

1023/99

7600.

PEDAGOGINEN DRAAMA PERSONALLISUUDELTAAN ERILAISTEN
LASTEN KOKEMUKSELLISENA TOIMINTANA PERUSKOULUN ALA-
ASTEELLA

Paula Kolehmainen

Raija Lilja-Pietikäinen

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-Instituutti

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 1999

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

LAUSUNTO KASVATUSTIETEIDEN MAISTERIN TUTKINTOON KUULU- VASTA SYVENTÄVIEN OPINTOJEN TUTKIELMASTA

Tekijät: Paula Kolehmainen ja Raija Lilja-Pietikäinen

Tutkielman aihe: Pedagoginen draama persoonallisuudeltaan erilaisten lasten ko-
kemuksellisena toimintana peruskoulun ala-asteella

Paula Kolehmainen ja Raija Lilja-Pietikäisen tutkielmassa tarkastellaan, miten persoonallisuudeltaan erilaiset kokevat draamatyöskentelyn. Tutkijat ovat yhdessä lasten kanssa toteuttaneet draamapedagogisen kenttätyön, johon tutkielman tarkastelu perustuu. Tutkijat korostavat työssään lasten kokemusmaailman huomioon ottamisen merkitystä. Tältä osin tutkielman painotusta voidaan pitää ansiokkaana, sillä alan tutkimuksessa lasten erilaisuuden huomioonottaminen on toistaiseksi jäänyt liian vähälle huomiolle ottaen huomioon kuinka kokonaisvaltaisesta ja persoonallisuutta voimakkaasti haastavasta työtavasta on kysymys.

Tutkimuksen taustaosuudessa tarkastellaan erilaisia persoonallisuusteorioita ja temperamenttiteorioita mm. Dunderfeltin, Eyseneckin ja Pulkkinen sekä draamapedagogiikkaa mm. Boltonin, Needlandsin sekä Wayn esityksiin nojautuen. Tarkastelussa tulee siten toisaalta esiin persoonallisuuspsykologinen painotus, mutta toisaalta työssä korostetaan selkeästi myös mm. Lauri Rauhalan ajatuksiin perustuen fenomenologisesti sävyttynyt holistista ihmiskäsitystä.

Luvussa 2 tekijät esittelevät draamapedagogiikan yhteydet holistiseen ihmiskäsitykseen, kokemukselliseen oppimiseen ja osoittavat miten oppiminen draamatyöskentelyssä tapahtuu. Lisäksi he esittelevät monipuolisesti tutkimusongelman kannalta keskeisen persoonallisuuden käsitteen. Luettavuuden ja ymmärrettävyyden ohella voidaan myönteisenä panna merkille eri osien välinen tasapaino. Tämä piirre leimaa työtä kokonaisuudessaan. Toisaalta lukuun liittyy selkeää määritelmänomaisuutta tutkijoiden esitellessä mm. draamapedagogiikan ja persoonallisuuden käsitteet. Näitä käsitteitä esitellessään tutkijat tosin tekevät lopuksi oman synteesin ja määrittelevät oman suhteensa draamapedagogiikan ja persoonallisuuden käsitteisiin. Vaikka luku onkin eräänlainen johdattelu tutkimuksen teoreettiseen viitekehyykseen ja mainitunkaltainen auktoriteettisidonnaisuus on siinä mielessä ymmärrettävää, niin toisaalta jo muiden määrittelyjä esitellessään raportissa olisi voinut pyrkiä erilaisten määritelmien merkitysten ja painotusten analysointiin liiallisen referoivuuden sijasta. Tältä osin teksti muuttuu enemmän edukseen luvuissa 3 ja 4, joissa tekijät eivät enää jää teoreettisten viittausten vangiksi, vaan suuntaavat itsenäisemmin muodostamis-
saan tekstiosuuksissa tarkastelua draamapedagogiikan kannalta olennaisiin kysymyksiin.

Pienenä puutteena mainittakoon myös se, että draamapedagogiikan historiaa käsittelevä luvun 4 johdanto-osa on suppea ja ylimalkainen. Siitä puuttuu myös viimeisin ns. prosessidraaman nimikkeellä tunnettu virtaus (O'Toole, O'Neal, Neelands, Owens). Tutkimuksen ongelman kannalta tällä ei kuitenkaan ole merkitystä, joten puute on työn kannalta epäolennainen.

Kaikkiaan tutkijat ovat paneutuneet työnsä teoriaosuuteen huolellisesti. He ovat perehtyneet kattavasti maassamme tehtyyn pedagogisen draaman tutkimukseen. Kotimaisen tutkimustyön osalta heidän lähdeluettelonsa on kattava, sen sijaan ulkomaiseen kirjallisuuteen perehtyminen on jäänyt vähäisemmäksi. Teoreettiset lähtökohdat ovat selkeät ja heidän työnsä liittyy luontevasti tämänhetkiseen tutkimustraditioon. Työnsä luonteen mukaisesti tekijät tarkastelevat jo taustaosuudessa, miten oppilaiden persoonallisuuteen voidaan draamapedagogiikassa kiinnittää huomiota. Tätä painotusta voi pitää ansiokkaana lisänä aiempaan tutkimusperinteeseen nähden.

Kun tutkimuksen pääongelmana on, millä tavalla persoonallisuuksiltaan erilaiset lapset kokevat pedagogisen draaman, tarkastelevat tekijät alaongelmissa erilaisten toimijatyyppien esiintymistä sekä oppilaiden ymmärryksen, sosiaalisuuden ja ilmaisullisuuden ilmenemistä draamaprosessissa. Tutkimuksen pääongelma on keskeinen ajateltaessa draamametodin laajempaa käyttöä kasvatustyössä. Myöskin alaongelmat ovat onnistuneesti valittuja ja sopuoinnussa pedagogiselle draamalle asetettujen kehittämisalueitten kanssa (drama skills, social skills, learning possibilities).

Tutkimuksen metodiset kysymykset on työssä selostettu suhteellisen perusteellisesti. Myös metodisen tarkastelun filosofisina tarkastelunäkökulmina tulee esille jo teoreettisesta osuudesta tutut eksistentiaalisen fenomenologian peruspainotukset (mm. situationaalisuus, holistinen ihmiskäsitys, tajunnallisuus). Aineiston keruun ja analysoinnin lisäksi työssä selvitetään myös itse pedagogisen draaman toteuttaminen ja draaman eteneminen pedagogisena kenttätöinä.

Ottaen huomioon tutkimuksen ongelmat, tutkimuksen metodisia - mm. tutkittavan ryhmän kokoa ja käytettyjä aineistonkeruun menetelmiä koskevia - valintoja voi pitää mielekkäinä. Pedagogisen kenttätöiden kuvaus on suoritettu huolellisesti. Tämä selvitys onkin lukijalle tarpeellinen niin että itse draaman toteuttamisesta ja luonteesta saadaan riittävästi kuvaa ennen varsinaista tulososaa. Draamatyöskentelyssä toteutettujen harjoitusten ja tehtävien valintaa leimaa asiantuntemus. Toiminta (draama) on tarkoituksenmukaisesti virittynyt ja palvelee tutkimuksen päämääriä. Tutkimuksen luotettavuutta työssä olisi ollut mahdollista pohtia monipuolisemmin ja kriittisemmin.

Varsinaisen tulososan aluksi työssä esitellään, millaisia eri toimijatyyppisiä kyseisessä ryhmässä on, ja miten he ovat pedagogisen draaman kokeneet. Tämän jälkeen tarkastelu eriytyy sen tarkasteluun, miten aineistosta löytyneet erilaiset toimijatyyppit ovat kokeneet pedagogisen draaman ymmärryksen, sosiaalisuuden ja ilmaisullisuuden näkökulmista käsin. Tulososa rakenne perustuu siten selkeästi luvussa 5.1 asetettuihin tutkimusongelmiin.


Tekijät ilmoittavat tavoitteekseen kuvailla erilaisten toimintatyyppien esiintymistä draamassa. Löydettyjen toimintatyyppien kuvaus osoittautuu tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi. Lasten persoonallisuudet erotellaan temperamenttityyppien pohjalta ja tulkinta valottaa ansiokkaasti sitä, miten eri tyyppien edustajat ovat draamassa toimineet, sen yhteydessä kokeneet ja siitä oppineet.

Koehenkilöiden luokittelu eri temperamenttityyppeihin on tehty jälkikäteen. Muodostunut jaottelu herättää sarjan kysymyksiä. Miten on mahdollista, että näin pienessä joukossa (10) löytyy lähes jokaiseen kategoriaan sekä tyttö että poika? Missä määrin on kysymys varsinaisista temperamenttieroista, mitkä seikat ovat seurausta ryhmädynamiikasta? Mikä on temperamenttityyppien osuus ryhmädynamiikan muodostumisessa? Joka tapauksessa tekijät ovat pystyneet tekemään jaottelun, joka avaa tietä laajemmalle tutkimukselle.

Tulososassa varsinaisen empiirisen tutkimusaineiston ja tutkijoiden tekemien tulkintojen suhde on tasapainoinen. Aineiston analysoinnissa johtolankana on toisaalta persoonallisuuspsykologiset lähtökohdat tutkimuksen pääongelman mukaisesti. Toisaalta esille tulee edelleen fenomenologinen tai holistinen perspektiivi, jonka valossa kerääntynyttä aineistoa tulkitaan.

Kaikkiaan tutkimus muodostaa joistakin puutteistaan huolimatta eheän kokonaisuuden ja osoittaa tutkijoiden hyvää perehtyneisyyttä tarkastelemaansa alueeseen. Tutkimus myös osoittaa, miten eri tavoin persoonallisuudeltaan erilaiset lapset voivat pedagogisen draaman kokea. Kun ollaan tekemisissä sellaisen opetuksen kanssa, jossa opettajan persoonallisuudella on suuri merkitys, on kohtuullista, että myös opilaiden persoonallisuuteen kiinnitetään huomiota. Tältä osin tutkielma onkin osaltaan avaamassa uutta tutkimussuuntausta nuoren draamapedagogisen tutkimuksen piirissä. Erityisen ansiokasta työssä on kuvaus siitä, miten oppimisen katsotaan tapahtuvan draamassa. Tutkimus luo draamaopettajille edellytyksiä ottaa entistä paremmin huomioon lasten erilaisuus ja persoonallisuudeltaan erilaisten lasten tarpeet draamaopetusta ajatellen. Esitämme Paula Kolehmaisena ja Raija Lilja-Pietikäisen tutkielman hyväksymistä arvosanalla *magna cum laude approbatur*.

Kokkolassa/Jyväskylässä 14.4.1999



Kari Kiviniemi
Erikoissuunnittelija, KT



Erkki Laakso
Draamapedagogiikan lehtori

Tiivistelmä

Kolehmainen P. & Lilja-Pietikäinen R. 1999. Pedagoginen draama persoonallisuudeltaan erilaisten lasten kokemuksellisenä toimintana peruskoulun alasteella. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. 167 s.

Laadullisen tutkimuksemme tarkoitus oli kuvata millä tavoin persoonallisuudeltaan erilaiset lapset kokevat pedagogisen draaman. Alaongelmina kartoitimme neljä päätoimijatyyppejä sekä kuvailimme, millä tavalla näillä toimijatyypeillä ymmärrys, sosiaalisuus ja ilmaisullisuus ilmenee pedagogisessa draamassa.

Teoriaosassa määrittelimme eri persoonallisuustyyppit sekä käsitelimme draamapedagogiikkaa ymmärryksen sosiaalisuuden ja ilmaisullisuuden näkökulmasta. Esittelimme draamapedagogiikan taustalla olevan holistisen ihmiskäsityksen sekä tarkastelimme kokemuksellista oppimista osana draamaa.

Tutkimuksemme empiirinen osuus muodostui pedagogisesta kenttätöystä; draamapedagogisista tehtävistä, kuvaamataidollisesta tuotoksesta ja kirjoittelusta sekä luokanopettajan ja oppilaiden yksilöhaastatteluista. Keskeisenä analyysissä oli lasten toiminta pedagogisessa draamassa ja haastattelujen ja kirjoitelmien pohjalta nousseet lasten kokemukset. Pedagogiseen kenttätööhön valitsimme arpomalla kymmenen kolmannen luokan oppilasta, viisi tyttöä ja viisi poikaa.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat tutkittavasta ryhmästä neljä persoonallisuuden päätyyppiä. Lasten kokemusten hahmottaminen pelkästään toiminnan perusteella ei ollut mahdollista. Tutkimuksessa lasten ulkoinen toiminta ja lasten kertomat kokemukset eivät kaikilta osin vastanneet toisiaan. Draamapedagogiikka menetelmänä, työmuotona ja kokemuksellisenä oppimisprosessina syventää oppilaan kykyä ymmärtää asioita ja ilmiöitä sekä lisää ja monipuolistaa ilmaisua ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Draamapedagoginen kenttätö vahvistaa tutkijoiden ohjaajuutta hahmottamaan erilaisia persoonallisuustyyppisiä.

Keskeiset käsitteet: persoonallisuus, draamapedagogiikka, pedagoginen draama, holistinen ihmiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN ESITTELYÄ	3
2.1	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	3
2.2	Draamapedagogiikka – pedagoginen draama	4
2.3	Persoonallisuus	9
2.4	Kokemuksellinen, tekemällä oppiminen	11
2.5	Draamassa saadut kokemukset holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta	16
3	PERSOONALLISUUS JA DRAAMAPEDAGOGIIKKA	22
3.1	Persoonallisuuden eri tasot ja draamapedagogiikka	22
3.2	Persoonallisuus ja temperamentti	29
3.3	Persoonallisuusteoriat	31
3.4	Emootion ja käyttäytymisen säätelyn malli	34
3.5	Persoonallisuus ja draamapedagogiikka	37
4	DRAAMAPEDAGOGIIKKA PERUSKOULUN ALA-ASTEELLA	39
4.1	Draamapedagogiikan mahdollisuudet peruskoulun ala-asteella	40
4.2	Kaikki mitä minuudessa on	42
4.3	Draamapedagogiikkaa ymmärryksen edistämiseksi	44
4.4	Draamapedagogiikkaa vuorovaikutuksen kehittämiseksi	47
4.5	Jo minänkin vuoksi	50
4.6	Opettaja luovan toiminnan mahdollistajana	53
4.7	Draama kokemuksellisena oppimisprosessina	57

5	PEDAGOGISEN KENTTÄTYÖN TOTEUTUS	60
5.1	Tutkimuksen ongelma	60
5.2	Laadullinen tapaustutkimus	61
5.2.1	Kokemus tutkimuskohteena	61
5.2.2	Metodit	64
5.3	Pedagogisen kenttätyön ja aineistonkeruun kuvaus	68
5.3.1	Pedagogisen kenttätyön kuvaus	70
5.3.2	Aineistonkeruun kuvaus	75
5.4	Aineiston analysointi	77
5.5	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	79
6	PEDAGOGISEN TYÖTAVAN TULKINTA	81
6.1	Oppilaskohtainen kuvaus lasten kokemuksista	81
6.1.1	Erilaisten toimijatyyppeiden esiintyminen pedagogisessa draamassa	
6.1.2	Draamapedagogiikka persoonallisuudeltaan erilaisten lasten kokemana	85
6.2	Ymmärryksen ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätyössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana	98
6.3	Sosiaalisuuden ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätyössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana	115
6.4	Ilmaisullisuuden ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätyössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana	126
7	POHDINTA	138
	LÄHTEET	143
	LIITTEET	151

1 JOHDANTO

“Ei saa silmiä räpyttää, ei saa päätänsä kääntää!

Ei saa heilua hännänpää, ei saa viiksiä vääntää!

Korvat hörössä kököttää mestarin edessä missit.

Eihän nyt noin saa mököttää: iloa silmiin, kissit!”

(Vuonna 1953 painetussa aapisessa Luen ja kerron, runo Mirri, Marri, Murri.)

Runo kuvaa hauskasti ja herkästi oman aikansa koulua. 50-luvulla koulussa oli tärkeää hiljaa istuminen ja tiedon saaminen opettaja-mestarilta. Tämän päivän koululaisella on taas runsaasti tietoa saatavana, mutta löytyykö tiedolle tarttumapintoja, joiden avulla lapsi pystyisi rakentamaan omaa tietorakennettansa konstruktivismin mukaisesti. Kuinka lapsi pystyy liittämään saamansa tiedon aikaisempaan kokemustaustansa?

Runon ilmestymisaikana Dewey kirjoitti kirjassa *Koulu ja yhteiskunta* (1957) tekemällä oppimisen tärkeydestä. Silloin oli tärkeää oppia arkipäivän käytännöntaitoja, jotta selviytyisi vallitsevan yhteiskunnan vaatimuksista. Tänä päivänä niin koulu kuin yhteiskuntakin ovat muuttuneet ja meidän tulee etsiä kouluun sellaisia työmuotoja, joilla pystymme auttamaan lapsia toimimaan abstraktissa tietoyhteiskunnassa. Samalla, kun kasvatamme lapsia hallitsemaan omaa itseään monimuotoisessa yhteiskunnassa, meidän tulee huomioida se kuviteltu yhteisö, jossa he tulevat toimimaan työelämässä. Työelämän toimintamuodot vaihtelevat yksin toteutetusta etätyöskentelystä - ryhmässä toteutettavaan tiimityöskentelyyn. Tarvitaan vuorovaikutustaitoja, elämyksiä, kokemuksia, neuvottelutaitoja, roolinottokykyä ja ilmaisuvalmiutta.

Tutkimuksemme kokemukselliseksi työmuodoksi valitsimme pedagogisen draaman. Haluamme tutkia opetusmenetelmää ja siinä saatuja kokemuksia

työmuotona, jossa opettaja ja oppilas nähdään yhteisinä toimijoina elämän rakentamisessa. Mielestämme draama antaa mahdollisuuksia lähestyä lasten kokemuksia heidän omien edellytystensä pohjalta. Keskeisenä on pohdinnat heidän omasta toiminnasta pedagogisen draaman aikana. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää eri persoonallisuustyyppien kokemuksia pedagogisen draamaprosessin aikana ja sen jälkeen. Lähestymme lasten maailmaa sosiaalisuuden, ilmaisun ja ymmärryksen näkökulmasta. Haluamme selvittää minkälaisia merkityssuhteita eri persoonallisuustyypeille muodostuu kokemuksellisen oppimisprosessin kautta draamaprosessin aikana.

Tutkimuksen empiirisen kenttätöön osuuden sekä lasten ja opettajan haastattelut toteutimme ala-asteen kolmannella luokalla. Kohderyhmän valitsimme lasten ikäryhmän sekä toisen tutkijan luokan kanssa tekemien pienimuotoisten draamaharjoitusten innostamana. Itsellä meillä oli kokemus draaman rikastavasta vaikutuksesta oman maailmankuvan selkeyttäjänä. Haasteellisena näimme sen, että pystyisimmekö tuottamaan tuon saman kokemuksen myös lapsille ja minkälaisia heidän kokemuksensa olisivat?

Aikaisemmat tutkimukset ovat käsitelleet pedagogista draamaa opetusmenetelmänä, dialogina, ja toiminnallisena tapahtumana (Termonen 1997; Taskinen ja Teerijoki 1997; Heikkinen 1994; Paju ja Viitanen 1994). Tutkimuksessamme haluamme lähemmäksi lasten koettua maailmaa ja sen monimuotoisuutta. Haluamme tutkijoina problematisoida lasten kokemuksia toiminnan ja vuorovaikutuksen pohjalta. Vaikka näkökulma on persoonapsykologinen olemme vahvasti kiinni eletyssä ja koetussa maailmassa. Haluamme rohkaista muitakin opettajia kokeilemaan ja kokemaan sen ilon lasten kanssa yhdessä.

2 TUTKIMUKSEN ESITTELYÄ

2.1 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksemme teoreettisen lähtökohdan muodostavat draamapedagogiikka, persoonallisuustyypit, holistinen ihmiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen.

<p>Draamapedagogiikka Ymmärrys, ilmaisu, sosiaalisuus</p>	<p>Persoonallisuustyypit sangviininen, flegmaattinen, melankolinen, koleerinen</p>
<p>Holistinen ihmiskäsitys Oppilas on kokonaisvaltaisesti elämänkokemuksen kautta asioita käsittelevä, ympäristönsä osana toimiva yksilö</p>	<p>Kokemuksellinen oppiminen Eläytyvä oppiminen Tekemällä oppiminen</p>

KUVIO 1. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimuksemme mukaan draamapedagogiikan tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen ja kehittyminen sekä ilmaisullisuuden lisääntyminen ja avautuminen ja sosiaalisuuden monipuolistuminen. Oppilaiden toimintaa ja toiminnan kautta kokemista luokittelemme persoonallisuustyyppien; sangviininen, flegmaattinen, melankolinen ja koleerinen, mukaisesti. Tutkimus pohjautuu kokonaisvaltaiseen holistiseen ihmiskäsitykseen. Oppilas toimii tajunnallisuutensa, kehollisuutensa ja situationsa suomin mahdollisuuksin kokonaisesti. Draamaprosessi sisältää kokemuksellisen oppimisen, tekemisen ja elämyksen.

2.2 Draamapedagogiikka - pedagoginen draama

Moninainen käsitteistö

Draama merkitsee kreikan kielessä mimeettistä toimintaa (Esslin 1980, 16). Draamapedagogit ovat erottaneet draaman teatterista. Wayn mukaan draama keskittyy ensisijaisesti juuri siihen osallistuvien elämyksiin pyrkimättä lainkaan vaikuttamaan yleisöön. Yleisöä ei ole, vaan jokainen on osallistuja. Pedagogisesta draamasta se eroaa teatterin omaisesta draamasta siten, että siinä keskitytään osallistujien kokemuksiin ja eläytymiseen toiminnan kautta ilman ulkopuolista tarkkailua. Tavoitteet eivät ole taiteelliset vaan kasvatukselliset. (Way 1976, 14-15).

Termien käyttö on ollut rinnakkaista, päällekkäistä ja ristiriitaista. Pedagoginen draama nimitys on muodostunut lähinnä englanninkielisistä nimityksistä educational drama, drama in education, classroom drama, creative drama. Skandinaavisia nimityksiä ovat pedagogisk drama ja skapande dramatik. Suomessa

draamapedagogiikasta ja pedagogisesta draamasta on aikaisemmin käytetty nimitystä luova toiminta, luova toiminta kasvatuksessa, luova ilmaisutoiminta ja luova draama. Draamapedagogiikan ja pedagogisen draaman käsitteistön käyttö on ollut ongelmallista.

Tässä tutkimuksessamme käsittelemme draamapedagogiikkaa ja pedagogista draamaa synonyymisesti. Käytämme myös nimitystä draama lyhyempänä ilmaisuna tarkoittamaan draamapedagogiikkaa ja pedagogista draamaa.

Kokoava käsite

Draamapedagogiikkaan sisältyy draaman käyttö kasvatuksellisiin, opetuksellisiin tarkoituksiin. Pedagoginen draama voi suuntautua oppimisen edistämiseen, sosiaalisten taitojen kehittämiseen tai taidekasvatukseen. Laakso (1994, 14) näkee draamapedagogiikan kokoavana käsitteenä, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin (opetuksellisiin) tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. Draamapedagogiikka on pääkäsite käsittäen koko sen alueen, missä draaman avulla pyritään pedagogiseen tai taiteelliseen päämäärään (vrt. Heikkinen 1994, 2).

Prosessi

Pedagoginen draama on prosessi, joka suuntaa oppilaan tunteet ja älyn kasvatuksellisia tavoitteita kohti, kuten henkiseen kehittymiseen ja sisältöjen ymmärtämiseen. Tässä prosessissa opettaja ja oppilas yhdessä luovat kokemuksia. Draama on olennainen osa inhimillistä kanssa käymistä. Käyttäytyminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa oikeassa elämässä on tavallaan draaman tekemistä. Yhteiset sosiaaliset säännöt antavat tapahtumille merkityksen. (vrt. Bolton 1992, 26). Yhteisöllinen oppimisprosessi mahdollistaa erilaiset ryhmä- ja yksilöprojek-

tit. Draaman tuottaman kokemuksellisen oppimisprosessin kautta elämykset sisäistetään. Draamapedagogiikka on näin kasvatuksen ja itsekasvatuksen situation kautta vaikuttavaa toimintaa. Ihminen on toiminnan lähtökohtana ja päämääränä on moniulotteinen kokonaisuus. Draamapedagoginen toiminta on muodon ja sisällön synteesi: se, millaisia projekteja draamaprosessi synnyttää, on tekijöiden ymmärryksen ja maailmankuvan peili (Heikkisen 1994, 65). Prosessissa on kasvattajan oltava kykeneväinen antamaan kasvavalle tilaa ja mahdollisuuksia kehittää itseään kohti asettamiaan päämääriä. Neelands pitää draamaa oppimisprosessina, joka on tutkimusmuoto. Tutkimisessa on kysyminen vastaamista tärkeämpää (Kuuluvainen 1994, 17).

Tutkimuksessamme draamapedagogiikka on prosessi, joka sisältää osallistujat kokonaisvaltaisesti; tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Prosessiin vaikuttaa osallistujien omat kokemukset ja tilanne sekä yksilölliset ja keskinäiset psyykkiset ja fyysiset kyvyt osallistua prosessiin. Yksi osa-alue on aistimusten ja toiminnan muokkautuminen prosessin aikana. Prosessin tarkoitus on lisätä osallistujan ymmärrystä ja integroitunutta ajattelua. Prosessi koskettaa myös toisia osallistujia. Muutokset heijastuvat jokapäiväisessä elämässä ja ovat vaikuttamassa koko ympäristöön ja päin vastoin. Prosessin aikana voidaan etsiä ja työstää arvoja ja asenteita sekä kokea empatian moninaisuutta.

Ymmärtämisen menetelmä

Pedagoginen draama on väline ja menetelmä, jonka avulla voidaan helpottaa ja lisätä osallistujan oivaltamista ja ymmärtämistä. Ajattelun ja asenteiden muuntaminen ja sisäisten kokemusten ulkoistaminen myös mahdollistuu. Tällä luovalla menetelmällä edistetään persoonallista kasvua. Sen avulla voidaan tarkastella asioita useista eri näkökulmista.

Oppiminen ei ole tietoista, vaan kyse on asioiden ymmärtämisestä, joka voidaan

saavuttaa draaman avulla. Kyse on uudenaikaisesta yksilöllisestä, arvojen, periaatteiden ja mystifikaatioiden tajuamisesta. Pedagoginen draama on toimintaa, jonka tarkoitus on luoda merkityksiä sekä subjektiivisia että objektiivisia (vrt. Bolton 1992, 32-33). Draaman avulla voidaan myös tunteiden ja älyn laatua parantaa, oppia ymmärtämään omia sekä muiden tunteita ja toimia. Se on ehkä tehokkain ja suorin tapa tutkia ja käsittää sosiaalisia konflikteja, moraalidilemmejä ja henkilökohtaisia ongelmia kärsimättä toiminnan seurauksista. Drama in education on oppimisen muoto, jonka kautta oppilaat voivat samaistumalla aktiivisesti kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin oppia tutkimaan asioita, tapahtumia ja suhteita. (vrt. O'Neill & Lambert 1989, 11) Draama on moraalien kehittämisen sekä itsetuntemuksen että ryhmän tuntemuksen keino (Kuuluvainen 1994, 12-13). Draaman kokemisen ja tulkien tilanteiden ratkaiseminen opettaa oppilasta kohtaamaan myös sosiaalisia ja emotionaalisia haasteita. Se on yksi tärkeimmistä tavoista saada lapset ymmärtämään itseään ja toisiaan. (vrt. Salmivaara 1994, 24-25.) Neelands (1992, 34) uskoo, että draama luo mahdollisuuksia oppia toisilta ja oppia nimenomaan itsestään toisten kautta.

Tutkimuksessamme käsittelemme draamapedagogiikkaa välineenä ja metodina, joka tarjoaa osallistujalle kokemuksia sekä elämyksiä ja sitä kautta antaa mahdollisuuden ymmärtää itseään ja ympäristöään ja reflektoida ymmärtämäänsä.

Sosiaalisten taitojen oppiminen

Draama on luonteeltaan kollektiivista, sosiaalista oppimista. Draamapedagoginen työskentely käsittää yhteistyökyvyn ja vastuuntunnon kehittämisen. Se kehittää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa ja edistää kypsymistä sosiaalisuuteen. (vrt. Rasmussen 1991). Draama on dialogia, ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Osallistuja ohjautuu ottamaan huomioon ryhmän jäsenten toimintaa, tunteita ja

tavoitteita. On mukautettava omia käsityksiä ja sovitettava toimiviksi ryhmän tai projektin kanssa. Ryhmätyöskentelyssä opitaan toisilta uusia asioita. Opitaan myös työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Ryhmäläisen auttaminen tuottaa tyydytystä ja hyvää mieltä, se vaikuttaa myönteisesti itsetuntoon. Yksilö voi saada myös vahvistusta omalle tunteelleen tai toiminnalleen ja näin vahvistaa omaa minätuntemustaan. Molemmissa tapauksissa persoonan henkinen kasvu on mahdollista joko yksilönä tai ryhmässä. Myös vastavuoroisesta keskustelusta syntyy toisen ja oman itsensä ymmärtämystä, laajempaa ja syvempää tietoisuutta. Draama on osa jokapäiväistä elämäämme (vrt. Hornbrook 1994, 3-9). Draama on myös tapa osallistua draamallisiin keskusteluihin, jotka voivat johtaa uusiin oivalluksiin.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisuus on osa draamatyöskentelyä. Draamatyöskentelyssä sosiaalisten taitojen oppiminen on hyvin luontaista. Hyvät vuorovaikutustaidot heijastavat yksilön kykyyn toimia lähiympäristönsä kanssa, mutta myös mahdollistaa laajemmat yhteistyön toimintaedellytykset, ja siksi sen asema tulee ottaa huomioon myös draamapedagogiikassa. Itseisarvona sosiaalisuutta ei tarvitse painottaa.

Ilmaisullinen väline

Pedagoginen draama on teatterin keinojen pedagogista käyttämistä eli roolinottoa, näyttelemistä kehon liikkein ja äänen avulla (vrt. Østern 1994, 43; Taskinen & Teerijoki 1997, 16). Lapset käyttävät draamallista leikkiä oppimisessa verrattain luontevasti. He sijoittavat itsensä kuvitteellisiin tilanteisiin oppiakseen ymmärtämään paremmin maailmaa, jossa elävät. Braanaas (1992, 225) mukaan draama perustuu leikkiin. Leikki on lapselle luontaista. Siirtyminen leikkiin malleista draamapedagogisiin harjoitteisiin on luontevaa. Lapsi on myös toiminnallinen, joten tekeminen, toiminta pedagogisessa draamassa on helppo toteuttaa. Draama tuo toimintadimension luokassa tapahtuvaan oppimiseen käyttäen aikaa, paikkaa ja ihmisiä kuvitteellisesti (vrt. Neelands 1984).

Draamallisen toiminnan tekijäksi tarvitaan ihminen kokonaan: sekä hänen fyysinen että henkinen puolensa, hänen liikunnalliset taitonsa ja ongelmanratkaisukykyensä sekä hänen mielikuvituksensa ja luovuutensa. Draama on työmuoto, jossa ilmaisunkeinoin viestimme ymmärryksemme ja tahtomme.

Tässä tutkimuksessamme draamapedagogiikka on prosessi ymmärryksen lisäämiseksi. Lisääntynyt ymmärrys edistää ihmisen käyttäytymisen muutosta sekä vahvistaa omaa käyttäytymistä. Pedagogisen draaman tarkoituksena on ymmärryksen kautta tapahtuva persoonallisuuden kehittyminen ajattelun, asenteiden muuttumisessa sekä sisäisten kokemusten ulkoistumisessa. Draamaprosessissa ilmaisu on se keino, jonka kautta ymmärrys ilmenee, ja joka mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden.

2.3 Persoonallisuus

Tavallisessa kielenkäytössä sanalla persoonallisuus viitataan usein joko voimakkaaseen yksilölliseen luonteeseen tai omaperäisyyteen. Myös psykologisessa kielenkäytössä sanaa persoonallisuus käytetään monella tavalla, eikä yksimielisyyttä ole siitä, mitä kaikista seikoista persoonallisuus muodostuu, tulisiko sen piiriin lukea vain ulkoinen käyttäytyminen vai kuuluvatko persoonallisuuteen myös asenteet, kyvyt, tunteet ja sielunelämän tiedostamattomat tapahtumat. Yleensä persoonallisuuden käsite sisältää viittauksen ihmisen verraten pysyviin ja tärkeisiin ominaisuuksiin. (Pulkkinen 1995, 297.) Eyseneck tähdentää persoonallisuuden olevan yksilöllisyyden sosiaalisesti tärkeitä ja relevantteja sekä puolitain pysyviä käyttäytymispiirteitä (Eyseneck 1976, 152).

Allport muotoili oman persoonallisuuden määritelmänsä 1937, joka pohjautuu 50:een erilaiseen käsitykseen persoonallisuudesta. Hän painottaa ihmisen sisä-

siä, dynaamisesti organisoituneita psykofyysisiä järjestelmiä. Mukana on sekä sielu että ruumis, jotka ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Lisäksi nämä määräävät ihmisen tavan persoonallisesti sopeutua ympäristöönsä. (Allport 1937, 48.) Hänen määritelmänsä sisältää ihmiskehon kokonaisvaltaisuuden fyysisten, sielullisten ja ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen suhteen holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti.

Vuorinen (1992,19) puolestaan korostaa pelkästään ihmisen psyykkisten toimintojen ainutkertaisuutta, joka olisi persoonallisuuden määräävä tekijä. Siinä tärkeintä on minäkokemus ja sen myötä tuleva oman identiteetin säilyttäminen. Hän nivoo minäkokemukseen sekä fyysiset toiminnot että ihmisen situationaalisuuden ja näiden kautta tapahtuvan oman identiteetin säilyttämisen. Kuitenkin määritelmä pois sulkee sen mistä aineksista minäkäsitys muodostuu ja kuinka ympäristö voi joko positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaa persoonallisuutemme muodostumiseen. Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti emme voi erottaa ihmisen psyykkistä, kehollista ja situationaalista osaa toisistaan. Sen mukaisesti psyykkistä ei voi olla ilman kehollista ja situationaalista puolta eikä päin vastoinkaan.

Persoonallisuus on yläkäsite, abstraktio, joka, sisältää ihmisen kaikki fyysiset, sosiaaliset, psyykkiset ja yksilölliset toiminnot. Tämä kaikki yhdistyy minuutena, jossa on monta tasoa ja ulottuvuutta. Monikerroksellisuus syntyy siitä, että psyykessämme on kaikille ihmisille samanlaisia sekä tietoisia että tiedostamattomia tasoja, ja siitä, että jokaisen lapsen kasvu- ja elinympäristö on erilainen. (Dunderfelt 1998, 15-17.) Kaikissa perheissä on erilainen arvo- ja normipohja, joidenka pohjalta lapsi luo maailmankuvansa. Vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa- eli suhteissa vanhempiin, sisaruksiin ja lähiympäristöön persoonallisuutemme muokkaantuu moniulotteiseksi. Elämämme aikana liitämme psyykeemme ainutlaatuisia kokemuksia, jolloin se muodostuu omaksi muista persoonallisella tavalla erottuvaksi.

Tässä tutkimuksessa persoonallisuuden jaottelun pohjana on lapsen minäkokemus, joka perustuu draamaprosessin aikana ja sen jälkeen tapahtuneisiin reflektiivisiin pohdintoihin. Sitä on konkretisoitu sanallisesti, kirjallisesti, kuvallisesti tai opettajan kertomuksen pohjalta. Psyykkisten toimintojen ilmentymänä on käytetty ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kautta tapahtunutta ulkoista käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa sekä omien tunteiden ilmaisemista. Lisäksi jaotteluun on vaikuttanut lapsen kokemukset ja tunteet draamaprosessin aikana.

2.4 Kokemuksellinen, tekemällä oppiminen

Elämykset, fantasiat - ihmisen sisäinen todellisuus - eivät soveltuneet tehokkuusajatteluun ja tuotanto ideologiaan. Yhteiskunta - historiallisen ja teknisen kehityksen mukana oppimisajattelun painopiste on siirtymässä jälleen sisäisiin prosesseihin, joiden elementteinä voidaan pitää tietoisuutta, kokemusta ja elämyksellisyyttä. (vrt. Sava 1992). Työtavoilla on erittäin suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan (Pakka, J. & Saksman, L. 1994, 24).

David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin voidaan perustaa aisti- ja tunne-elämyksestä tietoisuudeksi ja ymmärrykseksi muotoutuva oppiminen. Kommunikatiivisessa opetustyössä kokemuksellisuus ja elämyksellisyyt muuttuvat reflektoinnin kautta tiedostetuksi ymmärtämiseksi. Kolbin kokemuksellisen, reflektiivisen oppimisen syklissä on lähtökohtana oppijan välittömät kokemukset sekä elämykset. Lopulta päädytään tiedostettuun ymmärtämiseen. Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään myös termiä kokonaisvaltainen oppiminen. Kokemuksellinen oppiminen nähdään oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana, toiminnallisena oppimisena, mikä vetoaa eri aistikanaviin, tunteisiin, kokemuksiin, elämyksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. On olen-

naista, että oppija on mahdollisimman paljon kosketuksissa omakohtaisen kokemuksen kautta opittavaan ilmiöön. Kokemus sinällään ei takaa oppimista, vaan tärkeää on myös ilmiöiden havainnointi ja pohdiskelu sekä kokemuksen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta. Ne muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (vrt. Kohonen 1988) Draamatyöskentely on kokonaisvaltainen prosessi, jossa kokemuksellisuudella on tärkeä sija. Ilmiöiden havainnointi ja pohdiskelu on välttämätön draaman etenemisen edellytys.

Kolbin teorian mukaan kokemus on oppimisen lähtökohta. Kokemuksen prosessiin sisältyvät henkilön aikaisemmat kokemukset, jotka muovaavat hänen käsitystään ja toimintaansa nykyisyydessä. Aikaisemmat kokemukset ja nykyhetki ennakoivat myös tulevia kokemuksia. Ne muodostavat odotuksia, toiveita ja käsityksiä tulevaisuudesta. Kokemuksellinen oppiminen käsitetään syklimäiseksi prosessiksi, jossa koetaan ja toimitaan sekä reflektoidaan. Kokemuksesta opittua tietoa liitetään laajempaan kokonaisuuteen eli käsitteellistetään asioita. Edellisten jaksujen kautta muodostetaan uusi kokemus. Draamatyöskentelyssä kuvitteellisella eläytymisellä pyritään lisäämään ja monipuolistamaan oppilaan kokemusmaailmaa. Reflektointia tapahtuu pohdiskelun kautta prosessin aikana sekä ennen tai jälkeen prosessin.

Kolb (1984, 25-38) perustaa käsityksensä oppimisesta kuuteen teesiin. Oppimisen perustana on prosessi, jossa tietoa muodostetaan ja muokataan kokemuksesta. Hänen mukaansa jokainen ihminen on erilainen. Kokemuksessa on kysymys ihmisen subjektiivisesta tavasta tulkita todellisuutta. Ihminen siis itse muodostaa oman todellisuutensa. Oppijan tiedon ja todellisuuden rakentuminen auttaa häntä refleктоimaan omaa toimintaansa ja myös ajattelun taustalla olevia tekijöitä. Kolbin ajatus niveltyy mutkattomasti draaman tarjoamaan yksilölliseen kokemukseen, eläytymiseen sekä refleктоimiseen pedagogisessa työskentelyssä.

Oppiminen on jatkuva, kokemukseen perustuva prosessi. Kolbin (1984) mukaan oppija testaa kokemuksestaan muodostamaansa tietoa. Aikaisemmat kokemukset ennakoivat tulevia tapahtumia ja nykyisyys muokkaa menneisyyttä. Kysymys on ajan ja kokemuksen suhteesta. Kokemus on aina suhteutunut aikaan ja kokemusten integrointia tapahtuukin jatkuvasti. Yksittäisen kokemuksen jälkeen ei ole tajunnalle samaa menneisyyttä tai tulevaisuutta, tiedän vain, että minä olen (Kolb 1984, 28). Kun annetaan kaksi juuri samanlaista draamatehtävää samalle ryhmälle vaikka pieninkin väliajoin, tuottavat ne erilaisen lopputuloksen. Tähän ovat vaikuttaneet osallistujien aikaisemmat kokemukset, jotka ovat ehtineet muuttua edellisestä draaman työstämiskerrasta. Odotukset ovat voineet muokkautua. Lisäksi tilanne ja olosuhteet molemmissa tehtävissä ovat aivan omansa.

Oppimisprosessi edellyttää taitoa eritellä todellisuuden dialektisia komponentteja. Kolb (1984) esittää todellisuuden kahdella vastavuoroisuudella. Ensimmäinen vastavuoroisuus on konkreettinen kokemus sellaisenaan ja kokemuksen abstrahointi käsitteelliseen muotoon. Toinen vastavuoroisuus muodostuu toiminnasta todellisuudessa ja todellisuuden reflektioivasta havainnoinnista. Toiminta ja ajattelu ovat rinnakkaisia toimintoja, mutta aktiivisessa toiminnassa käsitteellisen ajattelun osuus vähenee. Ei ajatella, mistä käsitteestä on kysymys, toiminta vain tapahtuu. Draamaprosessi on toiminnallinen työmuoto, missä käsitteellistäminen avautuu pohdiskelussa.

Oppiminen on kokonaisprosessi mukautua maailmaan. Kolb (1984) tulkitsee oppimisen yhdeksi ihmisen tärkeimmistä prosesseista sopeutua niin sosiaaliseen kuin fyysiseenkin ympäristöön. Oppiminen on yhdistelmä ajattelua, tunteita, havainnointia ja käyttäytymistä. Draamaprosessi etenee samojen kokonaisvaltaisten yhdistelmien kautta. Todellisuus muodostaa ihmiselle kokonaisuuden. Tiedon subjektiivisuus ja erilaiset oppimisstrategiat sekä -tyylit vaikuttavat siihen, että oppiminen on persoonakohtaista. Yksilöllinen oppiminen tapahtuu ajassa ja paikassa, kuten draamaprosessissa.

Oppiminen sisältää vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Kolb (1984) näkee, kuten draamassakin nähdään, kokemuksellisessa oppimisessa ihmisen aktiivisena toimijana, siten, että hän pyrkii muuttamaan ympäristöään mieleiseksi. Ihminen myös vaikuttaa ympäristöönsä. Kokemuksellisessa oppimisessa ympäristö ja ihminen ovat tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Yksilön suhde kokemuksiin voi olla myönteinen ja tulevaisuuteen suuntautunut tai päin vastoin. Kokemuksista hankitaan uutta tietoa ja kokeminen on suuntautunut uusiin kokemuksiin. Kolb tulkitsee kokemuksellisen tiedon muodostuvan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksesta. Kysymys on tietoteoreettisesta perusdilemmasta; tiedosta subjektiivisena tai objektiivisena, tiedosta irrallisena tai kontekstuaalisena.

Kolb (1984, 37) mukaan oppiminen on tiedonmuodostuksen prosessi. Se on sosiaalisen ja persoonallisen tiedon vuorovaikutuksen tulos. Sosiaalinen tieto on muodostunut ihmiskunnan sivilisaation ja persoonallinen tieto ihmisen omien subjektiivisten elämäkokemusten myötä. Sosiaalinen tieto on olemassa meistä riippumatta. Kuitenkin sosiaalinen tieto on olemassa vain yksittäiselle ihmiselle. Se saa merkityksen vasta ihmisen tajunnoissa. Yksilön tiedon muodostuminen voi tapahtua suoraan objektista, suoraan subjektista, tai se voi muodostua subjektin ja objektin vuorovaikutuksen tuloksena. Vastaavaa tiedonmuodostuksen puntarointia tapahtuu draamaprosessin aikana.

Dewey määrittelee kokemuksen holistiseksi. Kokemus ei ole hänelle yksittäinen tapahtuma, vaan se koskee koko ihmistä ja hänen suhdettaan maailmaan ja on elämän pituinen prosessi. Kokemukseen kiteytyy ihmisen ja maailman oleminen sekä niiden vuorovaikutuksellinen luonne. Kokemus on aina liikkeessä. Kokemuksessa ihminen on todellisuuden suhteen samanveroisessa asemassa. Kumpikaan ei ole vain subjekti tai objekti, vaan kummatkin vaikuttavat toinen toiseensa uutta luoden. (vrt. Törmä 1996, 25-27). Dewey tutki lapsen tarvetta tutkia ja kokeilla maailmaa aktiivisesti. Myös draaman sisällä elää tutkiminen ja

kokeilu. Jokaisessa toteutuksessa etsitään uusia ilmenemismuotoja ja kokeillaan eri vaihtoehtoja. Ihmisen kokemisen perusta on reflektiivinen ajattelu, jossa aiemmista kokemuksista muodostunut tieto on uusien kokemusten tulkintojen ja näin myös uuden tiedon muodostuksen perusta. (vrt. Törmä 1996). Reflektiivisyys näkyy draamatyöskentelyssä mm. uusina, kehittyneimpinä draamaversioina.

Dewey ajattelee, että yksilön on mahdollista oppia kokemuksesta, mikäli hänellä on jonkinlainen epäily tai ongelma, jota vasten hänen on mahdollista dialektisesti prosessoida nykyistä kokemusta aikaisempien kokemusten pohjalta. Tämän lisäksi yksilöllä tulee olla halu hankkia lisää tietoa, jotta hän voi todentaa tai nollata kokemuksesta johtamansa uskomus. Reflektiivinen ajattelu edellyttää yksilöltä avoimuutta erilaisille vaihtoehdoille, vastuuntuntoa omista valinnoista, ja että hän on toiminnassa mukana koko sydämellään (Törmä 1996, 76).

Kokemus on elämänpitäinen prosessi, jossa ihminen ja maailma ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Deweyn (1987, 42-52) mielestä täydellisestä kokemuksesta puhutaan silloin, kun kokeminen on kokonainen. Dewey korostaa, että kokemus on holistinen kokonaisuus jostakin tapahtumasta, joka on kokijan tiedollisesti ja emotionaalisesti prosessoima. Täydellinen kokemus on subjektiivisesti muotoutunut vuorovaikutteisesta suhteesta muiden ihmisten ja yhteiskunnan välillä.

Kokemuksesta voidaan puhua silloin, kun siinä on mukana "laatu" (Dewey 1987, 47). Mm. eettiset ratkaisut, ja niistä johdettu toiminta ovat Deweyn mielestä esimerkkejä ajattelun ja kokemisen laadusta. Kokemukseen liittyy älyllinen, emotionaalinen ja praktinen elementti. Osat eroavat toisistaan merkityksensä suhteen. Deweyn (1987, 61) mukaan kokemuksesta ei ole mahdollista analyttisesti erottaa sen praktista, emotionaalista ja älyllistä osa-aluetta. Ne muodostavat toinen toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden. Emotionaalinen ko-

kemus sitoo kokemuksen eri osia tai poistaa niitä. Älyllinen ilmentää kokemuksen subjektista ja objektista käsin muodostettua tarkoitusta ja praktinen vuorovaikutussuhdetta ympäristöön. Muutos yhdessä osassa vaikuttaa muihin osiin.

Deweyn mielestä pedagogiikan tehtävä on herättää oppilaan halu tutkia ja kokea uusia asioita. Perinteinen kasvatus on nähnyt oppilaan passiivisena tiedon vastaanottajana. Opetuksen tarkoituksena on ollut sosiaalista oppilas vanhoihin hyviksi koettuihin tapoihin ja tietoon. Kasvatuksen tehtävä on kuitenkin kokemalla herättää halua uusiin kokemuksiin. Kasvatuksen tehtävä on myös muuttaa tieto subjektiivisesti löydettäväksi. Kasvatus on siis mahdollista oppilaan aikaisemmista kokemuksista nousevien tietojen ja kokemusten kautta. Ihmisen todellisuus rakentuu hänen vuorovaikutussuhteestaan ympäröivään maailmaan. Kokemuksellinen oppiminen ja tekemällä oppiminen on osa pedagogisen draaman rakennetta. Ilman kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta draamaprosessi ei voisi toteutua.

2.5 Draamassa saadut kokemukset holistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta

Draamapedagogiikka pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen, jolle on tyypillistä kokonaisvaltaisuus. Ihminen hahmotetaan kokonaisuutena, joka on kaikessa tekemisessään mukana niin henkisesti kuin fyysisestikin, ja kietoutuneena sosiaalisen todellisuuteensa ja ympäristöönsä.

Holistisen ihmiskäsitys mukaisesti ihmisen olemassaolon perusmuodot nimitetään tajunnallisuudeksi, kehollisuudeksi ja situationaalisuudeksi. Tajunnallisuudella tarkoitetaan psyykkis - henkistä olemassaoloa, kehollisuudella olemassaoloa orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuudella olemassaoloa suhteina ympäröivään todellisuuteen. (Rauhala 1983, 25.) Draamassa oppijan situatio-

naalisuus tulee esille aikaisempina kokemuksina ja niihin liittyvänä esiymmärryksenä. Tajunnallisuuden merkitys muihin verrattuna korostuu, sillä sen avulla oppilas pystyy vaikuttamaan myös omaan tilanteeseensa sekä kehollisuuteensa (Rauhala 1983, 50).

Koska ihminen kehollisena ja tajunnallisena oliona on aina maailmassa, ei oppimistahtumaakaan voi holistisen ihmiskäsityksen mukaan tarkastella irrallaan elämäntilanteista eli tilanteista. Situationaalisessa oppimiskäsityksessä kokemuksella on hyvin keskeinen asema. Kokemuksella tarkoitetaan tässä merkityksiä, jolloin todellisuus ilmenee meille kokemuksissa aina jotain merkitsevänä. (Lehtovaara 1996, 82-83.) Kokemuksia saamme kotona, koulumatkalla, luokassa jne. Tärkeintä on kuitenkin niiden viljely ja aktiivinen harjoittaminen.

Tarkasteltaessa tajunnallisuutta, meidän tulee (Lehtovaaran 1992) mukaan aina kysyä: Miten erilaiset merkityssuhteet kehkeytyvät ja yhdistyvät muodostaakseen yksilön subjektiivisen maailmankuvan ja muuttaakseen sitä positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Tajunnallisuus voidaan sijoittaa persoonallisuuden eri tasoja tutkittaessa ydinminään kuuluvaksi. Se on yksilöllisyyden etsimistä, oman elämän kulun hahmottamista ja syntymättömiä voimavaroja. Emme voi koskaan havaita tai todeta tajuntaa itseään, vaan aina sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. Perusteelliset tajunnan analyysit osoittavat merkityssuhteiden organisoituvan siten, että uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan. Vanha kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijänä mukaan maailmankuvan muodostumiseen. (Rauhala 1983, 26-29.) Parhaiten tätä prosessi voidaan kuvata, kun sanomme että tajuaamme jonkin asian.

Perttulan (1995, 42) mukaan ei ole itsestään selvää että kokemuksemme liittyvät todellisuuteen. Väliin sijoittuu aina tajunnallisuus, joka on sisäänrakennettuna kokemuksellisuuteen. Tajunta käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisu-

deksi. Mieli ilmenee tai koetaan jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon ilmiön kyseisen mielen avulla syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät maailmankuvamme sekä käsityksemme itsestämme. (Rauhala 1983, 26-27; 1995, 94.) Draamassa pyritään tekemisen, kokemisen ja aistielämysten kautta käsitteellistämään muuten vaikea selkoisia esim. arvoihin ja moraaliin liittyviä termejä ja sillä tavoin saamaan uusia merkityssuhteita asioille.

Inkeri Sava (1993, 35) painottaa aisteilla hankittavassa tiedossa seuraavia asioita. Oppilasta tulee herkästi ja kokonaisvaltaisesti ohjata tähän prosessiin; kuuntelemaan, katselemaan, koskettamaan, haistamaan, maistamaan, aistimaan omaa kehoaan, tilaa liikkumalla. Aistiminen sinällään ei ole vielä näiden koettujen asioiden haltuunottoa vaan tarvitaan vielä saadun materian muuttamista psyykkiseen muotoon ja edelleen konkreettiseksi toiminnaksi. Kun kokemuksesta on mukana elämystietoa muuntuu se eläväksi toimintoja ja ajatuksia muuntavaksi prosessiksi.

Pedagogisessa draamassa toimitaan kokemusten ja elämysten maailmassa kokonaisvaltaisesti. Siinä mukana olevat persoonallisuudet kokevat tapahtumat eri tavalla. Kuitenkin kun tunteista ja kokemuksista keskustellaan ja niitä analysoidaan, syntyy mukanaolijoille useanlaisia merkityssuhteita ja lapsen maailmankuva laajenee sekä käsitys itsestä tarkentuu. Tunteet on se kanava, jonka kautta ihminen liittyy persoonallisia merkityksiä muuten ulkokohtaisiksi jääviin aisti-, taito-, käsite- tai vuorovaikutustietoihin. (Sava 1993, 35). Tunteiden kautta ihminen saa tietoa itsestään, omasta kokemusmaailmastaan. Tunteet kuten tietokin ilmaisevat oppijalle, millainen maailma on. Draamassa koetut tunteet auttavat oppijaa orientoitumaan todellisuuteen. Tunnekokemukset ovat keskeisiä myös motivaation perustana. Rauhalan mukaan tunne voi motivoida tiedon hankintaan. Miellyttävä asia edesauttaa mielen ekspansiivisuutta, laajentumista. (vrt. Lehtovaara 1996, 93; Rauhala 1995, 130-132)

Tunteista subjektiivisen maailmankuvan osana puhuttaessa tähdentyy niiden merkitysluonne. Tunteita käsitellään tässä yhteydessä merkityksinä. Tunne merkitysten olemassaolo edellyttää yhtenä välttämättömänä ehtonaan ihmisen kehollisuuden. Kuitenkin, jo aikaisemman perusteella, tunne ei ole pelkästään fyysiloginen tapahtuma vaan huomattava osa tunteista on intentionaalista. Ne tarkoittavat jotakin viitatessaan tiettyyn ilmiöön maailmassa tai omassa kehossa. Ne ovat siten mielellisiä ihmisen maailmasuhteen muotoja ja edellyttävät myös yksilön situation. Tunteiden olemassaolon ja niiden toimivuuden ymmärtäminen edellyttää siten sellaisen kokonaiskentän huomioon ottamista, johon kuuluvat ihmisen fyysinen olemuspuoli, maailmankuvassa esiintyvä merkitys ja usein (mutta ei aina) jokin kohde, johon merkitys viittaa. Tätä kokonaisuutta kutsutaan situationaaliseksi säätöpiiriksi, jonka toiminnan yksityiskohtaisempaan tarkasteluun on tajunnan tarkastelu sen henkisinä ja psyykkisinä toimintoina. (Rauhala 1995, 131-132.) Lapsi tulee draamatoimintaan mukaan fyysisenä olentona kaikkine aikaisimpine elämäkokemuksineen ja tunteineen. Sillä hetkellä hänen situationsa on koko se maailma, johon hän on suhteessa yksilönä. Maailma ei ole vain konkreettinen maailma vaan se on merkitysyhteys, jossa saamme merkityksiä asioille. Draamatoiminnan sisällöstä riippuu kuinka hänen kokemuksensa muodostavat uusia merkityssuhteita tajunnan kentässä.

Tajunta on ihmispersoonan toiminnallinen kokemisenkokonaisuus, jonka olemus on mielellisyys. Niin kuin jo aiemmin mainitsimme, mieli ilmenee jossakin tajunnantilassa eli elämyksessä, ja siitä edelleen liittyen johonkin objektiin ja organisoituen merkityssuhteeksi. Rauhala tarkentaa Scheleriä lainaten, että tajunta voidaan jakaa vielä psyykkisiin ja henkisiin toimintoihin. Psyykkiset kokemukset erottuvat selvästi henkisistä merkityskokemuksista siinä, että ne ovat ihmispersoonassa ikään kuin sitä itseään varten, ja että ne eivät pysty itsetiedostukseen eivätkä korkeatasoisempaan persoonan elämän säätelyyn. (Rauhala 1995, 114-116.) Psyykkisessä tilassa ihminen kokee välittömästi elämyksiä, tunteita, mielihyvää, mielihapaa, erilaisia haluja ja toiveita. Hän kokee asioita mutta

ei pysähdy tarkastelemaan niiden olemusta tai syy-seuraus suhdetta. Ihminen ei tarkastele kokemuksiaan tai tuntemuksiaan itsessään ilmiönä, eikä hän ole niistä itse asiassa ehkä lainkaan tietoinen (Sava 1992, 15).

Henkinen tulee olemassa olevaksi ja toimii merkityksissä. Se on merkitysfunktioiden toimintataso. Henkisellä toimintatasolla on mahdollisuus arvojen ymmärtämiseen ja sovellukseen yleisemmällä tasolla. Henkisiin merkityskokemuksiin voi sisältyä oivallus siitä, mikä on persoonan kannalta hyvää ja arvokasta, toisen ihmisen ja luonnon kannalta oikeaa sekä elämää kunnioittavaa. Henkinen taso toimii itsetiedostuksen pohjalta arvoväritteisesti persoonan elämään kantaa ottaen. Vaikka psyykinen on henkiseen verrattuna kuvatulla tavalla alemmanasteista, se on kuitenkin ihmisen olemassaolossa tärkeä. Psyykinen on välttämätön ehto sille, että voisi olla henkistä. (Rauhala 1995, 115-117; 1992, 64-67.) Emme voi tajuta ja ymmärtää jos emme ajattele, kuunnella jos emme kuule, emmekä nähdä jos emme katso. Henkinen on psyykkisen toiminnon edelleen muokkaamista.

Henkisellä toimintatasolla ihminen voi käsitteellistää affektinsa. Käsitteen avulla hän voi yhä uudelleen palauttaa tietoisuuteensa tämän ilmiön yleisen olemuksen ja tietää, mitä esimerkiksi viha on, tarvitsematta elää sitä kokemuksellisesti uudelleen. Käsitteiden avulla ihminen voi myös kommunikoida psyykkisistä tiloistaan toisille ihmisille. (Rauhala 1983, 54; 1992, 69.) Hän pystyy pukemaan erilaiset kokemuksensa ja elämyksensä kielelliseen symboliasuun ja pohtimaan niitä omassa mielessään sekä vaihtamaan mielipiteitä niistä toisten kanssa. Tällä tavoin ihminen voi oman tajuntansa kautta vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Draaman avulla pyritään käsitteellistämään asioita kokemusten kautta. Aidon kokemustilanteen jälkeen kukin osallistuja voi kertoa sen hetkisistä tuntemuksistaan ja samalla kuulla muiden analysointeja omistaan. Hän voi peilata omia kokemuksiaan toisten vastaaviin ja muodostaa niistä oman kehittyneemmän käsityksensä.

Samalla kun vaihdamme kokemuksia syntyy sekä fyysistä että henkistä vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Vuorovaikutuksen ja syvemmän ymmärtämisen kautta vaikutamme kasvatettuun minään, ja suhteet ympäröivään todellisuuteen tiivistyvät ja yhtenäistyvät. Vuorovaikutus on ryhmän voimavara, jonka avulla toimintaan saadaan elävyyttä ja rikkautta.

Kehollisuudessa elämä toteutuu aineellisuudessa (Lehtovaara 1992, 136). Fyysisessä vuorovaikutuksessa olemme kehollisesti mukana kaikilla aisteillamme. Kokemus sisältää paitsi aisti- ja tunne-elämykset, myös vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan jakamisen, kokemustenvaihdot ja sitä kautta tapahtuvan ymmärryksen lisääntymisen (Sava 1993, 38). Fyysinen kosketus arvioidaan teon tavan ja laadun perusteella. Keho voi toimia vaikutustienä mutta lopullinen arvio tilanteesta tapahtuu tajunnan kanavan kautta. Tajunta ottaa omalla tavallaan eli kokemuksissa vastaan kosketusta toiselta ihmiseltä. (Mäki-Opas 1993, 118.)

Vuorovaikutuksen avulla saadaan myös esille monia erilaisia toimintamalleja eri tilanteille. Meillä kaikilla on vain yksi menneisyys, josta ammentaa kokemuksiamme, mutta ryhmän jäsenten erilaisten taustojen ja opittujen mallien kautta saadaan toimintaan useita erilaisia vaihtoehtoja ratkaista vuorovaikutustilanteessa ilmeneviä ristiriitoja. Samalla lapsi, joka on tottunut esim. ratkaisemaan ristiriitansa vain fyysistä voimaa käyttäen, voi löytää useita erilaisia malleja entisen mallinsa tilalle.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti draamassa saadut kokemukset vaikuttavat ihmiseen seuraavasti. Se on minätietoisuuden asteittaista kehittymistä, ei vain älyllisesti vaan yhtä hyvin emotionaalisesti ja sielullisesti. Tämä tietoisuuden kehittyminen, joka tapahtuu hitaasti ja yhteneväisesti eikä nopeasti ja jonkun ulkopuolisen vaikutuksesta, auttaa yksilöä toimimaan tasapainossa oman itsensä kanssa, tietoisena kaikista omista mahdollisuuksistaan eri elämän alueilla ja kyeten näitä mahdollisuuksiaan myös käyttämään. (Way 1976, 171.)

3. PERSONALLISUUS JA DRAMAPEDAGOGIIKKA

3.1 Persoonallisuuden eri tasot ja draamapedagogiikka

Opettaja kohtaa työssään joukon erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, arvomaailmoissa ja ympäristöissä kasvaneita lapsia. Draamatyöskentelyssä päästään koettujen elämysten ja pohdintojen kautta lähemmäksi kunkin lapsen aikaisemman elämän pohjalta muodostunutta sisäistä maailmaa. Tämän luvun tarkoituksena on selvittää, kuinka draamaharjoituksissa saadut elämykset ja kokemukset sijoittuvat ihmisen minuuteen ja persoonallisuuden eri tasoille.

Persoonallisuuden psykologisesta näkökulmasta katsoen ihmisen minuuks koostuu kolmenlaisista eri tasoista: kasvatetusta minästä, sosiaalisesta minästä ja ydinminästä. Kutsumme kasvatetuksi minäksi lapsuudessa ja nuoruudessa sisäistettyjä malleja ja ydinminäksi itsetietoisuuteen pohjautuvaa oman yksilöllisyyden etsimistä. Ydinminää ihmisen omaa sisintä kutsutaan myös yksilöllisyydeksi, itseyydeksi tai identiteetiksi. Se on persoonallisuuden arvokeskiö. Sosiaalinen minä on puolestaan ihmisen ulkoisesti näkyvin minuuden osa. Siihen kuuluu kasvatuksen lisäksi koulutuksemme sekä aikakauden ja kulttuurin vaikutus. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisten minuuksien kohtaaminen on tärkeä osanen, joka tulee selkeästi esiin draamaprosessin aikana. Käytännössä temperamenttia on vaikea erottaa kasvatetusta minästä, sillä nämä persoonallisuuden ulottuvuudet vaikuttavat varhaislapsuudesta saakka toisiinsa. Temperamentti ja lapsuudessa opitut tavat vaikuttavat siis yhdessä. Niiden yhteisvaikutuksesta syntyy ihmisen perusluonne. (Dunderfelt 1998, 17-20.)

			SOSIAALINEN
			MINÄ
			koulutus
			kulttuuri
			ikäpolvi
FYYSINEN	I		
hermojärjestelmä	H		
hormonitoiminta	M		
aineenvaihdunta yms.	I	TEMPERAMENTTI	KASVATETTU
	N	tapa reagoida	MINÄ
	E		lapsuuden
	N		vuorovaik. suhteet
			opitut arvot,
			säännöt, mallit
			YDIN MINÄ
			itseohjautuvuus
			oma tahto,
			oma elämäntilanne
			syntymättömät
			voimavarat

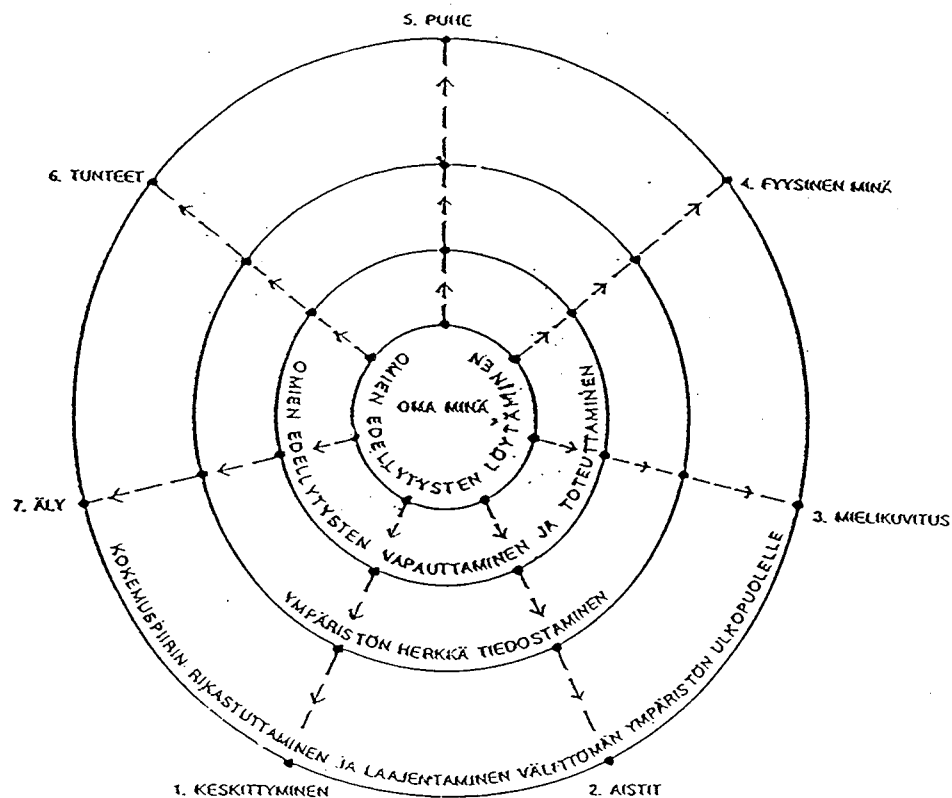
KUVIO 2. Persoonallisuuden tasot (Dunderfelt 1998, 21)

Draamapedagogisessa työtavassa on läsnä kaikki persoonallisuuden eri tasot. Draamapedagogiikka on sosiaaliseen minään kuuluvaa koulutusta ja kulttuuria ja puolestaan kasvatetun minän sisällöt (vuorovaikutus ja sosiaalisten minuuk-sien kohtaaminen) ovat sille tyypillisiä elementtejä. Dramatisoiduissa tilanteissa lapset käyttäytyvät eri tavalla ja antavat erilaisia ratkaisumalleja ihmisten väli-seen vuorovaikutukseen. Harjoitusten jälkeisissä pohdinnoissa kukin voi ver-

rata omaa käyttäytymismalliaan muiden vastaaviin ja rikastuttaa omaansa. Kunkin osallistujan oma reflektiivinen pohdinta on kokemuksen uudelleen konstruointia ja sen pohjalta uusien käyttäytymismallien rakentamista. Reflektiokykyyn perustuu se, että oppijasta voi tulla eettisesti tiedostava, täysvastuullinen persoona, joka tiedostaa eettiset velvoitteensa ja koettaa noudattaa niitä (Rauhala 1995, 118).

Ydinminään keskittyy draamapedagogiikan keskeisin tavoite: omien edellytysten löytäminen. Brian Wayn (1976, 25-26) mukaan kunkin yksilön tulisi etsiä omia edellytyksiään keskittymisen, aistien käytön, mielikuvituksen, fyysisen minän, puheen, tunteiden ja älyn alueelta. Keskittyminen on näistä kaikista tärkein, sillä kaikki muut tekijät ovat riippuvaisia siitä kuinka pystymme keskittymään. Puolestaan kaikkien muiden (aistien käytön, mielikuvituksen, fyysisen minän, puheen, tunteiden ja älyn) avulla pystymme harjoittamaan keskittymiskykyämme.

Brian Way kuvaa persoonallisuuden kehitystä draaman avulla ympyrällä, jonka kaikki elementit on löydettävissä kaikista ihmisistä. Voimme opettajina valita ympyrästä minkä tekijän tahansa, joka omasta mielestämme on suotava, hyödyllinen, tarkoituksenmukainen tai helppo lähtökohta ja todeta, että se on jo olemassa niillä oppilailta, jotka aloittavat luovan toiminnan harjoitukset. Opettajan tehtävä draamaprosessissa ei ole yrittää löytää oppilaisiin uusia, keinotekoisia ominaisuuksia, vaan aloittaa niistä ympyrän elementeistä, inhimillisistä tekijöistä, jotka jo syntymästä saakka ovat kaikilla ihmisillä olemassa. (Way 1967, 24.) Kukin lapsi on yksilö ja hän on omassa kehitysvaiheessaan tunneilmaisussa, sosiaalisessa kanssakäymisessä ja fyysisessä kehityksessä. Emme voi nopeuttaa oppilasta omassa kehityksessään, mutta draamassa koettujen uusien elämysten kautta voimme auttaa häntä löytämään uusia rakennusaineita ja välineitä oman persoonallisuutensa kehittämiseksi.



KUVIO 3. Persoonallisuusympyrä (Way 1976, 25)

Persoonallisuusympyrän eri tasot

- A Omien edellytysten löytyminen
- B Omien edellytysten vapauttaminen ja toteuttaminen
- C Ympäristön herkkä tiedostaminen
- D Kokemuspiirin rikastuttaminen ja laajentaminen välittömän ympäristön ulkopuolelle

Draamassa aluksi (A) tärkeää on auttaa jokaista yksilöä löytämään ja tutkimaan omia mahdollisuuksiaan, muista ihmisistä riippumatta (Way 1976, 24). Keskeisenä tässä työskentelyssä on aisteihin ja mielikuviin perustuvat kokemukselliset harjoitukset. Lasta ohjataan ilmaisemaan itseään sekä tunteen että älyn tasolla, ja häntä autetaan valitsemaan kulloiseenkin tilanteeseen sopivat välineet. (Liuk-

ko 1998, 9.) Lapsi tietää miltä hänestä tuntuu, mutta keinoa sen ilmaisemiseen hänellä ei välttämättä ole.

Myöhemmässä vaiheessa (B ja C) draamaan sisältyy ympäristön tiedostaminen ja tutkiminen, ja tästä ympäristöstä löytyy sitten muita ihmisiä, joita kohtaan herkkyys vähitellen kasvaa omien henkilökohtaisten edellytysten pohjalta (Way 1976, 25). Kokemukselliset harjoitukset ovat tärkeitä myös tässä vaiheessa. Draaman yhteistoiminnallisuuden vuoksi toisen ihmisen kohtaaminen ja vuorovaikutus on hyvin keskeistä. Syntyy yhteisiä kokemuksia, jotka kukin tulkitsee omalla tavallaan sen arvomaailman pohjalta johon on lapsuudessa kasvanut. Persoonallisuuden eri tasoja tulkiten toimimme kasvatetun minän tasolla.

Vielä myöhemmässä vaiheessa ihminen tuntee tarvetta rikastuttaa mahdollisuuksiaan itsensä ja oman välittömän ja tutkitun ympäristön ulkopuolella olevin virikkein, kuten uloimpaan ympyrärenkaaseen (D) on merkitty (Way 1976, 25). Tässä vaiheessa lapsen luovuudelle on annettava tilaa. Opettajan tulee ymmärtää että kukin ihminen kulkee oman tunne- ja tietorakenteensa mukaisesti sitä täydentäen ja rikastuttaen. Draama työskentely ei saa olla tiettyyn kaavaan sidottua vaan ryhmäläisten tulee saada vaikuttaa sen kehittymisen suuntaan. Sitten se koskettaa heidän persoonallisuutensa eri tasoja ja luo merkityksiä heidän elämälleen.

Kaikilta Wayn ympyröiltä löytyvät kaikki viisi pääaistiamme - kuulo, näkö, tunto, haju ja maku - ja niiden käyttö (mielikuvitus, kehon tunteminen käyttö ja hallinta, puhuminen ja keskusteluharjoitukset, tunteiden löytäminen ja niiden hallinta sekä äly). Draama on työtapa, jossa kaikkien näiden käyttö yhdistyy ainutkertaiseksi kokonaisuudeksi. Aistiminen paljastaa, että jotakin on, tieto ilmaisee, mitä se rationaalisesti kuvaten on, tunne välittää sen arvon kokevalle ihmiselle ja intuitio asettaa ilmiön laajempiin tiedollisesti vielä jäsentymättömiin yhteyksiin (Rauhala 1995, 133).

Dewey, joka oli aktiivisuuden periaatteen voimakkain taistelija, oli sitä mieltä, että ongelmien ratkaiseminen sekä uusien kokemusten ja käytöstottumusten hankkiminen on oppimista, jonka lähtökohtana ovat konkreettiset elämäntilanteet (Dewey 1957, 7-8). Kun yksilö draamaharjoitusten aikana tutustuu ympäristöönsä aistien ja kehonsa avulla, kykenee yksilö vähitellen muodostamaan käsitteitä, joita hän voi käyttää ymmärtääkseen sekä maailmaa että itseään sen osana. Toimimalla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa yksilö sekä vaikuttaa että sallii itseensä sekä tunteisiinsa että älyynsä vaikutettavan. Hänellä on joukko kokemuksia, jotka ovat hänen henkilökohtaista pääomaansa ja hän ilmentää niitä käyttäytymisensä kautta.

Sosiaalinen minä on hyvin vahvasti ihmisen tilanteeseen kuuluva alue, joka sisältää ihmisen todellistumisen hänen kulttuurissaan, kielessään ja historiassaan (Lehtovaara 1996, 82). Sosiaalisella minällä kohtaamme nykyhetken ja toisella nimellä sitä voitaisiin kutsua myös rooliminnäksi (Dunderfelt 1998, 18). Suihko (1995, 142.) luonnehtii rooliminnää Ahmavaaraa ja Novitskia lainaten minän konkreettiseksi ja toiminnalliseksi muodoksi. Rooliminnässä kohtaavat kulttuuri ja yksilön persoonallinen minä ja ne sulautuvat yhteen sekä yksilöllisten että yhteisöllisten ominaisuuksiensa puolesta. Rooliminnä on yksilön ja yhteisön muiden jäsenten välillä toimiva elin. Samalla se määrittelee myös yksilön paikan yhteisön muiden jäsenten joukossa.

Toimimme siis joka hetki jossakin roolissa ja asetamme myös kanssaeläjillemme tietynlaisia rooliodotuksia. Koska rooli on kulttuuriin sidonnainen, täyttyvät rooliodotukset parhaiten saman ikäluokan edustajien kanssa. Pedagogisen draaman avulla pystymme auttamaan henkilöitä toiseen kulttuuriin kuuluvan henkilön rooliin eläytymiseen. Draamatyöskentelyssä pyritään harjoitusten avulla asettamaan oppilaat erilaisiin rooleihin ja yrittämään eläytyä erilaisiin tunnetiloihin. Tällä tavoin he saavat kokemusta tunteista ja tilanteista, joita itselle ei ole tapahtunut tai eläytyvät tunnetilaan, joka itselle on aikaisemmin tapahtunut ja täten pystyvät analysoimaan sitä paremmin.

Roolissa toimiminen yhdistää monia erilaisia oppimisen keinoja. Se vaatii enemmän vastuuta kuin pelkkä puhuminen ja kuunteleminen. Roolissa oleminen on eräänlaista sosiaalisen kanssakäymisen symbolinen muoto. Se on vähemmän kuin suora kokemus, koska siitä puuttuu todellisuuden voima. Toisaalta se voi kuitenkin olla enemmän kuin suora kokemus, koska kokemuksta voi tutkia yhtäaikaan kahdesta eri maailmasta. Tämä puolestaan tekee mahdolliseksi reflektoinnin, mihin suora kokemus ei yleensä anna mahdollisuutta. Draamassa on tietojen soveltamisen tunne, mutta ei vastuunkantoa todellisista päätöksistä. (Bolton 1992, 33.)

Roolit sisäistetään jo lapsena, ja jokaisen ihmisen aidoin minä edellyttää joidenkin roolien hallitsemista. Roolit muuttuvat ja vaihtuvat jatkuvasti ihmiselämän aikana, mutta silti ne muodostuvat osaksi tämän persoonallisuutta. (Suihko 1995, 142.) Mitä enemmän meillä on elämämme aikana mahdollisuutta kokeilla ja myös kokea erilaisia rooleja, sitä suurempi voimavara meillä on persoonallisuutemme pohjana. Kun draaman avulla ihminen pystyy kokemaan useita erilaisia rooleja vaikuttaa se hänen oman persoonallisuutensa muodostumiseen ja myös vastakkaisten persoonallisuuksien roolien ja käyttäytymisen ymmärtämiseen.

3.2 Persoonallisuus ja temperamentti

Niin kuin jo aikaisemmin totesimme temperamenttia on vaikea erottaa kasvatetusta minästä, sillä nämä persoonallisuuden alueet vaikuttavat varhaislapsuudesta saakka toisiinsa. Raja persoonallisuuden ja temperamentin välillä on häilyvä (Pulkkinen 1995, 300). Temperamentti kuvaa lapsen yksilöllisyyttä ja käsitteen avulla hahmotellaan yksilöllisiä eroja. Temperamentti käsitteessään voi

ilmetä kehityksellisiä muutoksia, mutta se tarkoittaa kuitenkin ihmisen persoonallisuuden oletetusti pysyvintä, jo pian syntymän jälkeen jatkuvuutta ilmentävää osaa. Nykyaikaisen temperamenttitutkimuksen mukaan yksilölliset erot näkyvät ennen kaikkea käyttäytymisen tyyliässä. (Lyytinen et al.1995, 40.)

Ihmisen persoonallisuuden neljää eri tyyppiä Hippokrates ja Galen käyttivät jo Kreikan vanhan kulttuurin aikana. Eri vuosisadoilla temperamenttien sisältö on vaihdellut mutta 1700 ja 1800-luvuilla tyyppijako oli selvä. Vuonna 1798 filosofi Immanuel Kant jakoi kirjassaan *Antropologie* ihmiset sangviinisen, melankolisen, koleerisen ja flegmaattisen tyyppiä mukaisesti. (Eyseneck 1985, 42-45.)

Temperamenttireaktiot tulevat esille ulkoisen tai sisäisen ärsyksen vaikutuksesta. Ulkoisen reagoinnin kautta sen voi liittää fyysisiin ja biologisiin toimintoihin, mutta sisäisesti siihen on aina jokin liikkeelle paneva voima. Usein se on seurausta jostain yllättävästä, nopeasta tapahtumasta, joka näkyy ihmisessä ennen kuin hän ehtii tietoisesti pohdiskella asiaa ja liittää siihen oppimiaan käyttäytymismalleja. (Dunderfelt 1998, 19.)

Steinerpedagogiikassa tunnustetaan eri temperamenttien olemassaolo ja niiden eri ominaisuuksia pyritään käyttämään hyväksi luokan toiminnassa. Ajatuksena on se, että lapsi löytäisi oman temperamenttinsa ja huomaisi vastakkaisen temperamenttityyppinsä olemassa olon, jonka piirteitä havainnoimalla hänen oma käyttäytymisensä tasoittuisi ja hän löytäisi persoonallisuuteensa uusia piirteitä. Aluksi lapsen annetaan säilyttää oma laatunsa jopa niin pitkälle, että lapset asetetaan istumaan temperamenttiryhmässä. Kuitenkin ajan myötä lapsi kyllästyy samanlaisuuteen ja pyrkii etsimään kumppanuutta vastakkaisen temperamenttiryhmän piiristä. Koleerikot ja melankolikot tuntevat sympatiaa keskenään ja flegmaatit ja sangviinikot ymmärtävät toisiaan hyvin. Tällä tavoin sangviinikosta tulee rauhallinen ja hän istuu paikallaan. Flegmaatikko käy elävämäksi ja alkaa liikkua. Koleerikko alkaa ottaa huomioon ympäristöään, toveri-

taan, ja vetäytyy vähän itseensä, ja melankolikosta tulee aloitekykyinen. Tällä tavoin autetaan lasta hallitsemaan itse itseään. (Jurvelius 1988, 17-20.)

Draamassa harjoitellaan elävien tilanteiden kautta toisen ihmisen kohtaamista. Opettajalle on hyväksi jos hän tuntee eri temperamentit ja kuinka ne toimivat. Mahdollisuuksien mukaan ryhmän jäseniä voi käyttää apuohjaajina silloin kun huomaa temperamenttien sopivan yhteen. Draamassa pyritään kuitenkin mahdollisimman pitkälle todenmukaisiin arkipäivän tilanteisiin ja silloin meidän on oltava valmiita kohtaamaan muitakin kuin vastakkaisen temperamentin omaavia ihmisiä ja toimimaan heidän kanssaan.

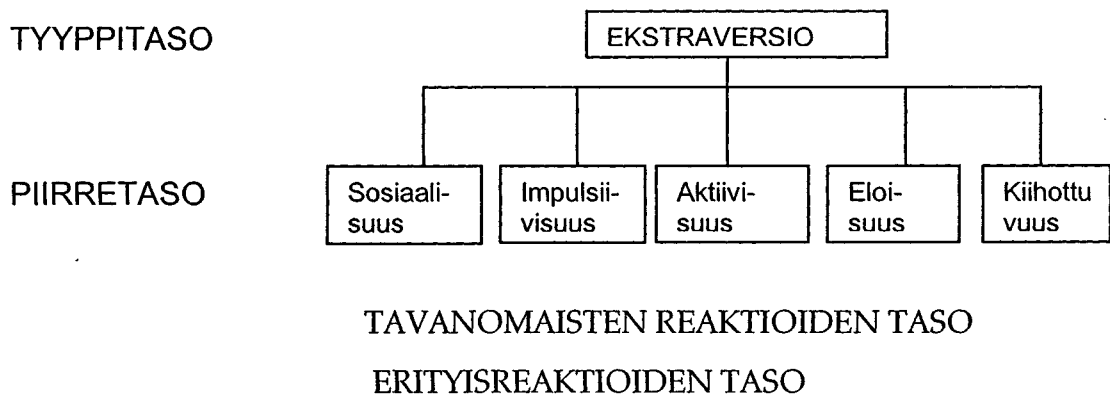
3.3 Persoonallisuusteoriat

Persoonallisuuden määrittelemiseksi on käytetty monenlaisia teorioita ajasta ja menetelmistä riippuen. Päädyimme Eyseneckin ja Lea Pulkkisen persoonallisuusteorioihin, sillä opettajan työssä persoonallisuuden määrittely tapahtuu lapsen käyttäytymisen tilannekohtaisten reaktioiden ja emotionaalisen ilmaisun pohjalta. Draamassa toimitaan usein hyvin spontaanisti improvisoiden, jolloin lapsi ei ehdi pohtia käyttäytymistään, vaan toimii oman temperamenttinsa mukaisesti. Draamassa harjoitellaan myös erilaisiin tunnetiloihin menemistä ja analysoidaan eri ihmisten tunteita, joten teoriat sopivat työmme pohjaksi.

Myös persoonallisuus- ja temperamenttiteorioiden välillä voi nähdä yhtäläisyyksiä. Lea Pulkkisen (1997, 300) mukaan Hans Eyseneckin persoonallisuusteoriaa voidaan nimittää myös temperamenttiteoriaksi. Eyseneck kytkee ihmisten väliset erot ulos- ja sisäänpäin suuntautuneisuudessa (ekstroversio-introversio) ja tunne-elämän tasapainoisuudessa ja tasapainottomuudessa ihmisen biologiseen perustaan.

Eyseneck luonnehtii Jungin 1920- luvulla kehittämää jakoa ekstroverttisiin ja introverttisiin ihmisiin kahdeksi persoonallisuuden päätyypiksi. Ne ilmentävät, kuinka me ajattelemme, tunnemme ja aistimme. Ekstrovertti suuntautuu ulkoi- seen maailmaan, hän etsii sosiaalista hyväksyntää ja näyttää mukautuvan ja su- lautuvan yhteisöön. Hän on sosiaalinen, tutustuu helposti ja luottaa toisiin ih- misiin. Hänen sisäinen maailmansa muotoutuu hänen itsensä ulkopuolelta, ympäristön välityksellä. Introverttia puolestaan kiehtoo henkinen ja älyllinen maailma. Hän on harkitseva, pohdiskeleva ja yksikseen viihtyvä. (Eyseneck 1985, 48.) Jungin luokitus ei perustu perimään vaan ihmisten väliseen vuorovai- kutukseen. Draamassa toimivien ihmisten välillä vuorovaikutus on keskeisenä tekijänä, jolloin molemmat tyypit on hyvin havaittavissa.

Tarkemman luokittelun saamiseksi meidän tulee luokitella draamaryhmäläiset vielä yksilöllisten erojen pohjalta, jotka liittyvät hyvin olennaisesti persoonalli- suuteen. Yksilöllisiä eroja kuvaavista käsitteistä on laajalti hyväksytty sellaiset, kuten piirteet ja tyypit, jotka vastaavat kognitiivisen alueen kykyjen käsitettä. Laajalti hyväksytty on jonkinlainen hierarkkinen rakenne, jossa tyyppikäsitteet, esim. ekstroversio, perustuvat eri piirteiden kuten sosiaalisuuden, impulsiivi- suuden, aktiivisuuden, eloisuuden, kiihottuvuuden jne. välillä havaittuihin kor- relaatioihin. Kukin piirre muodostuu tavanomaisista käyttäytymiskaavioista. (Eyseneck 1976, 152.) Draamassa lasten käyttäytymisen erot on selvästi havaitta- vissa ja eroteltavissa. Eyseneckin persoonallisuusteorian luokittelut eri käyttäy- tymisen muotojen mukaan on analyttinen ja monia käyttäytymisen muotoja kuvaava.



KUVIO 4. Persoonallisuuden hierarkkinen käsitys (Eyseneck 1976, 153)

Useimmat nykyaikaiset persoonallisuustutkimukset ovat päätyneet kahteen persoonallisuuden päädimensioon eli tyyppiin: toinen näistä käsittelee ekstrasersion ja introversion vastakkaisuutta ja toinen yksilöitten emootioiden pysyvyyttä ja vahvuutta tai heikkoutta ja vaihtelevuutta. (Eyseneck 1976, 152.)

Eyseneckin (1985, 50) persoonallisuuden jaottelu pohjaa siihen, että ekstrovertti - introvertti akselin kanssa asetetaan ristikkäin akseli, jonka toisessa päässä on neuroottinen (tasapainoton) ja toisessa ei neuroottinen (tasapainoinen). Se käsittelee tunne- elämän monimuotoisuutta. Kyseessä on reaktiotyyli, joka meillä kaikilla on eri vahvuuksina. Draamassa toiminta voi olla sulkeutunutta, varovaista, harkitsevaa, impulsiivista tai aktiivista. Nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat ristin, jonka eri puolille ihmisten reaktiotyylit on luokiteltavissa.

HÄILYVÄ, TASAPAINOTON

	oikullinen	yliherkkä	
	ahdistunut	levoton	
	jäykkä	aggressiivinen	
	maltillinen	kihottuva	
	pessimistinen	ailahteleva	
	varautunut	impulsiivinen	
	epäsosiaalinen	optimistinen	
	hiljainen	aktiivinen	
	MELANKOLINEN	KOLEERINEN	
INTROVERTTI			ENTROVERTTI
	FLEGMAATTINEN	SANGVIININEN	
	passiivinen	sosiaalinen	
	huolellinen	ulospäinsuuntautunut	
	mietteliäs	puheliias	
	rauhallinen	herkkä	
	hallittu	mukavuutta rakastava	
	luotettava	eloisa	
	tasainen	huoleton	
	tyyni	johtajantaito	

VAKAA, TASAPAINOINEN

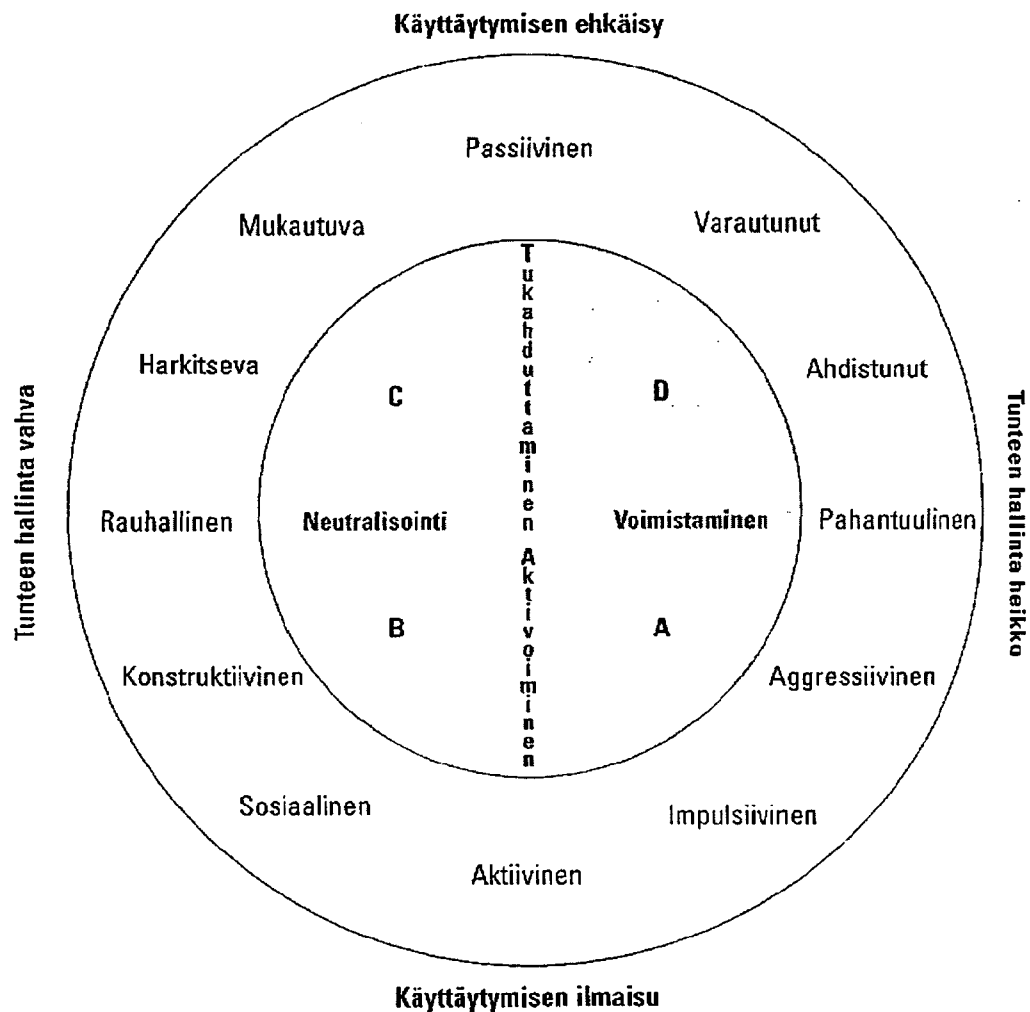
KUVIO 5. Nykyaikaisen dimensionaalisen persoonallisuusteorian suhde neljän temperamentin teoriaan. (Eyseneck 1976, 154; 1985, 50)

Kuviossa nämä dimensiot on suhteutettu kreikkalaisten mainitsemiin neljään temperamenttiin eli luonnetyyppiin. Melankolikot ja flegmaatit ovat introverteja ja koleerit ja sangviinikot ovat ekstroverteja. Samalla tavoin melankolikot ja koleerit emotionaalisesti häilyviä, kun taas flegmaatit ja sangviinikot ovat vakaita. Kuviossa mainitut piirteet antavat kuvan ekstroverteille ja introverteille sekä häilyville ja vakaille tyypeille luonteenomaisista käyttäytymismuodoista. On kuitenkin pidettävä mielessä, että äärimmäisyydet suuntaan tai toiseen ovat aina harvinaisia ja että useimmat ihmiset ovat jossain niiden välimailloissa. (Eyseneck 1976, 152-154.)

3.4 Emootion ja käyttäytymisen säätelyn malli

Pulkkinen on käyttänyt 20 vuoden ajan emootion ja käyttäytymisen säätelyn mallia tutkiessaan eri koululuokkia. Perusajatus on tunneperäisen käyttäytymisen kognitiivinen säätely (Pulkkinen 1997, 23.) Hän ei tyydy ainoastaan luokittelemaan eri persoonallisuustyyppijä vaan hän myös analysoi eri tyyppien tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Pulkkisen malli on hyvin yksilön tilanteen huomioon ottava ja tajunnallisuuden olemuspuolia sisältävä.

Lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä esiintyviä eroja voidaan luonnehtia kuvausmallilla, joka erottelee käyttäytymistä kahdessa suunnassa tunteiden säätelyssä ja käyttäytymisen säätelyssä. Tunteita ja käyttäytymistä ehkäisevät ja voimistavat prosessit riippuvat temperamentista, hoito- ja kasvatuskokemuksista, tilannetekijöistä, havaintojen teosta tilanteessa ja henkilön kypsyydestä. Ne määrittelevät neljä erilaista prototyyppistä toimintastrategiaa. Malli sisältää kaksi ulkoisen reaktiivisuuden puolesta eroavaa strategiaa kuvaamaan vähäistä itsehallintaa (A ja D), ja vastaavasti kaksi strategiaa kuvaamaan vahvaa itsehallintaa. (Pulkkinen 1995, 305.)



KUVIO 6. Emootion ja käyttäytymisen säätelyn mallin (Pulkkinen 1995, 306; 1997, 24)

Pedagogisen draaman kannalta mielenkiintoista Pulkkisen mallissa on tunteita ja toimintaa säätelevät prosessit, sillä draamassa ilmaistaan asioita toiminnan kautta ja tunne on ilmaisussa vahvasti mukana. Malliin sisältyy kaksi ehkäisevää ja kaksi vahvistavaa prosessia. Ehkäiseviä prosesseja ovat emotionaalisen reaktion neutralisointi ja käyttäytymisen tukahduttaminen. Tunteiden neutralisoinnissa yksilö keskittää huomionsa niihin tilanteen puoliin, jotka auttavat häntä säätelemään emotionaalista viriämistä. Draamassa prosessi etenee siten, että

henkilö suunnittelee tilanteen kulkua ja neuvottelee muiden rooleja. Hän ikään kuin painaa omat tunteensa sivummalle. Käyttäytymisen tukahduttajana puolestaan voi olla esim. aikaisemmat kokemukset vastaavassa tilanteessa. (vrt. Pulkkinen 1997)

Vahvistavia prosesseja ovat emotionaalinen reaktion voimistaminen ja käyttäytymisen aktivointi. Tunteiden voimistaminen tulee esille aggressiivisuuden ja yli esiintymisen kautta ja käyttäytymisen aktivoiminen on tärkeää henkilölle, joka huolehtii muista osallistujista. Ehkäisevien ja vahvistavien prosessien yhdistelmät määrittelevät neljä perustoimintastrategiaa. Toimintastrategiassa A sekä emootiot sekä käyttäytyminen ovat intensiivisiä, kun taas toimintastrategiassa C ne ovat ehkäistyjä. Toimintastrategiassa B henkilö etsii tilanteesta ulospääsyä tavalla, joka ottaa huomioon eri osapuolten tarpeet. Toiminta on aktivoitua, mutta tunteet ovat hallinnassa. Toimintastrategiassa D käyttäytyminen on estynyt, mutta tunneviritys sitoutuu uhkaavaan asiaan aiheuttaen ahdistuneisuutta ja pelkoa. (vrt. Pulkkinen 1997)

Draamassa opettajina voimme kiinnittää huomiota sekä käyttäytymiseen että tunteiden ilmaisuun. Käyttäytyminen tulee esille automaattisesti toiminnan kautta. Tunteiden ilmaisu on puolestaan alue, joka vaatii harjoittelemista ja eri tunnetilojen kokemista ja erittelyä. Eri persoonallisuustyypeillä käyttäytymiseen ja tunteiden ilmaisuun liittyvien asioiden painotus on erilainen. Tässä opettajalla on hyvin keskeinen rooli, jotta hän pystyisi ohjaamistilanteessa huomioimaan eri tyypit.

3.5 Persoonallisuus ja draamapedagogiikka

Dunderfelt on vertaillut Eysenechin ja Pulkkisen persoonallisuutta kuvaavia malleja keskenään ja osoittanut niiden yhteneväisyydet. Kuvioissa mainitut Lea Pulkkisen ”käyttäytymisen ilmaisu” ja ”käyttäytymisen ehkäisy” vastaavat Eysenechin ekstroversio/ introversio termejä. Samoin ”tunteen hallinta vahva” ja ”tunteen hallinta heikko” ovat hyvin lähellä Eysenechin toista dimensiota. Molemmat tutkijat hahmottavat samaa persoonallisuuden perusrakennetta, joihin viittaa heidän käyttämänsä persoonallisuutta kuvaavat adjektiivit kuvioiden eri osissa. (Dunderfelt 1998, 174.)

Draamapedagogisessa prosessissa meidän tulisi huomioida kaikki neljä eri persoonallisuuden tyyppiä. Erilaisten työtapojen kautta voimme vaikuttaa heidän käyttäytymisessä ilmeneviin estymiin ja auttamaan heitä suuntaamaan toimintaansa niin että he löytäisivät uudenlaista tunneilmaisua.

Eyseneckin luokittelemalle koleeriselle tyypille, jota Pulkkisen kuviossa vastaa A, on tyypillistä heikko tunteen hallinta ja aktiivinen käyttäytyminen. Draamassa hän tarvitsee toimintaa sisältäviä rooleja. Oman toimintansa kautta ja muiden samassa tilanteessa käytettyjen toimintamallien kautta hän pystyy pohdintavaiheessa vertaamaan omaa toimintaansa muiden vastaaviin ja saamaan uudenlaista tunnesisältöä toiminnalleen.

Puolestaan Eyseneckin luokittelemalle sangviininen tyypille, jota Pulkkisen kuviossa vastaa B, on tyypillistä vahva tunteen hallinta ja aktiivinen toiminta. Hän toimii ryhmässä hyvin sosiaalisesti ja toiset huomioon ottaen, mutta samalla kenties omat tunteensa taka-alalle jättäen. Hänelle ohjaaja voi valita jopa yksittäisiä rooleja, sillä hän pystyy siihen aktiivisen käyttäytymisensä pohjalta ja toisaalta hän joutuisi työskentelemään enemmän omien tunteidensa kanssa.

Häntä voidaan draamassa kannustaa omien tunteiden voimakkaampaan ilmaistamiseen.

Flegmaatikko on Pulkkinen persoonallisuusteorian mukaan on henkilö C, joka käytökseltään on jostain syystä passiivinen ja jonka tunteen hallinta on vahva. Hänelle tärkeintä draamatyöskentelyssä on useat tunteenilmaisuun liittyvät harjoitukset. Toivottavaa olisi, jos aiheenvalinnassa joltakin osin pystyttäisiin sivuamaan hänen tunteidensa tukahduttamisen syitä ja tällä tavoin autettaisiin häntä rohkeampaan käyttäytymiseen. Melankolikolle, joka on Pulkkinen D tyyppin mukainen, puolestaan tunteiden ilmaisua tärkeämpää olisi saada hänet mukaan ryhmän toimintaan. Häntä tulee ohjata hallitusti toimimaan ja sen kautta löytämään uusia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä.

Ulkoisesti teoriat ovat hyvin yhtenäiset muutamia painotuksia lukuun ottamatta. Mutta Pulkkinen itsensä mukaan näillä kahdella teoriolla on kuitenkin hyvin perustavaa laatua oleva ero. Pulkkinen itse lähtee ajatuksesta, että käyttäytymisstrategiat muotoutuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja etenkin vanhempien kanssa. Eyseneck puolestaan pohjaa teoriansa sille, että persoonallisuuden piirteet ovat biologisesti määräytyviä, eikä hän anna oppimiselle sijaa niiden muodostumisessa. (Pulkkinen 1997, 25.) Persoonallisuuden määrittelyn kannalta tärkeintä näissä teorioissa on se, että ne kiinnittävät samoihin persoonallisuuden piirteisiin huomionsa. Vaikka molemmilla on ollut eri lähtökohdat, kumpikin pyrkii määrittelemään persoonallisuuden ihmisen käyttäytymisen ja tunteiden ilmaisun kautta.

Tässä tutkimuksessa katsomme tarpeelliseksi käyttää näitä molempia. Mielestämme persoonallisuuden piirteet ovat biologisesti määräytyviä, mutta suurelta osin ne ovat myöskin vuorovaikutuksen tuloksena muotoutuneita. Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti meidän tulee huomioida ihmisen biologinen perusta kehollisuuden kautta, tiluuaatio jossa lapset elävät kaikkine vuorovaikutuksen eri muotoineen sekä tajunnallisuus kokemusten ja tunteidenvaihdon kautta.

4 DRAAMAPEDAGOGIIKKA PERUSKOULUN ALA-ASTEELLA

Annetaan lapsille päiväksi maapallo
 kuin kirjava ilmapallo että saisivat leikkiä
 leikkiä ja laulaa tähtien seassa.

Annetaan lapsille maapallo
 kuin jättiläisomina tai lämmin leipä
 että he olisivat kylläisiä edes
 yhden päivän.

Annetaan heille koko pallo että maailma
 edes yhden päivän saisi tuntea
 mitä on ystävyys.

Meidän käsistämme lapset ottavat maan
 ja istuttavat siihen kuolemattomia puita.

(Nazim Hikmet, suom. Brita Polttila, 1990)

Pedagogisen draaman juuret ovat jo Antiikin Kreikassa. Draamaa opetusvälineenä kouluissa käytettiin 1500-luvun lopulla. (Courtney 1991, 19.) Tällöin opettajat toimivat ohjaajina ja opiskelijat näyttelijöinä. Esitettävät aiheet liittyivät ajan kulttuurisen hengen mukaisesti Raamatun teksteihin. Draaman tarkoitus oli mm. tukea kielten opiskelua ja kirjallisuuden ymmärtämistä sekä harjoittaa hyvää käytöstä (Braanaas 1992, 16, 24). Varsinaisesti pedagoginen draama syntyi 1920-luvulla samanaikaisesti progressiivisen opetuksen kanssa. Opetuksessa näkyi tekemällä oppimisen piirteet. 1930-luvulla draamapedago-

giikkaa kehitettiin Peter Sladen lapsikeskeisten ajatusten pohjalta. (Havell, 1990, 164-166.) Noihin aikoihin pedagoginen draama tuli myös Pohjoismaihin.

Pedagogiselle draamaopetukselle on tuonut omat sävynsä toisen maailman sodan jälkeinen humanistis-psykologinen ihmiskäsitys: Jokaisella on oma erityisarvonsa. Hän on subjektiivinen yksilö, joka valitsee, käsittelee ja toimii omalla tavallaan. (Braanaas 1992, 86-87.) Peter Slade ja Brian Way painottivat 60-luvulla kouluissa käytettäväksi draamaa opetuksessa. Slade loi koulutusohjelmankin, Child Drama, jossa hän korosti leikin tärkeyttä persoonallisen ja sosiaalisen kasvun taiteellisena opetusvälineenä. 1970-luvun vaikuttajia olivat Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. He korostivat draaman roolia ymmärtämisen kehittämisessä. (Courtney 1991, 23, 24.) Suomessa on pedagogisen draaman nimellä tunnettu ns. luokkahuonedraama 1990-luvulle saakka.

4.1 Draamapedagogiikan mahdollisuudet peruskoulun ala-asteella

Draamapedagogiikka voi tänään luoda edellytyksiä koulun sisäiseen uudistumiseen. Draamapedagogiikka ei siis ole ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa. Se tukee peruskoululle asetettujen vaatimusten saavuttamista. Toisaalta peruskoulu mahdollistaa draamapedagogisen työskentelyn. Kokemuksellinen, tekemällä oppiminen tuottaa oppimisprosessin ymmärryksen, ilmaisun ja sosiaalisten taitojen lisääntymiseen ja syventämiseen. Laakso (1994, 19-20) toteaa, että draamapedagogiikan käyttö on perusteltua, koska meidän tulisi kyetä lukemaan ja tulkitsemaan; näyttämötekstiä, joka tarjotaan meille teatteriesityksinä, elektronista tekstiä, jonka meille välittää kuvaruutu sekä sosiaalista tekstiä, jonka keskellä olemme kaiken aikaa elämän eri tilanteissa.

Mitkä ovat draamapedagogiikan toteutumismahdollisuudet peruskoulun alasteella? Draamapedagogiikalla voidaan vastata useampiin peruskoululle asetetuista vaatimuksista. Yksikään oppiaine ei jää pedagogisen draaman ulkopuolelle. Draama on työtapa, joka mahdollistaa eri aineissa opittujen tietojen ja taitojen yhdistämisen. Kasvatusmenetelmänä se edustaa kasvatuksen kognitiivisen, affektiivisen (sosio-emotionaalisen) ja psykomotorisen alueen liittoa (vrt. Liukko 1994, 74). Draamalla pyritään oppilaan sisäiseen eheyttämiseen ja ymmärryksen lisäämiseen. Draamatunnilla lisätään taidetta apuna käyttäen ymmärrystä kaikista elämän ilmiöistä. Roolissa toimiminen yhdistää erilaisia oppimisen keinoja. Se vaatii enemmän vastuuta kuin pelkkä puhuminen ja kuunteleminen. Roolissa oleminen on eräänlaista sosiaalista kanssakäymistä. Draamassa sovelletaan kertynyttä tietovarantoa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11-13) nostetaan esille tunne-elämän kehittymisen valmiudet peruskoulun ala-asteella. Eläytyminen ja roolinotto edistävät tunne-elämän kehitystä, mutta myös avaavat väyliä arvojen ja arvostusten maailmaan. Fyysinen, emotionaalinen ja intellektuaalinen samaistuminen kuvitellussa tilanteessa on luonteenomaista kaikelle draamaopetukselle. Näiltä osin draamapedagogiikka on sopusoinnussa opetussuunnitelmien perusteiden kanssa.

Opetussuunnitelman mukaan menestyksellinen opiskelu edellyttää luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä sekä ryhmässä työskentelykykyä ja taitoa ilmaista ajatuksiaan. Henkisen kasvun saavuttamiseksi pedagoginen draama on luova ja luontainen työstämistapa. Draama työskentely vaatii luovaa ajattelua ja luovaa ongelmanratkaisutaitoa. Tehtävien väljä asettelu houkuttelee osallistujien omia ideoita ja ratkaisumalleja. Draamaa voidaan kuvata mielikuvituksellisenä kokemuksena. (vrt. Neelands 1984, 6). Tällöin lapsella on mahdollisuus kokeilla ja tutkia uusia ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä käytännössä. Draama on sosiaalinen tapa luoda ja tutkia inhimillistä toimintaa ja käyttäytymistä mielikuvituksellisen toiminnan ja kielen kautta.

Tutkimuksessamme käsittelemme draamapedagogiikkaa välineenä, metodina ja prosessina ymmärryksen lisäämiseksi ja syventämiseksi sekä ilmaisun kehittämiseksi. Draama on ongelman ratkaisua, analyysia ja tulkintaa. Draamapedagogiikalla on myös sosiaalista kasvua edistävä tehtävä. Draamaprosessiin vaikuttavana ihmiskäsityksenä näemme holistisen ihmiskäsityksen. Pedagogisen draaman toiminnallisuuden olennainen osa on kokemuksellinen oppiminen. Oppilaan aktiivisen osallistumisen lisäksi draamapedagogiikka edellyttää myös opettajaa luovan toiminnan mahdollistajana.

4.2 Kaikki mitä minuudessa on

Draamapedagogiikalle ominaisia piirteitä ovat ihmisen näkeminen aktiivisena toimijana, vuorovaikutuksen korostuminen ja ihmisen ainutkertaisuus. Bolton (1992) näkee ihmisen sisäisten motivaatioiden merkityksen pyrittäessä kohti jonkin asian ymmärtämistä. Pedagoginen draama on toimintaa, jossa vaikutetaan tajunnallisuuteen ja kehollisuuteen. Siinä pyritään kokonaisvaltaiseen toimintaan. Draamapedagoginen ihmiskäsitys kytkeytyy luontevasti Lauri Rauhalaan (1986) holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhala esittää, että ihmisen olemassaolo on moniulotteinen kokonaisuus, jossa kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus muodostavat synteessin. Kukin osa edellyttää toisensa ollakseen olemassa. Ihmisen holistisuudesta seuraa, että kasvatus vaikuttaa eri kanavien kautta aina ihmiseen kokonaisuutena. Tämä mahdollistuu draamapedagogikassa. Draamatyöskentely perustuu eri kanavien käyttöön. Aistit monipuolisesti, kognitiivinen ajatteluprosessi ja fyysinen toiminta ovat aktiivisessa käytössä yhdessä läsnäolevan situation kanssa. Mukana on siis tajunnallisuus, kehollisuus ja situatio.

Oppilas on oman tietorakenteensa jäsentäjä, oman kokemusmaailmansa lähtökohdista. Häneen vaikuttavat ulkoiset ja sisäiset voimat. Sisäisten voimien toteutuminen ilmenee aktiivisuutena ja elinvoimaisuutena, kykyjen toteuttamisena. Jos hän joutuu toimimaan ulkoisten voimien vaikutuksessa, hän passivoituu ja kykenee vaikuttamaan omiin kokemuksiinsa ja tunteisiinsa aina vain vähemmän.

Situationaalisuus on osa holistisuutta. Situatio tarkoittaa Rauhalan mukaan kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa pyritään vaikuttamaan kehollisuuteen ja mielellisyyteen. Tällöin kysymyksessä voi olla situation kautta vaikuttaminen. Rauhala tarkoittaa situationaalisuudella ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteen kautta niin, että ihminen samalla tulee sellaiseksi kuin hänen situationsa rakennetekijän luonne edellyttää (Rauhala 1989, 35). Situatio siis suuntaa tai rajoittaa oppilaan identiteetin muotoutumista. Rauhalan (1986, 33, 46) situationaalinen säätöpiiri tarkoittaa tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situation yhteistoimintaa ja vaikutusta, olemuspuolien kokonaisuutta. Säätöpiirien avulla voidaan tutkia käyttäytymistä ja toimintoja. Kaikki kolme olemisen perusmuotoa vaikuttavat jokseenkin tasaveroisesti, samanaikaisesti ja ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Tajunnallisuus on kuitenkin erityisasemassa siksi, että se on ihmiselle ominainen olemispuoli. Tajunnan ratkaisujen varassa koko situationaalinen säätöpiiri etenee. (Rauhala 1986, 46-50.)

Miten subjektista maailmankuvaa sitten voidaan syventää? Maailmankuva on jokaisella yksilöllä oma. Draamapedagogiikan tavoite ei ole muokata oppilaan maailmankuvaa tiettyyn muottiin, vaan tarjota hänelle eri mahdollisuuksia. Pedagoginen draama tuottaa uusia kokemuksia ja vaihtoehtoja, joita yhdistelemällä oppilas voi muodostaa erilaisia ja laajoja kokonaisuuksia eri ilmiöistä. Kasvattaja voi luoda suotuisan situation itsekasvatukselle ja kasvatukselle.

Missä muodossa oppiminen tapahtuu? Kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen

mukaan käytämme hyväksemme kehon, ajattelun ja tilanteiden yhteistä ja erillistä vaikutusta - kuten, pedagogisessa draamassa tapahtuu. Harjoitteessa ja demonstraatioissa on ratkaistava tilanne: ajateltava, tehtävä luova ongelman ratkaisu, kehollisesti toimittava tai oltava toimimatta päätöksen mukaisesti sen hetkisen tilanteen suomin edellytyksin.

4.3 Draamapedagogiikkaa ymmärryksen edistämiseksi

Siksikö draamapedagogiikkaa, että ymmärrys lisääntyisi? Boltonin (1992) käsityksen mukaan pedagogisen draaman tärkein tavoite on osanottajien ymmärryksen lisääminen sekä tiedon että tunteen tasolla. Tutkijoilla on asiasta sama käsitys, lisättynä siihen ilmaisu ja sosiaalisuus.

Ymmärtävä oppiminen on tajunnallisuuden kanavaan vaikuttamista. Tajunnallisuus, joka on viestien välittäjä ja muokkaaja, luo merkityssuhteiden verkostot, jotka syntyvät aina ymmärtämällä. Merkityksien ja merkityssuhteiden verkostojen rakentuminen tuottaa minäkäsityksen ja maailmankuvan. (Rauhala 1986, 10, 27, 29).

Yksi draamapedagogiikan ymmärrystä lisäävä tavoite on mahdollistaa oppilaan ymmärrystä niin, että hänen olisi mahdollista mieltää ympäröivän maailman irrallisia elementtejä laajoiksi kokonaisuuksiksi. Nyky-yhteiskunta on sirpaleinen, erikoisosaamista vaativa tekninen informaatiopallo, joka helposti pyörii karkuun ymmärryksemme kentältä. Osaavatko lapsemme tulevaisuudessa täyttää asiapapereita, tai laskea palkkaansa, puhumattakaan, että uskaltaisivat oivaltaa, mitä yleismaailmallisesti tai vaikka lähiympäristössä on tapahtumassa? Ehkä ilmiöitä ei huomata tai tunnisteta. Tällöin voi lamaantuneisuus lisääntyä, eivätkä ihmiset ehkä haluakaan yrittää ongelman ratkaisua? Tämä tyrehtyttäisi

myös yksilön persoonallisen kasvun. Siksi onkin ensiarvoisen tärkeää löytää herkässä vastaanottavassa kehitysvaiheessa oleville lapsille keinoja avata Rauhan esiintuomia merkitysaukkoja, ja lapsen omaehtoisella toiminnalla myös täydentää niitä.

Schmidtin, Goforthin ja Drew'n kokeellisten tutkimusten mukaan draama edistää lasten ongelmanratkaisutaitoja ja samalla luovuutta (Heinig 1988, 8-9). Draamatyöskentelyssä tilanteet myös vaativat yksilön itsensä omaa ratkaisua. Jos harjoitteessa on annettu vain lähtötilanne, on oppilaan ratkaistava, mitä tulee jatkossa tapahtumaan ja kuinka tilanne viedään päätökseen. Miten hän ilmaisee sen kehollisesti, vai onko hänellä jokin muu ratkaisu asialle. Mikäli tehtävän rakenne on kokonaisuudessaan jo valmiina, täytyy oppilaan kuitenkin ratkaista yksityiskohdat ja oma tuotos – kokonaisprosessi. Tehtävät ovat yleensä ryhmässä toteutettavia. Tällöin on myös ratkaistava suhtautuminen kanssaihmiisiin sekä yhteistyömuodot. Draamapedagogiikka toimii välineenä ja metodina oppia ymmärtämään omia sekä muiden osallistujien toimia ja tunteita. Heathcote (1984, 44, 49, 81-82) toteaa, että draamatyöskentelyssä oppimista tapahtuu oivaltamisessa, jäljittelyssä ja toisten ihmisten asemaan eläytymisessä. Rooliin eläytymällä ihminen tutkii erilaisia asenteita, tunteita ja ongelmatilanteita.

Mielikuvituksellinen kokemus on lapselle erityisen tehokas mahdollisuus kokeilla ja tutkia ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä käytännössä, tilanteissa, missä näitä luonnollisestikin saattaisi esiintyä (vrt. Neelands 1984, 6). Draama on sosiaalinen tapa luoda ja tutkia inhimillistä toimintaa ja käyttäytymistä mielikuvituksellisen toiminnan ja kielen kautta. Nyfors (1994, 45) toteaa, että draamatyöskentely harjoittaa ajattelun valmiuksia. Keskeistä on oppimisprosessi, jossa yhdistyvät luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset näkemykset ja omat kokemukset. Prosessissa syventyy käsitys yksilön suhteesta omaan minään ja maailmaan. Oppimisen näkökulmasta arkiymmärrys, joka sisältyy oppilaan kokemuksiin todellisuudesta on aina sidoksissa siihen kontekstiin, arkielämäntilanteeseen,

jossa oppija elää (vrt. Lehtovaara, 1996, 103). Østern (1997, 82) puhuu moniäänisyydestä. Luokkahuoneelle on luonteenomaista aidot kysymykset. Kun oppilas väittää vastaan, hän muuttaa tiedon ymmärrykseksi. Kun oppilas esittää kysymyksiä, on hänellä halu ymmärtää, täyttää mielellisiä aukkoja.

Draamatyöskentelyssä painottuvat kokemukset, joita saadaan omasta toiminnasta, mutta toissijaisesti myös draamasta. Draama antaa mahdollisuuden käsitellä omaa kokemusta käsitteellisellä ja yleisemmällä tasolla. Näin lapsi ikään kuin uskaltautuu oppimaan, ymmärtämään itseään ja elämää kokonaisuudessaan. Kun lapsi oppii ymmärtämään itseään, hän oppii ymmärtämään myös toisia ihmisiä sekä yleistämään ymmärrystään. Draama syventää ymmärrystämme todellisuudesta (vrt. Laakso 1994, 21). Näin olemmekin saavuttamassa laajojen kokonaisuuksien, asioiden ja ilmiöiden yhteyden ymmärrystä - oivalluksen iloa.

Draamatoiminnassa on olennaista reflektio. Reflektio voi tapahtua draaman aikana, esimerkiksi kohtauksittaisessa etenemisarvioinnissa ja oppilaan omassa toiminta-analyysissa. Rauhala (1995, 118) toteaa, että itsetietoisuus edellyttää reflektointia eli kykyä tarkastella omaa olemassaoloaan ei vain yksilönä, vaan suhteessa muuhun maailmaan. Reflektointi tapahtuu vain merkitysten avulla. Neelands (1992, 33) pitää tärkeänä reflektion aikana tapahtuvaa tietoisuuden positiivista vahvistumista: oppilas tajuaa, mitä hänen ajattelunsa ja toimintansa merkitsevät sekä draamakontekstissa että todellisuudessa. Useimmiten reflektiota pidetään taaksepäin suuntautuvana toimintana, mutta se voi olla myös eteenpäin suuntaava. Omien näkökulmien pohdiskelu voidaan nähdä myös refleктоivana toimintana. Draamaa tarkasteltaessa ja analysoimalla oppiminen tapahtuu ajattelemalla erilaisia vaihtoehtoja, toimintatapoja, päätöksiä, kuin mitä toteutuneessa versiossa oli tai esitettävään on suunniteltu. Reflektointi ei tarkoita ainoastaan pohdintaa draamaharjoituksen jälkeen, vaan myös arkiajattelua syvällisempää tarkastelutapaa. Draamassa analysoidaan ajatuksia, uskomuksia sekä olettamuksia. Irtaannutaan senhetkisestä tilanteesta ja oivalletaan uusia yhteyksiä, ja voidaan saavuttaa uutta ymmärrystä. Dialogi on merkittävä

elementti reflektiivisessä prosessissa. Dialogin kautta on mahdollista ymmärtää toisten ajatuksia ja esittää omia näkemyksiä.

4.4 Draamapedagogiikkaa vuorovaikutuksen kehittämiseksi

Lapsi joutuu tilanteissaan jo pienenä monikansallisen kulttuurin vaikutuksen piiriin. Onko lapsukainen tuuliajolla, voimaton vai hämmentynyt - vai kaikkea tätä? Tietoyhteiskunnan tiimellyksessä tarvitaan kaikki voimavarat dialogiseen käyttöön. Tiimityöskentelyä laajennetaan. Lokeroitumistakin on havaittavissa ajattelun ja toimien teknistymisen ja ulkokohtaisuuden lisääntyessä. Kansalaisten jakautuminen näyttää huolestuttavalta. Kaiken tämän myllerryksen keskellä hyvät vuorovaikutustaidot on merkittävä pääoma hallitsijalleen. Kasvattajan on annettava kasvavalle sellaisia terveitä itsetunnon rakennusaineita, joista yhtenä vuorovaikutuskeinot, että lapsen persoonallisuus kehittyisi lujaksi, joka taipuu muttei taitu. Koska draama on luonteeltaan kollektiivista, se kehittää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa ja edistää kypsymistä sosiaalisuuteen (vrt. Laakso 1994, 21). Draamapedagogiikan päämääränä on mm. yhteistyökyvyn kasvu ja vastuuntunnon kehittäminen. Dewey (1957, 29) esittää, että lapsi on saatettava kosketuksiin useampien aikuisten ja lasten kanssa, jotta hänen sosiaalinen elämänsä kehittyisi mahdollisimman vapaaksi ja rikkaaksi. Eläminen ja oppiminen tämän elämän välityksellä on suhteessa siihen.

Tiedon ja kokemusten vaihto, niiden jakaminen ja yhteinen pohdinta tuottaa syvenevää, ymmärtävää oppimista (Sava & Linnansaari 1991, 41). Vygotsky toteaa, että draama on taidelajeista yhteisöllisin, joten sen luonteelle on ominaista asioiden tutkiminen ja ilmiöiden tarkastelu yhdessä muiden ihmisten kanssa, jolloin esille tulee monia eri näkökulmia ja asenteita työstettävään ongelmaan (Vygotsky 1982, 185). Ymmärrys toisesta on välttämätöntä, mikäli tavoitteena

pidetään empaattista toisen ihmisen kohtaamista. Empatia on samaistumista ja etäännyttä ja ympäristön palautteen vastaanottamista. Draamapedagoginen työskentely tapahtuu samojen periaatteiden mukaisesti. Myös roolin omaksumiskyky on välttämätön edellytys empatian monivivahteiselle kokemiselle. Toisaalta draamaharjoituksissa voidaan mennä johonkin voimakkaaseen tunteeseen sisälle. Harjoituksen jälkeen tunteen kokemista analysoidaan ja tunteetäistetään. Tällöin voimme ymmärtää muita aikaisemmin kokemiamme tunteita. Analysointi voi tuottaa myöskin uusia toimintavaihtoehtoja uusiin sosiaalisiin tilanteisiin.

Draamataitojen karttuessa lapsen on helpompi esittää omia mielipiteitään ja reagoida spontaanisti. Hän kehittyy myös kykeneväisemmäksi analysoimaan omaa toimintaansa sekä rakentamaan ja muokkaamaan sitä uudelleen. Toiminnallaan hän jäsentää maailmaa itselleen ymmärrettävään muotoon ja reflektoisaa kokemuksia. Neelands (1992, 34) toteaa, että lapsi oppii toisilta ja oppii itsestään myös toisten kautta. Perustana tälle ymmärrykselle on hänen oma minäkuva, maailmankuva ja situatio.

Draamapedagogiikan työmuodot edistävät ryhmään kuulumisen tunnetta. Tällöin myös luottamus muihin lisääntyy. Lapsi uskaltaa tuoda omia ehdotuksiaan muiden tietoisuuteen ja osallistua keskusteluun sekä vapautuu kuuntelemaan muiden käsityksiä asioista tai ilmiöistä. Myönteinen palaute vahvistaa hänen itseluottamustaan. Heinig (1988, 12) esittää, että draaman avulla lapset voivat selvittää arvoja ja asenteita. Lapsia autetaan muodostamaan oma henkilökohtainen arvomaailmansa. Draaman avulla lapset laitetaan toimimaan, tekemään päätöksiä sekä elämään näiden päätösten seurausten kanssa. Lapset tavallaan laitetaan harjoittelemaan elämää etukäteen.

Sosiaalisuudessa on toinenkin kylki - se mustempi. Koulukasvatus sosiaalistaa lapset yhteiskuntaan. Säännöt, normit, tavat, arvot, roolit jne. nimetään, opitaan kokemaan ja tulkitsemaan määrättyjen odotusten ja sääntöjen mukaisesti. Yh-

teiset säännöt helpottavat elämistä ja sosiaalista kanssakäymistä. Mutta, millainen tila jää luovalle ajattelulle ja toiminnalle?

Leary on luonut persoonallisuuden luokituksen, jossa kiinnitetään huomiota kahteen alueeseen: asennetasolla vaikuttavaan kokemisen ja havaitsemisen tilaan ja kykytasolla vaikuttavaan tuottamisen tilaan. Kokemis- ja havaitsemistapa voi olla joko suoraa eli luovaa tai toistavaa, jolloin havaitaan sitä, mitä on opittu havaitsemaan. Tuottamistaso voi olla luovaa eli uusia kytkentöjä löytävää tai vanhoja kytkentöjä toistavaa. Learyn persoonallisuustypologia on siis nelikentäinen.

	toistava kokeminen ja havaitseminen	luova kokeminen ja havaitseminen
toistava tuottaminen	Tyyppi 1. 75 % aikuisväestöstä	Tyyppi 4. 12 % aikuisväestöstä
luova tuottaminen	Tyyppi 2. 12 % aikuisväestöstä	Tyyppi 3. 1% aikuisväestöstä

KUVIO 7. Learyn (1964) persoonallisuustypologia (Piippo 1992, 75.)

Kaavio osoittaa, kuinka voimakkaasti sosiaalistumisprosessin vaikutukset heijastuvat ihmisiin ja heidän persoonallisuuteensa. Tuottaako voimakas sosiaalistaminen pelokkaita, haluttomia, lamaantuneita yksilöitä, jotka eivät uskalla oivaltaa, nähdä kokonaisuuksia ja olla luovia? Vai onko sosiaalistamisen painotumisen tuloksena aggressiivinen massa? Hyvät vuorovaikutustaidot ovat luova pääoma. Sosiaalinen käyttäytyminen voisi olla suhteutettuna yksilön tarpeisiin. Sosiaalisuus ei välttämättä ole draamapedagogiikan varsinainen tavoite, se saavutetaan draamallisen toiminnan oheistuotteena.

4.5 Jo minänkin vuoksi

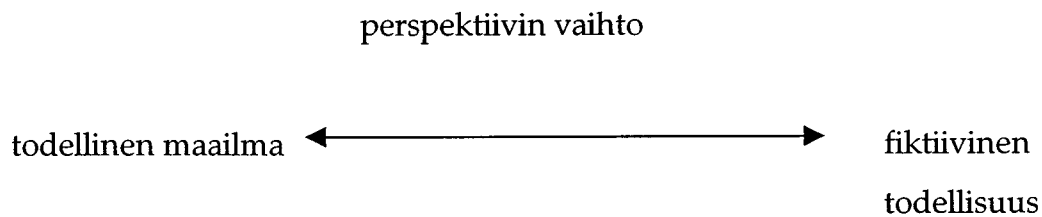
Jos ihminen ei pysty ilmaisemaan itseään, on mahdollista, että hän tulee väärin ymmärretyksi tai häntä ei ymmärretä lainkaan. Ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille on tärkeää, että hän saa tuntea oman ilmaisun vastaavan niitä ajatuksia ja tunteita, joita hän ajattelee. (vrt. Laakso 1994, 19.) Ilmaisua ei siis ole mikään erillinen osaamisen alue. Ilmaisussa on kyse siitä, mitä me olemme ja haluamme toisillemme olla. Ihmistä on ajateltava kokonaisuutena, jossa mieltä ja kehoa ei eroteta toisistaan. Persoonallisuuden kehittyminen perustuu persoonan avautumiseen, hänen omien mahdollisuuksiensa löytymiseen ja niiden käyttöön.

Draamapedagogisessa työkentelyssä ilmaisun tavoitteena on vahvistaa ja tukea yksilön persoonallista kasvua. Tällöin on tuettava oppilaan itseluottamusta ja kykyä arvostaa omaa ja muiden ihmisten erityisyyttä. Oppilasta tulee rohkaista itseilmaisuun ja erilaisten viestien välittämiseen ja myös vastaanottamiseen sosiaalisesta paineesta huolimatta. Oppilaan on kyettävä ilmaisemaan omat tunteensa ja oma tahtonsa. Toisaalta yhtä tärkeää oppilaalle on kyky ottaa viestejä vastaan. Havaitseminen ja tulkinta ovat osa kokonaisviestintää, jota myös draamapedagogiikka on. Draaman avulla kehitetään oppilaan yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja. Sen keinoin pyritään lisäämään yksilön ymmärrystä. Draama kehittää kykyä eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja tunteisiin sekä kykyä havaita yksilön ja yhteisön toiminnan syy ja seuraus. Näin lähestytään laajojen kokonaisuuksien ymmärrystä.

Draamapedagogiikka mahdollistaa myös mielikuvituksen keinoin nähdä ja oivaltaa elämän ilmiöitä ja oppia tuottamaan myös uusia mielikuvia. Luova ongelmanratkaisu mahdollistuu. Mielikuvien ja assosiaatioiden avulla luodaan mielikuvia aiemmista kokemuksista ja hahmotetaan kuvia tulevasta. Draama

tarjoaa myös keinoja ympäristön tutkimiseen aisti- ja tunnekokemusten sekä intuition avulla. Draama tukee herkkyyttä aistia, tuntea, kokea ja eläytyä kokonaisvaltaisesti - ja luoda uutta.

Neelandsin (1984, 6) mukaan mielikuvituksellinen kokemus on lapselle erityisen tehokas mahdollisuus kokeilla ja tutkia ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä käytännössä, tilanteissa, missä näitä luonnollisestikin saattaisi esiintyä. Kuvitteellisen kokemuksen tulisi tarjota osallistujalleen todellisen elämän tuntu. Østern (1994) esittää kaavion draamasta sillanrakentajana todellisuuden ja fiktiivisen maailman välillä. Hän toteaa, että draamapedagogisen kokemuksen kautta osallistuja voi siirtää tietoaan myös jokapäiväiseen kokemusmaailmaan. Se on vaihtoa todellisen ja kuvitellun maailman välillä.



Kuvio 8. Vaihtelu todellisen ja fiktiivisen maailman välillä draamallisessa toiminnassa. (Østern 1994, 39.)

Draamaharjoituksissa annetaan tilaa jokaisen mielipiteille, kokemuksille ja näkemyksille. Tällöin oppilas voi vapautua pelosta, epäluulosta, jännitteistä ja uskaltautuu esittämään kantansa. Tässä yksi askel kohti tervettä itseluottamusta.

Draamatyöskentely tähtää siihen, että oppilaan vuorovaikutuksessaan ei tarvitse pelätä, vaan hän saa esittää omat näkemyksensä, joita arvostetaan. Tällöin hänen ei tarvitse olla aggressiivinen puolustaakseen omaa itseyttään, se on jo hyväksytty. Ehkä oppilas on voinut purkaa myös fyysistä energiaa draamahar-

joituksissa. Toiminta ilman varauksia, avoimesti, tuottaa positiivista suhtautumista. Oppilas voi avoimin mielin keskittyä toisen viestimisen vastaanottoon ja eläytyä siihen. Energiaa vapautuu myönteiseen havainnointiin ja tulkinta monipuolistuu. Kommunikaatio helpottuu. Voidaan nähdä useampiakin vaihtoehtomahdollisuuksia; omat ja myös toisten. Syy - seuraus suhteet alkavat hahmottua. Ymmärrys lisääntyy. Tällöin on odotettavissa myös persoonaan liittyviä muutoksia - persoonallisuuden kasvua. Mielikuviutus vapautuu pelon ja ahdistuksen onkaloista ongelmanratkaisun ja luovan toiminnan käytettäväksi. Yksilön persoonallisuus on saanut aineksia aggressiivisen käyttäytymisen pois oppimiseen, vuorovaikutustaitoihin, molemmin puoliseen viestintään ja terveen itsetunnon lisääntymiseen. Mielikuviutuksellisuuden, tulkinnan ja reflektion kautta kanavoituu myös hänen ymmärryksen kehitys asioista ja ilmiöistä.

Draaman elementtejä ovat myös yksilön tunteet sekä arvot ja asenteet ohjaajina. Ilmaisulliseen tapahtumaan kiistämättä vaikuttaa sekä ohjaajan että oppilaan arvot, asenteet ja aikaisemmat kokemukset. Toisaalta arvoihin ja asenteisiin draamapedagogisen työskentelyn avulla voidaan merkittävästi vaikuttaa. Bolton (1992, 23) toteaa, että draamassa on kyse uudenlaisesta yksilöllisestä arvojen ja periaatteiden tajuamisesta. Esteettiset kokemukset toimivat arvomaailman rikastuttajina.

Tunne on psyykkistä energiaa, joka liikuttaa ihmistä. Se ei ole selvärajainen. Se ei ole myöskään yksiselitteinen asia. Tunne on tajunnallisen tilan muutos (Tuomikoski 1987, 138). Tunne antaa myös liikkeelle sisällön, sävyn ja myös tarkoituksen. Käsi voi puristua nyrkkiin raivosta. Käsi voi myös hyväillä ja helliä. Määrääjänä on tunne. Draamaharjoitukset ovat yksi tapa työstää tunteita ja niiden hallintaa. Ilmaisullisen työskentelyn avulla voidaan kehittää myös aisteja. Kehon käyttö, hallinta ja kontrolli kuuluvat persoonallisuuden kehittymiseen, samoin kuin puheen, tunteiden tai kognitiivisten lahjojenkin kehittäminen. Lehtovaara (1996, 93) tuo esille tunteet todentajana. Tunteet kuten tietokin ilmaisevat oppijalle jotakin siitä, millainen maailma on. Ne auttavat oppijaa

orientoitumaan todellisuuteen. Tunnekokemukset ovat keskeisiä myös motivaation perustana. Miellyttävä asia edesauttaa mielen ekspansiivisuutta, laajentumista. Rauhalan (1995, 132) mukaan tunnekokemuksia voidaan pitää oppijalle hyvin merkityksellisinä. Niitä ei voida oppimistapahtumassakaan ohittaa, vaikka niiden tarjoama informaatio onkin erilaista kuin tiedon tarjoama informaatio. Tunnekokemukset ovat spontaanimpia kuin tietokokemukset, ja koska ne ovat primäärimpiä, niitä pidetään usein primitiivisempinä. Tunteet kuitenkin antavat meille sellaista elämisen ja olemisen viisautta, joka on meille oppijoinakin tarpeen.

Draaman avulla pyritään siihen, että yksilö vapautuisi ottamaan käyttöön omat voimavaransa. Myös persoonallisuuden kehittyminen perustuu itseilmaisun avautumiseen, omien mahdollisuuksien löytämiseen ja niiden käyttöön. Itsetuntemuksen lisääntyminen on kasvulle merkitsevä lähtökohta. Way (1976, 19) sanoo, että draama auttaa todellista minää vapautumaan.

4.6 Opettaja luovan toiminnan mahdollistajana

Dewey toteaa kuvaavasti, että lapsen on tultava kouluun kaikkine niine kokemuksineen, jotka hän on saanut koulun ulkopuolelta, ja hänen on lähdettävä sieltä mukanaan jotakin, mikä välittömästi voidaan soveltaa hänen arkipäiväänsä (Dewey 1957, 78).

Luovan toiminnan mahdollisuuksien luojana opettajalla on merkittävä tehtävä. Hänen on luotava mahdollisuuksia ymmärrykselle, mielellisten aukkojen täyttymyksille. Oppilaat tulee johdattaa luovien ratkaisujen ja laajojen ilmiöiden oivallukseen lasten omien edellytysten ja situation määräämissä rajoissa. Oppijalla tulee olla mahdollisuus saada onnistuneita ilmaisullisia ja myönteisiä vuo-

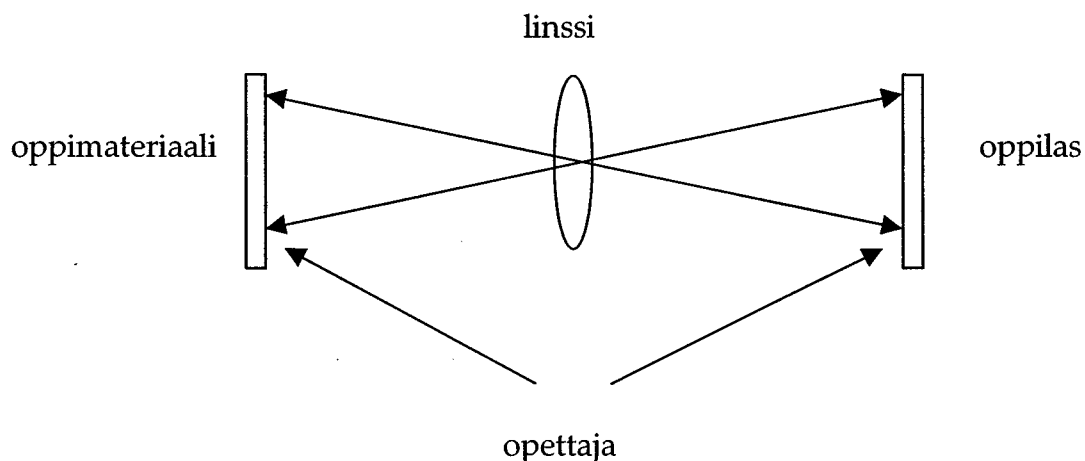
rovaikutuskokemuksia.

Draamapedagogeilla on hieman erilaisia näkemyksiä opettajan valmiuksista draamatyöskentelyn ohjaamiseen. Way (1976, 29) toteaa, että opettajalla, joka ymmärtää draaman arvon ja käyttää sitä opetuksessaan, ei tarvitse olla teatteri-koulutusta vaan riittää, jos hän tiedostaa, miksi käyttää draamaa. Heinigin (1988, 21, 24) mielestä opettajan on jonkin verran tunnettava pedagogisen draaman lähtökohtia pystyäkseen suunnittelemaan draamaopetusta. Opettajan on työskenneltävä oman persoonallisuutensa ja opettajatyylinsä mukaisesti. Hänen on kuitenkin arvioitava omaa kehitystään ryhmän kehittymisen ohella pystyäkseen ohjaamaan herkästi ja joustavasti.

Tutkijoiden näkemys draaman opettajuuteen on kahtalainen. Opettaja tarvitsee perustietoa draamaopetuksesta kyetäkseen järjestämään ja luomaan kelpollisia draamallisia oppimisprosesseja. Opettajuus, ohjaajuus, on myöskin persoonalähtöistä. Hyviin tuloksiin voi yltää opettaja, jolla on vain vähäinen draamapedagoginen koulutus. Kokemus ja antaumuksellinen asenne auttaa opettajaa tavoittamaan oppilaiden draamalliset ulottuvuudet. Kognitiivinen tieto ei yksistään takaa mainiota draamaopettajaa, mutta ilman sitä on työlästä päästä sisälle draamapedagogiikan mahdollisuuksiin.

Situatio voidaan järjestellä oppimis- ja kasvatustapahtumaa edistäväksi monin tavoin. Tärkein koululaisen tilanteen komponentti koulun piirissä on tietenkin opettaja-kasvattaja itse. (Rauhala 1983, 162). Opettajan rooli muuttuu ohjailevaksi. Opettaja ohjaa ryhmää tarvittaessa toimimaan yhdessä, auttaa työskentelyyn ja neuvoo työtapoja. Hän luo työskentely edellytyksiä ja antaa tarvittaessa vihjeitä. Opettaja voi tarjota oppilaalle oppimisalueen (learning area). Hän voi avata "ovia", mutta oppilas itse valitsee, mistä tahtoo kulkea (Bolton 1984, 115). Laakson (1994, 20) mukaan opettajan tehtävä on väliintulollaan ohjata prosessia suotuisaan suuntaan. Myös Dewey toteaa, että lapsi on alun alkaen voimakkaasti aktiivinen ja kasvatuksen tehtävänä on saada ote hänen toimin-

toihinsa ja antaa niille suunta (Dewey 1957, 42).



KUVIO 9. Malli draamapedagogisesta oppimisesta (Needlands 1984, 44).

Needlandsin (1984) mukaan draamapedagogiikan tavoite on päästä oppimistilanteeseen, jossa oppijan aiemmat tiedot on mahdollista aktivoida ja fokusoida "linssin" avulla suoraan käsiteltävään ilmiöön. Oppimisalueella toimimisessa, oli kysymyksessä millainen linssi hyvänsä, kyse on opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Heikkisen (1994) mukaan tavoitteena on, että oppijat muodostavat itse omat mielipiteensä ja tunteensa draamassa, sen sijaan että lainaisivat hetkeksi opettajan mielipiteitä ja tunteita. Draamapedagogiikassa on kysymys siitä, että kasvattaja on kykeneväinen antamaan kasvavalle tilaa ja mahdollisuuden kehittää itseään kohti asettamiaan päämääriä. Draamapedagoginen oppimistapahtuma on prosessi, jossa oppilas aktiivisesti omista lähtökohdistaan rakentaa itselleen omanlaistansa maailmaa. Opettaja voi tarjota oppilaalle erilaisia rakennusaineita, joita oppilas voi halutessaan käyttää. Oppilas voi olla myös tarjottuja aineksia käyttämättä.

Draamapedagogiikka on väline, jonka avulla pyritään etenemään kasvattajan määrittelemään suuntaan. Jos opettaja toimii ryhmän jäsenenä auttaen oppilaita

heidän kehitystasonsa huomioiden, pyritään oppilaan itsekasvatukseen. Tämä asettaa opettajalle uusia haasteita. Hänen on tunnistettava erilaiset persoonallisuudet ja oivallettava oppilaan toimimissuunta draamatyöskentelyssä. Opettajan on jätettävä riittävästi avoimia kohtia, jotka antavat oppilaille mahdollisuuden uusille ratkaisuille. Pedagogisen draaman on myös sallittava keskustelu osallistujien kesken.

Tässä tutkimuksessa näemme draamaopettajan roolin työnjohtajana, ryhmän johtajana, asiantuntijana, arvioijana ja helpottajana. Työnjohtajan tehtäviin kuuluu huolehtia ennakkovalmisteluista, teettää harjoituksia ja tehtäviä. Opettajan tulee auttaa jokaista oppilasta pääsemään työn alkuun esim. mielikuva- tai aistiharjoitusten johdatteluna. Opettaja mutta myöskin toiset oppilaat voivat olla ideoiden virittäjinä. Opettajan tehtävänannon tulee olla sellainen, että oppilaalle jää tilaa itsensä toteuttamiseen. Työnjohtaja myös neuvoo ja selvittää ongelmatilanteita yhdessä oppilaan kanssa. Ryhmänjohtaja huolehtii ryhmän rakenteesta ja toiminnasta. Satunnaisten ryhmien painotus on useissa tilanteissa paikallaan, jotta lapset oppivat työskentelemään erilaisissa ryhmäkokoopainoissa. Hänen on myös rakennettava ryhmän ilmastoa tukea antavaksi ja kunnioittavaksi ja organisoitava ryhmän rakennetta sekä käsiteltävä ilmapiirin rakentumisen esteitä.

Asiantuntijana opettaja neuvoo, vastaa oppilaan kysymyksiin ja jopa luennoi. Arvioijana hän seuraa oppilaan kehitystä yhdessä lasten itsensä kanssa ja antaa heille myös palautetta. Palautteen tulisi olla positiivista ja kannustavaa ja ennen kaikkea rehellistä. Helpottajan roolissa opettaja antaa ohjattaville tukea ja mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn, jos oppilailla on siihen tarvetta. Opettajan ei tule olla terapeutti, vaikka hän joskus joutuukin toimimaan terapeutteisesti.

Opettaja, kuten oppilaatkin, tuo oman näkemyksensä draamapedagogiseen työskentelyyn. Opettajan persoonallisuus, hänen minäkuvansa ja maailmankuvansa sekä tiedonkäsitelmänsä suuntaavat työskentelyä ja ovat samalla opetta-

jan tärkein voimavara. Näiden turvin opettaja luo työskentelyilmapiirin. Ne suuntaavat myös tavoitteiden asettelua. Opettajan tulee kuitenkin olla niin saliliva, että oppilaat voivat muuttaa työskentelyn kulkua, jopa päämäärää. Vaikka opettaja antaakin tilaa muiden näkemyksille, on hänen oltava rehellinen, avoin ja rohkeasti edustettava näkemystään. O'Neill ym. (1976) ovat sitä mieltä, että opettajan tulee luoda oppimismahdollisuuksia, joissa oppilaat voivat keksiä, miksi ihmiset käyttäytyvät niin kuin käyttäytyvät ja auttaa oppilaita näin pohtimaan omaa käyttäytymistään. Opettajan tehtävä on ohjata oppilas käyttämään aikaisempia kokemuksia oppimiseen, rakentamaan siltoja jo olevan tiedon ja uuden tiedon informaation välille sekä rohkaista oppilasta (Neelands 1984, 24).

Kasvattajana opettajan ammattitaito näkyy siinä, miten hyvin hän osaa valita sekä aktualisoida ne ymmärtämysyhteydet, joissa uusi mieli (noema) voi selkeästi ilmetä ja joiden avulla kehkeytyvä merkityssuhde liittyy kasvavan jo olemassa olevaan maailmankuvaan. Hyvän kasvattajan tunnusmerkkinä on se, kuinka hyvin kasvattaja pystyy luomaan stimuloivia ja vastaanottavia ymmärtämysyhteyksiä. Lapsen tajunta olisi pyrittävä asettamaan sellaiseen tilaan, että se suorastaan pyytäisi lisää mieliä, jotka täydentäisivät kokemuksessa esiintyviä mielellisiä aukkoja. (Rauhala 1983, 162.)

4.7 Draama kokemuksellisenä oppimisprosessina

Pedagogisen draaman ja kokemuksellisen oppimisen taustalta löytyvät samat ajatukset ja ideat. Molemmissa oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina. Lähtökohtana on periaate, että tietojen täytyy olla merkityksellisiä ja mielekkäitä oppilaille. Oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Turunen toteaa, että lapselle on luontaista oppia tekemällä, sillä se on hänen tapansa olla olemassa. Tekeminen ja eläytyminen ovat molemmat tyydyttäviä ja

luonnollisia reaktioita. Ne ovat vapaasti virtaavia sielunenergiota. (Turunen, 1996, 79.) Draamaopetus, elämyksellinen oppiminen korostaa kokemuksen ja elämyksen läsnäoloa. Draamatyöskentelyssä oppilaat itse luovat oppimistilanteet. Draamaopetus on oppimisprosessi, jossa jokainen on ainutkertainen ja kokonaisvaltainen kokija. Mm. Bolton (1992), Neelands (1984) ja Heikkinen (1994) määrittelevät pedagogisen draaman oppimisprosessiksi. Jokaisella oppijalla on omat lähtökohtakokemukset, jolle oppiminen rakentuu. Jokainen osallistuja työstää ja kokee käsiteltävää aihetta omien edellytystensä ja aikaisemman kokemusmaailmansa avulla. Osallistuja tuo toimintaan mukanaan oman maailmankuvansa ja elämyksellisyytensä sekä sosiaalisen ja kulttuurillisen ulottuvuutensa. Draamapedagoginen oppiminen on ajattelun, tuntemisen, havainnoinnin ja käyttäytymisen yhdistelmä.

Yksi draamapedagogiikan tärkeimmistä tavoitteista on lisätä osallistujan ymmärrystä - ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Konkreettisesti toteutunut kokemus ja abstrahoitu käsitteellistäminen sekä toiminnan reflektiivinen havainnointi tuottavat tuloksena ymmärrystä - omakohtaista ymmärrystä ja laajempaa integroitunutta ymmärrystä. Käsitteellistäminen voi olla Savan (1991, 66) mukaan joko faktoja analysoivaa tai merkityssuhteita ymmärtävää. Tärkeintä on oppilaan sisäinen toiminta, jolloin ulkoisesta toiminnasta edetään sisäisten merkitysten muutokseen ja uuden ymmärtämiseen. Lehtovaara (1996) puhuu oppimisen näkökulmasta "arkiymmärryksestä", joka sisältyy oppilaan kokemuksiin todellisuudesta, on aina sidoksissa siihen kontekstiin, arkielämän tilanteeseen, jossa oppija elää. Draamapedagogiikan toiminnaksi määrittelevät useat draamapedagogit mm. Bolton (1992), Neelands (1984), Laakso (1994), Heikkinen (1994) sekä Teerijoki & Taskinen (1997). Toiminnan avulla osallistujan on helpompaa saada kokemuksia ja elämyksiä. Osallistuja on kokonaisvaltaisemmin mukana toimiessaan kuin yksinomaan kuunnellessaan tai katsoessaan. Kokemuksellisen oppimisen kautta ymmärrys itsestä ja toisista mahdollistuu. Myös ilmiöiden yhteyksien ja laajojen kokonaisuuksien ymmärrys kasvaa.

Pedagoginen draama perustuu ryhmässä toimimiseen, mikä edistää ryhmätyö ja kommunikaatiotaitoja ja samalla antaa valmiuksia toimia myös yhteiskunnassa. Ryhmä tai ryhmän jäsen voi tukea tai vaikeuttaa kunkin toimintaa roolissa. Prosessiin osallistumalla ja myös sivusta seuraamalla havainnolliset taidot kehittyvät. Ryhmässä voidaan myös pohtia draamatyöskentelyn lähtökohtien vaihtoehtoisuutta, tilanteita, toimintaa ja tuotosta sekä johtopäätöksiä. Reflektion kautta pyritään ymmärtämään niitä merkityksiä, joita draamakokemus välittää. Uusia kokemuksia reflektoidaan ja vanhoja tietorakenteita muokataan ja saavutetaan samalla muutoksia ajattelussa ja ymmärryksessä.

Dewey (1957, 29) toteaa, että toiminta antaa lapselle aidon motiivin, se antaa hänelle ensi käden kokemuksia. Se saattaa hänet kosketukseen todellisuuden kanssa. Oppijan henkistä kasvua ei voida edistää mitenkään muuten kuin kehittämällä merkityskokemuksia (Rauhala, 1995, 118). Rauhala puhuu mielistä ja noemoista, joita voidaan myös kouluopetuksessa ja kasvatuksessa synnyttää ja kehittää vain vallitsevassa tilanteessa sekä joistakin tajunnassa jo olevista horisonteista lähtien. Opettajan tehtäväksi jää valita ja aktualisoida tarpeelliset ymmärrysyhteydet. Mielenkiintoinen on myös Deweyn (1957, 29) yksilön toimintaa korostava ajatus. Hän esittää kuvaavasti että, sillä hetkellä jolloin lapset ovat toiminnassa, he osoittavat yksilöllisiä piirteitä. He lakkaavat olemasta joukkoa ja muuttuvat selvästi erottuviksi olennoiksi.

5 PEDAGOGISEN KENTTÄTYÖN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen ongelma

Tutkielmamme päätarkastelun kohteena on se, millä tavoin persoonallisuuksiltaan erilaiset lapset kokevat pedagogisen draaman. Tarkoituksena oli löytää erilaiset päätoimijatyypit sekä selvittää, millä tavalla näillä toimijatyypeillä sosiaalisuus, ymmärrys ja ilmaisullisuus ilmenee pedagogisessa draamassa. Halusimme kartoittaa mahdollisesti tapahtuvat muutokset oppilaiden toiminnassa ja käyttäytymisessä. Tarkastelimme myös omaa draamapedagogista ohjaajuutta pedagogisen prosessin aikana.

Oppilaiden persoonallisuustyyppit jaamme aluksi kahteen pääluokkaan ekstrovertteihin ja introvertteihin. Luokitusta olemme tarkentaneet melankolisiin, koleerisiin, flegmaattisiin ja sangviinisiin, sekä Pulkkisen (1995) emotion ja käyttäytymisen säätelyn mukaiseen nelikenttäjaotukseen. Tässä toisessa luokitteluvaiheessa on mukana luokituksen mukaisesti tyypillisimmät edustajat.

Tältä pohjalta tutkimuksen pääongelma on ilmaistavissa;

Millä tavalla persoonallisuuksiltaan erilaiset lapset kokevat pedagogisen draaman?

Alaongelmissa kartoitimme;

- 1) Millaisia erilaisia toimijatyyppeja pedagogisessa draamassa esiintyy?
- 2) Millä tavalla oppilaiden ymmärrys ilmenee pedagogisessa draamaprosessissa?

- 3) Millä tavalla oppilaiden sosiaalisuus ilmenee pedagogisessa draamaprosessissa?
- 4) Millä tavalla oppilaiden ilmaisullisuus ilmenee pedagogisessa draamaprosessissa?

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla sekä kenttätöprojektiin avulla. Luokanopettajaa haastattellaan ennen ja jälkeen pedagogisen kenttätöprojektin ja oppilaita välittömästi projektin päätteeksi. Pidämme myös pienimuotoista tutkijapäiväkirjaa. Oppilaat tekevät kuvallisen tuotoksen, jota itse analysoivat sekä pienen vapaamuotoisen kirjallisen tuotoksen.

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

5.2.1 Kokemus tutkimuskohteena

Tutkimuksemme perustuu eksistentiaalis fenomenologiseen filosofiseen suuntaukseen. Olemme kiinnostuneita tutkimuskohteen olemuksesta. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kiinni välitön kokemus sinällään ja analysoimaan sitä inhimillisen ymmärtämisen kautta. Fenomenologinen analyysi ei kuitenkaan paljasta kokemisen kokonaisstruktuuria, sillä fenomenologinen tarkastelutapa pitäytyy havaittavissa ilmiöissä. Kokemusta ei voida paljastaa ilman ontologista tasoa joten meidän tulee analysoida tutkimuksemme taustalla oleva ihmiskäsitys.

Eksistentiaalisessa fenomenologiassa oletetaan olemisen perumuotojen - situationaalisuuden, orgaanisen elämän ja tajunnan - olevan dialektisessa vuorovai-

kutuksessa (Niinistö 1981, 16). Eksistentiaalinen fenomenologia pohjautuu hollistiseen ihmiskäsitykseen, jota myös tutkimuksemme pohjana käytetty Lauri Rauhalan ihmiskäsitys edustaa. Sen mukaan mikään ihmisen olemispuolista ei voi toimia yksinään. Ihminen toimii tajunnallisena yksilönä todellistuen kehollisuudessaan. Toisaalta ihmistä ei voi olla ilman sitä yhteisöä ja situaatiota, jossa hän toimii. (Rauhala 1983, 25.) Kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä (Lehtovaara 1992, 179). Eksistentiaalisessa fenomenologian mukaisesti tutkimuksessamme pohditaan tutkimuskohteen olemusta kokonaisuutena ja ollaan kiinnostuneita eletystä ja koetusta maailmasta.

Tutkimuksemme pohjana olevan hollistisen ihmiskäsityksen olemuksesta johtuen, ei ilmiöiden selittämistä voida tehdä kausaalisuhteiden (syy- vaikutus) mukaisesti, sillä ihminen on kokonaisuus eikä hänen jokin olemispuolensa (esim. tajunnallisuus) voi irrallaan toimia jollei muutkin ole mukana (kehollisuus ja situationaalisuus). Tapahtumat etenevät ehto- toteuma sarjoina spiraalinomaisesti omaa historiaansa rakentaen, joten käytetäänkin mieluummin ehto- todellistumis suhteita eikä syy- vaikutus suhteita. (Lehtovaara 1993, 24.) Ympäristöä, joka tällä kertaa on draamallista toimintaa ei ymmärretä kausaalisesti ihmiseen vaikuttavaksi voimaksi, "ärsykkeeksi", vaan kyse on siitä kokonaisvaltaisesta elämäntilanteesta, jossa ihminen kokee asioita.

Tutkimme kokemuksen toteutumista tietyssä situatiossa. Olemme kiinnostuneita niistä kokemuksista joita lapsille on muodostunut draamaprosessin aikana. Havainnoinnin kohteena on ollut heidän sosiaalinen käyttäytyminen ja tulkinnan kohteena kokemusten pohjalta syntyneet merkityssuhteet. Perttulan (1995, 25) mukaan sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvien ilmiöiden luonne ei poikkea tajunnalle merkityssuhteessa olevista ilmiöistä, jos tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita konkreettisista ihmisistä ja tutkimusaineistona käytetään heidän kvalitatiivisessa muodossa kuvaamiaan kokemuksia. Tutkimuksessamme sosiaalisen todellisuuden ilmiöt liittyvät draaman aikana tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja lasten kertomuksiin heille merkittävistä tapahtumista.

Tällä tavoin sosiaalinen ilmiö muuntuu merkityssuhteiksi, kun tarkastellaan ihmisen tajunnallista suhdetta situatioonsa; ei situatiota sellaisenaan. Lehtovaaran (1993, 25) mukaan yksilön merkitystilanne ja sen syntyminen johdetaan elämäntilanteiden yksilöllisistä tulkinnoista.

Hermeneuttiseksi tutkimustamme voi luonnehtia siksi, että tutkimuksessamme on kyse kokemuksen muodostuksessa esiymmärtämisestä, tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Hermeneuttinen kehä on jatkuvasti toistuva prosessi ihmisen ymmärryksen tasolla. Se on spiraalinomainen ja johtaa ymmärryksen laajenemiseen (Lehtovaara 1992, 101). Niin meillä tutkijoilla kuin tutkittavillakin on ollut meidän aikaisempaan kokemusmaailmaan pohjautuva esiymmärrys tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen myötä se on kuitenkin muuttunut tulkinnan kautta ja lopulta uusien merkitysten avulla muodostunut ymmärrykseksi ja samalla uudeksi esiymmärryksen tasoksi. Hermeneuttisen kehän avoimuuden vuoksi kokemus on jatkuvasti avoin uudelleen tarkkailtavaksi ja uudelleen tulkittavaksi (Lehtovaara 1992, 101).

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan omat käsitykset, arvot, moraali jne. ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. Tutkijoina meillä on oma henkilöhistoriamme ja kokemuksemme draamapedagogiikasta, jotka vaikuttavat niihin tutkimustuloksiin joita saamme. Fenomenologisessa tajunnan analyysin perusteella voidaan väittää, että tutkija ei voi ymmärtää tutkimuksensa kohdetta muulla tavoin kuin siten, miten hän yleensäkin ymmärtää itseään ja maailmaa (Lehtovaara 1993, 29).

Olemme pyrkineet kuvailemaan tutkittavia ja heidän kokemuksiaan mahdollisimman tarkasti. Kokemusten aukikeriminen onnistuu Perttulan (1995, 55) mukaan parhaiten sulkeistamisen avulla, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii eläytymään tutkittavan kokemusmaailmaan ja pyrkii erottamaan oman ja tutkittavan kokemuksen toisistaan. Sulkeistamiseen kuuluu usein se, että tutkija tutustuu tutkittavaa ilmiötä koskevaan teorian muodostukseen vasta tutkimus-

aineiston analyysin jälkeen. Meillä varsinainen tutkimusongelma nousi empiirisen aineistoanalyysin pohjalta

Itse kokemuksen kuvausta Maija Lehtovaara (1993, 16) problematisoi Lauri Rauhalaa ja Raili Kauppia lainaten siten, että kokemus on vain hetkellinen asia. Siitä on vain muisto jäljellä, kun sitä yritetään kuvata, ja muistoa ei voi verrata alkuperäiseen. Kuitenkin hän toteaa, että Rauhalan mukaan riittävän syvyyden saavuttaminen on mahdollista.

5.2.2 Metodit

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Kvalitatiivisuus ilmenee tämän ainutkertaisen tilanteen ja siinä mukana olleiden lasten ainutlaatuisten kokemusten ja merkityssuhteiden kuvauksena. Olemme halunneet tutkia, kuinka erilaiset lapset kokevat draamapedagogiikan, minkälaisia merkityssuhteita draamapedagogiset harjoitukset heissä synnyttävät ja kuinka nuo merkityssuhteen voivat selkeyttää heidän maailmankuvaansa.

Persoonallisuuden piirretutkijoiden keskuudessa on viimeisen vuosikymmenen kuluessa ollut hyvin käytetty Nesta persoonallisuustesti. Siinä persoonallisuuskyselyjen ja adjektiivilistojen avulla saatua tietoa analysoidaan faktorianalyysien avulla. (Hämäläinen et al. 1994, 5.) Mielestämme testi on liian yksityiskohtainen 9-10-vuotiaiden lasten vastattavaksi, sillä testi sisältää 181 vaihtoehtoa oman käyttäytymisen arvioimiseksi. Lapsen on vaikea analysoida omaa toimintaansa ja ymmärtää riittävän selkeästi eri vaihtoehtoja (täysin samaa mieltä, jokseenkin eri mieltä jne.) Lehtovaaran (1993, 27) mukaa ihmisen kokemuksellisuuden ainutlaatuisuutta on vaikea tavoittaa kyselylomakkeiden tai testien avulla. Meillä luokittelu on perustunut draamatilanteessa käyttäytymisen pohjalta tehtyihin

havaintoihin ja aikaisempaan koululuokan toiminnan tarkkailuun sekä opettajan haastattelussa antamaan tietoon oppilaiden persoonallisuuden piirteistä.

Halusimme tutkia pedagogista draamaa kokonaisuutena. Lapset luokiteltiin toiminnan jälkeen tiettyihin ryhmiin, mutta jaon perusteena on konkreettinen toiminta pedagogisen draaman aikana. Koska tutkimusongelmamme nousi vasta empiirisen aineiston pohjalta, emme olleet tutkijoina pystyneet vaikuttamaan heidän toimintaansa empiirisen aineistokeräyksen aikana (vrt. Rauhala 1995):

Metodeinamme on ollut empiirinen pedagoginen kenttätyömenetelmä (liite 1) ja sen lisäksi varsinaisena hermeneuttisena menetelmänä oppilaiden (liite 2) ja opettajan (liite 3) haastattelut, jotta olemme saaneet kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavasta kohteesta. Olemme tulkinneet oppilaiden piirustuksia, kirjoitelmia sekä käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Niinistö (1981, 5) tähdentää, että jos ilmiötä pyritään tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti, ilmiön ehdoin, sen ainutlaatuisuuden huomioon ottaen ja ilman ennako- odotuksia, on tutkimustapa tulkinnallinen, vaikka tiedonhankintatapana olisi käytetty myös strukturoituja empiirisiä menetelmiä. Ennakolta jäsennellyt draamakokonaisuudet ja haastattelurungot muodostavat tutkimuksemme empiirisen ja osittain strukturoidun osuuden.

Havainnointi

Yhtenä tutkimusmetodina on ollut tutkimuksen empiirisen osuuden toteutuksen aikana ja videonauhojen pohjalta lasten vuorovaikutuksen ja toiminnan havainnointi. Toiminta on mielestämme ihmisen tietoisuuden konkreettinen ilmentymä. Toiminnallisuus on draamalle tyypillinen työmuoto ja siksi havainnointi kävi luontevasti sen kautta. Persoonallisuuden tutkimisesta Risto Vuorinen (1995, 80) toteaa, että persoonallisuutta voidaan tutkia vain tutkimalla toi-

mivia persoonia. Havainnoinnin ja tulkinnan kautta pyrimme ymmärtämään kokemuksia ja löytämään keinoja nimenomaan positiivisten kokemusten luomiseen kullekin persoonallisuuden tyypille draamaprosessissa.

Havainnoinnin kohteena oli koko lapsiryhmä, jota molemmat tutkijat havainnoivat. Metodien käyttö perustuu ihmisen kykyyn herkistyä tapahtumille, vuorovaikutukselle ja kontekstille samanaikaisesti. Toiminnan aistiminen kokonaisuutena menettää merkityksensä ilman jotakin näistä puolista. Persoonallisuuden jaottelussa ja kokemusten tulkinnassa ihmisen ainutlaatuiset ominaisuudet tilanteiden tulkkina toimivat tässä tutkimuksessa yhdessä toistaan tukien.

Havainnointi oli mielestämme tärkeää siksi, että ihmisellä on myös nonverbaalisia keinoja välittää tunteuksiaan kommunikaatiokumppanilleen. Rauhalan (1995, 109-110) mukaan merkitsevyys elää ja sykkii persoonassa monimuotoisena ja monitasoisella tavalla. Suurin osa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan merkityksistä ei ole puhuttua kieltä ja sen pystyy todentamaan vain havainnoinnin kautta.

Haastattelu

Toisen tärkeänä tutkimusmetodina meillä oli oppilaiden ja opettajan haastattelut. Haastatteluissa kielen osuus nousee hyvin tärkeäksi. Koska kieli on monitulkintaista, olemme pyrkineet käyttämään suoria lainauksia lasten ilmaisuista. Kuitenkin kielen positiivisen ominaisuutena on se, että siinä voidaan käyttää yksilöiviä ilmaisuja ja ilmentää kunkin persoonallisuuden ainutkertaisuutta. Rauhalan (1995, 108) mukaan kieli myös kiinnittyy siihen kontekstiin, missä sitä käytetään. Mielestämme se tällä tavoin pystyy parhaiten valottamaan kokonaisuuden kuvausta, joka muuten jäisi vähemmälle.

Haastattelutyypiksi valitsimme keskitetyn puolistrukturoidun haastattelun, jonka avulla voi parhaiten tutkia kokemuksia, elämyksiä ja tunteita (vrt. Niinistö 1981). Kysymykset oli laadittu etukäteen kaikille lapsille samanlaisiksi. Toisaalta haastattelutilanteessa, kun kysymyksessä oli lapset, jouduttiin tekemään myös tarkentavia kysymyksiä koetusta tilanteesta. Opettajan haastattelu antoi meille kokonaiskuvan luokan toiminnasta normaaleissa koulutilanteissa. Sen pohjalta pystyimme hahmottamaan lasten vuorovaikutustaitoja pidemmällä aikavälillä.

Oppilaiden piirustusten ja kirjoitelmien tulkinta

Oppilaat kirjoittivat omia tuoreita tuntemuksiaan kolmannen toimintakerran jälkeen. Mielestämme yksilöllisten tuntemusten esille tuominen ilman ohjaajan läsnäoloa oli tärkeää. Kirjoitelmien sisällönanalyseissa analysoidaan kullekin parhaiten mieleen jääneet harjoitukset ja yleensä draamaprosessin tärkeimmäksi koetut asiat. Kirjoitelmien tehtävänä oli myös säilyttää vasta koettu tilanne mielessä, sillä aikaa kun toisia lapsia haastateltiin.

Lapset tekivät draamaprosessin aikana yhteisen kahdessa ryhmässä suoritettun piirroksen sadun pääkohdista. Tämän tarkoituksena oli konkretisoida lasten toimintaa suuremmassa ryhmässä. Sen pohjalta tehtyjä havaintoja on käytetty vuorovaikutuksen ja ryhmätyötaitojen analysointiin.

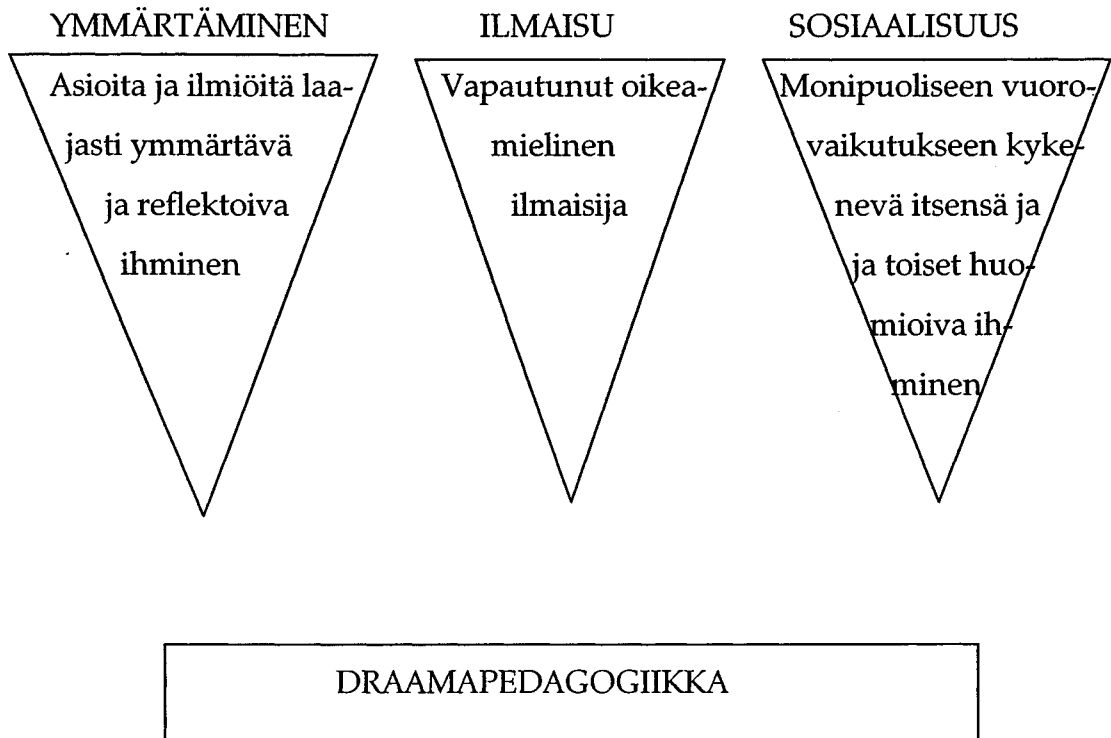
Olemme valinneet tutkimukseemme metodit jotka pyrkivät valottamaan ihmisen kokemisen kokonaisuutta heti koeasetelman jälkeen ja sen aikana. Se mitä tulokset olisivat olleet esim. puolen vuoden toiminnan tuloksena tai jos haastattelut olisi tehty vasta esim. viikon päästä tehdyistä harjoituksista tällä tutkimuksella ei pystytä selvittämään.

5.3 Pedagogisen kenttätöön ja aineistonkeruun kuvaus

Kiinnostuksemme draamapedagogiseen tutkimukseen perustuu molempien tutkijoiden omaan harrastuneisuuteen sekä toisen kokemuksiin draamapedagogisesta työskentelystä peruskoulun ala-asteella ja ylä-asteella. Molemmilla tutkijoilla oli ilmaisukasvatuksen approbatur opinnot ja toinen opiskelee draamapedagogiikan / ilmaisukasvatuksen aineopintoja.

Tavoitteet

Tutkimuksessamme halusimme kuvailla erilaisten toimijatyyppeiden esiintymistä pedagogisessa draamassa sekä heidän kokemuksiaan toiminnassa. Pedagogisen kenttätöön tarkoituksena oli havainnoinnin ja haastattelun avulla tulkita erilaisten draamallisten tehtävien, pohdintojen ja keskustelujen, kuvallisen tuotoksen sekä kirjoitelman kautta oppilaan ymmärtämisen, sosiaalisuuden sekä ilmaisullisuuden esiintymistä ja mahdollista kehittymistä draamaprosessin aikana.



KUVIO 10. Draamapedagogiikan tarjoamat kehitysalueet

Kuvio osoittaa ne mahdollisuudet, joita draamapedagogiikka tarjoaa. Tärkeimpinä draamapedagogiikan tavoitteina on oppilaan ymmärryksen kehittyminen, hänen ilmaisullisuutensa lisääntyminen sekä sosiaalisuuden monipuolistuminen. Näitä tärkeitä elementtejä ihminen tarvitsee rakentaessaan itselleen vapaata, rehellistä todellisuutta. Ymmärryksen lisääntyminen avaa väyliä rohkeille ongelmien ratkaisuille, päätöksille ja sovellutuksille. Ilmaisun kautta ihminen itse ymmärtää ja tulee ymmärretyksi. Se vapauttaa ihmisen toimimaan avoimesti ja rehellisesti. Sosiaalinen vuorovaikutus on erottamaton osa yhteiskunnallista toimintaa. On otettava huomioon muut ihmiset, mutta on myös kyettävä huolehtimaan itsestään. Seuraavassa kappaleessa kerrotaan prosessin osuus pedagogissa kenttätutkimuksessa.

5.3.1 Pedagogisen kenttätöön kuvaus

Draamapedagogisen kenttätöön toteutimme Kokkolan harjoittelukoululla, Torkinmäen kolmannessa luokassa. Projektiin osallistui 10 oppilasta, viisi poikaa ja viisi tyttöä. Viimeisenä päivänä yksi tyttö sairauden vuoksi ei osallistunut projektiin. Tämän pedagogisen työtavan tutkiminen muodostui kolmesta eri kokonaisuudesta. Jokainen kokonaisuus (liite 1) oli rakenteeltaan saman tyyppinen. Saman kaltaisuudella halusimme luoda oppilaille turvallisuuden tunnetta heille uudessa työskentelymuodossa. Kaikki osiot sisälsivät lämmittely-, toteutus- ja koontivaiheen. Tehtävien kautta pyrimme löytämään osallistujien ymmärryksen, eläytymisen ja sosiaalisuuden elementit sekä erilaiset toimijatyyppit. Kaksi ensimmäistä projektia olivat lyhyempiä, vähän yli tunnin mittaisia. Kolmas projektipäivämme kesti koko koulupäivän.

Projektin toteutuspaikkana oli pieni erityisopetusluokka. Työtapoina käytimme oppilaiden yksilöhaastattelua (liite 2) ja luokanopettajan haastattelua (liite 3), erilaisia draamallisia projektityöskentelymuotoja; leikkejä, improvisaatioharjoituksia, esityksiä, keskustelua sekä kuvallisen työn ja kirjoittelun tekemistä.

1. päivä

Ensimmäisen päivän päätarkoitus oli tutustuttaa lapset kameran läsnäoloon (vrt. Grönfors 1982, 142). Tarkoitus oli myös tutustuttaa kaikki osallistujat toisiinsa sekä luoda välitön ilmapiiri osallistujien kesken. Keinot tavoitteiden saavuttamiseksi muodostuivat toiminnallisista, vuorovaikutuksellisista leikeistä sekä improvisaatiotehtävistä. Toinen tutkijoista oli tutustunut oppilaiden kanssa kuuden viikon harjoittelun aikana. Toiselle ryhmä oli aivan uusi. Alkutehtäviksi

valitsimmekin sellaisia, joissa olisi mahdollista kertoa itsestään tai toisesta sekä sellaisia, joissa lapset saisivat fyysistä toimintaan ja sitä kautta vapautumisen tunnetta.

Oppilaiden virittämiseksi työskentelyyn aloitimme lämmittelyleikeillä (vrt. Aitolehti, 1994, 33). Leikeiksi valitsimme ilotteluleikkejä. Ensimmäinen oli läpsyhippa. Läpsyhippassa läpsäytettiin kädellä kevyesti pyllylle. Ohjeissa kerroimme, että leikkijöiden olisi oltava varovaisia, ettei ketään saanut satuttaa. Hippaus oli karttuvaa, eli lopuksi kaikki osallistujat olivat hippoja. Tässä leikissä halusimme tuoda myös esiin kosketuksen, luvallisen kosketuksen. Toimintaa ja fyysisen energian purkautumista tämä riehakas leikki myös tarjosi.

Toinen lämmittelyleikki toteutettiin ilmentäen liikkumista eri tavoin; hiihtäen, lasketellen, uiden, soutaen ja vuoristoradassa ajaen. Tämäkin leikki tarjosi toimintaa, tosin hieman ohjatumpaa. Takoitus oli, että tutkija, jolla ei ollut aikaisempaa kokemusta oppilaista, ottaisi oppilaat "haltuunsa" näiden johtamiensa leikkien kautta. Koko ryhmän välistä tutustumista jatkettiin tutustumispiirissä. Tutustumisen lisäksi tarkoitus oli avata osallistujille myönteinen, hyviä asioita näkevä asenne, jotta jatkotyöskentely ryhmissä lähtisi kaikkien osalta innostuneesti liikkeelle. Toiminta ympyrässä jatkui kiertävän toiverasian muodossa. Jokainen sai kertoa haluamansa toiveen. Tällä halusimme kartoittaa sitä ajatusmaailmaa, jossa lasten mielet liikkuvat.

Alkulämmittelyjen ja tutustumisen jälkeen teimme improvisaatiotehtäviä (vrt. Østern 1994). Edellisen toiveringin tuottamien lasten odotusten pohjalta työstimme patsaita ja still-kuvia kolmen ja neljän oppilaan ryhmissä. Tehtävien aiheet olivat oppilaiden itsensä vapaasti valittavissa. Tässäkin tehtävässä oli tarkoitus lähestyä lapsen ajatusmaailmaa. Still-kuvien välityksellä oli helpompi siirtyä seuraavien päivien vaativimpiin esitysprojekteihin. Halusimme myöskin selvittää, millä tasolla olivat oppilaiden ilmaisu sekä vuorovaikutustaidot.

Ensimmäinen päivä päättyi koontikeskusteluun. Keskustelussa jokainen sai kertoa kokemuksistaan, tunteistaan ja toiveistaan. Tunteet kuten tietokin ilmaisevat oppijalle jotain siitä, millainen maailma on. Tunnekokemukset ovat myös motivaation perusta. (vrt. Lehtovaara 1996). Tällä harjoitteella pyrimme selvittämään, mitä oppilaat olivat eri tehtävien kautta itselleen saaneet. Oliko lämmittelyissä tavoitettu rentoutuminen ja tutustumisleikeillä lähennytty toisia. Miten oppilaat kokivat still-kuvien ilmaisullisuuden, vuorovaikutuksen sekä mitä he halusivat kuvillaan kertoa. Oppilaalle on tärkeää reflektointi. Tällöin oppilas tajuaa, mitä hänen ajattelunsa ja toimintansa merkitsevät sekä draamassa että todellisuudessa. (vrt. Neelands 1992.) Tässä keskustelussa oli mahdollista myös perehtyä syvemmin johonkin tärkeään, puhuttelevaan asiaan tai ilmiöön ja selvittää asioiden laajempaa ymmärtämistä.

2. päivä

Pedagogisen kenttätyön toisen päivän tavoitteina oli vahvistaa edellisen kenttätyöpäivän tavoitteita sekä työstää pienimuotoinen draamallinen kokonaisuus. Tämän toisenkin projektimme aloitimme lämmittelytehtävillä. Mytyleikin tehtävä oli koota oppilaat yhteiseksi kokonaisuudeksi, niin että oppilaat huomaisivat olevansa yksi osa kokonaisuutta. Mytty koostui oppilaiden muodostamasta ketjusta, joka pystyi liikkumaan yhtenä kokonaisuutena. Mytty purkautui vain sisältä päin ja ehjänä jonona. Tässä sosiaalisuutta korostavassa leikissä jokaista jäsentä tarvittiin. Myös fyysinen lähelläolo tuli hyväksytyllä tavalla toteutettua. Toisena alkulämmittelyn tehtävänä sovelsimme Janek Szatkovskin ohjelmaan perustuvaa liikesarjaa, jossa liikkeet etenivät suurimmasta pienimpään. Harjoituksen tehtävä oli johdattaa oppilaat oman kehonsa havaitsemiseen ja hallintaan.

Työstettävänä esityksenä oli ukrainalainen kansansatu Vaarin kinnas (liite 4). Tarinan toteutuksen tarkoituksena oli opastaa oppilaat tekemään oma tuotos.

Vuorosanoihin perustuva tarkka tarinan eteneminen hylättiin. Osallistujien tuli itse päättää, mitä tarinasta kerrottiin ja miten se kerrottiin ja kuka kertoi. Oppilaat kuuntelivat lattialla maaten ohjaajan lukemaa tarinaa. Tarina keskeytettiin ja oppilaiden tehtäväksi jäi ratkaista loppu. Tarinan kuuntelun jälkeen oppilaiden tehtävänä oli jakaa roolit. Esitys vaati 9 -10 roolia, joten esitys päätettiin tehdä koko ryhmän voimin. Roolien jakamisen saivat oppilaat itse tehdä. Tässä ohjaajilla oli mahdollisuus havainnoida osallistujien sosiaalista käyttäytymistä, samoin kuin rooliasujen valintojenkin yhteydessä. Jokaiselle oli tarkoitettu vain yksi vaate, kuvaamaan hänen roolihahmoaan. Lisäksi oli yksi ylimääräinen huopa. Näitten valintojen jälkeen oppilailla oli noin 10 minuuttia aikaa miettiä esityksen juonta, suunnitella ja harjoitella esitystään. Esityksen aikana tutkijoilla oli mahdollisuus seurata esiintyjien ilmaisukykyä, toimintaa sekä heidän tekemiään ratkaisuja.

Päivän päätteeksi kokoonnuimme miettimään päivän tapahtumia, tuntemuksia ja toiveita. Koonnissa oppilailla oli mahdollisuus kertoa, jos jokin asia oli jäänyt heitä vaivaamaan, tai jota he halusivat pohtia tarkemmin. Lapsille oli myös tärkeää saada kertoa, mitä tekivät ja mahdollisesti saada tekemälleen hyväksyntää ja vahvistusta. Sekin mahdollistui koonnin aikana. Merkityksien ja merkityssuhteiden verkostojen rakentaminen tuottaa minäkäsityksen ja maailmankuvan (vrt. Rauhala 1986).

3. päivä

Viimeisen kenttätöpäivämme aloitimme tuolinvalloitusleikillä. Tämän vauhtia ja nopeutta vaativan tehtävän tarkoituksena oli heti aamusta puristaa ylimääräinen energia osallistujista. Edellisenä päivänä olivat lapset olleet mielestämme hieman liian vilkkaita. Nyt päätimme tehdä aluksi toiminnallisen lämmittelyn ja vähitellen johdattaa oppilaat rauhallisimpiin harjoitteisiin. Kosketusjuoru oli rauhallisempi. Siinä täytyi myös keskittyä kosketuksen

vastaan ottamiseen ja lähettämiseen. Oppilaat seisoivat ympyrässä silmät suljettuina. Ohjaajat lähettivät aluksi yhden juorun, myöhemmin useita juoruja kerrallaan. Osallitujen täytyi lähettää juoru aivan samanlaisena eteenpäin kuin itse oli sen saanut. Edellisen päivän palautteesta olimme myös saaneet hyviä kokemuksia koskettamisesta, joten juoru palveli myös oppilaiden toiveita.

Kolmas ja neljäs lämmittely oli eläytyminen johonkin eläimeen. Tavoitteena oli johdattaa oppilaat eläinten maailmaan, virittää seuraavaan esitystehtävään. Eläytymällä kuviteltuihin rooleihin ja tilanteisiin oppilaat voivat tutkia asioita, tapahtumia ja suhteita (vrt. O'Neill & Lambert 1989). Ensimmäisessä eläytymistehtävässä oli eläydyttävä hiipivään kissaan, iloiseen koiraan, hyppivään västäräkkiin, luikertelemaan sisiliskoon, keinahtelevaan norsuun, nopeaan leopardiin ja matelemaan kilpikonnaan. Toisessa eläytymistehtävässä ääntelyn ja liikehännän perusteella emo kokosi pennut omaan pesäänsä.

Pedagogisen kenttätöiden kolmannen päivän päätuotos oli varsinainen esitys. Esitykseen valmistautuminen aloitettiin ohjaajan lukemalla afrikkalaisella sadulla Kjambaki (liite 5). Tarina luettiin kokonaisuudessaan. Oppilaat keskittyivät kuunteluun kukin parhaaksi katsomallaan tavalla. Ehtona oli, että kaikille annettaisiin keskittymisrauha. Luvun jälkeen oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, A ja B ryhmiin. Tarinan sisäistämiseksi, sekä ilmaisun monipuolistamiseksi oppilaille annettiin tehtäväksi ryhmissä toteutettava kuvallinen työ. Materiaalina oli 1 m x 2 m:n kokoinen paperi sekä iso, yhteinen väriliitulaatikko. Tehtäväännessä totesimme, että oppilaat voivat tehdä paperille mitä vain tarinaan liittyvää, sekä sen, että on kysymys molempien ryhmien omasta ryhmätyöstä. Kuvallisen työn jälkeen piti tehdä tarinan ydinkohdista still-kuvat. Molemmat ryhmät työstivät omaa tarinaansa. Oppilailla oli vapaus muuttaa tarinaa tai tehdä alkuperäisen mukainen. Ryhmät esittivät still-kuvat mielestään tärkeimmistä tarinaan liittyvistä asioista. Pedagogisen draaman tärkein tavoite on osanottajien ymmärryksen lisääntyminen sekä tiedon että tunteen tasolla (vrt. Bolton 1992). Kuvia he saivat tehdä niin monta kuin näkivät tarpeelliseksi. Ku-

vien jälkeen esitystä jatkotyöstettiin välittömästi. Kenttätyön viimeinen päivä päättyi oppilaiden yksilöhaastatteluun ja kirjoitelman tekemiseen.

5.3.2 Aineistonkeruun kuvaus

Tutkimusalueen rajaaminen ei aluksi ollut kovin tarkka, sitä jouduimme rajaamaan vielä kenttätyön käynnistysvaiheessa. Draamapedagogisten harjoitteiden suunnittelussa oli kohdennettava pääongelman ja alaongelmien esiintymiseen liittyvät työmenetelmät. Työskentelyssä oli tultava esiin erilaisten persoonallisuustyyppien toiminnan erot. Harjoitteista oli myös pystyttävä tulkitsemaan oppilaan ilmaisullisuus, ymmärrys ja sosiaalisuus. Siksi valitsimmekin monen tyyppisiä tehtäviä, jotta jokaisesta osallistujasta saisimme mahdollisimman laajan aineiston tulkittavaksi. Kenttämuistiinpanoja kirjoitimme päiväkirjaan. Aiheeseen liittyvää keskustelua kävimme draamapedagogiikan opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Perehdyimme draamakirjallisuuteen ja alan tutkimuksiin. Tällöin käynnistyi myös tutkimusanalyysimme, jota emme ole voineet eritellä missään tutkimuksen vaiheissa (vrt. Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994, 166).

Suurimman osan tutkimusaineistosta keräsimme havainnoimalla kenttätyön eri vaiheita, oppilaan käyttäytymistä, liikettä, eleitä ja äänenkäyttöä. Havainnoimme myös kuvaamataidon työskentelyn ja haastattelun aikana. Havainnoinnin helpottamiseksi videoimme kahdella kameralla kaikki työskentelymme vaiheet. (vrt. Grönfors 1982, 142). Videoinnista huolehti luokan oma luokkavaustaja. Näin vapautui molemmat tutkijat varsinaiseen kenttätyöhön. Hänet pyydettiin kameramieheksi myös siksi, että halusimme minimoida häiriötekijät.

Tämän pedagogisen työtavan tutkiminen muodostui kolmesta eri kokonaisuudesta. Jokainen kokonaisuus oli rakenteeltaan saman tyyppinen. Saman kaltaisuudella halusimme luoda oppilaille turvallisuuden tunnetta heille uu-

dessa työmuodossa. Kaikki osiot sisälsivät lämmittely-, toteutus- ja koontivaiheen. Viiden minuutin lämmittelyn aikana havainnoimme ryhmätoimintaa, keskittymistä, kehonhallintaa ja eläytymistä. Still-kuvien tarkoitus oli tuoda esiin lasten ajatusmaailma ja ymmärrys, ne asiat, jotka lapsen mielestä olivat tärkeitä (vrt. Østern 1994). Still-kuvien kautta pystyimme havainnoimaan myös oppilaiden ilmaisullisuutta.

Muutoksia tehtäväasetteluihin teimme erotellaksemme mahdollista käyttäytymisen ja toiminnan vaihtuvuutta. Projektissa kaksi oppilailla oli käytettävissä esiintymisvaatteita, mutta projektissa kolme ne puuttuivat. Tällä kontrolloimme, minkä verran rooliasut vaikuttavat esitykseen, esitysinnokkuuteen, toimintatapoihin ja eläytymiseen. Samoin kuin edellisenäkin päivänä oppilaat saivat jakaa esitysroolit itse. Tarinoiden työstämiseen oli projektissa kaksi aikaa 10 minuuttia ja 15 minuuttia projektissa kolme. Projektissa kaksi oppilaat saivat toteuttaa tarinan haluamallaan tavalla. Projektissa kolme ohjeena oli, että esityksessä pitäisi tulla esille ne asiat, joita ryhmäläiset pitivät tärkeinä. Ryhmät esittivät kaksi erilaista Kjambakia. Esitysten jälkeen pidettiin yhteiset koonnit. Koonteihin käytimme aikaa 10-15 minuuttia.

Yksilöhaastattelu oli päivän viimeinen toiminta. Molempien tutkijoiden yhtäaikaan 9 oppilaan haastatteluun käytimme aikaa yhteensä kaksi tuntia 10 minuuttia. Yksilöhaastattelun toteutimme ohjaajan ja oppilaan välisenä kahdenkeskisenä keskusteluna. Haastattelussa oli tarkoitus paneutua tarkemmin oppilaan tuntemuksiin, ajatuksiin ja oivalluksiin. Toisen ohjaajan haastattelut videoimme, toisen nauhoitimme kasetille. Luokanopettajaa haastattelimme ennen pedagogista kenttätyövaihetta 20 minuuttia. Halusimme alustavan kuvan oppilaiden persoonallisuustyypeistä sekä heidän toiminnallisuudestaan. Projektin jälkeisessä yhden tunnin haastattelussa teimme yhteenvetoa opettajan kokemuksista ja tutkimustuloksista. Yksilöhaastattu vei ohjaajat niin täysin haastattelun pariin, että täytetoiminnaksi muille oppilaille järjestimme mahdollisuuden myös kirjoitelman tekemiseen. Vapaaehtoiseen ja vapaamuotoiseen

kirjoittamiseen osallistuivat kaikki 9 oppilasta. He kirjoittivat mieleen jääneitä ajatuksia, kokemuksia ja tuntemuksia draamapedagogisesta prosessistamme.

5.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksemme lähtökohtana oli induktiivinen tutkimuskohteen lähestyminen. Meillä ei ollut tarkkaa, etukäteen suunniteltua viitekehystä tutkimusaineiston keräämiseen. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 121.) Tutkimuksessamme painottui myöskin deduktiiviset piirteet. Emme ryhtyneet kenttätööhön täysin tietämättöminä tutkittavasta kohteesta. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 122; Grönfors 1982, 146.) Molempien tutkijoiden tiedossa oli, että tutkimus tehdään noin 10-vuotiaille koululaisille, joilla ei juurikaan ollut kokemusta draamapedagogisesta työskentelystä. Ryhmään kuuluisi 10 oppilasta, sekä tyttöjä että poikia. Toinen tutkijoista oli tutustunut pedagogisen työtavan tutkimukseen osallistuviin oppilaisiin kahden harjoittelujakson aikana. Näiden alustavien käsitysten pohjalta suunnittelimme erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Toisen tutkijan innokkuuden johdattamana päädyttiin kenttätömenetelmälliseen ratkaisuun. Pedagogisessa kenttätökokeilussa katsoimme parhaimmaksi useamman rinnakkaismenetelmän yhdistelmän; havainnoinnin, yksilöhaastattelun, kuvallisen tuotoksen sekä kirjoitelman. Kenttätöön havainnoinnin muistissa säilymiseksi sekä huomioiden tarkentamiseksi päädyimme kaikkien työvaiheiden videointiin.

Pedagogiseen kenttätööhön valitsimme Kokkolan harjoittelukoulun, Torkinmäen kolmannen luokan oppilaita. Heistä oli 5 tyttöä ja viisi poikaa. Kenttätööhön valitsimme kolmannen luokan oppilaita siksi, että kolmasluokkalaiset ovat jo kykeneviä draamatyöskentelyyn sekä eläytymään toisen ihmisen asemaan. Ryhmä olisi voinut koostua ylempien luokkien oppilaista, jolloin

heidän tekemä analysointi olisi voinut olla monipuolisempaa. Ryhmän valintaan vaikutti myös se, että toinen tutkijoista tunsu jo luokan oppilaat ja tiesi, että heidän kanssa draamatyöskentely tulisi sujumaan ilman suurempia ongelmia. Kenttätöyöhön varattu aika oli kyttävä käyttämään tehokkaasti. Kovin paljon tutustumiseen, ryhmäytymiseen ja toimintakuvioiden järjestelyyn ei ollut aikaa käytettävissä. 10 oppilaan ryhmän katsoimme olevan sopivan kokoinen toiminnallisten tehtävien, havaintojen tekemisen sekä työskentelypaikan koon vuoksi. Suurempaa ryhmää olisi ollut vaikea yksilöllisesti havainnoida. Ryhmä oli riittävän suuri ryhmätehtävien toteutukseen ja eri persoonallisuustyyppien löytämiseen.

Draamapedagogisen kenttätöyön käytännön toteutuksen jälkeen aloitimme varsinaisen aineiston käsittelyn ja järjestämisen. Tutkimusaineistoa oli kertynyt runsaasti; yli 8 tuntia videonauhaa, 2,5 tuntia ääninauhaa, kaksi kuvallista tuotosta sekä 9 kirjoitelmaa. Videonauhat katsoimme useaan kertaan ja kuuntelimme ääninauhat. Samalla teimme alustavaa analyysia. Videoista teimme valikoidun litteroinnin ja havaintomuistiinpanot. Yksilöhaastatteluista sekä muutamista työvaiheista teimme tarkemman litteroinnin. Katsoimme, että valitsemamme litteroinnin taso on riittävä tutkimuksen kenttätöyokuvausten saamiseksi (vrt. Grönfors 1982, 156). Tässä vaiheessa ydinkysymykset vielä muo-
vautuivat uudelleen.

Kokosimme jokaisesta kenttätöyöskentelyn vaiheesta ongelmakohtaisen yhdistelmän, josta tuli esille ilmaisullisuus, ymmärryksen ilmeneminen, sosiaalisuus sekä erilaisten persoonallisuustyyppien toiminta. Havaintojen, yksilöhaastattelujen sekä kuvallisen tuotoksen ja kirjallisen tehtävän pohjalta luokittelimme oppilaita Eyseneckin ja Pulkkisen nelikenttälukituksen mukaisesti koleerisiin, flegmaattisiin, melankolisiin ja sangviinisiin persoonallisuustyyppeihin. Pohdimme ja kirjassimme muistiin, kuinka ilmaisullisuus, ymmärryksen esiintyminen sekä sosiaalisuus tulivat esiin draamapedagogisen kenttätöyön eri vaiheissa. Tutkimukseemme liittyvä pohdinta on tapahtunut tut-

kijoiden intuition ja rationaalisen ajattelun keinoilla (vrt. Grönfors 1982, 161). Tulkintamme on ollut subjektiivista, vaikka pyrkimyksemme onkin ollut objektiivisuus ja tutkimusaineiston rehellinen tarkastelutapa. Olemme itse osallistuneet koko draamapedagogisen kenttätöön prosessiin ja olemme olleet vaikuttamassa toiminnan etenemiseen, vaikka tavoitteemme olikin antaa ratkaisujen ja aktiviteetin luominen oppilaille.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta analysoitaessa puhutaan tutkimustulosten soveltuvuudesta ja uskottavuuden osoittamisesta. Tutkimuksen toistettavuutta on vaikea osoittaa, sillä tiettyyn draamakontekstiin liittyvät kokemukset ovat niin ainutlaatuisia, että ne eivät pysty toteutumaan samankaan ihmisen kokemana samanlaisina. Yleensäkin toistettavuuden testaaminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdotonta, sillä kasvatustilanteita ei pystytä toteuttamaan samanlaisina. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Toiminta videoitiin kokonaisuudessaan kahdella kameralla, jotta se kulkua voitaisiin paremmin havainnoida myös jälkikäteen. Tutkijoina meitä on ollut kaksi. Päälinjaukset esim. persoonallisuus jaottelun pohjaksi on tehty yhteisten havaintojen pohjalta videonauhoilta, jonka jälkeen kumpikin on tarkentanut tuloksia muuta tutkimusaineistoa käyttäen.

Myös toiminnan havainnointi lähti kahdesta eri näkökulmasta. Toinen tutkijoista oli tutustunut luokaan kuuden viikon ajan normaalissa luokkahuonetyökentelyssä ja toinen tuli tilanteeseen ikään kuin ulkopuolisena ilman ennakkokäsityksiä ryhmän toiminnasta. Videonauhojen pohjalta keskityttiin pelkästään

pedagogisen draaman kannalta tärkeiden tavoitteiden ja sen myötä kokemusten tarkasteluun. Saatuihin tuloksiin saatiin tuoreutta ja syvyyttä samanaikaisesti.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa päädyttiin usean eri menetelmän käyttöön. Kun tarkoituksena on kuvata ihmisen kokonaisvaltaista toimintaa holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti, tulee myös menetelmien tukea ihmisen eri ilmaismuotoja (sanallinen, kuvallinen, liikeilmaisuus). Tulosten perusteena on ollut eri menetelmiä yhdistämällä saatuja havaintoja. Siten havainnot ovat tarkentuneet ja rakentuneet monipuolisemmiksi. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 77-78.)

Menetelmällisesti tutkimusta täydennettiin opettajan toisella haastattelulla empiirisen osan jälkeen, jolloin tutkimusongelma tarkentui. Tutkimusongelmaksi rajautui persoona- psykologinen näkökulma, jolloin tarvitsimme lisätietoja lasten situatiosta. (vrt. Varto 1992, 51.) Haastattelun tavoitteena oli saada pidemmän aikavälin kokemuksellista tietoa ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja lasten persoonallisuuksien kehittymisestä koulukontekstissa. Varton (1992, 104) mukaan aineistonhankinnan täydentävillä menetelmillä voidaan tutkimuksen luotettavuutta vielä parantaa käyttämällä täydentäviä osioita.

Tutkimustulosten soveltuvuuden osalta draamaopetuksesta kiinnostuneen opettajan on mahdollista soveltaa saatuja tuloksia oman ryhmänsä toimintaan. Empiirisen osuuden toimintaympäristö on valittu tavallisia kouluoloja vastaavaksi ja prosessi etenee yleisen draamaopetuksen mukaisesti.

6 PEDAGOGISEN TYÖTAVAN TULKINTA

6.1 Oppilaskohtainen kuvaus lasten kokemuksista

6.1.1 Erialaisten toimijatyyppien esiintyminen pedagogisessa draamassa

Jaoimme lapset opettajan kertomien kuvailujen ja draama tilanteissa tehtyjen havaintojen pohjalta ekstrovertteihin ja introvertteihin. Jaon tarkoituksena oli helpottaa meitä jäsentämään ryhmää selkeämmin. Opettajan kolmen vuoden lasten tuntemuksen perusteella, lapsiryhmä jakautui lähes puoliksi johtaviin ja vetäytyviin lapsiin.

Ryhmästä erottui selkeästi lapset, jotka olivat heti valmiita toimimaan ekstrovertille tyypillisen tavan mukaisesti. Ekstrovertti hakee sosiaalisia suhteita ja hänen sisäinen maailmansa muodostuu hänen itsensä ulkopuolelta. Sosiaalisuus ilmeni toiminnassa kahdella eri tavalla. Jotkut lähtivät ehdottamaan omaa toimintasuunnitelmaansa, yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, ryhmän muille jäsenille keskustelun ja neuvottelun avulla. Toiset puolestaan lähtivät toiminnan ja kokeilun kautta hakemaan kontaktia ryhmän muihin jäseniin. Kuitenkin yhteistä heille oli aktiivisuus. Opettajan mukaan he ovat aina valmiita, jos kysytään vapaaehtoisia toimijoita.

Suoraan toimintaan valmiit lapset olivat ilmaisussaan hyvin impulsiivisia. Ideat koostuivat hetkessä tapahtuvista asioista ja he ovat käytöksessään hyvin suorita. Ilmaisuu on sen mukaisesti hyvin voimakasta, eikä aina niin harkittua. He eivät

rakentaneet toimintaansa annettujen ohjeiden mukaisesti vaan toivat omat aikaisemmat kokemuksensa esille toiminnassaan.

Draamallisessa toiminnassa lapsiryhmästä erottuivat eloiset ilmaisijat. Eloisuudessaan ekstrovertti suuntautuu omaan tehtäväänsä täysillä mukaan. Kun lämmittelyleikeissä lapset jaettiin ryhmiin tietyn eläimen mukaisesti (esim. koirat, apinat, kilpikonnat), alkoi ekstroverttipoika esittää apinalle tyypillisiä eleitä täydellisesti omaan rooliinsa uppoutuen, ilman erillistä kehoitusta.

Eloisuus voi ilmetä myös äärimilleen vietyinä kiihottuvuutena. Kun ekstrovertti on toiminnassaan täysillä mukana, saattaa toimintaan liittyä jopa aggressiivisia piirteitä. Hänen mielikuvituksensa lähtee laukkaamaan omaa rataansa, hän on kokonaisvaltaisesti toiminnassa mukana ja hän kehittelee uuden tarinan sisällön. "Vaarin kintaassa" vanhan miehen tukena ollut keppi muuttui metsämiehen pyssyksi, jolla hän metsästi pesään tulevia eläimiä. Kiihottuvuus voi ilmetä myös ylitsepursuavana pelleilynä tai keskittymättömyytenä.

Aggressiivisuus nähdään usein negatiivisena piirteenä. Kuitenkin pedagogisen draaman ohjaajina meidän tulee tietää, että tietyn tyyppiset lapset voivat konkretisoida omia mielikuviaan aluksi aggressiivisuuden kautta. Siten meidän tulee nähdä ne arvokkaina kokemuksina. Kokemuksina kokemusten joukossa, josta on hyvä jatkaa kokemuksellisten sisältöjen laajentamista.

Ekstrovertille maailmaan ja toimintaan suhtautuminen näkyy reaktion nopeutena. Samalla hän saa kaverikseen toisen yhtä nopeasti reagoivan ekstrovertin, jolloin toiminta lähtee kehittymään ja kasvamaan lumipallon lailla. Reaktiivisuus näkyy myös auttamisena. Pulaan jäänyttä ekstroverttia auttaa toinen ekstrovertti. Piirtämistilanteessa toinen ei muistanut tapahtumia, jolloin toinen pikaisesti kertasi hänelle tapahtumat ja yhteinen toiminta pystyi jatkumaan. Huomioitavana piirteenä oli kuitenkin se, että uskaltaa ilmaista myös muistamattomuutensa ja hakea apua muilta.

Puheen ja neuvottelun kautta muihin suuntautunut ekstrovertti huomioi myös sivuun vetäytyvän ja aremman introvertin. Opettajan mukaan tämä tulee ilmi pidemmässä ilmaisullisessa projektissa, jossa lapset osaavat antaa tilaa toisilleen. Ekstrovertti tiedustelee toisen ryhmäläisen mielipidettä, jos toinen ei sitä ilmaise. Hänelle draama antaa mahdollisuuden ryhmätuntemuksen lisäämiseen. Mitä enemmän hänelle suodaan kontaktin mahdollisuuksia, sitä taitavammaksi hän tulee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Samalla hän omalla käytöksellään ja esimerkillään houkuttelee myös maltillisen introvertin mukaan toimintaan. Ekstrovertti on ryhmän toiminnan käynnistäjä ja kannustaja - voimavara draaman toiminnallisella puolella.

Introvertti kuvataan itsekseen pohdiskelevaksi ja käytöksessään harkitsevaksi jopa varautuneeksi persoonaksi. Opettajan mukaan tämä on se lapsiryhmä, joista ei aina tiedä kokevatko he opetetun asian liian helpoksi vai vaikeaksi, sillä passiivisuuden takana voi olla kumpaakin. Muuten hän kuvasi lapsiryhmää adjektiiveilla: arka, tietäväinen, sulkeutunut ja passiivinen.

Pedagoginen draama pohjautuu toimintaan, jonka vuoksi introvertti ei pääse siinä aluksi tarpeeksi esille. Introvertti haluaa pohtia toiminnan kulkua ennen kuin ryhtyy siihen. Hän pyrkii perusteltuun toimintaan. Draamassa hän oli analysoinut omaa toimintaansa ja siihen liittyviä solmukohtia.

“Vaikea kokea muut lapset eläiminä, kun ne on kuitenkin ihmisiä.”
(melankolikko, tyttö, haastattelu)

Introvertin on vaikea ylittää todellisuuden ja fiktion rajaa. Hän tarvitsee kannustusta ja harjaannusta toimintaan ja mielikuvitukseen.

Itse toiminnan aikana hänen tunneilmaisuaan rajoittaa annetut säännöt ja varovainen suhtautuminen muihin ryhmäläisiin. Hän on huolestunut annetusta ai-

karajasta ja pitää siitä tarkasti kiinni. Sääntöjen noudattaminen ilmenee opettajaan turvautumisessa, jos toiminnan kulku on epäselvä. Vaikka introvertti omassa tunneilmaisussaan on varovainen, pystyy hän tarkkailemaan toisten ilmaisuja sivustaseuraajan roolissa.

Yksin viihtyvän introvertin suhtautuminen toisiin ryhmäläisiin voi draamallisessa toiminnassa ilmetä varautuneisuutena. Introvertti käynnistyy hitaasti toimintaan ja häntä tulee jopa houkutella mukaan ryhmiin. Kuitenkin hänen toimintansa on ryhmän kannalta antoisaa. Yksin viihtyvyys tuli esille myös roolivalinnoissa. Introvertti ei halunnut monen lapsen yhteiseen toimintaan. Hän keksi itselleen oven roolin, kun valittavana oli eri eläinten rooleja. Siinä hän sai olla huopa silmillä yksin erillään muista. Introvertti ilmaisi yksin olon tarpeensa myös seuraavin ilmauksin.

“Olisin ollut mieluummin yksin kuin eläinryhmässä.”

“ Sadun kerronnan aikana sai olla rauhassa.” (flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Introvertille rooliasu tuo lisää esiintymisvarmuutta. Niin kuin pieni poika sen ilmaisi.

“Vaatteisiin on kiva pukeutua, koska niillä on parempi esiintyä.”

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Pedagogisessa draamassa erilaisten toimijatyyppien kokemusten muodostuminen on ohjaajalle haasteellista. Harjoitukset, jotka ekstrovertille tuntuisi sopivan hyvin ja edesauttaisi hänen persoonallista kehitystään, eivät tunnu soveltuvan introvertille. Selvimmin tämä tuli esille lämmittelyleikkien yhteydessä. Siinä missä ekstrovertti nautti liikunnallisesta tuolinvalloituksesta ja läpsyhipasta, introvertti puolestaan näytti harmistuvan. Hänelle nautinnollista oli hitaalla tempolla tapahtunut toiminta. Kuitenkin monipuolisuus valinnoissa on tärkeää, sillä

draama antaa erilaisten toimintojen kautta ryhmäläisille mahdollisuuden olla mukana sellaisessakin toiminnassa, joka ei ole itselle ehdottoman sopiva. Leikin varjolla se myös houkuttelee toimintaan ihmisten kanssa, joita ei aikaisemmin ole tuntenut.

Ohjaaja ei voi omissa valinnoissaan eikä toiminnan käynnistyksessä toimia vain itselleen sopivalla tavalla, vaan hänen on otettava molemmat toimijatyyppit huomioon. Sulkeutuneelle introvertille voi olla jopa vaarallista vaatia häntä liian harkitsemattomaan toimintaan. Hänelle on annettava aikaa kypsyä mielikuvituksen maailmaan.

Ryhmäjaossa ohjaajan tulee olla määrätietoinen ja noudattaa useita erilaisia ryhmäkokoopanoja. Tällä tavoin ryhmäläiset joutuvat luonnostaan tutustumaan myös vastakkaista tyyppiä edustavaan toimintatapaan, jolloin heidän tajunnassaan oleva kokemisen kokonaisuus ja merkityssuhteiden verkosto laajenee. Ryhmäjaon jälkeen ohjaajan tulee antaa ryhmäläisille itselleen mahdollisuus sovittaa roolijakoa. Sillä tavalla kukin löytää parhaiten oman paikkansa ja oman vahvuutensa ryhmän toiminnassa.

6.1.2 Draamapedagogiikka persoonallisuudeltaan erilaisten lasten kokemana

Sekä Pulkkinen että Eyseneck ovat jaotelleet persoonallisuudet nelikenttään heidän käyttäytymisensä ja tunneilmaisunsa mukaisesti. Näiden jaottelujen pohjalta analysoimme tarkemmin kutakin persoonallisuustyyppiä. Analysoitava materiaali on saatu havainnoinnin ja haastattelujen tuloksena ja kohteena on lasten käyttäytyminen draamaprosessin eri vaiheissa. Ryhmässä oli kaksi koleerista poikaa ja yksi sangviininen tyttö ja poika. Flegmaattisia oppilaita oli kolme, kaksi tyttöä ja yksi poika. Ryhmään kuului myös melankolinen tyttö ja poika.

Konkretisoimme heidän tuntemuksiin suorilla lainauksilla haastatteluista. Mukana on myös vertailua opettajan kommentteihin lapsista. Lisäksi haluamme analysoida saatua tulosta Brian Wayn persoonallisuusympyrän mukaisesti.

Koleerikko

Eyseneckin kuvaamiin koleerikon piirteisiin, aktiivinen, yliherkkä, levoton, aggressiivinen, ailahteleva, optimistinen, kiihottuva ja impulsiivinen sisältyvät myös Pulkkinen vastaavaa tyyppiä kuvaavat termit. Aktiivisuus on koleerikon toiminnassa keskeistä ja sitä kuvaakin hyvin kommentti toiminnan loputtu, että hän haluaisi jatkaa sitä vielä edelleen. Koleerikko oli aina valmis, kun kysytään halukkuutta johonkin rooliin.

Lämmittelyleikeissä koleerikko oli aluksi levoton sekä toimintaansa ja liikkeitä liioitteleva. Tuntui, että hänen jännityksensä tuli sitä kautta esille. Kosketusjuorussa hän oli malttamaton ja kertookin, että ei millään olisi jaksanut odottaa seuraavaa kosketusta. Samoin häntä oli askarruttanut mihin seuraava kosketus tulee, vaikka kriittisimmät rajat oli sovittu. Eri lämmittelyleikeistä koleerikko piti eniten oman kehon tutustumiseen liittyvistä harjoituksista, kun liikuteltiin omia raajoja suuremmasta liikkeestä pienempään Janek Szatkovskin harjoituksia mukaellen.

Still- kuvissa koleerikko keksi voimakkaan ja aggressiivisen kohtauksen kuvattavaksi. Hän eläytyi ryöstäjän rooliinsa täysillä ja oli siinä kokonaisvaltaisesti mukana. Hänen ilmeensä oli voimakas ja asento kuvaileva. Hänellä oli runsaasti aistitietoa siitä, kuinka ryöstäjä tuossa tilanteessa käyttäytyy, sekä tunnetta sen pelottavuudesta. Pohdinta vaiheessa, kun still- kuvasta keskusteltiin, hänen mielestään ryöstö oli erittäin hyvin kuvattavaksi sopiva tapahtuma. Tekonsa seurauksia hän ei pystynyt kuvittelemaan, eikä asettumaan ryöstettävän rooliin ja tunteeseen. Hänen käytöksensä oli impulsiivista ja suhtautuminen tekonsa

seurauksiin pinnallista. Hän ei pystynyt tarkastelemaan kokemustaan ilmiönä vaan fyysisenä tapahtumana.

Toiminnan hyvänä puolena oli se, että hän sai kokemuksen siitä, että kaikki ryhmäläiset eivät suhtautuneet ryöstötilanteeseen samalla tavoin. Hän kuuli myös vastaroolissa olleen kuvauksen tapahtumasta, joka varmasti sai hänet suhtautumaan tilanteeseen vakavammin. Hän sai omaan kokemuspäiriinsä tunteen siitä, minkälaisen merkityksen tapahtuma voi toiselle tuoda. Reaali-maailmassa tuo tunne voi nousta pintaan eikä hänen tarvitse kokeilla toimintaa "oikeasti". Roolissa olo oli hänelle enemmän kuin suora kokemus. Nyt hän pystyi tarkastelemaan tapahtumaa kahdesta maailmasta käsin yhtä aikaa - ilman vastuunkantoa. (Bolton 1992.)

Aggressiivisuus seurasi roolivalinnoissa myös suuremmissa ryhmissä tehdyissä harjoituksissa. Koleerikko halusi voimakkaita ja pelottavia rooleja esim. villisika ja leopardi. Ryhmätyöskentelyn aikana hän joutui "pidättelemään" omaa impulsiivisuuttaan ja keskittymään kaikella energiallaan omiin vuorosanoihinsa, jolloin sanoma meni taka-alalle. Pohdinnoissa kun käytiin kertomuksen pääkohtia läpi koleerikko ei muistanut niitä. Puolestaan kun pääkohdat oli saatu selville, pystyi hän henkilökohtaisesti analysoimaan aiheeseen liittyviä aikaisempia kokemuksiaan.

Koleerikko hahmotti sadun pääkohdat toiminnan kautta. Still- kuvassa hänellä oli pohdinnan aiheena, kuinka putoava hedelmä saadaan yht`äkkiä pysähtymään? Sadussa puolestaan hänen mielenkiintonsa kohteena oli kilpikonna pussiin paneminen ja karkaaminen. Hän oli katsonut toisten tulkintaa sadusta ja ollut itsekkin siinä mukana, mutta ei nähnyt sen takana olevaa auttamisen tai kilpikonna äidin lapsista huolehtimisen tematiikkaa. Hän keskitti energiansa toimintaan ja voimakkaaseen rooliinsa eläytymiseen. Koleerikko sai toiminnasta runsaasti aistitietoa, mutta hän ei yksin pystynyt psyykkis- henkiseen edelleen työskentelyyn (vrt. Sava 1993).

Kavereistaan hän kertoi oppineensa uusia piirteitä. Hän kuvaili kavereitaan hasummaksi, tunnollisemmaksi ja paremmaksi piirtäjäksi kuin ennen. Hänen mielestään mielikuvitus ja fiktio tekivät roolisuoritukset hauskoiksi. Erilaisissa ryhmissä toimiminen oli ollut hänelle antoisaa. Vuorovaikutuksen kautta draama oli toiminut ryhmätuntemuksen välineenä. Samalla se toimi myös itsetuntemuksen lisääjänä, sillä omasta toiminnastaan hän sai positiivisen kokemuksen.

”Minähän osaan näytellä.”(koleerinen, poika, haastattelu)

Tässä koleerikon tavassa kokea asioita tulee selkeästi esille opettajan käsitys siitä yhteydestä mikä vallitsee lapsen kokemuksellisuuden ja lapsuuden vuorovaikutussuhteiden välillä. Hänen mukaansa mitä laadukkaampia ja moninaisempia vuorovaikutussuhteita lapsi on kokenut, sitä kokemuksellisemmin hän pystyy eläytymään tapahtumiin. Kuitenkaan kaikille lapsille tämä ei ole ollut mahdollista. Draamaprosessien avulla voidaan suunnata lasten kokemuksia uudelleen. Prosessin pohdinnoissa voidaan etsiä ja työstää arvoja ja etsiä empatian monimuotoisuutta.

Koleerikolle tärkeää draamaharjoituksissa on omaan tunteenhallintaan tutustuminen. Tärkeää hänen on myös kuulla muiden omien tunteidensa analysointia, sillä sitä kautta hän saa uusia keinoja omaan tunneilmaisuuksiinsa. Hyvää on se, että hänellä on jokin keino ilmaista itseään - impulsiivinen toiminta. Päämääränä olisi löytää siihen rinnakkaisia ilmaisumuotoja, rikastuttaa sitä ja antaa vaihtoehtoja toiminnalle eri tilanteissa.

Draamassa keskittymisen merkitys korostuu, sillä työvälineenä on oma keho. Koleerikko vaatisi harjoitusta tällä alueella. Keskittymättömyys tuli ilmi prosessin jälkeisessä kirjoitelmassa. Hän kertoi kokonaisuutena jännittävänsä, kuinka oma toiminta oli sujunut. Itsellään hänellä ei ollut siitä selkeää kuvaa. Keskittymisharjoitukset edesauttaisivat häntä tutustumaan omaan kehoonsa ja kuuntelemaan sen ääntä (vrt. Way 1976). Sen myötä hän saisi suunnattua omaa pursua-

vaa energiaansa oikealla tavalla myös ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Kuitenkin pelkkä keskittyminen ja tunne ei koleerikolle riitä, koleerikko tarvitsee runsaasti aktiivista toimintaa.

Sangviini

Eyseneck kuvaa sangviinia: sosiaalseksi, ulospäinsuuntautuvaksi, puheliaaksi, herkäksi, mukavuutta rakastavaksi, eloisaksi, huolettomaksi ja johtajantaitoiseksi. Pulkkinen tiivistää tämän kahteen ilmaisuun- konstruktivinen ja sosiaalinen.

Sosiaaliselle, ulospäinsuuntautuvalla ja puheliaalle sangviinille ryhmässä toimiminen oli helppoa ja miellyttävää seuraavien ilmausten mukaisesti.

“Yhdessä oli kiva piirtää, kun ei tarvinnut olla yksin.”

“Kiva kun sai auttaa muita.” (sangviini, tyttö, haastattelu)

Sangviinille ryhmäläisten auttaminen toi tyydytystä ja se vaikutti myönteisesti hänen itsetuntoonsa. Lämmittelyleikeistä hänelle oli parhaiten jäänyt mieleen ryhmäläisten kanssa yhdessä tehty tuolinvalloitusleikki.

Kun lapsille annettiin tehtäväksi yhdessä eläytyä johonkin sadun sisältökohtaan, tuli sangviinin johtajantaidot ja puheliaisuus esille. Hän muodostaa nopeasti kokonaiskuvan tilanteesta ja ryhtyy toimeen. Sangviini osasi organisoida myös hiljaisempia ryhmäläisiä eri rooleihin. Hän toimi rakentavasti ja neuvotellen.

Koska sangviini aisti herkästi toisten tuntemuksia ja oli mukana suunnittelemassa yhteistä toimintaa oli hänellä sanottavaa myös koonti- ja haastattelutilanteessa. Hän pystyi analysoimaan oman ryhmänsä sekä muiden ryhmäläisten tuotosta kokonaisuutena.

“Niillä oli ehkä vähän pidempi, mutta meillä oli selkeämpi”.

(sangviini, poika, haastattelu)

Toisen roolista hän kertoi hyvin syvällisesti. Hänellä oli selkeät hyvän äidin kriteerit omassa kokemustaustassaan.

“Hyvä äiti kun teki ruokaa ja hoiti pentujaan”.

(sangviini, poika, haastattelu)

Oman toiminnan analysoinnissa hän pystyi sanallistamaan omia tunnekokemuksiaan. Esim. still- kuvasta, miltä tuntui olla isänä sairaan lapsen vieressä. Hän pystyi myös perustelemaan omaa toimintaansa.

“Silitin lapsen päätä, että hän saisi paremmin unen.”

(sangviini, poika, haastattelu)

Hän pystyi aistimisen kautta toteamaan mikä tilanne oli, elämyksen kautta liittämään siihen tunteen ja intuition kautta asettamaan sen laajempaan yhteyteen ja omaan aikaisempaan kokemustaustansa (vrt. Sava 1995; Rauhala 1983).

Kokonaisuutena tuntui siltä, että sangviini vahvisti omia vahvuuksiaan - puhetta, päätöksentekoa ja tilanteenhallintaa. Hänelle toiminta oli ollut sujuvaa ja hän oli omaan suoritukseensa tyytyväinen. Hän osasi toiminnan aikana pitää puolensa esim. roolivaatteiden suhteen - hän sai haluamansa ja oli siitä iloinen. Hän käytti energiaansa toisista huolehtimiseen, mutta nautti myös toisten kanssa työskentelystä.

Sangviini löysi arasta flegmaattisesta pojasta uutena piirteenä sen, että jos hän vain uskaltaa toimia on hän reipas. Kaverit kokivat sangviinin yhteisen draama

prosessin jälkeen tunnollisemmaksi ja paremmaksi piirtäjäksi kuin mitä heidän aikaisemmat kokemuksensa hänestä olivat olleet.

Brian Wayn persoonallisuusympyrään sovellettuna edellä kuvatuunlainen persoona tiedostaa ympäristönsä herkästi. Hän toimii älyllisesti ja emotionaalisesti useiden eri aistien varassa, ja hän pystyy myös sanallistamaan kokemansa. Sangviinikko pystyy myös tunteidensa kautta orientoitumaan todellisuuteen. Hänellä on kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa, menettämättä omaa persoonallisuuttaan. Hänellä on tarve laajentaa omaa kokemuspäiriään avoimin silmin oman kekseliäisyytensä avulla. Ohjaajan tulee huomioida tämä toimintaa suunnitellessaan siten, että ei aseta liian tarkkaa suunnitelmaa vaan pyrkii antamaan tilaa myös ryhmän omalle toiminnalle.

Flegmaattinen

Opettaja kuvaa flegmaattisiksi luokiteltuja lapsia harkitseviksi, hiljaisiksi ja omissa ajatuksissaan oleviksi. Nuo luonnehtivat joltakin osin flegmaattisen keskeisiä piirteitä osuvasti. Pedagogisessa draamassa saatujen kokemusten mukaan korostuu flegmaattisen toimijan sosiaalisuus kuitenkin enemmän.

Flegmaatikko ei tuo itseään äänekkäästi eikä suurin elein esille lapsiryhmässä. Häntä kiehtoo oma sisäinen maailmansa, jonka kautta hän tulkitsee asiat ennen kuin tuo ne julki. Hän nautti silmät kiinni toteutetusta kosketusjuorusta.

“Oli mukava odottaa silmät kiinni ja sitten toinen kosketti.”

(flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Nopeutta vaativia lämmittelyleikkejä hän vastusti pontevasti, kun lapsille annettiin tilaisuus valita joku aikaisimmista leikeistä toteutettavaksi. Flegmaatikko arvosti toiminnan aikana sitä, että sai välillä levähtää ja, että sai kuunnella satua

rauhassa. Rentoutukseen hän pystyi keskittymään hyvin ja nautti siitä silmin nähtävästi.

Omien ajatusten toteuttaminen on flegmaatikolle tärkeää. Haastattelun mukaan kuvallisessa ryhmätehtävässä hän sai toteuttaa oman ajatuksensa sen jälkeen, kun oli sovittu mitä kukin piirtää. Oman ajatuksen tärkeys tuli esille myös itse keksittyinä sadun loppuratkaisuna. Hän eläytyi äidin rooliin oman kokemustaustansa pohjalta hyvin kasvattavalla otteella. Haastattelussa hän ilmaisi sen draamallisen toiminnan positiivisena puolena.

“Kun ei tarvinnut kaikki mennä niin kuin sadussa sanottiin.”

(flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Pohtivuus ja sen myötä hallittu toiminta ilmenivät yllättävällä tavalla “Vaarinkintaan” roolisuorituksena. Ilman yhteistä sopimusta flegmaatikko rohkaistui toimimaan, ja vastasi kaikkien eläinten puolesta seuraavaksi sisään tulevan kysymyksiin hyvin harkitusti ja määrätietoisesti. Muut seurasivat vierestä, antoivat sen tapahtua, eivätkä kommentoineet sitä mitenkään. He osoittivat luottavansa flegmaatikkoon. Luotettavuus tuli ilmi vielä roolijakotilanteessa, jossa flegmaatikko keksi kahden ihmisen yhteisen roolisuorituksen, kun siitä ei muuten päästy sopimukseen. Kaikkien mielestä se oli hyvä ratkaisu.

Pedagogisessa draamassa flegmaatikko pystyi tuomaan omia ajatuksiaan ilmi enemmän, mitä opettaja oli kuvaillut hänen luokkatilanteissa tekevän. Flegmaatikko pystyi sanallistamaan omat kokemuksensa havainnollisesti ja perusteamaan kantansa. Still-kuvasta, joka käsitteli ryöstämistä, hän kertoi ryöstettävän tuntemuksista:

“Siitä tuntui pahalta ja pelottavalta, kun ryöstäjä voi tehdä mitä vaan.” (flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Pedagogisen draaman jälkeisessä koontivaiheessa flegmaatikko on parhaimmillaan, jolloin hän osaa kertoa omista harkinnan tuloksena esiin tulleista tuntemuksistaan ja havainnoistaan toisten toiminnasta. Flegmaatikko kuvailee omia tuntemuksiaan voimakkaasti ja analyttisesti.

“Tuntui pahalta paljastaa, että kilpikonna piileksii lehtikasassa.”

“Pelastuminen tärkeää, kun sillä on pieniä lapsia.”

(flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Flegmaatikolle pedagoginen draama on prosessi, joka elämysten kautta sisäistetään. Hänelle koetut tilanteet muuntuvat reflektion kautta psyykkisiksi ja henkisiksi toiminnoiksi. Hän kokee psyykkisiä elämyksiä ja tunteita. Aistitieto on hänelle materiaa, jonka hän kykenee liittämään laajempaan kokonaisuuteen. Hän näkee pelastumisen takana olevan laajemman merkityksen.

Flegmaatikon toiminnalle oli eduksi havainnot, joita hän oli aikaisemmin tehnyt Kun kissan liikkumista luonnehdittiin liikkeiden avulla, hän liikkui sulavasti ja joustavasti. Myöhemmin haastattelussa kävikin ilmi, että hänellä itsellään on kissa. Lemmikkieläin tuli esille vielä flegmaatikon haastattelun lopuksi annetuksa kommentissa yleensä päivän kulusta. Hän liitti kotona ja koulussa eletyn maailman täydellisesti yhteen. Ainut päivässä huolta tuottanut asia oli se, että hän aamulla oli astunut kissansa hännän päälle.

Sadun maailma herätti flegmaatikossa aikaisemman tapahtuman omassa kokemuspiirissään. Hän osasi soveltaa eläinhahmot omiin ystäviin ja heidän yhteisiin kokemuksiinsakin. Hän oli kokenut tilanteen, jossa kaveri, joka oli luvannut olla hänen kanssa, oli pettänyt lupauksensa ja vietti aikaa toisen kaverin kanssa. Draaman sisältö antoi flegmaatikolle uusia merkityssuhteita hänen maailmankuvassaan. Hänen aikaisempi kokemuksensa reaali maailmasta oli pohjana uuden merkityssuhteen muodostumiselle ja tuloksena oli oman elämänsä tarkempi hahmottaminen.

Flegmaatikko pystyi menemään mielikuvituksessaan myös pidemmälle kuin mitä itse sadussa kerrottiin. Hän pohdiskeli kuinka kilpikonnaan lapset pärjäisivät kotona ilman äitiä. Hän ei tarkastellut tapahtumaa pelkästään fyysisenä tai aisti-en varassa olevana tapahtumana, vaan mukana oli voimakas eläytyminen tunteiden kautta ja sen myötä empaattinen suhtautuminen.

“ Varmaan niitä jäi sinne kotiin joku hoitamaan tai pärjäävät itseksensä siellä.” (flegmaattinen, tyttö, haastattelu)

Flegmaattisen kirjoittelussa tuli korostetusti esille ryhmät, joissa hän oli toiminut. Erityisesti hän kertoo ryhmästä, jossa hän sai toimia sangviinin kanssa yhdessä. Myös toiminnasta tehtyjen havaintojen pohjalta sangviini ja flegmaatikko olivat ne persoonat, jotka pystyivät hyvin yhteistoimintaan ja rakensivat kaikkien yhteisen majan valmiiksi.

Flegmaatikko on toiminnassaan keskittymiskykyinen ja syitä ja seurauksia pohitiva henkilö. Hänen kehitystään ja kasvuaan tukee parhaiten improvisaatioharjoitukset. Hän nauttii omaperäisyytensä esille tuomisesta ja uusien vaihtoehtojen kokeilusta. Hän pystyi jo harjoitusten aikana laajentamaan kokemuspäiriään välittömän ympäristön ulkopuolelle ja siitä on hyvä jatkaa myös eteenpäin.

Melankolikko

Melankolikka on pedagogisessa draamassa ainakin alkuvaiheessa mieluummin sivustaseurailijana. Hänen tunteenhallinta on heikkoa ja käyttäytyminen ehkäistynyt. Wayn persoonallisuusympyrän mukaisesti melankolikon tulisi keskittyä omien edellytystensä löytämiseen. Hänet tulee saada mukaan toisten

kanssa toimimaan. Pedagogisen draaman vetäjän tulee huomioida tämä seikka toiminnan suunnittelussa ja rooliensaossa.

Opettajan mukaan tällä lapsiryhmällä on ollut eniten vaikeuksia koulunkäynnin aloitusvaiheessa. Oikullisuus ilmenee luokkatilanteessa jopa itkuun asti oman päänsä pitämisenä. Draamaprosessin aikana oikullisuus ei tullut erikoisemmin esille. Kenties se oli havaittavissa jäykkänä toimintaan käynnistymisenä niin lämmittelyjen kuin itse sadunmaailmankin tulkinnessa.

Melankolikko pystyy heikosti eläytymään omaan rooliinsa. Omien sanojensa mukaan hän olisi kaivannut enemmän roolivaatteita suorituksiinsa sekä muiden rooleihin eläytymiseen. Jos hän saa valita, on roolisuoritus hyvin läheltä häntä itseään - ihmisen roolissa. Hän hakeutuu yksin toimivan ihmisen rooliin eikä hae välttämättä kontaktia muihin.

Varautuneisuus muita ryhmäläisiä kohtaan rajoittaa melankolikon toimintaa, vaikka tässä tapauksessa lapset ovat toimineet ryhmänä jo kolmen vuoden ajan. Se ilmeni lämmittelyleikeissä kosketusjuorun yhteydessä. Kun leikin aikana piti olla silmät kiinni, ei melankolikko pystynyt rauhasa odottamaan tulevaa kosketusta vaan tirkisteli silmät vähän avoimina.

Melankolikolla oli eniten kokemuksia muista ryhmäläisistä ja vuorovaikutuksesta. Itse hän nimitti näitä kirjoitelmassaan "keksinnöiksi". Hänen elämystietonsa kavereista oli seuraavanlaista: "Kaverit auttavat, he osaavat keskustella ja muut ovat aktiivisia." Koska melankolikolle toimintaan mukaan tuleminen on niin suuren ponnistuksen takana, oli riemastuttavaa todeta, että hän kuitenkin koki noinkin positiivisia asioita itse ryhmässä mukanaolosta. Toivotaan, että toisten auttamisen kokemus helpottaa häntä myös seuraavan kerran mukaan tulemiseen.

Muita kokemuksia draamassa melankolikko analysoi hyvin äärimmäisin ilmaisin. Hän luokitteli kilpikonnaäidin tämän toiminnan mukaisesti.

”Kilpikonna äiti oli vähän röyhkeä. Se valehteli, että oli sairas. Koiraa äiti oli kiltimpi.” (melankolikko, tyttö, haastattelu)

Melankolikko tarvitsee oman ajatuksensa vahvistusta. Vahvistajana voi toimia opettaja tai joku muu ryhmänjäsen. Kuvallisen ilmaisun tehtävässä sangviini rohkaisi melankolikkoa toimintaan, vaikka tämä omasta mielestään ei osannut tarpeeksi hyvin piirtää. Työ eteni hyvin, eikä erottunut tasollisesti muiden tuoksista.

Toimiessaan melankolikkoa kahlitsee annetut rajat. Hän toimii tarkasti niiden mukaisesti ja välillä joutuu katsojana kysymään: Tekeekö melankolikko tuota itselleen vai ohjaajalle? Mitä sitten tapahtuisi jos rajoja ei annettaisi? Melankolikko tarvitsee pidemmän jakson toimintaa, jotta hän pääsee siihen sisälle ja pystyy vapautumaan.

Yhteenveto

Pedagoginen draama on ilmaisullinen, toiminnallinen ja vuorovaikutukseen perustuva työmuoto. Suuressa ryhmässä toiminta on se, johon huomio ensimmäisenä kiinnittyy. Se on opettajalle helpoin tapa jäsentää uutta ryhmää. Sosiaalisen kanssakäymisen ja spontaanin ilmaisun pohjalta lapset jakautuivat hyvin selkeästi introvertti ekstrovertti jaottelun mukaisesti. Ulkoisen toiminnan pohjalta olisi voinut luulla, että lapset kokivat myös tilanteet sen mukaisesti. Kuitenkin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneella jaottelulla pääsemme vain toiminnan tasolle.

Pedagoginen draaman tavoitteena on myös kokemusten kautta ymmärryksen lisääminen. Tältä osin lasten kokemukset pedagogisessa draamassa jakautuivat haastattelujen pohjalta ristikkäisesti ulkoisesta toiminnasta tehtyjen havaintojen kanssa. Esim. koleerikko joka ulkoisesti oli näyttänyt eläytyvän rooleihinsa täysillä ei pystynyt sanallistamaan kokemuksiaan johon taas pohdiskeleva hitaasti mukaan tuleva flegmaatikko pystyi. Jaon pohjana ei voida käyttää heidän ulkoiseen toimintaansa pohjautuvaa ekstrovertti introvertti jaottelua, kun puhutaan koetuista elämyksistä.

Selkeät ryhmät muodostuivat emootioakselilta, josta Pulkkinen käyttää dimensioita tunteenhallinta heikko ja tunteen hallinta vahva ja Eyseneck puolestaan vastaavina termeinä tasapainoton - tasapainoinen. Draamallisen toiminnan kokemuksissa muodostuu persoonallisuustyypeittäin pareiksi melankolikko - koleerikko ja sangviinikko - flegmaatikko, vaikka heidän ulkoinen toimintansa draamassa on miltei päinvastaista. Melankolikko ei innostu toiminnasta ja koleerikko on aina valmis. Toisessa parissa sangviinikko neuvottelee ja rakentaa toimintaa ja flegmaatikko pohtii ensin ennen kuin ryhtyy toimintaan. Pedagogisessa draamassa koetut tunteet ja elämykset jakautuivat steinerpedagogiikassa käytetyn ryhmäjaon mukaisesti, jossa sangviinikko tuntee vetoa flegmaattikoon ja melankolikko puolestaan koleerikkoon.

Melankolikko ja koleerikko kokivat pedagogisen draaman aistitietoon perustuvalla toiminnan tasolla. Psykkisestä henkiseen muotoon muuntamiseen he tarvitsivat sekä ryhmän että ohjaajan apua. Molemmat kertoivat jännittäneensä. Toisella se ilmeni äärimmäisenä toimeliaisuutena ja toisella taas sivuun vetäytymisenä. Kosketusjuorun yhteydessä, jolloin piti olla silmät kiinni, jännittyneisyys ilmeni molemmilla ryhmillä tirkistelynä.

Sekä koleerikoille että melankolikoille oli tyypillistä kokemuksissa se, että he eivät hahmottaneet tapahtumia loogisina sarjoina vaan heille oli jäänyt mieleen sirpaleista kokemustietoa. Kokemukset ilmaistiin hyvin ääripäissä olevin adjek-

tiivein, eikä tarkempaa analysointia löytynyt. Eniten heille oli kokemuksia muita ryhmäläisistä ja heidän toiminnastaan.

Sangviinikko ja flegmaatikko puolestaan pystyivät laajentamaan omaa kokemuspiiriään myös konkreettisesti koettujen tapahtumien ulkopuolelle. He pystyivät sanallistamaan omat kokemuksensa ja analysoimaan niitä myös muiden näkökulmista. Heillä tulkinnoissa oli oma kokemustausta mukana ja sen myötä he pystyivät oman elämänkulkunsa hahmottamiseen. Sangviinikko ja flegmaatikko hahmottivat kokonaisuuksia. Flegmaatikko harjoitusten aikana omien pohdintojensa tuloksena ja sangviinikko tilanteen hahmottamisessa sekä draamatilanteen jälkeisessä koontivaiheessa omaansa ja muiden tuotosta kokonaisuutena analysoiden.

Onnellisinta draamallisen toiminnan kannalta on se, että toimitaan ryhmänä. Jokainen tyyppi omalla persoonallisella tavallaan voi rikastuttaa ryhmän toimintaa. Rikastumista voi tapahtua sekä toiminnan tasolla erilaisten toimijatyypien esimerkin kautta sekä pohdinta ja koonti vaiheessa erilaisia kokemuksia jakaen. Vuorovaikutuksen ja syvemmän ymmärtämisen kautta vaikutamme kasvatettuun minään, ja suhteet ympäröityyn todellisuuteen tiivistyvät. Ryhmäläiset tarvitsevat toisiaan. Siinä missä toinen tarvitsee auttajaa, tarvitsee toinen auttamisen kohdetta oman persoonallisuutensa rakentamiseen.

6.2 Ymmärryksen ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätyössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana

Draamapedagogiikan tavoitteena on ymmärryksen lisääminen - ymmärryksen itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Ymmärtävällä oppimisella pyritään ihmisen tajunnallisuuden kanavaan vaikuttamiseen (vrt. Rauhala 1986). Draama-

työskentelyn kautta voidaan avata kanavia tiedon ja tunteen tasolla. Tutkimuksemme draamapedagogisessa kenttätöössä ymmärryksen ilmenemistä ja kehittymistä pyrimme löytämään erilaisten draamaharjoitteiden avulla, joissa osallistujalla on mahdollisuus eri aistien käyttöön ja omiin ratkaisuihin tekemiseen sekä oivallusten soveltamiseen. Draamaprojekti on vaativa prosessi, jossa oppilaat joutuvat havainnoimaan, tekemään omia päätelmiä ja ratkaisemaan tilanteita. Kaikissa prosessin vaiheissa ymmärtävä työskentely on välttämätöntä.

Lämmittely

Draamapedagoginen kenttätö käynnistyi lämmittelyosuudella. Mielestämme tämä osuus painottui ohjaajajohtoisuuteen, ja siksi sen mahdollisuudet tuottaa yksilöllistä oivaltamista olivat hieman rajoittuneet. Suurin osa oppilaista noudatti kuuliaisesti ohjaajan ohjeita. Voimistelussa, liikesarjassa suuremmasta pienempään, oppilaat alkoivat kuitenkin keksiä seuraavaa pienevää liikettä - koko käsivarren liikkeestä päätyen sormen liikkeeseen. Kaksi poikaa mietti, voisikohan kynttäkin liikuttaa.

Yksi poika osasi järjestellä eri lämmittelyjä paremmuusjärjestykseen:

"Eläinliikkeet olivat vielä vähän alempana."

(koleerikko, poika, haastattelu)

Kaikille oppilaille annetun tehtävän oivaltaminen ei ollut aivan helppoa. Joillakin näytti olevan pallo hukassa:

"En tiennyt, miten olis pitänyt tehdä?"

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Tuolinvalloitusleikissä oli sääntönä, että viereiselle tuolille ei saa paikkaa vaihtaa. Moni oppilas tahtoi kuitenkin toimia hieman sääntöjen vastaisesti. Emme kuitenkaan ohjaajina puuttuneet oppilaiden toimintaan. Eräs sangviininen poika teki myös "vilppiä". Hetki laittoman toimintansa jälkeen hän kuitenkin ilmoitti, että oli toiminut väärin, ja että hänen siitä syystä täytyisi nyt mennä huutajan paikalle. Tässä draaman avulla pojalle syntyi moraalinen ymmärrys ja ymmärrys siitä kuinka hänen oli asia korjattava. Draamassa on kyse uudenlaisesta yksilöllisestä arvojen ja periaatteiden tajuamisesta (vrt. Bolton 1992). Heinig (1988) esittää, että draaman avulla lapset voivat selvittää arvoja ja asenteita.

Still-kuvat

Still-kuvien tekeminen sai monen mielteliääksi. Ensimmäisen päivän still-kuvat syntyivät nopeista oivalluksista ja painoutuivat lasten omaan lähiympäristöön ja kokemusmaailmaan. Aiheet olivat lasten vapaasti valittavissa. Kolbin mukaan kokemuksen prosessiin sisältyvät henkilön aikaisemmat kokemukset, jotka muovaavat hänen käsitystään ja toimintaansa nykyisyydessä. Lasten tekemät kuvat käsittelivät kirjojen lainaamista ilman kirjastokorttia, nukkumaanmenoa, sairaan lapsen hoitoa, kottikärrykuljetusta, painiottelua sekä keskeytynyttä ryöstöä.

Kuvien esitysten jälkeisessä keskustelussa lapset kertoivat, mitä halusivat pysähdyskuvan katsojalle kertovan. Kokemus sinällään ei takaa oppimista, vaan tärkeää on myös ilmiöiden havainnointi ja pohdiskelu sekä kokemuksen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen (vrt. Kohonen 1988). Koonnissa analysoimme jokaisen roolin, tehtävän kuvassa sekä roolihenkilön tunteet. Ryöstöä esittävässä kuvassa alhaalla makaava tyttö esitti estettä. Se kuvasi moraalista puolta. Ryöstäjällä oli aikaa vielä miettiä kannattaako ryöstö. Kuva oli erinomaisesti pysäytetty juuri siihen, että ryöstöä ei vielä tapahtunut. Neelands (1984) toteaa, että draaman, mielikuvituksellisen kokemuksen kautta lapsella on tehokas mahdollisuus kokeilla ja tutkia mm. arvoja ja asenteita. Ryöstön uhriksi

joutuvan tunteita käsiteltäessä tuli esille voimattoman ahdistus. Boltonin (1992) mukaan draaman avulla voidaan mm. tunteiden laatua parantaa.

“ Paha olo, ei tiennyt mitä olis tehny.”

(flekmaattinen, tyttö, koonti)

Ryhmässä mietittiin, kuinka tässä tilanteessa tulisi toimia. Ehdotuksena oli pakeneminen ja puolustautuminen. Mikä on mahdollisten muiden paikalla olevien ihmisten vastuu? Draamassa kokemisen ja tukalien tilanteiden ratkaiseminen opettaa oppilasta kohtaamaan myös sosiaalisia ja emotionaalisia haasteita. Oppilaat olivatkin valmiita auttamaan pulassa olevaa. Mitähän tapahtuisi, jos ryöstöt lisääntyisivät? Ryöstäjän motiivit olivat vain saada rahaa. Hänellä ei näyttänyt olevan, esittäjän kokemuksen mukaan, tunneperäistä suhdetta asiaan.

Sairaalan lapsen hoitoa esittävissä kuvissa tekijät toivat esille empaattisuuden lisäksi keinon, kuinka oksentaminen sängystä olisi helpompaa. Sangviininen poika osasi analysoida tunteitaan sairaana lapsena, ja kertoi myös, miten hyvä tunne hänelle tuli, kun isä nosti hänen jalkansa sänkyyn. Koleerikko poika, joka esitti isää ei tunteillut rooliaan ajatellessa. Kertoi vain nostaneensa jalat sänkyyn. Johdattelevien kysymysten jälkeen hän kuitenkin myönsi, että teon tarkoitus oli saada lapselle parempi asento ja parempi olo. Draaman avulla voidaankin tunteiden ja älyn laatua parantaa, oppia ymmärtämään omia sekä muiden tunteita ja toimia.

Painiottelussa kumpikin osapuoli, koleerikko ja sangviinikko, mietti, millä keinoin saisi voiton kumppanistaan. Tuomari painotti oikeudenmukaisuutta. Kirjojen lainaaminen puhutteli rehellisyyden kautta. Kuka joutuu kärsimään? Mikä on lainaajan itsensä oikeus ja velvollisuus, mikä kirjastonhoitajan? Näiden still-kuvien tuottama ymmärrys painottuu lähinnä moraalin ja tunteen syvenemiseen.

Kolmannen päivän still-kuvat pohjautuivat työstettävään tarinaan.

Mitkä asiat tarinassa olivat tärkeimpiä ja miten ne voisi ilmaista pysähdyskuvassa? Kaikki lapset olivat kuitenkin sitä mieltä, että olennainen tuli still-kuvien kautta ilmaistuksi. Tuntemuksistaan oppilaat kertoivat haastattelussa. Kysymykseen, tuliko still-kuvissa olennaiset seikat esille, oppilaat vastailivat myönteisesti.

"Tuli esille tarinan tärkeimmät asiat. Hedelmä putosi päähän ja koirasta ja kilpikonnasta tuli kavereita. Se loppu niin, että pieni kilpikonna pentu lähti vain kävelemään ja ne oli taas kavereita, se ja koira", tuumasi flegmaattinen poika.

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

"Toinen oli pitempi, mutta toinen oli selkeämpi. Koleerikko poika oli sitä mieltä, että tärkeimmät asiat löytyi, mutta ei helposti.

(sangviininen, poika, koonti)

"Tärkeimmät löyty, mutta ei helposti. Täyty muistella - mieltä."

(koleerikko, poika, haastattelu)

"Joo, niissä tuli tärkeimmät esille. Se pussi ja kun se kilpikonna karkas." (koleerikko, poika, haastattelu)

Jatkokeskusteluissa ilmeni, että koleerikot pitivät toimintaa oleellisena ja ehkä siksi ydinasiat saattoivat jäädä tiedostamatta. Melankolinen poika koki kuvien tekemisen aluksi vaikeaksi. Melankolinen tytön mielestä olennaista oli, kun vihannes tippui koiran päähän ja se, että varmaan se teki kipeää. Sangviinisen tytön mielestä tärkeintä oli, kun koira pelasti kilpikonna ja heistä tuli ystäviä.

Tarinan pääteemana oli ystävyys ja auttaminen. Useimmat lapset löysivät helposti ydinasian, jonka saman suuntaisesti haastattelussa kertoivat. Tarinan mui-

hin tärkeisiin ymmärrystä ilmentäviin seikkoihin palataan esityksen kokemisen yhteydessä. Kuvien analyysivaihe osoitti, että toiminnan kautta lapsissa tapahtui merkitysauskojen täyttymistä (vrt. Rauhala 1995).

Esitys

Esityksiä työstettiin kaksi - yksi projektin toisena ja yksi kolmantena päivänä. Ensimmäisenä tarinana oli ukrainalainen satu "Vaarin kinnas". Tarinaa ei kerrottu loppuun, vaan oppilaat saivat keksiä sille lopun ja toteuttaa vapaasti koko 10 hengen ryhmänä. Draamalla on ongelman ratkaisutaitoja ja luovuutta edistävä vaikutus (vrt. Heinig 1988). Tähän tarinaan ei tehty ymmärtämistä helpottavia still-kuvia. Esityksessä juoni eteni lähes luetun tarinan mukaisesti. Työsuunnitelmaa tehdessään oppilaat eivät miettineet lainkaan lopun toteutusta. Esityksen jälkeisessä koonnissa selvisi, kuinka yksi koleerikko poika huomasi vain, että tämän esityksen täytyy päättyä, ja teki sen mukaisen loppuratkaisun. Draamassa tilanteet vaativatkin yksilöratkaisuja. Tuntematta tarinaa entuudestaan, hän päätti, että kinnas hajoaa – kuten varsinaisessakin tarinassa tapahtui. Tyttö, joka oli kintaan ovena, ja joutui päästämään jokaisen eläimen sisälle, mietti, että kuinka noin monet eri eläimet voivat olla ystäviä. Villisian roolissa ollut koleerikko poika oli arvellut voivansa pukkia kaikki muut eläimet kintaasta, mutta päätenyt kuitenkin sopuisaan käytökseen.

Toisena esityksenä oli afrikkalainen satu "Kjambaki". Tähän esitykseen tehtiin ensin still-kuvat olennaisempien seikkojen hahmottamiseksi. Esitykset toteutimme kahdessa ryhmässä. Toinen ryhmä (ryhmä A) päätti toteuttaa vain osan tarinasta – heidän mielestään olennaisimman. He pitivät tärkeinä kohtauksina koiran ruuanhakua, linnun lavertamista, kilpikonnin kiinnijäämistä ja karkaamista, leopardin pettymystä sekä uutena keksittyä leopardin ja kilpikonnin ystävyyttä ja kotona ruokailua. He myös sovelsivat tapahtumien kerrontaa omaan

kuviteltuun perhe-elämäänsä. Reflektio tapahtuu vain merkitysten avulla (vrt. Rauhala 1995).

Ryhmä B oli tekstille uskollisempi ja kävi kaikki tarinan ydinkohdat läpi. Suunnitteluvaiheessa he pohtivat, mitä ne tärkeät seikat tarinassa olivat. Näitten tarinnoitten esitysten jälkeen pidetyssä koonnissa sekä yksilöhaastattelussa selvitettiin osallistujien tuntemuksia ja oivalluksia.

“Ymmärsin sadun juonen. Sanomana oli marjat, hedelmät ja se, että se (kilpikonna) karkasi säkistä.” (koleerinen, poika, haastattelu)

Tämän pojan mielestä oli tärkeää saada nälkäisille lapsille ruokaa. Ja toinen merkittävä seikka oli vaarasta pelastuminen. Rooliin eläytymällä ihminen tutkii erilaisia asenteita, tunteita ja ongelmatilanteita (vrt. Heathcote 1984). Useimpien oppilaiden ajatukset pyörivät pelastumisen ja pelastamisen ympärillä. Kaksi poikaa tuumasi:

“Nii ku se kävi pelastamassa sen kilpikonnan, se koira.”
(sangviininen, poika, koonti)

“ Se autto, se koira.” (koleerinen, poika, koonti)

Tarinan moraalisesta näkökulmasta näki koiraäitiä esittävä tyttö:

“Kyllä meidän olis pitänyt kysyä leopardilta lupa ennen kun ottaa niitä hedelmiä. Me tehtiin siinä väärin. Koiralapset olivat ihan kivoja. Kyllä niillekin piti vähän suuttua ennen kuin ne usko.”
(sangiininen, tyttö, haastattelu)

Kaksi tyttöä ja yksi poika käsitteli ahneutta ja kateutta miettiessään tarinan tärkeitä alueita.

“Kilpikonna oli vähän röyhkeä. Valehteli. Koiraäiti oli kiltimpi”
(melankolinen, tyttö, haastattelu)

“Kilpikonnaäiti halusi kaiken itselleen, sillä pitäs olla paremmin kuin muilla.” (sangviininen, tyttö, haastattelu)

“Se vain sano, että on sairas, vaikka ei ollu.”
(Flegmaattinen, poika, haastattelu)

“ Oli minun pakko mennä, kun se oli niin monta kertaa jo pyytänyt. Kun menin retkelle, ajattelin, että eipäs niille lapsille kävis mitenkään. Ja kun olin vankina, niin ei sais kertoa lapsille - niille tulis paha mieli.” (flegmaattinen, poika, haastattelu)

Häntä huolestutti pienet yksin kotiin jäävät poikaset. Niillä ei ollut ketään huoltajaa, kun emo lähti näyttämään ruokapaikkaa koiralle. Kilpikonnaäidillä oli ristiriitainen tilanne. Koiraäiti tarvitsi apua, mutta kilpikonnaäiti ei olisi halunnut jättää omia pentujaan turvattomuuteen. Draama on sosiaalinen tapa luoda ja tutkia inhimillistä toimintaa ja käyttäytymistä mielikuvituksellisen toiminnan kautta. Oppimisprosessissa yhdistyy luova ajattelu ja ilmaisu ja esteettiset näkemykset (vrt. Neelands 1984; Nyfors 1994).

Eräälle koleeriselle pojalle oli tärkeää, kun kilpikonna voi huijata jota kuta. Mietittäessä, mitä tämän tarinan huijausyrityksen takana mahtoi olla. Oppilaat arvelivat mm. että, kilpikonnaäiti ei halunnut neuvoa hyvää ruokapaikkaa muille, vaan halusi ruuan itselleen ja pennuilleen. Joku oivalsi kilpikonnaäidin pelkäävän, että ruoka loppuu, jos sitä jakaa oman perheen ulkopuolelle. Miten tässä tilanteessa voitaisiin sitten toimia? Aktiivisesti keskusteluissa mukana ollut sangviininen poika oli sitä mieltä, että koira ja kilpikonna vain jakaisivat sadon ja sitten etsisivät uutta hedelmäpuuta yhdessä. Draaman tarkastelussa ja ana-

lysoinnissa oppiminen tapahtuu ajattelemalla erilaisia vaihtoehtoja, toimintatapoja ja päätöksiä. Huijausta korostanut poika esitti rakentavasti:

“Nehän vois alkaa itse kasvattaa hedelmäpuita.” “Ottais yhden hedelmän, laittais siemenen maahan.” (koleerinen, poika, koonti)

Apua pyytävän koiraäidin tunteita pohdittaessa tuli esille näkemyksiä, että äidistä saattoi tuntua hyvälle pyytää ruokaa, kun se ajatteli, että kohta pennuille on syötävää. Hieman kohtalokkaasti tarinassa ruoan hakumatkalla koira vahingossa haukahduksellaan aiheutti ongelmia kilpikonnalle. Mietittäessä miltä mahtoi nyt koirasta tuntua, oppilaat näkivät ystävyyden menettämisenpelon olennaisimpana seikkana.

Koiran toimet kilpikongan pelastamiseksi askarruttivat koiraäitiä esittävää sangiinista tyttöä:

“Pelotti, jos ei pystykään pelastamaan kilpparia. Halusin pelastaa oikeesti, kun pennut olis jäänyt yksin. Jos kilpikonna ei olis pelastunut, olisin pitänyt pennuista huolta.” (sangviininen, tyttö, koonti)

Luottamuksen ongelmaa mietti melankolinen tyttö. Hän huomautti, että on kurjaa kun lupaa, eikä ehkä tulekaan. Luottamuksellisuutta pohdiskeltiin tarinan soveltamisena oppilaan omaan elämään. Mietittiin niitä tilanteita, joissa itse tai kaveri ei ole voinut tai halunnut pitää lupauksiaan. Monet kertoivat sellaisista tapauksista, joissa he olivat unohtaneet tehdä jotain, mm. tiskata tai siivota. Pojalle, jolle oli ollut tärkeää huijata jota kuta, oli juuri edellisenä päivä sattunut melko tyypillinen pettymys, joka osoittaa, että arkiymmärrys on sidoksissa kokemuksiin, siihen kontekstiin, arkielämän tilanteeseen, jossa oppilas elää. Kokemuksessa on kysymys ihmisen subjektiivisesta tavasta tulkita todellisuutta (vrt. Kolb 1984). Hänen kaverinsa oli luvannut lähteä illalla hänen kanssaan pelaamaan jääkiekkoa. Koulun päätyttyä poika oli käynyt katsomassa mummoa sairaalassa ja sen jälkeen sovittuun aikaan mennyt kentälle. Kaveri ei tullut.

“ Aamulla kaveri sanoi, että piti käydä kaupassa, mutta toinen kaveri kertoi, että se oli koko illan sen kanssa. Sanoin, ettei se ole kovin kiva kaveri. En sen kanssa leiki enää.”

(koleerinen, poika, koonti)

“On tärkeää, että on ystäviä. Pitäisi olla luotettavia, joille voi kertoa salaisimman salaisuuden” (sangviininen, tyttö, koonti)

Miten sitten voitaisiin menetellä, jos ei jostakin syystä voi pitää sopimusta?

Oppilaiden vastaukset olivat konkreettisia ehdotuksia. He esittivät puhelinsoittoa, viestin jättämistä vastaajaan, selittämistä heti sekä asiallista selitystä seuraavana päivänä. Eräs varovainen kaveri (melankolinen) esitti, ettei kannattaisikaan sopia aivan varmasti. Ujo ja hiljainen, poika pohti afrikkalaisen sadun merkitystä.

“Tuli mieleen, no että jos joutuis vaikka saaliis, niin ei kannattaisi luovuttaa, voi tulla vielä pelastus. Alussa mietin - olin se kilpikonna - ja se sanoi, ettei vielä näytä ruokapaikkaa, vaikka minä en oikeesti ollut sairas. Niin olisin halunnut näyttää sitä paikkaa.” Hän olisi halunnut muuttaa tarinan juonta. “Joo, minä olisin halunnut lähteä heti.” (flegmaattinen, poika, haastattelu)

Poika osasi analysoida rooliminnan ja oman tunteensa ja tahtonsa. Prosessissa syventyy käsitys yksilön suhteesta omaan minään ja maailmaan (vrt. Nyfors 1994).

Koonti

Ensimmäisen ja toisen päivän päätteeksi sekä kolmannen päivän esityksen jälkeen kokoonnuttiin piiriin pohtimaan päivän tapahtumia. Mitkä olivat tunteet ja miten muuten olisi voitu projektin eri vaiheissa tehdä, mitä opittiin, ja mitä haluttaisiin tehdä seuraavalla kerralla. Tiedon ja kokemusten vaihto, niiden jakaminen ja yhteinen pohdinta tuottaa syvenevää ymmärtävää oppimista (vrt. Sava & Linnansaari 1991). Yksilöhaastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat halusivat kokoontua keskustelemaan. He halusivat heti tuoreeltaan kertoa, mitä olivat tehneet ja miksi. Mille oli tuntunut olla jossakin roolissa. Mitä he ajattelivat omasta tai jonkun muun roolista. Tuntemuksiaan lapset kuvailivat:

“Hyvä, kun voi kertoa, mitä oli tehnyt. Voihan siitä oppiakin. Kannattaa kertoa kaverille, mitä tekee, esimerkiksi still-kuvissa, jos ei itse tiedä. Olin suunninpiirtein tyytyväinen omaan esitykseen, mutta lopussa tuli jotain... humm...” (koleerinen, poika, haastattelu)

“Opin muuten paremmin näyttelemään ja tekemään pysähdyskuvia.” (koleerinen, poika, haastattelu)

“Kavereista opin, että ei kannata olla kauheen ujo.”
(sangviininen, tyttö, haastattelu)

“Voi, että se kilppari karkas.” (koleerinen, poika, haastattelu)

“Tehtäis vielä niitä voimisteluja.” (flegmaattinen, tyttö, koonti)

“Oli muuten hyvä ryhmä.” (sangviininen, poika, haastattelu)

Reflektio tapahtuu merkitysten avulla. Draamaprosessissa järjestettiin avoimia merkitysaukkoja oppilaiden ratkaistaviksi. Draamatilanteissa oppilas tajusi, mitä

hänen ajattelunsa ja toimintansa merkitsevät (vrt. Neelands 1992). Rooliin eläytymällä oppilaat tutkivat erilaisia asenteita, tunteita ja ongelmatilanteita. Oppilaat ymmärsivät, mille tuntuu olla ryöstetty, miten tulisi menetellä näkijänä. Oppilaat oivalsivat kuinka ratkaistaan ruuanjako ongelmat. Myös eri työvaiheissa he joutuivat tekemään oivalluksia tehtävän loppuun viemiseksi. Osuvasti Heathcote (1984) toteaa, että draamatyöskentelyssä oppimista tapahtuu mm. oivaltamisessa.

Yksilöhaastattelu

Haastattelu tehtiin kahdestaan ohjaajan ja oppilaan kesken. Tällainen haastattelu tuntui oppilaista hyvin tärkeälle. Haastattelu tapahtui kolmannen päivän lopuksi, ja oppilaat vaikuttivat jo väsyneille. He halusivat kuitenkin osallistua haastatteluun ja pyrkivät syventymään esitettyihin kysymyksiin. Aluksi haastattelussa palautettiin mieliin päivän tapahtumat. Yksi koleerinen oppilas ei aluksi muistanut lainkaan, mitä oli päivän aikana tapahtunut. Monella muulla oppilaalla oli vaikeuksia muistaa, mitä aamulla ensimmäiseksi oli tehty. Suurin osa kuitenkin muisti suurin piirtein päivän tapahtumat. Leikki sana vilahti usein lasten kuvailuissa. Draama perustuukin leikkiin (vrt. Bolton 1992).

“Tuntu kivalta - on leikitty ja semmosta.”

(koleerinen, poika, haastattelu)

“ Eläinleikki oli hauska.”

(flegmaattinen, tyttö, haastattelu, kirjoitelma)

“Kiva kun sai leikkiä.” (melankolinen, tyttö, haastattelu)

“ Se oli kivaa, kun oltiin hippaleikkiä.”

(sangviininen, poika, haastattelu)

Oppilaat osasivat yleensä perustella mielipiteensä. Mukavia asioita olivat toimintaa edellyttävät tehtävät. Lämmittelyissä kannatusta sai tuolinvalloitus, kun siinä sai mennä "äkkiä ja kovaa". Samoin perusteluin suosittiin läpsyhippaa. Mytyleikki ja kosketusjuoru olivat myös useimpien mieleen, vaikka kosketusjuorun eteneminen tuotti joillekin alussa epätietoisuutta. Flegmaattinen poika totesikin:

"Siinä menin sekaisin, kun melkein koko ajan minuun koskettiin, en tiennyt miten kosketaan tai koskettiinko minuun. En tiennyt mitä tekisin. Joskus tunsin hyvin. Jännitin milloin se tulee. Siihen tottu. Ihan oli mukavaa, kun joku kosketti."

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Kosketusjuoru jännitti useita lapsia.

"Ajattelin mihin se tulee. Sitten se tuli eri paikkaan."

(koleerinen, poika, haastattelu)

Tämä sama korvatulehdusta sairastava poika sanoi eläinleikistä, että se oli kyllä hyvä, mutta ei niin kovin kiva, kun "ääni sätti korvia". Toinenkin oppilas sanoi eläinleikistä aiheutuneen äänen häirinneen häntä. Sama ujo ja hiljainen, poika mietti itsensä osuutta päivän tapahtumiin:

"Roolijakoon olin tosi tyytyväinen. Aluksi en tienny, mikä halusin olla, kun Alli halusi olla kilppari. Minäkin halusin." Pahaa oloa tuotti vangiksi joutuminen. "Säkkiin joutuminen ei tuntunu kivalle, kun kukaan ei tule auttamaan. Muistin sitten sen tarinan, että pelastus tulee - helpotti."

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Rooliin eläytymisen kautta oppilas oli kokenut epätoivon, mutta ollessaan roolissa, hän myös pääsi ahdistuksestaan. Tämä ei tapahtunut loppujen lopuksi hänelle itselleen. Ja tarinan mukaan pelastus oli tulossa. Pohdiskeltaessa osallistujien aktiivisuutta ryhmässä toimimisessa hän arveli olleensa riittävän aktiivinen.

“ Tein, vaikka alussa, kun harjoiteltiin niin pitkästi, en ensin osannu. Mutta Alli sano, että sano vaikka niin.” Toisista ryhmäläisistä hän totesi: “Tosi hyvin meni sitten kaikki. En olis pärjännyt yksin, jos ei olis ollu toisia. Oon vähän paremmin tutustunu kavereihin. En oo vielä oikein uskaltanut olla. Ei ne oo niin kovin hankalia.”
(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Draamapedagogiset työmuodot edistävät ryhmään kuulumisen tunnetta. Tällöin myös luottamus lisääntyy. Tälle pojalle alkoi muodostua luottamusta auttajiaan kohtaan.

Aktiivisesti toiminut poika analysoi mielellään pedagogisesta kokeilua ja itseään osana sitä, vaikka aluksi ei tahtonut muistaa mitään päivän tapahtumista. Hän kertoi:

“Satu oli hauska, siinä oli mielikuvitus, fiktio teki sen hauskaksi.”
(koleerinen, poika, haastattelu) (vrt. Østern 1994)

Kosketusjuorussa oli vaikeaa koskettaa toista silmät kiinni. Juorun aikana hänellä olikin välillä silmät sirrillään, silloin kun kosketuksen odotus oli hieman pitempi. Kuvaamataidon työssä hän sanoi onnistuneensa suurin piirtein. Roolivalinnankin hän sai tehdä “suurin piirtein”. Se oli neuvottelutulos. Hän oli tyytyväinen, kun sai ajatella, miten toteuttaa roolin. Hän myös löysi itsestään uutta:

“Minähän osaan näytellä.” (koleerinen, poika, haastattelu)

Toisten rooleja hän ei ehtinyt ajatella, mutta häntä harmitti, että se kilpikonna oli päässyt häneltä karkuun. Kertailtuaan tapahtumia hän totesi:

“Eemeli oli vähän hassumpi kuin tavallisesti. Kyllä minä tiesin, että se oli vähän hassu. Mutta en tiennyt, että se oli niin hassu. Topi niiku, sillä on hyviä piirteitä, tunnollinen ja semmonen.”

(koleerinen, poika, haastattelu)

Hänen pohdiskelunsa osoittaa, että toisten oppilaiden tuntemus ja ymmärrys heistä lisääntyi prosessin aikana (vrt. Salmivaara 1994). Mielestään hän toimi ryhmässä aktiivisesti ja ryhmä oli hyvä. Lopuksi hän totesi, ettei mitään harmeja voinut olla, kun oli koko ajan iloa.

Toinen koleerinen poika ei muistanut päivän tapahtumista mitään ilman ohjaajan vihjeitä. Lämmittelyistä tuolin valloitus oli hyvä, kun sai rynnätä. Kosketusjuorussa tuntui mukavalta, kun joku kosketti korvaa. Kuvaamataidon työ askarrutti häntä siksi, että hän pelkäsi sitä, jos ei keksikään mitään. Esityksistä hän mietti, miten eläimet osasivat puhua ja still-kuvissa oli vaikea keksiä, miten esitetään putoava hedelmä. Muutenkin still-kuvia piti miettiä. Aktiivisuudesta hän totesi, että tulihan siinä tehtyä paljon. Arvio olikin oikeaan osuva. Tämä poika oli koko ajan liikkeessä, ja vaikutti, ettei mikään häneltä jäänyt huomaamatta. Keskusteluista hän sanoi oppineensa sen, että toisia voisi auttaa ja kavereilta oppi, miten näytellä rooleja.

Poika, joka oli osallistunut moniin tehtäviin hieman passivisesti, analysoi itseään hymyssä suin. Hän koki onnistuneensa kuvaamataidon työssä ja ymmärtäneensä sadun maailman. Still-kuvissa oli tullut tärkeimmät seikat esille, jotka hän myös oli oivaltanut. Roolijaossa hän oli saanut haluamansa roolin, muttei ollut toiminut siinä kovin aktiivisesti.

“En tiedä, miksi en aluksi halunnu tulla mukaan. Jännitti vähäsen. Ei ois tarvinnu. Osallistuin suunnitteluun vähäsen. En halunnu enemmän. Olisin kyllä voinut enemmän.”

(melankolinen, poika, haastattelu)

Sangviininen tyttö, joka jokaisen työskentelyvaiheen aikana oli huomionnut muita osallistujia, otti varovaisesti kantaa asioihin. Hän painotti projektiin liittyvää ystävyyttä, auttamista ja luotettavuutta, mutta oli tyytyväinen, että sai itse päättää, mitä teki. Roolijaossa hän sai haluamansa roolin ja toimi siinä tehtävän edellyttämällä tavalla. Hänen tapansa työskennellä oli se, että hän aluksi suunnitteli ja sitten kertoi toisille, kuinka tulisi toimia. Hän arveli löytäneensä tehtävien tärkeimmät painotusalueet. Kavereita analysoidessaan hän totesi flegmaattisesta Juusosta, että hän oli aika ujo, mutta se on kiva ja reipas, kun uskaltaa tehdä vaan. Monia muita kavereita hän piti uskaliaampina kuin oli luullut.

Koontitilanteissa ja haastatteluissa ilmeni oppilaiden hyvät syntyneet oivallukset. Draamalliset harjoitteet houkuttelivat osallistujia ajattelemaan ja ajattelun kautta heille mahdollistui ymmärryksen prosessointia. Tarinoiden kautta ymmärrystä näytti syntyvän lähinnä empaattisuuden alueella. Perehtyminen toisenkin esittämään rooliin valaisi käsitystä empaattisuudesta. Yksi draamapedagogiikan tavoite on mahdollistaa oppilaan ymmärrys niin, että hänen olisi mahdollista mieltää ympäröivän maailman irrallisia elementtejä kokonaisuuksiksi. Myös varsinaisia toiminnan parannusehdotuksia tapahtui. Tällaisesta esimerkkinä oivallukset ruuan jaon ratkaisemiseksi esitetyt vaihtoehdot. Myös käytännön järjestelyissä ilmeni oivaltavaa päättelykykyä. Majan rakennusvaiheessa oppilaat huomasivat, ettei maja kattoa tarvitse, “koska se vaikeuttaa toimintaa ja koska siihen ei riittänyt materiaaliakaan”. Kaksi tyttöä otti, vuorotellen, myös ohjaajan roolin, että projekti etenisi. Tässä toteutuu yhteistyökyvyn ja vastuuntunnon kehittyminen. Oivalluksia tapahtui pitkin projektin etenemistä. Havainnot painottuivat omaan itseen sekä ryhmän muiden jäsenten toimintaan. Pohdiskelu herätti uusia näkemyksiä siitä, millainen ehkä itse tai kaveri oli.

Päätelmät näyttivätkin melko osuvilta. Myös selvittely siitä, miten oppilas itse oli toiminut, mitä tehnyt ja kuinka muut siihen olivat reagoineet sekä kuinka oppilas oli suhtautunut toisiin oppilaisiin, oli lisäämässä oppilaiden ymmärrystä itsestään ja ymmärrystä toisista (vrt. Neelands 1992). Oppilaat näyttivät oppivan itsestään ja itsestään myös toisten kautta.

Haastattelussa tuli esille, että oppilaat olivat prosessoineet ajatuksiaan itsetuntemuksesta sekä kavereiden tuntemuksesta. Projektin tuloksena itsetuntemus ja tuntemus muista osallistujista näyttikin lisääntyneen.

Ymmärrykseksi

Tutkimuksemme draamapedagogiikan ensimmäinen tavoite on osallistujan ymmärryksen lisääntyminen. Tavoitteena on asioita ja ilmiöitä laajasti ymmärrettävä ja refleктоiva ihminen. Tutkimuksemme pedagogiseen kenttätööhön osallistuvilla oppilailla ymmärrystä tuli esille monessa eri muodossa.

Pedagogisen kenttätöön lämmittelyosuuksissa ymmärrystä ilmeni oppilaiden harjoitteiden oivaltamisessa sekä niiden kulun pohdinnassa. Parhaiten toiminnallisten tehtävien kautta ymmärrys esiintyi koleerisilla oppilailla. Moraalinen toiminta osoitti korkeampaa ajattelua. Arvoja ja asenteita oppilaat tutkivat stillkuvien kautta selvittellen tukalia tilanteita. He tekivät ongelman ratkaisuja ja etsivät annetuista tehtävistä olennaisuuksia. Sangviiniset lapset saivat stillkuvien kautta parhaiten ymmärryksensä esiin.

Esitykset vaativat luovuutta ja ongelmanratkaisua. Asenteita, eri vaihtoehtoja ja toimintatapoja oppilaat tutkivat myös roolien kautta. Sangviinikot sekä toinen flegmaatikko tekivät ratkaisevia päätöksiä ja niiden perusteluja. Yhteisissä koonneissa oppilaat pohtivat, mitä heidän toimintansa ja ajattelunsa takana oli. Keskusteluissa he järjestelivät kokemuksiaan käsitteelliseen muotoon. He täy-

densivät draamaprosessin aikana mielellisiä aukkoja. Aktiivisimmat ideoiden tuottajat olivat sangviiniset ja koleeriset oppilaat.

Yksilöhaastattelut olivat antoisia. Oppilaat kertoivat tunteistaan ja kokemuksistaan draamapedagogiseen kenttätööhön liittyen. He etsivät uusia piirteitä itseltään ja muista prosessiin osallistujista. He erittelivät myös omaa toimintaansa sekä ajatuksiaan ja useimmat myös perustelivat niitä. Muutama oppilas pohti oikean ja väärän eroja. Pohdinnoissa kuvastui ymmärrystä itsestä ja ymmärrystä myös toisista. Haastatteluissa oli havaittavissa lasten kokemusmaailman ja tulkintojen subjektiivisuus. Flegmaatitot olivat syvällisimmin asioita pohtivia. Sangviiniset oppilaat, toinen koleerinen sekä melankolinen poika osoittivat myös pohtivaa ajattelua. Toisen koleerisen pojan oli aluksi vaikea keskittyä ja muistaa tapahtumia, joten hänen ajatuksensa olivat hakusalla. Melankolinen tyttö vastaili melko lyhyesti.

6.3 Sosiaalisuuden ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätöössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana

Draama on luonteeltaan kollektiivista, se kehittää yhteistyökykyä ja edistää kypsymistä sosiaalisuuteen (vrt. Laakso 1994). Draamapedagogisessa kenttätöössä sosiaalisuus on kiinteä osa draamallista toimintaa. Tässä tutkimuksemme draamapedagogisessa kenttätöössä; lämmittelyssä, still-kuvien tekemisessä, esityksissä, kuvaamataidon tehtävässä sekä keskusteluissa ryhmän fyysinen läsnäolo oli olemassa, vain yksilöhaastattelu ja kirjoitelma toteutettiin oppilaskohteisesti.

Lämmittely

Luokkahuone, jossa toteutimme projektin, oli erittäin pieni. Erityisesti lämmitteleikeissä tämä tuotti vaikeuksia. Liikettä vaativat leikit vaativat myös osanottajilta paljon. Oli otettava toiset osallistujat ainakin fyysisesti huomioon kuitenkin niin, että itse olisi yltänyt mahdollisimman hyvään tai nautittavaan tulokseen. Oppilaat toimivat melko sopuisasti. Jokainen oppilas pääsi tasavertaisesti osallistumaan, myös arimmat ja hiljaisimmat oppilaat aktivoitiin eri leikeissä ja peleissä, kuten mm. kontaktivalintoja vaativassa läpsyhipassa tapahtui. Eläinleikissä villinä olevat eläimen poikaset toimivat omassa ryhmässään äänellen. Kontaktinottoa ryhmän tai oman roolinkaan ulkopuolelle ei tapahtunut. Fyysinen kosketus näytti kiehtovan useimpia oppilaita. Vuoristorataa, jossa kaikki oppilaat ja ohjaajat kieppuivat yhtenäisenä kasana, ei haluttu lopettaa. Liikunnallinen yhteistyö onnistui hyvin. Väliin näytti, että kaverin jalka saattoi olla väännyksissä, muttei se vauhtiin eläytymistä eikä riemun kiljahduksia estännyt. Radan rakentamisvaiheessa kaverukset halusivat ryhmittyä lähekkäin. Ohjaajina emme kuitenkaan halunneet puuttua heidän valintoihinsa. Lopullisessa versiossa pojat ja tytöt olivat melko sekaisin ja ehkä kaveriporukatkin hieman hajosivat.

Toinen kosketusleikki oli kosketusjuoru. Se oli aivan uusi kaikille, ja aluksi tuotti hieman hämmennystä. Haastattelussa oppilaat ilmaisivat, että he odottivat kosketusta ja sitä että voivat koskettaa myös toista. Tässä leikissä oli kosketukseen lupa. Ja kun se tehtiin silmät kiinni, kukaan toinen ei sitä saanut nähdä. Kosketus oli kahden henkilön välinen asia. Leikkiä varten piiriä tehtäessä ei ollut mitään ongelmia. Ohjaaja vain siirsi oppilaat piiriin. Oppilaat eivät tässä vaiheessa tienneet, että he joutuisivat koskettamaan jota kuta. Piirissä olivat tytöt ja pojat ja kaverukset sekaisin.

Tuolinvalloituksessa käytös suhteessa kanssaihmiin tuli selvästi esille. Oli kysymys kilpailutilanteesta. Jokaisen oli pyrittävä saamaan itselleen istumapaikka, vaikka tuoleja puuttuikin yksi. Joskus tuli tilanteita, joissa paikasta kiisteltiin. Eräs sellainen mielenkiintoinen taistelutilanne syntyi, kun koleerinen poika ja melankolinen tyttö olivat yhtäaikaan saman tuolin kimpussa. Aikansa nahisteltuaan kävi niin, että tyttö otti paikan. Tämä oli hyvin opettavaista aina puolensa pitävälle pojalle. Vastaavanlaisesti hänelle kävi myös ujon, flegmaattisen pojan kanssa kilvoittelussa. Ujo poika sai jäädä tuolille. Erittäin vaikeaa hänen oli siirtyä piirin keskelle pelin jatkajaksi. Kun hän viimein oli hivuttautunut huutopaikalle, huusi hän aivan välittömästi uuden porukan ylös ja syöksyi lähimpään tuoliin - helpottuneena. Näiden "erehdysten" jälkeen pojalle ei moisia sattunut, niin hanakkana hän oli loppu pelin ajan. Pelin sääntöjen vastaista viereisen paikan haltuunottoakin tapahtui, mutta vain kerran koko leikin aikana joku oppilas puuttui asiaan. Tämän huomion jälkeen ohjaaja kertasi säännöt ja paikka valloitettiin jatkossa sääntöjen mukaan. Tässä lapset laitettiin toimimaan, tekemään päätöksiä sekä elämään näiden päätösten seurauksien kanssa. He harjoittelivat oikeaa elämään varten.

Still-kuvat

Still-kuvien tekemisessä toisen huomioiminen oli välttämätöntä, joskin esiin nousivat johtajatyypit. Aluksi oppilaat kyselivät toisiltaan, mitä kuvia tehdään. Suunnittelussa ja harjoittelussa ryhmän jäsenet tekivät yleensä kiinteää yhteistyötä. He mallailivat eri asentoja ja laittoivat toisiaan sopiviksi kokonaisuuksiksi. Riitaa tai pienempiäkään erimielisyyksiä ei näyttänyt kuvien tekemiseen liittyvän. Kaikki tulivat mukaan. Tehtävät olivat nopeasti toteutettavia, joten johtava persoonallisuus otti ohjat käsiinsä. Myös leikin rakentaja edisti työskentelyä, vaikka loppu tuotoksessa saattoikin itse vetäytyä sivuroolin, kuten sangviininen tyttö teki. Kahdessa ryhmässä koleeriset pojat olivat aktiivisia ryhmän johtajia, myös toisessa ryhmässä sangviininen poika osallistui suunnitteluun ja toteutuk-

seen aktiivisesti. Ensimmäisen päivän kolmas ryhmä muodostui kahdesta flegmaatikosta ja yhdestä melankolisesta oppilaasta. Heille työn alkuun lähteminen näytti olevan vaikeaa. Yhteistyötä ei ollut eikä ollut olematta - mitään ei vain tapahtunut. Ohjaajan esittämien vihjekysymysten jälkeen flegmaatikko tyttö huomasi, että jonkun ryhmänjäsenen pitää toimia. Toiset noudattivat tytön ohjeita.

Kolmannen päivän still-kuva ryhmät olivat eri kokoonpanoissa kuin ensimmäisen päivän ryhmät. Molempien päivien ryhmät oli valittu satunnaisesti numeraalisen luvun mukaisesti; ykköset, kakkoset jne. Kolmannen päivän ryhmässä oli osallistujia enemmän, toisessa viisi ja toisessa neljä. Still-kuviin piti yrittää mahdollistaa kaikki ryhmän jäsenet. Kaikissa ydinkuvissa ei kuitenkaan tarvittu kaikkia ryhmän jäseniä. Oppilaat toimivat niin, että osallistujia vaihdeltiin eri kuvissa, tai jossakin kuvassa oli mukana joku vähemmän tärkeä rooli. Oppilaat halusivat näin varmistaa kaikkien osallistumismahdollisuuden. Tässä pedagogisessa harjoitteessa myös luottamus muihin osallistujiin lisääntyi.

Keskustelussa ujo, flegmaatikko poika kertoi tuntemuksistaan still-kuvan koonnista.

“Kun piti arvuutella. Oikeistaan minä yritinkin ja melkein minä tiesinkin, mutta joku sano. En uskaltanut viitata, kun en tiennyt oliko se oikein. Uskaltaahan sen sanoa väärinkin. Tutustuin paremmin kavereihin. En oo vielä oikein uskaltanu.”

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Tämä poika pelkäsi sitä, miten toiset oppilaat häneen suhtautuisivat. Hänen puheenvuorostaan voi päätellä, että hän oli prosessin loppuvaiheessa jo kykeneväinen analysoimaan omaa toimintaansa.

Kuvaamataidon työ

Kolmantena päivänä kuvallisena työnä oppilaat tekivät samoissa still-kuva ryhmissään afrikkalaiseen satuun perustuvan piirustuksen. He saivat vapaasti päättää, mitä haluaisivat kuvassa kertoa. Suurin osa oppilaista ryhtyi työhön heti. Nopeasti kukin ilmaisi kohteen, jonka aikoi piirtää. B ryhmässä sangviininen tyttö suunnitteli mihin kukin kohde pitäisi tehdä. Muut olivat suunnitteluun tyytyväisiä. Flegmaattinen poika ei osannut päättää mitä ja mihin piirtäisi:

“Kaikki ehdotteli, kun minä en oikein tienny, mitä olisin tehny. Allu ehdotti sitte, että teepä, vaikka tuo kylä”, kertoi poika haastattelussa. (flegmaattinen, poika, haastattelu)

“Sanoin, haluan tehdä. Ja sain suurin piirtein piirtää sen, mitä halusin. Piirsin apinan ja nurmikkaa.” Hän kuitenkin jatkoi: “Ne on kuin kavereita, antaa niitten sitten päättää - niiku tehdään.”
(koleerinen, poika, haastattelu)

Toinen saman ryhmän koleerikko poika sähläsi ja hosui ja moitti muita. Olisi ottanut kaikki värit omalle ryhmälleen ja mieluiten itselleen. Mutta työn alkuun hän ei tahtonut päästä. Häntä auttoi sangviinikko poika. Tämän jälkeen molempien ryhmien työskentely oli joustavaa. He “rupattelivat”, kuten eräs tyttö sanoi, sadusta ja siitä miten juoni työssä näkyisi (vrt. Sava & Linnansaari 1991). Välillä toinen teki toisenkin piirustusta, auttoi työn etenemistä. Haastattelussa oppilaat vastasivat, että kuvaamataidontyö oli onnistunut, riitaa ei ollut ja jokainen oli saanut toteuttaa sen mitä oli halunnut - tai ainakin suurin piirtein.

Esitys

Esityksistä kaikki oppilaat olivat innostuneita. Ensimmäisenä tehtävä molemmissa esityksissä oli roolien jako. Ensimmäisen päivän koko ryhmän yhteisen esityksen roolit löytyivät melko helposti, ehkäpä siksi, ettei esityksessä ollut varsinaista pääroolia, roolit olivat melko tasavertaisia ja niitä oli riittävästi. Kilpailua ei syntynyt. Koleeriset tyypit valitsivat itselleen aggressiivisten eläinten roolit; suden ja villisian. Sen he saivatkin tehdä vapaasti. Melankolinen poika valitsi ihmisen, vaarin roolin ja melankolinen tyttö valitsi oven roolin. Sangviininen tyttö oli kettu ja poika karhu. Flegmaattiset tytöt olivat hiiren ja jäniksen rooleissa, poika sammakon.

Toinen valinta liittyi vaatteisiin. Tehtävän päämääränä oli yhteistyökyvyn ja vastuuntunnon kehittäminen. Esiintymisasuiksi tarkoitettuja tavaroita oli luokassa vain 10 sekä yksi ylimääräinen huopa. Kaikille oli siis tarkoitettu yksi tavara, joka kuvaisi hänen rooliaan. Lähinnä tavaralaatikkoo ollut melankolinen poika otti itselleen heti peruukin. Seuraavaksi ryntäsi nopea koleerinen poika, joka oli tottunut voittamaan, ja keräsi itselleen kolme tavaraa. Parhaat päältä. Laatikosta löytyi turkki, turkishattu ja häntä. Sudella oli nyt hyvä varustus. Pian lapset huomasivat, että kaikille ei riittänyt vaatteita. Tähän hämmästelyyn ohjaaja sanoi, että jospa miettisitte yhdessä, millä tavalla voisi järjestyä kaikille jokin esiintymisasu. Sangviininen tyttö kävi hakemassa sudelta hännän itselleen. Hännästä luopuminen oli vaikeaa ja muuta koleerikko poika ei suostunut antamaan. Häntä kiinnosti muu peuhaaminen, niinpä hän unohtikin häntäongelman eikä varsinaista riitaa syntynyt. Flegmaattinen poika seisoi sivummalla ja katseli touhua, eikä uskaltanut mennä penkomaan vaatelaatikkoo. Sangviininen tyttö ohjaili vaatteiden jakoa. Hän toi ujolle pojalle kylpytakin. Tyytyväisenä, hymyssä suin poika puki sen ylleen ja siirtyi muiden hyppelevien eläinten sekaan. Kohtalaisen aktiivisesti järjestelyihin osallistunut flegmaattinen tyttö ei näyttänyt löytävän itselleen asustetta. Lopuksi kaikki kuitenkin saivat esiintymisvaatteen, joka hyvin tai kohtalaisesti tyydytti heidän mieltymyksiään.

Ensimmäisen esityksen olennainen elementti oli ahtaus. Kuinka 10 oppilasta kaikkine paksuine turkkeineen aikoo sovittautua pienen huovan päälle? Heti esityksen alkuvaiheessa sisälle tulevat eläimet alkoivat asettautua niin, että kaikki todennäköisesti mahtuvat sisään. Uuden roolihenkilön tullessa edelliset siirtyivät toisiaan lähemmäksi. Viimeisen kysyessä lupaa astua sisään ja samalla ahtautuessa ovesta määrättiin hänet aivan ovensuuhun. Lopuksi kyyhötti huovan päällä 10 eri tavoin sommustautunutta metsän eläintä - hilpeästi sovussa.

Kolmannen päivän afrikkalaisen sadun kahdessa esityksessä oli hieman erilainen roolijaon kulku kuin edellisen päivän esityksessä. Tarinan perusteella esityksessä oli kaksi varsinaista pääroolia sekä useita muita sovellettavia sivurooleja. B ryhmässä oli hieman ongelmallista löytää jokaiselle häntä miellyttävä rooli. Sangviininen tyttö pyrki olemaan sovittelijana, mutta piti kiinni omasta rooli valinnastaan, toisesta pääroolista.

“Mikä sinä haluat olla? Sanokaa kaikki, mitä haluatte olla. Minä oon koiraäiti.” (sangiininen, tyttö, havainnointi, esitys)

Hankalaa oli myös se, että ujolle flegmaattiselle pojalle mielipiteen ilmaiseminen näytti olevan työlästä.

“Mikä sinä olisit? Jos et sano mielipidettäsi, me ei tiedetä, mitä sinä haluat?” (Sangiininen tyttö, havainnointi, esitys)

Vihdoin poika päätti olla kilpikonnaäiti, toinen pääroolin esittäjä. Tällöin roolistaan joutui luopumaan flegmaattinen tyttö. Hieman hämmästyneenä hän suostui ja kysyi mikä hän sitten olisi, kun kaikki roolit oli jo jaettu. Sangviiniselta järjestelijä tytöltä tuli ehdotus, että tyttö voisi olla useassa pätkäroolissa eri tilanteissa. Olihan sadussa mahdollisuus käyttää useampiakin rooleja, vaikkapa monia koiran tai kilpikonnan pentuja. Tyttö suostui, vaikka aluksi näyttikin ole-

van pettynyt. Ilmeni kuitenkin, ettei hän raskinut pahoittaa ujon pojan mieltä kieltämällä tältä pääroolin. Loppujen lopuksi vaikutti siltä, että ujo poika osasi omalla "varmalla hiljaisuudellaan" pitää puolensa. Haastattelussa hän kertoi, että halusi heti alussa olla kilpikonnaäiti. Sangviinisen tytönkin kunnianhimo kasvoi. Hän halusi pääroolinsa lisäksi sivuroolikseen koiranpennun roolin. Toiset oppilaan tyrmäsivät tämän ehdotuksen, sillä perusteella, että yhdessä kohtauksessa sekä koiraäiti että pentu ovat yhtäaikaan.

Mielenkiintoinen roolin valinta oli melankolisella pojalla ja tytöllä. He olivat yhdessä leopardeja. Tosin joku muu oppilas sitä heille ehdotti. Tämä pari nuojasi saman huovan alla esityksen ajan - tavallaan piilossa.

Roolin valinta oli kestänyt niin kauan, ettei varsinaiseen harjoitukseen jäänyt paljoakaan aikaa. Esitys jouduttiin tekemään melkein improvisaationa. Esityksen aikana yhteistyö oli saumatonta. Toinen auttoi toistaan, jos kohtaukset tuottivat ongelmia. Ujo poika totesi esityksestä:

"Tosi tyytyväinen, kun tehtiin yhdessä, en olis yksin pärjänny."
(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Koonti

Tässä projektin viimeisessä koonnissa aktiivisin osanottaja oli melankolinen poika. Poika, joka oli muissa aikaisemmissa työstämisympäristöissä melko passiivinen. Passiivisuuttaan hän itsekin haastattelussa pohdiskeli. "En tiedä, miksi en aluksi halunnut tulla mukaan?" Nyt hänellä oli kuitenkin selviä mielipiteitä, joita hän avoimesti toi esiin. Toinen aktiivinen osallistuja oli sangviininen poika. Ujo poika oli aluksi piirin ulkopuolella. Kun ohjaaja pyysi tekemään tilaa myös hänelle, hän siirtyi tyytyväisenä muiden joukkoon. Tytöt olivat jo antaneet

kaikkensa esityksessä ja vaikuttivat väsyneiltä. Väsymyksestä huolimatta koko ryhmästä henki myönteinen, hyväksyvä ja yhteenkuuluvuuden tunnelma.

Yksilöhaastattelu

Haastatteluissa oppilaat ilmaisivat, että ryhmät toimivat ja kaikkien yhteistyö sujui hyvin. Oppilaat kokivat itse olleensa projektin aikana aktiivisia, paitsi yksi poika, josta jo aikaisemmin olemme kertoneet. Yleensä he olivat tyytyväisiä työskentelyyn.

“Me osataan tehdä hyvin yhteistyötä.”

(koleerinen, poika, haastattelu)

“Kiva, kun kaikki oli lähellä.”

(sangviininen, tyttö, haastattelu)

“Oli hyvä ryhmä.” (koleerinen, poika, haastattelu)

“Joku tahto olla samaa roolia kun toinen. Vähä aikaa juteltiin.”

(koleerinen, poika, haastattelu)

“Minä toimin aktiivisesti ja muut toimi, ne esimerkiksi auttaa.”

(melankolinen, tyttö, haastattelu)

“Ei tullu riitaa. Kaverit ei kovin kamalia.”

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Oliko projekti ollut liian sosiaalistava? Useimmat totesivat, että he olivat saaneet valita haluamansa roolin. Esiintymisvaatteiden jako oli tuottanut hieman ongelmia. Sovintoon oli kuitenkin päästy. Lämmittelyleikit olivat melko sopuisia, tuolinvalloitus kiistaa lukuun ottamatta. Ketkä olivat joutuneet antamaan perik-

si, sopeutumaan. Koleeriset pojat ainakin. Toinen oli joutunut kaksi kertaa luopumaan tuolistaan, toisen kerran melankoliselle tytölle toisen kerran ujolle flegmaattiselle pojalle. Toinen koleerinen poika oli saanut valita yleensä suurinpiirtein - neuvottelun jälkeen. "Antaa niitten päättää, kaverien," Koleerista tyttöä ei ryhmässä ollut. Sangviinikot sekä tyttö että poika olivat yleensä voittajia. He eivät varsinaisesti koskaan luopuneet mistään omasta. He olivat viemässä yhteistä projektia rakentavasti eteenpäin, mutta eivät kuitenkaan antaneet periksi. Tyttö piti pääroolin, ja hän haki itselleen koleerikko pojalta hännän esiintymisasukseen. Flegmaatikko ujo poikakin näytti sijoittuvan hyvin. Toiset tavallaan suojelivat häntä. Hän ehkä oli tällä tavalla oppinut pitämään puolensa. Melankolisista oli kaikkein vaikein sanoa, miten he sijoittuivat. Poika valitsi ensimmäisenä esiintymisasukseen peruukin, josta hänen ei tarvinnut luopua. Pitkään hän mietti melankolisen tytön kanssa rooliaan. He eivät näyttäneet kilpailevan millään tavalla päärooleista, vaan heidän valintansa kohdistui ihmistä lähelle tulevampaan rooliin, mm. vaarin, ihmisen rooliin. Tytön rooli ovena takasi hänen syrjästä seuraajan tai vaikkapa aitiopaikka roolin. Myös vaarin rooli oli sivusta seuraajan rooli ja samalla aitiopaikka rooli. Heidän yhteinen rooli leopardina oli piilossa, huovan sisällä. Heidän ei tarvinnut näyttää itseään, eikä esiintyä yksin. Heidänpöytä ei tarvinnut sopeutua muiden tahtoon.

Luokanopettajaa haastateltaessa tulleet seikat tukivat suurelta osin projektissa saamiemme kokemuksia. Haastattelussa nousi esiin tässä tutkimuksessakin usein mainittu koleerinen poika, joka osaa pitää huolen etuisuuksistaan. Sangviininen tyttö ja poika olivat myös luokkatyöskentelyssä aktiivisia, joustavia yhteistyön rakentajia kuitenkin itsensä huomioiden. Pienenä yllätyksenä huomattiin, että flegmaattinen tyttö oli ottanut sosiaalista vastuuta muista ryhmäläisistä. Ujon pojan sitkeys päämääränsä saavuttamiseksi tuli myös pienoisenä yllätyksenä. Hänellä oli sosiaalisissa taidoissa varsinkin ensimmäisellä luokalla ollut vaikeuksia - ujoutensa vuoksi. Myös melankolisen pojan loppuvirkistämisen ilahdutti luokanopettajaa.

“Kun tunnilla häneen on niin vaikea saada otetta.”

(opettaja, haastattelu)

Ryhmän johtajiksi luokassa osoittautuivat samat oppilaat, jotka ongelmien esiintyessä myös draamassa ottivat ohjat käsiinsä. Opettaja kertoi että, tuntitilanteissa hiljaisimmat oppilaat jäivät sivuun, mutta pitemmissä projekteissa johtajatyypit antavat tilaa myös toisille. Pedagoginen kenttätö projektimme oli riittävän pitkä, sen aikana ketään ei jätetty syrjään. Toiminta tapahtui rakentavassa ilmapiirissä.

Vuorovaikutus

Tutkimuksemme draamapedagogiikan toisena tavoitteena on sosiaalisuus, jonka tavoite on monipuoliseen vuorovaikutukseen kykenevä itsensä ja toiset huomioiva ihminen. Tutkimuksemme pedagogiseen kenttätööhön osallistuvat oppilaat pystyvät yhteistyöhön.

Pedagogisen draaman lämmitelyjen yhteydessä yhteistyökyky toimi lapsilla hyvin. He antoivat jokaiselle tilaa toimia kukin omien kykyjensä mukaisesti. He hyväksyivät toisensa. Still-kuvissa nousi esiin johtajatyypit, koleerikot ja sangviinit. Ryhmän muodostuminen passiivisista oppilaista heikensi yhteistyötä. Kuvaamataidon työssä oppilaat auttoivat toisiaan. Auttajia olivat sangviiniset lapset. He myös pyysivät apua, kuten koleerinen ja flegmaattinen poika teki. Esityksissä roolien jako tapahtui toisella ryhmällä kitkattomasti, toisella neuvottelun tuloksena. Aktiivisimmin neuvottelijoina toimivat sangviiniset oppilaat. Kaikkien mielipiteitä kuitenkin kuunneltiin. Päivittäisissä koonneissa puheenvuoroja käyttivät aktiivisimmat koleeriset ja sangviiniset oppilaat. Kaikki kysyttäessä uskalsivat sanoa mielipiteensä ja he myös kuuntelivat tarkasti toistensa puheenvuoroja.

6.4 Ilmaisullisuuden ilmeneminen draamapedagogisessa kenttätöössä persoonallisuuksiltaan erilaisten lasten toimintana

Draamaprosessissa ilmaisu on se keino, jonka kautta ymmärrys ilmenee, ja joka mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden. Draamapedagoginen työskentely mahdollistaa mielikuvituksen keinoin nähdä ja oivaltaa elämän ilmiöitä ja oppia tuottamaan myös uusia mielikuvia. Se tarjoaa keinoja aisti- ja tunnekokemuksille. Draama on sillanrakentaja todellisuuden ja fiktiivisen välillä (vrt. Østern 1994). Pedagogisessa kenttätöössämme olemme halunneet kiinnittää huomiota myös itseilmaisuun ja toisen ilmaisun vastaanottamiseen. Ilmaisun on erottamaton osa jokaista työvaiheemme kokonaisuutta.

Lämmittely

Kaikissa lämmittelyleikeissä ilmaisullisuus tulee esille uskalluksena, toimintana, liikkeenä, ilmeinä ja eleinä. Luokkaan tullessaan oppilaat saattoivat olla jännittyneitä. Lämmittelyleikkien kautta he kuitenkin pääsivät vapautumaan vastaanottavaisemmiksi. Voimistelussa koleeriset oppilaat tekivät liikkeit fyysisemmin ja tehokkaammin kuin muut oppilaat. Sormenpyörityksen oli nähtävissä kasvoista - ilmeistä. He näyttivät myös nauttivan tekemästään. Myös sangviinikot olivat eläytyviä. Melankolinen poika ei "halunnut" hallita tilannetta, vaan teki yliliikkeitä. Myös toinen koleerisista pojista innostui ylisuoritukseen. Vauhtia suosivissa tuolinvalloituksessa ja läpsyhipassa koleerikot loistivat samoin sangviinikot.

"Sai rynnätä tuolille, joku jäi keskelle", (koleerikko, poika, koonti)

Tämän pojan tuolinvalloitusleikki olikin ryntäämistä. Fyysinen ilmaisu kohteen saavuttamiseksi näkyi kaikissa oppilaissa. He eläytyivät suoritukseensa ilman ulkopuolisia jännityspaineita. Jännitys oli leikin sisällä.

Harjoitteiden tarkoituksena oli tarjota myös aisti- ja tunnekokemuksia. Kosketusjuorussa ilmaisu tapahtui kevyen kosketuksen kautta. Oppilaat kuljettivat juorua varovasti. Lähettäjän kädenliikkeet olivat tunnustelevia ja vastaanottajat avoimen odottavia. Kolmea oppilasta lukuun ottamatta muilla pysyi silmät kiinni juorun aikana. Melankolinen tyttö ja osittain myös koleeriset pojat eivät koko juorun aikaa malttaneet pitää silmiään suljettuina. Tyttö kertoi että, oli vaikeata, kun juoruja tuli joskus kaksi yhtäaikaan. Piti miettiä, jännitti - koska tulee. Sangviininen poika piti korvaan koskettamista hauskana. Toinen koleerinen poika muutti juorua ja keskustelussa kertoi:

“Joku siellä muutti sitä.” Myöhemmin tunnusti itse muuttaneensa.

“Tuli siten vähän jännemmäksi.”

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Eläytyminen johonkin eläimeen osoitti selvästi, kuinka kokemuksellisuus on ilmaisun taustatekijä. Flegmaattinen tyttö esitti hiipivän kissan liikehdintää ja ääntelyä erittäin kuvaavasti. Hänellä oli oma kissa. Koirahulluksi itseään kutsuva sangviinikko eläytyi hyvin koiran liikkeisiin ja haukuntaan. Muita esitettäviä eläimiä oli mm. hyppivä västäräkki, keinahteleva norsu, nopea leopardi ja maiteleva kilpikonna.

“Aika hauska, mutta aika vaikee. En tiennyt miten ne liikku.”

(flegmaattinen, poika, haastattelu)

Harvalla suomalaisella lapsella on omakohtaista kokemusta leopardista, kilpikonasta tai norsusta. Jos lapsi ei uskalla antaa mielikuvitukselle tilaa, vaan pyrkii pysymään todellisen tietämyksensä ja kokemuksiensa varassa, saattaa ilmai-

su jäädä hieman kömpelöksi. Mielikuvien ja assosiaatioiden avulla luodaan mielikuvia aiemmista kokemuksista ja hahmotetaan tulevaa. Toisaalta kolmasluokkalaisella on oletettavasti luettua ja kuultua tietoa kaikista näistäkin eläimistä. Tässä korostuukin oman kokemusmaailman peilautuminen. Luokanopettaja kuvasi oppilaittensa kokemuksellista ilmaisua sanomalla että, elämän herkkyyks on vähissä. Hänen opettaja urallaan lasten kokemuksellisuudessa on ollut havaittavista taantumista; luontokokemukset ovat vähissä, harrastukset vähäisiä ja yksipuolisia.

Myttyleikki yksinkertaisuudessaankin kiehtoi lapsia. Kuka pääsisi keskelle? Kuka tulee viereen, kuka taakse, onpas lämmintä. Lasten ilmeet olivat odottavia ja iloisia. Tätä leikkiä kuten kosketusjuoruakin olisi pitänyt jatkaa määrättömästi. Rajoitimme kuitenkin kaikkien harjoitteiden kestoja, jotta suunninpiirtein pysyisimme aikataulussa.

Vuoristorata-harjoitteessa oli vauhtia ja yhdessäoloa. Oppilaat seurasivat vauvunohjaajan liikkeitä täsmällisesti. Nauhalta ilman ääntä katsottuna ei ollut vaikea arvata, mitä tässä demonstraatiossa tapahtui. Lasten kasvoista ja vartalosta voi päätellä milloin mentiin hurjaa alamäkeä, milloin taas oli tasaisempaa. Myös äänenkäyttö oli kuvaavaa. Ilman kuvaa kuunneltuna vaikeuksitta oivalsi mistä esityksestä oli kysymys.

Still-kuvat

“Pysähdys hyvä”, tuumasi koleerikko poika haastattelussa ja näytti kädellään käskevästi, seis. (koleerinen, poika, haastattelu)

Oppilaat olivat pohtineet still-kuvien sanomaa. He saivat kuvissa tuoduksi esiin sen, mitä olivat tarkoittaneetkin. Työstämismvaiheessa he mallailivat ilmeitä ja asentoja ja keskustelivat, miten kukin kohta täytyisi esittää. Draama kehittää

kykyä eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen ja tunteeseen. Ryöstäjälle annettiin neuvoksi:

“Ole uhkaava, melkein irvistä.”

(flegmaattinen, tyttö, havainnointi, still-kuvat)

Ja poika irvisti. Ryöstön kohteeksi joutunut flegmaattinen tyttö otti kirkuvan ilmeen. Toinen koleerikko poika oli heti alussa täysillä mukana, niin innostunut, ettei malttanut keskittyä ohjeiden kuunteluun vaan loihiti ; “Mitä, mitä...” Hän ilmensi sairasta lasta erittäin luonnollisen vaikutteisesti. Oksennuskohtauksesta ei varmaankaan jättänyt mitään arvauksen varaan. Yli innostuneena hän jopa dominoi toisia oppilaita. Hellivistä vanhemmista pystyi myös päättämään roolit ja tunnelmat. Painiottelussa fyysinen olemus oli järjestetty niin, että taistelu- tahto pursui molempien olemuksesta. Tuomari oli valmis puuttumaan otteluun käden asennosta ja kasvojen ilmeestä päätellen.

Melankolisen pojan ja flegmaattisen tytön ja pojan ryhmän esittämät still-kuvat olivat rauhallisempia ja aiheeltaan vähempi ilmeisiä. Melankolisen pojan ilmeistä ei olisi osannut päätellä mikä oli hänen kuvansa tarkoitus. Samoin oli myös toisen pojan kohdalla. Tyttö esitti päättäväisemmin roolihahmoaan ja hänen kuvastaan pystyi jo päättämään jotain tiukkuudesta ja päätöksenteosta, tuomaruudesta tai jotain sinnepäin. Nämä ensimmäisen päivän still-kuvat olivat lasten omaa tuotosta, ja ehkä siksi myös he olivat niihin paneutuneet syvällisemmin. Niissä oli enemmän ilmettä ja puhuttelevuutta kuin kolmannen päivän still-kuvissa.

Kolmannen päivän kuvat pohjautuivat tarinaan, jonka ydinkohdat esitettiin still-kuvina. Tämä ehkä rajoitti lasten luovuutta. He joutuivat kiinnittämään enemmän huomiota ydinasioihin, kuin ilmaisullisuuteen. Tosin näitäkään kuvia ei sovi moittia. Ilmeikkyyttä ja asentojen kuvaavuutta oli niissä yllin kyllin. Mutta ehkä iloinen, ilmaisullinen hulluttelu nousi vähemmän esiin. Toisaalta

oppilaat saattoivat olla melko väsyneitä olihan tämä jo kolmas projektipäivä, toinen peräkkäinen.

Tarina

Molempien tarinoiden toteutus perustui ohjaajan lukemaan tekstiin. Tarinan kuuntelu pyrittiin järjestämään niin, että oppilaat voisivat rentoutuneesti kuunnella ja samalla eläytyä tekstiin. Koleeriset pojat ilmaisivat eläytymisensä selvimmin samoin sangviininen poika. Kaikki oppilaat keskittyivät kuuntelemaan tarinaa, mutta näiden kolmen pojan ilmeistä pystyi päättelemään, että he jo alkoivat "elää" tapahtumia. Nämä pojat hieman liikehtivät, toinen koleerinen poika välillä myös äänteli. Ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille on tärkeää, että hän saa tuntoa oman ilmaisun vastaavan niitä ajatuksia ja tunteita, joita hän ajattelee (vrt. Laakso 1994).

Kuvaamataito

Oppilaan on kyettävä ilmaisemaan omat tunteensa ja oma tahtonsa ja ottaa viestejä vastaan.

"Sain tehdä oman jutun, ja onnistuin",
(flegmaatikko, poika, haastattelu)

"Onnistuin siinä hyvin"
(melankolinen, poika, haastattelu)

"Olin kyllä tyytyväinen."
(melankolinen, tyttö, haastattelu)

Kuvaamataidon työssä ilmaisullisuus tuli esille ideoiden löytämisenä työstettävään aiheeseen, tekemisprosessina sekä kuvatuotoksena. Se, mitä he löysivät työstettävänä olevasta tarinasta, piirtyi myös paperille. Hedelmäpuu löytyy molempien ryhmien työstä samoin kilpikonna, leopardi. Toisen ryhmän flegmaattinen poika piirsi kylän, jossa seikkailut tapahtuvat. Värienkäytössä tämä poika oli varovainen. Hänen kylänsä väritettiin valkeaksi. Myös kooltaan kylä oli melko pieni suhteessa kokonaisuuteen. Tämä flegmaattinen poika olikin ujo ja välillä seuraili tapahtumia hieman sivusta. Hedelmäpuu, joka oli tapahtumien kannalta merkittävä, piirtyi sangviinisen tytön kädessä suureksi ja värikkääksi. Koleerisista pojista toinen teki apinan. Toista pelotti aluksi, että jos ei keksi mitään. Sitten hän keksikin paljon. Draaman avulla pyritään siihen, että yksilö vapautuisi ottamaan käyttöön omat voimavaransa. Tällöin on tuloksena ilmaisun avautuminen, omien mahdollisuuksien löytyminen. (vrt. Way 1976.) Hän piirsi banaanipuun, koiran ja ruohoa, joka jäi kuitenkin värittämättä. Se harmitti häntä. Melankolinen tyttö piirsi eläimiä ja poika auringon, kaksi puuta ja linnun. Kun oppilaat olivat päässeet työn alkuun, he työskentelivät keskittyneesti ja paneutuneesti.

Esitys

“Oli kiva, kun pääsi itse esittämään. Aluksi, kun olin kilpikonna, en osannut näyttää sitä.”

(flegmaattinen, poika haastattelu).

“ Eläimet osasivat puhua. Leopardi kantoi säkkiä.”

(koleerikko, poika, haastattelu)

“ Kiva, kun sai itse päättää, mitä tekee.”

(sangviininen, tyttö, koonti)

“Hauskaa, mielikuvitusta” (koleerinen, poika, koonti)

Rooliin eläytymällä ihminen tutkii erilaisia asenteita, tunteita, ongelmatilanteita (vrt. Heathcote 1984). ”Vaarin kinnas” esityksessä oppilaat kahta lukuun ottamatta esittivät eläintä. Esityksen alussa vaari köpötteli majaan, kintaan sisälle. Tarinassa vaari vain pudotti kintaansa ja itse jatkoi matkaa. Tämä melankolinen poika seurasi majan täyttymistä suu hymyssä. Koira seurasi uskollisesti vaaria vierellä. ”Hurтта jäljessä”, totesikin flegmaattinen koira esittävä tyttö. Oven roolin valitsi melankolinen tyttö. Huopa silmillään hän pyörähteli sisään tulijoiden toiveiden mukaisesti. Jokainen majaan tuleva oppilas liikehti eläintä matki- en. Myös äänellään he ilmensivät eläintä. Kun hiiri pyrki sisään koira haukkui ja vaari kutsui hiiren sisälle. Hiiri oli aluksi arka ja piipittävä, mutta myöhemmin ottikin johtajan roolin. Oli käskevä ja hallitseva. Kuitenkin hän piti ilmapiirin ystävällisenä ja joustavana. Tilanne oli rakentavasti hallinnassa. Kun flegmaatti- nen sammakko pyysi lupaa tulla sisään, katsoi hiiri vaaria. Vaari vain hymyili ja tarkkaili tilannetta ulkopuolisen tavoin. Silloin hiirellä oli tilaisuus toimia. Ja hä- nestä tuli luvan antaja. Sammakko oli saanut vihreän kylpytakin, ja sen suojaa- mana kyykistyi hiiren viereen – tyytyväisen näköisenä. Jänis keksi uuden nimen itselleen ”Loikkeliini”.

Ketulle tuli erehdys, hän sanoi nimekseen suden nimen Vipeltäjä, vaikka tar- koitti Sipsuttajaa. Jänis huomautti hiljaa väärästä nimestä, mutta kettu vain huiskautti ystävällisesti häntäänsä jäniksen tassulla ja esitys jatkui. Seuraavaksi majalle pyrkivä susi muutti joustavasti nimensä Vipsuttajaksi. Nopealla tilan- teen ratkaisulla hän ositti luovuutta (vrt. Heinig 1988). Kettu ja jänis näyttivät huojentuneilta ja tekivät kernaasti tilaa sudelle – tilanteen pelastajalle. Susi oli vähän raadollinen ja käyttäytyi hieman aggressiivisesti, mutta sopeutui kuiten- kin pieneen tilaan ja odotteli seuraavien eläinten saapumista. Aggressiivisuu- desta huolimatta hän oli hyväksytty ryhmän jäsen. Hänen ei tarvinnut esittää – etsiä asemaansa - riitti kun hän oli joukossa. Sisään ahtautuva karhu, liikehti kömpelösti ja ääni oli tyypillisen matala. Villikarjun oli jo vaikea mahtua sisään

ja hiiri määräsikin hänet aivan oven suuhun, reunalle. Yhtäkkiä susi pomppasi pystyyn ja kiljaisi:

“Nyt tämä hajoo.” (koleerinen, poika, havainnointi, esitys)

Ja niin kävi. Lopuksi kaikki pötköttivät sikin, sokin, lomittain ja päällekkäin pitkien lattiaa ja monet kiljahtelivat: “Kivaa, kivaa.” Tässä oppimisprosessissa yhdistyivät luova ajattelu, esteettiset näkemykset ja omat kokemukset (vrt. Nyfors 1994).

Kolmannen päivän esityksenä oli afrikkalainen satu. Tämänkin opettavaisen tarinan tapahtumia peilailtiin eläinhahmojen kautta. Nyt eläimet olivat hieman etäisempiä. Sisällöllisesti tapahtumat olivat jokaisen ilmaistavissa. Tästä esityksestä tuli hieman edellisen päivän esitystä ilmeettömämpi. Lapset painottivat enemmän sisällöllisesti tärkeitä asioita ja, ainakin toinen ryhmä, kiinnitti vähemmän huomiota omaan esittämiseen. Oppilaat vaikuttivat myös väsyneiltä.

B ryhmällä oli tarinalle uusi loppu. He sovelsivat tarinaa ihmisten elämään, omaan kotiin. Flegmaatikko tyttö keksi lopun esityksen kuluessa. Draamatyökentely avasi hänelle luovan sovelluksen (vrt. Heathcote 1984). Toiset osallistujat kaksi koleerikko poikaa ja yksi sangviinikko poika menivät aivan täysillä mukaan muuttuneeseen esitykseen. Ryhmä A noudatti tiukasti sadun juonta. Tämän ryhmän harjoitteluvaihe meni paremmin kuin esitys. Tähän saattoi vaikuttaa se, että B ryhmä esitti niin erilaisen versioin sadusta juuri ennen A ryhmän esitystä. Yksi oppilaista sanoi myös, että häntä jännitti. Tähän ryhmään kuului yksi sangviinikko, kaksi flegmaatikkaa ja kaksi melankolikkaa.

A ryhmän oppilaat etsivät luokasta lavasteita ja järjestivät hedelmäpuun, kilpikonnan kodin ja lähteen paikan. Harjoitustilanteessa sangviininen ja flegmaattinen tyttö ohjailivat tapahtumia johdonmukaisesti. He keksivät nopeasti tarinaan omia vuorosanoja. Flegmaattisella pojalla oli vaikeuksia lähteä mukaan.

Pitkään hän seiso hiljaa paikallaan. Ohjaaja avusti häntä sanomalla, että hän voisi itse keksiä jotain tilanteeseen sopivaa sanottavaa ja toimia niin kuin hänestä tässä tilanteessa olisi sopivaa.

Varsinaisten esiintymisasujen puute näkyi ehkä roolijaon vaikeutena ja toisille myös arkuutena toimia ko. roolissa. Harjoituksissa tarina eteni hyvin ja jokainen toimi roolin edellyttävällä tavalla ja sanottavaakin he keksivät riittävästi. Mitään uutta A ryhmä ei kuitenkaan tarinaan tuonut. Kaikki kohtaukset he pyrkivät toteuttamaan mahdollisimman hyvin alkuperäisen tarinan mukaisesti. Eläytyminen rooleihin onnistui parhaiten sangviiniselta tytöltä. Hänellä oli rohkeutta esittää oma roolinsa, koiraäiti. Ilmeillään hän toi hyvin esiin anelemisen lähes tyessään kilpikonnaäitiä. Myös närkästyminen ja jopa vihaisuuskin paljastuivat hänen tavatessa kilpikonna kolmannen kerran. Yllättäen kilpikonnaäiti antoi-kin jo periksi tässä kolmannessa vierailussa (tarinan mukaan vasta neljännessä). Koiran käytös on siis aivan oikeasti tepsinyt toiseen osapuoleen. Kilpikonna pussiin ujuttaminen oli ilmeikäs kohtaus. Leopardi muodostui kahdesta oppilaasta. Nämä melankoliset oppilaat harkitsivat pitkään, miten konna pussiin laitettaisiin. Vihdoin he päättivät, että pää pitäisi jäädä näkyviin. Kilpikonna ilmeet ehtivät jo olla tuskaiset. Hän pelkäsi pimeään säkkiin joutumista. Valoisa oli kohtaus, jossa kilpikonna pääsi vapaaksi. Pelastujan kasvoista ja liikkeistä kuvastui aito helpotuksen tunne ja iloisuus. Tällainen omakohtainen ahdistuskokemus herätti esiintyjässä pelottavuuteen liittyviä ajatuksia. Oli myös hauska huomata, kuinka hämmästyneen ilmeen leopardi loihti, kun huomasi, ettei säkissä enää ollutkaan ketään. Kuvitteellisen kokemuksen kautta osallistujat saivat todellisen elämän tuntua (vrt. Neelands 1984).

B ryhmän esitys oli kokonaisuudessaan ilmeikäs. Tässä ryhmässä työskenteli kaksi koleerikkaa, yksi sangviinikko ja yksi flegmaatikko. Kaikki oppilaat eläytyivät rooleihinsa. Oppilaat olivat niin innostuneita, että kesken tarinan he muuttivat vihamiesten roolit kaverirooleiksi. Koira puheli sivusta leopardille, että mitä turhia sinä kilpikonnaa jahtaat. Sehän on niin ruipelokin, ettei siitä

paljon ole syötävää. Leopardina ollut koleerikko vastasi yhdellä päättävällä sanalla: "totta". Samoin hän vastasi koiran ehdotukseen, että kai ne voisivat olla kilpikonnaan kanssa ystäviä. Nämä uudet nautittavat kohtaukset olivat esityksen elämyksellisimpiä. Koira kutsui vielä leopardin kotiinsa syömään, missä äiti laittaisi heille hyvää ruokaa. Kotona odotteleva äiti ei kuitenkaan halunnut kuunnella lastensa määräyksiä ruuasta. Syntyi kiista. Lopuksi äiti kuitenkin myöntyi tämän viimeisen kerran laittamaan lapsilleen lihakeittoa. Tässä vauhdikkaassa loppunäytöksessä lapset olivat eläytyneenä mukana – ehkä johtui heidän kokemusmaailmastaan. Mielikuvituksellinen kokemus on lapselle erityisen hyvä tehokas mahdollisuus kokeilla ja tutkia erilaisia ideoita, käsitteitä, arvoja ja rooleja käytännössä, tilanteissa, missä niitä luonnollisestikin saattaisi esiintyä (vrt. Neelands 1984).

Näistä molemmista esityksistä voi päätellä, että kaikki oppilaat pystyivät itse ilmaisemaan tunteitaan ja tahtoaan. Ujoin poika tarvitsi aluksi rohkaisua. Koleeriset pojat olivat hyvinkin eläytyviä. Koontitilanteissa koleerikot eivät oikein osanneet ilmaisuaan sanoiksi pukea. Sangviiniset oppilaat elivät myös täysillä mukana koko esityksen ajan. Flegmaattinen tyttö topakoitui kerta kerran jälkeen. Poikakin loppua kohden aktivoitui. Melankoliset olivat koko ajan mukana, mutta lähinnä sivussa, piilossa – huovan alla. Vastaanottamaan toisten viestintää heistä pystyi jokainen.

Kokemuksien peili

Näiden harjoitteiden aikana tuli selvästi esille se kokemusmaailma, jossa lapset elävät. Luokanopettaja mainitsi TV:n vaikutuksen mm. ampumista ihannoivana ilmaisuna. Vaari majassa odotellessa asukkaita oli ammuskelevinaan sisään tulijoita. Myöskin taukohetkien aikana usein oppilaan käteen osui jokin osoitteluun sopiva esine. Still-kuviksi valittiin ryöstö ja paini. Painiminen ja könyäminen ovat kuuluneet perinteisesti tämän ikäisten lasten elämän sisältöihin,

mutta tuskin ryöstöt. Poika, jolla huijatuksi tuleminen oli tuoreessa muistissa, oli varuillaan ja itse valmis huijaamaan. Lasten elinpiiriin kuuluvat lemmikkieläimet virittivät oppilaita eläytyvään ilmaisuun.

Vanhempien turva ja huolehtiminen kosketti lapsia. He myös etsivät myönteisiä ratkaisuja hankalille tilanteille. Ristiriita asetelma leopardin ja kilpikonna välillä oli helpottavaa ratkaista uudella ystävyydellä. Ystävyys säilyminen kilpikonna ja koiran välillä tuntui oppilaita myös hyvälle.

“Pelotti, jos kilpikonna ei olis enää kaveri.”

(flegmaattinen, tyttö, koonti)

“Hyvä, kun oli onnellinen loppu.”

(melankolinen, tyttö, koonti)

Ystävyys suhteet ja luotettavuus mietitytti monia oppilaita.

“On tärkeää, että on ystäviä. Pitäisi olla luotettavia, joille voi kertoa salaisimman salaisuuden.” (sangiivinen, tyttö, haastattelu)

Toisen esityksen lopussa oppilaat etsivät tarinan juoneen sopua ja ystävyyttä. Pelko ystävyysmenettämisestä oli kuvastunut oppilaiden mielipiteissä.

Ilmaisuksi

Tutkimuksessamme olemme asettaneet draamapedagogiikan kolmanneksi tavoitteeksi ilmaisullisuuden, joka tuottaa vapautuneen oikeamielisen ilmaisijan. Pedagogisen kenttätyön aikana ilmaisullisuus tuli monella eri tavalla näkyviin.

Lämmittelyissä oli tavoite saada lapset vapautuneeseen ilmaisuun. Tehtävissä oli liikettä sekä aisti- ja tunneharjoituksia. Sangviiniset ja koleeriset oppilaat eläytyivät toiminnallisiin harjoitteisiin ilmeikkäimmin, toinen koleerinen jopa yliesittävästi. Myös melankolinen poika innostui voimistelutehtävien yliesitykseen. Still-kuvissa sangviiniset ja koleeriset oppilaat olivat ilmeikkäimpiä. Tarinalla oli yhdeksän eläytyvää, keskittynyttä kuuntelijaa. Esityksessä monipuolinen ilmaisu näkyi selvimmin. Niissä yhdistyi luovat ratkaisut, toiminta sekä liikkeet, ilmeet ja eleet. Rooleihin eläytymällä oppilaat tutkivat erilaisia oikeita elämäntilanteita ja tekivät niihin omia ratkaisujaan. Niissä yhdistyi luova ajattelu, esteettiset näkemykset ja omat kokemukset. Sangviiniset ja koleeriset lapset toivat parhaiten esiin esittämisen taitonsa. Myöskin flegmaattisen tytön esiintyminen oli ilmeikästä, mutta melankolisten oppilaiden esiintyminen oli ”pientä piiloutumista”.

Kuvaamataidollinen ilmaisu oli suurimmalle osalle oppilasta luontainen ilmaisukeino. Auttajia alkuun lähtemiseksi kuitenkin tarvittiin. Auttajiksi ilmaantuvat sangviiniset oppilaat. Avuntarvitsijoina olivat koleeriset pojat ja flegmaattinen poika. Haastatteluissa kaikki oppilaat kykenivät esittämään omat mielipiteensä ja ajatuksensa. Kaikista pedagogisen kenttätyön työmuodoista parhaiten yksilöhaastatteluissa flegmaattiset ja melankolistet oppilaat pystyivät esittämään yksilölliset tunteen ilmaisut ja erittelyt.

7 POHDINTA

Olemme tarkastelleet teoreettisen aineiston sekä tutkimuksemme draamapedagogisen kenttätöiden aineiston kautta kolmea draamallisesti merkittävää elementtiä; osallistujan ilmaisullisuuden ja sosiaalisuuden ilmenemistä draamapedagogisessa työskentelyssä sekä ymmärryksen esiintymistä ja kehittymistä draamaprosessin aikana. Tarkastelimme eri persoonallisuustyyppeiden toimintaa ja toiminnan välityksellä olemme kartoittaneet myös lasten kokemuksia.

Tämä tutkimus antoi uutta, opetukseen soveltuvaa tietoa: draamapedagoginen työskentely edistää osallistujan ymmärryksen lisääntymistä, syventää ilmaisullisia taitoja sekä monipuolistaa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Ymmärryksen lisääntyminen perustuu koettuun, eläytyvään oppimiseen. Tämän päivän nopeatempoisessa informaatioyhteiskunnassa ei usein luontaisesti ole, tai ei ole mahdollisuutta järjestää lapsille oikeaa työtä tai todellista tilannetta jonkin asian tai ilmiön ymmärtämiseksi. Draamapedagogisen työtavan järjestelyillä voidaan kuitenkin luoda sellaiset kuvitteelliset puitteet, tilanteet, joissa osallistujalla on mahdollisuus kokemukselliseen ja elämykselliseen asioiden ja ilmiöiden prosessointiin. Asioiden, ilmiöiden ja tilanteiden monipuolinen syvälinen pohdinta herättää osallistujissa uusia ajatuksia ja oivalluksia. Näitä oivallusratoja lapset voivat käyttää hyväksi oikeassa elämässä vastaavanlaisissa tilanteissa sekä kehittää ja soveltaa niitä.

Tutkimuksemme mukaan oppilaat kykenivät jatkojalostamaan still-kuvien ja sadunmaailman herättämiä mielikuvia oikeasta ja väärästä. He tekivät päätelmiä yhteistoiminnallisesta työskentelystä, ratkaisivat ongelmia selviytymiseksi eri tilanteissa. Oppilaat sovelsivat esityksissään draamallisia tehtäviä myös käytän-

nön elämän ilmaisemiseen. Draamaharjoitteilla houkutellaankin osallistujia näkemään laajoja kokonaisuuksia, ymmärtämään omaa lähiympäristöä laajemmin. Toisaalta lasten ymmärtäminen on riippuvainen hänen aikaisemmasta kokemusmaailmastaan, jolla on rajoittava merkitys draamapedagogiikan hyödyntämiseen. Draamapedagogiikan välityksellä kokemusmaailmaa voidaan avartaa valitsemalla työstettäväksi tuntemattomampi aihe. Tämä vaatii johdattelevan ja pohjustavan valmistelun. Draamapedagogiikan työmenetelmiä täytyy soveltaa ikäryhmän mukaisesti. Eläytyminen toisen ihmisen asemaan saattaa olla vaikeaa vielä alkuopetusikäisellä, joten tehtäväsittelun ja vaatimustenkin on oltava helppoja. Vaikeutta tulee myöhemmin lisätä, jotta mielenkiinto ja motivaatio säilyisivät.

Tutkimuksemme mukaisesti draamapedagogiset harjoitteet syventävät ilmaisullisia taitoja. Tehtyjen havaintojen perusteella on nähtävissä itseilmaisun avautumista ja rohkaistumista. Draamaharjoitteista löytyi keinoja kertoa omia ajatuksia ja ideoita sekä vastaanottaa muiden ilmaisullista viestintää. Eläytyminen rooliin lisäsi selvästi osallistujan ilmaisuvoimaa, äänenkäyttöä ja liikehdintää. Esityksen sitominen liian tarkasti vuorosanoihin saattaa olla ilmaisun estäjä. Laaja ja väljä tehtävänasettelu avaa ilmaisukanavia. Ohjaajina meidän tulee huomioida jo suunnitteluvaiheessa, että emme tee liian tarkkoja toimintasuunnitelmia. Ryhmäläisille tulee jäädä tilaa toteuttaa omia spontaanisti nousseita ideoitaan. Tutkimuksemme mukaan pelkät aiheet tuottivat monipuolista ilmaisua ja ymmärrystä. Muutamilla oppilailla ilmaisullisuus oli hyvin fyysistä. tarinat alkoivat elää jo niitä luettaessa ja ilmeily ja eläytyminen oli väistämätöntä.

Sosiaalisuus on yksi erottamaton osa draamapedagogista työskentelyä. Tutkimuksessamme ilmeni eri lapsiryhmien lähenemistä rajankäynneistä huolimatta. Oppilaat kyselivät toisten mielipiteitä ja kuuntelivat toistensa esittämiä ehdotuksia. Ja myöskin kunnioittivat niitä. Osa oppilaista kykeni pitämään oman kantansa käsittelyn loppuun saakka, loukkaamatta suuremmin toisten tunteita. Muutamat oppilaat kuitenkin joutuivat antamaan periksi. Toisille oppilaille ei

ollut niin suuri merkitys, miten jokin asia etenee. Kaikkien oppilaiden tavoitteena näytti olevan yhteinen päämäärä – onnistunut tuotos.

Havaintojemme mukaan draamapedagogisesta työmuodosta hyötyi eniten hiljainen ja arka (flegmaattinen) oppilas. Hän sai rohkeutta roolien kautta. Hän puolusti omaa etuaan ja sai myös tahtonsa pidettyä. Haastattelussa kävi ilmi, että arka oppilas nautti kaikista työmuodoista, joskin aluksi oli ollut vaikeahko päästä toimintaan mukaan. Havaintojemme mukaan erittäin aktiiviselle oppilaalle täytyy järjestää fyysistä, toiminnallista draamatyöskentelyä ja sellaisia tehtäväasetteluja, joissa hänen on otettava kanssa ihminen huomioon. Harjoitteissa huomasimme, että vahva aktiivinen persoona pyrki dominoimaan toisia oppilaita monissa tilanteissa. Vetäytyville oppilaille on tarpeellista olla pitkäjänteistä sekä fyysistä että pohdiskelua vaativaa draamaharjoitetta. Työskentely toisten oppilaiden kanssa auttoi vetäytyviä oppilaita toiminnallisuuteen pedagogisen kenttätyömme aikana. Pitemmän prosessin kautta hitaampi osallistuja lämpeni ja aktivoitui aivan tutkimuksemme viime hetkillä.

Prosessin aikana ilmeni, miten toiminnallisesti eri tavalla mukana olleet lapset saivat kuitenkin niin samansuuntaisia kokemuksia. Keskusteluissa hiljainen, passiivinen, flegmaattinen poika kertoi samoista pelon tai huolen ja ilon tunteista kuin aktiivisesti projektissa toiminut sangviininen tyttö. Samansuuntaisia heidän näkemystensä kanssa usein olivat myös melankolisten ja koleeristen oppilaiden ajatukset. Melankolisten ja koleeristen ajatukset olivat ikään kuin piilommassa. Niitä täytyi opettajan kysellä, jotta kokemukset ja tilanteet hahmotuivat heille.

Tutkimustulosten mukaisesti näemme draamapedagogiikan yhtenä hyvänä eläytymiseen ja tekemiseen aktivoivana työmuotona, jolla on selvästi myönteiset vaikutukset oppilaan ymmärryksen kehittymiseen sekä ilmaisullisten ja sosiaalisten taitojen monipuolistumiseen.

Draamapedagoginen työmuoto on prosessi, jossa on huomioitava oppilas kokonaisuutena, hänen kokemuksensa ja ympäristönsä. Jokaiselle oppilaalle ei aina sovi yhtä hyvin kaikki draamapedagogiset työmuodot. Vauhtileikit eivät miellyttäneet melankolisia, sen sijaan kosketusleikit olivat heidän mieleen. Koleerisia nopeus viehätti, mutta aikaa ja aistien keskittymistä vaativissa tehtävissä he olivat malttamattomia. Työmuotojen tuleekin olla vaihtelevia ja opettajan tulee tuntea ja huomioida oppilaittensa persoonallisuuksien toimintatavat sekä tilanteet ja toimia myös niiden mukaisesti. Lapselle olennainen oppimistapa on tekemällä oppiminen. Tällöin oppimisessa on mukana fyysinen toiminta ja ajattelutoiminta. Tekeminen, kokeminen ja eläytyminen yhdessä hioutuvat uudeksi tiedoksi, taidoksi ja ymmärrykseksi.

Meille tutkijoina tutkimuksen tekeminen on ollut prosessi. Tietämyksemme draamasta ja pedagogisesta draamaprosessista on monipuolistunut. Olimme painottaneet aikaisemmin ehkä enemmän draaman rakenteellisuutta. Prosessin myötä käsityksemme draamasta ja sen eri persoonallisuuksien kokemuksista draaman eri vaiheista syveni. Tutkimuksen suurin anti meille ohjaajina liittyy lasten persoonallisuuksien tunnistamiseen draamapedagogisessa toiminnassa. Draaman etenemisen myötä pystymme tulevaisuudessa suuntaamaan omaa toimintaamme tarkemmin ja edesauttamaan lasten kokemusten muodostumista.

Olemme tutkimuksessamme uskaltaneet alueelle, josta on tähän mennessä ollut kovin vähän tietoa. Löysimme kiehtovan alueen persoonallisuuksiltaan erilaisen oppilaiden kokemusmaailmasta pedagogisessa draamatyöskentelyssä, ja heidän ymmärryksensä, sosiaalisuutensa ja ilmaisullisuutensa kasvamisesta ja tiedostamisesta. Tutkimuksemme koehenkilöjoukko oli pieni, jolloin kaikkien persoonallisuustyyppien löytäminen ei ollut helppoa. Oppilaiden luokittelu oli myös subjektiivisen näkemyksemme varassa. Toisaalta pienempää kohdejoukkoa oli mahdollista havainnoida tarkemmin, mikä tuki persoonallisuustyyppien tunnistamista.

Tutkimuksemme draamapedagoginen kenttätö osoitti, että draamapedagogisia työmuotoja voidaan monipuolisesti hyödyntää peruskoulun ala-asteella. Tavoitteet määräävät kohteet. Laajaan ymmärtämiseen liittyvät tilannekohtaiset esille tulevat ongelmat ja ilmiöt voidaan käsitellä draamapedagogisin menetelmin, kuten erimielisyydet ja sovun rakentaminen kouluyhteisössä – ehkäpä myös yhteiselo maailman laajuisesti.

Oppiainekohtaisesti draamaa voidaan käyttää mm. äidinkielen, kuvaamataidon, uskonnon ja filosofian sekä historian opetukseen. Äidinkielellä draamapedagogisten menetelmien avulla voidaan herkistää lukemaan oppimista ja ymmärtävää lukemista. Draamalliset harjoitteet kehittävät myös oppilaan ilmaisullisia taitoja, joita oppilas voi hyödyntää kaikessa työskentelyssään. Kuvaamataidon aiheeseen tutustuminen voi avautua pedagogisen draaman välityksellä. Voidaan tutkia työstettävän kohteen olemusta, sen yksityiskohtia, asentoja, liikettä, ilmettä jne. Uskonnon ja filosofian kysymysten selvittelyyn draamapedagogiikka on verraton väline. Eläytyminen herättelee osallistujia eettisten ja moraalisten kysymysten pohdiskeluun oikeasta ja väärästä. Historiallisten näkemysten avautuminen voi myös tapahtua eläytymisen keinoin. Voidaan tarkastella yhteiskuntarakennetta, hierarkisuutta, etuja, haittoja, syitä ja seurauksia sekä kehityksen tuomia muutoksia.

Tutkimuksemme viritti monia uusia kiinnostavia tutkimuksen aiheita. Miten voitaisiin ja voitaisiinko draamapedagogiikkaa hyödyntää ylivilkkaiden lasten oppimisessa? Miten pitkäaikaisessa draamapedagogisessa prosessityöskentelyssä mukana olleet lapset menestyvät myöhemmin koulussa? Millaisia ammatillisia tai yhteiskunnanäkemyksellisiä valintoja he tekevät? Mikä vaikutus pedagogisella draamalla on oppilaiden moraalin kehittämisessä?

LÄHTEET

Aitolehti, S. 1994. Teksti eläväksi draaman keinoin. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 31-35.

Allport, G.W. 1937. Personality. New York: Holt, Rineart and Winston.

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

Bolton, G. 1992. New perspectives on classroom drama. Great Britain: Simon & Schuster Education.

Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teori. 3. Reviderte utgave. Trondheim: Tapir.

Courtney, R. 1991. Play, Drama & Thought. Toronto: Simon & Pierre.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

Dewey, J. 1987. Art as Experience. Teoksessa J. A. Boydston (toim.) John Dewey. The later works, vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dunderfelt, Tony. 1998. Henkilökemia. Juva: WSOY.

Elämänviisauden kirja. 1990. Hannu Tarmio (koonnut). WSOY.

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

Eyseneck, H. J. 1976. Ihmisten erilaisuus (suom. Pekka Hakkarainen). Alkuteos The Inequality of Man. Helsinki: Otava.

Eyseneck, H. J. Eyseneck, M. W. 1985. Personality and Individual Differences. New York and London: Plenum Press.

Gröhn, T. & Sava, I. (toim.) 1991. Kouluyhteisön kehittäminen – menetelmällisiä ja praktisia pohdintoja. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 3.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Havell, C. 1990. Rifts and Reunions: A Reconstruction of the Development of Drama in Education. Teoksessa P. Abbs (toim.) Living Powers: The Arts in Education. Hampshire: The Falmer Press, 164-166.

Heathcote, D. 1984. Collected writings on education and drama. Essex: Hutchinson & Co.

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

Heinig, R. 1988. Creative drama for the classroom teacher. 13 rd ed. Englewood cliffs: Prentice Hall.

Hornbrook, D. 1994. The Challenge of Dramaturgy. Lehtonen, J & Tanttu-Knapp, H. (toim.) Teoksessa Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajainvalmistuslaitos, 3-9.

Hämäläinen, M. Pulkkinen, L. Allik, J. ja Pulver, A. 1994. Nesta persoonallisuustesti (NEO-PI) standardointi viiden suuren persoonallisuuspiirteen arvioimiseksi. Jyväskylän yliopiston psykologianlaitoksen julkaisuja 327.

Jurvelius, N. 1988. Taide kasvattaa. Porvoo: WSOY.

Kemilä, D. & Kuosmanen, P. (toim.) 1953. Luen ja kerron. Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino.

Kjambaki. 1981. Afrikkalaisia satuja. Helsinki: Kansankulttuuri.

Kohonen, Viljo. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Teoksessa Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10, 1988, 189-232.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. New jersey. Prentice –Hall.

Kuuluvainen, J. 1994. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) Teoksessa Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 12-17.

Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 12-28.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitas , A, 338, Tampere.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Raportissa Varto, J. (toim.) Kohti elämissä maailman ja ihmisen laadul-

lista tutkimista. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. Seminaariraportti. Sufi 10. Fifty 44, 1-34.

Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogiassa, osa 2 – ihmisenä ihmistyössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 79-109.

Liukko, S. 1994. Draama ja pyrkimys kokonaisvaltaiseen oppimiseen. J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Teoksessa Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 74.

Liukko, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Lyytinen, H. Eklund, K. & Laakso, M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Kirjasta Lyytinen, P. Korhonen, M. Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 40-65.

Mäki-Opas, A. 1993. "Älä katko kasvavan siipiä". Auttava, terapeuttinen kasvatustutkimus Lauri Rauhalan eksistentiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium; 13.

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

Neelands, J. 1992. Learning through Imagined Experience. Hodder & Stoughton. London.

Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnalliset paradigmat

tutkimusmallit ja - menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85

Nyfors, R. 1994. Opetushallitus. Helsinki. Painatuskeskus.

O'Neill, C. & Lambert, A & Linnell, R. & Warr-Wood, I. 1976. Drama Guidelines. London Drama.

O'Neill, C. & Lambert, A. 1989. Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers. Hertfordshire: Courier International Ltd.

Paju, M & Viitanen, M. 1994. Pedagogisessa draamassa toimimisen perusteet: Draamajakson kuvaus ja arviointi oppilaan edistymisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Pakka, J. & Saksman, L. 1994. Kiva kun pääsee teatteriin. Teatterikasvatus holistisena aihekokonaisuutena oppilaskatsojatyyppittelyn avulla tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampereen yliopisto. SUFI-tutkimuksia, 14. Tampere.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus: Painatuskeskus.

Piippo, E. 1992. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus.

Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Kirjasta Lyytinen, P, Korkiakangas, M. Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Porvoo: WSOY, 297-310.

Pulkkinen, L. 1997. Lapsesta aikuiseksi. Juva: WSOY.

Rasmussen, B. K. 1991. Å vaere eller late som om'. Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre. Universitetet i Trondheim: Institut for drama, film og teater 1.

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

Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: SHKS.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Kirjapaja.

Salmivaara, Irma. 1994. Pedagogista draamaa vai teatteria? J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) Teoksessa Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23-31.

Sava & Linnansaari. 1991. (toim.) Peruskoulun toiminta- ja työmuotoja kehittämässä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 2.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Opetushallitus, 15-40.

Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtana. *Stylus* 1, 14-17.

Suihko, K. 1995. Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Teoksessa Lehtonen, I & Lintunen, J. (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus (Tutkimuksia ja selvityksiä 24) ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos (Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18), 139-150.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

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

Taskinen, R. & Teerijoki, P.1997. Kohti draamapedagogiikan dialogia. Analyysi kielen perusluonteesta draamapedagogisen pelikentän mahdollisuuksien ymmärtämiseksi. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Termonen, J. 1997. Pedagoginen draama opetusmenetelmänä: Ilmaisutaidon opettajaksi opiskelevien opettajien näkemys pedagogisen draaman soveltuvuudesta opetusmenetelmäksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö.

Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Gummerus.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvatusprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta Universitatis Tamperensis, A 496.

Vaarin kinnas. 1977. Helsinki: Kansankulttuuri.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä. Tammer- Paino Oy.

Way, P. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.

Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus ja minuus. Juva: WSOY.

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin&Göös.

Østern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.). Ilmaisen monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 43-71.

Østern, A-L. 1997. Växelverkan mellan teori och empiri i dramapedagogiska forskning. Teoksessa Drama boreale. Jyväskylän yliopiston opettajan koulutuslaitoksen julkaisuja. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia 2, 71-85.

DRAAMAKOKEILU 1.

Ti.28.4.1998, klo 12-13

Torkinmäki

1. Lämmittely

Ilotteluleikki

- läpsyhippa
- matkalle eri tavalla liikkuen: hiihto, laskettelu, uinti, soutu

2. Tutustuminen

Rasiassa oleva aarre

- kerrotaan jokaisesta yksi hyvä asia
- oppilas kertoo kuvitellun iloisen asian, jonka toivoisi löytyvän rasiasta – lasten toiveet

3. Improja

Lasten toiveiden pohjalta

- patsaita, still- kuvia parityönä tai kolmen ryhmässä

4. Koonti

Tuntemusten erittelyä koko ryhmänä, ringissä

Tavoitteet: - tutustuminen
- kameraan tottuminen
- välittömän ilmapiirin luominen

Keinot - irroittelu (liike, kosketus, yhteispeli, iloinen tekeminen)

DRAAMAKOKEILU 2

Ma. 4.5.1998, klo

Torkinmäki

1. Lämmittely

- myttyleikki
- omaan kehoon tutustumista Janek Szatkovskin ohjelmaa sovellettuna

Produktio

-Vaarin kinnas

- keskeytetty tarina –oppilaat keksivät lopun
- opettaja lukee tarinan ja jättää kesken
- selitys työn kulusta
- 10 min aikaa suunnitella oma koko ryhmän esitys
(roolien jako, esitysympäristön toteuttaminen, juonen kertaus,
tarinan lopun keksiminen)

2. Koonti

- esityksen pohjalta

Tavoitteet:

- tutustuminen
- kameraan tottuminen
- välittömän ilmapiirin kokeminen
- draamallisiin työmuotoihin totuttelemisen

DRAAMAKOKEILU 3

TI. 5.5. 1998, KLO 8-14

Torkinmäki

1. Lämmittely

- tuolinvalloitus
- kosketusjuoru
- eläytyminen eri eläimiin

2. Produktio

Sadunmaailma

- opettaja kertoo sadun
- 15 min piirustus sadusta
- jaetaan kaksi viiden hengen ryhmää
- still- kuvat ydinkohdista, niin monta kuin oppilaat haluavat
- kuvien läpikäynti kaikki yhdessä
- 10 min esityksen suunnitteluun
 - roolien jako
 - esityspaikka
 - juonen kertaus
- esitykset (2 kpl)
- yhteinen koonti

3. Haastattelut ja kirjoitelmat

- Oppilaita haastatellaan yksi kerrallaan, muut kirjoittavat kokemuksistaan.

Myöhemmin sovittuna aikana

4. Videon katselu

5. Luokanopettajan haastattelu

Tavoitteet: Kartoittaa oppilaiden kokemuksia produktion aikana.

Aihealueet: ystävyyden merkitys ja toisesta huolehtiminen

LASTEN HAASTATTELU 5.5.1998

Kerrataan tätä päivää

Miltä sinusta tuntui?

Miksi?

1. Lämmittely

- tuolinvaltaus
- eläinpelejä
- eläinten liikkeitä
- kosketusjuoru

Miltä ne tuntuivat?

Miksi?

2. Sadun maailma

Satu Minkälainen se sinusta oli?

Miksi?

Kuvistyö

Onnistuiko ryhmätyöskentely?

Saitko toteuttaa oman ajatuksen?

Mikä se oli?

Still-kuva

Tuliko mielestäsi tärkein esille?

Mitkä tärkeitä?

Miksi?

Esityksen suunnittelu

Roolinjako

Saitko sen roolin jonka halusit?

Miltä tuntui?

Miksi et saanut?

Toimitko riittävästi ryhmässä?

Perustele

Miten koit muut ryhmäläiset?

Löysitkö uusia piirteitä kavereista?

Miten olisit halunnut toteuttaa jos et ollut tähän tyytyväinen?

Esitys

Millaisia ajatuksia esitys sinussa herätti?

Tuliko mieleesi aikaisempia tapahtumia?

Olisitko halunnut tehdä jotain toisin?

Mitä ?

Miksi?

Mikä Rooli sinulla oli?

Mitä ajatuksia herätti sinussa muut roolihahmot?

- toinen äiti
- toisen lapset

Koonti

Mitä opit keskustelussa?

Opitko jotain muilta luokkatovereilta?

Kerro vielä jotain mitä sinulla on mielessä?

Olisiko jotain harmeja vai iloja?

HAASTATTELUKYSYMYKSET

luokanopettaja

1. Sosiaaliset taidot

- ryhmässä toimiminen
- toisen huomioon ottaminen

2. Luokassa toteutettu draama

- esimerkki tyypillisestä draamatunnista
- millaisia tavoitteita draamalle asetettu
- millaisia kokemuksia toteutumisesta
- oppilaiden suhtautuminen draamaan
- kuinka usein draamaa työstetty
- onko esiintynyt ongelmia
- mitä mieltä olet draaman käytöstä opetuksessa

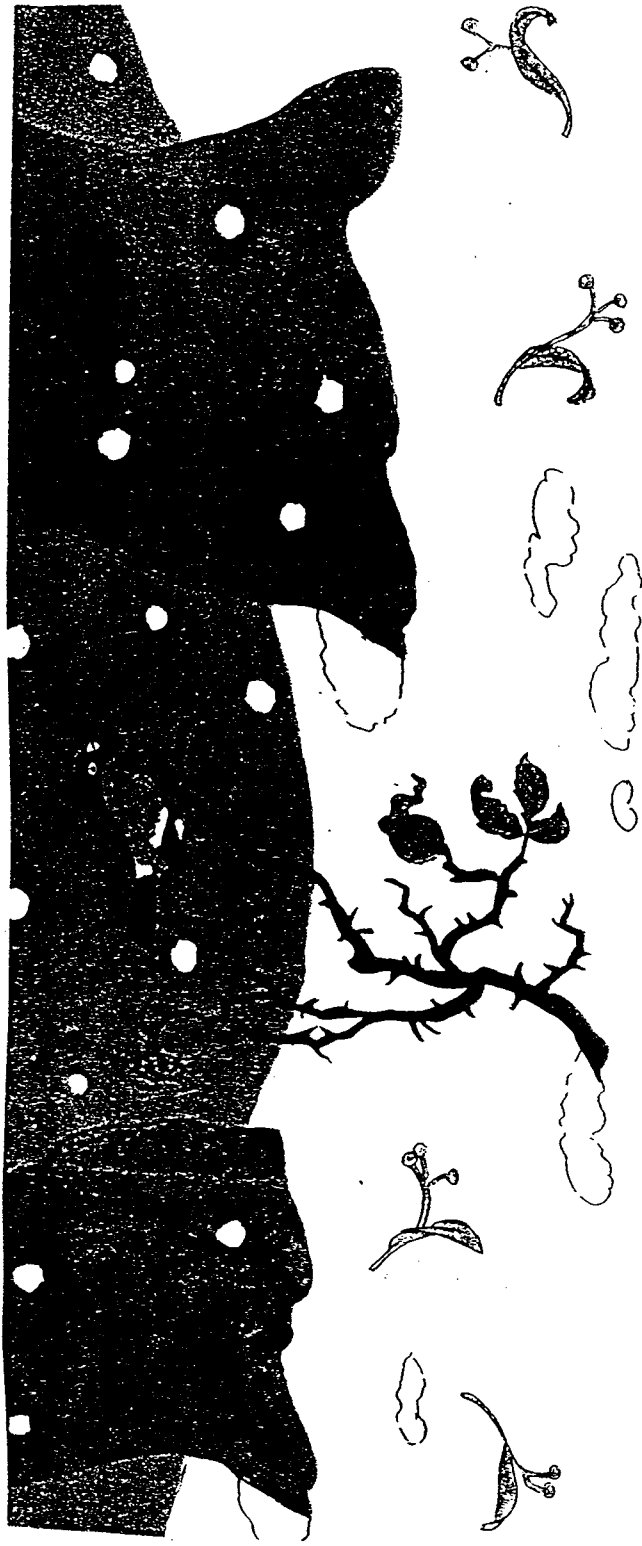
Ukrainalainen satu

VAARIN KINNAS





ulki vaari metsällä koira perässään. Kulki,
kulki ja kintaansa kadotti.

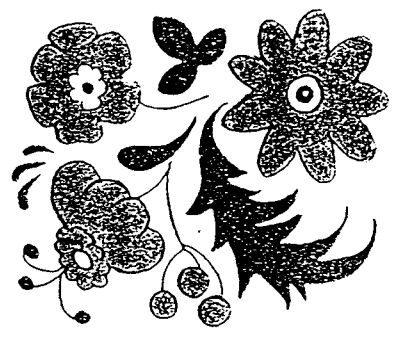
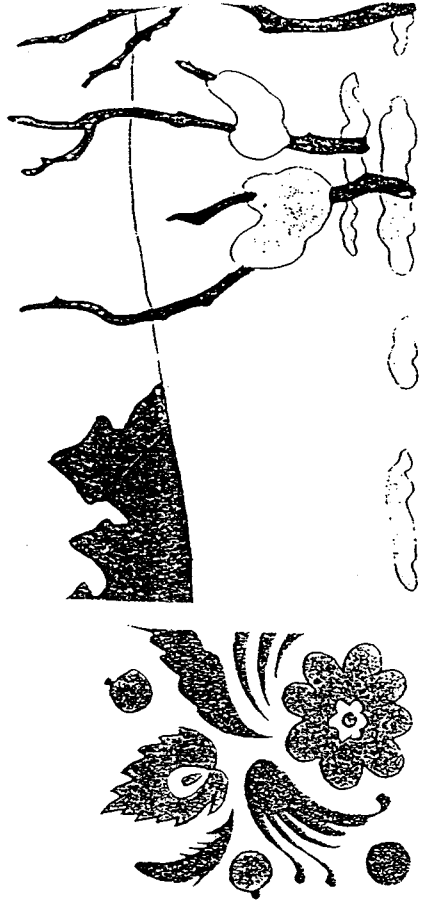
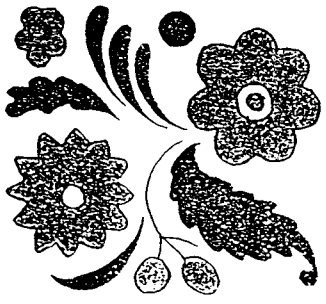


Juoksi siihen hiiri, ryömi sisään kintaa-
seen ja sanoi:
- Minä asun tässä.

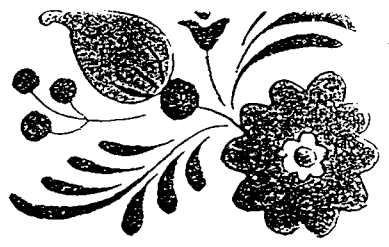


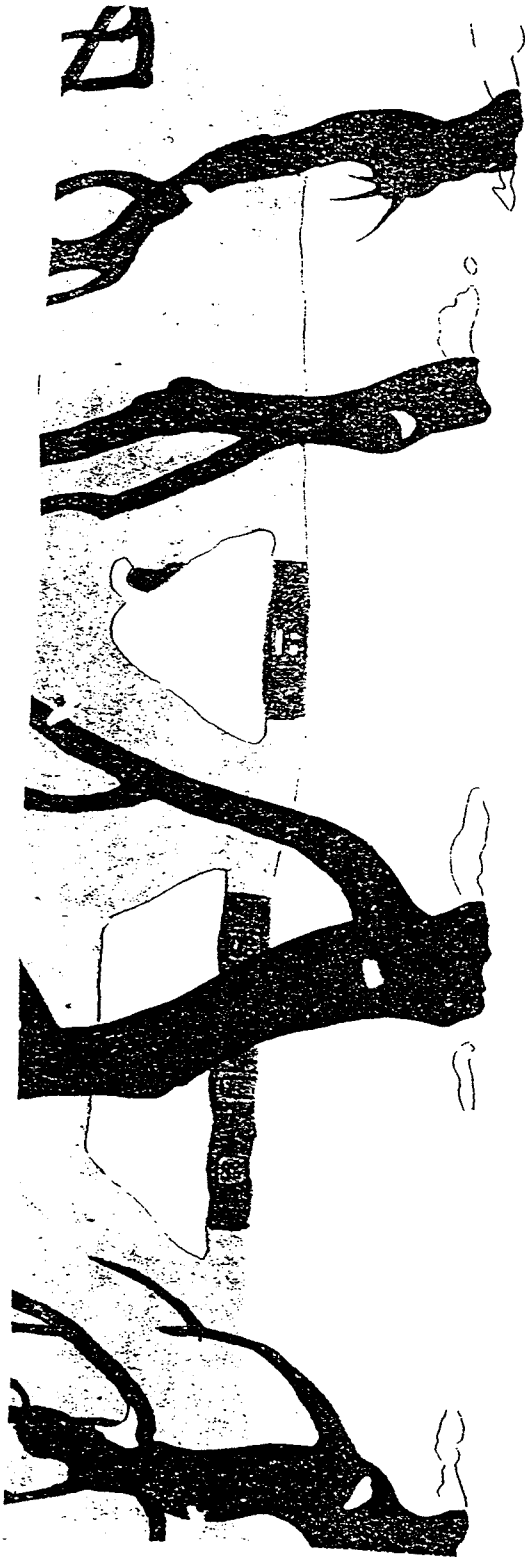


Mutta samassa jo sammakko siihen hyp-
pii, pomppii ja kysyy:
- Kuka, kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja. Entä sinä? Kuka olet?
- No, minä olen sammakko-pomppiija.
Päästä minutkin sisään.
- Tule.



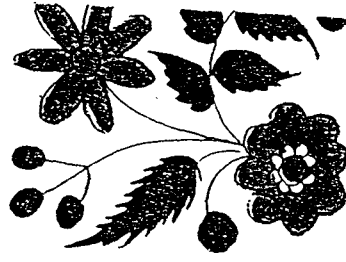
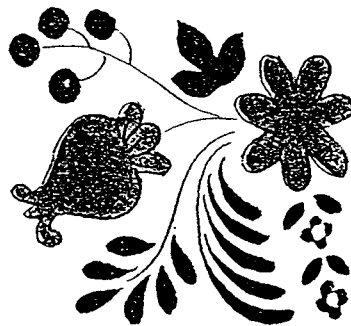
Nyt heitä on jo kaksi. Juoksee siihen jä-
nis. Kintaan luona pysähtyy ja kysyy:
- Kuka, kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja ja sammakko-pomppi-
ja. Entä sinä? Kuka olet?
- No, minä olen jänis-loikkija. Päästäkää
minutkin sisään.
- Tule.

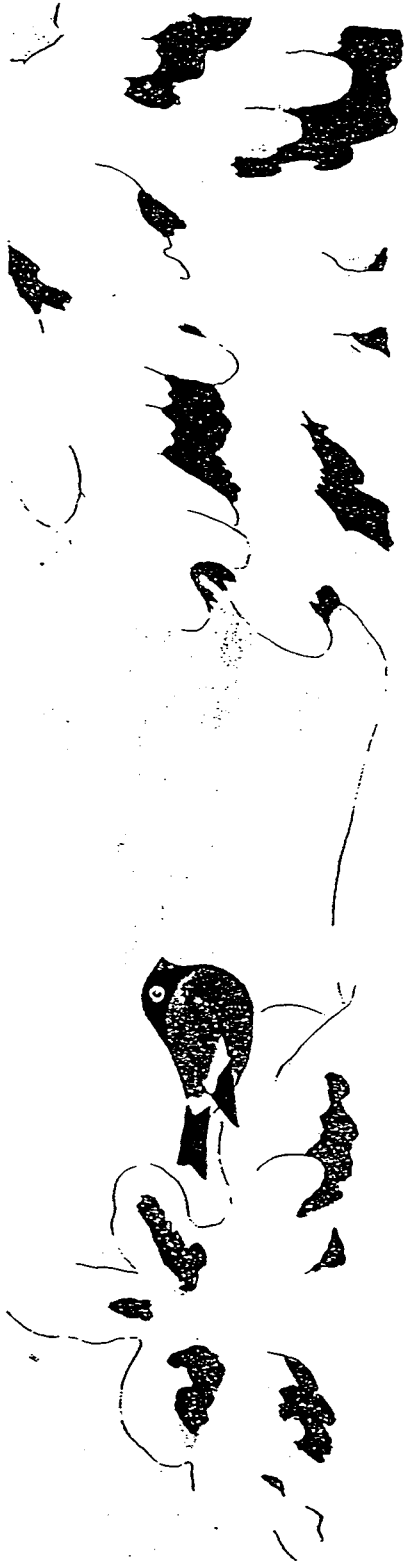




Nyt heitä on jo kolme. Juoksee siihen
kettu:

- Kuka, kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja, sammakko-pomppija
ja jänis-loikkija. Entä sinä? Kuka olet?
- No, minä olen kettu-sipsuttaja. Päästä-
kää minutkin sisään.





Nyt heitä on jo neljä. Ohoh. Juoksee siihen susi, pysähtyy myös kintaan luona ja kysyy:

- Kuka, kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja, sammakko-pomppi, jänis-loikkija ja kettu-sipsuttaja. Entä sinä? Kuka olet?
- No, minä olen harmaa susi-vipeltäjä. Päästäkää minutkin sisään.
- Tulehan.





Susikin tunki sisään. Heitä oli jo viisi.
Mistä lieneekään siihen osui villisika.

- Rööh, rööh, rööh. Kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja, sammakko-pomppija, jänis-loikkija, kettu-sipsuttaja ja harmaa susi-vipeltäjä. Entä sinä? Kuka olet?
- No, minä olen villikarju-kulmahamas. Päästäkää minutkin sisään.

Voi mikä pulma. Kaikki tässä tahtovat kintaaseen.

- Et sinä enää mahdu.
- Mahdun vielä jotenkuten. Päästäkää.
- No voi. Minkäs sinulle mahtaa. Tule sitten.

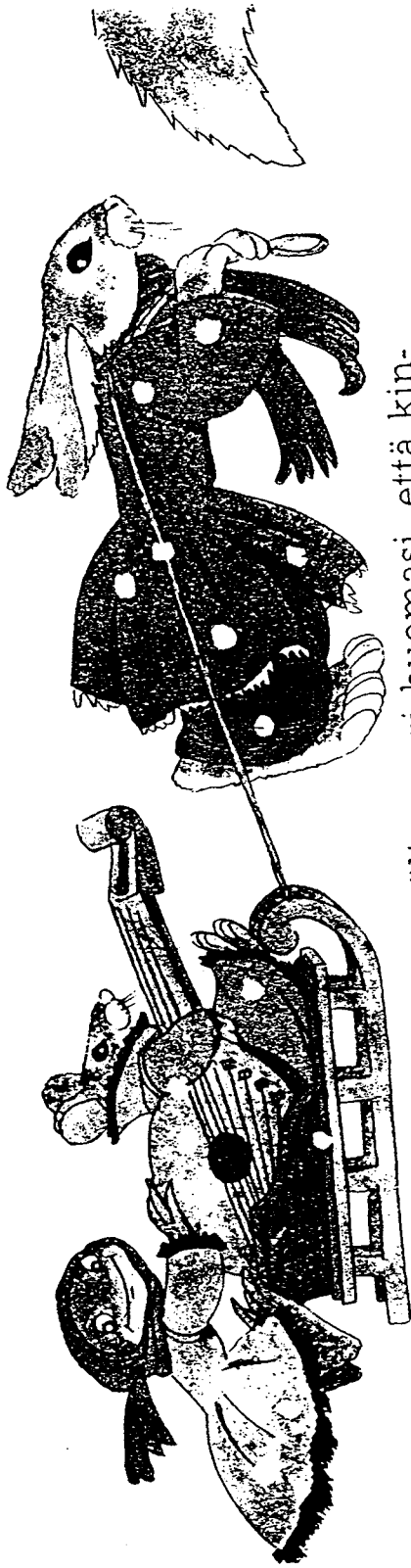




Villisikakin tunkee sisään. Heitä on jo kuusi. Ja niin on ahdasta, ettei kääntymään enää pääse. Mutta tuolla alkavat oksat rytistä. Karhu kömpii esiin, pysähtyy kintaan luona ja kysyy:

- Kuka, kukas kintaassa asuu?
- Hiiri-nakertaja, sammakko-pomppija, jänis-loikkija, kettu-sipsuttaja, susi-vipeltäjä ja villikarju-kulmahammas. Entä kuka sinä olet?
- Mrr, mrr, mrr. Onpa teitä siellä monta. No, minä olen karhu-kuomanen. Päästäkää minutkin sisään.
- Miten ihmeessä me sinut tänne mahduttamme? Muutenkin täällä on kovin ahdasta.
- Kai nyt jotenkin sentään.
- No, tule sitten, mutta jää sinne reunalle.
- Karhukin tunki sisään. Heitä oli jo seitsemän ja niin oli ahdasta, että kinnas saattoi haljeta minä hetkenä tahansa.





Mutta sillä välin vaari huomasi, että kintasta ei ollut missään. Hän lähti silloin sitä etsimään. Ja koira edellensä juoksi.

Juoksi, juoksi ja sitten huomasi: siinä makaa kinnas ja ikään kuin kihisee. Koira silloin haukkumaan:

- Hau, hau, hau.

Eläimet pelästyivät ja ryntäsivät ulos kintaasta pitkin metsää eri suuntiin. Ja vaari tuli ja korjasi kintaansa talteen.



Kjambaki

Kilpikonnalla ja koiralla oli samanikäisiä lapsia, kymmenen kummalla kin. Mutta kilpikonnin pojat ja tyttäret olivat terveempiä ja voimakkaampia kuin koiran lapset. Kilpikonna nimittäin tiesi metsässä paikan jossa kasvoi ravitsevia hedelmiä. Koiran perheellä taas oli harvoin mitään purtavaa.

Kerran yksi koiranpoikaparka kohtasi kilpikonnatyön syömässä.

”Voi miten ihania hedelmiä!” se äimisteli.

”Tahdotkos maistaa?” Ja ne jakoivat aterian keskenään. Mutta pikku koira söi vain vähän ja vei loput äidilleen. Tämä hämmästeli myös, maistoi hedelmiä ja juoksi kilpikonnin talolle.

”Päivää!”

”Päivää päivää, koira kulta.”

”Mistä te nuo ihanat hedelmät olette saaneet?”

”Jaa hedelmät? Ai ne hedelmät! No . . . ne kasvavat kaukana täältä.”

”Rakas kilpikonna, sinä tiedät miten heikkoja ja heiveröisiä minun pikkuiseni ovat. Minä juoksisin halki seitsemän metsän jotta löytäisin niille jotain näin hyvää. Ole kiltti ja kerro. Ota minut mukaan kun seuraavan kerran menet hedelmiä hakemaan.”

’Entä jos niitä ei sitten riitäkään omille lapsilleni?’ mietti kilpikonna. Mutta se oli olevinaan ystävällinen ja sanoi: ”Tule mukaan vain jos tahdot. Huomisaamuna sarastuksen aikaan.”

”Tulen toki.” Ja koira oli iloissaan. Se ilmaantui jo keskiyöllä kilpikonnin oven taa. Tämä marisi: ”Mitä sinä nyt jo tulit?”

”Anteeksi.”

Ja koira palasi kotiin odottamaan.

Mutta kilpikonna ei odottanutkaan sitä. Päinvastoin. Se lähti metsään tuntia liian aikaisin, poimi hedelmiä ja pani uudestaan maata. Kun koira tuli aamuhämärissä sitä herättämään, se sanoi: ”Joskus toiste. Minä

olen tänään kipeä enkä voi tulla ulos, ystävä hyvä.”

Sama toistui pari kolme kertaa, kunnes koira vaati: ”Sinähän lupasit. Tule nyt näyttämään minulle ne hedelmät.”

Olihan kilpikonnän sitten lähdettävä.

”Mutta älä sitten rupea haukkumaan jos metsästä kuuluu jotain. Muuten se leopardi joka on hedelmälehdon isäntä, ottaa meidät kiinni.”

”En hauku, en”, vakuutti koira.

Aluksi kaikki sujui hyvin. Ne noukkivat maahan pudonneet hedelmät. Ja kilpikonnän panssariin muksahteli aina silloin tällöin jokunen hedelmä oksalta. Kuului vain hiljainen: muks. Ei muuta.

Mutta juuri kun ne noukkivat innokkaimmin, moksatti äkkiä yksi hedelmä suoraan koiran kalloon, ja se haukahti säikähdyksestä.

”Seis! Kuka ryövää minun hedelmiäni?” leopardi ärjähti.

Koira pötki kiireesti karkuun.

Hidasjalkainen kilpikonna taas kätkeytyi lehtikasaan puun alle. Leopardi ei huomannut sitä. Kunnes joku pikkulintu piiskutti oksien seasta:

”Et saa kii, et saa kii
lehtikasan alta, hihii!”

Niin leopardi kahmaisi kilpikonnän kuivien lehtien alta ja pisti sen säkkiin.

Mutta kilpikonnäpa ei ollutkaan eilisen teeren poika vaan tiesi monta temppua.

”Voi miten hieno uusi säkki”, se alkoi loruta. ”Minä en kyllä antaisi minkään kilpikonnän liata sitä. Tarkoitin että jos minä olisin esimerkiksi leopardi niin . . .”

”Toden totta. Se on liian hieno tuommoiselle.” Ja leopardi tunki kilpikonnän vanhaan reikäiseen säkkiin.

Eihän kilpikonna muuta toivonutkaan. Kun leopardi taivalsi kotikylänsä kohti, se pujahti säkistä, pudottautui ruohon ja – paineli omaa kotiaan kohti.

”Tulkaa katsomaan mitä sain kiinni!” Leopardi kutsui kaikki eläimet kokoon. Mutta kun se avasi säkkinsä, niin eihän siinä ketään ollut.

Raivoissaan se hiipi takaisin väijymään kilpikonnaa. Eikä aikaakaan

kun kilpikonna taas ilmaantui koiran seurassa hakemaan ruokaa lapsilleen. Leopardi tarttui siihen eikä antanut enää huiputtaa itseään. Se työnsi kilpikonnin lujaan uuteen säkkiin ja raahasi sen mennessään keittääkseen siitä lientä. Mahtaillen se kutsui kaikki kylänsä eläimet juhla-aterialle. Ne sytyttivät nuotion ja riensivät Kjämbaki-lähteelle noutaakseen vettä kalabassikurpitsan kuorilla.

Voi kilpikonna-raukkaa! Koira pohti miten voisi pelastaa sen. Se juoksi kotiinsa ja ripusti kaulaansa pieniä kelloja, joilla sen lapset leikkivät. Sitten se ryntäsi takaisin ja piiloutui lähteen ääreen pensaaseen.

Kun elukat olivat täyttämässä kalabassejaan, se alkoi ravistella itseään. Ensin hiukan, sitten kiivaasti. Ja kun se siinä tärisi, kellot kilkattivat sen kaulassa: dindindindin dindandandondin . . .

Eläimet säikähtivät ja heittivät vesiastiat maahan.

Ne kiljuivat: "Kjämbaki on noiduttu!" ja säntäsivät tiehensä.

Koira niiden perään.

Eläinten pako jatkui kylään ja sen ohitsekin.

Mutta koira pysähtyi, vapautti kilpikonnin ja vei sen ehjin nahoin kotiin.

Ja siitä lähtien kilpikonna oli koiran uskollinen ystävä ja jakoi sen kanssa kaiken mitä omisti.