

ILMAISUPAJA CROMIN MERKITYS SIIHEN OSALLISTUNEILLE

Tapaustutkimus oppimisesta, tunteista ja osallistumisesta draamakasvatuksen viitekehyksessä

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu tutkielma

Tero Lindholm

Kevät 2006

Ohjaajat: Pentti Moilanen & Hannu Heikkinen

## Tiivistelmä

Lindholm, T. 2006. Ilmaisupaja Cromin merkitys siihen osallistuneille. Tapaustutkimus oppimisesta, tunteista ja osallistumisesta draamakasvatuksen viitekehyksessä. Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 132 s.

Tämä tutkielma pyrkii selvittämään mitä Ilmaisupaja Crom sai aikaan. Tutkin mikä oli Ilmaisupaja Cromin merkitys siihen osallistuneille oppilaille. Tutkimusryhmä koostuu yhteensä 14 tutkittavasta.

Aihetta olen käsitellyt kolmen pääkohdan kautta: oppimisen, tunteiden ja osallistumisen kautta. Kaiken taustalla on draamakasvatus, jonka puitteissa ilmaisupaja pidettiin. Draamakasvatus voidaan nähdä sosiokulttuurisen näkemyksen mukaisesti yhteiskunnallisena vaikuttajana. Oppimisessa perustana ovat sosiokulttuurisen näkemyksen ja draamakasvatuksen teoriat, kuten draamaoppimisen nelikenttä Gavin Boltonin mukaan. Tunteita käsittelen erityisesti Tapio Puolimatkan ja Kari Turusen teorioiden kautta. Osallistumisessa peilaan tutkittavien vastauksia lähinnä Spinozan ja Kaarlo Laineen ajatuksiin. Lisäksi tutkimuksessa yhtenä keskeisimmistä kohteista on fantasia, joka nousi osallistujien suosikiksi ja jota tutkailen usealta kannalta. Cromin merkitystä tutkin kokonaisuutena, osallistujan kokemuksena ja merkityksellisenä tapahtumana, draamakasvatuksen genressä, sosiokulttuurisen paradigman mukaan, tunne-elämyksenä, kulttuurin ja yhteiskunnan kannalta.

Tutkimusstrategiana on tapaustutkimus, jossa tutkija on koko ajan ollut aktiivisesti mukana. Aineistonkeruun menetelminä ovat kyselylomake ja neljän tutkittavan haastattelut, jotka syventävät tutkijan havaintoja, loppukeskusteluita ja kyselylomakkeita.

Tutkimustulosten perusteella Ilmaisupaja Cromin merkitys oli osallistujien henkilökohtaisissa merkityksenannoissa, mutta samalla niissä korostui yhteisöllisyys koettuja elämyksiä kohtaan. Crom herätti laajan kirjon eri tunteita, kehitti omaa ilmaisua ja näyttelijäntaitoja sekä sai osallistujat osallistumaan aktiivisesti. Selkeimmin nämä asiat näkyivät kahdessa fantasiaseikkailussa, joihin tiivistyi koko Cromin merkitys.

Asiasanat: draamakasvatus, fantasia, ilmaisupaja, merkitys, oppiminen, osallistuminen, sosiokulttuurinen perspektiivi, tunteet.

## Sisältö

Tiivistelmä.....	2
Sisältö .....	3
1 Ilmiö nimeltä ”Ilmaisupaja Crom” .....	6
1.1 Cromin tavoitteet ja sisältö .....	7
1.2 Draamasopimus.....	9
1.3 Prosessidraamat.....	11
1.4 Nukketeatteri ja improvisaatio .....	12
1.5 Fantasiaseikkailut & osallistujien oman ohjauksen suunnittelu ja ohjaus.....	13
2 Tutkimuksen tehtävät .....	15
2.1 Tutkimuksen syntyminen.....	15
2.2 Tutkimusongelman muotoutuminen .....	16
2.3 Muita tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä.....	17
2.4 Tutkimuskysymykset .....	19
3 Metodinen keskustelu .....	20
3.1 Tutkimuksen konteksti: tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö.....	20
3.2 Laadullinen tutkimus.....	21
3.3 Tapaustutkimus .....	22
3.4 Havainnointi.....	22
3.5 Kyselylomake.....	23
3.6 Haastattelut.....	23
3.7 Aineiston analyysi.....	24
4 Teoria & empiria samoissa kehyksissä.....	26
4.1 Oppiminen.....	26
4.1.1 Sosiokulttuurinen näkökulma .....	26
4.1.1.1 Sosiokulttuurisen paradigman piirteitä ja lähtökohtia.....	27
4.1.1.2 Oppiminen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan.....	28
4.1.1.3 Sosiokulttuurisen paradigman ja draamakasvatuksen yhteisiä piirteitä	30
4.1.2 Draamakasvatus .....	36
4.1.2.1 Draaman historia lyhyesti - draama sosiokulttuurisena ilmiönä .....	36
4.1.2.2 Draamakasvatuksen käsite .....	37

4.1.2.3 Draama koulussa (Suomessa) .....	39
4.1.2.4 Draama – vakavaa leikillisyyttä ja esteettistä kahdentumista .....	42
4.1.2.5 Draamakasvatus oppimisympäristönä.....	45
4.1.2.6 Draaman tavoitteet ja päämäärät .....	47
4.1.2.7 Draaman oppimisalueet.....	49
4.2 Tunteet.....	53
4.2.1 Tunteet .....	53
4.2.2 Tunteet ja kulttuuri .....	54
4.2.3 Tunteet, (draama)kasvatus ja Crom .....	57
4.3 Osallistuminen .....	61
4.3.1 Koulussa on tylsää!.....	61
4.3.2 Aktiivisuus – aktiivinen oppiminen ja aktiivinen oppilas .....	62
5 Tutkimuksen päätulos: fantasia on kivaa! .....	72
5.1 Tarinat .....	72
5.2 Fantasia – mitä se on? .....	74
5.3 Fantasian maailmat kiehtovat.....	75
5.4 Roolipelien luonne .....	78
5.5 Cromin fantasiaseikkailujen muoto = LARP .....	80
5.6 Fantasian mahdollisuudet.....	84
5.7 Fantasian suosion syitä.....	88
6 Pohdinta.....	92
6.1 Crom oli kiva! .....	92
6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	95
6.4 Jatkotutkimusaiheita.....	98
6.5 Lopuksi.....	99
Lähteet .....	100
Liite 1. Ilmaisupaja Cromin tarinat.....	107
Liite 2. Kyselylomake .....	127
Liite 3. Haastattelukysymykset .....	132

*”Satujen valtakunta on laaja, syvä, korkea ja täynnä monenlaisia asioita:  
siellä on kaikenlaisia petoja ja lintuja, rannattomia meriä ja lukemattomia tähtiä.  
Siellä on lumoavaa kauneutta ja aina läsnäolevaa uhkaa, sekä iloa että surua, terävää kuin  
miekka. Tuossa valtakunnassa vaeltanut voi kenties pitää itseään onnekkaana, mutta juuri sen  
rikkaus ja outous mykistävät kulkijan, joka aikoo kertoa sen ihmeistä. Ja Satumaassa kulkiessa  
on vaarallista kysellä liikaa, ettei sen portteja ja avaimia kadoteta.”*

– J. R. R. Tolkien

Yllä oleva kuvaus kertoo Satujen valtakunnasta, mutta voisi aivan yhtä hyvin kertoa Tarinoiden valtakunnasta tai Fantasioiden valtakunnasta. Tolkien kuvasi niiden luonnetta esseessään Saduista, joka toimii myös tutkielmani eräänlaisena suunnanantajana. Vaikka keskityn enemmän siihen, mikä *merkitys* Ilmaisupaja Cromilla oli, yhtä paljon tutkielmani kertoo tarinoista. Jännittävästä, surullisista, pelottavista, ihanista, oudoista, turvallisista, iloisista ja mukavista tarinoista, joita kerrottiin Cromin ”leirinuotioilla”. Ja mitä niihin tarinoihin liittyykään: valtava määrä tietoa, mielenkiintoista taustaa ja kiehtovaa kulttuuria. Luettuasi seuraavat 130 sivua olet tullut tietämään mm. mitä draamakasvatus on, millaista on oppiminen sosiokulttuurisen paradigman mukaan sekä millaisia tunteita koettiin, miten osallistuttiin, mitä opittiin ja mikä Cromissa kiehtoi eniten. Tolkienin kuvaus voisi kertoa myös Ilmaisupaja Cromista.

Tutkimuksen rakenne etenee siten, että alussa on ilmiön ja tutkimuksen menetelmien kuvausta, jonka jälkeen vuorottelevat teoria ja empiria. Tutkimuksen viitekehyksenä toimivan draamakasvatuksen esittelen oppimisen yhteydessä, vaikka se rakenteellisesti voisi sijoittua jo ilmiön kuvauksen yhteyteen. Syynä on se, että se on mielestäni mukavampi hahmottaa kokonaisuutena, eikä eroteltuna (draamakasvatus - draamaoppiminen). Tarkoitus on, että aineiston teoreettinen ja empiirinen osuus kävisivät ikään kuin vuoropuhelua keskenään. Näin ollen teoria ja tulokset ovat samojen otsikoiden alla, eikä myöskään tuloksia esitetä erikseen, kuten usein on tapana. Pohdintaluvussa tosin esitellään vielä lyhyesti tutkimuksen päätuloksia ja pohditaan niiden arvoa.

Ja Sinä, lukija, olet nyt valinnan edessä. Pidätkö sinä tarinoista? Onko mielikuvituksessasi tilaa vielä yhdelle?

## 1 Ilmiö nimeltä ”Ilmaisupaja Crom”

Tutkielmani kohde on Ilmaisupaja Crom ja sen merkitys. Siksi kerron alkuun millaisesta ilmiöstä on kyse. Mutta ihan ensin pieni termikysymys ja vastaus siihen. Miksi nimenä on *Ilmaisupaja Crom*, eikä esimerkiksi *draamapaja*? Vanhoista termeistähän ollaan luopumassa ja pyrkimässä yhteiseen draamakasvatus –käsitteistöön? Syitä on kaksi. 1) Ajattelimme toisen Crom-ohjaajan (Mikko Ropponen) kanssa, että sana ”ilmaisu” kertoisi oppilaille ja muille sidosryhmille laajemmin mistä on kysymys. 2) Lausuttuna ja maiskuteltuna suussa Ilmaisupaja Crom tuntui perustamishetkellä paremmalta (tällä hetkellä ollaan ehkä kallistumassa draamapajan puoleen...). Nimiasia ei ole merkittävä, mutta halusin selvittää sen ennen kuin astut pidemmälle.

Crom (vastedes puhuessani Ilmaisupaja Cromista käytän siitä nimeä Crom) on ilmaisupaja tarinoista kiinnostuneille. Se sai alkunsa Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteella, kun Jyväskylän Nuotta ry. järjesti Normaalikoulun oppilaille ja heidän vanhemmilleen naamiaisillan. Tuona kohtalokkaana iltana kahdelle opettajaksi opiskelevalle (minä ja Mikko) heräsi idea järjestää Norssin oppilaille lisää jotain draamallista aktiviteettiä. Ajatuksemme kohtasivat Normaalikoulun rehtorin kanssa ja kävi ilmi, ettei Norssilla tuolloin ollut draamakerhoa tai vastaavaa draamakasvatukseen liittyvää toimintaa. Kirjoitimme houkuttelevan mainoskirjeen hemaisevan kuvan kera ja lähetimme sen arvovaltaiselle opettajakunnalle. Kun ideamme sai rehtorin ja muiden opettajien hyväksynnän, oli aika suunnitella toimintaa tarkemmin.

Cromin perustana ovat tarinat. Ne kiehtovat niin pieniä kuin isoja, mikä näkyy monessa: satujen ikaikainen ja jatkuva suosio, sarjakuvaseikkailujen menestys valkokankaalla, fantasiabuumi, teatterilavojen kävijämäärät, harrastajateatterin määrä jne. Tarinoissa on jotain mystistä, ja niitä kerromme toisillemme leikin, draaman ja teatterin avulla (Heikkinen 2004, 125). Cromin tarinoiden sisällöt ja teemat me ohjaajat suunnittelimme yhdessä ja erikseen, pitkälti osallistujien toiveiden mukaan. Noissa toiveissa oli mm. perinteisen näytelmäesityksen tekemistä, seikkailua, improvisointia, tunteiden käsittelyä, ryhmätöitä ja fantasiaa. Toiveissa esiintyneitä asioita rakensimme tarinoiksi prosessidraaman, fantasiaseikkailuiden, improvisaation ja nukketheaterin keinoin.

Crom pidettiin ensimmäisen kerran keväällä 2005. Se toimi koulun iltapäiväkerhon tavoin. Pajaa pidettiin kerran viikossa koulupäivän jälkeen, pari tuntia kerrallaan. Yhteensä kokoontumisia oli 12. Kohderyhmäksi valitsimme 4-6 luokan oppilaat, koska heidän kanssaan voisimme tehdä jo vaativiakin kokonaisuuksia. Mukaan pääsi täyttämällä laatimamme lomakkeen

ja ilmoittautumalla etukäteen. Ensimmäinen kokoontuminen oli samalla viikolla kuin ilmoittautuminen ja tuon kerran aikana sovimme jatkokertojen kokoontumisajan ja paikan. Ensimmäisellä kerralla mukana oli 12 oppilasta. Ryhmä eli aika lailla, ja loppua kohti mukaan tuli useita uusia kasvoja, osan jättäessä pajan kesken. Neljä oppilasta kävi kokeilemassa toimintaa vain kerran. Yleisin keskenjättämissyy oli muut harrastukset. Ilmaisupajassa kävi yhteensä 18 eri oppilasta.

### 1.1 Cromin tavoitteet ja sisältö

Crom ei ollut draaman tai ilmaisun opiskelua. Se oli vapaa-ajan harrastus, jossa tutkittiin ja kokeiltiin erilaisia draamallisia työtapoja draamakasvatuksen kontekstissa. Toiminnalla oli kasvatuksellinen puoli, koska samalla mukana oli sosiaalista kanssakäymistä, eettisiä ja moraalisia valintoja, emotionaalisia hetkiä, fyysistä liikettä sekä kognitiivisia tiedonjäsenäytösprosesseja ja tarkkaavaisuutta vaativaa ajattelua. Jos ajattelen yläkäsitteenä draamakasvatusta, niin Crom keskittyi omaan ilmaisuun, sen vahvistamiseen, kehittämiseen ja esittämiseen. Crom oli riippumaton ilmaisupaja, jossa draama nähtiin itseisarvona. Osallistujien mielestä Crom oli mm. kiva näyttelypaikka, paja ja näytelmäkerho, jossa ”saa näytellä aika vapaasti”, ”tehdään monipuolisia systeemejä” ja ”pidetään hauskaa”.

Cromin päällimmäisenä tavoitteena oli alusta asti osallistujien oman ilmaisun harjoittelu, kehittäminen ja tukeminen hausalla tavalla. Tärkeintä oli viihtyminen. Tarinoiden ja draaman työtapojen avulla harjoiteltiin mm. sosiaalisia taitoja yhdessä tekemisen kautta. Meillä ohjaajilla oli lisäksi tavoitteena omien draamaopettaja-taitojen testaaminen käytännössä ja kokemusten kartuttaminen. Crom oli harrastus siinä missä mikä tahansa muu vastaava kerho. Koska meillä ei ollut velvoitteita opetussuunnitelmaa tai toisia opettajia kohtaan, saimme muokata pajan juuri sen näköiseksi kuin halusimme. Myöskään osallistujien toiminnan, taitojen tai kehittymisen kirjallista arviointia emme tehneet. Yhteinen loppukeskustelu jokaisen kerran jälkeen toimi arviointina ja palautteen antajana niin ohjaajille kuin osallistujillekin. Näissä keskusteluissa suunnittelimme myös yhteisesti tulevia kokoontumisia. Ohjaajien kahdenkeskisissä tuumauksissa ja palavereissa purimme vielä lisää tavoitteita, sisältöjä ja kokemuksia.

Rasmussenin (Liukko 1998, 87–88) mukaan draaman oppimisteoreettiset suuntaukset ovat epistemologinen eli tietoteoreettinen suuntaus, rooliteoreettinen eli sosiaalipedagoginen suuntaus ja taidekasvatuksellinen suuntaus. Em. jaottelun mukaan Cromin tavoitteet lähestyvät

ensisijaisesti rooliteoreettista suuntausta, mutta vaikutteita on muistakin. Epistemologisesta on kielellisen kyvyn vahvistaminen, taidekasvatuksellisesta esteettiset ja tunnekokemukset. Rooliteoreettinen on siksi lähinnä, että siinä korostuu draamatyöskentelyn sosiaalisuus ja vuorovaikutus eettisten ja kasvatuksellisten teemojen parissa. (Liukko 1998, 87–88)

Kerron lyhyesti mitä Cromissa tehtiin ja miksi. Se auttaa ymmärtämään tiettyjä valintoja ja tutkimuksen teorian painopistealueita. Samoja asioita tulee esille myöhemminkin tässä tutkielmassa eri yhteyksissä, siksi kuvailen nyt ainoastaan pääpiirteitä. Tässä luvussa eivät ole vielä mukana tutkimustulokset. Alla Cromin kevään 2005 sisältö. Tarinoiden tarkemmat tiedot löydät liitteestä 1.

#### Aihe / Tarina

1.	Yhteistyö, ryhmäytyminen, tutustuminen draamaan / ”Aution saaren seikkailu”
2.	Ystävyys, tunteiden ilmaisu / ”Lassi & Leevi”
3.	Yltiöpäisyys, narsismi, ylpeys, uhkarohkeus, näyttämisen tarve / ”Sisilisko”
4.	Sodan monet kasvot / ”Sota”
5.	Seikkailu, hauskuus, pelko, ongelmanratkaisu, yhteistyö, roolityö / ”Rauhan Riimu”
6.	Koiran elämää, kateus, erilaiset näkökulmat / ”Hupi”
7.	Nukketeatteri / Sadut
8.	Ohikulkijuus, vastuu, kanssaihmisistä välittäminen / ”En oo kuullu mitään”
9.	Tunteet, rohkeus, heittäytyminen, toisen huomioiminen / Improvisaatiota
10.	Seikkailu, hauskuus, jännitys / ”Kristalliverenpisara”
11. & 12.	Omien esitysten valmistaminen. Kolmessa ryhmässä valmistetaan esitykset, jotka vedetään toisille ryhmille (Norssin 1A, 1B ja 1C lk). Valitkaa aihe ja menetelmät, joita haluatte käyttää ja suunnitelkaa noin puolen tunnin kokonaisuus.

Taulukko 1. Cromin tarinat kevät 2005.

Sisällön suunnittelussa taustalla olivat samalla omat kokeilunhalumme: halusimme kokeilla kaikkea mahdollista, testata omia taitojamme ja luovuuttamme. Siksi emme käyttäneet yhtään toisten suunnittelemaa draamakokonaisuutta, vaan suunnittelimme Mikon kanssa uusia



tarinoita, ja mukana oli myös muutamia aiemmin erikseen tekemiämme draamaprosesseja. Valmiita draamakokonaisuuksia, esimerkiksi prosessidraamoja on lukuisia, mm. Owensin ja Barberin toimesta (1998 & 2002), mutta emme halunneet tukeutua testattuihin ja jo hyväksi havaittuihin toisten tekemiin valmiisiin prosesseihin, vaan nimenomaan tuottaa uutta, omiin tarpeisiimme sopivaa materiaalia, jota voisimme hyödyntää myös jatkossa.

Crom keskittyi erityisesti pitkiin draamaprosesseihin. Pitkä draamaprosessi on nimitys pitkälle, integroivalle ja eheyttävälle teemaprosessille. Se rakennetaan yleensä jonkin mukaansa tempaavan juonenkulun, siis tarinan varaan. Sen vaiheet ovat 1. aloittaminen (teemaan sisällyttämisen), 2. pääasiaan tutustuminen (esim. tutustuminen päähenkilöihin), 3. konfliktin tutkiminen ja kärjistäminen (pääongelman tai ristiriidan tutkiminen), 4. syventäminen (aiheen taustoihin tai näkökulmiin), 5. juonitason päättäminen (tarinataso saatetaan loppuun), 6. abstrahoiminen (teeman universaali käsittely symboli- tai taidetasolla) sekä 7. pohtiminen. Pitkä draamaprosessi perustuu osallistujien mielikuviin ja toimintaan. Sen avulla pyritään ilmiöstä jo tiedossa olevan taakse. Draamaprosessin tarkoituksena on saada tekijät eläytymään ja sitä kautta vaikuttamaan. Se on siis syvälinen oppimisprosessi johon liittyy vahva emotionaalisuus ja omakohtainen oppiminen. (Kanerva & Viranko 1997, 144 – 146)

## 1.2 Draamasopimus

Cromin draamasopimus tehtiin hyvin vapaamuotoisesti, mutta tärkeintä oli, että se tehtiin yhdessä ohjaajien ja osallistujien kesken. Draamasopimuksen tarkoituksena on yhteisten pelisääntöjen sopiminen. Aina kun aloitetaan tekemään draamaa uuden ryhmän kanssa, sovitaan pelisäännöistä. Lyhyesti: mitä, miten, miksi ja milloin? Ryhmän ohjaaja voi kertoa tulevasta draamatarinasta, siitä mahdollisesti esiin nousevista asioista ja siitä mihin oppiminen kohdistuu. Näistä voidaan neuvotella yhteisesti osallistujien kesken. Sovitaan miten halutaan työskennellä ja mihin suuntaan on tarkoitus päästä. Voidaan puhua myös osallistujien rooleista eli minkälaisia rooleja osallistujat voivat ottaa. (Bolton 1984).

Draamasopimus antaa mm. kaikille mukanaolijoille oikeuden draamatyöskentelyyn pysäyttämiseen, jos se ei ole toimivaa. Samoin voidaan neuvotella syistä miksi draama ei toiminut ja mitä voitaisiin tehdä toisin. Sopimuksessa ryhmälle voidaan antaa omistajuus draamatyöskentelyyn, mikä tarkoittaa, että osallistujat saavat tuntea voivansa vaikuttaa työskentelyn kulkuun. Tämä parantaa ryhmän ja sen jokaisen jäsenen sitoutumista ja innokkuutta

työskentelyyn. (Owens & Barber 2002, 10–13) Draamassa vastuuta ja sitoutumista toimintaan kuvastaa ehkä konkreettisimmin juuri draamasopimus (Heikkinen 2002, 89). Hyväksyessään draamasopimuksen saadaan jokainen osallistuja sitoutumaan tekemiseen.

Sopimus voidaan sopia joko suullisesti tai se voidaan kirjoittaa näkyville, esim. luokan seinälle. Samoin draamasopimus voidaan tehdä joko lyhyen tai pitkän aikavälin sopimukseksi. Lyhyen aikavälin sopimus voi kestää yhdestä kahteen kokoontumiseen. Pitkän aikavälin sopimuksen kesto on ohjaajan ja ryhmän yhdessä työskentelemä aika. Se voi olla esim. yhden lukuvuoden tai projektin mittainen. (Owens & Barber 2002, 10–13) Kunkin ryhmän kanssa sopimus muotoutuu hieman erilaiseksi, niin sisällöltään kuin muodoltaankin. Kokemus on osoittanut, että pienten kanssa kannattaa kirjoittaa sopimus selkeästi paperille ja asettaa se kaikkien nähtäväksi, jotta siihen on helppo palata tarvittaessa. Kannattaa myös miettiä mitä kertoo tulevasta draamatyöskentelystä. Esimerkiksi oppimisalueiden avaaminen ei välttämättä ole tarpeen pienten lasten kanssa. Silti on tärkeää, että ryhmällä on tieto toiminnan päälinjoista (Owens & Barber 2002, 15). Keskeisten tavoitteiden ja oppimisen kohteiden tulee olla selkeitä ja ne pitää sopia yhdessä ryhmän kanssa, muuten työskentelyn tarkoituksesta syntyvä epätietoisuus saattaa haitata edistymistä. Draama on sosiaalinen ja kollektiivinen taidemuoto (Owens & Barber 2002, 15), jolloin yhteinen keskustelu tavoitteista tekee myös vastuun yhteiseksi.

Cromin draamasopimus tehtiin ainoastaan suullisesti, siten että sovimme yhteisesti aikataulusta, vapaaehtoisuudesta, kannustamisesta ja yhdessä tekemisestä, avoimuudesta ja fiktiossa olemisesta. Ensimmäisen kokoontumisen lopussa osallistujat saivat kirjoittaa ehdotuksiaan siitä, millaisia aiheita ja teemoja he haluaisivat käsitellä ja millä tavalla. Crom rakentuikin jatkossa juuri osallistujien toiveiden pohjalle. Toivoimme sitoutumisen ja viihtymisen kasvavan entisestään, koska osallistujat saivat vaikuttaa toimintaan. Työskentelyn aikana emme juuri enää palanneet draamasopimukseen, koska sitä ei ollut syytä muuttaa tai keskustella sen sisällöstä. Muutaman kerran silti kertosimme sopimuksen sisällön kokoontumisen alussa, kun mukana oli uusia kasvoja tai teema/tarina niin vaati. Kunkin työskentelykerran tavoitteita ja oppimisen kohteita emme avanneet sen enempiä, vaan kerroimme lyhyesti mitä tuleman pitää. Kyse ei ollut salailusta tai teemojen ja sisältöjen puutteesta, vaan Cromin luonteesta johtuva päätös.

### 1.3 Prosessidraamat

Prosessidraaman ”piti” olla alun perin Cromin vaikuttavin juttu, mutta niin ei käynytkaan. Meillä oli kuitenkin hyviä syitä, miksi ne olivat määrällisesti Cromin suurin genre. Meillä ohjaajilla oli jo etukäteen kiinnostus prosessidraamaan sen monipuolisuuden ansiosta. Se mahdollistaa roolissa olemisen, erilaisten teemojen käsittelyn, vaihtelevat työtavat ja uuden kokeilun. Kummallakin oli myös kokemuksen puutetta prosessidraamojen suunnittelusta ja ohjauksesta, joten halusimme kokeilla ja lisätä osaamistamme. Koska alusta asti oli selvää, että Crom pohjautuisi tarinoille, sopi prosessidraama verrattoman hyvin niiden kertomiseen. Alun perin tarkoituksenamme oli tehdä kaikista kerroista prosessidraamoja, mutta loppujen lopuksi niitä olivat ”vain” pajat 1-4, 6 ja 8, koska mukaan tulivat vaihtelun- ja kokeilunhalu sekä fantasiaseikkailut. Prosessidraamojen teemat (aiheet) ja tarinat näet taulukosta 1. Tarkemmat sisällöt voit lukea liitteestä 1. Koska tarkoituksenani ei ole enää palata prosessidraamaan draamakasvatuksen genrenä muuta kuin viittauksin, kerron nyt sen oleellisimpia asioita, jotta se ei jäisi aivan vieraaksi. Prosessidraamalle tyypillisiä piirteitä esiintyy silti pitkin tutkielmaa, kuten improvisointi, ryhmän toiminnan merkitys prosessissa, leikinomaisuus, oppimistulosten ennakoimattomuus ja moninäkökulmaisuus.

Prosessidraama on yksi draaman genreistä, joka kuvaa ”työskentelytapaa, jossa on valmiiksi suunniteltu rakenne ja joka toimii aiheen käsittelyn lähtökohtana”. Siinä pohjana toimii draamatarina, jonka kautta käsitellään ryhmää kiinnostavaa tai kouluopetuksessa tavoitteiden mukaisesti opittavaa asiakokonaisuutta. Draamatarinan avulla ryhmä pääsee ”helposti ja turvallisesti sisään draamatyöskentelyyn, jossa osallistujat joutuvat työstämään omia tietojaan, kokemuksiaan ja ymmärrystään todellisesta maailmasta draamatarinan kuvitteellisessa maailmassa”. (Korhonen 2001, 114) Prosessidraamassa pyritään fiktiivisen maailman luomiseen, jossa ensin yhdessä ja myöhemmin omien roolien kautta tutkitaan valitun roolihenkilön elämää. Prosessidraamassa ollaan draamatyöskentelyn aikana periaatteessa koko ajan fiktiossa, ja osallistujat voivat vaikuttaa koko ajan toiminnan kulkuun. Ryhmän jäsenet toimivat yhtä aikaa katsoja-osallistujina, mutta silti enemmän osallistujina (Heikkinen 2001a), vrt. larp (luku 5.5). Vaikka osallistuja toimii roolinsa mukaisesti ja elää tarinan fiktiossa, käytännössä roolissa ei olla kuitenkaan jatkuvasti, vaan prosessin aikana esim. ohjaajan antamien ohjeiden, keskustelujen, pienryhmien toiminnan suunnittelun ja tarinan kuuntelun aikana voidaan olla omana itsenä, ja erilaisissa rooleissa ollaan prosessin sisällä aina välillä. On kuitenkin sellaisiakin

prosessidraamoja, jossa alun draamasopimuksen ja mahdollisen leikin ja johdannon jälkeen työskennellään roolissa prosessin loppuun asti. Joka tapauksessa prosessidraama on toden ja fiktion vuorottelua.

Kaikille draaman lajeille yhteistä on pyrkimys halutun sisällön ymmärrettävään ilmaisuun. Prosessidraamassa toiminnan rakenne on pelkistetyksi: alkutilanne → roolien ottaminen → toiminta = tilanteet, ristiriidat, konfliktit, käännekohtat, valinnat → lopetus = avoin tai suljettu loppu, reflektointi/purku. Vaikka em. kuulostaa aristotelisen dramaturgisen mallin mukaiselta, jossa on selkeä käsikirjoitus: alku, keskikohta ja loppu, perustuu prosessidraama enemmän improvisaatioon, ja tilanne voi edetä esimerkiksi lopusta alkuun tai lähtee keskeltä tapahtumaa. O'Neillin mukaan (1995, 1) prosessidraaman yksi pääpiirteistä onkin draaman episodimainen ja ei-lineaarinen rakenne.

Henkilöt draamassa toimivat luonteidensa mukaisesti, siis annettujen roolien, ei omien luonteidensa. Prosessidraamassa koko ryhmä voi saada aluksi yhteisen, kollektiivisen roolin, jonka avulla fiktiota luodaan. Myöhemmin yleensä jokaiselle löytyy oma rooli. Roolia kehitetään yhdessä eri työtapojen avulla. Roolissa pysyminen ja roolin luonne perustuu osallistujien keskenään sopimiin seikkoihin ja siihen, että sovitaan uskomisen yhteisesti rakennettuun fiktion. Tilanne määrää kulloisenkin toiminnan kulun. Kun draamallisessa tilanteessa on yleensä ristiriita henkilöiden välillä, so. erisuuntaiset päämäärät, ei prosessidraamassa tällaista usein ole, ainakaan alussa. Ristiriita tulee mukaan tarinaan joko osallistujilta tai opettajalta, mikäli tarinan kulku niin vaatii. Käännekohtassa toiminnan suunta muuttuu, eikä paluuta entiseen ole. Prosessidraamassa luodaan ensin draamamaailma, jossa asiat ovat suhteellisen hyvin, jonka jälkeen opettajan toimesta luodaan ristiriidan kautta käännekohta. Opettajan tehtäviin kuuluu muutoinkin raamien luominen kohtauksille. (Heikkinen 2001a)

#### 1.4 Nukketeatteri ja improvisaatio

Koska halusimme välillä vaihtelua ja kokeilla erilaisia tapoja kertoa tarinoita, otimme mukaan nukketeatterin ja improvisaation. Lisäksi itselläni oli kaksi käsinukkeja, Reijo Kettu ja Einari Orava, jotka antoivat myös sysäyksen kokeilla tällaista tarinankerrontaa. Nukketeatterikerralla kokeilimme mm. tikkunukkeja, sorminukkeja, käsinukkeja, Kylli-täti – tarinaa ja kuunnelmaa, joka oli poikkeus nukketeatteri-teemasta. Alussa me ohjaajat kerroimme eri tyyleistä ja tekniikoista, jonka jälkeen osallistujat saivat pareittain rakentaa mieleisensä

tarinat, joita he sitten esittivät toisilleen. Osa pareista kehitteli ja keksi aivan uuden tarinan, osa käytti hyväkseen satukirjoja ja tuttuja satuja. Nukketeatterissa keskeisellä sijalla olevat henkilökohtainen kokeminen, eläytyminen ja tekeminen sekä oppimisen ilo (Grönholm & Laasasenaho 1994, 93–94) olivat pääpainona myös Cromin nukketeatterikerralla. Suunnitellessaan tarinoitaan he saivat käyttää mielikuvitustaan ja luovuuttaan, ja esittäessään taas kokeilla uusia esittämisen muotoja. Samalla osallistujat saivat ehkä lisää tietoa eri esitystyyleistä- ja tekniikoista, vaikka niihin emme kovin syvästi paneutuneetkaan.

Improvisaation pääteemana olivat tunteet. Alussa kerroimme lyhyesti improvisaation kulmakivet – spontaanisuus, heittäytyminen (tyhjä pää), läsnä oleminen, avoin suostuminen ja mokaamisen sietäminen (Teerijoki 2001) - jonka jälkeen leikimme ja harjoittelimme erilaisten tunteiden esittämistä vaihtelevien improvisaatiotekniikoiden avulla. Ilmeet, eleet, keho, liike ja puhe olivat välineitämme, ja tekniikoina olivat mm. tunne-neliöt, mieminen tunteiden esittäminen ja ”nyhjää tyhjää” eri tyylilajeilla.

Tutkielmassani eivät nukketeatteri ja improvisaatio kumpikaan esitä erityisen isoa roolia, mutta ne mainittiin toisinaan osallistujien vastauksissa hauskoina kokemuksina.

### 1.5 Fantasiaseikkailut & osallistujien oman ohjauksen suunnittelu ja ohjaus

Jo osallistujien alkutoiveissa oli halu tehdä fantasiaseikkailuja. Niinpä suunnittelimme kaksi tarinaa, Rauhan Riimun ja Kristalliverenpisaran, jotka vaativat paitsi hirmuisesti suunnittelua, myös pari ulkopuolista aikuista esittäjää jälkimmäiseen. Tyyliiltään nämä fantasiakerrat olivat liveroolipelin (katso luku 4.4.4) kaltaisia, koska osallistujat esim. saivat ennalta kirjoitetun tarinan ja hahmot. Tarinat toivat mukanaan myös liikkumista tiloista toiseen sekä paljon rekvisiittaa, kuten miekkoja, asuja ja erilaisia kirjallisia tekstejä. Kun muiden tarinoiden aikana pysyttelimme pääosin yhdessä luokassa, fantasiatarinat veivät meidät pitkin käytäviä, toisiin luokkiin, pihalle ja myös toiseen rakennukseen. Norssin roolivaatekomero oli ahkerassa käytössä, ja sen lisäksi oppilaat toivat kotoa omia asujaan. Puusta valmistimme Mikon kanssa erilaisia tarvekaluja, jotta ne toisivat lisää autenttisuutta. Kaiken tämän myötä fantasiaseikkailuista syntyi hienoja elämyksiä. Fantasiasta enemmän luvussa 4.4.

Cromin lopussa, kun kaikki suunnittelemamme tarinat oli tehty, oli osallistujien vuoro suunnitella ja toteuttaa omat tarinansa. Jaoin heidät kolmeen ryhmään, jotka saivat vapaat kädet toteuttaa itseään. Noissa tuotoksissa näkyi fantasian suosio, sillä kaikki kolme ryhmää

suunnittelivat fantasiatarinan, jonka he sitten ohjasivat (vetäjien avustamina) Norssin ensimmäisille luokille. Suunnitteluun käytettiin kaksi kokoontumiskertaa, minkä lisäksi tarinoiden ohjaus pienille oppilaille kesti noin yhden oppitunnin per ryhmä.

Koska tutkimukseni kertoo tarinoista, seuraa yllätyksellinen käänne. Olet matkannut risteyskohtaan, jossa sinun tulee tehdä nyt valinta siitä, mitä polkua seuraat. Jos koet itsesi uhkarohkeaksi seikkailijaksi, mielenkiintosi heräsi ja haluat tietää heti tarkemmin, mitä Cromissa tapahtui, voit kiiruhtaa tästä suoraan oikopolulle 4.1.2, jossa kuvataan tutkimuksen viitekehyksenä olevaa draamakasvatusta. Ja jos vielä osaat, voit palata sieltä takaisin ja jatkaa alkuperäistä matkaasi. Jos taas halajat seurata tutkijan jalanjälkiä, niin jatka seuraavalle sivulle.

## 2 Tutkimuksen tehtävät

### 2.1 Tutkimuksen syntyminen

Äsken sait jo ensivaikutelman siitä, mitä tuleman pitää. Palataan kuitenkin hieman taaksepäin, aikaan ennen Cromia ja tätä tutkielmaa. Tämä työ ei ollut helppo tehdä. Työn aloittaminen ei huvittanut. Motivaatiota sain hakea useammankin kiven alta. Ja monta aihetta kävin läpi, ennen kuin tarpeeksi mielekäs aihe löytyi. Alkupohdintojen jälkeen ja monen aiheen pyörittelyn jälkeen päädyin draamaan. Se oli myös ensimmäisenä ajatuksena: tutkia itselle tärkeää aihetta. Ensimmäinen isompi aihe oli *prosessidraaman merkitys*. Aloin etsimään tietoa ja hahmottelemaan ongelmaa, ja jotenkin sain sivusta uuden aiheen ja työn suunta vaihtui täysin. Tutkielman kohteeksi muodostui *koulujen maailmanperintö- ja kulttuurikasvatus*. Jonkin aikaa aihetta tutkittuani se taas vaihtui toiseen, kun sivupolulta löytyi jotain mielenkiintoista. Seurasi *oppilaan aktiivisuus ja osallistuminen oppitunneilla*. Hieman aiheen kartoitusta ja vanhoja tutkimuksia, kunnes aihe jäi taka-alalle ja palasin takaisin alkuun. Sykli muodostui, kun aihepiiri lopulta palautui draamaan. Minulle kävi kuten mm. Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen sykliä. Draama kiehtoi alusta asti eniten, mutta sopivan aiheen löytyminen tuotti vaikeuksia myös sen takia, että olen tehnyt draaman alueelta jo useampia pienempiä tehtäviä, ja halusin tehdä välillä jotain aivan muuta. Jotain, joka olisi ”oikeata” kasvatustieteen tutkimusta: halusin tutkia ilmiötä, joka olisi selkeästi opetukseen ja kasvatukseen liittyvää, mielellään vielä ajankohtaista ja koulumaailmaan kiinteästi liittyvää. Draamakasvatus kun ei ole edes opetettava aine, eikä sen asema peruskoulussa, varsinkaan alaluokilla ole kovin kummoinen. No, draamakasvatuksesta tutkielman tein, ja väittäisin että kyllä tämä ihan oikeata on...

Alkujaan olin siis ajatellut tehdä tutkimuksen pelkästään prosessidraamaan liittyen. Olisin tutkinut prosessidraaman merkitystä eri-ikäisille osallistujille. Toteutus tuntui kuitenkin vaikealta. Miten rajata aihe, miten tutkia, mikä tarina valita kaikille yhteiseksi prosessidraamaksi, pystyisikö sen ohjaamaan samanlaisena kaikille jne. Olisi pitänyt tehdä sama prosessidraama usealle ikäryhmälle ja verrata osallistujien kokemuksia keskenään. Ja mikä olisi ollut tämän vertailevan tutkimuksen anti? Koska draaman vaikutus ei useinkaan ole heti havaittavissa tai analysoitavissa, olisi pitänyt tehdä ehkäpä koe-asetelma, ennen, jälkeen ja myöhemmin. Aihe jäi muhimaan ja mielenkiinto siirtyi välillä toisaalle, kuten edellä kuvailin. Harharetkien jälkeen palasin kuitenkin takaisin. Tuossa vaiheessa Crom oli jo edennyt jonkin matkaa, kun tajusin, että

siitähän saan itselleni tutkimusryhmän ja -aiheen. Pajan alussa mielessä ei käynyt gradu, koska siinä vaiheessa olin aivan toisen aiheen kimpussa. Voisi siis sanoa, että lopullinen aihe muodostui vahingossa.

## 2.2 Tutkimusongelman muotoutuminen

Kun olin päässyt tähän vaiheeseen, alkoi tutkimusongelman hahmottaminen. Kun aiemmin olin jo kiinnostunut draamaopetuksen merkityksistä ja kokemuksista, oli luontevaa jatkaa samalla linjalla. Päätin tutkia, *mikä merkitys ilmaisupajalla on siihen osallistuville*. Merkitysten ymmärtämisessä olennaista on kontekstuaalisuuden ajatus, jolloin merkitys syntyy aina tietyssä tilanteessa (Eskola & Suoranta 1999, 50). Merkitykset ovat henkilökohtaisia merkityksenantoja, mutta ne rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan (Moilanen & Rähä 2001, 45–46). Merkityksiä on monenlaisia, joten rajasin merkitykset käsittämään tunteita, oppimista ja osallistumista draamassa. *Tunteita*, koska pidän tunnekokemuksia tärkeinä yksilön kehittymiselle, ja draamakasvatuksessa on mahdollista kokea laaja kirjo eri tunteita. Brian Wayn (1976, 13) mukaan kokemukset draamassa ylittävät pelkän tiedon ja rikastuttavat mielikuvitusta ja koskettavat tunteita yhtä paljon kuin älyä. *Oppimista*, koska koen draamakasvatuksen merkityksellisenä kasvatuksena, jossa on mahdollista oppia monia asioita. *Osallistumista*, koska ajattelen, että ainoastaan aktiivisen osallistumisen kautta on mahdollisuus todelliseen oppimiseen ja kokemiseen. Osallistujien aktivointi on samalla yhtenä draamakasvatuksen tavoitteena (esim. Heikkinen 2001, 83). Eräänlaisena yhteisenä pohjana kaikilla tutkimusongelmilla on sosiokulttuurinen perspektiivi. Ilmaisupajan merkitystä peilaan osittain yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Mitä tutkimani ilmiö voi antaa oppilaille yhteisössä pärjäämiseen ja voiko se luoda uutta kulttuuria, toistaako se vallitsevia käytäntöjä vai antaako mitään?

Myönnän, että jokainen rajauksista voisi olla tutkimusaiheena erikseenkin. Voisin tutkia pelkästään 1) draamakasvatusta sosiokulttuurisena ilmiönä, 2) draamakasvatuksen mahdollisuuksia tunteiden ymmärtämisessä, 3) draamaoppimista tai 4) osallistumista ja aktiivisuutta draamatyöskentelyssä. Nyt vaarana on, että mikään niistä ei avaudu kunnolla, vaan tutkimus jää pinnalliseksi, eikä syvempiä merkityssisältöjä pääse syntymään. Tutkimusongelmanhan tulisi olla tarkka, mutta samalla joustava. Silvermanin mukaan on parempi kirjoittaa paljon vähästä, kuin vähän paljosta: aihetta tulisi pystyä käsittelemään



tarpeeksi syvällisesti ja perusteellisesti, siksi sen tulisi olla selkeästi rajattu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 72–73). Nythän teen päinvastoin, eli kirjoitan vähän paljosta. Suoritin toki rajaamista heti alussa, ja myös aineiston keruun aikana. Koska halusin kuitenkin tutkia Ilmaisupaja Cromin merkitystä *kokonaisuutena*, en halunnut rajata mitään edellä mainituista neljästä alueesta kokonaan pois. Lähdemateriaaliakin tutkimukseeni löytyi riittävästi, jotta sen avulla oli mahdollista tutkia asiaa useammalta suunnalta. Vaikka vastaavia ilmaisupajoihin liittyviä tutkimuksia ei juuri ollut, draaman *merkitystä* on kuitenkin tutkittu ja pohdittu niin paljon, että pystyin käsittelemään omia tutkimuslöydöksiäni aikaisemmin tehtyjen teorioiden ja johtopäätösten avulla. Osallistujien kokemuksia draamasta on tutkittu niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin osalta (esim. Heinonen 2000 ( Ilmaisuleikit varhaiskasvatuksessa), Klemi 2003 (liveroolipelaajien eli larppaajien kokemuksia), Laakso 2004 (opettajaksi opiskelevien käsityksiä draamaopiskelusta), Rusanen 2002 (yläastelaisten kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta), Sinivuori 2002 (teatteriharrastuksen merkitys) ja Toivanen 2002 (5-6-luokkalaisten kokemuksia teatterityöstä)).

### 2.3 Muita tutkimukseen vaikuttavia tekijöitä

Koska draamakasvatus on suhteellisen vähän käytetty menetelmä ja oppiaine Suomessa, pyritään sille usein saamaan sijaa voimakkaasti puolustavien argumenttien avulla. Tutkimuksilla ja kirjoituksilla pyritään saamaan ihmisiä ymmärtämään, että draama toimii: ”Draama toimii” (Owens & Barber 1998). ”Draamaprosessien kautta opimme käsittelemään asioita ja miettimään ilmiöitä” (Heikkinen 2001, 88). ”Draama voi antaa paljon kasvatukselle” (Koskinen & Nikkola 1997). ”Draamaa voi käyttää opetuksessa hyvin monipuolisesti” (Toivanen 1997). Draamametodit ”ovat erinomaisia opetuksessa, koska ne oppimistilanteissa hyödynnetään niin tieto- kuin tunnealuetakin” (Kanerva 1993). ”Draama voi vaikuttaa katsojaan useilla tasoilla yhtä aikaa” (Esslin 1980). ”Kouluihin tarvitaan kiertäviä teatteri- ja draamapedagogeja” (Sinivuori 2002). Draamaa puolustavina argumentteina olen sieltä täältä kuullut lisäksi mm. seuraavia: ”draama toimii kaikenikäisille”, ”draamalla voisi olla oppiaineita yhdistävä vaikutus”, ”se toimii sosiaalisten taitojen kenttänä, harjoituttaa eettisiä ja moraalisia sekä ajattelun taitoja” sekä ”draama on esteettinen ja voimakkaasti ilmaisullinen elementti, jolloin kokemukselliset ja oppilasta lähellä olevat asiat saavat uusia merkityksiä”.

Tätä taustaa vasten voisi ajatella tutkimusten turvaavan draamakasvattajien työtä ja antavan informaatiota niin toisille draamakasvattajille kuin ulkopuolisille tahoillekin. Tutkimukset myös pyrkivät poistamaan epätietoisuutta draamakasvatuksen yltä jakamalla tietoa ja samalla helpottaen keskinäistä vuorovaikutusta draaman parissa toimivien kesken. Tutkimukset avaavat uusia näkökulmia ja antavat usein myös hyviä käytännön vinkkejä draaman ohjaajille, joiden avulla voi kehittää ja monipuolistaa omaa toimintaansa. Tutkimuksilla voi olla tavoitteena pyrkimys jonkinmoiseen muutokseen, vaikka itse draamakasvatusta ei käsitellä kriittisesti, vaan jopa silkkihansikkain.

Nämä esimerkit kuvaavat tiettyä asennetta draamakasvatusta kohtaan. Sitä, että draamassa on paljon hyvää ja että sitä kannattaisi käyttää oppimisessa ja kasvatuksessa. Ne antavat kuitenkin vain yhden kuvan. Toisena ajatuksena on, että esimerkiksi draaman mahdollisista haitoista tai puutteista ei (tietenkään) juuri löydy kirjallista materiaalia. Draamatyöskentely ole kuitenkaan ole aina merkityksellistä tai kehittävää (Heikkinen 2004, 43). Kolmas kuva on se, että opettajat käyttävät draamaa suhteellisen vähän opetuksessaan (esim. Herttua & Viitala 2003). Osasyynä tähän on se, että draama koetaan vaikeaksi ja aikaa vieväksi, eivätkä omat taidot tahdo riittää haasteellisen ja vaativan draaman käyttöön. Oma lukunsa on draaman asema valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, mikä ei ainakaan lisää sen käyttöä.

Edellä mainitut ajatukset toimivat myös kiihokkeena, kun päätin lopulta tutkia miten osallistujat kokevat draamatyöskentelyn. Koska draamakasvatuksessa tavoitellaan erilaisia merkityksiä ja näkökulmia osallistujien aktivoinnin kautta, ja draamakasvatus nähdään kokemuksellisenä ja yhteistoiminnallisena tapahtumana, jossa kokemusten ja elämysten kautta oma ymmärrys lisääntyy (Heikkinen mm. 2001, 83 & 2004, 125), koen mielenkiintoiseksi tutkia asiaa kokijoiden kannalta. Eli onko draama merkityksellistä? Toimiiko se? Vaikka tutkin niitä merkityksiä, joita ilmiölle annetaan, en pohdi asiaa pelkästään yksilön sisäisenä merkityksenantoprosessina. Kuten Hornbrook (Siltala 2003, 99), olen sitä mieltä, että draamakasvatuksen tutkimuksessa näkökulma voisi olla enemmän kulttuuriin ja yhteiskuntaan suuntautunut. Yksilön sisäistä kokemusta kun on hänen mielestään tutkittu jo tarpeeksi. Tulisi miettiä miten draamakasvatus voitaisiin sijoittaa uudelleen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Taidehan on (Niemi 1982) keino kuvata yhteiskuntaa ja elämää, ja samalla se toimii välineenä ja viestinä yhteiskuntaan. Taide kommunikoi ympäristön kanssa ja on siten yhteiskunnallista toimintaa. Taiteen avulla voidaan myös säilyttää ja välittää inhimillisiä arvoja, ja vaikuttaa ihmisen tajuntaan.

Tutkin siis toimiiko draama, ja onko se merkityksellistä tunteiden, oppimisen ja osallistumisen kannalta? Saatuja tuloksia siirrän myös kulttuuriin ja yhteiskuntaan, ja pohdin draaman mahdollisuuksia.

#### 2.4 Tutkimuskysymykset

Tutkielman päätavoitteena on selvittää mikä oli *Ilmaisupaja Cromin merkitys siihen osallistuneille?* Tämän rinnakkaistavoitteena on pyrkiä löytämään syitä siihen, *mikä ilmaisupajassa kiinnostaa?* Oletuksenani on, että merkitys syntyy kiinnostuksen, tunteiden, osallistumisen ja oppimisen kautta, joista voi johtaa tutkimuskysymykset:

1. Millaisia tunteita Crom sai aikaan?
2. Mitä ilmaisupajassa opittiin?
3. Miten ilmaisupajassa osallistuttiin?

### 3 Metodinen keskustelu

#### 3.1 Tutkimuksen konteksti: tutkimukseen osallistujat ja tutkimusympäristö

Sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen tähdentää kontekstuaalisuutta, kuten laadullinen tutkimuskin. Siksi on tarpeen kuvata tutkittava ilmiö tarkasti.

Tutkimuksessa oli mukana 14 Jyväskylän Normaalikoulun oppilasta, jotka olivat ilmaisupajan ns. vakioporukkaa. Heistä poikia oli kaksi ja tyttöjä 12. Sukupuolen merkityksen tutkimuksen tuloksissa olen tosin jättänyt kokonaan vaille huomiota. Tutkimuksen aloitushetkellä yksi poika oli neljännellä luokalla, kaikki muut olivat viidesluokkalaisia. Yhdeksän heistä oli samalla luokalla. Tutkimus kesti seuraavaan talveen, jolloin osallistujaoppilaat olivat luonnollisesti siirtyneet seuraavalle vuosiluokalle. Luvan tutkimukseen kysyin kyselylomakkeen yhteydessä osallistujilta ja heidän huoltajiltaan, jolloin kysyin suostumusta vastata kyselylomakkeeseen ja osallistua mahdolliseen haastatteluun. Ketään ei tarvinnut houkuttaa mukaan, vaan kaikki kyselemäni henkilöt suostuivat tutkittaviksi vapaaehtoisesti.

Osallistujat tunsivat tai ainakin tiesivät toisensa entuudestaan. Me ohjaajat olimme myös suurimmalle osalle tuttuja, koska olimme suorittaneet Norssilla OKL:n opetusharjoitteluja ja opettaneet osaa osallistujista. Mikko oli opettanut osalle myös draamaa pienoisenäytelmien muodossa.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Säljö 2004, 137–138) Cromin *fyysinen konteksti*, ”ympäristö ja toiminta, jonka puitteissa toiminto tavallisesti suoritetaan”, oli koulussa tapahtuva iltapäiväkerho, joka perustui draamakasvatukseen. Konkreettisena paikkana oli Normaalikoulu, sen piha-alue, lähimetsä sekä vanha Normaalikoulu, joka sijaitsee piha-alueen välittömässä läheisyydessä. Kokoontumisten keskuspaikkana ja jokaisen kerran aloituspaikkana oli aina sama kouluopetusluokka Norssin kolmannesta kerroksesta. Tuo draamatila olisi voinut olla parempi, mutta erillistä draamaluokkaa ei ollut ja liikuntasali oli usein toisessa käytössä, joten valitsimme tilaksi yhden koulun luokista, joka olisi vapaa aina tuohon aikaan. Tila oli valoisa, eikä valoisuutta estäneet edes sälekaihtimet, kun kevätaurinko oikein porotti. Vaikka paikka olisi voinut olla parempi, emme antaneet tilan ahtauden ja muiden puutteiden vaikuttaa. Muokkasimme tilan itsellemme sopivaksi siirtämällä pulpetit ja tuolit sivuun, jotta keskelle jäisi tilaa toimintaa varten, ja istuimme lattialla. Mukautumisesta ja sopeutumisesta kertoi se, että kertaakaan tilaa ei kritisoitu osallistujien toimesta.

*Kognitiivisena (mentaalisenä) kontekstina* oli kullakin kokoontumiskerralla eri teema ja sisältöalue, joissa draamakasvatus oli kehyksenä. Osallistujat saivat yleensä tietää etukäteen mitä on tulossa, joten heillä oli mahdollisuus asennoitua tulevaan. *Kommunikatiivisena kontekstina* oli draamasopimuksen varaan rakennettu sosiaalinen vuorovaikutuksellinen yhteistoiminta. Ohjaajien ja osallistujien välillä ei ollut kuilua puhuttelutavassa ja ohjaajat osallistuivat niin keskusteluun kuin ilmaisulliseen esittämiseen osallistujien kanssa. *Historiallisena kontekstina* (aika, yhteiskunnan tila, perinteet) oli mm. Normaalikoulun (1-6lk) opetussuunnitelman ilmaisuun kannustava ote, fantasian suosio ja osallistujien myönteinen asenne draamaa kohtaan.

### 3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on *laadullinen tutkimus*, jossa tutkitaan todellisen elämän ilmiötä sen esiintymisympäristössä. Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska katsoin sen palvelevan parhaiten tutkimusongelman selvittämistä. Pyrin tutkimaan ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, tavoitteenani kuvailla, tulkita ja ymmärtää sen merkityksiä. Tutkimusaineistoni on laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti kielellisessä, ei-numeerisessa muodossa. Laadullisten aineistojen analyysin perustana on aina merkityksen käsite ja merkityksellisen toiminnan tutkiminen (Alasuutari 1995, 21). Merkitys syntyy aina tietyssä tilanteessa ja sisältöyhteydessä, johon vaikuttavat monet tekijät (Eskola & Suoranta 1999, 50). Koemme asian, annamme sille merkityksen ja tulkitsemme sen mukaan, mitä olemme aiemmin kokeneet. Merkitykset ovat yleensä henkilökohtaisia merkityksenantoja, mutta ne rakentuvat kulttuurille ominaisten toimintatapojen ja tarinoiden pohjalta. Siksi asiat saavatkin merkityksensä suhteestaan toisiinsa. (Moilanen & Rähkä 2001, 44–46). Cromin tapauksessa koettu asia on juuri Crom. Mitä merkityksiä osallistujat ovat sille antaneet, riippuu pitkälti heidän aiemmista kokemuksistaan ja Cromin suhteesta niihin. Minä tulkitseen osallistujien vastauksia ja pyrin etsimään yhteisiä merkityssisältöjä.

Tutkimuksessani kerättyä tietoa pyritään tarkastelemaan usealta suunnalta. Tavoitteena on teorian ja empirian välinen vuoropuhelu, jossa molempien löydökset tukisivat ja täydentäisivät toisiaan. Vaikka ilmiö ja merkitykset lähtevät selkeästi kokemuksista ja empiirisestä aineistosta, teoria antaa niille kaikupohjan, johon taas empiria vastaa. Empiirisen aineiston hankinnassa välineinä ovat olleet havainnoinnin ja keskustelun lisäksi kyselylomakkeet sekä haastattelut. (katso Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152–157). Teoreettisen taustan keräämisessä luotin

Jyväskylän yliopiston kirjastoon, josta löytyikin suuri määrä aiheeseeni soveltuvaa lähdemateriaalia. Lisäksi omat muistiinpanoni ja draamakirjani toimivat hyvinä tiedonlähteinä. Tietoa täytyi karsia lähes vesurin kanssa, ja rangat olen sitten yrittänyt säilyttää.

### 3.3 Tapaustutkimus

Tutkimusstrategiana on tapaustutkimus, koska sen avulla voi saada yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta. Sille on ominaista kokonaisvaltaisuus, teorian vahva osuus, tutkijan osallisuus ja monimetodisuus. Tapaustutkimus myös perustuu toiminnassa olevaan todelliseen tapaukseen. Kohteena on tässä tapauksessa Ilmaisupaja Cromin ryhmä ja heidän antamansa merkitykset pajalle. Tutkija itse on ollut osallistujana ja osana samaa elämismailmaa ja merkitysten kokonaisuutta, mikä tekee tutkimuksesta osallistavan tapaustutkimuksen. Tutkimusotteen valintaa puoltaa myös se, että tavoitteenani on ollut ilmiön kuvailu, mutta myös selittäminen ja ymmärtäminen. Tapaustutkimushan ei ole tutkimusmenetelmä, vaan lähestymistapa ilmiöön. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 123; Rähkä 1998; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159)

Aineistonkeruun metodeina olen käyttänyt yleisiä aineistonkeruun perusmenetelmiä: havainnointia, kyselylomaketta ja haastattelua, yhdistellen niitä parhaaksi katsomallani tavalla.

### 3.4 Havainnointi

Havainnointi on vahvasti tutkijan näköhavaintoon perustuva subjektiivinen toiminto, vaikka tieteessä näköhavainnon voisi ajatella olevan objektiivinen, kohteellinen ja tosi (Turunen 2004, 158). Yhtä lailla havaintojani ohjasivat kuulohavainnot. Koska tutkija oli tässä tapauksessa itse osallistujana, olivat havainnot sitäkin subjektiivisempia. Ja myös muistinvaraisia, koska en pitänyt havaintopäiväkirjaa, enkä merkinnyt havaintoja valmiiksi suunnitellulle lomakkeelle, joka olisi keskittynyt tiettyihin asioihin. Kunkin kerran jälkeen pidetty yhteinen loppukeskustelu kaikkien osallistujien kesken ja ohjaajien kahdenkeskinen juttelutuokio toimivat havaintojen vahvistajina. Yhtään edellä mainituista keskusteluista ei ole kuitenkaan kirjattu ylös tai nauhoitettu. Havaintoni perustuvat kokonaisvaltaiseen havainnointiin, jossa havainnot ainoastaan tukevat muita tutkimusmenetelmiä, antaen niille mahdollisesti lisää pontta, tai tuoden toisia näkökulmia.

### 3.5 Kyselylomake

Kyselylomakkeen muotona oli kontrolloitu ja informoitu kysely avoimilla kysymyksillä, koska halusin vastaajien ilmaisevan mielipiteitään omin sanoin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180–191). Lomakkeen alussa oli vielä kirjallinen osio, jossa kerroin itse tutkimuksesta ja kysyin huoltajan lupaa tutkimukseen. Jaoin lomakkeet henkilökohtaisesti, kerroin mistä on kysymys, jonka jälkeen osallistujat saivat viedä lomakkeen kotiinsa ja täyttää sen siellä, mikäli saivat huoltajaltaan luvan osallistua tutkimukseen. Palautuspäivämäärän ja –paikan laitoin mukaan lomakkeen informatiiviseen osaan. Kyselylomake on lupa-anomuksineen liitteessä 2.

Kyselyyn päädyin, koska alkuvaiheessa halusin kysellä samat asiat kaikilta osallistujilta samalla tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180). Lomakkeen kysymykset muotoilin tutkimussuunnitelman, havaintojen ja siihen asti lukemani teorian avulla. Kyselylomakkeella saaduista tuloksista pystyisin sitten kohdistamaan tutkimustani lisää. Kyselylomake oli siis eräänlainen esitutkimus havainnoinnin ohella. Vaikka kyselylomake on suhteellisen helppo toteuttaa ja sen aineistoa on helpohko käsitellä, mikäli rakenne ja kysymykset ovat hyvin laadittuja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 182; Rähä 1998), kyselylomakkeen ongelmat tulivat esille jälleen kerran (kts. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 182). Yksi kysymys oli ymmärretty väärin lähes jokaisessa vastauksessa, vaikka selitin kysymyksen jakaessani lomakkeita. Osaan kysymyksistä oli vastattu huolimattomasti sen enempää ajattelematta. Taustatietona unohdin kysyä osallistujan aikaisempia kokemuksia ilmaisusta, vaikka olin muka ollut huolellinen lomakkeen teossa. En myöskään käyttänyt mitään porkkanaa vastaamismotivointina, vaan luotin osallistujien reippauteen, mistä seurasi, että sain ruinata monta kertaa niitä takaisin. Syy ei ollut heidän haluttomuutensa, vaan huonomuistisuutensa, sillä he unohtivat sen kotiin, olivat hukanneet lomakkeen tms. Lopulta sain haalittua kuitenkin kaikilta lomakkeet täytettynä takaisin.

### 3.6 Haastattelut

Kyselylomakkeista saatujen vastausten ja tutkimusongelmien perusteella laadin joitain lisäkysymyksiä, joiden tarkoituksena oli avata aihetta lisää. Toisin sanoen paljastaa ja selventää lisää osallistujien ajatuksia. Haastattelukysymykset ovat liitteessä 3.

Haastattelun muodoksi tuli *puolistrukturoitu teemahaastattelu*, jossa kysymykset olivat strukturoidussa, mutta samalla teemallisessa muodossa. Jaottelin kysymykset teemoittain siten,

että aiemmasta aineistosta esille nousseet asiat olivat keskeisinä. Teemoina olivat tunteet, osallistuminen, oppiminen ja fantasia. Vaikka haastattelurunko ja kysymysten muoto olivat pitkälle etukäteen päätettyjä, haastattelut olivat hieman erilaisia keskenään. Kun jostain asiasta tuli tarvetta kysyä lisää, tein jatkokysymyksiä ja tarkensin vastaajan ajatuksia. Näin kysymykset muotoutuivat enemmänkin kunkin teeman ympärille. Valmiiden kysymysten tarkoitus oli helpottaa haastattelijan työtä eli selventää mitä ainakin täytyy kysyä, koska en luottanut muistiini, eivätkä haastattelut olisi olleet silloin keskenään vertailukelpoisia. Vaikka kyseessä ei olekaan vertaileva tutkimus, yhtäläisyyksien huomaaminen oli näin helpompaa. Samoin pysyin paremmin aikataulussa, kun tiesin mitä asioita pitää vielä käsitellä. (kts. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 191–199)

Valitsin haastateltavaksi neljä neljästätoista tutkimukseen osallistujasta puolisuunnitellusti eli lähes sattumanvaraisesti, kolme tyttöä ja yhden pojan. Osallistujat olivat neljällä eri luokalla, joten pyysin kahdesta luokasta yhden haastateltavan ja yhdestä luokasta kaksi, koska ko. luokalta oli peräti yhdeksän käynyt jossain välissä Cromissa. Kolme pyytämäni suostui heti, yksi ei ehtinyt, vaan pyysi itse toista osallistujaa puolestaan, joka suostui. Päädyin näin harkinnanvaraiseen otantaan, koska pidin osallistujia kutakuinkin samanarvoisessa asemassa, enkä kokenut heidän vastauksillaan olevan niin suurta poikkeavuutta toisiinsa.

Suoritin haastattelut yksilöhaastatteluina Normaalikoululla tyhjässä luokassa. Kukin haastattelu kesti noin 15 minuuttia, ja suoritin ne yhden päivän aikana oppilaiden välituntien aikana. Käytössä ollut aika riitti hyvin haastattelun läpiviemiseksi. Ennen haastattelujen aloittamista esittelin sanelulaitteen ja saatoimme myös testata sitä haastateltavan kanssa, jotta se poistaisi jännitystä. Annoin myös haastattelurungon luettavaksi, jotta haastateltava saisi heti kokonaiskuvan siitä, millaisia asioita häneltä tullaan kysymään. Haastattelun lopuksi palkitsin haastateltavat suklaasuukolla. Kun kaikki haastattelut oli tehty, litteroin ne purkamalla nauhat sellaisenaan tietokoneelle, ilman painotuksia tai omia merkintöjä.

### 3.7 Aineiston analyysi

Ei ole olemassa erityistä tapaustutkimuksen omaa analyysimenetelmää (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168), mutta laadullisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan useiden analyysimenetelmien avulla. Tärkeimpänä pidetään omaa loogista ajattelua, tulkintaa ja pohdintaa. Pohdintaa tapahtuu luonnollisesti koko tutkimusprosessin ajan, mutta aineistoa



pyöritellessä sen osuus on vielä korostuneempi. Samasta aineistosta kun voi löytää useitakin asioita, riippuen mitä ja miten tarkasti etsii. Miten siis tulkitisin löydöksiäni? Miten käsittelin saatuja tuloksia?

Jo teoriaa kahlatessa täytyi miettiä tarkkaan onko löydös juuri tähän tutkimukseen soveltuvaa materiaalia. Esimerkiksi draamakasvatukseen löytyy tätä nykyä jo paljon suomenkielistäkin kirjallisuutta, joten päätin käyttää sitä mahdollisimman paljon. Miksi tukeutua aina brittipioneereihin, kun samoista asioista osataan kertoa täälläkin?

Empiiristä aineistoa eli kyselylomakkeella saatuja vastauksia ja haastatteluaineistoa tarkastelin pitkälti teemoittelun kautta. Kyselylomakkeen vastauksia kokosin ensin ryhmiin kysymys kerrallaan, jolloin kaikki ko. kysymyksen vastaukset olivat allekkain. Tämän jälkeen luokittelin niitä etsien niistä samankaltaisuuksia. Löydösten perusteella varmentuivat teemat, jotka ovat keskeisiä tutkimuksessa. Noita teemoja käytin apuna haastattelussa. Teemahaastatteluaineistolle tyypillisesti analysoin haastatteluja teemoittelemalla ja tyypittelemällä (esim. Eskola & Vastamäki 2001, 41). Jäsensin aineiston teemojen mukaan ja sitten pelkistin sen katsomalla mitkä asiat ”nousivat” esille.

Jotta tutkimuksen tulokset tulisivat esille oikeassa kontekstissa, päätin yhdistää teorian ja empirian raportissani. Teoreettinen aineisto ja empiirinen aineisto kulkevat rinta rinnan, jolloin niistä löytyy yhteisiä ja eroavia piirteitä. Näin on mahdollista kuvata heti miten Cromissa koettiin joku asia ja mitä taas teoria sanoo siitä. Laadulliselle tutkimukselle onkin yleistä, että aineistot ovat dialogissa keskenään. Kontekstisidonnaisuus tukee myös tutkimuksen taustalla olevaa sosiokulttuurista näkemystä oppimiseen.

## 4 Teoria & empiria samoissa kehyksissä

Tutkimus jakaantuu nyt neljään osaan: oppimiseen (4.1), tunteisiin (4.2) ja osallistumiseen (4.3) sekä fantasiaan (5). Oppiminen, tunteet ja osallistuminen muodostavat ne osa-alueet, joihin peilaan Ilmaisupaja Cromin merkitystä. Tulosten pohjalta osallistujien selkeäksi ”ykköskokemukseksi” ja merkityksellisimmäksi elämykseksi nousi fantasia, jonka merkitys oli suuri koko Cromin kannalta. Siksi fantasia on omana päälukunaan erillään muista tuloksista, vaikka moni siihen liittyvä seikka tulee ilmi jo aiemmin. Esimerkiksi tunteiden yhteydessä kerron myös fantasiaan liittyneistä tunteista.

### 4.1 Oppiminen

Tarkastelen Cromin merkitystä osallistujien oppimiselle erityisesti kahden näkemyksen avulla: sosiokulttuurisen paradigman ja draamakasvatuksen (draamaoppimisen). Etsin tietoa siitä, mitä on oppiminen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan, mitä on oppiminen draaman avulla ja mitä osallistujat kokevat oppineensa Cromissa. Teoriataustana selvitän mitä käsitteet sosiokulttuurinen paradigma ja draamakasvatus tarkoittavat, ja varsinkin draamakasvatukseen pureudun tarkemmin, koska Crom oli ennen kaikkea draamakasvatusta.

Jonkinmoisena raportin rakenteellisena hairahduksena voitaneen pitää sitä, että oppimiseen (ja tähän tutkimukseen olennaisesti) kuuluva aktiivinen oppiminen löytyy vasta osallistuminen -luvusta (4.3). Syynä on se, että tällöin se mielestäni palvelee tutkimusta paremmin, koska näen osallistumisen tärkeänä tekijänä juuri aktiivisuuden ja siitä seuraavan oppimisen. Samoin heikkoutena on se, että oppimiseen liittyviä asioita esiintyy myös muiden päälukujen sisällä. Oppiminen on kuitenkin niin laaja käsite, että sen kahlitseminen vain tiettyyn osioon on vaikeaa.

#### 4.1.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

Paradigman nimenä voi olla myös kontekstualinen tai situatiivinen suuntaus. Voidaan puhua myös laaja-alaisesta taide- ja kulttuurikasvatuksesta. Joka tapauksessa kyseessä on yksi *oppimisen teorian suuntaus* (ei varsinainen teoria), joka on muotoutunut aikaisempia oppimisen teorioita hyödyntäen, hieman omaa lisäten. Taustalta voi löytää ainakin Deweyn tekemällä

oppimisen teoriaa ja konstruktivismia. Eikä sosiokulttuurisesta suuntauksesta voida puhua mainitsematta L. S. Vygotskya (1896–1934), jota pidetään suuntauksen uranuurtajana.

Tässä osiossa aiheena on siis sosiokulttuurinen näkemys. Kuvaan piirteitä, jotka valottavat sitä paremmin, ja pyrin tekemään katsauksesta monipuolisen. Draamakasvatuksen tutkija-taiteilija-opettajista ovat sosiokulttuurista lähestymistapaa käyttäneet ajatuksissaan ja teorioissaan mm. Heikkinen ja Østern. Pro gradu –tutkielmissa ko. paradigmaa on käytetty esimerkiksi kielen käytön merkitysten tulkinnessa (mm. Sivula 1998, pesäpallosanasto; Hinkkanen 2003, englanninkielentuntien kielenkäyttö; Mäyry 2005, yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä), mutta sosiokulttuurisen suuntauksen ja draamakasvatuksen yhdistävää suomen kielistä pro gradua en löytänyt.

#### 4.1.1.1 Sosiokulttuurisen paradigman piirteitä ja lähtökohtia

Sosiokulttuurinen suuntaus syntyi 1980-luvulla ja sen perusta on Vygotskyn kehityspsykologiassa. Sen mukaan ”- - tieto on hajautettu yksilöiden, heidän käyttämiensä työkalujen ja artefaktien kesken sekä niiden yhteisöjen kesken, joiden toimintaan yksilöt osallistuvat”. Oppimisessa korostetaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja toiminnan roolia. (Rauste-von Wright ym. 2003, 161) Tarkastelun kohteena on se, miten ”ihmiset omaksuvat erilaisia kulttuurisia toimintoja, kuinka he kehittyvät niihin osallistumisen seurauksena ja kuinka he käyttävät hyväkseen kulttuurin tarjoamia välineitä”. (Säljö 2004, 16) Sosiokulttuurinen näkemys omaa joitain yhteisiä piirteitä konstruktivismin kanssa. Konstruktivismin mukaan ”oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu, ja se ankkuroituu aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin” (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15). Ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi on välttämätöntä, että tarkastelun kohteena ovat kaikki tekijät: yksilö, sosiaalinen käytänte ja väline. Analyysiyksiköksi kutsutaan jossakin sosiaalisessa käytänteessä toimivia, erilaisia välineitä hyväksikäyttäviä ihmisiä. (Säljö 2004, 105) Tutkielmassani analyysiyksikkönä on Ilmaisupaja Crom ja siihen osallistuneet oppilaat.

Lähtökohtana sosiokulttuurisessa paradigmassa on lapsen kulttuurinen ympäristö, joka pitää sisällään perheen, koulujen ja yhteisöjen kulttuurin. Tämä lähikulttuuri voi laajeta dramatisoituun yhteiskuntaan (kts. luku 4.1.2.1) ja maailmaan, kansakuntien ja ihmiskunnan kulttuuriin. Lapset elävät suuren osan lapsuudestaan instituutioissa, koulu- ja

kasvatusjärjestelmässä, joka on osa kulttuuriamme ja yhteiskunnan ylläpitämää toimintaa. Tämän toiminnan, kasvatuksen ja koulutuksen, yhtenä tavoitteena ja tehtävänä on yhteiskuntaan sosiaalistaminen. Tällöin tarkoitetaan yhteiskunnan rakenteiden, perinteen, tapojen ja tottumusten välittämistä, uusintamista ja kyseenalaistamista. Kulttuuri koetaan yhteisenä ja kaikille kuuluvana. (Heikkinen 2004, 16; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 8)

Sosiokulttuurisen suuntauksen taustalla on sosiogeneettinen ymmärrys tiedon synnystä ja sen välittämisestä. Sosiokulttuurisen paradigman toteutuessa muuttuvat niin oppilaan kuin opettajankin roolit, mm. siten, että oppilas itse muuttuu aktiivisemmaksi tiedon etsijäksi ja opettajasta tulee oppilaan tiedon järjestäjä. Tieto on enimmäkseen tulosta toiminnasta ja vaivannäöstä. Se liittyy keskusteluun ja toimintaan sosiaalisissa tilanteissa sekä aktiivisuuteen, jonka tavoitteena on ymmärtää maailmaa tietyllä tavalla. Siinä korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta sekä viestinnällisiä toimintoja ja apuvälineitä. Apuvälineet ovat joko fyysisiä tai älyllisiä, molemmat kulttuurin kehittämiä välineitä, jotka helpottavat viestintää toisten yksilöiden kanssa. (Säljö 2004, 35) Draamassa välineenä on usein teksti, minkä merkitys syntyy osallistujien kokemuksesta draamasta (Heikkinen 2003, 46). Tekstinä voi tällöin olla kuva, musiikki, esine, melkein mikä vaan. Cromissa fyysisinä välineinä toimivat mm. kartat, tarinat, kuvat, tila, nuket, rekvisiittavaatteet ja kirjat. Älyllisiä välineitä olivat mm. kieli, keskustelu, mielikuvitus, lukeminen, kirjoittaminen ja ryhmätyöt.

Draamakasvatus nähdään tässä viitekehyksessä mahdollisuuksien tilana. Taiteen ja kasvatuksen, esteettisen ja sosiaalisen toiminnan kautta tutkitaan yhdessä kulttuuria ja luodaan uutta. Uuden luominen lapsilla tapahtuu, kun saatuja kulttuurikokemuksia siirretään leikkeihin ja toisinaan kokemuksille luodaan aivan uusia merkityksiä. Samoin draamakasvatus nähdään tutkivana ja yhteisöllisenä teatterimuotojen systeeminä, jota määrittävät erilaiset genret. (Heikkinen 2004)

#### 4.1.1.2 Oppiminen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan

”Oppimisessa on kyse siitä, mitä kokemuksia ihmiset saavat tilanteessa sekä mitä sisältöjä, tulkintoja ja toimintamalleja he ottavat mukaansa muihin konteksteihin myöhemmin elämässä” (Säljö 2004, 153). ” Onko jokin asia muuttunut eli ajatteletko jostain eri tavalla tai toimitko eri tavalla jossain tilanteessa?” –kysymykseen tulleet vastaukset osoittavat, ettei Cromin vaikutus kuitenkaan yllä kovin laajalle, vaan pitäytyy draamakasvatuksen kontekstissa.

Ulkopuolisissa tilanteissa Cromin vaikutus ei juuri näy, ainakaan vastausten perusteella. Toisaalta jos osallistujat sanovat oman ilmaisun olevan nyt rohkeampaa ja sitä kautta voidaan olettaa itseluottamuksen kehittyneen, sen ajattelisi heijastuvan muuhunkin elämään, eli yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Sosiokulttuurisessa näkemyksessä oppimiseen ja yksilön kehitykseen on keskeisessä asemassa *kulttuurin* merkitys. Yhteiskunta ja kulttuuri nähdään kontekstina oppimiselle. Kulttuuriset olot määrittävät tapoja, joilla opimme ja saamme tietoa. Kaikkea oppimista pidetään tilannekohtaisena, jolloin oppimista tapahtuu jatkuvasti, ”kaikissa inhimillisissä toiminnoissa” (Säljö 2004, 11) ja jolloin ympäristöllä on suuri merkitys oppimiseen ja kokemukseen, niin sosiaalisella kuin kulttuurisellakin ympäristöllä. (Heikkinen 2004; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Säljö 2004)

Toisena merkittävänä piirteenä on *sosiaalinen vuorovaikutus*, niin yksilön ja ympäristön kuin yksilöiden ja ryhmien välinen vuorovaikutuskin. Oppija on aktiivinen oman maailmansa konstruoija, ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa painotetaan niin motorista, emotionaalista kuin kognitiivistakin aktiivisuutta. Vuorovaikutuksessa elinympäristön kanssa yksilö tekee havaintoja, tulkitsee niitä ja rakentaa omaa maailmankuvaansa. Se miten opimme, voidaan rinnastaa siihen, ”miten omaksumme kulttuuriimme ja ympäristöömme kuuluvat ajattelun ja käytännöllisten toimenpiteiden suorittamisen keinot” (Säljö 2004, 19). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten välillä luodaan ja välitetään eteenpäin myös sosiokulttuuriset välineet, viestinnän avulla. (Heikkinen 2004; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Säljö 2004)

Vygotsky korosti sosiaalista vuorovaikutusta korkeampien toimintojen kautta, kuten tavoitteellisen tarkkaavaisuuden, käsitteiden muodostuksen sekä tahdon kehittymisen syntymisen ja kehittymisen kautta. Lapsen kulttuurinen kehitys tapahtuu Vygotskyn mukaan ensin intersubjektiiivisesti, sosiaalisena tapahtumana yksilöiden välillä ja sen jälkeen intrasubjektiiivisesti, sisäisenä toimintana ajattelussa, mikä tapahtuu verrattain myöhään suhteessa ulkoiseen, spontaaniin toimintaan. Prosessin keskeisenä elementtinä on kieli, sillä kielen avulla yksilö muokkaa ymmärtämystään ja osallistuu sosiaaliseen interaktioon. Tietoisuuden korkeampana tasona Vygotsky piti tietoisuuden tiedostamista eli itsereflektion tasoa, ts. metakognitiivisia taitoja. Vygotskyn teoriassa keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke (ZPD, Zone of Proximal Development), jonka sisältöön perustuu esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen. Konstruktivismissa tätä vastaa Jerome Brunerin kehittämä termi ”scaffolding”. Tiivistettynä niiden sisältö on se, että oikea-aikainen kollektiivinen tukeminen on tärkeää

oppimiselle, minkä seurauksena lapsi pystyy vähittäin itsenäiseen toimintaan ja aikuisen/toisten apu vähenee. (Alanen 2000, 97–99; Rauste-von Wright ym. 2003) Cromissa tätä tapahtui, kun draamakasvatuksen työtapoja ja genreja ensin harjoiteltiin ohjaajien johdolla, ja myöhemmin osallistujat toimivat itsenäisesti/pienellä avustuksella. Hyvänä esimerkkinä ovat ohjauskerrat, jossa pienryhmät suunnittelivat ja toteuttivat fantasiaseikkailut Norssin ykkösluokkalaisille (1a, 1b ja 1c).

Kolmas sosiokulttuurisen suuntauksen painopiste on *viestinnällinen malli*: ajattelun ja viestinnän yhteys, viestinnälliset välineet sekä viestinnän merkitys laajemminkin. Sosiokulttuurinen kehitys tuottaa ja on tuottanut fyysisiä ja älyllisiä apuvälineitä ja työkaluja (artefakteja), joiden avulla voimme selvittää ongelmista, joita biologinen rajoituksemme aiheuttaa. Yksilön oppiminen riippuu hänen taidoistaan käyttää näitä välineitä. Kun tutkimme oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta, on otettava huomioon nämä välineet, niiden kehittäminen ja käyttö sekä yhteistyön kehittämiseen käytetyt viestinnälliset tavat. Osallistumalla viestintään yksilö tutustuu uusiin ajattelu-, järkeily- ja toimintatapoihin sekä voi omaksua niitä. (Heikkinen 2004; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Säljö 2004)

#### 4.1.1.3 Sosiokulttuurisen paradigman ja draamakasvatuksen yhteisiä piirteitä

Sosiokulttuurinen paradigma, kuten draamakasvatuskin, näkevät oppimisen prosessina. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppimisprosesseihin liittyy useita tekijöitä, jotka tukevat oppimista:

1. Kun oppimistehtäviä liitetään käytäntöön aitojen ongelmien avulla, oppiminen syventyy ja ymmärrys lisääntyy. Tällöin opittuja taitoja osataan paremmin soveltaa todellisessa elämässä.
2. Oppijan oma aktiivinen ja kognitiivinen tiedon prosessointi, opettajan antaman valmiiksi pureskellun sijasta, tuottaa pysyvämpää oppimista ja suurempaa iloa. (Tästä enemmän osallistuminen –luvussa 4.3)
3. Sosiaalinen vuorovaikutus: ryhmässä tehty tutkiminen ja kokemusten jakaminen osallistujien kesken saa aikaan oppimista.

4. Toiminnan vapaaehtoisuus ja omien valintojen mahdollisuus lisäävät aktiivisuutta ja vaikuttavat oppimiseen positiivisesti. (Heikkinen 2004, 132–133)

Ykköskohtaan liittyy myös yksi oppimisen ongelmista. Kun oppiminen dekontekstualisoidaan, irrotetaan oikeasta ympäristöstään kouluun ja opetukseen, on se samalla sekä oppimisen edellytys että muutos, joka aiheuttaa usein oppimisvaikeuksia. Sosiokulttuurinen näkemys korostaakin oppimisen kontekstuaalisuutta, sen liittämistä oikeisiin, käytännön elämän tilanteisiin ja asiayhteyksiin, ts. oppimisen tilannesidonnaisuutta. (Säljö 2004, 38–39) Opetuksen tuloksen, oppimisen tulisi näkyä yksilön koulutuksen ulkopuolisessa elämässä. Psykologiassa puhutaan transferista eli siirtovaikutuksesta. Opittuja taitoja tulisi tällöin osata soveltaa todellisessa elämässä koulun ulkopuolella, arjessa. Tämä ei läheskään aina tapahdu. (Hakkarainen ym. 2005, 118; Rauste-von Wright ym. 2003, 124–125)

Draamakasvatuksen genreissä on mahdollista käsitellä yhtä aihetta pitkään ja elävöittää sitä tarinan, mielikuvituksen ja välineiden avulla. Voidaan rakentaa maailmaa, joka vastaa haluttua kontekstia. Uppoutuminen draaman maailmaan ja samalla tietoisuus todellisuudesta on draaman oppimispotentiaali (esteettinen kahdentuminen, katso luku 4.1.2.4), jolloin oppiminen ja ymmärtäminen on mahdollista. Voisiko draamakasvatus näin ollen vähentää oppimisvaikeuksia? Sen avulla voidaan tuoda tai siirtää opittava aihe lähelle omaa elämää ja käytäntöä, jolloin abstraktit käsitteet saavat konkreettisemmän muodon. Toisaalla draamalla on myös etäännyttävä mahdollisuus, jolloin se voi siirtää opittavan asian ja ongelman itsestä loitommas, minkä ansiosta tilannetta voidaan tarkastella objektiivisemmin ja se voidaan ymmärtää paremmin, kun se ei kosketa suoraan itseä.

Mitä sitten ovat aidot ongelmat, joilla oppimista voi liittää käytäntöön ja joiden avulla voidaan saavuttaa oppimisen ja ymmärryksen syvenemistä? Otan esimerkkinä Cromin, jonka ongelmina (tai teemoina) olivat mm. ryhmäytyminen, ystävyys ja tunteiden ilmaisu, uhkarohkeus, kateus, sodan eri puolet ja kanssaihmisistä välittäminen. Tarkempaan esimerkkinä olkoon ”Sota” –prosessidraama, jossa käsiteltiin sodan syttymisen syitä ja eri näkökulmia aiheeseen. Tavoite oli esittää asia vaikuttavalla tavalla, ilman turhia kaunisteluja, mutta silti esim. niin että luotien sijasta sodimme lumipalloilla. Tarina alkoi neljän eri valtion edustajien rauhanneuvotteluista, jotka kuitenkin hyvistä yrityksistä huolimatta päätyivät siihen, että sota syttyi. Siirryimme tavallisten ihmisten koteihin, joissa joku perheenjäsenistä joutui lähtemään armeijan palvelukseen. Seurasi hyppy sotilaan ja sotilasjoukon rooliin, kun kaksi ryhmittymää

kävivät väijytystaistelua mikä huipentui lähisodaksi. Tämän jälkeen henkilökohtainen kirje rintamalta kotiin, kunnes uusi hyökkäys keskeytti kirjeen. Lopulta uuden sotimisen jälkeen oli aika palata neuvottelupöydän ääreen. Tavoitteena ollut eri näkökulmien esittäminen toteutui hyvin ja osallistujat pääsivät hyvin rooleihinsa. Neuvottelujen aikana eri osapuolet pyrkivät kaikkiin keinoihin välttämään sota, jolloin meidän ohjaajien oli verukkeiden ja juonittelun avulla pakotettava heidät siihen. Sota teemana ja ongelmana ei ole kovin lähellä suomalaisia juuri nyt, mutta fiktiossa tapahtuvan aidon eläytymisen kautta asiaa voi ymmärtää paremmin.

Toisena, lähempänä osallistujien arkea olevana esimerkkinä kuvailen vielä ”En oo kuullu mitään” –prosessidraamaa, jossa teemoina olivat kanssaihmisistä välittäminen, vastuu ja ohikulkijuus. Loppukeskustelussa mietimme mm. iltapäivälehtien lööppien antamaa informaatiota ja sitä, miksi välittäminen ja vastuunottaminen on joskus hankalaa. Musiikin siivittämänä pääsimme sisälle teemaan, jonka jälkeen tutkimme lattialle ilmestyneitä farkkuja. Taskuista löytyneiden tavaroiden perusteella laadimme mielikuvan henkilöstä ja tapahtumista. Tuon jälkeen osallistujat ottivat journalistin aseman ja laativat iltapäivälehdessä lööpin aiheesta. Pienet näytelmät siirsivät näkökulman taas ohikulkijoihin, jolloin mietittiin tapahtumia ja niihin osallistuneita ihmisiä. Vaikka puhuimme ohikulkijoista ja journalisteista, kyseessä oli pitkälle oma suhtautuminen esim. maassa makaavaan poikaan ja taas lööppien raadollisuus. Vaikka tuo kerta ei ihan nappiin mennytkään, koska muutamalla osallistujalla oli hieman levoton olo johtuen väsymyksestä, tarina toi esille useita eri näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten asioihin voi suhtautua. Muutamalla osallistujalla oli myös henkilökohtaisia kokemuksia vastaavista tapahtumista, joita he kertoivat loppukeskustelun aikana.

Kohtaan kolme, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, liittyy taas seuraava. Oppiminen riippuu nimittäin osittain siitä, miten kokemukseen suhtaudutaan jälkikäteen eli miten kokemustietoa käsitellään. (Heikkinen 2004) Reflektio eli kokemusten purku draamaharjoitusten jälkeen yhteisesti koko ryhmän kanssa auttaa jäsentämään omia ajatuksia. Toisten näkökulmien ja mielipiteiden kuuleminen syventää omaa ymmärrystä, kun huomaa että asiat voi käsittää monin tavoin. Oma sisäinen tunne ja kokemus saattaa poiketa huomattavasti saman tilanteen kokeneiden yksilöiden välillä. On itselle tärkeää saada jaettua omat kokemuksensa toisten kanssa. Yhteisten kokemusten jakaminen, olivat ne sitten erilaisia tai samankaltaisia, kasvattavat myös ryhmän jäsenten keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Opettajan merkitys purkutilanteissa on toimia keskustelun ohjaajana, puheenvuorojen jakajana ja kysymysten esittelijänä, mutta samalla sivullisena, antaen tilaa oppilaille ja ohjaten keskustelua siten, että kukaan ei tule nolatuksi tms.



Reflektointi voi olla pelkästään itsereflektointia, kuten jonkin draamajakson oppimispäiväkirjamerkinnät, jonkin oppimisprojektin jälkeen tehtävä oman toiminnan arvioiminen tai osa pro gradu -tutkielmani kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä. Kun esimerkiksi kysyin ”Mitä olet oppinut?”, joutui vastaaja pohdiskelemaan omia tietojaan, kokemuksiaan ja ajatteluprosessejaan. Hänen itsereflektointikykynsä siis määräsi vastaukset. Tällaiset metakognitiiviset taidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 36). Cromissa osallistujat pääsivät esittämään taitojaan niin itselleen kuin toisilleen. He saivat palautetta toisilta ja ohjaajilta sekä omien sisäisten tuntemusten ja tulkintojen kautta. Näiden avulla heillä oli mahdollisuus rakentaa merkityksiä tapahtumille. Opitut asiat ovat asioita, joita he ovat pitäneet merkityksellisinä ja joihin he ovat tarkkaavaisuutensa kohdistaneet. Eräässä kyselyvastauksessa kysyessäni onnistumisia, vastaaja totesi, että ”Tulee tunne, että ”tää hei meni hyvin!”. Palaute tulee siis omista tuntemuksista ja ryhmän reaktioista.”

Keskeisessä asemassa oppimisprosessissa on siis toiminnan tuloksista tai seurauksista saatu palaute. Palautteen saaja tulkitsee saamansa palautteen ja antaa sille merkityksen. Hänen tekonsa, niiden saama palaute ja sille annettu merkitys säätelevät oppimista, samoin kuin yksilön motivaatio säätelee tavoitteita, joita yksilö pyrkii saavuttamaan. Motivaatiomme siis asettaa toiminnalle tavoitteet, jotka voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, tavoitteet saavat yksilön toimimaan ja tämän toiminnan kautta saatu palaute ja sille annettu merkitys säätelevät oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–35)

Lisäksi oppimiseen ja erityisesti oppimisstrategioihin liittyy oleellisesti jo edellä sivuttu motivaation suuntaama tarkkaavaisuus ja havaintoprosessi. Ihminen elää maailmassa, jossa informaatiota on kaikkialla ja sitä tulee jatkuvalla syötöllä. Elämme ympäristössä, joka on täynnä tapahtumia ja merkkejä, ja niille annettuja merkityksiä. Mistä nuo merkitykset syntyvät? Jotta ymmärtäisimme merkkejä, on tunnettava kulttuurisia ilmiöitä ja viestinnällisiä malleja. Suuri osa merkityksistä on kulttuurimme meihin siirtämiä käsityksiä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23–25; Säljö 2004) Mutta ihminen ei ole vain passiivinen tiedon omaksuja. Rajallisuutemme tiedon käsittelyssä pakottaa meidät toimimaan aktiivisesti, tekemään valikointia ja tulkintaa tuon informaation suhteen. Havaitsemme erilaisia asioita ja suuntaamme tarkkaavaisuutemme tiettyihin asioihin paitsi biologisesti määräytyvien hermostoprosessien säätelemänä, myös omien tilannetta koskevien käsitysten, odotusten ja tavoitteiden mukaan. Tilannetta ohjaavat lisäksi aiemmat kokemuksemme. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23–25) ”Tapamme käyttäytyä, ajatella, kommunikoida ja käsittää todellisuutta ovat muotoutuneet

sosiaalisten ja kulttuuristen kokemusten seurauksena – ” (Säljö 2004, 33). Uudet tilanteet aktivoivat kokemuksemme myötä rakentuneet sisäiset toiminta- ja ajattelumallit, skeemat, joiden pohjalta tulkitsemme uutta ja annamme sille merkityksen. Sisäiset mallit koostuvat niin tiedollisista kuin emotionaalisista rakennusosista, sillä kokemuksiimme liittyvät aina myös tunteet. ”Jonkin tapahtuman pelottavuus tai haluttavuus voi olla havaittajalle tapahtuman tärkein piirre”. Havaintomme saavat näin ollen merkityksen aiemmin koetun ja opitun kautta, mutta ne tulkitaan sen hetkessä kontekstissaan, tilannesidonnaisesti. Havaitseminen on siis prosessi, jossa havaittaja toimii aktiivisesti ympäristöönsä tarkkaavaisesti suuntautuen, valikoiden ja tulkiten informaatiota. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23–25) Edellä mainittu voidaan ajatella itsereflektiona, jota ohjaavat ulkoiset havainnot ja kokemukset.

Esimerkki: jonkun osallistujan havaintoja Cromin nukketeatteripajassa ohjasivat odotukset siitä, että tulossa on jotain kivaa. Syynä aiemmat mukavat kokemukset nukketeatterista sekä Cromin aiemmat työpajat, joista hän piti. Niinpä hän oli valmiiksi iloisella tuulella ja myös valmis omaksumaan lisää kokemuksia ja tietoa nukketeatterista. Kun hän havaintoja tehdessään huomasi taas viihtyvänsä, tämä uusi nukketeatterikokemus sai lisämerkityksen myönteisenä tunteiden ja aiempien kokemusten vahvistajana sekä Cromia että nukketeatteria kohtaan. Jos Cromin nukketeatterikokemus olisi taas ollut surullinen, tylsä tai muuten epämiellyttävä, olisi havaintojen ja uuden kokemuksen pohjalta tehty tilanteen tulkinta ollut varmaankin toisenlainen. Tuon pajan merkitys olisi ollut ehkäpä masentava ja mielenkiinto Cromia ja nukketeatteria kohtaan olisi saattanut laskea.

Edellä oleva kuvaa osallistujan henkilökohtaista merkityksenantoa, mutta pyrin avaamaan myös sosiokulttuurisen näkemyksen piirteitä. Odotusten ja havaintojen sosiokulttuurinen luonne tulee Cromin tapauksessa esille mm. tarinoiden teemojen kautta ja niissä työtavoissa, joilla teemat esitimme ja niissä välineissä, joita käytimme. Kun osallistujat kertoivat toiveistaan sisällön ja teemojen suhteen, he halusivat aiheita, joista pitivät ja joita he ajattelivat draamassa voivan tehdä. Me ohjaajat rakensimme tarinat ensisijassa viihdyttäviksi, toisena kasvattaviksi ja kolmantena hyödyllisiksi. Viihdyttävyyden suosio on taustalla, koska silloin on mukavaa, mielenkiintoista ja jännittävää. Tätähän kulttuuri ja yhteiskunta haluaa vapaa-ajan olevan, mikä näkyy viihteen määrässä. Ja jo oletus draamakasvatuksesta on viihdyttävä, koska se ajatellaan usein pelkäksi näytelmien teoksi ja hauskanpidoksi, vapaaksi temmellyskentäksi ilman läksyjä. Koska minulla ja Mikolla on draamaopettajan ja luokanopettajan taustaa, oli luonnollista, että mukana on kasvattavia asioita. Ja sitähän meiltä opettajakunnan edustajina varmaan

odotettiin, kun Norssi antoi luvan ilmaisupajan pitämiseen. Vaikka mahdolliset odotusarvot eivät meitä painaneet, se kävi kyllä mielessä. Hyödyllisyys on järkevää, koska usein voi oppia enemmän hyödyllisestä kuin hyödyttömästä. Cromin hyödyllisyys oli ennen kaikkea sitä, että osallistujat saivat eväitä draamasta ja teatterista. Jonkun ulkopuolisen havainnoimana toiminta Cromissa ei tosin siltä välttämättä aina näyttänyt, kun juoksimme oudoissa asusteissa pitkin pihoja tai kuuntelimme selällämme Kolmatta Naista.

Kuten useasti on jo tullut esille, oppimisprosessi on aina tilannesidonnainen, sillä oppimiseen vaikuttavat kulloisenkin tilanteen toiminta palautteineen, konteksti ja kulttuuri. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33) Cromin kulttuurina oli ensisijaisesti koulun kulttuuri ja draamakasvatuksen kulttuuri, mutta myös koko yhteiskunta ja maailma, koska pajojen teemat ja sisällöt käsittivät asioita laidasta laitaan, aina sodasta ja ystävyyydestä velhoihin, sarjakuviin kuin yksinäisyyteenkin. Teemoja, jotka eivät ole vain koulun tai draaman kulttuurille tyypillisiä. Kulloinenkin työpaja oli omanlaisensa, joten osallistujien kokemukset ja havaintojen tulkinnat sekä niille annetut merkitykset vaihtelivat pajasta toiseen. Osallistujat elivät kuitenkin koulun ja draaman käsitemaailmassa ja toimivat niiden sääntöjen mukaan.

#### 4.1.2 Draamakasvatus

Ilmaisupaja Crom, kuten koko tutkielmani, pohjautuu draamakasvatukseen. Tässä luvussa kuvaan laajasti mitä draamakasvatus pitää sisällään. Tekstini pohjaa pitkälti suomalaisiin, Heikkisen ja Østernin, teorioihin. Heidän ajatustensa taustalla voi nähdä mm. Braanaasin käsityksiä (katso Heikkisen ja Østernin kirjoja ja niistä lähteet).

##### 4.1.2.1 Draaman historia lyhyesti - draama sosiokulttuurisena ilmiönä

Østern kuvaa draaman kehitystä toimintana, jossa tavoitellaan eksistentiaalista merkitystä, kulttuurista oppimista ja voimaantumista draamallisen kerronnan kautta (Østern 2003, 13). Mitä tämä kehitys on sitten ollut konkreettisesti? Draaman sanotaan syntyneen muinaisten riittien, myyttien ja alkukantaisten kulttuurien parissa. Siellä sen muotona olivat leikki, musiikki ja tanssi. Mukana oli uhri- ja palvontamenoja, ylistystä ja juhlintaa. Uhrattiin luonnolle, jotta maa antaisi viljaa, taivas vettä, aurinko antaisi anteeksi ja paistaisi, saalis ilmestyisi tai kiitettiin näistä antimista ja suopeudesta mitätöntä ihmistä kohtaan. Voittoa ja hyvää onnea juhlittiin tanssien, urheillen ja leikkien. Lasten jäljittelyleikkejä kannustettiin ja niiden avulla tiedot ja taidot esimerkiksi metsästyksestä siirtyivät seuraavalle sukupolvelle. Hallitsijoita ja päälliköitä viihdytettiin puheilla, eleillä, ilmeillä, musiikilla ja tempuilla. Antiikin Kreikassa järjestettiin juhlia Dionysoksen kunniaksi, nymfit tanssivat viinin huurteessa läpi yön. Rakennettiin amfiteattereita, nousevia katsomoita, joiden edessä voitiin esittää näytelmiä: draamaa, tragedioita ja komedioita, jotka kertoivat ihmisistä ja heidän ongelmistaan, yhteiskunnan ongelmista. Näytelmien ja esitysten avulla kerrottiin epäkohdista, pilkattiin, protestoitiin, ylistettiin, yllytettiin nousemaan johtajia vastaan. Toisaalta kansaa viihdytettiin, jotta he pysyisivät kurissa. Caesarkin sen tiesi: ”Annetaan kansalle mitä se haluaa”. Keskiajalla kirkon mukana tulivat uskonnolliset – ja opetusnäytelmät. Kirkon valta yhteiskunnassa oli suuri. Kiertävät näyttelijäporukat hoitivat viihdyttämisen. Sotien aikana näytelmät antoivat uskoa paremmasta, antoivat muuta ajateltavaa. Maailmansotien jälkeen yhteiskunnan tilanne esitettiin taas draaman keinoin satiirisesti, ivaten, kiihkoten, palkiten. Otettiin kantaa ja myötätultiin, ilkikurisesti. Pyrittiin uudistuksiin ja kokeiluihin. Tehtiin teorioita, väiteltiin. Ja pikkuhiljaa teatteri ja draama ovat muuttuneet lähes pelkäksi viihteeksi, jonka tarkoitus on tyydyttää

kaikkeen kyllästyneen ihmisen jatkuva uuden kokemisen tarve. Shokeeraa, räjäytä tajunta, uudista, miellytä! Mitä seuraavaksi?

Yllä oleva ei ole todellakaan kattava kuvaus draaman tai teatterin historiasta. Tarkoituksena on vain avata hieman sitä merkitystä, joka draamalla on ja on ollut yhteiskunnassa. Heikkinen (2003, 44, 48 & 2005, 7) lainaa termiä 'dramatisoitu yhteiskunta' tarkoittaessaan sitä, että draamaa on kaikkialla, vaikka emme teatterissa kävisikään. Media suoltaa sekaisin tosielämän draamaa ja kuviteltua draamaa, faktaa ja fiktiota. Draaman avulla, draamakasvatuksen (turvallisessa ja kokeilevassa) ilmapiirissä voidaan myös kokea dramatisoitu yhteiskunta, yhteiskunta pienoiskoossa, eli kulttuurin ilmiöt, yhteiskunnan arvot, tavat ihmistyypit jne., ja kokeilun jälkeen siirtää opittua takaisin yhteiskuntaan.

#### 4.1.2.2 Draamakasvatuksen käsite

”Draamakasvatus on taidekasvatuksellinen, kokemuksellinen oppiaine, jossa liikutaan taiteen ja kasvatuksen alueella, niiden välillä ja sisällä” (OPS 2001–2003, 169). Draaman ja teatterin suhdetta on pohdittu paljon, ja draamaa on pidetty sekä taiteena, teatterin yhtenä muotona että kasvatuksena, jossa pyrkimys on vaikuttamiseen. Ne eivät ole kuitenkaan vastakkaisia puolia, vaan draama tulee nähdä sekä taidemuotona että oppimismenetelmänä, so. teatterin keinojen käyttämisenä opetuksessa tai kuten nykysuuntaus ilmaisee: taideaineena ja taiteellisena oppimisprosessina (Laakso 2004, 15). Mielestäni termiä kuvaa parhaiten Heikkisen määritelmä, jossa ”Draama(kasvatus) kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa”. Draamakasvatukseen kuuluu siis kaikenlainen teatteri, jota tehdään koulussa tai jota tehdään koulussa katsottavaksi, pois lukien ammattiteatteri. (Heikkinen 2002, 14-15)

Draamakasvatus on tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jossa on selkeä kasvatus- ja oppimiskokemuksen aspekti. Leikin avulla draamassa työstetään tärkeitä asioita ja annetaan aineksia, joiden avulla osallistuja voi kehittää itseään. Draamakasvatus ei siis ole vain leikkiä tai teatteria: kyse on enemmän siitä, että draamakasvatus on ”maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta -- erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien” luomista. (Heikkinen 2002, 15) Pyrkimys on kokemusten ja elämysten kautta hahmottaa paremmin itseä ja sitä maailmaa, jossa elämme. Eli saada tietoa itsestä, toisista ja ympäröivästä

maailmasta, ja samalla oppia jotain käsiteltävästä aiheesta sekä draamasta ja teatterista. (esim. Heikkinen 2002)

”Draamakasvatuksen merkitys on aktiivisessa ja yhteisöllisessä tarinankertomisessa ja maailman hahmottamisessa sosiokulttuurisessa viitekehyksessä.” (Heikkinen 2003, 48.) Kuten sosiokulttuurinen näkemys, myös draamakasvatus näkee tärkeänä kontekstuaalisuuden ja tilanteellisuuden, jolloin oppimisen käytännöllisyyteen ja sovellettavuuteen kiinnitetään huomiota. (Liukko 1998, 87) Tällöin oppimisessa täytyy huomioida kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutus. Esimerkiksi media ja viestimet ovat koko ajan ympärillämme. Teknisten ja viestinnällisten apuvälineiden käyttö on osa arkipäivää ja ne yhdistettynä draamakasvatukseen voidaan lisätä niiden sovellettavuutta omaan arkeen ja elämään. Asioiden ja ilmiöiden ymmärtämiseen liittyvät kuitenkin olennaisesti myös tunteet ja elämykset, jota tieto ja kokemukset synnyttävät. Maailman ja itsen hahmottaminen siinä onnistuu parhaiten, kun mukana ovat tieto, kokemukset, elämykset, tunteet ja ajattelu. Kaikki yhdessä.

Draamakasvatuksen lähtökohtia voi osittain verrata konstruktivismiin, koska konstruktivismi näkee lapsen aktiivisena tiedonhankkijana, jolla on siihen luontainen taipumus. Lapsen oppimista ja luontaista aktiivisuutta tiedonhankintaan korostavat myös Neelands ja Østern, joiden mielestä draama sopii hyvin tällaisen tiedonhankinnan välineeksi, johtuen sen kokonaisvaltaisesta ja kollektiivisesta oppimisprosessimuodosta, jossa tunteet ja äly kohtaavat ilmaisen. (Liukko 1998, 89)

Draaman merkitys oppimiselle perustuu juuri sen kokemuksellisuuteen, elämyksellisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen. Kohosen (1988, 189) mukaan kokonaisvaltainen oppiminen on toiminnallista oppimista, joka aktivoi oppijaa monipuolisesti. Se vetoaa aisteihin, tunteisiin, kokemuksiin, elämyksiin, mielikuviin ja mielikuvitukseen. Kokemuksellisuus liittyy mm. Deweyn tekemällä oppimisen malliin, josta draama on omaksunut paljon. Kokemuksellisuus lähtee nimenomaan omakohtaisesta kokemuksesta ja elämyksestä. Niistä syntyneet havainnot ja pohdinta johtavat ilmiön käsitteellistämiseen ja aktiiviseen ja kokeilevaan toimintaan. Kokeilun tuloksena on ymmärrys ilmiöstä, mutta myös uusia kokemuksia. Näin lähdetään uudelle tutkimusmatkalle. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli, kuten Neelandsin draamaa koskeva prosessimalli kuvaavat tätä oppimisen sykliä hyvin. (Liukko 1998, 95–96) Oppimisen voi ajatella muodostavan oikeastaan enemmän spiraalin kuin syklin. Tällöin oppiminen ei kiertäisi samaa kehää koko ajan kehittyen ja uusin maustein, vaan oppimisprosessiin vaikuttavat koko ajan myös

aiemmat kokemukset ja matkan varrella koetut asiat. Oppiminen saattaa myös johtaa suoraan havainnosta toimintaan.

Draamakasvatuksen moniulotteisuutta ja mahdollisuuksia kuvaa Fyfe ”Draamakasvatuksen avulla ja kautta tutkitaan erilaisia kulttuureja, jolloin draamakasvatus on osa monikulttuurisuuskasvatusta - - draamakasvatus rakentuu avoimista sosiaalisista ja yhteisöllisistä prosesseista, joiden tavoite on itsessään.” (Heikkinen 2001) Heikkinen mukailee Janika Greenwoodia ja toteaa, että molemmissa em. näkemyksissä korostuu draamakasvatuksen mahdollisuus yhdistävänä tekijänä -sillan rakentajana- taiteen ja kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan, yksilön ja ryhmän välillä. Voidaan puhua myös liminaalisesta tilasta, mahdollisuuksien tilasta, jolloin esille nousevat leikkisyys, draama, teatteri ja kasvat. Liminaalisessa tilassa yhdistyvät vakava ja leikkisyys, ja se saa aikaan muutoksia ihmisissä ja heidän keskinäisissä suhteissaan. Oleellista on yhdessä tekeminen: yhteiset tavoitteet, omistusoikeus toimintaan sekä avoimuus ja siihen liittyvä mahdollisuus hauskuuteen ja hullutteluun. Draama ja teatteri voisi olla liminaalinen leikkikenttä, jossa tutkitaan ja luodaan merkityksiä. Juuri merkitysten luominen, leikkisyys sekä läsnäolo draaman maailmoissa tekevät draamakasvatuksesta liminaalisen oppimisalueen. (Heikkinen 2003, 45–46 & 2005, 51)

#### 4.1.2.3 Draama koulussa (Suomessa)

Vaikutteet Suomen draamakasvatuksen genren kehitykselle ovat tulleet erityisesti Britannian saarelta. Merkittäviä vaikuttajia ovat olleet Peter Slade, Gavin Bolton, Brian Way ja Dorothy Heathcote. Slade toimi draaman teoreettisen perustan selkiyttäjänä, Way korostaa draaman tuottamien elämysten merkitystä ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehitykselle, Boltonille keskeistä on ymmärtämyksen syveneminen draaman avulla ja Heathcote painottaa draaman tietoisuutta ja älyä lisäävää puolta (Liukko 1998, 86). Lisäksi mainitsemisen arvoisia ovat Jonathan Neelands, Cecily O’Neill, John Somers ja Allan Owens, jotka ovat tuottaneet sekä teoriaa että toimivia käytännön sovellutuksia, kuten Owens prosessidraaman genressä. Englanti on ollut pioneeri draamakasvatuksena alalla, esimerkiksi valtakunnallisine opetussuunnitelmineen, mutta myös maantieteellinen läheisyys on auttanut heidän teorioidensa ja menetelmiensä omaksumisessa. Yhteiskunnallinen tilanne Suomessa ja Britanniassa on ollut merkittävästi erilainen, mikä ei selittäne vaikutusta.

Mutta päinvastoin kuin emämaassa, meillä draama ei kukoista. Suomessa ei draamalla ole juurikaan sijaa tai asemaa Peruskoulun valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa. Draamakasvatusta siellä ei ole mainittu, mutta draama on mainittu metodina, ts. apuvälineenä ja menetelmänä oppimisen ohjaamisessa. Samoin ilmaisutaidon soveltavia kursseja järjestetään koulukohtaisesti. Draaman arvosta on kertonut sekin, että sen nimitykset ovat vaihdelleet vuosien saatossa aika tavalla. Voidaan puhua draamasta, draamakasvatuksesta, draamapedagogiikasta, pedagogisesta draamasta, luovasta toiminnasta, teatteri-ilmaisusta, ilmaisutaidosta tai ilmaisukasvatuksesta (esim. Laakso 1994a & 1994b). Draama- ja teatterikasvatuksen asemaa yleissivistävässä koulussa on pohdittu useassakin yhteydessä (mm. Heikkinen 2003; Toivanen 2003) ja kaikissa todetaan sen heikko tilanne, vaikka esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmat luotiin koulujen ilmapiirin ja vanhanaikaisten oppimiskäsitysten muuttamiseksi. Koulujen tavoitteiden ja opetuskäytäntöjen monipuolistamisesta on myös puhuttu paljon, ainakin teoriatasolla. (Kanerva & Viranko 1997, 110) Uudessa, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjeistukset ovat taas ehkä paluuta vanhaan, normatiivisempaan ohjeistukseen. Valinnaisuutta on vähennetty, mikä tarkoittaa myös taideaineiden vähentämistä ja tietopainotteisuuden lisääntymistä. Draamakasvatuksella ei vielääkään koeta olevan oppiaineen arvoa.

Vaikka draamaa ei perusopetuksessa paljoa käytetä, sen edut kuitenkin tiedostetaan: draama ymmärretään mahdollisuutena ja oppiaineita yhdistävänä tekijänä esimerkiksi Opetushallituksen oppaassa ”Ilmaisun monet kielet” (Grönholm (toim.) 1994). Siinä puhutaan ilmaisukasvatuksesta, joka nähdään kokonaisvaltaisena taideaineena, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draamamenetelmien avulla. Draama nähdään prosessinomaisena työskentelynä, jossa mukana ovat kokemuksellisuus, luova ajattelu ja ilmaisu sekä esteettiset elämykset, joiden kautta syventyy myös oppijan itsetuntemus. Koulussa annettavan draamaopetuksen avulla voidaan auttaa oppilasta ymmärtämään paremmin itseään ja maailmaa, jossa hän elää. Tällöin opetuksessa painottuvat elämyksellisyys ja oma tekeminen, ja ilmaisun edellytyksenä pidetään turvallista ja sallivaa ilmapiiriä. (Grönholm 1994, 6-10)

Koulun oppilasaineksen tasapuolistaminen ja opetuksen yhdenmukaisuus on kuitenkin ongelma. Ja kun osaamiseksi mielletään usein vain se, mitä koulussa opitaan, ja se tapa miten koulussa opitaan, on suuri joukko oppilaita joiden lahjakkuus jää kokonaan koulussa suoriutumisen ulkopuolelle. Opettajan on tällöin mahdotonta vahvistaa ja kannustaa koulutyyllisen osaamisen ulkopuolelle jäävien itsetuntoa. Eivätkä opettajatkaan tunnu olevan aina



niin innostuneita. Mistä siis myös opettaja saisi eväitä jaksamiseen, uudistumiseen ja jopa työstään nauttimiseen? Sahlberg ja Leppilampi toivovat kouluihin yhdessä oppimista yksin puurtamisen sijaan. Heidän mielestään hyvän oppimisen kultainen sääntö on se, että erilaiset oppilaat tarvitsevat erilaisia ja monipuolisia opetusmenetelmiä. He ehdottavat yhteistoiminnallista oppimista. (Kanerva & Viranko 1997, 110–111) Draamakasvatuksessa yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen työskentelyn osuus on suuri. Oikeastaan se on ainoa tapa, jolla draamaa voi opiskella. Mikäli haluaa kokea ja tuntea jotain itselle merkityksellistä, on mukana oltava kokonaisvaltaisesti. Kokemukselliseksi draaman tekee se, että draaman avulla voi saada tietoa asioista, joista muuten ei ehkä olisi edes mahdollista tietoa saada, ja nämä asiat koetaan oman osallistumisen kautta. Draama on elämyksellistä, jolloin omien tunteiden ja kokemusten kautta laajenee oma tietämys. Kokemisen hetki ” -- ylittää pelkän tiedon ja rikastuttaa mielikuvitusta, koskettaen mahdollisesti sydäntä ja sielua yhtä paljon kuin älyä” (Way 1976, 13). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä ideana on, että oppija voi mm. harjoitella ryhmätyöskentelyä erilaisissa ryhmissä oppien samalla vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, on valmis sitoutumaan työhön sen alusta prosessin loppuun, ottaa vastuuta omasta ja toisten oppimisesta sekä oppii tietoja, taitoja ja ongelmanratkaisua. (Koppinen & Pollari 1993, 8.)

Perusteita, miksi draamakasvatus sopisi mm. yleissivistävään kouluun (Liukko 1998, 88–89):

1. opitaan kokeilemaan ja tunnistamaan erilaisia rooleja turvallisessa ympäristössä. Jokaisella on elämänsä aikana useita eri rooleja, ja niiden tunnistamisen kautta helpottuu yhteiskunnassa toimiminen.

2. Yhtenä draamakasvatuksen tavoitteena on kehittää kykyä erottaa ja hyväksyä erilaisuuksia. Roolien harjoittelun kautta on mahdollista oppia itsestä ja toisista.

3. Draamakasvatuksessa liikutaan esittävän ja osallistavan teatterin maailmoissa ja siinä korostuvat yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys.

4. Draamakasvatuksen yhtenä tavoitteena on opettaa moninäkökulmaisuuksien ja uusien mahdollisuuksien esiin tuomiseen. Se on yhtä aikaa leikkiä ja totta.

Lisäksi voidaan antaa neljä lähtökohtaa, miksi draamaa voisi käyttää opetuksessa (Owens & Barber 1998, 10–12):

a) Leikin avulla voi antaa todellisen mahdollisuuden oppia siinä tilanteessa, kun otetaan leikki vakavasti (vakava leikillisuus).

b) Käytännön kokemukset ovat osoittaneet draaman toimivuuden ja sen toimimisen motivoivana tekijänä oppimiselle.

c) Draama voi edistää laadullista oppimista. Empiiriset tutkimukset todistavat että hyvin toteutettu draamakasvatus vaikuttaa kielen ja kirjallisuuden ymmärtämisen kehittymiseen sekä lasten itsetuntoon. Draamakasvatus auttaa myös lisäämällä tietoisuutta vuorovaikutustaidoista ja sosiaalisista suhteista.

d) Draamaprosessin kautta voi vaikuttaa. Draama on demokraattista ja kriittistä toimintaa, mikä lisää yhteistyö- ja ajattelun taitoja. (Owens & Barber 1998, 10–12)

Draama- ja teatterikasvatuksen asema peruskoulussa ja opetussuunnitelmien valossa ei todellakaan ole suuri. Koulujen näytelmät ovat usein ainoa kosketus draamaan. Tietopohjainen opetus on pääpainona. Olisiko tämä yksi syy, miksi tutkimusten mukaan (mm. Pisa-tutkimus) suomalaisten lasten kouluviihtyvyys on heikko? Vai johtuuko tulos siitä, että lapset ovat tottuneet helppoon elämään median ja pelien aikakaudella, eikä työnteko koulumaailmassa houkuta? On miten on, mutta yhtenä oletuksena työssäni on, että kouluviihtyvyys nousisi, jos draama- ja teatterikasvatus saisi oppiainestatuksen. Ja jos opettajat rohkaistuisivat sen käyttöön muussakin opetuksessa. Ja esimerkiksi iltapäiväkerhot ovat mainio mahdollisuus draamakerholle!

#### 4.1.2.4 Draama – vakavaa leikillisyyttä ja esteettistä kahdentumista

Draamakasvatuksen merkitystä ja olemusta etsittäessä on hyvä tarkastella tarkemmin sitä, mikä draamassa on olennaista. Yksi draamakasvatuksen tärkeimmistä elementeistä liittyy jo edellä mainittuun leikin ja toden yhdessäoloon: vakava leikillisuus. Se on ”merkitysten luomista teatterin leikillisyyden ja kasvatuksen leikillisyyden jaetussa kontekstissa. Kun tehdään erilaisia draamaprosesseja, liikutaan aina kasvatuksen ja taiteen välimaastossa. Vakava leikillisuus on sitä, että leikimme fiktiossa täydesti ja olemme tosissamme, ja meillä on aina jokin kasvatuksellinen tavoite.” (Heikkinen 2003, 48) Draamassa leikki otetaan vakavasti, niin että osallistuja tietää itse leikkivänsä ja olevansa fiktiossa, mutta ottaa leikin tosissaan. Ryhmän yhteisellä päätöksellä ja sopimuksella ollaan jonkin ilmiön sisällä ja tutkitaan sen sisältämiä ja tuottamia merkityksiä, usein ilmiöiden ja teemojen, jotka sosiaalisessa todellisuudessa tuntuvat vaikeilta ymmärtää. Aiheet, joilla fiktiossa leikimme, ovat yleensä eettisiä ja niitä voidaan leikkimisen jälkeen reflektoida todellisen maailman normien mukaan. (esim. Heikkinen 2002 & 2005, 33–37). Käsiteltävät teemat voivat silti olla myös ilmiöitä, joita sosiaalinen todellisuus pitää lapsellisina

tai outoina. Vakavalla leikillisyydellä on selkeä yhtymäkohta Tolkienin ajatusten kanssa. Hän korostaa omassa satuja käsittelevässä esseessään (katso luku 5.2), että ”Magia täytyy ottaa tarinassa vakavasti, sitä ei saa tehdä naurunalaiseksi tai selittää pois”. (Tolkien 2002, 26) Kyse ei taaskaan ole siitä, että toiminta olisi ryppyotsaista ilman huumoria, vaan siitä, että tarkoitus on vakava, mutta muoto on leikittelevä (esim. Heikkinen 2005, 36–37).

Draamakasvatuksen sisältöjen lähtökohtana ovat usein kulttuurin ja yhteiskunnan ilmiöt, minkä vuoksi tutkittavat teemat ovat usein eettisiä. Draamakasvatus on taideaine (kuten mm. musiikki, liikunta, kuvataide, käsityö ja tanssi) ja taidekasvatusta, jolloin siihen liittyy vahvasti myös taiteellinen oppimisprosessi. Se alkaa aisti-, mielikuva- ja elämyskokemuksista ja muotoutuu henkilökohtaisen ja yhteisöllisen pohdinnan ja vuorovaikutuksen kautta taiteellisesti esteettiseksi käsitteellistämiseksi. Käsitteet muuntuvat (transformoituvat) prosessissa mukana olevien mentaalisten (mm. eläytyminen, pohtiminen ja merkityksenanto) ja materiaalisten (Cromin tapauksessa mm. musiikki, viestit ja kuvat) välineiden keinoin kehittyneemmäksi taiteelliseksi toiminnaksi, joka johtaa taas uusiin aistikokemuksiin. Taiteellisen oppimisprosessin seurauksena on muuttunut suhde itseen, muihin ihmisiin, luontoon, kulttuuriin tai yhteiskuntaan. Päämääränä on laajempi ja syvällisempi ymmärrys asioista. (Østern 2003, 14–15; Sava 1993, 37–40) Prosessi kuvaa hyvin syklistä rakennetta/hermeneuttista oppimiskehää: kehämällin ajatusten taustalla ovatkin Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli ja Deweyn transformatiivinen esteettinen teoria. Dewey näkee taiteellisen oppimisen lähtökohtana arjen kokemukset. Arkipäivän kokemuksesta transformoituu esteettinen kokemus. Transformaatio eli muuntuminen viittaa ihmisen sisäiseen prosessiin, sen ollen tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntamistapahtuma, joka tapahtuu taidetta kokevassa tai tekevässä ihmisessä. (Sava 1993, 17) Tutkielmassani transformaatio on läsnä siten, että tutkin osallistujien Cromiin kohdistuvia merkityksenantoja. Millaisiksi merkityksiksi Cromin tarinat ovat muuntuneet? Ja ovatko osallistujat saaneet uutta näkökulmaa todellisuuteen, toisiin ihmisiin, itseensä tai elämään yleensä (Sava 1993, 17)?

Drotnerin mukaan ”esteettiset prosessit luovat välitilan, missä draamaan osallistuvat vaihtelevat sosiaalisen ja fiktiivisen minän välillä. Koska prosessi on symbolinen, se voi laajentaa osallistujien sekä ulkoisia että sisäisiä rajoja.” (Østern 2003, 16) Draamassa erotetaan sopimuksella tavallinen (todellinen) elämä ja fiktiivinen maailma, ja juuri tässä syntyy jännite leikin ja draaman välillä. Näiden kahden maailman, todellisuuden ja fiktion rajalla voidaan kokea esteettinen kahdentuminen, jolloin molemmat maailmat voidaan tiedostaa samanaikaisesti.

Tällöin on mahdollisuus merkitysten kokemiseen. Kaksoistietoisuus "minä" ja "minä roolissa" synnyttää mahdollisuuksien tilan, jossa sijaitsee myös draaman oppimispotentiaali. Ollaan roolissa ja samalla tarkastellaan maailmaa ja omaa suhdetta siihen. On mahdollisuus moninäkökulmaisuuuteen, oman tietoisuuden laajentamiseen. Aika, paikka ja itse on siirrettävä tuohon tilaan ja on toimittava yhtä aikaa todellisuuden ja fiktiivisen todellisuuden mukaan, jotta oppiminen olisi mahdollista. Esteettinen kahdentuminen voi tapahtua myös katsojan roolissa, kun eläydytään täysin roolihahmojen luomaan maailmaan ja uskomme sen fiktiivisen maailman todellisuuteen. Koko ajan säilyy kuitenkin tietoisuus todellisesta minästä ja maailmasta. (Heikkinen 2002, 97–101) Tähän pyritään siten, että rakennetaan draamasopimuksen ja tarinan avulla tilanne, jossa osallistujat kykenevät toimintaan. Esteettisen kahdentumisen perustana on juuri fiktion toden luominen, siihen uskominen ja siinä toimiminen. Ellei fiktio ole tarpeeksi voimakas, osallistujat eivät toimi roolihenkilönsä mukaisesti eikä pääse kunnolla draaman maailmaan. Silloin hän vain esittää ja näyttää roolihahmoaan, ei elä draaman todellisuutta. (Heikkinen 2001b) Østernin (2003, 20–22) mukaan esteettisen kahdentumisen ehtona on vakava leikillisuus. Esteettinen kahdentuminen taas on oppimisen ehto. Østern näkeekin draaman oppimispotentiaalin perustana juuri esteettisen merkityksen luomisen. (Siltala 2003, 99)

Cromissa ei pyritty näyttelijäntyöhön tai roolityöskentelyn syvempään oppimiseen. Silti tarinoiden kiehtovuus ja mielenkiintoiset sisällöt saivat aikaan paljon mahdollisia oppimisen ja ymmärtämisen tiloja. Tapahtuiko esteettistä kahdentumista? Se ei ole helppoa aina aikuiselle ja kokeneelle draaman harrastajallekaan, saati sitten oppilaille, joista osa vasta ensimmäistä kertaa kokeili roolityöskentelyä ilman valmista tekstiä. Toiminen fiktiossa kun tulee Heikkisenkin (2001b) mukaan vasta käsitteellisen ajattelun ja toisten tarkkailun, elämän ja siinä olevien roolien havaitsemisen kautta. Silti jo draamakasvatuksen yhtenä lähtökohtana on kahden maailman yhtäaikaisuus ja fiktiossa toimiminen. Samoin esimerkiksi prosessidraama perustuu juuri kuvitteellisessa maailmassa olemiseen ja siellä ”leikkimiseen”, kokemiseen ja asioiden ymmärtämiseen. Cromissa fiktio luotiin alkukoukun tai roolihahmon luomisen avulla. Alkukoukuina käytimme sosiokulttuurisen näkemyksen kuvaamia viestinnällisiä välineitä, kuten kuvia, esineitä ja tarinoita. Pohdintaosiossa (6) pohdin fiktiossa toimimisen merkitystä lisää.

Edellä mainitut seikat tekevät draamakasvatuksesta yleissivistävää ja samalla esteettis-  
eettistä. Siltalan (2003) mukaan estetiikka ja etiikka kulkevatkin käsi kädessä. Yhteiskunnassa tarvitaan yhteisöllisiä taitoja, mutta lisäksi yksilön hyvinvointi on turvattava. Esteettisyys, joka on taiteiden mahdollisuus, on kauneutta, mutta myös vapautta nähdä ja kohdata erilaisia

elämänilmiöitä ja monimerkityksisiä asioita. Esteettinen voi myös auttaa toisten ihmisten ja maailman ymmärtämisessä. Kun draamakasvatuksen teemoiksi otetaan ihmisen arki ja elämä ja niissä olevat ilmiöt, ja käsitellään asioita vakavan leikillisyyden ehdoin, on se pohjimmiltaan eettistä kasvatusta. Näin arjen kokemukset voidaan ymmärtää moninäkökulmaisesti ja yhdessä tekemisen kautta. Eettisyys on sitoutumista toisiin ja yhteistä vastuun jakamista sekä itsen ja toisten kunnioittamista. (Heikkinen 2003, 44–50) Nämä kaksi näkökantaa yhdistäen saadaan draamakasvatuksen lähtökohdaksi esteettis-eettinen.

#### 4.1.2.5 Draamakasvatus oppimisympäristönä

Vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen toteutumisessa tärkeää roolia näyttelee oppimisympäristö, joka antaa rekvisiitan ja lavasteet toiminnan merkityksellisyydelle. Oppimisympäristönä voi ajatella koko kontekstia, jossa toiminta tapahtuu (katso Cromin konteksti, luku 3.1), mutta lisämerkityksen saa oppisilmapiiri. Pyrkimys on tietysti avoimeen ja vapaaseen ilmapiiriin. Avoimessa oppimisympäristössä mahdollisuus omien tunteiden, ajattelun ja toiminnan tutkimiseen ja kehittymiseen on otollinen. (Liukko 1998, 94) Jos koulun opetus- ja oppimiskäytäntöjen halutaan vastaavan ympäröivän yhteiskunnan toimintoja ja näin ollen olevan muuta kuin erillinen saareke, täytyy oppimisympäristöjen pystyä simuloimaan todellista elämää ja sen toimintoja (Piipari 1998, 4). Voidaan puhua *kontekstuaalisesta* oppimisympäristöstä, jolloin opetussuunnitelma- ja opettajajohtoinen oppisisällöistä lähtevä toiminta korvautuu todellisen elämän ongelmilla. Oppijan toimintaa kuvastaa parhaiten konstruktivismista tuttu aktiivinen kokeilu ja toimijuus. Oppimisympäristölle on tällöin ominaista avoimuus ja joustavuus sekä prosessikeskeisyys ja monimuotoisuus. (Manninen & Pesonen 1997)

Pulkkinen (1997) kuvailee avoimen oppimisympäristön elementtejä kolmiomallillaan, jossa kolmio muodostuu ihmisen, tekniikan ja kulttuurin toimiessa kulmakivinä. Yksi kolmion sivuista on ihmisen ja kulttuurin välille syntyvä kommunikatiivisuus. Se kuvaa toimintakulttuureita ja sosiaalisia konteksteja. Avoin oppimisympäristö edellyttää yhteistoiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, yhteiskunnallisuutta ja arvosidonnaisuutta. Oppiminen on aina vuorovaikutuksen tulosta ja se on myös oppimisen edellytys. Jos vuorovaikutuksen avulla tavoitellaan yhteisiä päämääriä, on kyseessä yhteistoiminnallisuus. Toimivassa oppimisympäristössä ja ilmapiirissä sen jäsenet voivat parhaimmillaan tuntea kuuluvansa

yhteisöön, jonka kautta laajenee sosiaalinen verkko ja on mahdollista saada palautetta omasta toiminnasta. (Pulkinen 1997, 279–282)

Draamakasvatus luovana taiteen muotona tarjoaa osallistujalle paljon kokemuksia ja elämyksiä, sekä mahdollisuuksia itseilmaisuun. Draama on myös sosiaalista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, prosessia, jossa keskeistä on kehollisuus, kokemuksellisuus, aistit, ja niiden kautta maailman hahmottaminen laajemmin ja syvällisemmin. (Liukko 1998, 86) Draamakasvatuksen mielenkiintoisuus ja mukaansatempaavuus perustuu samoihin asioihin, jotka ovat läsnä oikeassakin elämässä eli erilaiset tilanteet joita ihmisen eteen tulee, niin pettymykset kuin iloiset tunteet. Samalla on mahdollisuus kokeilla erilaisten työtapojen kautta rooleja, tilanteita ja asioita, joita ei välttämättä pääsisi muutoin koskaan kokeilemaan. Draamassa voidaan ja uskalletaan käsitellä tärkeitä inhimillisiä asioita, niitä kipeitäkin. (Heikkinen 2001a) Draamaprosesseissa käsitellään ja ratkotaan ongelmia luovasti, siirtyen koko ajan vaativampaan ja syvällisempään tietoon ja toimintaan. Keskustelujen ja vuorovaikutuksen kautta on pyrkimys ymmärryksen lisäämiseen, kun asioita yhdistellään. Apuna on keskustelun lisäksi mielikuviutus ja luovuus. Asioita työstetään niin yksin, pareittain, pienryhmissä kuin koko ryhmänäkin. Onnistumisen kannalta olennaista on avoin ilmapiiri, oppimisympäristö, joka sallii luovuutta ja ilmaisua. (Liukko 1998, 90) Optimaalinen ja motivoiva oppimisympäristö on Rauste-von Wrightin (ym. 2003) mukaan turvallinen, hyväntahtoinen, jännittävä, virikkeellinen ja avoin.

Cromin oppimisympäristö oli ennen muuta *kiva*. Se sana toistui tutkimuksessa todella usein. Koko Cromia pidettiin kivana, hauskana, mukavana ja myös opettavaisena. Ilmapiiri koettiin turvallisena, aiheet ja sisällöt kivoina. Yhdessä vastauksessa (joka oli vastaajan puheesta vanhemman kirjoittama) todettiin, että ”aiheet hauskoja ja kiinnostavia, todentuntu oli vahva – vetäjät onnistuvat luomaan mielikuviutuksen voimalla todellisen elämysympäristön”. Elämysympäristön voimakkuutta toi mukanaan epäilemättä myös meidän ohjaajien voimakas eläytyminen kuhunkin rooliin ja toimintaan, jolloin meistä näki että otamme kaiken leikillisen vakavasti. Esimerkkimme koettiin erittäin kannustavaksi ja aidoksi, mikä lisäsi osallistujien halua osallistua täysillä.

Cromissa oli nähtävissä piirteitä avoimesta kontekstuaalisesta oppimisympäristöstä. Ongelmia ei tosin käsitelty niiden aidossa esiintymiskontekstissa, vaan niitä simuloitiin draamallisten elementtien avulla. Teemat ja ongelmat olivat usein lähellä osallistujien elämää, mutta osin myös abstrakteja, eikä niiden syvällisyys ollut aina niin silmiinpistävä... Avoimuutta toimintaan toivat mm. vapaaehtoisuus niin ilmaisupajaan liittymisessä kuin toimintaan

osallistumisessa, ongelmanratkaisua vaativat tarinat, yhteistoiminnallisuus ja monipuoliset vaihtoehtoisuutta sisältävät menetelmät joilla asioita välitettiin (katso Manninen & Pesonen 1997). Täysin avoin oppimisympäristö (mikä on harvoin mahdollista!) ei Crom kuitenkaan ollut. Esimerkiksi aika, paikka ja toimintaa ohjaavat tavoitteet ja oppisisällöt (katso Manninen & Pesonen 1997) olivat pääosin ohjaajien päättämiä.

#### 4.1.2.6 Draaman tavoitteet ja päämäärät

Tutkittaessa draamallisen toiminnan tavoitteita, täytyy jälleen huomioida se konteksti, jossa liikutaan. Tavoitteet eivät ole välttämättä samat eri kulttuureissa, yhteisöissä tai ryhmissä. Koulussa eri ikäryhmille ja lähtötasolle asetetaan erilaisia tavoitteita, myös sen mukaan mitkä ovat koko toiminnan päämäärät. Onko toiminta opetussuunnitelman mukaista, jolloin päätavoitteet tulevat sieltä, onko draama välineenä jonkin toisen asian oppimisessa, vai onko draamallisella toiminnalla ainoastaan toiminnallinen funktio, toimintaa toiminnan vuoksi? Cromilla ei ollut velvoitteita ylhäältä. Sisällöt ja tavoitteet muodostuivat osallistujien toiveiden ja omien tavoitteidemme pohjalta. Lähtökohtana oli ilmaisullisten ja draamallisten keinojen monipuolinen käyttäminen kasvatuksellisessa kontekstissa. (kts. Cromin tavoitteet ja sisällöt – luku 1.1)

Draaman yleisinä tavoitteina voidaan nähdä useita kohtia. Suomalaisen draamakasvatuksen tavoitteena (Liukko 1998, 89) on mm. kehittää oppijoiden eettistä ja esteettistä elämänasennetta sekä eettisten ja esteettisten valintojen merkityksen ymmärtämistä, tunteiden ja vuorovaikutussuhteiden merkityksen ymmärtäminen sekä niihin liittyvien taitojen kehittäminen, sekä lisätä ymmärtämystä yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja kulttuureita kohtaan. Luonnollisesti oppijoita rohkaistaan monipuoliseen ilmaisuun.

Draama on taiteellis-esteettistä toimintaa, jonka tarkoituksena on Savan (1993, 40) mukaan ”lisätä oppilaiden tietoisuutta ja ymmärtämistä suhteessa omaan itseen, toisiin ihmisiin sekä luontoon”. Yleisinä päämäärinä draamaprosessille ja draamalle yleensä voidaan Boltonin (1984, 170) mukaan pitää

- muutosta osallistujien ymmärryksessä ja
- taidemuodon ymmärtämistä ja sen aikaansaamaa tyytyväisyyttä.

Tavoitteena ovat tällöin

- omatoimisuus (vastuun ja vapauden osittaista ottamista draamaprosessin aikana merkityksellisten kokemusten rakentamisessa)
- kielellinen kehitys ilmaisutaidot mukaan luettuina
- sosiaaliset taidot (mm. ryhmädynaamiset seikat)
- teatteritaidot sekä
- jälkivaikutus eli kokemuksen merkityksellisyys henkilökohtaisesti, yleismaailmallisella tasolla (yksityisestä yleiseen) tai analogisesti rinnakkaisessa yhteydessä. (Bolton 1984, 170)

Kun draamaa käytetään oppimismenetelmänä, ovat päämäärinä kieli-, viestintä- ja ongelmanratkaisutaidot, luovuus, positiivinen minäkäsitys, sosiaalinen tietoisuus, empatia, arvojen ja asenteiden kirkastaminen sekä teatteritaiteen ymmärtäminen (Laakso 1997).

Kanervan ja Virangon (1997, 120 - 121) mukaan draaman avulla opettaessaan tulisi pohtia ainakin seuraavia asioita:

1) päämäärä ja arvot eli **miksi** opetan draaman avulla. Toiminnalla on oltava aina päämäärä eli tavoitteet. Draamaa voidaan käyttää monitasoisena opetusmenetelmänä missä tahansa oppiaineessa, kunhan ohjaaja tekee itselleen selväksi miksi käyttää draamaa menetelmänä jossain tietyssä kohdassa. Pääavoitteen lisäksi tulee tietää myös jokaisen pienen draamatehtävän suhteen, miksi teettää osallistujilla jotain ja miten osiot liittyvät kokonaistavoitteisiin. Cromin tavoitteet (luku 1.1) olivat toisaalta vaatimattomat, toisaalta kunnianhimoiset ja kokeilevan uskaliaat. Osallistujien oman ilmaisun kehittäminen on draaman perustavoitteita, mutta se, että tavoitteena oli tuottaa aivan uutta materiaalia, ja se että otimme mukaan hyvin erilaisia tapoja kertoa tarinoita ja uskaltauduimme käsittelemään esim. sota, oli jo tavoitteena mukavan haastavaa.

2) Teema ja aihe eli **mitä** opetan draaman avulla. Sisältö tulee tavoitteiden mukaan. Oppilaiden tarpeet on myös huomioitava esimerkiksi ottamalla huomioon, tarvitaanko vaikkapa yhteistyötaitojen kartuttamista, abstraktien käsitteiden selventämistä, itsetuntemuksen lisäämistä, fyysistä aktiviteettia, tunteiden selventämistä tai teeman ongelmien ratkomista draaman avulla. Draamaa paljon tutkineen ja kehittäneen Anna-Lena Østernin (Kanerva & Viranko 1997, 122.) mukaan draama tuo oppimiseen taiteellisen elementin, ja tutkittavaksi tulisi ottaa jokin oppisisältöihin liittyvä tärkeä teema, jota tutkitaan kokonaisuutena. Pelkästään tarinan tai asian kertomiseen draamaa ei kannata käyttää, koska siinä osallistujien tuntemukset ovat tärkeitä.



Cromin tapauksessa tarinat olivat koko pajan ydin, joten siinä ei ole ristiriitaa Østernin ajatusten kanssa, varsinkin kun Cromin teemat olivat pääosin kasvatuksellisia ja esteettis-eettisiä.

3) Oppimistilanne ja työskentelyn vaiheet eli **miten** opetan draaman avulla. Draaman genret ja työtavat ovat hyvin monipuolisia, vaihtelevia ja myös melko lailla sovellettavissa. Oppimisympäristön rakentaminen ja soveliaat menetelmät riippuvat tavoitteista, sisällöstä, omista kyvyistä ja käytettävissä olevissa resursseista. Lisäksi on huomioitava opettajan asema ryhmässä sekä ajankäyttö, *aloitusvaihe* eli pelisäännöt ja ”alkukoukku”, *toimintavaihe* eli konteksti ja työtavat sekä *jäsentelyvaihe* eli reflektio ja lopetus (Kanerva & Viranko 1997, 120 - 121). Työtapamme ja genre-valintamme olivat pääosin oikeaan osuneita, ja virheistähän taas oppii lisää! Se, että käytimme lähes jatkuvasti ”opettaja roolissa” –työtapaa oli loistava päätös. Sen avulla osallistujatkin pääsivät usein paremmin mukaan tarinaan. Tarinat ja muut käytössä olleet työtavat voit lukea liitteestä 1 ja arvioida ne itse.

#### 4.1.2.7 Draaman oppimisalueet

Draamakasvatuksen luonteen kuvaamisen jälkeen on aika kuvailla ja arvioida saiko Crom aikaan oppimista. On hankala arvioida oliko Cromilla mahdollista vaikuttaa osallistujiin niin pysyvästi, että voidaan alkaa kunnolla analysoimaan oppimista. Oppiminen kun on suhteellisen pysyvää muutosta oppijan asenteissa, tiedoissa ja käyttäytymisessä. Silti vastaukset auttavat ymmärtämään edes vähän mitä oppilaiden päässä liikkuu. Oppimista pyrin jaottelemaan ensisijaisesti neljän oppimisalueen kautta, Boltonin määritelmän mukaan: ”erilaiset genret, työtavat, draamaprosessit ja näiden luomat potentiaaliset tilat avaavat fiktiivisiä maailmoja, joissa opitaan draamassa, draamasta ja draaman avulla jotain 1) sisällöstä, 2) omasta itsestä, 3) sosiaalisista taidoista sekä 4) draamasta ja teatterista” (Heikkinen 2001b, 91). Tarkennan seuraavaksi noita neljää kohtaa ja liitän mukaan empiirisiä tutkimustuloksia omasta tutkimuksestani sekä Klemin (2003) draaman aineopintojen yhteydessä tekemästä proseminaarityöstä, joka käsitteli draamakasvatuksen oppimisalueita larppaamisessa (larpista enemmän luvussa 5.4.5).

1) ”Draamakasvatuksessa on aina kyse jostain asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, joka on perusteltua käsitellä draaman avulla tai kautta” (Heikkinen 2001b, 91).

Cromin sisältö ei panostanut tietopohjaiseen oppimiseen koulun tavoin. Pääpaino oli oman ilmaisun ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä hauskanpidossa draaman keinoin. Silti

Cromin teemoissa ja sisällöissä oli mielestäni mahdollisuuksia oppimiseenkin. Oppiminen on kuitenkin jo käsitteenä vaikea, minkä huomasin kyselylomakkeita analysoidessani. Kyselyvastauksissa ilmeni, että sisällöstä oli opittu mm. seuraavia asioita: ”sota on hirveää”, ”ystävyyks on tärkeää”, ”että samasta voidaan ajatella hyvinkin eri tavalla” ja ”että kannatti tulla Cromiin!”. Vaikka jokaisella osallistujalla oli monistepinkka Cromin sisällöstä, so. mitä aiheita ja teemoja käsiteltiin, he eivät joko käyttäneet monisteitaan tai sitten eivät vaan osanneet vastata sisältöoppimista koskevaan kysymykseen tavalla jota itse ajattelin. He vastasivat mitä sattuu, mikä voi johtua huonosta kysymyksenasettelusta, liian vaikeasta ja abstraktista asiasta, vastaajien pinnallisuudesta tai vastaajien kokemuksesta, että Cromin sisältö oli merkityksetön.

Hieman vastaavan tuloksen sai Klemi (2003) tutkiessaan larppaajien oppimiskokemuksia: sisältöoppiminen jää vähälle huomiolle. Hän myös pohti samaa kuin minäkin, että mikä tähän mahtaa olla syynä. Ehkä larpin (ja tässä tapauksessa koko Cromin) pääpaino on niin selkeästi sosiaalisissa taidoissa, tarinassa ja omassa ilmaisussa sekä hauskanpidossa, että mahdollisia teemoja ja sisältöjä ei osata arvostaa tai ne jäävät vain taustatiedoksi. Toisaalta Cromin teemat olivat jo luonteeltaan niin eettisiä ja moraalisia, kuten ystävyys, sotien syyt ja yhteistyö, että niitä saattoi olla vaikea ymmärtää sisällöksi. Toisaalta esim. ”Hupi” –tarina koiran elämästä (ja lopetusuhkauksesta, kun se oli purrut pientä lasta) oli hyvinkin selkeä aihe. Se tarina vetosi kuitenkin enemmän tunne- ja elämystasolla, kuin sisältöoppimisen puolesta, kuten muutkin Cromin tarinat.

2) ”Draamakasvatuksessa käsitellään asioita, jotka liittyvät osallistujien henkilökohtaiseen kehittymiseen” (Heikkinen 2001b, 91).

Tähän oppimisalueeseen liittyvät vastaukset olivat mielenkiintoisia, koska ne vastasivat oikeastaan kahteen muuhun kysymykseen (kohdat kolme ja neljä)! Vastausten perusteella oppiminen omasta itsestä voidaan nimittäin jakaa kahteen leiriin: kehittyminen sosiaalisten taitojen saralla ja omassa ilmaisussa. Ensiksi mainittuun liittyivät uskaltautuminen esillä olemiseen, koska ei tarvinnut pelätä epäonnistumista turvallisessa porukassa sekä se, että on oppinut kuuntelemaan enemmän ja on sietokykyä enemmän. Erityisesti esille nousi kuitenkin oman ilmaisun rohkaistuminen. Luottamus omaan tekemiseen on kasvanut, mikä liittyy itsetunnon vahvistumiseen. Osallistujat kokivat, että ovat kehittyneet näyttelemisen- ja ilmaisutaidoissa, mm. omaan rooliin sopeutumisessa, improvisoinnissa, ”osaa näytellä paremmin kuin luuli”, ”olen oppinut, että ilman sanojakin voi ilmaista mielipiteensä tai kertoa jonkin asian” ja ”en paljoa, mutta ainakin sen etten saa aliarvioida itseäni”. Haastatteluissa tarkensin oppimista

kysymällä onko Crom muuttanut käsityksiä, asenteita, ajattelua tai toimintaa, ts. niin kuin oppiminen usein ymmärretään. Sama kehittyminen omassa ilmaisussa toistuu: osa kokee olevansa nyt rohkeampi näyttelemään, muuten ei asiaa osattu analysoida. Kaikissa oppimiseen liittyvissä vastauksissa tulee esille nimenomaan positiivinen asennoituminen omaan toimintaan, minkä arvostan korkealle. Kuten osallistuminen –luvussa tulee myöhemmin esille, itseluottamus ja itsetunto ovat yhteydessä toisiinsa, ja jos Crom on onnistunut edes vähän niiden vahvistamisessa, yksi sille asetettu tavoite saavutettiin.

Tunteeseen omasta kehitymisestä liittyy todennäköisesti se, että Cromissa koettiin myös hankalia asioita. Osallistujat kokivat asioita, jotka olivat monille uusia ja siksi hieman vaikeita. Esiintyminen toisten edessä, oman ohjauksen suunnittelu, omaan tekemiseen luottaminen, roolityöskentely ja eläytyminen yllättävään tilanteeseen ei ole aina helppoa. Erityisesti eläytyminen itselle vieraaseen rooliin ilman suunnitelmaa ja käsikirjoitusta koettiin välillä hankalana. Perinteinen koulunäytelmä vuorosanoineen ja monine harjoituksineen vaikuttanee taustalla. Cromissa, kuten draamakasvatuksessa yleensäkin, kyse on aika lailla improvisaation menetelmistä roolityöskentelyn suhteen: roolin ottaminen, siinä pysyminen, hetkessä eläminen, keksiminen ja eläytyminen. Niin, tyhjästä on usein paha nyhjästä. Kun näistä esteistä alkoi vapautua, alkoi improvisaation mahdollisuus esiintymispelon vähentämisessä ja omaan tekemiseen luottamisessa, itsetunnossa, näkyä. Ryhmän turvallinen ilmapiiri, jossa kannustetaan, ei turhaan puututa virheisiin ja luotetaan toiseen tuo hienoja onnistumisen kokemuksia. Esimerkkinä erään vastaajan kommentti: ”onnistuin voittamaan pelkoni esiintyä muille. Cromin ilmapiirissä uskalsi miltei mitä vain”.

Sekä omassa että Klemin työssä korostuivat henkilökohtaisten tuntemusten ja kokemusten kautta oppiminen. Vaikka Cromissa paljon arvoa ja merkitystä saivat yhteisölliset seikat, oli taustalla usein kuitenkin oppiminen itsestä, mutta yhteisön kautta. Kummassakin tutkielmassa esille nousivat myös kasvanut itsevarmuus ja ilmapiirin avoimuuden merkitys.

3) Sosiaaliset taidot liittyvät siihen, kuinka toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen (Heikkinen 2001b, 91).

Tällaisia asioita on hankala mitata muun muassa sen takia, että sosiaalisten taitojen kehittymisen saattavat muut huomata ensin. Toisaalta sanotaan, että kukin on itsensä paras tuntija. Joka tapauksessa vastauksissa erottuivat kuunteleminen, kertominen ja yhteistyö. Niitä oli myös lähes pakko käyttää, mikäli halusi osallistua toimintaan. Osallistujat olivat mielestään oppineet kuuntelemisen taitoa, oman mielipiteen ilmaisua ja laadukkaampaa yhteistoimintaa

ryhmätöissä. ”Toimimaan erilaisissa ryhmissä, koska aina ei ole ollut sen parhaan kaverin kanssa samassa ryhmässä.” Myös Klemin proseminarityössä yhteistyön ja sosiaalisen yhteistoiminnan koettiin parantuneen (larppaaminen ansiosta).

4) Draamakasvatuksessa on mahdollista oppia draaman ja teatterin tekemisestä, kuten lavastuksesta, puvustuksesta, näytelmistä, draaman genreistä ja työtavoista, ja myös draaman historiasta, merkityksestä ja olemuksesta. Opitaan muodosta eli teatterin kielestä, opitaan näyttelemään, opitaan teatterin käsityötaitoja ja opitaan draamasta osana kulttuuria. (Heikkinen 2001b, 91)

Lomakekysymyksenä oli ”Mitä olet oppinut draamasta ja teatterista?” Vastaukset hajosivat rajusti, mutta niistä löytyi silti kolme löyhää pääteemaa: työtavat, näyttelijän- ja ilmaisutaidot ja suunnittelun merkitys. Työtapoja ei oltu nimetty montaa, mutta se ei oleellista ollutkaan. Draaman osa-alueita ymmärretään kuitenkin nyt enemmän kuin aiemmin. Ilmaisutaitojen kehittyminen ilmeni jo 2) kohdan aikana, mutta nyt siihen palattiin vielä uudestaan, mm. toteamalla ”olen oppinut paljon eri näyttelemistapoja”. Mistään näyttelijäntyön opettamisesta Cromissa ei ollut kysymys, mutta sellaisia mielikuvia tuntuu useilla olevan. Ehkäpä teatterin mainitseminen kysymyksessä herätti sen mielikuvan, ja toisaalta jo osallistujien alkutoiveissa esiintyi näytteleminen ja näytelmien tekeminen, joten he ovat mieltäneet Cromin niiden taitojen harjoittelupaikkana, mikä kävi ilmi jo heidän kuvaillessaan Cromia. Osallistujat ovat huomanneet myös suunnittelun merkityksen, mikä tuli esille omien ohjausten aikana. ”Fantasian teko ei ole niin helppoa”, eräs vastaajista totesi.

5) Vaikka viidettä oppimisaluetta ei listassa varsinaisesti olekaan, kysyin osallistujilta (kyselylomakkeessa) Cromin mieleenpainuvinta ja (haastattelussa) Cromin tärkeintä kokemusta. Kysymysten taustalla oli se, että draamakasvatuksessa koetaan hetkiä, jotka koskettavat, ja ne tuntuvat osallistujalle merkityksellisiltä (Heikkien 2002, 93). Ja merkityksellinen kokemus saa usein aikaan oppimista. Vastaukset voisi hyvin jaotella draamaoppimisen nelikentän mukaan, mutta kerron ne nyt erikseen oppimisalueen ollessa suluissa. Tärkeimpiä asioita ovat olleet yhdessä tekeminen (3), fantasian (4, samalla opittu jotain fantasia-genrestä) jännittävyys ja hauskuus, näytteleminen (4) sekä nukketeatterin onnistuminen (4) ja hauskuus. Vaikka tarinakokonaisuudet itsessään oli huolellisesti suunniteltu, koko Crom perustui pitkälti improvisaatioon ja hetkessä elämiseen, mistä kertoo sekin, että mieleenpainuvimpia ovat edellisten lisäksi olleet improvisoinnin (4) spontaanius ja tunteiden ilmaisu (2).

## 4.2 Tunteet

Jokaiseen kohtaamaamme asiaan liittyy yleensä joitain tunteita. Cromin yhtenä päätavoitteena oli hauskuus, ja se nousi päällimmäiseksi tunteeksi myös osallistujien mielestä. Olisin voinut tyytyä tähän ja jättää tunteet sille asteelle, mutta koin tarpeelliseksi pohtia oliko Cromilla laajempaa merkitystä tunteille. Ja halusin selvittää tarkemmin mistä se hauskuus syntyy. Ovatko sen takana suorastaan nerokkaat tarinat, liittyykö se koomisiin ohjajiin, vai johtuuko hauskuus verrattomasta ilmapiiristä? No, huumori tietysti auttoi asiaa. Jotta tunteita voisi ymmärtää edes vähän, täytyy yrittää ensin kuvailla mitä ne ovat.

### 4.2.1 Tunteet

Tunteet, emootiot, tuntemukset, aistimukset, havainnot, arvostukset, kokemukset, elämykset. Saman asian eri vivahteet, vaikka yleisesti puhutaan ”vain” tunteista. Silti useat filosofit erottavat toisistaan 1) *ruumiilliset tuntemukset*, yllykkeet ja halut, jotka ovat puhtaasti fysiologisia ilman tietoa tai ajattelua, sekä 2) *intentionaaliset tunteet* eli tunteet, joilla on sisältö ja kohde, joihin liittyy uskomuksia ja arvostelmia (emootiot). Kohdan 1 tuntemuksia ovat tällöin mm. nälkä, jano, kipu, väsymys, nautinto ja kutiaminen. Kohdan 2 tunteita ovat mm. rakkaus, sääli, viha, suru, pelko, toivo ja ilo. Lisäksi erotetaan 3) *arvotunteet* (totuus, oikeudenmukaisuus, hyvyys, kauneus ja niiden vastakohtat) sekä 4) *henkiset tunteet*, kuten elämän tarkoitus/tarkoituksettomuus ja elämän pyhyys/mitäänsanomattomuus. Arvotunteet ja henkiset tunteet ovat ihmisen persoonan keskeiset määrittäjät. (Puolimatka 2004)

Näiden lisäksi voidaan tunteita jaotella mm. eksistentiaalsiin, defensiivisiin ja elämää rakentaviin tunteisiin sekä inhimillisen hyvään. Kyseessä ovat periaatteessa samat tunteet kuin edellisessä, mutta eri tavalla jaoteltuna. *Eksistentiaalisia* tunteita ovat mm. häpeä, ahdistus ja tyhjyys. Ne ilmentävät ihmisen tuskaa ja riippuvuutta suhteessa maailmaan. Ne ovat todellisuutta, jotka saavat ihmisen heräämään, mutta myös sulkeutumaan maailman todellisuudelta. Nämä tunteet ovat hajottavia ja murtavia rikkoessaan vanhoja tapoja, mutta ovat samalla luovuuden taustalla. *Defensiivisiä* tunteita ovat mm. viha, pelko ja kateus. Ne ovat usein tiedostamattomia, toimien suojana aroille sielunsvyyyksille. *Elämää rakentavat voimat* ovat sellaiset tunteet kuten luottamus, rakkaus, toivo, usko ja ilo. Ne ovat myös sitä *inhimillistä hyvää*, joka saa ihmisen

tuntemaan olonsa hyväksi. Inhimillisen hyvän tunteita ovat lisäksi mm. läheisyys, rehellisyys, suvaitsevaisuus, kauniit elämykset ja oikeudenmukaisuus. (Turunen 1990)

”Se mitkä tunteet heräävät ja miten, on riippuvainen pysyvimmistä reagoitaitapumuksista, tunnerakenteista” (Turunen 1990, 111). Ihmisten erilaisuus ja yksi persoonallisuuden piirre tulee esiin näiden reagoitien kautta. Yksilön persoona rakentuu paljolti juuri tästä sielun tiedottomasta puolesta. Reagoititavat ympäristöön, tunnereaktiot, toiminta ja elämänasenne tulevat syvältä ihmisen sisältä, eikä niille useinkaan mahda mitään. Taustalla on usein ihmisen narsismi, vallan tavoittelu, itsensä korottaminen ja hyväksytyksi tuleminen roolin kautta. (Turunen 1990) ”Ihminen hakee arvoansa kyltymättömästi muiden ihmisten kautta.” (Turunen 1990, 124)

Jäljempänä pyrin osoittamaan nimenomaan tunteiden ja ympäröivän yhteiskunnan voimakkaan yhteyden. Tunteiden syntymisprosessi on monimutkainen ja sen tarkka selvittely vaatisi neurobiologisten ja muiden sisäsyntyisten reaktioiden kuvausta. Samoin tunteiden merkityksen laajempi analyysi olisi paljon laajempi, kuin mitä aion esittää. Eri tunneteorioissa tunnetta analysoidaan eri lähtökohdista, sen mukaan mistä tunteen ymmärretään koostuvan (Puolimatka 2004, 19). Tässä tutkielmassa tunteiden käsittelyn lähtökohtana on niiden kulttuurisidonnaisuus, sosiokulttuurinen perspektiivi. Keskeisiä käsitteitä ovat ympäristöön liittyminen ja itsetunto. Yksilön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa ja yksilön tunteessa oman elämänsä merkityksestä nuo kaksi aihetta tulevat korostuneesti esille. Osittain tunteiden merkitys ja niiden vaikutus on tullut esille jo aiemmissa luvuissa.

#### 4.2.2 Tunteet ja kulttuuri

”Tunteet luovat - - elämän ’tunnun’, arkisen peruskokemuksen siitä, että elämme. Ilman niitä elämä ei tuntuisi miltään, se ikäänkuin katoaisi tyhjyyteen. - - Tunteet ovat ehkä tärkein vaikuttaja ihmisen elämässä. Näin ei tosin näyttäisi olevan joka hetki, mutta tunteet vaikuttavat aina taustalta.” Tunteet toimivat suhteidemme rakennusaineina, niin myönteisissä kuin kielteisissä tilanteissa. Suhteemme toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja muuhun ympäristöön rakentuvat tunteiden kautta. (Turunen 1990, 11) ”Tunteet muodostavat yksilön toiminnan käyttövoiman” (Pietarinen 1995, 37). Tunteet toimivat motivoivina tekijöinä liittymisessä näihin ilmiöihin (Turunen 1990, 50). Tunteissa myös ilmenee suhteiden laatu. ”Tunteet ilmaisevat liittymistä, sen laatua, --” ollen siten ulkoinen merkki yksilön tavasta olla asioihin yhteydessä. Piirteet ovat sekä

yksilöllisiä että ihmislajille tyypillisiä. Jokainen reagoi asioihin omalla tavallaan, siksi samassa tilanteessa olevat ihmiset reagoivat eri tavoin ja kokevat erilaisia tunteita. Kaikki tunteet ovat osana yksilön sielun persoonallisuuden rakennusaineita, osan tunteista ollessa enemmän piilossa, osan ollessa tietoisena myös itselle. Tunteiden tiedostaminen on samalla omien tunteiden arviointia. Tämä vaatii omien ja yleisten arvojen ja arvostusten huomioimista, ymmärtämistä ja suhteuttamista. (Turunen 1990, 14–15)

Kuten edellä tuli ilmi, tunteet ovat osa persoonallisuutta ja ne auttavat meitä liittymään kulttuuriin. Niiden avulla saamme yhteyden todellisuuteen ja eri ilmiöihin. Tunteet myös luovat merkityksen tunnetta elämäämme. ”Merkityksen tunto elämässä riippuu monista seikoista. Siihen tarvitaan jäsentymistä ja liittymistä sekä niitä tunteita, joita näin syntyy. - - Ihmisen tulee voida ajatella olevansa maailmassa jotain varten. Ainakin hänen tulee voida kuvitella näin omissa fantasiaissaan.” Roolilla, tekemisellä ja tehtävällä on suuri merkitys ihmisen identiteetille ja tunteelle elämän tarkoituksesta. Ne tuovat sisäistä tasapainoa ja mielenterveyttä, edistävät toisiin liittymistä sekä auttavat ihmistä löytämään ja jäsentämään omaa paikkaansa yhteiskunnassa. (Turunen 1990, 61–63)

”Ihmisen suurimpia tarpeita on tulla hyväksytyksi, tuntee itsehyväksyntää, ts. tuntee olevansa hyvä” (Turunen 1990, 69). Se, millaiseksi ihminen itsensä kokee, riippuu pitkälti ympäristön suhtautumisesta, varsinkin lapsuudessa. Hyväksymistä osoittavien tunteiden vastakohtana ovat mm. moittiminen, halveksiminen ja syrjiminen. Hylätyksi tulemisen pelko on kouluissa ja esiintymistilanteissa usein läsnä, mikä näkyy jännittämisenä. Se on liittymisongelma, pelkoa tuntemattomasta, jossa ennakoitaan tapahtumia, kuten esiintyminen, jonkin asian kohtaaminen ja toisten reaktiot. Jännittäminen liittyy usein hyväksytyksi tulemisen tarpeeseen ja vastaavasti pelkoon tulla hyväksytyksi, mistä voi seurata surua, kipua, tuskaa, ahdistusta, epätoivoa, vihaa, masennusta tms. Häpeän tunteet ovat toinen syy jännittämiseen: sosiaaliset paineet hyväksymisestä saattavat aiheuttaa häpeän tunteita. (Turunen 1990) Tällöin ihminen voi ajatella olevansa huono, tyhmä, lihava, ruma, tms. ja pelätä että muut nauravat ja ilkkuvat. Varsinkin ujut ja ns. ”normaalista” poikkeavat yksilöt joutuvat enemmän jännittämisuhan alle, koska heiltä odotetaan jollain tavalla enemmän, eikä sekään välttämättä riitä, varsinkaan vertaisryhmälle. Näin saattaa ajatella ainakin kohde itse. Ihmiset osaavat olla hyvin julmia toisiaan kohtaan. Turusen (1990, 100) mukaan jännittäminen voi johtaa mm. välttelyyn ja pakoiiluun sekä harkintakyvyn sumenemiseen. Omaa jännittämistä voi pelätä ja hävetä, eikä siitä puhuminen onnistu aina helposti. Pieni jännittäminen voi olla myös hyväksi, koska silloin asian

ottaa tarpeeksi vakavissaan ja tuloksena saattaa olla keskittyneempi suoritus. Pieni jännitys saa myös aistit valppaammiksi.

Edellä tuli jo hieman esille, miten tunteet ja kulttuuri/yhteiskunta ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Yhtä lailla kuin tunteet rakentavat suhdetta kulttuuriin, niin kulttuuri muokkaa tunteita. Tunteiden ja kulttuurin vuorovaikutuksesta kertoo myös Puolimatka (2004, 19): ”Se, miltä meistä tuntuu, riippuu osittain kulttuurin meille opettamista tavoista tulkita tunteitamme”. Turusen (1990) mukaan yhteiskunta säätelee toimintaa ja rooleja asettamallaan arvostuksilla. Eri toiminnot, tehtävät ja roolit sisältävät erilaisia arvostuksia: yhteiskunta on hierarkkinen arvostusjärjestelmä. Nämä arvostukset säätelevät helposti miten ja millaiseksi yksilö kokee jonkun tehtävän arvon. Ympäristö, perhe ja kaverit asettavat vaatimuksia, joita voi olla kovin hankala saavuttaa, jolloin seurauksena voi olla tyhjyyden tunne, kun ei koe olevansa arvostettu elleivät vaatimukset täyty. Instituutioilla on myös oma tahtonsa, johon yksilön on pyrittävä sopeutumaan ja samalla luovutettava oma tahtonsa (kyvyt, taidot jne.) ulkopuoliselle taholle. Mikäli yksilö ei tähän suostu, vaan on erillinen ja omapäinen, se aiheuttaa usein ristiriitoja. Näin ollen instituutio ja yhteisö ohjaavat ihmisen toimintaa sosiaalisesti hyväksytyllä ja hyväksyttävällä tavalla, jossa arvot ja arvostukset ovat aina taustalla. Elämä on täynnä sosiaalisia vaatimuksia, jotka ovat kulttuurin arvojen ja ihanteiden noudattamisen vaatimuksia. (Turunen 1990) Koulun kulttuurissa arvostukset näkyvät mm. siinä, miten oppimistapahtumaa säädellään. Koulu sanoo, mikä on soveliasta ja hyväksyttävää, mikä taas sopimatonta, ei niin tärkeää. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65) Esimerkiksi Cromissa yhden osallistujan käytös aiheutti välillä häiriötä. Se oli poikkeavaa toimintaa, joka oli draamasopimuksen vastaista. Häiriö näkyi ohjaajien puuttumisena häiritsevään käytökseen, toiminnan keskeytymisenä ja muiden osallistujien osittain kielteisenä suhtautumisena kyseiseen oppilaaseen. Muuten mukavassa ilmapiirissä erottui helposti ”huono” käytös, tai jos ei oikein keskitytty, joita muut pitivät sopimattomana. Ryhmä ei silloin sanonut juurikaan asiasta, mutta seikka on osaa häirinnyt, koska kyselylomakkeessa siitä oli tullut osalle paha mieli, vaikka tämä poikkeava käytös ei ollut jatkuvaa. Tuo yksilö oli siis omapäinen, eikä suostunut aina toimimaan ryhmän sääntöjen mukaan. Yhtenä syynä häiritsevään käyttäytymiseen oli oman roolin ja paikan etsiminen, mikä on yleistä ryhmäilmiöille. Näin niinkin avoin ja joustava kuin draamakasvatus oppimisympäristönä on, ei sekään voi välttyä konflikteilta.

Hyväksymisen ja hyväksytyksi tulemisen ohella tärkeäksi itsetuntoa rakentavaksi tunteeksi nousee *luottamus*. Luottamuksen ilmapiirissä tapahtuvat persoonallisuuden



kehittyminen ja avoimuus ympäristöä kohtaan, mikä taas on oppimisen ja kehittymisen yksi edellytys. Silloin uskalletaan ottaa riskejä ja kyseenalaistaa asioita. Luottamus sekä sen vastabooli epäluottamus ja vakavat pettymykset koskevat perusinhimillisiä tarpeita, turvallisuutta ja läheisyyttä. Mikäli lapsi (ihminen yleensäkin) kokee epäluottamusta ja vakavia pettymyksiä, hänen tunne-elämänsä kaventuu ja samalla vaikeutuu ympäristöön liittyminen. Samoin osallistuminen yhteisön ja yhteiskunnan toimintaan vaikeutuu. Vastaavasti luottamus ympäristöön lisää yhteisöllisyyttä ja vahvistaa itseluottamusta. Lisäksi viihtyminen ympäristössä paranee. ”Hyvät kokemukset rakentavat toivoa, luottamusta ja kiintymystä”. Kulttuuri laajassa kirjossaan on yksi tekijä, joka tukee näiden tunteiden kehittymistä. (Turunen 1990, 77–88; Rauste-von Wright ym. 2003, 65) Koska draamakasvatus pohjaa teatterin ja kasvatuksen maailmoihin, on se luontevasti osa kulttuuria. Toimintaa, joka siirtää eteenpäin, luo ja uusintaa kulttuuria. Kyseenalaistaen, pohtien, uusien näkökulmien kautta, kokemuksellisesti, esteettisesti, älyllisesti, fyysisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti, moraalisesti. Kokonaisvaltaisesti.

Cromin yhtenä voimavarana olivat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, jotka syntyivät mielenkiintoisista tarinoista, itse tekemisestä ja avoimesta ilmapiiristä. Jos jätetään pois aistimuselämykset, jotka syntyvät automaattisesti välittömistä havainnoista, liittyy elämyksiin kokonaisvaltainen tunne, joihin tiivistyy yksilön kokemusmaailma kulttuuritaustaa myöten. Näin ollen elämyksiin saattaa kuulua mm. yllykkeitä, haluja, tunteita ja käsityksiä, mitkä yhdessä saavat aikaan elämyksen merkityksen. Tällaista kokonaisvaltaista elämystä ei kuitenkaan ole helppo avata tai purkaa sanoiksi: sen rakenteet saattavat jäädä silloin osin tai täysin tiedostamatta, mutta elämykset tuntuvat silti arvokkailta. Kulttuurin kannalta erityisen arvokkaita ja merkittäviä ovat toistuvat elämykset, jolloin voidaan puhua korkeakulttuurista tai tuntokulttuurista. (Turunen 2004, 156–157) En toki vertaa Cromia sellaiseen laatu-elämykseen tai korkeakulttuuriin, mutta meille osallistujille useat kokemukset olivat merkittäviä ja tuntuvat yhä arvokkailta kokemuksilta.

#### 4.2.3 Tunteet, (draama)kasvatus ja Crom

Draamakasvatus luottamusta herättävänä, turvallisena ja sallivana oppimisympäristönä voi olla merkityksellinen osa ihmisen tunteiden kehittymiselle. Ilmaisua harjoitellaan monenlaisissa tilanteissa, voidaan kohdata omia pelkoja, saadaa varmuutta ja luottamusta omiin kykyihin ja uskalletaan ilmaista itseään toisten edessä. Ryhmätilanteiden kautta edetään yksilöllisiin harjoituksiin. Draaman eri genreissä voidaan kokeilla erilaisia rooleja ja tehtäviä

erilaisissa ryhmissä, ja näiden kokeilujen kautta on mahdollista huomata ja oppia mitä rooleja ihmisellä voi olla ja osataan käyttää niitä paremmin myös todellisen elämän eri tilanteissa. Fantasiatarinoissa (larppaamisessa) oma rooli voi olla vieläkin korostuneempi, koska hahmo saattaa omata erikoisia kykyjä ja voimia, ja hänen läsnäolonsa ja merkityksensä tarinalle on silloin suuri. Oma mielikuvitus kasvaa näin käsittämään myös ympäröivää fantasiamaailmaa.

Kasvatuksen yleisenä tunteisiin liittyvänä tehtävänä on ”auttaa ihmistä tuntemaan tunteita, joille hänen haavoittuvuutensa hänet altistaa, kehittää haavoittuvuuden sietokykyä ja auttaa häntä rakentamaan hyvän elämän edellytyksiä”. Kasvatuksen kautta saamme uusia näkökulmia, kokemuksia, jotka voivat muokata arvomaailmaamme ja sitä kautta tunteidemme perustaa. Emme silti ole kokonaan tunteidemme armoilla, vaikka tunteiden merkitystä ihmiselle korostetaankin. Ihmisen järki ja tunteet eivät ole erillisiä, vaan toimivat yhdessä. Kokemustemme kautta voimme kehittää tunteidemme luonnetta. (Puolimatka 2004, 14)

Tunnekasvatus, johon kuuluu mm. arvopäättelyn kehittäminen sekä tunteen ja ajattelun välisen yhteyden jäsentäminen, voisi olla koulukasvatuksen yhtenä päätehtävänä. Kasvatuksen mahdollisuus itse tunteisiin vaikuttamisessa on tosin epävarma, mutta tunteiden tiedostamiseen, kehittämiseen ja niiden ilmaisuun kasvatuksella voidaan vaikuttaa. Yksilön tunnekokemusten laatuun vaikuttaa tunteille annettu merkitys. (Puolimatka 2004, 41–45) Erilaisten kokemusten ja näkökulmien tarjoaminen antaa yksilölle näin ollen mahdollisuuden tutkia tunteitaan ja arvioida niitä. Yhteiskunnan ja kulttuurin eri ilmiöiden sekä eettisten ja moraalisten teemojen puitteissa tunteet olivat läsnä Cromissa koko ajan. Improvisaatiokerralla tunteet olivat erityisasemassa, koska lähes jokainen työtapa keskittyi niiden ilmaisuun.

Kouluopetus ei aina anna parasta mahdollista tapaa ymmärtää tunteita, tai siinä saattavat korostua kielteiset tuntemukset. Jos opetuksessa korostuvat oikeat vastaukset ja osaaminen kokeilun ja iloisen tuottamisen sijaan, voi seurauksena olla häpeän tunteiden herkistäminen ja defensiivisten tunteiden herääminen. (Turunen 1990, 36–37) Cromissa toiminta perustui luonnollisesti elämää rakentaviin voimiin ja inhimillisen hyvän tunteille, kuten kasvatuksessa yleensäkin. Vaikka negatiivisiakin tunteita saatettiin kokea, niidenkin taustalla oli pyrkimys hyvään. Kuulostaa varmaan tekopyhältä, mutta olen vilpittömin mielin liikkeellä. Ja kun kysyin tunteisiin liittyviä asioita, vastauksissa tuli esille seikkoja, jotka osoittavat, että Crom herätti luottamusta, lämpöä ja iloa.

Mutta Cromin herättämiin tunteisiin pureuduttaessa pohdin ensin miksi Cromiin tultiin? Minkälaiset tunteet saivat oppilaat tulemaan mukaan? Kyselyn perusteella tuttuus ratkaisi.

Kiinnostus draamaa, näyttelemistä ja ilmaisua kohtaan yhdisti osallistujia ja toimi suurimpana mukaanlähtemistekijänä. Houkuttelevaksi Cromin teki myös aikaisempi kokemus ilmaisusta, tuttu ympäristö, kaverit ja tutut ohjaajat. Se, että mukana pysyi koko ajan ydinjoukko ja lisää tuli matkan varrelta, johtui samoista asioista. Sisällön merkitys korostui vasta kun toiminta oli jo lähtenyt käyntiin. Mukaan tulijat kuuluivat kavereiltaan kokemuksiin ja kiinnostuivat myös. Jos ohjaajina olisivat olleet jotkut muut, mikä olisi ollut osallistujamäärä? Ehkä jopa suurempi...

Entä millaisia tunteita Crom herätti kokonaisuutena? Kun kysyin osallistujilta sekä mukavia että ikäviä tunteita, olivat tulokset sekä yllättäviä että odotettuja. Eniten tunteita herätti fantasia. Se oli arvattavissa oleva tulos, jonka pystyi päättämään jo toiminnan aikana ja heti ensimmäisestä kokoontumisesta alkaen, kun toimintaa suunniteltiin. Yllättävää ei myöskään ollut se, että koettiin niin monenlaisia tunteita. Vastauksissa esiintyivät tunteet hauska, joustava, innostava, ei-ahdistava, persoonallinen, surullinen, jännä, iloinen, pelottava, ihana, kiva ja yllätyksellinen. Eniten esiintyi sana kiva, ja kun selvitin syitä siihen, kolme tunnetta toistui: *hauskuus, pelko ja jännitys*. Ja hyvin monet näistä tuntemuksista liittyivät fantasiatarinoihin. Ne olivat jännittäviä ja osin pelottavia, mutta ne aspektit toivat samalla myös sitä hauskuutta. Turvallisessa ilmapiirissä koettu pelko ja jännitys tuntui huikealta.

Jonkin verran ryhmää tuntien olin myös vakuuttunut, että itse tekeminen, heittäytyminen ja näytteleminen on myös ollut mukavaa, kuten olikin. Sisältöä ja tarinoita kiiteltiin kovasti. Muut positiiviset tunteet liittyivät ryhmätöihin, uusiin kavereihin, yhdessä tekemiseen ja kokemukseen ja yhdellä myös kilpailunhaluun.

Minulle hieman yllättävää oli se, miten paljon tunteita liittyi ryhmätöihin, siihen että harjoituksia sai tehdä porukalla ja päättää asioista yhdessä. Vastauksissa korostettiin usein ryhmätöiden ja yhdessä tekemisen mukavuutta. Ei tarvitse keksiä kaikkea itse, palautteen ottaa vastaan mieluummin tutuilta ihmisiltä, kaikkien ideoita kuunnellaan, kannustetaan, suunnitellaan yhdessä, keskustellaan ja jaetaan omia mielipiteitä, kuunnellaan toisia, eikä tarvinnut pelätä että olisiko joku asia noloa, koska oli hyvä ilmapiiri. Huomattavaa on, että nimenomaan moni yhdessä koettu tuntui mukavalta. Montaa ikävää asiaa ei ollut, niitä ei kehdattu sanoa tai ei muistettu kysymyshetkellä. Itselle surulliset ja pelottavat asiat koettiin kuitenkin myös ikävinä. Sosiaalisten tilanteiden vaikuttavuus tuli esille myös herkkyytenä. Ryhmissä saatettiin joskus tyrmätä toisen ehdotus ja mielipide täysin. Oman mielipiteen tyrmäys tuntuu kyllä pahalta, mutta samalla on mahdollisuus oppia sosiaalisia taitoja, kun jaetaan, kuunnellaan ja puolustetaan omia ja toisten ajatuksia. Isoin ryhmätö, Cromin lopussa tehty oma suunnittelu- ja ohjauskerta oli

kaksijakoinen kokemus. Se koettiin melko vaikeaksi ja haastavaksi, mutta enimmäkseen myönteiseksi kokemukseksi. Ryhmän sisäinen toiminta ja jäsenten yhteistyön laatu vaikutti eniten kokemukseen ja siitä saatuun tuntemukseen. Jos ryhmä toimi, oli kokemus usein mukava. Se, että kohderyhmänä olivat kaikista pienimmät eli ykkösluokkalaiset, tuotti päänvaivaa. Samoin jos toiminnassa oli mukana vain itseään varten, oli kokemus hieman negatiivinen.

Syy, miksi ryhmätyötulos yllätti, johtui siitä, että ajattelin tuossa iässä olevien osallistujien keskittyvän enemmän itseensä tai että he olisivat kyllästyneet ainaisiin ryhmiin. Norssilla niitä tehdään paljon ja Cromissakin lähes kaikki perustui yhdessä tekemiseen ja siihen, että kaikki saivat päättää asioista. Mutta muun muassa tämän seurauksena Cromin ilmapiiri muotoutui hyväksi. Ilmapiiri on sekä syy että seuraus mukavuudesta, minkä luomisessa oli osansa myös ohjaajilla. Tällaisessa ilmapiirissä oli mukava osallistua toimintaan.

### 4.3 Osallistuminen

Osallistumista tutkailen sen kannalta, miten osallistuminen koetaan ja millaisia asioita siihen liittyy. Olennaista on mm. aktiivisuus. Tutkimukseen osallistujien ajatuksia osallistumisesta ja omasta osallistumisestaan olen ripotellut taas teorian sekaan. Mutta mitä on osallistumisen taustalla? Miksi kouluopetuksessa tuntuu joskus, että oppilaiden läsnäolo on heikkoa, he alisuorittavat ja ovat aivan passiivisia? Yksi suuri tekijä on tylsyyden tunne.

#### 4.3.1 Koulussa on tylsää!

Koulua arvostellaan paljon. Erinäisistä lähteistä kuulee ajoittain, että oppilaat eivät viihdy koulussa, koska siellä on yksitoikkoista, pitkästyttävää ja tylsää, ja että siellä käyminen tuntuu merkityksettömältä. Sanovat, että oppilailla on koulussa tylsää, koska vaaditaan tyhmiä asioita, vaaditaan asioita jotka oppilaat jo tietävät, ja oppilaat haluaisivat tehdä jotakin oikeasti eivätkä vain istua paikallaan. Itsemäärääminen, yksilöllisyys ja erityislaatuisuus ovat asioita, joita kaivataan, mutta joita koulu ei tarjoa tarpeeksi. Koulu suuntautuu tavoitteissaan tulevaisuuteen, mitä kuvaavat esimerkiksi oppiaineiden sisällöt. Oppilaat taas elävät hetkessä. Joskus kuulee sanottavan, että opettajat olisivat yhtä tylsistyneitä kuin oppilaat. Tällainen valittamisen ja koulun arvostelun piirre on lapsuudelle ja nuoruudelle hyvin yleinen. Tylsyys ja tyytymättömyys auktoriteettia ja instituutioita kohtaan on yhteiskunnallinen ilmiö. Sekin on ”periytynyt” kulttuurissamme. (Gatton 2004; Laine 1997; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 9) Koulussahan kuitenkin on tekemistä, paljonkin: on tehtäviä, aineita, laskuja, esseitä, raportteja, kokeita jne. Onko tekemistä jopa liikaa ja onko se enimmäkseen *suorittamista*? Onko koulu liian ”tehokas”, jolloin rakkaus, vapaus, nauru ja toivo jäävät pois? Mikä onkaan koulun tehtävä? Miksi koululaitos on olemassa? Sen perustehtäviä alkujaan on ollut mm. kunnon kansalaiseksi kasvattaminen ja kulttuurin siirtäminen. Ovatko nämä tehtävät ja tavoitteet sellaisia, etteivät ne kohtaa oppilaiden maailman kanssa?

Entä ovatko oppilaat tyytyväisiä koulussa? Oppimistulokset yli 12-vuotiaiden oppilaiden kesken ovat maailmanlaajuisissa tutkimuksissa, kuten Pisa-tutkimuksessa, verrattain hyviä, mutta samojen tutkimusten mukaan suomalaisnuoret viihtyvät koulussa huonosti. Olisi mukava nähdä suomalainen koko maata koskeva tutkimus kouluviihtymisestä peruskoulussa. Olisiko tulos niin

ankea kuin kuulee ja väitetään? Ja miksi koulussa ei viihdytä? Alakoulun (luokat 1-6) puolella näkee vielä paljon hymyjä, iloista toimintaa, joka kuitenkin pikkuhiljaa vuosien myötä hiipuu.

Oppilaiden toiveet ja koulun maailma eivät tunnu siis kohtaavan. Mitä koulu voisi asialle tehdä? Yhtenä koulun päätavoitteena on oppilaan sosiaalisen kehityksen tukeminen ja koko persoonallisuuden kehittäminen. Tällöin koulu tarvitsisi jotain eheyttävää opetusta! Eheyttämisen tulisi olla jatkuva ja koko ajan kaikkeen aiemmin opittuun liittyvä prosessi. Yhtenä eheyttäjänä voisi toimia draamakasvatus, joka voisi olla koko koulun henkeä yhdistävä asia. Draama on metodi ja oppiaine mutta myös ajattelutapa kokonaisvaltaisissa tavoitteissaan, esim. oman ilmaisun kehittämisessä, ryhmätyötaidojen lisäämisessä ja itsetunnon kasvattamisessa. Draama on taideaine, sekä monitasoinen, kokonaisvaltainen ja nykyvaateisiin vastaava eheyttävä ja arvokas opetusmenetelmä. Draamalla on laajat pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset ulottuvuudet. Jos niitä toteutettaisiin laajasti ja monipuolisesti useassa oppiaineessa, koulu voisi olla innostavampi, syvämmämin opettava ja oppilaiden lähtökohtia ja erilaisuutta huomioiva ja kunnioittava opinahjo, jossa viihtyy niin oppilas kuin opettajakin. (Kanerva & Viranko 1997, 111.) Yksi mahdollisuus ja vaihtoehto on järjestää koulussa toimintaa, joka on selkeästi mukavaa. Esimerkiksi oppilaiden harrastuksiin liittyvää toimintaa. Harrastustoiminta osana koulupäivää vähensi koulukiusaamista ja lisäsi viihtymistä ainakin Eheytetty koulupäivä – projektissa (Opettaja 41/2005).

Entä mitä oppilaat voisivat tilanteelle tehdä? Mitä oppilaat odottavat? Odottavatko he ulkoapäin tulevaa viihdykettä ja motivaatiota? Että joku parantaisi tilanteen sormia napsauttamalla? Jokaisella on kuitenkin vastuu ja velvollisuus omasta oppimisestaan, kukaan toinen ei voi sitä tehdä hänen puolestaan. Oppilaat pitäisi saada siis aktiivisiksi ja oma-aloitteisiksi. Mutta tekeekö koulu niin? Kouluopetuksen nykysuunnan peruslähtökohtia on, että oppilaiden tulisi oppia oppimaan. Toisin sanoen ajattelemaan ja ymmärtämään itse. Ei siis niin, että heille kaadetaan tietoa, jonka he tuosta vain ottavat ja muka oppivat. Oppilaan aktiivisuutta korostetaan. Mutta millainen on aktiivinen oppilas? Mitä aktiivisuus on?

#### 4.3.2 Aktiivisuus – aktiivinen oppiminen ja aktiivinen oppilas

Aktiivisen synonyymeiksi löytyy Wordin tekstinkäsittelyohjelmasta mm. adjektiivit oma-aloitteinen, omatoiminen, aloitekykyinen, reipas, vireä, toimelias ja työteliäs. Laineen (1997) määritelmässä aktiivinen on intensiivinen. Aktiivista opiskelijaa pidetään opiskelijana,

joka saa vastuuta ja joka myös ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, jolloin passiivinen on ei-vastuullinen ja vain vastaanottava opiskelija (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 101). Laineen (1997) mukaan passiivinen on ei-intensiivinen. Spinozalle (Pietarinen 1995) aktiivisuus on oma-aloitteisuutta ja ympäristöön vaikuttamista, passiivisuus taas on avuttomuutta, ulkoisten vaikutteiden armoilla olemista. Passiivinen sana korvataan Wordin tekstinkäsittelyohjelman synonyymilistassa sanoilla saamaton, laiska, aloitekyvytön, ponneton, tarmoton, nahjusmainen, vetelä ja veltto. Lisäisin edellisiin vielä adjektiivin *osallistuva*. Aktiivinen oppilas on osallistuva, passiivinen on ei-osallistuva.

Aktiivisuus käsitetäänkin usein osallistumisena toimintaan ja eritoten konkreettisena toimintana. Pään sisässä tapahtuvia kognitiivisia prosesseja ei osata aina pitää aktiivisena toimintana tai osata ottaa huomioon. Toiminnan taustalla ovat kuitenkin kognitiiviset prosessit, kuten tiedon valikointi ja käsittely. Omassa tutkimuksessani aktiivisuus on yhtä lailla konkreettista fyysistä toimintaa kuin ajattelua ja tiedon käsittelyä: sisäistä toimintaa, joka näkyy esimerkiksi suullisena ilmaisuna. Perinteinen termi ”tuntiaktiivisuus” kuvastaa tätä melko huonosti. Itse ajattelen, että Cromin aktiivisuuteen kuuluu omien mielipiteiden ja ajatusten esille tuomista, toisten mielipiteiden ja ajatusten kuuntelemista ja niihin kantaaottamista, ideoiden jakamista, toiminnan ehdottamista sekä draamakasvatukselle ja ilmaisulle luontaisena: fyysistä aktiivista ilmaisua.

No, ajattelevatko oppilaat samalla tavalla? Ovatko heidän käsityksensä aktiivisesta oppilaasta yhtenevät teorian kanssa? Tutkimushaastateltavien mielestä aktiivinen oppilas on innostunut, hyvin mukana, osallistuu keskusteluihin, kuuntelee, keksii uutta, tekee paljon, kyselee, ehdottaa asioita, viittaa, puuttuu toistenkin asioihin, on iloinen, huoleton, osallistuu kaikkeen riippumatta ryhmästä, tekee sen mitä pitää, ilmaisee ideoitaan muille, on läsnä ja keskittyy. Passiivinen oppilas taas ei osallistu keskusteluihin, juttelee vaan kavereiden kanssa, on ”evvk” –asenteella (ei voisi vähempää kiinnostaa), ei tee mitään ”emmää jaksaa tehdä”, ei suostu tekemään asioita kuin parhaan kaverin kanssa, ei ilmaise ideoita ja on poissaoleva. Viittaamisen maininta oli ymmärrettävää koulun kontekstissa oltaessa. Eikä vastauksista muutenkaan voi juuri sanoa onko kuvattu Ilmaisupaja Cromia (draamakasvatusta) vai perinteiseen luokkahuoneopetukseen kuuluvaa ryhmätyötä. Joka tapauksessa ne antavat yhden kuvan siitä, millainen olisi ideaalinen aktiivinen oppilas.

Oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista ei ole tutkittu mitenkään mahdollisesti, siksi ”tyydyin” lähinnä kahteen vaikuttajaan: Laineeseen ja Spinozaan. Heidän näkökulmansa ovat

keskenään hieman erilaiset: Laine kuvaa sitä, miten oppilas valikoi tarkkaavaisuuttaan ja toimii koulun tylsyyttä vastaan, Spinozalle aktiivisuus on korkeamman tason ajattelun aiheuttaman ilon synnyttämää elinvoimaa, aktiivisuutta, mihin vaikuttaa itsetuntemus. Katselmuksessani on mukana vielä mm. Williamsin ajatuksia yhteisön merkityksestä osallistumiseen. Lisäksi kerron sosiokulttuurisen paradigman näkemyksestä aktiivisuuteen ja myötäillen konstruktivismin ajatuksia aktiivisesta tiedonhankinnasta.

Konstruktivismi oppimiskäsityksenä näkee oppimisen ennen kaikkea oppijan aktiivisena tiedonkäsitysprosessina, jossa tieto rakentuu oppijan oman toiminnan ja ymmärtämisen kautta. Tietoa valikoidaan, jäsennetään ja tulkitaan aiempia tietoja ja kokemuksia hyväksikäyttäen. Oppiminen on dialogista, vuorovaikutuksellista sekä tilanne- ja kulttuurisidonnaista toimintaa, jossa sosiaalinen interaktio saa aikaan merkitysten syntymistä (vrt. sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen). Tämä on esimerkiksi Vygotskyn ajattelun perustana: merkitykset opitaan kielen ja kulttuurin avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppimisessa korostetaan ymmärtämistä ja ajattelua. Konteksti- ja tilannesidonnaisuuteen kuuluu myös, että oppimista tapahtuu koko ajan, myös koulutus- ja opetustapahtumien ulkopuolella. Oppimisesta tulee itseohjautuvaa ongelmanratkaisua, kunhan oppija saa valmiudet oppia tekemään niin. Olennaista oppimisen kannalta ovat oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen, missä oppimisympäristö on tärkeässä asemassa. Konstruktivismin ajattelutavassa passiivisuus käsitetään ulkooppimiseksi, ja aktiivisuus näyttäytyy osallistujassa, joka etsii tietoa kysymyksiin pyrkien löytämään ymmärtämisen mahdollisuuksia. Oppijan oma aktiivisuus on tällöin ympäristöön vaikuttamista, niin emotionaalisesti, kognitiivisesti kuin motorisestikin. Oppiminen vaatii myös ympäristön aktiivisuuden, ts. yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen. Aktiivisuus voi olla ulkoista tai sisäistä aktiviteettiä. Ulkoisesti passiivinen yksilö voi olla tietoisesti jouten rentoutuakseen tai selvitäkseen esim. ahdistuksesta. Unelmointi ja mielikuvituksen voimalla tapahtuva seikkailu ovat myös toimintaa, sisäistä aktiviteettiä. Ulkoinen passiivisuus voi olla opittua aiempien kokemusten pohjalta. (Rauste-von Wright 1997; Rauste-von Wright ym. 2003)

Edellä kuvattua unelmointia näkee koulussa paljon. Yksi syy tähän on koulun ”tylsyys” ja toinen on pulpetti. Pulpetti on perinteisesti luokkahuonetta hallitseva elementti. ”Se kiinnittää paikkaan ja määrittelee oppilaan kuuntelevaksi ja työskenteleväksi” (Laine 1997, 64). Laineen mukaan perinteinen koulunpito on myös ruumiiseen kohdistuvaa kontrollointia ja kurinpitoa. Lainaan seuraavaksi lisää Laineen ajatuksia soveltaen niitä draamakasvatukseen. Draamakasvatuksessakin on säännöt, ja siinäkin kontrolloidaan tietystä määrin oppilaan



toimintaa. Erilaista on kuitenkin mm. liike. Draamassa liike ja keho ovat olennaisia toiminnan välineitä, keskustelun ja ajattelun rinnalla. Draamassa oppilaita ei sidota pulpetteihin, vaan heillä on vapaus liikkua tilassa, etsiä omaa paikkaansa ja tehdä paikasta kotoisa omilla äänillään. Omaa luonnetta saa tuoda esille melko vapaasti. Vaihtoehdot ja itse tehtyjen valintojen määrä kasvaa. Cromissa osallistujien tarkkaavaisuutta ei tarvinnut paljoakaan vaatia, vaan heidän olemuksensa ja aktiivisuutensa kielivät paitsi ulkoisesta, myös sisäisestä tarkkaavaisuudesta. ”Neuvotteluja” ja ”luotsausta” osallistujien ja ohjaajien välisestä suhteesta ei tarvinnut tehdä ”mitä?”, ”en ymmärrä”, ”en osaa” - lauseiden avulla. Yleensäkin draamassa osallistujalla on enemmän vapautta tehdä tilasta itselleen mielenkiintoisempi, eikä oppimisesta tule tylsää, jolloin tylsyyden ehkäisemiseksi tarvitsisi väkisin tuoda oma vapaa-aikansa ja tilansa draamaan mukaan.

Spinozan (Pietarinen 1993) teorian kantavia ajatuksia on, että vain korkeamman tasoinen aktiivinen ajattelu voi synnyttää ilon – sisäisen voiman. Aktiivinen ajattelu on samalla ymmärtämistä. Se näkyy yksilön elinvoimaisuutena (aktiivisuutena), omaehtoisuuden lisääntymisenä, elämänmyönteisyytenä ja jatkuvana henkisenä vireytenä. Vastakohtana Spinoza puhuu mielletiedosta, joka syntyy etupäässä vaikutteiden passiivisen vastaanottamisen tuloksena ja joka aiheuttaa epätäydellisen kuvan todellisuudesta. (Pietarinen 1993) Onko niin, että nykyajan mielletieto syntyy liiallisesta informaatiotulvasta ja seurauksena on ilon puute, passiivisuus ja tylsyys? Yksilön ei tarvitse ajatella itse, joten aktiivista ajattelua ja sen tuomaa iloakaan ei synny. Tuon esille taas median ja teknologian: länsimaisen ihmisen elämä on ”helppoa”, kun niin paljon tehdään valmiiksi. Tv ja internet suoltavat jatkuvalla syötöllä tavaraa ja kodit ovat täynnä erilaisia teknisiä laitteita. Tämä aiheuttaa osin elämystenkin helppoutta. Siten, että ihminen ajattelee tai tekee vähemmän asioita itse, ja sen sijaan ottaa passiivisesti kaiken vastaan. Heti-mulle-kaikki-tänne-nyt –asenne ja sohvaperunamaisuus on ikävä yhdistelmä. No, suuri osa ihmisistä on kuitenkin aktiivisia, mutta eikös sitä ole tapana päivitellä miten ennen oli kaikki paremmin...

Aktiivisuudessa suunta on joka tapauksessa toimijasta ulospäin. Aktiivinen ihminen on oma-aloitteinen ja vaikuttaa ympäristöönsä. Jotta yksilö saavuttaisi aktiivisuuden ja oma-aloitteisuuden, eivät sisäiset voimat aina riitä. Ulkopuolelta tulevilla impulsseillakin on osansa ja tehonsa. Ympäristön vaikutukset ja ulkoapäin aiheutetut tunnekokemukset ovat nimittäin joko myönteisiä tai kielteisiä, elinvoimaa eli aktiivisuutta lisääviä tai vähentäviä. Yksilön aktiivisuuden määrä riippuu näin ollen myönteisten ja kielteisten tunteiden voimien suhteesta. Onneksi ihmisen ajattelu ja muisti ovat positiivisella tavalla valikoivia, sillä usein ne valikoivat asioita niin, että miellyttävät asiat hyväksytään ja epämiellyttävät torjutaan. Koska myönteiset

mielikuvat lisäävät aktiivisuutta ja kielteiset vähentävät, on mielen valikoivuus täten aktiivisuuden kannalta positiivista. (Pietarinen 1993, 40–41) Oppilasta pitäisikin ohjata ulkoisesti sen verran, että hän kokee tunteita joissa kokee olevansa merkityksellinen (riittävä syy) ja joiden vaikutuksesta hän toimisi aktiivisesti. Ulkoinen voima siis synnyttäisi oppilaan sisäisen voiman, mikä lisää iloa, myönteisiä tunteita, minkä seurauksena myönteinen elinvoima ja aktiivisuus lisääntyisi. ”Hyvää on kaikki, mikä edistää aktiivista ajattelua ja tuottaa mahdollisimman pysyvää iloa” (Pietarinen 1993, 95).

Se, millaisena yksilö itsensä kokee, vaikuttaa hänen aktiivisuuteensa ja osallistumiseensa. Spinoza näkee tärkeänä, että yksilö arvostaa itseään. Itsearvostus on sitä, että hyväksyy itsensä olemalla tyytyväinen omiin kykyihinsä ja toimintaansa. Perustana tälle on itsetuntemus eli tieto omista tavoitteista, kyvyistä ja mahdollisuuksista. Itsearvostuksen puute vaikuttaa heikentävästi toiminnanhaluun, vastaavasti itsearvostuksen kautta lisääntyy aktiivisuus. (Pietarinen 1993, 26) Aktiivisuus ja toiminnanhalu ovat oppimisen takeita. Säljö (2004, 42) on Spinozan kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että ”- - yksilön identiteetti ja minäkäsitys ovat oppimisessa tärkeänä osatekijänä - -”. Mikäli itseään ei arvosta, muuttuu helposti passiiviseksi, eikä edes yritä. Ei synny motivaatiota, ei tavoitteita, ei toimintaa, ei oppimista. Näin voi käydä, jos esimerkiksi tieto omista kyvyistä ja mahdollisuuksista on se, ettei osaa eikä pysty. Tällöin tärkeä tekijä itsetunnon kasvulle on palautteen saaminen, nimenomaan positiivisen palautteen saaminen ja omien myönteisten tunteiden vahvistaminen. Kielteinen tunne ja tieto omista kyvyistä ei kuitenkaan tarkoita, että tilanne pitäisi hyväksyä sellaisena. Silloin täytyy tehdä vain enemmän ponnistuksia, jotta saavuttaa tavoitteensa. Motivaatio voi silloin tulla siitä, että ”saakutti näytänpäs kaikille..” Kun on jokin motivaatio ja tavoitteet, tietää mitä osaa ja haluaa, ja hyväksyy ne, yksilö on valmiimpi toimimaan aktiivisesti ja osallistumaan ympäristönsä tapahtumiin.

Agrysin (Jyrkiäinen 1998) mukaan ihmisten passiivisuus johtuu osittain siitä, että he eivät saa käyttää kyvykkyyttään tarpeeksi. Toisin sanoen heillä ei ole mahdollisuuksia osoittaa kykyjään. Pyrkimys itsensä toteuttamiseen kun on suurimmalla osalla väestöä perusominaisuutena. Aktiivisuus on hänen mukaansa mm. aloitteellisuutta, syvää mielenkiintoa asiaa kohtaan ja itsemääräämistä, jotka syntyvät pitkäkestoisessa oppimistilanteessa, kun ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa ja hän kokee oman asemansa tasavertaiseksi toisten kanssa. Seurauksena on aktiivinen toiminta. (Jyrkiäinen 1998, 15)

Aktiivinen oppiminen on oppijan omakohtaista innostusta ja oma-aloitteisuutta asioiden selvittämiseksi. Oppimisessa näkyy tavoitteellisuus, ponnistelu, ahkeruus ja sinnikkyys. Ongelman ratkaisemiseksi, tiedon ja ”totuuden” löytämiseksi ollaan valmiita näkemään vaivaa. Sen saavuttaminen antaa luottamusta omiin kykyihin. (Laine 1998) Tärkeä huomio on, että tiedon tulisi kulkeutua koulun ulkopuolelle todelliseen, käytännön elämään, eikä jäädä pelkäksi koe- tai tuntiosaamiseksi. Sosiokulttuurinen (myös situationaalinen) paradigma korostaa juuri oppimisen tilannesidonnaisuutta. Koulun yhtenä tehtävänä on siirtää siellä opitut taidot käytäntöön sovellettavaksi, mutta usein tämä ei toteudu. Tästä syystä sosiokulttuurinen näkemys korostaa tiedon siirrettävyyttä, jolloin tärkeässä asemassa oppimismotivaation virittäjänä on oppimisympäristö sekä ympäristön ja yksilön välinen vuorovaikutus. Tavoite olisi, että oppija organisoi aiempaa enemmän itse omaa oppimistaan. Oppimisympäristö olisi opettajan suunnittelema, mutta vastuu oppimisesta siirtyisi enemmän oppijalle. Hänestä tulisi tiedon prosessoija, joka oppisi nimenomaan koko oppimisprosessin, ei vaan yhden tehtävän tai tiedon. Omakohtainen tiedon etsiminen, muokkaaminen ja luominen opettajan ohjauksessa korostuvat. Oppimistilanteelle ja – ympäristölle ovat tällöin ominaista valinnaisuus ja avoimuus. (Laine 1998, 58–59) (vrt. draamakasvatus oppimisympäristönä, luku 4.1.2.5)

Aktiivinen oppiminen on siis ennen kaikkea oppijan suunnasta tapahtuva mielekäs, aktiivinen oppimisprosessi. Ominaista oppimisen sisällölle on sen tiivis yhteys konkreettiseen toimintaan, johon liittyy toimintaan sitoutuminen, vastuunotto, ongelmakeskeisyys ja yhteistyö. Toimintaan sitoutuminen ja vastuullisuus – omistajuus – vaatii sen, että oppija voi itse asettaa, toteuttaa ja arvioida tavoitteitaan ja toimintaansa. Aktiiviselle oppimistilanteelle on ominaista vuorovaikutus: keskustelut, yhteistoiminta sekä palautteen anto ja vastaanottaminen. Aktiivisen oppimisen teorian mukaan oppijan päätavoitteina on kehittyä toisten ohjausta tarvitsevasta itseohjautuvaksi ja oppimistaidot hallitsevaksi (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke) sekä omaa toimintaansa itsenäisesti ja kriittisesti arvioivaksi yksilöksi. Aloitteisuudessa korostuu oppijan itsetuntemus, käsitys omista kyvyistä ja pätevydestä sekä itseluottamus, luottamus omien kykyjen riittävyteen ja onnistumiseen. Nämä tunteet omasta pätevydestä syntyvät myönteisen, suoritukseen kohdistetun, yksilöllisen ja rohkaisevan palautteen kautta. (Jyrkiäinen 1998)

Aktiivisuuteen ja osallistumiseen liittyy voimakkaasti keskustelu, eli mielipiteiden jakaminen ja kuunteleminen. Lisäksi tässä tutkielmassa on monessa kohtaa tullut esille yhdessä tekeminen ja sen merkitys, mikä voidaan kai ajatella yhteisön merkitykseksi. Vaikka tämä saattaa

olla osittain jo kerrotun toistoa, palaan vielä hetkeksi näihin aiheisiin. Luokkahuonekeskusteluissahan tietyn tyyppiset oppilaat ovat usein etuasemassa. He, jotka ovat nopeita reagoimaan ja kovaäänisiä. Kyse ei välttämättä ole paremmasta tiedosta tai älykkyydestä, hyvästä itsetunnosta tai aktiivisemmasta oppilaasta. Hyvä itsetunto kyllä lisää toiminnanhalua, mutta usein äänekkäimmät ja puheessa aktiivisimmat saattavat olla niitä, joilla ei ole ehkä mitään oikeaa asiaa, ja jotka peittävät epävarmuuttaan ja huonoa itsetuntoaan höpinällä ja muulla toiminnalla. Pienemmässä ryhmässä myös hiljaisemmat saavat äänensä kuuluviin, ainakin yleensä pienessä ryhmässä osallistujat saavat enemmän mahdollisuuksia ja aikaa omille mielipiteen ilmaisuilleen kuin isossa ryhmässä. Crom oli mukavan kokoinen ryhmä, osallistujia oli keskimäärin 12, parhaimmillaan 17. Draamalle tyyppillisesti jäimme jokaisen kokonaisuuden jälkeen hetkeksi rinkiin juttelemaan ko. tarinaan ja teemaan liittyvistä kokemuksista, tuntemuksista ja ajatuksista. Niissä keskusteluissa pyrittiin tietysti antamaan tilaa kaikille, vaihtelevin menestyksin. Viittaamiskulttuuria emme juurikaan vaalineet, vaan jokainen sai sanoa ajatuksiaan vapaasti ensin vuorollaan ja myöhemmin, kun sopiva sauma tuli. Osallistuva keskustelu eli toisten kuunteleminen, toisten ajatuksiin kommentoiminen ja omien ajatusten esittäminen ei aina onnistunut, vaan joskus äänekkäimmät olivat hallitsevia, toisinaan mielipiteitä ei jaksettu enää jakaa tai ei keksitty mitään sanottavaa. Pääsääntöisesti keskustelut olivat kuitenkin kohtuullisia ja varsin mielenkiintoisia. Käsitellyt teemat eivät osallistujille tietenkään aina auenneet, mutta niiden ympäriltä saattoi löytyä muita kiinnostavia keskusteluaiheita. Muutamissa vastauksissa kehuttiin keskusteluja, nimenomaan sitä että sai mahdollisuuden kuulla miten toiset olivat asioita ymmärtäneet ja kokeneet, ja verrattua niitä omiin kokemuksiin.

Avoin kokemusten jakaminen onkin yksi toimivan yhteisön merkki. Ja koska yksilö ei voi oikein osallistua yksin ja tyhjiössä, hän tarvitsee ympärilleen yhteisön, jossa voi toimia. Myös yksilön roolit, tehtävät ja merkitys muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (katso myös tunteet –luku 4.2). Yhteisön suhtautuminen antaa yksilölle tunteen hänen merkityksestään, jolloin positiivinen suhtautuminen yleensä lisää osallistumishalua. Yhteisön toimivuuteen sekä yksilön käsitykseen ja tunteeseen yhteisöstä vaikuttavat useat asiat, mm. vapaaehtoisuus, valinnat, luottamus ja vastuu. Kuten aiemmin tuli jo ilmi, toiminnan vapaaehtoisuus ja omien valintojen mahdollisuus lisäävät aktiivisuutta ja vaikuttavat oppimiseen positiivisesti (Heikkinen 2004, 132-133). Vapaaehtoisuus osallistumisen suhteen on draamassa lähes selviö, mikä yleensä kirjataan jo draamasopimukseenkin. Samoin oppimista ja osallistumista auttavia asioita voivat olla samanhenkisyys ja samankaltaiset tavoitteet, jotka esim. Cromissa toteutuivat jo alussa, kun

osallistujat tulivat vapaaehtoisesti mukaan ennestään hyviä ajatuksia herättäneeseen draamapajaan. Williamsin (2001) mukaan yhteisön avoimuuteen ja merkityksellisyyteen vaikuttaa luottamus, joka syntyessään parantaa yhteistyötä. Tällöin yhteisö jakaa asioita keskenään, mikä vaikuttaa positiivisesti myös yksilön toiminnanhaluun. Avoimessa ympäristössä on helpompi osallistua toimintaan, mikä taas on hyväksi yksilön kehittymiselle ja oppimiselle. Osallistuminen paljastaa yksilön kykyjä yhteisölle ja vaikuttaa hänen saamaansa arvostukseen. Arvostus herättää luottamusta ja aktiivisuutta, joten osallistumisen kautta ihminen voi kehittää taitojaan, luottamustaan ja siteitä toisiin. Se johtaa oppimiseen, jos yksilö on kokonaisvaltaisesti mukana. Osallistumiseen vaikuttaa edelleen itsetiedostuksemme ja identiteettimme laatu: mitä paremmin tunnemme itsemme, tietomme, taitomme ja mahdollisuutemme, sitä halukkaampia ja motivoituneempia olemme osallistumaan. Yhteisöjä rakentavat myös vastuu ja tieto tulevaisuudesta. Kun tuntee arvostusta vastuun muodossa ja voi muokata ja vaikuttaa yhteiseen tulevaisuuteen, se palkitsee ja tuntuu arvokkaalta. Jokaisen yhteisön jäsenen mielipidettä ja tarpeita on kuunneltava. Toisten kuuntelu ja yhteiset keskustelut saavat aikaan terveitä suhteita. Osallistavat taiteet ja yhteisötaiteet ovat hyviä keinoja itseymmärrykseen ja merkityksen luomiseen, kun tutkitaan elämää, kommunikoidaan toisten kanssa ja rakennetaan kuvaa maailmasta. (Williams 2001)

Keskustelujen ja yhteisön arvo draamakasvatuksessa on korostunut, koska toiminta perustuu yhdessä tekemiseen. Cromissakin tämä asia tuli hyvin esille, minkä huomasin oikeastaan vasta jälkepäin, kun aloin tarkemmin miettiä toimintaa tämän tutkielman puitteissa. Sen kyllä olin jo huomannut, että Cromin ryhmä on todella innokas ja että he tulivat melkoisen hyvin toimeen toistensa kanssa johtuen osittain tuttuudesta. Mutta kuten tunteiden käsittelyn yhteydessä tuli esille, monen vastaajan mielipiteessä korostui ryhmätöiden mukavuus ja yhteisten keskustelujen merkitys. Se, että sai tehdä kaikkea yhdessä yhteisten päämäärien eteen, oli palkitsevaa. Parhaimmillaan ryhmän jäsenet antoivat itsensä ryhmän käyttöön, eläytyen ja näytellen, kannustaen ja tuoden oman osansa ilmapiiriin, ja antoivat näin toisilleen rohkeutta omaan ilmaisuun.

Edellä lainasin osallistujien ajatuksia ja kokemuksia omasta suhteestaan ryhmään. Entä miten osallistujat muuten kokivat oman osallistumisensa? Olen nyt käsitellyt osallistumista usealta suunnalta, joten on korkea aika verrata teoriaa osallistujien käsityksiin itsestään osallistujina. Mielestään he osallistuivat ”hyvin”, ”jotenkin”, ”melko hyvin”, ”joskus ehkä liikaakin”, ”aika paljon”, ”kohtuullisesti”, ”tarpeeksi hyvin”, ”kunnolla”, ”aika hyvin” ja

”parhaani mukaan”. Aivan, kysymyksenasettelu oli todella huono! Muutama vastaus oli silti hyödyllinen, kun vastaajat ilmoittivat, että ”olen kuunnellut ja toiminut ohjeiden mukaan”, ”osallistunut suunnitteluun ilmoittamalla mielipiteen”, ”puuttamalla ongelmakohtiin ehdottamalla toista toimintatapaa” ja ”olen käyttäytynyt innokkaasti ja yhteistyöhaluisesti”. Epäselvästä kysymyksestä huolimatta vastaukset voidaan tulkita niin, että osallistujat ovat ihan tyytyväisiä omaan toimintaansa. Käsitys omista kyvyistä on ollut pääosin positiivinen, mitä tukevat haastattelutkin, jossa tarkensin edellä olevaa kyselylomakkeen antia. Kysyin nimittäin suoraan ”Oletko tyytyväinen omiin kykyihin, taitoihin ja toimintaan Cromissa?” ja ”Mitä asiaa voisit parantaa?”. Tyytyväisyyttä on aiheuttanut mm. rohkaistuminen, oma esittäminen, improvisointi, monipuolisuus ja ideointi. Parannettavia asioitakin silti löytyi, kuten kaikkien kanssa työskentely, ajankäyttö, kuuntelu ja keskittyminen. Eikä oman toiminnan analysointi eli itsereflektointi ole niin helppoa.

Tämän lisäksi kysyin vielä ovatko oppilaat Cromissa mielestään aktiivisempia vai passiivisempia kuin omassa luokassa. Lähes kaikki olivat mielestään aktiivisempia Cromissa, perustellen sitä seuraavin sanoin: ”paljon aktiivisemmin, koska siellä ei tarvinnut ottaa stressiä siitä että milloin tulee kokeet”, ”ei ole niin tarkkaa eli sai nauraa jos nauratti ym.”, ”omassa luokassa on tylsää”, ”Cromissa on kivempaa”, ”omassa luokassa ei uskalla”, ”luokassa käsitellään niin tylsiä aiheita”, ”koulutunneilla on aina ”väsynyt”, mutta harrastuksissa harvemmin”, ”Cromissa on kiinnostavaa”, ”olen uskaltanut sanoa mielipiteeni paremmin kuin luokassa, koska täällä Cromissa ei yleensä ole oikeata eikä väärää vastausta”, ”Cromissa on hausempaa”, ”oma luokkaryhmä on isompi, pieni ryhmä tuntuu omalta perheeltä, on turvallinen porukka, eikä tarvitse pelätä epäonnistumista”, ”omassa luokassa on paljon poikia → ei jää aralle tytölle tilaa” (osallistujan vanhemman kirjoittama tytön kerronnan perusteella) ja ”epäonnistumisista luokassa voi kuulla jälkepäin myös naapuriluokan oppilailta”. Syitä aktiivisuuteen oli monia ja vastauksissa tulee esille monta teoriassa esiintynyttä seikkaa, kuten koulun tylsyys, sallivan, avoimen ja turvallisen ilmapiirin merkitys, kannustuksen tärkeys sekä ryhmän merkitys.

Vaikuttavimmillaan ryhmän tuki ja turva näkyi ehkäpä fantasiaseikkailuissa. Vaikka Cromin osallistujien aktiivisuudessa ei suuria puutteita ollut alussakaan, myös osallistuminen lisääntyi entisestään, kun mukaan tulivat fantasia elämyksineen. Kun oppimisessa on mukana elämyksellisyyttä, se muuttuu omaehtoisemmaksi ja tehokkaammaksi. Elämykset auttavat muistamisessa ja mieleenpalauttamisessa ja vaikka ne ovatkin yksilön omakohtaisia kokemuksia,

yhdessä jaetut elämykset muistetaan vielä paremmin. Elämystietoon liittyy seikka, että se ei aina ole sanoin ilmaistavissa. Elämysten kautta saatu tieto voi olla ns. intuitiivista tietoa, joka kuitenkin voi osittain ohjata käyttäytymistämme. Tarinat ja muu narratiivinen materiaali antavat yleensä voimakkaita elämyksiä, joihin liittyy elämystiedon lisäksi eettistä ja moraalista ajattelua. Tarinoiden avulla onkin mahdollista oppia lisää itsestä, ympäristöstä ja elämästä. (Laine 1998, 60) Tarinoiden mahdista saat aimo annoksen heti seuraavaksi, kun käsittelyyn tulee fantasia.

## 5 Tutkimuksen päätulos: fantasia on kivaa!

Tutkimuksen päätuloksena voi hyvällä omallatunnolla pitää mielikuvituksen mahtia. Kun selvitin osallistujien kiinnostuksen kohteita Cromissa, kävi nopeasti selväksi, että eniten heitä kiehtoo fantasia ja sen mielikuvituksellisuus, mikä nousi tutkimusaineistosta esille kuin feeniks-lintu konsanaan. Edellä kuvatut merkitystekijät oppimisen, tunteiden ja osallistumisen osalta korostuivat näiden seikkailujen aikana ja niiden jälkeen. Niistä osoituksena muutama esimerkki osallistujien fantasiakokemuksista: oli mukavaa kun ”kaikki janosivat kristalliverenpisaraa”, oli ”mahdollisuus heittäytyä ja kokea yllätyksiä, myös pelkoa”, ”ihanan persoonallinen” ja ”se vaan jotenkin oli niin hauskaa”. Tästä syystä fantasialle on pyhitetty iso palanen.

Fantasia ja siihen liittyvät roolipelit, erityisesti larp, saavat nyt kattavan esittelyn. Teorian kautta huomaa, miten ne yhtyvät draamakasvatukseen. Tässä jaksossa eteesi avautuvat fantasian maailmat laajana mielikuvitus-, kokemus- ja oppimisympäristönä. Kerron erikseen tarinoista, fantasiasta, roolipeleistä, larppaamisesta, fantasian maailmoista, fantasian mahdollisuuksista ja pohdin myös fantasian suosion syitä. Nämä kuitenkin sekoittuvat keskenään kuvailussani, mikä on luonnollista. Mutta ennen kuin jatkat pitemmälle, ota hyvä lukuasento ja viritä mielikuvituksesi oikealle taajuudelle.

### 5.1 Tarinat

Ihmiset ovat kertoneet aina toisilleen tarinoita ja tulevat epäilemättä tekemään niin vastaisuudessaakin. Sadut, myytit, legendat, balladit, kaskut, vitsit, eepokset ja fantasiat ovat osa ihmiskunnan historiaa. Folkloren lajityypit, kuten legendat ja kansaneepokset, ovat vanhimpia tarinoita, ja niiden uskotaan olevan myös historiallisesti tosia, ainakin osittain. Ne ovat tietyn kansan, etnisen yhteisön tai yhden tai useamman kulttuurin kulttuuriperintöä, joka on siirtynyt ajan mukana. Tällaisia tarinoita ovat mm. Kalevala, Beowulf, Odysseia ja Niebelungenlied. (Wienker-Piepho 2004, 38–39) Raamattua voi ehkä ajatella tunnetuimpana eepoksena, koska sekin on suurelta osin ihmisten kokemuksia eri näkökulmista, suullista perimätietoa ja kertomuksia, jotka muut kuin itse kokijat ovat kirjaksi koonneet. Sen merkitys ihmisille on valtava, olkoon sen todellisuuspohjasta, faktoista, mitä mieltä tahansa. Voi vain arvailla, kuinka paljon tarinat ovat muuttuneet kansojen keskuudessa matkansa aikana ja saaneet eri vivahteita.



Varmasti lukutaidottomissakin yhteiskunnissa tarinoilla oli myös viihdearvoa, kun leirinuotioilla ja lasten kasvatuksessa kokeneemmat kertoivat tarinoita, joilla saivat muiden huomion.

Kansan keskuudessa kulkeneet tarinat välitettiin eteenpäin suullisesti, mikä johtui osaksi lukutaidottomuudesta ja kirjallisten tekstien puutteesta. Kertomusten ja tarinoiden avulla siirrettiin tietoja, taitoja, lakeja, uskontoa ja moraalikoodeja. Yhteiskunnissa, joissa lukutaitoa oli ja on, tarinoiden merkitys ja suosio perustuu enemmänkin niiden viihteellisyyteen kuin jonkin tärkeän yhteiskunnallisen tiedon jatkuvuuteen. Viihteessä tosi ja epätosi sekoittuvat mutkikkaasti, tarjoten pakoa tylsästä arkitodellisuudesta. (Wienker-Piepho 2004, 38–41)

Perinteinen draamallinen tarina on ennen kaikkea kuvitteellinen tapahtumien jakso, johon kuuluvat hahmot ja miljöö (Kim 2004, 32). Teksti on sen muoto, joka on luettavissa/kuunneltavissa. Kertomus on tarinan toiminnallinen aspekti, mikä vaatii kertojan. (Heliö 2004, 68) Tarina on pään sisällä kuvina, mielen rakentamana asetelmana, jossa mieli kuvittaa tapahtumia. Tarina ilmaistaan diskurssissa, esityksessä toisille jonkin välineen avulla ja vastaanottaja muodostaa mielessään kuvan tarinasta. Tapahtuma perustuu tulkintaan, vastaanottajan tunteidensa kautta antamiin merkityksiin tarinasta. (Kim 2004, 32)

Tarinoista puhuttaessa täytyy puhua myös saduista, koska kansansadut ovat verraton lähtökohta niin fantasialle kuin draamaprosesseillekin. Satujen kautta voidaan kohdata pelkoja, vaikeuksia ja etsiä niihin ratkaisuja, joita voi soveltaa myös omaan elämään. Samalla on mahdollisuus persoonallisuuden kasvuun. Sadun maailma ja siellä seikkaileminen ei Liukon (1998, 91) mukaan vieroita ihmistä realismista, vaan tunne-elämys voidaan siirtää ja kokea myös todellisessa maailmassa. Myöhemmin tuon esille, että fantasian juuret ovat kansansaduissa. Näin ollen satujen merkitystä ja mahdollisuuksia voidaan soveltaa mielestäni myös draamaan ja fantasiatarinoiniin ja olettaa, että niillä voidaan saavuttaa samoja hyötyjä.

Draaman ja siihen yhdistettyjen satujen voiman toteaa myös Väливаara (Liukko 1998, 91). Hän näkee satujen ja draaman merkityksen mm. kulttuuri-identiteetin ja oman minän kehityksessä ja tukemisessa sekä erilaisuuden hyväksymisessä. Turvallisessa ilmapiirissä toteutetut draamaprosessit mahdollistavat erilaisten roolien kokeilun, jonka seurauksena lisääntyy itseymmärrys, empatiakyky ja itsetunto. Roolien ja niihin samaistumisen kautta on mahdollisuus kokea roolihahmon tunteita ja ongelmia sekä käsitellä niitä itse välttämättä edes tiedostaen. (Liukko 1998, 91) Roolipeillä, eritoten larppaamisella on sama kyky.

Satujen merkitystä ovat tutkineet ja analysoineet monet muutkin. Teorioista löytyy paljon yhtäläisyyksiä ja samoja piirteitä kuin mitä pidetään fantasiatarinoiden merkityksenä.

Bettelheim näkee sadut tärkeänä välineenä kulttuurin välittämisessä, ongelmanratkaisussa, tunteiden jäsentämisessä ja oman minän kehityksessä. Hägglundin mielestä sadut kehittävät luovuutta, loogista ajattelua ja ongelmanratkaisua ja tunteiden käsittelyä. Luumi muistuttaa, että satujen kautta voi samaistua tarinan hahmoihin, mikä edistää mm. minuuden kehitystä ja tunteiden ymmärtämistä. Bettelheim antaa myös selityksen satujen suosiolle: ne tarjoavat lapselle huvitusta, herättävät uteliaisuutta ja kiihottavat mielikuvitusta. Ne myös koskettavat lapsen tunteita, pelkoja ja pyrkimyksiä. (Liukko 1998, 92)

Kuten edellä mainituistakin voi huomata, satuja, kertomuksia ja tarinoita arvostetaan lapsen kehityksen ja kasvun edistäjinä tukijoina. Sadut yhdistettynä draamatyöskentelyyn lisäävät niiden vaikutusta. Liukon (1998, 92) mukaan ne edistävät oppimisvalmiuksia kehittämällä mm. keskittymiskykyä, itseilmaisua ja lisäämällä yksilön sisäistä aktiivisuutta. Niiden kautta opitaan lisäksi sosiaalisia taitoja ja niihin liittyviä tunteita, arvoja ja asenteita. (Liukko 1998, 92) Näen draaman ja tarinoiden oppimispotentiaalin nimenomaan niiden kokemuksellisuudessa ja elämyksellisyydessä, siinä että ne vetoavat ennen kaikkea tunteeseen, mutta rikastuttavat myös järkeä. Yhdyn myös Laakson (2004, 19) ajatukseen: ”Ajattelevaa ihmistä houkuttelevat tunteisiin vetoavan tarinan avulla toimimaan fiktiossa, jossa hän kohtaa erilaisia ihmisenä olemisen kannalta keskeisiä kysymyksiä”.

## 5.2 Fantasia – mitä se on?

Fantasia tulee kreikan kielen sanasta *phantastikós*, joka tarkoittaa *mielikuvituksen voimaa* (Wienker-Piepho 2004, 32).

Fantasia on tarinaa, jossa on mukana jotain arkitodellisuudesta poikkeavaa, mahdottomalta tuntuvaa, kuten magiaa ja myyttisiä olentoja, sankareita, demoneita, jumalia ja yliluonnollisuutta. Se on erityisesti kirjallisuuden lajityyppi, jossa aiheet ja teemat ovat siis selkeästi arkitodellisuuden ulkopuolelta: kuvitteellinen tarina vieläkin mielikuvituksellisempaa. Tai kuten eräs osallistuja sanoi, ”siinä on niinku jotain semmosta taikuuteen liittyvää eikä oo pakko olla tottakaan”. Koko tarina saattaa sijoittua toiseen maailmaan tai aikaan, tai maailmaan joka on kuin omamme, mutta sisältää outoja ilmiöitä, jotka eivät kuulu arkikokemukseemme. (mm. Hiillos 1990; Ihonen 2004, 78; Sinisalo 2004, 11; Sisättö 2002) Mikä sitten määrää sen, mikä on ns. normaalia arkikokemusta? Arkikokemustemme laatua säätelee osittain kulttuurinen uskomusjärjestelmämme, kuten tiede. Kulttuurissamme hyväksytään tietyt ilmiöt normaalina,

mikä säätelee sitä mikä katsotaan fantasiaksi ja mikä taas reaali maailman ilmiöksi. (Sinisalo 2004, 12)

Fantasiagenren nimekkäimpiä henkilöitä ovat mm. tieteiskirjailijat Edgar Allan Poe 1800-luvun alkupuoliskolla, Jules Verne ja H. G. Wells 1800-luvun loppupuoliskolla ja 1900-luvun alkupuoliskolla, Edgar Rice Burroughs 1900-luvun alkupuoliskolla sekä fantasiakirjailijat J. R. R. Tolkien 1930-luvulta 1970-luvulle ja J. K. Rowling 1990-luvun lopulta alkaen. Tolkien oli ensimmäinen, joka selkeästi erotti fantasian lasten saduista (fairy tales) (Hirsjärvi 2004, 129) esseessään ”On Fairy-Stories”, joka ilmestyi vuonna 1964 kirjassa ”Tree and Leaf”, mutta jonka Tolkien esitti luentona jo 1938. ”Puu ja Lehti” ilmestyi suomeksi ensi kerran 2002, sisältäen esseen ”Saduista”.

Katkelma Tolkienin esseestä löytyy tämän tutkielman alusta. Esseessään Tolkien mm. kuvailee Satumaata, tarinoiden ja satujen maata. Siellä asuu haltioita, keijuja, noitia, kääpiöitä, peikkoja, jättiläisiä ja lohikäärmeitä, ja se koostuu monista palasista, joiden ominaisuuksia on vaikea kuvailla. Eikä osien analysointi välttämättä edes paljasta kokonaisuuden salaisuutta. Tolkien antaa sadulle selityksen, joka on soveltuva myös omalle tutkimukselleni. Hänen mukaansa satu on ”tarina, joka koskettaa tai käsittelee Satumaata, riippumatta tarinan omasta tarkoituksesta, oli se sitten satiiri, seikkailu, opetus tai fantasia”. Fantasia, käsitettynä arkimaailmasta puuttuvien asioiden kuvitteluna, on Tolkienin mielestä ylempi taiteen muoto, lähinnä puhdasta muotoa ja siten kaikkein mahtavin. Fantasian etuna on pysäyttävä outous. (Tolkien 2002, 25–26, 67)

### 5.3 Fantasian maailmat kiehtovat

”Lajityypin nimenä käytetään yleensä merkitsemään taikuudella ja todeksi käyneillä myyteillä höystettyä keskiaikaa” (Pohjola 1997). Suuri osa fantasiatarinoista sijoittuu menneisyyteen ja siellä keskiaikaan, joka miljöineen ja hahmoineen sekä mystisine tapahtumineen on jo valmiiksi mielikuvitusta herättäviä. Keskiajan mystiset tapahtumat ovat tosin pitkälti kulttuurimme luomia: historian kirjoissakin puhutaan pimeästä keskiajasta, taikuudesta jne. Talonpojat ja myös moni muu oli kouluja käymätöntä väestöä, joille oli helppo syöttää uskomuksia ja ihmeitä. Pappien ja tiedemiesten puheet ja teot sekä satureiden matkat ja kokemukset saivat hyvän ohessa aikaan paljon ilmiöitä ja taruja, jotka levisivät puheen välityksellä ja joista tämän päivän fantasiaseikkailutkin ammentavat. Tottakin ovat silti monet

asiat (tai ainakin toden sukulaisia), kuten kuningas Arthurin legenda, joita tosin on ajan mukana muuteltu. Keskiajan tarusto on lähes ehtymätön lähde seikkailuille. Fantasiatarinat voivat kuitenkin sijoittua myös kivikauteen, nykyisyyteen ja sille välille (tulevaisuuteen liittyvät seikkailut luetaan science fiction –lajiksi) (esim. Pohjola 1997).

Fantasiatarinalle on ominaista, että sen maailmaa kuvataan hyvin tarkasti. Henkilöt, paikat, tapahtumat ja aika kuvataan taustoineen ja historioineen, jolloin maailma nähdään kokonaisuena ja jatkumona, sisältäen myös tuttuja elementtejä (Sinisalo 2004, 14). Siinä ”pyritään luomaan kertomustodellisuus, jonka miljöö-, tapahtuma- ja henkilökuvauksensa käsin kosketeltavassa yksityiskohtaisuudessa ja kattavassa johdonmukaisuudessa tavoitteellaan lukijan oman autenttisen todellisuuden tuntua” (Hiillos 1990). Fantasia on siis erityisesti kirjallisuuden lajityyppi, mutta roolipelien (erityisesti liveroolipelin) ja fantasiaelokuvien maailma pyritään rakentamaan samoin keinoin.

Fantasia yhdistää realistisen todellisuuden ja mielikuvitusmaailman (Hiillos 1990), mutta myös ”kaiken fantastisen”, so. mielikuvituksen ja epätodellisuuden eli primaarista maailmasta poikkeavat asiat (Tolkien 2002, 66–67). Esitystapa on romanttinen tarkkoine kuvauksineen ja hyvän ja pahan kohtaamisineen. Idyllinen maailma ja demoninen maailma kohtaavat. Idyllinen maailma on haluttava, toivottava, ihannekuva, ja se edustaa onnea, turvallisuutta ja rauhaa. Demoninen maailma on yömaailma, edustaen pelkoa ja epävarmuutta, sitä mitä ihminen pelkää ja jolta haluaa turvaa. Se uhkaa ihmisen mielenrauhaa, hyvinvointia ja olemassaoloa. Demoninen maailma on samalla seikkailujen maailma, jännittävä ja arvaamaton. Fantasiatarinoissa idyllinen puoli on usein vähissä. (Hiillos 1990) Cromin osallistujat tiedostivat hyvin myös hyvän ja pahan jännitteen sekä idyllisen ja demonisen maailman ristiriidat, mitkä pyrittiin rakentamaan jo tarinan kirjoitusvaiheessa. Silti emme pyrkineet mihinkään mustavalkoiseen asetelmaan, vaan monista hahmoista sekä toiminnan motiiveista löytyi sekä hyvää että pahaa.

Fantasiassa on siis esillä ikuinen hyvän ja pahan taistelu (Hirsjärvi & Kovala 2004, 8), mikä on tyypillistä myös saduissa. Fantasialla ja sadulla onkin paljon yhtymäkohtia, kuten ihmeet ja taikuus, arkitodellisuuden ulkopuoliset tapahtumat, miljööt ja hahmot. Usein vain lapsille suunnattuja tarinoita pidetään satuina, ja fantasiaksi luetaan taas hieman vanhemmille osoitetut tarinat, aikuisten sadut. (Sinisalo 2004, 13) Lastenfantasiaa ja satua on joskus vaikea erottaa. Fantasian juuret kun ovat kansan- ja taidesaduissa. Verrattuna satuun, fantasian fiktiivisessä maailmassa vallitsee kuitenkin loogisempi tapahtumien (ja elämän yleensä) järjestys ja kaikilla

asioilla ja tapahtumilla on syynsä. Lisäksi satu etenee ennalta tunnetun kaavan mukaisesti sadun maailmassa, fantasia taas luo omat sääntönsä ja miljöönsä sitä mukaa kun kerronta etenee. Fantasian juuret ovat myös goottilaisessa kauhukertomuksessa, mutta fantasian tarkoituksena ei ole ensisijaisesti kauhun herättäminen, vaan ”yliluonnollisten ilmiöiden herättämä ihmetys ja henkilöiden pohdinta siitä, mikä voi olla mahdollista ja totta”. Fantasiassa pyritäänkin enemmän lumoamaan kokija toisen maailman elementtien avulla, ei järkyttämään häntä. (Ihonen 1998, 30–31; Ihonen 2004, 76) Lajityyppien rajausten tekeminen on hankalaa, hieman keinotekoistakin, mutta pyrin katsannossani kuvaamaan fantasian ominaispiirteitä ja samalla sivuan muita tarinoille ominaisia piirteitä, mitkä joku toinen voisi katsoa eri genreen kuuluvaksi. Ja huolimatta Tolkienin vaikutuksesta, en erottele satua ja fantasiaa niin tarkasti.

Keskeisessä asemassa kuvailussani on ns. high fantasy, joka on yksi fantasian alalajeista, klassista miekka ja magia –tarinaa. High fantasy, ’korkea fantasia’, kertoo mielikuvitusmaailmasta, kun taas ’low fantasy’ kuvaa realistista arkimaailmaamme, jossa tapahtuu jotain ylluonnollista (Ihonen 2004, 81-82). High fantasy sisältää niitä perinteisiä kulttuurimme myyttien, satujen ja kansan- sekä sankaritarinoiden aineksia. Tällaisia elementtejä ovat mm. hahmot kuten velhot, peikot, keijut, haltiat ja jättiläiset. Myös puhuvat eläimet, ritarit, soturit, seikkailijat, lohikäärmeet ja kentaurit ovat näiden tarinoiden hahmoina. Taikuu, taikaesineet ja maagiset voimat sekä hyvän ja pahan taistelu ovat myös sen fantasiamaailman arkea. Searles (Sinisalo 2004, 14) käyttää tällaisesta tarinatyyppistä nimeä ”Kaukaisin ranta”. Sille on ominaista ”omasta maailmastamme erilliseksi konstruoitu fiktiivinen universumi”, joka muistuttaa osittain meidän tuntemaamme maailmaa. Tunnetuimpia tämän kategorian tarinoista ovat varmaankin J.R.R. Tolkienin fantasiaseikkailut, erityisesti Taru Sormusten Herrasta. (Sinisalo 2004, 14-19) Cromin osallistujat rinnastavat fantasian nimenomaan em. sadunkaltaiseen maailmaan, jossa on synkkiä metsiä, velhoja, keijuja, maahisia, tonttuja, haltioita, merenneitoja, aarnikotkia ja linnoja. Se on ”harmoninen paikka, jossa on - - keijuja ja semmosia, joilla on joskus jotain riitotaki” ja ”satumaailma jossa on kaikkia kääpiöitä ja velhoja ja noitia ja ne elelee joko sovussa tai ristiriidassa”. Cromilaisille fantasia on seikkailua, jännitystä, pelkoa ja hauskuutta. Se tiedostetaan ihmisen mielikuvituksen tuotteeksi ja siellä ”voi kokea periaatteessa mitä vaan, jos on tarpeeksi iso mielikuvitus”.

Tolkien kehitti teoriaa primaarista ja sekundaarisesta maailmasta, jota Nikolajeva (1988) on täydentänyt. Primaari eli ensisijainen maailma on maailma jossa elämme. Sekundaari eli toissijainen maailma voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: avoimeen, suljettuun ja viitteelliseen

sekundaariseen maailmaan. *Avoimessa sekundaarisessa maailmassa* fantasiamaailman ja todellisen maailman välillä on portteja, jotka mahdollistavat seikkailun kummassakin maailmassa. Portteihin liittyy mielenkiintoinen teoriatieto: Heikkinen puhuu draamakasvatuksesta liminaalisena tilana korostaessaan merkitysten luomista, leikillisyyttä sekä läsnäoloa draaman maailmoissa (katso luku 4.1.2.2). Wienker-Piepho (2004, 33–38) puhuu myös liminaalisesta tilasta tarkoittaessaan siirtymätilaa, kynnystä, jonka kautta satu- ja fantasiatarinoissa päästään reaali maailmasta rinnakkaismaailmaan, arjen kokemusmaailmastaamme fantasiamaailmaan. Näitä kahden maailman välisiä maagisia tiloja, liminaalisia tiloja ovat mm. Narnian tarinoiden vaatekaappi, Harry Potterin laiturin 9 ¼ ja Liisan kaninkolo. Ihonen (1998) kuvaa näitä siirtymätiloja porteiksi ja lisää listaan sängynnupin, sormuksen, lammikon, kuoleman, henkilön, kissan ja kirjan, jotka kaikki ovat esiintyneet fantasiakirjallisuudessa portteina. Näin ollen draamakasvatuksen liminaalista tilaa voidaan ajatella porttina toden ja fiktion välillä. *Suljettu sekundaari maailma* on kuten Tolkienin Keskimaa, jolloin henkilöt elävät vain yhdessä, fantasian maailmassa. *Viitteellinen sekundaari maailma* kertoo arkimaailmasta, jossa tapahtuu yliluonnollisia asioita. (Ihonen 1998; Nikolajeva 1988, 36)

Koko fantasiagenren ja –maailmojen yksittäisistä hahmoista täytyy ehdottomasti mainita Robert E. Howardin luoma hahmo Conan Barbaari, miekan ja magian sankari, joka seikkaili nykyisen Afrikaksi kutsumamme mantereen oudoissa maissa kohdaten asioita, jotka voisivat viedä järjen tavalliselta kuolevaiselta. Tuon kuuluisan Kimmerialaisen jumalista yksi oli nimeltään Crom, sodan ja tuhon jumala, joka antoi voimaa taistelussa, mutta vain niille jotka eivät häntä turhaan kutsuneet. Siinä siis Ilmaisupaja Cromin nimen alkuperä!!

#### 5.4 Roolipelien luonne

”Roolipeliksi katsotaan mikä tahansa peli, joka sallii pelaajiansa ottaa itselleen kuvitellut (mielikuvitus)hahmot ja toimia tietyllä vapaudella kuvitteellisessa ympäristössä” (Choy 2004, 54). Roolipelin kiehtovuus on mielikuvituksessa, yllätyksellisyydessä, vapaudessa käsikirjoituksesta ja vuorovaikutuksessa, jonka motivoivana tekijänä on tietämättömyys toisen kokemuksesta ja tarve ymmärtää se. Vuorovaikutus toisen kanssa täyttää sen tiedon ja ymmärryksen puutteen, siinä että maallikollakin on mahdollisuus kokeilla jonain muuna olemista

ilman arkielämän sosiaalista vakavuutta, ja on mahdollisuus vaikuttaa toimintaan hahmon puitteissa. (Choy 2004, 54–57)

Roolipeleissä, kuten larp, tarina muodostuu eri tavalla verrattuna perinteiseen draamalliseen tarinaan, koska ei ole erikseen tekijöitä ja vastaanottajia. On vain osallistujia (pelaajia), jotka toimivat sekä tekijöinä että osallistuja-katsojina (yhä pelaajina). Pelaaja muodostaa ensin mielessään oman hahmonsä ja rakentaa hahmolleen ”elämän”. Puhuessaan ja käyttäytyessään hän ilmaisee tämän tarinaa toisille pelaajille. Vastaavasti kommunikoidessaan toisten pelaajien kanssa pelaaja tulkitsee toisten hahmoja ja rakentaa mielessään kuvaa muista ja samalla ympäristöstään. Tämä kuva (tarina) täydentyy ja korjaantuu jatkuvasti vuorovaikutustilanteissa. Roolipelaaminen on esittävää taidetta ja ainutlaatuista, koska se on suunnattu kokonaan toisille näyttelijä-yleisön esittäjille. (Kim 2004, 32–35) Ainutlaatuisuutta en allekirjoita, koska esimerkiksi prosessidraama, jossa ohjaaja on osallistujana, toimien kuten roolipelien järjestäjät/pelinvalvojat, on hyvin lähellä roolipelin ajatusta. Molemmissa ohjaaja saattaa keskeyttää toiminnan tai häneltä voi kysyä apua. Prosessidraamassa roolitoiminta voi keskeytyä senkin takia, että seuraava toiminta vaatii erilaisten työtapoja ja ohjeita, joita ohjaaja kertoo ja osallistujat kuuntelevat omana itsenään.

Roolipeli on myös omasta mielestäni tarinaa, vaikka Heliön mukaan roolipelit eivät ole tarinaa, vaan tarinan elementtejä sisältävää elettyä elämää, joka tapahtuu. Tarinan piirteinä ovat tällöin mm. taustajuoni ja pelaajien motiivointi sen avulla. Yksi roolipelien mielenkiintoisuudesta johtuu hänen mukaansa kuitenkin juuri niiden tarinamaisuudesta: huolellinen rakenne, kertomukselle ominaiset kokemukset ja eräänlainen tarinankerronta. Keskusteluissa pelin jälkeen pelaajat kertovat tulkintojaan ja kokemuksiaan kuten tarinaa, toimien siten tarinankertojina. Tarinamaisuutta voi hyödyntää muissakin kuin roolipeleissä, mikä tuo peliin lisää syvyyttä ja merkitystä. (Heliö 2004, 69–71) Draamakasvatus, esim. prosessidraama voitaisiin nähdä eräänlaisena roolipelinä, koska siinä on roolipelien tuntomerkkejä: säännöt (draamasopimus), useita pelaajia (osallistujia yleensä yli 10) joilla hahmot (prosessidraamassa saatetaan esittää useitakin hahmoja) ja pelinjohtaja (ohjaaja roolissa/sivullisena/jokeri). Roolipelien ominaisuuksia tulee esille seuraavassakin, kun tarkemman analyysin kohteeksi tulee larp, joka on lähinnä sitä fantasiatarinoiden henkeä, johon osallistuimme Cromissa.

## 5.5 Cromin fantasiaseikkailujen muoto = LARP

Liveroolipelaaminen (Live-Action Role-Playing eli LARP) tai näytelmäroolipelaaminen on eräänlainen näytelmä ilman käsikirjoitusta. Pelissä on kuitenkin säännöt ja kehystarina, jonka pelin järjestäjät suunnittelevat. Jokaiselle osallistujalle (pelaajalle) kerrotaan kuvaus roolihahmosta, jota hän esittää, ja juoni ja tapahtumat muotoutuvat kun hahmot toimivat rooliensa luonteen mukaisesti eri tilanteissa pyrkien tavoitteeseensa. Larpissa olennaista on eläytyminen omaan hahmoon sekä ympäristöön, toisiin hahmoihin, tapahtumiin, aikaan ja tarinaan. Tärkeää on *tarina*: lopputuloksella, tavoitteiden saavuttamisella tai tarinan päätöksen saavuttamisella ei ole niinkään merkitystä, tarinalla on. (Talvitie 1997, 4)

Larp on melko pitkälle improvisoitua toimintaa, vaikka kukin osallistuja tietääkin etukäteen oman hahmonsa ja siihen liittyviä asioita. Kun pelin aikana tapahtuu asioita, pelaaja toimii, käyttäytyy ja puhuu hahmonsa luonteen mukaisesti improvisoiden ja eläytyen tapahtumiin. Koko pelille on myös yleensä annettu taustan ja lähtökohdan selvitys, ts. pelin (tarinan) maailma on kuvattu ko. pelin vaatimalla tarkkuudella. Pelin järjestäjät kirjoittavat kehystarinan ja hahmot sekä luovat maailman ja lähettävät sitten tiedot pelaajille. Pelaajat opettelevat säännöt ja tulevat paikalle. Ja peli voi alkaa! (Talvitie 1997, 4)

Liveroolipelaamiselle on tyyppillistä kokonaisvaltainen kehollinen ilmaisu ja kokeminen, jossa mukana ovat ilmeet, eleet, liikkeet, tunteet ja aistihavainnot. Erotuksena improvisaatioteatteriin on mm. se, että hetkellisesti hahmo saattaa käyttäytyä perusluonteensa vastaisesti, kun pelaaja panostaa eläytymiseen ja toimintaan loogisuuden kustannuksella. Larpissa pelaaja saattaa myös esittää hahmoaan niin vähäeleisesti, etteivät hahmon ajatukset tai suunnitelmat paljastu kenellekään. Larp ei ole myöskään suunnattu yleisölle, vaan on enemmän yksilön sisäinen kokemus. Pelissä on vain osallistujia, ei passiivisia mukanaolijoita, korkeintaan sattumanvaraisia ulkopuolisia. (Sihvonen 1997, 6-7) Näin larp lähestyy myös draamakasvatusta, osallistavaa draamaa.

Ennen kuin vertailen lisää larppaamista ja draamakasvatusta, tartun hetkeksi edellä mainittuun osallistumisteemaan, yleisön ja osallistujan väliseen eroon. Boal (mm. Choy 2004, 56–57) haluaa vähentää jakoa perinteisen katsojan ja näyttelijän välillä, koska katsoja voi vain passiivisesti seurata tapahtumia voimatta itse vaikuttaa niihin. Termillä ”spect-actor” hän viittaa tekijään, joka voi nähdä toiminnan ja myös vaikuttaa sen kulkuun. Tällainen henkilö on aktiivinen, passiivisen sijaan. Täten merkitseväksi nousee osallistuminen. Boalin mielestä



tällaisen transformaation keinoin ihmisen olisi mahdollisuus toimia ongelman ratkaisemiseksi nähdessään sellaisen. Forum-teatterissa ja sorrettujen teatterissa tähän on mahdollisuus. Tämä on analogia sosiaaliselle aktivismille: asioihin voi vaikuttaa ja niitä voi muuttaa. Toisaalta roolipeleissä pelaajat ovat usein melko apaattisia, mitä tulee sosiaalisiin aiheisiin ja kysymyksiin! Syynä on todennäköisesti pelien fantasialuonne realismiin sijaan. Roolipelien maailmassa tapahtumat ovat yllätyksellisiä, eikä moniin asioihin voi luottaa yhteiskunnan ollessa kaoottisessa tilassa. Roolipeleissä tapahtumat myös sijoittuvat usein muualle kuin nykyaikaan, mistä syystä Choyn mukaan toimintaa ei voi ottaa kovin vakavasti. Tästä syystä roolipelaajat eivät ole todellisia ”spect-actors”. Todellisuuteen sijoittuva larp onkin sitten lähellä Boalin forum-teatteria, vaikka roolipelissä kehyksenä onkin enemmän fantasian kuin teatterin kehykset ja säännöt. Ja larpissa päästään muutenkin hyvin lähelle todellista maailmaa. Teot ja puheet voidaan tulkita väärin, vakavammaksi kuin tarkoitettu, koska ero toden ja fiktion välillä on pieni. Tällöin tärkeäksi muodostuvat etikettisäännöt. Mutta roolipelin, erityisesti larpin onnistuminen, so. sovitussa kehyksessä pysyminen, riippuu siitä miten syventyneitä pelaajat ovat omaan rooliinsa. Illusion voimakkuus ja ”the suspension of disbelief” ovat syventymisen kulmakiviä. (Choy 2004, 56–60) Ja sitten lupaamiini draamakasvatuksen ja larpin yhteyksiin.

Larpin ja draamakasvatuksen yhteyksiä on improvisoinnin, kokonaisvaltaisuuden ja aktiivisen osallistumisen lisäksi muitakin, mm.

- ilmaisun avoimuus,
- eivät vaadi ns. näyttelijänlahjoja, mutta eläytymiskykyä kyllä,
- kummassakin on omat genrensä, työtapansa ja sääntönsä, joiden hallinta helpottaa ja mahdollistaa osallistumista (ja ovat välttämättömiä yhdenmukaisuuden turvaamiseksi ja pelin/draaman sujumisen kannalta),
- sopimus toiminnalle: roolipelisopimus – draamasopimus,
- luottaminen toisiin on tärkeää,
- improvisointi, tässä ja nyt - oleminen ja tuottaminen,
- menetelmät ovat välineitä, eivät päätavoitteita. (Sihvonen 1997, 7-8)

Kuten edellä huomataan, yhtäläisyyksiä on useita. Vielä voidaan verrata ”tilan” merkitystä. Larpissa pelaajan tuntemukset ja havainnot ympäristöstä kuuluvat osaksi hahmon elämysmaailmaa, mistä seuraa, että jokaisella asialla on merkityksensä (Sihvonen 1997, 8), olivat ne suunniteltuja tai eivät. Draamakasvatuksessa esimerkiksi luokkahuoneeseen rakennettu draaman fiktiivinen maailma toimii samoin. Jokaisella toiminnalla ja tapahtumalla on merkitys

draaman kulkuun. Jokainen osallistuja myös kokee asiat omalla tavallaan, antaen niille eri merkityksiä, omasta näkökulmastaan käsin. Siinä missä larpissa kaikki tapahtuu hahmon silmin, kuten teatterinäyttelijällä, draamassa ei useinkaan päästä samaan syvällisyyteen, vaan kokemukset tapahtuvat enemmän osallistujalle kuin hahmolle. Ei larpissakaan silti aina niin käy. Jos tarinan kesto on lyhyt ja hahmolla on useita tehtäviä ja tavoitteita, hahmosta saattaa tulla vain pelinappula eikä eläytymisen kohde: syynsä on siinä, että larp vaatii usein hyvää muistia, koska hahmolla saattaa olla paljon ominaisuuksia, tavoitteita ym. jotka pelaajan on huomioitava (Sihvonen 1997, 9).

Vaikka hahmon sisälle ei kunnolla pääsisikään, ei se sulje pois kokemista, eläytymistä ja oppimista. Larp, kuten draamakasvatuskin, ovat lähellä arkea ja totta, vaikka fiktiivisissä maailmoissa liikutaankin: osallistujan kokemukset ja tunteet ovat hänen omiaan, vaikka näkyisivätkin hahmon kautta. Jännitys, ilo, suuttuminen jne. ovat läsnä myös arjessa. (Sihvonen 1997, 9) Näin niissä harjoitellaan ja opitaan oikean elämän sosiaalisia - ja tunnetaitoja.

Edellä olen kertonut larppaamisen luonteesta. Mutta mikä siinä osallistujia kiehtoo? Miksi aikuisetkin ihmiset pukeutuvat maallikon silmin oudosti ja rymyävät metsissä? Vaikka larp on paljon muutakin, päällimmäisenä asiaan perehtymättömälle saattaa tulla mieleen lapselliset leikit asuineen ja pehmomiekkoineen. Vainio (Vainio 1997, 5) on kysellyt ja koonnut pelaajilta syitä harrastukseen ja ne antavat jo kattavan kuvan. Larp on:

- ”itsensä ilmaisemisen jaloa taitoa ilman vuorosanojen muistamisen tuskaa”
- ”pako todellisuudesta, haavemaa, jossa uskaltaa tehdä ja sanoa mitä haluaa, ja olet itse muuta kuin tavallinen kansalainen. Kuitenkin tietäen etteivät muut tai itse ole vaarassa.”

Larpissa tärkeää on (edellisten lisäksi):

- ”tunnelma ja ihmiset”
- huimat tapahtumat ja yllätyksellisyys
- sen kautta tutustuu paremmin itseensä
- mukavuus, hauskuus ja mielenkiintoisuus
- uudet kokemukset, elämykset ja näkökulmat, rohkaistumisen kautta vaikutus myös tosimaailmaan eli oikeaan elämään
- samanhenkisten ihmisten tapaaminen.

Kuten Puolimatka ((1990) katso Tunteet –luku 4.2) kuvasi, on ihmisellä tarve tuntea itsensä merkitykselliseksi. Fantasian genressä, kuten larp, ja sen maailmoissa on osallistujalla

rooli, tehtävä ja tavoite, jonka kautta hän tuntee itsensä tärkeäksi. Oma paikka löytyy ainakin hetkellisesti. Ja kuten perusteluissa larppaamiseen, voivat elämykset, kokemukset ja tunteet siirtyä todelliseenkin elämään, rohkaisten ja vahvistaen itsetuntoa. Liveroolipeleissä oman roolin kasvu saattaa näkyä konkreettisesti jo tarinan rakentamis- ja suunnitteluvaiheessa: pelaajan älylliset ja sosioemotionaaliset kyvyt nimittäin huomioidaan jo roolihahmojen jaossa, jossa kyvykkäimmät pelaajat saavat haastavimmat roolit (Sihvonen 1997, 11). Kokemus ja taidot ja niiden pohjalta saatu vastuullisempi rooli ja tehtävä tulevat larppaamisessa tietoisiksi, olettaen että ansiot ovat pelinjärjestäjien tiedossa. Kävin miettimään, miten käy henkilön, joka on epäonnistunut tai mokannut hahmonsa suhteen...saako hän vain jämäroolit, josta seuraa itsetunnon aleneminen ja harrastuksen lopettaminen? Veikkaan, että larppaamista ei arvioida niin vakavasti, ja että jokaiselle löytyy rooli ja tehtävä, jossa hän pystyy onnistumaan.

Roolipelin tarina on nimenomaan jokaisen pelaajan oman hahmon toiminnassa ja ajattelussa. Pelaaja siis pyrkii eläytymään hahmoon niin voimakkaasti, että kaikki ajattelu, tunteet ja toiminta tapahtuvat hahmolle ja hahmossa, ei itselle. Jokainen hahmo on tavallaan tarinan pääosan esittäjä, koska jokainen kokee pelin omasta hahmostaan käsin. (Kim 2004, 36) Vähän niin kuin jokainen on oman elämänsä sankari ja pääosan esittäjä. Siinä mielessä larp on hyvinkin realistista. Tunteetkin tulevat ennen kaikkea omasta esityksestä. Mutta voiko esitetty hahmo kokea tunteita? Ammattinäyttelijäthän syventyvät rooleihinsa huolella ja saattavat jopa elää hahmonsa elämää kuvausten ajan. Onko larppaamisessa siis pohjimmiltaan kyse vain näyttelemisestä ilman käsikirjoitusta?

Hahmon ja oman itsen kokemukseen vastaa Kim: pelaajan tulee toimia tavalla, joka on hahmolle ja hahmon kannalta merkityksellistä. Valintojen ja tapahtumien kautta tarina synnyttää merkityksiä myös pelaajalle itselleen. Pelaajan persoonallisuus näkyy hahmossa ja hänen tunteissaan. Voimakkaimmat tunteet tulevat samaistumisesta pelaajan esittämään hahmoon! (Kim 2004, 37) Jälleen pääsemme draamallisen toiminnan samastumiskokemuksen, missä piilee yksi sen oppimispotentiaaleista.

Kun larppi-kokonaisuus - yksi peli - on päättynyt, seuraa yleensä *debrief*- eli purku – tai palautetilaisuus. Silloin puretaan tarinaa ja kokemuksia ja paljastetaan hahmojen tunteita ja salaisuuksia. (Sihvonen 1997, 11) Kokemuksissa ovat mukana tunteet, jotka vaihtelevat osallistujien välillä huomattavasti. Tunnekokemuksia pelaaja saa erityisesti oman hahmonsa kautta, mutta myös toisten hahmojen ja heidän käyttäytymisen, pelaajien tunteiden ja kokemusten, pelimaailman sekä pelin tapahtumien kautta. (Heliö 2004, 69) Pidempi debrief

pidetään varsinkin pienemmissä larpeissa. (Sihvonen 1997, 11). Verrattuna esim. prosessidraaman loppukeskusteluun on erona se, että larpin debriefissä keskipisteessä on hahmo ja hänen tunteensa, eivät hahmon esittäjän tunteet, vaikka nekin ovat mukana. Voisiko tätä verrata draaman etäännyttävään aspektiin? Isommissa larpeissa purku on Sihvosen (1997, 11) mukaan usein ongelmallinen, koska pelaajia ja hahmoja on paljon ja myös tapahtumia hurjasti. Tällöin debrief on enemmän vapaata keskustelua pelaajien kesken ja pelinjärjestäjien puolelta ydinkohtien kertomista yhteisessä tilaisuudessa tai myöhemmin esim. sähköpostitse. Samoin pelaajat kertoilevat hahmojensa kokemuksia toisilleen sähköpostein ja/tai netin keskustelupalstoilla.

Cromin fantasiaseikkailut muistuttivat larppia etukäteen annettuine roolihahmoineen ja tarinoiden maailmojen kuvauksineen. Ohjaajien rooleina oli toimia yhtä aikaa pelinjohtajina ja näyttelijöinä (roolihahmoina). Osallistujat esittivät hahmojaan kukin tavallaan, osan päästessä jo pitemmälle hahmonsa olemukseen, jolloin toiminta ei ollut pelkkää esittämistä ja näyttelemistä, vaan välillä syvällisempää eläytymistä ja hahmona elämistä. Tarinat olivat kuitenkin melko lyhyitä (1½ tuntia), joten kovin syvällistä hahmoon pureutumista ei ehtinyt syntyä. Välillä fyysinen toiminta muuttui itsetarkoitukseksi, mitä lisäsi tarinoiden jännittävyys ja yllättävät tapahtumat. Yhdellä osallistujalla mieleenpainuvimpia hetkiä olivat taistelut, usean mielestä fantasiassa kiehtoi sen tunnelma ja elämyksellisyys tarinan mielikuvituksellisuuden kanssa. Edellä kuvattuja Vainion kokoamia larpin kiehtovuuspiirteitä löytyi paljon myös cromilaisilta.

## 5.6 Fantasian mahdollisuudet

Fantasia kertoo lopulta meistä itsestämme ja nykypäivästä: tuntemattoman rajoista, ennakkoluuloista, pelosta ja toivosta. Toisten ulottuvuuksien, satumaailmojen maassa ”meidän on mahdollista oppia lisää itsestämme ja maailmasta ympärillämme”. (Hirsjärvi & Kovala 2004, 7; vertaa myös draamakasvatuksen mahdollisuuksiin tässä tutkielmassa, luku 4.1.2) Yksi fantasian tarkoituksista kun on tarkastella sitä, mikä meissä on pysyvää (Sinisalo 2004, 18). Ihosen (2004) mukaan fantasian avulla voidaan tukea lapsen henkisen kasvun prosessia, kun käsitellään kasvuun liittyviä asioita, kuten aikuistumista ja itsenäistymistä (Hirsjärvi & Kovala 2004, 8). Lasten ja nuorten kokemuksia mallinnetaan mm. etsintäretkien ja aikamatkojen kautta, jolloin he kohtaavat omia ongelmiaan eri ympäristössä. Fantasiakertomusten avulla lapsen on mahdollista saada ratkaisua johonkin ongelmaan elämässään. Samoin kuin sadut, fantasia pystyy kuvaamaan

lapsen mieltä ja sisäistä elämää, tarjoten tälle symbolisen näyttämön. Todorovin mukaan tarinan päähenkilöä kohtaavan maagisen elementin tehtävä on herättää päähenkilö käsittelemään prosessinomaisesti pelkojaan, surujaan ja toiveitaan (Ihonen 2004, 78) eli tunteitaan. Samastumisen kautta lukija/kokija/osallistuja voi käsitellä tarinan hahmojen kokemia tunteita itsessään.

Fantasian teemat ja ongelmat ovat lähellä ihmistä ja hänen todellisuussuhdettaan. Vieraannuttamisen ja etäännyttämisen kautta fantasia voi antaa uusia näkökulmia ja herättää ajattelemaan uudella tavalla ilmiöitä, jotka ovat vaikeita ymmärtää. Erityisesti lasten fantasialle on tyypillistä ilon ja toivon elementit. Etäännyttämiskeinojen avulla fantasiassa voidaan käsitellä vaikeitakin teemoja, mutta niihin annetaan, jos ei valmiita vastauksia, niin ainakin iloa, toivoa ja helpotusta ongelmiin. Mielikuvitus ja kuvitteelliset mallit ovat hyviä välineitä ongelmanratkaisussa. Kun yleensä korostetaan tiedon merkitystä, ovat fantasiassa tiedollista puolta hallitsevampana tunteet ja elämykset. (Ihonen 2004, 77–79)

Seurakunnan toiminnassa on opetus- ja kasvatukseenkin käytetty pitkään erilaisia roolieläytymisen keinoja. Tavoitteena on ollut mm. oppimisen helpottaminen eläytymisen ja kokemuksellisuuden avulla. Yksi työtavoista on ollut bibliodraama, jossa johonkin Raamatun henkilöön on pyritty samaistumaan ja eläytymään henkilön vaiheisiin Raamatun tekstin kautta. Live-roolipelissä vastaavaa tehdään ilman tekstiä, jolloin seurakunta puhuu raamatullisesta seikkailupelistä, seikkailupedagogiikasta. Tavoitteena on välittää elämyksiä ja kokemuksia, joita ei normaalissa arjessa välttämättä ole. On mahdollisuus rajojen kokeiluun ja löytämiseen. Yhtenä tavoitteena on sosiaalistaminen roolieläytymisen kautta. Seikkailupelissä Raamatun tekstejä pyritään tulkitsemaan, ymmärtämään ja elävöittämään niitä uudella tavalla, ilman tiukkaa tai orjallista vastaavuutta alkuperäiseen tekstiin kuten bibliodraamassa. (Savola 1997, 13) Fantasia, larp, draamakasvatus, tarinat ja kristinusko yhdistyvät näin seurakunnan toiminnassa. Tämäkään ei ole uusi ilmiö, olihan jo keskiajalla kirkolla suuri merkitys draaman säilymiseen mm. opetus- ja katumusnäytelmien muodossa. Narnian tarinoissakin sanotaan olevan kristinuskon symboleita, kuten luominen, lankeemus, pelastus ja lopunaikojen tapahtumat (Ihonen 1998, 35), mutta ”Velho ja Leijona” elokuvaversiossa niitä ei mielestäni tuotu esille mitenkään erityisesti, ellei leijonan kuolleista heräämistä lasketa. Edellä mainittuja teemojahan löytyy lähes jokaisessa tarinassa.

Fantasialla on siis etäännyttävä vaikutus, kun se tapahtuu fiktiivisessä kontekstissa. Etäännytyksen merkitys on siinä, että silloin kokija/osallistuja siirtyy hetkeksi pois omasta arjen

havaintomaailmastaan, jossa on usein tapana pitää asioita itsestään selvyyksinä. Samalla liika tuttuus ja jokapäiväisyys häviävät, kun tuttu asia siirretäänkin toiseen viitekehykseen, esimerkiksi toiseen aikaan tai kulttuuriseen ympäristöön. Näin ennakko-oletukset ja mahdollisesti syväinkin juurtuneet ajatukset ja mielipiteet, jotka ovat lähtöisin omasta kokemuspöörästä, väistyvät taka-alalle ja tilanteet ja ongelmat on mahdollista ajatella toisesta näkökulmasta, ilman valmista voimakasta henkilökohtaista tunnetta asiaa kohtaan. (Sinisalo 2004, 23) Fantasia muuttaa tutun ja turvallisen niin, että kokija joutuu kohdistamaan ja tulkitsemaan havaintonsa uudelleen (Ihonen 2004, 79). Tällaisia ongelmia voivat olla esimerkiksi rasismi ja ihmisen suhde luontoon (Sinisalo 2004, 23), kuten myös suhde omiin vanhempiin, kuolema ja muut pelot.

Fantasia pelaa tunteilla ja mielikuvituksella, ja niitä pystyy hyödyntämään oppimisessa, mutta Jonesin mukaan lapset eivät osaa käyttää ja jakaa asioita, joita eivät ole oppineet kontrolloimaan. Siksi opettajan ja kasvattajan tulee tehdä selväksi mitä odottaa lapsilta, ts. kontrolloida heidän tunne-ilmaisuutaan, jotta lasten tunteet ja fantasiat eivät häiritse tai estä oppimista. (Jones 1968, 25–26) On totta, että ennalta kerrotut tavoitteet ja oppimisen mahdollisuudet suuntaavat tarkkaavaisuutta ja oppimista. Lasten välittömät tunne-reaktiot draamaharjoituksissa ja vapaammissa mielikuvituksen voimalla tehdyissä prosesseissa ovat usein myös sellaisia, jotka eivät välttämättä johda muuhun kuin hauskuuteen ja viihtymiseen, joskus silkkaan pelleilyyn. Etukäteen tehty draamasopimus sekä tulevan toiminnan valottaminen kontrolloivat kyllä osallistujia jonkin verran, mutta heidän luontaista aktiivisuuttaan ja oppimistaan ei sovi kuitenkaan väheksyä. Silti tunne-ilmaisuuta tulee rajoittaa, mikäli se on tavoitteiden mukaista. Cromissa kontrollointi tapahtui nimenomaan draamasopimuksen avulla, jossa sovittiin työskentelytavoista. Jokaista pajaa ennen kerroimme jotain tulevasta, mutta oppimistavoitteet olisi voinut kertoa tarkemminkin. Koska virallista oppimistavoitetta meillä ei ollut, sen osuuskin jäi vähäiseksi. Kerroimme tarinasta etukäteen vain sen verran, että osallistujat saivat jonkinlaisen kuvan ja saivat näin valtavan uteliaisuuden- ja tiedonnälkensä hetkeksi tyydytettyä. Fantasiatarinoiden kohdalla tulevia tapahtumia oli kuitenkin avattava enemmän ja kerrottava tarkemmin mitä tulee tapahtumaan, jotta tarina toimisi jouhevasti.

Fantasia voi siis olla metodi, jonka avulla voidaan luoda uusia näkökulmia yleisiin ongelmiin, jotka ovat muuttuneet jo osittain tiedostamattomiksi arkipäivän ilmiöiksi. Fantasia saattaa pakottaa katsomaan asioita uusien linssien läpi, nykyhetken uudelleenarviointiin. (Sinisalo 2004, 26) Fantasian etäännyttävä vaikutus on suuri, koska asiat tapahtuvat ympäristössä, joka ei ole omamme, mutta silti samankaltainen. Sen hahmoihin, tapahtumiin voi samaistua, koska

tuttuja piirteitä on paljon, vaikka ne saattavat olla eri muodossa. Cromin fantasiaseikkailuissa fyysinen ympäristö oli erittäin tuttu, kuten myös toiset osallistajat. Uutta oli se, että tapahtumat oli siirretty kuvitteelliseen paikkaan, jossa asusti velhoja, keijukaisia ja mukana oli muitakin high fantasylle tyypillisiä piirteitä.

Seikkailun, jännityksen ja viihdyttävyyden tuoksinassa ei mahdollista oppimispotentiaalia tai kehittymismahdollisuutta ehkä kuitenkaan havaita. Tämä voidaan ehkäistä briefing-hetkillä. Tällöin korostuvat keskustelut ennen tarinaa ja tarinan jälkeen. Ennen kuin päästään varsinaiseen esittämiseen ja eläytymiseen livenä, oleellista on taustojen ja maailman luominen. Kun puitteet on luotu, osallistujan on mahdollista kokea enemmän. Mikäänhän ei takaa, että jotain omaksutaan tai opitaan. Debriefissä eli loppukeskustelussa koetut asiat tulevat jälleen esille ja usein vasta silloin huomataan monia asioita. Keskustelussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten osallistujien kanssa merkitykset syvenevät ja ymmärrys kasvaa.

Huolimatta kuvittelun ja fantasian mahdista ja mahdollisuuksista, on sillä myös kääntöpuolensa. Ihminen voi esimerkiksi fantasioida itsensä arvokkaammaksi kuin on, jolloin mahdollisuus kehittymiseen ja uusiutumiseen kärsii. Fantasioiden maailmassa on myös toivoa, uskoa ja luottamusta, jota lapsi voi olla vailla todellisessa elämässä: tällöin lapsi saattaa kääntyä sisäänpäin ja paeta mielikuvitukseen, koska tosielämä ei tarjoa hänelle perustarpeita. Seurauksena voi olla, että liittyminen toisiin ja suhtautuminen ympäristöön vaikeutuu. (Turunen 1990, 83) Kuvasin ympäristöön liittymistä tunteiden yhteydessä luvussa 4.2.

Samoin on jo kurioositeettina mainittava, että vaikka hyödynnän Tolkienin ajatuksia fantasiasta, ei hän itse ollut juurikaan draaman ja fantasian yhdistämisen kannalla. Hänen mielestään ”Draama on - - luonnostaan vihamielistä fantasialle. Yksinkertaisinkaan fantasia onnistuu tuskin koskaan draamana - - Fantastisia muotoja ei voi jäljitellä”. (Tolkien 2002, 69) Tällä Tolkien tarkoittaa erityisesti fantasian näyttämöllepanoa ja sen vaikeutta. On selvää, että esimerkiksi fantasiakirja, jonka visualisointi perustuu mielikuvitukseen, on erittäin hankala toteuttaa draamana. Teknologian kehityksen myötä saadaan jo tehtyä hurjia elokuvia, joissa fantasiamaailma näyttää kutakuinkin ”oikealta”, mutta teatterilavalla toteutus on vaikeampi. Tuore esimerkki tästä on vasta valmistunut näyttämöllepano tai musikaali Taru Sormusten Herrasta –teoksesta. Arvosteluissa on mainittu juuri esityksen kömpelyys ja fantasiamaailman aitouden puute, vaikka esitystä on muutoin keuhuttu sen visuaalisuudesta.

Verrattuna Cromin fantasiatarinoihin on erona mm. se, ettemme edes yrittäneet rakentaa fantasiamaailmaa lavasteiden avulla. Toki mukana oli asuja ja muuta pientä rekvisiittaa, mutta

tarinat perustuivat mielikuvitukseen, siihen että uskoimme itse olevamme fantasiamaailmassa. Jos se ajatus katoaa, ei seikkailusta tule mitään. Cromilaiset olivat niin innostuneita kaikesta uudesta ja jännittävästä, ettei heille tullut mieleenkään kyseenalaistaa mitään. Mielenkiintoinen tarina, ”sai seikkailla”, ohjaajat roolissa, perinteinen hyvän ja pahan taistelu sekä osallistujien vastuulliset ja monipuoliset hahmot taikavoimineen (eräälle osallistujalle tarina ”jäi taisteluiden takia mieleen”) saivat väkisinkin olon sekaisin: oli ”tosi hauskaa”!

### 5.7 Fantasian suosion syitä

Fantasia kautta koko genren on tällä hetkellä suuressa suosiossa. Tästä kertovat mm. Harry Potter –kirjojen ja elokuvien valtaiset myyntiluvut. Taru Sormusten Herrasta oli jo kirjana klassikko, kun elokuvat nostivat sen vielä suurempaan suosioon. Suomalaistakin fantasiaa ilmestyy - esimerkiksi vuonna 2004 ilmestyivät mm. Leena Laulajaisen ”Raut Jootinpoika” –trilogian kaksi ensimmäistä osaa, Ritva Toivolan ”Kummitusjuna” ja Annika Eräpuron ”Fria ja Kuunainen” - mutta ainakaan vielä se ei ole saavuttanut vastaavaa suosiota (Hämäläinen 2005). Lukemisharrastuskin on kai fantasiaan ansiosta palannut nuorten keskuuteen, mutta yhä lukeminen tahtoo olla vain harvojen harrastus. J. K. Rowlingin ansiosta moni lukee kuitenkin edes sen yhden kirjan kahdessa vuodessa, kunnes sekin sarja loppuu. Fantasian harrastajat ovat silti vannoutuneita asialleen, mitä osoittavat yleensä sisäpiirimäiset lehdet ja kerhot, jotka palvelevat faneja parhaiten. Toisaalta fantasia on laajentunut kirjallisuudesta jo niin monelle alueelle, ja nimenomaan alueille, joilla se tavoittaa kohderyhmänsä täydellisesti, että voidaan puhua globaalista ilmiöstä, ainakin länsimaisen yhteiskunnan puitteissa.

Vaikka fantasia elää nyt kulta-aikaansa, on sitä kuitenkin ollut aina: ”Fantasia ja utopia ovat olleet ihmiskuntaa eteenpäin vievä voima. Niiden avulla on mm. pohdittu sitä, minkälaisia maailmoja oman yhteisön ja maapallon ulkopuolella on”. (Heiskanen 2004b) Täytyy siis korostaa, ettei fantasia ole pelkästään 2000-luvun tuote, vaan jo 1900-luvun puolivälissä ja sen jälkeen julkaistut Tolkien-teokset, C. S. Lewisin Narniat ja Michael Enden ”Tarina vailla loppua” muiden muassa ovat luoneet taustan, jolle nykyisten tekijöiden on helpompi tulla. Vanhaa sanontaa soveltaen: maaperä on ollut jo pitkään hedelmällinen.

Osasyys fantasiaan kiinnostukselle löytyy elintason noususta ja vapaa-ajan lisääntymisestä. On enemmän aikaa mielikuvitukselle. Ihosen (Heiskanen 2004b) mukaan yhtenä syynä voivat olla milleniumin tuomat uhkakuvat tulevaisuudesta ja samalla maailman



pelastaminen onnellisen lopun kera. Todorov (Wienker-Piepho 2004, 38–41) epäilee fantasiatarinoiden menestyksen salaisuudeksi sen herättämän epäilyn todesta ja fiktiosta, uskon ja epäuskon välisen jännitteen. Fantasia pohjaa kerrontansa pitkälti toimintaan ja ytimekkään juonen varaan, mikä varmasti on eräs syy sen massasuosiioon.

Ihmisillä on myös kaipuuta vanhoihin hyviin aikoihin. Esimerkiksi Tolkienin mielestä tarinoiden kauneus ja kauhu kiehtovat, mutta vanhojen tarinoiden tärkein tunnelma oli muinaisuus, ”etäisyys ja ajan mahtava kuilu” (Tolkien 2002, 49). Lisäksi yhteiskunnan moniarvoisuus on tuonut mukanaan mm. oikean ja väärän rajan häilymisen, jolle fantasia on vaihtoehtona. Siinä hyvä ja paha ovat selvät, eikä olla ’mitä välii’ –kulttuurissa. ”Fantasiassa luodaan kokonainen, uskottavasti toimiva maailma, jossa on vakaat peruspilarit ja edes jonkinlaiset normit ja arvot.” Hirsjärvi pohtiikin, voisiko fantasia eheyttää maailmankuvaamme? Siinä pohditaan elämän tarkoitusta ja kuoleman kohtaamista, hahmot selviävät tukalista tilanteista ja kasvavat, jolloin heidän kauttaan on mahdollista rakentaa myös omaa maailmankuvaa. (Heiskanen 2004b)

Ihonen (Heiskanen 2004a) on samoilla lähteillä, rinnastaessaan jossain määrin fantasian (kirjallisuuden) ja kristinuskon (uskon yleensä). Molemmat kuvaavat hänen mielestään sitä mitä ei näy, yliluonnollisuuden tason, jolloin hyväksytään realistisen maailman ulkopuolinenkin taho. Molemmissa on myös ihmeitä ja muita yhteisiä aiheita ja olentoja sekä ikuinen hyvän ja pahan taistelu. On ihmisiä, jotka ovat pohtineet mm. Pottereiden noituutta pelon sekaisin tuntein, mutta Ihonen ei usko Potterin tai fantasian yleensäkin edustaman magian ja noituuden vahingoittavan tai viettelevän pahuuteen. Hän kuitenkin uskoo, että ihmiset kaipaavat jotain yliluonnollista, koska ihmisistä on tullut uskonnottomia ja tulleeeseen vajeeseen etsitään henkistymistä. Ihonen puhuu myös fantasiasta ’entä jos’ – tilanteiden kautta. ’What if’ – kysymys on draamassakin tärkeää. Se antaa vaihtoehtoja ja toisenlaisia malleja ratkoa asioita. Entä jos tämän nykyisen elämän ja nykyisen minän tilalla olisikin maailma, jossa olisin jotain muuta. Pako todellisuudesta turvallisoin keinoin on draaman maailmoissa mahdollista. Fantasian maailmojen avulla on mahdollista avartaa omaa käsitystään todellisuudesta. (Heiskanen 2004a) Hirsjärven mukaan lapset myös ymmärtävät reaali maailman todellisuuden ja fiktion todellisuuden eron ja yhtäaikaisen kahdessa maailmassa elämisen (Heiskanen 2004b), jolloin draamassa puhutaan esteettisestä kahdentumisesta (katso luku 4.1.2.4). Tolkien oli taas edellä muita todetessaan, että fantasioiksi kutsumamme asiat ja tarinat saattoivat olla entisaikoina uskomuksia. Hänen mukaansa muinaisilla tarinoilla on myyttinen ja kokonaisvaltainen vaikutus. Ne avaavat ovia

toiseen aikaan, jolloin on mahdollista siirtää myös itse oman ajan ulkopuolelle. (Tolkien 2002, 48–49)

Kun mietitään syitä miksi Cromin osallistujat pitivät fantasiaa niin kivana, voidaan sitä miettiä myös systeemisen näkökulman ja toiminnan sosiaalisen säätelyn mallin kehyksissä. Niiden mukaan toiminta etenee toiminnan ulkoisen säätelyn kautta sisäiseen toimintaan, mikä johtaa ulkoiseen toimintaan (esim. Rauste-von Wright ym. 2003). Sosiokulttuurinen näkemys tukee myös kulttuurin ja yhteiskunnan, ulkoisen säätelijän, vaikutusta yksilön toimintaan. Mielikuvitusseikkailut ja tarinat ovat kiinnostaneet lapsia aina, mutta voitaisiinko olettaa tämän hetken maailman antavan vielä lisää mahdollisuuksia tähän? Kun lapsi on perheensä jäsen, koulunsa ja luokkansa oppilas, (tässä tapauksessa kouluna on Normaalikoulu), koulutus on uudistumassa uuden opetussuunnitelman myötä, koulujen asema suomessa on ”eloisa”, yhteiskunta teknologisoituu yhä enemmän, uhkakuvia on ilmassa, maailmalla tapahtuu kaikenlaista jatkuvasti,.. : kaikki em. seikat vaikuttavat lapsen koko ajan. Fantasian kannalta on ollut todellakin juhlaa, kun teknologian kehityksen ja mielikuvituksen sallivuuden kanssa yhtä aikaa ovat tulleet Potterit, Taru Sormusten Herrasta ja Narnia -elokuvat, uudet pelikonsolit ym. Se heijastuu väkisinkin ympäristöön, kouluun ja perheeseen, jotka muokkaavat ajattelua. Saadut kokemukset heijastuvat sitten käyttäytymiseen.

Yksi fantasiaan suosion takana olevista tekijöistä onkin jo edellä mainittu teknologian kehitys. Kirjojen lisäksi markkinoilla jylläävät kirjoista ja sarjakuvista tehdyt erikoistehoste-elokuvat, tuotteet hahmojen ympärillä, kuten lelut, musiikki ja tietokone- sekä konsolipelit. Viime aikojen menestyneimmät elokuvatkin ovat pääsääntöisesti suurelokuvia, joissa digitaaliset tehosteet fantasia-aiheineen ovat pääosissa. Esimerkkinä sarjakuvien invaasio valkokankaalle. Kun X-men, Hämähäkkimies, Daredevil ym. sankarit saivat arvoisensa tehosteet, voidaan elokuvista saada sitä todellista viihdettä ja pakoa arjesta. Uutta elokuvaa seuraavat edelleen nopeasti PlayStationin, Xboxin ja muiden konsolipelien peliversiot, joissa seikkailevat elokuvasta tutut hahmot. Ainahan oudot asiat ovat kiehtoneet, mutta se, että se on laajentunut kaikkialle, selittyy osittain yhteiskunnan hyväksyvämmällä otteella ja median vaikutuksella. Ja kun buumi käynnistyi, se onkin jatkunut pitkään.

Ehkä kaikista suurimmat syyt suosioon ovat kuitenkin tunteet. Fantasian ja satujen pitkäaikaisen suosion syytä ei voida arvioida ilman syvällisten tunteiden huomioon ottamista. Mielikuvituksen voima ja tässäkin tutkimuksessa selväksi tullut fantasiaseikkailujen tunneskaala on jotain, mikä tuntuu. Cromin osallistujia fantasiassa kiehtoo sen ihanuus: saa keksiä asioita, ei

ole pakko olla totta, saa kuvitella vapaasti, ei ole mitään rajoja sekä fantasiamaailman kauneus, hahmot, jännittävyys ja toiminta. Seikkailussa ”hyppää semmoseen maailmaan, jossa voi tapahtua mitä vaan”. Vastauksissa korostuvat tekemisen ohella juuri mielikuvitus ja tunteet. Tolkienin sanoin: ”Fantasia, toisten maailmojen luominen tai niiden näyttäminen vilaukselta, on Satumaan kaipuun sydän” (Tolkien 2002, 60).

## 6 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli saada selville niitä merkityksiä, joita osallistujat antoivat Ilmaisupaja Cromille. Noita merkityksiä pyrin arvioimaan kolmen kohdan kautta: merkitys oppimisen, tunteiden ja osallistumisen kannalta. Lisäksi keskityin fantasiaan, johon kulminoitui koko Cromin merkitys. Ilmaisupaja Crom kuuluu draamakasvatuksen 'lajiin', joten näkökulmani oli draamapainotteinen. Draamakasvatus on lähellä sosiokulttuurista näkemystä oppimiseen, joten taustalla oli myös sosiokulttuurisen paradigman näkökulmaa oppimisen kontekstionaalisuudesta ja vaikutuksesta yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

### 6.1 Crom oli kiva!

Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää Ilmaisupaja Cromin merkitys siihen osallistuneille. Sitä selviteltiin oppimisen, osallistumisen ja tunteiden kannalta. Vastauksen voisi tiivistää yhteen sanaan: "kiva"! Tähän merkitykseen Cromin kivuudesta - kivan tunteeseen - liittyvät kokemukset yhdessä tekemisestä, toiminnan jännittävyys ja hauskuus, onnistumisen tunteet omasta osallistumisesta ja kehittymisestä sekä oman ilmaisun vahvistuminen ja oppiminen näyttelemisestä. Kaikista suurin kivan kokemus ja elämys koettiin fantasiaseikkailuissa, joissa yhdistyivät kaikki edellä mainitut elementit.

*Yhdessä tekeminen*, ryhmätyöt, yhteinen suunnittelu, vastuu ja valinnanvapaus koettiin pääosin erittäin mukavaksi. Niiden merkitys näkyi prosesseissa, joissa yhdessä ratkottiin ongelmia ja seikkailtiin mielikuvitusmaailmoissa ja koettiin yhdessä asioita. Yhteisesti jaettu kokemus synnytti mieleenpainuvimmat elämykset. Kun sai kuunnella ja nähdä toisten tekemisiä ja mielipiteitä sekä osallistua yhdessä, se koettiin palkitsevana. Draamakasvatuksen yhteisöllisyys ja vuorovaikutus ympäristön kanssa onkin yksi toiminnan onnistumisen ehdoista ja tavoitteista. Draama on kollektiivista oppimiskulttuuria eli yhdessä oppimista, jolloin kokemusten ja niiden perusteella syntyneen vuorovaikutuksen ja keskustelun kautta on mahdollista laajentaa omia näkemyksiään ja ymmärtää asioita syvällisemmin (Laakso 2004, 20). Osansa yhdessä tekemisen merkityksessä on avoimen ja sallivan ilmapiirin ja oppimisympäristön luomisella, missä Crom onnistui osallistujien vastausten perusteella mainiosti. Ilmapiiri koettiin turvalliseksi ja lämpimäksi, jolloin omia tunteita uskallettiin ilmaista rohkeasti.

*Onnistumisen tunteet omasta osallistumisesta ja kehittymisestä* näkyivät itseluottamuksen ja itsetunnon kasvussa. Osallistuminen draamassa koettiin tärkeäksi, ja

osallistujat olivat mielestään aktiivisia, vaikka parannettavaakin oli. Omaan osallistumiseen oltiin silti tyytyväisiä, mikä kertoo hyvästä itsetunnosta. Hyvä itsetunto on Spinozan, Turusen ja Puolimatkan mielestä myös vaikuttava tekijä osallistumisaktiivisuuteen. Aktiivinen osallistuminen oli osallistujien mielestä mm. innostuneisuutta, osallistumista, läsnäoloa ja koko ajan mukana olemista. Osallistujien käsitykset aktiivisuudesta olivat yhteneviä teorialöydösteni kanssa. Osallistujat myös kokivat, että Cromissa ei ollut koulun tylsyyttä tai itse tekemisen puutetta, mikä takasi paljon osallistumista ja sitä, että pääsi itse vaikuttamaan toimintaan.

Merkityksellisen oppimisen näkökulma minulla oli yksittäisen oppijan näkökulmassa, vaikka tuloksissa pyrin yhdistelemään ja yleistämään osallistujien vastauksia. Tähän henkilökohtaiseen merkityksenantoon ja oppimiseen liittyy juuri *oman ilmaisun vahvistuminen ja oppiminen näyttelemisestä*. Samalla se liittyy myös kokemukseen ja käsitykseen omista taidoista eli itsetuntemuksesta ja –luottamuksesta. Yksi Cromin merkittävimpiä havaintoja olikin, että luottamuksen ilmapiirissä koetut draamakasvatuksen työtavat ovat selkeästi oman ilmaisun rohkeutta vahvistava tekijä. Tämä oli myös yhtenä Cromin päätavoitteena. Oppimisen osalta toisena päätuloksena (sosiaalisten taitojen ohella eli yhdessä tekemisen merkitys) oli, että osallistujat kokivat esiintymistaitonsa ja näyttelijän taitonsa lisääntyneen, vaikka Crom ei varsinaisesti näyttelijäntyön kehittämiseen pyrkinytkään. Silti fiktiivisissä maailmoissa liikkuminen, monien roolien ottaminen ja hyvinkin erilaisten näkökulmien esittäminen sekä jatkuva itse tekeminen ja yhdessä esittäminen lähes väkisinkin kehittävät mm. roolinottokykyä, läsnäolemista ja heittäytymistä eli näyttelijän taitoja. Crom perustui improvisointiin, eikä valmiita tekstejä ollut lainkaan. Tällöin improvisaation kulmakivien omaksuminen helpotti toimintaan lähtemistä huomattavasti. Ne koettiin välillä vaikeiksi, mutta silti hienoiksi, kun sai vaan antaa palaa.

*Toiminnan jännittävyys ja hauskuus* olivat suurimmat ja eniten koetut tunteet. Tähän liittyi osaltaan Cromin harrastusmaisuuksien ilman kokeita ja muita koulun pakkovelvoitteita. Vapaaehtoinen mukaantulo ja toiminnan mielenkiintoisuus takasivat motivaation ja sitä kautta omaehtoisen aktiivisen kokemuksen ja elämyksen. Tarinoiden monipuolisuus, moninäkökulmaisuuksien ja erilaisuus mahdollistivat useiden erilaisten tunteiden kokemisen ja ilmaisun. Cromissa koetut tunteet olivat Puolimatkan (2004) jaottelun mukaan intentionaalisia - ja arvotunteita sekä elämää rakentavia tunteita ja inhimillistä hyvää. Jännittävyyden ja hauskuuden lisäksi mainittiin mm. pelko, joustavuus, innostavuus ja yllätyksellisyys. Crom ei ollut varsinaista tunnekasvatusta, vaikka tarinoiden ja oman kokemuksen kautta elettyjen

tilanteiden perustana ovatkin omat tunteet. Mielikuvituksellisissa tarinoissa tunteiden osuus vielä korostuu. Tunteet vaikuttavat muutenkin aina taustalla, niin oppimisen kuin osallistumisenkin kannalta. Rakensimme tarinat vielä sellaisiksi, että ne olisivat kiinnostavia osallistujien kannalta ja antaisivat mahdollisuuksia monipuoliseen kokemiseen.

Tarinat ja erityisesti *fantasia* olivat Cromin syvintä olemusta. Kaikki lähti halusta kertoa tarinoita draamakasvatuksen keinoin. Aina eivät kasvatukselliset puolet olleet niin selkeät, vaan jopa piilossa, jolloin pääosassa olivat nimenomaan tarinat ja draama itse. Omien havaintojen ja osallistujien vastausten perusteella tarinoiden magiikka ja mielikuvituksen voima tenhosivat verrattomalla tavalla, saaden osallistujat uppoutumaan toimintaan antaumuksella. Fantasian merkitystä ja mahdollisuuksia kuvasin laajasti teorian ja tulosten yhteydessä, ja kun tosiaan yhdistää kaikki tässä luvussa mainitut seikat, saa aika hyvän kuvan siitä, mitä fantasia merkitsi osallistujille. Terminähän fantasia oli osallistujille sellaista sadunomaista ja omaan mielikuvitukseen perustuvaa maailmaa, jossa asustelee esimerkiksi Tolkienin kuvauksen mukaisia hahmoja, kuten haltioita, noitia, velhoja, kääpiöitä ja jättiläisiä.

Kuinka syväälle eläytymisessä päästiin, on vaikea arvioida. Vakavan leikillisyyden saavutimme mielestäni hyvin, koska käsitelimme usein vakaviakin aiheita draaman leikittelevän muodon kautta. Toinen teoriaosuudessa kuvailemani draaman oppimispotentiaali – esteettinen kahdentuminen – jäi usein saavuttamatta. Se ei tosin ollut meillä aina tavoitteenakaan, emmekä aina siihen panostaneet. Parhaiten sen saavutimme fantasiaseikkailuissa sekä prosessidraamoissa ”Sota” ja ”Hupi” (tarinat liitteessä 1). Mikäli esteettinen kahdentuminen, eli toiseen maailmaan, rooliin, aikaan ja tilaan siirtyminen, ja kahdessa maailmassa yhtäaikainen toimiminen ”epäonnistui”, se johtui puutteellisesta toisen maailman luomisesta, liian löyhästä jännitteestä tarinoiden aikana tai roolityöskentelyn heikkoudesta. Alkukoukku ja motivointiosa oli yleensä toimiva, mutta prosessidraamalle tyypillinen toiminnan välissä keskustelu ja tarinan ”katkeaminen” aiheutti välillä herpaantumista ja samalla illuusion menettämistä, minkä seurauksena ei ehkä enää päästy samaan alussa luotuun tunnelmaan. Østernin mukaan esteettinen kahdentuminen on oppimisen ehto, joten ne tarinat, joissa esteettistä kahdentumista ei tapahtunut, eivät ehkä myöskään opettaneet, ainakaan syvällisempää ymmärtämistä. Silloin päällimmäiseksi jäi vaan hauskuus ja oma ilmaisu, missä toisaalta ei ole mitään vikaa! (Mainittakoon, että toisessa Crom-kokonaisuudessa, keväällä 2006, tarinoiden kantavana tavoitteena on ollut juuri fiktion luominen ja roolityöskentely, siten että lähes kaikki tarinat ollaan alusta loppuun fiktiossa. Pyrkimys on ollut tavoitteelliseen esteettiseen kahdentumiseen.)

Cromin merkitys kokonaisuutena voidaan arvioida parhaiten mukavuuden ja yhdessä tekemisen tunteissa, jotka korostuivat fantasiaseikkailuissa. Esimerkiksi koulussa usein painotettavaa sisältöoppimista ei juurikaan ollut havaittavissa, eikä perinteistä kouluoppimista tavoiteltukaan. Cromin tavoitteena olleet hauskuus ja oman ilmaisun kehittyminen toteutuivat. Draamakasvatukselle ominaiset yhteisöllisyys, moninäkökulmaisuus, vakava leikillisuus, fiktiivisissä maailmoissa liikkuminen ja kokemuksellisuus olivat myös Cromin aseina. Niiden avulla osallistujat saivat yhden kuvan siitä, millaista draamakasvatus voi olla. Ja se kuva oli onneksi positiivinen ja ilmaisuun kannustava, mistä kertoi se, että lähes kaikki halusivat jatkaa Cromia tulevaisuudessa.

Tutkielmani alussa mainitsin yhtenä tavoitteena olevan Cromin merkityksen tutkimisen myös kulttuurin ja yhteiskunnan kannalta. Tuota sosiokulttuurista näkökulmaa en ole sen enempää alleviivannut tai korostanut alun jälkeen. Sosiokulttuurinen näkemyshän on eräs näkemys oppimiseen, ja se korostaa oppimisen tilannesidonnaisuutta, prosessiluonnetta, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä, oppijan aktiivisuutta ja viestinnällisten välineiden merkitystä oppimisprosessissa (Säljö 2004). Mutta kuten tulosten ja teorian vuoropuhelussa, ja nyt pohdinnassa on käynyt esille, ovat sosiokulttuurisen näkemyksen mukaiset osat olleet vahvasti mukana taustalla.

Teatteri- ja draamaharrastusten merkitys osallistujille koetaan poikkeuksetta positiiviseksi. Draamakasvatuksen yhteisöllisyys, vakava leikillisuus ja monipuolisuus ovat valtava voimavara, ja sen parissa toimineet kokevat vahvoja onnistumisen elämyksiä. Osallistujien ymmärrys itsestä ja elämästä lisääntyy kokemuksilla, joita ei sosiaalisessa todellisuudessa muutoin ehkä kokisi, ja jotka taas auttavat ymmärtämään todellisuutta paremmin ja toimimaan siinä. Crom ei ollut poikkeus. Kaikissa tämän vuosikymmenen aikana tehdyissä draamakasvatuksen väitöskirjoissa (Asikainen, Heikkinen, Heinonen, Laakso, Rusanen, Sinivuori ja Toivanen) draaman, teatterin ja ilmaisun merkitys on nähty mahdollisuutena ja merkityksellisenä oppimiskokemuksena.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Jälkikäteen on helppo huomata omat virheensä. Kyllä, tutkielmassani oli useita puutteita. Jo alussa rajoituksena oli myöhäinen syttyminen tutkielman aiheeseen, mistä seurasi se, etten suorittanut empiiristä aineistonkeruuta kunnolla kuin vasta tutkielman jälkeen. Ohjaajan

havaintopäiväkirja ja kuvat eri pajoista ja osallistujien työskentelystä olisivat esimerkiksi syventäneet tutkimustuloksia huomattavasti. Niiden kautta olisi saanut lisää tunne- ja kokemusmaailmaa. Samoin osallistujilta olisi voinut ”vaatia” päiväkirjan tekoa, sellaista jonka myös minä olisin saanut lukea, jolloin olisin saanut autenttista ja merkittävää tietoa heidän kokemuksistaan elämyksistään, havainnoistaan ja tuntemuksistaan. Elleivät he olisi sitten sensuroineet herkkiä ajatuksiaan sen takia, että ne tulisivat myös toisen ihmisen luettavaksi ja jaettavaksi.

Oppilaiden aikaisempia kokemuksia draamasta en kysynyt. Ajattelin tiedon olevan epärelevanttia tutkielmani kannalta, mutta myöhemmin tajusin aikaisempien kokemusten olevan merkittävä tekijä suhtautumisessa ja asenteissa Cromia ja yleensä draamaa kohtaan. Jo kyselylomakkeen vastauksista pystyin silti päättämään, että suurimmalla osalla draamailu ja näytteleminen on tuttua. Oletan sen merkityksen Cromista saatuihin kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin olleen suuri varsinkin mukaantulossa, jonka jälkeen merkitys vähenee. Oletettavaa on myös, että asioita on ollut helpompi tehdä ja ymmärtää, kun ei ole tarvinnut aloittaa tyhjästä. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesti tieto rakentuu aiemmin opitun pohjalta assimiloituen ja/tai akkomodoituen. Samoin Cromissa saatu tieto ja kokemukset ovat rakentuneet osittain aikaisemman tiedon varaan.

Eräs puute oli, että kyselylomake oli huonosti laadittu ymmärrettävyyden kannalta. Liian monta kysymystä oltiin ymmärretty väärin, tai kysymys oli huonosti aseteltu. Itse kysymysten sisällöt olivat tarkoituksenmukaisia, eikä lomakkeessa ollut ns. turhia kysymyksiä, mutta niiden muoto ei ollut aina oikea. Tästä seurasi, että en saanut aina vastauksia siihen mitä olin kysymyksellä tarkoittanut. Samoja asioita voi kysyä monella eri tavalla, ja Cromin merkitystä voisi kysyä toisinkin.

Haastattelussa paikkasin muutamaa erhettäni ja tarkensin kysymyksiä. Haastattelu oli muutoinkin melko onnistunut. Sain mielenkiintoisia vastauksia ja pystyin suuntaamaan huomioni tärkeisiin esille tulleisiin asioihin. Jälkeenpäin haastatteluja litteroidessa harmitti silti se, etten aina oivaltanut kysyä jatkokysymyksiä ja vielä tarkentaa vastauksia. Nyt joitain asioita jäi hieman kesken, mutta en usko että ne olisivat merkinneet kokonaisuuden kannalta suuria muutoksia.

Tutkimusstrategiaksi valitsin tapaustutkimuksen, koska sen ominaispiirteet sopivat tavoitteisiini ja ilmiöön parhaiten. Jälkeenpäin voi todeta, että mukana on myös toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä, koska esimerkiksi Ilmaisupaja Crom jatkuu uuden ryhmän kanssa, ja uudessa Cromissa on hyödynnetty aiempia kokemuksia, otettu mukaan



toimivat elementit ja pyritti kehittämään niitä puolia, joissa parannettavaa oli, kuten roolityöskentely ja fiktiossa toimiminen. Crom olisi jatkunut ilman tätä tutkimustakin, eikä tutkimuksen tarkoituksena varsinaisesti ollutkaan kehittää toimintaa, mutta sen antamat tulokset sekä omat havaintomme jo edellisen Cromin aikana antoivat hyödyllistä tietoa siitä, mihin suuntaan toimintaa kannattaa viedä. Paitsi tietoa sisällöstä ja osallistujien kokemuksista, saimme arvokasta tietoa omista ohjaajan kyvyistämme.

Entä tutkielman viitekehys ja valitut teoriat? Onko viitekehys vastannut tutkielman tarkoitusta ja palvelut tavoitteita parhaiten? Onko valittu oikeat teoriat, jotka havainnollistavat ja kuvaavat ilmiöiden luonnetta, ja antavat mahdollisuuksia tulosten analysoimiseen ja Cromin merkityksen ymmärtämiseen? Viitekehystenä ja teorioina toimivat lähinnä draamakasvatuksen näkemys kokonaisvaltaisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta, jossa pääpaino oli suomalaisessa tutkimuksessa (esim. Heikkinen ja Laakso), sosiokulttuurinen oppimisenäkemys (mm. Säljö), Puolimatkan ja Turusen tunneteoriat ja Spinozan käsitys aktiivisesta osallistumisesta. Fantasiaa käsittelevä useamman teorian kautta, mutta lopulta fantasia kietoutui aika vahvasti Tolkienin näkemysten pohjalle. Mielestäni valitut ainekset palvelivat tätä tarkoitusta erinomaisesti. Halusin tutkia Cromia kokonaisuutena, valiten mukaan niitä puolia, joita havaitsin jo etukäteen merkityksellisiksi. Teoriat antoivat hyvää pohjaa ymmärtää ja kuvailla ilmiötä.

Samaa ilmiötä voi tutkia usealla eri tavalla ja useita eri teorioita käyttäen. Minun tapani oli yksi vaihtoehto. Varmasti Ilmaisupaja Cromista voisi tehdä paremmankin tutkielman, jossa ilmiöön otettaisiin esimerkiksi fokusoidumpi, kriittisempi ja analyttisempi ote. Tietoa voisi karsia ja keskittyä yhteen osa-alueeseen. Tuloksia ja myös teorioita voisi arvioida paljon kriittisemmin ja objektiivisemmin, sen sijaan että suhtautuminen oli nyt erittäin omakohtaista ja subjektiivista. Oma lehmä ojassa ei ole ehkä paras tapa tehdä tutkimusta. Tutkimusmenetelmiä voisi myös käyttää vielä monipuolisemmin ja tieteellisemmin, ja analysoida tutkimuksen tuloksia syvällisemmin. Mutta vaikka tutkin asiaa laajasti, eri näkökulmista, en mielestäni sortunut liialliseen tietoon tai aineistoon. Eri asia tietysti on, sainko aikaan mitään uutta! Tutkimuksen tarkoituksenaahan on yleisesti tuottaa uutta, ehkä myös siirrettävää ja sovellettavaa tietoa. Yleistettävyyteen ei tapaustutkimuksella helposti pystytä, eikä se ole ehkä järkevääkään. Ei voida esimerkiksi olettaa, että kaikki draamapajat olisivat aina yhtä mukavia kuin Crom. Osallistujien myönteiset kokemukset ryhmästäkin voitaisiin laittaa tuttuuden piikkiin, ja väheksyä Cromin ja draamakasvatuksen avoimen ja myönteisen ilmapiirin vaikutusta. Tarinoiden ja fantasian mahti voitaisiin kuitata sillä, että ainahan tarinat kiinnostavat lapsia ja nuoria, helppohan tuo on sanoa.

Entäpä muiden johtopäätösten tekeminen tuloksista? Voidaanko väittää, että Crom epäonnistui fiktion luomisessa, ja sen takia ei saatu aikaan enempää sisältö- tai muuta oppimista? Tai että osallistujat olisivat kokeneet vielä syvempiä tunteita ja ymmärtäneet uusia näkökulmia, jos aiheet olisivat olleet kasvatuksellisempia. Tai että draamassahan osallistuminen on aina aktiivista, mikä tulos tuo nyt on että Cromilaiset kokivat aktiivisuuden juuri noin?

Mitä uutta tutkielmani siis toi julki? Voinko sanoa ”uudeksi” havainnoksi sen, että draamassa tärkeimmät tunteet ovat turvallisuuden, avoimuuden ja hauskuuden rinnalla jännittävyys ja pelko? Että osallistujat halusivat kokea jännittäviä asioita, koska tiesivät, että draaman turvallisessa ilmapiirissä he uskaltavat kohdata ne. Onko uutta myöskään se, että fantasiaseikkailun avulla voidaan kokea uskomattomia asioita? Tai että roolityöskentelyssä ja esteettisessä kahdentumisessa larpin kaltainen seikkailu toimii parhaiten? Täytyy myöntää, etteiväthän nuo kovin uusia asioita ole. Ehkä tämän tutkielman parasta antia onkin se, että se jatkaa draamakasvatuksen mahdollisuuksien ja monipuolisuuden esille tuomista. Jos sanon, että draama toimii, niin en mielestäni ole kovin väärässä.

#### 6.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkielman tavoitteena ei ollut kerätä materiaalia myöhempää ja laajempaa tutkimusta silmälläpitäen. Jos näistä tuloksista tai aiheesta haluaisi jatkaa ja kehittää ajatuksia, vaihtoehtoja on monia. Kokonaisuuden tarkastelun jälkeen valita yhden kohteen, johon keskittyisi tarkemmin. Kuten jo tutkielman alussa totesin, voisi tutkia pelkästään 1) draamakasvatusta sosiokulttuurisena ilmiönä, 2) draamakasvatuksen mahdollisuuksia tunteiden ymmärtämisessä, 3) draamaoppimista tai 4) osallistumista ja aktiivisuutta draamatyöskentelyssä. Tutkimuksessa korostunutta *fantasiaa* voisi yrittää hahmottaa vielä laajemmin, esimerkiksi sen eettisyyden ja moraalisuuden kannalta, minkä tässä tutkielmassa jätin melko vähälle huomiolle.

Jos ajatellaan pelkästään Ilmaisupaja Cromin kannalta, voisi vastaavan tutkimuksen tehdä toisen Cromin osallistujille (kevät 2006) ja verrata kokemuksia. Ryhmät eivät tosin olisi tasavertaisia, koska aiheet ja sisällöt ovat täysin erilaiset, mutta jos tutkielman teemoiksi ottaisi nyt esiin nousseet teemat, kuten hauskuuden (mistä se syntyy?), yhteisöllisyyden (mitä se opettaa?) ja itsetunnon kasvun (mikä sitä kasvattaa?), niin ehkä saisi aikaan vertailevan tutkimuksen, tai ainakin laajennettua aiempaa tietoa. Vuoden viisaampana ja kokeneempana toimineet ohjaajat olisivat yksi vaihtoehto tarkastella draamakasvatusta. Miten ohjaajien

ammattitaito on kehittynyt? Millaisia draamaopettajuuteen liittyviä syvämerkityksiä kokemus opettaa?

Yleisesti draamakasvatuksen kannalta voisi tutkia ilmaisupajojen yleisyyttä perusopetuksessa laajemmin ja miettiä mikä merkitys ilmaisupajalla tms. kerholla on koulun ulkopuoliseen elämään, opiskeluun ja ammattisuuntautumiseen. Kuinka paljon Suomessa opiskellaan draamaa perusopetuksessa? Kuinka paljon järjestetään Cromin kaltaisia draamakerhoja? Voiko ilmaisupaja vaikuttaa osallistujiin pysyvästi vai ovatko kokemukset draamasta vain hetkellisiä ja ohimeneviä, kivan tuntemuksia? Suuntautuvatko draamaa peruskoulussa harrastavat oppilaat myös tulevaisuudessa draaman ja teatterin pariin?

## 6.5 Lopuksi

Tämä tutkielma on tuonut esille enimmäkseen draamakasvatuksen hyviä puolia ja sen mahdollisuuksia. Silti parannettaviakin puolia on. Draamakasvatus ei ole kirjoitusprosessinikaan aikana saanut vielä oppiaineen statusta peruskoulun valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, joten kuvaamiani mahdollisuuksia ei voida hyödyntää siinä mittakaavassa, miten voisi olla. Perusopetuksen luokilla 7-9 draamakasvatus tai ilmaisutaito saattaa olla valinnaisaineena. Draamaa saatetaan käyttää oppimisen välineenä toisissa oppiaineissa, kuten äidinkielessä ja historiassa. Pirstaleisena opetusmenetelmänä silloin tällöin, välipalana ja huvituksena, draamaleikkeinä, lyhyinä improvisointeina. Mikä on parempi kuin ei mitään. Ja on koulunäytelmiä sekä ilmaisukerhoja (hyvä Crom!). Mutta draamakasvatuksen potentiaali oppiainerajat ylittävänä, eheyttävänä, kokemuksellisena, kokonaisvaltaisena oppimisprosessina on suurelta osin hyödyntämättä. Draamakasvatus ei tietenkään pysty yksinään antamaan kaikkea, mitä ihminen oppiakseen ja ymmärtääkseen maailmaa tarvitsee. Sehän nyt on selvä. Mutta normaalin kouluopetuksen, viestintä- ja mediakasvatuksen rinnalla draamakasvatus voisi olla kenttä, jossa oppijat voisivat temmeltää asioita syventäen, oppien, aktiivisesti osallistuen, uutta kokien ja elämyksiä saaden. Mielikuvituksen, tunteen ja älyn voimalla.

## Lähteet

- Alanen, R. 2000. Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraankielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AfinLAN vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä. 95-120.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Tammi.
- Choy, E. 2004. Tilting at Windmills – the Theatricality of Role-Playing Games. Teoksessa Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination. 2004. Toimittaneet Montola, M. & Stenros, J. Helsinki: Ropecon ry. 53-63.
- Drotner, K. 1995. At skabe sig – selv. Ungdom aestetik paedagogik. Kobenhavn: Gyldendal.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Artikkeliteoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Toimittaneet Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus. 24-42.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Suomentanut Heiskanen, S. Jyväskylä: Gummerus.
- Fyfe, H. 2001. Broadening the Base. Educational Drama and Other Cultures. Drama Research. Vol 2, May 2001, 41-47.
- Gatton, J. T. 2004. Koulua vastaan. Artikkeliteoksessa Parnasso – kirjallinen aikakauslehti 4/2004. 28-37.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 5-10.
- Grönholm, V. & Laasasenaho, M. 1994. Varjoteatteri ja nukketheateri opetuksessa. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 93-98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 7.p. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. 2001a. Hannu Heikkisen luentomoniste: Draamakasvatuksen perusteet – käsitteitä käytännön toiminnan tueksi. Draamakasvatuksen perusopinnot. Syksy 2001. Jyväskylän yliopisto, draamakasvatuksen laitos.

- Heikkinen, H. 2001b. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Østern, A-L. & Korhonen, P. (toim.) 2001. *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Arena kustannus. 75-105.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisaalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2003. Liminaaliset leikkikentät- draamakasvatuksen eettisyyden pohdintaa. Teoksessa Tutkiva draamaopettaja. *Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003*. Østern, A-L., Teerijoki, P. & Heikkinen, H. (toim.). Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto 2003. 43-51.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heinonen, S-L. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Heiskanen, K. 2004a. Fantasia kuvaa sitä mitä ei näy. Artikkelit lehdessä *Seurakuntaviesti*. Jyväskylän seurakuntalehti nro 5. Jyväskylän kaupunkiseurakunta. 9.
- Heiskanen, K. 2004b. Matka fantasiaan ja takaisin. Artikkelit lehdessä *Seurakuntaviesti*. Jyväskylän seurakuntalehti nro 5. Jyväskylän kaupunkiseurakunta. 8-9.
- Heliö, S. 2004. *Role-Playing: A Narrative Experience and a Mindset*. Teoksessa *Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination*. 2004. Edited by Montola, M. & Stenros, J. Helsinki: Ropecon ry. 65-74.
- Herttua, M. & Viitala, A. 2003. *Draamakasvatus opettajan työvälineenä peruskoulun alaluokilla*. Laadullinen survey-tutkimus luokanopettajien draamakasvatuksen näkemyksistä ja käytänteistä. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos.
- Hiillos, H. 1990. Modernin fantasian maailmat – kirjallisuudentutkimuksen näkökulmia. Artikkelit julkaisussa *Kulttuuritutkimus* 7 (1990):1. Jyväskylän yliopiston kirjasto. 25-34.
- Hinkkanen, H.-M. & Säde, A.-L. 2003. *Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista, sisällöistä ja merkityksistä*. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Hirsjärvi, I. 2004. Suomenkielisen tieteiskirjallisuuden juuret. Teoksessa Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (toim.) 2004. Fantasian monet maailmat. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. 128-158.
- Hirsjärvi, I. & Kovala, U. 2004. Johdanto teoksessa Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (toim.) 2004. Fantasian monet maailmat. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. 6-8.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, K. 2005. Fantasia valtaa lasten käsiä. Julkaisussa Virikkeitä 1/2005. Helsinki: IBBY Finlandin julkaisu. 17-19.
- Ihonen, M. 1998. Lastenfantasian luonne ja keinot. Teoksessa Missä mennään? Kirjallisuuden lajeja ja ilmiöitä. Toimittaneet Eskola, K., Granlund, A. & Ihonen, M. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. 30-39.
- Ihonen, M. 2004. Lasten ja nuorten fantasian kerronnalliset keinot. Teoksessa Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (toim.) 2004. Fantasian monet maailmat. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. 76-96.
- Jones, R. M. 1968. Fantasy and feeling in education. New York: New York University Press.
- Jyrkiäinen, P. 1998. Ongelmakeskeinen opetusharjoittelu ohjaajien, opiskelijoiden ja oppilaiden kokemana. Teoksessa Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M., Toivonen, V. 1998. Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto. 13-52.
- Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M., Toivonen, V. 1998. Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Kanerva, P. 1993. Draama – opetusmetodi vai itsenäinen oppiaine? Artikkelilehdessä Virke 4. 52-58.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille: näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana, Äidinkielen opettajain liitto.
- Kim, J. H. 2004. Immersive Story – A View of Role-Played Drama. Teoksessa Beyond Role and Play – Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination. 2004. Edited by Montola, M. & Stenros, J. Helsinki: Ropecon ry. 31-38.
- Klemi, A. 2003. Draamakasvatuksen oppimisympäristöt larppaamisessa. Draamakasvatuksen proseminaaritutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opettamisen kehittämiskysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. 189-232.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Artikkeliteoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) 2001. Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 107-129.
- Koskinen, A. & Nikkola, T. 1997. Draama voi antaa paljon kasvatukselle. Artikkeliteoksessa Opettaja 37/1997. Helsinki: OAJ. 40-41
- Laakso, E. 1994a. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 11-30.
- Laakso, E. 1994b. Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 122-124.
- Laakso, E. 1997. Draama – taideaine ja oppimismenetelmä. Artikkeliteoksessa Opettaja 12/1997. Helsinki: OAJ. 16-18.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 238. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa: koulun arkikulttuurin jännitteitä. SoPhin julkaisuja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 1998. Avoimet oppimisympäristöt – aktiivinen oppiminen. Teoksessa Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M., Toivonen, V. 1998. Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto. 53-66.
- Liukko, S. 1998. Draama – avoin ja joustava prosessi. Teoksessa Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M., Toivonen, V. 1998. Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto. 85-117.

- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Artikkelijulkaisussa *Aikuiskasvatus - aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4/1997. Helsinki: Kansanvalistusseura. 267-274.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Toimittaneet Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-67.
- Mäyry, L. 2005. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos, suomen kieli.
- Niemi, I. 1982. Taide ja yhteiskunta. Teoksessa Varpio, Y. (toim.) 1982. *Taiteen tutkimuksen perusteet*. Juva: WSOY. 7-16
- Nikolajeva, M. 1988. *The magic code: the use of magical patterns in fantasy for children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- O'Neill, C. 1995. *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Opettaja 2005. Eheytetty koulupäivä pitensi päivää. TARKISTA OTSIKKO. Lyhyt juttu lehdessä *Opettaja* 41/2005. Helsinki: OAJ. 6.
- OPS 2001–2003. *Draamakasvatuksen opetussuunnitelma. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003*. Jyväskylän yliopisto.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. *Draamasuunnistus –prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Suomentaneet Raija Airaksinen ja Pekka Korhonen. Jyväskylä: Draamatyö.
- Pietarinen, J. 1995. *Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä*. 3. p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piipari, M. 1998. Avoimet oppimisympäristöt. Teoksessa Jyrkiäinen, P., Laine, T., Liukko, S., Piipari, M., Toivonen, V. 1998. *Avoimet oppimisympäristöt - kehittyvät prosessit*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto. 3-11.
- Pohjola, M. 1997. *Fantasia*. Julkaisussa Larppaajan käsikirja. Suomen live-roolipelaajat ry:n julkaisu näytelmäroolipeleistä kiinnostuneille. 22.
- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien oppimisympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. Artikkelijulkaisussa *Aikuiskasvatus - aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4/1997. Helsinki: Kansanvalistusseura. 275-282.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.



- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Räihä, P. 1998. Johdatus kasvatustieteelliseen metodologiaan. Tero Lindholmin luento ja demomuistiinpanot lastentarhanopettajakoulutuksessa 28.-29.9.1998. Jyväskylän yliopisto, Lastentarhanopettajakoulutus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Toimittaneet Aaltola, J. & Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus. 158-169.
- Saloviita, T. 2003. Yleis Metodikurssin OKL 381 1. luentomoniste 23.9.2003.
- Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, Opetushallitus. 15-43.
- Savola, J. Seikkailupelit seurakunnan toiminnassa. Julkaisussa Larppaajan käsikirja. Suomen live-roolipelaajat ry:n julkaisu näytelmäroolipeleistä kiinnostuneille. 13-15.
- Sihvonen, T. 1997. Pieni johdatus live-roolipelaamisen psykologiaan. Julkaisussa Larppaajan käsikirja. Suomen live-roolipelaajat ry:n julkaisu näytelmäroolipeleistä kiinnostuneille. 6-12.
- Siltala, S. 2003. Narrin maailmasta. Teoksessa Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003. Toimittaneet Østern, A-L., Teerijoki, P. & Heikkinen, H. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 99-131.
- Sinisalo, J. 2004. Fantasia lajityyppinä ja kirjailijan työvälineenä. Näkemyksiä fantasiasta lajityyppinä. Teoksessa Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (toim.) 2004. Fantasian monet maailmat. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. 11-31.
- Sinivuori, T. 2002. "Kouluihin tarvitaan kiertäviä teatteri- ja draamapedagogeja". Artikkelilehdessä Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2002. Helsinki: OKKA –säätio. 61-63.
- Sisättö, V. 2002. Fantasiaa on kaikkialla. Artikkelilehdessä Kirjallisuuslehti Lumooja 1/2002. Tampere. 12-13.
- Sivula, S. 1998. Pesäpallosanaston semanttis-pragmaattista analyysia. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto, suomen kielen laitos.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy.

- Talvitie, D. 1997. Mitä on larppaaminen? Julkaisussa Larppaajan käsikirja. Suomen live-roolipelaajat ry:n julkaisu näytelmäroolipeleistä kiinnostuneille. 4.
- Teerijoki, P. 2001. Draamakasvatuksen perusopinnot, Tero Lindholmin demomuistiinpanot improvisaation yhteydessä 13.11.2001. Jyväskylän yliopisto, draamakasvatuksen laitos.
- Toivanen, T. (1997). Draamasta opetusmenetelmänä. Artikkelit lehdessä Luokanopettaja 4/1997. Helsinki: Luokanopettajaliitto. 4-6.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonut ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.
- Tolkien, J. R. R. 2002. Puu ja lehti. Suomentanut Sisättö, V. Helsinki: WSOY.
- Turunen, K. E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Vainio, N. 1997. Miksi larppaat? Julkaisussa Larppaajan käsikirja. Suomen live-roolipelaajat ry:n julkaisu näytelmäroolipeleistä kiinnostuneille. 5.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suomentanut Karppinen, T. Helsinki: Tammi.
- Wienker-Piepho, S. 2004. Kansantarinat ja folklore fantasian maaperänä. Suomentanut Kovala, U. Teoksessa Blomberg, K., Hirsjärvi, I. & Kovala, U. (toim.) 2004. Fantasian monet maailmat. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki. 32-55.
- Williams, J. 2001. Mikä liittää ihmiset yhteisöksi? Artikkelit julkaisussa Dialogi 11(2001): 1. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen lehti. Suomentanut ja lyhentänyt Bardy, M. Helsinki: Stakes. 19-20.
- Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.) 2000. Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 4-26.
- Østern, A-L. 2003. Aktiivinen esteettinen responsi - taiteelliset oppimisprosessit draamakasvatuksessa. Teoksessa Østern, A-L., Teerijoki, P. & Heikkinen, H. (toim.) 2003. Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 13-30.

# Ilmaisupaja CROM

Kevät 2005

Tätä kaikkea tehtiin

Mikko Roponen

Tero Lindholm

# Sisältö

Aution saaren seikkailu

Lassi & Leevi

Sisilisko

Sota

Rauhan riimu

Hupi

Nukketeatteri

"En oo kuullu mitään"

Improvisaatio

Kristalliverenpisara

## AUTION SAAREN SEIKKAILU

**Teema:** yhteistyö, ryhmäytyminen, tutustuminen draamaan. Koska kyseessä oli ensimmäinen kerta, suoritettiin aluksi pikaiset esittelyt, jonka jälkeen ryhdyttiin työskentelemään yksinkertaisen tarinan parissa. Osallistujat tutustuivat viestiin, joka johdatti autiolle saarelle ja kertoi ilmeisesti haaksirikkoutuneen ryhmän edesottamuksista. Tarina kertoi kolmen henkilön keskinäisistä suhteista ja heidän toiminnastaan tukalassa tilanteessa, yksin ja yhdessä.

1. **Lämmittely**, rohkaistuminen ilmaisuun liikkeen ja tekemisen avulla. Magneetti – leikki.

Osallistujille selitettiin neljän eri komennon merkitys, jonka jälkeen toimittiin ohjaajan komentojen mukaan: Poliisi → seinälle, kaverit → yhteen kasaan, väsymys → lattialle vajoaminen ja unelmat → varpaila kurkotetaan tähtiä.

2. **Esittelyt** – kerhon, osallistujien ja ohjaajien esittely

Leikittiin erilaisia esittelyleikkejä, mm. esittäytyttiin omalle parille, joka sen jälkeen esitti miimisesti parinsa koko ryhmälle. Esiteltiin myös ilmaisupajan toimintaa ja ideoita.

3. **Draamasopimus**

Sovittiin yhteisistä pelisäännöistä, joita kaikkien tulisi pyrkiä noudattamaan: mm. ajankäyttö, toisten kunnioittaminen, vapaaehtoisuus, reilu käyttäytyminen.

4. **Alkukoukku**, tarinankuuntelu, ohjaaja roolissa

Lippaasta löydettiin vanha kirje, jota toinen ohjaajista (roolissa) luki osallistujille. Kirje osoittautui otteeksi autiolle saarelle joutuneen henkilön päiväkirjasta.

5. **Pullaukot** – päähenkilöiden esittely

Osallistujat päättelivät päiväkirjaotteen perusteella, millaisia henkilöitä saarelle oli haaksirikkoutunut. Henkilöitä kuvaavia adjektiiveja koottiin taululle.

6. **Patsaat** – mielikuvituksen käyttäminen, eläytyminen, tarinan kuuntelu ja keksiminen, esiintyminen

Päiväkirjan tarinaa jatkettiin, jonka jälkeen osallistujat saivat kolmessa ryhmässä keksiä itse, kuinka päähenkilöt olivat saarelle joutuneet. Itse keksityt tarinat esitettiin patsaina, joille ryhmät antoivat nimet (esim. veneen kaatuminen, kidnappaus...) Yksi ryhmä teki patsaansa matkaan lähdöstä, toinen ryhmä matkan varrelta ja kolmas saarelle joutumisesta (onnettomuudesta).

7. **Omantunnon** kuja, ohjaaja roolissa – ongelmanratkaisu, toisten huomioon ottaminen vs. itsekkyyys

Päiväkirjan tarina jatkui: päähenkilö oli havainnut ulapalla laatikon, joka ehkä sisältäisi ruokaa. Osallistujat saivat kertoa päähenkilölle mitä hänen tulisi tehdä: hakeako apua, uidako laatikolle yksin, pimittääkö koko löytö... Päähenkilö kulki pitkin osallistujien muodostamaa kujaa, ja osallistujat antoivat hänelle vuorotellen ohjeensa. Lopussa päähenkilö päätti mitä neuvoa kuunnella.

8. **SOS**, avunpyynnön suunnitteleminen – yhteistyö, ryhmässä työskentely

Kirje päättyi: päähenkilö oli kuulevinaan lentokoneen äänen! Osallistujat saivat itse suunnitella jatkoa. Päädyttiin suunnittelemaan SOS-merkinantoa ylilentävälle lentokoneelle. Osallistujat suunnittelivat ja toteuttivat miimisesti merkinantonsa ohjaajan toimiessa kertojana ja hoputtaessa: ”Lentokone lähestyy! Vauhtia!”

9. **Lopetus**, keskustelua jatkosta

Keskusteltiin siitä, miltä tällainen työskentely osallistujista tuntui. Kerrottiin, että tämänsuuntaista toimintaa olisi luvassa jatkossakin. Pyydettiin osallistujia kirjoittamaan omia toiveitaan asioista joita haluaisivat käsitellä jatkossa.

### **Huomioita**

Ilmaisu vaikutti olevan osallistujille vaivatonta, ja he vaikuttivat motivoituneilta. Osallistujat olivat keskenään melko tuttuja jo entuudestaan. Tulevat kerrat rakennettiin pitkälti osallistujien ideoiden ja toiveiden pohjalta.

## LASSI JA LEEVI

**Teema:** Ystävyys, tunteiden ilmaisu, hyvät välit, millainen ystävä on.

### 1. Aloitukset ja yhteisen maailman luominen

- Lämmittelyleikki: takapuoliläpisy. Jaetaan puolet Lasseiksi ja puolet Leeveiksi.
- Musiikki soi: jokainen saa käyttää nyt vain yhtä ruumiinosaansa. Yhdistäkää kaksi kättä – kuusi jalkaa – 10 peppua (osallistujien lkm) – neljä kyynärpäätä (niin että tulee kolme ryhmää TAI jos osallistujia on vähän, voidaan tehdä parit)
- Sarjakuvastripit jokaiselle

### 2. Pullaukko taululle

- Piirretään Lassin ja Leevin kuvat (osallistujat piirsivät) taululle.
- Minkälainen Lassi on? Luonteenpiirteet ym. Ohjaaja kirjoittaa ne taululle: ulkoiset ominaisuudet hahmon ulkopuolelle, sisäiset ominaisuudet sisäpuolelle.
- Millainen Leevi on? Ohjaaja kirjaa ne ylös.
- Millaiset ovat heidän välinsä? Ne kirjoitetaan hahmojen väliin.

### 3. Tarina alkaa: onni & improvisointi pienryhmissä

*”On jälleen yksi tavallinen päivä. Lassi ja Leevi ovat juuri tulossa riemukkaalta tutkimusretkeltään, hymyssä suin. Jo kaukaa näkee, että Lassi ja Leevi ovat hyviä ystäviä. He tekevät yhdessä paljon erilaisia asioita.”*

- Miettikää ryhmissä mitä asioita L&L tekevät yhdessä. Valmistakaa lyhyt esitys. → esitykset edessä ryhmä kerrallaan, muut yleisönä.
- Millaisia tunteita liittyy siihen, kun on hyvä olla? Ohjaaja kirjaa ne pienille lapuille.

### 4. Erimielisyydet & ohitanssi

*”Yht’äkkiä ilmassa lentelee salamoita, kun Lassi on aika lailla eri mieltä Leevin kanssa. Seuraa nahistelua ja taitaa pahankuuloisia haukkumasanojakin / jotain nimittelyäkin kuulua.”*

- jaetaan porukka puoliksi: miettikää niissä ryhmissä, miten L&L erimielisyys näkyy → ohitanssi (musiikkina Opeth: Patterns In the Ivy, levyltä Blackwater Park). Ohitanssin musiikissa tärkeintä on sen luoma tunnelma ja RYTM. Niiden on sovittava aiheeseen ja liikkeen tekemiseen. Instrumentaalimusiikki toimii yleensä parhaiten.

- Mistä erimielisyydet johtuvat? Millaisia tunteita nyt osoitetaan toisille? Ohjaaja kirjailee ne ylös

#### 5. Tarina jatkuu, **still-kuvat** tunnetiloista

*”Leevi kohteliaana tiikerinä päätti lopettaa riidan, pyysi anteeksi ja jätti mököttävän Lassin rauhaan. Kyllä Lassi kohta huomaa oman hölmöytensä. Lassi puhisi ja puhkui, potkiskeli pieniä kiviä, vähän jupisi itsekseen ja samalla vilkuili minne Leevi oikein meni. Ei kai se ala tekemään jotain hauskaa ilman MINUA. Äkkiä perään! Kohta käynnissä olikin jo huikea seikkailu, kun kaverukset saalistivat VAARALLISIA sammakonpoikia ja samalla varoivat valtavia METEORillehtiä, jotka tippuivat pihakoivusta.”*

- Lapuille osallistujien kertomia tunnetiloja, kuten ”ahdistunut”, ”tyytyväinen”, ”kateellinen”, ”onnellinen”, jne. Ohjaaja on ehkä kirjoittanut lisää, jos ryhmästä niitä ei ole noussut. Jokainen osallistuja ottaa vuorollaan lapun hatusta ja tekee still-kuvan sen pohjalta. Muut yrittävät tulkita kyseisen tunteen. Voidaan keksiä tilanne, josta seuraa ko. ilme.

#### 6. Tarina jatkuu

*”Eräänä päivänä kun Lassi heräsi, oli jotain outoa tapahtunut. Hän tunsi sen heti kun heräsi. Olo oli hieman hätäntynyt, mahassa myllersi, mutta Lassi ei heti keksinyt mistä se johtui. Hän päätti mennä ensin aamupalalle, kunhan herättäisi ensin Leevin...LEEVIN!! Leeviä ei näkynyt missään! ÄITIIII! Koko talo pengottiin, myös pihan roskis, naapurin koirankoppi, pihapuun maja ja postilaatikko...turhaan. Leevi oli kadonnut! Lassi päästi muutaman kimaltelevan kyneleen ja mielti samalla niin että savu nousi päästä. Ei kai Leevi suuttunut siitä kun sanoin sitä illalla pölkypääksi...ja karvamadoksi...ja limaluikeroksi...voih!” Lassi oli päättänyt etsiä niin kauan kunnes Leevi löytyisi. Siinä oli äitin turha komentaa Lassia puurolle..”MINÄHÄN EN LEEVIÄ JÄTÄ!!”, Lassi sanoi ja lähti uudestaan etsimään pitkin taloa ja pihaa. Aikaa kului, eikä Leeviä näkynyt. Lassin oli pakko lähteä kouluun, mutta päivästä tuli katastrofi: reppu jäi kotiin, ruokatunnilla hän kompastui kengännauhoihin niin että kanakastike roiskui paidalle, Susku antoi pusun kun Lassi vahingossa avasi hänelle oven, opettaja antoi muistutuksen kun Lassi ei kuunnellut vaan vastasi joka kysymykseen ”se oli vahinko” ja kaiken kukkuraksi oli matikan koe, jossa Lassi unohti jopa oman nimensä... Kaikki tämä siksi, kun Lassi mielti niin kovasti missä Leevi voisi olla.”*



*”Viimein Lassi pääsi kotiin, raskaan päivän jälkeen. Hän laahusti pää painuksissa kotiovelle, avasi sen väsyneenä, otti yhden askeleen kohti eteistä...ja sitten se tapahtui! Salamannopea olento loikkasi portaiden kätköistä suoraan Lassin syliin, niin että seurasi kuperkeikkoja, kolinaa, rahinaa, tömähdyksiä, silitystä, halauksia, ja ilon kyyneleitä...Leevi oli palannut!! ”YÄK, ei pojat halaile”, Lassi sanoi hieman ääni väristen. ”Mitä, menikö sinulle roska silmään?”, Leevi kysyi virnistellen, kun Lassi pyyhkäisi kyyneleen silmäkulmastaan. ”Kuules...”, Lassi ehti sanoa, mutta siinä vaiheessa oli Leevi pyörähti ketterästi ympäri ja ampaisi karkuun, takaa-ajo jo alkanut. Leevi edellä ja Lassi perässä juostiin ympäri taloa. Ja Lassi ei muistellut koulupäivää enää yhtään.” (Ai missäkö Leevi sitten oli ollut...no, se jääköön ystäväysten väliseksi salaisuudeksi)*

### **7. Koonti**

- kerrataan mitä on tehty
- jutellaan siitä miltä tuntui jne

### **Huomioita**

Aihe koettiin mukavaksi ja työskentely ongelmatonta, mutta erityisen syvällistä keskustelua ei syntynyt. Osallistujat kokivat mukavimmiksi tunteiden miimisen esittämisen ja pienten improvisoitujen näytelmien laatimisen ja esittämisen. Loppukeskustelulle ei jäänyt kovin paljoa aikaa.

## SISILISKO

**Teemat:** narsismi, ylpeys, esiintyminen, rohkeus, uhkarohkeus, riskinotto, vaikutuksen tekeminen muihin.

Prosessidraama pyörii sisiliskosta kertovan tarinan ympärillä. Tarinan aikana esitellään itserakas ja ainakin omasta mielestään hyvin tyylikäs ja kaunis sisilisko, joka antautuu jatkuvasti - ja vapaaehtoisesti - vaaralle alttiiksi loikoilemalla kalliolla haukkaa uhmaten. Tarinan kuluessa haukka sieppaa sisiliskon, joka kuitenkin pelastuu täpärästi vain häntänsä menettäen, ja kertoo sen jälkeen motiiveistaan: haukan uhmaaminen on liskolle extreme-urheilua, kiihottava ja jännittävä kokemus sekä tapa esitellä muille liskoille omaa ylivermaisuuuttaan ja rohkeuttaan.

1. **Tarinankuuntelu**, alkuvenyttely, ohjaaja roolissa - lämmitellään, tutustutaan päähenkilöön

Taustamusiikin soidessa sisilisko (ohjaaja) kuvailee kotimaailmaansa, kivitasankoa, kuulijoille, sekä vetää alkuvenyttelyn, jonka aikana myös lisko tulee hieman tutummaksi ("kuvitelkaa olevanne minunlaisiani... venyttäkää kaunis, hoikka, tyylikäs kehonne niiiiiin pitkäksi kuin saatte...")

2. **Pullaukko** - tutustutaan päähenkilöön

Kuulijat yhdessä kokoavat liskoa kuvaavan pullaukon edellisen vaiheen perusteella.

3. **Liskojen rakentaminen** - lämmitellään

Rakennetaan pienissä ryhmissä sisiliskoja ryhmän jäsenistä. Liskot lähtevät liikkeelle taustamusiikin tahtiin.

4. **Tarinankuuntelu** - tarina etenee

Tarina jatkuu: haukka käy liskon kimppuun.

5. **Patsaat** - lämmitellään

Rakennetaan pienissä ryhmissä 2-3 patsasta, jotka kuvaavat haukan hyökkäystä liskon kimppuun.

6. **Tarinankuuntelu**, ohjaaja roolissa - tarina etenee

Kuunnellaan silmät kiinni tarinan jatkoa, avataan silmät ja huomataan että lisko on selvinnyt, joskin menettänyt häntänsä.

7. **Kuuma tuoli**, ohjaaja roolissa - tutkitaan päähenkilön motiiveja, keskustellaan draaman teemoista

Kuulijat kyselevät liskolta tämän voinnista, jolloin käy ilmi että tämä uhmaa haukkaa tahallaan. Kuulijat kyselevät liskolta tämän motiiveista.

8. **Janoja** - pohditaan omaa kantaa draaman teemoihin

Jana-harjoituksia esim.. aiheista "tekeekö riskinotto minuun vaikutuksen?", "esitänkö koskaan muuta kuin omaa itseäni?", tai mistä vain aiheista joita draaman aikana on käsitelty

9. **Omantunnonkuja** tms. - pohditaan omaa kantaa draaman teemoihin

Jokainen osallistuja pääsee, esimerkiksi omantunnonkujan avulla, antamaan liskolle neuvon tai kertomaan tälle mielipiteensä tämän toiminnasta.

### **Huomioita**

Suurimmaksi teemaksi näytti nousevan esiintyminen jonakin muuna kuin omana itsenään, tavoitteena vaikutuksen tekeminen kavereihin. Myös mm. riskinottoa, uhkarohkeutta ja itserakkautta käsiteltiin. Liskon toiminta koettiin ärsyttävänä ja tuomittavana, mutta itse kukin kuulijoista myönsi joissakin tilanteissa "syyllistyvänsä" samankaltaiseen toimintaan.

## SOTA

### sodan monet kasvot

**Teemat:** mitkä syyt johtavat sotaan, eri näkökulmat, eläytyminen. Tätä kertaa varten oli kehitetty tarina kuvitteellisista valtioista, jotka ajautuivat sotaan keskenään. Osallistujat pääsivät esittämään niin poliittisia päättäjiä, rivisotilaita kuin sodasta kärsiviä siviilejäkin. Sota muuttui puheesta toiminnaksi, ja osallistujille pyrittiin myös antamaan kuvaa todellisen sodan aiheuttamista tuhoista.

1. Alkupuhe, **johdanto** – tunnelmaan virittäytyminen, vakavaan aiheeseen valmistautuminen

Osallistujille kerrottiin pääpiirteissään tämän kerran kulku. Osallistujia pyydettiin suhtautumaan aiheeseen asiaankuuluvalla vakavuudella.

2. Tee-ak-ee-allio –**hippaleikki** – alkulämmittely

Osallistujat jaettiin kahteen joukkueeseen, jotka ottivat toisiaan kiinni fyysisesti koskettamalla. Kiinnijääneet jäivät vangiksi toisen joukkueen leiriin, josta heidät oli mahdollista vapauttaa.

3. **Neuvottelu**, osallistujat ja ohjaajat roolissa – eri osapuolten näkökulmat sodan uhatessa.

Osallistujille esiteltiin kehystarina; kuvitteelliset naapurivaltiot Akhmer, Belverus, Dalusia ja Citai sodan uhan alla, ja jaettiin roolit. Jokaista valtiota edusti kaksi osallistujaa. Osa roolihahmoista oli sodan puolella, osa sitä vastaan. Toinen ohjaajista toimi YK:n edustajana ja neuvottelun puheenjohtajana. Neuvottelun aikana eri osapuolet tekivät ehdotuksia, ilmaisivat mielipiteitään, ohjaajat kertoivat huonoja uutisia maiden välisiltä rajoilta ja lopulta ilmoitettiin sodan syttyneen.

4. **Lumisota** – taistelutilanteen kuvaaminen kahden osapuolen välillä

Jaettiin osallistujat kahteen ryhmään, joilla oli reilusti aikaa valmistautua. Toinen ryhmä asettui puolustusasemiin läheisen metsän laidan toisen ryhmän hyökätessä. Hyökkäys keskeytettiin, jonka jälkeen palattiin luokkaan.

5. Sotaan lähteminen, **pienoisnäytelmät** – perheen tilanteeseen eläytyminen sodan syttyessä

Osallistujat jaettiin kolmeen ryhmään, joista jokainen valmisti lyhyen näytelmän. Aiheena oli sotaan lähtö. Ryhmällä oli kolme eri näkökulmaa: velvollisuudentunto, sodan

vastustaminen ja innokkuus sotaan lähdeettäessä. Näytelmät esitettiin taustamusiikin (Apocalyptic) soidessa ja vaikuttaessa voimakkaasti tunnelmaan.

6. **Kirje** rintamalta kotiin, sodan kauhut – henkilökohtainen eläytyminen sotatilanteeseen

Esitettiin osallistujille kuvamateriaalia oikeista sodista ja soitettiin taustamusiikkia. Samaan aikaan osallistujat kirjoittivat kirjettä rintamalta kotiin omana itsenään.

7. **Yllätshyökkäys** – ohjaaja roolissa, yllättävän taistelutilanteen kuvaaminen

Toinen ohjaajista keskeytti kirjeiden kirjoittamisen huutaen ”Hälytys! Hälytys!”. Toistettiin kohdan 4 lumisota mahdollisimman lyhyellä valmistautumisella: osallistujat juoksivat asemiinsa ottaen mukaan vain välttämättömimmät ulkovaatteet. Aiemmin puolustanut ryhmä toimi nyt hyökkääjänä. Taistelu oli lyhyt, ja sen jälkeen palattiin luokkaan.

8. **Kirjeiden luku, loppukeskustelu** – omien mielipiteiden ja tunteiden esilletuontia, kokemusten purku

Luettiin keskenjääneet kirjeet ja keskusteltiin tapahtuneesta. Annettiin palautetta osallistujille.

### **Huomioita**

Neuvottelu ja rooleissa oleminen toimivat hyvin ja osoittautuivat mielenkiintoisiksi. Kirjeiden kirjoittaminen herätti eniten ajatuksia. Rooleissa ja aiheessa pysyttiin hyvin, ja tunnelma säilyi vakavana. Musiikin ja kuvien merkitys tunnelmanluojina oli merkillepantavaa. Kukaan osallistujista ei kuitenkaan vaikuttanut liian järkyttyneeltä missään vaiheessa. Mikäli aihetta haluaa syventää, voi sotaa kuvata vielä rajummin ja raaemmin. Kerran kesto oli normaalia lyhyempi - pidempi aika auttaisi tarjoamaan vielä tehokkaamman kokemuksen osallistujille.

# RAUHAN RIIMU

## Kynnys I

**Teemat:** hauskanpito ja seikkailun kokeminen, oman roolin luominen ja esittäminen roolileikin/liveroolipelin keinoin, yhteistyö, hyvän ja pahan taistelu, ongelmanratkaisu, pelko. Osallistujat kuuluivat tarinan Kynnyksestä - maailmasta joka on lähellä omaamme, mutta silti kaukana, ikään kuin tämän maailman kulissien takana, paikasta jossa taikuus, keijut ja hirviötkin ovat todellisia. Kynnyksellä elettiin rauhatonta aikaa - mahtava Rauhan Riimu oli varastettu ja murrettu kahtia. Sitä etsineet sankarit Flint Skorpioni ja Arkus Mahtava olivat epäonnistuneet - Flint oli kadonnut ja Arkus haavoittunut. Arkus keräsi sankarijoukon, joka lähti etsimään Rauhan Riimua, Flintä ja riimun varastanutta, pelottavaa hirviötä. Osallistujat loivat roolihahmonsia ja esittivät niitä, apunaan ohjaajien antamat kirjalliset vihjeet ja tehtävänä etsiä Rauhan Riimun palaset koulurakennuksesta.

### 1. **Tarinan kuuntelu** - draaman maailmaan tutustuminen

Osallistujat kuuluivat tarinan Kynnyksestä ja Rauhan Riimusta, sekä saivat tietää oman osansa jatkossa. Toinen ohjaajista ei saapunut paikalle ollenkaan - hänen väitettiin sairastuneen.

### 2. **Roolihahmojen luominen ja varustautuminen** - valmistautumista ja roolinottoa

Osallistujat saivat miettiä omia hahmojaan. Heidän tuli kirjata ylös mm. nimensä, ikänsä, lajinsa (keiju, peikko, maahinen...), erikoisvoimansa yms. Heidän tuli myös miettiä luonnettaan ja taustaansa: mitä eläintä he muistuttivat, millaiset suhteet heillä oli keskenään jne. Lisäksi osallistujat valitsivat rooliasut ja maskeerasivat halunsa mukaan, sekä saivat ohjaajalta paperilappuja, joihin oli kuvattu lisää erikoisvoimia sekä vihjeitä tehtävien selvittämiseksi. Esim. kaksi osallistujaa sai avainkortin ja "ovenavausloitsun". Osallistujat muodostivat kaksi yhtä suurta ryhmää.

### 3. **Matkaanlähtö**, ohjaaja ja osallistujat roolissa - valmistautumista, tunnelmaan pääsyä

Arkus Mahtava, haavoittunut velho, lähetti osallistujien muodostamat ryhmät etsimään Rauhan Riimun puoliskoja. Kumpikin ryhmä lähti seuraamaan omaa reittiään saamiensa vihjeiden mukaan.

### 4. **Seikkailu**, ohjaajat ja osallistujat roolissa - eläytymistä, ongelmanratkaisua

Osallistujat vaelsivat selvittämässä vihjeitä ja etsimässä Riimun palasia. He löysivät vihjeitä mm. siitä, että Arkus olisikin petturi, sekä vihjeitä Riimun palasten olinpaikoista. He kohtasivat hirviön (sairaaksi väitetty vetäjä), joka sieppasi yhden heistä. Arkus velho auttoi heitä

välillä. Toinen riimun palanen löytyi ja se vietiin Arkukselle, jolla olikin toinen jo valmiina. Lopulta osallistujat löysivät Flintin luurangon ja saivat selville, että Arkus todella on petturi.

#### 5. Seikkailun **huipennus**, ohjaajat ja osallistujat roolissa

Osallistujat kohtasivat Arkus velhon ja varastivat tältä Riimun. Hirviö hyökkäsi paikalle mukanaan tajuttomaksi kolkattu, vangittu osallistuja. Viime hetkellä tämä heräsi ja auttoi muita osallistujia karkottamaan Hirviön.

#### 6. **Loppukeskustelu** - tarinan loppu, mietteitä ja tunnelmia, tunnelman keventämistä

Mietittiin, mitä Kynnyksellä jatkossa tapahtuisi - tulisiko nyt rauha, palaisiko Hirviö vielä? Käytiin läpi seikkailun juoni, korjattiin heränneitä epäselvyyksiä. Kerättiin palautetta osallistujilta. Naurettiin yhdessä. Kaikki halukkaat saivat sovittaa hirviönaamaria.

**Huomioita:** Draama oli vaikea toteuttaa ja vaati tuntien valmistelua sekä suunnittelua. Roolihahmojen luominen oli aikaa vievää ja vaikeaa ja tapahtui lopulta lähinnä roolivaatteiden ja maskeerauksen kautta, seikkailun aikana ratkaistavaksi tarkoitetut vihjeet osoittautuivat myös liian vaikeiksi ja oikeisiin paikkoihin päästiin lähinnä sattuman kautta sekä Arkuksen pienellä avulla. Yhteistyö roolihahmojen välillä toimi verrattain hyvin, roolihahmoihin eläytyminen vaihtelevalla menestyksellä. Hirviö oli todella pelottava ja sen hyökkäys täysi yllätys - kirkuminen kaikui läpi koko koulurakennuksen. Lopussa tunnelma keveni, mutta silti kerta oli hyvin, hyvin jännittävä. Osallistujat pitivät draamaa hyvin innostavana ja vaativat suureen ääneen lisää samanlaista. Kaiken kaikkiaan kokemus oli osallistujille hurja ja jopa pelottava, mutta myös hauska (myös raikuvaa naurua kuultiin hirviötä paettaessa). Kaiken kaikkiaan lopputulos oli vaivan arvoinen ja tunnelma erittäin korkealla.

## HUPI

### koiran elämää

**Teemat:** koiran elämää, erilaiset näkökulmat, kateus, rooliharjoittelu.

Tutustuimme Hupiin. Koiran elämään mahtuu iloa, mutta myös surua. Lemmikin olemassaolo liikuttaa useita ihmisiä, mikä huomattiin karusti, kun Hupia syytettiin pienen lapsen puremisesta.

#### 1. **Alkulämmittely** – koiran esittäminen

Osallistujat seisovat piirissä. Sanotaan jonkun nimi ja osoitetaan henkilöä kädellä. Se, jonka nimi sanotaan, laittaa tassut eteen ja läähättää kuten koira. Kummallakin sivulla olevat haukkuvat ”VUH VUH”. Tarkoituksena rentoutus ja leppoisa virittyminen aiheeseen.

#### 2. **Alkukoukku:** taululla kuva Hupi-koirasta (suomenpystykorva).

Osallistujat kertovat tuntemuksiaan ja ajatuksiaan Hupista. Keskustellaan. Millainen koira Hupi on kuvan perusteella? Ohjaaja kirjoittaa taululle.

#### 3. **Kohtaus:** hetki Hupin päivästä / elämästä (1-3 oppilaan ryhmät)

Osallistujat saivat valita pareittain jonkin tapahtuman Hupin elämästä ja esittää sen lyhyenä kohtauksena muulle ryhmälle.

#### 4. **Rooliharjoittelu** yksin

Jokainen miettii yksin, miten juuri tämä koira käyttäytyy ja kehittää sille yhden piirteen / ominaisuuden / tavan, jonka tuo selvästi esille. Pyritään olemaan koira. Esitetään koira noin yhden-kolmen osallistujan ryhmissä, jolloin muut ovat yleisöä ja saavat miettiä, mikä on tuo erikoinen piirre.

#### 5. **Kohtaus:** metsästyskoirana häkissä.

Kaikki ovat koiria samassa paikassa → isäntä tulee ja juttelee koirilleen → ottaa vain yhden koiran mukaansa → miten muut koirat reagoivat? → koirat toimivat luonteensa mukaisesti

#### 6. **Ajatusäänet:**

Mitä koirat ajattelevat kun yksi koira vietiin, eikä itse ollut se, jonka isäntä valitsi? Ohjaaja käy koskemassa jokaista ”koiraa” olalle, jolloin koira sanoo ajatuksensa ääneen.

#### 7. Asiantilan selvittely -**Paneelikeskustelu**



Hupi on purrut ihmistä. Paikalla ovat poliisi, omistaja, uhri, silminnäkijät, eläintensuojeluyhdistys, asianajajat, tuomari ja lehtimies. Mitä nyt pitäisi tehdä, kun koira on purrut ihmistä? → Lopetetaan tilanne ennen ratkaisua ja siirrytään taas koirahäkkiin.

#### **8. Ajatusäänet**

Mitä muut koirat nyt ajattelevat, kun on selvinnyt, että Hupi on ehkä purrut pientä lasta?

#### **9. Pienoisnäytelmä**

Mitä Hupille tapahtui paneelikeskustelun? Rooleissa voi olla Hupi, poliisi, omistaja, toiset koirat, eläintensuojelija, uhri,.. Osallistujat tekevät lyhyet kohtaukset siitä, miten Hupin kävi.

#### **10. Valokuva / patsas**

Hupin elämän paras ja huonoin hetki. Kuville / patsaille annetaan nimet.

#### **11. Lopetus -keskustelu**

Keskustelua siitä miltä tuntui, koirista jne.

#### **Huomioita**

Koirat ovat kivoja! Paljon keskustelua ja mielipiteitä aiheuttanut kokemus. Jokaisella oli joitain kokemuksia koirista ja niitä jaettiin avoimesti. Lämminhenkinen kerta.

## NUKKETEATTERI

**Teemat:** tutustua erilaisiin tapoihin kertoa tarinoita, nukketeatterin perusteet. Ohjaajat esittelivät lyhyesti erilaisia nukketeatterin ja tarinankerronnan muotoja. Tämän jälkeen osallistujat pääsivät suunnittelemaan ja toteuttamaan omat esityksensä pareittain. Osallistujat saivat valita seuraavista kerrontatyyleistä:

- käsinuket
- tikkunuket
- sorminuket
- marionetit
- naamioteatteri
- varjoteatteri
- ”kylli-täti” eli piirtämällä kerronta
- kuunnelma

1. **Sadun** valinta: suurin osa pareista keksi itse oman satunsa
2. **Kerrontatyylin** valinta
3. **Esityksen** valmistaminen: roolien jakaminen, nukkien teko, tehosteiden (lavastus, musiikki, valot) suunnittelu ja toteutus, harjoittelu
4. **Esittäminen:** yksi pari kerrallaan esiintyy, muut osallistujat yleisönä
5. **Koonti ja palaute**

**Huomioita:** Ohjaajat toivat paikalle liikaa valmiita nukkeja, jotka sekoittivat oppilaiden ajatuksia ja johtivat siihen, että esitysten valmistaminen kesti hyvin pitkään. Myöskin satujen valinnassa oli hankaluuksia: valmiiden satujen käyttäminen koettiin vaikeaksi ja osallistujat keksivät omia satujaan, mikä osoittautui myöskin aikaa vieväksi ja työlääksi. Esitykset olivat kauttaaltaan hienoja ja tyylikkäitä, mutta välillä oli havaittavissa suunnittelemattomuutta ja siitä johtuvaa sekavuutta.

Ohjeet nukketeatteriesitykseen:

1. valitse kiinnostava satu
2. älä ota liikaa rekvisiittaa – mitä vähemmän sen parempi
3. mieti tehosteet huolellisesti
4. suunnittele esittäjien roolit ja tehtävät huolellisesti etukäteen
5. esityksessä huomioitava erityisesti: rauhallinen puhetyyli, älä puhu toisen päälle, tarinan sujuva eteneminen, iskevä loppu.

## ”EN OO KUULLU MITÄÄN”

**Teema:** kanssaihmisistä välittäminen/vastuu, ohikulkijuus.

Osallistujat rakensivat tarinan lattialta löydettyjen farkkujen ja niiden taskuista löytyneiden esineiden perusteella. Tavoitteena oli päästä niin sanotusti ”housujen sisään” ja eläytyä housujen omistajan asemaan. Erilaisten työtapojen kautta päästiin lopulta tilanteeseen, jossa itse oltiin ohikulkijana ja huomattiin ”uhri”.

1. **Johdanto:** ”En oo kuullu mitään”: (Kolmas Nainen). Ryhmä lepoasentoon, biisi soimaan. Sillä aikaa farkut lattialle.

2. **Keskustelu.** Biisin jälkeen istumaan. Jutellaan lattialle ilmestyneistä farkuista: mitä siinä on, kenelle ne voisivat kuulua, mistä päätellään em., miten saadaan selville omistaja → tutkitaan taskut? Taskuista löytyi mm. pullonavaaja, koteloon piilotettu simpukankuori, koru, avaimet, vähän rahaa, rypistetty postikortti, viestinpala ja partaterä. Jutellaan näistä löydöistä. Osallistujat rakensivat löytöjen perusteella alustavasti kuvan farkkujen omistajan elämästä.

3. **Lööppi.** Pienissä ryhmissä tehdään kootun ”tiedon” varassa iltalehden lööppi. Samaan aikaan tarkastellaan taskusta löytynyttä viestiä ja pyritään kirjoittamaan se auki.

4. **Näytelmä.** Lööpin, viestin ja muun koetun perusteella tehdään samoissa pienissä ryhmissä lyhyt kohtaus, joka ”paljastaa” mitä on tapahtunut. Luetaan lööpit.

5. **Impro** ”ohikulkijat”. Farkut ovat maassa ja esittävät ”uhria”. Pienissä ryhmissä tehdään improvisaatioesitys, johon annetaan aika, paikka ja ihmiset keitä mukana on. Muu ryhmä voi antaa em. seikat. Idea on, että ihmisiä tulee paikalle, jossa makaa joku. Mitä ohikulkijat tekevät?

6. **Keskustelu.** Edellisestä harjoituksesta poimitaan ohikulkijuus. Miksi on tilanteita, jolloin ei välitetä? Mistä se kertoo? Mitä huonoa siinä on? Onko siinä jotain huonoa? Mitä voisi tehdä toisin? Miten voimme vaikuttaa omalla toiminnallamme asiaan?

7. **Lopetus.** ”Sekunnit ja tunnit”:(Kolmas Nainen). Ryhmä lepoasentoon ja biisi soimaan.

### **Huomioita**

Lööppi oli sanana epäselvä – jotkut osallistujat alkoivat kirjoittaa kokonaista artikkelia. Osallistujat olivat selvästi hyvin väsyneitä, eikä vakavaa tunnelmaa tavoitettu. Alku ja farkkujen omistajan elämän pohdiskelu esineiden perusteella onnistui hienosti, mutta lööppien tekeminen osoittautui vaikeaksi ja näytelmät olivat lähinnä riemukkaita farsseja. Joskus vain hyväkään idea ei riitä, koska viritys ei ole aina halutun kaltainen. Kekseliäitä esityksiä joka tapauksessa.

## IMPROVISAATIOTA

**Teema:** tunteet, rohkeus omaan ilmaisuun, heittäytyminen, toisen kuunteleminen ja huomioiminen.

Improvisaatiota oltiin jo kokeiltu lähes jokaisella kerralla pienoisenäytelmissä ja muissa työtavoissa, mutta nyt tehtiin koko kerta pelkästään improa. Alussa kerrottiin impron kulmakivet: avoimuus, toisen kuunteleminen, läsnä oleminen, heittäytyminen ja mokaamisen sietäminen. Tällä kerralla ei käsitelty yhtä tarinaa, vaan parituntinen koostui useista erillisistä kohtauksista ja harjoituksista. Perustilanteet kohtauksille tulevat yleisöltä.

1. **Makuaisti**-harjoitus. Annettiin kaverille jokin ruoka, joka haisi todella pahalle ja toinen ruoka, joka oli herkullisen tuoksuinen. Kaveri reagoi siihen omalla tavallaan.

2. **Lauseen jatkaminen.** Jatkettiin lausetta sana kerrallaan. Tärkeää oli kuunnella edellisiä kertojia ja yrittää reagoida nopeasti.

3. **Statusharjoituksia.** Kaksi ihmistä jossain paikassa. Toinen on arvoasteikossa alhaalla, toinen ylempänä. Tämä näkyy käyttäytymisessä ja suhtautumisessa toiseen. Teimme mm. seuraavanlaisia harjoituksia: asiakas – tarjoilija, kaksi opettajaa

4. **Suhtautuminen** toiseen ihmiseen. Jatkettiin samoilla linjoilla, mutta nyt toinen ajatteli, että toinen on esimerkiksi mahdottoman viisas/tyhmä tai hauska/tylsä.

5. **Nyhjää tyhjäästä.** Yleisö antoi paikan, tilanteen ja tyylin (esim. romantiikka, kauhu, kauniit ja rohkeat, teinix, baletti). Kaksi osallistujaa kerrallaan lavalla.

6. **Tunne-neliö.** Lattialle tehtiin nelikenttä, jonka jokaiseen osaan annettiin yksi tunne (esim. vihainen, onnellinen, hilpeä, surullinen, rakastunut,..). Kolme osallistujaa kerrallaan lavalle, muut antoivat paikan ja tilanteen.

7. **Lopetus,** seuraavan fantasia-kerran suunnittelu. Keskusteltiin improvisaatiokokemuksista, erityisesti hankalista ja onnistuneista asioista. Suunniteltiin myös tulevaa fantasia-seikkailua.

### **Huomioita**

Improvisaatioharjoitukset olivat erittäin onnistuneita kaikin puolin. Osallistujat pitivät niistä kovin ja vaikka improvisaation ei tarvitsekaan olla aina hauskaa, niin kävi useimmiten. Paljon naurua ja iloisia ilmeitä.

## KRISTALLIVERENPISARA

### Kynnys II: paluu Kynnykselle

**Teemat:** hauskanpito ja seikkaileminen, roolin luominen ja esittäminen, yhteistyö, konfliktinratkaisu, yllätysten kokeminen, ennalta saadun tiedon epäileminen, mustavalkoisen asetelman välttäminen, pelko.

Osallistujat kuulivat uuden tarinan Kynnyksestä, - maailmasta joka on lähellä omaamme, mutta silti kaukana, ikään kuin tämän maailman kulissien takana, paikasta jossa taikuu, keijut ja hirviötkin ovat todellisia. Osa osallistujista tunsivat myös maailman jo ennestään ja oli ehtinyt miettiä roolihahmoa sekä -asua itselleen. Tällä kertaa Kynnykseltä lähti kolme ryhmää etsimään lumottua, parantavaa kasvia, Kristalliverenpisaraa, Rajamailta ihmisten maailman ja Kynnyksen väliltä. Keijukallion väki etsi parannusta kuumetautiin, joka vaivasi heidän valtakuntaansa, Valkoisen Vartijana Linnan väki apua myrkytetyille prinssi-vauvalle ja kukaan ei tiennyt Pohjolan Velhojen vaikutteita. Kaikki olivat kuulleet, että Rajamailla liikkui hirviöitä - seikkailijoita, jotka olivat kerran tavoitelleet Kristalliverenpisaran legendaarista ikuisen elämän lahjaa...

#### 1. **Tarinan** kuuntelu - maailmaan tutustuminen

Osallistujille kerrottiin tarinan lähtökohdat.

#### 2. **Roolihahmon** luominen, roolinotto, varustautuminen, matkaan lähtö - valmisteluja

Osallistujat muodostivat kolme ryhmää, joista jokainen erikseen luki lisätietoja tarinan juoneen ja ryhmänsä tehtävään liittyen. Lisäksi heille jaettiin erikoiskykyjä, varusteita ja vihjeitä sekä karttoja avuksi matkalle. Pohjolan Velhot saivat tietää, että Kristalliverenpisara olisi oikeasti lumottu olento, ja että ikuisen elämän lahjaan liittyi vaara hirviöksi muuttumisesta. Heidän tehtävänsä olisi tuhota Kristalliverenpisara, jotta muita ryhmiä voitaisiin suojella. Ryhmät lähetettiin liikkeelle eri aikoihin.

#### 3. **Seikkailu**, ohjaajat ja osallistujat roolissa

Osallistujat seurasivat karttojaan ja etsivät niihin lisäpalasia. Matkalla kohdattiin hirviöitä ja salaperäinen seikkailija, joka toisaalta auttoi, toisaalta huijasi osallistujia.

#### 4. Mustan Ritarin **kohtaaminen**, ohjaajat ja osallistujat roolissa

Osallistujat kohtasivat Mustan Ritarin, hirviön, jonka piti vartioida Kristalliverenpisaraa. Tämä ei kuitenkaan ollut avoimen aggressiivinen tai vaarallinen, vaan suostui viemään

osallistujat Kristalliverenpisaran luo, jolloin selviäisi miksi osallistujat olivat paikalla, ja jolloin päätettäisiin jatkotoimenpiteistä.

#### **5. Loppuhuipennus**, ohjaajat ja osallistujat roolissa

Yhdessä Mustan Ritarin kanssa osallistujat löysivät Kristalliverenpisaran, joka ei ollutkaan kukka vaan kaunis neito. Alkoi väittely siitä, mitä seuraavaksi tapahtuisi - antaisiko Musta Ritari viedä Kristalliverenpisaran pois, oliko hän rakastunut Kristalliverenpisaraan, kuka saisi Kristalliverenpisaran omakseen, tuhottaisiinko Kristalliverenpisara? Tilanne oli kehittymässä kohti taistelua, kunnes Musta Ritari myöntyi siihen että Kristalliverenpisara voitaisiin viedä pois. Ennen tilanteen laukeamista paikalle hyökkäsi kuitenkin kaksi paha seikkailijaa - tappajia jotka olivat myös Valkoisen Vartijan prinssin myrkyttämisen takana - ja tilanne päättyi taisteluun.

#### **6. Loppukeskustelu** - tarinan loppu, mietteitä ja tunnelmia, tunnelman keventämistä

Keskeytettiin "peli" ja istuttiin neuvottelemaan. Mietittiin, mitä jatkossa todennäköisesti tapahtuisi, ja arveltiin, että Musta Ritari ja pahat seikkailijat nujerrettiin ja Kristalliverenpisara lähti auttamaan sairaita ja myrkytettyjä. Siitä, yrittäisivätkö velhot vielä tuhota Kristalliverenpisaran, ei päästy yhteisymmärrykseen. Annettiin ja vastaanotettiin palautetta puolin ja toisin ja paljastettiin arvoitukseksi jääneet juonipaljastukset.

**Huomioita:** Tämä draamakerta oli jälleen hyvin työläs suunnitella ja toteuttaa, ja vaati kaksi ylimääräistä, aikuista avustajaa. Hahmot oli luotu suuremmalla huolella kuin aiemmin, ja niihin eläydyttiin vaihtelevalla menestyksellä. Arvoituksia ei koettu liian vaikeiksi, ja ohjaajien roolit auttoivat osallistujia näiden seikkailun varrella. Lopussa esiintynyt konflikti osallistujien hahmojen välillä oli vaikea ratkaista ja olisi saattanut vaatia "tuomaria" ohjaamaan neuvottelua, vaikka ratkaisuun päästiinkin. Yhteistyötä osallistujat tekivät vaihtelevasti. Tunnelma oli hyvin tiivis ja osallistujat innokkaasti mukana. Draama oli kuitenkin paikoitellen liian pelottava ja jännittävä - kaikki osallistujat eivät uskaltaneet tutkia kaikkia paikkoja tai pahoittivat välillä mielensä. Lopussa kuitenkin kuultiin taas paljon vaatimuksia samansuuntaisista seikkailuista jatkossakin, ja kaiken kaikkiaan koko vaikeasti hallittava kokonaisuus onnistui erinomaisesti.

## Liite 2. Kyselylomake

### TUTKIMUSLUPA-ANOMUS HUOLTAJALLE

Ilmaisupaja Crom loppui viime keväänä ja toukokuun aikana Tero keräsi palautetta pajasta. Osa osallistujista ei muistanut palautetta palauttaa, ja nyt kerään vielä viimeiset talteen. Mahdollista jatkoa varten pyydämme osallistujia kirjoittamaan palautetta siitä, miltä toiminta on tuntunut. Palaute toimii ilmaisupajan toiminnan arviointina.

Samalla palaute on osa toisen ohjaajan (Tero Lindholm) graduaineistoa. Gradututkimuksen aihe on ”Ilmaisupaja CROM ja sen merkitys osallistujille”. Tarkastelukohteena ovat kokemukset ja tunteet, joita ilmaisupajassa on koettu. Palautelomakkeen lisäksi aion haastatella noin kolmasosaa osallistujista. Haastattelussa syvennetään palautelomakkeessa esiin tulleita asioita. Haastattelu tapahtuu Normaalikoululla syksyn 2005 aikana ja kestää 15–30 minuuttia.

Aineistoa tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä osallistujien nimiä mainita missään vaiheessa.

Alla on palautettava osa, jossa kysyn lupanne tutkimukseen osallistumisesta. Palauta osa (ja palautelomake, jos annat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta) Norssin kanslistille kolmanteen kerrokseen TAI Terolle. Mikäli on kysyttävää, voi soittaa Terolle numeroon

050-414 60 33. Kiitos paljon!

---

Ilmaisupaja CROM ja sen merkitys osallistujille

- Kyllä. Lapseni saa osallistua tutkimukseen (palautelomake ja mahdollinen haastattelu).
- Ei. Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus

---

## PALAUTE

Näitä asioita kysytään kahden asian vuoksi. 1) Saamme tietoa miltä CROM on maistunut ja voimme parantaa pajaa entisestään. 2) Teron tutkimusta varten, jonka aiheena on ”Ilmaisupaja CROM ja sen merkitys osallistujille”

Vastaa huolellisesti ja ajatuksella.

Mitä enemmän pohdit ja kirjoitat, sitä iloisempia olemme! Voit tarvittaessa jatkaa kirjoitusta paperin toiselle puolelle, mikäli tila ei riitä.

Suuri kiitos jo tässä vaiheessa kaikille teille vintiöille! CROM! teevee: Tero & Mikko

### **Ilmaisupaja Crom**

#### ”TUNTEET”

1. Mikä sai sinut kiinnostumaan ja houkutti mukaan?

2. Mitkä asiat ilmaisupajassa ovat tuntuneet mukavalta? Miksi?

3. Mitkä asiat ilmaisupajassa ovat tuntuneet ikävältä? Miksi?

4. Miltä tuntuivat kerrat, kun suunnittelitte ryhmässä toisille ohjattavaa tarinaa?  
Perustele.



## ”OPPIMINEN”

5. Oletko oppinut ilmaisupajassa jotain? Mitä? (Voit käyttää apunasi Ilmaisupaja Crom: ”Tätä kaikkea tehtiin” –vihkosta) Voit miettiä oppimista esimerkiksi tarinoiden teemojen kautta ja seuraavien oppimisalueiden avulla. Olen oppinut:

a) sisällöstä (käsitellyt aiheet, asiat, ilmiöt, ongelmat):

b) omasta itsestä (henkilökohtainen kehittyminen jollain tavalla):

c) sosiaalisista taidoista (oletko oppinut jotain toisten kanssa toimimisesta, kuten toisten huomioiminen, kuunteleminen, mielipiteiden jakaminen, yhteistoiminta, yhteinen toiminta ryhmässä jne.):

d) draamasta, ilmaisusta ja teatterista (draamallisia työtapoja, miten rakennetaan, luodaan ja esitetään draamaa jne.):

6. Mikä on ollut hankalaa? Miksi? (Voit miettiä taas oppimisalueiden avulla)

7. Missä olet onnistunut? Perustele.

”OSALLISTUMINEN”

8. Miten olet osallistunut suunnitteluun ja toimintaan sekä käyttäytynyt ilmaisupajassa?

9. Oletko osallistunut toimintaan aktiivisemmin vai passiivisemmin kuin omassa luokassa? Perustele.

10. Mitä olet ajatellut tai ajattelet tällaisesta ilmaisullisesta työskentelystä, jollaista olemme tehneet ilmaisupajassa? Perustele.

11. Mikä kerroista jäi parhaiten mieleesi? Miksi?

”TULEVAISUUS”

12. Jos CROM jatkuu, olisitko kiinnostunut tulemaan mukaan? Perustele.

13. Millaisia aiheita/tarinoita/asioita haluaisit tehdä?

Ympyröi kysymyksistä (kysymysnumeroista) se, josta mieluiten haluaisit keskustella haastattelussa.

**KIITOS ERITTÄIN TÄRKEISTÄ MIELIPITEISTÄSI !**

### Liite 3. Haastattelukysymykset

#### TUNTEET

1. Millaisia tunteita koit? Mihin asiaan ne liittyivät?
2. Miten kuvailisit Ilmaisupaja Cromia jollekin kaverillesi/ulkopuoliselle, joka ei tiedä yhtään mikä Ilmaisupaja on ja mitä siellä voi tehdä? (Mitä me teimme siellä?)
3. Kuvaile jotain osallistumiskertaasi. Kerro omin sanoin millaisia asioita jäi mieleen.

#### FANTASIA

1. Mitä fantasia sinulle tarkoittaa? Mitä fantasia on?
2. Millaisia asioita fantasia-seikkailussa voi kokea?
3. Mikä siinä on parasta?
4. Kuinka paljon olet lukenut/nähty fantasia-aiheisia kirjoja/elokuvia?

#### OPPIMINEN

1. Miten Crom on vaikuttanut käsityksiisi, asenteisiisi, ajatteluusi tai toimintaasi? (Onko jokin asia muuttunut eli ajatteletko jostain eri tavalla tai toimitko eri tavalla jossain tilanteessa?)
2. Mikä on tärkein asia, joka sinulle tapahtui/jonka olet kokenut Cromissa?
3. Mitä sinä annoit ryhmään? Mitä ryhmä antoi sinulle?
4. Cromissa välineinä olivat kuvat, musiikki, tarinat, tila, nuket, kartat, kirjat, kirjasto, rekvisiittavaatteet, puuarkut, puumiekat, mielikuvitus, luku, kirjoitus, kieli, keskustelu, ryhmätyö jne. Mikä näistä oli sinulle paras tapa kokea asioita?

#### OSALLISTUMINEN

1. Millainen oppilas on aktiivinen? Entä passiivinen?
2. Mitä keinoja/tapoja sinulla oli osallistua toimintaan Cromissa? (Oliko toimintaan helpp osallistua? Tarviko jännittää mitään?)
3. Oletko tyytyväinen omiin kykyihisi, taitoihisi ja toimintaasi Cromissa? Mihin olet tyytyväinen? Mitä voisit parantaa? (Kerro vielä omin sanoin millainen sinä olet? Mitä ajattelet itsestäsi?)