Rasmussen 1990, 16). Slade itse (1954, 7) piti "lasten draamaa" omana taiteenmuotonaan, jota pitäisi sellaisenaan kunnioittaa ja suojella. Lewickin (1996, 45) mukaan Sladen vaikutuksen voi summata seuraavasti:

- 1) "Child drama" for education and not education for "school play"
- 2) Education of a well-balanced personality of the child and not training of a little actor
- 3) Teacher-observer, helper, supporter, source of knowledge, but not teacher-director or skills-trainer.

Sladen humanistisesta kasvatustilanteesta löytyy vakavan leikillisyyden yksi peruskivi: tavoitteena on tehdä *draamaa kasvatuksessa*.

Way, siitä huolimatta, että saavutti laajaa suosiota myös Suomessa, tunnetaan lähinnä yhden teoksen (1967) ja yhden teorianahmotelman miehenä. Kuitenkin hän on kirjoittanut myös (1981) teoksen "Audience Participation", jossa on teoriaa ja hänen kirjoittamiaan osallistavan teatterin näytelmiä lapsille. Wayn jälkimmäinen kirja on kiehtova, koska hän hakeutuu siinä jo 1980-luvulla osallistavan teatterin viitekehukseen jota mm. Susan Bennett (1990) tarkastelee analyttisessä teoksessaan "Theatre Audiences, A theory of Production and Reception".

Wayn ensimmäisen kirjan vaikutus oli vahva ainakin sen tähden, että hänen metodinsa oli helppo omaksua ja se sopi 1960 - 1970 -lukujen oppimisfilosofiaan. Wayn metodin reitti kulkee omien edellytysten löytämisen, niiden vapauttamisen ja ympäristön tiedostamisen kautta kokemuspäivän laajentamiseen. (Way 1976, 25.) Hänen teoriansa poikkesi Finlay-Johnsonin, Caldwell-Cookin ja Sladen teorioista siinä, että kaikki edelliset näkivät tarinankertomisen merkityksen keskeisenä draamatyöskentelyssä, kun Wayn metodi oli harjoituspainotteinen, jossa keskittymis-, aisti-, mielikuva-, fyysisten, puhe-, tunne- ja älyllisten harjoitusten kautta edetään henkilökohtaiseen kasvuun, joka muokkaa ja avaa persoonallisuutta. (Bolton 1998, 147-154; Braanaas 1992, 62-65; Rasmussen 1990, 17.)

Keskeisimmät vaikuttajat brittiläisessä draamakasvatuksessa ovat 1970 - 1990 -lukujen aikana olleet Heathcote (ks. esim. 1995, 2000) ja Bolton (ks. 1979, 1983, 1984, 1986, 1992, 1998, 2000). He ovat eniten kehittäneet ja luoneet Drama-In-Education -liikkeen teoriaa, joka on tämänkin tutkimuksen viitekehys. Heathcote tunnetaan praktikkona, jonka praktiikkaa Bolton on pyrkinyt kirjoittamaan teoriaksi.

Bolton on kirjoittanut Heathcoten ja ennen kaikkea oman teoriansa muutoksesta. Matka teoriasta "draama oppimismetodin" (1979) teoriaan "näyttelemisen luokkahuoneessa" (1998) on mielenkiintoinen brittiläisen draamakasvatuksen lähihistorian tutkimuksen näkökulmasta. Heathcoten ja Boltonin ajattelun laaja-alaisuus on toisinaan jäänyt luokkahuonedraamaa kohtaan esitetyn kritiikin varjoon (ks. taustaa Braanaas 1992, 177-192; Rasmussen 1990, 23-26 ja vertaa Bolton 1998, 173-202 sekä Lewicki 1996, 73-83).

Vaikka Heathcote ja Bolton ovat leimautuneet oppimismetodin kehittäjiksi, he ovat itse asiassa argumentoineet draaman luovan "in between" -tilan (eli oppimisen mahdollisuuksien tilan) puolesta. Heidän näkemyksensä ovat jatkoa Sladen ajatuksille, eli oleellista on draama kasvatuksessa. Tätä näkemystä vahvisti keskusteluni Heathcoten kanssa, kun keskustelimme hänen työstään koulussa (Keskustelu York, 2000). Hän totesi, ettei hän ole koskaan ollut "töissä" koulussa. Hänen ajatteluaan ei ole siis sitonut koulun konteksti siinä mielessä, että hän olisi joutunut rakentamaan draamaprosessinsa esimerkiksi koulun tuntikehyksen mukaan. Sen sijaan hän on tehnyt paljon projektityötä kouluissa, siksi hänen esimerkeissään viitataan draamaprosesseihin jotka voivat kestää jopa viikon. Luulen, että yksi syy "metodi"- käyttöön on se, että kun Heathcoten malleja on sovellettu, niitä on jouduttu merkittävästi supistamaan, jotta niitä voitaisiin toteuttaa koulun lukujärjestyksen ja tuntikehyksen puitteissa.

Boltonin lisäksi Neelands ja O'Neill ovat ehkä parhaiten onnistuneet sovelta-
maan Heathcoten metodeja kouluun sekä uudistamaan niitä. Boltonin keskeisin ansio on siis siinä, että hän on teoretisoinut Heathcoten metodeja ja oppeja. Heathcote ja Bolton eivät kirjoita, että jokin draamakasvatuksen työtapo olisi parempi kuin toinen. Heidän argumenttinsa on se, että koska draamakasvatus on taidekasvatusta, siinä on useita, rikkaita tapoja opiskella ja opettaa (Heathcote & Bolton 1995, 3-4, 25-30, 31). Jotkut opettajat lähtevät liikkeelle valmiiden tekstien kanssa, toiset aloittavat mieluummin puhumalla tai improvisoiden. Johnson ja O'Neill (1984, 197) kirjoittavat, että Heathcoten työssä on tunnusomaista näkemys siitä, että draamakasvatuksessa on kysymys ennen muuta *kasvatuksesta*. Kyse on vahvasta pedagogisesta ajattelusta.

Toisin sanoen, vaikka Heathcote (yhdessä Boltonin kanssa) on nähty draamametodin kehittäjäksi, niin hänen näkemyksensä on paljon avarampi ja syvempi: hän näkee draaman mahdollisuudet kasvatustyössä hyvinä, koska saadaan tilaisuus hetkeksi astua "toisen ihmisen kenkiin" ja näin saadaan kokemus, joka on lähellä sosiaalisen todellisuuden kokemuksiamme. Heathcoten mukaan parhaiten opitaan, kun opittava aihe integroidaan johonkin teemaan tai aikakautteen tai tehtävään, jota lähdetään draaman maailmassa tekemään. (Heathcote & Bolton 1995, 32.) Heathcoten mukaan ei riitä, että kerrotaan oppilaille, mitä arvostaan ja miten tulisi elää, vaan *draamaopettajan tehtävä on johdattaa oppilaita draaman maailmoihin itse kokemaan ja kokeilemaan tekojen seurauksia*.

Heathcote ei kiellä, etteikö teatteriesityksen valmistusprosessi voisi tuoda mukanaan samankaltaisia oppimiskokemuksia. Heathcoten ajattelussa tärkeää on oppia tietämään "*what gets kids tuned in and turned on to learning*". Heathcote rakentaakin draamaopetuksensa huolellisesti siten, että hän pyrkii luomaan yhdessä oppilaiden kanssa yhtä lailla fiktion perusteet kuin aiheen, jota tutkitaan. Ongelmana hänen näkemystensä soveltamisessa koulutyöhön on juuri se, että prosesseja joudutaan supistamaan, jolloin vaarana on, että kasvatuksesta tuleekin oppimisen elävöittämistä "kikka-pussin" kautta. (Ks. Heathcote ja Bolton 1995, 32-42; Lewicki 1996, 119, 122-124, 127.)

Boltonin tuotannossa on ainakin kolme erilaista kautta. Teoksissaan "Towards a theory of Drama in Education" (1979) ja "Drama as Education" (1984) Bolton hahmottaa draamaa metodina koulussa. Vuonna 1992 julkaistu "New

Perspectives in Classroom Drama” ja vuonna 1998 julkaistu “Acting in Classroom drama” laajentavat draamakasvatuksen teoriaa. Bolton kirjoittaa:

The old view that child drama was a matter of free play and the still common assumption that drama activity is to do either with an analysis of texts or with training children as performers Learning through drama (content) and learning in drama (form/aesthetic /technical qualities) should not be seen as separate activities, rather as intertwined perspectives. (Bolton 1992, 128)

Draamaopettajan tulee Boltonin mukaan oppia käyttämään teatterin keinoja, jotta hän voi sen lisäksi, että ohjaa oppilaita luomaan draamaa, antaa heille mahdollisuuksia luoda uutta kulttuuria. Näin katsottuna vakavan leikillisyyden haasteet voivat olla draamakasvatuksen teorian rakennusaineeksiä. Käytännössä useat draamaopettajien strategioista ovat lähellä niitä strategioita, joita näytelmäkirjailija ja dramaturgi käyttävät muokatessaan tekstiä. Siksi, kuten Bolton yllä kirjoittaa, draamassa opitaan sisällöstä ja muodosta sekä teatterin tekniikasta ja estetiikasta. Näytteleminen on keskeinen osa draamakasvatusta:

Acting behaviour is an act of fiction making involving identification through action, a prioritising of determining responsibilities, the conscious manipulation of time and space and a capacity for generalisation. It relies on some sense of audience, including self spectatorship - - I should perhaps reiterate the warning that this classification of acting behaviour as ‘making’ should not be confused with Hornbrook’s categorisation of ‘making’ and ‘performing’ as two stages in a dramatic process. (Bolton 1998, 270, 274.)

Mielenkiintoista Boltonin näkemyksessä on se, että hän kuvaa draamakasvatusta näyttelemisen kautta. Boltonille *näytteleminen on draamassa ja draaman roolien kautta elämistä; ajan ja paikan manipulointia fiktiivisen todellisuuden luomiseksi. Tavoitteena on yleistäminen tai analogia, jonka kautta hahmotetaan sosiaalista todellisuutta* (Bolton 1998, 271-272).

Clegg (1973) ja Hornbrook (1985, 1986, 1987, 1989, 1991, 1996, 1998) ovat argumentoineet sen puolesta, että koulussa draaman tulisi keskittyä näytelmien tekemiseen ja teatteritradition opiskeluun. Hornbrook (1991, 80) on argumentoinut vahvasti sen puolesta, että draaman pitäisi olla koulussa oppiaine, joka hakee ytimensä teatteritaiteesta ja olisi hänen mukaansa rinnastettavissa musiikkiin ja kuvataiteisiin. Minusta tässä on kyse siitä, että Hornbrook (1985, 246; 1986, 18-20; 1996, 92) kirjoittaa itse asiassa *teatterikasvatuksesta*, eikä draamakasvatuksesta. Hornbrookin keskeisin teos (1989) “Education and Dramatic Arts” on erittäin kriittistä ja poleemista tekstiä. Yksi keskeisin kritiikki Hornbrookilla (1989, 66-67) on se, että draamakasvatuksen teorit ovat nojautuneet psykologiaan enemmän kuin kulttuuriteoriaan. Tämä on johtanut siihen, että draama on kuvattu metodia. Szatkowski (1994b; ks. myös Winston 1998, 78) kirjoittaa:

Behind Hornbrooks flirtation with new philosophical trends, we find an implicit moral idealism, which certainly is defined in opposition to romantic idealism, but in principle has not transcended the subject/object dichotomy. So his ambition must fail. To push it a bit: When Hornbrook deals with the political content of drama work, he is an

idealist within a realistic framework; when he praises all the good things art can contribute as education, he is a romantic idealist in heart. (Szatkowski 1994b, 19.)

Tony Graham (1987, 15-16), Stephen Lacey ja Brian Woolland (1992, 80-91) ovat monien muiden kirjoittajien tavoin osallistuneet debattiin, jota Hornbrook on kirjoituksillaan pitänyt vireillä. Graham näkee Hornbrookin argumenttien olevan lähinnä kapeita teatteri-ilmaisua painottavia käsityksiä siitä, mitä draama koulussa voisi olla:

This debate (Hornbrooks statements) is rooted in a historical split between advocates of 'theatre-skills' in schools and drama-in-education, between the pedagogy of conservatism and that of progressivism, and finally, within the arts world itself, over opposing notions of theatre. (Graham 1987, 15.)

Grahamin (1987, 16) mukaan Hornbrook on keskeisesti ymmärtänyt väärin Boltonin draamakasvatuksen ajatukset sekä draamakasvatuksen oppimispotentiaalin. Keskeinen kritiikki Hornbrookin ajattelua kohtaan onkin ollut se, että jos draama ymmärretään hänen tavallaan eli käytännössä teatterin opiskeluna, sen käyttöarvo yleissivistävässä kasvatuksessa supistuisi olennaisesti.

Hornbrookin vaikutuksen ei kuitenkaan voida sanoa olleen pelkästään kielteisen tai hajottavan. Brittiläinen draamakasvatus on 1990-luvulla selkiytynyt pitkälle nimenomaan Hornbrookin kritiikin ansiosta, koska draamaopettajat ovat joutuneet sekä puolustamaan traditiotaan että kehittämään sitä. Hornbrookin vaikutus näkyy myös omassa työssäni: hänen analyysinsä siitä, että draama on olennainen osa kulttuuria, on näkemys, joka on vaikuttanut tutkimukseeni.

Olen edellä tarkastellut brittiläisen draamakasvatuksen kehitystä 1990-luvulla. Väitän, että se, miten draamakasvatus brittiläisten tutkijoiden näkökulmasta on tiedostettu ja millaisia merkityksiä draamakasvatukselle on annettu, on muuttumassa. Draamakasvatukseen on vakiintunut tapa selittää ilmiö ja systeemi vastakohtaparien kautta: draama taidemuotona vastaan draama oppimismetodina. Teoreettisesti tällainen tapa selittää draamakasvatus ei tunnu perustellulta, mutta käytännössä näin tehdään. Tämä näkyy myös suomalaisissa kirjoituksissa (katso mm. Helander 2002; Kanerva 1993; Kanerva & Viranko 1997; Laakso 1994ab, 1996, 1997ab; Liukko 1995; Sarmavuori 1990, 1995) ja käsitelmäärityksessä (katso johdantoluku).

Tämän tutkimuksen perusteella totean, että draamakasvatuksessa on alkanut paradigman muutos tai ainakin viitteitä siihen on, kun draamakasvatuksen kehitystä tarkastellaan Thomas Kuhnin (1994) paradigma-teorian viitekehityksessä. Jotta paradigma voidaan kuvata, ainakin seuraavien ehtojen tulee täytyttyä (ks. Kuhn 1994, 184-219 ja Säätelä 1998, 23):

- (1) On olemassa vakiintunut tapa harjoittaa tiedettä,
- (2) Ilmaantuu havaintoja, joita ei voida selittää vallitsevaa tieteellistä toiminta- ja selitystapaa käyttäen,
- (3) Kehitetään uusi tapa selittää ilmiötä,
- (4) Syntyy kiistatilanne uuden ja vanhan selitys- ja toimintatavan välille,
- (5) Kun uusi näkemys hyväksytään, tieteellinen traditio muodostetaan uudelle pohjalte.

3.2.2 Draaman kentät

Helen Nicholson (2000) kiteyttää nykypäivän brittiläisen draamakasvatuksen tavoitteet seuraavasti:

Drama education is not, of course, solely concerned with performing scripted plays, nor does it necessarily create a better world, but it does enable and invite students to reach new understanding by working in a variety of dramatic contexts. In common with many art forms, drama is in itself often regarded as an educative medium; it is a particular way of creating, inventing, symbolizing and representing values, ideas and feelings. (Nicholson, 2000, 2.)

Toisin sanoen draamaopettajan tulee hahmottaa ja pohtia, miten onnistua transformoimaan draamaa ja teatteria oppimistavoitteiden mukaisesti. Kyse ei ole vain siitä, että draamaopettaja siirtäisi omat tietonsa ja taitonsa oppilaille, vaan ennen kaikkea opettajan olisi ohjattava oppilaat luovaan prosessiin henkilökohtaisen panoksen kautta - muutoin oppiminen jää pinnalliseksi. Oppiminen mahdollistuu, kun vakavan leikillisyyden haaste otetaan tosissaan ja draamakasvatuksessa on tilaa luoda sekä sosiaalisia (kulttuurisia) että yksilöllisiä merkityksiä.

Tärkeää on myös pitää mielessä, mitä O'Neill (1995, 151) kirjoittaa: "Hamlet ei ole pelkästään tarina kostosta, eikä Othello mustasukkaisuudesta -- näiden tekstien tutkiminen ja tekeminen voivat luoda kokemuksen, joka intensiivisyydessään voi olla niin merkittävä, että draamaprosessin (tai teatteriesityksen) jälkeen jotain merkittävää muuttuu meissä."

Fleming (1996, 1998) väittää, että brittiläinen näkemys draamakasvatuksesta on muuttunut kahtiajaon tarkastelusta suuntaan, jossa draamakasvatus nähdään kulttuurin kenttänä koulussa. Myös Bresler (1997) ja Neelands (1997) kirjoittavat saman suuntaisesti:

The conceptual confusion over the terms, drama, drama-in-education and theatre can only be understood in the context of the history and development of drama in schools which in turn has to be understood in terms of those related developments in the broader domains of education, politics and cultural production which have effected and shaped its development. (Neelands 1997, 5.)

Keskeistä sekä Flemingin että Neelandsin näkemyksissä on se, että erilaisten vastakohtaparien sijaan draamakasvatus tulisi tulkita ja ymmärtää kulttuurin kenttänä (Cultural Fields) tai systeeminä, joka rakentuu erilaisista draaman ja teatterin genreistä. Systeeminä ja kulttuurin kenttänä draamakasvatus on teorias- sa karakterisoitavissa "mahdollisuuksien tilana", joka on dynaaminen ja muuttuva. Neelands (1997) ja Jackson (1993) ovat pyrkineet luomaan selkeitä kuvauksia draamakasvatuksen käsitteiden määrittelyyn. Neelands (1997, 8-10) kirjoittaa:

The Field of Drama refers to the broadest possible definition. It includes all forms of theatrical activity and all the roles that are involved in such activity, plays and their authors, broadcast forms of drama and their distinctive production and reception processes and the idiomatic use of drama in sociological and anthropological discourses.

The Field of Theatre is contained within the field of drama and refers specifically to the 'live' performance of drama before an audience that is actually present for the performance.

The Field of Drama in School is a sub-field within the field of drama and refers to the localised uses of drama in educational institutions without suggesting particular practices. It is the broadest definition of what goes on in the name of drama in schools.

Neelandsin määritelmän mukaan "draaman kenttä" on yläkäsite, johon voidaan sisällyttää kaikenlainen draama ja teatteri. Draama (Drao) on tällöin lähtökohta ja viitekehys, johon sekä teatteri että draama koulussa kuuluvat.

Teatteri (kuten ammattiteatteri) ja draamakasvatus (draama koulussa) eivät ole vastakkaisia ilmiöitä. Ne eivät ole myöskään toisilleen alisteisia, vaan ne ovat kaksi draaman aluetta, joilla kummallakin on oma tehtävänsä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Jackson (1993, 8-9) tarkentaa vielä sitä, mitä käytännössä draama koulussa on merkinnyt ja yhä merkitsee:

Drama as taught in schools, sometimes with a theatrical bias, involving the preparation of a play for public presentation and/or learning about theatre styles and techniques; now more usually concerned with the exploration of themes and problems through role play and improvisation with emphasis upon developing the child's imagination, self-awareness and expressiveness and upon the social skills involved in group work.

Jackson ymmärtää draaman näytelmien tekemisenä, teatterin opiskeluna ja erilaisten teemojen opiskeluna draaman ja improvisaatioiden avulla. Samalla kehittyvät mielikuvitus, itsetuntemus ja sosiaaliset taidot.

Yhteenvedon totean, että draaman metodiluonteen korostaminen tai teatteri-oppiaineen korostaminen eivät johda draamakasvatuksen oppimispotentiaalin selkeyttämiseen koulussa. Boltonin ja Neelandsin uusimmat näkemykset luovat paremmin pohjaa draamakasvatuksen ymmärtämiseksi osaksi yleissivistävää kasvatusta, koska heille oleellista on draaman roolien kautta eläminen; ajan ja paikan manipuloiminen pedagogisesti merkittävän fiktiivisen todellisuuden luomiseksi.

Kertomus, rooli ja hahmo ovat tällaisen ymmärtämisen peruspilareita yhdessä ajan ja paikan manipuloiminnan kanssa. Aktiivinen tekeminen ja maailman hahmottaminen kertomusten kautta korostuvat. Fiktion todellisuuden kautta peilaamme maailmaa ja usein mietimme eettisiä ratkaisua. Onko kyseessä huizingalainen "fair play"? Sitä tarkastelen seuraavassa, kun pohdin draamakasvatuksen "uutta paradigmaa": draamakasvatusta tutkivan ja osallistavan teatterin näkökulmasta.

3.2.3 Lähtökohtia draamakasvatukseen tutkivan ja osallistavan teatterin viitekehyksessä

Reflektiivinen kokemuksellisuus on keskeinen oppimispotentiaalin määrittäjä draamakasvatuksessa. Shusterman (1997, 22) kirjoittaa: "Väitän paradoksaalisesti, että Dewey oli oikeassa määritellään taiteen kokemukseksi, vaikka perinteisten filosofien mittapuiden mukaan hänen määritelmänsä onkin selvästi puut-

teellinen ja epätäsmällinen.” Shusterman hahmottaa pragmatistisen estetiikan näkökulmasta teoriaa, jossa esteettinen ja käytännöllinen nähdään toisiinsa vaikuttavina, ei toisilleen vastakkaisina. Ajattelu on samankaltainen, kuin draamakasvatuksen näkeminen ”in between” -teorian näkökulmasta sekä metodi - taide -dilemman hylkäämisestä. Teoriahahmotelma ei ole ongelmaton. Taiteen filosofian näkökulmasta (ks. Shustermanin analyysi 1997, 21-55) ongelmakohtia ovat muun muassa seuraavat:

- Taiteen määrittelyminen on osoittautunut niin vaikeaksi teoreettiseksi ongelmaksi, että monet filosofit ovat ehdottaneet koko projektin hylkäämistä turhanpäiväisenä.
- Platonille taide (pelkkänä aisti-ilmiöiden jäljittelynä) oli kahden askeleen päässä todellisuuden todellisista muodoista, se oli pettävää ja vetosi sielun alimpaan osaan.
- George Dickien institutionaalisen taideteorian suhde Arthur Danton teoriaan, jonka mukaan objektit ovat taideteoksia, jos ne taidemaailmassa sellaisiksi tulkitaan. (Shusterman 1997, 21, 23, 26.)

Draamaopettajalle ja tutkijalle kysymys taiteen määrittelystä ja sen arvosta on mielenkiintoinen silloin, kun pohtii tieteenalan ja oppiaineen olemusta. Silloin erilaiset taideteoriat voivat toimia ulkoisen viitekehyksen tavoin rajoina ja merkitysten peileinä. Silloin kun työskentelen draamaopettajaksi opiskelevien kanssa yliopistossa tai oppilaiden kanssa koulussa, määrittely ei ole mielenkiintoista: kaikki mitä teemme on kasvatusta ja taidetta ja toisinaan taidekasvatusta.

Draamaopettajan ja prosessiin osallistujien kokemuksia voi avata kahden erilaisen ajatusmallin kautta. Teoreettisesti voin miettiä, onko kysymys esteettisistä kokemuksista vai taiteellisista kokemuksista? (katso esim. Shusterman 1997, 36, 40, 43; ks. myös Eaton 1994, 15-18, 24-27, 109-116). Käytännössä tärkeintä on se, että kokemus on merkittävä draamakasvatuksessa ja kokemukset tulevat merkittäväksi kahdella tavalla. Toinen tapa liittyy draaman muotoon ja draamaan taiteena: mitä paremman draamallisen fiktion pystyy luomaan, sitä merkittävämpi kokemus on. Toinen tapa liittyy puolestaan reflektointiin, koska ollessaan ”kuumana kokemassa” eli heittäytyneenä draaman maailmaan, osanottaja ei heti tiedosta oman kokemuksensa laatua ja merkitystä. Tämän vuoksi on tärkeä purkaa kokemuksia jälkikäteen. Eaton toteaa esteettisestä kokemuksesta:

Esteettinen kokemus on tiettyssä traditiossa huomion ja pohdinnan arvoisina pidettyjen asioiden tai tapahtumien sisäisten piirteiden kokemista (Eaton 1994, 171).

Taide ja esteettinen ovat käsitteitä, joita filosofit ovat pyrkineet läpi ihmiskunnan historian selittämään: ratkaisua tai totuutta ei ole löytynyt. Muun muassa Haapala ja Pulliainen (1998, 51-55) toteavat, että on kolme klassista näkemystä taiteesta: imitaatioteoria, formalismi, emotionalismi. Løvlie (2001, 25) kirjoittaa mimeettisestä, ekspressiivisestä ja transformatiivisesta teoriasta. Imitaatioteoria ja mimeettinen teoria tarkoittavat samaa; formalistisessa teoriassa teosten muotoon liittyy piirre, jonka avulla taide erotetaan ei-taiteesta. Ekspressiivinen teoria painottaa kokemusta ja tunnetta eli on samankaltainen kuin emotionalismi. Transformatiivisen teorian perusta on Løvlien mukaan seuraava:

1) hermeneutiikka, joka kytkee merkityksen interpretatiiviseen kokonaisuuteen;

- 2) dialektiikka, jota kuvataan sanalla 'vieraannuttaminen'; ja
- 3) keskustelu, joka on poeettinen ja sisältää diskurssin. (Løvlie 2001, 36.)

Løvlien teoria on osallistavan ja tutkivan teatterin näkökulmasta merkittävä. Løvlien (2001, 41) mukaan *transformatiivisessa teoriassa teoreettinen ja moraalinen diskurssi ovat osa esteettistä keskustelua*. Poeettinen erilaisuus ei ole välinpitämättömyyttä tai eettisyyden vastaista. Løvlie toteaa: "Esteettinen diskurssi on keskustelua, joka aina uudestaan lopettaa oman preventionensa täydellisinä. Se on luova ja tentatiivinen keskustelu, joka koko ajan on altis omien edellytyksien muutoksille" (Løvlie 2001, 42). Løvlien näkemys esteettisestä keskustelusta on samankaltainen kuin Rasmussenin (1996a), vaikka molempien lähtökohdat ovat erilaiset:

I hesitate to use the term 'aesthetic' practice or performance tradition, because these phenomena [drama and theatre in education] do not fit into 'aesthetics' as an historical institution. Nevertheless, the aesthetics are implied. (Rasmussen 1996a, 132.)

Rasmussenin mukaan draama- ja teatterikasvatuksen esteettinen on jollain tavalla vihjeellinen. Se ei noudata instituutioiden määritelmiä. Oman kokemukseni mukaan molemmat (Løvlie ja Rasmussen) ovat oikeassa: draamakasvatuksen esteettinen kokemus on omanlaisensa ja sen määrittely vaatii sekä filosofisen että esteettisen tarkastelun. Tässä tutkielmassa en lähde draamakasvatuksen määrittelyyn taidefilosofian kautta, koska se olisi oma, varsin laaja projektinsa. Totean kuitenkin, että esteettisen alueen (draaman maailmat) ja esteettisen kokemuksen (draamaprosesseissa mukana oleminen) kanssa ollaan tekemisissä. Draamakasvatuksessa mimesis, siten kuin Platon sen määritteli (eli kategorisoi taiteen eron sosiaalisesta elämästä erilliseksi ja siten ei-merkittäväksi) ei ole merkittävä, koska oppiminen nähdään yhteisöllisenä kanssakäymisenä ja keskusteluna, jossa merkitysten luominen ja uusien näkökulmien hakeminen on tärkeämpää kuin jäljittely, aivan kuten transformatiivinen teoria ehdottaa. Kauneus ei ole merkittävä näkökulma draamakasvatuksessa. Keskeistä ovat muodon ja sisällön yhteys sekä taiteen ja kasvatuksen että kulttuurin ja draamakasvatuksen dialogisuus.

Tässä tutkielmassa peilaan ajatteluaani draamakasvatuksen esteettisestä kokemuksesta Huizingan, Deweyn ja Løvlien ajatuksiin: transformatiiviseen esteettiseen teoriaan, jossa kokemus, hermeneuttinen lähestymistapa, dialektiikka ja refleктоiva keskustelu ovat avainsanoja.

3.2.4 Prosessidraama esimerkkinä tutkivasta ja osallistavasta teatterista

Paradigma-teorian mukaan voin todeta, että paradigman muutos brittiläisessä draamakasvatuksessa sai alkusysäyksensä Hasemanin (1991) ja O'Neillin (1995) kirjoituksista. Brittiläisessä keskustelussa muutosvaihe on ollut näin voimassa yli kymmenen vuotta. Prosessidraaman pääpiirre on teatterillisen ja kasvatuksellisen dialogin jatkuva ja elävä vuorovaikutus sekä draaman episodimainen ja eilineaarinen rakenne. (O'Neill 1995, 1.) Draama rakentuu kuten improvisaatiot, usein ilman käsikirjoitusta. Käsikirjoitus rakennetaan draaman aikana yhdessä draamaopettajan ja ryhmän kanssa. O'Neill painottaa, että prosessidraamaa strukturoidaan ja kehitetään samaan tapaan kuin draaman maailmoja luodaan improvisaatiossa ja avoimessa teatterissa. (O'Neill 1995, 17.)

Process drama is a complex dramatic encounter. Like other theatre events, it evokes an immediate dramatic world bounded in space and time, a world that depends on the consensus of all those present for its existence. Process drama proceeds without a script, its outcome is unpredictable, it lacks a separate audience, and the experience is impossible to replicate exactly. But, I believe that it gives access to authentic dramatic experience for the participants and can be regarded as a legitimate part of the realm of theatre. Process drama shares the key features of every theatre event and is articulated through the same kinds of dramatic organization. (O'Neill 1995, xiii.)

Draamakasvatuksessa on aina kyse fiktiivisen todellisuuden lisäksi sosiaalisen todellisuuden arvoista ja etiikasta, väittää O'Neill (1995, 151.) Draamaopettajan tehtävä on saada oppilaat kysymään kuinka -kysymysten lisäksi minkä vuoksi? Oppiminen draamassa on kontekstuaalista. Kun kaikki ovat toimineet jossain draaman maailmassa yhdessä, on yhteisen kokemuksen tarkastelu sen jälkeen helpompaa. Draama on niin lähellä sosiaalista todellisuutta, että analogioiden tekeminen on luontevaa. Draamakasvatuksessa liikutaan taiteen, elämän ja estetiikan rajapinnoilla. Draamaopettajan tehtävänä on olla O'Neillin (1995, 66-67) mukaan eräänlainen "raja-alueen palvelija" ("liminal servant"). Hän viittaa McLarenin (1988) ja Turnerin (1982) teorioihin:

Liminality [is] a social state, often an initiation or rite of passage in which participants lose their usual roles and status. Liminality defines a time and space "betwixt and between" one context of meaning and fiction and another. In this state, literally on the threshold (the "limen" in Latin), participants are neither what they have been or what they will be. They are caught up in a process of separation, transition, and transformation. This condition has close connections to playful and theatrical activities, which also belong to a time and space held apart from ordinary life. (O'Neill 1995, 66.)

Prosessidraama on O'Neillin mukaan samankaltainen kuin rituaali, joka on taas yhtenevä sekä leikin että teatterin kanssa. Prosessidraamassa liikutaan eläytymisen ja etäännyttämisen välillä. Aluksi luodaan draaman maailma rooleineen. Siellä toimitaan ja sieltä astutaan pois pohtimaan joko draaman kulkua eli käsikirjoittamaan sitä tai refleктоimaan sisältöä. Prosessidraamassa ei ole erillisiä katsojia eikä se etene valmiin käsikirjoituksen mukaan, vaan rakentuu episodeisista, samaan tapaan kuin Brechtin eepinen teatteri.

Brechtin (1967, 84-85) eepisessä teatterimuodossa korostetaan seuraavia näkökulmia: tarina tekee katsojasta tarkkailijan ja herättää hänen aktiviteettinsa, se pakottaa hänet tekemään ratkaisuja ja välittää tietoja. Eepisessä teatterissa työskennellään argumentein, ihminen on tutkimuskohde, muuttuva ja muuttava. Tapahtuminen kulku on itsessään jännittävä, koska kukin kohtaaminen on itsenäinen. Prosessidraamassa teatterin estetiikka ja sosiaalinen todellisuus limittyvät, kuten pragmatistinen estetiikka ehdottaa.

Pragmatistinen estetiikka asettaa kyseenalaisiksi perinteiset dualismit esteettisen ja käytännöllisen sekä esteettisen ja kognitiivisen välillä (Shusterman 1997, 15). Taiteen tekeminen ja kasvatus yhdistyvät, samoin kuin muoto, prosessi ja sisältö. Niiden erottaminen toisistaan ei ole perusteltua. Shusterman (1997, 32) kirjoittaa: "Väitetään, että taide on parhaiten määriteltävissä kompleksiseksi käytännöksi, joka koostuu eri taiteista ja niiden eri lajeista, jotka myös itse ovat vaihtelevan kompleksisia käytäntöjä." Tähän tyyliin prosessidraamassa yhdisty-

vät sekä taiteen tekeminen että kasvatuksellinen näkökulma, muoto, prosessi, sisältö ja vieraannuttaminen sekä refleктоiva keskustelu.

O'Neill (1995, 151) painottaa, että prosessidraama toimii samojen "lakien" mukaan kuin teatteri ylipäänsä. Draaman maailmat luodaan samoin kuin teatterissa, ja draaman vaikutus perustuu sopimukseen siitä, että ryhmä sopii olevansa jotain muuta kuin on todellisuudessa. Samalla yhteisen sopimuksen kautta manipuloidaan aikaa ja paikkaa, jolloin luodaan fiktiivinen maailma ja teksti, joka ohjaa reagoimaan tapahtumiin tässä fiktiivisessä todellisuudessa. O'Neill ei katso draamaa metodin tai välineen näkökulmasta, vaan osana teatteria:

The practices of drama in education, and by extension process drama, are increasingly recognized as radical and coherent theatrical experiences. They challenge traditional notions of the creation and function of character and narrative, as well as traditional spectator-performer relationship. (Lacey & Woolland 1992, 85; O'Neill 1995, xvii)

Keskeistä on ymmärtää se, että prosessidraama osana draamakasvatusta on *tutkivaa teatteria*, koska dramaturgia noudattaa eepin teatterin dramaturgiaa.

Both theatre and process drama operate what Boal calls the "politics of the imagination". They give us a vision of our humanity and a sense of the possibilities facing us and the society in which we live. Reflection and distance, both key concepts in successful drama, are crucial elements in achieving a sense of alternatives - - As theatre and process drama share structure and form, so too they share a purpose. Drama, whether scripted, devised, or improvised, is a way of thinking about life. The characters, situations, events, and issues that are created and explored within the dramatic world reflect and illuminate the real world. (O'Neill 1995, 151-152.)

Keskeistä O'Neillin ajattelulle on se, että hän draamaopettajana pyrkii luomaan avoimen draamamaailman kehiksen, jossa kuvataan jokin paikka ja aika ja jonka raameihin osallistujat sitten luovat yhdessä draamaopettajan kanssa kehittyvän ja muuttuvan draamamaailman.

Drama education, at its most inclusive, invites students not only to engage with the dramatic narratives of others, but also to find ways to communicate their own ideas. In drama, intellectual and emotional involvement with the narratives of others in integral part to the learning, wherein moral, political and cultural values are open, temporarily and contingently, to renegotiation and interpretation. (Nicholson 2000, 2.)

Prosessidraamassa oppiminen nähdään samankaltaisena kuin esimerkiksi osallistuvassa filosofiassa. Draaman maailmoja luodaan, jotta oppilaat pääsevät toimimaan tietojensa ja taitojensa varassa, joita heillä on, ja kehittämään niitä yhdessä toisten draamaan osallistujien kanssa. Tämä tapahtuu olemalla kokonaisvaltaisesti mukana.

3.2.5 Vapaus tutkia, katsoa ja kokeilla

Neelands tunnetaan parhaiten teoksistaan (1984, 1990, 1991, 1992), joissa hän on kuvannut ja selkeyttänyt draamakasvatuksen metodeja ja työtapoja. 1990-luvun artikkeleissaan (1993, 1994, 1995, 1998ab, 2000) Neelands on pyrkinyt hahmotta-

maan draamakasvatuksen kenttää kulttuuriteorioiden näkökulmasta, rituaalin ja ei-länsimaisen teatterin kautta. Hän viittaa erityisesti Schechnerin ja Turnerin teoksiin ja seuraa Schechnerin näkemystä siitä, että esittämisen ja siihen liittyvän käyttäytymisen tutkiminen on paras tapa ymmärtää itseään ja muita kulttuureja. Rituaalit heijastavat yhteisöjen arvoja ja uskomuksia. Niiden kautta ihmiset järjestävät ja luovat oman paikkansa yhteisöissä. Niiden kautta hahmotetaan maailmaa ja kulttuuria, jossa elämme. Neelands kritisoi sitä, että olisi vain yksi esteettisesti oikea tapa tehdä draamaa ja teatteria. (Neelands 1994, 6-7, 10.)

Aristotelisen ja epäaristotelisen teatterin ero ei ole (kuten usein ajatellaan) samaistumis- tai vieraannuttamispyrkimyksessä, vaan kyse on siitä, että suhde todellisuuteen on toisenlainen. Aristotelisessa teatterissa oletetaan, että katsoja ottaa tapahtumien edellytykset sellaisenaan ja hyväksyy tekijöiden näytelmän toimintaan asettamat ehdot. Tällöin toiminta, arviointi ja kohtaaminen tapahtuvat asetettujen ehtojen sisällä - katsoja samaistuu näytelmän tapahtumiin, on ikään kuin näytelmän tilassa "keskellä".

Epäaristotelisessä teatterissa tuotettavan todellisuuden suhde on toisenlainen. Tekovaiheessa oletuksena on, että vasta katsojan kriittisen tietoisuuden kautta syntyy näytelmän toimintaa, arviointia ja kokonaisuutta luotaava kokonaisnäkemys. Katsoja ei ole siis näytelmän "keskellä" siinä mielessä kuin aristotelisessä teatterissa, vaan hän voi olla todistajana (brechttiläinen ja Boalin teatteri) tai osallistujana (Boalin teatteri).

Teatteria ei tule erottaa elämästä, vaan siinä tulisi hyödyntää leikin, draaman ja teatterin luonnollista kulttuurista pohjaa. Neelands näkeekin draama- ja teatterikasvatukseen sopivan arvopohjan löytyvän, kun draama ja teatteri ymmärretään kulttuuri-ilmiönä, jonka keskeisenä määrittäjänä ovat yhteisesti jaettavat kokemukset. *Osallistava teatteri* on yksi keskeinen nimittäjä kokemuksissa:

Theatre is the direct experience that is shared when people imagine and behave as if they were other than themselves in some other place at another time. This definition seeks to encompass all forms of creative imitative behaviour - from the loose and spontaneous imaginative play of young children (which becomes internalized, but still used in later life as a way of rehearsing conversations and events to come) through to the more formal experience of the play performed by actors for an audiences. (Neelands 1991, 4.)

Goode ja Neelands (1995, 15) hakevat samankaltaista vuorovaikutuksellista ja osallistumiseen innostavaa teoriaa draamakasvatukseen kuin O'Neill (1995). Myös he hakevat pohjaa avantgardistisesta teatterista, ennen kaikkea Brechtin, Grotowskin, Brookin, Artaud'n teorioista sekä Boalin Freiren ajatuksiin rakentuvasta tiedostamisen teatterista. Goode ja Neelands liittävät *rituaalien estetiikan ja leikinomaisuuden* osallistavan draamakasvatuksen teorian kulmakiviksi:

We use the term 'playfulness' to describe the basic human instinct to 'play' with the relationships between symbols and their orthodox meanings in order to create or express new possibilities of meaning - - In this sense 'playfulness' is a form of social interpretation. It helps us to consider the meaning of our lived experience. Playfulness occupies the same space in our lives as religion, magic and ideology - but it is 'playful'

rather than 'respectful'. It is 'by choice' rather than an obligatory duty. It is visible not masked as reality. (Neelands & Goode 1995, 16.)

Osallistavan ja tutkivan teatterin näkökulmasta draamakasvatus ei voi enää perustua välineellisiin näkemyksiin. Rituaalit ja leikki eivät toimi välineellisesti, kuten brittiläisessä draamakasvatuksessa on aiemmin ajateltu.

Muutos Sladen ajoista tähän päivään on se, että draamakasvatus on avautumassa luokkahuoneesta osaksi laajempaa teatterillista keskustelua, ennen kaikkea O'Neillin ja Neelandsin vaikutuksesta. Draamakasvatuksessa liikutaan "potentiaalilla alueella" kasvatuksen ja teatterin välissä, jota tässä tutkimuksessa yritän hahmottaa.

Draamakasvatuksessa *on tärkeää, että sekä draamaopettaja että oppilaat oppivat ajattelemaan ja keskustelemaan teatterin kielellä*, kuten Boal (1992, 247; 1996, 47; 1998, 128-129) on kirjoittanut. Keskeistä Boalin teatterissa on dialogi, joka perustuu sanojen lisäksi teatterille ominaiseen symboliseen kieleen ja kehonkieleen. Dialogin kautta draamassa opitaan sekä sisällöstä että muodosta:

When involved in drama students use transformation to generate learning in two related ways. Firstly it is used where experience and knowledge are transformed through representation into action. Secondly it is used to transform knowledge through the creations of dramatic symbol. (Carroll 1993.)

Draaman maailmat merkitsevät Neelandsille ja Goodille (1995), sekä Boalille (1992, 28-29) rituaalinomaista esteettistä tilaa, joka antaa katsoja-osallistujan tutkia kokemuksiaan ja toimintaansa. Se on mahdollisuuksien, toiveiden, muutoksen tila. Lacey ja Woolland (1992) vertaavat osallistavan teatterin työmuotoja draamakasvatuksen työmuotoihin ja toteavat, että draamaopettajalla tulee olla sekä kriittinen näkemys teatterin tekemisestä että pedagoginen näkemys siitä, mitä draamakasvatuksessa tehdään ja tavoitellaan:

We would argue that whilst drama teachers do need to develop a critical awareness of theatre practice, it must be accompanied by a central informing pedagogy. To ignore this is to ignore the experience not just of drama teachers, but of the theatrical practitioners who have played such an important part in the current analysis. Without an informing pedagogy - that is, a theory which clarifies the educational nature of theatre, which links all decisions about form to a set of a specific educational objectives - there is, indeed a danger that the move towards Theatre Studies examinations, as a way of giving credibility to classroom drama, will effectively enshrine traditional (even outmoded) theatrical practices, and that the study of texts will supplant the creation of them. (Lacey & Woolland 1992, 90-91.)

Kun draamaopettaja tietää, mitä ja millaista teatteria tehdään eri tavoitteiden suunnassa ja hän on tiedostanut oman pedagogisen näkemyksensä, miten ja miksi edetään, draamaopettaja voi auttaa oppilaita luomaan sekä esteettisen tilan (aesthetic space) että kasvatuksellisen tilan (educational space), jotka parhaimmillaan yhdistyvät esteettis-kasvatukselliseksi mahdollisuuksien tilaksi. Silloin draamaopettaja toimii ryhmän oppaana tai jokerina, kuten Boal (1992, 21, 232-234) tehtävän kuvaa.

Draamaopettajan tehtävä on auttaa rakentamaan sellaisia draaman maailmoja, joissa oppilaat pystyvät sen hetkisillä tiedoilla ja taidoilla toimimaan mahdollisimman vapaasti ja luontevasti. Silti toiminta ei ole vapaata kuten vapaassa roolileikissä, vaan valitun genren ja draaman maailman rajat ja edellytykset ohjaavat toimintaa. *Jotta toiminta olisi esteettis-kasvatuksellista, siinä on oltava vakavan leikillisyyden perusviire: vapaus tutkia, luoda, katsoa, kokeilla.*

Leikillisyyden draamakasvatuksessa on siis teatterin leikillisyyttä siinä mielessä kuin Bolton, Neelands ja O'Neill ovat edellä todenneet. Se on samalla myös enemmän kuin teatterin leikillisyyden, se on mahdollisuus luoda merkityksiä teatterin leikillisyyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa. Draaman maailmat ovat rajattuja oppimisalueita, joissa yhdessä tekemisen kautta luomme tulevaisuutta:

In this context, making drama, as all drama teachers are well aware, involves a rather messy process of discussion, questioning, speculation, experimentation and reflection; it requires students both to explore their own ideas and values and to interpret those with which they are less familiar. From this point of view, drama education is a living art form in which students might 'understand something new' both about their own lives and those of others. (Nicholson 2000, 2.)

Kun painotan draamakasvatuksen tarkastelua tutkivan ja osallistavan teatterin näkökulmasta, tutkin siis sitä kehitystä, josta olen lukenut ja jonka olen kokenut brittiläisen draamakasvatuksen alueella. Se, mikä minua kiinnostaa, on tutkivan ja osallistavan teatterin teorian hahmottaminen. Tässä tutkimuksessa olen rakentanut sitä sosiokulttuurisessa viitekehyksessä Huizingan teoriaa analysoimalla, ja nyt olen hahmottamassa Huizingan teorian pohjalta *uutta* teoriaa: draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden -teoriaa. Sen peruspilari on Huizingan teorian lisäksi Deweyn (Løvlien tulkinta) transformatiivinen esteettinen teoria, jossa kokemus, hermeneuttinen lähestymistapa, dialektiikka ja reflektioivat keskustelut ovat avainsanoja.

Se, mikä tekee teorialahmotelmasta erityisesti draamakasvatukseen kohdistuvan, on se, että oleellista on draaman maailmojen luominen (esteettis-kasvatukselliset tilat). Draama määrittää ja rajaa kokemuksia, joita osallistuja saa. Draaman fiktio ohjaa ajatuksia ja toiminnan suuntaa, joten fiktion valinnalla on keskeinen merkitys siihen, millaisia asioita käsitellään.

Osallistavan ja tutkivan teatterin näkökulmasta keskeistä on se, että niin draamaopettaja kuin ryhmä tietävät, millaisesta vakavasta leikillisyydestä draamaprosessissa on kysymys. Tämän vuoksi draamasopimuksen tekeminen on toiminnan lähtökohtana välttämätön.

3.3 Draamakasvatuksen oppimisaalueet - rajatut fiktiiviset todellisuudet

3.3.1 Draamasopimus

Kun draaman tiloja (esteettinen ja kasvatuksellinen ja esteettis-kasvatuksellinen) luodaan, ensin tehdään eräänlainen "oppisopimus". Kyseessä on sopimus siitä, minkä genren maailmassa liikutaan, millaisia työtapoja käytetään, millaiset muodot ja rakenteet rajoittavat työtä ja miten kommunikoidaan. Ryhmän tulee tietää, milloin kyseessä on ryhmän draamaprosessi ja milloin draamaprosessi, jonka tavoitteena on puhutella ulkopuolista yleisöä. Draamasopimusta voi tarkastella kahdesta eri näkökulmasta:

- Draamasopimus voi olla sopimus siitä, missä rajoissa toimitaan eli *sopimus käyttäytymisestä*. Sovitaan genre ja teema, jota työstetään, sekä konteksti, jossa draama tapahtuu ja roolit. Työtavat ovat kaikissa hiukan erilaisia, samoin prosessin kulku. Sopimusta luonnehtii tietynlainen "fair play" -sopimus Huizingan tarkoittamassa merkityksessä. Tärkeää on, että jokainen kunnioittaa sovittuja sääntöjä ja pyrkii toimimaan niiden mukaan.
- Draamasopimuksen toinen puoli on enemmän draamaopettajan tietoisuudesta kiinni. Nimitän sitä *draamapedagogiseksi sopimukseksi*. Sopimuksessa on kysymys arvoista, päämääristä ja tavoitteista. Draamaopettajan on perusteltava itselleen ja ryhmälle genren valinta, ja on oltava näkemys siitä, miten edetään. Draamapedagogiseen sopimukseen kuuluu olennaisena osana "roolisuojaus", jonka tarkoituksena on antaa mahdollisuus toimia draama maailmassa vallasta vapaalla alueella. Kun draaman maailmoista astutaan pois, roolihahmon tekoja ei arvioida todellisen minän kautta, vaan niitä arvioidaan suhteessa draaman maailmaan.

Keskeinen molempia edellä kuvattuja draamasopimuksia määrittävä tekijä on tilan ja toiminnan rajaaminen tai kehystäminen eli *framing*. Käytän tässä yhteydessä termiä *avoin kehys*, koska draamakasvatuksessa korostetaan (kuten kirjallisuuden reseptioestetiikassa) osallistujan (lukijan) roolia kanssakirjoittajana. Iserin (1994) teoria on, että fiktiivisissä teksteissä on *merkitystarjouksia*, joihin osallistuja (lukija) voi tarttua ja astua sisään tekstin merkitysverkostoihin. Merkitykset koostuvat kuvista, yllätyksistä ja aukoista. Kun luodaan fiktiivinen maailma, draaman maailma tai kirjallinen maailma, luomisvaiheessa ei voi tarkkaan tietää, mihin aukkoon tai mihin yllätykseen osallistuja (lukija) tarttuu. Osallistujan näkemyksistä, taustasta ja kokemuksista sekä kiinnostuksesta riippuu se, mihin merkitystarjoukseen hän tarttuu. Draamakasvatuksessa osallistujia on yleensä lukuisia, koska kyseessä on sosiaalinen, ryhmässä tapahtuva toiminta.

Jotta draamaopettaja voi tehdä ryhmälle merkitystarjouksia, kehystäminen on tärkeää. Se, miksi kuvaan kehystä avoimena, johtuu siitä, että draamapedagogiseen sopimukseen kuuluu tekstin ja ryhmän kohtaamisen arvostaminen. Kun

ryhmä löytää tekstistä merkitystarjouksen, jota draamaopettaja ei itse ollut nähnyt, hänen on seurattava ryhmää ja tutkittava yhdessä ryhmän kanssa, mihin ryhmän löytämä merkitys vie. Näin toimitaan Drama-In-Education -filosofian mukaan, toisenlainen filosofia antaa erilaisia malleja. Drama-In-Education -filosofiassa seurataan mm. Batesonin (1972) teoriaa:

We bracket off a section of human life to enable us to understand it better, often crafting it in narrative or visual terms to see it, approach it, differently, more clearly. (Bateson 1972, Jackson 1995, 162,)

Esimerkkinä kahden erilaisen lukemis- ja teatterifilosofian kohtaamisesta on seuraava kuvaus Tennessee Williamsin "Moonyn poika ei itke" -näytelmän ideoinnista:

Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kanssa teimme taideaineita integroivan oppimiskokonaisuuden. Yhtenä osana oli teatteri. Tutustuimme näytelmäteksteihin ja niiden lukemiseen, sekä siihen, millaisia tulkintamahdollisuuksia ne antavat. Eräs opiskelija löysi omasta mielestään hienon idean tarkastella näytelmää uudesta näkökulmasta. Hän totesi, että "ehkä vaimo on japanilainen, koska häntä nimitetään luisevaksi keltaiseksi kissaksi ja näytelmä sijoittuu aikaan, jolloin Japanista meni Amerikkaan paljon siirtolaisia."

Minä olin valmis tutkimaan tätä mahdollisuutta, mutta toisenlaista teatteri- ja pedagogisen näkemystä edustava vieraileva ohjaaja totesi: "Jos Williams olisi tällaista tahtonut, hän olisi sen sinne kirjoittanut."

Kyse oli siitä, että draamasopimukset, jotka olin tehnyt ryhmän kanssa sallivat kokeilun, ihmettelyn ja rankaisusta vapaiden merkitysten hakemisen. Vierailijan tapa tehdä työtä oli toisenlainen. Minusta olisi yhä mielenkiintoista tutkia molempia vaihtoehtoja, siitä huolimatta, että alkuperäinen merkitys olisi muuttunut.

Jackson (1995, 165) on hahmottanut draamakasvatukseen neljä erilaista kehystä, jotka ympäröivät ja ohjaavat toimintaa draaman maailmoissa ja draaman maailman luomisessa. Goffmanin (1974) "Frame Analysis" on teorian pohjalla. Draama- ja teatterikasvatuksen kehyksiä ovat *narratiivinen, tutkiva, esittävä ja osallistava kehys*. Narratiivisen kehyksen kautta luodaan draamamaailma. Tutkiva kehys ohjaa analysoimaan tekstejä ennen ja jälkeen draamamaailman sekä draamamaailmassa. Esittävä kehys ympäröi, kun toimitaan draamassa roolissa. Osallistavan kehyksen tarkoitus on rohkaista näyttelijöitä ja katsojia (osallistujia) yhteispeliin fiktiossa ja fiktion tarkastelussa. Jackson kirjoittaa:

Framing an experience allows us to view it with a particular, focussed 'frame of mind'. The usefulness of the term in is that it doesn't just draw our attention to the event being observed: it positions us, the audience, in a precise relationship to it. It defines not only what we see but how, from the perspective, and our own role or to function too (detached onlooker, reporter, witness whose evidence will be vital later, and so on.) In conventional theatre we will - to use Goffman's terms - be both theatre-goer (the social role we play, external to the play itself) and onlooker (the role we play once we have engaged with the performance); but in participative theatre we are more - our

response, and not just our presence, is necessary for the drama to be completed. (Jackson 1995, 162.)

Draamasopimusten ja kehystämisen tarkoitus on siis luoda "in between" -tiloja: esteettis-kasvatuksellisia oppimisen maailmoja, joissa tutkitaan merkitystarjouksia.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kehystäminen voidaan ajatella vielä laajemmin. Koulua voidaan ajatella yhtenä kehyksenä, joka myös voi olla suljettu tai avoin. Säljö (2001, 9, 250) kirjoittaa koulun odotuspaineista ja siitä, millaista opetuksen tulisi olla sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Säljön (2001) teorian perusteella voidaan ajatella, että koulun tulisi pyrkiä avoimen kehyksen systeemiin, samaan tapaan kuin draama- ja teatterikasvatuksessa, koska oppimista tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa. Samalla roolit, joissa oppimista tapahtuu, vaihtelevat.

Jokaisessa arkipäiväisessä keskustelussa, toiminnassa ja tapahtumassa piilee mahdollisuus, että yksilöt tai ryhmät oppivat jotakin, jota he käyttävät hyväkseen tulevilla tilanteilla. "*The very process of living together educates*", kuten John Dewey (1916/1966, 6) asian ilmaisee. Oppiminen on täten kaiken inhimillisen toiminnan mahdollinen tulos, eikä sitä voida rajata vain tiettyihin ympäristöihin tai toimintoihin, kuten kouluun tai opetukseen. (Säljö 2001, 11.) Draaman maailmat tarjoavat mahdollisuuden tutkia toisten ihmisten elämää fiktiivisessä kontekstissa. Hamilton (1992, 5) on tiivistänyt oppimisen draamakasvatuksessa seuraavasti:

- 1) Learning *in* drama involves forming, presenting, valuing and responding to drama as an art form. The forming process is concerned with private exploratory play activities, which can develop into experimenting, through to "fixing" or performance.
- 2) Learning *about* drama focuses on the practical management of the form towards a product.
- 3) Learning *through* drama is described as a synthesis of "thought, feeling and action" used to explore and understand social contexts, relationships, emotions and experiences, the "natural world", and other learning from across the curriculum".

Draamakasvatuksessa oppiminen kuvataan yleensä (ks. esimerkiksi Bolton 1990, 11; O'Toole 1992, 218, 226, 231) vähintään neljän oppimisalueen kautta. Erilaiset genret, työtavat, draamaprosessit ja näiden luomat potentiaaliset tilat avaavat fiktiivisiä maailmoja, joissa opitaan siis draamassa, draamasta ja draaman avulla:

- (1) sisällöstä eli draamakasvatuksessa on aina kyse jostain asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, joka on perusteltua käsitellä draaman avulla tai kautta;
- (2) omasta itsestä eli draamakasvatuksessa käsitellään asioita, jotka liittyvät osallistujan henkilökohtaiseen kehittymiseen;
- (3) sosiaalisista taidoista eli siitä, kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen;
- (4) draamasta ja teatterista (muodosta).

Opitaan kuinka rakennetaan, luodaan ja esitetään draamaa. Laajassa mielessä siihen kuuluvat improvisaatiot, esitykset sekä esittävän teatterin että osallistavan teatterin eri genreistä sekä draaman ja teatterin traditioista oppiminen. Opitaan myös integrointia toisiin oppiaineisiin ja opitaan ennen kaikkea kokemusten

kautta kokeilemaan ja testaamaan ideoita erilaisissa konteksteissa. Samalla opitaan erilaisista "ei-draamallisista" työtavoista, jotka ovat työskentelyn eri vaiheissa mukana. Niiden kautta viedään teoriaa eteenpäin tai hankitaan taustatietoa ja niiden avulla luodaan mielentiloja, jotka helpottavat draaman maailmaan menemistä ja siellä toimimista.

Leikin, draaman ja teatterin avulla kerromme tarinoita. Tarinoilla on merkitystä. Yritämme niiden kautta ymmärtää itseämme ja maailmaa, jossa elämme. Aktiivinen tarinankertominen on intertekstuaalista, koska peilaamme omaa tarinaamme koko ajan toisiin tarinoihin ja toisiin teksteihin, samalla oma tarinamme muovautuu uusiksi tarinoiksi. Draamakasvatuksessa tarinoiden kertominen tapahtuu joustavasti: luokkahuone voi muuttua sopimuksella miksi tahansa tilaksi; tarina voi tapahtua missä ajassa vaan ja sopimuksella voimme päättää, kenen näkökulmasta liikumme yhdessä luodussa fiktiivisessä todellisuudessa. Kaikkea tekemistä leimaa sosiaalisuus: teemme asioita ryhmässä ja katsomme ryhmiä työssä. Se, millaista draamatyöskentely on, riippuu aina kulloinkin valituista säännöistä ja työtavoista, sekä siitä, minkä genren mukaan toimitaan ja millaisiin tavoitteisiin pyritään.

Oppiminen nähdään siis aktiivisena ja luovana prosessina, hyvin samaan tapaan kuin yleensä kokemuksellinen oppiminen. Kokemuksellinen oppimisenäkemys juontaa juurensa jo 1930-luvulta Deweyltä. Yleensä suomalaisessa taidekasvatuksessa kokemuksellinen oppiminen kuvataan Dewey-Kolb-Sava -teorioiden avulla. Draamakasvatuksessa Neelandsin näkemys lisätään kuvaan, jolloin kokemuksellisen ja taiteellisen oppimisen kehä on aukoton.

Kokemuksellisen oppimisenäkemys ydinajatus on, että oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa refleктоimalla kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Oppiminen etenee syklisesti ja se voi käynnistyä periaatteessa mistä vaiheesta tahansa. Oppimisen tavoitteena on asteittain yhä paremman "käyttöteorian" muodostuminen ja soveltaminen. Pelkkä tekeminen sinänsä ei yksin riitä oppimisen aikaansaamiseen, kuten Løvlie (2001, 37) toteaa: "Transformatiivinen teoria alkaa ja päättyy *in medias res*, ts. kokemuksen prosessointina."

Keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite on reflektointi. Reflektio on oppimisen yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Kokemusten läpikäynti ja arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Vuorovaikutuksen avulla oppijan ajatteluprosessit ja uskomukset tulevat "näkyviin", jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa ja jolloin niistä on mahdollista saada palautetta:

It seems that when we emphasise the particular content of drama as critical for education we imply two conceptual levels of learning - the factual level relating to knowledge of the the objective world and another more significant philosophical level often relating to one's responsibility towards the objective world (including oneself as part of that world). (Bolton 1986 Davis ja Lawrence 1986, 241 mukaan.)

Draama siis "käyttää" taiteellista prosessia tarjotakseen mahdollisuuden oppia asioita, jotka eivät ole sillä hetkellä, siis draamaprosessien alussa välttämättä selvästi kuvattuja. Boltonin (1992) ja O'Neillin (1995) mukaan draamassa osallistu-

jat pyrkivät yhdessä luomaan merkityksiä ja löytämään muodon ja sen sisällä sisällön. Tässä aktiivisessa etsimisessä ja luomisessa on draamakasvatuksen mahdollisuus ja taiteen olemus.

Kuten teatterissa, draamakasvatuksessa luodaan ja syntyy draamallisia hetkiä "dramatic movements", jotka koskettavat. Kun draamaopettaja työskentelee draaman sisällä, hän motivoi oppilaita ja auttaa heitä työskentelemään teatterin elementtien avulla. Draamaopettajan rooli voi olla "fellow artist". Hän työskentelee silloin yhdessä ryhmän kanssa käsikirjoittajana, ohjaajana ja näyttelijänä, kun liikutaan erimerkiksi prosessidraaman alueella ja opettaja käyttää opettaja-roolissa (teacher-in-role technique) työtapaa. Oppiminen on kontekstuaalista, ja samalla sekä ajattelu että tunteet ovat käytössä. O'Neill (1995, 114-115) toteaa, että draamatyöskentelyyn kuuluvat myös ne hetket, jolloin ei olla fiktiössä. Draamaa tukevat ei-draamalliset tehtävät (non-drama activities), kuten keskustelu ja piirtäminen, voivat auttaa luomaan oikean mielentilan, joka helpottaa draamanmaailmaan menemistä ja siellä toimimista.

Our main aim should be "drama for meaning making", which allows the teacher to identify learning, steer pupils towards content of importance to them and puts drama first - - our questions should relate to form and content, process and product, dramatic playing and performance. Our evidence can be found in both "product" (the drama created) and "process" (the way the group operated). (Bolton 1992, 141-142.)

Oppiminen ei kuitenkaan ole mikään yhtenäinen tai yksisuuntainen ilmiö tai prosessi. Oppimista tapahtuu yksilöllisellä ja yhteisöllisessä tasolla. Yksilöt oppivat, mutta niin tekevät myös yhteisöt, kuten järjestöt, yritykset ja organisaatiot ja jopa yhteiskunnat. Oppiminen ei myöskään ole sama ilmiö eri aikakausina tai erilaisten kulttuuristen ehtojen vallitessa. (Saljö 2000, 11.)

Sosiokulttuurisesta lähtökohdasta käsin oppimisessa on kysymys siitä, miten omaksumme kulttuuriimme ja ympäristöömme kuuluvan ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot (Saljö 2000, 19). Keskeistä draamakasvatuksessa on moniäänisyys. *Draamakasvatus voidaan myös nähdä ennen kaikkea kohtaustapaikkana, tilana, jossa ryhmä kokoontuu luomaan, tutkimaan ja katsomaan draamaa.* Dramaturgian näkökulmasta toiminta muistuttaa usein kollaasin rakentamista. Bolton (1992) kirjoittaa:

It is not explicit knowledge of skills and facts, but knowledge related to values, principles, implications and responsibilities - what skills and facts amount to (Bolton 1992, 116).

Boltonin mukaan kaikessa näyttelemisessä ja draaman kaikilla alueilla on yksi yhteinen esteettinen nimittäjä, joka on fiktiivinen aika ja paikka, jossa toimitaan. (Bolton 1998, 254, 278.)

Bolton kehottaa draamaopettajia käyttämään draamakasvatuksen kaikkia keinoja ja metodeja hyväkseen, jotta opiskelu olisi rikasta ja monipuolista. Draamassa oppilaat tekevät työtä yhdessä, jotta löytäisivät merkityksiä sekä sisällöstä että muodosta. Kuten teatterissa, oppimista tapahtuu, kun jokin hetki on merkityksellinen ja se koskettaa, ja jää sen tähden mieleen. Oppiminen on draamassa aina jollain tapaa kiinni draaman maailmassa, joka on luotu ja jossa toimitaan.

Kun liikutaan draaman maailmoissa, "as if"-mielentila antaa mahdollisuuden astua sisään draaman maailmaan ja kokea sosiaalisen todellisuuden kaltaisessa fiktiossa maailmoja, jotka voivat olla erilaisia kuin osallistujien omansa.

Kun draaman maailmassa noudatetaan kulloisellekin maailmalle ominaisia sääntöjä, niin toiminnassa löydetty ja koetut asiat (tulokset) ovat arvioitavissa osallistujan oman ajattelun ja tunteiden tasolla. Tämä pätee sekä prosessidraamassa että teatterissa, jota koulussa tehdään. Draaman maailmoja luodaan, jotta saadaan oppimiselle suotuisia tiloja, joissa voidaan tutkia ilmiöitä ja asioita sekä analysoida ja tulkita niitä erilaisten ilmaisun kielten ja draaman keinojen avulla. Kokeilut tapahtuvat sekä ryhmän tasolla yhteistyössä toisten kanssa että henkilökohtaisella tasolla. *Draaman maailman (muoto) rakentaminen on yhtä tärkeää niin prosessidraamassa kuin teatteriesityksessä.*

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna on selvää, että tiedot - niin niiden luominen kuin välityskin - ovat useimmiten toiminnan tulosta: "Tiedot ovat "lämpimiä" (joskus jopa "kuumia")", kirjoittaa Säljö (2000, 24.) Oppimista pidetään melkein aina jonakin positiivisena ja tavoittelemisen arvoisena - nykyaikaisessa yhteiskunnassamme on tarjolla [myös] monia oppimisprosesseja, jotka ovat tuhoavia ja vaarallisia. Ei tarvitse kuin pikaisesti tarkastella maailman tapahtumia ymmärtääkseen tämän. Opimme ennakkoluuloja muista ihmisistä, opimme tuhlaamaan luonnonvaroja ja opimme käyttämään ja arvioimaan erilaisia huumeita. Kyse ei ole siitä, oppivatko ihmiset jotakin vai eivät, vaan siitä, *mitä* he oppivat niistä tilanteista, joissa ovat mukana. (Säljö 2000, 25, 26.)

Draamakasvatuksessa on tärkeää se, millainen draamasopimus oppimisen tavoittelusta tehdään: onko se käyttäytymissopimus, jonka rajoissa toimitaan turvallisesti vai onko se sellainen, joka sallii rajapinnoilla käynnin ja jopa rohkaisee siihen roolien suojassa? Käyttäytymis- ja draamapedagogisen draamasopimuksen tekeminen eivät takaa, että aina toimitaan sopimusten mukaan.

Kun on sopimus, sen mukaan voidaan toimia *ja* sitä voidaan rikkoa. Toisinaan rikkominen on tapa mennä eteenpäin - osanottajalla pitäisi olla tähänkin mahdollisuus. Jos näin on, silloin draamasopimus vaatii käyttäytymissopimuksen lisäksi avoimen draamapedagogisen sopimuksen, jotta vakava leikillisuus, kokemus, hermeneuttinen lähestymistapa, dialektiikka ja reflektoiva keskustelu ovat tiedostettuja opettajan ja ryhmän välillä. Silloin tiedetään, millaiseen prosessiin ryhmä ja yksilöt ovat valmiit, vaikka itse prosessi tuottaisi yllätyksiä.

3.3.2 Draaman maailman elementit

Totesin edellä, että draamakasvatuksen estetiikka syntyy (samoin kuin teatterissa) suhteiden kautta, joita syntyy katsojan ja osallistujan, ajan, tilan, tarinan sekä esittäjien välillä. Draamakasvatus on toimintaa, jonka ihmiset jakavat tietyissä tilassa, tietyssä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan. Kulttuuriteorian näkökulmasta draaman elementit voi kuvata neljän teoreettisen käsitteen kautta (Neelands 1998b, 4-5):

- (1) *An elected context.* Theatre is by choice. It is bracketed off from 'daily life'. It is a mode of *live* experience that is special and different from our everyday experience.

(2) *Transformation of self, time and space.* Within the 'elected context' there is the expectation that a 'virtual present' or 'imagined world', which is representative of an 'absent' or 'other' reality will be enacted through the symbolic transformation of presence, time and space. The performance space, the experience of time and the actors all become something different for the duration of the performance.

(3) *Social and aesthetic rules/frame.* Theatre is a rule-bound activity. Certain rules are 'perceptual' - there must be a choice to as whether an event is experienced as theatre, for instance. Others are tied to particular paradigms - the rules and conventions of a particular form or period of theatre. These rules relate both to the art of theatre and also to the terms of the social encounter that is theatre; being silent or joining in, for instance.

(4) *Actor-audience interactions.* There is always a performer function (the transformed self) and an audience function (reacting and responding to the performer's actions). In some forms of theatre these functions are clearly separated - in others, the separation is less defined.

Draamassa on aina *valittu konteksti* aivan samoin kuin leikissä. Konteksti on valittu ja jollain tapaa erityinen, erilainen kuin tavallinen elämä. Draama ei ole tavallista eli "varsinaista" elämää. Päinvastoin se on irtautumista tavallisesta elämästä tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin, jolla on oma tarkoituksensa. *Itsensä, ajan ja paikan transformaatio* on toinen leikkiä sekä draamaa ja teatteria yhdistävä tekijä. Valitun kontekstin rajojen sisällä tapahtuu jotain pääosin symbolista, jonka tarkoitus on erityisellä tavalla transformoida osallistujia, aikaa ja paikkaa niin, että fiktiivisellä toiminnalla on merkitys osallistujille.

Kolmannen yhdistävän tekijän muodostavat *sosiaaliset ja esteettiset säännöt*: leikki, draama ja teatteri vaativat oman ehdottoman järjestyksensä. Toimintaan vaikuttavat ja sitä ohjaavat esteettiset ja sosiaaliset säännöt osallistujien kulttuurin mukaan. *Leikki luo järjestystä, se on järjestystä.* Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden.

Näyttelijä-katsoja -suhde on neljäs tekijä, joka vaatii hiukan tarkennusta draamakasvatuksen kontekstissa, jossa usein on *katsoja-osallistujia*. Silti molemmissa tapauksissa leikille ominaiset jännitys ja järjestys johtavat meidät leikin sääntöjen tarkasteluun. Jokaisella leikillä on omat sääntönsä. Niin myös draamakasvatuksen genreissä: me tiedämme, milloin on tehtävänä nauttia katsomon turvasta ja milloin katsomon ja näyttämön raja on vain hetkellinen leikkiä määrittävä tekijä.

Leikissä ja näytelmässä ovat samat peruselementit: roolit, tarina, toimintaa jossain maailmassa, ajassa ja paikassa, joka on jotain muuta kuin sosiaalinen todellisuus. Dramaattiset tehokeinotkin ovat samoja: luodaan jännitystä rituaalien ja rytmin avulla; rooliasut, valot, äänet, vastakohtaisuus ja symbolien käyttö luovat mahdollisuuden analogiselle ja metaforiselle kommunikaatiolle. Draamakasvatuksen useissa genreissä osallistujat toimivat samoin kuin leikissä näyttelijöinä, näytelmäkirjailijoina, ohjaajina, yleisönä ja omana itsenään - jopa saman draamaprosessin aikana. Schechner (1988, 6-16) on myös kirjoittanut leikin, pelien, urheilun, teatterin ja rituaalin yhteisistä nimittäjistä:

- (1) special ordering of time. These activities are played out within certain limits of time,
- (2) special value is attached to objects in play in creating symbolic reality,
- (3) play-activity is essentially non-productive in that it creates no wealth or goods that can be sold,
- (4) importance of rules. Any form of play is held by its rules,
- (5) special place for the activity to happen is usually constructed whether it is a arena for sports, stage for theatreplay or classroom, where tables and chairs are put aside.

Schechner ja Neelands painottavat molemmat ajan merkitystä, samoin sosiaaliset ja esteettiset säännöt ovat tärkeitä sekä konteksti. Schechner painottaa lisäksi leikin, draaman ja teatterin merkityksellisyyttä, mikä näkyy siinä, millaisia symbolisia merkityksiä leikin objekteille annetaan. Warner (1997) painottaa draamakasvatuksen viitekehyksessä vielä yksilöllisen panoksen merkitystä. Hänen mukaansa jokaisen tulee osallistua draaman maailman luomiseen draamasopimuksen kautta, kuten jo edellä alustavasti totesin. Draamasopimuksen tekeminen näkyväksi toteutuu seuraavasti. Tarvitaan jotain, joka herättää kiinnostuksen luoda draamamaailmaa yhdessä toisten kanssa. Tarvitaan paikka ja henkilökohtainen päätös siitä, että lähtee luomaan roolin ja toimimaan roolissa:

- (1) signal [to get interested in the fictional world],
- (2) constructing imagery [together with others],
- (3) a "place to go"[this need to be established before participants will engage in drama] and
- (4) physical role play [decision to engage in drama]. (Warner 1997, 22,26.)

Draamakasvatuksen vakava leikillisuus (merkityksessä, jota olen hakenut kahdessa edellisessä alaluvussa) ja draaman maailmojen elementit ovat hyvin samankaltaisia. *Leikkiä, draamaa, teatteria ei voi tehdä ellei draaman maailmassa toimimiseen ole omaa tahtoa*. Draaman maailmoissa luodaan *kokemuksia* (lived experience). Kaikkien osallistujien tulee tahtoa, ymmärtää ja hyväksyä toiminta. Se on vapaata.

Rajat ja säännöt hyväksytään yhdessä. Tätä kaikkea luonnehtii leikillisuus, joka on erilaista kuin tavallinen elämä. Samalla se draamakasvatuksen kontekstissa on leikillisyyttä, jolla on tarkoitus omassa itsessään; se on leikillistä ja sen sääntöjä tulee kunnioittaa.

Draamakasvatuksessa on eettinen merkitys, joka syntyy opettajan ja ryhmän dialogina. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä kuvaamaan draamakasvatuksen oppimispotentiaalia. Vakavan leikillisyyden lisäksi tarvitaan teoria, joka selittäisi sen, miksi juuri draamallinen fiktion luominen, fiktion-faktan välissä kulkeminen sekä roolien kautta maailman tarkastelu antaisivat transformatiiviselle teorialle lisäarvoa.

Esitän, että vakava leikillisuus kuvaa energiaa, joka karakterisoi esteettistä kahdentumista. Esteettinen kahdentuminen kuvaa puolestaan transformatiivisen (taiteellis-kasvatuksellisen) kokemuksen erityistä luonnetta draamakasvatuksessa.

3.4 Esteettinen kahdentuminen draamakasvatuksessa

As percipients of any dramatic event, whether as active participants or audience, *we are engaged in two different context simultaneously* - the art form of drama depends on that for its existence. (O'Toole 1992, 13.)

3.4.1 Methexis

Esteettinen kahdentuminen (metaxu, methexis) tarkoittaa kahden maailman (todellisen ja fiktiivisen) samanaikaista läsnäoloa. Se tarkoittaa todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta: hetkeä, kun suunnittelemme roolia tai muutamme todellista tilaa fiktiiviseksi; hetkeä, kun muutamme todellista aikaa fiktiiviseksi ja hetkeä, kun toimimme fiktiossa tai seuraamme aktiivisesti fiktion todellisuutta. Vaikka Platon kielenkäytössä methexis oli mimesiksen synonyymi, se on kuitenkin enemmän kuin "jäljittelyä".

Esteettisen kahdentumisen teoria seuraa transformatiivisen esteettisen teorian näkemyksiä intertekstuaalisena ja dialektisena draamassa kokemisen ja oppimisen teoriana, kuten Boal (1979, 1995), Bolton (1979), O'Toole (1992), Szatkowski (1986), Allern (2001), Østern (2000, 2002) ja Østern ja Heikkinen (2001) ovat kuvanneet:

The word *aesthetic doubling* is referring to all elements of drama/theatre, that is, in the player's presentation of himself to others in time ("me" planning and acting the role), in space and in the imagined acts and on the relationship between reality and fiction: transforming the actual space into a fictive space and the real time into fictive time. (Østern & Heikkinen 2001, 111.)

Draamakasvatuksessa "kaksoiskohtaaminen" on toden ja fiktion dialoginen kohtaaminen. Kasvatuksellinen ja esteettinen (educational space, aesthetic space) muodostavat hetkellisen "mahdollisuuksien tilan", jossa kumpikin entiteetti on olemassa itsenäisesti, silti transformoituna. Tämä muistuttaa Turnerin (1982, 41) teoriaa rituaalien "mahdollisuuksien tilan" olemuksesta. Tila ei ole *status quo*, vaan dynaaminen ja olemassa olevaa kulttuuria uudistava. O'Toolen (1992, 13) mukaan methexis-tilaa kuvataan usein runollisesti termillä "teatterin magiikka":

The metaphor of a space in between is of interest when dramatic fiction is concerned. The Greek concept metaxu: μέτα ξύ is translated into English (Liddell & Scott 1996, p 1115) concerning place as *in the midst, betwixt, between* and concerning time *between-whiles, meanwhile, in the intervening events*. Iser (1976, 146) uses the concept metaxu. Boal (1995) uses the form metaxis. Bolton (1979) in *Towards a Theory of Drama in Education* defines a metaphor as *a dialectic between two contexts, the actual and the fictitious* (p 158). Furthermore he writes about *the fictitious concrete context* intending the fictitious point of reference in the external action (op.cit. 158). The phrase is literally appropriate because it forthrightly argues that the drama is, of its nature, something that always exists in quest and tension. (Østern & Heikkinen 2001, 117.)

Szatkowski (1986) on käyttänyt samasta ilmiöstä nimitystä "Aesthetic Doubling" ja Maria Van Bakelen (1993) nimitystä "Doubleness" (saksaksi Dopplung). Østern (2000) on suomentanut termin nimeksi "estettinen kahdentuminen".

Esteettiseen kahdentumiseen liittyy tietoisuus siitä, että roolissa en ole "minä itsenäni", vaikka olenkin "minä kehollisesti". Siihen liittyy myös tietoisuus siitä, että fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta eikä sitä elämismaailmaa, johon siirrymme, kun siirrymme fiktioista pois. Se on myös tietoisuutta siitä, että fiktion aika on fiktion aikaa eikä todellista aikaa. Tästä tietoisuudesta, *sopimukselta syntyy leikin ja draaman jännite, joka rakentuu kaksoistietoisuuden varaan*. Jännite syntyy osin kysymyksistä, joita draamassa on, ja osin siitä, millaisia vastauksia kysymyksiin saadaan. (Østern 2000b; Østern & Heikkinen, 2001.)

Participation in this context does not only imply acting, but creates a kind of 'flow' experience in the acting. This is a mental state where neither the conscious nor the unconscious dominates, it is a kind of magical moment where time seems to be standing still. Methexis means connection to something greater than ourselves, whether that is the world of Ideas, or some universal feature of human relations. (Allern 2001, 13.)

Szatkowski (1986) mukaan draamakasvatuksen ydin on se, että käytämme tietoisesti kaksinkertaista tietoisuutta eli että pidämme elävänä samanaikaisesti sekä fiktiivisen maailman että sosiaalisen todellisuuden. Todellisuuden ja draamallisen fiktion vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi täytyy tietää, miten ne molemmat toimivat. Draamaopettajan on taiteellisten kykyjensä avulla pyrittävä saamaan fiktiivinen maailma toimimaan, mikä on edellytys sille, että syntyy uutta tietoa. (Szatkowski 1986, 22-23.) Tällöin roolinvaihtelua ja fakta/fiktio -perspektiivin vaihtoa perustellaan vain esteettisen kautta. (Szatkowski 1986, 24.)

Esteettinen kahdentuminen ei ole *vain* toden ja fiktion, kahden erilaisen todellisuuden tiedostamista ja niistä toiseen siirtymistä roolin avulla, vaan enemmänkin siirtymistä mahdollisuuksien tilaan, jossa hetkeksi sosiaalinen ja fiktiivinen todellisuus katoavat poeettiseen "in-between" -maailmaan, joka on esteettisen kahdentumisen edellytys.

3.4.2 Teatterin Methexis

Pentti Paavolainen (1997, 14-15) kirjoittaa, että yksi toimivimmista teatterin määritelmistä on vuodelta 1964: "Tutkija Eric Bentley ehdotti, että teatteri on sitä, kun A esittää olevansa B, kun C katsoo. On siis kaksi ihmistä (A ja C) ja kolmas on kuviteltu hahmo, roolihenkilö (B)." Teatteria ei Paavolaisen mukaan ole, jos A esittää B:tä ja jos kukaan ei katso. Katsoessamme fiktiivistä henkilöä ja hänen toimintaansa olemme täysin tietoisia siitä, että roolihenkilö ei ole todellinen ja että roolin B takana on näyttelijä A. *Olellaista on kaksoiskatsominen: näemme yhtä aikaa sekä roolihenkilön että näyttelijän*. (Paavolainen 1997, 14.) Szatkowski (1985, 143-144) kirjoittaa:

They experience the fiction and they watch the fiction - simultaneously: "The possibility of aesthetic insight is hidden in this doubleness: The fact, that we at the same time have the experience *in* fiction, as the character; and an experience *of* the fiction, as a spectator of

the co-actor. It is this aesthetic displacement of perspective which gives the drama work its special character.

Tapahtumaa luonnehtii siis kahden maailman yhtäaikainen kokeminen. Kuten leikissä, *kokemisen edellytyksenä on sopimus*. Meillä on sopimus siitä, että A näyttää B:tä ja että C katsoo ja uskoo fiktiiviseen todellisuuteen eli luo draamamaailman yhdessä A:n kanssa ja sitoutuu leikkimään sen sääntöjen mukaan. Fiktio pysyy elossa niin kauan kuin sääntöjä noudatetaan kuten Huizinga ja Gadamer ovat leikistä kirjoittaneet. Szatkowski (1985, 144) siteeraa Gadamera:

Obeying the rules of the fiction gives you the joy of artistic expression. *You ought to take the fiction seriously* [oma kursiivi]. The human community and the involvement disappears if the persons in role don't agree to negotiate about the fictive universe. Gadamer (1975, 97-98) suggests us to see the work of art and the reader as "partners" in a dialogue whereby art, as play, mediates a subject, i.e., represents something. It is what the art is about which informs the dialogue between the reader and the text.

Teatterin esteettinen kahdentuminen toteutuu sopimuksen, kaksoiskatsomisen ja vakavan leikillisyyden avulla. Tila, rooli ja tarina ovat esteettisiä entiteettejä, joiden suhteen sopimus tehdään. Milloin tällainen teatterin methexis voi olla saavutettavissa? Milloin teatterissa syntyy vakavan leikillisyyden energiaa, joka vapauttaa sosiaalisesta todellisuudesta esteettisen kahdentumisen tasolle?

Vastaus liittyy kaksoiskatsomiseen ja paradoksaaliseen kommunikaatioon, joka voi viedä mukanaan. Allern (1991, 1995) ja Renk (1993) ovat pohtinut tätä mm. Batesonin (1972/1987) kommunikaation teorian kautta. Renk kirjoittaa, että kommunikoimme analogisesti (metacommunication, deeper layers of consciousness) ja denotatiivisesti (verbal communication). Allern käyttää denotatiivisesta kommunikaatiosta termiä digitaalinen kommunikaatio.

Analogisessa kommunikaatiossa merkkejä ei ole valittu mielivaltaisesti, vaan ne ovat analogisessa yhteydessä siihen, mitä ne merkitsevät. Kun haluamme esimerkiksi viestittää väsymystä analogisella tavalla, jäljittelemme väsymyksen asentoa. Analoginen kommunikaatio perustuu empatiaan ja tunnistamiseen. (Renk 1993, 194.)

Denotatiivinen kommunikaatio puolestaan liittyy kieleen siten, että ope- roimme käsitteillä, jotka olemme sopineet. Sanat ovat denotatiivisen kom- munikaation pääasiallisia välineitä, mutta eivät ainoita. Muita välineitä ovat mm. viittomakieli ja sokeain pistekirjoitus. (Renk 1993, 194.) Analoginen ja denotatiivi- nen kommunikaatio ovat Allernin ja Renkin mukaan teatterin kaksoiskatsomisen ja metakommunikaation avain.

Paradoksaalisen kommunikaation kautta meille avautuu jokin näkemys, ongelma tai aukko - mikä tahansa särö fiktiivisessä todellisuudessa - ja voimme sen kautta hakea ja hahmottaa "in-between" -tilaa näyttämön yhteisöllisen todellisuuden ja katsomon yksityisen todellisuuden väliin:

The conscious is established when people can communicate, make the context clear (through markers like "this is play"). In play and drama you need metacommunicative competence in order to comprehend art as art. Human culture is based on common codes. Paraphrasing Bolton (1979) and Allern one could state: Drama is about something, but it is not that which the drama is about. This belief, once again, refers to

Gadamer's thinking in *Truth and Method* (op. cit. 446): " it is the game itself that plays". This is the paradox of drama. Drama looks like action but is thoughts in action. (Østern & Heikkinen 2001, 116.)

Allernin ja Renkin näkemykset muistuttavat siitä, mitä Donald W. Winnicott (1971/1989) on teoksessaan "Playing and Reality" kirjoittanut. Lapsi käsittelee ajatuksiaan ja kokemuksiaan mahdollisuuksien tilan kautta. Winnicottin mukaan on olemassa henkinen tila (a potential space) lapsen sisäisen minän ja ulkoisen elämismaailman välissä. Tämä "tila" on tila leikille ja fantasioille. Se on rajattu, ja lapsella on itsellään tilassa valta ja vastuu, hän kontrolloi sitä. Winnicottin mukaan me luomme mahdollisuuksien tilan kautta vähitellen myös kulttuuria, kuten myös Huizinga väittää, koska lapsi siirtää kulttuurikokemuksiaan omiin leikkeihinsä ja luo toisinaan kokemuksilleen aivan uusia merkityksiä.

Winnicott kirjoittaa lasten leikistä, Huizinga puolestaan leikistä kulttuurin luomisena, jolloin leikki on myös "aikuisten leikkiä". Teatterin metaxis voidaan nähdä myös vakavan leikillisyyden näkökulmasta lasten, nuorten ja aikuisten viihteenä ja leikkinä.

3.4.3 Esteettinen kahdentuminen draaman maailmoissa

O'Toole (1992, 15) on kuvannut fiktiivisen maailman ja roolien luomista sekä aktiivisena katsojana olemista siten, että olennaista on taito (kyky) olla kahdessa eri kontekstissa yhtä aikaa: draaman merkitys syntyy tästä kaksoiskohtaamisesta. Yksinkertaisesti sanottuna kyse on siitä, että kun katsomme draamaa ja teatteria, leikimme tai teemme draamaa, siirrymme metaforisesti fiktiiviseen maailmaan, jossa toimimme rooleissa tai jossa uskomme katsojina roolihahmoihin. Roolit taas toimivat "ikään kuin" -maailmassa fiktiivisen todellisuuden mukaan niin kauan kuin me yhdessä uskomme valitun fiktiivisen maailman todellisuuteen, kuten Samuel Taylor Coleridge on kirjoittanut: "*we willingly suspend our disbelief*". Todellinen minä voi unohtua hetkeksi, mutta se ei katoa. Se, mitä uskomme todeksi ja mitä tuomme draamaan, riippuu kulttuurisesta taustastamme, kokemuksistamme ja asenteestamme. Elämismaailman todellisuus ei katoa, vaikka astumme fiktiiviseen maailmaan.

Metaxis: the tension of the real. There is a tension only partly connected with the drama itself, and this is crucially found within the interaction, or metaxis, between the fictional context and the real context. In drama in education, where the real context also incorporates a dominant context of setting, and where the whole fictional context needs to be negotiated taking the context of setting into account, this metaxis is always present. *It is potentially a source of learning and dramatic meaning, as well as tension.* If the urge for power and control mentioned above is at the centre of the negotiability of dramatic tension, then this metaxis is even more significant dramatically. (O'Toole 1992, 30.)

Draamakasvatuksessa (tarkoitin nyt tämän tutkimuksen määritelmää) on siis oleellista huomata, että sosiaalinen todellisuus (the real context) määrittää keskeisesti sitä, millainen fiktiivinen todellisuus (the fictional context) neuvotellaan

draamaopettajan ja luokan kanssa tutkimuksen kohteeksi. Lähtökohtana on siis draamasopimuksen tekeminen, jota edellä jo käsittelin.

Samalla tapaa kuin teemme sopimuksen teatterissakäynnin ehdoista ja säännöistä, samalla tavalla teemme sen draamakasvatuksessa. Draamaopettajan tehtävä on opettaa ja varmistaa, että osallistujat tietävät, että toimiessamme fiktiossa liikumme kahden eri todellisuuden tasoilla yhtä aikaa. Samat säännöt, jotka toimivat teatterissa, jossa yleisön ja näyttelijöiden välinen kommunikointi perustuu esteettisen kahdentumisen voimaan, toimivat myös draamakasvatuksen eri genreissä:

In drama the notion of the aesthetic doubling is considered the core of drama's learning potential. The aesthetic doubling involves:

- (1) I and me as the character, the role. I have the power to decide about the role I am creating.
- (2) To change the real space to a fictive space,
- (3) real time into fictive time and
- (4) to elaborate a plot are other aspects of the aesthetic doubling.
- (5) There is an in-between-space, a potential space, where meaning is negotiated. The role and the fiction are constructions. You can alter and change them in order to investigate the meaning potentials. (Szatkowski, 1979 Østern 2002, 2-3 mukaan.)

O'Toole (1992, 166) on kirjoittanut, että kun siirrymme draamakasvatuksen alueelle, esteettinen kahdentuminen on siirtymistä fiktiiviseen kontekstiin, joka on itse asiassa sama, kun siirrymme leikkiin. Luomme kehykset, joiden sisällä säännöt ovat erilaiset (silti täysin totta ja vakavasti otettavia) kuin elämismailmassa. Teemme sopimuksen jostain mikä on "ei-totta". Sopimus on joko tietoinen tai niin kiinteästi osa leikkiä, että pelkästään leikin aloittaminen on merkki sopimuksen uudistamisesta tai vahvistamisesta. Samalla leikin kehykset suojelevat leikkijöitä. Esimerkiksi luokkahuoneessa:

Sama tapahtuu näyttämöllä perinteisessä teatterissa ja draamakasvatuksen "tiloissa". Näyttämö, koululuokka on koululuokka, vaikka samalla se voi olla Helsingörin linna Tanskassa. Kello on kaksi iltapäivällä, mutta draamaluokassa se lyö juuri kaksitoista keskiyöllä. "Kuka siellä?" kuuluu ja vaikka lausuja on yksi luokan oppilaista, tai näyttelijä, hän on Bernardo - ellei jokin ulkopuolinen keskeytä tapahtumaa ja riko esteettisen kahdentumisen hetkeä.

O'Toolen (1992, 169-170) mukaan draamakasvatuksen yksi erityispiirre on mahdollisuus (ja tavoite) moninäkökulmaisuuuteen. Työstäessään ryhmän kanssa Shakespearen Hamletia, jossa Hamletin tarina on pääosassa, draamaopettaja voi leikitellä myös tekstillä ja tutkia tarinaa toisista rooleista ja eri näkökulmasta. Ei pelkästään niin, että valitsee esimerkiksi Ofelian näkökulman tarinan näkökulmaksi tai katsoo koko tarinaa Fortinbrasin näkökulmasta - ryhmä voi katsoa tarinaa myös Hamletin toissijaisten roolien kautta: pojan, ottopojan, prinssin, kyynisen tarkkailijan ja rakastajan näkökulmasta. Tätä kautta voidaan rakentaa Hamletin tarina joka kerta uudelleenlaiseksi.

Voidaan myös tarkastella erityisiä kolmannen tason rooleja, kuten Hamlet vankina, hulluna, murhaajana. Draamakasvatukseen voidaan ottaa myös näkökulma, että teemme *näytelmiä näytelmässä*, jolloin luodaan esteettisiä tiloja, joiden kautta tutkitaan todellisuuden kuvia ja kuvia fiktiosta sekä verrataan niitä keskenään. Boal (1995) kirjoittaa tästä:

The aesthetic space is dicotomic and creates dicotomy, and all those who penetrate it become dicotomic there. When the oppressed herself, in the role of artist, creates images of her own oppressive reality, she belongs to both these worlds utterly and completely, not merely 'vicariously'. Here we see the phenomenon of metaxis: the state of belonging completely and simultaneously to two different, autonomous worlds: the image of reality and the reality of the image. (Boal 1995, 43.)

Boalille kyse on "tilasta harjoitella elämää varten" (a rehearsing place for real life), ja hän hakee erilaisia *mahdollisuuksia neuvotella ja uudelleen neuvotella draamallisen todellisuuden tilanteita*. Boalin mukaan esteettinen tila antaa mahdollisuuden esteettiseen etäännyttämiseen. Boalin teoria on samankaltainen kuin Løvlien transformatiivinen esteettinen teoria. Boal (1992, 22-25) on myös hyvin selvillä roolisuojauksesta: osanottaja voi olla katsoja, osallistuja-katsoja, mutta tehdessään roolia osallistavan teatterin näyttämöllä hänen (ja muiden) on oltava tietoisia esteettisestä kahdentumisesta, jotta katsojan, katsoja-osallistujan ja roolihenkilön maailmat eivät mene sekaisin. O'Toole toteaa:

It therefore carried a *double tension*, the embodied in those very questions of power and control, and the tension between that tension and the resolved drama itself. The awesomeness in that moment lay entirely within the processual artistry - of leaders and participants - that created the whole dramatic event. (O'Toole 1992, 235.)

Draamaopettajan tehtävä on niin osallistavassa teatterissa, esimerkiksi prosessidraamassa, kuin muille tehtävässä teatteriesityksessä pitää draaman maailmat elossa ja fiktion todellisuus jännitteisenä. Van Bakelen (1993, 9-11) on kiteyttänyt esteettisen kahdentumisen kolmeen teesiin: kahdentuminen roolissa, ajassa ja tilassa. (Heikkinen 2001, 99-100.) Tarkastelen näitä lyhyesti esimerkkinä Hamlet-prosessidraama (Owens & Barber 1998).

(1) *Kahdentuminen roolissa*. Roolihenkilö tulee sovittuun tilaan, olkoon se näyttämö tai luokkahuone, jonka on sovittu sijaitsevan Tanskan maalla. Hänellä on jokin merkki tai olemme sopineet, kuka hän on. Hamlet-prosessidraamassa opettaja aloittaa "opettajana-roolissa" Hamletina. Tämä sallii opettajan johdatella, tukea ja kehittää draamatyöskentelyä sekä ohjata siihen osallistujia draaman sisältä. Samalla sen tarkoitus on rohkaista ryhmää toimimaan. Ryhmä tietää, että Hamlet on opettaja, ja että opettaja on Hamlet. He lukevat fiktiota. Merkitsevin rooli on kuitenkin Hamletin rooli - sen mukaan toimitaan draamamaailmassa.

(2) *Kahdentuminen ajassa*. On selvä, että opettajakaan ei voi olla Hamletina koko päivää tai kouluviikkoa. Fiktion luominen ja sen todellisuudessa eläminen on hetkellistä ja tapahtuu sovittuna aikana, jonka kaikki siihen

osallistuvat ymmärtävät. Silti tämä aikakin on kahdentunut: on “esityksen aika” (esimerkiksi kaksoistunti koulussa) ja on “aika näytelmän sisällä”. Draama voi alkaa esimerkiksi siitä, kun kun Bernardo kohtaa Franciscon, ja jo noin tunnin kuluttua Fortinbras voi palata sotaretkeltään ottamaan vallan, jonka sillä välin Hamlet on menettänyt. Myös opettaja voi aloittaa roolissaan näytelmän lopusta, hetkestä kun Hamlet Osrikin kautta puhuttelee Fortinbrasia: “Se kerro hänelle, ja mitä on tapahtunut, ja syykin kerro, joka tähän johti.” Sen jälkeen voidaan tutkia tarinaa sen valituista merkittävistä kohdista: liikkua ajassa historiaan, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen.

(3) *Kahdentuminen tilassa* on viimeinen teesi. Draamakasvatuksen kannalta oleellista on, että kun luokkahuoneessa rakennetaan tilaa, kyseessä on ennen kaikkea merkityksen luomisen prosessi ja prosessin tukeminen - ei lavastaminen sen perinteisessä merkityksessä. Oleellista on löytää järjestys ilmaista “tilaa näytelmässä”. Winnicottin mukaan kyse on fantasian mahdollisuuksien tilan luomisesta ja Neelandsin mukaan teatterin metaforisen arkkitehtuurin luomisesta. Esimerkiksi luokan pulpetti voi olla kivi tai vartiotorni, jossa Hamlet kohtaa isänsä haamun. Kahdentuminen tilassa tarkoittaa, että sovitun ajan esimerkiksi pulpetti on jotain muuta kuin miltä sen fyysinen olomuoto elämismaailmassa näyttää.

Se, mitä edellä kuvasin, pätee kaikkeen draamakasvatukseen, vaikkakin eri tavalla eri genreissä. Draamakasvatuksessa *tarina* on toimintaa ohjaava kehys, joka sitoo elementit yhteen. Draamakasvatuksen tärkeät elementit ovat tilan, ajan ja roolien manipulointi; dramaturgiset keinot ja draaman dynaamisuus sekä eräänlainen virtaava keskeneräisyys, joka sallii draaman jatkoa periaatteessa niin kauan kuin tarina vie mukanaan - tämä on draamakasvatuksen rituaalinomaisuutta. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus ja esteettinen kahdentuminen ovat toisiinsa sidoksissa. Sopimus leikistä on avainsana. Sen jälkeen on säännöt, joita noudattamalla draamallisen fiktion kaksoislukeminen etenee ja tarinaa kehitetään ja katsotaan. Draamakasvatuksessa tietoisuus esteettisestä kahdentumisesta on avaintekijä:

A distance must be created between the actual space and the fictional space, the actual person and the fictive role, and the story must be planned and developed in different ways. How these elements are defined and put together is called the composition of the dramatic fiction. To secure the participants' possibilities to influence the fiction there are clear rules, and different kinds of starting points give different kinds of rules. (Østern & Heikkinen 2001, 113.)

3.5 Visio: draamakasvatuksen uusi paradigma

Draamakasvatus, jota hahmotan, toisin sanoen draamakasvatus systeeminä, systemaattisena ja organisoituna osana (taide)kasvatusta on vielä visio. Draamakasvatusta systeeminä ovat aiemmin tarkastelleet Rasmussen (1990) ja Errington

(1992). Rasmussenin teoria perustui draamakasvatuksen historialliseen analyysiin (ks. johdantoluku 1.3), kun taas Errington on tutkinut draamakasvatusta sen mukaan, millaisia näkemyksiä draamaopettajilla on ollut suhteessa oppilaisiin, opettamiseen, draaman sisältöön ja lopputuloksiin. Systeemiä voidaan määritellä joko konkreettisista tai abstrakteista elementeistä koostuvana järjestäytyneenä kokonaisuutena. Systeemi muodostuu elementeistä, osista, kirjoittaa Anttila (1996, 147). Yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden. Tämän tutkimuksen näkökulmasta draamakasvatus on abstrakti, avoin systeemi:

Todellisuus otetaan huomioon, mutta kyseenalaistettuna, ymmärtäen siihen sisältyvät erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset vaikuttajat, tulkiten sitä, reflektoiden erilaisten käsityskantojen välillä ja etsien sosiaalisessa/kulttuurisessa kontekstissa saavutettavaa konsensusta. (Anttila 1996, 146.)

Rasmussen (1990, 204-206; vertaa Toivanen 2001, 27) on kuvannut praktisteoreettiset traditiot siis seuraavasti: Ensimmäisenä on *epistemologinen suuntaus*, jossa keskeisenä päämääränä on persoonallisen kehityksen ja yksilöllisen kasvun sekä oppimisen tukeminen. Taustalla on nähtävissä humanistisen psykologian vaikutukset. Slade, Way, Heathcote ja Bolton määrittellään tähän traditioon kuuluviksi. *Rooliteoreettinen suuntaus* on toinen omakseen erottuva praktisteoreettinen hahmotelma. Rasmussenin mukaan Saksassa ja Yhdysvalloissa on perinteitä tähän suuntaukseen. Myös Ruotsissa on usein suuntauduttu rooliteoreettisiin painotuksiin. Kolmantena praktisteoreettisena traditiona Rasmussen on määritellyt *taidekasvatuksellisen suuntauksen*. Hornbrook on yleensä nähty tämän suuntauksen edustajana silloin, kun tarkastellaan brittiläistä draamakasvatusta.

Viimeinen traditio on *holistinen suuntaus*. Se on kehittynyt koska draamaopettajilta on katkennut suhde draamakasvatuksen historiaan eli draaman ja teatterin perusteisiin kasvatuksessa. Toinen syy Rasmussenin mukaan on teorian puute. Näin ollen holistinen traditio on merkitykseltään negatiivinen, ei-toivottava. Errington (1992) puolestaan on löytänyt neljä vallitsevaa ajatussysteemiä, joita hän kuvaa termeillä "Neoclassical drama, Liberal progressive drama, Individual radical drama, Socially critical drama".

Uusklassinen (neoclassical) *draama* on rinnastettavissa Rasmussenin taidekasvatukselliseen suuntaukseen (ks. Errington 1992, 4-10; Rasmussen 1990 204-205). *Progressiivinen* ja *yksilöradikaalinen draama* ovat hyvin samankaltaisia kuin Rasmussenin epistemologinen suuntaus sillä erotuksella, että Erringtonin teoria on tarkempi jakaessaan suuntaukseen kahteen näkemykseen. (ks. Errington 1992, 11-21, 22-33; Rasmussen 1990, 204.)

Sosiaalisesti kriittinen draama puolestaan pohjautuu kriittiseen pedagogiikkaan ja on sellaisenaan tuttu Theatre-In-Education ja forum-teatteri -genreissä (Errington 1992, 42-50). Errington (1992) kirjoittaa:

The students are not 'sucked in' by the drama, rather they are encouraged to explore its uses for themselves within the framework of a specific project. Students are seen as responsible players in the drama with the ability to act on their own experiences, collaborate with others (including the teacher) to realise alternative worlds, and look

to ways of moving into the world *as it might be* and *as it is* becoming. (Errington 1992, 50.)

Draamakasvatuksen uuden paradigman määrittelyn kannalta Erringtonin sosiaalisesti kriittinen draama ja sosiokulttuuriseen näkemykseen pohjaava draamakasvatus tuntuvat olevan samankaltaisia: molemmissa korostetaan aktiivista yhdessä tekemistä ja sosiaalisen todellisuuden tarkastelua erilaisten fiktiivisten draaman maailmojen kautta. Samalla draamakasvatus on enemmän kuin kulttuuriperinnön siirtämistä: se on myös uuden luomista.

Väitän, että aiemmin kuvattu kahtiajako vakiintuneena tapana (paradigma) harjoittaa draamakasvatusta on kriisissä ja on perusteltua pyrkiä hahmottamaan uusia tapoja kuvata draamakasvatus. Perustelen tätä kolmen teesin kautta:

(1) Draamakasvatuksessa luodaan oppimisalueita, jotka ovat rinnasteisia postmoderniin taidekäsitteeseen. *Oppimisalueet ovat performatiivisia ja rituaalimaisia*. Ne perustuvat usein avoimiin prosesseihin. Ne ovat kollaasinomaisia: merkityksiä luodaan yhdessä ja yksityisesti. Prosessit ovat tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia ja aina jollain tapaa rajattuja: kontekstuaalisia.

(2) Käytännön tasolla draamakasvatus on usein yhtenevä leikin kanssa, kuten edellisessä luvussa olen analysoinut. Silti leikki siinä merkityksessä kuin Huizinga on kirjoittanut, ei ole tietoisesti draamakasvatuksen prosessin tukena. *Määrätynlainen keskeneräisyys määrittää draamakasvatuksen prosesseja, samoin kahdessa eri maailmassa, todellisessa ja draaman maailmoissa, oleminen*. Myös tietynlainen energia ja leikillisuus on se, joka panee liikkeelle tahdon ja voiman tutkia asioita ja luoda uutta.

(3) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna on perustavanlaatuista, että fyysiset välineet, aivan kuten älylliset ja kielellisetkin, medioivat todellisuutta ihmisille konkreettisissa toiminnoissa. (Säljö 2001,80.) Kulttuuriset käsitteet ja välineet välitetään edelleen viestinnän välityksellä, ja *viestintä on myös yhdyside kulttuurin ja ihmisten ajattelun välillä*. Me esitämme maailmaa uudelleen itsellemme ja toisille samojen välineiden avulla; viestinnällä on muita vasten kohdistettu ulkopuoli ja itseämme ja omaa ajatteluamme vasten kohdistettu sisäpuoli. (Säljö 2001, 105.) Sosiokulttuurisessa näkökulmassa painotetaan ajattelun ja viestinnän yhteyttä. Osallistumalla viestintään yksilö tutustuu uusiin ajattelu-, järkeily- ja toimintatapoihin sekä voi omaksua niitä. (Säljö 2001, 115.)

Draamakasvatuksessa tämä voisi toteutua, kun systemaattisesti opiskellaan draamakasvatuksen eri genrejä. Silloin yhdenkin teeman tarkastelu erilaisten draaman maailmojen kautta tuo esiin erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja.

Esimerkiksi koulunäytelmän tekeminen toisille aiheesta 11. syyskuuta 2001 vaatii dramaturgiaan perehtymistä, jotta saadaan teema sisällön ja muodon avulla kirkastettua katsojille. Kun samasta aiheesta tehdään prosessidraama tai osallistava teatteriesitys, kuten Theatre-in-Education -esitys, dramaturginen

ajattelu seuraa erilaista ajattelu- ja toimintatapaa. Draamakasvatus voidaan nähdä sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tutkivana ja yhteisöllisenä teatterimuotojen systeeminä, jota määrittävät erilaiset genret, joista keskeinen voisi olla nimeltään avoin teatteri:

Drama education thus is an open theatre form and the participants are invited to enter the stage and to be willing to experiment in order to create new meaning. Lehman and Szatkowski (2001, 62-63) describe this kind of open theatre: It is a form of theatre in which the participants may be actively involved in creating a piece of theatre as actors, playwrights, directors, stage designers, or even spectators who make suggestions. This implies a very particular fictional contract. As it is based on real interaction everybody has to become a participant and thus initiate occurrences; and at the same time each participant has to accept the fact that there is also a need for an initiator – the drama teacher. (Østern 2002, 3)

Draamaopettajan rooli on työskentelyn ohjaamisessa keskeinen. Hänen tulee luoda draamasopimus, joka mahdollistaa tavoitteellisen toiminnan. Sen lisäksi hänen on luotava yhdessä osallistujien kanssa draamanmaailmoja sekä vietävä toimintaa eteenpäin ryhmän ja oppimistavoitteiden suunnassa. Hänen ei tulisi kontrolloida materiaalia, vaan mahdollistaa materiaalin ja ideoiden hyödyntäminen. Draamaopettaja ei siis anna ohjeita tai luo tilaa vapaalle leikille, vaan hän on vastuussa siitä, että draamallinen työskentely on päämäärätietoista, tavoitteellista ja rituaalinomaista.

Schechner (1985, 1988) määrittelee rituaalin dynaamiseksi esittämisen systeemiksi, jossa traditionaaliset ja uudet tavat sekoittuvat. Rituaalien merkitys hahmottuu yksilöllisten ja yhteisöllisten muutosten kentässä. Tässä mielessä leikki, teatteri ja draama jakavat rituaalien kanssa sen, että kaikki ovat *järjestettyjä tapahtumia, joille on ominaista sopimuksellisuus, tiivistäminen ja rytmittäminen ja merkityksellinen jatkuva keskeneräisyys.*

Seuraavassa luvussa tarkastelen draamakasvatuksen haasteita yleissivistävän kasvatuksen ja taidekasvatuksen viitekehyksessä. Pyrin hahmottamaan draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden ja osallistuvan filosofian näkökulmista.

4 DRAAMAKASVATUS OPPIAINEENA JA TIETEENALANA - NÄKÖKULMANA VAKAVA LEIKILLISYYS

Education should enable children to search for meaning so that they may bear witness to life. The psyche is a dramatizing structure and cultures are in a wide sense theatres. At first the child egoizes the world, then anthropomorphizes it - and then seeks personal and social meaning. It becomes a chancing, embodied evaluation of the world. (Bond 1992, 45.)

4.1 Tutkija kertojana: praktisteoreettinen näkökulma draamakasvatuksen teorian muodostamiseen

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt avaamaan draamakasvatuksen ja vakavan leikillisyyden käsitteitä systemaattisen analyysin kautta. Kysyin tutkimuksen alussa, voisiko draamakasvatus olla tämän päivän kulttuuria luovaa leikkiä Huizingan tarkoittamassa merkityksessä. Sen jälkeen hahmotin draamakasvatuksen leikinomaisuutta ja pohdin, millaista tiedostamista draamakasvatuksen vakava leikillisuus vaatii draamaopettajalta ja osallistujilta. Tässä luvussa tarkastelen kolmatta tutkimuskysymystäni eli mietin, millaisena oppiaineena ja tieteenalana voimme kuvata draamakasvatuksen Huizingan kulttuuriteoriaan peilaten?

Tutkimuksen johdantoluvussa, tarkastellessani tutkimukseni metodologisia ratkaisuja, kirjoitan, että tutkimuksessani liikun myös narratiivisen tutkimuksen ja osallistavan filosofian tasoilla. Lukija on ehkä ihmetellyt valintaani tai ainakin odottanut, milloin narratiivisuus ja omakohtaisuus todella näkyy työssäni. Olen pyrkinyt läpi työn kuljettamaan mukana oman kokemusmaailmani tietoa, mutta sen kirjoittaminen systemaattisen analyysin sisään on ollut vaikeaa. Olen kuvannut muutamilla esimerkeillä mielestäni tärkeitä kohtia, muutoin olen pitäytynyt systemaattisen analyysin metodissa. Tässä alaluvussa nostan esiin *kokemukseen pohjaavia havaintoja*, jotka ovat oleellisia tutkimuskysymysteni ymmärtämisen kannalta.

Tutkijana olen myös itse tutkittava. Samalla kun rakennan teoriaa, jota perustelen lukemallani aineistolla, auktoriteeteilla ja osin aiemmalla tutkimuksella, samalla tulkiten aineistoa. Joudun jatkuvasti miettimään, mikä on oman kertomukseni suhde toisiin kertomuksiin ja todellisuuteen?

Kuvasin johdantoluvussa aiempia pohjoismaisia teorioita, jotka ovat olleet vaikuttamassa tämän tutkimuksen muotoutumiseen. Rasmussen (1990, 1996a, 2001) on korostanut draamakasvatuksen leikillisyyden ”energian” tuomaa merkitystä draamakasvatuksen teorian perusteissa; Guss (1997, 2000, 2001) on todennut, että lasten draamaleikki, rituaalit ja postmoderni performanssi ovat horisontaalisesti samankaltaisia. Kaikissa leikki-muodoissa on kulttuurintutkimuksen näkökulmasta kyse kulttuurin tarkastelusta. Szatkowski (1985, 1994ab, 1997) on tarkastellut draamakasvatuksen asemaa yleissivistävässä koulussa ja todennut sen marginaaliseksi. Hän on yhdessä Lehmanin (1997) ja Krøgholtin (1997, 1999) kanssa pyrkinyt kehittämään draamakasvatuksen teoriaa pragmaattisen dualismin kautta: he ovat ehdottaneet teoriaa, joka rakentuu intellektuaalisesta ja kokemuksellista ”tila”-teoriasta. Tässä ”in-between”-tilassa rationaalinen ja emotionaalinen kokemus yhdistyvät.

Østernin (1994ab, 2001c, 2002) tutkimuksista totesin, että niissä on ollut läpäisevänä teemana sosiokulttuurisen oppimisen ja fiktion merkityksen tutkiminen. Hän on pohtinut kysymyksiä, kuten mitä on taiteellinen oppimisprosessi, mitä draamallinen tieto on, miten oppiminen tapahtuu draamakasvatuksessa. Østernin ehdotus draamakasvatuksen oppimispotentiaalin teoriaksi on esteettinen kahdentuminen.

”Leikillisyyden energia, leikkien horisontaalinen samankaltaisuus, ‘in-between’ -tilat ja esteettinen kahdentuminen” ovat peruskiviä, jotka ovat olleet mielessäni. Olen edellä kuvannut draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teorian peruskivenä edellisten lisäksi Huizingan teorian ”leikkivä ihminen”. Deweyn taiteellisen kokemuksen -teorian merkitys on tutkimuksen edetessä noussut esiin. Transformatiivinen esteettinen teoria, jossa kokemus, hermeneuttinen lähestymistapa ja refleктоiva keskustelu ovat avainsanoja, on kehittymässä draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teorian viitekehyyksi.

Koski (2000, 37) varoittaa, että ellei tutkija aukaise tutkimuksessa myös omaa kokemusmaailmaansa, tuloksena voi olla intellektuaalista ymmärrystä, joka ei välttämättä lisää ihmisen ymmärrystä maailmasta, jossa hän elää. Siksi pyrin tässä luvussa ensin avaamaan omaa draamaopettajuuteni käyttöteoriaa.

Tämän jälkeen tuon esiin myös opiskelijoiden kuvauksia teemoista, joita tässä luvussa käsittelen. Tarkoitukseni on taustoittaa ja kontekstualisoida sitä maailmaa, jossa olen työskennellyt.

Saamani koulutuksen mukaan draamaopettajuus (joka sisältää opettajan ja taiteilijan roolit) on ammatti, jossa eri roolien kautta kohdataan toisia erilaisissa elämismaailman ja fiktion maailmoissa. Draamaopettaja on fasilitaattori ja transformoija: hän on oppimisen mahdollisuuksien luoja. Käytän tässä alaluvussa draamaopettajasta myös termiä *jokeri*. Käsite jokeri on käytetty ensimmäisiä kertoja Boalin (1979, 193-194) forum-teatterin teoriassa. Käytän sitä kahdessa merkityksessä: jokeri-metaforana kuvaa vakavaa leikillisyyttä, se on narrin ja ilveilijän kuva, se on taiteilijan kuva. Samalla se kuvaa opettajan roolia opastajana, kannustajana, kyseenalaistajana ja kanssaoppijana. Jokerin status on vallasta

vapaan status: se ei ole herra, ja vaikka se on narri, se ei ole alistettu. *Jokeri on dialogiin pyrkivän opettajan analogia*. Jokerin tehtävä on huolehtia ilmapiiristä, rohkaista, stimuloida, yllyttää, esittää kysymyksiä, kuunnella, rentouttaa ryhmää ja ennen kaikkea johdatella toimintaa eteenpäin. (Boal 1992, 21, 232-234; Rohd 1998, 112-115.)

Jokeri pyrkii kohtaamisiin. Kohtaamisilla on aina tarkoitus: luodaan, uudistetaan, tarkistetaan, kritisoidaan ja ihmetellään erilaisia merkityksiä ja käsityksiä. Usein draamakasvatuksen kohtaamiset liittyvät ihmisenä elämisen pohdintaan. Tämä vaatii, että osallistujat ovat valmiita heittäytymään ajatuksellisiin leikkeihin, tutkimukseen ja niiden reflektointiin. Draamaopettaja jokerina tarkoittaa sitä, että hän on aktiivinen ja haastaa ryhmän dialogiin sekä draaman sisällä että draaman ulkopuolella.

Draamaopettajana toimin aina niissä rajoissa ja kehyksissä, joita yhteiskunta, kasvatusta ja taideinstituutit ovat asettaneet. Koulukonteksti on tärkeä kehys - koulun tilat, aika, välineet ja ennen kaikkea henkinen ilmapiiri voivat olla niin rajoittavia kuin avaavia tekijöitä. Toinen tärkeä tekijä ovat oppimisen ja kasvamisen käsitteet eli se, mitä odotuksia oppilailla, koululla, vanhemmilla on draamakasvatuksen tunneista - nämä kaikki joutuu draamaopettaja kohtaamaan ennen kuin pääsee aloittamaan työnsä.

Draamaopettajan työn haasteena on luoda jonkinlainen tapahtuma, jossa koetaan jotain. Jotta luottamus ja tahto kokeilla syntyy, on ensin tehtävä draamasopimus, koska draamakasvatuksessa oppiminen on prosessin alussa vain osin tietoista. Osa oppimiskokemuksista ovat sellaisia, että niitä voi purkaa vasta myöhemmin. Esteettisessä kokemuksessa ajattelu ja tunteet, tapahtuvat fiktion rajoissa ja niihin reagointi ei oikeastaan ole usein mahdollista kuin vasta jälkikäteen.

Draamaopettajuus ja opettaminen muodostavat prosessin. Draamakasvatuksessa *keskeneräisyys on jatkuva tila, voimavara, josta ammennamme ideat*. Kinnusen (1999) mukaan on oltava tietoisia keskeneräisyydestä ja sen ominaisuuksista: pystyäksemme hakeutumaan uuteen prosessiin meidän on opittava joka kerran itsestämme keskeneräisyydessä ja keskeneräisyydestä itsessämme. (Kinnunen 1999, 44.)

Minua on kiehtonut koko draamaopettajan urani ajan *merkityksellinen keskeneräisyys*, jota olen myös teoreettisesti (1996ab, 1998ab) pyrkinyt käsittelemään. Tämän tutkimuksen perusteella draamakasvatuksen merkityksellinen keskeneräisyys näyttää rakentuvan vakavan leikillisyyden tuomasta energiasta ja esteettisen kahdentumisen tiedostamisesta. Merkityksellisessä keskeneräisyydessä ei ole kyse siitä, että jokin työ jätettäisiin kesken ja se synnyttäisi merkityksiä. Siinä ei myöskään ole kyse prosessin korostamisesta produktion kustannuksella. Merkityksellisen keskeneräisyyden filosofian pohjana on tietoisuus siitä, että vaikka tavoitteena on pyrkiä täydelliseen suoritukseen, sellaisen saavuttaminen on mahdollista vain ohikiitävän hetken. "Täydellisyys hetki" on oppimisen ja tiedostamisen hetki, joka katoaa saman tien, kun sen on saavuttanut. Jokainen produktio ja prosessi on viimeisteltyäkin keskeneräinen. Keskeneräisyyden huomaa heti tai ainakin jälkikäteen. Keskeneräisyys on sekä teoksen että tekijän ominaisuus. Keskeneräisyyden näkeminen voimavarana tarkoittaa myös omien

tietojen ja taitojen, käytettävissä olevan ajan ja ryhmän keskeneräisyyden tiedostamista.

Tämä neljäs luku on lyhyt kuvaus tutkimukseni kannalta keskeisistä ajatuksista, joita draamaopettajana ja tutkijana olen tutkimukseni pohtinut. Nämä ovat vaikuttaneet opetukseeni. Aluksi tiedostamatta tai taustalla - myöhemmin yhä selvemmin. Tässä luvussa olevin opiskelijoiden kommentteihin myös oma näkemykseni ollut vaikuttamassa. Samalla on muistettava se, etten ole suinkaan ollut heidän ainoa opettajansa, joten vaikutuksen määrää ja laatua on vaikea mitata.

Empiirisen aineiston analyysin tavoitteena on siis taustoittaa ja kontekstualisoida sitä maailmaa, jossa olen työskennellyt. Käytän aineistona opiskelijoiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen tiivistelmiä. Olen jokaisen kurssin alussa pyytänyt luvan oppimistehtävien ja reflektio-päiväkirjojen käyttämiseen tutkimusaineistona. Olen poikkeuksetta luvan saanut. Tiivistelmät olen kerännyt kurssien jälkeen keväisin.

Otan esille opiskelijoiden kommentteja Exeterin yliopistosta (1996-97), Oulun Yliopistosta (1998-99) ja Jyväskylän yliopistosta (2000-01). Olen merkinnyt sitaatin loppuun merkin siitä, mistä sitaatti on peräisin seuraavasti: (E) kuuluu Exeterin aineistoon, (O) kuuluu Oulun aineistoon ja (J) kuuluu Jyväskylän aineistoon. Kysymykset, joiden avulla olen pyytänyt opiskelijoita miettimään draamakasvatuksen kokemuksia lukuvuoden ajalta, ovat seuraavat:

1.Ohjaajan toiminnan tarkastelu

Millaiset ajatukset taiteesta, taiteen tekemisestä, luovasta prosessista tuntuivat ohjaavan ohjaajaa? Teatterikäsitys? Käsitys draaman estetiikasta?

Millaiset ajatukset kasvatuksesta ja oppimisesta tuntuivat ohjaavan? Ymmärtäminen, merkityksenanto, ihmis- ja oppimiskäsitys?

2.Prosessien tarkastelu

Miten käytettiin teatterin kieltä ja elementtejä?

Millainen oli leikin ja muiden draaman strategioiden suhde?

Taiteelliset ja kasvatukselliset saavutukset?

3. Osallistujien toiminnan tarkastelu

Kuinka ryhmä toimi?

Millaista oli näyttelemine ja osallistuminen?

Mitä koit osallistujana?

Keräämäni empiiristä aineistoa olen analysoinut systemaattisen analyysin mukaan, aivan samoin kuin kirjallista aineistoa. Jokainen lukukerta on tuonut uusia löytöjä. Olen pyrkinyt joka kerta löytämään olennaisen informaation. Analysointi on näin ollut jatkuvaa ja päällekkäistäkin. Aineistoa olen analysoinut ensin induktiivisesti, kysymysten ja haastattelussa nousseiden teemojen mukaan ja viimeisessä vaiheessa deduktiivisesti vakavan leikillisyyden teorialahmotelman mukaan.

Koska tutkimukseni noudattaa systemaattisen analyysin metodia, olen pyrkinyt jäsentämään aineistoani niin, että siitä löytyisi selkeyttä käsitteiden kuvaamiseksi ja draamakasvatuksen merkityksen avaamiseksi kokemusten avulla.

Aineiston tulkintavaiheessa keskityin luokitteluun eli pyrin jäsentämään aineiston neljään pääluokkaan, jotka ovat: 1) draamakasvatuksen tieteenalan ja oppiaineen kuvaaminen, 2) draamakasvatuksen praktiset perusteet, 3) draamakasvatuksen filosofia, 4) draamakasvatuksen merkitys kasvamisessa ja oppimisessa.

4.2 Draamakasvatus tieteenalana ja oppiaineena

4.2.1 Tieteenalan ja oppiaineen nimi sekä olemus

Draamakasvatus kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa.

Draamakasvatuksessa on tutkimukseni perusteella kyse "draamakasvatuksesta", ei draamasta tai teatterista tai kasvatuksesta erikseen - ei metodista tai oppiaineesta erikseen.

Draamakasvatus tieteenalana ja oppiaineena luo oman erityisen toiminnan. Lähellä sosiaalista todellisuutta olevan työskentelyn kautta se antaa mahdollisuuksia hahmottaa identiteettiä, yhteiskuntaa ja kulttuuria ja se antaa rohkeutta heittäytyä kokemuksiin. Käsitteellinen ajattelu ja toisten ihmisten tarkkailu, elämän ja elämän roolien havaitseminen tukevat toimintaa fiktion todellisuudessa.

Draamakasvatuksessa korostuu aktiivinen oppiminen, joka haastaa opiskelijat tekemään maailmastaan merkityksellisen. Draama on todellisten ja kuviteltujen tapahtumien esittämistä roolien ja tilanteiden avulla. Draaman välityksellä sekä yksilöt että ryhmät pystyvät tutkimaan, muotoilemaan ja symbolisesti esittämään ajatuksia ja tunteita sekä niiden seurauksia. Draamakasvatuksen teoreettisena lähtökohtana on esteettinen kahdentuminen, kahdessa eri maailmassa - todellisessa ja draaman maailmoissa - liikkuminen ja fiktiivisten maailmojen luominen. (O'Toole 1992, 4, 13, 43.)

Draamakasvatuksen hahmottaminen tieteenalana on vielä alussa, vaikka tutkimustehtävän mukaan olen pyrkinyt tällaiseen määrittelyyn. Se, mitä pystyn toteamaan on, että praktisteoreettisesti draamakasvatus voidaan kuvata soveltavana tieteenalana.

Leikki ja rituaalit ovat tämän tieteenalan keskeiset juuret, ja draama on se tieteenala, johon verraten draamakasvatus on soveltava. Draamakasvatus on soveltava tieteenala tai metoditiede siinä mielessä, että draamakasvatuksessa sovelletaan leikinomaisesti draaman, kasvatuksen ja teatterin teorioita ja käytännön malleja.

Tieteenalana draamakasvatus lainaa teoriaa myös muista tieteenaloista kuin kasvatus- ja teatteritieteestä. Lähellä draamakasvatusta ovat antropologia, psykologia, kirjallisuus ja sosiologia. Draamakasvatuksen olemukseen kuuluu tietynlainen luonnosmaisuus, keskeneräisyys ja roolien kautta maailman tarkastelu.

Sosiokulttuurinen ja taiteellinen oppiminen ovat draamakasvatuksessa keskeisiä. Draamakasvatuksen filosofia rakentuu taidekasvatuksen, draaman ja

teatterikasvatuksen filosofioista. Opiskelijat kuvaavat draamakasvatuksen olemusta seuraavasti:

- I see drama as an excuse to express my self, it is almost if you are giving a permission to do it, it is in a context where you are allowed to be like that. And you can be whatever you want to be - - this is like you are giving a permission to explore anything you like and if you say it is to do with drama then it is OK.(E)

- I see drama as being an area that you can be allowed to do something other than the rest of life, another subjects are quite disciplined and even though drama is disciplined it is free in away that you go into it here and you can go as deep as you like and it is OK to do that.(E)

- The idea is to go deeper with themes that are studied and created through the work. This makes the event a process which may turn to journey, that brings new insights, new experience, a view to the issue, that has not been though of earlier in that depth or from particular point of view. (E)

- Asiat jäävät huomattavasti paremmin mieleen, kun saa itse osallistua tekemällä. Osallistuminen puhumalla on jo sinänsä tuttu oppimismetodi, mutta draamassa voi pistää itsensä vielä asteen jos toisenkin enemmän likoon.(O)

- Orava ja piikkisika -draama toi erityisesti itselleni kokemuksen todellisuuden ja fiktion välillä liikkumisesta. Se osoitti myös sen, kuinka monella eri tasolla yhdessäkin draamassa voi liikkua. (J)

- Draama tarjoaa mahdollisuuden käsitellä sekä yhteisiä että henkilökohtaisia kysymyksiä, kuten koen harjoituksissa minulle tapahtuneen. En voinut olla miettimättä kysymyksiä omasta itsestäni, jotka ovat askarruttaneet muutenkin. (J)

Vastauksista voi päätellä, että esiintymistä enemmän korostuu mahdollisuus tutkia asioita vallasta vapaalla alueella. Draaman maailmoissa voi mennä niin syvälle kuin tahtoo. Se, että liikutaan eri tasoilla, ei haittaa niin kauan kuin toimitaan draaman maailman sisällä sovittujen sääntöjen mukaan. Exeterin opiskelijoiden kokemukset ovat hiukan monipuolisempia kuin Oulun ja Jyväskylän opiskelijoiden, koska tein heidän kanssaan sekä esittävää teatteria että osallistavaa teatteria useammin kuin Oulussa ja Jyväskylässä.. Jokaisella vastaajalla tekemisen ja oman kokemuksen kuvaus korostuivat - teatterin vastaanottokokemuksesta ei erikseen keskusteltu, koska tekeminen ja katsominen olivat sisäänrakennettuja kaikissa draamakasvatuksen prosesseissa.

Draamakasvatuksessa ilmaistaan ja tutkitaan asioita. Draaman maailmat antavat mahdollisuuden mennä niin syvälle kuin kukin yksilö itse tahtoo ja uskaltaa - näin draaman maailmat ovat mahdollisuuksia myös kunkin oman maailmankuvan ja identiteetin tarkasteluun.

4.2.2 Suomalainen konteksti

Yhtenä tutkimukseni lähtökohtana on ollut näkemys, että draamakasvatuksella ei ole sellaista asemaa ja arvoa, että sen merkitys nähtäisiin yleissivistävässä koulussa tärkeänä. Väittäisin, että tämä on luonnollista: draamakasvatuksen

kuvaaminen oppiaineena ja tieteenalana on todennäköisesti pyrittävä tekemään ensin niin, että draamaopettajat, muut opettajat sekä hallintovirkamiehet ymmärtävät teoriaperustan.

Vaikka draamakasvatus ei ole omana oppiaineena peruskoulussa, draamaopettajia (ilmaisutaidon opettajia) on koulutettu opetusministeriön toimeksiantosta Jyväskylän yliopistossa jo vuodesta 1990:

"Ilmaisutaidon opettajien koulutus järjestetään. Jyväskylän yliopistossa suunnitellaan ilmaisutaidon opinnot siten, että koulutus voidaan aloittaa viimeistään vuonna 1990." (Opetusministeriön kirje No 1/71/88.)

Minusta on mielenkiintoista ja paradoksaalista se, että draamakasvatuksella ei ollut tuolloin eikä ole vielääkään oppiainestatusta eikä valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja silti, opetusministeriö näki kahdeksankymmentäluvun lopussa tärkeäksi kouluttaa draamaopettajia (ilmaisutaidon opettajia). Toisin sanoen nähtiin, että teatterikorkeakoulun opetuksen ja opintojen tavoitteet olivat erilaiset kuin yliopistossa. Yliopistossa draamaopettajien koulutus on rinnastettu aineenopettajan koulutukseen:

Ilmaisukasvatuksen 35 opintoviikon opintokokonaisuuden suorittaminen vastaa lukioasetuksen A 719/1984 tarkoittamia lehtorin tai aineenopettajan virkaan sekä tuntiopettajan tehtävään vaadittavia ilmaisutaidon opetettavan aineen opintoja. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.)

Kuitenkin, kun tarkastellaan draamakasvatuksen asemaa valtakunnallisesti, Jyväskylän yliopistolle annettua tehtävää ei ole otettu huomioon opetussuunnitelmatyössä. Draamakasvatusta ei ole olemassa oppiaineena eikä tieteenalana. Luukkainen (2000) on selvittänyt opettajien perus- ja täydennyskoulutusta analysoimalla tämän hetken tilannetta ja visioimalla tulevaisuutta. Luukkainen (2000, 44) kirjoittaa raportissaan "Opettaja vuonna 2010" taideaineiden opettajan koulutuksesta:

Kuvataiteen opettajat koulutetaan taideteollisessa korkeakoulussa ja Lapin yliopistossa kuvataidekasvatuksen/opetuksen koulutusohjelmassa - - Musiikin aineenopettajiksi opiskellaan Sibelius-Akatemiassa, musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Musiikin aineenopettajiksi voi valmistua myös Oulun yliopistosta, jossa opiskelevat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon sekä Jyväskylän yliopistosta, jossa suoritetaan filosofian maisterin tutkinto.

Tanssinopettajan ja teatteri-ilmaisun opettajan tutkinnoista säädetään asetuksella teatteri- ja tanssialan yliopistollisista tutkinnoista (A 216/95). Opettajan tutkintoon kuuluu opetustyön edellyttämä aineenhallinta sekä opettajan pedagogiset opinnot. Teatteri- ja tanssitaiteen tutkintoja voi suorittaa teatterikorkeakoulussa ja Tampereen yliopistossa.

Sama näkyy opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa - draamaopettajien koulutusta ei ole otettu huomioon. Tämä on tärkeä havainto siksi, että kokemuksemi mukaan opettajat hakevat draamakasvatuksen opintoihin ja täydennyskoulutukseen usein draamakasvatuksen luonteen vuoksi: draamakasvatuksessa koros-

tuvat kohtaamisen, yhdessä tekemisen ja yhteisöllisyyden periaatteet. Nämä ovat myös arvoja, joita pidetään kaikessa opettajantyössä tärkeänä. Opettajan työn lähtökohdat "opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman" (Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2001, 7-11) mukaan ovat seuraavat: opettajuuden perustana on kunkin opettajan ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset. Opettajuus on ihmissuhdeammatti, jossa kohtaamiset ja vuorovaikutus ovat päivittäisen työn ydinaluetta. Yhteisöllisyys, uudet oppimisympäristöt ja näkemys yhteisestä opettajuudesta leimaavat uuden opettajuuden lähtökohtia. Taide- ja taitoaineiden opettajien kouluttamisesta opetusministeriön raportissa todetaan:

Taide- ja taitoaineiden opettajia tarvitaan 3200 kymmenen vuoden kuluessa. Opettajatarpeiden tyydyttämiseksi nykyinen noin kahdensadanviidenkymmenen suuruinen koulutuskiintiö tulee nostaa kolmeensataan. Lisäyksen tulee suuntautua ensi sijassa pätevöittävään koulutukseen musiikissa, kuvataiteessa ja liikunnassa. (Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 2001, 22.)

Draamakasvatusta, teatteri-ilmaisua tai tanssia ei mainita, ellei ajatella liikunnan alueen integroituvan tanssiin. Tämä on ymmärrettävää, kuten jo edellä totesin, koska draamakasvatusta ei nähdä oppiaineena yleissivistävässä kasvatuksessa.

Teatteri-ilmaisun perusopetuksen perusteet on kirjoitettu lakiin taiteen perusopetuksesta (Opetushallituksen määräys n:o 23/011/93). Teatteri-ilmaisun opetus on tavoitteellista, vuodesta toiseen etenevää opetusta. Se tukee oppilaiden persoonallisuuden kehitystä sekä antaa oppilaille valmiuksia teatteritaiteen tietojen ja taitojen avulla ilmaista itseään. Teatteri-ilmaisun opetus on oivalluksia ja kokemuksia tuottava, luova ryhmäprosessi, *joka edetessään suuntautuu esittäviin taiteisiin ja teorioihin* [oma kursiivi]. Teatteri-ilmaisun opetuksen lähtökohta on taidekasvatuksellinen, taiteen arvoja korostava. Oppiaineeksena ovat oppilaiden omakohtaiset havainnot, kokemukset ja elämykset sekä kirjoitettu teksti, jota työstetään teatterin, draaman, leikki- ja ilmaisuharjoitusten kautta. Teatteri käyttää laaja-alaisesti muiden taiteenalojen elementtejä ja siinä yhdistyvät eri taiteenalojen ilmaisutavat ja ihmisen kokonaisviestintä. (Porna & Väyrynen 1993, 124.)

Kuinka draamakasvatusta sitten poikkeaa teatteri-ilmaisusta - onko kyseessä vain "nimi"-ongelma, jolloin kyseessä on koulutuspoliittinen keskustelu? Tätä tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

4.2.3 Draamakasvatuksen uusi määritelmä: "Draamaa kasvatuksessa"

Olen johdonmukaisesti pyrkinyt tutkimuksessani tarkastelemaan ja pohtimaan draamakasvatuksen määrittelyä käsitteitä analysoimalla. Olen pyrkinyt yhdistämään brittiläistä, pohjoismaista ja nyt tässä luvussa vielä suomalaista käsittelemää määrittelyä. Draama ja teatteri -termit ovat sellaisia, että niille tunnutaan annettavan useita erilaisia merkityksiä, vaikka draama (drao) on draama- ja teatteriteorioissa lähes pääsääntöisesti kuvattu peruskäsitteenä, jonka yksi määrittäjä on teatteri (theatro). Muita draama-sanaan liittyviä määrittäjiä ovat kultti, riitti, rituaali.

Tarkastelen seuraavassa neljän suomalaisen väitöskirjan käsitteenmäärittelyä. Heinonen (2000, 16-30) määrittelee pedagogisen draaman brittiläisen draamakasvatuksen perusteella hyvin selkeästi ja hänen analyysinsä mukaan *varhaiskasvatuksen draama* on:

- luovan puheilmaisuun muoto, taideaine, jossa lasten oma elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen (ilmaisutaitojen) tutkimisessa,
- työtapa, jossa teatterin keinoja apuna käyttäen tutkitaan jotakin asiaa ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen. (Heinonen 2000, 30.)

Toivanen (2002) on tutkinut teatterikasvatusta ja kouluteatteria. Hän ottaa esille kouluteatterin pitkän perinteen osana koulun juhlaperinnettä. Hän ei tee selkeää omaa määrittelyä kouluteatterista tai teatterikasvatuksesta. Sen sijaan hän on pyrkinyt yhdistämään teatterin ja koulun *projektiteatteritoiminnan* käsitteellä:

Projektiteatteritoiminnan tarkoituksena on ollut kehittää kouluelämään sopivaa teatterityön mallia, jossa on yritetty löytää teatterin (taidemuoto) ja koulun (yleissivistävää perusopetusta antava järjestelmä) leikkauskohtia. (Toivanen 2002, 35.)

Sinivuori (2002, 20-23) on hahmottanut käsitteitä jatkumolla "ilmaisukasvatuksesta teatteri-ilmaisuun". Hänellä on avainkäsitteenä *ilmaisukasvatus*, jolle hän näkee alisteisena teatterikasvatuksen ja ilmaisutaidon. Teatterikasvatuksen hän rinnastaa teatteripedagogiikkaan ja näkee teatteri-ilmaisun niiden osana. Ilmaisutaidon hän rinnastaa draamapedagogiikkaan ja näkee tälle alisteisena draaman, jonka alle sijoittaa pedagogisen draaman. Hän kirjoittaa:

Lähtökohtana kasvatuksellisten ilmaisukäsitteiden selittämiseksi on termi ilmaisukasvatus. Ilmaisukasvatus on yksilöä omaehtoiseen itseilmaisuun kehittävää toimintaa. Tähän liittyy monipuolinen eri osa-alueiden (kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen, kirjallinen ja draamallinen) ilmaisukeinojen opettaminen. (Sinivuori 2002, 21.)

Rusanen (2002, 31-47) puolestaan on tarkastellut "ilmaisutaitoa oppiaineena" ja päätyy käsiteanalyysissään kuvaamaan *teatteritaiteen* kentän, jonka hän jakaa esittävään ja osallistavaan teatteriin:

Draamakasvatuksen sijoitan osallistavan teatterin muotoihin, ja käytän siitä jatkossa joko juuri ilmaisua draamakasvatus tai joissakin yhteyksissä pelkästään sanaa draama. Käytän näitä sanoja synonyymisesti. (Rusanen 2002, 46.)

Kun vertaa edellä kuvattuja käsiteanalyyssejä tämän tutkimuksen käsiteanalyysiin, joitain eroja löytyy. Heinosen analyysi ja tutkimus seuraa selkeästi pedagogisen draaman määrittelyä sellaisena kuin se on brittiläisessä kontekstissa tehty. Heinonen on rajannut tutkimuksensa juuri tähän ja saanut pedagogisen draaman merkityksen tutkimuksensa kautta hyvin esille. Toivanen puolestaan kirjoittaa projektiteatterista, jolle ei ole suoraa vastinetta brittiläisessä draamakasvatuksen viitekehityksessä. Projektiteatteri on käsitteenä mielenkiintoinen, koska siinä ehkä liikutaan "in-between" -alueella, joka on tämän tutkimuksen aluetta. Sinivuoren analyysi on selkeästi suomalaisen ilmaisukasvatuksen perinteen mukainen. Sinivuoren käsiteanalyysi noudattaa Laakson (1994ab) tekemää käsitteenmääritte-

lyä. Brittiläisessä kontekstissa käsitettä ilmaisukasvatus ei käytetä. Rusanen analyysin perustelut ovat mielenkiintoiset, koska hän argumentoi teatteritaidekäsitteen puolesta. Kuitenkin hänen työtapansa ja esimerkinsä, joita hän tutkimuksessaan kuvaa, kuuluvat enemmän draamakasvatukseen. Myös lähdekirjallisuudessa Rusanen tukeutuu keskeisiin brittiläisen draamakasvatuksen teoreetikkoihin, ei teatteritaiteen tai teatterikasvatuksen. Esimerkiksi keskeisen brittiläisen teatterikasvatuksen puolestapuhujan Hornbrookin teoriat puuttuvat Rusanen analyysistä kokonaan.

Osa käsitteenmäärittelyn eroista johtunee näkökulmasta, osa siitä, että näiden määrittelyjen avulla pyritään vaikuttamaan koulutuspoliittiseen keskusteluun. Tutkimukseni perusteella väitän, että brittiläiseen viitekehykseen perustuva ja kulttuuriteorioita hyödyntävä käsitteenmäärittely on kattavin yleissivistävän draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaine -luonnetta kuvaava määrittely.

Draamakasvatus on siis sekä tieteenalan että oppiaineen nimi. Voi olla, että oppiaineen nimenä draamakasvatus on kömpelö, ja sen voisi lyhentää pelkäksi draamaksi. Silloin sen voisi kuvata käytännöllisesti, jotta käsitteen sisältö ei hämärtyisi. Esimerkiksi, kysyttäessä mitä teillä tänään on draama-tunnilla, vastaukset voisivat vaihdella seuraavasti:

- osallistavaa teatteria,
- esityksen, (näytelmän tai performanssin) tekemistä,
- improvisaatiota,
- prosessidraamaa,
- teatterissa käynti,
- forum-teatteria,
- poikkitaiteellista työskentelyä muiden taideaineiden kanssa,
- tarinankerronnan tutkimista,
- dramaturgian opiskelua,
- draaman ja teatterin historian opiskelua,
- draamaan ja teatteriin liittyvien uusien ilmiöiden, kuten median ja internetin, opiskelua

Edellä esittämäni käsittemäärittelyn tueksi voidaan vielä nostaa kolme asiaa:

(1) määrittelylle löytyy tukea draamakasvatuksen kansainvälisestä tutkimuksesta, kuten olen tutkimuksessani argumentoinut,

(2) määrittelyssä ei ole enää kahtiajako-teoriaa tai jatkumo-teoriaa, vaan olen hahmottamassa draamakasvatusta genre- näkökulmasta ja

(3) draamakasvatuksen tarkastelu genre-näkökulmasta antaa mahdollisuuden lähteä rakentamaan draamakasvatuksen opetussuunnitelmaa, joka laajalaisena sopii nimenomaan yleissivistävän taidekasvatuksen viitekehykseen.

4.3 Draamakasvatuksen praktiset perusteet

4.3.1 Oppiaineen praktisteoreettinen kuvaus

Tutkimuksen kuluessa draamakasvatuksen orientaatio on saanut vahvistusta. Täsmennän määritelmän seuraavasti:

Draamakasvatus on asioiden tutkimista, yhdistelyä ja oivaltamista. Draamassa liikutaan taiteen ja sosiaalisen kokemuksen alueilla. Teatteri ei ole se mitä opiskellaan, vaan teatterista saadaan toimintaan muoto ja kieli, joka antaa mahdollisuuden kertoa omaa tarinaa dialogisesti yhdessä toisten kanssa.

Draamakasvatus luo kouluun omia oppimisympäristöjä. Draamassa luodaan ja tutkitaan merkityksiä. Oppiaineena draamakasvatus on tarinoiden kertomista monella eri tavalla: sanallisesti, kehollisesti, visuaalisesti ja spatiaalisesti. Draama on asioiden tutkimista, yhdistelyä ja oivaltamista. Draamassa liikutaan taiteen ja sosiaalisen kokemuksen alueilla. Teatteri ei ole se, mitä a priori opiskellaan, vaan teatterista saadaan toimintaan muoto ja kieli, joka antaa mahdollisuuden kertoa omaa tarinaa dialogisesti yhdessä toisten kanssa. Tässä en tarkoita vastakkainasettelua produktio - prosessi, vaan painotan molempien tärkeyttä osana kokonaisuutta.

Draama näyttää mahdollistavan yhteisöllisen keskustelun draaman maailmojen avaaman kokemuksen kautta. Tässä keskustelussa on useita eri tasoja: yksilöllinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen. Opiskelijoiden kuvaamina eri tasot näkyvät seuraavalla tavalla:

- Drama can be seen as more than just a form of entertainment, it is a form of exploration and communication. This allows you the chance to try things out several ways before you finally decide what it is you want and are happy with. It becomes a kind of script but not a rigid one. As the process develops it becomes part of a continuously developing frame work, a structure. (E)

- I think drama with children is a lot of things throwing into pot together, I think it is dealing with the emotions, dealing with issues, dealing with growing up, dealing with peers, dealing with dealing with things - also appreciating things - - and deconstructing things, you see, drama is a really good way of deconstructing things and children don't often get the change to rip of something to pieces and to deconstruct it.(E)

- Aesthetics is about feelings, emotions, visual perceptions, creating meaning from a form. Drama is all these things. It is an artistic and empathic vehicle. Through this process, we are developing personally and emotionally. However, we are also developing as a team, our relationships within the group. We are also learning techniques and skills particular to drama and performance.(E)

- Draamakasvatuksessa oppiminen on asioiden yhdistelyä, oivaltamista ja kokeilemalla oppimista. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja kokemuksen, elämyksien kautta oppimista.(J)

- Draamaharjoituksissa käsitellään myös muotoa ja sen merkitystä. Se tila, missä oppiminen tapahtuu, voi olla hyvinkin erilainen perinteiseen oppimistilaan nähden. Muoto voi muuttua ja kehittyä esimerkiksi erilaisten roolien mukana. Toisaalta tietyt säännöt luovat muodolle rajat, jolloin oppiminen tapahtuu näiden rajojen sisällä, olennaiseen keskittyen. (O)

- Tunneilla tajusin, kuinka tiukasti draamakin on sidoksissa sitä toteuttavan yhteisön ja ryhmän arvomaailmaan ja käsityksiin. Tärkeäksi asiaksi nousi, että draamalla ei ole tarkoitus pakottaa luopumaan omista arvoista, vaan niiden tulisi olla tekemisen lähtökohta. (O)

- Draaman avulla sisäisestä ja ulkoisesta maailmasta voi tulla jatkumo. Tällöin eri maailmat eivät poissulje toisiaan, vaan toimivat vuorovaikutuksessa. Parhaimmillaan draamaharjoitusten kautta siirrytään ulkoisesta maailmasta sisäiseen ja taas takaisin ulkoiseen. (J)

Draamakasvatuksessa, kuten missä tahansa oppiaineessa, aineen hallinta vaatii opiskelua. Tämä toteutuu parhaiten silloin, kun rakennetaan oppiaineen luonteen mukainen systemaattinen progressio. Draamakasvatuksessa aineenhallinta tarkoittaa genrejen ja työtapojen ja dramaturgisen ajattelun riittävää hallintaa.

Perustyötavat ja ilmaisukeinot ovat kaikissa genreissä jossain määrin samankaltaisia (fiktio luominen, roolin haltuunotto, dramaturginen ajattelu, tarinan kertominen ym.), mutta painotukset ja vaatimukset esittävän ja osallistavan teatterin kohdalla ovat erilaisia.

Yleisen taidehistorian, teatterin ja draamakasvatuksen historian perusteet johdattelevat kulttuuriin ja estetiikkaan meillä ja muualla: samalla kun opitaan draamallisesta viestinnästä, opitaan muista taideaineista ja kulttuurista laaja-alaisen taidekasvatuksen filosofian mukaan.

Draamakasvatuksessa on kyse dramaturgisen ja draamallisen lukutaidon oppimisesta. Tämä tarkoittaa draaman ja dramatisoidun yhteiskunnan hahmottamista ja tulkintaa. Toisaalta draamakasvatukseen kuuluu oleellisesti tekeminen ja erilaisen draamakasvatuksen genrejen luonteen ymmärtäminen. Työskentelyn ohella myös valitut aiheet ja käytettävät materiaalit välittävät tietoa omasta ja muista kulttuureista.

Opintojen tarkoitus on rohkaista, tukea ja edistää opiskelijan omaa ilmaisua, jotta hän pystyy persoonalliseen ilmaisuun, hallitsee erilaisia genrejä, menetelmiä ja välineitä. Oppilaiden tekemät draamat ja niihin liittyvät tarinat ovat luovan ajatteluprosessin tulos. Omien ja toisten draamojen tarkastelu ja tulkitseminen on oppimistilaisuus.

Draamakasvatuksessa ei voi heti, jos koskaan, oppia ja hallita kaikkea. Kyse on aina valinnoista. Työskentely edellyttää valmiutta jatkuvaan keskeneräisyyteen ja valmiutta muutoksiin. Draamaopettaja ja oppilas ovat molemmat samojen draamallisten kysymysten edessä, ja ratkaisut ovat joka kerta kontekstuaalisia ja ainutkertaisia.

Opetuksen suunnittelu edellyttää aineen hallintaa ja opettajan omakohtaista suhdetta opetettavaan asiaan sekä toisaalta sen kulttuurin ymmärrystä, jossa ollaan. Draamaprosessien suunnittelu, aloittaminen, jatkaminen, korjaaminen, muuttaminen ja loppuun saattaminen sekä viimeistely on hyvä oppia yhdessä.

Ryhmä voi olla innostava, inspiroiva, haastava, rohkaiseva, kannustava, tukeva tai huonossa tapauksessa kaiken tämän vastakohta.

Oppilaan omien taitojen harjoittaminen ja siitä kehittyvä omien taitojen arvostaminen ja ilmaisullisten mieltymysten tiedostaminen luovat pohjan ymmärtää myös eri oppilaiden ja opettajien kokemus- ja näkemyseroja. Yhteisten kokemusten kautta välitämme arvojen maailmaa. Kokemusten purku antaa mahdollisuuden tulkintojen ja tuntemusten työstämiselle.

4.3.2 Draaman maailmojen luominen

Developing a culture of participation in drama, where students are actively engaged in their own learning, is one way to challenge the kind of passivity which is sometimes associated with a consumer culture. As teachers, it also enables us to demonstrate to students that their ideas matter. In this context, drama education provides a public forum for dialogue, discussion, debate and dissent: it is a place where difference, and the limits of difference, might be negotiated and explored. (Nicholson 2000, 9.)

Draamaopettajan työn lähtökohtana on tietous draamakasvatuksen prosessien lähtökohdista, luonteesta ja tavoitteista. Oppiaineen hallinta on avainasemassa. Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen perustaksi on tärkeää oppia analysoidaan oppilaan lähtökohtia, oppiaineen luonnetta ja oppimisen tavoitteita sekä kehittämään toimivia pedagogisia ratkaisuja. Opettaminen edellyttää oppiaineen tietojen ja taitojen osaamista. Didaktiikan perusteet ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan seuraavat:

(1) Oppimiskulttuurin ja oppimisympäristön rakentaminen, johon kuuluu draamakasvatuksen draamasopimus. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat tila, odotukset, kokemukset, tavoitteet, ryhmän näkyvät ja piilossa olevat suhteet, suhde draamaan ja draamakasvatukseen sekä tarinoiden kertomisen ja kuulemisen tarve.

(2) Draaman maailmojen eli fiktion rakentaminen ja siellä toimiminen, johon vaikuttavat opettajan ja oppilaiden tehtävät ja suhteet; opettamisen ja oppimisen tavoitteet (oppiminen draamassa, draamasta ja draaman avulla); genren ja tyylin valinta; muodon, tekstin ja sisällön suhde sekä tavoiteltavat merkitykset.

(3) Roolin rakentaminen, roolissa pysyminen ja toimiminen, johon vaikuttavat tiedot ja taidot draamallisesta ilmaisusta, dramaturgiasta ja dialogista sekä suhde toisiin fiktiassa ja suhde yleisöön, joka on erillinen tai osallistuva.

Analyysin perusteella draamakasvatuksesta voi todeta, että asioiden tutkiminen ja toisten tekemisen katsominen ovat tärkeitä. Yhtä tärkeää on se, että kaikella toiminnalla on tavoite. Vaikuttavia ovat yleensä asiat, jotka jäävät mietittävään ja jotka jopa ärsyttävät. Kokeileminen ja lopuksi reflektointi ovat tärkeitä: toisten kuuntelemisesta oppii, kun takana on yhteinen kokemus:

- If we are open to new learning then our ideas that we have in our head about one thing could be enhancing all the time the more we find out, the more we trying - - drama is this long continuum, because you are always learning. (E)

- Because I am doing drama I am able to explore what ever, I've been given permission to do it and it is OK, in that context. How else would you learn? You read about it or talk to somebody whereas I can actually explore it in myself.(E)

- To be able to experiment, give a permission, to give a permission and freedom - - to experiment and to enjoy other people to perform or watching other people speaking . It need to be participant but I also need to learn how to be an audience and not just be passive in audience, there is more to be in audience than being passively entertained -
- I think you are supposed to take something away and talk about it afterwards. (E)

- Draamakasvatuksessa korostuu itse tekeminen. Ei kuitenkaan riitä, että vain tekee. Ei mikä tahansa puuhastelu johda oppimiseen. Tekemisessä täytyy olla idea, tavoite, yhteys johonkin kokonaisuuteen. (J)

- Uskon, että oppimista tapahtui silloin kun asiat jäivät askarruttamaan mieltä ja luennon tai demon jälkeen oli tarvetta jutella siellä heränneistä asioista. Monesti tuntuu, että oppiminen on sitä parempaa, mitä enemmän jokin juttu ärsyttää. (O)

- Draamaharjoituksissa pyritään myös löytämään useita eri ratkaisuja ja tulkintoja ongelmille muille tilanteille. Käypiä ratkaisuja voidaan löytää useita tai ei yhtään, mutta tärkeintä onkin miettiä mahdollisia ja mahdottomiltakin tuntuvia vaihtoehtoja. Tämän pitäisi avartaa näkemystä ja ajaa ihmistä löytämään ja ennen kaikkea etsimään vaihtoehtoisia ratkaisuja myös omassa elämässään. (J)

- Draaman avulla voimme turvallisesti kokeilla erilaisia ratkaisuja ja ajattelutapoja ja ehkä löytää jotain käyttökelpoista draaman ulkopuoliseen maailmaan. Turvallisella tarkoitan sitä, että draaman maailmassa kaikki on mahdollista ja luvallista, eikä kokeiluista vahingoitu oikeasti.(J)

- Draamassa ajattelen loppureflektoinnin olevan hyvin merkittävässä asemassa. Siinä on mielestäni keskustelun avulla mahdollista saada aikaan se, että oppilaat voivat kertoa omista ajatuksistaan, joita draamaa tehdessä on herännyt ja muiden ajatelmia kuuntelemalla voi oppia valtavan paljon, kun toisten mielipiteitä liittyy itselle heränneisiin ajatuksiin. (J)

Draamakasvatuksen praktisten perusteiden hahmottamisessa johtopäätös on, että asiat ja teemat, joita draaman maailmoissa käsitellään, tulevat erilaisiksi, koska oppimisessa ja käsittelyssä on laaja kirjo oppimisen mahdollisuuksia ja hahmottamista. Puhutun kielen ja loogisen ajattelun lisäksi tunteilla on merkitys.

Tiedämme leikkivämme, teemme sopimuksen siitä, että leikimme. Keskeisenä tavoitteena on avata näkemyksiä ja keskustelua: tarkoituksena on avata silmiä maailman tarkastelulle. Fiktiivisissä todellisuuksissa meitä rajoittavat vain sovitut säännöt ja fiktion lait. Draamakasvatuksen luonteeseen kuuluu se, että todellisuuden ja draamallisen fiktion välisessä luomisprosessissa kasvattaja ja kasvavat tekevät erilaisten sopimusten ja kokeilujen kautta dramaturgisen työn, jonka vaikuttavuus ilmenee sen monikerroksisessa merkityksessä osallistujille. (Heathcote 1984, 54, 82, 128; Bolton 1992, 1; Bolton 1998, 278.) Sopimus osallistumisesta ja kokeilemisesta ovat tällöin avainsanoja, jotka mahdollistavat merkityksiä luovan draamallisen toiminnan.

Roolin merkitys on keskeinen. Roolissa olijan täytyy ensinnäkin olla aktiivinen, toiseksi rooli mahdollistaa sen, että rooli voi olla ristiriitainen suhteessa omaan minään ja suhteessa toisiin: rooli mahdollistaa erilaiset ajatus- ja tunnekokeilut. Draamalla on kyky liikuttaa ja muuttaa sekä osanottajia että yleisöjä sekä vahvistaa ja kyseenalaistaa arvoja, kulttuureita ja samaistumisia.

Selkeä johtopäätös, jonka voi myös tehdä, on se, että draamakasvatus ymmärretään liian suppeasti, mikäli ajatellaan, että se on vain jonkinlaista improvisoitua leikkiä tai että se on vain teatteriesityksen tekemistä (Neelands 1992, 26). Itse asiassa, mikäli prosessia tahtoisi määrittellä, niin sen voisi kuvata esimerkiksi yhden lukuvuoden kestäväksi draamalliseksi keskusteluksi, jossa pedagoginen ja esteettinen eivät ole toisistaan irrallisia vaihteita, joista toinen alkaa, kun toinen loppuu, vaan kyseessä on pedagogis-esteettinen kasvuprosessi, joka mahdollistaa erilaisten taitojen harjoittamisen ja erilaisten merkitysten tarkastelemisen ja rakentamisen. Draamakasvatuksen merkitysisältö ei määrydy todesta tai fiktiosta, vaan draama, kuten leikki on jotain omalaatuista, joka kiinnittyy tutkittavien teemojen kautta yksilön omaan kokemustaustaan ja sitä kautta kasvaa merkitykselliseksi. (Bolton 1986, 218-219.)

Draama kehittää opiskelijoiden sanattoman ja sanallisen, yksilöllisen ja ryhmäviestinnän taitoja, koska draamassa on osallistuttava ja osallistuminen on usein kokonaisvaltaista (Bolton 1992, 8; O'Neill 1995, 119). Draamakasvatuksen didaktiikan leikillisyydessä poeiesis syntyy usein vuorovaikutuksessa draamaopettajan ja oppilaiden välillä. (Heathcote 1984, 131; Bolton 1992, 11-13; 1998, 272.)

Draamakasvatuksessa vakavalla leikillisyydellä on kaksi tehtävää: toisaalta kulttuuriperinteen tutkiminen, siihen tutustuminen, sen kriittinen tarkastelu ja toisaalta pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen. Nämä tavoitteet vaativat dramaturgista strukturointia ja reflektointia. (Bolton 1998, 271; O'Neill 1995, 4.) Lähtökohtana on modernin ja postmodernin todellisuuskäsityksen eroon pohjaava dramaturginen ajattelu. Kun ajatellaan, että taiteet ja kieli yhdessä muodostavat sosiaalisen kulttuurin, niin dramaturgia voisi silloin toimia sillä kommunikatiivisella pohjalla, jossa jo luonnostaan elämme. Dramaturgian tehtävä olisi herättää kysymyksiä todellisuuden (reaalimaailma, jos sellaista voi kuvata olevan olemassa) ja taiteen todellisuuden (fiktiivinen maailma tai virtuaalimaailma) välillä. Tällainen dramaturgia johtaisi siis kohti esteettistä merkityksenantoa, jonka yhtenä keskeisenä määrittäjänä voi ajatella sosiokulttuurisen viitekehyksen ja siinä analogioiden ja esteettisen merkityksen kontekstit, johon dramaturginen ajattelu kiinnittyisi.

Draamakasvatuksen didaktiikka on määrätynlaista reflektiivistä dramaturgiaa. Reflektiivinen dramaturgia poikkeaa tavanomaisesta opetuskeskustelusta siinä, että se tapahtuu sekä keskustelun että teatterinkielen avulla ja sitä luonnehtii jatkuva "fiktiosta todellisuuteen ja takaisin hyppiminen". Siinä on enemmän toimintaa, vähemmän sanoja kuin tavallisessa keskustelussa, samalla se vaatii monitasoista "kielen" ymmärtämistä.

Opetuksessa on pyrittävä kokemusten analysointiin. Siksi kriittinen ja analyttinen tarkastelu on yksi oppimisen osa-alue ja toinen osa-alue on osallistujien kokemusten reflektointi ja analyysi. Ohjaajan tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa osallistujat voivat tuntea olonsa vapaaksi kokeilemaan, luomaan, etsimään, epäonnistumaan ja pohtimaan tehtyä. Ryhmän jäsenet ovat näin myös työn asiantuntijoita: vaikka ohjaajan tehtävä on ensikädessä tarjota rajat ja avata maailma, jossa lähdetään liikkumaan, se on vain muoto, joka tarvitsee yhteyden sisältöön, johon merkityksiä tuovat ja luovat ryhmän jäsenet. (ks. Heathcote 1984, 50, 116-117; Heathcote ja Bolton 1995, 84; O'Neill 1995, 57; O'Toole 1992, 23.)

Draamakasvatuksen selittämisessä taiteen, kasvatuksen ja sosiaalisuuden näkökulmat ovat kaikki tärkeitä. Dialogisen sosiaalis-taiteellisen kohtaamisen tekeminen vaatii aivan omaa dramaturgiaa ja käsitystä tekemisen luonteesta. Tämä taiteen ja sosiaalisuuden huomioonottava ajattelu, jossa yksilöllinen, sosiaalinen ja kulttuurillinen merkityksenanto ovat kukin yhtä tärkeässä osassa, johtaa siihen, että niin opettajan kuin osallistujien roolit ovat monisärmäisiä ja se tekee tästä työstä erityisen vaativan.

Opettajalta edellytetään taiteilijan ja pedagogin roolien hallitsemista, kun taas osallistujilta katsojan ja näyttelijän rooleissa olemista. Lisäksi molemmilta vaaditaan käsikirjoittajan, lavastajan, dramaturgin, ohjaajan ja vielä kriitikon roolien hallitsemista työskentelyn eri vaiheissa. (Heathcote 1984, 49, 56; Heathcote & Bolton 1995, 83; O'Neill 1995, 69, 74, 90; O'Toole 1992, 17-19, 68, 86-89.) Yksi keskeinen vaatimus on keskeneräisyyden näkeminen esteettisenä mahdollisuutena täydentää rakenne, jossa on aukkoja ja josta ei tiedä, mihin se on kehittymässä. Näiden aukkojen kautta prosessi voi edetä uusiin fiktiivisiin kohtaaisiin.

4.3.3 Draamakasvatus yleissivistävässä taidekasvatuksessa

Draamakasvatus voitaisiin, kuten Arja Puurula (2000) ehdottaa, nähdä oppiaineena ja tieteenalana uudessa taidekasvatuksen systeemissä, jossa ei operoida oppiainekeisesteisesti, vaan taidekasvatus nähdään laaja-alaisena osana kasvatusta:

Taidekasvatus-termillä on ryhdytty yhä yleisimmin tarkoittamaan laaja-alaista taidekasvatusta, joka kattaa musiikin, visuaaliset taiteet, tanssikasvatuksen ja draamakasvatuksen (Puurula 2000, 281).

Jos draamakasvatus olisi osa laaja-alaista yleissivistävää taidekasvatusta, se [draamakasvatus] olisi kuitenkin ensin hyväksyttävä omana tieteenalana ja oppiaineena (vaikka soveltavana) osaksi laaja-alaista systeemiä. Ei niin, että pitäisi perustaa oppiaine kouluun, vaan niin, että perustettaessa laaja-alaista taidekasvatuksen systeemiä, draamakasvatus olisi mukana samalla tavalla kuin musiikki, visuaaliset taiteet ja tanssikasvatus. Esitän kolme teesiä ajatukseni tueksi:

(1) Draamakasvatus tulee nähdä ensin oppiaineena ja tieteenalana, koska vasta niiden pohjalta sitä on mahdollista rakentaa, tunnistaa, kehittää ja tutkia sitä.

Kun tämä omaleimaisuus on kuvattu, sen jälkeen integrointi muihin oppiaineisiin on perusteltua ja mahdollista niin, että kunkin oppiaineen erityisominaisuudet voidaan ottaa huomioon. Näin tulevat näkyviksi myös eri oppiaineiden näkökulmat taiteeseen ja todellisuuteen. Samalla opitaan erilaisista tavoista hahmottaa maailmaa. Esteettinen tiedonhankinta voi tapahtua ainakin kuudella tavalla, jotka painottuvat eri taideoaloissa eri tavoin: verbaalinen (kirjallisuus), visuaalinen (kuvataide), auditivinen (musiikki), kinesteettinen (tanssi), manuaalinen (käsityöt) ja edellisiä yhdistävä ja fiktion kolmiulotteisuutta hyödyntävä (teatteri).

(2) Sederholm (1998) näkee taidekasvatuksen haasteena nykytaiteen ja elämän estetisoitumisen. Yhteiskunnassa taidekäsitys on laajentunut. Nykytai-

teessa eri taidemuodot sekoittuvat (ks. Geertz 1980 "Blurred Genres"); populaarikulttuurilla on suuri vaikutus ja taiteilijat yhdistelevät erilaisia tyylejä ja luovat uusia muotoja. Sederholm (1998) määrittelee tältä pohjalta taidekasvatuksen haasteeksi mm. performatiivisen taiteen ja yhteisötaiteen. Yhteisötaiteessa tuotetaan usein kollaasinomaisia yhdistelmiä, joiden tavoitteena esittämisen lisäksi on usein tarjous dialogiin ja osallistumiseen.

Taidekasvatuksen haasteena on vastata tähän poikkitaiteelliseen ja yhteisölliseen taiteen kokemiseen ja tekemiseen. Draamakasvatuksen genret mahdollistavat sekä esittävän että osallistavan dialogin. Esimerkiksi yhteisöteatterin ja prosessidraaman työtavat ovat sellaisia, että ne luonnostaan tuottavat kollaasinomaisia tuloksia.

(3) Kolmas teesi koskee uuden taidekasvatuksen systeemin oppiaineita yhdistävää näkemystä. Puurula (2000, 281-284) on tutkinut yleissivistävän taidekasvatuksen perusteluja. Niitä ovat mm. lapsikeskeisyys, taidelähtöisyys ja työelämän vaatimusten tukeminen sekä hyötyprinsiippi, joka on sekä taidekasvatuksen asemaa vahvistava että heikentävä. Muita laaja-alaista taidekasvatusta tukevia perusteluja ovat Puurulan mukaan taidekasvatuksen rooli monikulttuurikasvatuksessa, taidekasvatuksen myönteiset heijastukset koulumotivaatioon, sosiaalisuuteen, ajattelutaitoihin ja muihin oppiaineisiin. (Puurula 2000, 281.)

Eräs mahdollisuus taidekasvatuksen vahvistamiseksi on erillisten oppiaineiden yhdistäminen opetussuunnitelmassa yhtenäiseksi taiteet (arts) -aineeksi. Australiassa koottiin v.1994 viisi taideainetta yhteen (tanssi, draama, media, musiikki ja visuaaliset taiteet), ja tämä alue määriteltiin yhdeksi kahdeksasta oppivelvollisuuskoulun avainalueesta. (Puurula 2000, 284.)

Puurula (2000, 28) kirjoittaa, että laaja-alainen taidekasvatus on elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin perustuvaa, varhaislapsuudesta alkavaa, koko eliniän jatkuvaa ihmisen kasvatusta kohti humaania, ihmiskunnan tulevaisuudesta aktiivisesti vastuuta ottavaa ihmistä. Puurulan näkemyksessä on samankaltaista optimismia kuin Huizingan teeseissä. Kuten olen todennut, optimistinen (jonkun mielestä ehkä naiivi) asenne elämään ja kasvatukseen on perusteltu, kunhan siihen kuuluu myös yhteiskuntaa ja kulttuuria kriittisesti tarkasteleva asenne: näin kulttuuria uudistavat ajatukset voivat nousta esille.

Puurula näkee, että olennaista määritelmässä [laaja-alainen taidekasvatus] on se, mitä kasvatuksella ymmärretään: se on tietoista, tavoitteista ja rationaalista opetusalan ammattilaisen työtä. Määritelmän voi katsoa kuuluvan rekonstruktionistiseen taidekasvatuksen suuntaukseen, jonka lähtökohtia ovat Puurulan (2000, 281) mukaan:

- Opiskelun lähtökohtana on oppilaan fenomenologinen maailma, arvostukset ja niiden tiedostaminen,
- oppilaiden käsityksiä on laajennettava historiallisessa perspektiivissä, jotta he näkevät itsensä osana suurempaa traditiota,
- poikkikulttuurinen perspektiivi on olennaista sen ymmärtämiseksi, että taide on monimuotoista, ihmisen aikaansaamaa ja säilyttämää,
- opetuksen yhteydessä orientoidutaan tulevaisuuteen ja tarjotaan vaihtoehtoisia tulevaisuuden mahdollisuuksia sekä korostetaan muutosskenaarioita.

Rekonstruktionistinen ja postmoderni taidekasvatus korostavat näin mm. totuttujen toimintatapojen ja käsitysten kyseenalaistamista ja poikkitaiteellisuutta. Ne myös korostavat taiteen tapahtumallisuutta, yhteisöllisyyttä, performatiivisuutta ja taiteen yhteyttä ihmisen arkeen. (ks. Lacy 1995, Sederholm 1998, Shusterman 1997 ja Stuhr 1995).

Oppiaineita yhdistävä näkemys voidaan nähdä samankaltaisena holistisena paradigmatena, joka on ollut draamakasvatuksessa. Draamakasvatuksessa holistisuus on johtunut enemmän teorian puutteesta kuin mietityistä ratkaisuksista. Uudessa taidekasvatuksen mallissa holistisuuden voisi kuitenkin pyrkiä rakentamaan teorian pohjalta ja näin voidaan perustella taiteiden kasvatuksen laaja-alaisuus sekä kunkin taideaineen omaleimaisuus. Tällöin rakentuisi systeemi, joka on argumentoiva ja dialoginen.

Tässä systeemissä draamakasvatusta olisi vaikea täysin sivuuttaa.

4.4 Draamakasvatuksen filosofian perusteita

4.4.1 Draamakasvatus mahdollisuuksien tilana

Vakavan leikillisyyden filosofia ja merkityksellisen keskeneräisyyden filosofia luovat yhdessä esteettisen kahdentumisen teorian kanssa draamakasvatuksen filosofian perusteet. Vakava leikillisuus ja esteettinen kahdentuminen mahdollistavat jatkuvasti uudistuvia ja keskeneräisyydestä voimaa saavia oppimisen mahdollisuuksien maailmoja:

Vakavan leikillisyyden perusteet rakentuvat siis säännöistä ja sopimuksesta, että "leikitään" asioita, joita tahdotaan. Draaman muoto on leikittelevä, tarkoitus on vakava.

Esteettinen kahdentumisen perusteet ovat kahdentuminen roolissa, ajassa ja tilassa sekä kahdentuminen todellisuus-fiktio suhteessa ja teatteri-kasvatus suhteessa sekä tila-kehollisuus suhteessa

Keskeneräisyyden estetiikka on opettajan ja oppilaiden voimavarana: molemmat ovat yhdessä tekijöitä ja kokijoita, jotka toimivat ja luovat mahdollisuuksien maailmoissa hetkellisiä täydellisyyden hetkiä, jotka täydellistyessään katoavat ja uusi keskeneräisyys alkaa.

Draamakasvatus on vaativaa. Ohjaajan on saatava osallistujat mukaan draaman maailmaan, jotta oppimiskokemuksia syntyy. Avainsana on osallistuminen. Osallistumisen lisäksi osallistujien tulee tuntea, että he ovat "turvassa". Jos ohjaaja ei saa roolisuojasta toimimaan, silloin roolihahmoon voidaan reagoida draaman sisällä ja ulkona sosiaalisen todellisuuden arvottamisen kautta. Silloin kun roolisuojaus toimii ja kun draamasopimus on vahva, niin kokeileminen on mahdollista ja virheitä ei tarvitse pelätä. Kaikkea draamaa tuntuu määrittävän

keskeneräisyyden sietäminen: kun draamaan heittäytyy, prosessi vie mukanaan eikä lopputulos ole etukäteen tiedossa.

Draamakasvatus on toimintaa ja se vaatii monitasoista kielen ymmärtämistä ja lukemista. Draamallisen opetuskeskustelun tavoite on prosessi, jossa (usein epäsuorasti) paljastuvat tekemisen arvot ja tarkoitus. Merkitykset ovat usein draaman sisään kätkeytyneitä, ja lukemisen tavasta sekä taidosta riippuu se, millaisia merkityksiä löydetään ja mitkä ovat tärkeitä.

- Sometimes I felt as though I was being judged through my character or that my character was being judged through me. I said something, a judgement and people said: you can't do that, it is too, what ever -- am I being wrong, is what I am saying bad? (E)

- I think drama is different because you are not learning about facts, you are learning about something that comes within yourself. You contribute, you couldn't go into drama and not contribute. You can go into science and not contribute, just sit there and be taught. But in drama, you have to give it yourself. (E)

- I think it [drama] is very powerful in a sense that it can tackle by use, tackle things, it can question things, it can shake things. You can be controversial and it is all right to be like that. (E)

- Draama antaa kokemusperäisen elämyksen mahdollisuuden. Roolin kautta koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita, motiiveja. (O)

- Draama on yksi niistä harvoista oppiaineista, ellei peräti ainoa, jossa on lupa kokeilla omia rajoja ja jossa on lupa tehdä "virheitä". Sana kolahtaa aika pahasti korvaan, mutta tarkoitan virheiden tekemisellä jotain mallina tai hahmotelmana päässä olevaa kaavaa siitä miten asian kuvittelisi "oikeasti" menevän, mutta tekee toisin. Kuten improvisaatio: jokainen impro on kuin lumihiihtäjä, samanlaista ei ole eikä tule. (J)

- Kurssilla sain kokemuksia myös siitä, kun draama ei toimikaan tai en itse pääse siihen mukaan. Etukäteen ei koskaan voi tietää, kuinka käy. Kaikki on kuitenkin otettava vastaa. Ilman "epäonnistumisia" ei kai voisi olla todellisia onnistumisiakaan. (J)

Oppilaille ja opiskelijoille draamakasvatus antaa mahdollisuuden muuttua, kasvaa ja opiskella elämänhallintaa - oleellista on, että tässä työssä väline (muoto, genret) ja sisällöt kietoutuvat toisiinsa, kuten taide ja kasvatus. Draaman maailmoissa oleminen on olemassaolon ja yhdessä tekemisen prosessi, jota leimaa jatkuva keskeneräisyys ja joka saavuttaa tyydytyksensä vain hetkittäin kadotakseen saman tien. Draamakasvatuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden älyllisiä, sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalisia ja moraalisia alueita. Oppimisessa otetaan huomioon opiskelijoiden ajatukset, tunteet, keho ja toiminta. Esteettiset kokemukset ovat tietyllä tavalla "sisään rakennettuja" draamaprosesseihin. (O'Neill 1995, 94.)

Draamakasvatus voidaan hahmottaa rajattuna mahdollisuuksien "in-between"- tilana, joka edistää luovuutta, koska draaman maailmat ohjaavat tavoitteita ja tehtäviä suunnassa, joilla on merkitystä osallistujalle. Luodaan mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on aikaa ja

joissa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana. Kyse on siis ennen kaikkea henkisestä tilasta, jonka saavuttamiseksi luomme fiktiivisen todellisuuden (fiktiivisen tilan). Draaman kautta opitaan itsestä ja opitaan rohkeammin heittäytymään erilaisiin elämäntilanteisiin: tietoisuus ja kyky improvisoida erilaisten roolien kautta helpottuu, ja näin draamakasvatus voidaan nähdä luomisen ja tutkimisen mahdollisuuksien tilana, jossa leikki, seikkailu, yhdessä pelaaminen avaavat ennen kokemattomia draaman maailmoja.

Kysymykseen, kuinka ihminen kasvaa draaman esteettisen produktiivisuuden avulla, vastaus on jatkuvan pedagogis-esteettisen tarkoitamisen-tekemisen prosessin kautta. Draamakasvatuksen vakavaan leikkiaineeseen kuuluu näin eettisyys, joka kumpuaa jännityksen ja fiktion todellisuudessa tehtävien valintojen kautta. Leikki viittaa aina lähinnä kulttuurin oman itsensä toteutumiseen. Draamakasvatus voi tehdä oppimisen inhimillisemmäksi tarjoamalla luokkahuoneessa todellista elämää muistuttavia oppimistilanteita, joissa arvostetaan aktiivista osallistumista turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä. Samalla se antaa opiskelijoille voimaa ymmärtää ja vaikuttaa maailmaansa roolien ja tilanteiden tutkimisen kautta. (Heathcote 1984, 116; Neelands 1984, 2.) Draamakasvatuksessa on tärkeä saada mahdollisuuksia kokeilla uusia näkökulmia, jotta roolimaailman kokemuksia voi peilata sosiaaliseen todellisuuteen.

4.4.2 Draamaopettajan ja oppilaiden roolit

Minusta vaikuttaa yhä vahvemmin, että draamakasvatusta ei voi selittää vain taiteen näkökulmasta, silloin kun pyritään hahmottamaan oppiaineen didaktiikkaa. Kasvatus ja kulttuurin näkemykset vaikuttavat myös. Draaman maailmojen rakentamisessa tulee ottaa huomioon draamakasvatuksen tutkiva luonne sekä se, että draamassa opitaan draamassa, draamasta sekä draaman avulla ja draaman kautta. Draamaopettajan tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa osallistujat voivat tuntea olonsa vapaaksi kokeilemaan, luomaan, etsimään, epäonnistumaan ja onnistumaan. Tämä tarkoittaa, että ryhmän jäsenet ovat myös työn asiantuntijoita. Oppimisen näkökulmasta draamakasvatuksessa on pyrittävä myös pohtimaan tehtyä ja analysoimaan kokemuksia.

Toiminnan filosofian kannalta taiteellisen tekemisen ja kasvatuksen yhdistäminen on merkittävä haaste. Työskentely vaatii kurinalaisuutta ja luovuutta. Työskentelylle ominaista on sosiaalisuus ja määrätynlainen hauskuus.

Draamakasvatuksessa siis opitaan ”muodosta” eli opitaan teatterin kielestä. Roolien kautta opitaan maailman tarkastelua, jotta voidaan toimia yhdessä fiktiossa ja opitaan luomaan fiktiota. Draamakasvatuksessa opitaan myös teatterin visuaalisesta maailmasta: kuinka lavastetaan, valaistaan ja luodaan toiminnalle fiktiivinen tila. Kaikkein merkittävimpänä asiana draamakasvatuksen alueella opitaan kulttuurista. Draamassa voidaan erilaisia elämän ja ihmisenä olemisen ilmiöitä tarkastella ”menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus” -akselilla jopa yhden draamaprojektin aikana ja näin liikkua ajassa ja kulttuurissa ”tässä ja nyt” -hetkien kautta ”tilasta” toiseen ja siten hahmottaa yhteiskuntaa ja kulttuuria eri näkökulmista. Reitala ja Heinonen (2001, 20-21) toteavat:

Draamalla tai teatterilla ei sinänsä ole absoluuttisessa mielessä välttämättömiä tai riittäviä ehtoja lajiolomuksensa kannalta. Kyse on kulttuurisidonnaisesta taidemuodosta, josta toki voi erotella yhteisiä nimittäjiä, jotka puolestaan voivat olla keinoiltaan hyvinkin erilaisia - - Draaman ontologinen rakenne paikantuu läsnäolon käsitteeseen, tarkemmin määritellen läsnäolon ja poissaolon dialektiikkaan. Draaman sisältyy siten olemisen ja ei-olemisen tila.

Kun draamaopettaja vie ensimmäiselle kokoontumiskerralle Shakespearen Hamlet-tekstin tai vaikkapa vain idean siitä, se virittää jo toiminnan eli olemisen suuntaa. Jos hän tekee draamakurssin (draamaprosessin) alussa Hamlet-näytelmän hiirenloukun (siis näytelmän näytelmässä) prosessidraamana (ks. Owens & Barber 1997, 1998), se luo uuden näkökulman Hamlet-tarinaa. Alkaa uudenlaisen draaman luominen. Jos hän kertoo, että tahtoo tehdä "Shakespearea aloittelijoille" -tyyppisen näytelmän, joka kertoisi Shakespearesta, Hamletista ja näytelmien tekemisestä, jälleen uudenlainen draama alkaisi kehittyä. Draamaopettaja voi ehdottaa, että otetaan Ofelia kertojaksi, jolloin fiktion maailma näyttää jälleen erilaiselta mahdollisuudelta.

Hamlet edustaa siis lukemattomia tulkintamahdollisuuksia - oleellista on olemisen ja ei-olemisen - läsnäolon ja tulevaisuuden projisointi. Draama [teos] näin ymmärrettynä merkitsee tekstin kuvitteellista jatketta, toisin sanoen tekstin voi ymmärtää diskurssin tasolla "metodologisena kenttänä", "sosiaalisena tilana", joka on koettavissa vain prosessissa, tuotannossa, vastaanotossa (Reitala & Heinonen 2001, 22).

Draamakasvatuksessa liikutaan sekä mahdollisuuksien että mahdottomuuksien alueella. Mahdollisuudet ovat niitä asioita, joita fiktion kautta kristallisoidaan ja jotka liittyvät draamakasvatuksen oppimisalueisiin, ja mahdottomuudet tässä yhteydessä niitä asioita, jotka estävät uuden luomista ja transformaation mahdollisuuksien hetkiä. Draaman maailmoissa mahdollisuuksien luominen ja tarkastelu liittyvät oleellisesti osallistumiseen ja yhdessä oppimiseen:

Achieving a culture of participation in drama, where students might engage in robust debate and share thoughtful practice, is not, however, solely dependent on students' co-operative behaviour, although this is obviously important. Students are also supported as collaborative learners when they have a precise understanding of the aims and scope of the drama, and when the teaching strategies included in the lesson accommodate different ways of learning. (Nicholson 2000, 8.)

Draamakasvatus vaatii aktiivisia osallistujia. Katsojakin voidaan ajatella aktiiviseksi osallistujaksi ja tällöin draaman estetiikka on erilaista, koska todellisuuden illuusiota ja illuusion todellisuutta ei ole, vaan on yhteinen jaettu draaman maailma. Näin on usein prosessidraamassa luokkahuoneessa, ja samaan pyritään forum-teatterissa sekä Theatre-in-Education -työssä. Sellainen draaman maailma voi olla performance -tyyppisissä teatteriesityksissä. Miksi ei muussakin koulu-teatterissa - jos ei esityksessä toisille, niin prosessissa, jonka kautta esitys syntyy. Draamakasvatus, samoin kuin avoin teatteri, sisältää sopimuksen fiktion menemisestä ja sieltä pois tulemisesta. Schechner kirjoittaa:

There is theatre in the theatre: theatre in ordinary life; events in ordinary life that can be interpreted as theatre; events from ordinary life that can be brought into the theatre

where they exist both as theatre and as continuations of ordinary life. (Schechner 1989, 311.)

Kyse on dynaamisesta prosessista, jossa ryhmä yhdessä luo draaman maailmoja. Tavoitteena on taiteellisen kommunikaation luominen yleisön ja esittäjien välille, ovat sitten esittäjä ja yleisö omasta ryhmästä tai sen ulkopuolelta. (Szatkowski 1991, 18-20.) Tämä on oleellista, koska draamakasvatuksen näkeminen tästä näkökulmasta on yksi perustelu sille, miksi oppiaine ja metodi -ajattelu on turha: draamassa on aina katsojia - luokkahuoneessakin. Toinen perustelu draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden filosofialle löytyy niistä taiteiden kasvatuksen teorioista (Lacy 1995, Shusterman 1997, Stuhr 1995, Sederholm 1998), joissa korostetaan taiteen tapahtumallisuutta, performatiivisuutta ja taiteen yhteyttä ihmisen arjen elämään. Yhteisöllisyys nähdään näissä teorioissa ihmiselämään kuuluvana luonnollisena ja monitasoisena siteenä paikallisuuden, ihmisen ja globaalien ajatusten välillä. Tämä haastaa taidekasvatuksen yksilön kehityksen tukemisesta myös yhteisön kehityksen tukemiseen ja myös sosiaalisen muutoksen tekijäksi, kuten Huizingan ajatteluun pohjaten olen draamakasvatusta määritellyt.

Yhteisöllisessä draamakasvatuksessa (ja taiteidenkasvatuksessa) voidaan työskennellä siten, että yhdistetään tekijöiden (näyttelijät) ja katsojien (osallistuvat katsojat) toiminta sekä teatterin, kuvataiteen, tanssin ja musiikin elementit. Yhteisöllinen taidetapahtuma on silloin performatiivinen. Sederholm (1998, 87) määrittelee performatiivisuuden taiteiden kollaasimaiseksi yhdistelmäksi, joka pyrkii tuottamaan elämyksiä, ei pelkästään kuvailemalla, vaan myös tarjoamalla tilaa vuorovaikutukselle, osallistumiselle ja keskustelulle. Susanne Lacy (1995, 174) mukaan yhteisötaiteilijalla voi olla useita erilaisia rooleja, kuten kokija, reporteri, analyytikko tai aktivisti. Nämä erilaiset roolit ovat draamakasvatuksessa olleet tuttuja ja käytössä varsinkin brittiläisessä draamakasvatuksessa Heathcoten ja Boltonin hahmotelmien perusteella.

Draamakasvatuksessa näitä erilaisia rooleja ovat käyttäneet sekä oppilaat että draamaopettajat. Keskeisenä tarkoituksena on erilaisten näkökulmien tietoinen hakeminen tutkittavaan asiaan:

- Kokijan näkökulmasta taiteellisesta työstä tulee dialogin ja kanssakäymisen seuraus.
- Reporterina taiteilija kerää informaatiota ja herättää kysymyksiä johonkin asiaan
- Analyytikkona taiteilija pyrkii metakommunikaation ja symbolikielen avulla kuvaamaan analyysinsä tutkittavasta asiasta
- Aktivistina taiteilija työskentelee yhteisössä osallistuvan toimintatutkimuksen tapaan ja pyrkii samaan muutosta aikaan. (Lacy 1995, 174-177.)

Tältä pohjalta voidaan todeta, että draamakasvatuksen ja yhteisötaiteen lähtökohdat ovat samankaltaisia kuin holistisen taidekasvatuksen, jota tarkastelin tämän luvun alussa. Puurula (2000, 286) kirjoittaa, että rekonstrukttiivinen taidekasvatus näyttäisi vastaavan parhaiten tämän aikakauden tarpeisiin. Vaikuttaakin siltä, että taloudellisten argumenttien ohella taidekasvatus on löytänyt vankan puolustuksen omimmasta olemuksestaan, nimittäin *taiteen kyvystä sekä toimia yhteiskunnan peilinä että tulevaisuuden rakentajana* [oma kursiivi]. Analyytikkona tutkitaan sisältöjä, reporterina käsitellään asioita ja haetaan tietoja, aktivistina toimitaan

yhdessä ja haetaan ratkaisuja ja muutosta ongelmakohtiin sekä kokijana opitaan draamasta yhdessä toisten kanssa. (ks. myös Parker 1997)

Draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden viitekehyksessä korostuu oleminen ja ei-oleminen; mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien luomat jännitteet, dialogi sekä energia. Vakava leikillisuus syntyy kokeiluista ja sitä voidaan pitää draamakasvatuksen filosofian perustana.

4.5 Draamakasvatuksen merkitys kasvamisessa ja oppimisessa

4.5.1 Tavoitteena "siltojen" ja "in-between" -tilojen luominen

Draamakasvatuksessa rakennetaan "siltoja" teatterin ja kasvatuksen, esteettisen ja eettisen, yksilön ja ryhmän välille. Sillat ovat merkityksellisiä in between -alueita. Oppimista tapahtuu, kun sitoudutaan sisältöön (aihe) ja sen tutkimiseen. Kasvamisen mahdollisuuksia syntyy, kun luodaan analogioita sosiaaliseen todellisuuteen. Esteettistä ja taiteellista oppimista sekä kasvamista draaman ja taidekasvatuksen maailmaan tapahtuu, kun opitaan draamallinen lukutaito: kun teatterin muodot ja kieli tulevat tutuiksi, voi syntyä dialogia ja tutkimista draaman metakielen avulla.

Kyse on

- vakavasta leikillisyydestä, jota määrittää teatterin fiktio
- yhteistyöstä, joka syntyy draamasopimusten kautta
- draamallisen lukutaidon hankkimisesta.

Laajemmin tarkasteltaessa kyse on siitä, kuinka siirrämme esteettisiä kokemuksia sosiaaliseen todellisuuteen ja päinvastoin eli kyse on

- kulttuurisen ja sosiaalisen identiteetin rakentamisesta draamallisten fiktioiden ja roolien avulla,
- ymmärryksen ja tiedon hankkimisesta itsestä ja maailmasta, jossa elämme.

4.5.2 Draamakasvatuksessa kokeillaan ja tutkitaan asioita ja ilmiöitä

Draamakasvatuksen merkitykset ovat monenlaisia. Opitaan draamaan ja teatteriin liittyvistä asioista. Opitaan myös teemoista, joita tutkitaan. Opitaan omasta itsestä, kunhan saadaan riittävästi kokemuksia draaman tekijänä, kokijana ja katsojana. Draamakasvatuksessa on mahdollisuus tutkia itselle täysin outoja maailmoja. Kokea ja kokeilla täysin erilaisia rooleja ja ratkaisumalleja, joihin on tottunut. Näin voidaan opiskella myös vaihtoehtoisia ratkaisumalleja, jotka eivät aina ole välttämättä parempia. Silti ne voivat herättää analogioita, jotka vaikuttavat sosiaaliseen todellisuuteen. Koulukiusaaminen on hyvä esimerkki: draama-maailmassa kiusaaminen voi olla jos mahdollista vielä raaempaa kuin todellisuudessa, jolloin draamaprosessi voi avata huomaamaan kiusaamisen raadollisuuden

tai ainakin saada oppilaat tiedostamaan ongelmia ja näkökulmia, joita koulu-kiusaamiseen liittyy. Näin opettajaksi opiskelevat kommentoivat:

- I think children need to be able to come out of themselves and put themselves to somebody else's body or perspective and it helps them think about how ever people might perceive something. And if you take, you know, the classic example of bullying - it is a way into making all the children aware of how those two children might feel, because you can make them be in a situation where they are bullied even though it isn't real. But it makes them think and question how it feels to be in that position.(E)

- Awareness. Awareness. See sometimes children don't have awareness of their body and what their body can do, so even doing very simple like breathing: it makes them aware and aloud them to be aware of themselves. So I think that awareness of themselves and others.(E)

- Kaikkein mielekkäintä on ollut oppiminen kokemuksen kautta. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan riitä. Siitä ei saa niin paljon irti, ellei sitä jollain tavalla analysoi.(O)

- Oman ja toisten esittämien näytelmien kautta ja niitä analysoimalla on oppinut paljon enemmän eri tyyleistä ja aikakausista. Se antaa esteettisiä kokemuksia sekä esittäjänä että katsojana. Yhdessä pohtien huomaa, että on muitakin käsityksiä asioista kuin omat ja saa laajennettua omaa ajatusmaailmaa. Sitä ikään kuin imee muiltakin tietoa. (J)

- Erityisesti harjoitukset, joissa tilannetta on tarkasteltu sisäpuolelta, jossakin roolissa, ja toisaalta ulkopuolelta omina itsenämmä, ovat olleet opettavia. Draaman vahvuus onkin juuri siinä, että draamassa voimme tehdä esimerkiksi sellaisia asioita, mitä muuten emme voisi, ja samalla myös ymmärrämme sen. (J)

Oppiminen draamassa on usein implisiittistä. Kokemus on niin vahva, ettei sitä pystytä heti pukemaan sanoiksi, ja sen tähden on tärkeää, että draamakokemuksista keskustellaan. Oleellista on myös lupa käsitellä vaikeita, kipeitäkin asioita: draamaopettajalla ei ole oikeutta moralisoida valintoja, joita tehdään draaman maailmassa eli fiktion todellisuudessa. Tekojen ja seurausten käsittelyllä on kaksi tasoa: ensimmäinen on valintojen kanssa eläminen fiktiossa ja toinen on valinnoista keskusteleminen fiktion jälkeen. Merkitykset syntyvät draamallisessa tilanteessa ja ovat sidoksissa kasvavan ymmärrykseen ja taitoihin. Kyky tehdä näkyvätön näkyväksi spontaanisti draamalliseen toimintaan luottamalla tai tietoisesti draamallisia tehokeinoja käyttämällä on draaman esteettisen kahdentumisen ymmärtämistä. (Heathcote 1984, 15; Bolton 1998, 261; O'Toole 1992, 3-4.)

- Tekemisessä täytyy olla ajatus, tavoite ja yhteys johonkin kokonaisuuteen.
- Asiat jäävät huomattavasti paremmin mieleen, kun osallistuu tekemällä. Ei kuitenkaan riitä, että vain osallistuu: mikä tahansa puuhastelu ei johda oppimiseen.
- Draamakasvatus tarjoaa mahdollisuuden käsitellä sekä yhteisiä että yksityisiä kysymyksiä: oppiminen on asioiden yhdistelyä, oivaltamista ja kokeilemalla oppimista. Tämä vaatii aikaa.
- Draamakasvatuksessa muoto ja sen merkitys ovat myös tärkeitä. Tila, jossa oppiminen tapahtuu, on vaihtuva. Muoto voi muuttua ja kehittyä erilaisten

roolien mukana. Toisaalta tietyt säännöt luovat muodolle rajat, jolloin oppiminen tapahtuu näiden rajojen sisällä. Draamaopettajan roolina on varmistaa, että säännöistä pidetään kiinni.

- Draama antaa kokemusperäisen elämyksen mahdollisuuden. Roolin kautta koetaan tunnetiloja ja ymmärretään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita, motiiveja ja draaman estetiikkaa. Tämä on keskeistä kaikessa draamatyössä. Draamakasvatuksessa tutkitaan muita rooleja kuin mihin on normaalielämässä tottunut ja ajatellaan tilanteita hyvinkin erilaisten henkilöiden kannalta.
- Draamakasvatuksessa tulee usein esille se, että aina ei ole mahdollista erottaa oikeaa ja väärää toisistaan eikä ole aina mahdollista löytää yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Joskus on mahdotonta löytää yhtään oikeaa vastausta. Tässä keskeneräisyydessä draamaopettajan rooli on suojata osallistujia niin, että kokeilut ja ratkaisujen hakemiset ovat mahdollisia draaman maailman rajatessa ja turvallisessa ilmapiirissä.

Fiktio ja roolimaailman luomisen haasteet johtuvat siitä, että erilaiset mahdollisuudet rakentaa ja osallistua draamakasvatukseen eri genreen kautta ovat valtavat.

Fiktio ja roolimaailman luominen on merkittävä tehtävä ja haaste oppilaille, koska he tulevat usein tilanteeseen joko täysin ilman aiempaa kokemusta tai hyvin vähäisellä kokemuksella. Niillä, joilla on kokemusta, kokemus on usein ollut työskentelystä valmiin tekstin kanssa. Tällöin valmis teksti on toiminut kiintopisteenä ja fiktiivisen maailman luomisen ankkurina, jonka kautta he ovat myös päässeet sisään rooliin. Kun pohjana on valmis teksti tai kun tekstiä luodaan toiminnassa, molemmissa tapauksissa osallistujat kohtaavat haasteen, joka on fiktion (ikään kuin -maailman) luominen ja draaman maailmaan roolissa meneminen.

Draamaopettajan tehtävä on pyrkiä tekemään keskeneräisyydestä merkityksellistä siten, että oppimiskokemukset ovat tavoitteellisia. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että draamaopettaja tietää, mikä on oppiaineessa oleellista ja mahdollista ja miten tulee edetä.

4.5.3 Draamakasvatuksen elämnläheisyys tuo kokemukselliseen oppimiseen säröjä ja mahdollisuuksia

In our work as drama and theatre practitioners we have a distinct advantage, if properly harnessed, because through the theatre form we engage people's natural curiosity and need to ask questions, a skill that should be transferred to mainstream education practice. It is also important when working in the arts and in other subject areas, to acknowledge alternative forms of asking questions or making inquiry, such as body language. (O'Sullivan 2000, 2.)

Kun tarkastelen tutkimustani kokonaisuudessaan ja ennen kaikkea tämän luvun empiiristä aineistoa, niin yhteenvetona totean, että omien ja toisten tarinoiden kertominen, kuuntelu ja katsominen ovat tärkeitä. Kun lukee opettajaksi opiskelevien vastauksia, niin huomaan, että niissä korostuu kokemuksen merkitys kautta linjan. Toinen asia, joka nousee kirjoituksista, on ajatus siitä, että draamakasvatus

on harjoittelua oman elämän subjektiksi. Näin ollen voisi sanoa, että voimaantuminen (empowerment) on yksi draamakasvatuksen merkitystä luonnehtiva tekijä, koska draama voi antaa lapselle ja nuorelle äänen, vapauttaa häntä toimimaan ja näin kasvattaa itsetuntemusta ja itsevarmuutta. Draamakasvatus on kasvatusta:

Draamassa verrataan fiktiivisen ja sosiaalisen todellisuuden kokemuksia keskenään eli tutkitaan kuvia ja metaforia maailmasta, jossa elämme.

Draaman maailmoissa luodaan myös kokemuksia, joita ei ole muuten olemassa. Draama antaa mahdollisuuden tarkastella elämän erilaisia ilmiöitä ensin fiktion kautta ja sitten vasta sosiaalisessa todellisuudessa.

Draamakasvatus on enemmän kuin viihdettä: draaman maailmoissa tutkitaan asioita ja ilmaistaan niitä eri tavoin toisille. Jokainen osallistuja voi itse määrätä, kuinka syvälle hän on valmis menemään. Asiat, joita käsitellään, voivat olla käytännössä mitä tahansa; ryhmän ikä, valmius, tiedot ja taidot rajaavat käsitteilyyn sopivia aiheita.

Draamakasvatuksessa roolien merkitys on tärkeä. Roolin kautta voidaan käsitellä turvallisesti asioita, jotka ovat haastavia ja roolin avulla voidaan opiskella tunteita, joiden näyttäminen voi olla henkilökohtaisesti vaikeaa. Kun draama koskettaa, oppimiselle suotuisa hetki avautuu. Silloin opitaan draamasta, itsestä ja toisista. Oppiminen riippuu siitä, miten kokemukseen jälkikäteen suhtaudutaan eli miten kokemustietoa käsitellään.

Kokemuksellisuus ja kokemuksen merkitys nousevat aineistosta siis keskeisesti esiin. Opiskelijat kokevat, että kokemusten kautta luodaan merkityksiä. Draaman esteettinen muoto antaa kokemukselle erityisen kehyksen.

Puurula (2001, 170-178) kirjoittaa peruskokemuksesta, jolla hän tarkoittaa lapsen kokemusta silloin, kun lapsi on kaikilla aisteillaan uppoutunut johonkin tilanteeseen:

Peruskokemus ei välttämättä ole iloa tuottava. Lapsi voi myös pelätä, surra tai inhota eli käyttää koko tunteiden kirjoa peruskokemuksen aikana. Sitä ei myöskään ole suunniteltu kasvatusmielessä, vaan se sijoittuu arkipäivän tapahtumien virtaan satunnaisena tilanteena. (Puurula 2001, 171.)

Puurulan mukaan ”peruskokemus” sijaitsee lasten taiteen (tekevät itse) ja lapsille tehdyn taiteen välissä, vaikka voi syntyä myös lasten taiteen ja lapsille tehdyn taiteen muodossa. Puurulan (2001, 173) mukaan peruskokemus ei ole sama kuin ”esteettinen kokemus”. Hän perustaa käsitteensä transformatiiviseen teoriaan, samoin kuin minä olen hahmottanut draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teoriaa. On mielenkiintoista pohtia, voisiko Puurulan peruskokemus-käsitteen avulla selittää sitä, mitä draamakasvatuksessa koetaan?

Draamakasvatuksessa ollaan taiteen ja kasvatuksen välimaastossa, aivan kuin Puurulan kuvaamassa peruskokemuksen tilassa. Molemmista ollaan ainakin teoreettisesti ”in between” -tilassa. Puurula (2001, 174) kirjoittaa: ”Peruskokemukset ovat moniaistisia, pääasiassa lapsuudessa saatuja kokemuksia, joiden

varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset ja -valinnat, hänen kulttuuriset arvostuksensa, jopa inhonsa.”

Puurula toteaa, että peruskokemus liittyy pääasiassa lapsuuteen. Voisiko ajatella, että jonkinlainen peruskokemus selittäisi draamakasvatuksessa nuorten ja aikuisten draamakokemuksia myös Jos voidaan, niin silloin draamakasvatuksen merkityksen määrittelyssä vakavan leikillisyyden, esteettisen kahdentumisen ja keskeneräisyyden estetiikan lisäksi peruskokemuksen teorian hahmottaminen olisi yksi lisä draamakasvatuksen kasvatustaikutusten teorian hahmottamiseen.

4.6 Ympyrä sulkeutuu: vakava leikillisuus draamakasvatuksen filosofiassa

Kun lähdin tutkimukseni viimeistä vaihetta kirjoittamaan, mietin usein, voidaan-ko Huizingaa pitää vakavasti otettavana kulttuurin tutkija? Peter Burke (1986) kirjoittaa:

Huizinga's positive achievements as a historian far outweigh the criticisms which have been levelled against him. The intensity and quality of his historical imagination can be matched by few rivals, and he also did much to broaden the scope of his favourite genre, cultural history. (Burke 1986, 27-28.)

Tutkimuksessani en ole kuvannut Huizingan henkilökohtaista historiaa tai taustaa, enkä ole syvällisesti tutustunut hänen muuhun tuotantoonsa. Tästä huolimatta jo kirjan ”Leikkivä ihminen” filosofian hahmottaminen on ollut haasteellista. Teoria, joka on kehittymässä, on kuitenkin nähtävä myös kritiikkinä Huizingan teorialle.

Huizinga, samoin kuin Gadamer (1988, 96-97), kirjoittaa, että luonteenomais- ta ihmisen leikille on, että leikki itsessään leikkii jotain. Leikki on oma hetkellisesti suljettu maailma - aivan samoin kuin draaman maailmat. Leikki esittää itseään, ja itseään esittäessään se on vakavaa: leikki tekee tehtävänsä vain, jos leikkijä hävittää itsensä leikkiin, kirjoittaa Gadamer (1988, 91.) Siinä, että leikki nähdään suljettuna maailmana on myös vaaransa. Randy Schroeder (1996) väittää:

Huizinga's discussion becomes problematic, because he goes on to theorize that play is fundamental to all cultural institutions. But aside that problem, what is important to me here is that play operates within its own space. A Player may not be conscious of this distinct (and ritualistic) space while playing, but is certainly conscious of it from the vantage point of "reality". (Schroeder 1996, 4.)

Shroederin (1996) näkökulma on mielenkiintoinen, koska hän ottaa jatkossa esille suljetun leikin ongelmat eettisestä näkökulmasta, joka on draamakasvatuksessa oleellista. Eli Åm (1989) ja Kjetil Steinsholt (1999) ovat tarkastelleet Huizingan teoriaa myös kriittisesti. Åm (1989, 22-23) kytkee Huizingan teorian Buytendijkin ajatteluun (Sinn und Wesen des Spiels, 1934) sekä rituaaliin (Geertz ja Turner) antropologien tapaan:

Lekens særegne fellesskapsopplevelse, dette "communitas" some Turner beskriver, kan også sees i lys av motsetningen mellom frihet og orden. Turner understreker at communitas som mellommenneklig opplevelse ikke har noe eget liv, det eksisterer bare som antitesen til struktur. (Åm 1989, 125.)

Itse asiassa tila (betwixt and between), johon Åm (1989) viittaa ja josta Turner on kirjoittanut, on paradoksaalinen tila. Sitä ei ole ja silti on: se on olemassa siihen osallistuville ihmisille samalla tavoin luomisen tilana kuin leikki: molemmat ovat olemassa erityisinä, elävinä ja hetkessä luotuna. Ne ovat hetkessä ohitse. Aivan kuten draaman maailmat. Leikin säännöt ovat tärkeitä ja draaman maailma voi olla samankaltainen mahdollisuuksien tila kuin leikki ja rituaalit. Åm (1989) ja Steinsholtin (1999) eivät kyseenalaista Huizingan teorian perusteita, mutta he (1999, 95-98) kritisoivat Huizingan vakavan leikillisyyden käsitettä todeten, että Huizinga ei pysty kuvaamaan leikin vakavuutta systemaattisen analyysin mukaan vaan enemmän improvisointiin perustuen. Ehkä molempia taitoja tarvitaan teoriankin luomisessa.

Keskeisin Steinsholtin kritiikki koskee Huizingan näkemystä leikin vakavuudesta ja pyhydestä nimenomaan siinä suhteessa, että Huizinga nostaa leikin merkityksen kulttuurin rakennusaineeksi, mutta ei silti pyrkinyt vaikuttamaan oman aikansa kulttuurin luomiseen:

Huizinga kjempet for det han mente var verdifullt og viktig. Dette gjorde han uten å engasjere seg så altfor mye i de sosiale problemene som var akutte i hans samtid. (Steinsholt 1999, 98.)

Steinsholtin mukaan Huizinga siis eli omassa "leikin maailmassaan", joka minustakin näkyy hänen teoriassaan, kuten edellä olen todennut. Steinsholtin kritiikissä osuvaa on nimenomaan vakavan leikillisyyden erottaminen muusta sosiaalisesta elämästä kuten Huizinga sen teki. Siinä on paradoksi: leikki on erilaista kuin tavallinen elämä. Mutta silloin kun leikki nähdään kulttuurin rakennusaineena, se ei voi olla irrallaan muusta kulttuurista. Jos se on erillinen, se ei ole dialogissa kulttuuriin. Jos se ei ole dialogissa kulttuuriin, kuinka se voi peilata ja uudistaa sitä?

Draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden ero Huizingan teoriaan on siinä, että vakava leikillisyyys on avointa leikillisyyttä.

Vakava leikillisyyys on avointa siinä mielessä, että teemat, joita käsitellään, tulevat ympäröivästä kulttuurista ja ne on tarkoitus palauttaa sinne muokkaamaan sosiaalista todellisuutta. Tämän vuoksi *draamakasvatuksen vakava leikillisyyys on oppimisen ja kasvatuksen näkökulmista merkityksellistä: draamaa ei leikitä vain leikin vuoksi, vaan aktiivisen kulttuurin tutkimisen ja uudistamisen vuoksi.*

Vakavan leikillisyyden haastetta draamakasvatuksessa on tarkasteltava vielä nykypäivän yhteiskunnan ja kulttuurin viitekehyksessä. Huizinga kuoli vuonna 1945 toisen maailmansodan aikaan. Maailma on monella tavalla muuttunut sen jälkeen. Schroeder (1996,1-8) on tutkinut videopelien maailmaa, joka on yksi keskeinen lasten ja nuorten leikki- ja pelimuoto. Hän tutkii sekä Huizingan että Baudrillardin teorioihin pohjaten videopelien väkivaltaa. Hän on huolissaan siitä, että todellisuus ja "hypertodellisuus" sekoittuvat keskenään, jolloin fiktiivis-

tä ja todellista kokemista ei enää eroteta. Silloin tekojen vaikutukset eivät merkitse enää mitään, koska pelin voi aina aloittaa uudestaan alusta:

There is no ethics of the hyperreal - - the problem is to maintain a "structuralist" critique of a medium that increasingly threatens post-structuralist collapse, for if the world itself becomes a play space, then accountability and ethics drop out. There are no more consequences, except the need to push restart. (Schroeder 1996, 6.)

Haasteen pohtiminen, jonka Schroeder esittää, on mielestäni draamakasvatuksen filosofian kehittämässä tärkeää. Draamakasvatus on todellisten ja kuviteltujen tapahtumien esittämistä roolien ja tilanteiden avulla. Roolin merkitys on toiminnassa keskeinen. Ero videopelien tuleen siinä, että oppilaat ovat todella kokeenmassa asioita omana itsenään, kehollisesti, tilassa, joka on todellinen.

Oppilaat tietävät, että olemme fiktiivisessä todellisuudessa, koska siitä tehdään sopimus. Voi olla, että fiktiivinen ja todellinen todellisuus hetkittäin limittyvät. Silloin kun draamakasvatusta toteutetaan esimerkiksi yhden lukuvuoden kestävässä draamallisena, pedagogis-esteettisenä keskusteluna, oppilas ei jää yksin kokemustensa kanssa, kuten voi jäädä videopelien kanssa.

Draamakasvatuksessa luodaan mahdollisuuksien tiloja, joissa uusien merkitysten rakentamiseen on aikaa ja jossa oppiminen ja kasvatus voisi tapahtua hetkellisesti vallasta vapaana. Esteettiset kokemukset ovat tietyllä tavalla "sisään rakennettuja" draamaprosesseihin. Merkitykset syntyvät draamallisessa kontekstissa ja ovat sidoksissa kasvavan ymmärryksen ja taitoihin. Keskeisenä tavoitteena on avata näkemyksiä ja keskustelua: tarkoituksena on avata silmiä maailman tarkastelulle. Tämä on kolmas Schroederin havaitsemisista ongelmista, johon draamakasvatuksessa voidaan kiinnittää huomiota eli pyrkiä varmistamaan, ettei sosiaalisesta maailmasta tule fiktiivistä leikkimaailmaa, jossa fiktio ja todellisuus sekoittuvat. Tämä on vaikeaa, koska elämme jo nyt dramatisoidussa yhteiskunnassa, joka on täynnä erilaisia fiktiivisiä todellisuuksia.

Tässä kiteytyy draamakasvatuksessa vakavan leikillisyyden kaksi perustettavaa: *kulttuuriperinteen tutkiminen, siihen tutustuminen, sen kriittinen tarkastelu ja pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen.*

5 POHDINTAA

5.1 Tutkimuksen tulos: draamakasvatuksen olemus vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen näkökulmasta

Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa hahmottamaan draamakasvatuksen olemusta vakavan leikillisyyden tiedostamisen kautta. Lähtökohtana tutkimuksessani on brittiläisen draamakasvatuksen tarkastelu 1900-luvun loppupuolen viitekehyses- sä. Sitä olen verrannut tutkimuksen edetessä suomalaiseen draamakasvatukseen tai paremmin sanoen, visioon siitä, millaista draamakasvatus voisi Suomessa olla.

Tutkimukseni nimi "Draaman maailmat oppimisalueina - draamakasvatuk- sen vakava leikillisuus" viittaa siihen, että olen tutkinut draamaa ennen kaikkea kasvatuksen ja oppimisen näkökulmista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa draamakasvatuksen keskeisiä teorioita brittiläiseen draamakasvatuksen pohjalta ja tuoda näin suomalaiseen keskusteluun uusia näkökulmia. Tutkin kirjoituksia, jotka ovat tunnettuja Finlay- Johnsonin, Caldwell-Cookin, Sladen, Wayn, Heathcoten sekä Boltonin viitoitta- massa traditiossa. Tarkastelin myös tähän traditioon kohdistunutta kritiikkiä, jonka kirjoittajia ovat olleet mm. Glegg ja Hornbrook. Tämän jälkeen hahmotin draamakasvatusta useiden oma aikaamme anglosaksisten kirjoittajien, kuten Neelandsin, O'Neillin ja O'Toolen kautta. Vertasin tutkimuksen kuluessa brittiläi- sen draamakasvatuksen kirjoituksia pohjoismaisiin teoreetikoihin, kuten Rasmus- seniin, Szatkowskiin ja Østerniin.

Tarkastelin draamakasvatusta siinä merkityksessä, että se kattaa kaiken draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa. Tässä merkityksessä termiä nykyään käytetään brittiläisessä ja laajemmin anglosaksisessa maailmassa. Teatteritaide, teatterikasvatus tai teatteri-ilmaisu (Performing Arts, Performance Art) olisi ollut toinen mahdollinen viitekehys draaman ja teatterin tutkimukseen koulussa. Päätin kuitenkin seurata edellä kuvattua brittiläistä draamakasvatuksen traditiota, koska olen siitä kiinnostunut ja koska olen tehnyt draamakasvatuksen syventävät- ja osin jatko-opinnot Eng- lannissa.

Draamaopettajan tulee hallita draaman ja teatterin keinot, mutta myös pedagogiset ja oppimisen teoriat. Tätä on yritetty kuvata painottaen joko teatterin tekemisen merkitystä a priori, jolloin teatterin tekeminen on tärkeintä, tai painottaen kasvatuksen merkitystä, jolloin teatteri on nähty välineenä oppia jotain. Kritisoin tutkimuksessani tällaista ajattelua ja kuvasin sen vallitsevaksi paradig-maksi, jonka näen olevan kriisissä. Tätä kautta tutkimustehtäväksi muodostui draamakasvatuksen tarkastelu ”mahdollisuuksien tilana” taiteen ja kasvatuksen välillä.

Tällä perusteella rajasin tutkimustehtäväni siten, että otin lähtökohdaksi Huizingan teorian vakavasta leikillisyydestä ja päätin ensin tutkia, mitä vakava leikillisuus on, ja sen jälkeen tutkia, miten se voisi näkyä draamakasvatuksessa: millaista draamakasvatuksen vakava leikillisuus voisi olla. Lopuksi hahmottelin vielä draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta vakavan leikillisyyden viitekehyksessä. Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1) Mitkä ovat draamakasvatuksen leikinomaisen sisällyksen osatekijät?
- 2) Millaista tiedostamista draamakasvatuksen *vakava leikillisuus* edellyttää draamaopettajalta ja oppilailta, jotta se toimii?
- 3) Millaisena oppiaineena ja tieteenalana draamakasvatus voidaan kuvata Huizingan teorian pohjalta?

Kuvasin luvun 2 lopussa (2.5.2) draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden osatekijät. Siinä on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni.

Toista tutkimuskysymystä pohtiessani totesin tutkimuksen kuluessa, että leikinomaisuus ei ole vierasta taiteellisen luomisen ja taiteellisen esityksen ole-mukselle. Taidettakin voidaan ajatella leikkinä. Samalla tavoin kuin leikissä leikin luonne määrää säännöt, taiteenlajin ominaisluonne määrää taiteen säännöt. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus, jota olen Huizingan teorian kautta pyrkinyt rakentamaan, määrittyy sen mukaan, että draamakasvatuksessa leiki-tään ja tutkitaan fiktiota ja maailmaa roolien kautta. Draamakasvatuksen sisällä haetaan usein yhteiskunnasta ja kulttuurista, siksi tutkittavat teemat ovat usein eettisiä:

Vakava leikillisuus draamakasvatuksessa on merkitysten luomista teatterin leikilli-syyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa.

Draamakasvatuksessa vakavalla leikillisyydellä on kaksi tehtävää: (i) kulttuuri-perinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu sekä (ii) pyrki-mys uuden kulttuurin luomiseen. Tämä näkyy siinä, että draamakasvatuksessa, siten kuin sitä on kuvattu 1900-luvulla ja etenkin sen jälkipuolella anglosaksisessa ja pääosin myös pohjoismaisessa kontekstissa, ei ole korostettu oppilaiden taitoja näytellä. Tavoitteet ovat eri aikoina vaihdelleet henkilökohtaisen, kasvatukselli-sen, taiteellisen ja kulttuurisen pääoman kartuttamisen välillä.

Draamakasvatuksessa on painotettu kokemuksen ja kokemuksen reflektoinnin merkitystä: kokemukset yksin eivät ole merkittäviä, merkittävää on se, miten kokemukseen suhtaudutaan ja miten sitä käsitellään. Draamakasvatuksessa on selkeästi nähty draamallisen kokemuksen merkitys. Kun tutkitaan, millaista on

olla fiktiivisessä todellisuudessa hetken aikaa toinen ihminen toisessa ajassa ja paikassa, opitaan kokemuksellisesti. Tämä on esteettisen kahdentumisen teoria:

Esteettinen kahdentuminen edellyttää sopimusta fiktion säännöistä: osanottajat näyttelevät, ottavat roolin, työstävät roolihahmoaan, muuttavat todellisen tilan fiktiiviseksi, todellisen ajan fiktiiviseksi ajaksi ja ovat mukana kehittämässä tarinaa.

Draamakasvatuksessa korostuu yhteisöllinen oppiminen ja teatterin tutkiva rooli. Nykyään draamakasvatuksen lähtökohtana pidetään näkemystä siitä, että tiedolla on oltava merkitys oppijalle ja sitä, että tiedon omaksuminen tapahtuu aktiivisella luomisella, jossa käytetään hyväksi teatterin kieltä ja symboliikkaa. Oppiminen fiktioissa tapahtuu niin symbolien kautta kuin esteettisen kahdentumisen ja kokemusten kautta. Kokemus sinällään ei ole vielä kasvattava, vaan kokemuksen merkitys riippuu siitä, miten siihen suhtaudutaan, miten sitä arvioidaan ja mihin kokemus asettuu erilaisissa konteksteissa.

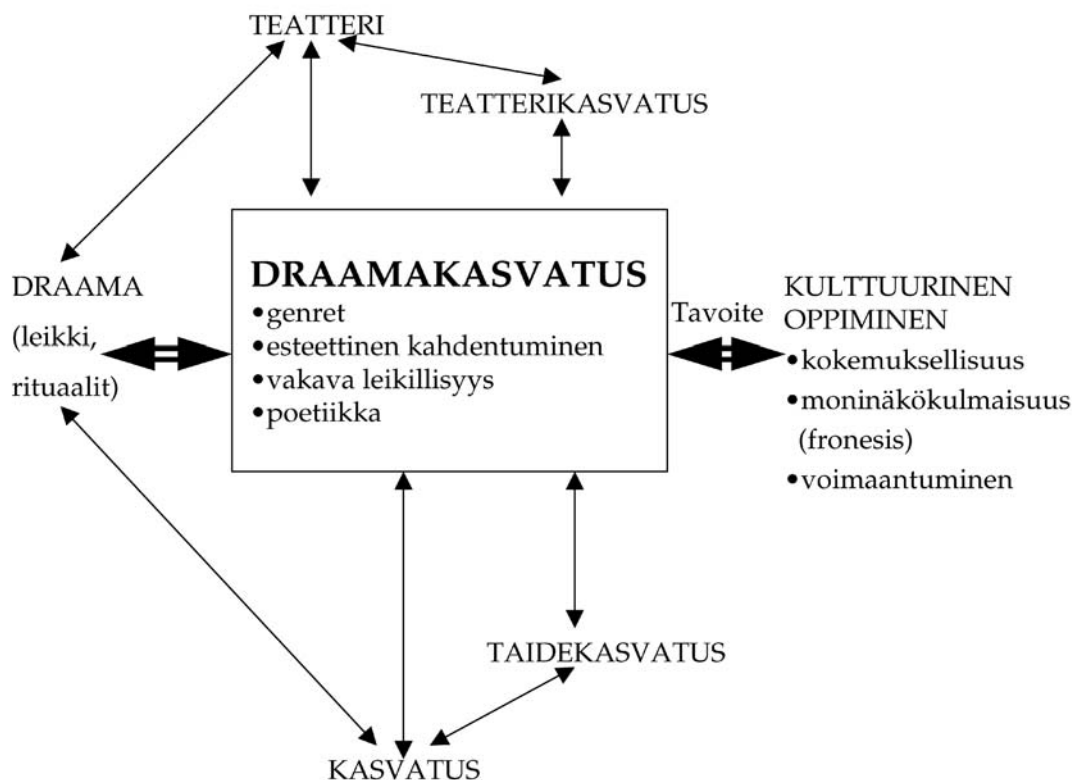
Draamakasvatuksessa esteettisen kahdentumisen kautta voidaan tarkastella maailmaa ja itseämme erilaisista näkökulmista ja sellaisissa tilanteissa, jotka muutoin eivät olisi mahdollisia. Kun luodaan draaman maailmoja, luodaan samalla transformatiivisia "tiloja", jotka ovat hetkellisesti olemassa - tässä ja nyt. Draaman maailmassa voidaan toimia vapaasti sen mukaan, miten roolit antavat myöten. Voidaan testata niitä, luoda uusia ja luoda uutta ymmärrystä. Draamakasvatus käyttää hyväksi fiktion todellisuutta ja leikin maailmaa sekä näiden luomia mahdollisuuksia erilaisten näkökulmien esiintuomiseen, kun keskeistä on muutoksen ja kehityksen hakeminen. Tässä on vastaus toiseen tutkimuskysymykseeni.

Kolmanteen kysymykseen vastaaminen on vielä tämän tutkimuksenkin perusteella vaikeaa. Draamakasvatuksen uusi tieteenala- ja oppiaineluonne on alustavasti hahmotettavissa edellä kuvattujen "in between" -tilojen kautta (kuviot 1 seuraavalla sivulla.)

Teoriahahmotelmana se haastaa perinteiseen kasvatusta ja teatteri-instituutiin perustuvat teoriat, joita olen kuvannut vallitsevan paradigman metaforina. Minua kiinnosti, onko paradigman muutokselle pohjaa ja vaikuttaa siltä, että rituaalien kautta maailman hahmottaminen ja yhteisöllisyyden korostaminen ovat nousemassa esiin myös draamakasvatuksessa. Näen, että tavallaan ollaan palaamassa leikin ja rituaalien juurille: yhdessä tekemiseen, yhdessä luomiseen ja merkityksellisten asioiden pohtimiseen fiktion ja symbolisoinnin kautta. Nyt rituaalinomainen leikillisuus tapahtuu dramatisoidussa yhteiskunnassa (Williams 1975, 1976), jossa draamakasvatuksen poetiikka rakentuu kokemuksellisuuden ja moninäkökulmaisuuuteen pyrkivän toiminnan kautta. Tieteenala- ja oppiaineluonne rakentuu "in-between" -tilojen kautta kollaasimaiseksi ja avoimeksi genre-systemiksi.

Teoriahahmotelmastani on todettava, että näen draamakasvatuksen juuret sekä draamassa, kasvatuksessa että teatterissa. Kasvatuksen kautta sosiokulttuurinen lähestymistapa ja kokemuksellisuus on yksi lähtökohta; toinen on dromenakulttiin pohjautuva, mikä tarkoittaa sitä, että yhteisöllisesti rakennettujen rituaalien avulla ihmiset ovat tutkineet statuksia, luoneet siirtymäriittejä ja kehittäneet yhteisöään; kolmas lähtökohta on esittämiseen tähtäävä teatteri.

DRAMATISOITU YHTEISKUNTA



KUVIO 1 Draamakasvatuksen "in-between" -luonne ja merkitys dramatisoidussa yhteiskunnassa

Draamakasvatuksen merkitys on aktiivisessa ja yhteisöllisessä tarinankertomisessa ja maailman hahmottamisessa. Näillä perusteilla vaikuttaa, että draamakasvatuksen uusi paradigma on hahmottumassa.

Keskeistä draamakasvatuksen uudessa paradigmassa on vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen lisäksi avoimen ja tietämiseen pyrkivän teatterillisuuden filosofia.

Tutkimuksen mukaan vaikuttaa, että uusi paradigma tarvitsee kolmen edellä kuvatun lähtökohdan lisäksi vielä ainakin yhden lähtökohdan, jotta se olisi ajassa kiinni. Tutkimuksen perusteella vaikuttaa, että 2000-luvulla koulutus, kulttuuri ja taloudellisuus vaativat perinteisten näkemysten uudelleen arviointia ja dekonstruktioita: elämme dramatisoidussa yhteiskunnassa, ja draamakasvatuksessa on aika ottaa tämä haaste vakavasti. Näen kasvatuksen sekä esteettisenä että eettisenä haasteena.

Draamakasvatuksessa painotetaan, että kyseessä on draaman maailmojen luomisen ja siellä tekemisen, kokemisen ja esittämisen lisäksi oppimisesta siitä osasta kulttuuria, jonka juuret ovat leikissä, draamassa ja teatterissa. On aika oppia myös kulttuurista, jossa elämme. *Tämä on keskeisin ero Huizingan kulttuurihistorialliseen leikin teoriaan*: draamakasvatus ei ole olemassa vain "itseään" varten, vaan se on olemassa vakavana ja avoimena leikkinä, jonka tarkoituksena on aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria, siltä osin kuin koulukasvatus tällaiseen tehtävään pystyy.

Praktisesta näkökulmasta on todettava, että draama voitaisiin nähdä nimenomaan yhtenä koulun kulttuuriaineista, jolloin draama olisi osa kulttuurikasvatusta ja osa laaja-alaista taidekasvatusta. Silloin olisi perusteltua opiskella osana draamakasvatusta myös draaman ja teatterin virtuaalimuotoja ja mediaa.

Pedagogisesta näkökulmasta katsottaessa Szatkowskin teoria draama- ja teatteripedagogiikasta on yhä perusteltu teoriahahmotelma: draaman maailmojen pedagoginen merkitys näkyy tässä tutkimuksessa "in between" -tiloina, kuten edellä totesin. Toinen näkökulma on genre-pedagogiikka, joka rikastaa Szatkowskin teoriaa, koska kukin genre on omanlaisensa ja niin genrejen lukeminen, tekeminen ja tarkastelu vaativat jokainen erilaista hahmottamista.

Teatterin tekemisen näkökulmasta ehdotan, että näkemys, jota olen kuvannut taidekasvatus-orientaationa ja uusklassisena draamana, on sellaisenaan liian kapea ja sopii paremmin taiteen perusopetukseen ja ammatillisiin oppilaitoksiin kuin yleissivistävään kasvatukseen. Väitän, että praktisteoreettinen näkökulma on kestävin, koska siinä pyritään selkeään teoriaan ja käytännön kokemusten hyödyntämiseen.

Draamakasvatuksesa luodaan praktisteoreettisen orientaation mukaan oppimisalueita, jotka ovat rinnasteisia postmoderniin taidekäsitteeseen. Oppimisalueet ovat performatiivisia, rituaalinomaisia ja usein kollaasinomaisia: merkityksiä luodaan yhdessä ja yksityisesti. Prosesseissa ei korosteta erikseen taidollisia tai tiedollisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tavoitteita, vaan kaikki nähdään osatavoitteina. Draamakasvatuksen merkitys on aktiivisessa symbolisoinnissa. "Uudessa paradigmassa" draamakasvatus on enemmän *teatteria tietämisen vuoksi* kuin jäljittelevää teatteria tai katarsikseen (Aristoteleen mukaan) pyrkimistä. *Se, mihin pyritään on fronesis, kyky katsoa asioita monipuolisesti.*

Käytän fronesis -käsitettä tässä kahdessa toisiaan tukevassa merkityksessä. Toinen perustuu Aristoteleen Nikomakhosen etiikkaan ja ajatukseen "käytännöllisestä järjestä", joka liittyy toimintaan, jossa päämäärä ei ole aktiviteetista erillinen, vaan päämäärä toteutuu tekemisessä. Yksi päämäärä on katsoa asioita moninäkökulmaisesti ja toinen päämäärä on pyrkimys hyvään elämään. Toinen merkitys koskee dramaturgiaa. Moninäkökulmatekniikoissa on pyrkimyksenä rikastuttaa teosta tarkastelemalla asioita useampien tai kaikkein läsnäolijoiden näkökulmista, joko peräjälkeen tai yhtä aikaa (Hotinen 2001, 219.) Uuden dramaturgian näkökulmasta draamakasvatuksen olemusta ja merkitystä ei tarvitse ajatella ainoastaan kommunikoinnin kannalta. Voi olla, että riittää kun draamakasvatus saa osallistujan kommunikoimaan itsensä kanssa:

Eheän ja valmiin ihanteet ovat saaneet rinnalleen tekotapoja, jotka vaalivat katkoksia, aukkoja, puutteita, ylijäämää ja keskeneräisyyden kauneutta, joko vasta rakenteilla olevaa tai jo puoliksi purettua. (Hotinen 2001, 219.)

Draamakasvatus on uuden dramaturgian näkökulmasta enemmän *pedagogista teatteria* kuin didaktista teatteria. Boalin mukaan didaktinen teatteri on yksisuuntaista ja siten vastakohta kaksisuuntaiselle pedagogiselle teatterille, jossa korostuvat yhteisöllinen oppiminen ja jatkuva dialogi. (ks. Aristoteles 1997, 164, 171, 236-238; Boal 1992, 19; 1995, 7, 26; 1998, 9.) Pedagogisessa teatterissa dialogisuus, yhdessä tekeminen, aktiivisuus ja kriittinen asenne yhteiskuntaa ja kulttuuria kohtaa luovat mahdollisuuden kulttuurin rakentamiseen ja uudistamiseen, kuten Huizingan teoriassa. Vertauskuvallisuus, kiertoilmaisut, analogiat ja poeettisuus nähdään merkityksiä luovina.

Draamakasvatuksessa pedagogisuudella on kaksi tehtävää: kulttuuriperinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu sekä pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen. Tässä prosessissa reflektointi on keskeisessä asemassa. Draamakasvatuksen vahvuus on siinä, että draaman maailmoissa toimitaan useissa eri rooleissa ja tehtävissä. Kahdentuminen roolissa, ajassa ja paikassa antaa mahdollisuuden tutkia asioita vallasta vapaalla alueella - *tämä on esteettisen kahdentumisen pedagoginen ulottuvuus*, jota täsmennän kolmen teesin avulla:

(1) *Mikään ei ole fiktiossa pyhää.* Esteettisen kahdentumisen pedagoginen ulottuvuus kuvaa sitä vakavan leikillisyyden merkitystä, joka syntyy, kun ajatellaan, mitä tehdään, siis ollaan tietoisia mutta samalla ollaan valmiita ottamaan riskejä, heittäytymään tuntemattomaan. Työskentelyssä sosiaalinen todellisuus ja ihmisyyden ovat tärkeitä, samalla vakava leikillisuus antaa luvan leikkiä ja kokeilla myös asioilla, jotka eivät sosiaalisessa todellisuudessa ole mahdollisia.

(2) *Erot ja erilaiset näkökulmat ovat voimavaroja.* Toinen esteettisen kahdentumisen pedagogisen ulottuvuuden merkitys syntyy siitä, että oppimisella on oltava merkitys osallistujille, on oltava suunnitelma siitä, mitä on tarkoitus opiskella. Samalla, kun draamaopettajan vastuulla on antaa tietoja ja taitoja selvittää yhteiskunnassa, hänen on oltava avoin toisenlaiseen oppimiseen eli sellaiseen, jota osallistujat pitävät tärkeimpänä.

(3) *Tärkeintä on se, miten draamaopettaja ohjaa oppimista.* Kolmas teesi tässä yhteydessä on se, että ihmisinä meillä on voimavaroja muuttaa omaa käyttäytymistämme ja suhdettamme maailmaan: me voimme muuttaa yhteiskuntaa ja omaa toimintaamme. *Voimaantumisen* (empowerment) nousi tutkimuksen lopussa esiin: se on yksi jatkotutkimuksen aihe.

Draamakasvatuksen kuvaaminen tieteenalana ja oppiaineena vaikuttaa olevan perusteltua ainakin soveltavana tieteenä tai metoditieteenä. Sellaisena se sopii sekä kasvatustieteen että teatteritieteen viitekehukseen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Olen tutkimuksen johdantoluvussa esitellyt tutkimusaineiston valinnan perusteet ja käyttämäni menetelmät. Yksi tekstitutkimuksen keskeinen luotettavuuskriteeri on aineiston tarkoituksenmukainen valinta. Oliko tähän tutkimukseen valittu kirjallisuus tarpeeksi kattava ja myös tarpeeksi taloudellinen draamakasvatuksen käsityksen tavoittamiseksi? Kävin läpi anglosaksista, brittiläistä ja pohjoismaista kirjallisuutta mielestäni varsin laajasti, vaikka tutkimuksessa keskityin väitöskirjatason tutkimuksiin. Muita opinnäytetöitä olisi ollut saatavilla ja luettavissa paljon, mutta rajasin ne pois. Pysin myös löytämään kirjoittajista ne, joihin oli eniten viitattu ja jotka täten ovat draamakasvatuksen primäärilähteiden kirjoittajia. Kaikessa en varmasti onnistunut - kirjallisuutta jäi lukematta ja on kirjoja, artikkeleita, joita en ole nähnytkaan. Tästä huolimatta aineiston rajaus on mielestäni perusteltu, koska olen kyennyt löytämään ja tulkitsemaan tutkimustehtävien mukaisesti valitsemaani aineistoa.

Tutkimusmetodina minulla oli systemaattinen analyysi, jota täydensin osallistuvan filosofian menetelmällä. Tässä tutkimuksessa osallistuva filosofia näkyy pääosin kommentteina, kun peilaan teoriaa käytäntöön henkilökohtaisen kokemukseni pohjalta. Näin olen tutkimuksessani pyrkinyt saamaan tietoa sekä teoreettisen että käytännöllisen intressin kautta: painopiste on kuitenkin teoreettinen, koska pyrin tutkimuksellani luomaan draamakasvatukseen ainakin hahmotelman oppiaineen ja tieteenalan teoriasta.

Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimukseni niin, että lukijasta tulee *rinnakkaiskoodaaja*, ja sen tähden tutkimustani voi tarkastella myös narratiivisuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa jokainen luku muodostaa oman kokonaisuuden, oman tarinan, vaikka peilaan niitä tarvittaessa toisiinsa. Tätä kautta tutkimukseni lähenee myös kulttuurintutkimusta. Keskeinen näkemys on, että todellisuus on läpikotaisin *sosiaalisesti konstruoinut*, eli se on rakentunut merkitystulkintoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämään. Jotta lukija pystyy seuraamaan sitä, miten minä olen rakentanut merkitystulkintoja, olen pyrkinyt kuvaamaan oman tutkijan tarinani mahdollisimman avoimesti ja loogisesti.

Analyysi on koostunut periaatteessa kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tulkintaongelmaa olen pyrkinyt lähestymään hermeneuttisen analyysin tuella: olen lukenut aineistoa yhä uudestaan, ja kun uusi lukutapa on paljastanut uusia ymmärryshorisontteja, olen pyrkinyt vertaamaan niitä aiempiin tulkintoihini. Tavoitteena oli näin päästä lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä ja syventää itseymmärrystä. Käytännössä analyysi vaihteli induktiivisen ja deduktiivisen välillä. Aloitin aineiston analyysin induktiivisesti analysoimalla yksittäisiä käsitteitä. Työskentely muodostui kuitenkin abduktiiviseksi, kun aloin tutkia aineistoa Huizingan teorian kautta. Huizingan teoria toimi viimeisessä vaiheessa tutkimuskysymyksiä ohjaavana periaatteena.

Noudatin tutkimuksessani systemaattista analyysia Jussila ym. (1989) analyysin kuvauksen mukaan. Systemaattista analyysia ei voi arvioida samaan tapaan kuin yksittäistä tutkimusmenetelmää, koska se on lähes jokaisen aikaisempaan ajatteluun tai kehittämisen- ja tutkimustoimintaan perustuvan tieteellisen

projektin välttämätön osa samalla, kun on kysymys myös itsenäisestä tutkimusalueesta. Systemaattisessa analyysissä tähdennetään tulkintojen tekemisessä tutkittavien osien kytkentää asiayhteyksiinsä. Vasta ajatuksellinen kokonaisuus, johon yksittäinen lausuma liittyy, antaa pohjan mielekkäille tulkinnoille. (Jussila ym. 1989, 196-197.) Analyysin täytyy olla tarkistettavissa siten, että lähdeviittein ja lainauksin osoitetaan, mihin käytettyjen tekstien kohtiin johtopäätökset perustuvat.

Kuten kaikkeen tutkimukseen, on systemaattiseen analyysiinkin syytä suhtautua kriittisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ja kulttuuritutkimuksessa, samoin kuin systemaattisessa analyysissä, tutkija on aina mukana subjektiivisena tekijänä. Subjektiivisuus merkitsee systemaattisen analyysin yhteydessä sitä, että tutkijan kokemustausta ja hänen valitsemansa lähtökohdat heijastuvat siihen, millä tavoin tutkimus toteutetaan ja miten tulkintoja tehdään. Kriittisyyden säilyttämiseksi tutkijan tulee Jussila ym. (1989, 203-204) mukaan huolehtia siitä, että:

(1) Tutkimustyön lähtökohdat, teoreettiset näkökulmat ja tekstien valintaa koskevat ratkaisut tuodaan selvästi esille. Tätä olen pyrkinyt noudattamaan johdannosta alkaen.

(2) Metodiset ratkaisut, taustaoletukset ja tulkintaperiaatteet esitetään selkeästi ja perustellaan huolellisesti, tutkimuskohde problematisoidaan ja käsitteellistetään siten, että päästään käsiksi ydinajatuksiin ja vivahteita osoittaviin yksityiskohtiin. Olen kuvannut näkemykseni draamakasvatuksesta systeeminä ja sen, millä perustein olen rajaukseni tehnyt.

(3) Ennakkokäsitykset ja tulkintaperinteet eivät pääse sitomaan päätelmiä liikaa; uusien vivahteiden ja tarkastelutapojen tulee olla mahdollisia - vertailemalla niitä aikaisempiin voidaan osoittaa, mitä uutta on saatu esiin. Tämä on tutkimuksessa haastavinta - ainakin Huizingan vakavan leikillisyyden teorian hahmottamisessa draamakasvatuksen viitekehyksessä olen tässä onnistunut.

(4) Tulkintojen oikeutusta kontrolloidaan tarkastelemalla niitä yhteydessä tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin, tulkinnoissa ei tyydytä ensimmäisinä esiin tulleisiin, vaan koetetaan löytää tekstien mahdollinen monikerroksisuus samoin kuin se, missä yhteydessä tietyt käsitykset on esitetty ja miten niitä on perusteltu. Tämän olen pitänyt mielessä, kun olen lukenut tutkimusaineistoa useaan kertaan. Tässä vaiheessa tutkimusprosessia on enää vaikea edes muistaa ensimmäisiä tulkintoja ellei tarkastele tutkimuspäiväkirjamerkintöjä.

(5) Tuodaan esiin myös omasta käsityksestä poikkeavia tulkintaratkaisuja. Tätä olen pitänyt mielessä etenkin, kun olen tarkastellut brittiläistä draamakasvatusta eri lähtökohdista. Samoin olen todennut, ettei valittu viitekehys ja tapani tarkastella draamakasvatusta ole ainoa "oikea", vaikka onkin selvästi perusteltavissa.

Tutkimukselta edellytetään myös teorianmuodostuksen pätevyyttä. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Varto (1992,103) toteaa, että yleistyksyet, joita laadullisessa tutkimuksessa tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät, että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta, eivät mistään muusta. Luotettavuuden kriteeri on näin tulosten yhteys aineis-

toon. Jotta tätä voidaan tarkastella, olen pyrkinyt esittämään suhteellisen runsaasti tekstilainauksia. Toinen luotettavuuskysymys on käsitteiden ja termien keskinäinen yhteys - olenko liittänyt ne yhteen ajattelulle uskollisesti? Moniaineisuuden takia ajattelu helposti hajoaa selkeyden kustannuksella. Tutkimuksessa olen pyrkinyt tietoisesti hakemaan eri näkemyksissä yhteyksiä, ja kun niitä on ollut, kirjoittamaan ne auki. Samoin olen katsonut eroja ja pyrkinyt nostamaan ne esille, kun se on ollut perusteltua.

Teorianmuodostukseen ei sinänsä ole mitään kaavaa, jonka avulla pitäisi edetä. (Varto 1992, 101.) Teoria voi olla muodoltaan teesi tai ohje, tai teoria voi olla yleinen kuvaus niistä laaduista tai laatuojen rakentumisista, joita tutkimuskohdeena tematisoitiin.

Tässä tutkimuksessa kuvasin teorian tutkimuksen tuloksena: draamakasvatuksen olemuksen vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen näkökulmasta. Päädyin tähän, koska näin vastasin tutkimuskysymyksiini, jotka asetin tutkimuksen alussa. Perustelen tutkimuksen tuloksen luotettavuutta Alasuutarin (1999, 243-244) teoriaan nojaten: selitysmallin tulee olla sisäisesti looginen, ja mahdollisimman monien aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta. Uskoisin lukijan rinnakkaiskoodaajana löytävän tutkimuksen tulosta tukevia havaintoja läpi tutkimuksen.

Yksittäisten havaintojen pohjalta tulee muotoilla sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon, toteaa Alasuutari (1999, 191.) Aineistoa kerättyä, jo kerättyä aineistoa lukiessa ja sitä analysoitaessa tulisi löytää mahdollisimman paljon hyviä miksi-kysymyksiä, niin että lopullisessa analyysi- ja kirjoitusvaiheessa olisi mistä valita. Triviaaleimmat tai jo aiemmin esitetyt mysteerit ja niiden ratkaisut voi karsia pois, samoin kuin sellaiset kysymykset, joihin ei voi aineistoon tukeutumalla esittää ratkaisua. (Alasuutari 1999, 217.) Miksi -kysymyksiä voi Alasuutarin (1999, 218-230) mukaan pyrkiä tuottamaan erilaisilla metodeilla, joita ovat:

(1) Kulttuurien välinen vertailu: tätä olen tehnyt jo johdannossa, jossa vertasin tutkimustani pohjoismaiseen draamakasvatuksen tutkimukseen. Myöhemmin, läpi työn, olen pyrkinyt vertailemaan ennen kaikkea brittiläistä draamakasvatusta siihen draamakasvatukseen, joka Suomessa tunnetaan.

(2) Ristiriita muihin tutkimuksiin verrattuna: keskeinen on ollut Suomessa vallitsevan paradigman tarkastelu ja oman tutkimuksen ymmärrettävä kuvaaminen, joka keskeisissä tuloksissaan eroaa vallitsevasta eli metodi - oppiaine - ajattelusta.

(3) Suhde julkiseen diskurssiin: kun lukee kotimaisia kirjoituksia tai katsoo ohjelmia, joissa draamasta ja teatterista kasvatuksessa kirjoitetaan ja puhutaan, niin vaikea on olla toteamatta, että se, millaisia näkemyksiä tutkimukseni on tuottanut, eroaa osin vallitsevasta keskustelusta. Jo käsitteenmäärittelyn tasolla ero on selkeä: hahmottamani draamakasvatuksen käsitteenmäärittely on laajempi kuin mitä Suomessa käytetään.

(4) Epätäydellisten typologioiden etsiminen - mitä ei ole tullut mieleen kysyä, hiljaisuudet: (rehellinen vastaus tähän on se, että täytyy lukea tutkimusta uudelleen ja) hermeneuttisen filosofian mukaan hiljaisuudet ja aukot todennäköisesti nousevat uusilla lukukerroilla esiin.

(5) Aineiston sisäiset ristiriitaisuudet: keskeisin sisäinen ristiriita on ehkä aineistojen erilaisuuden kautta kokonaisuuden hahmottamisen vaikeus. Huizingan teoria, draamakasvatuksen brittiläinen teoria ja suomalainen käytäntö, johon lopussa vertaan tutkimukseni tuloksia, ovat vaatineet yhdistämistä ja erojen sekä samankaltaisuuksien etsimistä jatkuvan lukemisen ja koodaamisen metodia käyttäen. Siksi systemaattinen analyysi on ollut sopiva metodi tutkimuksen toteutuksessa.

(6) Normien etsiminen: termien määrittelyssä on ollut läpi tutkimuksen teatteri - draama ja oppiaine - metodi -ristiriita, jota olen kritisoinut ja jonka vastapainoksi olen hahmottanut "in between" -teoriaa, jossa draamakasvatus nähdään kulttuurisena mahdollisuuksien tilana taiteen ja kasvatuksen välissä.

(7) Analogioiden ja kattokäsitteiden etsiminen: tutkimuksen luvussa 4 olen hahmottanut draamakasvatusta suhteessa laaja-alaiseen taidekasvatukseen. Minusta vaikuttaa perustellulta se, että draamakasvatus nähtäisiin yleissivistävässä kasvatuksessa osana laaja-alaista taidekasvatusta.

5.3 Jatkotutkimusteemojen hahmottelua

Tarkastelin tutkimuksessa Huizingan teoriaan pohjaten draamakasvatuksen vakavaa leikillisyyttä ja sen tiedostamista sekä lopuksi draamakasvatuksen tieteenala- ja oppiaineluonnetta. *Analyysi tuotti dialogisen, praksisteoreettisen orientaation perustuvan draamakasvatuksen olemuksen kuvauksen.* Dialogisella tarkoitan taiteen ja kasvatuksen; oppiaineen ja metodin ristiriidat ylittävää näkemystä, jossa dialogisuus synnyttää uudenlaisen henkisen tilan, jossa draamakasvatus parhaiten voi teoriassa toteutua. Tästä seuraa neljä selkeää jatkotutkimuksen aihetta:

(1) Aihetta olisi mahdollista jatkaa dekonstruktioon ja syventyä draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden teorian ristiriitoihin ja jo tässäkin tutkimuksessa paljastuneisiin aukkoihin, kuten Huizingan alkuperäisen teorian ja syntyneen uuden teorian hahmotelman eroihin. Vygotskyn ja Gadamerin leikkiteorioiden laajempi tarkastelu olisi mielenkiintoista.

(2) Toinen jatkotutkimus voisi olla laaja-alaisen taidekasvatuksen idean tutkiminen draamakasvatuksen näkökulmasta. Näkökulma voisi olla draamakasvatuksen estetiikka tai esteettinen kokemus. Tällöin laajempi taidefilosofinen tarkastelu olisi paikallaan ja samoin esteettisen kahdentumisen teorian tarkastelu esteettisten teorioiden ja taidekasvatuksen filosofian viitekehityksessä.

(3) Kolmas jatkotutkimuksen aihe on noussut tutkimuksen aikana esiin aineiston kautta, ennen kaikkea luvussa neljä. Vaikuttaa, että oman elämän hallinta ja siihen liittyen voimaantuminen (empowerment) koetaan *yhdeksi merkittäväksi tekijäksi*, johon draamakasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa myönteisesti. Tätä olisi mielenkiintoista tutkia osallistuvan toimintatutkimuksen metodologiaa seuraten.

(4) Neljäs jatkotutkimuksen idea on praktisteoreettisen tutkimuksen kehittäminen. Olisi mielenkiintoista soveltaa käytäntöön draamakasvatuksen vakavan leikillisyyden ideaa osana laaja-alaista taidekasvatusta yleissivistävässä koulussa.

Tässä tutkimusaihe voisi olla dramatisoidun yhteiskunnan tutkiminen ja siinä erityisesti digitaalisen draaman tutkiminen. Digitaalinen draamakasvatus voidaan ajatella "fuusiodraamana", jossa yhdistyy draamallinen kokemusmaailma intertekstuaalisesti virtuaaliseen kokemusmaailmaan. Tällaisissa intertekstuaalisissa ja moniäänisissä draaman maailmoissa voisi kuvitella vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen teorialla olevan käyttöä uusien oppimisympäristöjen rakentamisen ja soveltamisen teoriana.

SUMMARY

Research aims

The aim of the study was to explore and analyse Drama Education as a university subject, as a scientific discipline and as a school subject

The study was driven by theoretical and philosophical interest. In addition, so-called Participatory Philosophy played a role in deepening the theoretical analysis from the viewpoint of experience and reflection on action. As a research method Systematic, Conceptual Analysis was used.

The research questions were based on Huizinga's concept of Serious Playfulness and Szatkowski's Aesthetic Doubling (Methexis). Both concepts were analysed within the framework of Drama Education. A theory for learning potential in Drama Worlds was discussed at the end of the thesis.

Drama Education

As a university subject and a discipline Drama Education occupies a place "in between" Art and Education as a cultural -aesthetic dramatic discipline. In education, the subject in Finland is usually placed at the margins, or given an instrumental function.

Drama Education is an umbrella term which covers all other sectors of drama activity that occur in educational settings i.e. including theatre, but theatre made in or for educational settings, and not therefore including professional theatre, for example. Theatre in Education fits this description and also, Forum-theatre. *Drama in Education* is a more focussed activity, the teaching of drama. At the centre of Drama Education lies the premise that students are not passive recipients of a culture, but active meaning makers. (Nicholson 2000, 164.)

Serious Playfulness and Drama Education

We understand *play* in relation to childhood games, *playing* for fun and pleasure, engaging in leisure and recreation as either child or adult. We may play a record or an instrument for pure enjoyment and gratification. We may engage in word play, pretend play or imaginative play. We may play a game with others or alone.

We negotiate our playing contract and then communicate through it. We set aside special places and special times for our play. We create boundaries and rules to surround our play, to separate it and ourselves from those who are not playing and that which is not play.

Standing between the fun 'play' and pretence 'play-acting' comes theatre, drama, acting, actors, players and '*the play*'.

These modes of behaviour are '*playful*'. (Bayliss (1999, 74-75.)

Drama Education is playful. Based on Huizinga's theory, playful can also be

seen as a serious mode of human behaviour. Playfulness is about culture and about creating a culture. In that sense it is serious.

Serious Playfulness in Drama Education is driven by the need to use stories to explore issues of human significance. In Drama Education the normal rules of time, place and identity are suspended. Drama Education is a social activity and a communal art form, which is driven by rules and conventions.

In education drama is about the world we live in, about humanity and about learning how to cope and understand the rules of Dramatised Society.

On a small scale it engages young people in collective, collaborative authorship of dramatic properties. On a large scale Drama Education as an education reflects contents of the Dramatised Society.

Aesthetic Doubling

The word *Aesthetic Doubling* refers to all elements of drama/theatre, that is, in the player's presentation of himself to others in time ("me" planning and acting the role), in space and in the imagined acts and in the relationship between reality and fiction: transforming the actual space into a fictive space and real time into fictive time. (Østern & Heikkinen 2001a, 111.)

The metaphor of a space in between is of interest when dramatic fiction is concerned. The Greek concept *metaxu*: *μεταξύ* is translated into English (Liddell & Scott, 1996, p 1115) concerning place as *in the midst, betwixt, between* and concerning time *between_whiles, meanwhile, in the intervening events*.

Iser (1976, 146) uses the concept *metaxu*. Boal (1995) uses the form *metaxis*. Bolton (1979, 158) defines a metaphor as a dialectic between two contexts, the actual and the fictitious. The phrase is literally appropriate because it forthrightly argues that the drama is, of its nature, something that always exists in quest and tension. (Østern & Heikkinen 2001a, 117.)

Participation in this context does not only imply acting, but creates a kind of 'flow' experience in the acting. This is a mental state where neither the conscious nor the unconscious dominates, it is a kind of magical moment where time seems to be standing still.

Methexis means connection to something greater than ourselves, whether that is the world of Ideas, or some universal feature of human relations. (Allern 2001, 13.) In Drama Education, where the real context also incorporates a dominant context of educational setting, and where the whole fictional context needs to be negotiated taking the context of setting into account, this *methexis* is always present: *It is potentially a source of learning and dramatic meaning.* (O'Toole 1992,30.)

Research findings: Learning potential in Drama Worlds is harnessed by Aesthetic Doubling and Serious Playfulness

Creating Drama Worlds and adapting a role is a major challenge for students. Whether one starts from a given text or creates the text in action, the problem of creating the “as if”- world and entering that world as a character still remains.

That is one of the things students learn about. From the viewpoint of the drama teacher the key questions are how to act as a teacher and how to get children to enter that world in a way that they are self-conscious.

Students can use elements of their own experiences and learn the imaginative jump into the world of that character by asking “if I were this character how would I behave?” The answer does not necessarily come from one’s own experience, it comes from something else, much more abstract reasoning and observation of other people, of life, of character.

When the experience of creating the Drama Worlds and roles is a powerful one, one can learn from it. The central reference here is Dewey’s theory of an experience and an aesthetic experience. After a powerful experience you have changed somehow, something has touched you - not directly, but through fiction.

Drama Education is driven by the idea that a group and an individual can go as deep as they want with themes that are studied and created through the work. This makes the event a process which may turn into a journey, that brings new insights, that has not been thought of earlier in that depth or from that particular point of view.

A teacher’s dramaturgical knowledge, embedded intuition and understanding of the nature of Drama Education guides the work. The drama teacher is partly a storyteller, a playwright, figure in fiction, teacher in role, stage manager - in other words, the Drama teacher’s role is to play “in-between” getting the fiction moving and being flexible enough to get the participants to make their contribution.

The major quality of the drama teacher is a reflective balancing “in-between” being open and playful and building a collective fictional, imaginative world, within which individual texts can blossom.

Participants participate as playwright, actors, audience -they reflect in, through and after drama. They will become critics and they have an ownership of the art work created.

However, they may come out of the drama process not knowing what they have learned - perhaps, at the most, they can talk about the experience and how they felt. Afterwards they may recall moments of the work or they may find analogies to their life world, of other arts. Yet, Drama Education is claimed to be educative. The learning moments happen within the drama process and after the drama processes: Serious Playfulness gives the drive and Aesthetic Doubling creates the distance and reflection, which students may need in order to articulate how the experience touched their lives.

“Dramatic meaning, like any other, is not passive construct, nor is it static to be defined”, O’Toole (1992,217) claims, “rather than mirroring life passively, drama is a means of thinking about life, a way of organising and categorising it.

That response, its processing and re-incorporation into the art work, which then produces more responding, provides a self-generative emotional current which contributes not only to the totality of apprehension, but to the tension of the dramatic action itself."

The inclusion of these elements into drama lessons provides the aesthetic dimension, that which O'Neill (1983, 29) refers to as the "intrinsic educational value that the process of art can have the quality of thinking and feeling that it can bring to children's understanding". Jackson (1995, 162) has used a concept "aesthetic frame" in order to explain the meaning and aesthetic particular to Drama Education and Educational theatre. He writes: "Framing an experience allows us to view it with a particular, focussed frame of mind. The usefulness of the term 'Frame' in drama is that it doesn't just draw our attention to the event being observed: it sets us in a precise relationship to it".

Meanings are 'indexed' in a situation. This does not eliminate possible ambiguities in their potential meanings. All the symbolic forms, have a *fringe of incompleteness*, which disappears only when they are performed in a moments of completeness, although the completions themselves announce another *horizon of incompleteness*.

Learning takes place, not directly as "formal teaching implies" but in a rather parallel way, through the fiction within the framework of a particular theme, through numerous small dramatic performances.

Discussion

The study will demonstrate the relevance of Drama Education as a part of Arts Education in school today and in future. Drama Worlds can be seen as "potential spaces" - spaces for growth and critical reflection towards society within participatory and socio-cultural learning.

The best-known approach to drama and theatre, Dramatic Art (Hornbrook 1989), making plays or mainstream theatre, in which a text is transformed into a theatre performance gives us an insight into one act of repetition, an act of repetition which Krøgholt (1997) states most emphatically: "let us be true to the use of the text". Szatkowski (1994) has explained this position in rather more depth: "Theatre is what participants are concerned about. Theatre, understood in broad terms, includes the areas of experimentation within performance arts and more traditional concepts of theatre, but whatever form participants choose to work with, they are interested in the communication to an audience".

Another recurring approach could be: "let us be untrue to the use of the text". According to Krøgholt and Szatkowski this latter notion includes fictional instabilities (the former idealises a closed and stabilised fiction); there is no faith in the existence of a 'pure' text and the actors can explore their given stimulus from a variety of different angles, just as they are able to use the text in a montage with other aesthetic elements.

It is this latter framework that Drama Education mostly operates within. Each of the participants in Drama Education will be not just an actor, but also both

playwright and spectator. Participants are also empowered to control the use of the text and because the work is incomplete - effectively it is *in process* - it will invite their participation at every level.

O'Neill emphasises the fact that other art forms offer us new worlds, worlds in which we can feel but not act, worlds for contemplation. In Drama Education, we go beyond that. Drama Education processes also provide the opportunity to experiment within a dramaturgical frame because it permits alternative solutions for the source text.

In Drama Education, as in participants' lives (drama is, after all, a precise metaphor for life) the students are simultaneously participants and spectators (spect-actors). As dramatic situations unfold, the points-of-view of the students and the teacher shift back and forth between that of actor and that of audience. They create the world and live, however briefly, by its laws.

To imagine something, we must transcend the boundaries of reality. If we cannot imagine things differently, we will not be able to bring about any alternation in the circumstances of our lives. Framing an experience in drama allows us to view it with a particular, focused frame of mind. My emphasis is that *the frame has to be somewhat incomplete - otherwise there is no need and no space to complete it*. It is about playing a game of undecidability: it is a play of presence and absence within the horizon of incompleteness.

In praxis it directs the teacher towards the incompleteness in order to provide both space and possibility for students to make it complete and to find the possibility for another horizon of incompleteness within multiple meaning structures of human existence.

Creating meanings in the former context is very much an active, co-operative and democratic process. Drama Education, at its best, can open up new ways of making meaning. It can bring alive cultural heritage through imagination if the teacher and participants allow themselves to raise possibilities rather than make safe and predictable solutions.

Drama Education's aim is to deepen students' understanding of cultural and social traditions and increase their understanding of others, themselves and the world around them.

It is hoped that when Drama Education processes promote reflection and give validity to different viewpoints, it would help to develop a sense of community and encourage multiple interpretations within the framework of Dramatised Society.

Serious Playfulness and Aesthetic Doubling together creates the Poetics of Drama Education that will harness learning and education.

LÄHTEET

- Abbs, P. 1987. Towards a Coherent Arts Aesthetics. In P. Abbs. (ed.) *Living Powers, The Arts in Education*. London: Falmer Press, 9-65
- Abbs, P. 1992. Abbs replies to Bolton. *Drama, One Forum Many Voices* Vol. 1 No.1, 2-6.
- Abbs, P. 1995. The seminal politics of Arts Education. In P. Taylor & C.Hoepper (Eds.) *Selected readings in Drama and Theatre Education: The IDEA '95 Papers*. Nadie Research Monograph series 3, 42-51.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus. (3.uudistettu painos)* Tampere: Vastapaino.
- Allern, T-H. 1991. "Å være når man ikke er" - paradoksal kommunikasjon i drama. Trondheim: University of Trondheim.
- Allern, T-H. 1995. *Drama og kommunikasjon*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Allern, T-H. 2001. *Myth and Metaxy, and the Myth of 'Metaxis'* (paperpresentation). *Playing Betwixt and Between*. The Fourth World Congress arranged by IDEA. 2.-8.7.2001. Bergen.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälitteet*. Helsinki: Akatiimi.
- Aristoteles. 1997. *Runousoppi. Retoriikka*. Suomentanut Paavo Hohti. Tampere: Tammer-Paino.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suomentanut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bailin, S. 1996. *Philosophical Research in Drama Education: the case of creativity*. *Research in Drama Education* Vol.1 No.1, 79-86.
- Ball, S. 1999. *Playing on the margins: Creating a safe space through the arts*. *Drama Australia Journal* Vol. 23 Nr 2, 27-32.
- Bateson, G. 1972/1987. *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale: Jason Aronson.
- Bayliss, A. 1999. *Playing with Words: an exploration of ludic terms and the linguistic permeation of play in a cultural context*. *Research in Drama Education*, Vol. 4 No.1, 73-84.
- Bennett, S. 1990. *Theatre Audiences, A theory of Production and Reception*. London: Routledge.
- Best, D. 1984. *Feeling and Reason in the Arts*. London: George Allen and Unwin.
- Best, D. 1992. *The Rationality of Feeling. Understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Best, D. 1996a. *Research in Drama and the Arts in Education: The Objective Necessity - Proving It*. In J. Somers (ed.) *Drama and Theatre in Education, Contemporary Research*. North York: Captus University Publications, 4-23.
- Best, D. 1996b. *Understanding Artistic Experience: Some vital pointers for Research*. *NADIE journal* Vol.20 No.2, 41-52.
- Boal, A. 1979. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto press.
- Boal, A. 1992. *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Boal, A. 1995. *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
- Boal, A. 1996. *Politics, Education and Change*. In J. O'Toole & K. Donelan (Eds.) *Drama, Culture and Empowerment*. Brisbane: IDEA Publications, 47-52.

- Boal, A. 1998. *Legislative Theatre: Using performance to make politics*. London: Routledge.
- Bolton, G. 1979. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. 1983. *Drama as Game*. In C. Day & J. Norman (Eds.) *Issues in Educational Drama*. London: Falmer Press, 49-63.
- Bolton, G. 1984. *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. 1986. *Theatre form in drama teaching*. In D. Davis & C. Lawrence (Eds.) *Selected writings of Gavin Bolton*. London: Longman, 164-180.
- Bolton, G. 1990. *Four Aims in Teaching Drama*. *London Drama*, 11.
- Bolton, G. 1991. *Piss on His face*. *Broadsheet, the Journal for Drama in Education* Vol. 9 No.2, 4-9.
- Bolton, G. 1992a. *Have a Heart*. *Drama, One Forum Many Voices* Vol.1 No.1, 7-8.
- Bolton, G. 1992b. *New Perspectives on Classroom Drama*. London: Simon and Shuster Education.
- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama. A critical Analysis*. Birmingham: Trentham Books.
- Bolton, G. 2000. *It's all theatre*. *Drama Research*. Vol.1 No.1, 21-29.
- Bond, E. 1992. *The Dramatic Child*. *Broadsheet*. Vol. 9 No.3, 40-46.
- Bowell, P. & Heap, B. 2001. *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Braanaas, N. 1985/1992. *Dramapedagogisk historie og teori*. (2. utgave) Trondheim: Tapir.
- Braanaas, N. 1991. *David Hornbrook - ny teoretisk bakgrunn for drama som kunstfag*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.29 No.4, 10-13.
- Braanaas, N. 1992. *Kritiken av Rousseau - Søking etter et nytt kunstsyn og ny laereplan*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.30 No.2, 4-10.
- Brecht, B. 1936/1974. *Theatre for pleasure or theatre for instruction*. In J. Willett (ed.) *Brecht on Theatre*. London: Methuen.
- Brecht, B. 1967/1991. *Kirjoituksia teatterista*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Bresler, L., Wasser, J. & Hertzog, N. 1997. *Casey at the Bat: a hybrid genre of two worlds*. *Research in Drama education*. Vol. 2 No.1, 87 - 106.
- Burke, P. 1986. *Huizinga, Prophet of 'Blood and Roses'*. *Historia Today*, November 1986, 23 - 28.
- Carroll, J. 1993. *Drama as Radical Pedagogy (paperpresentation)*. Dorothy Heathcote Congress, University of Central England, Birmingham, 2.- 6.6.1993
- Chaib, C. 1996. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Göteborg: Kompendiet.
- Clegg, D. 1973. *The Dilemma of Drama in Education. The oversold dogmas which limit the value of present-day drama teaching*. *Theatre Quarterly* III, 31-42.
- Coggin, P. 1956. *Drama and Education. An Historical survey from Ancient Greece to the present day*. London: Thames and Hudson.
- Courtney, R. 1982. *Re-Play. Studies of Human Drama in Education*. Ontario: The Ontario Institute for studies in Education.
- Courtney, R. 1989. *Play, Drama & Thought. The Intellectual Background to Dramatic Education*. 4. painos. Toronto: Simon & Pierre.

- Davis, D. & Lawrence, C. 1986. Selected writings of Gavin Bolton. London: Longman.
- Dewey, J. 1916/1966. Democracy and education. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1934/1980. Art as Experience. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dunn, J. 1996. Spontaneous Dramatic Play and the 'Super-Dramatist' - who's structuring the elements of dramatic form? NADIE Journal Vol.20 No.2, 19-28.
- Dunn, J. 1998. This time I'll be the golden bird: a call for more child-structured dramatic play. Research in Drama Education Vol.3 No.1, 55-66.
- Eaton, M. 1994. Estetiikan ydinkysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Edmiston, B. 1993. What have you travelled? Drama Vol.1 No.3, 12-20.
- Eriksson, S. 1990. Teater Lek Drama. I N. Braanaas (ed.) Dramafaget i barnehagen og småskolen - en antologi. Trondheim: Landslaget Drama.
- Errington, E. 1992. Towards a Socially Critical Drama Education. Victoria: Deakin University Press.
- Errington, E. 1996. Some Reflections on Researching Drama Classrooms. Research in Drama Education Vol.1 No.1, 23-32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fleming, M. 1996. Starting Drama Teaching. London: David Fulton.
- Fleming, M. 1998. The Art of Drama Teaching. London: David Fulton.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suomentaneet Mikko Lehtonen, Kaarina Hazard, Virpi Blom, Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 1975/1988. Truth and Method. (3. painos 1988) London: Sheed and Ward.
- Geertz, C. 1980. Blurred Genres. The Refiguration of Social Thought. The American Scholar. Spring 1980, 165-179.
- Goffman, E. 1974. Frame Analysis, An Essay on the Organisation of Experience. Boston: Northeastern University Press.
- Goode, T. & Neelands, J. 1995. Playing in the margins of meaning - the ritual aesthetic in community performance. Drama 3, 15-23.
- Graham, T. 1987. Debate: The Arts and Educational Drama. London Drama Vol.7 No.4, 15-16.
- Guss, F. 1997. The Aesthetic practice of drama in the cultural context of childrens' play: making the invisible visible. Teoksessa Drama Boreale. Plenarföredag Nordisk Dramakonferens Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 1-37.
- Guss, F. 2000. Drama performance in children's Play-culture: the possibilities and significance of form. Trondheim: Institute for Arts and Media Studies.
- Guss, F. 2001. Ritual, Performance and Children's "Play-drama". In B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson, & H. Heikkinen (Eds.) Nordic Voices in Drama, Theatre and Education. Bergen: IDEA publications.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. 1998. Taide ja Kauneus. Helsinki: Kirjapaja,
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Gummerus.
- Hagnell, V. 1983. Barnteater - myter och meningar. Malmö: Liber Förlag.

- Hakala, P-T. 1982. *Ilmaisutaito*. Helsinki: WSOY.
- Hakala, P-T. 1984a. *Ilmaisutaidon aakkoset*. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto.
- Hakala, P-T. 1984b. Menon yhteisyys - johdattelua ilmaisutaitoon. *Ryhmätyö* 4, 20-23.
- Hakkarainen, P. 1991. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Hamilton, J. 1992. *Drama and Learning, a critical review*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Haseman, B. 1991. *Improvisation, Process Drama and Dramatic Art*. The Drama Magazine.
- Haugsted, M. 1999. *Handlende mundlighed, Muntlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Heathcote, D. 1984. *Essays*. In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.) *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. *Drama for learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heathcote, D. 2000. *Contexts for active learning. Four models to forge links between schooling and society*. *Drama Research Vol.1 No.1*, 31-45.
- Heikkinen, H. 1996a. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa: lähtökohtia esteettisen merkityksenannon perusteista nousevalle draamapedagogiikan teorianmuodostukselle. *Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi, Vaasa. Draamakasvatuksen syventävien opintojen tutkielma*.
- Heikkinen, H. 1996b. Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa. Pohdintaa draama/teatteripedagogiikan opetuksesta ja tutkimuksesta. *Teatteri- korkeakoulu* 3, 44-48.
- Heikkinen, H. 1997a. *Michelle's story - an analysis of the Process drama from the student teachers' point of view*. A Key Note Lecture at a Nordic Drama Conference at the University of Jyväskylä.
- Heikkinen, H. 1997b. *Towards an understanding of the Educational-Aesthetic function in Process Drama*. Teoksessa *Drama Boreale. Plenarföredag Nordisk Dramakonferens Jyväskylä*. Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 38-45.
- Heikkinen, H. 1998a. *Understanding the Aesthetic Particular to Process Drama - the Horizon of Incompleteness*. In A-L. Østern, (ed.). *Horizons in Arts Education*. Åbo Akademi. Publikationer från Pedagogiska fakulteten nr 26, 117-126.
- Heikkinen, H. 1998b. *Wandering Viewpoints, Aesthetic incompleteness and Drama-in-Education*. *Performance Journal Vol. IV*, 29-36.
- Heikkinen, H. 1999. *Process Drama and Multicultural Education*. In E. Mistrík, S. Haapanen, H. Heikkinen, R. Jazudek N. Ondrusková & Räsänen (Eds.) *Kultúra a multikultúrna výchova / Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iiris, 161-175.
- Heikkinen, H. 2001. *Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista*. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis, Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena. 75-105.

- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisunleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajan-koulutuslaitos.
- Helander, J. 2002. Draamakasvatus - onnistumisen pedagogiikkaa. Näkökulma draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettaja-korkeakoulu.
- Helanko, R. 1980. Ihminen leikkii. Turku: Partiomuseon julkaisuja, sarja A, N:o 4.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Psykologian laitoksen julkaisuja 246. Jyväskylän yliopisto.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Herstad, H. M. 2001. The laughter as structure and paradox in drama variations - a summary of my doctoral thesis. Teoksessa A-L. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 229-236.
- Hirn, Y. 1918. Leikkiä ja taidetta: muutamia lukuja lasten leluista, lauluista, tansseista ja pikkuteatterista. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.)1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hornbrook, D. 1985. Drama, Education, and the politics of change: part one. *New Theatre Quarterly* 4, 346-358.
- Hornbrook, D. 1986. Drama, Education, and the politics of change: part two. *New Theatre Quarterly* 5, 16-25.
- Hornbrook, D. 1987. Debate: The Arts and Educational Drama. *London Drama* Vol. 7 No. 4, 12-14.
- Hornbrook, D. 1989. *Education and Dramatic Art*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hornbrook, D. 1991. *Education in Drama: casting the dramatic curriculum*. London: Falmer Press.
- Hornbrook, D. 1996. The Challenge of Dramaturgy. *Research in Drama Education* Vol. 1 No. 1, 87-94.
- Hornbrook, D. (toim.)1998. *On the Subject of Drama*. London: Routledge.
- Hotinen, J-P. 2001. Draaman analyysistä ihmettelevään ja performatiiviseen lukemiseen - pari skeemaa uudesta dramaturgiasta. Teoksessa H. Reitala & T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita*. Helsinki: Palmenia, 201- 221.
- Huizinga, J. 1947/1938. *Leikkivä Ihminen, yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelymiseen*. Suomentaja Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, R. 1997. Aito kokeminen on avautumista. *Tiedepolitiikka* 3/97, 5-8.
- Hägglund, K. 2001. Ester Boman, Tyringe Helpension och teatern. *Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909-1936*. Stockholm: HLS förlag.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. *Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma*. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.

- IDEA 2001. <http://www.idea2001.cc/>
- Iser, W. 1989. *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. 1990. *The implied reader, Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. (5th printing) London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. 1993. *The Fictive and the Imaginary. Charting literary Anthropology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. 1994. *The Act of Reading, a theory of aesthetic response*. (6th edition) London: The John Hopkins University Press.
- Jackson, T. 1993. *Learning Through Theatre - New Perspectives on Theatre in Education*. (2nd edition) London: Routledge.
- Jackson, T. 1995. *Framing the Drama: An Approach to the Aesthetics of Educational Theatre*. In P. Taylor & C. Hoeppe. (Eds.) *Selected Readings in Drama and Theatre Education*. NADIE Publications, 161-170.
- Janzon U-B. 1988. *Fjärde klass på teater*. Lund: Lund University.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (toim.) 1984. *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1989. *Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä*. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 123, 157-208.
- Kalliala, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanerva, P. 1993. *Draama - opetusmetodi vai itsenäinen oppiaine?* *Virke* 4, 52-58.
- Kanerva, P & Viranko, V. 1997. *Aplodeja etsijöille, Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Karppinen, T. 1993. *Ilmaisukasvatus- dramapedagogik ry. 20 vuosijuhlajulkaisu*. Helsinki: Ilmaisukasvatus ry.
- Kinnunen, H. 1999. *Uutta opettajaa etsimässä - teatteriopettajan keskenäisyydestä ja keskenäisyyden opettamisesta*. *Teatteri* 3, 44-45.
- Koski, T. 1995. *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopisto: *Tutkimuksia* 149.
- Koski, T. 2000. *Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo*. Tampere: Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos.
- Krøgholt, I. 1997. *Drama: A process of re-reading*. Teoksessa *Drama Boreale. Plenarföredrag Nordisk Dramakonferens Jyväskylä*. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 46-55.
- Krøgholt, I. 1999. *Performance og Dramapædagogik*. Århus: Aarhus Universitets Forskningsfond.
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Juva: Art House.
- Kurkela, K. 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa*. (2. painos) EST no 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia, *Esittävän säveltaiteen tutkimusyksikkö*.

- Laakso, E. 1994a. Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. Teoksessa I, Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 122-124.
- Laakso, E. 1994b. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 11-30.
- Laakso, E. 1996. Draamapedagogiikkaa vai pedagogista draamaa? *Lastentarha* 1, 14-15.
- Laakso, E. 1997a. Draaman aika on - *Nyt*. Opettaja 24, 12-13.
- Laakso, E. 1997b. Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja 32, 16-18.
- Laakso, E. 2001. Draaman ja teatterin lukiodiplomin arvioinnista. Teoksessa A-L. Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 147-158.
- Lacey, S. & Woolland, B. 1992. *Drama in Education and Radical Theatre Practice*. *New Theatre Quarterly* VIII, 80-91.
- Lacy, S. 1995. *Mapping the Terrain*. *New Genre Public Art*. Seattle: Bat Press.
- Lehman, N. 1997. *Dekonstruktion og Dramaturgi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lehtonen, J. 1997/2000. Draama, yhteiskunta ja niiden organisointi. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - Suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 79-82.
- Levanen, L. 1998. Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 586. Tampereen yliopisto.
- Lewicki, T. 1996. From 'play way' to 'dramatic art': a historical survey about 'drama in education' in Great Britain. Roma: LAS.
- Liddell, H. & Scott, R. (toim.) 1996. *Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindqvist, G. 1995. *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 62.
- Lindqvist, G. 1998. *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lindvåg, A. 1988. *Elsa Olenius och Vår teater*. Malmö: Rabén & Sjögren.
- Linds, W. 1999. The Metaxic Journey of the Drama Facilitator/Inquirer. In C. Miller & J. Saxton (Eds.) *International Conversations. Drama and Theatre in Education*. Victoria: the International Drama in Education Research Institute, 271-279.
- Liukko, S. 1995. Draamakasvatus pienten lasten opetuksessa. Teoksessa K. Sarmavuori. (ed.) *Draamaopetus ja muumitutkimus. Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* 17-18, 31-46.
- Løvlie, L. 2001. Esteettinen kokemus. Suomentajat Anna-Lena Østern ja Pipsa Teerijoki. Teoksessa A-L. Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 25-47. Alkuperäinen artikkeli ilmestynyt 1990 *Nordisk Pedagogik* -lehdessä 1-2, 1-18.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Opetushallitus.
- Maxwell, J. 1996. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series. Vol. 41. London: Sage Publications.
- Merleau-Ponty, M. 1989. Phenomenology of Perception. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. 1993. Silmä ja mieli. Suomentaja Kimmo Pasanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Mienczkowski, J. 1994. Theatrical & Theoretical Experimentation in Ethnography and Dramatic Form. Drama, Vol.2 No.2, 16-23.
- Neelands, J. 1984. Making sense of Drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann educational books.
- Neelands, J. 1990. Structuring Drama Work. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1991. Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1992. Learning through Imagined experience. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 1993. The Starry Messenger: in which Galileo dismissed the myth that the moon was made of green cheese. In C. Lawrence (ed.) Voices for Change. National Drama Publications, 52-63.
- Neelands, J. 1994. Theatre without walls. Alternative Aesthetics in Educational Drama. Drama vol.2 No.2, 6-14.
- Neelands, J. 1997. Chancing Theatre: Paradigms in Theatre and Drama in Schools. University of Warwick: Institute of Education.
- Neelands, J. 1998. Beginning Drama 11-14. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. 1998. Three Theatres Waiting: Architectural Spaces and Performance Traditions. NADIE Journal, 147- 164.
- Neelands, J. 2000. In the hands of living people. Drama Research Vol.1 No.1, 47-59.
- Nicholson, H. (toim.) 2000. Teaching Drama 11-18. London: Continuum.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Helsinki: Palmenia.
- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto 2001.
- Opetusministeriön kirje no 1/71/88.
- Opetushallituksen määräys no 23/011/93.
- Owens, A. & Barber, K. 1997. Drama works. Planning drama, creating practical structures, developing drama pretexts. Carlisle: Caryl Press Ltd.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- O'Farrell, L. 2000. Issues and Models in Drama/Theatre and Education Research. Keynote address presented at the Norwegian National Drama Teaching Network Seminar at Bergen University College, Norway.20.11.2000.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1982. Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers. London: Hutchinson.
- O'Neill, C. 1983. Context or Essence: The place of Drama in the Curriculum. In J. Day & J. Norman. (Eds.) Issues in Educational Drama. London: Palmer Press.
- O'Neill, C. 1989. Ways of Seeing: audience function in drama and theatre. 2D, 8.

- O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds - a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Sullivan, C. 2000. *The need for a New and Different Curriculum*. (Paperpresentation). "The Shape of Things to Come" 10th Anniversary Conference of National Drama 16.-20.4.2000. York.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama, negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Paavolainen, P. 1997. Eurooppalaisen teatterin historiaa monimuoto-opetuksena. Teatterikorkeakoulu. Avoin yliopisto-opetus.
- Parker, S. 1997. *Reflective Teaching in the Postmodern world. A manifesto for education in postmodernity*. Open University Press: Philadelphia.
- Porna ja Väyrynen 1993. *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pusztai, I. 2000. *Stanislavskij variationer*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Puurula, A. 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 3 (13), 280-288.
- Puurula, A. 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteillä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Taiteen ja leikin lumous*. Tampere: FINN LECTURA, 170 -178.
- Rainio, E. 1998. *Magia Woltti - taiteilijaopettajan oman työnsä tutkijana*. Teatterikorkeakoulu 2, 42-45.
- Rasmussen, B. 1990. "Å vaere eller late som om..." Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre, et dramapedagogisk utredningsarbeid. Trondheim: Institutt for Drama-Film-Teater UNIT.
- Rasmussen, B. 1995a. *Drama Teacher Training-Too many models and too few alternatives*. In B, Rasmussen (ed.) *Fra pedagogikk til Forskningspraksis, Utvalgte artikler i kompendium*. Universitetet i Trondheim. DFT/UNIT, 3 - 22.
- Rasmussen, B. 1995b. *The Concept of Educational Drama. A Phenomenological View*. In B, Rasmussen, *Fra pedagogikk til Forskningspraksis, Utvalgte artikler i kompendium*. Universitetet i Trondheim. DFT/UNIT, 22-29.
- Rasmussen, B. 1996b. *The Philosophy of Research in Drama*. In J. Somers (ed.) *Research in Drama Education Vol.1 No.1* Cambridge: Carfax, 129-130.
- Rasmussen, B. 1996a. *Educational drama in a cultural performace context: another apologetic appearance?* In J. O'Toole & K. Donelan (Eds.) *Drama, Culture and empowerment: The IDEA dialogues*. Brisbane: IDEA Publications, 131-139.
- Rasmussen, B. 1998. *Teater og Drama som Kunstfag - en bakgrunn for den estetiske praksis i undervisningen*. In M. Haughsted, I. Hamre & M. Andersen. (Eds.) *Anslag, teater or framafagets didaktik og metode*. København: Danmarks lærerhøjskole, 51-77.
- Rasmussen, B. Rasmusson, V., Kjölnert, T. & Heikkinen, H. (Eds.) 2001. *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications.
- Rasmusson, V. 2000. *Drama - kunst eller pedagogik?* Lund University.
- Reitala, H. & Heinonen, T. 2001. *Dramatisoitua todellisuutta*. Teoksessa H. Reitala & T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita*. Helsinki: Palmenia, 9-74.

- Renk, H. 1993. The art from of drama and the new paradigm of costructivism. In E. Errington (Ed.) *Arts Education: Beliefs, Practices and Possibilities*. Geelong, Viktoria: Deaking University Press, 193-200.
- Rohd, M. 1998. *Theatre for Community, Conflict & Dialogue*. Porstmouth: Heinemann.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. *Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica* 11.
- Saastamoinen, M. 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia - teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Hengelistä Harréen, narratiivista nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet* 10, 165-192.
- Sarmavuori, K. 1990. Draamaopetuksen teoriaa. *Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* 7, 5-14.
- Sarmavuori, K. 1995. Draama äidinkielen opetustieteen sisältönä. *Draamaopetus ja muumitutkimus. Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* 17-18, 82-92.
- Schechner, R. 1985. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Schechner, R. 1988. *Performance theory*. NewYork: Routledge.
- Schiller, F. 1967. *On the Aesthetic Education of the Man*. In a series of letters. Oxford: Clarendon.
- Scriven, M. 1988. Philosophical inquiry methods in education. In R. M. Jaeger (ed.) *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 131 - 148.
- Sederholm, H. 1998. *Starting to play with Arts Education. Study of ways to Approach experiential and Social Modes of Contemporary Art*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in the Arts* 63.
- Sennett, R. 1976. *The Fall of the Public Man*. London: Faber.
- Schroeder, R. 1996. *Playspace Invaders: Huizinga, Baudrillard and Video Game Violence*. *Journal of Popular Culture*, Winter 96, Vol. 30, No. 3, 1-8.
- Schusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sinivuori, T. 2002. *Teatteriharrastuksen merkitys*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 866.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press.
- Soini, H. & Hyvärinen, T. 1991. *Leikki ja todellisuus, puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta*. Oulu: Oulun yliopisto Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Somers, J. 1996. *Approaches to Drama Research*. *Research in Drama Education* Vol.1 No.2, 165-173.
- Somers, J. 1997a. *Drama comprises material and content fusion. How do we choose the material. (Paperpresentation)*. *Researching Drama and Theatre in Education conference*.8.-14.3.1997. Exeter.
- Somers, J. 1997b. *Lectures and conversation during 1996-1997 studies at the University of Exeter.(Personal communication.)*
- Somers, J. 2001. *Jukebox fo the Mind: an exploration of the relationship between the real and the world of drama fiction (paperpresentation)*. *Playing Betwixt and Between. The Fourth World Congress arranged by IDEA*. 2.-8.7.2001. Bergen.

- Steinsholt, K. 1999. *Lett som en Lek?* Trondheim: Tapir.
- Sternudd, M.F. 2000. *Dramapedagogik som demokratisk fostran. Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner* Uppsala: Uppsala Studies in Education 88.
- Stuhr, P. 1995. *Social Reconstructionist Multicultural Art Curriculum Design*. In P.W. Neprud (ed.) *Context Content and Community in Art Education; Beyond Postmodernism*. New York: Teachers College Press, 122-192.
- Szatkowski, J. 1985. *Når kunst kan bruges... om dramapädagogik og aestetik*. I J. Szatkowski & K. Jensen (ed.) *Dramapädagogik i nordisk perspektiv*. Artikelsamling 2. Graasten: Drama, 136-182.
- Szatkowski, J. 1986. *Drama: Aestetik og politik*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.24 No. 2, 18-23.
- Szatkowski, J. 1990. *Dramaturgisk Analyse*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.28 No.1, 9-12,16.
- Szatkowski, J. 1991a. *Dramaturgiens årti*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.29 No.1, 33- 38.
- Szatkowski, J. 1991b. *Det åbne teater*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.29 No.2, 18-20.
- Szatkowski, J. 1992. *Retorikken og Dramaturgen*. *Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* Vol.30 No.3, 13-14.
- Szatkowski, J. 1994a. *Drama on the Margins or could life be imitating theatre...?* *Broadsheet, the Journal for Drama in Education* Vol.10 No.3, 21-35.
- Szatkowski, J. 1994b. *Sturm und Drang - Art and Education*. In T. Kjølner (ed.) *Dramaturgy in Performance, an Erasmus exchange, and six workshops, based on Bühner's Lenz*. Århus Universitet. *Aktuelle teaterproblemer* 30, 10-23.
- Szatkowski, J. 1997. *Dramaturgy of the Poet[h]ic Theatre (Paperpresentation)*. *Research Methods in drama Science*. 8.-14.3.1997. Trondheim.
- Szatkowski, J. 1998. *Conference review: The Nordic Drama Conference: Drama Boreale*. *Research in Drama Education* Vol.3 No.2, 259-261.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt, sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Säätelä, S. 1998. *Taiteen vallankumoukset Kuhnin paradigma-teorian valossa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Taylor, P. 1993. *Research Design in Educational Drama*. *Drama* Vol.1 No.2, 16-21.
- Taylor, P. (toim.) 1996. *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. London: The Falmer Press.
- Taylor, P. 2002. *Applied Theatre Praxis: Reserach Implications and Possibilities (Paperpresentation)*. *Researching Drama and Theatre in Education Congress* 9.-13.4.2002. Exeter.
- Teatterikasvatustyöryhmä 1982. *Muistio*. Kouluhallitus.
- Toivanen, T. 2002. *"Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. *Teatteri-korkeakoulu*. *Acta Scenica* 9.
- Turner, V. 1982. *From Ritual to Theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Van Bakelen, M. 1993. *Characteristics and effects of Drama/Theatre as a Means of Communication between Actors and Public*. *NADIE Journal*, 9-14.

- Varto, J. 1991. Mitä hermeneutiikka on? Teoksessa A. Haapala (toim.) Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. 1930/1955. Fantasi och kretivitet i barndomen. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. 1978. Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes, M. Cole et al (Eds.) Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Warner, C. 1997. The Edging in of Engagement: exploring the nature of engagement in drama. Research in Drama education Vol.2 No.1, 1997, 21-42.
- Way, B. 1967. Development through Drama. London: Longman.
- Way, B. 1981. Audience participation, theatre for young people. Boston: Walter H. Baker co.
- Wiechel, L. 1986. Den estetiska reduktionen av drama. Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift Vol.24 No.2, 24-25.
- Wiechel, L. 1991. Pedagogisk drama - ett kulturämne som inte får utplånas. Drama-Nordisk dramapedagogisk tidsskrift Vol.29 No.2, 35-36.
- Wiechel, L. 1995. Multimedia Drama in Cross-Cultural Classroom Education. In Taylor, P & Hoeppe, C (Eds.), Selected readings in Drama and Theatre Education: The IDEA '95 Papers. Nadie Research Monograph series 3, 102-105.
- Williams, R. 1975. Drama in the Dramatised Society. London: Cambridge University Press.
- Williams, R. 1976. Keywords: a vocabulary of culture and society. London: Fontana.
- Williams, R. 1991. Drama in Performance. Philadelphia: Open University Press.
- Winnicott D. W 1971/1989. Playing and Reality. London: Penguin Books.
- Winston, J. 1998. Drama, Narrative and Moral Education. London: Falmer Press.
- Wolcott, H. 1990. Writing Up Qualitative Research. Qualitative Research Methods Series 20. London: Sage Publications.
- Wright, D. 1999. A Work of Hearts: a way of teaching, working and thinking drama and theatre. Trondheim: Department of Art and Media studies.
- Åm, E. 1989. På jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A-L. 1984. Projektorienterad Dramaundervisning. Rapporter från Pedagogiska fakulteten 17. Åbo: Åbo Akademi.
- Østern, A-L, 1992. Ilmaisukasvatus - ikuinen takapiru vai kunnan taideaine? Opetushallituksen Ilmaisutaidon opetussuunnitelmaseminaari 30.10.1992. Helsinki.
- Østern, A-L. 1993. Pedagogiskt drama - en didaktisk handledning. Studie- och undervisningsmaterial nr 5/ 1993. Vasa: Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi.
- Østern, A-L. 1994a. Pedagoginen draama. Teoksessa I, Grönholm. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43-73.
- Østern, A-L. 1994b. "Sol, sol! - jag vill va' solen!" Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 9. Vasa: Åbo Akademi.
- Østern, A-L. 1997. Växelverkan mellan teori och empiri i dramapedagogisk forskning. In Drama Boreale Plenarföredag, Nordisk Dramakonferens. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu, 71- 87.

- Østern, A-L. 2000a. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki. (toim). Draaman tiet - Suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto, opettajankasvatuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.
- Østern, A-L. 2000b. Nordic contexts for the shaping of drama as an art subject - drama curriculum development and assessment (paperpresentation). "The Shape of Things to Come" 10th Anniversary Conference of National Drama 16.-20.4.2000. York.
- Østern, A-L. (toim.) 2001a. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 91-97.
- Østern, A-L. 2001b. Tyhjät tilta ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa A-L, Østern. (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 237-243.
- Østern, A-L. 2001c. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 15- 45.
- Østern, A-L. 2002. Writing-in-role and active aesthetic response in drama - Edward Munch's paintings and diary as pretext (paperpresentation). "Creative Waves" the conference of National Drama. 2-6.4.2002. Edinburg.
- Østern, A-L. & Heikkinen, H. 2001. The Aesthetic doubling. In B. Rasmussen, T. Kjølnner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (Eds.) Nordic Voices in Drama, Theatre and Education. Oslo: IDEA publications, 110-123.