

972/98

1039

DRAAMAKASVATUKSEN  
IHMISKÄSITYS JA TIETOKÄSITYS  
POSTMODERNISMIN HAASTEIDEN EDESSÄ

Sari Laatikainen

Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kesä 1998

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
CHYDENIUS-INSTITUUTTI LUOKANOPETTAJIEN AIKUISKOULUTUS

Tekijä: Laatikainen, Sari

Työn nimi: Draamakasvatuksen ihmiskäsitys ja tietokäsitys postmodernismin haasteiden edessä.

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Aika: Kesä 1998

Sivumäärä 147

Liitteet 5 kpl

### TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin draamakasvatuksen ihmiskäsitystä ja tietokäsitystä koulussa ja postmodernissa kontekstissa.

Tutkimusmenetelminä käytettiin eläytymismenetelmää ja teemahaastattelua. 24 vastaajaa kuvasi Anttia tai Annaa, nuorta, joka oli peruskoulun kolmannelta luokalta lähtien osallistunut ilmaisutaidon kerhoon. Eläytymistarinaa kuvattiin, millainen nuoresta oli kasvanut (ihmiskäsitys) ja mitä hän oli oppinut (tietokäsitys).

Eläytymistarinan vastaajat olivat aikuisopiskelijoita: ilmaisukasvatuksen approbaturia avoimessa yliopistossa Kokkolassa suorittavia, sekä Chydenius-Instituutissa, luokanopettajien aikuiskoulutuksessa olevia opiskelijoita. Vastaajista kolme oli miehiä ja naisia oli 21. Vastaajien ikä vaihteli 24 – 55 vuoteen.

Haatatteluosuudessa kolme ilmaisutaidon opettajaa kertoi työstään ala-asteella, yläasteella tai lukiossa. Haastattelussa tarkennettiin eläytymismenetelmällä saatuja tuloksia sekä liitettiin koulun arki osaksi teoreettista tarkastelua. Ala-asteen ja lukion opettajat olivat noin 30-vuotiaita naisia, yläasteen opettaja oli n. 45-vuotias nainen.

Eläytymismenetelmästä tuloksena saatiin ihmiskäsitystä kuvaavia luokkia, jotka sisälsivät vastaajien mainintoja nuorten ulkoisista piirteistä, luonteen piirteistä, harrastuksista sekä suhteesta ympäristöön. Ihmiskäsityksestä muodostui holistinen kokonaisuus, joka kattoi kehollisen, tajunnallisen ja situationaalisen olemuspuolen. Täydennettyinä haastateltavien kuvauksilla päädyttiin ilmaisukasvatuksen ihmiskäsitykseen, ihanteeseen, joka on; itsensä tunteva, itseensä luottava, rohkea, esiintymiskykyinen, sosiaalinen, omat mielipiteensä ilmaiseva yksilö.

Eläytymistarinoista analysoitu draamakasvatuksen tietokäsitys, (se mitä draamakasvatuksessa opitaan), sisältää seuraavia luokkia: minuuden kehitys, sosiaaliset taidot, itseilmaisu ja esiintyminen, luovuus ja estetiikka sekä muut taidot. Haastateltavat korostivat oppimisprosessissa kokemuksellisuutta ja oivaltamista.

Postmodernia aikaa leimaa normittomuus. Siksi ihminen on pakotettu eettisiin kannanottoihin, koskivat ne sitten moraalialia, ihmiskäsitystä tai tietokäsitystä. Mikä tahansa menetelmä, joka mahdollistaa tulkinnan, ymmärtämisen ja eettisen kannanoton, sopii postmodernin ajan ihmiskäsityksen ja tietokäsityksen tarkasteluun. Niin myös draamakasvatuksen menetelmät.

Oletettavasti draaman perusontologia sisältää elementtejä kaikista ihmisen maailman jäsentämisen tavoista: taiteellisesta, tieteellisestä ja uskonnollis-ideologisesta. Tämä korostaa draamakasvatuksen merkitystä opetusmenetelmänä.

Keskeiset käsitteet: draamakasvatus, ilmaisutaito, draama, draamapedagogiikka, postmoderni, ihmiskäsitys, autenttisuuden ihanne, tietokäsitys.

## SISÄLLYS

### 1 JOHDANTO

### 2 PUHEILMAISUSTA DRAAMAKASVATUKSEEN: HISTORIA NYKYISYYS JA TULEVAISUUS

- 2.1 Oppiaineen historiallinen kehitys Suomen koululaitoksessa... 6
- 2.2 Termistöä ja opetuksen sisällön määrittelyä..... 8
- 2.3 Yhteiskunnallinen muutos koulussa: keskitetystä hajautukseen,  
kohti postmodernia ihannetta..... 12

### 3 IHMISKÄSITYS KOULUSSA JA DRAAMAKASVATUKSESSA: TOTEUTUUKO AUTENTTISUUDEN IHANNE?

- 3.1 Ihmiskäsitys ja koulu..... 17
- 3.2 Ihmiskäsitys draamakasvatuksen teorioissa..... 19
- 3.3 Ihmiskäsitys ja autenttisuuden ihanne..... 23

### 4 TIETOKÄSITYS KOULUSSA, DRAAMAKASVATUKSESSA JA POSTMODERNISSA YHTEISKUNNASSA

- 4.1 Koulu ja tieto..... 28
- 4.2 Draamakasvatuksen tietokäsitys..... 36
- 4.3 Tieto postmodernissa yhteiskunnassa..... 49

### 5 TUTKIMUSKOHTENA DRAAMAKASVATUKSEN IHMIS- JA TIETOKÄSITYS

- 5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja metodologinen tarkastelu..... 61
- 5.2 Vastaajat ja haastateltavat..... 68
- 5.3 Eläytymismenetelmän tulosten analysointi, teemoittelu  
ja tyypittely..... 68
- 5.4 Haastatteluaineiston käsittely..... 70
- 5.5 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus..... 71

## 6 KÄSITYKSIÄ ILMAISUTAIDON VAIKUTUKSISTA KASVAMISEEN JA OPPIMISEEN

6.1	Ilmaisutaidon kerhoon osallistuvan nuoren henkilökuva.....	75
6.1.1	Antin henkilökuva.....	75
6.1.2	Annan henkilökuva.....	77
6.1.3	Henkilökuvien tarkastelua.....	78
6.2	Ilmaisutaito ja oppiminen .....	79
6.2.1	Antin positiiviset ja negatiiviset oppimiskokemukset.....	79
6.2.2	Annan positiiviset ja negatiiviset oppimiskokemukset....	80
6.2.3	Oppimiskokemusten tarkastelua.....	81
6.2.4	Mitä Antti on kerhossa oppinut?.....	82
6.2.5	Mitä Anna on kerhossa oppinut?.....	84
6.2.6	Oppimistulosten tarkastelua .....	86
6.3	Mihin ilmaisutaito kasvattaa?.....	87
6.3.1	Kasvatustavoitteet ala-asteella.....	88
6.3.2	Kasvatustavoitteet yläasteella.....	90
6.3.3	Kasvatustavoitteet lukiossa .....	93
6.3.4	Yhteenveto kasvatuksen tavoitteista.....	95
6.4	Mitä ilmaisutaidossa opitaan?.....	95
6.4.1	Mitä ilmaisutaidossa opitaan ala-asteella? .....	96
6.4.2	Mitä ilmaisutaidossa opitaan yläasteella? .....	99
6.4.3	Mitä ilmaisutaidossa opitaan lukiossa?.....	101
6.4.4	Yhteenveto oppimistuloksista.....	103
6.5	Ilmaisutaito koulussa: arki ja ihanne kohtaavat .....	103
6.5.1	Opetuksen arki ja ihanne eräällä ala-asteella.....	104
6.5.2	Opetuksen arki ja ihanne eräällä yläasteella.....	106
6.5.3	Opetuksen arki ja ihanne eräässä lukiossa .....	110
6.5.4	Yhteenveto koulujen tilanteesta .....	113



## 7 DRAAMAKASVATUS JA POSTMODERNISMI KOULUKONTEKSTISSA

7.1 Henkilökuvasta ihmiskäsitykseen ja autenttisuuden ihanteeseen.....	114
7.2 Oppimistuloksista tietokäsitykseen .....	119
7.3 Koulu haasteiden edessä .....	126

## 8 LOPUKSI

8.1 Tutkimuksen arviointi .....	130
8.2 Yhteenveto.....	133

LÄHTEET .....	136
---------------	-----

LIITTEET.....	148
---------------	-----

## 1 JOHDANTO

Suomessa koulujen viimeaikaisessa hallinnollisessa ohjauksessa on edetty keskityksestä hajautukseen. Yksityisille opettajille ja opettajakunnalle on annettu valta, vastuu ja velvoite koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Opetussuunnitelmien laatiminen on vaatinut henkilökohtaisen vastuun opetuksesta ja opetuksen tavoitteista. Perustana on ollut arvokeskustelu koulun perustehtävästä, jotka on kiteytetty koulun toiminta-ajatuksiksi ja toimintaperiaatteiksi. (Ks. Gröndahl, Piekkari & Rassi 1995,72.)

Koulujen toiminta-ajatuksat ja periaatteet perustuvat oppimisteoreettisiin, kasvatuksellisiin ja yhteisöllisiin lähtökohtiin (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1995, 83-85). Koulut suuntaavat yhä enemmän toimintaansa koteihin, ympäröivään yhteiskuntaan ja kansainväliseen toimintaan.

Koulut käyvät läpi valtaisa muutospöessia. Tässä muutospöessissa koulujen antama opetus joutuu kriittisen tarkastelun kohteeksi. Syynä koulutuksen kriittiseen arviointiin ovat ennen muuta taloudelliset kysymykset, sekä muut ajassa liikkuvat muutokset ja uudistuspyrkimykset. Tällaisia ovat maailmanlaajuiset muutokset, kansainvälinen kaupallinen ja muu yhdentyminen sekä Suomen yhteiskunnallinen kehitys ja rakennemuutos, johon liittyy työelämän uudistuminen arvomuutoksineen ja julkisen sektorin saneeraus (joka ei yksinomaan johdu taloudellisesta tilanteesta, vaan yleisempi suuntaus on tehostaa ja uudistaa julkista sektoria ja siten myös koululaitosta). Muutoksia edellyttävät niin ikään oppimisnäkemyksissä tapahtuneet osin voimakkaatkin muutokset sekä vielä eräänä yksityiskohtana viestintäteknologian mahdollistamat opetusjärjestelyt. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996,54. Ks. myös Sarjala 1993, 15 – 22; Sarjala 1996, 11-12. ) Koulutuksenkin avainsanoja ovat taloudellisuus, teknisyys ja kansainvälisyys.

Nämä muutokset siis kohdistuvat koko yhteiskuntaan ja koulutuksen uudelleenjärjestelyt ovat vain osa tätä muutosprosessia. Koulut ovat saaneet vapautta ja vastuuta opetuksensa järjestelyyn. Uudet mahdollisuudet voivat avata tietä uuteen positiiviseen kasvatusajatteluun, mutta pahimmillaan tilanne voi kuitenkin ruokkia myös negatiivista kilpailua, joka tyrehtyttää koulujen välistä vuorovaikutusta ja lisää kaikenlaista eriarvoisuutta.

Tämä uusi vapautuminen; koulujen entistä suuremman vapauden ja vastuun lisääntyminen on tuonut koulujen opetussuunnitelmiin myös uusia oppiaineita: ilmaisukasvatus, viestintäkasvatus, yrittäjyyskasvatus, tapakasvatus, ympäristökasvatus jne. Useita näistä viedään läpäisyperiaatteen tapaan läpi koulujen opetussuunnitelmissa. Ne voivat olla koulujen painopisteaineita tai erikoistumisaineita. Tämän ajan mukanaan tuomia asioita ovat profiloituminen ja imago. Näiden uusien aineiden avulla voidaan toki kirkastaa tai selkeyttää sitä kuvaa, jonka koulu haluaa itsestään välittää ulospäin. Näiden oppiaineiden ottaminen mukaan opetusohjelmaan voi olla myös vain kevyttä muoti-ilmiön seurantaa, mutta toki kyse voi, ja pitäisikin olla muustakin. Nämä oppiaineet voivat osaltaan tarjota sellaisia välineitä nykyisen todellisuuden kohtaamiseen ja siitä selviytymiseen, mitä muut perinteiset oppiaineet eivät ole tarjonneet.

Emme varmasti vielä täysin ymmärräkään sitä, miten suuret muutokset läpikäyvät tällä hetkellä yhteiskuntamme rakenteita. Nämä muutokset näkyvät kaikkialla, niin myös koulussa. Elämme tietoyhteiskunnassa ja postmodernissa maailmassa ja se nimenomaan heijastuu myös opetussuunnitelmiin ja niihin muutoksiin, joiden keskellä koko koulutusmaailma tällä hetkellä elää.

Kun siis koulujen opetussuunnitelmiin valitaan erilaisia oppiaineita, niin opettajakunnan täytyisi tarkkaan pohtia niitä perusteita ja kriteereitä, joilla näitä oppiaineita opetusohjelmiin valitaan. Eräs tärkeä valinnan kriteeri on tietysti se yhteiskunnallinen tilanne, mikä kulloinkin vallitsee. Onhan koululla

taloudellinen kvalifikaatiotehtävä ja kulttuurillinen sosiaalistamistehtävä. Koulutus ei siis voi olla irrallaan muusta yhteiskuntapolitiikasta. Kun vallitseva yhteiskuntapoliittinen ajattelu muuttuu se heijastuu myös koulutuspolitiikkaan. (Sarjala 1993,16.) Myös valinnaisuus koulussa on syntynyt yhteiskunnallisen muutoksen seurauksena.

Sarjalan mukaan (1993, 27) valinnaisuus ei kuitenkaan saa olla itsetarkoitus. Yhteiskunnallisten muutosten vaikutusten vuoksi, koulu ei kuitenkaan voi pitäytyä entiseen yhdenmukaisuutta korostavaan toimintatapaan, koska ympäristö arvostaa monimuotoisuutta ja yksilöllisyyttä.

Valinnaisaineiden tarkastelun perusteena, vallitsevan yhteiskuntapolitiikan lisäksi, on tietysti myös muut arvot ja kriteerit. Mielestäni keskeisiä tarkastelun kriteereitä ovat tietokäsitys ja ihmiskäsitys, johon nämä oppiaineet pohjautuvat. Mielenkiintoni kohteena tässä työssä onkin tarkastella draamakasvatusta tässä valossa: ilmaisukasvatuksen/ draamakasvatuksen ihmis- ja tietokäsitystä, sekä niiden teoreettisia perusteita.

Postmodernismi vaikuttaa tietoon ja tietokäsitykseen; tietoa on entistä enemmän saatavilla, mutta samalla sen merkitys on muuttunut. Postmodernismiin kuuluu tiedon ja totuuden universaalien luonteen kyseenalaistaminen. Samalla se asettaa aivan uudenlaisia haasteita ihmisyyden tarkastelulle.

Yhteiskunnallinen muutos ja tiedonkäsityksen muuttuminen ovat vaikuttaneet siihen, että nykyisin kehitellään uusia ja erilaisia opetusmenetelmiä kehittyvää koulua ja uutta oppimiskäsitystä varten (ks. Pässilä, Niinikuru, Ojanen & Rokka 1994). Draama opetusmenetelmänä on tässä yhtenä tarkastelun kohteena.

Tiedon ja teknologian kehittyminen muuttaa myös käsitystä siitä, millainen on ihminen? Vaikka me jo tiedämme paljon ihmisen genetiikasta, niin emme vielä pysty kontrolloimaan kaikkia neurologisia ja geneettisiä toimintoja. Utopioissa on jo luotu ihminen, joka ylittää nämä geneettiset rajoitukset. Bolter on kirjassaan *Turning's man* (1986) kuvannut tällaista utopiaa. Tässä teoksessa ihmiskunta on viimein saavuttanut tilan, jossa se pystyy ylittämään geneettiset rajoituksensa. Itseohjelmoinnilla sekä tietokoneen avulla ihmiskunta pystyy sopeutumaan aina muuttuviin olosuhteisiin. Tämä ihminen ei ole halukas odottamaan satoja vuosia, jotta luonnolliset prosessit mahdollistaisivat tämän kehityksen. Bolter kuvaakin ihmistä tietokoneen termeillä. Bolterin mukaan tavoitteena on eräänlainen "software" ihminen ei "hardware" ihminen. Tällöin ihminen toimisi kuten tietokoneohjelma toimii tietokoneessa, ei niinkään kuten tietokoneen koneisto. Bolter kuvaa eräänlaista ihmisen ja tietokoneen yhdistelmää, joka puhdistaisi vanhan kulttuurin tuotteet: luonnon, inhimillisen luonteen ja emotionaalisen intensiteetin. Sen sijaan tavoitteena onkin järjestelmällisyys ja systemaattisuus. Yhtenä opetuksen päämääränä onkin luoda tietokoneen ja ihmisen kielen assimilaatio.

Vaikka tämä on vielä pelkkää utopiaa, niin olemme saaneet kokea, että usein utopioilla on mahdollisuus myös todellistua. Mielenkiintoista tässä ajattelussa on se, että inhimillisen toiminnan ja tiedon päämääräksi asetetaan koneen, tietokoneen tapa toimia. Ihmisyys ja tieto saavat kriteerinsä tätä kautta. Koneen ominaisuuksiia kuvaavat seikat, kuten järjestelmällisyys ja systemaattisuus ovat tavoiteltavia ominaisuuksia.

Tästä "software" - "hardware" ajattelua on tarkasteltu myös tuotannollisen toiminnan yhteydessä. On arvioitu, että Suomenkin teollinen tuotanto yhä enemmän tulevaisuudessa keskittyy tällaiseen "software" tuotantoon, mikä tarkoittaa sitä, että talous rakentuu enemmän pienten kuin suurten tavaroiden tuotannolle, enemmän palvelujen tuottamiselle kuin teollisuustuotannolle, enemmän softwarelle (ohjelmille ja oheismateriaaleille)

kuin hardwarelle (laitteille ja koneille), enemmän informaation ja mielikuvien tuottamiselle kuin tavaroiden ja tuotteiden tuotannolle. Tämä muuttaa suuresti työn ja työpaikkojen luonnetta. Tuotantoyksiköt kutistuvat. Johtava taloudellinen periaate, kuten voitto, tulee riippuvaiseksi kyvystä ennakoida ja vastata nopeasti paikallisiin ja muuttuviin markkinavaatimuksiin tuotannon ja liikevaihdon lisäämiseksi. Tällainen kehitys tuo mukanaan uuden tietotyöntekijän käsitteen. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 13.) Nämä molemmat ovat tavallaan kuvauksia siitä postmodernista ajasta, jota tällä hetkellä jo elämme.

Miten nämä muutokset vaikuttavat koulun tilanteeseen, ja miten koulun tulisi niihin reagoida? Oppimisen ja tiedon käsite joutuvat kriittisen tarkastelun kohteeksi, samaten ihmiskäsityksen tarkastelu saa uusia piirteitä ja haasteita. Eettiset kannanotot siitä, mikä on ihminen ja mikä on hänen arvonsa nousevat näin individualisuutta korostavana, teknistyvän, kloonien, tekoälyn ja nanoteknologian aikana yhä keskeisemmälle sijalle.

Tarkastelenkin tässä työssä sitä, miten tällainen uusi oppiaine: (draamakasvatus/ilmaisukasvatus tai ilmaisutaito, mitä nimeä siitä nyt halutaankaan käyttää) pystyy vastaamaan postmodernin ajan haasteisiin? Mitä vastauksia sillä on annettavana näihin peruskysymyksiin, jotka käsittelevät tietoa ja ihmiskäsitystä? Tutkimusmenetelminä on käytetty eläytymismenetelmää ja teemahaastattelua. Eläytymismenetelmän vastaajat ja haastateltavat olivat ilmaisukasvatuksen opiskelijoita tai luokanopettajiksi opiskelevia.

Ihmiskäsitystä tarkastellaan mm. Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen sekä Taylorin autenttisuuden ihanteen pohjalta. Tietoteoriaa tarkastellaan Vekulan mentaalisen järjestelmän oletettujen osajärjestelmien sekä Lyotardin postmodernin ajan tietoa kuvaavien käsitysten pohjalta. Myös draamakasvatuksen teorit sekä koulukonteksti ovat tarkastelujen perusta.

## **2 PUHEILMAISUSTA DRAAMAKASVATUKSEEN: HISTORIA , NYKYISYYS, TULEVAISUUS**

### **2.1 Oppiaineen historiallinen kehitys Suomen koululaitoksessa**

Maamme opetuslaitoksissa puhe- ja ilmaisukasvatuksella on pitkät perinteet aina Vihtori Peltosesta (puhetaito 1901) ja Kaarlo Marjasesta (Miten oppia puhujaksi 1964) Inkeri Lammen (Puhekasvatusohjelma 1969) ja P.T. Hakalan ( Ilmaisutaito 1982) kautta tämän päivän pedagogisiin ja tutkimuksellisiin menetelmiin. Ollaan edetty eräällä tavalla puheopetuksesta laajempaa ilmaisun käsitteeseen, joka sivuaa puhumisen ohella myös teatteriin, draamakasvatuksen ja draaman opetusmenetelmällisiä sisältöjä.

Laadullisesti opetus on ollut kirjavaa. Vanhemmalla sukupolvella puhe- ja ilmaisukasvatuksesta mieleen tulevat äidinkielen tunneilla ulkoa opetellut esitelmät. Jotkut voivat myös muistaa erilaiset ryhmätyöt ja ryhmätyömenetelmät, jotka etenkin 1970-luvulla olivat muodissa. Keskeistä näissä oli se, että ilmaisu- ja puhetaidon opetusta annettiin pääasiassa äidinkielen tunneilla. 1977 Lukion opetussuunnitelmakomitea mainitsee ehdotuksessaan lukion lukusuunnitelmaksi ensi kertaa oppiaineen ilmaisutaito (komiteamietintö 1977, 2). Tämä lukion lukusuunnitelma astui voimaan 1982 ja siitä lähtien oppilaat ovat voineet valita lukiossa ilmaisutaidon kurssin (yksi kurssi on 38 oppituntia).

1980-luvun alussa näytti siltä, että Suomen lukiot saisivat yhden uuden oppiaineen opetusohjelmaansa, ilmaisutaidon. Tällöin suunniteltiin vahvasti ilmaisutaidon opettajien koulutusta ja P.T Hakala kirjoitti myös oppikirjan lukioille ja muuallekin käytettäväksi. Oli olemassa vahva sosiaalinen tilaus tällaiselle oppiaineelle.

Vaikka ilmaisutaitoa on voitu opiskella eri lukioissa jo vuodesta 1982 lähtien, on ilmaisukasvatuksen opettajien koulutus ollut kirjavaa. Lähinnä sitä ovat opettaneet äidinkielen opettajat, joille ilmaisukasvatuksen menetelmät ovat olleet tuttuja ja jotka ovat olleet kiinnostuneita oppiaineen tarjoamista mahdollisuuksista.

Eletään 1990-luvun loppupuolta. Ilmaisukasvatuksen opettajia koulutetaan tällä hetkellä mm. Jyväskylässä. Vuonna 1991 kasvatustieteiden tiedekunta hyväksyi uuden kasvatustieteellisen oppiaineen, ilmaisukasvatuksen, cum laude approbatur -tutkintovaatimukset ja samana vuonna yliopiston täydennyskoulutuskeskus käynnisti ensimmäisen viiden lukukauden mittaisen koulutusohjelman. Koulutusohjelman johtajana toimii professori Jaakko Lehtonen.

Ilmaisukasvatusta, draamaa ja teatterikasvatusta voi Suomessa erilaisissa muodoissa opiskella useissa oppilaitoksissa eri puolilla maata. Liitteessä yksi on esitetty ne mahdollisuudet, miten ja missä draamaa, ilmaisukasvatusta ja teatterikasvatusta voi Suomessa opiskella peruskoulun ja lukion jälkeen. Liitteestä voidaan myös havaita, että esim. luokanopettajatutkinnon yhteydessä Helsingissä, Turussa, Jyväskylässä ja Åbo Akademiassa voi suorittaa puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistumisopinoja. Näiden lisäksi opettajia täydennyskouluttavat avoimet yliopistot ja muut täydennyskoulutusta tarjoavat oppilaitokset. (ks. Liite 1: Ilmaisukasvatuksen, draaman ja teatterikasvatuksen koulutusmahdollisuudet Suomessa)

Tässä työssä tarkastellaan kuitenkin peruskoulun ja lukion opetuksen kannalta draamakasvatuksen mahdollisuuksia Suomen koululaitoksessa.



## 2.2 Termistöä ja opetuksen sisällön määrittelyä

Vaikka draamalla sinällään on ihmiskunnan historiassa hyvin vanhat perinteet, niin siitä huolimatta sen täytyy koko ajan perustella omaa oikeutustaan olla koulun taito ja-taideaine. Needlands (1992b,4) on todennut, että draama on osa katkeamatonta kulttuurista traditiota, joka on ollut olemassa kaikissa sivilisaatioissa kautta historian. Se on yhteisesti jaetun kulttuurisen toiminnan muoto. Needlandsin mukaan ihmisellä on perustavaa laatua oleva inhimillinen tarve tulkita maailmaa ja ilmaista tulkintojamme symbolisessa muodossa.

Hornbrookin mukaan (1991, 24 - 25, 29 – 30) draaman ja taiteen alkuperä on uskonnollisissa riiteissä. Uskonnolliset riitit ovat olleet se kieli, jolla maailmaa on selitetty ja tehty tuntematonta tutuksi. Uudenlaiset tarinat syrjäyttävät vanhoja uskonnollisia tarinoita ja se jännite, joka syntyy näiden kohtaamisesta tunnetaan taiteena.

Vaikka siis draamalla toimintamuotona on todella vanhat perinteet aina ihmiskunnan alkujuuriin saakka, niin Suomen koululaitokseen oppiaineeksi tai opetusmenetelmäksi se on hyväksytty vasta hiljattain.

Ilmaisutaito on koulun taito- ja taideaine, joka kansainvälisesti tunnetaan nimellä draama. Se on kehittynyt Englannissa ja Yhdysvalloissa ja eri muodoissa se on edustettuna useissa Euroopan maissa. Norjassa draaman käytössä ollaan kaikkein pisimmällä. Se on vaikuttanut mm. Norjan kouluopetukseen ja opettajankoulutukseen. Trondheimissä Norjassa on myös Pohjoismaiden toistaiseksi ainoa draaman oppituoli ja ainelaitos, jossa draamaa pääaineena on mahdollista suorittaa tohtorin tutkinto. (Lehtonen & Lintunen 1995.)

Nykyisessä kirjallisuudessa käytetään usein käsitettä draama, lähinnä siksi, että se opetustermistössä on lähempänä kantasanaansa drama tai pedagogical drama. Opetuksessa draama käsitetään oppimisvälineeksi, jossa on keskeistä ymmärrys ja kognitiiviset prosessit. (Vähänikkilä 1995,127.)

Draamaa käytetään hyvin monissa eri muodoissa. Draama voi olla esim. oppimisväline, sosiaalipedagogista toimintaa, opetusmenetelmä ja taideaine.

Se on oppimisväline, jonka avulla pyritään ajattelun kehittämiseen ja ymmärryksen lisäämiseen. Siinä voidaan käyttää harjoitusta, draamallista esittämistä ja teatteria, jotta päästään sisäisen kokemuksen kautta sellaisiin oppimistuloksiin, jotka koskettavat koko kognitiivista järjestelmää. Draaman avulla on myös mahdollista lujittaa, selkeyttää ja muuttaa arvoja, asenteita, tarpeita sekä uskomuksia. (ks. Bolton 1984, 1992.)

Draama voi olla myös sosiaalipedagogista toimintaa (vrt. sosiodraama, jossa tilanneroolissa toimiminen, osallistujien välinen kommunikaatio ja yhteistyö on keskeistä. (Vähänikkilä 1995,127.)

Draama voi olla myös opetusmenetelmä, jossa roolityöskentelyn ja draamallisten prosessien avulla käsitellään erilaisia sosiaalisia ongelmia ja harjoitellaan myös osallistujien puheviestintätaitoja (ks. Landy 1982, 140; Courtney 1987,15).

Draama voi olla taideaine, jossa korostuu esteettinen elämys, yleisön kohtaaminen ja yleisölle esittäminen ja kertominen. Laajasti ja kokonaisvaltaisesti edelliset määritelmät yhdistäen draama on persoonallisuuden kehittämistä ja elämisen taidon harjoittelua, toimintaa, jossa yhdistyvät elämä ja taide. (ks. Way 1976).

Draamapedagogiikan käsite sisältää kaksi pääkomponenttia. Englannissa puhutaan draamasta taidemuotona (as an art form) ja draamasta oppimismenetelmänä (as an learning medium). Sekaannusten välttämiseksi Suomessa käytetään termiä pedagoginen draama silloin, kun puhutaan opetusmenetelmästä. (Laakso 1997,16.)

Tässä työssä käytetään termiä draamakasvatus silloin, kun kyseessä on koulussa annettava ilmaisutaidollinen opetus. Draamakasvatus terminä kattaa tässä siis sekä draaman oppimisväliineenä, opetusmenetelmänä ja taideaineena sekä ilmaisutaidon kerhot, pajat tai harrasteaineena annettavan ilmaisutaidon opetuksen. Myöhemmin käytetään myös termiä ilmaisutaito, esim. ilmaisutaidon kerhon yhteydessä. Tällä termillä tarkoitetaan lähinnä näitä pajoja, kerhoa tai harrasteaine -tyyppistä opetusta, joka on siis yleensä vapaavalintaista, ja jossa käydään läpi erilaisia ilmaisutaidon/draaman harjoituksia.

Etenkin Englannissa käydään kiivasta keskustelua siitä, tulisiko draamaopetuksen olla teatteritaiteen opetusta vai esimerkiksi työskentelyä persoonallisuuden kehittämiseksi (Drama for Personal Development) tai ymmärtämisen syventämiseksi (Drama for Understanding). Laakson (1997,16) mukaan draama pitää sisällään sekä taidekasvatuksellisen - että oppimispotentiaalisen ulottuvuuden. Tämän vuoksi draamapedagogien koulutukseen kuuluu perehtyminen draamamettiin sekä teatteritaiteen opintokokonaisuus.

Heikkinen (1996) on tarkastellut draama-käsitteen jaottelua eri osa-alueisiin. Draamassa on Heikkisen mukaan (1996, 48) kyse esteettisten merkitysten tutkimisesta ja luomisesta, jota voidaan lähestyä erilaisten kysymysten kautta, sellaisten kuin, miten draaman avulla voimme auttaa oppilaita näkemään ilmiöiden eri puolia, sen sijaan, että toistamme stereotyyppistä käyttäytymistä ja annamme valmiita malleja toimia? Kun nostetaan draamallisen merkityksen antaminen ja oppiminen yhdenvertaisiksi

muunlaisen oppimisen kanssa, voi se oikeuttaa draamalle paikan osana opetussuunnitelmaa. Näin ajateltuna myös keinotekoinen jaottelu draama metodina, oppiaineena ja oppimisen välineenä katoaa ja prosessi/produktio dilemma unohtuu.

Kaikenkaikkiaan draama sekä opetusmenetelmänä että itsenäisenä oppiaineena on vakiinnuttanut asemaansa siinä määrin, että esim. Laakson (1997,16-17) mukaan Needlands on todennut, että pedagoginen draama tulisi nähdä yhtenä länsimaisen teatteritaiteen lajityyppinä tragedian, komedian, farssin, melodraaman jne. rinnalla.

Suomessakin, kuten aikaisemmin on todettu voi opiskella draamaa, teatteri-ilmaisua tai ilmaisukasvatusta eri muotoisina kokonaisuuksina eri puolilla maata. Parhaiten oppiainetta onkin tarjolla juuri lukiovaiheessa tai lukion jälkeen (tietenkään unohtamatta päiväkotij- ja esikouluikä, jolloin kasvatus pitää sisällään paljonkin draamallisen toiminnan muotoja). Peruskouluvaiheessa draaman systemaattinen opetus puuttuu ja Laakson mukaan (1997,16) "juuri tässä tyhjiössä on pedagogisen draaman paikka".

Suomessa eletään nyt draamaopetuksen kannalta mielenkiintoista aikaa. Opetuksen merkitys on vahvasti nousussa. Se näkyy etenkin voimakkaan kiinnostuksena oppiainetta kohtaan. Esim. opettajat täydennyskouluttavat itseään draaman keinojen hallinnassa. Lisäksi Jyväskylään suunnitellaan ilmaisukasvatuksen professuuria, mikä sekin osaltaan kertoo alan arvostuksesta. Peruskoulussa ja lukioissakin ollaan kuitenkin vielä hyvin eriarvoisessa asemassa sen suhteen, voivatko oppilaat valita ilmaisutaitoa opiskeltavakseen vai eivät.

Ilmaisutaitoa opetetaan useissa Suomen kouluissa, usein kuitenkin valinnaisena aineena tai kerhomuotoisena. Jotkut koulut voivat olla ilmaisutaitopainotteisia esim. Kallion ilmaisutaidon lukio. Useissa kouluissa ilmaisutaitoa viedään läpäisyperiaatteen mukaisesti eri oppiaineissa.

Ilmaisutaitoa voi opiskella myös ns. paja-aineena tai harrasteaineena, jolloin se on valinnainen oppiaine.

Tilanne ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan niin valoisa, kuin kaikesta tästä voisi päätellä. Yhteiskunta elää tällä hetkellä niukkenevien resurssien aikaa. Kaikesta joudutaan karsimaan ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot määräävät sen, mistä karsitaan: Valinnaisuudesta, resursseista, tuntikiintiöistä, tukiopetuksesta jne. Monista suunnitelmista joudutaan luopumaan rahapulan takia. Nykyisin joudutaan tekemään paljon arvovalintoja sen suhteen, mikä opetuksessa koetaan keskeisenä. Näihin asioihin vaikuttavat kulloinkin vallalla olevat arvot ja ihanteet ja kulloinenkin oppimisenäkemys. Näihin taas vaikuttaa se yleinen henkinen ilmapiiri, mitä milloinkin eletään.

### **2.3 Yhteiskunnallinen muutos koulussa: keskitetystä hajautukseen kohti postmodernia ihannetta**

Nykyisin puhutaan paljon postmodernismista ja sen vaikutuksista; tai niistä ilmentymistä tässä yhteiskunnassa, joita postmodernismin piirteiksi kutsutaan. Tähän aikaan liittyvät suuret muutokset sosiaalisissa, kulttuurisissa ja ekonomisissa olosuhteissa. Laajemmassa mielessä postmodernismi viittaa intellektuaaliseen tilaan ja kulttuurisen kriittisyyden muotoon (Lyotard 1985,9).

Postmodernismi vaikuttaa monilla elämän alueilla: musiikissa, kirjallisuudessa, elokuvissa, draamassa, arkkitehtuurissa, antropologiassa, sosiologiassa, visuaalisissa taiteissa ja yhteiskuntakritiikissä (Hebridge, 1986,78). Sen lisäksi, että postmodernismi vaikuttaa ideologisessa mielessä, se vaikuttaa myös todellisuudesta tehtävien tulkinntojen luonteeseen (Aronowiz & Giroux 1991, 60).

Postmodernilla tarkoitetaan sellaista elämänmuotoa, jolle on ominaista yhteisten normien puuttumien ja jossa yksilön arvopohdinnoilla on tärkeä merkitys. Postmodernissa kontekstissa korostuu yksilön moraaliset valinnat ja yhteisten merkitysten rakentaminen kommunikaation ja yhteistoiminnan pohjaksi. Yksilön vastuun ja eettisen kasvun korostamisen lisäksi tulisi kehittää yhteistä toimintakulttuuria, jossa eettisten periaatteiden oikeutusta voidaan arvioida. Tämän normittomuuden ei tarvitse välttämättä johtaa välinpitämättömyyteen ja kommunikaation hajanaisuuteen, vaan se voi olla haaste dialogiseen elämänmuotoon, jossa arvojen ja eettisten periaatteiden jäsentäminen kytkeytyy käytännön toimintaan. (Törmä 1997, 211-212.)

Postmodernismissa on asioita, joita nykykasvattajan ja opettajan tulee tiedostaa ja tietää. Eräs seikka on tämä tietynlainen normittomuus ja siitä johtuva vaatimus arvokeskusteluihin. Eräs lasten elämään voimakkaasti vaikuttava tekijä on myös tiedotusvälineiden ja informaatioteknologian suuri ja voimistuva vaikutus (Aronowitz & Giroux 1991, 59).

Postmoderni aika, on suurten kertomusten kuoleman aikaa. Samaten kuolevat kaikki totalitaarisen hallitsemisen muodot, niin filosofiassa kuin yhteiskunnassa. Lyotardin (1985,28) mukaan tieteelliset tekniset ja taiteelliset innovaatiot luovat maailman, jossa yksilöiden täytyy olla oman onnensa seppiä ilman aikaisempia filosofisia kytkentöjä, yhteiskunnan tukiverkkoja ja rakenteita. Elämme maailmassa, missä ei ole stabiilisuutta, tieto muuttuu koko ajan ja merkitystä ei voi selittää historiallisista näkökulmista lähtien (Aronowitz & Giroux 1991, 60). Myös luokka- ja sosiaaliset rakenteet muuttuvat. Kapitalistisissa valtioissa elämän ja taiteen, korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin raja-aidat murtuvat. (Aronowitz & Giroux 1991, 59.)

1980-luvulta lähtien yhteiskunta tai yhteiskunnat olivat avautumassa (vrt. kylmä sota tai suomettuminen; näiden ilmiöiden heikentyminen). Auktoriteettiin ja kuriin perustuva hallitsemistapa on menettänyt

merkityksensä. Samoin rotuun, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät eriarvoisuutta korostavat tekijät ovat vähentyneet (näin ainakin länsimaissa ja sosialistisissa maissa). Neuvostoliiton järjestelmän totalitarismi ei kuulu postmodernismiin (Aronowitz & Giroux 1991,62). Kaikenlaiset totalitaariset teorit yhteiskunnasta ja historiasta ovat kuolleet ja tilalle tulee erilaisuus ja lokaalisuus. Kaikki tämä vaikuttaa sosiaaliin, kulttuuriin ja taloudellisiin suhteisiin. (Aronowitz & Giroux 1991,62.) Sarjalan (1993,18 -19) mukaan sosialististen maiden romahtamista pidetään lopullisesti osoituksena siitä, että keskitetty suunnittelumekanismi ei toimi. Vaihtoehtoina ovat nyt hajautetut, yrittämiseen ja markkinavoimiin perustuvat systeemit.

Kommunismien romahduksen myötä tapahtui jonkinlainen globaali tasa-arvoistuminen. Postmodernismi tarjoaa nyt siis uuden radikaalin kulttuuripoliittisen näkökulman siihen, miten kulttuuria tuotetaan, kierrätetään, luetaan ja kulutetaan. Ja nämä muutokset tapahtuvat myös entisissä sosialistisissa maissa. Toisaalta on kuitenkin olemassa vastavoimia, jotka jarruttavat tätä kehitystä. Tällaisia vastavoimia ovat esim. useissa länsimaissa vallalla oleva konservatiivinen johto (vrt. Kuitenkin nykyisin Englannissa työväenpuolue vallalla, samoin Yhdysvalloissa demokraatit) yleinen ilmapiiri on nyt ehkä suvaitsevaisempi kuin vielä 1980-luvun puolivälissä (vrt. Reagan, Thatcher) .

Länsimainen sivistys määritellään etuoikeutetun valkoisen miehen standardien mukaan. Ihanteet ja arvostukset, koskivat ne sitten yhteiskuntaa, koulua tms. instituutioita on määritelty tästä näkökulmasta. Koulun tavoitteena on perinteisesti ollut yhteiskuntakelpoisten kansalaisten tuottaminen. Tämä on tapahtunut parempiosaisen enemmistön ehdoilla. Pienet alakulttuurit ja niiden huomioiminen opetuksessa on ollut toisarvoista edellä mainituista seikoista johtuen. Koulujärjestelmä sinällään on rakennettu sosiaalisesti parempiosaisille, jolloin koulu instituutiona on alistanut köyhiä ja muita alakulttuureita. (Aronowitz & Giroux 1991,24-25.)

Nämä näkemykset joutuvat postmodernina aikana kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Edellisen tapainen postmoderni vaikutus on lähinnä näkynyt valtioissa, joissa on erilaisia etnisiä ryhmiä ja vähemmistöjä. Nykyisenä monikulttuurisena aikana, Suomessakin on yhä kasvavassa määrin ulkomaalaisia ja maahanmuuttajia. Myös meidän on hyvä huomioida tällainen 'piilo-opetussuunnitelma', mikä voi koulun käytännöissä vallita. Sen tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu on kaikissa kouluissa aiheellista.

Miten postmoderni aika sitten liittyy draamakasvatuksen edellytyksiin, mahdollisuuksiin tai uhkakuviin nykyisessä ja tulevassa peruskoulussa? Kun ilmaisutaitoa suunniteltiin koulujen oppiaineeksi, Suomenkin koulutussuunnittelussa elettiin aivan toisenlaisia aikoja, kuin tällä hetkellä. Nyt eletään niukkenevien resurssien aikaa.

Puhe- ja ilmaisukasvatuksen koulutusta on Suomessa paljon tarjolla. Myös opettajat täydennyskouluttavat itseään draamakasvatuksen menetelmien suhteen. Silti on hyvä tiedostaa myös niitä asioita, jotka voivat jarruttaa tätä kehitystä ja vaikuttavat ehkä asenteiden tasolla ja ennakkoluuloissa draamakasvatusta kohtaan. Tarkoitukseni on tarkastella draamakasvatuksen mahdollisuuksia sekä niitä tekijöitä, jotka voivat jarruttaa draamakasvatuksen kehitystä Suomen peruskoulussa ja lukiossa.

Mielestäni postmodernin ajan ilmentyvät; sellaiset kuin moninaisuus, erilaisuus ja lokaalisuus, ovat tavallaan mahdollistaneet sen kehityksen, miten tällä hetkellä koko koululaitosta uudistetaan ja näiden myötä myös opetussuunnitelmia. Mahdollisuus lokaalisuuteen, päätöksenteossa, mahdollisuus erilaisuuden hyväksymiseen ja mahdollisuus erilaiseen tietokäsitykseen, mahdollistaa myös draamakasvatuksen tapaisen oppiaineen olemassaolon nykyisessä koululaitoksessa. Myöhemmin kun tarkastellaan enemmän postmodernin ajan piirteitä, voidaan havaita niitä



elementtejä, joissa draamakasvatus linkittyy erinomaiseksi välineeksi tarkastella tässä ajassa sekä ihmiskäsitystä että tietokäsitystä. Samalla se antaa välineen postmodernin ajan arvokeskustelun käymiseen.

### 3 IHMISKÄSITYS, KOULU JA AUTENTTISUUDEN IHANNE

#### 3.1 Ihmiskäsitys ja koulu

Käyttätymistieteiden perusteita koskevassa keskustelussa on ihmiskäsityksellä keskeinen sija. Ihmiskäsitys viittaa johonkin kokonaisvaltaiseen, ihmisen tajunnassa tai mielessä olevaan tai tieteessä vallitsevaan, usein hypoteettiseen näkemykseen siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään. (Hirsjärvi 1985,91.)

Ihmiskäsitys määritellään myös ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Käsite on yhteydessä laaja-alaisiin maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin (Hirsjärvi 1980, 1983). Ihmiskäsitykseen liittyy myös voimakas eettinen näkökulma. Siihen sisältyy ihanneihmisen kuva ja elämänkatsomuksellinen näkökulma (Krohn 1981,10).

Nurmi (1995, 89) määrittelee ihmiskäsityksen perustelluksi kokonaiskäsitykseksi ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitystä hänen kehitysmahdollisuuksistaan, johon kuuluu koulutettavuus, sekä käsitystä ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista.

Ihmiskäsitys on perusteiltaan mytologinen. Se asettaa ihmisen paikalleen maailmankuvan luomaan taustaan se on myös olennaisin, vaikka ei välttämättä tärkein, osa maailmankuvaa. Ihminen orientoituu maailmaan itsestään käsin. Hän on koetun maailmansa keskipiste. Yksityinen ihminen joutuu kuitenkin kokemaan myös pienuutensa: maailman mahtavatkin ovat olleet lapsia, pakotettuja sopeutumaan aikuisten maailmaan. Koko inhimillinen kulttuuri pyrkii sopeuttamaan yksityistä ihmistä voimakkaampiin luonnon tosiasioihin. (Nurmi 1995, 90-91.)

Ihmiskäsityksen synonyymeinä käytetään myös käsitteitä: ihmisluonto, ihmiskuva ja ihmisen olemus (englannin kielessä tämän käsiteryhmän ilmaisuja ovat conception of man, image of man, human nature ja model of man) (Hirsjärvi 1985,91). Kuitenkin näille kaikille on yhteistä se, että ne viittaavat käsitteen neljään perusmerkitykseen, joita ovat:

1. Ihmisluonto on samaa kuin tietty koko lajille yhteinen, alkuperäinen ja synnynnäinen biopsyykkinen perusrakenne.
2. Ihmisluonto on joukko pysyviä, omia lakejaan noudattavia psykologisia piirteitä, voimia ja ominaisuuksia, joista johtuvat ihmisen muuttumattomat peruspyrkimykset.
3. Ihmisluonto on joukko vaikutteiden vastaanottokykyjä ja -herkkyksiä, se on vain joukko aistielinten piirteitä eikä siinä ole mitään aktiivisia komponentteja, ei mitään synnynnäisiä motiivointeja ja pyrkimyksiä.
4. Ihmisluonto ei ole sen enempää biologinen perusrakenne kuin synnynnäinen psyykkinen rakennekaan, vaan se on vain kyky luoda kulttuuria ja se ilmenee kulttuuriarvojen, moraalisten ihanteiden ja yhteiskunnallisten laitosten luomisena, ja siten se on niiden piirteiden joukko, jotka erottavat ihmisen eläimestä. (Szczepanski 1970, 98.)

Ihmiskäsitykset voivat erota toisistaan sen mukaan, minkälainen käsitys niillä on todellisuuden laadusta. Sen mukaan, miten monta olemassaolon perusmuotoa ne edellyttävät voidaan erottaa monistiset -, dualistiset -, pluralistiset - ja monopluralistiset teoriat. (Rauhala 1983,19.)

Monistisia teorioita ovat materialistinen ja spiritualistinen näkemys. Materialismin mukaan ihminen perimmältään on aineellinen olento. Ei-aineellinen, esimerkiksi ihmisen tajunta, on aineellinen tuote tai heijastuma. Spiritualistisen näkemyksen mukaan todellisuuden peruslaatu on henkinen. Esimerkiksi kristillinen ihmiskäsitys on spiritualistinen (Wilenius ym.1976,23). Dualistinen ihmiskäsitys katsoo ihmisen koostuvan kahdesta osasta, hengestä ja aineesta. Tämä näkemys tekee mahdolliseksi ihmisen erilaisen tutkimisen ja selittämisen, ja se sopii näin empiirisen tutkimuksen

perustaksi. Pluralismin mukaan ihminen koostuu useista osista, mm. elollisesta ja psyykkisestä järjestelmästä. (Rauhala 1974, 35).

Kasvattajan käsitykset kasvatustoimintansa kohteesta: lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista, on tärkeä käytännön kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä. Kasvattajan ihmiskäsitys ei ole koskaan irrallaan sen yhteiskunnan yleisestä ihmiskäsityksestä, jossa kasvattaja elää eikä yhteisön ihmiskäsitys taas ole irrallaan kulttuurispesifisestä laajemmasta ihmiskäsityksestä. (Hirsjärvi 1985, 95.)

Ihmiskäsitys liittyy myös yhteiskuntakäsitykseen. Siihen liittyy käsitys yhteiskunnan rakenteesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Se muuttuu poliittiseksi ideologiaksi, kun aletaan esittää käsityksiä siitä, mihin suuntaan yhteiskuntaa olisi kehitettävä. (Hirsjärvi 1985,95.)

### **3.2 Ihmiskäsitys draamakasvatuksen teorioissa**

Draamakasvatuksen ihmiskäsitystä ovat tarkastelleet esim. Taskinen ja Teerijoki pro gradu työssään (Taskinen ja Teerijoki 1997). Heidän työssään keskeisellä sijalla on Lauri Rauhalan näkemykset. Rauhalan mukaan (1976,26) draamakasvatuksen (kuten kaiken kasvatuksen) lähtökohtana on kuva ihmisestä: kasvattajan sitoumus siitä, mihin käsitykseen ihmisestä hän kiinnittyy. Tutkijoilla ja pedagogeilla on siis oltava käsitys ihmisestä draamapedagogiikan taustalla, kun hahmotetaan draamapedagogisen toiminnan keskeisiä piirteitä. Ihmiskuvan muodostuminen luonne ja asenne tulevat näkyviin niin tutkijan kuin pedagoginkin kannanotoissa ja toiminnassa.

Anna-Lena Østern (1996,6) on omaksunut näkemyksensä draamakasvatuksen ihmiskäsityksestä John Deweyltä. Hän sanoo perustan olevan positiivisessa ihmiskuvassa; oppimisessa tekemisen kautta;

käsityksessä siitä, että tiedolla on oltava merkitys; reflektiivassa oteessa tekemisiin sekä kollektiivisuudessa. Draamatilanteissa toimii aktiivinen ihminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa jäsentääkseen maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Vuorovaikutuksen käsitteeseen kuuluu myös oleminen yhteiskunnan jäsenenä. Ihminen on maailmassa toisten ihmisten kanssa ja tämä yhteys on kasvun ja kasvattamisen kannalta välttämätön.

Ihmisen sosiaalisen ymmärtämisen tarkastelussa voi mennä aina antiikkiin saakka, missä yhteiskunnallisuutta pidettiin ihmisen erityispiirteenä. Aristoteles sanoi ihmisen olevan poliittinen ja yhteiskunnallinen eläin (zoon politikon) (Taskinen & Teerijoki 1997, 3).

Keskeistä erityisesti draamapedagogiikan tutkimuksessa on kahden amerikkalaisen reformipedagogiikan pääsuuntauksen tarkastelu, koska draamapedagogiikka on saanut alkusysäyksensä vuosisadan alun kasvatuksen reformista. Molemmat suuntaukset suhtautuivat kriittisesti opettajajohtoiseen autoritäärisen opetusmuotoon, mutta niitä erotti erilainen ihmiskäsitys. (Miettinen 1993, 68.)

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

Toisen reformipedagogisen suuntauksen näkyvin edustaja, John Dewey, on myös vaikuttanut vahvasti draamapedagogiikkaan. Deweyn lähtökohta

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

Näiden kahden näkemyksen ero kiteytyy siis ihmisen ja yhteiskunnan suhteeseen. Siinä missä Key ja Hall uskoivat ihmisen voivan kehittyä oman biologisen ja synnyntäisen olemuksensa suuntaan, joka on vapaa ja riippumaton muista ihmisistä. Dewey taas oli sitä mieltä, että sosiaalinen ympäristö muokkaa yksilön käsitystä ihmisestä ja ihmiskäsitys syntyy tästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Yhteisö voi toisaalta vaarantaa ihmisenä olemisen totetumisen. Yhteiskunta painaa pienen ihmisen valtansa alle eikä anna sille yksilönä arvoa. Von Wright (1978,182) on kutsunut tätä yksilön ja yhteisön välistä ongelmaa humanismin ikuisiksi dilemmaksi. Tämä yksilön ja yhteiskunnan välinen ongelma ei tule poistumaan myöskään postmodernissa ajattelussa. Siinä on vaarana, että yksilön merkitys voi olla ylikorostunut siinä määrin, että yhteisöjä ja ihmissuhteita pidetään vain välineellisinä, yksilöllisen minuuden luomisen välineinä (Taylor 1995, 78).

Palataan vielä Lauri Rauhalan (1983) ihmiskäsityksen tarkasteluun. Hänen näkemystensä pohjalta suomalaiset draamakasvatuksen nykytutkijat ovat hahmotelleet draamakasvatuksen ihmiskäsitystä. Tässäkin

ihmiskäsityksessä korostuu yksilön ja yhteiskunnan suhde, mutta lisänä on vielä ihmisen käsittäminen fyysisenä eli kehollisena olentona.

Rauhalan (1983) näkemys perustuu kolmijakoon, jonka pohjalta Hannu Heikkinen (1994) on rakentanut draamapedagogiikan teoriaa ja jonka pohjalta Taskinen ja Teerijoki (1997) ovat tarkastelleet draamakasvatuksen ihmiskäsitystä.

Rauhalan ihmiskäsitys on holistinen. Hänen mukaansa ihmisellä on kolme erilaista olemuspuolta: psyykkinen eli tajunnallinen, fyysinen eli kehollinen ja situationaalinen eli paikallinen. Fyysinen ja psyykkinen toteutuvat toiminnallisesti situaatiossa eli erilaisissa elämäntilanteissa.

Rauhalan (1983,27) mukaan psyykkisessä eli tajunnallisessa osassa toimii mieli. Mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme, tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. Mieli antaa kaikelle merkityksen ja se ilmenee jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Elämyksellisiä tiloja ovat: havaintoelämys ja tunne-elämys. Tähän kuuluvat myös uskon, tiedon, harhan, unen jne. elämykset.

Kehollisuus saa Rauhalan (1983,30) mukaan sisältönsä ihmisen olemassaolon tapahtumisen struktuurista. Kysymyksessä on ihmisen elintoimintojen kokonaisuus. Orgaanisen elämän piirissä elinten ja niiden toimintojen välinen informaatio on luotettavampaa kuin tajunnan niistä antamat symboliset tulkinnat. Kehollisuudessa siis toimii ihmisen orgaaninen kokonaisuus.

Situaatiot taas ovat Rauhalan mukaan (1983, 26 ja 33) sitä, miten ihminen kietoutuu eri elämäntilanteisiin ja todellisuuteen. Elämäntilanteisiin vaikuttavat toiset ihmiset, työ, koti, kulttuuri ym.

Holistisuus tarkoittaa tässä sitä, että nämä olemuspuolet muodostavat kokonaisuuden ja toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. (Heikkinen, 1994, 30-31.) Holistisuudesta huolimatta Rauhalan ihmiskäsityksessä ihmistä tarkasellaan monopluralistisesti (Rauhala 1983, 19 - 22). Tällöin ihmistä tarkastellaan aina kulloisenkin olemuspuolen näkökulmasta, joskin täysimääräisesti. Ihminen on siis holistinen kokonaisuus, mutta häntä tarkastellaan monopluralistisesti eri olemuspuolien näkökulmasta.

Kun draamapedagogiikassa puhutaan ihmisen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä, niin silloin tarkastellaan ihmisen kaikkia olemuspuolia: kehollista, tajunnallista ja situationaalista. Ongelmana on Heikkisen (1994) mukaan se, että usein näiden vuorovaikutus ei korostu ja silloin tilanne (merkityssuhde ihmisen ympäristön, kulttuurin, kielen, historian ja yleensä elämäolosuhteiden välillä) ei rakennu dialogisesti.

Draamakasvatuksessa mielenkiintoinen kysymys onkin silloin se, miten tämä ihmiskäsitys pystytään rakentamaan siten, että kaikki osa-alueet tulisi huomioitua ja näiden välinen vuorovaikutus korostuisi. Teerijoki ja Taskinen (1997) korostavat dialogisuuden merkitystä draamaprosessin aikana. Dialogin avulla jäsenetään yhteyksiä ja merkityksiä sekä luodaan yhteistä tietoisuutta eri olemuspuolien välille. Tämä edesauttaa myös ihmiskäsityksen jäsentymistä holistiseksi kokonaisuudeksi.

### **3.3 Ihmiskäsitys ja autenttisuuden ihanne**

Postmodernin ihmiskäsityksen juuret ovat Taylorin (1995,58) mukaan 1700-luvun lopulta: Ranskan suuressa vallankumouksessa ja Amerikan siirtolaisuudessa. Eräänlainen yksilöllisyyden tarkastelun esitaistelija oli Herder. Hänen mukaansa jokaisessa on omaperäinen ihmisenä olemisen tapansa, oma 'mittansa'. Ennen tätä ei ajateltu, että ihmisten välisillä eroilla olisi eettistä merkitystä.



Yksilöllisyyden käsitteen syntymiselle oli suuri merkitys myös sillä, että taiteessa yksilö alettiin nähdä taiteen luojana, ei todellisuuden kuvaajana. Tämä käännekohta oli Taylorin (1995,90) mukaan 1800-luvun alkuvuosina. Taitelija alettiin nähdä sankarina, joka pystyy valaisemaan ihmisenä olemisen suuria kysymyksiä sekä luomaan uusia kulttuurisia arvoja. Taitelijasta tulee ihmisenä olemisen paradigmatapaus, ensimmäinen itsensä määrittelijä.

Tästä kehityksestä, joka siis alkoi 1700-luvulta, ja joka korostaa yksilöllisyyden merkitystä ja arvoa, Taylor käyttää nimitystä autenttisuuden ihanne. Tämä tarkoittaa sitä, että ”on olemassa jokin tietty ihmisenä olemisen mitta, minun tapani. Minun tulee viettää elinpäiväni tätä tapaa seuraten eikä jäljitellä muiden tapoja.” Samalla tulee ennennäkemättömän tärkeäksi, että on rehellinen itselleen. Jos ei ole, kadottaa elämän merkityksen ja kadottaa samalla oman ainutlaatuisen ihmisyytensä. Kyseessä on voimakas eettinen ihanne, joka on jo osa kulttuuriamme. Tämä ihanne antaa tärkeän eettisen merkityksen ihmisen yhteydelle minäänsä, omaan sisäiseen luontoonsa, jonka hän voi kuitenkin myös menettää yhdenmukaisen paineena alla tai välineellisen hyödyn kautta. (Emt. 58 – 59.)

Postmodernina aikana keskeiseksi ihmiskäsitystä kuvaaviksi tekijöiksi nousevat käsitteet individualismi ja autenttisuuden ihanne. Individualismi korostaa ihmisen omaperäisyyttä, itsensä toteuttamista, persoonallisuutta ja hänen erilaisuuttaan suhteessa muihin. Individualismin hyvänä puolena voidaan pitää sitä, että yksilö pyrkii koko ajan olemaan aidosti rehellinen itseään kohtaan. Elämän tarkoituksena on löytää itsensä ja toteuttaa omaa minuuttaan. Yksilöllä on vahva kuva siitä, mitä ihmiset ovat. Ihmisen vaihtoehtoina ovat joko itsensä luominen tai helpompi tie, kulkeminen virran mukana, sulautuminen massaansa (emt. 67-68).

Tässä ajattelussa Taylorin (emt. 71- 82) mukaan uhkina ovat välineellisyys, koska ihmissuhteet saavat merkityksensä henkilökohtaisen merkityksen ja hyödyn periaatteen mukaan. Tärkeistä ihmissuhteista käytetään nimitystä tärkeät toiset. Omaperäinen identiteetti tarvitsee jatkuvasti tunnustusta näiden tärkeiden toisten kautta. Samalla kun ihmissuhteet rakentuvat jonkinlaisen hyödyn ja vastavuoroisuuden perustalle, vaaroina ovat myös ihmissuhteiden pinnallisuus ja hetkellisyys.

Ihmiselle on tärkeätä huolehtia itsestään, omasta hyvinvoinnistaan ja omasta kehittämisestään. Äärimmilleen vietyinä nämäkin voivat johtaa tuhoon: loputtomaan itsekkeskeisyyteen ja oman minuuden palvontaan ja omien tarpeiden tyydyttämiseen. Nykyinen länsimainen kulttuuri tukee voimakkaasti tietynlaista narsismia ja itsekkyyttä, tämä näkyy esimerkiksi sellaisina pintailmiöinä kuin kehonrakennus ja muut kehonpalvonnan muodot.

Individualismiin kuuluu Bloomin (1987,61) mukaan, että jokaisella ihmisellä on arvo, hän on arvokas ja kykenee muodostamaan oman arvomaailmansa, joka on aivan yhtä arvokas, kuin kenen tahansa muun arvomaailma. Moni näkee tämän tietynlaisena uhkana ja vääränlaisena kehityksenä, koska se voi johtaa loputtomaan narsismiin ja estää arvojen välillä käytävän vuorovaikutuksen. Autenttisuuden näkemyksen kautta Taylor kuitenkin tarkastelee tätä yksilöllisyyden suuntaa liittyvien arvojen kehitystä myös positiivisessa valossa. Individualismissa on Taylorin (1995, 105) mukaan selvästi erotettavissa kaksi puolta; terve yksilöllisyys, jossa ihminen pyrkii aitoon ja rehelliseen sisäiseen kasvuun ja kehitykseen sekä toinen puoli tai sen jatkumo; itsekkyyden pahin muoto, loputon narsismi. Tämän vuoksi autenttisuuden kehittymisen kannalta on tärkeätä se, että identiteetti määritellään vain merkitsevien asioiden suhteen, esim. sellaisten kuin ihmisen historia/oma historia, muiden ihmisten tarpeet, kansalaisvelvollisuudet, Jumalan ääni tai omatunto (emt. 69).

Jos ajatellaan, että autenttisuus mekitsee uskollisuutta itselle, oman "olemassaolon tunteen" uudelleen löytämistä, täytyy meidän pystyä liittämään tuo tunne laajmpaan kokonaisuuteen. Vanhan maailmanjärjestyksen mukana menetetty tunne kuulumisesta tietyyn asemaan tai ryhmään korvataan nykyisin ehkä voimakkaalla henkisellä tuntella osallisuudesta johonkin muuhun. Tätä moderni runous on pyrkinyt kuvaamaan, se tarvitsee vain konkreettisia muotoiluja. (Emt. 119.)

Tämän ajan ilmiöitä ovat atomismi ja välineellisyys. Nämä tarkoittavat tietynlaista avuttomuutta toimia yhteiskunnan jäsenenä sekä pinnallista ja piittamatonta elämäntapaa. Nämä johtuvat usein markkinavoimien vaikutuksesta ja byrokraattisuudesta. Kansalaisten yhteistoiminta edellyttää, että sirpaloituminen ja voimattomuuden tunne voidaan voittaa. Atomistisia ja välineellisiä ajattelutapoja vastaan voidaan taistella aktiivisen kansalaistoiminnan keinoin. Tämä edellyttää monimuotoista ja monitasoista älyllistä, henkistä ja poliittista kamppailua, jossa pyritään määrittelemään autenttisuuden vaatimukset sekä ihmiselämän olemus ja ihmisen paikka kosmoksessa. Jotta tässä väittelyssä voisi menestyä on kyettävä tunnistamaan kulttuurimme sekä arvokkaat että arvottomat ja vaaralliset piirteet. (Emt. 148.)

Postmoderni aika mahdollistaa ja vaatii sitä, että ihminen voi luoda itse oman minuutensa ja toimia oman sisäisen luontonsa edellyttämällä tavalla. Ihminen on toisaalta myös pakotettu tähän, koska selkeät moraaliasetelmat ovat kadonneet. Tämä oman itsensä rakentaminen tulisi kuitenkin tapahtua merkityksellisten asioiden suhteen sellaisten kuten historia, kansalaisvelvollisuudet, muut ihmiset jne. Autenttisuuden ihanne vaatii taistelua atomistisia ja välineellisiä ajattelutapoja vastaan, jotka kuitenkin tässä ajassa koko ajan luovat jännitteen autenttisuuden ja välineellisyyden välille.

Baumanin (1996, 214) mukaan olennaista postmodernissa on se, että yksilö joutuu tekemään moraalisia valintoja erilaisten eettisten periaatteiden mukaan ja ottamaan myös vastuun valinnoistaan. Toimija on sekä tekijä, päättäjä ja moraalinen subjekti.

Tästä kaikesta nähdään millaisessa arvojen ristiriidassa nykyajan lapset kasvavat. Jos me ajattelemme koulua ja koulun kasvatustehtävää, niin herääkin kysymys: millä oppitunnilla tai minkä oppiaineen parissa näitä kysymyksiä tarkastellaan? Nykyinen yhteiskunta vaatii kannanoton näihin kysymyksiin: Mikä ihminen on ja mikä on hänen tehtävänsä ja merkityksensä? Mitä välineitä meillä on näitä kysymyksiä käsitellä?

## 4 TIETOKÄSITYS KOULUSSA, DRAAMAKASVATUKSESSA JA POSTMODERNISSA YHTEISKUNNASSA

### 4.1 Koulu ja tieto

Tiedon on määritelty olevan hyvin perusteltu, tosi uskomus (Voutilainen ym. 1989,13). Tässä (eikä monessa muussakaan yhteydessä) tämä tiedon määritelmä ei yksin riitä. Tieto koulussa sisältää monenlaisia elementtejä. Opetussuunnitelmia laadittaessa ja arvioitaessa tiedon kriteerit ovat eräs tarkastelun kohde. Näin myös silloin, kun tarkastellaan draamakasvatuksen opetussuunnitelmallisen tiedon perustaa ja tiedollisen toiminnan tavoitteita.

Tietoteoreettiset kysymykset tarkastelevat sitä, mitä voimme sanoa kasvatustieteelliseksi tiedoksi? Mitä eri elementtejä on tietoprosessissa ja mitkä ovat tietoprosessin eri vaiheet? Onko tieto kasvatustodellisuudesta ja siihen sisältyvistä ilmiöistä mahdollinen ja mitkä ovat tietomme rajat. Mikä on tietomme alkuperä, lähde ja perusta? Mitä tiedolla tarkoitamme? (Hirsjärvi 1985,58.)

Tietoa tarkastellessa liikutaan myös ontologisten kysymysten parissa. Ontologian käsitteeseen kuuluu se, että kasvatusta ohjautuu aina kulttuurin yleisten aatevirtausten mukaan. Ilmiöt aatteet ja käsitteet sekä teoriat ovat joitakin todella todellisuuden piiriin kuuluvia ja tämä todellisuus voidaan jakaa reaaliseen ja ideaaliseen. (Hirsjärvi 1985,54.)

Pyrittäessä pääsemään selville siitä, mitä on todellinen tai aito tieto, tarkastellaan myös sitä, miten tietoa perustellaan. Airaksinen (1979, 31) on esittänyt aidon tiedon määritelmäksi seuraavaa: Aito tieto on tosi, tietyllä tavalla oikeutettu uskomus. Tämä määritelmä sisältää neljä seikkaa:

1. Totuusvaatimuksen
2. Kysymyksen oikeutuksen välttämättömyydestä
3. Kysymyksen oikeuttamisen tavasta
4. Kysymyksen uskomuksen välttämättömyydestä tiedon olemassaololle.

Tieto on jossain määrin aina suhteellista. Tieto on myös historiallisesti muuttuvaa ja tieto kaikista kiintoisista asioista on epätarkkaa eli likiarvon luontoista. Tiedon saavuttamiseksi on ensin valittava jokin näkökulma asiaan eli tematisoitava se. Tällaista käytäntöä ei kuitenkaan koulussa voida soveltaa kovinkaan pitkälle.

Tiedolla on sisällöllinen ja muodollinen, formaalinen puolensa. Molemmat ovat olennaisia. Muodolla ilman sisältöä ei ole merkitystä ja sisältö ilman muotoa ei voi olla ajattelun kohteena. Tiedon muoto on pysyvämpi kuin vaihtuvat sisällöt. Tätä on syytä painottaa, koska muoto takaa tietyt sisällöt, sisällöistä riippumattomat päättelymahdollisuudet ja uuden oppimisen perusvalmiudet. (Mehtäläinen 1992, 33.)

Mehtäläisen mukaan (1992, 33-34) tiedon formaalisia tekijöitä sisältyy käsitteenmuodostukseen, päättelyyn, ilmiöiden selittämiseen ja tekojen ymmärtämiseen sekä tiedon ja totuuden arviointiin. Tiedon formaalisesta puolesta ei olla ajattelussa kovin pitkälle tietoisia, koska ajattellessamme sisällöt hallitsevat tietoisuuttamme vahvemmin kuin tiedon formaalinen puoli. Voimme joutua kuitenkin tilanteisiin, jotka voi hallita paremmin olemalla tietoinen käsitteenmuodostuksen, päättelyn, selittämisen ja totuuden formaalisista ominaisuuksista. Erityisen tärkeää tämä tietoisuus on silloin, kun ajattelun käyttöä pyritään systemaattisesti kehittämään.

Tietoa tarkasteltaessa täytyisi tarkastella myös seuraavia asioita eli: tietäminen, ymmärtämys, ymmärtäminen ja viisaus. Tätä voi tarkastella esim tietokoneen toimintaperiaatteen pohjalta. Tietokone ei tuota tietoa, vaan informaatiota, dataa. Jos siis kouluopetuksessa pystyttäisiin osoittamaan

se, miten eri asioita tietäminen, ymmärrys ja ymmärtäminen sekä viisaus ovat tietokonetulosteisiin verrattuna, oltaisiin oikealla tiellä. (Hemanus 1990,24.)

Koulutiedon olemukseen kuuluu myös sen suhde ympäröivään yhteiskuntaan. Varsinkin 1970-luvulta lähtien on kasvatussosiologien toimesta kiinnostuttu myös sosiaalisesta lähtökohdista käsin. Mm. Basil Bernstein (1971, 47) kuvasi koulutiedon suhdetta yhteiskuntaan seuraavasti: Se kuinka yhteiskunta valikoi, luokittaa, jakaa, välittää ja evaluoi julkista tietoa, heijastaa sekä vallan jakaumaa että sosiaalisen kontrollin periaatetta.

Koulutietoa valikoidaan ja luokitetaan opetussuunnitelmien laatimisen yhteydessä. Tähän vaikuttavat valtion, kuntien ja koulujen päättäjät ja ne heijastavat kunkin ajan 'henkeä' sekä poliittisia tavoitteita. Tästä on tiettyjä seurauksia. Koulutiedosta on tullut väline, jolla ei juuri ole itseisarvoa. Siten myös kouluopetuksessa pyritään maailmankuvan esittämisen sijaan hyödyllisen tiedon välittämiseen. Monet tutkijat katsovat, että teknistyvässä ja teknokratisoituvassa yhteiskunnassa tämä merkitsee määrällistettävän ja mitattavan (teknisen) tiedon korostumista. Sen sijaan käytännöllinen (praktinen) jokapäiväistä elämäämme sosiaalis-historiallista tilannetta koskeva tieto tai vapauttava (emansipatorinen) yksilöllisen ja yhteisöllisen vastarinnan ja vaihtoehtojen etsinnän mahdollistava tieto on lapsipuolen asemassa. Teknisen tiedon ylivaltaa tukee myös itse koulukäytäntöjen luonne, onhan se helposti opetettavissa, kuulusteltavissa ja arvosteltavissa. (Antikainen 1990, 3-14.)

Yleinen viihteellisyyden korostuminen vaikuttaa myös koulutiedon olemukseen. Esim. oppikirjojen ulkoasu ja kieli on muuttunut värikkäämmäksi ja helpommaksi. Ja tällä kehityksellä on myös omat vaaransa. Tiedon sisältö voi muuttua myös entistä yksinkertaisemmaksi ja yksipuolisemmaksi. Koulu kilpailee nuorten kiinnostuksessa

viihdeteollisuuden ja mainonnan kanssa. Koulu vain ei voi käyttää samoja menetelmiä. Mainonta ja viihde pohjautuvat suuressa määrin sille periaatteelle, että kuluttajan tajuntaan tuotetaan vain yksi tietty merkitys, joka ei ole aina todenmukainen. (Antikainen 1990,16). Tämä asettaa mielestäni suuria haasteita myös kouluopetukselle nimenomaan tulkinnan keinojen opettamisessa.

Tietokäsityksen muodostuminen on usein tiedostamatonta, mutta sitä voidaan tieteellisillä menetelmillä muuttaa. Tietokäsityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä ei toistaiseksi tunneta. Ne ovat laajemmin kulttuuri- ja psyykesidonnaisia kuin vain niiden tiedollisiin puoliin sidottuja. Lapsen todellisuuskäsitys ei ole yhdentekevä asia, koska käsitys todellisuuden luonteesta vaikuttaa siihen, miten todellisuudessa toimitaan. Tiedostamattomasti iskostunut todellisuus- ja tietokäsitys juurtuvat ihmiseen niin syvästi, että näitä käsityksiä on vaikea muuttaa. (Venkula 1990, 88.)

Tiedon ja tietokäsityksen tarkastelu on (Venkulan 1990, 85-87) mukaan haasteellinen tehtävä. Jos tarkastellaan erilaisia ilmiöitä, tarvitaan myös erilaisia tarkasteluperspektiivejä. Tämän vuoksi tarvitaan erilaisia ns makroparadigmoja, joilla kaikilla on erilainen todellisuutta kuvaava ja ymmärtävä toimintakaavio. Näitä erilaisia makroparadigmoja ovat: tiede, taide ja uskonto/ideologia. Ne ovat ihmisen mentaalisen järjestelmän tuotteita, joilla mieli pyrkii kategorisoimaan kohtaamiaan ilmiöitä. Näihin paradigmoihin sisältyy jokin artikuloitu tai artikuloimaton käsitys:

- 1) todellisuuden luonteesta
- 2) todellisuutta koskevasta pätevästä tiedosta
- 3) tiedon hankintatavoista
- 4) sallitusta saadun tiedon kuvaamiskeinosta

Jokaisella makroparadigmalla on kullakin oma ontologia, epistemologia, metodologia ja symbolijärjestelmä. Näistä määräävä on ontologia ja



ontologiasta seuraa erilainen epistemologia, metodologia ja symbolijärjestelmä.

Venkulan mukaan (emt. 87 - 88) todellisessa toiminnassa ihminen käyttää jokaista mainitusta kolmesta paradigmasta, ilmiön luonteen mukaisesti, milloin mitäkin niistä korostuneemmin. On myös todennäköistä, että makroparadigmat eivät ole kokonaan toisensa poissulkevia vaan ne menevät ontologioiltaan päällekkäin. Kukin näistä on sisäisesti ja loogisesti yhtenäinen systeemi ja kullakin näistä on spesifi alueensa ja todellisuudesta ja itsestään kukin paradigma auttaa jäsentämään jotakin, mitä toinen paradigma ei jäsennä. Nykyisen globaalin ajattelutavan mukaan tieteellinen tapa jäsentää maailmaa on 'oikea' ja se syrjäyttää taiteellisen ja uskonnollisen (ks. myös Antikainen 1990, 3-14). Se on myös parhaiten tunnettu, joskin ihmisen kokonaisontologiassa on aineksia, joiden ymmärtämiseksi pelkkä tiedollinen paradigma ei riitä.

Tieteellinen paradigma voidaan jaotella vielä mikroparadigmoihin, jotka voidaan ryhmitellä sisäisten tunnuspiirteidensä mukaan. Voidaan puhua empiristisestä, eli ulkoiseen todellisuuteen nojaavasta ontologiasta, tietokäsityksestä sekä tiedonmuodostustavasta. Lisäksi on vielä hermeneuttinen eli ymmärrykseen nojaava sekä pragmaattinen eli toimintaan nojaava ontologia, tietokäsitys ja tiedonmuodostustapa. (Venkula 1990, 88.)

Inhimillinen tieto ei kuitenkaan muodostu vain episteemisen osajärjestelmän sisäisesti. Tiedonmuodostukseen osallistuvat mentaalisen järjestelmän kaikki muutkin osajärjestelmät tavalla, jota emme toistaiseksi juuri lainkaan tunne. Näin ollen pelkkä faktuaalinen tieto ei auta ongelmanratkaisussa. Se auttaa vain siinä määrin, kuin myös mentaalisen järjestelmän muutkin osajärjestelmät ovat siinä valmiustilassa, että ne kykenevät osallistumaan ongelmanratkaisuun ja tiedonmuodostustapahtumaan. (Venkula 1990, 95.)

Mentaalisen järjestelmän oletetut osajärjestelmät ovat *1. episteeminen, 2. emotionaalinen, 3. eettinen, 4. esteettinen ja 5. empiirinen osajärjestelmä.* (Venkula 1990,95). Episteeminen määritellään yleensä tiedolliseksi ja ilmaisulla on nykyään vahva tieteellisen tiedon sivumerkitys. Sanalla episteme on alunperin tarkoitettu myös taitoa tehdä se, mitä tiedetään. Episteemiseen liitetään myös latinalaisperäinen sana ratio, mikä merkitsee suhdetta. Aitoon tietoon kuuluu tietämyksen lisäksi siis se, että osaa tehdä ko. asian sekä ymmärtää asiaan sisältyvät suhteet. Tässä episteemisen järjestelmän käsite tarkoittaa faktuaalista tietoa käsittelevää osajärjestelmää.

Emotionaalinen osajärjestelmä liittyy ihmisen tunteisiin ja vaistoihin ja ilmentää niitä. Latinan kantasana E-movere tarkoittaa: ajaa ulos, poistaa, toimittaa ja emotionaalista osajärjestelmää voidaan pitää mentaalisen järjestelmän liikeelle panevana voimana. Tunteet ja vaistot on usein ymmärretty joksikin mielen 'alemmaksi' osaksi. Niitä täytyy hallita, hillitä ja tukahduttaa. Kuitenkin Venkulan mukaan (emt. 97) kaikki nämä järjestelmät toimivat vuorovaikutuksessa, eikä toinen ole ylempi toista. Jo Aristoteles arveli, että emootiolla oli jokin funktio ihmisen tiedonmuodostuksessa. Luultavasti emootiot ovat tiedon kokoamisen ja käsittelemisen tärkeä esiaste.

Eettinen osajärjestelmä liittyy Venkulan mukaan (emt. 97) ihmisen arvoarvostukseen, vastuun- ja velvollisuudentuntoon. Myös eräät neurofysiologit ovat korostaneet arvoasetelmien merkitystä fysiologiselta kannalta. Arvokkaan ja vähemmän arvokkaan erottelu kehittää aivojen valintakykyä. Se on siis neutraali, sekä "tietoa" että "arvoja" järjestykseen asettava mekanismi. Eettinen osajärjestelmä saattaa vaikuttaa samoin myös suhteessa muihin järjestelmiin.

Esteettinen osajärjestelmä käsittää Venkulan mukaan (emt. 98) muodon, harmonian ja suhteiden tajun. Alunperin käsitteen kantasana (aisthetke kr)

on tarkoittanut mm. intuitiivisesti aistivaa. Jo varhain käsite on viitannut nimenomaan kauneuden aistimiseen, jossa merkityksessä sitä nykyään käytetään. Tämäkin osajärjestelmä toimii myös vuorotuksessa muiden kanssa. Esteettisellä osajärjestelmällä on ilmeisesti eräänlainen järjestävä, harmonisoiva, kaunista muotoa hakeva funktio. Ratkennut tiedollinen ongelma on asiantila, joka jopa ilmaistaan "asioiden kohdalleen loksauttamisena".

Empiirinen osajärjestelmä perustuu omaan toimintaan ja kokemukseen. Empeiria-käsite on alunperin merkinnyt ihmiselle kertyvää kokemusta, jonka perusprinsipeistä ei hänellä itsellään ole tietoa. Ihmisen oman toiminnan ja hänelle osuvien tapahtumien ja erilaisten prosessien kautta hänelle itselleen kertyy kokema, jota hän ei pysty kuvaamaan sanallisesti, mutta joka eri tilanteissa määrää ratkaisevasti sen, kuinka hän tuossa tilanteessa menettelee. Eräänlaiset ihmisen tavat. Ihmisen kokemasta myös muodostuu se perusta, johon tieto joka kytkeytyy tai ei kytkeydy. (emt. 98-99.)

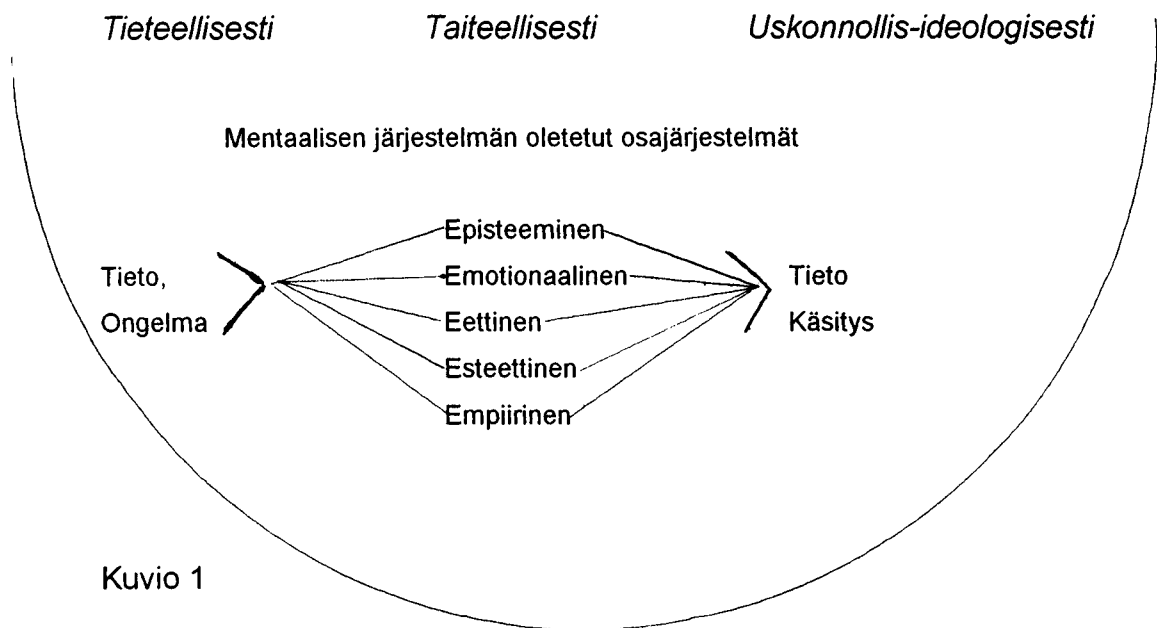
Tiedon prosessointivaiheessa osajärjestelmien sisäisten muuttujien on oltava kukin sellaisessa vaiheessa (tila), että osajärjestelmä on valmis vastaanottamaan ao. tiedon. Osajärjestelmää koskevan viestin. Mentaalisen järjestelmän tieto- tunne-, arvostus-, muodontaju- ja kokemakertymän on oltava tiedon vastaanottamisen valmiustilassa kunkin viidellä jatkumoluonteisella muuttujalla.

Miksi tieto ei auta? Osittain vastauksen kysymykseen löydämme makroparadigmojen tarkastelusta. Pelkästään tiedollinen ja siinä ylikorostunut empiristinen paradigma ei auta ihmistä jäsentämään ja tarttumaan kaikkiin niihin todellisuuden puoliin, joita hän kokee kohtaavansa. Vrt. Kysymys Jumalan olemassaolosta. Empiristisesti korostuneen tiedollisen paradigman riittämättömyys on samanluonteinen suhteessa taiteellisiin ilmiöihin, jotka nekin ovat ihmisen kokeman todellisuuden osa. (Venkula 1990, 92-93.)

Toinen syy siihen, että tieto ei auta on yhteydessä käsityksemme ihmisen mentaalisen järjestelmän toiminnasta. Tiedollisuutta korostavasta makroparadigmasta seuraa myös se, että ihmisen mentaalisessakin järjestelmässä huomio kiinnittyy järjestelmän rationaaliseen, episteemiseen osajärjestelmään. Tiedollisuuden ylikorostuminen sekä todellisuutta koskeissa paradigmoissa että ihmisen mielen toiminnan tarkastelussa muodostaakin ilmeisesti kehän, joka saattaa tulla inhimillisen tietämyksen kehittymisen esteeksi. Kehässä pysyminen aiheuttaa ainakin sen, ettemme pysty käyttämään hyväksemme läheskään kaikkea sellaista tietoa, joka olisi meille hyödyllistä. (Venkula 1990,93.)

Tätä edellistä voisi havainnollistaa seuraavalla kuviolla.

*Ihminen jäsentää maailmaa makroparadigmojen avulla*



Kuvio 1

Kuvion avulla havainnollistetaan sitä prosessia, miten ihminen ongelmaa tai tietoa prosessoi. Ylimpänä on ne makroparadigmat, joiden avulla ihminen ylipäättään jäsentää maailmaa ympärillään. Tietojen ja ongelmien prosessointiin osallistuvat erilaiset oletetut osajärjestelmät, sellaiset kuin episteeminen, emotionaalinen, eettinen, esteettinen ja empiirinen osajärjestelmä. Nämä kaikki osajärjestelmät siis osallistuvat tiedon

vastaanottoon ja vaikuttavat tiedonmuodostusprosessissa. Jotta tietokäsitys muodostuisi tulisi näiden kaikkien osajärjestelmien olla sopivassa suhteessa toisiinsa prosessin aikana.

#### **4.2 Draamakasvatuksen tietokäsitys**

Draamakasvatuksen tietoteoriaa tarkasteltaessa voidaan määritellä ensin sen makroparadigmaa. Hornbrookin (1991, 24-25, 29-30) mukaan draaman ja taiteen alkuperä on uskonnollisissa riiteissä. Näiden riittien avulla on siis tehty tuntematonta tutuksi, selitetty elämää ja kuolemaa. Oppiaineena ilmaisutaitoa pidetään kouluissa nimenomaan taito- ja taideaineena, joka siis kansainvälisesti tunnetaan nimellä draama (Lehtonen & Lintunen 1995). Tämän mukaan näyttäisi siis siltä, että draamakasvatus kuuluisi taiteen makroparadigman piiriin, joskin sen alkuperäinen muoto, riitit ja myytit, sisältää myös uskonnollis-ideologisia paradigman piirteitä.

Vähänikkilä (1995, 123-138) on tarkastellut draamapedagogiikan paradigmoja Rasmussenin (1991) väitöskirjan ja Keltnerin (1973) viestinnän funktioiden kautta. Viestinnän avulla tyydytetään erilaisia utilistisia, terapeuttisia ja esteettisiä tarpeita ja näiden avulla voi kuvata myös draaman traditioita. Rasmussen (1991, 11-14) on esittänyt väitöskirjassaan synteetin draaman traditioista. Hän on päätenyt neljään draamapedagogiikan praksisteoreettiseen paradigmaan: epistemologiseen, rooliteoreettiseen, taidekasvatukselliseen ja holistiseen suuntaukseen.

Huomattavin näistä on Rasmussenin (1991,204) mukaan epistemologinen eli tietoteoreettinen paradigma. Sen tavoitteena on persoonallisuuden kehitys. Sen juuret ovat klassis-romanttisessa pyrkimyksessä laajentaa tietoisuutta. Tavoitteena on jonkinlainen täydellinen 'persoonaa', jolla on ihanteellinen järki. Tähän suuntaukseen ovat vaikuttaneet humanistinen ja kognitiivnen psykologia tuoden mukanaan yksityiskohtaisempia tavoitteita identiteetin,

kielen ja ajattelun kehittämiseen liittyen. Englantilainen draamapedagogiikka sitoutuu tähän traditioon (ks. Slade 1973, Way 1976, Heatcote 1984, Bolton 1984, Needlands 1984).

Epistemologista lähestymistapaa voidaan pitää viestinnän määritelmien mukaan utislistis-terapeuttisena (Keltner 1973, 8,9). Toiminnan luonne on ryhmätyöskentelystä huolimatta yksilöllinen. Fokus on osallistujan ymmärryksessä, mielikuvituksessa ja tietoisuudessa. Esimerkiksi Stanislavskin ja Brechtin vaikutus on huomattava. Näyttelijän oma itse on näyttelemisen materiaalina (ks. Rantala 1988, 35-91). Tietoteoreettisessa draamapedagogiikassa käytetään erilaisia harjoituksia, mm. kontakti-, keskittymis-, mielikuvitus-, aisti-, tunne-, keho-, ääni-, äly- ja puheharjoituksia ymmärryksen, mielikuvituksen ja tietoisuuden kehittämiseksi. Vaikka Slade, Way ja Heatcote ovat teatterin ammattilaisia, he korostavat teatterin ja draaman eroa. Teatterissa kommunikoidaan yleisölle, epistemologisessa draamassa keskitytään yksilön kehittämiseen.

Rooliteoreettisessa tai sosiaalipsykologisessa draamapedagogiikassa työskennellään sosiaalisen kompetenssin, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaatiotaitojen parissa. Tavoitteina ovat osallistujien yhteistyökyvyn vastuuntunnon kehittäminen sekä ryhmädynaaminen tai demokraattinen pätevyys. (Rasmussen 1991, 12, 13.)

Keltnerin (1973, 8,9) viestinnän tavoitteiden luokittelussa ed. draamapedagogiikka on Vähänikkilän (1995, 125) mukaan esteettis-terapeuttista. Keskeistä on osallistujien kommunikaatio, yhteistyö sekä osallistujien käyttäytyminen yhteisesti sovitussa tilanteissa tai rooleissa. Ideoita kokeillaan käytännön tilanteissa ja harjoitellaan tarvittavia taitoja. Sisältö muutetaan draamalliseksi toiminnaksi ja työskennellään pienryhmissä tai yhtäaikaisesti. Tarvittaessa esitetään ja keskustellaan havainnoista ja kokemuksista.

Taidekasvatuksellisen draamapedagogiikan juuret ovat Rasmussenin (1991) mukaan klassisromattisessa esteettisessä teoriassa sekä modernissa teatterissa. Työskentely on esteettis-pedagogista ja tärkeätä on oppiminen esiintymistilanteista. Prosessissa välitetään yleisölle taide-elämys ja sen avulla ymmärretään myös toisten tekemää taidetta. Prosessissa korostuu myös kollektiivinen suoritus: näytelmä yleisöä varten. Tavoitteet ja oppimiskokemukset syntyvät tämän produktiosta. Jotta produktiosta ei tulisi ohjaajakeskeistä koulunäyttelemistä taidekasvatuksellinen draama edellyttää osallistujiltaan perusvalmiuksia, joita on mahdollisuus opetella epistemologisen ja rooliteoreettisen draamapedagogiikan kautta.

Holistinen draamapedagogiikka on ehkä kaikkein laajalevinneisin. Siinä pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet on sisällytetty samaan käytäntöön. Rasmussen (1991,205) väittää, että tämän paradigman syntymiseen on humanistisen psykologian lisäksi vaikuttanut teorian puute ja historiallisen yhteyden katkeaminen. Sen vuoksi erilaisten ajattelutapojen jäänteet ovat kulkeutuneet draamapedagogisen käytännön työskentelyyn. Seurauksena on salaatti, johon on sotkettu kaikki mahdolliset raaka-aineet. Draamapedagogisen käytännön tulee olla perusteltua ja tavoitteellista. On tiedettävä, mistä harjoitukset ovat peräisin, ja mihin niillä pyritään ja mikä on näkökulma, josta käsin työskennellään. Rasmussen (1991, 205) varoittaa lastaamasta draamaa epärealistisilla kokonaisvaltaisilla tavoitteilla ja korulauseilla, joilla ei ole yhteyttä käytännön harjoituksiin.

Draaman käsite sinällään nousee kreikkalaisesta ajattelusta, jossa näytelmillä ja näyttelemisellä oli paitsi kasvatuksellinen ja viihdyttävä tehtävä myös kulttuurillinen merkitys uusien ajatusten, jopa filosofoiden esittelemisessä. (Nyyssönen 1995, 201). Draaman tehtävä on ollut siis viihdyttää, kasvattaa ja opettaa.

Tämä sama ajatus draaman tehtävästä on nähtävissä myös nykyisten draamantutkijoiden teorioissa. Esim. Boltonin (1984) ja Needlandsin (1984)

näkemyksissä on nähtävissä tämä draaman merkitys kasvatuksen, kulttuuristamisen ja sosiaalistamisen välineenä. Tähän samaan ajatukseen on tähdännyt myös draaman käyttö ajattelun edistäjänä antiikin Kreikassa. Tämä johtaa siihen, että draamassa on aina kyse kasvamisesta ja ajatusten siirtämisestä silloinkin, kun se tapahtuu koulumiljöön ulkopuolella. Filosofian kannalta draama on keino avata ajatusten maailma. (Nyysönen 1995,201).

Jos tarkastellaan draaman historiaa antiikista eteenpäin havaitaan, että keskiajalla draamaa käytettiin lähinnä katolisen kirkon tarpeisiin: Raamatun vaikuttavuuden välittämiseen lukutaidottomalle kansalle. Renessanssin aikana draamaa käytettiin humanistien koulutukseen, esim. latinan opettamiseen dialogien avulla, retoriikkaan ja muistin harjoittamiseen. Uskonpuhdistus käytti draamaa protestanttisen moraalin levittämiseksi kansalle. Jesuiittakouluissa näytelmiä käytettiin katolisen opin innoittamiseen runouden ja puhetaidon avulla. Valistusaikana korostui ihmisen vapaus ja esim. Rousseau näki hyväksi keinoksi ihmisen vapauttamiseen leikit ja luovan toiminnan. Näin luotiin pohja modernille reformipedagogiikalle. Pietismin aikana tosin ihailtiin realismia ja rationalismia tällöin koulutuksessa korostui lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. 1800 -luvulta pitkälle 1900 -luvulle näyttelemistä käytettiin esim. Ruotsin tyttökouluissa vieraiden kielten opettamisen välineenä. 1900 -luku toi vaihtoehtopedagogiikat ja lapsikeskeisen kasvatuksen. Tällöin alkoi korostua lapsen oma luovuus. Vaikutusta oli esim. Maria Montessorin ja Rudolf Steinerin opeilla. Myös John Dewey'n vaikutus oli keskeinen. (Viranko 1997, 117.)

Virangon mukaan (1997,117) modernin pedagogisen draaman syntyä pidetään 1910-luvun progressiivisen opetuksen syntyä. Draama nähtiin silloin lasten puhetaidon ja tunneilmaisun kehittäjänä. Taustalla olivat leikkiteoriat ja humanistinen pedagogiikka. 1930-luvulla Amerikkalainen Winnifred Ward loi luovan toiminnan metodin (creative dramatics). Se perustui reformipedagogiikan ajatuksiin. Työtavat olivat lastenteatterista:



aistiharjoituksia, rytmistä tanssia, pantomiimia, improvisaatiota, roolileikkejä ja satujen ja kertomusten dramatisointia. 1940-50-luvuilla draamaa kehitti Peter Slade. Silloin myös Pohjoismaihin draama tuli opetusmenetelmäksi. Ruotsissa Elsa Olenius kehitti creative dramatics-menetelmää ja Tanskassa Leif Kongsrud ja Eijner Rosdahl tekivät alaa tunnetuksi. 1960 –luvulta alkoi englantilaisen Brian Wayn vaikutus. Hän painotti yksilön ilmaisua. Dorothy Heathcote 1970-80 luvulla painotti yleispäteviä merkityksiä, joista draamaan osallistujilla olisi omia kokemuksia. Ruotissa Lennart Wiechel painotti itseilmaisua ja arvojen ja asenteiden kehittämistä.

Virangon mukaan (1997, 118) Janek Szatkowski on jaotellut draamapedagogiikan päävirtaukset emämaassa Engalnnissa seuraavasti:

1. aalto, draamapioneerit, esim. Caldwell Cook: koulunäytelmät kasvatuksen välineenä.
2. aalto: esim. Peter Slade ja Brian Way: lapsikeskeisyys ja persoonallisuuden ja itsetuntemuksen kehittäminen.
3. aalto: esim. Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton: teatteritaiteen keinot kasvatuksellisissa päämäärissä, draama ymmärryksen lisääjänä.
4. aalto: eklektinen eli valikoiva vaihe, jossa kukin draamapedagogi valitsee linjansa, tavoitteensa ja traditionsa.

Draamassa on havaittavissa erilaisia koulukuntia, jotka painottavat eri asioita. Virangon mukaan (1997, 118) ns. Newcastle'n koulukuntaan, kuuluvat Gavin Bolton, Dorothy Heathcote ja Jonothan Needlands. Tämän koulukunnan mukaan keskeistä on, että draamaa käytetään ymmärryksen lisäämiseksi. Needlands painottaa oppilaskeskeisyyttä ja pitää taitopainotteisuutta liian mekaanisena, "ekonomisena" nykytavoitteena. Boltonin ja Needlandsin näkemykset eroavat lähinnä sen suhteen, että Bolton painottaa *kasvattamista* draamalla, Needlands korostaa *oppimista* draamataiteen avulla. Erotuksena näistä kahdesta on vielä David Hornbrook, joka vastustaa psykologista ulottuvuutta ja perää draamalle sosiaalista ja yhteiskunnallista painotusta, jotta aliarvostetusta asemasta päästäisiin.

Hänestä draaman opetuksen tulee olla taidekasvatuksellista ja painotuksen produktivista, tavoitteiden tietoisempia ja mitattavissa olevia. Oppilaille tulee opettaa teatterin keinoja ja draaman työkaluja, ja tuotos tulee jakaa yleisön kanssa. Hornbrook painottaa siis teatterin *tekemistä*. (Ks. myös Kuuluvainen 1994, 20.)

Draamakasvatuksessa –riippuen teoreetikosta- on kyse milloin psykologisesti virittyneestä tapahtumisesta, milloin puhtaasta teatteritaidon kehittämisestä. Yhteistä kaikille määrittelyille kuitenkin on, että kysymyksessä on tiedostavan ihmisen ja ympäristön välinen suhde. Draamakasvatus pyrkii pelkistetysti määrittellen tämän suhteen rakentamiseen joko yksilöstä ulospäin tai ympäristöstä yksilöön. Draamakasvatus voi olla keino saada ihminen kasvamaan omana itsenään tai se voi olla keino opettaa yksilölle ne menetelmät ja tekniikat, joilla hän voi vaikuttaa ympäristöönsä. (Nyyssönen 1995, 210)

Draamakasvatusta on tarkasteltu myös klassisten oppimiskäsitysten valossa eli suhteessa behavioristiseen, kognitiiviseen ja humanistiseen, oppimisnäkemykseen.

Draamasta löytyy muutamia didaktisia periaatteita, jotka ovat peräisin behavioristisen oppimisteorioiden lainalaisuuksista: esim. nopean ja välittömän palautteen antaminen, opetettavan aineksen osittaminen, virheiden nopea ja huomaamaton ohittaminen ja ulkoisen aktiivisuuden korostaminen. (Braanaas 1992,194.)

Kognitiivisen psykologian (ks. Vygotsky, Piaget, Bartlett) mukaan tietojen ja taitojen oppiminen eivät ole erillisiä, toisistaan riippumattomia ja täysin eri lainalaisuuksia noudattavia tapahtumia, koska niitä ohjaavat myös yksilön tietoihin perustuvat kognitiiviset prosessit, ja toisaalta tietojen omaksumiseen vaikuttavat yksilön toimintatavat oppimistilanteessa. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, 25.)

Ilmaisutaito on taide- ja taitoaine; taitoaineena ilmaisutaidossa painotetaan behavioristista oppimista. Kun behavioristi ulkoistaa, objektivoi, impressivoi ja esineellistää, tarvitaan vastapainoksi kokoavaa subjektiivista tietoisuutta edustamaan taidetta, ja samalla kognitiivisen psykologian lähtökohtia. Cohenin mukaan kyse on synteesisistä ja induktiosta näytelijäntyyön kokoavista voimista. (Cohen 1986, 70 ja 206.) Näin ollen draamakasvatuksessa vaikuttaa sekä behavioristinen, että kognitiivinen oppimisenäkemys.

Østernin (1989,87) mukaan draamaopetus liittyy progressiiviseen pedagogiikkaan, humanistiseen psykologiaan ja holistiseen ajattelutapaan. Tietonäkemyksen lähtökantana on, että tietojen täytyy olla merkityksellisiä ja mielekkäitä lapsille ja tiedon omaksuminen on aktiivista luomista. Østern korostaa John Dewey'n learning by doing –näkemystä: oppimista tekemisen kautta.

Tässä John Dewey'n näkemyksessä nähdään olevan draamakasvatuksen tiedonkäsityksen juuret. Se on saanut vaikutteita myös Piagetin kehitysteorioista, Kurt Lewinin toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta sekä Kolbin elämyksellisen oppimisen käsityksistä (Lintunen 1995,110). Myös humanistisen psykologian edustajan Carl Rogersin käsitykset oppimisprosessista kuuluvat draamapedagogiikan oppimisenäkemykseen. Rogersin mukaan oppiminen on merkityksellistä silloin, kun se koskettaa oppijaa sekä tunteiden että älyn tasolla ja kun oppija paneutuu siihen eri aistikanavia käyttäen ja kun se on lähtöisin hänestä itsestään. (Eteläpelto 1992,38, Kohonen 1988, 192-193; Sahlberg & Leppilampi 1994,29).

Bolton (1984, 50-5 ) painottaa sitä, että oppimiskokemuksessa keskeistä on, että se tapahtuu tunnetasolla ulkoisena ja sisäisenä toimintana. Leikissä ja draamassa on mahdollista oppia sekä taitoja että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos, mikä voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla.

Valtaosa koulun oppiaineista keskittyy ulkoiseen maailmaan ja jättää sisäisen huomiotta. Ihminen kuitenkin elää sekä sisäisessä, että ulkoisessa maailmassa. Lapsen pitää kehittyä, kypsyä ja luoda järjestys tunne-elämäänsä, luoda "tunteen äly". Se on yleisesti ottaen kaikkien taideaineiden tehtävä: totuttaa oppilasta orientoitumaan omaan sisäiseen maailmaansa. Erityisesti draamalla taidelajina on välineitä ja muotoja, joiden avulla voi ilmaista tunneimpulsseja. Taide on impulssin ja muodon läheisyyttä toisiinsa. (Braanaas 1992, 195 –200.)

Østern (1994, 64 - 66) on esittänyt pedagogisen draaman arviointikaaviossa draamaprosessin oppimisalueiksi neljää eri kehitysaluetta, nimittäin esteettistä -, henkistä -, tunne- ja sosiaalista kehitystä kuvaavaa kehitysaluetta sekä näille vielä tarkkoja osa-alueita. Østernin mukaan draamaprosessin aikana ja sen jälkeen olisi mahdollista tarkastella oppimisprosessia ja oppimistuloksia edellämainittujen kehitysalueiden suhteen. Ne siis kuvaisivat draaman oppimisen luonnetta ja tavoitteita.

Lintunen (1995, 109-118) tarkastelee oppimista Kolbin (1984) ja Needlandsin (1992a) teorioiden valossa. Hän pyrki luomaan yhteistä teoreettista viitekehystä draamalle ja kokemukselliselle oppimiselle vertaamalla Kolbin tunnettua mallia ja Needlandsin prosessimallia, jonka lähtökohtana on teatteri/draama. Nämä kaksi mallia ovat samansuuntaisia. Molemmissa lähdetään liikkeelle kokemuksesta, sen jälkeen pohditaan asiaa ja luodaan käsitteitä ja toimitaan aktiivisesti ilmiön parissa ja tätä kautta luodaan pohjaa uudelle oppimiselle. Kyseessä on syklinen tapa oppia. Draaman työtavat myös kattavat melkein kaikki kokemuksellisen oppimisen menetelmät.

Eteläpelto (1992,38) on tarkastellut Kolbin kokemuksellista oppimista seuraavien olettamusten perustalta:

1. Oppimista tarkastellaan prosessina, ei pelkästään sen lopputuloksesta käsin.
2. Oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina.
3. Oppiminen merkitsee niiden konfliktien ratkaisemista, jotka syntyvät vastakohtia sisältävästä sopeutumisesta ympäröivään todellisuuteen.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen eli holistinen maailmaan sopeutumisen prosessi
5. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.
6. Oppiminen on ensisijaisesti tiedonluomisprosessi

Kohonen (1988, 189-190) käyttää kokemuksellisesta oppimisesta termiä kokonaisvaltainen oppiminen ja hän näkee sen oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana, toiminnallisena oppimisena, joka vetoaa eri aistikanaviin, tunteisiin, kokemuksiin, elämyksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. Olennaista on, että oppija on mahdollisimman paljon kosketuksissa oppimisen kohteena olevan ilmiön kanssa kokemuksen kautta. Kokemus ei takaa yksistään oppimista siihen tulee liittää ilmiön havainnointia ja pohdiskelua sekä ilmiön tietoista ymmärtämistä ja käsitteellistämistä teorian ja säännön avulla. Teoriat ja säännöt jäsentävät kokemukset ja tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Oppiminen nähdään kehänä, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin.

Jos tarkastellaan tätä kokemuksellisen oppimisen mallia Venkulan mentaalisen järjestelmän oletettujen osajärjestelmien teorian suhteen havaitaan seuraavaa: Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimisprosessiin osallistuvat kaikki mentaalisen järjestelmän oletetut osajärjestelmät. Episteeminen, siinä tapauksessa, kun oppimisprosessissa tutustutaan opiskeltavaan kohteeseen havainnoiden, pohtien sekä ilmiön tietoisesta ymmärtämisen ja käsitteellistämisen avulla. Lisäksi mukana on myös empiirinen osajärjestelmä korostuahan mallissa se, että oppija on

mahdollisimman paljon kosketuksissa kohteena olevan ilmiön kanssa kokemuksen kautta. Siinä on mukana myös emotionaalinen osajärjestelmä, koska se vetoaa tunteisiin ja elämyksiin. Esteettinen osajärjestelmä sen vuoksi, että kokemuksellisen oppimisen malli vetoaa myös aistikanaviin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. Eettisen osajärjestelmän voidaan ajatella olevan mukana Kolbin kolmannessa olettamuksessa, jossa oppiminen nähdään olevan niiden konfliktien ratkaisemista, jotka syntyvät vastakohtia sisältävästä sopeutumisesta ympäröivään todellisuuteen.

Needlandsin (1992a, 70-83) mallissa oppiminen etenee myös syklisesti. Lähtökohtana ovat teatterin ja draaman keinot. (theatre as a learning process). Prosessi lähtee liikkeelle oppijan aikaisemmista kokemuksista, joita syvennetään lähdemateriaalin avulla (vrt. Venkulan empiirinen osajärjestelmä). Opettaja ja oppilas keskustelevat aiheesta ja oppimisen tavoitteista sekä sopivat yhteisistä pelisäännöistä tehden eräänlaisen "oppisopimuksen". Riippuen oppijoiden iästä voidaan myös yhdessä miettiä sopivia työtapoja ja tekniikoita. (Sovellettuna esim. Venkulan emotionaalinen ja/tai eettinen osajärjestelmä). Seuraavassa vaiheessa työskennellään opiskeltavan aiheen parissa käyttäen draaman työtapoja. Oppiminen tapahtuu aiheeseen liittyvien keksintöjen, oivallusten ja mielikuvien kautta. (vrt. esim. Venkulan episteeminen ja esteettinen osajärjestelmä). Työskentelyn jälkeen kokemuksista keskustellaan ja pohditaan, mitä on opittu. (Ks. Venkulan episteeminen osajärjestelmä) Pohdiskelusta voi syntyä seuraavan kerran tutkimuksen kohde, ongelma, johon halutaan löytää vastaus. (Needlands 1992a, 70—83.)

Yhteistä näille molemmille malleille (Kolbin ja Needlandsin) on siis oppimisen prosessinomaisuus, kokemukseen perustuminen, ongelmanratkaisu, holistisuus ja vuorovaikutus (Lintunen 1995, 113). Jos vielä tarkastellaan oppimisprosesseja mentaalisen järjestelmän oletettujen osajärjestelmien suhteen, niin havaitaan, että prosessin aikana tarvitaan kaikkia osajärjestelmiä. Se, miten tehokkaasti oppiminen tapahtuu riippuu

oletettavasti näiden osajärjestelmien sopivasta suhteesta oppimistapahtuman aikana.

Estetiikka korostuu esim. John O' Toolen (1992,218) draamakasvatuksen tavoitteiden perustassa. O'Toolen mukaan draamakasvatuksen tavoitteiden perusta onkin yleisissä estetiikan tavoitteissa, jotka ovat seuraavat:

1. Kehittää inhimillisen älyn koko kenttää.
2. Kehittää luovaa ajattelua ja toimintaa.
3. Kehittää tunneilmaisua- ja herkkyyttä.
4. Kannustaa pohtimaan elämänarvoja
5. Auttaa ymmärtämään kulttuurillisia muutoksia ja eroja
6. Kehittää taidollisia kykyjä ja taitoa tehdä havaintoja

Näistäkin päämääristä löytyy elementtejä, jotka tavoittavat neljä mentaalisen järjestelmän oletetuista osajärjestelmistä. Ensimmäinen, viides ja kuudes päämäärä sopisivat ehkä episteemisen osajärjestelmän piiriin. Toinen päämäärä sopisi esteettisen osajärjestelmän piiriin, kolmas päämäärä emotionaalisen osajärjestelmän piiriin. Ja neljäs päämäärä käsittelee eettisen osajärjestelmän teemoja.

Heinig (1981, 6 – 13) nimeä draaman päämääriksi seuraavat:

1. Kieli- ja viestintätaitojen harjaannuttamisen
2. Ongemaratkaisutaitojen vahvistamisen
3. Oppilaskohtaisen luovuuden sallinen
4. Positiivisen minäkuvan löytyminen
5. Sosiaalisen tietoisuuden syveneminen
6. Arvojen ja asenteiden kirkastuminen
7. Näyttämötaiteen ymmärtäminen osana koulutyötä

Heinigin mainitsemista draaman päämääristä löytyy episteemisen - , emotionaalisen - , eettisen ja esteettisen mentaalisen osajärjestelmien piirteitä. Muutenkin voidaan havaita, että eri tutkijat ja teoreetikot

tavoittelevat draaman työtavoilla varsin samantapaisia asioita. Myös oppimisen tavoitteet ja päämäärät ovat samantapaisia.

Mikäli näihin päämääriin ja oppimistavoitteisiin päästään, voisi ajatella menetelmän tuottavan hyviä oppimistuloksia, onhan oppimistapahtumassa mukana monta erilaista elementtiä. Jos draamaa käytetään opetusmenetelmänä, tämän täytyisi johtaa eri aineiden ja eri aiheiden eheyttämiseen, mutta myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen onhan se keskeinen elementti draaman työtavoissa.

Draamapedagogiikassa ryhmällä on keskeinen osuus opetustapahtumassa. Ryhmä voi tukea kunkin toimintaa roolissa sekä erilaisissa ryhmäkeskusteluissa ja pohdinnoissa voidaan toisilta oppia uusia asioita. Draamassa työskennellään vaihtelevissa ryhmäkoonpanoissa -jo kaksi henkilöä muodostaa ryhmän -jolloin opitaan työskentelemään erilaisten henkilöiden kanssa ja opitaan näin vuorovaikutustaitoja (Cattanach 1992, 34-35.)

Jo pienillä lapsilla draamaa voi käyttää sosiaalisten taitojen sekä käsitteiden opettamisessa. Braanaasin mukaan (1992) sekä Heathcote että Bolton painottavat roolileikkien merkitystä lapsen luovan aktiivisuuden kehittämisessä. Roolileikeissään lapset oppivat ottamaan huomioon toisensa (sosiaalinen tekijä), he oppivat uusia käsitteitä ja kehittävät ajatteleukykyään (kognitiivinen tekijä) ja lapset voivat päästä peloistaan leikin avulla (emotionaalinen tekijä). Roolileikit kehittävät yhä monimutkaisempia malleja ja tulevat olemaan lopulta lapsen tärkein keino perehtyä ympäristöönsä.

Draamatyöskentelyssä voidaan siis saavuttaa todellisia muutoksia ja oppimistuloksia. Tällä oppimisella voi olla myös kolmenlaisia jälkivaikutuksia: 1) henkilökohtaisia (muutos omassa tietoisuudessa) 2) yleismaailmallisia (kokemuksen sijoittaminen yleisempään teoriaan tai



periaatteeseen) ja 3) analogisia (hyppäys yhteydestä toiseen yhteyteen) (Bolton 1984,164).

Brian Way on (1976) painottanut, että draama ei ole erillinen oppiaine, vaan keino persoonallisuuden kehittymisessä. Wayn mukaan draama etenee yksilön omasta minästä laajenevina kehinä kohti koko todellisuuden tiedostamista (emt. 19 ja 25). Draamassa ei siis ole kyse vähemmästä kuin keinosta ottaa todellisuus hallintaan. On syytä huomauttaa, että Boltonin, Needlandsin ja Wayn draamamäärittely edellyttää, että ihmisellä on ylipäätään mahdollisuus irrottautua omasta minästään ja sulauttaa siihen ympäröivän yhteisön symboleja ja arvoja.

Yhteenvedona voisi sanoa, että draamakasvatuksen tietokäsitystä on tutkittu paljon. Draamalla on pitkät perinteet ja käsitteenä se löytyy jo antiikin kreikan filosofioista. Sitä on käytetty opetuksen välineenä kautta historian. Draamakasvatusta on tarkasteltu myös klassisten oppimiskäsitysten valossa ja Rasmussen (1991) on määritellyt draamapedagogiikan paradigmat: epistemologisen, rooliteoreettisen, taidekasvatuksellisen ja holistisen suuntauksen. Draamakasvatuksen oppimista on tarkasteltu sekä Needlandsin prosessimallin sekä Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorioiden valossa ja esimerkiksi Østern (1994, 64) on määritellyt draaman oppimisen arviointikriteerit. Oppimisprosessia voidaan tarkastella myös Venkulan mentaalisen järjestelmän oletettujen osajärjestelmien suhteen.

Draamakasvatuksen tietokäsitys sekä se, muoto, millä tieto välitetään antaa aivan uusia mahdollisuuksia niille oppilaille, jotka eivät ole pystyneet pätemään aikaisemmassa koulussa, jossa tieto mittasi lähinnä muistamista, ei ymmärtämistä. Sikäli, kun draamakasvatuksessa pystytään hyödyntämään mentaalisen järjestelmän oletettuja osajärjestelmiä sekä ryhmän vuorovaikutusta, voisi siinä olettaa oppimistulosten paranemista.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (1994) korostetaan entistä enemmän oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa järjestäjänä. Tehokas oppiminen nähdään ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomisena sekä positiivisen oppimishalun virittämisenä ja säilyttämisenä. Opettajan rooli muuttuu entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Oppimien on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opettavan kohteen välinen vuorovaikutus. Tässäkin mielessä draamakasvatus vastaa opetussuunnitelmien perusteiden vaatimuksia oppimisen tavoitteiden ja oppimistilanteen suhteen. Seuraavassa tarkastellaan tietokäsitystä postmodernissa yhteiskunnassa ja draamakasvatuksen mahdollisuuksia postmodernin tietotulvan jäsentämisessä.

#### **4.3 Tieto postmodernissa yhteiskunnassa**

Postmodernin tiedonkäsityksen juuria voidaan etsiä Nietzshen skepsiksestä, Wittgensteinin kielipelistä ja Kuhnin paradigma-ajattelusta. Myös Gadamerin ja Heideggerin hermeneuttisen kehän käsite sekä Facaultin ja Derridan epistemologinen relativismi voidaan nähdä postmodernin tiedonkäsityksen edeltäjiksi. Esim. Facault väitti totuutta vallan tuotteiksi ja Derrida historiallisten olosuhteiden tuotteiksi. (Ahonen1996, 186.) Oleellista näissä tietoa koskevissa näkemyksissä on se, että tiedon olemus ja alkuperä joutuvat kritiikin kohteeksi. Postmodernismissa tietoon suhtaudutaan kriittisesti ja reflektiivisesti. Myös tiedon intellektuaalinen ja poliittinen sisältö on tarkastelun kohteena. Tarkastellaan siis mm. seuraavanlaisia kysymyksiä: Mitä tieto on? Mistä tieto on peräisin? Kuka tiedon määrittelee? Kenelle tieto on hyödyllinen?

Postmodernismin manifesti on Lyotardin teos *La condition postmoderne* (1979). Postmodernin tiedonkäsityksen määritteli Rorty (1982, 1989). Hänen

mukaansa kaikki tieto on vain retoriikkaa ja viime kädessä vastaanottajansa subjektiivinen tuote. Rortyn mukaan tietoa ei voida arvioida minkään yleispätevien transkendenttien periaatteiden avulla. Tästä seuraa, että tieto on verrattavissa mihin tahansa kulttuurituotteeseen. (Ahonen 1996, 186.)

Lyotard (1985) tarkastelee postmodernia tiedonkäsitystä perinteistä, kertomukseen perustuvaa tiedonkäsitystä vasten. Tähän postmoderniin käsitykseen liittyy perinteisen filosofian merkityksen väheneminen. Lyotardin mukaan suuret kertomukset ovat kuolleet. Tämä suurten kertomusten kuoleminen viittaa kahteen eri kertomusperinteen muotoon. Se viittaa perinteiseen kertomusperinteeseen liittyvään tiedonkäsityksen muotoon, jolla on kollektiivinen perusta ja tarumuoto. Se viittaa myös sellaista filosofiaan tai historiaan perustuvien tarinoiden tai filosofien, kuten Hegel, Marx tai Jeesus merkityksen ja auktoriteetin häviämiseen (Aronowitz & Giroux 1991,68).

Kertomusmuodolla on hallitseva asema perinteisen tiedon muodostuksessa. Lyotardin mukaan (1985,36) taru on tiedon nimenomainen muoto useassakin mielessä. Ensinnäkin itse kansantarujen aiheena on eräänlainen myönteinen tai kielteinen koulutus, ts. sankarin edesottamusten onnistumien tai epäonnistumien, joista johdetaan yhteiskunnan instituutioiden legitimiisyys (myyttien tehtävä) tai jotka edustavat myönteisiä tai kielteisiä (onnekas tai epäonninen sankari) vallitseviin instituutioihin yhdentymisen malleja (legendat ja sadut). Yhteiskunnassa, jossa taruja kerrotaan, voidaan niiden avulla siten, yhtäältä määritellä yhteiskunnan valmiuskriteerit, toisaalta arvioida tosiasiallisia tai mahdollisia suorituksia. Kertomusmuoto myös sallii kielipelien moninaisuuden ja taruissa välittyä yhteiskunnallisen yhteyden muodostavien pragmaattisten sääntöjen kokonaisuus: kyseessä on tieto siitä, miten puhua, kuuunnella, tehdä –jonka puitteissa yhteisön keskinäiset suhteet yhtä hyvin kuin sen suhteet ympäristöönsä muotoutuvat. Kertomustiedon neljäs erillisen tarkastelun piirre on vaikutus aikaan. Kertomusmuoto noudattaa määrättyä rytmiä, jopa ritualistista esitystapaa.

Muoto voi olla kiinteä ja kieli on leksikaalisten ja syntaktisten säännönmukaisuuksien vuoksi hämärää ja ne voidaan esittää myös laulaen (esim. Kalevala). Tämä tieto on tavallista. Sitä kohdataan lastenloruissa, sanonnoissa, elämänohjeissa. Ne ovat mahdollisten kertomusten sirusia, jotka jatkavat kiertoaan nyky-yhteiskunnassa. Voidaan siis olettaa, että kollektiivi, joka perustuu kertomukseen saa yhteiskunnallisen yhteytensä aineksen ei yksin tarujen merkityksestä, vaan itse kerrontatapahtumasta. (Ks. myös Huizinga 1967.)

Tarut ovat itse oma auktoriteettinsä. Ihmiset ovat tavallaan vain jotakin, joka tarut aktualisoi silloin kun niitä kerrotaan, kuunnellaan ja kun niiden kautta tullaan itse kerrotuksi. Tarut määräävät, mitä kulttuurissa on lupa sanoa ja tehdä ja koska ne itse ovat osa tuota kulttuuria, ne samalla jo legitimoivat itse itsensä. (Lyotard emt.40.)

Kun tieto perustuu tällaiseen kertomusperinteeseen se Lyotardin (1985,34) mukaan sisältää muutakin kuin vain denotatiivisten lausumien kokonaisuuden. Tiedon avulla ei vain kuvata erilaisia yksittäisiä ominaisuuksia, vaan se on monien erilaisten kielipelin avulla kuvattavien lauseiden kokonaisuus. Tietoon sisältyvät esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin tieto-taito (vrt. Venkulan episteeminen osajärjestelmä), elämäntaito ja kuuntelemisen taito. Kyseessä on siis pelkän totuuskriteerin määrittelyä ja soveltamista paljon laajempi käsite. Tämän käsitteen piiriin kuuluu lisäksi tehokkuus (tekninen harjaantuneisuus), oikeudenmukaisuus ja/tai onnellisuus sekä eettinen tietämys (vrt. Venkula eettinen osajärjestelmä) sekä äänen ja värin kauneus (auditiivinen ja visuaalinen taju) (vrt. Venkulan esteettinen osajärjestelmä). Näin ymmärrettynä tieto on laajempi kokonaisuus, jonka avulla voi esittää erilaisia kelvollisia preskriptiivisiä ja kelvollisia arvottavia lausumia. Se ei rajoitu vain yhden tyyppisiä lausumia esim. kognitiivisia koskeviin, lausumiin. Päinvastoin sen turvin on mahdollista esittää kelvollisia lausumia useiden eri diskurssin kohteiden suhteen: oli niistä sitten tiedettävä, niitä tarkistettava, arvottava tai

muutettava. Tästä seuraakin muuan tiedon perustavista ominaisuuksista. Se käy yksiin valmiuksien laajamittaisen kouluttautumisen kanssa, ollen monista eri valmiuksista koostuvassa subjektissa ruummiillistuva yhteenäinen muoto. Kaikki yksilön osaaminen voidaan siis ajatella kuuluvan tieto-käsitteen piiriin.

Tieto edelliseen tapaan määriteltynä tarkoittaa siis sitä, että yksilö on tavallaan oman tietämyksensä ilmentymä. Tieto on subjektiivinen ja henkilöitynyt. Tieto sisältää myös tämän mukaan samantapaisia elementtejä, kuin Venkulan määrittelemissä mentaalisen järjestelmän oletetuissa osajärjestelmissä on. Ainoastaan empiirinen ja emotionaalinen osajärjestelmät eivät ole suoraan sovellettavissa Lyotardin määritelmiin. Joskin elämäntaito määritelmän voisi soveltaa myös empiiriseen osajärjestelmään. Kuitenkin tämä Lyotardin tiedon määritelmä joutuu postmodernina aikana haasteellisen tilanteen eteen. Tämä johtuu yhteiskunnan muutoksesta, ja tiedon merkityksen muuttumisesta. Tätä tilannetta Lyotard (emt. 76 - 82) kuvaa seuraavasti: Yhteiskuntamme tietorakenteita muuttaa voimakkaasti se, että ylemmän ja keskitason toimihenkilöiden kysyntä tietotekniikan avainaloilla (tietoteknikot, kyberneetikot, lingvistikot, matemaatikot, loogikot...) kasvaa voimakkaasti koko ajan. Tietomäärämme kasvaa koko ajan lääketieteessä, biologiassa, tietotekniikassa jne. Tämä kehitys ei kuitenkaan lisää niinkään ihanteiden vaan tietojen ja taitojen välittämistä. Tietojen välittämisen tavoitteena ei näyttäisi olevan kansakuntaa sen vapautumisessa johtamaan kykenevän eliitin muodostaminen, vaan järjestelmän varustaminen pelaajilla, jotka kykenevät asianmukaisella tavalla täyttämään paikkansa instituutioiden tarvitsemissa pragmaattisissa tehtävissä.

Ammattiin kouluttavasti suuntautuneiden yliopistojen, laitosten ja instituutioiden ulkopuolella tietoa ei tulla enää välittämään yhtenä könttinä, kerralla ja kertakaikkisesti. Tietoa ja valmiuksia välitetään myös työelämässä tavoitteena valmiuksien ja etenemismahdollisuuksien kohentaminen tiedoilla

ja kielipeleillä, joiden nojalla he voivat laajentaa ammatillisia näköaloja ja artikuloida teknistä ja eettistä kokemustaan. (Emt. 78.)

Uutta teknologiaa sovelletaan tuon tietopaketin opettamiseen. Tällöin opettamisen kanava ei ole aina opettaja, joka luentosalissa tai luokkahuoneessa esitelmöi. Siinä määrin, kuin tiedot ovat käännettävissä tietokonekielelle ja perinteinen opettaja korvattavissa muistilla, didaktiikka voidaan uskoa koneille, jotka kytkevät perinteiset tietovarastot (kirjastot yms.) sekä tietokoneiden tietopankit opiskelijoiden käyttöön. Vain suurten legitimointikertomusten –hengen elämän ja /tai ihmiskunnan vapautumisen – näkökulmasta saattaa opettajien korvaaminen koneilla näyttää sopimattomalta. (Emt.81.)

Kysymykset tiedon totuudellisuudesta ei ole enää keskeinen, vaan kysytään, mihin tietoa voidaan käyttää? Onko tieto myytävissä? Onko se tehokasta? Suoritusorientuneiden valmiuksien myyminen on yksinkertaista ja tehokasta. Vaikeuksia kohtaavat Lyotardin mukaan (emt. 82) sellaiset tiedon kriteerien kuin tosi/väärä, oikeudenmukainen/epäoikeudenmukainen, jne. – edellyttämät valmiudet, sekä heikko suorituskyky ylipäätään.

On olemassa näköaloja operationaalisten valmiuksien markkinoille. Ne, joilla on hallussaan näitä tietoja, saavat työtarjouksia. Tieto sinällään ei ole loppumassa, päinvastoin. Ensyklopedioinamme on tietopankit, jotka ylittävät jokaisen käyttäjänsä kapasiteetin. ”Ne ovat postmodernin ihmisen ’luonto.’” (Lyotard, 1985, 82.)

Uuteen tietokäsitykseen liittyy siis hyödyn määrite. Tieto saa oikeutuksensa sen käytännön hyödyn mukaan. Filosofian merkitys tällöin vähenee ja sen käyttö voi rajoittua lähinnä eettisten ja moraalisten kysymysten tarkasteluun joita on noussut mm. tieteen ja tekniikan kehityksen seurauksena. (Aronowitz & Giroux 1991, 139.)

Ahonen (1996, 186 – 195) on tarkastellut postmodernin tiedonkäsityksen ongelmia. Hänen kuvauksensa perustuu eri postmodernistien kirjoituksiin. Sen mukaan teorian merkitys osana tutkimusta ja tiedon määrittelyä on muuttunut. Sitä pidetään pelkkänä retoriikkana ja siitä tuli lähinnä pilkan kohde. (Baudrillard 1988, Rorty 1989, Fish 1989.) Tämä sen vuoksi, että tekstin tulkitsija viimekädessä luo tekstille merkityksen oman tulkintansa mukaan. Jokainen tekstin tulkitsija luo siis tekstille oman tulkintansa, joten kirjoittajan alkuperäisesti tarkoittamaa ei voida enää pitää totuutena vaan totuus on se merkitys, jonka kukin tulkitsija on tekstille antanut. Koska kunkin tekstin merkitys on saavuttamattomissa tekstin substanssi ja totuusarvo ovat yhdentekeviä. Oikea tulkinta on sitä, mikä tuntuu oikealta tietyn tulkitsevan yhteisön piirissä (Fish 1989, Rorty 1989). Näin postmoderni kieltää paitsi totuudellisuuden myös totuuden olemassaolon. Äärimmäisessä postmodernismissa tiedon kriteeri on sen vaikuttavuudessa. Mitä huomiota herättävämpi tieto on, sitä huomattavampi ja tärkeämpi se on. Viimekädessä olemme kaikki oman subjektiivisuutemme vankeja, eikä ole ketään, joka tietoa voisi arvioida.

Lyotard (1985,29) tarkastelee tiedon lisäksi myös yksilön asemaa kielipeli - kontekstin kautta. Nykyisen yhteiskunnan ja yksilön välisiä suhteita ymmärtääkseen täytyisi siis käyttää kommunikaatioteorian lisäksi myös peliteoriaa. Tämä sen vuoksi, että yksilön minuus on suhteessa siihen kommunikaatiovirtaan, missä hän on. Hänen tulisi pystyä vaikuttamaan ja säätelemään ympärillään olevaa kommunikaatiokenttää. Oli hän sitten lähettäjä, vastaanottajana tai referenssinä.

Kielipelien vaikutus ihmisen elämälle alkaa Lyotardin (1985, 29-30) mukaan jo yksilön syntymässä, hänelle annetun nimen välityksellä. Tuolloin lapsi asettuu lähimmäistensä kertoman tarinan referenssiksi ja tuohon tarinaan hänen kaikki myöhempikin vaelluksensa on suhteutettava. Lyotard tarkastelee ihmisen suhteita toisiinsa ja yhteiskuntaan siis pelitilassa. Ihmisten väliset lausumat pakottavat reagoimaan lausuman viittauksen

mukaisesti, syntyy ns. siirtoja, joihin taas on reagoitava. Lyotard kuvaa ihmistä eräänlaisina yksikköinä, atomeina. Yhteiskunnassa atomit eli ihmiset asettuvat pragmaattisten suhteiden ongelmakohtiin, mutta joutuvat kauttaaan kulkevien viestien kautta myös liikkeeseen. Jokainen kielipelin osallistuja tulee häntä koskevan siirron yhteydessä myös itse siirretyksi tai muutetuksi, eikä vain vastaanottajana tai referenssinä vaan yhtä hyvin myös lähettäjänä. Kysymyksessä on jatkuva pelitila, jonka säännöt määräävät tavallan se instituutio, missä yksilö milloinkin pelaa. Tietyt instituutiot suosivat tietynlaisia kielipelin lausumia. Esim. armeijassa käytetään käskylausumia, kirkoissa rukousta, koulussa denotatiiveja, perheissä narratiiveja, filosofiassa kysymyksiä, yrityksissä performatiiveja jne. Instituutio tavallaan määrittelee ne rajat, jotka kielen siirrolle asetetaan. Nämä rajat eivät ole kuitenkaan pysyviä.

Yksilöiden suhdetta toisiinsa määrittelee siis eräänlainen pelin käsite. Pelitilanteessa on omat toimintatapansa ja mallinsa, jotka koskevat sitä kommunikaation tai informaation tapaa, mikä mihinkin pelitilanteeseen soveltuu. Tämän vuoksi olisikin tärkeää oppia hallitsemaan sitä monimuotoista sosiaalista kenttää, missä elämme. Myös tämä pelitilan sääntöjen ymmärtäminen kuuluu postmodernismin tietokäsityksen piiriin, koska se määrittää sekä tiedon luonnetta, että sitä kieltä, mitä tiedossa käytetään.

Sosiaalisen ympäristön lisäksi elämme myös eräänlaisessa hypertodellisuudessa, joka alkaa olla yhä keskeisempi osa todellisuuttamme. Sitä, miten tämä hypertodellisuus vaikuttaa elämäämme ja tiedonkäsitykseen on Ahosen mukaan (1996, 187) Vattimo (1989) kuvannut seuraavasti: Kärjitetysti voidaan sanoa, että elämme merkkien emmekä logoksen maailmassa. Todellisuus koostuu median luomista mielikuvista, gallupien vahvistamista asenteista, julkkisten tarjoamista identiteetikohteista, mainosten luomista toiveista ja elektronisten verkkojen avaamista ihmissuhteista. Elämme eräänlaisessa



hypertodellisuudessa. Kun kyllästymme siihen, voimme vaihtaa verkkoa, mutta hypertodellisuuteemme emme voi vaikuttaa samalla tavalla kuin fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöömme. Siksi siitä ei kukaan tarvitsekaan yleispätevää tietoa (Lyotard 1989, Baudrillard 1988, Vattimo 1989, Taylor & Saarinen 1995). Tämä todellisuutemme muuttuminen sellaiseksi, johon ei voi vaikuttaa muuten kuin verkkoa vaihtamalla, on siis Vattimon mukaan vaikuttanut siihen, että todellisuudesta kukaan ei tarvitsekaan yleispätevää tietoa.

Postmodernistit siis kieltävät yleispätevän tiedon olemassaolon. Syynä he pitävät ihmisen subjektiivisuutta ja sitä, että jokainen luo itse omat merkityksensä. Myös tämä hypertodellisuus on muuttanut suhdettamme tietoon. Todellisuuttamme leimaa hetkellisyys, viihtellisyys ja pinnallisuus ja yleispätevän tiedon luominen asioista, joilla ei ole laajempaa merkitystä, nähdään turhaksi.

Tätä postmodernismin kuvausta voi jossain mielessä pitää pelkästään teoriana, joka ei kuitenkaan päde todellisuudessa, ainakaan koulumaailmassa. Kuitenkin on niin, että kukaan ei voi kiistää esim. viihteellisyyden merkitystä, ja sitä, miten se nykyisin vaikuttaa esimerkiksi oppikirjojen ulkoasuun, sitä kautta myös muotoihin ja sisältöihin.

(Ks. Antikainen 1990, 16) Vaikutukset voivat olla sekä myönteisiä, että kielteisiä. Oleellista on se, että jossain määrin, tämä ajassa leijaileva 'henki' vaikuttaa todellisuuteen.

Kaikista näistä pessimismiinkin viittaavista näkemyksistä huolimatta on olemassa postmoderneja tutkijoita, jotka uskovat universaalien, yleispätevän ja kaikkia koskevan tiedon olemassaoloon.

Esim. Bhaskar (1986) lähtee siitä, että tiede etsii aina parempia perusteita arvioida asioita ja se pyrkii rakentavasti tarkaisemaan ongelmia. Hän tosin myöntää, että tieto on suhteellista ja että tieteellisiä teesejä ei voida aina

osoittaa toinen toistaan paremmiksi. Silti tietoa tulee voida arvioida yhteisin epistemologisin perustein. On voitava todeta, mitkä teesit ovat perustellumpia kuin toiset. (Ahonen 1996,191-192.)

Postmodernistitkaan eivät voi täysin sivuuttaa Habermasin väitettä tiedon ja kommunikaation yhteiskuntaa vapauttavasta vaikutuksesta. Ongelmallista onkin se, että jos tietoa ja tutkimusta arvioidaan postmodernismin tapaan, niin tiede ja tutkimus ei voi sanoa yhteiskunnasta mitään yleispätevää. Tieteen ja tiedon ilmaisut ovat vain harjoittajansa vallan ilmentymiä ja egon jatkeita. (Ahonen 1997, 194.)

Törmä (1997, 212) uskoo, että suomalainen yhteiskunta ei itsestäänselvästi muutu postmoderniksi, mutta tutustuttuaan postmoderniin etiikkaan, hän on sitä mieltä, että dialogisuus ja reflektio ovat ne välineet, joiden avulla ihmistä pystytään kasvattamaan eettiseksi subjektiksi artikuloimattomien normien ja sääntöjen aikana.

Tällaiseen uskoon voimme turvata koulunkin tiedonkäsityksessä. Pyrkimällä luomaan kommunikaation avulla oppilaiden ja opettajien välille mahdollisimman paljon yhteistä todellisuutta pystytään paremmin takamaan tiedon perillemeno ja ne erilaiset vivahteet mitkä tiedon vastaanotto- ja tulkintaprosessissa tapahtuu.

Tiedon kriittinen tarkastelu tulee entistä merkittävämmäksi nykyisin, koska tieteellinen realismi, jota esim. Niiniluoto ja Voutilainen edustavat, joutuu olemaan puolustuskannalla erilaisia relativistisia ja postmoderneja tiedonkäsityksiä vastaan. Kouluhallituksen tarkoituksena on todennäköisesti tukea tätä realistista suuntaa ymmärtääkseni osaltaan myös sen takia, että postmodernin tiedonkäsitys hyväksyminen monelta osin vesittäisi koulun merkitystä myös instituutiona.

Postmodernismi antaakin mielenkiintoisen tarkastelukulman niin draaman kuin mihin tahansa työtapojen tarkasteluun. Nykyinen tiedonkäsitys sallii tulkintoja ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista. Tämä tarkoittaa asioiden tarkastelua myös lapsen ja oppilaan omasta maailmasta käsin. Postmodernismi haastaa tarkastelemaan tietoa myös intressien, hyödyn ja politiikan lähtökohdista käsin.

Koulun ja tiedon suhdetta postmodernissa yhteiskunnassa ovat tarkastelleet esim. Aronowitz & Giroux (1991). Heidän mukaansa koulu on paikka, jossa identiteetti, arvo ja mahdollisuudet määritellään oppilaan, opettajan ja opetettavan aineksen välisessä vuorovaikutuksessa. Keskeisessä asemassa on myös vallan ja tiedon suhde. Perinteisesti opettaja on välittänyt sen, miten asiat tulkitaan, mikä on oikea tieto ja mitä on valta. Johtajuudessa tarkastelun kohteeksi tulee tiedon ja vallan suhde: oppiminen, vaikuttaminen, vahvistaminen, auktoriteetti ja ihmisarvo. Herääkin kysymys: onko oppilaan identiteetti, arvo ja mahdollisuudet määritetty oikeudenmukaisesti, jos kriteerit ovat muualta, kuin siitä ympäristöstä tai elämänolosuhteista johdettuja, mistä oppilas tulee? (Aronowitz & Giroux, 1991, 87.)

Koulussa oppilaille pitäisi olla mahdollisuus asioiden erilaiseen tulkintaan. Toisaalta taas opettajan täytyisi ymmärtää erilaisuutta, oppilaiden lähtökohtia, heidän historiaansa ja myös sitä todellisuutta jota oppilaat luovat. Tämä vaatimus koskee erityisesti vähemmistöjen kohtaamisessa. (Emt. 132.)

Opettajien rooliin kohdistuu uusia odotuksia ja vaatimuksia. Opettajien tulisi oppia kriittisesti tarkastelemaan sitä, mitä he itse tietävät ja miten he ovat oppineet tietämään sen, minkä tietävät. Täytyisi siis pystyä refleктоimaan myös omaa suhtautumistaan tietoon ja sen alkuperään. (Emt. 109.)

Tämä aika asettaakin haasteita siihen, että oppiminen täytyisi linkittää sellaisiin muuttuviin olosuhteisiin, jossa paikkaa, identiteettiä, historiaa ja valtaa tarkastellaan oppilaan lähtökohdista käsin. Tämä voisi Aronowitzin ja Girouxin (1991,130) mukaan olla uusi demokratian mahdollisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimistilanteet tulisi suunnitella siten, että oppija pystyisi opitustaan mahdollisimman paljon soveltamaan juuri siihen ympäristöön, missä hän elää ja juuri niiden ongelmien kohtaamiseen, mitä hän omassa elämässään kohtaa. Oppimisen fokus pitäisi olla oppijan tarpeissa. Tämän avulla on mahdollisuus estää sitä vieraantumisen tunnetta, joka monilla oppilailla koulussa syntyy, jos koulussa opiskeltavat asiat eivät kosketa heidän elämänympäristöään eikä elämäntilannettaan.

Kriitistä tarkastelua vaatii myös viestintävälineiden vaikutus. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa meihin yritetään vaikuttaa eri tavoin, erilaisten merkkien avulla. Myös opettajien täytyy opetella lukemaan näitä eri tekstejä, merkkejä ja symboleita, jotka ovat myös vallan välikappaleita, ja legitimoivat tai ainakin vaikuttavat tietokäsitykseen. Opettajan täytyy toimia ikään kuin kahdella tasolla. Hän toimii välittäjänä oppilaan ja tämän merkkien maailman välillä. Hänen tulee ymmärtää näitä merkkejä ja koodeja, mutta hänen täytyy ymmärtää myös oppilaansa/oppilaiden 'merkkijärjestelmä'. Täytyy siis oppia ymmärtämään eri merkkien merkitys ja rajat sekä myös ne rajat, jotka oppilas itse asettaa itselleen ja omalle kertomukselleen, historialleen, oppimisellen tai kehitykselleen. Kysymys on uudenlaisesta suhtautumisesta oppilaiden asemaan ja tiedon asemaan.

Postmodernissa ajassa haasteita tietokäsitykselle aiheuttavat siis tietotekniikka, viestintävälineet ja tietynlainen normittomuus. Ihanteellisuuteen pyrkiminen on kadonnut tietokäsityksestä (suuret kertomukset ovat kuolleet) ja se on korvautunut teknisellä ja määrällisellä tiedolla ja osaamisella. Tietokäsityksemme on muuttunut teknisemmäksi, hyötyä korostavaksi. Viestintävälineet ja viihteellisyyden korostuminen ohjaavat tietokäsitystämme toisaalle, elämyksiin, kokemuksiin. Elämme siis

yhteiskunnassa, jossa mikään auktoriteetti ei välttämättä korosta tiedon 'ihanteellista' tai filosofista merkitystä, oppijan tulisi itse luoda tiedolle merkitys. Samoin kuin autenttisuus vaatii yksilöä luomaan itsensä, niin myös postmoderni tietokäsitys haastaa meitä kriittiseen tiedon tarkasteluun ja oman tietokäsityksemme ja merkitysten luomiseen. Postmodernissa yhteiskunnassa oppimisessa ja opettamisessa korostuu tulkintaa ja ymmärtämistä korostavat menetelmät, sellaiset kuten esimerkiksi draamakasvatuksen menetelmät.

## **5 TUTKIMUSKOHTENA DRAAMAKASVATUKSEN IHMIS- JA TIETOKÄSITYS**

### **5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja metodologinen perusta**

Yhteiskunnan ja koulun rakenteiden muutosten vuoksi tarvitsemme siis uudenlaisia tapoja jäsentää ja ymmärtää todellisuutta ja sen ilmiötä. Tarkoitukseni on tarkastella sitä, millaisia välineitä draamakasvatus tarjoaa koulussa tämän uuden todellisuuden kohtaamiseen.

Postmoderni aikakausi vaikuttaa voimakkaasti tietokäsityksen muuttumiseen, mutta myös ihmiskäsityksen muuttumiseen. Sen vuoksi ne ovat keskeisellä sijalla, kun tarkastelen draamakasvatuksen teorioita ja draamakasvatuksen mahdollisuuksia kouluaineena.

Etsin pro gradu -työssäni vastauksia seuraaviin asioihin: Mikä on draamakasvatuksen ihmiskäsitys sekä tietokäsitys? Yritän vastata kysymyksiin: Mitä? Millainen? Miksi? Enemmänkin filosofisella kuin käytännöllisellä tasolla, unohtamatta kuitenkin hyödyn näkökohtaa. Mitä draamakasvatus on? Millaista se on? Miksi draamakasvatusta tulisi opettaa? Mitä saavutetaan jos draamakasvatusta opetetaan? Haastattelujen avulla tarkastelen myös sitä, mikä on se todellisuus, missä tämän päivän draamakasvatuksen opettajat toimivat?

Yritän myös kytkeä draamakasvatuksen tavoitteet postmodernin yhteiskunnan tarpeisiin ja tarkastelen, mitä se vaatii draamakasvatukselta? Vaikka postmoderni aika viittaa monelta osin tulevaisuuteen, on postmoderni aika myös tätä päivää, vaikka kaikki ilmiöt, mitä teoriassa tarkastelen eivät Suomessa vaikutakaan.

Oletukseni on, että draamakasvatus tai ilmaisukasvatus tukee lapsen persoonallisuuden kehitystä siinä määrin, että tällainen postmodernini ajan

vaatimus autenttisuuden ihanteesta olisi saavutettavissa. Tarkoitin tällä sitä, että draamakasvatuksen keinoin pystytään käsittelemään sellaisia ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita, jotka tukevat autenttisuuden ihaneteeseen kasvua, eli sitä, että ihminen pyrkii aitoon ja toteen oman minuutensa tuntemisessa ja oman minuutensa ilmaisussa. Samalla kun draamakasvatus oppiaineena oletukseni mukaan tukee kasvua autenttisuuteen se opetusmenetelmällisesti tarjoaa myös mielenkiintoisen näkökulman oppimiseen ja tiedon tarkasteluun. Tämä tapahtuu nimenomaan kokemuksellista tietä. Kyseessä on eräänlainen induktiivinen tapa oppia eli liikutaan yksityisestä yleiseen. Omasta kokemuksesta yleistykseen.

Draamakasvatus sisältää mielestäni myös oppimisparadigmaattisesti sekä tiedollisen että taiteellisen ulottuvuuden. Draama opetusmenetelmällisesti antaa mahdollisuuden myös uskonnollis-ideologisen paradigman tapaan jäsentää todellisuutta. Näinollen se opetusmenetelmänä tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia tiedon jäsentämiseen, käsittämiseen ja ymmärtämiseen, ollen erinomainen opetusmenetelmä erilaisten opetusmenetelmien lisänä.

Teoreettisessa tarkastelussa luotiin viitekehys tutkimuksen tarkoitukselle ja tavoitteelle. Metodologisessa tarkastelussa yritetään jäsentää ongelma tutkittavaan muotoon ja selittää sitä ymmärtämisen prosessia, jolla ilmiötä tarkastellaan. Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen kulun kuvauksen kautta yritetään johdattaa lukijaa kulkemaan läpi se ymmärtämisen prosessi, jonka tutkija on läpikäynyt.

Tämä tutkimus kuuluu konstruktivistisen paradigman piiriin (Guba & Lincoln 194, 108 - 109) . Yleensä paradigmoista on erotettavissa ontologinen, epistemologinen ja metodologinen kannanotto. Ontologinen kannanotto vastaa kysymykseen todellisuuden laadusta ja olemuksesta. Yleisimmillään kysymys kuuluu: 'Mitä on olemassa?' Epistemologinen kannanotto vastaa kysymykseen: 'Millainen on tarkastelijan ja tarkastelun

kohteen suhde?'. Laajimmillaan 'Mitä voimme tietää?' Metodologinen kannanotto sanelee tutkimusmenetelmien valinnan, riippuen ontologiseen ja epistemologiseen kysymykseen annetusta vastauksesta.

Konstruktivistiseen paradigmaan kuuluu Guban & Lincolnin (1994, 109) mukaan seuraavia piireitä:

<i>Ontologia:</i>	<i>Relativismi, paikallisesti ja erityisesti konstruoituja todellisuuksia</i>
<i>Epistemologia:</i>	<i>Vuorovaikutuksellinen/subjektivistinen; luodut tulokset</i>
<i>Metodologia:</i>	<i>Hermeneuttinen/dialektinen</i>

Koska kysymyksessä on laadullinen tutkimus on selvää, että tutkimuskohteet ovat aina yksittäisiä ja näin tutkimuksessa saatu tieto on yksittäistä. (Ks. Varto 1992, 55-73) Tavoitteena kuitenkin on, että tieto yksittäisistä ei olisi kokonaan sidottu näihin tapauksiin, joista se on saatu. Tutkimuksessa tapahtuva tietämisen muodonmuutos syntyy tietoisesta käsitteellistämisestä, jolla tarkoitetaan tietynlaista ketjua. Tässä ketjussa edetään seuraavasti:

1. *Tematisoiminen* eli nostetaan tutkimuskohteesta teemaksi se, mikä siinä tulee tutkittavaksi. Teemalla tarkoitetaan johtoajatusta tai näkökulmaa, jolla tutkittavaa tarkastellaan.
2. *Laadun tunnistaminen*. Laatu esiintyy tutkimuksessa merkityksenä, jolla on yhteytensä ja rakenteensa. Laadullisessa tutkimuksessa esille tulevat merkitykset ilmenevät suhteina, merkityskokonaisuuksina. Tavoitteena on, että tutkija ymmärtää mielen avulla tutkimuskohteensa ja se suhde, joka näin tulee ymmärretyksi mielen ja tutkimuskohteen välissä, on merkityssuhde.
3. *Tulkinta oikeassa yhteydessä*. Tällä tarkoitetaan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä.
4. *Ymmärtäminen tarkoittaa tutkimuskohteen tematisoivaa luomista "uudeksi kokonaisuudeksi"*. Kyseessä on siis tutkijan tapa ottaa tutkimuskohteesta saatava mieli haltuunsa.



Ongelmana tässä on se, että eri tutkijat voivat tematisoida saman tutkimuskohteen eri tavoin ja saada näin ollen "erilaisia" tutkimustuloksia, jotka koskevat samaa tutkiskuskohdetta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tämä tutkimuskohde voisi saada mielivaltaisesti erilaisia merkityksiä, sillä hermeneuttisen periaatteen mukaan kohteen mieli, mikä voidaan saada ymmärtämisessä, pysyy samana lukutavasta lukutapaan. Tämä johtuu kahdesta tekijästä: tutkimuskohteen autonomiasta ja ymmärtämisen luonteesta. (Varto 1992, 55-73.)

Kun siis tällainen nelivaiheinen prosessi on läpikäyty tutkittavasta ilmiöstä on "otettu haltuun" sen mieli ja merkitys. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuskohde täytyi kuitenkin saada tutkittavaan muotoon.

Kun siis lähdin tarkastelemaan ihmiskäsityksen ja tietokäsityksen ongelmaa menetelmällisesti, yritin löytä sellaisen tavan tutkia asiaa, joka olisi mahdollisimman lähellä draamakasvatuksen omaa tapaa tarkastella kohdetta tai ilmiötä. Tämän vuoksi valitsin ensimmäiseksi tutkimusmenetelmäksi eläytymismenetelmän. Jos siis pyritään noudatamaan metodologista fundamentalismia niin Suorannan mukaan (1995, 82) kun ontologisella analyysillä on selvitetty tutkimuskohteen kaikki mahdolliset olemuspuolet, on empiiriset tutkimusmenetelmät ja tutkimukselliset toimenpiteet valittava vastaamaan tutkittavan kohteen rakennetta.

Metodologinen eklettismi taas lähtee toisenlaisista oletuksista. Sen mukaan katsotaan, ettei kielellisen pinnan olla ole mitään todellisuutta, josta olisi ontologisen analyysin avulla saatavissa jotakin esiin. On vain moninainen näkökulmamaailma, josta rakennetaan erilaisia versioita ja joista erilaiset ontologiset diskurssit ovat yksi osa (Suoranta 1995, 84). Metodologisessa eklettismissä esim. aineisto on voitu kerätä tavalla, joka ottaa huomioon toimivan subjektin, mutta analyysissä toimiva subjekti tietoisesti häivytetään.

Noudatin itse metodologista fundamentalismia valitessani tutkimusmenetelmää. Tulosten tulokinnassa uskon olevan vaikeata saavuttaa

sitä, metodologisen fundamentalismin tavoitetta, joka liittyy fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan. Tämän tutkimusperinteen yhtenä tavoitteena on kuvata ihmisen maailmassa olemisen alkuperäistä kokemistapaa. (Suoranta 1995,81.) Tässä tutkimustulosten tulkinnassa lähestyn metodologisen eklettismin tavoitteita eli sekä tutkittavien elämään osallistuen sekä ulkopuolisemminkin menetelmin silti kohdetta kadottamatta (Suoranta 1995,83).

Eläytymismenetelmä sopii draamakasvatuksen tutkimustavaksi siinäkin mielessä, että siinä käytetään draamakasvatuksen omaa tapaa pureutua ja paneutua tutkimuksen kohteeseen; luovasti eläytyen toisen asemaan tai tilanteeseen. Eskolan mukaan (1997,27) Hyttinen (1987, 70-76) on mielestäni arvioinut hyvin eläytymismenetelmää ja näitä perusteluja käyttäen tässäkin tutkimuksessa. Hyttisen mukaan menetelmä antaa mahdollisuuden oman ajattelun ja mielikuvituksen käyttöön. Aina tätä mahdollisuutta ei ole kuitenkaan käytetty hyväksi, vaan vastauksista muodostuu eräänlaisia stereotyyppioita. Näistä stereotyyppioista löytyy kuitenkin aina mielenkiintoisia yllätyksiä. Tämän menetelmän etuna on myös se, että se vastaa todellisen toiminnan rakennetta paremmin kuin perinteiset kyselylomakkeet. Eläytymismenetelmän avulla pystytään keräämään eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä, ei niinkään faktoja. Tämä antaa tilaa tukijan tieteelliselle mielikuvitukselle. Menetelmä on haasteellinen siinäkin mielessä, että sitä on tarkasteltava avoimin silmin. Aineisto, joka saadaan on pintaa ja syvemältä löytyy se yksilön ja kulttuurin maailma, jota tarkastellaan. (Hyttinen 1987, 70-76.) Haasteena mielestäni onkin nimenomaan se, miten päästään näistä stereotyyppioista syvemmälle tässä tapauksessa ihmiskäsitykseen ja tietokäsityksen kulttuurisiin ominaisuuksiin.

Eläytymistarinan kehyskertomusta luotaessa tavoitteena oli siis päästä pureutumaan ihmiskäsitykseen ja tietokäsitykseen. Tämän vuoksi kehyskertomuksessa lähdettiin hakemaan vastausta siihen, millaiseksi mahdollisesti kasvaisi ja kehittyisi sellainen lapsi ja nuori, jolla on

mahdollisuus osallistua ilmaisutaidon kerhoon. Ajattelin näiden kuvaavan sitä ihmishannetta tai ihmiskäsitystä, joka ilmaisutaidon kasvatuksellisiin tavoitteisiin liitetään. Kehyskertomuksessa kysyttiin myös sitä, mitä kerhossa on opittu, eli siis sitä millainen on se tiedon luonne, joka liitetään ilmaisukasvatuksen sisältöihin. Lisäkysymyksenä oli myös se, mistä kerhossa oli/tai ei oltu pidetty, eli millaisia opetussäiltöjä liittyy ilmaisukasvatukseen. (Liite 2: Eläytymistarinan kehyskertomus).

Kehyskertomus oli aika lyhyt ja siihen oli eroteltu valmiiksi ne kolme asiaa, jotka olivat tutkimuksen kohteena. Tämä poikkesi esim. Eskolan 1992, (vrt. myös Isosomppi 1996, Suoranta 1995) käyttämistä kehyskertomuksista siten, että heillä kertomukset olivat yleensä yhtenäisiä. Kehyskertomus edellä mainituilla tutkijoilla oli siis yhtenäinen lyhyt kirjoitus, josta sitten vastaajat jatkoivat tarinaa edelleen. Itse erottelin asiat jo kertomuksessa lähinnä sen vuoksi, että se myöhemmin helpottaisi aineiston analysointia ja luokitusta.

Koska aineistoa suositeltiin kerättäväksi n. 10-15 vastausta/kehyskertomus (Eskola 1997,24) ajattelin sen tässäkin tapauksessa riittävän. Vastauksista tuli esille samantapaisia asioita ja lisäksi haaasttteluaaineiston rinnalla uskoin saavani aineistosta riittävästi informaatiota tutkimusta varten.

Vastaajat kirjoittivat joko Antin tai Annan tarinat. Sekä Antti että Antti olivat peruskoulun kolmannesta luokasta lähtien osallistuneet ilmaisutaidon kerhoon. Vastaajien tuli kuvata sitä, millaisia nuoria heistä oli kehittynyt (ihmiskäsitys), mistä he olivat pitäneet tai eivät olleet pitäneet ilmaisutaidon kerhossa (oppiaineen luonne, nuorten luonne), sekä mitä he olivat oppineet (tietokäsitys).

Tarkoituksena tässä tutkimuksessa on tarkastella sitä, millaiseksi lapsi kasvaa, mikäli hän voi opiskella ilmaisukasvatusta. Sen vuoksi ainoa kehyskertomuksissa vaihtuva asia on lapsen sukupuoli. Millaisiksi nuoriksi

Anna tai Antti kasvavat ja mitä he kerhossa oppivat? Tarkoitus ei kuitenkaan ole vertailla tyttöjen ja poikien eroavuuksia vaan lähinnä tarkastella niitä mahdollisuuksia, joita draamakasvatus persoonallisuuden kehittymiselle ja oppimiselle tarjoaa ja sitä kautta tarkastella teoreettisiin viitekehyksiin liittyviä asioita.

Tutkimuksen toisessa osassa käytin tutkimusmenetelmänä haastattelua. Eläytymistarinan vastaajista valitsin kolme henkilöä, jotka opettivat ilmaisukasvatusta ala-asteella, yläasteella tai lukiossa. Tarkoitus oli, että eläytymismenetelmä toimii teoreettisen työn apuvälineenä (ks. Eskola 1997,27). Haastatteluiden tarkoituksena on syventää eläytymismenetelmän avulla saatua tietoa. Haastattelumuotona käytin teemahaastattelua.

Tälle menetelmälle on ominaista se, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan; tästä johtuu nimitys teemahaastattelu. Teemahaastattelu ei kuitenkaan edellytä tiettyä kokeellisesta aikaansaatuja yhteistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että myös yhteisiä jokapäiväisiä kokemuksia voidaan tutkia. Tässä korostetaan haastateltavan elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattellulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1982,36.)

Taylor (1996, 45 ja 47) pitää haastattelua hyvänä draaman tutkimusmenetelmänä nimenomaan haastattelun reflektiivisen luonteen vuoksi. Se lisää mahdollisuuksia käyttäytymisen syiden ymmärtämiseen sekä erilaisten vihjeiden seuraamiseen, joita haastattelutilanteessa ilmenee ja jotka haastattelija kokee tärkeäksi. Haastattelu on menetelmänä vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava ja tutkija ovat kasvokkaistilanteessa. Haastattelijan ammattitaidosta riippuu se, miten hyvin hän pystyy mukauttamaan omaa viestintäänsä haastateltavan tapaan,

sekä löytää keskustelusta tutkimuksen kannalta olennaiset ja tärkeät asiat. Taylor korostaakin draaman tutkimuksessa nimenomaan tulkintaan perustuvien taitojen hallintaa.

## **5.2 Vastaajat ja haastateltavat**

Vastaajia oli kahdesta ryhmästä. Toinen ryhmä suoritti ilmaisukasvatuksen perusopinnot Kokkolassa avoimessa yliopistossa ja toinen ryhmä oli Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoita. Mukana oli myös molempien ryhmien ohjaaja: teatterityön opettaja, sekä seminaariryhmän ohjaaja. Koehenkilöt olivat siis osaltaan ilmaisukasvatuksen/draamakasvatuksen asiantuntijoita sekä koulutusvaiheessa olevia opettajia, joilla kaikilla oli jo kokemusta opettajan työstä. Vastaajien ikä vaihteli 24 – 55 vuoteen. Yhteensä vastaajia oli 24. 13 heistä kirjoitti Antin tarinan ja 11 Annan tarinan. Vastaajista kolme oli miehiä ja naisia vastaajista oli 21. Vastaajilla oli seminaarin ja teatterityön tunnin alussa n.25 min aikaa kirjoittaa eläytymistarinat. Heille kerrottiin, että tarinat tulevat pro gradu –työtäni varten. Vastaajat kirjoittivat tarinat keväällä 1997. Teatterityöläiset 18.4.1997 ja seminaarilaiset 20.5.1997.

## **5.3 Eläytymismenetelmän tulosten analysointi, teemoittelu ja tyypittely**

Eläytymistarinat analysoitiin siten, että ensimmäisestä kysymyksestä: Kerro millainen poika Antti on, tai kerro millainen tyttö Anna on, saadaan ikäänkuin stereotyyppinen kuva sellaisesta oppilaasta, joka osallistuu ilmaisukasvatuksen kerhoon. (Liite 3: Antin ja Annan kuvaukset.) Tämän kuvan kautta osaltaan peilataan ihmiskäsitystä, sekä sitä, millaisia mahdollisuuksia ilmaisukasvatus tarjoaa oppilaan minuuden kehitykselle. Näistä eri ominaisuuksista tyypittelemällä (ks. Roos 1981, Roos 1987,42-

43) saadaan ilmaisukasvatuksen kerhoon osallistuvan nuoren henkilökuva. Henkilökuvat sisältävät piirteitä eri kertomuksista.

Analysointi tapahtui seuraavasti: Analysoinnin yhteydessä luokiteltiin samantyyppiset ilmaisutaidon kerhoon osallistuvan lapsen piirteet luokkiin. Luokille annettiin nimet, jotka johdettiin aineistosta. Luokan nimi siis kuvaa sitä, millaisia mainintoja ne ilmaisutaidon kerhoon osallistuvasta lapsesta/nuoresta, sisältävät. Luokkia muodostui neljä. Luokat ovat:

1. Ulkoiset piirteet, joka sisältää lähinnä ulkonäköön liittyviä mainintoja.
2. Luonteenpiirteet, joka sisältää mainintoja nuoren luonteesta ja persoonallisuudenpiirteistä.
3. Harrastukset, joka sisältää siis erilaisia harrastuksia ja kiinnostuksen kohteita.
4. Suhde ympäristöön. Ne viittasivat esim. siihen, mikä on nuoren suhde kouluun, perheeseen, ystäviin tai tulevaisuuteen.

Nämä eri luokat ja niihin sisältyvät persoonallisuudenpiirteet ja maininnat ulkoisista piirteistä, harrastuksista ja suhteista ympäröivään todellisuuteen siis muodostavat henkilökuvan ilmaisutaidon kerhoon osallistuvasta nuoresta.

Tarkoitus olisi edetä henkilökuvista ihmiskäsitykseen. Ihmiskäsitys perustuu uskomuksiin ja arvostuksiin. Tässä siis tarkastellaan draamakasvatuksen ihmiskäsityksen uskomuksia ja arvostuksia.

Toisesta kysymyksestä: Mistä Antti/Anna kerhossa pitää ja mistä hän ei pidä, saadaan oppiainetta kuvaavia negatiivisia ja positiivisia attribuutioita, joiden kautta voidaan tarkastella oppiaineen luonnetta. (Liite 4: Ilmaisutaidon sisältöjen kuvaukset). Tämä osio raportoidaan melkein sellaisenaan. Tuloksissa kuvataan niitä seikkoja, jotka oppiaineessa oli koettu positiivisiksi tai negatiivisiksi.

Kolmannesta osiosta eli siitä, mitä Antti/Anna oli kerhossa oppinut analysoitiin ja luokiteltiin erilaisia ilmaisutaidon oppimista kuvaavia luokkia. (Liite 5: Ilmaisutaidon oppimistulokset). Analysointi ja luokitteluprosessi oli samanlainen kuin luonteenpiirteitä luokiteltaessa: 1. Analysointi 2. Luokittelu ja luokkien määrittely 3. Luokan nimeäminen 4. Tulkinta. Luokkia muodostui viisi.

1. Minuuden kehitys –luokka sisältää mainintoja siitä, miten nuori on oppinut tuntemaan itseään ja olemaan rohkeammin oma itsensä.
2. Sosiaaliset taidot –luokka sisältää mainintoja yhteistyöstä, emptiasta, toisten huomioimisesta sekä sosiaalisten taitojen kehittymisestä.
3. Ilmaisuu ja esiintyminen -luokka sisältää itsensä rohkeampaan ilmaisuun ja esiintymistaitojen kehittymiseen liittyviä mainintoja.
4. Luovuus ja estetiikka –luokka sisältää mainintoja eläytymiskyvyn ja mielikuvituksen kehittymisestä sekä taiteellisen ilmaisun, niin teknisen kuin ilmaisullisen, kehittymisestä.
5. Muut taidot –luokka sisältää mainintoja taidoista, jotka eivät selkeästi kuuluneet mihinkään edellisistä, mutta eivät myöskään muodostaneet mitään yhteistä kokonaisuutta. Näissä on kuvattu nuoren suhtautumista kerhoon tai yleensä elämään ta erilaisiin työskentelytapoihin.

Tämän osion yhteydessä päästään tarkastelemaan oppiaineen tietokäsitystä, eli sitä, millaisia asioita oppiaineen kautta on mahdollisuus oppia.

#### **5.4 Haastatteluaineiston käsittely**

Eläytymistarinan kirjoittamisen jälkeen haastattelin kolmea ilmaisukasvatuksen opettajaa: ala-asteen, yläasteen ja lukion opettajaa. Valitsin nämä kolme opettajaa sen vuoksi, että yritän selvittää sitä todellisuutta, jossa ilmaisukasvatuksen opettajat eri kouluasteilla elävät.

Yritän luoda läpileikkauksen siitä, mitä ilmaisukasvatuksessa eri ikäisinä opitaan; mitä sisältöjä, mikä on keskeistä missäkin iässä eri kouluasteilla ja mitä eri ikäisinä draamakasvatuksen avulla voi oppia. Eläytymismenetelmä tarvitsee usein rinnalleen toisen menetelmän tarkentamaan saatuja tuloksia. Tässäkin haastattelun avulla pyrin selvittämään tarkemmin sekä ihmiskäsitystä että tietokäsitystä, mutta myös sitä todellisuutta, jossa draamakasvatusta tämän päivän koulussa annetaan.

Haastattelut tein eläytymistarinoiden kirjoittamisen jälkeen. Haastateltavat vallitsin niistä koehenkilöistä, jotka jo aikaisemmin olivat kirjoittaneet Antin ja Annan tarinat. Lisäksi heillä tuli olla muodollinen opettajan pätevyys sekä kokemusta ilmaisutaidon opettamisesta kullakin kouluasteella. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Ala-asteen opettaja oli n. 30-vuotias nainen ja hän toimi luokanopettajana keskisuudessa kaupungissa. Häntä haastattelin 29.5.1997 Chydenius-Instituutin luokahuoneessa Kokkolassa. Yläasteen opettaja oli n. 45-vuotias nainen ja hän toimi äidinkielen opettajana maaseudulla. Häntä haastattelin myös Chydenius-Instituutin tiloissa Kokkolassa 24.5.1997. Lukion opettaja oli n. 30-vuotias nainen, joka toimi äidinkielenopettajana kaupungissa. Häntä haastattelin hänen kotonaan 25.5.1997.

Haastatteluita raportoidessa jätän tilaa haastateltavan repliikille. Näin toimitaan strukturalistisessa analyysissä, jossa vain tekstit puhuvat. (Mäkelä 1990,43). Tulkinta raportoinnin yhteydessä jää näin vähemmälle.

## **5.5 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus**

Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan Varton (1992, 103) mukaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tutkimus ei ole



pätevä, jos se vastaa eri kysymykseen tai kysymyksiin kuin tematisoinnissa on asetettu ja tämän lisäksi vastaa huonosti tutkimuskohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa pätevyys on tärkeä piirre. Yleistykset, joita tutkimuksessa tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät, että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta eivät mistään muualta.

Tutkimuksen reliabiliteetilla eli luotettavuudella tarkoitetaan Varton (1992, 103-104) mukaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Ainutkertaiset elämäkäytännöt sisältävät välttämättä piirteitä, joilla ei ole suoraa yhteyttä kulloisenkin tematisoinnin kanssa, mutta jotka kuitenkin liittyvät ajan mukaan tematisoituun kohteeseen. Tutkimuksen kuluessa nämä piirteet usein paljastuvat satunnaisiksi tai epäolennaisiksi, mikäli tutkimus etenee menetelmällisesti johdonmukaisesti ja tutkijan arviointiperusteet ovat riittävät. Koska laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimus on koko ajan arvioinnin alla, satunnaisuudet yleensä karsiutuvat omalla ajallaan pois tutkimusaineistosta. Vaikka aineistonhankinnassa (testeissä, haastatteluissa ja rajaamisissa yleensä) sattuisikin tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusta heikentäviä virheitä, nämä yleensä paljastuessaan pakottavat tutkijan korjaamaan aineistonsa luotettavaksi uudella aineistonhankinnalla.

Tutkimusmenetelmä on hermeneuttinen; ymmärtävä ja eläytyvä. Jossain määrin tarkastellaan todellisuuden ideaalia puolta. Etenkin eläytymistarinoissa. Haastatteluissa paneudutaan enemmän todellisuuteen ja siihen, mitä tämän päivän ilmaisukasvatuksen opettajat työssään kokevat. Samalla tavalla työn alkuosan teoria käsittelee jossain määrin ideaalia ja mahdollista enemmän kuin tutkittua todellisuutta.

Tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia voi lukija testata lukiessaan tutkimuksen kulkua ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä. Perinteisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetin ja validiteetin arviointi on helpompaa. Tässä tutkimuksessa arviointiprosessi tapahtuu sen mukaan,

miten ymmärrettäviksi tutkijan päätelmät ja johtopäätökset aineistosta muodostuvat.

Hermeneuttinen lukutapa edellyttää aina uudelleen ymmärtämistä ja nyt jo muuttuneista lähtökohdista ja nyt jo muuttuneena ihmisenä. Ne rajat, joissa me voimme kulloinkin tutkia, avaavat aina edellisiä rajoja paremmin tutkimuskohteesta saavutettavia mieliä ja tutkimuskohde paljastaessaan uusia mahdollisuuksia laajentaa jälleen rajojamme. Näin me pääsemme käsiksi varsinaiseen ymmärtämiseen. (Varto 1992, 63.)

## 6 KÄSITYKSIÄ ILMAISUTAIDON VAIKUTUKSISTA KASVAMISEEN JA OPPIMISEEN

Eläytymistarinan kehyskertomusten vastauksista tuloksena saatiin seuraavanlaisia asioita: Antin ja Annan henkilökuvat, jotka koostuvat erilaisista luonteenpiirteistä. Lisäksi saatiin tuloksena ilmaisutaidon oppiaineen oppimisen sisältöjä ja laatuja sekä ilmaisutaidon oppimistuloksia kuvaavia tekijöitä.

Haastattelujen avulla päästään syvemmälle sekä ihmis- että oppimiskäsityksiä selittäviin tekijöihin sekä ilmaisukasvatuksen opetuksen arkitilanteisiin sekä ideaalitalanteeseen.

Tutkimusaineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa koottiin, tyypiteltiin ja laskettiin samatapaaiset Anttia ja Annaa kuvaavat piirteet. Tämän tyypittelyn tuloksena saadaan muutama erilainen henkilökuva oppilaasta, joka osallistuu ilmaisutaidon kerhoon. Haastattelujen avulla pyritään tarkentamaan sitä, vastaako tämä henkilökuva todellisuutta, löytyykö ilmaisutaidon kerhosta näin kuvattua Anttia tai Annaa? Ja ennenkaikkea tarkastellaan sitä ihmiskäsitystä, joka näistä yksilöistä välittyy.

Seuraavassa analyysivaiheessa tarkasteltiin Antin ja Annan positiivisia ja negatiivisia oppimiskokemuksia. Ne eriteltiin toisistaan. Tällä osiolla haluttiin selvittää ja tarkentaa sitä, mitä sisältöjä kerhossa on opittu, samalla se myös tarkentaa jonkin verran Antin ja Annan henkilökuva. Tämä laadullinen osio on mukana sen vuoksi, että siitä välittyy myös vastaajien asenteita, vaikka he kirjoittavatkin ikään kuin Annan tai Antin muodossa. Muistakin osioista voi peilata myös vastaajien asenteita, mutta tämä osio selvästi jakaa oppimiskokemukset sekä positiivisiin että negatiivisiin asioihin ja on näinollen selvästi asenteellinen ja arvottava osio.

Kolmannesta osiosta saatiin tuloksena niitä oppimistuloksia, joita ilmaisutaidon kerhossa oli opittu. Tämä osion avulla siis tarkastellaan sitä tieto- ja oppimiskäsitystä, joka välittyy vastaajien vastauksista. Myös näitä kahta viimeistä osiota tarkennetaan haastattelujen avulla. Lisäksi haastatteluissa sivutaan muitakin kuin ihmiskäsitykseen ja tietokäsitykseen liittyviä asioita. Myös nämä seikat raportoidaan tuloksissa.

## **6.1 Ilmaisutaidon kerhoon osallistuvan nuoren henkilökuva**

Kaikista vastaajien vastauksista laskettiin ja luokiteltiin erilaisia luonteenpiirteitä kuvaavia tekijöitä. Samantyyppiset luonteenpiirteet lajiteltiin analysoinnin yhteydessä omaan luokkaansa. Näitä luokkia muodostui neljä. Luonteenpiirteiden analysoinnin jälkeen havaitaan, että Antin ja Annan henkilökuvat koostuvat seuraavista asioista: ulkoisista piirteistä, luonteenpiirteistä, (jotka sisältävät myös sosiaaliin suhteisiin liittyviä piirteitä ja tekijöitä) harrastuksista sekä suhteesta ympäristöön. (liitteessä kolme on Antin ja Annan kuvaukset).

### **6.1.1 Antin henkilökuva**

#### *Ulkoiset piirteet:*

Sisältää sellaisia mainintoja kuin: Vaaleanruskeatukkainen, Vaalea (2 mainintaa), siisti leikkaus hiuksissa, pitkä poninhäntä, pitkä, laiha epäsovinnainen ulkonäkö, käyttää liian isoja villapaitoja, viihtyy farkuissa.

#### *Luonteenpiirteet:*

Antin luonteenpiirteistä löytyi seuraavanlaisia mainintoja: Sosiaalisuuteen, ulospäinsuuntautuneisuuteen, suosioon ja avoimuuteen liittyviä mainintoja

Lisäksi vahvana oli rohkeuteen, sanavalmiuteen ja oman mielipiteen ilmaisuun, myös auktoriteetteja vastustaviin, liittyviä mainintoja (6)

Esiintymiseen liittyvät seikat nousivat esille (5 mainintaa)

Itsevarmuus tuli esille kahden koehenkilön vastauksissa.

Suullisesti ja kirjallisesti lahjakas.

Lisäksi Antista oli myös seuraavanlaisia mainintoja: Kohtelias (2), Innostuu, rönsyilee, on vilkas, estoton, boheemi, pelle, älykäs, tunteellinen, empaattinen, innostuva, eläytyvä, lempeä, kekseliäs ja nokkela, reipas, elämään myönteisesti suhtautuva, aikaisemmin ujo, mutta kehittynyt verbaaliseksi, eläväinen, luova, itsenäinen, herkkä, rikkoo mielellään hieman rajoja, mutta ei kuitenkaan liikaa. Jos hän on epävarma, hän peittää sen ylenpalttiseen puhumiseen ja esittämiseen. Hieman pidättyväinen, tutustuu hitaasti, ei ole aina suuna päänä. Ei paljasta sisintään herkästi, mietiskelevä. Melko tavallinen nuori mies.

#### *Harrastukset:*

Jalkapallo (2 mainintaa), kirjallisuus (2 mainintaa), lukeminen, kirjoittaminen, musiikki, kitaransoitto, rockmusiikki, elokuvat, surffailee netissä, tietokonepelit, haaveilee kevytmoottoripyörästä, kortin peluu, kalastus, golf.

#### *Suhde ympäristöön*

Menestyy koulussa hyvin, etenkin taitoaineessassa ja kielissä, matematiikassa lyhyt oppimäärä, koulussa menestyy keskinkertaisesti vaikka kykyjä olisi parempaan. Menestyy kohtuullisesti koulussa, osaa tsempata. Hyvät kouluarvosanat. Motivoitunut. On sopinut erosta tyttöystävänsä kanssa. Hänelle lankeaa puhujan ja keksijän osat ja hän nauttii niistä. Kertoo vitsejä, on aina äänessä. Puhuttelee ihmisiä. Perheensä ainut lapsi. Perheessä harrastetaan korkeakulttuuria (soitto, näyttely, kirjallisuus). Osaa tehdä ruokaa ja auttaa kotona.

### 6.1.2 Annan henkilökuva

Annan henkilökuva muodostui samantyyppisistä tekijöistä kuin Antinkin henkilökuva eli ulkoisista piirteistä, luonteenpiirteistä, harrastuksista ja suhteesta ympäristöön

#### *Ulkoiset piirteet*

Pukeutuu dramaattisesti.

#### *Luonteen piirteet*

Ulospäinsuuntautunut, avoin, sosiaalinen, yhteistyökykyinen, tulee ihmisten kanssa toimeen, aktiivinen, vilkas 12 mainintaa.

Lahjakas: kielellisesti, taiteellisesti, utterta, kunnollinen (5)

Oman tyyliinsä löytänyt vahva persoona, erikoinen, hyvä itsetunto, oman tien kulkija (5)

Ujo ja arka, epävarma, yrittää parantaa itsetuntoaan, rohkaistunut kuitenkin kerhossa, antaa muiden päättää, ei halua riitaa, rakentaa itsetuntoaan ilmaisutaidon kerhon varaan. (5)

Kriittinen, ottaa kantaa (4)

Pohdiskelija (2),

Illoinen (2), reipas (2)

Erilainen kuin muut (2)

Tunteellinen, romanttinen, uneksii. rämöpää

Selkeä ääninen ja kuuluva. Elehtivä. Esiintymishaluinen, tekee itse esityksiä.

On joutunut rikkomaan rajojaan ja tulemaan itsensä kanssa sinuksi sekä kestämään tervettä jännitystä ja kritiikkiä, ja ylittämään pelkonsa.

Oppinut luottamaan, että toiset kuuntelevat, jos hänellä on asiaa.

Tavallinen tyttö. Helppo luonne, mutta on temperamenttita.

Hyvä keskittymiskyky.

Hänellä on aika vähän ystäviä, koska ei ole laumasielu, hän on yksinäinen susi, joka miettii elämän tarkoitusta ja asioiden merkityksiä omalta

kannaltaan eikä ole varma omasta paikastaan ja tuntee itsensä ylimääräiseksi.

#### *Harrastukset*

Kiinnostunut useista taiteen aloista, lukee paljon ja on kiinnostunut lähes kaikesta, partio, aerobic, ystävien kanssa oleilu.

Anna pitää menosta ja meiningistä.

Käy mielellään ulkona ystävien kanssa.

#### *Suhde ympäristöön*

Hyvä koulussa (4)Haluaa isona näyttelijäksi, pyrkinyt teatterikorkeakouluun ja Tampereen näytyn:n pääsykokeisiin. Tuntee useimmat rinnakkaisluokilta (esim. Huhun kautta) osaa luoda kontakteja, epävarmuus ihmissuhteissa johtuu traumaattisista kotioloista, jossa hän on kasvanut. Ei hae huomiota, vaikka tarvitsisi sitä. Ei jaksaa motivoitua koulussa. Murrosikä kapinallinen

### **6.1.3 Henkilökuvien tarkastelu**

Kun tarkastellaan näitä henkilökuvia, joita Antista ja Annasta muodostui, (ks. myös liite 3) havaitaan ne aika stereotyyppisiksi sekä ihanteellisiksi. Kommentit pitävät sisällään luonteenpiirteisiin, ulkonäköön, harrastuksiin ja ympäröivään todellisuuteen liittyviä asioita. Tietysti jotkut asiat olivat ristiriitaisiakin, mutta etenkin Antista muodostui aika yhdenmukainen henkilökuva. Syntyi kuva ulospäinsuuntautuvasta iloisesta ja hieman boheemista tyyppistä, joka pitää esiintymisestä ja josta kaikki muutkin pitävät. Vain muutamassa paperissa oli myös toisenlainen Antti, hiljaisempi, kohtelias, hieman asioita tarkkaileva, ei aina suuna päänä menossa mukana.

Annasta sen sijaan muodostui ristiriitaisempi kokonaiskuva, eräällä tavalla kaksi tai jopa useampi erityyppinen Anna; ulospäinsuuntautunut ja räväkkä sekä sisäänpäinkääntynyt ja arka. Sekä tältä väliltä, Anna, joka haluaa

rikkoa rajoja, mutta hakee vielä itseään ja kokee itsensä vielä monessa mielessä epävarmaksi ja araksi.

Näyttäisi siltä, että tytön henkilöahmo kaikenkaikkiaan sisältäisi enemmän eroavaisuuksia kuin pojan henkilöahmo. Voi olla myös niin, että oli helpompi kuvitella erilaisia tyttöahmoja, koska suurin osa koehenkilöistä oli naisia. Ehkä naisten on helpompi myös eläytyä erilaisten tyttöjen asemaan, ja tämä osaltaan vaikutti siihen, että pojan hahmosta tulee enemmän stereotyyppinen.

Toisaalta tulokset kertovat myös siitä, että ilmaisutaidon kerhon kautta kehittyi erityyppisiä ihmisiä: se antaa mahdollisuuksia sekä ujoille ja aroille että rohkeille ja räväköille tyypeille ilmaista itseään. Useissa kertomuksissa oli maininta siitä, miten Antti tai Anna oli kerhon myötä saanut lisää rohkeutta ja itseluottamusta, joten tavoitteet minuuden kehityksen suhteen olivat monilta osin toteutuneet.

## **6.2 Ilmaisutaito ja oppiminen**

Eläytymistarinan kahdessa viimeisessä kysymyksessä haluttiin päästä sisälle sen oppimisen ja tiedon luonteeseen, jota ilmaisutaidon kerhosta on mahdollisuus ammentaa.

### **6.2.1 Antin positiiviset ja negatiiviset oppimiskokemukset**

#### *Antin positiiviset oppimiskokemukset*

Esiintyminen, esityksen tekeminen, heittäytyminen, roolien tekeminen, näytteleminen sekä runojen ja tekstien työstäminen (16 mainintaa)

Musiikin kanssa työskentely (2)

Ryhmätyöskentely, yhdessä oleminen (2)

Vauhdikkuus (2), liikunnallisuus (2), toiminta

Keksiminen (2), ideoiden tuottaminen, vapaus, kannustava ilmapiiri



Seikkailu, jännitys, pelihenki, draama, sankaruus

Opettaisi itse mielellään

*Antin negatiiviset oppimiskokemukset*

Tyttövaltaisuus ärsyttää (4 mainintaa)

Ei pidä runoista (2), lauluista

Ei pidä liikkumisesta, tanssista (2)

Alkuääniharjoitukset

Vihreämpien oppilaiden kokemattomuus

Ei halua esiintyä yksin

Jotkut kuvittelujutut lapsellisia, mystiset keinotekoiset jutut ärsyttää

Ahdistavat opettajat, jotka päättävät kaikesta

Keskinäiset erimielisyydet ärsyttävät

Lavasteiden tekeminen ja roudaaminen

Ei pääse toteuttamaan kaikkia hyviä ideoita

### **6.2.2 Annan positiiviset ja negatiiviset oppimiskokemukset**

*Positiiviset oppimiskokemukset*

Esiintyminen, esittäminen, se että huomataan, rooleista (6)

Ryhmätyöskentely, yhdessä olo, sosiaalisuus, se, että kuuluu johonkin ryhmään, jossa on samalla tavalla ajattelevia ja oman tien kulkijoita (6)

Toiminta (3)

Myönteinen opettajan palaute, kiitos (2)

Ihailee, rakastaa opettajaa (2)

Itsensä totuttaminen, ilmaisu (2)

Improvisoinneista, Ideointi, uuden keksiminen

Toisten ilmaisun ja käyttäytymisen jäsentäminen ja ymmärtäminen

Heittäytyminen, hullaantuminen, piilevien ominaisuuksien esiin tuleminen

Löytäminen itsensä mistä tahansa tehtävistä

Pitää kaikesta kehittävästä

### *Negatiiviset oppimiskokemukset*

Jotkut harjoitustyypit ärsyttävät kuten yksinkertaiset perusharjoitukset, vaikeat improt, astiharjoitukset, sisäisen äänen kuuntelu (5)

Ei halua päästää ihmisiä omalle reviirilleen

Ei pidä näyttelemisestä, runojen lausumisesta, laulamisesta

Ei pidä siitä, että voimakkaammat yksilöt yrittävät hallita toimintaa ja ovat kriittisiä

Harjoitusajat ovat liian tiukkoja

Ei hyväksy aina rooliaan

Välillä tunnelataus ja eläytyminen on raskasta, koettelee itsetuntoa

Kyllästynyt, koska on ollut jo pitkään kerhossa

Luppoaika ja ei-tehokas opettaja ärsyttää

### **6.2.3 Oppimiskokemusten tarkastelua**

Positiivisia oppimiskokemuksia tarkasteltaessa havaitaan, että siinä korostuvat esiintymiseen, itsensä totetuttamiseen improvisointiin ja ideointiin liittyvät asiat molempien nuorten kohdalla. Mielenkiintoista on myös se, miten Annan kohdalla sosiaalisuus ja ryhmän merkitys saa paljon mainintoja, kun sen sijaan Antin kohdalla ryhmätyöskentelystä on vain kaksi mainintaa. Onko sitten niin, että sosiaalisuus, siinä mielessä, että opitaan olemaan osana ryhmää koetaan tytölle tärkeämmäksi asiaksi kuin pojalle. Pojalla korostuu se, että hän voi esiintyä itse, tuoda omaa minuuttaan esille, tytölle taas on tärkeätä oppia olemaan osa ryhmää.

Negatiivisissa oppimiskokemuksissa korostuivat muutamat yksittäiset harjoitustyypit kuten runojen, laulujen, tanssin harjoittelu. Joku ei pitänyt alkuaäniharjoituksista, joku toinen taas ei pitänyt aistiharjoituksista tai vaikeista improvisoinneista. Myös vaikeudet sosiaalisissa suhteissa saivat mainintoja. Ongelmana saattoi olla tyttövaltaisuus tai huonot suhteet tovereihin tai opettajaan tai se, jos joku tai jotkut yrittivät liikaa hallita.

#### 6.2.4 Mitä Antti on kerhossa oppinut

Kolmas kysymys käsitteli sitä, mitä Antti ja Anna ovat kerhossa oppineet.

Tästä osiosta analysoitiin attribuutioita seuraaviin luokkiin: 1. Minuuden kehitys, 2. Sosiaaliset taidot, 3. Itseilmaisu ja esiintyminen, 4. Luovuus ja esteettikka, sekä 5. Muut taidot. Minuuden kehitys ja itseilmaisu ja esiintyminen -luokissa on attribuutioita, jotka merkityksen puolesta voisivat olla kummassa tahansa luokassa. Tällainen attribuutio on esim. rohkeus. Samalla kun se kuuluu minuuden kehittymiseen, silloin kun on kyse rohkeudesta olla oma itsensä, se samalla on myös itseilmaisuun ja esiintymiseen liittyvä ominaisuus. Kun vastaajat olivat kirjoittaneet esim. siten, että "Antti on saanut kerhossa rohkeutta ilmaista itseään," rohkeus mielestäni liittyi erilaisiin itseilmaisua ja esiintymistä selittäviin tilanteisiin. Rohkeus luokiteltiin siis yhteytensä mukaan joko minuuden kehityksen -luokkaan tai itseilmaisu ja esiintyminen -luokkaan.

1. Minuuden kehitys luokkaan analysoitiin mainintoja, jotka liittyivät siihen, miten lasten/nuorten luonteenpiirteet olivat kehittyneet ilmaisutaidon kerhossaolon aikana.

2. Sosiaaliset taidot -luokkaan analysoitiin sellaiset maininnat, jotka liittyivät yhdessäoloon ja toisten huomioimiseen.

3. Itseilmaisu- ja esiintyminen -luokkaan analysoitiin maininnat, jotka liittyivät itseilmaisun ja esiintymisen valmiuksien kehittymiseen.

4. Luovuus- ja esteettikka -luokkaan analysoitiin maininnat, jotka liittyivät mielikuvituksen ja ideoinnin merkityksen korostamiseen tai taiteen ymmärtämiseen ja tekemiseen.

5. Muut taidot sisältävät sekalaisia mainintoja lasten/nuorten oppimisesta.

### Minuuden kehitys

Ilmaisutaidon kerhossa on voinut oppia oman itsensä tuntemista ja rohkeutta olla oma itsensä, tästä oli 10 mainintaa. Lisäksi mainittiin sellaisia seikkoja kuin oman ujouden voittaminen, ulospäin suuntautuneisuus, varmuutta huumorinkäyttöön. Antti oli myös oppinut pitämään itsestään ja muista ihmisistä, lisäksi on voinut oppia itseohjautuvuutta sekä tunteiden ilmaisemista ja tunnistamista.

### Sosiaaliset taidot

Antti oli oppinut vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoja, toimintaa ryhmässä ja ryhmäkuria, oman vuoron odottamista, toisten huomiointia (2) ja suvaitsevaisuutta. Hän on oppinut toisten motiivien ymmärtämistä, erilaisten persoonallisuuksien ymmärtämistä. Antti ei enää naura toisten töppäilylle tai jännittämiselle. Hän on oppinut myös ottamaan itsekkin kontaktia ihmisiin, eikä odota, että toinen tekee aloitteen. Antti on oppinut, että ryhmässä saa aikaan enemmän kuin yksin.

### Itseilmaisu ja esiintyminen

Sisältää sellaisia oppimistuloksia, jotka liittyvät rohkeuden ja valmiuksien kasvamiseen erilaisia esiintymistilanteita kohtaan. Näistä oli 5 mainintaa. Lisäksi mainittiin itseilmaisun (3 mainintaa) ja puheilmaisun kehittyminen, sekä äänenkäytön (2) ja liikkeiden hallinta sekä eläytyminen erilaisiin rooleihin ja rohkeus kokeilla erilaisia rooleja. Lisäksi oli opittu puheen pitämistä sekä yleisön huomion vangitsemista.

### Luovuus ja esteetiikka

Ilmaisutaidon kerhossa on voinut oppia ideointia, luovaa työskentelyä ja mielikuvituksen käyttöä.

### Muut taidot

Antti on oppinut, että asiat voi tehdä tuhansilla tavoilla. Hän on oppinut kriittisyyttä, projektiluonteista työskentelyä sekä näyttämövämpelien tekoa. Suhtautuminen elämään on tullut varmemmaksi samon kuin varmuus jokapäiväiseen toimintaan.

## **6.2.5 Mitä Anna on kerhossa oppinut**

### Minuuden kehitys

Anna on oppinut omia vahvoja puolia ja osaa käyttää niitä. Hän on oppinut tuntemaan itseään paremmin ja se vahvistaa. Tulevat asiat eivät myöskään enää pelota niin paljoa. Anna on oppinut, että virheitä ja mokia sattuu kaikille, eikä niitä tarvitse hävetä koko elämää. Hän on oppinut erehtymään, epäonnistumaan ja onnistumaan. Hän on oppinut nauramaan ja ilmaisemaan muitakin tunteita vapautuneemmin. Hänen itsetuntonsa on parantunut ja hän on saanut itseluottamusta, hän uskaltaa olla avoin ja rohkea. Vapaa toiminnallinen ilmapiiri on antanut mahdollisuuden kokeilla olla kova, hurja, pieni, tavallinen, mitä vain. Ilmaisutaidon kehittymisen myötä hänen ajattelunsa on kehittynyt avaraksi. Anna on oppinut pitkäjänniteisyyttä, keskittymistä (2 mainintaa) rentoutumista, itsekuria ja itsehallintaa ja avoimuutta.

### Sosiaaliset- ja yhteistyötaidot

Anna on oppinut sosiaalisia taitoja (2 mainintaa) ja kuuntelemaan ja arvostamaan muiden mielipiteitä (2 mainintaa) sekä päästämään ihmisiä lähelleen. Hän on vapautuneempi ihmisten seurassa ja esiintyessään. Hän on oppinut yhteistyökykyä, esim. sen, että näyttämöllä on huomioitava myös muut. Hän on oppinut roolien kautta eläytymään ja paneutumaan muiden tilanteisiin. Hän on oppinut luottamusta toisiin (2 mainintaa), tuntemaan ikätoverinsa, koskettamaan toista ihmistä pelkäämättä sekä huomaamaan

toiset ihmiset. Hän on myös huomannut, että oma mielipide ja näkemys on yhtä tärkeä kuin muidenkin. Hän hyväksyy vähemmistöt ja on maailmankansalainen

### Itseilmaisu ja esiintyminen

Anna on oppinut ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vapautuneesti. Hän on myös oppinut ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan ryhmässä ja yksin (2 mainintaa). Hän kykenee ilmaisussaan käyttämään monenlaisia keinoja puheen lisäksi: kuten ilmeitä ja eleitä. Hän on oppinut esiintymistaitoa ja puhevalmiutta sekä näppäriä sanoja eri tilanteisiin. Itseilmaisu, rohkeus esiintyä (2) ja puhetaito ovat kehittyneet. Hän on myös oppinut, että näyttämöllä pitää yliartikuloida.

### Luovuus ja esteetiikka

Hän tietää kuinka teatteria tehdään, ja millaista on hyvä teatteri. Hän osaa paljon teatteri-ilmaisun harjoitteita. Hänen kuvittelukykynsä, eläytymiskykynsä sekä suunnittelutaitonsa on kehittynyt. Hän on oppinut nauttimaan tunne-elämyksistä. Hän on ehkä löytänyt taiteiden välisiä yhteyksiä sekä taiteellisuutta. Hän on myös tutustunut teattereissa käytettävään tilaan ja teknisiin ilmaisuvälineisiin ja teatterialan eri ammattiryhmien työhön

### Muut taidot

Kehon hallinta on parantunut estojen vähennyttyä. Hän on oppinut myös aikataulujen kunnioittamista ja suunnittelutaitoa. Kerho on Annalle oma juttu, toiset koulussa eivät paljon tajua, eikä ole tarvitskaan selitellä kerhon juttuja. Se on Annan aarre. Nyt Anna elää kriisiä: Hän on käynyt vähemmän harjoituksissa. Hän tekee pesäeroa, hyvästejä. On aika lähteä maailmalle. Mutta ilmaisukerho on se maailma, perhe, johon Anna kaipaa ja josta ammentaa, ei koulu ja sen muistot.

## 6.2.6 Oppimistulosten tarkastelua

Tämän osion mukaan näyttäisi siltä, että tässä kuvitellussa tilanteessa nämä kuvitellut henkilöt ovat saavuttaneet niitä yleisiä oppimisen tavoitteita, joita yleensä draamalle on asetettu. Jos näitä edellämainittuja vertaillaan esim. Heinigin (1981, 6-13) määrittelemiін draaman päämääriin, havaitaan näiden kaikkien löytyvän myös tämän tutkimuksen tuloksista. Henig oli määritellyt draaman päämääriksi seuraavat:

- \*kieli- ja viestintätaitojen harjaannuttamisen
- \*ongemaratkaisutaitojen vahvistamisen
- \*oppilaskohtaisen luovuuden sallinen
- \*positiivisen minäkuvan löytyminen
- \*sosiaalisen tietoisuuden syveneminen
- \*arvojen ja asenteiden kirkastuminen
- \*näyttämötaiteen ymmärtäminen osana koulutyötä

Nämä päämäärät tunnuttiin saavutettettavan ainakin tämän aineiston mukaan. Sen lisäksi tuloksissa on näkyvissä Boltonin korostama sisäisen kasvun elementti sekä sosiaalisten taitojen elementti (vrt. Rasmussenin rooliteoreettinen paradigma). Kaikken vähäisimmälle osalle tässä jää tiedolliset ja sisällölliset asiat, joskin Rasmussen (1991,204) on väitöskirjassaan osoittanut, että draamakasvatuksen epistemologinen eli tietoteoreettinen paradigma käsitteleeen ennenkaikkea persoonallisuuden kehitystä. Tällainen minuuden kehityksen elementti korostuu näissäkin tuloksissa.

Itseilmaisuuun ja esiintymiseen sekä luovuuteen ja estetiikkaan sisältyneet maininnat ovat myös Rasmussenin väitöskirjassa todettu draaman oppimisparadigmoissa joskin näiden molempien luokkien maininnat voidaan

ajatella sijoittuvan Rasmussenin määrittelemän taidekasvatuksellisen paradigman piiriin.

Jos taas tarkastellaan tuloksia suhteessa oletettuihin osajärjestelmiin, niin korostuneemmin ovat esillä mentaalisen järjestelmän oletetuista osajärjestelmistä emotionaalisen, esteettisen ja eettisen osajärjestelmän piiriin kuluvia oppimistulokset. Episteeminen ja empirinen osajärjestelmät eivät selvästi korostu tästä aineistosta.

### **6.3 Mihin ilmaisutaito kasvattaa**

Tutkimuksen toisessa osuudessa haastattelin kolmea ilmaisutaitoa opettavaa opettajaa; ala-asteen, yläasteen ja lukion opettajaa. Mielenkiintoinen yhteensattuma oli, että kaikki opettajat opettivat ilmaisutaitoa nyt toista vuotta joko harraste- tai valinnaisaineena. Yläasteen opettaja oli tosin ohjannut aikaisemmin ilmaisutaidon kerhoa, mutta tällaisena tavoitteellisena ja opetussuunnitelman mukaan etenevänä oppiaineena kaikki opettajat olivat opettaneet suurin piirtein yhtä kauan.

Tämä haastatteluosuus on tapaustutkimuksen kaltainen. Nämä asiat eivät ole yleistettävissä kaikkiin ala-asteen, yläasteen ja lukion ilmaisukasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin, opetusmenetelmiin tai oppimis- ja ihmiskäsityksiin. Niitä kuitenkin tarkastellaan suhteessa yleisiin ilmiöihin.

Tässä osiossa tarkastellaan haastateltavien vastauksia suhteessa eläytymistarinaan sekä käsitellään haastattelussa esiin tulevia asioita. Näiden avulla luodaan kokonaiskuvaa siitä, millainen on ilmaisutaidon kerhoon osallistuvan lapsen tai nuoren henkilökuva eri ikävaiheissa. Haastattelukysymykset pohjautivat osaltaan myös kehystomusten henkilöihin, joko Annaan tai Antttiin. Sen vuoksi tuloksia käsiteltäessä lähdetään liikkeelle vastaajan kirjoittamasta Annan tai Antin henkilökuvesta.



### 6.3.1 Kasvatustavoitteet ala-asteella

Vastaaja on opettanut ilmaisutaitoa harrastaja-aineena eli vapaasti valittavana aineena kaksi vuotta viidensille ja kuudensille luokille. Opetusta on ollut kaksi tuntia viikossa aina puolen vuoden ajan. Opetus on ollut periodiopetusta. Sen lisäksi hän on omalla luokallaan teettänyt ilmaisutaidon harjoituksia. Hänen ryhmässään oli kerrallaan noin 16 oppilasta. Noin puolet tyttöjä ja puolet poikia.

Vastaaja kirjoitti Annan tarinan. Hän kuvasi Annaa seuraavasti: *"Anna on persoonaltaan avoin ja ulospäin suuntautunut. Hän uskaltaa avata suunsa tilanteessa kuin tilanteessa ainakin tarvittaessa. Anna on todennäköisesti aktiivinen kaikkiin yhteisiin tempauksiin ja yhteistyökykyinen toimimaan luokkatoveriensa kanssa. Hän on innostunut esiintymään ja innokas tekemään omia esityksiä. Hänellä on hyvä itsetunto, sillä erilaisten harjoitusten kautta omia rajoja on joutunut rikkomaan ja tulemaan itsensä kanssa sinuksi sekä kestäämään tervettä jännitystä ja kritiikkiä. Hänen keskittymiskykynsä muillakin alueilla on melkoisen hyvä. Joskus hän saattaa olla hyvinkin kriittinen ja myös ilmaista sen."*

Haastattelussa tiedustelin onko tämä Anna joku hänen oppilaansa, vai onko kyseessä yleinen mielikuva? Vastaaja kommentoi Annaa seuraavasti:

*"No, mää en tätä liittäny keneenkään henkilökohtaisesti, että tää oli vaan semmonen, mitä mä ite ajattelin, ehkä semmonen kuva, mitä toivois, että mitä se tuottais, jos osallistuu ilmaisutaidon kerhoon pitkällä tähtäimellä, et minkälaisia asioita siitä niinku seurais."*

Tämä näkemys siis ulottui tulevaisuuteen, ei niinkään siihen hetkeen. Olennaista oli myös se, millaisia nämä lapset olivat sillä hetkellä, joten jatkoimme vielä samassa aihepiirissä.

Kysymys: Minkälaisia nää on, nää vitos-kutoset, jotka siinä ryhmässä on?

Onko ne tämmösiä pikku-Annoja, että niissä olis idullaan nämä asiat?

*"Kyllä ne varmaan on semmoisia, ne, jotka sitte on sen valinneet sen harrastaja-aineen. Kyllä ne on innostuneita ja valmiita esiintymään. Ja kun ne tulee sinne ilmaisutaidon pajaan, niin sitähän ne odottaa, ne oottaa sitä, että saatat näytellä.*

Tässä siis korostui esiintymishalukkuus ja innostus näyttelemiseen. Kiinnostus esiintymistä kohtaan on usein ala-asteikäisten motiivina, kun he ovat valinneet ilmaisutaidon harrastaja-aineekseen.

Haastateltavalta kysyttiin myös sitä, että minkälainen ihminen kasvaa ilmaisukasvatuksen avulla? Tähän haastateltava vastasi seuraavsti:

*"No, jos se on semmosta, että se ei oo tosiaankaan pelkästään se ilmaisukasvatus sellasta, ett annetaan lasten tehdä omia esityksiä ohjaamatta niitä. Ett jos se on semmosta tietoista, tietoisesti etenevää ja ett se lähtee liikkeelle siitä, ett ei oo ensin päämääränä tehdä jotain esitystä, vaan että se lähtee rohkeudesta. Keskimääräisesti varmaan ovat rohkeempia ja semmon itsetunnoltaan jotenki terveempiä. Kyllä mä aattelin, että ett niitä se kehittää.*

*Ja ulospäin suuntautuneita, mut eihän se välttämättä tarkoita, että kaikista mitään näyttelijöitä tulee, eikä tarkkukaan, mutta, että uskaltaa heittäytyä ja sit toisaalta uskaltaa sanoa omatki mielipiteet ja pitää mielipiteensä".*

Haastateltava haluaa siis ilmaisukasvatuksen avulla kehittää lapsen rohkeutta, hyvää itsetuntoa, ulospäinsuuntautuneisuutta, kykyä heittäytyä erilaisiin tilanteisiin sekä uskallusta sanoa ja pitää omat mielipiteensä.

Tässä vastauksessa korostuu myös se seikka, että vaikka ala-asteella lapset toivovat ilmaisutaidolta ennenkaikkea näyttelemistä ja esiintymistä, vastaaja ei halua ilmaisutaidon olevan pelkkää koulunäyttelemistä. Hänen tavoitteensa ovat ennenkaikkea rohkeuden ja itsetunnon kehittämisessä. Hän haluaa sen olevan tietoisempaa toimintaa kohti Rasmussenin (1991) määrittelemiä epistemologisia tavoitteita, persoonallisuuden kehityksen tavoitteita.

### 6.3.2 Kasvatustavoitteet yläasteella

Yläasteella ilmaisutaitoa opettavalla naisopettajalla oli opetettavanaan viisi ilmaisutaidon ryhmää. Kahdeksannella luokalla ryhmiä oli kolme, kussakin ryhmässä 18-20 oppilasta. Yhdeksännellä luokalla ryhmiä oli 2, ja näissä yhteensä noin 40 oppilasta. Kaikkiaan hän siis opetti noin sadalle oppilaalle ilmaisutaitoa, näistä oppilaista 1/3 oli poikia ja 2/3 tyttöjä.

Hän kirjoitti Annan tarinan ja kuvasi eläytymistarinassaan Annaa seuraavasti: *"Ulospäin suuntautuva, vaikkei ihan välttämättä, osaa kuitenkin ilmaista ajatuksensa suullisesti tarvittaessa. Saattaa olla vaikka arkakin, mutta on oppinut ylittämään pelkonsa ja luottaa, että toiset kuuntelevat, kun hänellä on asiaa. Hän tuntee useimmat myös rinnakkaisluokilta (esim. huhun kautta ja osaa myös luoda kontakteja). Aika tavallinen tyttö varmaankin."*

Haastattelussa tiedustelin onko tämä Anna joku hänen oppilaansa, vai onko kyseessä yleinen mielikuva? Vastaja kommentoi Annaa seuraavasti:

*"No, mikä ettei, kuka tahansa tytöistä voisi olla mun mielestä Anna, minusta ei ole sellaista tyyppityttöä, joka olisi ilmaisutaitoa tullut vapaaehtoisesti oppimaan, vaan että melkein kuka hyvänsä se voisi olla".*

Kun käsiteltiin sitä, onko Anna tyypillinen ilmaisutaidon kerhoon hakeutuva oppilas, niin haastateltava kommentoi asiaa seuraavasti:

*"Anna voisi olla kuka tahansa tyttö. Elikkä minä vastustan sitä, että vain tietynlaiset ihmiset hakeutuisivat oppimaan ilmaisutaitoa. Elikkä näissä minun ryhmissä on hirveen erilaisia, aivan kummallisista syistä tulleita. Hirveen arkoja, jotka eivät alkuun saa sanaa suustaan sitten taas hirveen ulospäin suuntautuneita. Sillä on sitten erilaiset tavoitteet tulla kerhoon, mutta mut tuota niin kyl kaikki jotakin oppii. Ihan varmasti."*

Teeman parissa jatkettiin edelleen:

"Sinä tavallaan vastasit jo tähän minun seuraavaan kysymykseen, Onko tällöinen henkilö tyypillinen vai ideaali ilmaisutaito-oppilas tai ilmaisutaitoryhmäläinen?"

*"Minä en oikein tiedä mitä sä sillä tarkoitat, mutta ei ole olemassa sellasta tyyppiä, jotka tulis vaan, vaan jokasella tuntuu olevan vaan omat tarpeensa ja voi olla sekin, että ilmaisutaitoo markkinoidaan niin monella eri tavalla. Eri puolilla et ehkä joku tulee jonkinlaisista vääristä syistä alkuun."*

"Mitä nämä väärät syyt vois olla?"

*"No mä huomasin kaheksaluokkalaisten kohdalla, että jotkut olivat odottaneet näyttelemistä paljon enemmän ja kyllä sitä tulee, loppupuolella meillä saa kokeilla roolin tekemistä ja paljon muuta mut tuota, suurin osa niistä kolmesta kurssista, jotka talven aikana on, on näitä ilmaisutaitoharjoituksia, tuota niihin, tavoitteet on aivan toisenlaisia kuin jossaki näyttelemisessä."*

Esiintymishalukkuus ja innostuminen näyttelemistä kohtaan on edelleen eräs tärkeä syy vielä yläasteellakin hakeutua ilmaisutaidon kerhoon. Oppiaine mielletään vielä hyvin usein teatterintekemiseen ja näytelmien harjoitteluun. Sillä ei ole siis selkeytynyttä imagoa. Ilmaisutaidon eräänä ongelmana onkin käsitteiden sekavuus ja kirjavuus.

Vaikka jotkut oppilaat ovat ehkä tulleet "vääristä" syistä ilmaisutaidon kerhoon niin siitä huolimatta he ovat olleet hyvin motivoituneita. Tilannetta haastateltava kuvaa näin:

*"Kaikki on oikeestaan ollu hirveen motivoituneita, semmosetki tyypit, joista mä tiedän, ett ne on tosi hankalia pentuja, joita ei tahdo normaaleilla tunneilla edes pysymään seinien sisällä, tai sitte... ykski tyttö on niin ilkee suustansa, ettei mitään määrää... Ne on ihan ku toisia ihmisiä tässä ryhmässä. Ei ne oo ees yrittäny mitenkään rettelöidä edes missään vaiheessa tässä ryhmässä. Onko se sitte ryhmän paine vai aineen erilaisuus, en tiijä? Niin ei oo ollu mitään ongelmia koko vuonna, kenenkään kanssa, vaikka mä mietin, että sekaryhmä. Et sielä on ollu myös yks vammaisen oppilas joukossa ja seki on pärjäny ihan hienosti, et paljon helpompaa, ku mitä mä kuvittelin... siinä suhteessa."*

Oppituntitilanteet olivat siis sujuneet hyvin. 'Vaikeat' ja 'erilaiset' oppilaat ovat olleet motivoituneita ja toimineet ryhmän sääntöjen mukaisesti. Näyttäisi siis siltä, että toimintaan on monenlaisten oppilaiden helppo tulla mukaan ja että siellä sallitaan myös erilaisia persoonallisuuksia. Ehkä oppilaat eivät ole myöskään kokeneet omaa minuuttaan uhattuna ja tämän vuoksi ongelmia ei ole ilmaantunut. Usein yläasteella, kun nuoret "etsivät itseään" ja "kokeilevat rajojaan", he joutuvat vastakkain yhteiskunnan ja koulun sääntöjen kanssa. Tällainen nuori, joka on epävarma minuudestaan saattaa usein olla myös arka ja peittää arkuuttaan aggressiivisella käyttäytymisellä. Tätä tilannetta haastateltava kuvasi seuraavasti, kun puhuimme ilmaisutaidon vaikutuksista:

*"Tavallaan ainaki esimerkiksi tämän yhen tytön kohalla, joka on ollu hirveen vaikee. Ainaki tieto siitä, et se pelkää niin kauheesti, niin siitä johtuu se kovuus. Et esimerkiksi tuolla ku se saattaa kieltäytyä tekemästä jotaki, se sanoo, ett mä en voi tehdä tätä ku mä en osaa, ku mä olen niin tyhmä. Niin semmosta se ei sano yhtään missään muualla. Kun sen saa uskomaan, et tässä ei voi olla kukaan tyhmempi ku joku toinen. Mä olen voinu kertoa sen jolleki toiselle opettajalle, esimerkiksi sen luokanvalvojalle, niin se sanoo, että niin se on ihan totta sehän on herkkä pohjimmiltansa, mut ku se huutaa, riitelee ja haukkuu ja on niin vaikee niin eihän sitä kukaan huomaa. Niin se on ollu semmonen jännä tieto. Ja sit se, että ehkä se semmonen onnistumisen tunne tuolla, on antanu semmosta itsevarmuuden tunnetta, et nää oppilaat tuolla on sanoneet, että luokissa pitää jatkuvasti tehdä jotaki, pitää esiintyä, et se on helpottunu. Ja se helpottaa heti esimerkiksi niitä tuntitilanteita, et se sujuu."*

Draamakasvatuksen harjoitusten avulla voidaan siis saada selville oppilaista asioita, jotka ei muuten tule esille, liittyen oppilaiden luonteeseen ja itsetuntemukseen ja rohkeuteen. Näillä on ollut myös vaikutusta muihin tilanteisiin.

Kysyinkin haastateltavalta, että millainen ihminen voisi kasvaa ilmaisutaidon avulla, millaisiin asioihin ilmaisutaidon opetuksella voisi vaikuttaa? Tähän haastateltava vastasi seuraavasti:

*"No tuota, mä luulen että kaikkein parhainta on se, että ihminen oppii luottamaan vaan siihen, et jos se onkii jossaki, vaikka ihan erilaisessa ympäristössä, ettei siinä ihan kavereiden kaikkein tutuimmassa, et mitä*

*tahansa se tekeeki, et se pystyy luottamaan niihin toisiin ihmisiin ja sitten jos se haluaa äänensä kuuluville, muut kuuntelee sitä, tuota niin, et kuvittelen ainaki et semmosta luottamusta toisiin ainaki varmaan lisäksi..*

*Se ainaki yksi semmonen rohkeampi. Sen näkee ihan heti esim. vuoden kuluttua näissä oppilaissa. Ne uskaltaa ottaa kontaktia toisiinsa, ja mikä minusta on myös iso asia, ne uskaltaa koskettaa toisiansa esim. kaheksaluokkalaiset ei uskalla muualla missään ja sit ehkä se, että kaikessa ei tarvi onnistua aina niin sataprosenttisesti vaan ihan, että yrittäminen riittää. Seki on musta hirveen tärkeä taito, ettei kasvata itseään perfektionistiksi vaan, että jos ajattelee, että jos en osaa puhua englantia sataprosenttisesti niin mä en puhu sitte yhtään mitään. Et joku sellanen ittellensä anteeks antaminen yksi tärkeä taito, jos ymmärrät, mitä mä tarkoitan.”*

Tässäkin vastauksessa (kuten myös ala-asteen opettajan vastauksessa) korostui rohkeus sekä luottamus itseensä ja toisiin. Lisäksi tuli esille toisiin koskettamiseen liittyvät tavoitteet sekä itsensä hyväksymisen ja epäonnistumisen hyväksymisen tavoitteet.

### **6.3.3 Kasvatustavoitteet lukiossa**

Tutkimuksen ensimmäisessä osiossa haastateltava kirjoitti Antin tarinan. Hänen Anttinsa oli eräällä tavoin ideaali ilmaisutaidon kurssille osallistuva poika. Anttia hän kuvasi seuraavasti: *“Antti on sanavalmis ja älykäs poika. Hän uskaltaa kertoa mielipiteensä tilanteessakuin tilanteessa eikä epäröi väittää vastaan opettajallekaan. Antti on itsevarma. Hän on myös hyvä esiintyjä.”*

Haastateltava oli opettanut kaksi vuotta ilmaisutaitoa lukiossa ja hänellä oli ollut kurssillaan vain yksi poika. Tätä poikaa vastaaja kuvasi eläytymistarinassaan. Kaikkiaan lukiolaisia oli n. 14 ensimmäisellä kurssilla ja 25 toisella, jatkokurssilla. Jatkokurssille osallistui lukiolaisten lisäksi myös muiden oppilaitosten opiskelijoita, mutta tässä kesitytään haastattelun raportoinnissa vain lukiolaisiin. Ilmaisutaidon kurssilaisia haastateltava kuvasi seuraavasti:

*“Mun mielestä ne on aika erilaisia. Siinä on semmoisia, jotka harrastaa näyttötelemistä. Ne on tosi sanavalmiita ja esiintymishaluisia ja sit on sellaisia, jotka on kovia puhumaan silleen, et niillä on tarve puhua omasta itsestään hirveesti. Ja sit sinne on tullu niitäki, jotka mää äidinkielen opettajana äidinkielen tunnilla ajattelen, että ne on hiljaisia. Sinne on tullu niitäki ja ihan vallan mainiosti siellä menestyy, eikä ne ole koko ajan suuna päänä ensimmäisenä menossa johonki, mut ne on siellä. Kai neki tykkää olla siellä. Kyll mä uskon, et ne tykkää olla.”*

”Lisäksi tiedustelin miksi ja kenelle ilmaisutaito on lukiossa suunnattu?”

*”No, mun mielestä se pitäs olla siellä niille, jotka sen haluaa valita, koska on semmosia, jotka haluaa kehittää omia kykyjään, omia taitoja puheilmaisussa ja muutenkin ilmaisussa. Ja sitte mä oon aina mainostanu tota kurssia kans, että sinne voi tulla semmoset, jotka, joita jännittää hirveesti, jotka kokee itensä epävarmaks tai tämmöseks. Että siellä on turvallista harjotella ja että siellä ei tarvi tehdä mitään, mitä ei itte halua, et siellä ei pakoteta eikä siellä tarvi stressata. Eli, että mun mielestä pitäs lukion tarjota mahdollisuus, mielellään peruskoulunkin tietysti, tarjota mahdollisuus oppilaille, et ne sais kehittää taitojaan, kehittyä ja että ne vois päästä eroon tämmösestä esiintymisen kauhukuvista.*

Tässä painottuu oppilaiden erilaisuus ja ne erilaiset tarpeet, joita oppilailla on, kun he hakeutuvat ilmaisutaidon kerhoon: tarve 'näytellä' tarve esiintyä, tarve puhua itsestään ja tarve oppia esiintymistä ja ilmaisua turvallisessa ilmapiirissä.

Lisäksi tiedustelin sitä, että minkälainen ihminen haastateltavan mielestä kasvaa ilmaisukasvatuksen avulla? Tässäkin korostuvat itseensä tutustumisen tavoitteet:

*“ Mä ainakin toivon, että että se oppilas tietäs vähän enemmän itestään sillä tavalla, että mitä sieltä itestä löytyy, et et hänestä löytyy tämmösiäki äänivaroja ja tämmösiäki taitoja ja kykyjä ja tunteita ja että se oppii sitä kautta tuntemaan paremmin itteään ja sillä tavalla, sitä kautta saa tavallaan itsevarmuutta ja sitä kautta rohkeutta sanoa omia mielipiteitään julki ja niin tällasta.”*

### **6.3.4 Yhteenveto kasvatuksen tavoitteista**

Ilmaisutaito on tarkoitettu kaikille oppilaille, jotka ovat siitä kiinnostuneita. Ala-asteella toivottiin enemmän näyttelemistä ja esiintymistä. Myös yläasteella monet olivat hakeutuneet ilmaisutaidon kerhoon toiveissa, että pääsisi näyttelemään. Monet oppilaista tulivat myös muista syistä, kuten arkuuden voittamisen vuoksi tai esiintymis- ja ilmaisutaitoja opettelemaan .

Kaikissa haastateltavien vastauksissa korostui se, että opetuksen tavoitteena on, että oppilaat oppisivat olemaan rohkeita ja luottamaan itseensä. Oppilaat odottivat näyttelemistä ja teatterin tekemistä, etenkin ala-asteella, mutta myös yläasteella ja lukiossa. Haastateltavien tavoitteet olivat kuitenkin muualla kuin teatterin tekemisessä ja roolityöskentelemisessä. Yläasteella korostui erilaisuuden hyväksymisen elementti sekä se, että opitaan olemaan toisten kanssa ja koskettamaan toisia. Lukiossa korostui vielä erilaisten tunteiden ilmaisu sekä se että pääsee kokeilemaan omia rajojaan ja mahdollisuuksiaan, kaikkea sitä, mitä itsestä löytyy. Turvallisen ja luottamusta herättävän ilmaiipiirin luominen on edellytyksenä näille tavoitteille.

### **6.4 Mitä ilmaisutaidossa opitaan?**

Tässä osiossa tarkastellaan sitä, millaisia tavoitteita ilmaisutaidon opettajat asettavat opetukselleen? Tarkastelen myös sitä, miten ilmaisutaidon opetus missäkin ikävaiheessa palvelee lasten ja nuorten tarpeita? Keskeistä on myös se, millaista oppimista ilmaisutaidon kerhossa tai kurssilla saavutetaan ja mihin opetus ja oppiminen ilmaisukasvatuksessa perustuu?



#### 6.4.1 Mitä ilmaisutaidossa opitaan ala-asteella

Aluksi tiedustelin sitä, miten opettaja lähtee ryhmänsä kanssa liikkeelle, miten opetus alkaa? Tässä niin kuin muidenkin vastauksissa korostui tutustumisen tärkeys ja turvallisuus. Kysyin, mikä on opettajan mielestä ollut olennaista tälle ikäryhmälle juuri erilaisten harjoitusten muodossa. Haastateltava vastasi seuraavasti:

*"No, kauheen pitkälle ei olla tän ryhmän kans päästy. Mä oon kuitenkin lähteny sitä, ett on tehty monenlaisia, ensin semmoisia ihan havaintoharjoituksia, parin kans toiselle kertomisharjoituksia. Ja tavallaan sitte niitä ryhmäimprovisaatioita, ett toiset ottaa aiheita ja toiset tekee ja sit vaihetaan osia ja ett kaikki saa tavallaan kokea sen ett kaikki saa aploodeja ja kaikki on hyviä sillä tavalla, ett ei panna ketään heti esittämään, ett välttämättä ei kaikki oo siihen valmiita. Ja sit se, että se ei menis siihen, ett ruvetaan niitä semmoisia stereotyyppisiä koulunäytelmiä tekemään. Kumminkin, ett semmosia pieniä esityksiä on tehty. Mun mielestä oli kauheen hauskoja, kun on tehty semmoisia ajatusääniharjoituksia. Tavallaan oli joku tilanne, jonka ne on ensin pienryhmänä tehneet ja sitte pannaanki kaveri taakse, ett se kertoo ne ajatusäänet, että mitä se ajattelee, ett vaikka se puhuu jotain muuta, niin mitä se ajattelee. Ne on minusta hirveen hauskoja. Mä oon tykänny niistä tosi paljon. Ja sitte ku pojat on nin tietenki niitten kans jotenki, ett ne on aina jotenki vauhdikkaampaa ja sellasta, ett sieltä irtoo vaikka mitä. Ett jotenki tuntuu, että pojat on vielä semmoisia, estottomampia ku tytöt."*

Yritin tällä osiolla selvittää sitä, minkä asian vastaaja kokisi oppimisen takia tälle ryhmälle tärkeäksi. Tavallaan siis sitä, mikä olisi tärkein tai keskeisin asia, mitä ilmaisukasvatuksen avulla pystyisi opettamaan. Haastateltava ei oikein ymmärtänyt kysymystä, koska se oli huonosti muotoiltu ja ohjasi haastateltavaa yksittäisten hyvien harjoitusten luettelemiseen. Näistä harjoituksista kuitenkin näkee sen, mitkä harjoitukset ovat olleet hyviä. Näistä haastateltava luettelee esim. seuraavia: ryhmäimprovisaatiot, pariharjoitukset, havaintoharjoitukset, harjoitukset, joissa pari kuvailee toiselle asioita, ajatusääni-harjoitukset. Vastauksesta voidaan päätellä, että

tilanteet ovat olleet hauskoja, ja että oppilaat ovat pystyneet heittäytymään tilanteisiin. Haastateltava korosti poikien tietynlaista estottmuutta näiden harjoitusten aikana.

Ilmaisukasvatuksen tavoitteita, ja sitä miksi haluaa opettaa ilmaisukasvatusta haastateltava kuvasi seuraavasti:

*"No, kyllä se varmaan enemmänki menee siihen, että mä ajattelen, että se on keino tukea niitten itsetunnon kehitystä, jos aatellaan jotain ala-astetta. Toki se on mukavaa, mä itekki tykkään, se on must tosi hauskaa ja mä tekisin varmaan enemmänki, jos tuo työ ei olis noin repivää ja moneen suuntaan menevää niinku tää luokanopettajan työ on. Tässä niinku rääpästään joka suuntaan. Kyllä mä tykkäisin vaikka tehä päivä tolkulla pitempiäkin aikoja, jos siihen olis mahdollisuus niin tän tyyppisiä hommia oppilaitten kans ja sitte vaikka rakentaakin jotain, tehä jotain esityksiä ja näytelmiä. Ja sitte se, että ite on sen koulun kasvatti, että vastattiin silloin vaan, ku opettaja kysy eikä niitä oikein niitä esittämistilanteita siellä luokassa ollu ja kun itekki on kokenu sen, että saisi olla itekin rohkeempi ja reippaampi sanomaan omat mielipiteensä. Että toivois, että niitä lapsia, mitä ite kasvattaa ja ku tietää kuitenkin, että ett ne on niitä taitoja, mitä jokainen tulee tarviamaan, että pitää pystyä esiintymään, nousemaan ylös ihmisten eessä ja sanomaan ajatuksensa. Ett se kehittäis siihen suuntaan näitä lapsia, että antas siihen vahvuuksia ja varmuutta. Et tietenki on sitte yksi se, että ett se on myöski semmosta, että siin siinä tulee niitä elämyksiä."*

Haastateltava koki tärkeäksi rohkeuteen kasvattamisen ja esiintymistaidon siinä mielessä, että ihminen uskaltaisi ilmaista omat ajatuksensa ja esiintyä muiden edessä. Keskeinen asia on myös elämysten tarjoaminen.

Haastateltava oli käyttänyt draamakasvatuksen menetelmiä äidinkielen, uskonnon ja historian sisältöjä opettaessa. Tähän liittyy seuraava kysymys ja vastaus.

"Oletkot sä huomannu silloin, ku sä oot käyttäny sitä opetusmenetelmänä, että oppimistulokset ois jotenki erilaisia?"

*"No, ainaki se on ollu oppilaista mielekkäämpää, ko se, että jos vaan luetaan tai tehään vihkotyötä, niin ainaki vaihteluna. Että ehkä se on kans semmosta, että se tuo niitä elämyksiä, enemmän semmosta omakohtasempaa oppimista, silloin, kun eläydytään tosissaan johonki tilanteeseen ja toisen ihmisen asemaan".*

Samasta teemasta jatkettiin edelleen. Kysyin, millaista oppimista ilmaisutaidossa tulisi olla tai minkälaista se on silloin, kun se on ideaalisti hyvää? Millaisia oppimistuloksia? Miten se näkyy?

*"Niinku sellasta syvempää oppimista. Mun mielestä enemmän semmosta henkilökohtaisempaa ymmärtämistä ja semmosta henkilökohtasempaa oppimista, kun että ulkoisesti. Koska jos sä ite jonkun tilanteeseen meet ja se tilanne rakennetaan ja eletään läpi, ett on pohjatietoo olemassa, niin kyllähän se tulee jotenki henkilökohtaisemmaksi ja jotenki ehkä syvemmin ymmärrettyä. Ja siitä jää joku tämmönen ura tänne sisälle ehkä enemmän, ku vaan ulkoisesti tai luetaan joku kirjasta ja se on sillä selvä."*

Oppimisen syvyys ja henkilökohtaisuus, omakohtaisuus tuli esille tässä vastauksessa. Haastateltava oli siis kokenut, että oppimistulokset ovat kokemuksellisempia silloin, kun opetusmenetelmänä on käytetty draamakasvatuksen menetelmiä.

Onnistuessaan ja epäonnistuessaan ilmaisutaidonopetus on haastateltavan mukaan seuraavanlaista:

*"No, jos lasten halu tulla esille tai esiintyä vaikka vähenee, ne saa semmosia kokemuksia. Tai sitten, aattelen, että tää on varmaan mukava juttu, mutt ei se meekään ollenkaan lapsille, niin voihan seki olla semmonen. Mutta se minusta ehkä eniten, ett jos tekee hallaa, että niitten esiintymisinnostus vaikka vähenee, niin silloin voi aatella, että varmasti on epäonnistunu ja tehny jotain väärin."*

"Entäs päinvastanen tilanne eli onnistuu?"

*" No, jos ne on innolla mukana ja eikä se oo mitään riehumista, vaan että se ryhmä toimii ja siellä halutaan toimia ja jokainen löytää sen oman paikkansa ja saa sen oman tilansa, niin kyllä kai se on silloin minusta onnistumista."*

Vaarana haastateltava siis piti sitä, että lasten esiintymisinnostus vähenee tai lapsi kokee epäonnistumisen tunteita. Onnistuessaan tilanne on sellainen, että lapsi löytää ryhmässä oman paikkansa ja ryhmä toimii hyvin ja jokainen on toiminnassa innolla mukana. Onnistumisessa on siis mukana ryhmänä ja yksilönä onnistumisen aspektit.

## 6.4.2 Mitä ilmaisutaidossa opitaan yläasteella

Kysyin haastateltavalta, mitkä teemat ilmaisutaidossa hän koki tämän ikäryhmän kanssa tärkeiksi. Tähän haastateltava vastasi seuraavasti:

*"Aikapaljon semmosia harjoituksia me ollaan tehty tutustumis- ja rentoutumis- ja ja pieniä pariharjoituksia paria vaihtaten ja tuota niin... ryhmissä pieniä harjoituksia. Ja mä joskus yritin ottaa jotaki ihan teemaideaa, mut se tuntu vähän niinku päälleliimatulta, et kaikkein parhaimpina mä oon oikeestaan kokenu sen, että ne vaan oppisivat olemaan toistensa kans. Et ensvuodeks ku mä olen suunnittelemassa tätä jartkoilmaisutaitoporukkaa, jossa ei oo mitään näytelmäharjoituksia eikä mitään tämmösiä, niin mä ajattelin, et sitte mä kokeilen ihan tämmösiä teemajuttuja ja ideoita, joissa pohditaan asioita. Mutta muuten mää oon keskittyny ihan siihen, että tavallaan oppisivat hyväksymään toisiansa, ja itseänsä kans. Varmaan se, että ittensä ja toisensa hyväksyminen"*

Haastateltava siis koki tärkeäksi sen, että nuoret oppisivat olemaan toistensa kanssa ja hyväksymään toisiansa, siis erilaisuutta. Haastateltava tarkoittaa tässä teemajutuilla sellaisia draamaharjoituksia, joissa työskennellään jonkin teeman parissa esim. erilaisuuden tai rohkeuden. Teeman ympärille tehdään erilaisia harjoituksia, jotka käsittelevät tätä samaa asiaa ja auttavat ymmärtämään sen eri osa-alueita.

Haastateltava oli kokenut, että ilmaisutaidon opettamisella oli vaikutusta koko koulun ilmapiiriin ja tilanteeseen nimenomaan siinä mielessä, että oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin ja siten myös hyväksymään toistensa erilaisuutta.

*"Kyllä sillä on vaikutusta, vaikka ei suoranaisesti, mut tuota, minkä mä oon huomannu tässä ja oon jutellu monen ihmisen kanssa, se että koulun ilmapiiri siitä pakostaki aikaa myöten hyötyy, koska oli hirveen jännä huomata se, että kaheksaluokkalaiset niinki pienessä kunnassa ku tää meidän kunta on 6000 asukasta, eihän niitä oo ku vähän päälle satakunta koko sitä ikäpolvee niin mulla on ollu sellanen käsitys, että tottakai ne tuntee toisensa. Melkein kaikki tulee keskustan kouluista, ihan muutama syrjäkyliltä, meillä on viis koulua syrjäkylillä, niin kumminki ne tuntee toisensa varmaan aika hyvin. Ne on joutunu tekemisiin toistensa kanssa aika paljon monissa yhteyksissä, niin ekö mitä, ne on aina niissä pienissä porukoissa, joissa ne pyörii, eikä ne uskalla moikata ku jotakuta, eikä niillä ole mitään tekemistä toistensa kanssa"*

varsinaisesti edes rinnakkaisluokkien kanssa, vaikka ne on samassa käsityöryhmässä yhdessä, tai jossaki liikuntaryhmässä. Siitä huolimatta ne on edelleen niissä pienissä ryhmissä. Et oikeestaan tää ilmasutaito on ensimmäinen, joka on oikeestaan sekottanu ne keskenään. Ne on joutunu koko ajan tekemään... tutustumaan niinkö väkistenki toisiinsa, koska ne on niin hirveen läheisiä ne harjotukset. Niinkö liikunnassahan sä voit potkasta toisen nurin, jos et sä tykkää, mut et sä tässä voi tehdä, et se auttaa se vaikuttaa ilmapiiriin, ku vielä otetaan tämä luokka-asteilla. Esim. kasilla ja ysillä tämä näkyy jo oikein hyvin ja tulevat toimeen paljon paremmin keskenään ja mä luulen, et kiusaamiset ja semmoset jutut tyttöjen kesken on hirmu tavallisia ku tämä verbaalinen ilkeys, että se vähenee auttamatta, koska ne joutuvat tekemisiin toistensa kanssa”.

Oppimisen luonnetta haastateltava kuvasi seuraavasti:

”Se on tietysti tavallaan se, mitä sä tunnet selkäpiissäsi, eli mitä sä koet ja tunnet, mitä sä tunne-elämässä käyt läpi. Tottakai se jää paremmin mieleen, kuin se että toinen sulle sanoo, et asiat on näin. Että.. jos kokee vaikka olevansa viimeinen tietyn kielen edustaja maan päällä, taikka taikka tuota niin kulkee vallankumouksessa teloituskujaa pitkin, niin pystyy tajuamaan mitä niistä ihmisistä tuntuu ja mä luulen, et se jää paljon paremmin mieleen kaikki. Tosin ehkä vuosilukuja ja näin ei voi opettaa, mutta kaikkea muuta heh heh.”.

”Eli sä ajattelet sitä jotenki tälläsenä välineellisenä elikkä niinkö esimerkiksi tällästen historiallisten tapahtumien opettamisen välineenä?”.

”Kyllä, elikkä tämä on aivan loistava aine, eli mä tykkäisin käyttää sitä huomattavasti enemmän oppitunneilla ja tuota niin molemmissa, sekä tuolla ilmasutaitotunneilla että tavallisilla oppitunneilla.”

”Millä oppitunneilla sä oot käyttäny sitä?”

”No kumä opetan äidinkieltä niin emmä oikeestaan millään muilla oppitunneilla voi käyttää mut tuota, sit mä huomaan sen et mulla on tällä hetkellä mul on niin paljon tekemistä ilmasutaidon tuntien laatimisessa, et mä olen tavallisilta oppitunneilta jättäny sen, et mä käytän oikeestaan aika vähän.. seiskoilla jonku verran Kalevala opetuksessa, mutta se saattaa olla joku lisämauste, muttei enää mitenkään järjestelmällisesti, mutta mä aion käyttää kuhan mä vaan kerkeen, kunhan minä saan itteni innostumaan. Mutta normaalissa luokassa se on vaikee. Siel on joku poika maalaistalosta, joka sanoo, että mä en kyllä tommoseen rupee sit se tavallaan vie sen muun ryhmän mielenkiinnon alaspäin niin et se on niinko vaikeempi motivoida. Mutta kyllä siihenki pystyy ku vaan tekee töitä, ihan hankalimmissaki porukoissa, et se ei oo, se ei oo ku opettajasta kiinni. Tai motivaatio riippuu opettajasta.”

Haastateltava kokee oppimisen mielekkääksi draamakasvatuksen menetelmien avulla kokemuksellisen elementtin vuoksi. Vaikka hän ei ole käyttänyt draamakasvatuksen menetelmiä normaaliopetuksessa kovinkaan paljon, kokee hän ne silti hyviksi ja tehokkaiksi. Ongelmaksi hän normaaliluokassa kokee motivoinnin ja oppilaiden ennakkoluulon, mutta uskoo kuitenkin näiden ongelmien olevan voitettavissa. Draaman menetelmien käytössä äidinkielen tunneilla, suunnittelu vaatii enemmän töitä. Osaltaan siis suuremman työmäärän vuoksi haastateltava on jättänyt draamakasvatuksen menetelmät äidinkielen tunneilla vähemmälle.

#### **6.4.3 Mitä ilmaisutaidossa opitaan lukiossa**

Haastattelussa tiedustelin haastateltavalta, mitä hän piti keskeisenä asiana ja tavoitteena ilmaisutaidon sisällöissä? Tässä, niinkuin muiden haastateltavien vastauksissa korostui se, että oppimistilanteessa on tärkeitä, että ryhmällä on hyvä yhteishenki ja ryhmässä on turvallinen ja salliva ilmapiiri.

Kysyin haastateltavalta, miten ilmaisutaito palvelee lukiolaisten tarpeita ja mitä se antaa oppilaille? Vastauksessa painottui yhdessä tekeminen ja itsensä tuntemiseen liittyvät asiat. Myös rohkeus ja omien mielipiteiden ilmaiseminen korostui niin tässä kuin aikaisempienkin opettajien vastauksissa. Haastateltava vastasi seuraavasti:

*“ Ne ite sanoo, että tää on niin mahtavaa vastapainoa raskaalle koulutyölle, että ne nauttii siitä just sen takia, et se on niin erilaista ja siellä sai nauraa ja siellä saa huutaa ja kaikkee tehdä yhdessä ja ennenkaikkea pitää mukavaa yhdessä turvallisesti ja silleen vähän kokeilla uutta, mitä ittestä löytyy, mä luulen.”*

*Mä ainaki toivon, että että se oppilas tietäs vähän enemmän itestään sillä tavalla, että mitä sieltä itestä löytyy, et hänestä löytyy tämmösiäki äänivaroja ja tämmösiäki taitoja ja kykyjä ja tunteita ja että se oppii sitä kautta tuntemaan paremmin itteään ja saa tavallaan itsevarmuutta ja sitä kautta rohkeutta sanoa omia mielipiteitään julki ja niin tällästä. No mun mielestä just ton ikäset, lukioikäset, ne ettii niin paljon omaa itteensä ja että mun mielestä*

*toi antaa varmuutta. No, kun ne oppii tuntemaan itseensä paremmin, ne uskaltaa myöskin, ja ne saa sitä itsevarmuutta, mun mielestä, toivon mukaan ainaki.”*

Itsetuntemusta vastaaja korosti edelleen:

*”Just, just tää itsetuntemus ja rohkeus paremmin ilmaista itseään suullisesti tilanteessa kuin tilanteessa, koulussa kun on kaikkia esiintymisiä ja tän kautta pystyis parempaan ilmaisuun.”*

Oppimisessa haastateltavan mielestä korostuu oivaltaminen.

*”Onko se oivaltamista? Jonkinlaista oivaltamista. Millaista oppimista? Mitä mä nyt tuohon sanoisin? Ne kokeilee ja sitten ne hoksaa. Sitä kai se on”.*

Haastateltava oli käyttänyt ilmaisukasvatuksen menetelmiä myös normaalissa kouluopetuksessa äidinkielen tunnilla, siitä seuraava esimerkki.

*“ Mm. Kakkosluokan tai nykyisten lukion jatkavien kanssa luettiin Tuntematon sotilas. Ja aina oli lukupätkä, joku 120 s, yhdeks viikoks ja se sitten se purettiin, se lukupätkä. Niin, mä käytin siinä semmoisia still-kuvia. Oppilaat oli ryhmissä ja yhdelle ryhmälle oli yks luku ja ne teki 2 still-kuvaa siitä pätkästä. Ne tykkäs niistä valtavasti ja se oli turvallista. Mm, niin ne oli ryhmissä eikä tarvinu sanoo mitään. Tärkeätä oli se, että se juoni palautu mieleen seuraavan kertaan. Ja sit oli tietysti myös pätkiä, joista vaan keskusteltiin jossakin vaiheessa. Mä en halunnu, et ne makaa kuolleena maassa, kun oli semmonen lukupätkä, et oli vaan hirveesti sotimista, ampumista ja semmosta. Ja sit oli yks toinen pätkä, joka käytiin läpi, no niin still-kuvin, jossa ne sai yhden sanan kukin, ja se oli askel taas eteenpäin. Tuli vähän sanojaki mukaan tähän. Sit mä oon käyttäny draamaa Mikael Agricolan tämä Suomen kielen kehitystyö. Eli mä tuotin ryhmille siinäki tietoo. Yks sai Mikael Agricolan lapsuus ja nuoruus. Yks sai Mikael Agricolan suomennustyö, kolmannella oli joku muu. Kun mä sitten testasin opittua, ne pojat, jotka ei koskaan viitannu, tai tuntunu oppivan koskaan mitään milloinkaan, niin ne muisti, milloin Mikael Agricola oli syntyny, muisti kaikki yksityiskohdatki. Elikkä silloin mä tajusin, ettei kaikki opi tuommosilla perinteisillä opetusmenetelmillä. Jukrat, että tämmöisellä draamalla, itse tekemänä, se on jollekki niinku nyrkki silmään.*

Tämän esimerkin valossa näyttäisi siltä, että jopa vuosiluvut voivat jäädä mieleen, kun oppiminen on omaan kokemukseen perustuvaa draamallista toimintaa.

#### **6.4.4 Yhteenveto oppimistavoitteista**

Kaikkien haastateltavien vastauksissa korostuivat edelleen oppimisen tavoitteissa rohkeuteen ja itsevarmuuteen liittyvät tekijät sekä se, että uskalletaan sanoa omat mielipiteensä. Myös ryhmätyöskentely, erilaisuuden hyväksyminen ja toisten kanssa oleminen koettiin tärkeäksi. Tämä draamakasvatuksen tietoteoreettinen paradigama, joka liittyy itsensä kehittämisen tuntuu vaikuttavan voimakkaasti oppimisen tavoitteissa.

Silloin, kun tarkastellaan oppimisprosessia ja sen tavoitteita, tulee esille myös muita, kuin pelkästään itsensä kehittämisen tavoitteita. Myös tiedollisia ja mitattavissa olevia oppimistuloksia. Tämä tiedollinen ja mitattavissa oleva oppiminenkin on siis saavutettavissa draamallisilla menetelmillä, vaikka itse draamallisen toiminnan päätavoitteet ovat itsensä kehittämisessä sekä sosiaalisten taitojen kehittämisessä.

Oppimisprosessissa korostui kokemuksellinen, elämyksellinen elementti sekä oivaltaminen. Kaikki haastateltavat olivat käyttäneet draaman menetelmiä myös normaaliopetuksessa. Jonkin verran sen käyttöä rajoittaa työ määrä ja ennakkoluulot, sekä oppilaiden, että opettajien.

#### **6.5 Ilmaisutaito koulussa: arki ja ihanne kohtaavat**

Tällä viimeisellä osiolla on tarkoitus selvittää sitä, millaisia ovat ne todelliset olosuhteet, joissa kouluissa ilmaisukasvatusta opetetaan. Lähinnä tässä tarkastellaan ilmaisukasvatuksen opetuksen puitteita: tiloja, välineitä, arvostusta, tuntimäärää, sijoittumista lukujärjestykseen, opetuksen kestoa. Tässä osiossa myös tarkastellaan sitä, millaista olisi ilmaisutaidon opettaminen ideaalitulanteessa?



### 6.5.1 Opetuksen arki ja ihanne eräällä ala-asteella

Haastateltavalla oli tilanne, jollainen on usealla luokanopettajalla. Hän opetti musiikkia, liikuntaa, kuvaamataittoa, ilmaisutaitoa sekä kuudennen luokan kaikki reaaliaineet. Hänestä tilanne oli välillä repivä, eikä kaikkeen pystynyt kunnolla keskittymään. Tilannetta hän kuvasi seuraavasti:

*"laaja skaala, mitä me veetään, että mullaki on ollu taitoaineita, mulla on musiikkia, mulla on liikuntaa, kuvaamataittoa ja sit on ilmasutaitoo ja sit vielä tekstiilityö. Ja kutosella sitte kaikki reaaliaineet, niin mä on kokenu sen tosi raskaana sillä tavalla, että ei millään pysty kaikkeen keskittymään niin täyspainosesti ku tietysti haluais, keskittyä. Tää ois muuten mun semmonen lempijuttu. Ja sit se, että minusta ne ryhmät on kuitenkin ollu liian lyhytaikasia, ett ois nähny aina vähän tuloksia. Ett tuntuu, ett ku pääsee hyvään vauhtiin, niin sit se onki loppu.*

Koko harrastaja-aine kokeilu loppuu rahan puutteen vuoksi, koska tunnit vähenevät niin paljon. Tulevaisuuteen haastateltava suhtautui kuitenkin positiivisesti.

*"No, mulla itellä on nyt se tilanne, että mä meen eka luokalle ens syksynä. Ja mä oon sitte nyt kauheen innoissani, mä en oo ennen ollu alkuopetuksessa opiskelun jälkeen, mutta mä ajattelen sitä nyt niin, että mulla on nyt niin herkullinen tilanne, että mä saan alottaa ekaluokkalaisten kans alusta. Tää ilmasutaito on nyt se, mihin mä aion panostaa. Mä aion nyt tehdä siitä semmosen jatkuvan prosessin, kattoo, pystynkö mä jotenki niitten ilmasua kehittämään, ja sitte semmoseen yritteliäisyyteen, mä oon tuota yrittäjäyyskasvatusta suorittanu tässä viistoista opintoviikkoa, ja ajatellu, että tää olis myöski sitte yks sellanen, mikä kasvattais niitten lasten rohkeutta, että vähän nivoo niitä yhteen. Mutta että ottaa sen ilmasukasvatuksen ihan sillä tavalla, ett se on ihan viikottain määrätynlaisesti jatkuis eteenpäin. Mutta siitä mä oon nyt innoissani, mulla ei oo mitään muuta ens vuonna, kun eka luokka ja kaikki sen tunnit ja piste."*

Tämä oli siis koulun arkea ja kuvaa niitä muutoksia, joiden keskellä eletään. Syynä harrastaja-aine kokeilun loppumiseen on tietysti rahapula. Resurssien vähetessä joudutaan miettimään, mikä on tärkeätä, mistä karsitaan ja mistä ei. Kouluissa käydään arvokeskustelua opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Sen vuoksi on tärkeätä tarkastella sitä tilannetta, miten draamakasvatusta koulussa arvostetaan. Ilmaisukasvatuksen merkitystä ja arvostusta haastateltava kuvasi seuraavasti:

*" No, kyllä mulla on semmonen olotila, että varmaan sen arvostus on varmaan lisääntynyt. Monessa koulussahan se kuitenkin on nyt semmosena valittavana aiheena tai valittavana kurssina. Mutta toisaalta sitte nyt tuntuu, että ainaki nyt täällä, resurssit on niin vähissä, että tuntuu, kuitenkin että se painottuu tonne noihin tietopuolisiin aineisiin, että ehkä niihin sitte panostetaan enemmän."*

Opettajakunnan taholta hän koki tilanteen ja arvostuksen neutraalina.

*"No, ei ne kauheen paljon kysele, ei. Muuta, ku ett jostaki sitte on tullu sitä palautetta, että ne on varmaan niinkö tykänny ja sit silloin, kun sitä oli valittu paljon niin silloin siitä jotaki keskustelua käytiin. Ne (lapset) on sitte varmaan viestittäny, ett ne on tykänneet, mutta ei siitä oikein paljon ole keskustelua käyty."*

Miksiköhän?

*" Minusta tuntuu, että on ollu niin paljon kaikennäköstä, että kaikilla on ollu matikalla ... projekti. Ja toinen asia, että mejän opettajanhuoneessa ei oo oikein keskustelukulttuuria. Ett se on varmaan tosiasia, ettei siellä oikein paljon keskustella, että sitä kaipais enemmän. Ett aika paljon vielä kuitenkin tehään vielä siellä omassa nurkassa sitä työtä."*

Haastateltavalla oli kuitenkin mahdollisuus kuvitella se ideaalitalanne, millaisessa hän ilmaisutaitoa opettaisi. Tätä tilannetta haastateltava kuvasi seuraavasti:

*" No, ainaki, että siinä ois käytössä iso tila tietenki tommonen sali. Ja sitte tietenki, en mä toivois, että siellä on se semmonen kauheen korkea näyttämö. Ett enemmänki, että vois kokeilla sitä esittämistä siinä samassa tasossa kun ne katsojat, ja vähän erilaisia variaatioita. Ei se lasten paikka oo paras suinkaan se, ett ne pannaan korokkeelle ja näyttämölle esittämään ja se ääni ei kuulu. Että tekis sitte ihan jotain pitempiä projekteja ja niin tota ehkä alussa, kyllähän siinä pääsee aika vähälläki alkuun."*

Materiaalitoiveista haastateltava sanoi seuraavaa:

*No, tietenki kyllähän jotain musiikkia voi käyttää, monenmoista musiikkia. Sitä pitäis tietysti olla ja semmoset äänentoistolaitteet käytössä, joka olis ihan hyvä. Ja tietenki jotain semmosta rekvisiittaa, että vois vähän rooleihin heittäytyä, että just jotain hattuja ja semmosta kaikkee, mitä vois pientä olla valmiina.*

Draamakasvatuksen opetuksessa tärkeäksi koettiin iso tila, sali tms. jossa olisi helppo esiintyä. Lisäksi tarvittaisiin musiikkia, äänentoistolaitteet ja

rekvisiittaa, hattuja, yms. Hyvin vähällä päästään alkuun, ongelmia aiheuttavat enemmänkin tuntikehys ja se, miten tärkeäksi yhteisö draamakasvatuksen kokee.

### 6.5.2 Opetuksen arki ja ihanne eräällä yläasteella

Ilmaisutaito on siis tässä koulussa valinnaisena aineena ja sitä opetetaan kahden tunnin jaksoissa yleensä iltapäivisin. Mahdollisuus on myös projektin loppupuolella saada lisää tunteja, mikäli harjoitellaan jotakin esitystä. Ilmaisutaidon kerhotunnit pidetään yleensä salissa.

Haastateltava oli sitä mieltä, että toisaalta ilmaisutaitoa arvostetaan toisaalta taas ei. Lähinnä se, ettei ainetta arvosteta liittyä siihen, että sitä ei pidetä tietopainotteisena. Erityisen positiivisena hän koki vanhemmilta saamansa tuen ja palautteen. Voimakkaasti lestadiolaisessa kunnassa ilmaisutaidon kautta on alettu hyväksyä myös teatteritaidetta ja suhtautua siihen suvaitsevammin. Ilmaisutaidon arvostuksesta koulun ja vanhempien taholta haastateltava kertoo seuraavasti:

*"Kyllä sitä arvostetaan. Sitä on... tiettyyn rajaan asti. Kyllähän mä huomaan . et välillä tulee semmoisia... et.. no niin, seki on siellä ilmaisutaito tunnilla. Kylläpä taas ilmaisiki itseänsä upeasti, kun oli oikein viistoista veetä sanonu peräjälkeen, niin.. ja se on semmosta piikittelyä ja sit toisaalta, eihän ne hirveesti tiedäkkään. Ne luulee tietävänsä, mut ei ne tiedä, mistä on kysymys. Esimerkiksi, monta kertaa tuolla vesopäivillä, kun joku yrittää vaikkapa tarjota ilmasukasvatusta vaihtoehoksi tai yhdeksi metodiksi kieltenopetukseen...niin sit ne reaktiot on aina samanlaiset, sellaset hirveen kielteiset, et eihän se nyt ikinä onnistu, tuohan kuulostaaa aivan typerältä, et sitte, jos niinkö yrittää ylittää sen kahden viikkotunnin rajan ja yrittää tarjota muulle, niin siihen se lakkaa se ymmärrys."*

"Miksi?"

*"No ehkä se johtuu siitä, et siitä ei tiedetä tarpeeksi, se mielletään ihan muuksi, kuin mitä se on. Musta tuntuu, et meillä on vähän liian vääränlaisia guruja tällähetkellä liikkeellä tässä, mutta se, että antas siitä niinkö huomattavasti tieteellisempi ja järkipäisempi vaikutelma, niin sitte kieltenopettajat, jotka on kauhean tarkkoja.. tai matikanopettajat, jotka on vielä tarkempia, vaikka tää on tietysti tämmöstä mun ennakkoluuloa ja noin,*

*mut että niistä se vastustus yleensä tulee, niin neki voisivat sitte tulla vastaan ja ottaa ehkä jotenki, mut että sieltä puolelta kaikkein hankalimmin varmaan. Kyllä äidinkielen ja historian ja opot tälläset ottaa helpomminki, mutta ei.. ei sillepuolelle ei."*

"Eli, että sitä ei oteta niinkö todesta."

*" Ei, ei oteta todesta niitten mielestä niinkö opetusmenetelmänä. Ei opi ainakaan mitään ku vastauksena on yleensä se, että, no niin kyllähän se on hauskaa ja kyllähän siellä tunneilla viihdytään, mutta sitte ku se koe tulee, niin sitten ei osata mitään. Tämä on se.*

Haastateltava koki, että ilmaisutaitoa ei arvosteta muiden opettajien taholta, koska sillä ei ole tietopainotteista luonnetta. Vanhemmat sen sijaan arvostavat ainetta.

"Entäs vanhemmat. Oletko vanhemmilta saanu palautetta?"

*"Oon kauheen paljon. Se varmaan johtuu siitä, että tuo oppiaine on meillä uus ja sitten siihen liittyy vielä näitä semmoisia teatteripuolen onnistumisia. Niin, niin no monet vanhemmat on tulleet sanomaan, et tää pitä olla pakollisena aineena koulussa. Et jokainen oppilas tavallaan niinkun joutuis käymään sen läpi. Mä en tiedä onko se hyvä ajatus, mutta se ei välttämättä oo, mut tuota. Paljonki on saanu semmosta positiivista palautetta. Meillä on kauheen voimakas vanhoillislestadiolais vaikutus mejän kunnassa, niin mä oon saanu myös ne vanhemmat puolelleni. Jopa tuota sinne teatteripuolelle, joka on kauheen yllättävää, mut se menee läpi tän ilmaisutaidon välityksellä, ja tuota... sen välityksellä ja ne on tullu kattomaan näytelmiä."*

" Onko niillä omia lapsia mukana?"

*" On, nytkin mulla on Tukkijoella- näytelmässä yhdessä pääroolissa lestadiolaispoika. Sitte siellä on puolenkymmentä sivurooleissa. Ja viime vuonna seittämässä veljeksessä mulla oli samalla lailla puolet lestadiolaisia. Se on ollu niinkö tosi yllättävää. Et se pystyy rikkomaan niinkö tämän rajan. Me on käyty parinki vanhemman kanssa keskustelua. Mä oon kysyny niinkö suoraan, että saako Tuomas tulla siihen ja siihen rooliin? Et miten te ootte miettyny tämän asian. Ja sit ne on sanonu, et tuota, ne on ajatellu sillä tavalla, elikkä se tarkoittaa sitä, että siinä ryhmässä on ajateltu, että hän voi osallistua. Että samalla tavalla kävin tän Tukkijoella -näytelmän kanssa, kävin tän keskustelun, ja he antovat tulla. Ja usein ne kuule kieltävät jo kuuroon tulon, jos siellä on liian hilpeitä lauluja."*

" No mitä ne on sanonu syyksi, et miks saa tulla?"

*"Ei ne oo sanonu mitään. Se minusta on ollukki niin helppoa. Sen takia mä vielä kysynki sen uudestaan, ku mä en luota siihen edelliseen vastaukseen. Mä aina ajattelin, et mun täytyy varmistaa se. Mut joskus, jos on käyny*

*sillätavalla, et kuoron esityksissä, et kolmasosa on ollu pois, ihan esitystilaisuudesta. On saattanu harjotuksissa olla. Mä oon velä varmistanu sen, ettei käy vaan niin. Joku tämmönen ympäröree vastaus, että kun on tämmönen koulunäytelmä niin kyllä tässä voi esiintyä. Tukkijoella nyt ei oo mikään tyyppillinen koulunäytelmä. Se on tämmönen aika rankkaki. Et kyl se vaan, kyllä se vaan voi tulla... Et mä en tiedä. Mä en osaa sanoa. Mä olen ollu vaan hyvin kiitollinen, kun on tullu tää myöntävä vastaus. Täytyy kattoo, et tuleeko ens vuonnaki vielä.”*

Vanhempien taholta opetusta arvostetaan ja sen haastateltava oli kokenut positiiviseksi asiaksi. Jopa yhteisö, joka on tunnettu aika ahdasmielisyydestään, eli lestadiolaiset, olivat hyväksyneet ilmaisutaidon sekä sitä kautta teatterin. Siitä, millaisissa ideaaliolosuhteissa hän haluaisi ainetta opettaa, haastateltava kertoi seuraavaa:

*” No joo , joo tuota ainahan sitä vois toivoa vaikka mitä hah haha.. Siis se että olis hyvä tila. Et nyt me ollaan tehty niitä, ku on ollu isot ryhmät, ku mä tykkään, että , että ilmasutaitoryhmä olis vähintään et joku viistoista olis semmonen maksimi, niinkö oli likemmä kahtakymmentä, niin ne on aika isoja ryhmiä. Mut tuota niin, me on oltu liikuntasalissa.Eihän se oo välttämättä mikään kauheen viehättävä ympäristö, mut tuota niin,, sillä tavalla, mut on kuitenkin ollu tilaa kaikille tarpeeksi ... tarpeeksi ja tuota niin tilaa pitää olla.. sitä pitää olla tosi paljon. Mä en tykkää ährystää luokassa. Luokan lattiat on likaset ja niin edespäin. Ja tuota niin sitte tietysti se, että lukujärjestys antas aikaa taikka siis sais pitää silleen, ettei tarvi pitää niitä seitsemänsiä ja kaheksansia tunteja ku tää on tämmönen aine, et vaik sitä arvostetaanki, niin sit ollaan sitä mieltä, et ku se ei oo lukuaine, niin sen voi sijoittaa aina sinne.. aina sinne, että oppillaat on oikein väsyneitä, niin se ei oo minusta kauheen reilua, niin tuota, kyllä niitä tietysti päivälläki on niitä tunteja, mutta ne on tietysti aika viimisiä tunteja, viides, kuudes, seitsemäs ja kaheksas tunti on ne kaikki nää ilmasutaitiotunnit ollu ympäri vuoden.”*

*”Ja kakstoista tuntia viikossa.”*

*”Niin.. niin ja must se on aika rankkaa. Siit huolimatta ne on menny hyvin, mutta se vois olla tosi kiva vaikka alottaa päivä joskus niillä.. se saattas näkyä muilla oppitunneilla sitten kansa. Ja tota.. Mitäs vielä, jos jotaki vois toivoa?.”*

*”Saat sä miten paljon varoja.. onko sulle miten paljon varoja esimerkiksi niinkö suhteessa muihin oppiaineisiin?”*

*”En mä saa mitään erityisesti siihen, et tuota.. Tietysti jos me tehään jotaki projektia, niin se on tietysti eri juttu, mutta eihan se tietysti rahallisesti näy, et*

*siihen tulis niinkö yhtään mitään. Et mitä sä tarkoitat sillä, et mitä vois käyttää rahoja tällaseen?*

*"Niin oppimateriaalia, tai välineitä tai tarvikkeita. Tai tarviiko siinä sun mielestä?"*

*"Ei ei mun mielestä tarvi välineitä, Et kaikkea mitä tarvii, sitä voi kehittää jostaki. Ei se oo semmonen oppiaine, että siinä tarvittas ylimäärästä, mut niinkö se, mikä rassaa kaikissa kouluissa niinkö, et liikunnanopettajat ovat hyvin fiksautuneita siihen omaan liikuntasaliinsa, niinkö jokainen opettaja tietysti omaan luokkaansa, niin taisteleminen niistä tiloista on,, se on niinkö aika voimille ottavaa. Et jos sais toivoa, niin mä toivoisin siihen kouluun tilan, joka voisi toimia öö näyttämönä sekä semmosena ilmaisutaitoharjoitusstilana, niinkö joissaki hienoissa kouluissa on auditoro, tai niinkö riittävän suuren näyttmön niinkö melkein puolet liikuntasalista, niin se olis ideaalitila."*

Iso tila on siis ilmaisutaidon opettamisessa keskeinen asia liikkumisen kannalta. Opetustunnit voisvat myös olla joskus aamulla, tai keskellä päivää, eikä aina iltapäivisin. Materiaalien merkitystä haastateltava ei kokenut niin tärkeäksi, niitä voi saada myös kehittelemällä ja soveltamalla.

Se, millaista opetus epäonnistuessaan ja onnistuessaan voi olla haastateltava kuvasi seuraavasti:

*"Mitä ilmaisutaito voi epäonnistuessaan olla, eli sarja epämääräisiä harjoituksia , joilla ei ole mitään tavoitetta. Eli se .. se musta on jo huonoo ilmaisutaitoo, jos käytetään vaan aikaa siihen.. tai niinkö saadaan vain aika kulumaan. Se on musta huonoo. Tai sit se, että käytetään liian paljon jotaki yhtä.. mun mielstä kannattaa ainaki yläasteen ilmaisutaidossa kannattaa kokeilla kuitenkin kaikenlaista ja saaha siihen joku sellanen niinkö porrastus, et puhutaan tietystä, et just esimerkiksi niinkö niin, että pari- ja ryhmäharjoituksista niin, että lopulta uskalletaan tehdä jopa yksilöjuttuja sitte jotaki, mutta vaihdellen kuitenkin. Musta siinä pitää olla kuitenkin joku tavoitteet ja joku päämäärää ja joku porrastus. Se on ainaki yks tärkeä asia ja sit se, ett tuota.. ihminen jolla on.. joka vaatii aineenopettja, joka vaatii tunnilla tiukan kurin, joka vaatii, et ei saa puhua ja ei suurin piirtein hengittää ja joka loukkaa oppilaita normaaleilla ja joka meinaa ruveta opettaan ilmaisutaitoo... niin ei kyllä onnistu. Se pitää kyllä näkyä normaaleilla tunneilla ja myöski tavallisilla oppituneilla.. se opettajan asenne.. et on ihan turha kuvitella, et oppilaat oppis luottamusta ja olemaan sit vapautuneita, jos ei siellä ainetunnillakaa saa käyttäytyä sen kummallisemmin, et semmosiaki opettajia tiedän kyllä."*

*"Ilmaisukasvatuksen opettajia?"*

*"Niin, et ei kyllä ei kyllä kanata, ei kannata kuvitellakkaan, et se sellanen onnistuu. Ja sit vielä se, et kouluihin tälläinen muotiaine kans, niinkö puheviestintä on yks tällänen muotiaine ja muutaki. Ja sit se on otettu sillätavalla koulujen ainevalikoimaan, et ei oo oikein semmosta kunnollista opettajaa. J a sit vaan laitetaan joku opettamaan sitä. Kyllähän se, lue kirjoja; Hakalaa jne. niin, niin tuota se on varmasti hallaa koko oppiaineelle. Se tuntuu tosi pahalta."*

"No mitäs se parhaimmillaan tarjoaa?"

*"No parhaimmillan se tarjoaa sekä elämyksiä sekä opettajalle että oppilaille. Kyl mä oon ainaki saanu tämän vuoden aikana paljon paljon enemmän noista ilmaisutaitotunneista ku äidinkiellentunneista, koska ne on yllättäviä. En olis voinu koskaan kuvitella, että joku vammanen poika vois suoriutua niistä niin mainiosti, vaikka se kaatuu joka kolmas minuutti suurinpiirtein, mut sit se menee sielä kuitenkin mukana ja sit sillä on joitaki hirveen hyviä vahvuuksia. Ja se pystyy saamaan sen ryhmän tuen. Se on ollu aivan upea juttu. Sitte myöski just ne semmoset vaikeet tyypit, miten ne voi olla positiivisia ja miten niillä voi olla niin positiivisia kokemuksia siellä. Ja tota... varmasti oppilailta on myös vastaavanlaisia hyviä kokemuksia. Minä oon ainaki ollu tyyttyväinen tähän vuoteen. Saaha nähä, miten ens vuona käy?"*

Haastateltava korosti sitä, että draamakasvatuksessa täytyy olla tavoitteet, päämäärät ja porrastus. Se on epäonnistunutta, mikäli harjoituksia tehdään harjoitusten itsensä vuoksi, päämäärätiedottomasti. Opettajan täytyy myös olla sellainen, että häneen pystyy luottamaan ja että hänen tunneillaan voi olla vapautuneesti. Parhaimmillaan opetus tarjoaa elämyksiä sekä opettajalle että oppilaille. Hienoa on ryhmän tuki ja se, että kaikki saavat niitä positiivisia kokemuksia.

### **6.5.3 Opetuksen arki ja ihanne eräässä lukiossa**

Ilmaisutaitoa oli kaksi tuntia viikossa. Haastateltava oli pitänyt kaksi erillistä ilmaisutaidon kurssia, joiden kesto oli kuusi viikkoa. Osallistujamäärä kursseilla vaihteli. Ensimmäiseen kurssiin osallistui 14 oppilasta ja toisella kurssilla oppilaita oli 25.

Ilmaisutaidon tunnit pidettiin äidinkielen luokassa. Kevällä, kun liikuntatunteja pystyttiin pitämään ulkona myös ilmaisutaidon tunnilla voitiin

käyttää jumppasalia. Haastateltava teki silloin pääasiassa luovan liikunnan harjoituksia. Äidinkielen luokka on koulun suurin luokka ja ilmaisutaidon tunnin aikana pulpetit laitettiin sivuun ja opetus tapahtui lattiaalla, joka lisäksi oli likainen. Rekvisiittaa eikä lavasteita ole. Opettaja tuo omia lavasteitaan silloin kun niitä tarvitaan. Soittimia hän lainaa musiikkiluokasta.

Ilmaisutaidon arvostuksesta ja muiden opettajien suhtautumisesta haastateltava kertoi seuraavaa:

*"Tuota, mä luulen, että muut opettajat ei siitä hirveesti tiedä. Me tehtiin nyt tässä viimeksi semmonen tempaus, että mä vein mun oppilaita kesken oppitunnin, mä kyllä kysyin opettajilta, et saaks mun ryhmä tulla käymään pientä improa varten ihan silleen, että siinä muut opettajat sai pikkusen niinku tietoo siitä, et minkälaista se vois olla.*

*Oppilailla oli roolit ja me mentiin luokkaan. Ja sitte oppilaat lainausmerkeissä teki kyselyä kaikista yksinkertaisista asioista, et niillä oli semmoset sovitut, että jos joku sanoo, en mä tiedä, niin sen jälkeen jostaki rupes tuntuun vaikka, että rupee katto laskeutuun sen niskaan. Se sai hirveen tämmöset kohtaukset (heh). Mut, että rehtori on ollu sillä tavalla kannustava ja ymmärtäväinen, että et se on antanu mulle nää kaks kurssii per vuosi, ainaki tänä vuonna. Ens vuodesta se ei oo luvannu mitään, vaikka mä kävin kysymässä kai mä saan nää. Eli sillä tavalla, et se on antanu ainaki mahdollisuuden ja oppilaat on käyny kyllä vaatimassa rehtorilta, että ehdottomasti nää pitää, näitten pitää jatkua näiden kurssien eli se varmaan vaikutti. Kai se rehtori sit arvostaa, ku se antaa mulle näitä kursseja.*

"Mutta työtoverit?"

*"No, työkaverit ei ne oikein. Palaute on ollu semmosta, että mitä te siellä oikein teette, ku ei meinannu kuulua mitään omalla oppitunnilla, kun kuulu semmonen töminä sieltä yläpuolelta. Mut silleen, et ainaki kysyttiin. Eikä se nyt hirveen närkästyny ollu, mut kyl mä nyt jouduin lupaamaan, et ei tömistetä seuraavalla kertaa niin pahasti. Mutta no viime vuonna oli yks semmonen projekti, että mun ilmaisutaitolaiset oli esittämässä yksiä juttuja Eurooppapäivän, Eurooppapäivää ku vietettiin, et kyllä siellä opettajat anto hyvää palautetta, että olipa kiva esitys ja näin, mut se nyt on hyvin ympäripyöreetä, mut ei oo ainakaan valitettu. (hah)"*

Tietynlainen arvostuksen puute tai se, ettei tiedä, miten aineeseen suhtaudutaan, heijastuu haastateltavan vastauksesta. Ilmeisesti tässä koulussa ei paljon keskustella yhdessä koulun kehittämisestä tms asioista. Kursseja suunnitellaan sen mukaan, mihin resurssit riittävät ja tärkeimpiä



ovat aineet, jotka kuuluvat ylioppilaskirjoitusten piiriin. Tämä ongelma heijastui myös haastateltavan vastauksesta:

*"No, yks vaikeus voi olla lukiossa ainaki se, että tämä ei oo niitä tärkeimpiä aineita sillä tavalla. No, ehkä tää liittyy siihen arvostukseen...  
Tottakai englannin, lainausmerkeissä pakolliset kurssit pitää olla järjestettynä. Pitää olla matikan kursseja sun muita, jotka on tosiasiaa... todellakin niinku kirjoitustenki takia tärkeitä. Että jos ei oo resursseja, niin näistä sitte karsitaan. Ja sitä mä pelkään, et ens vuonna, ku ei se reksi luvannu mitään, että, että saadaan sekä peruskurssi että jatkokurssi. Mut toisaalta mejän koululle pitäs tulla, me siirrettiin vähän noita tukiopetuksesta esimerkiksi niinku pidettäviin oppitunteihin niitä resursseja, et me saadaan kyllä enemmän kursseja, et kyl mä uskon, et mä saan ne molemmat. Mut just se, että ei tarvita, sanotaan, että ei ollu, ei oo rahaa, ei oo resursseja. Se on mun mielestä yks vaaratekijä. Ja sitte mun mielestä tila on, tilat on niinku se toinen paha este. Eli, että ei oo tarpeeks tilaa liikkua. No, ku mulla oli 25 oppilasta, niin eihän ne mahtunu juuri kääntymään siellä, ku pulpetit reunusti luokkaa. Tilaa oli keskellä jonkin verran liikkua, et se oli aika hirveätä. Ja sitte just, että liikunnanopettajat tarvi juhlasalia, ei sinnekään voi mennä. Se on toinen. Et mun mielestä, en usko, että vanhemmat on mikään este, vaikken mä nyt oo mitään sieltä mitään kuullukaan, mutta.. Eikä nyt rahaakaan tarvita hirveesti ilmaisutaidon opettamisessa.*

Mikä sitten olisi ideaalitalanne draamakasvatuksen opettamisessa, jos voisi toivoa ihan mitä tahansa, sitä haastateltava kuvasi seuraavasti:

*" Ihanata! Voi, että meidän koullulla ruvettais tekemään remonttia ja mä oon tehny monet, monta A4:sta kuule vaatimuksia, kun arkkitehdit sanoo, että et sinne saa laittaa kaikki, mitä haluaa. Mut nyt mä oon vaan kuullu, et mä en saa oikein mitään, mitä mä haluan (hah haha). No ne, se tila olis ainakin iso, mut ei liian iso, ei mikään jumppasali kuitenkaan. Mut silleen, että, et siellä mahtuu liikkumaan. Ja sit siellä on kaikkee sopivaa rekvisiittaa, siellä olis pöytiä ja tuoleja, sit siellä on kaikkee tämmösiä helistimiä, kilistimiä ja millä saa tuotettuu ääniä. Sit siellä on sopivasti rekvisiittaa, tinatuoppeja ja hattuja ja viittoja ja miekkoja ja tämmösiä. Sitte vaikka siellä vois olla joku tämmönen pieni näyttämö (heh hehe), jossa vois tehdä just tämmösii esitysluonteisia juttuja. Ja mmmmm, mitäs vielä? Sit siel on tämmösii patjoja, joita voi laittaa lattialle, et niitten päällä on hyvä maata kaikissa, kun tarvii tämmösii rentoutusharjoituksii esimerkiksi tai muihin. Ja, mitäs nyt vielä? Eiks siinä jo oo aika paljon?*

#### **6.5.4 Yhteenveto koulujen tilanteesta**

Haastateltavien vastauksista havaitaan resurssien vähenemisen vaikutukset. Ala-asteella ilmaisutaidon harrastaja-aine kokeilu loppuu ja lukiossa sen jatkuminen oli kyseenalaista. Vain yläasteella ilmaisutaito oli vakiinnuttanut asemaansa siinä määrin, että haastateltava ei pitänyt se lopettamista todennäköisenä.

Vastauksista myös heijastui kahtalainen suhtautuminen ilmaisutaidon arvostukseen. Toisaalta oppiainetta arvostettiin toisaalta taas ei. Arvostuksen puute liittyi lähinnä tietämättömyteen.

Opetuksen edellytyksistä keskusteltaessa kaikkien haastateltavien vastauksissa korostui opetustilan merkitys. Se koettiin ilmaisutaidon opettamisen kannalta tärkeäksi. Materiaalien merkitys ei ollut niin keskeinen. Välineiksi tarvittiin lähinnä musiikin tuottamiseen ja kuuntelemiseen liittyviä välineitä, mitä useissa kouluissa olikin. Rekvisiitaksi riitti hatut, huivit yms.

Ilmaisutaidon opetukseen ei tarvita paljon materiaaleja tai välineitä. Tärkeätä olisi sen sijaan kunnollinen tila sekä tietysti tarpeellinen tuntimäärä.

## 7 DRAAMAKASVATUS JA POSTMODERNISMI KOULUKONTEKSTISSA

### 7.1 Henkilökuvasta ihmiskäsitykseen ja autenttisuuden ihanteeseen

Tutkimuksessa yksi tavoite oli selvittää draamakasvatuksen ihmiskäsitystä postmodernismin haasteiden edessä.

Kuten jo aikaisemmin teoriaosuudessa on käynyt ilmi, niin ihmiskäsitys viittaa kokonaisvaltaiseen, hypoteettiseen näkemykseen siitä, millainen ihminen on, ja mitä ihminen voi tehdä itsestään (Hirsjärvi 1985,91). Siinä on mukana myös maailmankuvallinen ja maailmankatsomuksellinen elemetti (Hirsjärvi 1980, 1983) sekä elämänkatsomuksellinen näkökulma (Krohn 1981,10). Siihen liittyy vielä ihmisen asema luonnossa ja yhteiskunnassa sekä hänen kehitysmahdollisuutensa, koulutettavuus sekä käsitys ihmisen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä (Nurmi 1995,89).

Draamakasvatuksen ihmiskäsitystä tarkasteltaessa kiinnittyy huomio perusjännitteeseen yksilön ja yhteisön välillä. Käsitetäänkö ihmisen voivan kehittyä vapaaksi riippumattomaksi muista ihmisistä oman biologisen ja synnyntäisen olemuksensa suuntaan (Key 1900) vai muokkaako sosiaalinen ympäristö yksilön käsitystä ihmisestä ja ihmiskäsitys syntyy tästä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Dewey 1957, 21,56). Eräällä tavalla nykytutkijoidenkin tutkimuksissa käsitellään tätä samaa kysymystä, mutta hieman eri muodossa. Draamakasvatuksen ihmiskäsitys perustuu Rauhalan näkemykseen, jossa ihminen nähdään holistisena: fyysisenä, tajunnallisena sekä situationaalisena olentona, jonka osat tulisivat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Kysymys tässä kuuluukin: perustuuko ihmisen käsitys itsestään toisten ihmisten ja ympäristön käsityksiin vai tarkasteleeko ihminen itseään vain eri olemuspuolten suhteen löytämättä niiden välistä vuorovaikutussuhdetta?

Tämän holistisuuden toteutuminen situaatiossa on kuitenkin mahdollista Taskisen ja Teerijoen mukaan (1997) dialogin avulla.

Mielenkiintoisen leimansa tähän tarkasteluun luo vielä autenttisuuden ihanteen tarkastelu, eli loputtoman individualismin ja autenttisuuden ihanteen välinen jännite. Individualismin vaaroina ovat Taylorin (1995) mukaan välineellisyys, pinnallisuus, hetkellisyys sekä itsekkyytensä ja sen pahin muoto narsismi. Autenttisuuden ihanteeseen taas kuuluu uskollisuus minälle ja minän eheys. Autenttisuus korostaa erilaisuutta ja poikkeavuuden hyväksymistä, rakentamista, löytämistä, alkuperäisyyttä sekä vastarintaa yhteiskunnan sääntöjä, mahdollisesti myös moraalikäsitteitä kohtaan.

Kun vastaaja kuvasi eläytymistarinassaan Anttia tai Annaa hänellä oli mielessään se, millainen lapsesta voisi kehittyä ilmaisukasvatuksen avulla. Se siis peilaa sitä ihmiskäsitystä, mikä oppiaineen luonteeseen liittyy. Se on se ideaali, jota kohti kasvattaja suuntaa opetusta ja harjoituksia niitä valitessaan ja opettaessaan.

Jos tarkastellaan aluksi niitä henkilöhamoja, joita eläytymistarinoista muodostui, niin havaitaan siellä hyvin erilaisia, mutta jollakin tavalla hyvin vahvoja persoonallisuuksia. Henkilökuva saattoi muodostua joko rohkeaksi ja räväkäksi tai hiljaiseksi ja ujoksi ja vielä useaksi persoonaksi tältä väliltä.

Lisäksi henkilöhahmojen ominaisuudet koostuivat seuraavista seikoista: ulkoiset piirteet, luonteenpiirteet, harrastukset ja suhde ympäristöön. Mielestäni näistä kuvauksista löytyy Rauhlan (1983) mainitsevat ihmiskäsityksen kolme olemuspuolta. Ulkoisissa piirteissä kuvattiin nuorta fyysisenä, eräällä tavalla kehollisena olentona. Luonteenpiirteissä kuvataan nuorta tajunnallisena olentona, harrastuksissa ja suhteessa ympäristöön heijastuu nuoren situationaalisuus se, miten kehollisuus ja tajunnallisuus toteutuvat toiminnassa.

Tutkimus näyttäisi siis tukevan tätä ajatusta, että ihminen ja ihmiskäsitys on tällainen holistinen kokonaisuus, joka sisältää nämä ihmisen kolme olemuspuolta. Ja toisaalta tällä menetelmällä saatiin tuloksia, jotka kuvaavat ihmiskäsitystä, koska maininnat sisältävät ihmiskäsitykseen sisältyviä piirteitä.

Tutkimuksen tulokset kertovat siitä, että ilmaisutaidon kerhoon voi hakeutua hyvin erilaiset persoonallisuudet. Tätä tukee myös haastateltavien kertomukset. Varsinkin yläasteen ja lukion oppilaille oli hyvin monenlaisia syitä hakeutua opiskelemaan ilmaisutaitoa: joku on hyvä esiintyjä ja halusi esiintyä vielä enemmän, joku taas koki esiintymisen vaikeaksi ja halusi oppia sitä. Joku tulee sen vuoksi, että ilmaisutaidosta ei tule kotitehtäviä, ja siinä 'pääsee helpolla', kuten yläasteen opettaja asian ilmaisi. Varsinkin ala-asteella hakeudutaan sen vuoksi, että halutaan näytellä.

Lapsen ja nuoren halu ilmaista itseään on hyvin tavallista. Usein koulu ei anna tähän riittäviä mahdollisuuksia, etenkin niissä tapauksissa, jos oppilas ei vastaa ajatusmaailmaltaan, pukeutumiseltaan yms. ominaisuuksiltaan koulun ideaalia. Tällainen tilanne on usein yläasteella, joskus vielä lukiossa. Tämä johtaa usein muilla tunneilla passiiviseen vastustukseen tai jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ilmaisutaidossa sitä vastoin ei näitä ongelmia ollut, koska se salli oppilaan erilaisen minuuden ilmaisemisen ja antoi tilaa hyväksyvässä muodossa.

Kaikkien haastateltavien vastauksissa korostui se, että keskeisenä tavoitteena ilmaisutaidossa oli itsetuntemuksen ja rohkeuden lisääminen. Se, että kannustetaan oppilaita ilmaisemaan omat mielipiteensä ja opitaan hyväksymään oma itse, sekä muut, erilaiset ihmiset. Usko ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen oli keskeisellä sijalla draamakasvatuksen tavoitteissa, onhan se eräs tärkein draamapedagogiikan paradigmoista (ks. Rasmussen 1991). Se tuli myös selvästi esille kaikkien haastateltavien haastatteluissa, sekä Antista ja Annasta kertovista henkilökuvista. Antti ja

Anna olivat oppineet tuntemaan itseään ja luottamaan itseensä ja selviytymään erilaisista tilanteista. Tämä kertoo mielestäni siitä, että persoonallisuuden kehityksen ulottuvuus on keskeinen asia draamakasvatuksen tavoitteissa. Se korostuu jopa sellaisten vastaajien vastauksissa, joille draamakasvatuksen menetelmät eivät välttämättä ole kovin tuttuja. (Kaikki vastaajat olivat kuitenkin jossakin elämänsä vaiheessa osallistuneet jonkinlaiselle draamamentelmiä sisältävälle kurssille. Heillä oli kaikilla jonkin verran teoreettistakin tietoa draaman menetelmistä ja sisällöistä. Ilmaisukasvatuksen approbaturia opiskelevilla tietämystä oli tietysti paljon enemmän.)

Jos vielä tarkastellaan tätä tietoteoreettista draamapedagogiikan paradigmaa autenttisuuden ihannetta vasten, niin autettisuuden käsitteessähän korostuu minän tuntemus ja uskollisuus sille. Tässä draamakasvatuksen tietoteoreettisessa paradigmassa on paljolti kyse samasta asiasta. Kuljetaan itsetuntemuksen kautta uskolliseen minuuden ilmaisuun. Ilmaisutaidon tunnilla on periaatteessa ainakin mahdollisuus autenttisuuden ihanteen tutkiskeluun. Tavoitteellisesti edeten pedagogisen draaman keskeisnä päämääränä voidaan pitää autenttisuuden ihanteen saavutamista.

Peruskoulun opetussuunnitelmien tavoitteissa painotetaan persoonallisuuden kehittymistä, mutta tämä kaunis tavoite jää usein tietopainotteisuuden varjoon. Sellaisen oppilaan, joka ei pärjää tietopainotteisissa aineissa on hyvin vaikea saada onnistumisen elämyksiä, koska kaiken tiedollisen korostus on koulussa niin voimakasta. (vrt. tiedon makroparadigman merkittävä asema koko yhteiskunnassa).

Draamassa korostuu yksilön itsetuntemuksen ja persoonallisuuden kehityksen lisäksi myös sosiaalisuuden elementti. Ryhmä on tärkeä elementti draamaprosessissa. Sosiaalisuus ja ulospäinsuunteutuneisuus saivat paljon mainintoja myös Antin ja Annan henkilökuviissa. Myös

oppimistuloksissa sosiaaliset- ja yhteistyötaidot saivat paljon mainintoja. Tämä näyttäisi tukevan Østernin (1996,6) käsitystä, jonka mukaan draamassa ihminen toimii vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja jäsentää samalla maailmaa itselleen ymmärrettäväksi. Vuorovaikutukseen kuuluu myös yhteiskunnan jäsenyys ja koska ihminen on maailmassa toisten ihmisten kanssa tämä yhteys on kasvun ja kasvattamisen kannalta välttämätön.

Kehityksessä kohti autenttisuuden ihannetta tämä sosiaalinen elementti on välttämätön. Suhteessa ryhmään yksilö voi turvallisesti etsiä ja luoda omaa ehyttä minuuttaan. Samalla se voi estää vääränlaisen individualismin; ihmissuhteiden kehittymisen välineellisyyden ja pinnallisuuden periaatteelle. Olennaista on kuitenkin, että draamaprosessin aikana käydään keskustelua prosessin aikana tapahtuneista asioista: tehdään prosessi tietoiseksi. Väistämättä nuori joutuu kohtaamaan myös yhteisön ja yhteiskunnan säännöt, myös moraalisaännöt. Hän peilaa omia näkemyksiä ja asenteita näitä kohtaan ja autenttisuuteen kuuluu, että yksilö saattaa joutua myös vastarintaan vallitsevia sääntöjä kohtaan mikäli hänen oma moraalinen järjestelmänsä on näitä sääntöjä vastaan (ks. myös Kohlbergin moraalisen kehityksen teoria).

Tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että draamakasvatuksen ontologiassa on niin syvällä tällainen persoonallisuuden kasvun elementti (sen tietotereettinen paradigma), että se välittyy jo ikään kuin esiyymmärryksen tasolla (eläytymistarinat) entistä voimakkaammin tämä paradigma näkyy silloin, kun siitä tietoisesti keskustellaan osana draamakasvatuksen teoriaa ja tietoisia kasvatuksen tavoitteita.

Tämä persoonallisuuden kehittymisen elementti korostaa ulospäinsuunteutuneisuutta, rohkeutta ja sitä, että uskaltaa sanoa oman mielipiteensä. Ne ovat ikään kuin persoonallisuuden kehittymisen ja kasvun tavoitteita itsetuntemuksen ohella. Samalla draamakasvatuksessa

annetaan kuitenkin sijaa erilaisille kasvumahdollisuuksille; ihmiskäsityksille, joskin ideaalina on itsensä tunteva, itseensä luottava, rohkea, esiintymiskykyinen, sosiaalinen, omat mielipiteensä ilmaiseva ihminen.

Draamakasvatuksen luonteesta tai kulloisestakin temasta riippuen ihmiskäsityksen eri puolet voivat olla tarkastelun kohteena. Suhde itseen, ihmiseen, ihmisen kehittymiseen, koulutettavuuteen, luontoon, yhteiskuntaan, maailmaan. Draamakasvatus tarjoaa menetelmän ja muodon näiden asioiden tarkasteluun, on vain opettajista kiinni se, koetaanko asia tärkeäksi. Onko persoonallisuuden kehittyminen ja autenttisuuden ihanne ollenkaan keskeisiä kasvatuksen tavoitteita, vai onko olemassa parempia menetelmiä asioiden tarkasteluun? Siitä päättävät postmodernina aikana koulut ja opettajat itse.

## **7.2 Oppimistuloksista tietokäsitykseen**

Tutkimuksen toisessa temassa tarkastellaan draamakasvatuksen tietokäsitystä postmodernismin haasteiden edessä.

Tietoteoreettiset kysymykset tarkastelevat Hirsjärven mukaan (1985,58) sitä, mitä voimme sanoa kasvatustieteelliseksi tiedoksi? Mitä eri elementtejä tietoprosessissa on ja mitkä ovat tietoprosessin vaiheet? Onko tieto kasvatustodellisuudesta ja siihen sisältyvistä ilmiöistä mahdollinen ja mitkä ovat tietomme rajat? Mikä on tietomme alkuperä, lähde ja perusta? Mitä tiedolla tarkoitamme? Näiden kysymysten avulla on tarkasteltu tässä työssä myös draamakasvatuksen tietokäsitystä, joskin osa näistä kysymyksistä on ollut korostuneemmin esillä.

Tutkimuksen tuloksena eläytymistarinoista saatiin sekä erilaisia yksittäisiä positiivisia ja negatiivisia draamakasvatuksen oppimiskokemuksia. Lisäksi



tuloksena saatiin draamakasvatuksen oppimistuloksia. Haastattelussa haastateltavilta tiedusteltiin draamakasvatuksen tiedon ja oppimisen luonnetta, oppimistapaa eli oppimisprosessia sekä oppimistavoitteita. Näillä kaikilla asioilla haluttiin selvittää draamakasvatukseen sisältyvää tiedon olemusta ja oppimisen tapaa.

Positiiviset oppimiskokemukset liittyivät lähinnä esiintymiseen, esiintymiskokemuksiin sekä ryhmässä työskentelyyn. Negatiiviset oppimiskokemukset liittyivät joihinkin yksittäisiin harjoitustyyppihin sekä siihen, jos ryhmätyöskentelyssä tai ihmissuhteissa oli jotain ongelmia. Joidenkin harjoitustyyppien vaikeutta korostettiin myös haastattelutilanteessa. Ala-asteikäisten oli joidenkin vaikea keskittyä, rauhoittua ja olla tavallaan itsenä kanssa. Yläasteen opettaja sanoi, että luovan liikunnan harjoitukset eivät yläasteen oppilaita motivoineet. Näiden lisäksi vaikeiksi oli koettu jotkut aistiharjoitukset, esim. hajuaistiharjoitukset, koska yläasteikäisten oli vaikea mieltää hajuaistia. Tunneharjoitukset oli myös koettu vaikeiksi. Myös lukiolaisien oli joidenkin vaikea keskittyä ja sitten varsinkin tytöt alkavat helposti kikattaa. Kaikista harjoituksista oli yleensä kuitenkin pidetty, kun niistä jälkeinpäin oli keskusteltu, vaikka ensin oppilaat ovat voineet olla hieman ennakkoluuloisia. Tämän mukaan oli vaikeata vetää selviä johtopäätöksiä esim. todella huonoista harjoituksista, vaikka ilmaisukasvatuksen opettamisessa voi myös epäonnistua. Yläasteen opettaja puhui siitä, että epäonnistuessaan ilmaisutaito on "sarja epämääräisiä harjoituksia, joilla ei ole mitään tavoitetta".

Huomiota täytyy kiinnittää myös ilmapiiriin, sen täytyy olla vapautunut. Lisäksi eräs haastateltava korosti myös koulutuksen merkitystä. Hän sanoi, että oli monella tavoin uhkarohkeaa opettaa ilmaisutaitoa ilman asiankuuluuvaa koulutusta.

Jos tarkastellaan oppimistuloksia kuvaavia luokkia havaitaan, että aineistosta analysoidut luokat: itseilmaisuus ja esiintyminen, luovuus ja

estetiikka, minuuden kehitys ja sosiaaliset taidot käyvät yksiin myös Rasmussenin (1991) kuvaamien draamapedagogiikan paradigmojen kanssa:

Rasmussen (1991) oli jakanut draamapedagogiikat neljään eri paradigmaan eli epistemologiseen, rooliteoreettiseen, taidekasvatukselliseen ja holistiseen. Tässäkin osiossa (kuten jo aikaisemmin ihmiskäsitystä kuvattaessa on todettu) painottui epistemologinen paradigma eli opetuksen tavoitteet ymmärryksen, mielikuvituksen ja tietoisuuden kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa Rasmussenin paradigmaa vastaa mielestäni eläytymistarinoiden tuloksista analysoitu, minuuden kehityksen -luokka.

Tämä painotus oli havaittavissa sekä oppimistuloksissa että opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Kaikki haastateltavat kuvasivat harjoitusten luonnetta ja kertoivat käyttäneensä Rasmussenin kuvaamia harjoitustyyppejä kuten: kontakti-, keskittymis-, mielikuvitus-, aisti-, tunne-, keho-, ääni-, ja puheharjoituksia.

Oppimistulosten luokittelussa oli selvästi havaittavissa myös rooliteoreettisesti tai sosiaalipedagogisesti suuntautunut draamapedagoginen paradigma, jossa korostuvat yhteistyökyky, vastuuntunto ja ryhmädynaamiset taidot. Tässä tutkimuksessa tuota kyseistä paradigmaa vastasi sosiaalisten taitojen -luokka. Tämä sosiaalisten taitojen ulottuvuus koettiin tärkeäksi myös haastattelujen yhteydessä. Haastateltava saattoi painottaa empatian taitoa tai toisten kunnioitusta tai hyväksyntää.

Myös taidekasvatuksellinen paradigma oli nähtävissä tässä tutkimuksessa. Se näkyi oppimistuloksissa sekä luovuuden ja estetiikan sekä itseilmaisun ja esiintymisen yhteydessä. Nämä siis sisältävät samantapaisia oppimisen elementtejä kuin taidekasvatuksellinen paradigma.

Esiintyminen ja näyttelemisen halu oli yksi keskeinen syy, minkä vuoksi varsinkin ala-asteella oli hakeuduttu ilmaisutaitoa opiskelemaan. Yläasteella

ilmaisutaidon sisältöihin kuului myös näytelmäproduktio. Taidekasvatuksellisessa paradigmassahan on tärkein tavoite se, että yleisölle tehdään esitys, joskin tähän paradigmaan kuuluu myös se, että siinä edellytetään osattavan myös epistemologisen paradigman osaitaitoja. Nämä osataidot olivat esillä luovuus ja estetiikka sekä itseilmais- ja esiintyminen -luokissa.

Rasmussen kuvasi vielä yhtä draamapedagogiikan paradigmaa eli holistista paradigmaa. Tämä tarkoittaa sitä, että draaman sisältöihin on sisällytetty mahdollisimman paljon erityyppisiä harjoitteita ja tavoitteita: pedagogisia, psykologisia ja sosiaalis-esteettisiä niin, että siitä tulee eräänlainen sillisalaatti periaatteella jokaiselle jotakin. Etenkin yläasteen opettaja oli sitä mieltä, että epäonnistuessaan draamakasvatus on tällaista erilaisten harjoitusten läpivientiä ilman tavoitteita ja porrastusta. Tämä voisi olla lähellä tätä Rasmussenin kuvaamaa holistista näkemystä, joskin Rasmussen korostaa, että tässä yritetään ottaa kaikkia näitä edellisiä osa-alueita draaman käytäntöihin ja se sekoittaa draaman tavoitteet. Yläasteen opettaja tarkoitti ehkä kuitenkin tilannetta, että opetuksesta puuttuu ikään kuin punainen lanka, selkeä tavoite, jota kohden edetään. Tällainen vaara on olemassa etenkin silloin, jos draamakasvatusta opettaa henkilö, jolla ei ole tarvittavaa koulutusta tai asiantuntemusta.

Tietoteorian osa-alueisiin kuuluu myös kuvata tiedon luonnetta. Jos tarkastellaan sitä tiedon tai oppimisen luonnetta, joka draamakasvatuksen käytäntöihin kuuluu niin sitä voisi kuvata kokemukselliseksi. Draamaa pidetäänkin eräänä kokemuksellisen oppimisen menetelmänä (Pässilä & al 1994).

Lintunen on artikkelissaan vertaillut Kolbin kokemuksellisen oppimismallia ja Jonathan Needlandsin oppimisen prosessimallia ja havainnut ne melko yhteneväisiksi (Lintunen 1995, 108). Kolbin perusolettamuksia oppimisessa ovat: oppiminen, prosessimaisuus, kokemukseen perustuminen,

ongelmanratkaisu, holistisuus ja vuorovaikutus. Draamassa lähdetään liikkeelle välittömästä, omakohtaisesta kokemuksesta, josta edetään reflektion kautta käsitteellistämiseen ja aktiiviseen toimintaan, joka on uuden oppimis-syklin perusta. (Lintunen 1995, 113.)

Haastateltavat eivät tätä oppimisen prosessia kovin tarkasti kuvanneet, mutta miettivät sitä, miten oppiminen poikkeaa muusta koulussa tapahtuvasta oppimisesta. Ala-asteen opettaja kuvasi sitä mielekkääksi tavaksi oppia, vaihteluna vihkotyön ja lukemisen rinnalla. Hän kuvasi sitä myös omakohtaiseksi ja elämykselliseksi, syvemmäksi ja henkilökohtaisemmaksi, ei niin ulkoiseksi tavaksi. "Asiat tulee syvemmin ymmärrettyä." Oppiminen on erilaista silloin, kun itse "todella tunnet sen selkäpiissäsi." "Sitä oivaltaa ja hoksaa". "Tiedon ikään kuin kokee omakohtaisemmaksi ja sen myös muistaa ja ymmärtää." Kokemuksellisuuden elementti on mukana kaikissa näissä vastauksissa. Tieto on itsekoettua ja sen muistaa paremmin. Erittäin hyvin tätä kuvasi lukion opettaja, joka oli äidinkielen opetuksessaan käyttänyt draamakasvatuksen menetelmiä. Tämä kokemuksellisuuden ja omakohtaisuuden elementti on oppimisessa tärkeä emotionaalinen, empiirinen ja eettinen osa-alue. Sen merkitys tässä postmodernissa tiedonkäsityksessä tulee vielä korostumaan.

Ihminen jäsentää ja ymmärtää maailmaa Venkulan mukaan kolmen eri makroparadigman avulla. Nämä makroparadigmat ovat siis tieteellinen, taiteellinen ja uskonnollinen tai ideologinen makroparadigma. Näillä kaikilla on siis oma ontologia, epistemologia, metodologia ja symbolijärjestelmä. Osittain nämä makroparadigmat menevät myös päällekkäin, mutta peruseriaate on, että kukin näistä jäsentää jotakin, mitä toinen ei jäsennä.

Mielenkiintoisen lisän tähän oppimiseen, ymmärtämiseen ja muistamiseen mielestäni antaa Venkulan mentaalisen järjestelmän oletetut osajärjestelmät, joiden tulisi olla sopivassa suhteessa toisiinsa nähden, jotta oppimista

tapahtuisi ja jotta "tieto auttaisi". Jos ajatellaan, että meillä on viisi erilaista osajärjestelmää: episteeminen, emotionaalinen, eettinen, esteettinen ja empiirinen ja näiden kaikkien tulisi oppimistilanteessa olla käytössä ja vielä oikeassa suhteessa toisiinsa, jotta oppimista tapahtuisi, niin olemme kyllä opettamistilanteessa valtavan haasteen edessä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että draamakasvatuksen käytännöissä, esim. kokemuksellisen oppimisen teorioita hyödyntämällä tällainen oppimistilanne olisi mahdollinen ja pystyttäisiin tarjoamaan oppimistilanteita, joissa voisi myös saavuttaa hyviä oppimistuloksia.

Jos sitten tarkastellaan tätä koko tiedon ja draamakasvatuksen tietoteorian kenttää postmodernismin taustaa vasten niin tällöin korostuvat kysymykset tiedon rajoista ja siitä, onko tieto kasvatustodellisuudesta mahdollista? Postmoderniin tiedonkäsitykseen kuuluu se, että tiedon olemus ja alkuerä joutuu kritiikin kohteeksi ja tiedon intellektuaalinen ja poliittinen sisältö on tarkastelun kohteena. Esim Rorty on väittänyt (1982,1989) että kaikki tieto on vain retoriikkaa ja viime kädessä vastaanottajansa subjektiivinen tuote. Äärimmäisessä postmodernismissa tiedon kriteeri on sen vaikuttavuudessa. Mitä huomiota herättäväpi tieto on, sitä huomattavampi ja tärkeämpi se on. Olemme viime kädessä kaikki oman subjektiivisuutemme vankeja, eikä ole ketään, joka tietoa voisi arvioida. (Ahonen 1996).

Kun hylätään absoluuttinen totuus, korostuu tulkinta ja merkitys, joka tiedon oppimisprosessissa täytyy itse luoda. Tämän vuoksi postmodernissa yhteiskunnassa korostuu ymmärtämisen merkitys. Tämä senkin vuoksi, että tietoa on paljon ja sitä on helppo saada. Lisäksi koulutautuminen teknisiin ja tietoteknisiin ammatteihin korostaa tiedon määrällistä ja hyödyllistä merkitystä. Totuudellisuuteen ja etiikkaan liittyvät tiedon kriteerit eivät ole niin merkityksellisiä. Olennaista onkin se, millä menetelmillä pystytään parhaiten takaamaan ymmärtäminen ja tiedostaminen, ei pelkästään datan siirto.

Keskeinen asia postmodernismissä on Lyotardin (1985) mukaan suurten kertomusten kuoleminen. Tämän merkitys on mielestäni olennaista myös draaman kannalta.

Länsimaisen kielipelin ja kansanomaisen narratiivisen pragmatiikan välillä on katkos. Tämä katkos on syntynyt osaltaan sen vuoksi, että länsimainen tietokäsitys suosii nykyisin ammattiin kouluttavasti suuntautumista (Lyotard 1985, 78) eli sitä, että tieto käsitetään paketeiksi, joiden tarkoituksena on valmiuksien ja etenemismahdollisuuksien kohentaminen ammatillisilla markkinoilla. Mikäli kuitenkin halutaan säilyttää yhteys tuohon perinteeseen, eli kansanomaiseen narratiiviseen pragmatiikkaan, näkisin draaman siihen opetusmentelmällisessä mielessä erinomaiseksi välineeksi. Draama voisi olla se muoto, joka ylläpitää tätä linkkiä perinteen ja postmodernin tiedon luonteen välillä. Siinä missä postmoderni tieto ohittaa tiedon emotionaalisen, esteettisen ja eettisen osa-alueen keskittyen episteemiseen ja empiiriseen, hyödyllisten taitojen opettamiseen, niin draamakasvatuksen menetelmin voidaan täydentää oppimisprosessi kokonaisemmaksi samalla välittäen myös perinteistä narratiivista tiedonmuodostustapaa.

Haluan vielä nostaa tähän lopuksi erään keskeisen asian tarkastelun kohteeksi. Sen, miksi draaman avulla voi ylläpitää tätä yhteyttä perinteisen taruun perustuvan tiedon sekä postmodernin tiedon välillä, sekä saavuttaa hyviä oppimistuloksia, kun sitä optimaalisesti käytetään. Tämä liittyy draaman perusontologiaan. Siinä yhdistyvät mielenkiintoisella tavalla kaikki makroparadigmat, jolla ihminen maailmaa hamottaa.

Draama on Hornbrookin (1991, 24-25, 29-30) mukaan syntynyt uskonnollisista riiteistä, joiden avulla on selitetty ympäröivää elämää ja kuolemaa. Sen *alkuperä* on siis *uskonnollinen* ja ideologinen. Näiden asioiden selvittämiseksi se käyttää taiteen ja symbolien kieltä, draamalla on siis *taiteen muoto*, mutta draamapedagogiikassa draaman merkitys, *tavoite* on *tieteellinen*, selittävä, ymmärtävä. Sen tavoitteena on selittää ja ymmärtää

ympriövää maailmaan. Makroparadigmojen hyödyntämisessä on draamapedagogiikan mahdollisuus ja sen edellytykset.

### **7.3. Koulu haasteiden edessä**

Tässä viimeisessä osiossa tarkastellaan lähinnä haastatteluiden kautta sitä, millainen on draamakasvatuksen kannalta se todellisuus, missä tämän päivän koulussa eletään. Samalla luon katsausta siihen, millainen on draamakasvatuksen merkitys tämän päivän koulussa postmodernismin haasteiden edessä.

Nyt eletään ainakin kunnallistaloudessa lamaa ja niukkenevien resurssien aikaa. Nyt vannotaan yrittäjyyskasvatuksen nimeen sekä ympäristökasvatuksen, onhan luonto ympäriltämme tuhoutumassa. Viestintäteknologian merkitys kasvaa edelleen. Nyt puhutaan myös kasvatusteknologiasta, tietokoneet, videoneuvottelut ja muu tietotekniikka ja niiden käyttö on opetuksen kohteena. Ne ovat tämän ajan ilmiöitä.

Haastatteluiden perusteella voi päätellä, ettei tällaisessa tilanteessa ilmaisutaito sinällään saa kovinkaan paljon resursseja: opetustunteja, sopivia tiloja, materiaaleja jne. Oppiaineen merkitys ei tämän hetken yhteiskunnassa ole samanlainen, kuin vielä 1980-luvulla. Sille ei ole olemassa samankaltaista sosiaalista tilausta. Kuitenkin tämä lapsikeskeisyyteen ja reformipaedagogiikkaankin pohjautuvan oppiaineen/opetusmenetelmän merkitys ja tavoitteet koetaan edelleen tärkeiksi, ne on vain sopeutettava uuteen tilanteeseen. Lisäksi on muistettava se, että kouluilla on entistä enemmän päätösvaltaa opetussuunnitelmiansa laadinnassa ja siinä, millaisia painotuksia koulut eri oppiaineille antavat. Siinäkin on draamakasvatuksen mahdollisuus.

Kaikissa haastateltavien kouluissa ilmaisukasvatus oli vapaavalintainen oppiaine. Kulloisistakin resurssseista riippui se, pystyttiinkö sen opetusta jatkamaan.

Tässä tilanteessa kyseisen ala-asteen tilanne oli huonoin. Harrastaja-aine jouduttiin lopettamaan tuntimäärän vähentämisen vuoksi. Positiivista tilanteesta oli kuitenkin se, että haastateltava oli innostunut draamakasvatuksen menetelmistä ja aikoi tulevan oman luokkansa kanssa käyttää paljon draamakasvatuksen menetelmiä, itseasiassa rakentaa opetustaan pitkälle draamakasvatuksen varaan.

Yläasteella opettavan haastateltavan tilanne oli paljon vakiintuneempi. Näköpiirissä ei ollut tilannetta, että ilmaisutaito valinnaisaineena joutuittaisiin lopettamaan.

Lukiossa tilanne oli tuolloin vielä epäselvä. Haastateltava oli toiveikas sen suhteen, että saisi seuraavana vuonna kaksi ilmaisutaidon kurssia, peruskurssin ja jatkokurssin. Oppilaat olivat käyneet puhumassa rehtorille asian puolesta. Kysymys oli siitä, oliko taloudellisia resursseja tälle valinnaisaineelle sekä siitä, kokiko rehtori ilmaisutaidon merkityksellisenä.

Kaikki draamakasvatuksen opettajat kokivat työtovereiden arvostuksen hieman kahtiajakoisena. Toisaalta ainetta arvostetaan toisaalta taas ei. Arvostuksen puute liittyy lähinnä siihen, että sitä ei pidetä kovin tietopainotteisena. Suomalaisessa koulussa tämä tietopainotteisuuden arvostaminen näkyy jo ala-asteella, koska ala-asteen opettaja sanoi myös kokeneensa tämän saman asian, eli resurssien vähetessä panostus siirtyy tietopuolisiin aineisiin. Myös yläasteen opettaja oli kokenut arvostuksen puutetta nimenomaan sen suhteen, miten kollegat vähätelivät ilmaisutaidon oppimistavoitteita. Kommentit ovat sen suuntaisia, että "kyllähän siellä tunneilla hauskaa on, mutta kun kokeet tulevat, niin kukaan ei osaa mitään". Tämä tietopainotteisuus korostuu edelleen vielä lukiossa, koska siellä



kaiken toiminnan päämäärä on ylioppilaskirjoitukset ja ainakaan vielä toistaiseksi ilmaisutaito ei ole kirjoitettavien aineiden joukossa. Tulevaisuudessa tilanne voi olla toinen. (ks. Nyfors, 1995).

Tämänkin mukaan näyttäisi siis siltä, että määrällistettävän ja mitattavan (teknisen) tiedon korostumisen myötä lapsipuolen asemaan ovat jääneet praktinen jokapäiväistä elämäämme koskeva tieto, sosiaalis-historiallista tilannetta koskeva tieto tai vapauttava (emansipatorinen) yksilöllisen ja yhteisöllisen vastarinnan ja vaihtoehtojen etsinnän mahdollistava tieto (Antikainen 1990, 3-14). Ja koska draamakasvatukselle ei mielletä tieteellisiä ja tiedollisia tavoitteita, sitä ei välttämättä arvosteta.

Ilmaisukasvatuksen arvostus on kuitenkin lisääntynyt, sitä painottivat kaikki ilmaisukasvatuksen opettajat. Sen vuoksi sitä nykyään voi opiskella monessa koulussa valinnaisena aineena. Nykyään ei voi väheksyä itsensä ilmaisuun, esiintymiseen ja rohkeuteen liittyviä taitoja, koska niitä tarvitaan paljon. Tämä on se syy, miksi ilmaisutaitoa arvostetaan ja sen merkitystä korostetaan. Mielestäni yläasteen opettaja kiteytti olemassaolevaa tilannetta aika osuvasti:

*" Kyllähän se on selvä, että nykyaikana ihmisen täytyy pystyä olemaan ulospäin suuntutuva ja pystyä esittämään mielipiteensä.. ja antamaan ittestänsä hyvä kuva ulospäin. Tavallaan.. niin kyllä kaikenlaista tämmöstä esiintymistaitoa arvostetaan ja meijänikäisistä jokainen tietää, miten hankala on kylmiltään lähteä, ku ei oo koskaan oppia siihen saanu... lähtee sitten pitämään puhetta tai sitte vaikkapa vain johtamaan kokousta tai muuta tämmöstä arkipäivän juttua, mihin kaikki nykysin törmää. Videohaastattelut on ihan tavanomasia elämässä ja niin edespäin. Jokainen tietää, et esiintymistaitoo ja tämmöstä luontevaa esiintymistä tarvitaan. Niin ei tavallaan kukaan uskalla sitä vastustaakaan, et jos tää on yks askel siihen suuntaan, niin hyvä. Eihän se nyt yläasteella voi olla sitä, että että tässä ollaan sit jotakin jotakin varsinaisia koulutuksen saaneita, mutta ei ne enää oo semmoisia pelokkaita nyhjöttäjiä, kyllähän sen jokainen ymmärtää, et sen takia sitä ei uskalla kukaan vastustaa, mutta voihan sitä aina selän takana kritisoida."*

Erityisesti yläasteen opettajalle vanhemmat olivat sanoneet, että ilmaisutaito pitäisi olla kaikille pakollinen aine. Yläasteen opettaja ei ollut tästä aivan

samaa mieltä vanhempien kanssa, joskin oli sitä mieltä, että vapaavalintaisena se pitää ehdottomasti säilyttää. Ilmaisutaidon merkitystä nostaa mielestäni huomattavasti tuossa kyseisessä kunnassa se seikka, että ilmaisutaidon avulla myös lestadiolaisyhteisö oli hyväksynyt teatterin taidemuotona. He olivat käyneet katsomassa esityksiä ja antaneet vielä omien lastenkin esiintyä näytelmissä, sellaisissa kuin Tukkijoella tai Seisemän veljestä.

Tällainen draaman ja teatterin yhteisöllinen merkitys on hyvin huomattava. Tämä kertoo myös siitä, miten voimakas asenteita muuttava ominaisuus draamaan voi kuulua. Tässä esimerkissä myös näkyy draaman kaksiosainen luonne: draama opetuksellisessa merkityksessä ja draama teatterimerkityksessä

Näissä esimerkeissä heijastuu myös voimakas hyötyajattelu. Tämä hyöty täytyy osoittaa esimerkiksi oppimistulosten kautta. Voi olla, että peruskoulussa oppiaineen tulevaisuus on paljolti kiinni siitä, miten tuloksellisia oppimistavoitteita sillä voi saavuttaa. Olen tämän vuoksi David Hornbrookin kanssa pitkälti samaa mieltä siitä, että draaman tulisi saada sosiaalista ja yhteiskunnallista painotusta, jotta aliarvostetusta asemasta päästäisiin. Hornbrook (1991) painottaa sitä, että opetuksen tulisi olla taidekasvatuksellista ja painotuksen produktiivista, tavoitteiden tietoisempia ja mitattavissa olevia. Oppilaille tulisi opettaa teatterin keinoja ja draaman työkaluja, ja tuotos tulisi jakaa yleisön kanssa. Näillä tavoitteilla lisätään kyllä draaman näkyvyyttä. Lasten esittämä teatteriesitys on hyvä keino edistää draaman merkitystä ja oppimistulosten huomattavuutta. Yhtä tärkeänä näkisin sen myös opetusmenetelmänä. Tällä saralla draamapedagogeilla on laaja ja mielenkiintoinen työmaa. Draamalla on kaikki edellytykset olla erittäin hyvä opetusmenetelmä, kunhan opettajat motivoituisivat sitä käyttämään ja kunhan sen oppimistuloksia korostava prinssiippi tulisi tunnetuksi.

## 8 LOPUKSI

### 8.1 Tutkimuksen arviointi

Kun aloin tarkastella tutkimuksen teemoja: ihmiskäsitystä ja tietokäsitystä, havaitsin, että aiheista on olemassa paljon tietoa, ongelmaksi tuli lähinnä aiheen rajaus. Tutkimuksen osa-alueet: ihmiskäsitys ja tietokäsitys ovat molemmat kasvatustieteellisesti ajatellen peruskysymyksiä. Koin aiheiden tutkimisen merkityksellisenä, vaikka niitä on kasvatustieteissä käsitelty paljon. Ne ovat kuitenkin tärkeitä asioita draamakasvatuksen kannalta, koska näiden käsitteiden kautta määrittyy se, miten tärkeäksi jokin asia oppimisen kannalta koetaan. Näiden käsitteiden saaminen tutkittavaan muotoon oli siis haastava tehtävä.

Mielestäni menetelmän (eläytymismenetelmä) avulla pystyi asiaa tutkimaan. Etenkin oppimistuloksia kuvaavat ulottuvuudet käyvät yksiin aikaisemminkin saatujen tulosten kanssa (vrt. Rasmussenin 1991 draamapedagogiikan paradigmat). Eläytymismenetelmästä olisi voinut ehkä jättää pois osuuden, jossa pyydettiin vastaajia kuvaamaan sitä, mistä Antti/Anna oli ilmaisutaidon kerhossa pitänyt ja mistä ei ollut pitänyt. Mitään tutkimuksen kannalta kovinkaan olennaista tietoa en mielestäni tästä osiosta löytänyt. Osion merkitys oli lähinnä muita osioita täydentävä.

Eläytymistarinan olisi voinut kirjoittaa myös minä-muodossa, eli: Olet osallistunut kolmannesta luokasta lähtien ilmaisutaidon kerhoon. Kerro, millainen ihminen sinusta on kasvanut. Mistä olet kerhossa pitänyt ja mistä et ole pitänyt, mitä olet kerhossa oppinut? Mielenkiintoista olisikin ollut, missä määrin tarinat olisivat poikenneet silloin nykyistä. Tämä tarinamuoto olisi kuitenkin tuonut tietynlaisen vertailevan lisän tutkimukseen, joten oli helpompi käsitellä asiaa ilman henkilökohtaista aspektia.

Ihmiskäsitystä kuvaavasta osiosta saadut henkilökuvat olivat mielestäni mielenkiintoista luettavaa. Vaikka hahmot olivatkin eräällä tavalla stereotyyppisiä, niin kuitenkin hahmojen erilaisuus kertoo mielestäni paljon oppiaineen luonteesta: ihmiskäsityksen kokonaisvaltaisuudesta. Henkilökuvista löytyi ihmiskäsityksen olemuspuolet: kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus (ks. Rauhala 1983).

Tutkimusaineiston analysointi ja luokittelu tapahtui aineistosta käsin, ei niinkään aikaisempia tutkimustuloksia hyväksi käyttäen. Luokituksista löytyy silti yhteisiä ulottuvuuksia, yhteisiä paradigmoja etenkin oppimistulosten, tietokäsityksen arvioinnissa. Uskon tämän viittaavan siihen, että ihmisillä on olemassa tietyt strategiat ja kategoriat draamakasvatuksen ihmiskäsitystä ja tietokäsitystä arvioitaessa, ja nämä kategoriat ovat yleistettävissä.

Haastatteluvaihe oli tutkimuksessani ehkä liian varhaisessa vaiheessa. Olisi ollut tarpeen tutustua teoriaan hieman syvemmin ennen haastattelua, jotta haastattelussa olisi päässyt pureutumaan hieman syvemmälle nimenomaan opetusprosessin luonteeseen. Toisaalta voi olla myös niin, että haastateltavat eivät kuitenkaan olleet vielä itsekään täysin tietoisia siitä, mitä elementtejä itse oppimistilanteeseen liittyy. He olivat huomanneet, että tilanteet ovat elämyksellisiä, lapset kokevat asiat syvemmin ja asioista muodostuu henkilökohtaisempia ja tämä riitti heille. Tutkimuksen kannalta oleellista olisikin vielä päästä syvemmälle tuohon prosessiin lasten itsensä kautta. Siinä olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Jos tarkastellaan itse tutkimusprosessia sen paradigmasta käsin. Määrittelin sen kuuluvaksi konstruktivistisen paradigman piiriin (Guba & Lincoln 1994, 108-109). Mielestäni tutkimuksesta löytyvät vastaukset tutkimuskohteen ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin kysymyksiin. Tutkimuksessa kuvattiin kohteen todellisuutta, laatua ja olemusta. Tutkijana lähestyin tutkittavaa kohdetta hermeneuttisesti ymmärtäen ja aikaisempia teorioita

tuloksiin soveltaen. Vaikka tieto tässä tutkimuksessa on yksittäistä uskoisin, että tuloksia voisi yleistää myös laajemmin.

Tavoitteenani oli tutkimusprosessin aikana kulkea tietynlainen ketju; tietämisen muodonmuutos, tieteellisen käsittäällistämisen kautta. (Varto 1992, 55-73). Aluksi tematisoinnin yhteydessä nostettiin tutkittava teema esiin (teoriatausta, jossa esiteltiin ihmiskäsitystä, tietoteoriaa, draamakasvatuksen teorioita ja postmodernia yhteiskuntaa). Toisessa, laadun tunnistamisen, vaiheessa luotiin näiden teemojen välille merkityssuhteet ja muodostettiin niistä kokonaisuus. Kolmannessa vaiheessa, eli tulkinnan yhteydessä tavoitteena oli tulkita tutkimustuloksia niiden oikeassa yhteydessä ja liittää aikaisempia teorioita tässä saatuihin tuloksiin. Neljännessä eli ymmärtämisen vaiheessa pyrkimys oli nostaa tutkimuskohde uudeksi kokonaisuudeksi. Ottaa tutkimuskohteesta saatava mieli haltuunsa. Tämä neljäs vaihe tutkimuksessa on kaikkein kriittisin ja siinä mielestäni prosessi on vielä kesken.

Tulokset liittyvät hyvin aikaisempiin teorioihin ja siinä mielessä olisin valmis pitämään tutkimusta hyvin luotettavana. Tutkimustulosten tulkinnassa tavoitteeni oli lähestyä ongelmaa metodologisen eklektismin periaatteella, eli tutkittavien elämään osallistuen sekä ulkopuolisemminkin menetelmin, silti kohdetta kadottamatta (Suoranta 1995, 83). Mielestäni fokus säilyi koko ajan tutkimuksen kohteessa ja tutkimusongelmissa.

Tutkimuksen teoreettinen osuus kytkeytyi mielestäni hyvin ihmiskäsityksen ja tietokäsityksen osalta aikaisempiin tutkimuksiin. Postmoderneja piirteitä ihmiskäsityksestä ja tiedosta oli mielestäni vaikea saada mitattavaan muotoon tai edes haastattelun teemaksi. Tämän vuoksi kytkennät tapahtuvat ainostaan teoreettisella tasolla. Postmoderni aika on eräällä tavalla tarkastelunäkökulma ihmiskäsitykseen ja tietokäsitykseen. Mielestäni tästä aihepiiristä löytyisi myös mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita.

Draamaa käytetään opetusmenetelmänä kuitenkin vielä varsin vähän, vaikka sen käyttö ja arvostus ovatkin lisääntyneet. Tästä juuri tarvittaisiin tutkimustuloksia, eli jos käytetään draamaa opetusmenetelmänä, niin millaisia ovat ne oppimistulokset, joita sillä saavutetaan? Tässä olisi myös pedagogisen draaman mahdollisuus tuoda itseään esille, saada sitä arvostusta, jota se eittämättä tarvitsisi, jotta sen asema opetusmenetelmänä ja oppiaineena lopullisesti hyväksyttäisiin. Kaikenkaikkiaan draamakasvatus avaa eteen niin paljon tutkimatonta maastoa ja kulkemattomia polkuja, että aiheen parissa riittää jatkotutkimuksia pitkäksi aikaa.

## 8.2. Yhteenveto

Draama on teatteria, draama on opetusmenetelmä ja draama on persoonallisuuden kehityksen väline. Se on osa historiallista jatkumoa, menetelmä, jolla iän kaiken on selitetty maailmaa symbolisessa muodossa. Draamakasvatus opetusmenetelmänä voisi myös toimia linkkinä narratiivisen pragmatiikan ja postmodernin kielipeliteoriaan pohjautuvan tiedonkäsityksen välillä

Kun draamaa tarkastellaan opetusmenetelmänä tai taidemuotona on syytä muistaa myös se, että tämä muoto (draama) ei ole olemassa vain teatterissa. Esslin (1980, 11-15), on sanonut, että 1900-luvun jälkipuoliskolla teatteri on vain yksi suhteellisen vähämerkityksellinen, ilmaisun muoto. Joukkotiedotuksen, elokuvan, television ja radion tuottama ja välittämä draama on perimmäiseltä olemukseltaan draamaa ja käyttää samoja ikivanhoja havainto- ja käsityskykyyn liittyviä tekijöitä, joista draama on peräisin. Tämänkään vuoksi ei kannata väheksyä draaman merkitystä. Olennaista onkin se, mitä välineitä meillä on ymmärtää, tulkita ja luoda sitä kieltä, mitä draama käyttää, jos ei draamaa tehdä tietoisesti tai tietoisesti oppimisessa ja opetuksessa.

Mielestäni draaman merkitystä korostaa se, että oletettavasti sen perusontologiaan sisältyy kaikki ihmisen maailmanjäsentämisen tavat: tiedollinen, taiteellinen ja uskonnollis-ideologinen.

Elämme postmodernissa yhteiskunnassa, tämä aika vaikuttaa ja muuttaa monia ympäröivän elämän rakenteita ja vaikuttaa myös kouluun ja sen arkeen. Lokaalisuus päätöksenteossa, erilaisuuden hyväksyminen, suurten kertomusten kuoleminen, populaarikulttuurin ja korkeakulttuurin rajan hämärtyminen. Tietynlainen normittomuus, joka haastaa myös eettisyyden tulkintaan ja sisältää yksilön vapauden ja vastuun välisen jännitteen (Ks. Törmä 1997, 212).

Aikaamme leimaa tiedon, tieteen, teknologian ja tietotekniikan valtava kehitys. Tietoa on paljon saatavilla ja sen merkitys hyötyyn perustuva, välineellisempi ja kertakäyttöisempi kuin koskaan ennen. Tässä kehityksessä on vaarana, että se yhteys, joka meillä narratiivisten tarinoiden ja tietoperinteen muodossa on ollut alkuperäisen tietomme juuriin, katkeaa. Tämä tieto on ollut myös sellaista, joka on liittänyt meidät yhteisöömme, samalla kun se on välittänyt yhteisiä arvoja, asenteita, uskomuksia: tietoomme sisältyviä eettisiä, esteettisiä, emotionaalisia, empiirisiä ja episteemisiä aineksia. Mikäli haluamme säilyttää näitä piirteitä tietokäsityksessämme, näkisin draamakasvatuksen tähän hyvänä välineenä.

Jos tiedon lisäksi tarkastellaan yksilön asemaa tässä muuttuvassa ajassa, myös käsitys ihmisyydestä muuttuu. Ihmisyyttä leimaa individualistisuuden, narsismin ja jatkuvan nautinnollisuuden tavoittelun sekä autenttisuuden ihanteen eli aidon ja uskollisen minuuden hakemisen, välinen jännite. Missä määrin tietopainotteisissa sisällöissä tätä olemuspuolta tarkastellaan?

Opetussuunnitelmien tavoitteissa puhutaan paljon persoonallisuuden kehittämisestä, mutta välineitä tähän kehittämiseen on varsin vähän. Kuitenkin on olemassa opetusmenetelmä, jossa persoonallisuuden

kehitymisen tavoite on jo perusparadigmassa, ja jossa lisäksi pystytään saavuttamaan myös tiedollisia tavoitteita, mikäli sitä optimaalisesti käytetään. Kysymys on vain siitä, missä määrin sen arvo tunnustetaan, ja missä määrin draamakasvatuksen tutkijat pystyvät osoittamaan draamakasvatuksen tuloksellisuuden myös episteemisillä osa-alueilla.



## LÄHTEET

**Ahonen, S. 1996.** Postmodernismi ja laadullinen tutkimus: rajanvetoa, tietoteorian kriisin tarkastelua. *Kasvatus* 27, 186 –195.

**Airaksinen, T. 1979.** Tieto ja tiedon edellytykset kasvatuksessa: teoreettinen tarkastelu. Turku: Dialectica.

**Antikainen, A. 1990.** Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa: *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 11 – 20.

**Aronowitz, S. & Giroux. H. 1991.** Postmodern education. Politics, culture & social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.

**Baudrillard, J. 1988.** Selected writings. Toim. M. Poster. Cambridge: Polity Press.

**Bauman, Z. 1996.** Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

**Bernstein, B. 1971.** On the classification and framing of educational knowledge. Teoksessa *Knowledge and Control*. Toim. M. Young. London: Collier-Macmillan. 47 – 69.

**Bhaskar, R. 1986.** Scientific realism and human emancipation. London: Verso.

**Bloom, A. 1987.** *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.

**Bolter, J. 1986.** Turning's man. Harmondsworth: Penguin Books.

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

**Bolton, G. 1992.** New Perspectives on Classroom Drama. Hemel Hemstead: Simon & Schuster Education.

**Braanaas, N. 1992.** Dramapedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir.

**Cattanach, A. 1992.** Drama for People with Special Needs. London: A & C Balck (Publishers) Limited.

**Cohen, R. 1986.** Näytteleminen mahti. Tampereen yliopiston näyttelijätyön koulutusohjelman julkaisuja. Sarja B 1. Suomentanut Marja-Liisa Marton. Tampere: Tampereen yliopisto.

**Courtney, R. 1987.** On Dramatic Instruction: Towards A Taxonomy of Methods. Youth Theatre Journal 2, 3-7.

**Derrida, J. 1982.** Margins on philosophy. Chigago: University of Chicago Press.

**De Laurentis, T. 1987.** Technologies of gender. Bloomington: Indiana University Press.

**Dewey, J. 1957.** Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.

**Eskola, J. 1992.** Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa – esimerkkinä korkeakoultutkimus. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. B, Työraportteja:35. Tampere: Tampereen yliopisto.

**Eskola, J.1997.** Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

**Esslin, M. 1980.** Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

**Eteläpelto, A. 1992.** Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa: Ekola J. Toim. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 19-41.

**Fish, S. 1989.** Doing what comes naturally: Change, rhetoric and the practice of theory in literature and legal studies. Oxford: Clarendon Press.

**Foucault, M. 1977.** Language, Counter-Memory, Practice: Selected Esseys and interviews. Ed. D. Bouchard. Ithaca, N.Y.: Cornell Univerity Press.

**Foucault, M. 1980.** Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972 - 1977. Brighton: The Harvester Press.

**Guba, E. & Lincoln, Y. 1994.** Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 105-117.

**Gröndahl, M., Piekkari, U. & Raussi, A-L. 1995.** Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa: koulun ja kunnan ops-prosessista opittua. Helsinki: Painatuskeskus.

**Habermas, J. 1987.** The philosophical discourse of modernity: twelve lectures. Cambridge: MIT Press.

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

**Heatcote, D. 1984.** Collected writings on Education and Drama. Ed. Johson, L. and O'Neill, C. London: Hutchinson.

**Hebrige, D. 1986.** Postmodernism and the Other side. Journal of communication Inquiry. 10, 78-99.

**Heikkinen, H. 1994.** Puuhadraamasta draamalaboratorioon. Draamapedagogisen teorian ja metodin analyysi ja tulkinta.: Oulun yliopisto, Oulun opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

**Heikkinen, H. 1996.** Kohti keskeneräisyyden estetiikkaa. Pohdintaa draama/teatteripedagogiikan opetuksesta ja tutkimuksesta. Teatterikorkeakoulu 3. Helsinki: Näyttelijätyönlaitos.

**Heinig, R. & Stillwell, L. 1981.** Creative Drama for Classroom Teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

**Helakorpi, S. Juuti, P. & Niemi, H. 1996.** Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.

**Hemanus, P. 1990.** Onko koulussa sijaa tiedolle. Teoksessa koulu ja tieto. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki. 21 – 31.

**Hirsjärvi, S. 1980.** Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset: teoreettinen tarkastelu. Research reports. University of Jyväskylä. Department of Education. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Hirsjärvi, S. 1983.** (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

**Hirsjärvi, S. 1985.** Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982.** Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hornbrook, D. 1991.** Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum. London: The Falmer Press.
- Huizinga, J. 1967.** Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Porvoo: WSOY.
- Hyttinen, M. 1987.** Raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Sosiaalipsykologian julkaisematon pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Isosomppi, L. 1996.** Johtaja vaijuoksupoika: suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Keltner, J. 1973.** Elements of Interpersonal Communication. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Key, E. 1900.** Barnets århundrade. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Kohonen, V. 1988.** Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Kohonen, V. ja Lehtovaara, J. (toim.) Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10/1988. 189 - 232.
- Kolb, D. 1984.** Experiential learning: experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Krohn, S. 1981.** Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.

**Kuuluvainen, J. 1995 .** Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa Lehtonen J. & Tanttu-Knapp H. (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. (Tutkimuksia ja selvityksiä 14) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos (Opetuksen perusteita ja käytänteitä 11). Jyväskylä. 10 – 22.

**Laakso, E. 1997.** Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja-lehti. 8.8. 1997 32, 16-18.

**Lampi, I. 1969.** Puhekasvatusohjelma. Helsinki: Weiling+Göös.

**Landy, R. 1982.** Handbook of Educational Drama and Theatre. Westport: Greenwood Press.

**Lehtinen, E. , Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989.** Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995.** (toim) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus (Tutkimuksia ja selvityksissä 24.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18.) Jyväskylä.

**Lintunen, J. 1995.** Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa:Lehtonen, J. & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. (Tutkimuksia ja selvityksiä 24.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Opetuksen perusteita ja käytäntiä 18.). Jyväskylä. 109 – 122.

**Lukion opetussuunnitelmatoimikunta, 1977.** Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Helsinki: Opetusministeriö.

**Lyotard, J-F. 1979.** La condition postmoderne: rapport sur le savoir. Paris: Editions de Minuit.

**Lyotard, J-F. 1985.** Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.

**Marjanen, K. 1964.** Miten oppia puhujaksi. Porvoo: WSOY

**Mehtäläinen, J. 1992.** Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen: formaalinen tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Miettinen, R. 1993.** Reformipedagogiikan perusta –yksilö vai yhteiskunta? Teoksessa Ståhle, P. (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus.

**Mäkelä, K. 1990.** Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

**Needlands, J. 1984.** Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice. Oxford: Heinemann Educational Books.

**Needlands, J. 1992a.** Structuring drama work. Cambridge: University Press.

**Needlands, J. 1992b.** Learning through Imagined Experience. The role of Drama in the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton.

**Nurmi, K. 1995.** Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Jyväskylä: Gummerus.

**Nyfors, R. 1995.** Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään. Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

**Nyysönen, S. 1995.** Näkökulmia draamafilosofiaan. Teoksessa: Lehtonen, J. & Lintunen J. (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus.* Kirjoituksia ilmaisukasvatuksesta alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. (Tutkimuksia ja selvityksiä 24.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Opetuksen perusteita ja käytäntiä 18.). Jyväskylä. 201 – 211.

**Østern, A. L. 1989.** Tal- och uttrykspedagogik. Ledarens handbok I verbal och nonverbal kommunikation. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

**Østern, A.L. 1994.** Pedagoginen draama. Teoksessa Grönholm, I. Toim. *Ilmaisun monet kielet.* Helsinki: Opetushallitus. 43 – 73.

**Østern, A. L. 1996.** Draamapedagogiikka tänään ja huomenna – haasteet ja tuellisuus. Teoksessa Heikkinen, H. (toim.) *Johdanto draaman/teatterin tutkimukseen.* Oulussa 22.3.1996 pidetyn 'Draaman arvo kasvatuksessa' seminaarin pohjalta muuokattu julkaisu. Helsinki/Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan, Oulun opettajankoulutuksen opetusmoniste/Ilmaisukasvatus draamapedagogiikka ry:n jäsenlehti 1/1996, 5-9.

**O'Toole, J. 1992.** *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning.* London: Routledge.

**Peltonen, V. 1901.** *Puhetaito.* Porvoo: WSOY.



**Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet** 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

**Pässilä, T. , Niinikuru, L., Ojanen T. & Rokka, P.** 1994. Uuden koulun menetelmät. Järvenpää: Visionääri.

**Rainio, E.** 1994. Draamanopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70-90-lukujen Suomessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

**Rantala, R-S.** 1988. Näyttelijä – auteur. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja: no:8. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Rasmussen, B.** 1991. Å vaere eller late som om ... Forståelse av dramatosk spill I det tyvende århundre. Universitetet I Trondheim. Institut for drama, film og teater. Väitöskirja.

**Rauhala, L.** 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysien valossa. Helsinki: Weilin & Göös.

**Rauhala, L.** 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

**Rauhala, L.** 1986. Meditaatio. Helsinki: Otava.

**Roos, J.P.** 1981. Elämäntapojen tyypeistä elämänkertojen valossa. Sosiologia 4, 297-306.

**Roos, J.P.** 1987. Suomalainen elämä. Hämeenlinna: SKS.

**Rorty, R.** 1982. Consequences of pragmatism. Minneapolis: University of Minnesota Press.

**Rorty, R. 1989.** Irony, contingency and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

**Sahlberg, P. & A. Leppilampi, 1994.** Yksinään vai yhteisvoimin? Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

**Sarjala, J. 1993.** Tuntijakoesityksen koulutuspoliittinen merkitys. Teoksessa Blom, H. & Lipsanen S. toim. Valinnaisuus lisää liikkumatilaa kouluun. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 15 – 34.

**Sarjala, J. 1996.** Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. toim. Koulun puolesta. Juva: WSOY. 10-21.

**Slade, P. 1973.** Child Drama. London: University of London Press.

**Szczepanski, J. 1970.** Sosiologian peruskäsitteet. Suom. Matti Koskelo. Kansankulttuuri. Tampere.

**Suoranta, J. 1995.** Tekstit, murrokset ja muutos kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

**Taskinen, R. & P. Teerijoki. 1997.** Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

**Taylor, C. 1995.** Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus

**Taylor, M. C. & Saarinen, E. 1994.** Imagologies. London: Routledge.

**Taylor, P. 1996.** Researching Drama and Arts Education. London: The Falmer press.

**Törmä, S. 1997.** Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28, 211-220.

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

**Vattimo, G. 1989.** Läpinäkyvä yhteiskunta. Suom. Jussi Vähämäki. Helsinki: Gaudeamus.

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

**Venkula, J. 1990.** Estääkö tiedonkäsityksemme tiedon muodostumisen? Teoksessa Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 84 – 111.

**Wilenius, R., Ovaska, P., Mehtonen L. & Juntunen, M. 1976.** Filosofian kysymyksiä. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Gummerus.

**Viranko, V. 1997.** Draaman arvo opetusmenetelmänä. Teoksessa: Aplodeja etsijöille, Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena sekä opetusmenetelmänä. Toim. Kanerva, P. , Viranko, V. Helsinki: Laatusana Oy.

**Von Wright, H. 1978.** Humanismi elämänasenteena. Suom. Kai Kaila. Helsinki: Otava.

**Voutilainen, T. Mehtäläinen, J. & Niiniluoto I. 1989.** Tiedonkäsitys. Helsinki: VAPK.

**Vähänikkilä, R. 1995.** Draama on viestintää. Teoksessa Draama. Elämts. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. (Tutkimuksia ja selvityksiä 24.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Opetuksen perusteita ja käytäntiä 18.) Jyväskylä. 123 –138.

**Liite 1: Ilmaisukasvatuksen, draaman ja teatterikasvatuksen koulutusmahdollisuudet Suomessa.**

	vastuuhenkilö	vakinvirat	opettajakelpoisuus	akat. aste	(tutkinto)-nimike	legitimiteetti	koulutuskesto	yhteistyö
Helsingin taide- ja viestintäoppilaitos	Marja Louhija, laitoksen johtaja	1 (+1)	ammattikorkeakoulututkinto	160 ov	teatteri-ilmaisun ohjaaja	laitteen perusopetus/ ei tarkasti määritelty	4 vuotta	Turun amk, TEAK
Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos	Arija Puurunen taide- ja taitosoinneiden apul. professori	1	erikoisammisopinnot luokanopettajatuokinnon osana	15 ov	puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoisammisopinnot	PIK: oon erikoistunut luokanopettaja	luokanopettajakoulutuksen sisällä 1 vuosi	TEAK, TEAK/tyt 1998->
Helsingin yo:n OKL/työdemyskoulutuskeskus	Matti Erkkö			15 ov	suunnitella	työdemyskoulutusta jo olevaan ammattiin	n. 1 vuosi	
Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos	Erikki Laakso, draamapedagogikan lehtori /A-L. Österm	1	on	approbatur, cum laude	(yhteistyötoiminnan) ilmaisutaidon opettaja/ ei	yläaste, lukio, keskiaste ii -opetus	a: 1,5 vuotta ei: 2 vuotta	JKL:n yo/ avoin yo, AA/ pf-Vasa TuAMK
Jyväskylän yo /avoin yliopisto	J. Lintunen, ilmaisukasvatuksen op. /J. Leikonen	2	opinnot suor. usein opettajajätevyiden lisäksi	15 ov 35 ov	ilmaisukasvatuksen 15 ja 35 ov: n opinnot	työdemyskoulutusta ammattiin	1 - 2 vuotta; iliaisin ja viikonloppuisin	JKL:n yo (ka. viite 1.)
Kaikki-Pohjanmaan opisto	Sinikka Toesvaaran, teatteri-ilm. opettaja	1	keskiasteen tutkinto	160 ov	teatteri-ilmaisun ohjaaja		4 vuotta	
Opetus-hallitus	Inari Grönlund, ylläpitäjä	vastuu-alueena	visuaaliset taitot ja	ilmaisukasvatusta				
Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos	Hannu Heikkinen, assistentti	1 (+1 draamaped. painotettu assistenttina)	erikoisammisopinnot luokanopettajatuokinnon osana	15 ov (ka. viite 2)	puhe- ja ilmaisukasvatuksen 15 ov erikoisammisopinnot	PIK: oon erikoistunut luokanopettaja	opettajakoulutuksen sisällä 1 vuosi	JKL:n yo, AA/ pf, TEAK, Kemi
Svenska Yrkes- höskolan	Elisabeth Knip-Hägglvist,	1	ammattikorkeakoulututkinto	160 ov	amatöörteaterledare (teatteri-ilmaisun ohjaaja)	drama i fritidsverksamhet med amatörer	4 år	öppna universitetet, AA/pf-Vasa
Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagog. laitos	Ville Sandqvist, teatteripedagogikan lehtori	3 (+1)	oikei	60 ov ; (120 ov /vast. ollevalle jo koulutukseen haettaessa)	teatteri- (tai tanssi-) ilmaisun opettaja	oikei	2 vuotta täyspäiväisesti	TEAK/tyt, Hgin yo/ OKL
Teatterikorkeakoulu /työdemyskoulutuskeskus	Pekka Korhonen, erikoisammisnittelija	4 (+2 puoliopintiväistä) (ka. viite 3)	oikei	40 ov, PD-ohjelma	teatteri-ilmaisun opettaja (TIO)	erillioopinnot korkeakoulujent tutkintotoj. zsa /vt. erikoist.op	3 vuotta osa-aikaopettikseena	Tu AMK, HTVO, TAIK/pedagoget opinnot
Turun amm. korkeakoulu/ kultaamala	Pieta Koskenniemi, laitoksen johtaja	1 pätöim.	ammattikorkeakoulututkinto	160 ov	teatteri-ilmaisun ohjaaja	laitteen perusopetus/ ei tarkasti määritelty	4 vuotta	TEAK, HTVO, Turun yo/ OKL, JKL:n yo
Åbo Akademi /pedagogiaka fakulteten	Anna-Lena Österm, bitr. professor i modernäml	2	spesialiseringstudies inom lärarexamen	Approbatur, cum laude, laudatur	pedagogie magister med bärrensstudier i drama	klass/ämneslärare med bärrensstudier i drama	inom/ efter läranutbildning 1 - 2 år	JKL:n yo, Oulun yo
Åbo Ak. / Fortglände utbildningscentralen station. i Vasa				15 sv 35 sv	15/35 sv i drama och muntlig kommunikation			
ILKA ry.	Annemari Toivonen, puheenjohtaja	Yhdistyksen taroitus on edistää	ilmaisukasvatusta koulutuksen eri alueilla,	koostu yhteen alan ohjaajat, opettajat ja	opiskelijat ja vahvistaa heidän	ammattilista asemaansa ja pätevyytänään		

1 Jyväskylän avoin yliopisto järjestää ilmaisukasvatuksen approbatur -opetusta yhteistyössä seuraavien 12 paikkakunnan oppilaitoksen kanssa: Helsinki,

2 Turku, Hämeenlinna, Lahti, Hyvinkää, Porvoo, Kokkola, Ilmajoki, Kuopio, Suolahti, Niittylahti ja Kuusamo

3 Syksyllä 1997 alkaa kestoltaan 1-vuotinen taidekasvatusta luokanopettajakoulutuksen erikoisammisopinnoissa

TEAK/tyt: n muu koulutus opettajaväestössä toimiville:

A) Draamapedagogiikka/ Elina Rainio ( 40 ov = 15 + 25 ov ) (Työssä oleville, maisteritutkinnon tehneille)

B) Teatteri-ilmaisun perusteet ja pedagogiikka/ Jouni Leikonen (40ov = 15 + 25 ov)

Leena Saksman 1997

## Liite 2: Eläytymistarinan kehyskertomus

---

Nimesi

Vapaaehtoinen. Tarvitaan vain mahdollisen haastattelun sopimisen yhteydessä.

Antti on tämän kevään abiturientti. Ala-asteen kolmannelta luokalta asti hän on osallistunut ilmaisutaidon kerhoon.

Kerro millainen poika Antti on?

Mistä hän pitää ilmaisutaidon kerhossa ja mistä hän ei pidä?

Mitä Antti on kerhossa oppinut?

(Jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle)

---

Nimesi

Vapaaehtoinen. Tarvitaan vain mahdollisen haastattelun sopimisen yhteydessä.

Anna on tämän kevään abiturientti. Ala-asteen kolmannelta luokalta asti hän on osallistunut ilmaisutaidon kerhoon.

Kerro millainen tyttö Anna on?

Mistä hän pitää ilmaisutaidon kerhossa ja mistä hän ei pidä?

Mitä Anna on kerhossa oppinut?  
(jatka tarvittaessa toiselle puolelle)

### Liite 3: Antin ja Annan kuvaukset

#### **Antti**

Hän on vaaleanruskeatukkainen, suht. siistin hiusleikkauksen omaava, Ulospäin suuntautunut, pitää esiintymisestä yhtä paljon kuin jalkapallosta, innostuu, rönsyilee on estoton ja vilkas.

Antti on ulospäin suuntautunut kirjallisesti ja suullisesti lahjakas poika. Hän on kaveripiirissään vähän boheemin maineessa. Hänelle lankeaa aina puhujan ja 'keksijän' osat, mutta hän nauttii niistä. Hänestä pidetään, Hän on vaalea, laiha ja käyttää liian suuria villapaitoja.

Antti on sanavalmis ja älykäs poika. Hän uskaltaa sanoa mielipiteensä tilanteessa kuin tilanteessa, eikä epäröi väittää vastaan opettajallekaan. Antti on itsevarma. Hän on myös hyvä esiintyjä.

Antti on tunteellinen ja (vapaa) lue avoin nuori mies. Hänen ympärillään on usein ihmisiä, hän on omimmillaan seurassa: sosiaalinen, empaattinen, avoin, innostuva, eläytyvä.

Pitkä vaaleatukkainen, lempeä. Tyttöjen suosikki. Osaa tehdä ruokaa, auttaa kotonaan. Soittaa kitaraa, kohtelias, puhuttelee kaikkia ihmisiä. Hieman pidättyväinen, ei ole suuna päänä, vaan tutustuu hitaasti. Pelaa korttia, käy kalassa kesällä ja talvella. Ei paljasta sisintään herkästi, vaikka on kohtelias ja juttelee kaikille.

Antti on rohkea poika. Haluaa esiintyä, kertoa vitsejä, olla aina äänessä. Hänellä on vähän pellen maine. Jos hän on epävarma, hän peittää sen ylenpalttiseen puhumiseen ja esittämiseen.

Hän on ulospäin suuntautunut. Tulee hyvin toimeen etenkin naisten kanssa, mutta tulee juttuun myös miestenkin kanssa. On suosittu ja hyvin kekseliäs ja nokkela. Kouluarvosanat ovat hyviä. Mutta harrastuksia Antilla on lukeminen, kirjoitteleminen. Kesäisin hän pelaa golfia. Perheensä ainut lapsi.

Ilmainen ja osallistuva, ilmaisukykyinen ja motivoitunut. Tiettyä kriittisyyttä opettajakuntaa kohtaan (siis uskaltaa esittää mielipiteensä). Ainakin kohtuullisesti menestyvä (osaa tsempata)

Antti on reipas ja ulospäin suuntautunut, esiintymisestä pitävä, muuten melko tavallinen nuori mies; pelaa jalkapalloa ja tietokonepelejä, haaveilee kevytmoottoripyörästä ja on jo sopinut erosta tyttöystävänsä kanssa.

Antti on ulospäin suuntautunut, elämää myönteisesti suhtautuva nuori. Antti harrastaa kirjallisuutta ja musiikkia ilmaisutaidon lisäksi. Antti oli pienenä ujo, mutta tutussa seurassa hänestä on kehittynyt varsinainen verbaalikko. Antti tulee yleensä toimeen hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa. Antilla on pitkä poninhäntä ja hän viihtyy farkuissa.

Antti on eläväinen, kirjallisuudesta ja elokuvamaailmasta kiinnostunut. Hän nauttii suunnattomasti surffailla netissä etsien rockmusiikin aarteita. Antti on luova, itsenäinen persoonallisuus, jota ei hätkähdytä vihreä tukka ja nenärengas.

Antti on sosiaalinen ja pidetty. Hänellä on paljon ystäviä, enimmäkseen tyttöjä. Hänellä on hyvä itsetunto, eikä hän pelkää olla eri mieltä toisten kanssa. Antti menestyy koulussa hyvin, etenkin taitoaineissa ja kielissä. Matematiikassa hänellä on lyhyt oppimäärä, eikä hän aio kirjoittaa sitä. Antti on myös mietiskelevä ja herkkä. Ulkonäkö on ehkä hieman epäsovinnainen.



Antti on perheestä, jossa harrastetaan korkeaa kulttuuria (soitto, näyttely, kirjallisuus). Koulussa hän menestyy keskinkertaisesti, vaikka kykyjä olisi parempaan. Hän on hieman poikkeava perinteisestä pojan roolista ja rikkoo mielellään hieman rajoja, mutta ei mene kuitenkaan liian pitkälle.

## **Anna**

Anna on ulospäin suuntautunut ja aika vilkas. Kielellisesti lahjakas ja voi olla muutenkin taiteellisesti lahjakas. Oman tyylinsä löytänyt ja vahva persoona. Sosiaalinen, tulee hyvin toimeen monien kanssa. Saattaa olla toisten mielestä hiukan liian erikoinen.

Anna on koulussa hyvä uuttera tyttö, tunnollinen ja kunnollinen. Alun perin hän oli todella ujo ja sulkeutunut, mutta rohkaistunut kerhossa reippaammaksi. Vieläkin hän mieluummin antaa muiden päättää, mitä tehdään. Annalle on tärkeää ettei tule riitaa. Anna haluaa isona näyttelijäksi, hän on pyrkinyt teatterikorkeakoulun ja Tampereen näyt:n pääsykokeisiin.

Anna on keskivertoa parempi oppilas- ei kuitenkaan mikään pänttääjä. Hän on kiinnostunut useista taiteen aloista. Hän pitää tärkeänä ottaa kantaa yhteiskunnallisiin asioihin.

Anna on persoonaltan avoin ja ulospäin suuntautunut. Hän uskaltaa avata suunsa tilanteessa kuin tilanteessa ainakin tarvittaessa. Anna on todennäköisesti aktiivinen kaikkiin yhteisiin tempauksiin ja yhteistyökykyinen toimimaan luokkatovereidensa kanssa. Hän on innostunut esiintymään ja innokas tekemään omia esityksiä. Hänellä on hyvä itsetunto, sillä erilaisten harjoitusten kauttaomia rajoja on joutunut rikkomaan ja tulemaan itsensä kanssa sinuksi sekä kestäämään tervettä jännitystä ja kritiikkiä. Hänen keskittymiskykynsä muillakin alueilla on melkoisen hyvä. Joskus hän saattaa olla hyvinkin kriittinen ja myös ilmaista sen.

Ulospäin suuntautuva, vaikei ihan välttämättä, osaa kuitenkin ilmaista ajatuksensa suullisesti tarvittaessa. Saattaa olla vaikka arkakin, mutta oppinut ylittämään pelkonsa ja luottaa, että toiset kuuntelevat, kun hänellä on asiaa. Hän tuntee useimmat myös rinnakkaisluokilta (esim. huhun kautta ja osaa myös luoda kontakteja). Aika tavallinen tyttö varmaankin.

Anna tuntee olevansa erilainen kun muut, hänellä on aika vähän ystäviä, sillä hän ei ole laumasielu. Hän on yksinäinen susi, joka miettii elämän tarkoitusta ja asioiden merkityksiä omalta kannaltaan. Hän ei ole varma omasta paikastaan elämässä ja tuntee olonsa joukossa välillä ylimääräiseksi. Anna ei hae huomiota, vaikka hän sisimmässään haluaisi ja tarvitsisi sitä. Annan epävarmuus ihmissuhteissa ja ilmaisussa johtuvat traumaattisista kotioiloista, joissa hän on kasvanut.

Anna on taiteellinen pohdiskelija. Hän tykkää olla ihmisten kanssa tekemisissä ja tuntee ilmaisutaidon kerhon itselleen tärkeäksi. Itseasiassa Anna rakentaa identiteettiään aika lailla ilmaisutaidon kerhon varaan. Ts. hänestä käytetään ja hän itekin käyttää määritelmää "ilmaisutaitokerholainen" (aivan samoin kuin jalkapallon pelaaja on Autori).

Anna on voimakastahtoinen oman tien kulkija. Anna on tunteellinen ja romanttinen rämöpää. Anna ei aina jaksaa motivoitua koulussa, hän uneksii. Annan murrosikä oli hyvin kapinallista aikaa. Anna rikkoo rajoja. Anna yrittää parantaa itsetuntoaan ja on pohjimmiltaan epävarma ja kaipaa hyväksyntää.

Nuori, iloinen, reipas, hyvä oppilas, pukeutuu "dramaattisesti", elehtivä, ulospäinsuuntautunut, selkeä ääninen ja kuuluva, vaikka omaa "helpon" luonteen, myös temperamenttiä löytyy.

Anna on hyvä oppilas, luokkansa priimusten joukossa. Hän lukee paljon ja on kiinnostunut lähes kaikesta. Aikuisena hän haluaisi tulla vaikkapa näyttelijäksi.

Anna on ulospäinsuuntautunut ja reipas, iloinen nuori nainen. Hänen harrastuksensa ovat sosiaalisia, aina ihmisiä ympärillä mm. partio, aerobic, ystävien kanssa oleilua. Anna pitää reilusta menosta ja meiningistä. Hän käy mielellään ulkona ystävien kanssa.

## Liite 4: Ilmaisutaidon sisältöjen kuvaukset

### *Mistä nuori pitää ja mistä hän ei pidä ilmaisutaidon kerhossa*

#### **Antti**

Hän pitää seikkailutarinoista, voimakkaista liikkeistä, pelihengestä. Tyttöjen jutut yököttävät häntä.

Antti ei pidä esim. alkuääniharjoituksista, vaan haluaisi toimia paljon ja toteuttaa keksimäänsä, koska hänellä on paljon ideoita. Joskus häntä harmittaa ”vihreämpien” opiskelijoiden kokemattomuus ja aika, joka heihin uhrataan. Hän kyllä opettaisi itse mielellään.

Antti pitää siitä, että pääsee kerrankin koulussakin hyödyntämään esiintymis- ja puhetaitojaan. Hän on rohkea ja uskaltaa heittäytyä täysillä mukaan jokaiseen harjoitukseen. Häntä ärsyttävät kikattavat tytöt, jotka eivät aina uskalla olla estottomia ja pysty keskittymään.

Antti pitää näyttelemisestä, erilaisten roolien esittämisestä, liikunnallisista ilmaisuharjoituksista: Ei välttämättä pidä runoista.

Ei halua olla yksin esiintymässä. Pitää enemmän ryhmätyöskentelystä. Musiikki-ilmaisusta pitää. Jotkut harjoitukset ovat hänen mielestään lapsellisia (jotkut kuvittelujutut). Liikkumisesta hän ei kovinkaan paljon pidä.

Pitää esiintymisestä, vahvoista ja hauskoista rooleista. Hän haluaa olla sankari. Jos hänen mielestään ei ole tarpeeksi vauhdikasta, hän yrittää keksiä omaa oheisohjelmaa ja yrittää saada muitakin mukaan.

Antti pitää esiintymisestä ja varsinkin, kun pääsee yksin esiintymään, on hän elementissään. Oikeastaan ei ole mitään, mistä hän ei pitäisi, koska hänellä on avoin ja vastaanottavainen luonne.

Hauskaa yhdessä, esityksen tekeminen, keksiminen, välillä lässyn lässyä, kun kaikkia mahtavia ideoita ei voi toteuttaa.

Hän pitää luovan ilmaisun esiintymistaidon harjoituksista, yhdessä toteutettavista näytelmäprojekteista. Hän ei pidä tanssista eikä liian ahdistavista opettajista, varsinkaan sellaisista, jotka päättävät lasten ja nuorten puolesta kaiken.

Antti pitää näytelmätekstien ja runojen työstämisestä ja taustabändissä soittamisesta. Itse esiintymistilanteet jännittävät häntä hieman, mutta hän pystyy toimimaan niissäkin täysipainoisesti. Lavasteiden tekemisestä ja niiden roudaamisesta hän ei pidä. Joskus Anttia ärsyttävät myös porukan keskinäiset erimielisyydet- silloin hän vetäytyy tilanteesta.

Hän nauttii luonnerooleista. Yleensä hän saa nautinnon päästessään esiintymään esim. rocktähti Prince-tyyppistä roolia. Hän nauttii vapaasta ja kannustavasta ilmapiiristä. Anttia ärsyttää, kun kerho ei kannusta muita poikia, eli julkisuutta enemmän. Liian tyttövaltaista.

Antti pitää musiikista ja reippaasta menosta. Draamaa hän rakastaa. Hän ei pidä mystisistä ja keinoitekoisista rooleista (vrt. tutki suhdettasi tuoliin).

Hän pitää erittäin paljon esiintymisestä ja näyttelee mielellään isoja rooleja. Runoista ja lauluista hän ei erityisemmin pidä.

## Anna

Haluaa keksiä kaikkea uutta ja kokeilla omia ideoitaan. Ei halua tehdä jotain yksinkertaisia perusharjoituksia.

Anna pitää opettajan antamasta myöntesestä palautteesta. Opettaja on Annan ihailun kohde. Anna ei pidä vaikeista improista, koska hänestä on vaikea keksiä asioita näytellä ”on the spot”. Ryhmässä työskentelystä Anna pitää erityisesti, sillä ryhmässä hän pääsee muiden yhteyteen.

Hän pitää siitä, että saa toteuttaa itseään ja että oppii ymmärtämään ja jäsentämään toisten ilmaisua ja käyttäytymistä. Hän ei pidä siitä, että ilmaisutaidossa on pakko päästää ihmisiä omalle reviiirilleen.

Anna pitää ilmaisutaidon kerhossa kaikenlaisesta esittämisestä ja improvisoinneista ja omasta toiminnasta. Välttämättä kaikki harjoitteet eivät innosta.

Todennäköisesti hän pitää melkein mistä hyvänsä, mutta näyttelemistä hän vastustaa ja runojen lausuminen tuntuu omituiselta. Hän saattaa mennä kuitenkin mukaan, jos esim. jokin juhla kaipaa esiintyjä. Lienee helpottunut, ettei ilmaisutaitoon kuulu esiintymistä julkisesti kovinkaan paljon.

Hänetkin huomataan, saa myös kiitosta. On konkreettinen motiivi yhdessä olemiselle ja tekemiselle. Asioilla on syvempi taso kuin tavallisesti nuorten yhdessäolossa. Anna ei pidä voimakkaampien peroonien yrityksistä hallita toimintaa, eikä näiden liian suorasta kritiikistä. Laulaminen (yksin) on Annalle vielä vaikeaa.

Pitää: sosiaalisista vuorovaikutussuhteista, itsensä ilmaisemisesta, voi kuulua johonkin ”porukkaan”, esiintymistilaisuuksista. Ei pidä: joskus harjoitusajat ovat liian tiukkoja.

Anna pitää eri ikäisten seurasta, vapaa? Olosta, toiminnasta ja heittäytymisestä. Anna ”rakastaa” ohjaajia ja muita, jotka auttavat hänestäkin esiin hullantumisen hetkiä ja piileviä ominaisuuksia. Anna ei haluaisi aina aluksi hyväksyä rooliaan näytelmäproduktioissa. Hän haluaisi päästä hänelle OMASTA MIELESTÄÄN edullisiin tehtäviin. Vähitellen hän löytää itsensä missä tahansa tehtävässä ja huomaa nauttivansa siitä. Väliillä tunnelataus ja eläytyminen on raskasta ja koettelee itsetuntoa.

Pitää: toiminnasta, rooleista, pääsee esiintymään, on avannut monta uutta mahdollisuutta (mm. puhujana kevätjuhlassa). Ei pidä: väliillä kyllästynyt, koska on jo niin kauan ollut kerhossa. Väliillä sellaista luppoaikaa (ei tehokas opettaja).

Hän pitää työskentelystä ryhmässä, jossa on samanlailla ajattelevia, mutta toisaalta oman tien kulkijoita, jotka tukevat toisiaan harrastuksen avulla. Hän pitää oikeastaan kaikesta kehittävästä.

Anna pitää kerhossa reipaasta toiminnasta. Hän pitää ex tempore –esityksistä. Anna ei pidä puuduttavan tylsistä aistiharjoituksista, joissa pitää kuunnella omia sisäisiä ääniä tuolilla väännehdellen, YÄK.

## **Liite 5: Ilmaisutaidon oppimistulokset**

*Mitä nuori on ilmaisutaidon kerhossa oppinut*

### **Antti**

Hallittua äänenkäyttöä, liikkeiden hallintaa, erilaisten näyttämövenpeleiden tekemistä, ryhmäkuria, ideointia.

Luultavasti juuri kerhon ansiosta Antti uskaltaa esiintyä tilaisuudessa kuin tilaisuudessa. Esielmät yms. eivät häntä pelota. Hän on oppinut suvaitsevaisuutta; hän ei naura toisten ilmaisulle (esim. jännittäminen, töppäilyt). Mielikuvituksen käyttö on hänelle arkipäivää muissakin koulutehtävissä. Hän on oppinut, että asian voi tehdä tuhansilla eri tavoilla.

Antti on oppinut, että hän voi olla pelotta oma itsensä ja kertoa näkemyksiään- jos on joskus murrosiässä sitä epäillyt. Hän tietää nyt myös, millaiset äänivarat hänellä on.

Toisten huomioonottamista, ts. oppinut eläytymään toisten maailmaan ja ymmärtämään erilaisten ihmisten motiiveja.

Hän ei ole enää niin ujo. On enemmän ulospäin suuntautunut. Ottaa itsekkin kontaktia ihmisiin, eikä odota, että toinen tekee aloitteen. Esiintyy näytelmissä mielellään. Ei enään pelota niin paljon.

Kokeilemaan itselleen vieraampia rooleja; hiljaisia, epävarmoja, syrjäävetäytyviä. Oppinut ottamaan toisia enemmän huomioon, odottamaan vuoroaan. Löytänyt itsestään myös herkkyyden, haavoittuvuuden. Saanut rohkeutta olla myös "vakava", ei aina hauska, vaikka usein oikeasti on sitäkin.

Esiintymistaitoa sekä puheilmaisua. Vuorovaikutustaidot ovat hänen mielestään tärkeitä ja näin hän on oppinut olemaan ja hyväksymään kaikenlaiset persoonallisuudet.

Kriittisyyttä, ilmaisukykyä, itseluottamusta, projektiluontoista työskentelyä, huumorinkäyttöä, siis varmuutta siihen.

Antti on oppinut itseilmaisua, itseluottamusta, rohkeutta, esiintymistaitoa, puheenpitämistä, yleisön huomion "vangitsemista". Hän on oppinut pitämään itsestään ja muista ihmisistä ja sen, että yhdessä saa aikaan enemmän kuin yksin. Luovaa työskentelyä jne.

Antti on oppinut olemaan luontevampi erilaisissa esiintymistilanteissa. Antti on myös oppinut itseohjautuvuutta ja toimimista ryhmässä. Neuvottelutaitoa myös on joutunut harjoittelemaan, oman persoonallisuuden rajojen tunnistaminen on myös tullut helpommaksi –Antti on oppinut tentemaan vahvuutensa ja heikkoutensa. Antin suhtautuminen elämään on muuttunut varmemmaksi.

Löytämään oman persoonallisen tyylinsä. Itseluottamusta sekä varmuutta jokapäiväiseen toimintaan. "Punaisessa langassa ollaan tiiviisti kiinni."

Hän on oppinut tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita sekä eläytymään erilaisiin rooleihin.

Antti on saanut kerhosta uskallusta ilmaista itseään, sillä alun perin hän oli hieman arka poika.

## Anna

Kuuntelemaan muiden mielipiteitä ja keskittymään ja pitkäjänniteisemmäksi.

Anna on oppinut "kuinka teatteria tehdään?" Hän on oppinut millaista on "hyvä teatteri". Anna osaa tehdä paljon erilaisia teatteri-ilmaisun harjoitteita. Lisäksi Anna on oppinut (erehdyksen kautta) että näyttämöllä täytyy yliartikuloida.

Anna on oppinut ilmaisutaidon kerhossa yhteistyökykyiseksi ja hän on oppinut ilmaisemaan itseään ryhmässä ja myös yksin. Hänen kuvittelukykynsä on kasvanut ja hän kykenee käyttämään ilmaisussaan monenlaisia keinoja puheen lisäksi (ilmeet, eleet). Kerhossa hän on oppinut myös itsekuria ja itsehallintaa, on huomioitava myös muita esim. näyttämöllä. Hän on ehkä löytänyt taiteiden välisiä yhteyksiä ja oppinut omia vahvoja puolia ja käyttää niitä. Hän on myös tutustunut teatterissa käytettävään tilaan ja teknisiin ilmaisuvälineisiin ja teatterialan eri ammattiryhmien työhön. Hän on oppinut roolien kautta eläytymään ja paneutumaan muiden tilanteisiin. Yksinkertaisesti hänen oma ilmaisunsa on kehittynyt ja hän on oppinut tuntemaan itseään paremmin ja se vahvistaa.

Luottamusta toisiin, tuntemaan ikätoverinsa, koskettamaan toista ihmistä pelkäämättä, ilmaisemaan ajatuksiaan, erehtymään, epäonnistumaan, onnistumaan, nauttimaan tunne-elämyksistä, huomaamaan toiset ihmiset.

Anna on oppinut luottamaan toisiin ihmisiin enemmän kuin ennen, samoin tulevat asiat eivät enää pelota niin paljoa. Hän on oppinut, että virheitä ja mokia sattuu kaikille, eikä niitä tarvi häävetä koko elämää. Anna on oppinut nauramaan ja ilmaisemaan muitakin tunteita vapautuneemmin. Myös kehon hallinta on parantunut estojen vähennyttyä. Anna on oppinut myös, että oma mielipide ja näkemys on yhtä tärkeä kuin muidenkin.

Sosiaalisia taitoja, "taiteellisuutta", itsetuntoa (kohonnut), aikataulujen kunnioittamista.

Murrosiässä Anna löysi kerhosta vapaan toiminnallisen ilmapiirin. Kerhossa sai kiroillakin ja olla kova, hurja, pieni, tavallinen, mitä vain. Kerho on oma juttu, toiset koulussa eivät paljon tajua, eikä ole tarviskaan selitellä kerhon juttuja. Se on Annan aarre. Nyt Anna elää kriisiä: Hän on käynyt vähemmän harjoituksissa. Hän tekee pesäeroa, hyvästejä. On aika lähteä maailmalle, Mutta ilmaisukerho on se maailma, perhe, johon Anna kaipaa ja josta ammentaa –ei koulu ja sen muistot.

Esiintymistaitoa, itseluottamusta, avoimuutta, sanoja (siis näppäriä sanoja tilanteisiin), rohkeutta, puhevalmiutta.

Hän on oppinut sosiaalisen kanssakäymisen taidot. Hän arvostaa toisten mielipidettä ja hyväksyy vähemmistöt, hän on maailmankansalainen. Ilmaisutaidon kehittymisen myötä hänen ajattelunsa on kehittynyt avaraksi.

Anna on oppinut kerhssa eläytymään ja keskittymään. Itseilmaisua, rohkeutta esiintyä, puhetaitoa, suunnittelutaitoa.