





ABSTRACT

Laakso, Erkki

Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004, 230 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 238)

ISBN 951-39-1771-1

Summary

Diss.

The aim of the study was to throw light on what student teachers experience during a basic course in educational drama and, on this basis, to arrive at an understanding of the learning potential contained in drama work. Learning potential refers to those learning opportunities that drama work offered. The study focuses on drama teaching which, in addition to seeking a deeper understanding of selected themes, endeavoured to introduce students in a preliminary way to drama work in the Heathcote/Bolton tradition. The researcher worked as the course instructor.

The study is a case study where drama experiences are examined using a phenomenological-hermeneutic approach. The collection of data was carried out using data triangulation (video recordings, student diaries, questionnaires, researcher's diary).

Process drama proved to be a rich working method offering diverse and very individual experiences. Five areas of significance were formed to include any accumulated learning experiences: the theme dealt with, teacherhood, educational drama, self-reflection and evaluation of various matters that arose. The students' response to the method was unambiguously positive. As far as learning from the themes was concerned, it was revealed that the learning occurring in process drama represents categories that describe broadly-based learning (Eklund-Myrskog 1996): learning as *a qualitative change of meaning*, learning as *a constructive activity aimed at understanding*, learning as *an interpretative process aiming at a better understanding of reality*.

It came out that in process drama a person is always working with his/her own personality. The significance of discussions for an in-depth understanding of matters was regarded as important. Drama proved to be suitable for the learning of universals and concepts. The motivation-boosting effect of process drama was also noted. Apart from learning related to the themes, the learning potential of process drama became apparent in the areas of empathy, self-knowledge, group dynamics and of artistic experiences.

Keywords: drama education, process drama, educational drama, learning potential, Dorothy Heathcote, drama experience, experiential learning

Author's address Erkki Laakso
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä
elaakso@edu.jyu.fi

Supervisor Anna-Lena Østern
Faculty of Education
Åbo Akademi University
P.O. Box 311, FI-65101 Vasa

Rewiers Marja-Liisa Julkunen
Department of Applied Education
University of Joensuu, Finland
P.O. Box 111, FI-80101 Joensuu

Jaakko Lehtonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Opponent Jaakko Lehtonen
Department of Communication
University of Jyväskylä, Finland
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

ESIPUHE

“Työ tehty on, ma pääsin voittajaksi...”. Näin Runebergin merkkivuonna, nämä sanat runosta “Döbeln Juuttaalla” sopivat kuvaamaan tämän hetkisiä tunteitani yllättävän hyvin. On tultu riemullisten kiitosten aikaan.

Siirtyminen syvällisemmin kasvatuksellisen draaman maailmoihin tapahtui silloin kun siirryin opettajankoulutuksen pariin. Edellytykset tähän loi varhainen työtoverini, legendaarinen Brian Way, jota en pysty kyllin kiittämään siitä tiestä, jonka hän minulle avasi.

Tutkimukseni käynnistyi lähes kymmenen vuotta sitten. Keräsin aineiston syksyllä 1994, ja voidaan puhua rakastumisesta aineistoon. Pidin aineistoa niin arvokkaana, että en katsonut voivani ilman omantunnon tuskia jättää sitä käsittelemättä, vaikka jäin eläkkeelle jo vuosia sitten. Olen kuluneina vuosina ‘seurustellut’ tutkimukseen osallistuneiden kanssa videotallenteita katsellen ja heidän päiväkirjojaan lukien. Opiskelijoiden sitoutuminen draamaprosesseihin ja heidän työpanoksensa kunnioittaminen ovat ensisijainen syy tämän tutkimuksen loppuunsaattamiseen. Kohdistan suuret kiitokseni pedagogisen draaman peruskurssin silloisille opiskelijoille. Kiitos yhteisistä kokemuksistamme. Sen lisäksi haluan kiittää kaikkia muitakin opiskelijoita, joiden kanssa sain vuosien varrella kokoontua draaman kasvatuksellisia mahdollisuuksia tutkimaan.

Seuraavat kiitokseni osoitan Helena Varikselle, joka siirsi päiväkirjatekstit sähköiseen muotoon ja Sirpa Muhoselle, joka purki yksityiskohtaisesti kaikki videonauhat kirjoitettuun muotoon. Olen kokenut heidän työpanoksensa ja siihen käytetyn ajan yhtä lailla velvoittavana kuin opiskelijoiden osuuden. Tehty työ on motivoinut minua jatkamaan.

Lämpimät kiitokseni professori Sirkka Hirsjärvelle ja professori Leena Lauriselle, jotka ohjasivat ja kannustivat minua tutkimukseni alkuvaiheessa. Hetki, jolloin Sirkka Hirsjärvi ojensi minulle ohimennen Hornbrookin teoksen “Education and Dramatic Art” osoittautui välittömästi merkitykselliseksi. Pian sen jälkeen tapasin David Hornbrookin henkilökohtaisesti Lontoossa. Tämä tapaaminen merkitsi alkusoittoa kansainvälisiin kontakteihin, joiden avulla pyrin kuroma umpeen kuilua, joka vallitsi suomalaisen draamaosaamisen ja englantilaisen draamakasvatuksen välillä. Keskeinen pyrkimykseni oli luoda silloista paremmat edellytykset alan suomalaiselle tutkimukselle. Jossain taustalla kummitteli ajatus henkilökohtaisesta tutkimuspanoksesta.

90-luvun jälkipuoliskoa leimasivat kohdallani kansainväliset seminaarit, konferenssit ja kongressit sekä niiden ohessa huomattava opetusvelvollisuus. Voimani eivät riittäneet tutkimukseni eteenpäin viemiseen. Sen sijaan osallistuminen luentoihin ja käytyihin keskusteluihin avarsivat ja ajankohtaistivat näkemyksiäni. Tutkimukseni näkökulmasta haluan kiittää Björn K. Rasmussenia, Nils Braanaasia, David Hornbrookia, Janek Szatkowskia, Pamela Bowellia, Allan Owensia, Andy Kempeä, Sandra Hesteniä, Jonothan Neelandsia ja John Somersia monista erilaisista opetusta ja tutkimusta koskevista virikkeistä, joita heiltä sain. Erityiset kiitokset kuuluvat Björn Rasmussenille, jonka väitöskirja

herätti luottamukseni draamapedagogisen tutkimuksen mahdollisuuksiin. Ne kuuluvat myös Pamela Bowellille, jonka välityksellä sain kosketuksen minulle uuteen prosessidraamaan sekä Sandra Hestenille, joka kuin sattumalta käveli Brisbanessa sen pienen pystypöydän luo, jonka äärellä nautin taukokahviani. Hän johdatti minut Dorothy Heathcoten metodologiaa koskevan tutkimuksen pariin. En voi myöskään olla toistamiseen mainitsematta Allan Owensia, jonka inspiroivasta opetuksesta olen saanut yhdessä opiskelijoiden kanssa nauttia useiden vuosien ajan, aina siitä lähtien kun kouluttajavaihto välillämme käynnistyi. Kaikki edellä mainitut vierailivat tutkimukseni hiljaisina vuosina Jyväskylän yliopistossa ja jättivät jälkensä siihen ajatteluun, joka toimii tutkimukseni taustalla. Ajattelen esikuviani ja yhteistyökumppaneitani lämmöllä.

Anoin aikoinaan pääsyä tutkijakouluun erityisesti siksi, että olisin tietoinen siitä, missä pohjoismaisen tutkimuksen osalta mennään. Kun tänään katson "Århusin klubin" (oma nimitykseni) tilannetta, totean, että sen jäsenistä ovat kouluttajien ohella väitelleet: Tor-Helge Allern, Faith Gabrielle Guss, Ida Hamre, Hannu Heikkinen, Ida Krøgholt ja Viveka Rasmusson. Lähetän kiitolliset terveiseni teille, jotka autoitte minua orientoitumaan pohjoismaisen tutkimuksen kenttään.

Draamakasvatuksen tiellä olen kohdannut useita läheisiksi tulleita ystäviä, joita tahdon kiittää yhteistyöstä sekä heidän uskostaan draaman mahdollisuuksiin paremman huomisen rakentamisessa. Valitettavasti en voi luetella kaikkia, ainoastaan pitkäaikaisimmat. Heitä ovat Ritva Nyfors ja Riitta Seppälä Helsingin opettajankoulutuslaitokselta, läheiset kollegani Jyväskylän ajalta Meri Tuuli Calamnius ja Raimo Vähänikkilä sekä Seija Okkonen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Tähän joukkoon liitän pitkäaikaisia ystäviäni Fidean piiristä. Minulla on ollut ilo tehdä yhteistyötä mm. Tintti Karppisen, Soile Rusasén, Maissi Salmen, Annemari Untamalan ja Marjo-Riitta Ventolan kanssa. Myös Pekka Korhonen Teakista ja Raija Airaksinen ovat olleet samoissa ympyröissä. Kiitokseni teille. Soilelle erityiskiitokset yhteisestä 'kurssivanhemmuudesta', joka liittyi lukion ilmaisutaidon opettajien pätevyittämissä koulutukseen.

Ilman Jyväskylän yliopiston, kasvatustieteiden tiedekunnan ja opettajankoulutuslaitoksen tukea ei draamakasvatuksen alueella tapahtunut edistys olisi ollut mahdollista. Esitän kunnioittavat kiitokseni rehtori Aino Salliselle ennakokoluulottomasta ja rohkaisevasta suhtautumisesta draamakasvatukseen. Erityisesti mieleeni on jäänyt hänen ratkaiseva panoksensa vaiheessa, jossa lähdimme toteuttamaan ensimmäistä Suomessa järjestettyä pohjoismaista draamakongressia. Kiitän lämpimästi professori Seppo Hämäläistä, professori Jorma Ekola, professori Tapio Vahervaa, professori Hannu Olkinuoraa, professori Helena Rasku-Puttosta sekä laitoksen nykyistä johtajaa Jorma Ojalaa siitä luottamuksesta, jota osoititte minua kohtaan draamapedagogiikan kehittämisen eri vaiheissa. Erityiset kiitokset professori Eira Korpiselle ja Helena Rasku-Puttoselle siitä, että otitte ohjattavaksenne draamakasvatuksen ensimmäisiä opinnäytetöitä siinä vaiheessa, kun ala otti ensiaskeleitaan. Kiitos kuuluu myös hyvillä työtovereilleni opettajankoulutuslaitoksella ja normaalikoulun alasteella. Viimeisenä, en vähäisimpänä, kohdistan kiitokseni hallintopäällikkö

Sakari Liimataiselle, joka on ollut mukana draamakasvatuksen kehittämistyön kaikissa vaiheissa.

On kaksi ryhmää, joita en voi kiitoksissani sivuuttaa. Toisen muodostaa 'Juomatehtaan väki' eli opettajankoulutuslaitoksen ja Jyväskylän avoimen yliopiston draamakasvatuksen henkilökunta. Tähän kuuluvat Hannu Heikkinen ja Pipsa Teerijoki, joiden ilmestyminen draamakasvatuksen kenttään herätti luottamuksen draamaa koskevan tutkimuksen edistymiseen. Kiitos siitä, että suositte lukemaan työni ja annoitte arvokasta kriittistä palautetta, jonka olen pyrkinyt ottamaan huomioon. Kiitos myös Tiinalle, Tuijaleenalle, Japolle, Satulle, Eerille ja Martille. Te olette uskomattomalla tavalla luottaneet työni valmistumiseen silloinkin, kun olen ollut epätoivon partaalla.

Työni käynnistyi uudelleen siinä vaiheessa kun professori Anna-Lena Østern tuli Jyväskylään. Kohdistan tärkeimmät, erityisen lämpimät kiitokseni hänelle, työni erinomaiselle ohjaajalle. Voidaan sanoa, että ilman Anna-Lenan asiantuntevaa, vaativaa ja rohkaisevaa panosta tämä väitöskirja olisi jäänyt tekemättä. Kiitos Anna keskusteluista, kärsivällisyydestä ja kuriiriposteista, joita Vaasa/Jyväskylä-juna etenkin ponnistusteni loppuvaiheessa välillämme kuljetti. Kiitos kaikille Anna-Lena Østernin vetämien jatkotutkimusseminaarien osanottajille, joista mainitsen tässä vain ne, joita nimet eivät ole edellä esiintyneet. Kiitos teille Teija, Eeva, Molla, Heli, Sanna, Ari, Sami, Tiitti, Riitta, Mirka ja Jari käydyistä keskusteluista ja saamastani palautteesta.

Parhaimmat kiitokseni työni esitarkastajille, professori Marja-Liisa Julkulle ja professori Jaakko Lehtoselle todella nopeasta palautteesta. Kiitän myös tehdyistä korjausehdotuksista ja eräiden kömmähdysten osoittamisesta. Työni muista lukijoista tahdon kiittää erityisesti professori Juhani Jussilaa hänen kanssaan käymistäni keskusteluista ja rakentavista ehdotuksista. Juhanin ansiota on, että alun perin hyvin rönsyilevä tekstini ratkaisevasti tiivistyi.

Lopuksi tahdon kiittää kaikkia teitä, jotka olitte mukana prosessin loppuvaiheessa ja julkaisun viimeistelyssä. Kiitän Glyn Hughesia siitä, että hän käänsi yhteenvedon englanniksi, avasi portit Chester Collegen draamayksikköön ja mahdollisti sekä kouluttaja- että opiskelijavaihdon käynnistymisen laitostemme välillä. Matti Haveri-Heikkilää kiitän videokuvauksesta, julkaisun hienon kansikuvan sommittelusta, kuvioiden viimeistelystä sekä pitkäaikaisesta läheisestä työtoveruudesta. Kai Hakkarasta kiitän avusta tekstin muotoilussa sekä tekstinkäsittelyyn liittyvien ongelmien uhrautuvasta ja rauhallisesta selvittämisestä niissä vaiheissa, jolloin tietokoneeni kapinoi ja tutkijan sormi meni suuhun.

Kaikki me, jota olemme väitösmyllyyn lähteneet, tiedämme miten suunnattomasti se vaatii läheisiltämme. Tiedämme myös, miten arvokasta läheisten hyväksyntä ja tuki on. Kiitos Pirkko, että olet jaksanut kulkea rinnallani nämä monien kieltäytymisten ajat. Kiitos teille kaikkein läheisimmät siitä, että olette jaksaneet myötäelää, tukea ja kiinnostusta osoittaen kannustaa. Kiitos Heikki ja Susanna, Helena ja Hannu!

Omistan tämän työni vaimolleni Pirkolle ja kahdelle pienelle pojanpojallenne Nikelle ja Rikille. Potkua poikaset!

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusprosessin vaiheet	28
KUVIO 2	Prosessidraaman oppimispotentialin idea	43
KUVIO 3	Deweyn kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984, 23)	68
KUVIO 4	Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen prosessimalli. Muokattu Savan (1993, 38) mukaan	71
KUVIO 5	Ajatusmalli ymmärryksen syvenemisestä prosessi-draamassa (Laakso 1997b, 18).....	76
KUVIO 6	Draamakokemusten keskeiset merkitysalueet.....	102
KUVIO 7	Opettajuuteen avautuneet näkökulmat	104
KUVIO 8	Pedagogiseen draamaan avautuneet näkökulmat	109
KUVIO 9	Itsereflektioon avautuneet näkökulmat	125
KUVIO 10	Arviointiin sisältyvät näkökulmat	135
KUVIO 11	Yhteenveto draamakokemuksiin sisältyneistä merkityksistä.....	145
KUVIO 12	Opiskelijoiden draamakokemuksiin sisältynyt oppiminen peilattuna oppimispotentialin ulottuvuuksiin.....	176
KUVIO 13	Prosessidraaman oppimispotentialia esittävä malli.....	178

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Draamatyöskentelyn mahdolliset oppimisalueet joidenkin draamatutkijoiden/opettajien mukaan.....	45
------------	--	----

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	13
1.1	Tämän tutkimuksen ja tutkijan tarina	15
1.2	Tutkittava ilmiö.....	19
1.3	Esiymmärrykseni.....	19
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
2.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	24
2.2	Tutkimusmenetelmä	25
2.2.1	Tutkimushenkilöt ja tutkimustilanne	26
2.2.2	Tutkimuksen suorittaminen	27
2.2.3	Tiedonhankintamenetelmät ja niiden tehtävät	28
2.2.4	Analyysimenetelmät	31
2.3	Opetuksen toteuttaminen.....	32
2.3.1	Peruskurssin luento-osuuden sisältö.....	32
2.3.2	Draamajaksojen strukturoinnin periaatteet.....	33
2.3.3	Mallin liittäminen opetuksen teoreettisiin lähtökohtiin.....	33
2.3.4	Draamajaksojen aiheet ja Heathcote/Bolton -traditio	34
2.4	Opetuksen ja tutkimuksen taustalla olevat käsitykset.....	35
3	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	39
3.1	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	39
3.1.1	Pedagogisen draaman oppimispotentiaali	39
3.1.2	Esteettinen kahdentuminen	41
3.1.3	Alueet, joille oppimispotentiaalin katsotaan sijoittuvan	44
3.2	Draamaopetuksen keskeiset käsitteet.....	45
3.2.1	Draama ja draamapedagogiikka	45
3.2.2	Pedagoginen draama, draamakasvatus, prosessidraama	48
3.3	Pedagogisen draaman kehitysvaiheita.....	54
3.3.1	Draamaopetukseen liittyvät kasvatukselliset näkemykset	54
3.3.2	Pedagoginen draama Yhdysvalloissa - Creative Dramatics	54
3.3.3	Pedagoginen draama Englannissa	55
3.3.4	'Newcastlen koulun' perintö	56
3.3.5	Dorothy Heathcoten metodologiaa koskevia tutkimuksia	59
3.3.6	Universals – yleisinhimillisen tavoittaminen	64
3.3.7	Pedagoginen draama suomalaisessa opettajankoulutuksessa	65
4	OPPIMISEN TEOREETTISET PERUSTEET.....	67
4.1	Prosessidraaman oppimispsykologiset perusteet.....	68

4.2	Taiteellinen oppimisprosessi	69
4.3	Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen prosessimalli	70
4.4	Toteutetun opetuksen suhde taideopetukseen	72
4.5	Aikuisten kokemuksellinen oppiminen	73
4.6	Eksistentiaalinen kohtaaminen.....	75
4.7	Ymmärtämisen laajeneminen ja syveneminen.....	76
5	DRAAMAJAKSOJEN MAKROKUVAUS JA -ANALYYSI	77
5.1	Draamajaksojen yhteiset piirteet	77
5.2	Draamajaksojen kuvaukset ja makroanalyysit.....	78
5.2.1	Draamajakso 1: “Koivu ja tähti”	78
5.2.2	Draamajakso 2, “Konsensus”	82
5.2.3	Draamajakso 3, “Outsider 1”	86
5.2.4	Draamajakso 4, “Outsider 2”	90
5.2.5	Draamajakso 5, “Koulukiusaaminen”	93
5.3	Kolmen opiskelijan draamakokemukset.....	96
5.3.1	Pirjo.....	96
5.3.2	Minna.....	98
5.3.3	Janne	99
6	DRAAMAKOKEMUKSET PÄIVÄKIRJOJEN VÄLITTÄMINÄ.....	101
6.1	Opettajuus draamakokemusten merkitysalueena.....	103
6.1.1	Opettajan/kasvattajan tehtävään liittyvä näkökulma	104
6.1.2	Yhteys teoriaan.....	104
6.1.3	Näkökulma sovellukseen	105
6.1.4	Opettajan pedagoginen vastuu.....	106
6.1.5	Opettajuuteen liittyneet merkitysisällöt ja niiden tulkinta...	107
6.2	Pedagoginen draama kokemusten merkitysalueena	108
6.2.1	Pedagogisen draaman peruselementit	109
6.2.2	Pedagoginen draama opetusmenetelmänä.....	112
6.2.3	Pedagogiselle draamalle ominaisia piirteitä.....	113
6.2.4	Keskustelun merkitys.....	118
6.2.5	Pedagogiseen draamaan liittyneet merkitysisällöt ja niiden tulkinta	119
6.3	Itsereflektio draamakokemusten merkitysalueena	124
6.3.1	Oman toiminnan arviointi.....	126
6.3.2	Oma kohtainen kosketuspinta – kokemukset ja muistot.....	129
6.3.3	Itsetuntemuksen alue	130
6.3.4	Omat toivomukset	131
6.3.5	Itsereflektioon liittyneet merkitysisällöt ja niiden tulkinta...	132
6.4	Arviointi draamakokemusten merkitysalueena	135
6.4.1	Työskentely yleensä	135
6.4.2	Yksittäinen draamajakso kokonaisuutena	136
6.4.3	Ryhmään liittyvä arviointi	137
6.4.4	Mikä oli hyvää opiskelijoiden mielestä	138
6.4.5	Esitetty kritiikki ja parannusehdotukset	139

6.4.6	Arviointiin liittyneet merkityssisällöt ja niiden tulkinta	140
6.5	Yhteenvedo päiväkirjojen välittämistä oppimiskokemuksista	145
6.6	Draamajaksoihin sisältyneet oppimisen kategoriat.....	146
7	OPPIMISKOKEMUKSET DRAAMAOPETUKSEN YDINALUEILLA.....	153
7.1	‘Läpi eläminen’, esteettiset kokemukset ja keskustelut	154
7.1.1	Osallistujille kertyi ‘läpi elämisen’ kokemuksia	154
7.1.2	Draamakokemukset tuottavat esteettisiä elämyksiä.....	155
7.1.3	Keskustelut tuovat näkökulmat esiin	156
7.2	Taiteessa oppiminen ja taiteesta oppiminen.....	157
7.2.1	Draaman kautta opittiin käsiteltävistä teemoista	157
7.2.2	Oppiminen teatteritaiteesta jäi taka-alalle	158
7.2.3	Sisällön ja muodon välinen suhde herätti pohdintaa.....	159
7.2.4	Draama tarjoaa välineen käsitteiden opettamiseen.....	160
7.3	Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät vaikutukset.....	161
7.3.1	Draamassa opitaan itsestä uusia asioita	162
7.3.2	Draamatyöskentely tarjoaa kasvumahdollisuuksia	162
7.3.3	Draama rohkaisee itseilmaisua ja lisää itsetuntemusta	164
7.3.4	Draamassa opitaan keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä....	166
7.4	Koonta	167
8	KOKOAVA TARKASTELU	169
8.1	Päiväkirjoissa esiin tulleet aihepiirit	169
8.2	Prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet	170
8.2.1	Teemoihin sisältynyt oppiminen.....	171
8.2.2	Oppiminen opetusmenetelmästä ja draamastrategioista	171
8.2.3	Merkitysalueisiin sisältynyt oppiminen.....	172
8.2.4	Oppiminen työtapaan läheisesti liittyvistä asioista.....	173
8.3	Analyysin tulokset tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä....	174
8.4	Prosessidraaman oppimispotentiaalia kuvaava malli	177
9	POHDINTA	180
9.1	Tiettyjä alueita koskeva reflektointi.....	180
9.2	Tulosten arviointi ja vertailu.....	182
9.3	Tutkimuksen luotettavuus	185
9.4	Prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet	188
9.5	Jatkotutkimusaiheita	189
9.6	Tämän tutkimuksen anti.....	190
	SUMMARY.....	191
	LÄHTEET	198
	LIITTEET.....	204

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä opettajaksi opiskelevat kokevat pedagogisen draaman peruskurssiin sisältyvien draamajaksojen aikana ja millaisia oppimismahdollisuuksia työskentelyyn sisältyy. Tarjolla oleviin oppimismahdollisuuksiin viitataan käsitteellä oppimispotentiaali. Välillisesti lähestytään kysymystä draamatyöskentelyn merkityksestä ja sen arvosta kasvatustieteiden laajassa kentässä.

Draaman ja teatteri-ilmaisun tutkimus on viime vuosien aikana ottanut merkittäviä edistysaskeleita. Useat väitöskirjat ovat kohdistuneet draamaopetuksen eri sektoreille ja eri ikäryhmiin. Heinosen (2000) työ sijoittuu varhaiskasvatuksen alueelle, kohteena ovat draamaleikit. Toivasen (2002) tutkimushenkilöinä ovat viides- ja kuudesluokkalaiset, Rusasella (2002) yläasteen oppilaat. Toivasen tutkimus liittyy teatteriproduktion valmistamiseen, Rusasen työ ilmaisutaidon opetukseen. Molemmissa on kysymys oppilaiden kokemuksista. Sinivuoren (2002) tutkimus sijoittuu harrastajateatterin alueelle ja selvittelee teatteriharrastuksen motiiveja ja harrastamiseen sisältyviä oppimiskokemuksia. Heikkisen (2002) teoreettinen työ keskittyy draamakasvatusta jäsentävän teorian luomiseen. Oma tutkimukseni esittelee jälleen uuden ryhmän, opettajaksi opiskelevat ja heidän draamakokemuksensa. Myös draamallisen toiminnan alue edustaa erilaista vyöhykettä. Kysymyksessä on pedagoginen draama ja sen 1980-luvulta lähtien voimakkaasti levinnyt muoto, josta käytetään nimitystä prosessidraama. Asikaisen (2003) toimintatutkimus käsittelee prosessidraaman luomisprosessia museossa kulttuurikasvatuksena.

Draamapedagogiikka on tieteenalana nuori. Sen ensimmäinen vakinainen oppituoli on perustettu Jyväskylän yliopistoon, mutta professuuri on vakinaisesti täyttämättä. Draaman pedagogisella sovelluksella on kuitenkin jo pitkät perinteet. Modernin draamapedagogiikan juuret voidaan jäljittää 30-luvulle, reformipedagogiikan syntyyn. Varsinaisesta ekspansiosta voidaan puhua erityisesti toisen maailmansodan jälkeen Englannissa syntyneen *drama in education*- tai *educational drama*- liikkeen vahvistumisen ja leviämisen myötä.¹ Liikkeelle on ollut ominaista draaman monipuolinen hyödyntäminen kasvatuksellisiin päämääriin. Draamapedagogiikan rinnalle on noussut termi draamakasvatus,

¹ Katso luvun loppuviite 1, lukijalle, tutkimuksen sanastosta.

joka pitää sisällään koulussa tapahtuvan draamaopetuksen eri lajityypit ja kouluun liittyvän teatteritoiminnan (Heikkinen 2002, 17).

Kun draamaopetus maassamme laajeni ja sai virallisen aseman ilmaisutaito-oppiaineen muodossa, sitä seurasi aineen opettajankoulutuksen käynnistäminen. Tämä merkitsi aineopintojen aloittamista ja uuden akateemisen oppiaineen perustamista.² Koska draaman tuominen opetusmenetelmänä suomalaiseen kasvatukseen kenttään oli lähtökohdiltaan pedagoginen, haluttiin tätä kasvatuksellista ulottuvuutta laajentaa ja niin pedagogisen draaman opetus laajennettiin kolmeen opintoviikkoon jo ilmaisukasvatuksen approbatur-opinnoissa. Draamaopintojen taidekasvatuksellinen puoli eli teatteritaiteeseen perehdyttävät opinnot edustivat opintojen toista painopistealuetta, joiden osuus hallitsi cum laude -opintoja. Molempia alueita kuljetettiin rinnakkain.

Educational draama -liikkeestä on Suomessa käytetty nimitystä pedagoginen draama tai kasvatuksellinen draama. Kun arvosanaopetus aloitettiin, koulutusohjelman yhdeksi keskeiseksi sisällöksi valittiin pedagoginen draama. Szatkowski³ jakaa englantilaisen draamaopetuksen neljään aaltoon: 1. aalto ns. draamapioneerit, 2. aalto, Peter Slade ja Brian Way, draama persoonallisuuden kehittämiseksi (drama for personal development), 3. aalto, Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton, draama ymmärtämistä varten (drama for understanding) 4. aalto, eklektinen aalto (Laakso 1994a, 25–27; Szatkowski 1994). Voidaan puhua erilaisista traditioista, jolloin drama for understanding saa nimekseen Heathcote/Bolton -traditio. Tämän pohjalle on rakentunut nykyisin prosessidraamaksi kutsuttu draamatyöskentelyn muoto. Vuonna 1994 toteuttamassani draamaopetuksessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ilmaisutaidon perusteiden kurssi toteutettiin ns. Brian Wayn metodilla ja siihen liittynyt pedagogisen draaman peruskurssi Heathcote/Bolton -tradition mukaisesti. Elettiin vaihetta, jolloin viimeksi mainittu työskentelytapa vakiintui yleisesti pedagogisen draaman metodologiseksi perustaksi. Tutkimukseni empiirinen aineisto on kerätty pedagogisen draaman peruskurssilta.

Pyrin raportissani kertomuksen muotoon (Alasuutari (1993, 246), ja katson, että siihen on kaksi erityistä perustetta. Ensiksikin on huomattava tutkimusproessin ajallinen pituus. Sen kestäessä draamakasvatuksen kentässä on otettu huomattavia edistysaskeleita, joihin joudun tutkimustani peilaamaan, koska alan teoreettiset näköalat ovat muuttuneet tutkimuksen käynnistämisaikakohdasta. Toiseksi, draamaopetuksen piirissä tapahtunut muutos on ollut hyvin omaelämäkerrallista. Maamme ensimmäisenä opettajankoulutuksen piirissä toimineena draamapedagogiikan lehtorina olen ollut asemassa, jossa oli tilaisuus vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Kerron aluksi tutkimukseni tarinan ja sitten oman tarinani. Jälkimmäinen valaisee suhdettani tutkittavaan kohteeseen ja antaa lukijalle tilaisuuden arvioida, kuinka olen tutkimuksen kuluessa onnistunut saavuttamaan tutkijalta edellytettävän välimatkan tutkittavaan aiheeseen.

² Katso luvun loppuviite 2, ilmaisutaidon opettajien koulutus.

³ Katso luvun loppuviite 3, englantilaisen draamaopetuksen aallot Szatkowskin mukaan.

1.1 Tämän tutkimuksen ja tutkijan tarina

Tutkimus käynnistyi syyslukukaudella 1994, ja sen ponttimena oli siirtyminen pedagogisen draaman opetuksessa ns. Brian Wayn metodista Heathcote/Bolton-tradition mukaiseen draamaopetukseen. Opetettuani draamaa vuodesta 1974 lähtien eri yhteyksissä ja vuodesta 1983 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa halusin selvyyttä siihen, miten osallistujat kokevat draamaopetuksen. Halusin tietää, mitä opiskelijat kokevat draamajaksojen aikana ja millaisia johtopäätöksiä näiden kokemusten pohjalta prosessidraaman merkityksestä voidaan tehdä. Aluksi minua kiinnosti kysymys, sisältääkö omaksumani metodologia sellaisia piirteitä, että Heinigin ja Stillwellin (1981, 5–11) luovalle draamalle (creative drama) esittämät tavoitteet⁴ toteutuvat eriasteisesti, vaikka niitä ei tavoitteina eksplisiittisesti otettaisikaan esiin. Vastaus oli myönteinen. Esittelin tulokset Exeterin draamakongressissa (Laakso 1995, 245–246).

Tällainen lähestyminen merkitsi kuitenkin vain aineiston osittaista käyttöä eikä vastannut kysymykseen, mitä osallistujat kokevat draamajaksojen aikana. Kuluneiden vuosien varrella olen pyöritellyt aineistoa eri näkökulmista, mutta vasta virkatyöstä vapauduttuani olen paneutunut asiaan uudelleen. Paluu tutkimuksen pariin tapahtui kuuden vuoden tauon jälkeen. Tänä aikana draamapedagogiikka on edennyt suurin harppauksin. Samalla painopisteissä on tapahtunut muutoksia. Tutkimusta käynnistäessäni oli tapana puhua draamasta joko opetusmenetelmänä tai/ja taidemuotona. Nykyisin opetusmenetelmään sisältyvä draaman välineellinen funktio on saanut väistyä. Sen sijaan puhutaan draamasta taideaineena ja taiteessa oppimisesta (Heikkinen 2002; Rasmussen 1991; Saebo 1998; Østern 1993). Korostan sitä, että tähän tutkimukseen sisältyvät draamajakso⁵ tehtiin oppimismenetelmä-kehyksessä pyrkien Heathcotelta omaksutun ajattelutavan mukaiseen työskentelyyn, “Drama as a Learning Medium”⁶ (Wagner 1999). Käytännössä tämä merkitsee sitä, että yhtäältä yritän avata työtäni sen lähtökohdasta, toisin sanoen oppimismenetelmä-aspektista ja toisaalta minun tulisi kyetä tarkastelemaan sitä taiteessa oppimisen näkökulmasta.

Tutkimukseni kiinnittyy Szatkowskin esittämään kolmanteen aaltoon, josta käytetään nimitystä *drama for understanding*. Syksyllä 1994 toteutettu pedagogisen draaman peruskurssi oli ensimmäinen, jossa draamapedagogiikan lehtorina sovitin yhteen Englannista tuomani mallin (Bowell/Heathcote)⁷ ja kokeuksellisen oppimisen (Dewey 1938; Lewin 1951; Kolb 1984) mallin. Perusideana oli luoda rakenne, jota tulevat opettajat voisivat käyttää oman työnsä turvallisena perustana. Peruskurssi toteutettiin käytännöllisesti katsoen muut-

⁴ Heinig ja Stillwellin (1981) mukaan creative dramman tavoitteet (goals) ovat: kieli ja viestintä, ongelmanratkaisutaidot, luovuus, myönteinen minäkäsitys, sosiaalinen tietoisuus, empatia, arvojen ja asenteiden selkiintyminen sekä teatteritaiteen ymmärtäminen.

⁵ Katso luvun loppuviitteet, kohta 4, draamasession käsite.

⁶ Katso luvun loppuviitteet, kohta 5, Heathcoten metodologiaan valittu lähestymistapa.

⁷ Henkilökohtainen tapaaminen v. 1990. Katso s. 17.

tumattomana syyslukukaudelle 1999 asti. Näin ollen peruskysymykset ovat pysyneet tutkijan näkökulmasta katsoen ennallaan.

Yleissivistävän koulun draamaopetukseen sisällytetään teatterikasvatusta ja jossakin määrin teatteritaiteen opetusta. Tämän tutkimuksen kohteena olevissa draamajaksoissa ei pyritty teatteritaiteen opettamiseen vaan prosessidraaman tavoitteen mukaiseen käsiteltyjen aiheiden syvälliseen ymmärtämiseen. Teatteritaide kuitenkin otettiin huomioon läpäisevästi työskentelyn eri vaiheissa: olihan kysymyksessä teatterin keinojen käyttäminen opetuksessa.

Kuluneiden vuosien aikana tapahtunut kehitys on heijastunut käsitteisiin. Heathcoten ja Boltonin kehittämästä draamaopetuksen suuntauksesta käytti Braanaas (1988) pohjoismaisen draamapedagogiikan avaintoiminnassa ”Dramapedagogisk historie og teori” nimitystä ”Newcastleskolen”. Teoksen pohjalta käytin vuonna 1994 kyseisestä metodologiasta nimitystä ’Newcastlen koulu’.

Toteutetun opetuksen kohdalla voidaan puhua pedagogisesta draamasta, ’Newcastlen koulusta’, Heathcote/Bolton -traditiosta tai prosessidraamasta. Draamajaksojen kuvauksissa, päiväkirjoissa ja kyselylomakkeilla esiintyvät aikanaan käyttökelpoiset termit pedagoginen draama ja ’Newcastlen koulu’, joita en katso voivani muuttaa tekemättä väkivaltaa aineistolle. Pysin muissa yhteyksissä suosimaan käsitettä prosessidraama. Sen synonyyminä käytän Heathcote/Bolton -traditiota halutessani ottaa esiin metodologian juuria, joita tutkimuksessani painotan korostamalla Dorothy Heathcoten merkitystä ja hänen ajattelutapaansa.

Oma tarinani

Eskolan ja Suorannan (1999, 17) mukaan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnustamisesta. Kertomalla tarinan suhteestani draamaan pyrin antamaan lukijalle avaimet objektiivisuuteni arviointiin. Lämpenin esiintymiselle ja näyttelemiselle hyvin varhain. Osuin kansakoulussa sellaisten opettajien luokille, jotka olivat suuresti innostuneita näytelmien tekemisestä oppilaittensa kanssa. Toinen heistä, opettaja-säveltäjä Paavo Sarkkama, tuli laajemminkin tunnetuksi luomalla musiikkisadun ”Pienet sydämet”, joka vieraili muun muassa Kansallisteatterissa 50-luvun alussa ja joka toteutettiin uudelleen pari vuotta sitten Oulun Kaupunginteatterin näyttämöllä. Oulun lyseon lukiovaiheessa meillä oli kahden ystäväni kanssa esiintymisryhmä ”Tricolor”, jolla hoidimme niin sanotut ’Lyskan juhlat’ eli noin kerran kuukaudessa järjestetyt koululaisilänvietot. Vedimme toistuvasti ’tuvan täyteen’ ja sen lisäksi esiinnyimme mak-susta erilaisissa tilaisuuksissa myös kaupungilla.

Näiden kokemusten innoittamana pyrin sotaväen jälkeen Suomen Teatterikouluun ja suoritin 3-vuotisen näyttelijälinjan vuosina 1957–1960. Sen jälkeen toimin näyttelijänä Oulun Teatterissa vuoteen 1963, jolloin aloitin opintoni Oulun yliopiston opettajanvalmistuslaitoksessa. Valmistuttuani toimin luokanopettajana Oulussa Nuottasaaren kansakoulussa 13 vuotta (1965–1978), kunnes siirryin suullisen esitystaidon lehtorin sijaiseksi Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitokseen. Aikaisemman koulutukseni johdosta koulunäytelmien tekeminen oli tärkeällä sijalla opettajan työssäni. Sen lisäksi minua pyydettiin pitä-

mään erilaisia improvisointikursseja sekä luovan toiminnan ja siihen liittyviä luovan toiminnan kouluttajakursseja erityisesti kesäyliopistojen yhteydessä. Saatuaani kosketuksen luovan toiminnan ja draaman menetelmiin käytin niitä myös luokkahuoneessa.

Tutustuin Wayhin, valovoimaiseen draamaopettajaan, Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistyksen Suomessa järjestämällä pedagogisen draaman jatkokurssilla kesällä 1974. Seuraavina vuosina minulla oli tilaisuus toimia Oulun kesäyliopistossa kahden draamakurssin johtajana, joiden pääopettajana Way oli. Osallistuin aktiivisesti myös opetukseen. Ensimmäinen kurssi oli draamakurssi ja toinen edusti sosiodraamaa. Näiden kurssien aikana ja myöhemmin Wayn vieraana Lontoossa minulla oli tilaisuus tutustua hänen työtapaansa, josta käytin nimeä Brian Wayn metodi⁸ Englannissa vakiintuneen draama-termin asemasta meillä käytettiin pedagogisesta draamasta nimitystä luova toiminta, joka oli 1970-luvun lopulla muodikasta. Siihen perehtyneenä minut kutsuttiin Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tuntiopettajaksi, sitten suullisen esitystaidon lehtorin sijaiseksi. Lopulta kasvatustieteen opintojen jälkeen sain vakinaisen viran. Pro gradu -tutkielmani (Laakso 1980) käsitteli ammattinäyttelijöiden kouluun liittyviä esiintymiskokemuksia.

Toimin suullisen esitystaidon lehtorina Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuodesta 1979 lähtien neljä vuotta ja myöhemmin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuodet 1983–2000, vuodesta 1996 draama-pedagogiikan lehtorina. Kaikkien näiden vuosien aikana lähestymistapani puheviestinnän opetukseen ja opetusharjoittelun ohjaukseen sisälsi runsaasti vaikutteita Brian Wayn metodista. Kehitin hänen etenemistapansa ja puheviestinnän teorian pohjalta Viestintätaitojen kehittämismetodin (Laakso 1981), joka toimi koulutuksen perusideana koko virkaurani ajan. Voidaan sanoa, että näinä vuosina 'ratsastin Brian Wayllä'. Kun puhe- ja ilmaisukasvatus sai erikoistumisopinon aseman ja laajuuden (15 ov) vuonna 1986, luovan toiminnan (draaman) osuudeksi tuli yksi opintoviikko. Juuri tämän laajuuden kokonaisuuden kattamiseen tarjosi Wayn kesällä 1974 pitämä draamakurssi sisällöt, ja niinpä saatoin pienillä, ryhmän tarpeet ja kehitystason huomioonottavilla muunnoksilla toistaa samaa praktiikkaa vuodesta toiseen. Luovan toiminnan/draaman opinnot sisälsivät erilaisia ilmaisuharjoituksia ja improvisointitehtäviä, joita voidaan verrata ilmaisutaito-oppiaineen peruskurssin sisältöihin. Katsoin, että kurssit täyttivät ilmaisu vapauttavan, ilmaisuhalua lisäävän ilmaisutaidollisen perustehtävänsä, joten en nähnyt syitä erityisiin muutoksiin. Brian Wayn metodin opettamisen sisällytin kaikkien luokanopettajaksi opiskelevien puheviestinnän opintoihin, ja sitä hyödynnettiin opetusharjoittelussa.

Osallistuminen Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistyksen järjestämälle opintomatkalta Lontooseen 1990 muodostui herätteeksi uudelle vaiheelle draamaopetuksessani. Tutustuin silloin Heathcoten ja Boltonin nimiin yhdistettyyn traditioon, josta käytetään nimitystä *Drama for Understanding*. Tämä tapahtui seuraamalla lehtori Pamela Bowellin työskentelyä, ensin Lontoossa, Kingstonin yliopistossa ja myöhemmin Jyväskylässä hänen kouluttaessaan tulevia

⁸ Katso luvun loppuviitteet, kohta 4, Brian Wayn metodi.

ilmaisutaidon opettajia. Koska kyseisen tradition ytimessä on kiinnostus tietoon ja pyrkimys ymmärtämiseen, katsoin omien oppimiskokemusteni perustella, että tällä 'uudella aallolla' on kenties vieläkin enemmän annettavaa opetukselle ja kasvatukselle kuin sitä edeltäneellä. On syytä kysyä, millä *alueilla* oppimista *mahdollisesti* tapahtuu ja millaista *ymmärtämistä* saavutetaan. Tällaiset kysymykset liittyvät pedagogisen draaman oppimispotentiaaliin. Kyseinen käsite on nähdäkseni noussut draamakasvatuksessa esille entistä enemmän juuri tämän tradition laajenemisen myötä.

Bowellin tapaamisen pohjalta käynnistyi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen yhteistyö hänen kanssaan ilmaisutaidon opettajien pätevyittämissä koulutuksen merkeissä. Koulutuksen johtoryhmän muodostivat Jaakko Lehtonen, Soile Rusanen ja tämän tutkimuksen tekijä. Yhtenä koulutuksen pääopettajista Rusasen ohella minulla oli tilaisuus seurata Bowellin opetusta useaan otteeseen. Sen pohjalta syntyi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettava pedagogisen draaman opetuskokonaisuus käsittäen peräkkäisille lukukausille sijoittuvat opintoviikon laajuiset pedagogisen draaman perus-, jatko- ja syventävät kurssit.⁹ Kurssit sisällytettiin draamapedagogiikan approbatur-arvosanaan. Opetuksen tarkoitus oli antaa draamapedagogiikan sivuaineekseen valinneille valmiudet pedagogisen draaman käyttöön omassa opetustyössään. Vastasin annetusta opetuksesta Jyväskylässä kymmenen vuoden ajan. Teoreettista hermistymistäni olen pyrkinyt kehittämään osallistumalla kansainvälisiin draamakonferensseihin ja kongresseihin.¹⁰ Urani kohokohdan muodosti toimiminen Jyväskylän yliopistossa järjestetyn Pohjoismaisen draamakonferenssin, Drama Borealen puheenjohtajana 28.7.–1.8.1997.

Suhteeni teatterin tekemiseen on painottunut opettajankoulutuksessa näytelmien ohjaamiseen. Käytännöllisesti katsoen joka vuosi ohjasin Jyväskylässä puhe- ja ilmaisukasvatukseen erikoistuvilla luokanopettajalinjan opiskelijoille jonkun produktion, joista kunniahimoisin oli suomenkielinen kantaesitys absurdin teatterin klassikon, Ionescon, näytelmä "Tappoleikit" (Killing game), johon onnistuimme saamaan kantaesitysoikeuden huolimatta siitä, että esittäjänä oli "IT-teatterin" nimellä kulkeva harrastajateatteri. Sen lisäksi olen ohjannut Jyväskylän Huoneteatteriin Beckettin näytelmän "Voi miten ihana päivä" ja Jyväskylän kaupunginteatteriin Enquistin näytelmän "Kastematojen elämästä". Tällä tahdon tuoda esille, että suhteeni sekä teatteriin taidemuotona että pedagogiseen draamaan opetusmenetelmänä on lämmin. Ajatus siitä, että jompikumpi tulisi asettaa toisen edelle, on ollut minulle alusta lähtien vieras. Molemmilla näkökulmilla on paljon annettavaa toisilleen. Teatteritaide antaa keinot draamallisten menetelmien käyttöön ja pedagoginen draama tarjoaa tekstiin useita sellaisia lähestymistapoja, joita voidaan hyödyntää ja hyödynnetäänkin teatteriesitysten valmistamisessa.

⁹ Näiden kurssien lisäksi järjestettiin opintoviikon laajuinen pedagogisen draaman erityiskurssi ilmaisukasvatuksen cum laude- opinnoissa, joissa vierailevina kouluttajina toimivat lähinnä englantilaiset asiantuntijat (mm. Bowell, Owens, Hesten, Kempe, Neelands.) Myös approbatur-opiskelijat saattoivat halutessaan osallistua kurssille. (Ilmaisukasvatuksen arvosana-vaatimukset, ks. opetussuunnitelma 1994–1995.)

¹⁰ Porto 1992, Göteborg 1994, Exeter 1995, Brisbane 1995, York 2000, Århus 2000.

1.2 Tutkittava ilmiö

Tutkittava ilmiö on siis draamaopiskelijoiden kokemukset pedagogisesta draamasta. Pedagoginen draama ja sen täsmentynyt lajityyppi prosessidraama sijoittuu kasvatuksen ja teatteritaiteen välimaastoon. Sen positiota on viime aikoina määritelty ilmaisun “betwixt and between” (siltä väliltä) avulla (Somers 2003, 18–31). Prosessidraama merkitsee asioiden tutkimista teatteritaiteelle ominaisin keinoin. Tavoitteena ei ole faktatietojen oppiminen tai niiden muistaminen vaan käsiteltävien asioiden ymmärtäminen. Sen lisäksi pyrkimyksenä on selkeyttää prosessidraaman ja teatteritapahtuman peruspiirteiden väliset yhteydet (O’Neill 1995, xiv). Prosessidraamaa pidetään teatteritaiteen yhtenä lajityyppinä.

Yksittäiseen draamajaksoon sisältyy teema, jota tutkitaan, ja joukko ihmisiä, jotka yhteisen sopimuksen pohjalta ryhtyvät tutkimaan kyseistä aihetta. Kysymyksessä on kohtaaminen määrätyn haasteen merkeissä rajallisen ajan ja rajoitetun tilan määräämissä puitteissa. Teemaa käsitellään fiktiossa ja dialogisissa. Olennaista on toistuva perspektiivin vaihto. Ollaan vuorotellen reaalityodellisuudessa ja fiktion todellisuudessa ja jopa kahdessa todellisuudessa samanaikaisesti. Oppimispotentiaalin katsotaan sisältyvän tähän perspektiivin vaihtoon. Erilaiset roolit ja roolissa toimiminen on keskeistä. Roolityöskentelyn kautta astutaan toisen henkilön asemaan ja kohdataan erilaisia fiktiivisiä tilanteita. Työskentelylle on leimallista toiminta (draama), joka merkitsee muun muassa sitä, että ihmisen fyysinen minä (kehollisuus) korostuu suhteessa muihin tavanomaisempiin koulun työtapoihin. Kysymys on prosessista, joka etenee pienimuotoisten episodien ja niiden välisten neuvottelujen vuorotteluna. Tavoitteena on erilaisten näkökulmien avautuminen käsiteltävään aiheeseen. Episodeja rakennettaessa hyödynnetään erilaisia teatteritaiteen ja draamaopetuksen piirissä kehitettyjä strategioita/konventioita. Kouluttaja/opettaja on vastuussa prosessin etenemisestä ja draamatyöskentelylle ominaisten jännitteiden aikaansaamisesta. Olennaista on jokaisen osallistujan ja hänen mielipiteitensä kunnioittaminen, pyrkimys vallasta vapaaseen dialogiin osallistujien kesken. Draamatyöskentely sisältää runsaasti tekemistä, runsaasti pohdintaa sekä runsaasti sanatonta ja sanallista viestintää. Siihen sisältyy myös paljon esittämistä (näyttelemistä).

1.3 Esiymmärrykseni

Käsitykseni mukaan draamatyöskentelyssä integroituvat ihmisenä olemisen eri puolet. Ajattelevaa ihmistä houkutellessa tunteisiin vetoavan tarinan avulla toimimaan fiktiossa, jossa hän kohtaa erilaisia ihmisenä olemisen kannalta keskeisiä kysymyksiä. Näin osallistujalle tarjoutuu mahdollisuus käyttää persoonallisuuttaan laajemmin kuin arkitodellisuudessa on mahdollista (‘rangaistuksesta vapaa alue’, non-penalty zone). Osallistujat voivat testata ideoita ja kokeil-

la niitä yhä uudelleen sekä tutkia ideoitaan ilman, että heidän pitäisi toteuttaa elämän todellisissa tilanteissa niitä lupauksia, joita ovat kokeilleet kuvitelluissa tilanteissa (Johnson & O'Neill 1984, 128). Tämä voi merkitä tietoisuuden laajentumista. Tunteisiin liittyvä elämyksellisyys saa aikaan sen, että toiminnasta ja sen yhteydessä käsitellyistä aiheista tulee koskettavaa ja mieliin painuvaa.

Pedagoginen draama edustaa kollektiivista oppimiskulttuuria, toisin sanoen yhdessä oppimista. Pedagogisessa draamassa jokainen osallistuja kohtaa haasteen. Jokaista tarvitaan, jotta draamaprosessi onnistuisi. Koska suurin osa toiminnasta on ryhmätoimintaa, tähän liittyy näkemys osallistujien sosiaalisuuden kehittymisestä. Myös osallistujien yksilöllisyydelle on poikkeuksellisen paljon elintilaa. Erityisesti kaikelle sille, mitä itse kukin on aikaisemmin kokenut, on käyttöarvoa. Koska toiminta on kollektiivista, jokaiselle syntyy konkreettinen pohja kokemusten jakamiselle. Sekä aikaisempien että kulloisenkin draamajakson yhteydessä syntyneiden kokemusten omaehtoiselle jakamiselle pyritään luomaan edellytykset. Onnistunut draamaprosessi tarjoaa lähtökohdat rikkaalle dialogille, joka luo edellytykset näkemysten laajenemiselle ja käsiteltävän asian syvällisemmälle ymmärtämiselle. Odotan osallistujilta myös draamastrategioita koskevia merkintöjä, koska ne ovat valtaosalle entuudestaan tuntemattomia. Uutuudenviehätys johtaa yleensä siihen, että asiaan kiinnitetään huomiota.

Näkemykseni siitä, miten oppimista draamassa tapahtuu, on kuvattavissa seuraavasti: Lähtökohdaksi valitaan teema, joka on osallistujille tärkeä. Liikkeelle lähdettäessä pyritään löytämään jokin kiinnostava asia ('koukku'), joka vangitsee mielenkiinnon. Tämän jälkeen siirrytään erilaisia työskentelyjaksoja (episodeja) sisältävään fiktiiviseen draamatarinaan (pre-text), jossa teema valottuu eri näkökulmista. Draamallisen toiminnan aikana syntyneet kokemukset (tunteet, ajatukset, kysymykset jne.) muodostuvat oppimisen materiaaliksi, jota työstetään keskustelujen avulla (kahdenkeskinen, pienissä ryhmissä ja yhteisesti). Kohtausten välissä ja niiden suunnittelun yhteydessä käytävä keskustelu, samoin kuin jaksosten päätyttyä käytävä yhteenvetokeskustelu ovat merkityksellisen oppimisen näkökulmasta katsoen avainasemassa. Merkityksellinen oppimisen käsite viittaa tässä oppimisen tärkeyteen yksittäisen oppijan näkökulmasta.

Lähtökohtana kriittinen asenne

Erään draamajakson yhteydessä joku opiskelijoista kysyi, miksi teen tutkimusta. Vastauksena siihen, miksi lähdin tekemään tutkimustani, oli pitkälti kriittinen suhtautuminen prosessidraaman kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin. Bowell ja Heap (2001) kuvaavat draaman pedagogisia mahdollisuuksia seuraavasti:

Draama on voimia antavaa (empowering). 'Näyttelemisen' ainutlaatuisen prosessin kautta, siihen liittyvä muodon monimuotoisuus stimuloi luovuutta ja mielikuvitusta, esteettistä herkkyyttä ja täyttymystä. Draama tarjoaa mahdollisuuksia tutkimiseen ja pohdintaan, juhlaan ja haasteeseen. Se on tehokas keino yhteistyöhön ja viestintään, keino, joka voi muuttaa niitä tapoja, miten ihmiset tuntevat, ajattelevat ja käyttäytyvät. Yhdistäessään tunnepitoisen ja todellisen se terävöittää havaitsemista, mahdollistaen persoonallisen ilmaisun sekä älyllisen ja tunteisiin liittyvän lukutaidon kas-

vun. Se tarjoaa kehyksen ajatusten ja tunteiden tutkimiselle sekä merkityksenannolle. Draama on kiinni kulttuurissa ja tarjoaa keinot, joilla lapset voivat ymmärtää itseään ja olla yhteydessä toisiin ympäristössä oleviin. (Bowell & Heap 2001, 4.)

Pedagogista draamaa koskevat oppikirjat sisältävät lähes poikkeuksetta Bowellin ja Heapin teoksen kaltaisia lauseita draaman myönteisistä vaikutuksista oppimiseen. Tällaiset lauseet eivät kuitenkaan riitä osoittamaan, että väitteet pitäsivät paikkansa. Itseäni askarrutti kysymys siitä, mitä opetuksen yhteydessä sen vaikutuksesta oikeastaan tapahtui. Mitä opittiin ja millä alueilla 'ymmärtämisen draamassa' kenties edistytettiin? Kuinka merkityksellistä oppiminen oli? Kävikö niin, että kosketettiin vain asioiden pintaa? Minulla oli tarvetta kyseenalaistaa asioita ja pikemminkin epäillä kuin uskoa kaikkea sitä kaunista ja hyvää, mitä oppikirjoissa draamaopetuksen vaikutuksista sanottiin.

Kriittiseen asenteeseen liittyy pyrkimys arvioida kertyvän aineiston avulla metodologian opettamisen arvoa ja sen merkitystä opettajankoulutuksen osana sekä laajemminkin koulukasvatuksen kentässä. Tutkimusta pidän tärkeänä siinä mielessä, että draamaopetuksen asema on suomalaisessa kasvatustodellisuudessa marginaalinen. Jos toiminnan merkitystä ei pystytä osoittamaan, on aiheetonta argumentoida sen laajentamisen puolesta. Löytyykö evidenssiä draamaopetuksen merkityksestä? Löytyykö perusteita sen sijoittamisesta opettajankoulutuksen osaksi, muillekin kuin niille opiskelijoille, jotka valitsevat draamakasvatuksen sivuaineekseen? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia pyrkien samalla tutkijan viileään otteeseen, vaikka myönnänkin, että aihe on itselleni läheinen. Tutkimus on tärkeä myös siksi, että kotimainen tutkimustraditio on lyhyt ja tässä mielessä jokainen uusi tutkimus auttaa jäsentämään draamakasvatuksen positiota kasvatuksen kentässä.

Etenen raportissani siten, että johdannon jälkeisessä luvussa kaksi esitän tutkimustehtävän ja tutkimuksen toteutuksen. Luvussa kolme kuvaan tutkimuksen viitekehyksen, johon sisällytän keskeiset käsitteet ja pedagogisen draaman kehitysvaiheet. Luku neljä sisältää oppimisen teoreettiset perusteet. Tarkastelun polttopisteessä on Heathcoten kehittämä metodologia, jota pyrin valottamaan hänen työhönsä kohdistuneiden tutkimusten avulla. Esitetyt näkemykset ovat avainasemassa työtäni ajatellen, koska ne ovat olleet ohjaavia periaatteita draamajaksoja toteutettaessa. Luvussa viisi esitetään draamajaksojen makrokuvaus ja -analyysi. Kuudes luku sisältää opiskelijoiden päiväkirjamerkintöihin pohjautuvan draamakokemusten analyysin ja tulokset. Seitsemännessä luvussa erittelen ja tulkitsen oppimiskokemuksia kartoittaneeseen kyselylomakkeeseen saatuja vastauksia. Kahdeksas luku sisältää tulosten koostavan tarkastelun ja yhdeksäs luku muodostaa tutkimuksen pohdinnan.

LOPPUVIITTEET

1 Lukijalle kolme huomautusta:

1. Yleisesti ottaen pedagogisen draaman sanasto on peräisin englantilaisesta traditiosta. Termit tulivat maassamme käyttöön Heathcote/Bolton-tradition leviämisen myötä,

joka tapahtui heti 1990-luvun alusta lähtien. Tällöin myös draamastra-tegioille piti keksiä suomenkieliset vastineet, joista julkaistiin yhteenveto teoksessa "Draama. Elämys. Kokemus" (Lehtonen & Lintunen 1995). Koska käytän tutkimuksessani Dorothy Heathcoten toiminnan perustalle rakentuvaa sanastoa, olen liittänyt raportin loppuun yhteenvedon tekstissä esiintyvien englanninkielisten nimitysten suomenkielisistä vastineista (liite 1).

2. Sitaattien suomennokset ovat tutkijan tekemiä.
 3. Päiväkirjalainauksissa esiintyvät alleviivaukset, isojen kirjainten käyttö, lainausmerkit, sulut, murteelliset ilmaiset ja mahdolliset tekstiasetuksilla tehdyt korostukset, eräät virheetkin jne. ovat peräisin opiskelijoiden päiväkirjoista, eivät siis tutkijan tekemiä.
2. Ilmaisutaidon opettajien koulutus annettiin Jyväskylän yliopiston tehtäväksi, ja opinnot sijoitettiin kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tällöin myös uusi tieteenala näki päivänvalon. Vuonna 1990 määriteltiin arvosanaopintojen tutkintovaatimukset. Oppiaineen nimeksi tuli ilmaisukasvatus. Nimi perustui puheviestintäkoulutustyöryhmän muistioon (1983) eli samaan dokumenttiin, jonka nojalla myös puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistumisopinnot luokanopettajakoulutuksessa aikanaan käynnistettiin. Myöhemmin siirryttiin termiin draamapedagogiikka, jonka käyttöön ottamiselle olivat olemassa mm. Rasmussenin (1991) väitöskirjan luomat teoreettiset perusteet. Vuodesta 1990 draamapedagogiikkaa on voinut opiskella sivuaineena Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, ja vuodesta 1993 se on sisältynyt Jyväskylän avoimen yliopiston opetusohjelmaan. Myös syventävät opinnot ja jatko-opinnot ovat olleet käynnissä vuodesta 2000. Oppiaine kulkee nykyisin draamakasvatuksen nimellä.
 3. Tutkimukseni kiinnittyy englantilaiseen draamapedagogiikkaan. Szatkowskin (1994) mukaan englantilaisessa draamapedagogiikassa voidaan havaita neljä aaltoa, joissa toiminnan painotukset vaihtelevat (ks. Laakso 1994b).
 1. aalto: Koulunäytelmän merkityksen korostajat, joista esimerkkinä Caldwell Cook, "The Play Way" (1917). Hän korosti koulunäytelmän tekemisen kasvattavaa merkitystä ja oli jopa sitä mieltä, 'että näytelmä oli ainoa asia jota kannatti tehdä'. Eräät pedagogiset virtaukset mm. Steiner-koulu pitää näytelmän tekemistä edelleenkin oman kasvatustyönsä olennaisena osana. Rasmussenin (1991) mukaan viime aikoina on jälleen havahduttu huomaamaan, miten paljon itse väline (teatteriesitys) ja sen parissa työskenteleminen voi kasvattaa ja opettaa. Asia, jonka itsestänselvyyys on aina ymmärretty musiikin ja kuvataiteen alueella.
 2. aalto: Lapsikeskeisyys ja persoonallisuuden kehittyminen. Peter Slade "Child Drama" (1954) ja Brian Way "Development Through Drama" (1967) edustivat päinvastaista kantaa, näytelmiä ei nimenomaan pitänyt tehdä. Heidän mukaansa liian varhainen altistaminen yleisön läsnäololle oli vahingollista, koska se johti exhibitio-nismiin. Molemmat korostivat lapsikeskeistä draamaa. Slade piti lasten draamaa omana taidemuotonaan. Way korosti draamatyöskentelyn merkitystä persoonallisuuden kehittämisen välineenä. Persoonallisuuden kehittyminen perustuu persoonallisuuden avautumiseen, omien mahdollisuuksien löytämiseen ja niiden käyttöön. Itsetuntemuksen lisääntyminen on kasvun olennainen lähtökohta.
 3. aalto: esim. Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. Draama ymmärtämistä varten. Heathcoten ja Boltonin voidaan katsoa liikkuvan kahden edellä mainitun välimaastossa. He pyrkivät käyttämään teatteritaidteen tuntemista kasvatuksellisiin päämääriin. Heidän kehittämänsä menetelmät on opittu tuntemaan nimellä 'draama ymmärtämisen kehittämiseksi'. Erityisesti 'opettaja roolissa'-työtapa (Teacher-in-Role) on levinnyt laajalle. Myös 'asiantuntijan mantteli' (Mantle of the Expert) on tullut hyvin suosituksi. - Vaativalle 'opettaja roolissa'-työtavalle on ominaista laajojen yleisinhimillisten aiheiden käsittely ja niiden läheiseksi tekeminen sisäisen kokemuksen kautta. Menetelmällä on paljon tarjottavaa silloin kun tahdomme varmistua, että ympärillämme oleva informaatio todella sisäistyy tiedoksi. Menetelmää käytettäessä mukana olevat henkilöt ovat tavallaan samanaikaisesti sekä osallistujan että yleisön roolissa. Molemmat ulottuvuudet ovat läsnä. Strategian käyttö edellyttää opettajalta muun ohella kykyä roolin ottamiseen, näyttelijäntaitoa. Heathcote on tämän 'uuden draaman' ydinhenkilö. Bolton "Towards a Theory of Drama in Education" (1979)

ryhtyi määrätietoisesti kehittämään pedagogisen draaman teoriaa akateemisesta näkökulmasta.

4. aalto: Eklektinen I. valikoiva aalto. ”Selostettuaan edellä mainitut kehitysvaiheet Szatkowski esittelee uusimman, josta hän käyttää nimitystä eklektinen. Neljäs aalto eroaa edellisistä siinä, ettei siinä aseteta ketään henkilöä esikuva-asemaan (jos joku nimi tarvitaan ajatuksen symboliksi, niin Szatkowski sitten). Sen sijaan yksityinen draamapedagogi tulee valitsijan paikalle. Mihin traditioon hän haluaa liittyä? Mitkä tavoitteet hän eri vaihtoehtoista työlleen valitsee? Mistä hän ottaa tarvitsemansa harjoitteet? Mitä strategioita hän käyttää? Szatkowski halusi saattaa päätökseen draamapedagogiikan piirissä pitkään jatkuneen hedelmättömän keskustelun, jota on käyty kahdesta vaihtoehdosta valiten. Hänen mukaansa draamaa ei tule käsittää joko prosessina tai produktina, joko draamana tai teatterina. Eikä meitä tulisi johdattaa tilanteeseen, jossa joudutaan valitsemaan, onko draama oppiaine vai opetusmenetelmä, tai ratkaisemaan, puhummeko draamasta taidemuotona vai draamasta kasvatuksena. Tämän joko/tahi-ajattelun tilalle Szatkowski tarjoaa sekä/että-ajattelua, näkemystä osasista, jotka täydentävät toisiaan. Niinpä hän kiteyttää käsityksensä siihen, että draama voi pitää sisällään useita ulottuvuuksia. Juuri tässä tilanteessa ilmaisutaidon opettaja, draamapedagogi tällä hetkellä on. Hän on valitsijan paikalla. Tilanne on toisaalta luova ja vapauttava, koska se antaa vapaat kädet oman pedagogiikan kehittämiseen. Toisaalta se on vaativa. Mihin voi vähemmän kokemusta omaava opettaja tarttua? Missä ovat kiinnostavat? On itsestään selvää, että hän voi menetellä niin kuin monet aikoinaan tekivät ja tekevät yhä, ts. voivat luokkatilanteeseen niitä kokonaisuuksia, joita koulutustapahtumat ovat eväiksi tarjonneet. Aloittelevan opettajan on hyvä muistaa Wayn ohje: ”Aloita siitä, missä tunnet oman olosi onnellisimmaksi ja turvallisimmaksi.” On aiheellista huomauttaa, että eri ’aalloilla’ esiintyneet korostukset täydentävät toisiaan eklektisen näkemyksen esittämällä tavalla. Ne eivät siis edusta jotakin historian romukoppaan joutavaa ainesta.” (Laakso 1994b, 24–26.)

- 4 Käytän henkilökohtaisesti draamajaksoista mieluiten nimitystä draamasessio (istunto), jolla haluan korostaa keskustelun merkitystä prosessidraamassa. Kokoonnumme yhteen, toimimme yhdessä, mutta sen lisäksi keskustelemme kulloinkin käsillä olevasta aiheesta. Metaforana voi käyttää vaikka jazzmusiikkiin liitettyä jamsessiota, tilannetta, johon soittajat tulevat instrumentteineen (vrt. ’oma keho’) ja alkavat yhdessä improvisoiden musisoida. Termi sessio lienee lukijalle outo, joten päädyin siihen, että puhun raportissani johdonmukaisesti draamajaksoista. – Sessio esiintyy toistuvasti opiskelijoiden päiväkirjasitaateissa.
- 5 National Draman York-kongressissa 2000 tiedustelin Dorothy Heathcotelta, mistä näkökulmasta minun olisi viisasta lähestyä hänen työtapaansa. Toin esille tarjolla olevan kirjallisuuden ja kysyin hänen mielipidettään. Tällöin Heathcote korosti Wagnerin teosta ”Draama as a Learning Medium” ja sen vuonna 1999 uusittua painosta. Tästä syystä kyseinen teos on keskeisessä asemassa pohtiessani työtäni suhteessa Heathcoten kehittämään metodologiaan.
- 6 Kun puhuin Brian Wayn kanssa hänen metodistaan, niin en oikeastaan saanut hyväksyntää sille. Hän pikemminkin tähdensi ajatusta, että kaikkihan me olemme koonneet omat vaikutteemme eri tahoilta. Omalla kohdallani tämä ’metodi’ muodostui työn uskottavuuden kannalta ratkaisevaksi, koska se tarjosi draamatyöskentelylle selvän struktuurin ja pystyi kohtaamaan ankarankin kritiikin. Sama struktuurin selkeys viehätti myös prosessidraamassa alusta lähtien. Molemmat lähestymistavat luovat edellytykset menetelmien opettamiselle yleensä ja opettajankoulutuksessa erityisesti.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Alun perin halusin ottaa selvää, mitä opettajaksi opiskelevat kokevat draamajaksojen aikana, kun käytetään Heathcoten kehittämää metodologiaa eli millainen on yksittäisen opiskelijan kokemus viidestä draamajaksosta, kun kokemus tulkitaan Perttulan (1995) tavoin.

Jos lähdetään ajatuksesta, että opiskelijoiden kokemus tavoitetaan päiväkirjamerkintöjen välittämänä, kysymys on koetun yksinkertaistamisesta. Perttulan mukaan “se, että psykologisessa tutkimuksessa kokemus on reduktion kohteena, merkitsee käytännössä sitä, että riippumatta tutkittavan antaman kuvauksen sisällöstä, tutkija pitää sitä sellaisenaan tutkimusaineistona ja tutkimuksen kohteena. Vaikka tutkija olisi tietoinen siitä, että tutkittavan kuvaus on tavalla tai toisella vääristynyt tai epätodenmukainen, on tutkijan pidettävä tutkittavan antamaa kuvausta analyysivaiheessa hänen kokemuksensa ilmaisuna ja siten tutkimusaineistona.” (Perttula 1995, 44.)

Halusin lähestyä opiskelijoiden kokemusta ikään kuin tyhjää taulua, ikään kuin en tietäisi mitään siitä, millaisia kokemuksia mahdollisesti syntyy. Halusin nähdä, millaiset asiat nousevat opiskelijalähtöisesti kirjoitettuina kokemuksina esiin. Millaiset seikat osoittautuvat olennaisiksi ryhmässä, jolla oli yhtäältä yhteisiä kokemuksia draamallisesta työskentelystä aikaisemmin käynnistyneen ilmaisutaidon kurssin pohjalta, mutta joka pedagogisen draaman näkökulmasta katsoen oli aloitteleva ja tästä syystä hyvä ilmentämään peruskokemusta, jonka ensimmäiset draamajaksot opettajaksi opiskelevien parissa tuottavat? Tutkimusprosessin kehittyessä täsmennettiin näkökulma opiskelijoiden kokemuksista oppimispotentiaalia koskevaksi ja kehitettiin tutkimusote.

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävä:

Millaisia ovat prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet?

Prosessidraaman oppimispotentiaali nousi keskiöön aineistoon tutustumisen yhteydessä. Keräsin tietoa opiskelijoiden draamakokemuksista päiväkirjojen ja kyselylomakkeiden avulla. Päiväkirjat ovat tutkimukseni tärkein aineisto. Kokemuksia lähestytään epäsuorasti, analysoimalla ja tulkitsemalla opiskelijoiden päiväkirjamerkintöjä. Kokemusten kartoituksen, luokittelun ja analyysin pohjalta tehdään tulkinta viiden draamajakson sisältämästä oppimispotentiaalista. Halusin lisäksi tietää opiskelijoiden määräytyistä pedagogisen draaman ydinpiirteisiin liittyvistä oppimiskokemuksista. Draamatyöskentelyn aikana kertyneet kokemukset, oppimiskokemukset ja oppimispotentiaali kietoutuvat toisiinsa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisista aihepiireistä opiskelijat kirjoittavat? Millaisia kokemuksia prosessidraamasta he tuovat esiin?
2. Millaiseen oppimiseen opiskelijoiden kuvaukset teemojen osalta viittaavat?
3. Millaisia ovat viiden draamajakson tarjoamat oppimiskokemukset erällä draamaopetuksen ydinalueilla?

Kolmanteen tutkimuskysymykseen sisältyvät seuraavat alakysymykset:

- (1) Millaisessa suhteessa draamaopetus on seuraaviin draamaopetuksen peruspiirteisiin: 'läpi eläminen', esteettiset elämykset, dialogisuus?
- (2) Millaisia oppimiskokemuksia on opiskelijoille kertynyt taiteen kautta tapahtuneesta oppimisesta ja siitä, mitä on opittu taiteesta?
- (3) Millaisia henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä ajatuksia draamatyöskentely on kyselylomakkeiden perusteella herättänyt?

Kysymyksissä esiintyvät käsitteet nousevat pedagogisen draaman teoriasta ('läpi eläminen', esteettiset kokemukset, käsitteiden oppiminen), osittain draaman taidekasvatuksellisesta näkökulmasta (sisältö/muoto-suhde) ja osittain pedagogisen draaman kasvatuksellisten tavoitteiden pohjalta. Esittelen käsitteet tarkemmin vastausten tulkinnan yhteydessä. Kysymykset kohdistuvat edellä mainittuihin draamaopetuksen ydinalueisiin.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tavoitteena on saada käsitys pedagogiseen draamaan sisältyvästä oppimispotentiaalista. Tiivistäen kysymys on erityisesti kahdesta seikasta: 1) millaisilla oppimiskokemusten alueilla liikutaan, kun menetelmänä käytetään prosessidraamaa ja 2) millaista tuo oppiminen laadullisesti on. Tämän lisäksi haluan

saada tietoa eräistä prosessidraamaan liittyvistä piirteistä, joita pidän sekä teoreettisesti että opetuksen käytännön kannalta kiinnostavina. Kuvaan seuraavassa tutkimusotetta, tutkimushenkilöitä, käyttämiäni tiedonhankintamenetelmiä sekä tutkimuksessa käytettyjä analyysimenetelmiä.

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen. Tutkimuksessa pyritään tutkimushenkilöiden kokemusten yksityiskohtaiseen kuvaamiseen ja tulosten tulkintaan hermeneutiikalle ominaisella otteella. Kysymyksessä on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat pedagogisen draaman peruskurssin käytännöllisen osuuden yhteydessä syntyneet kokemukset. Aineistoa käsitellään fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta kolmessa vaiheessa. Fenomenologisiin portaisiin (Bjurwill 1995, 81–82) sisällytetään ilmiön kuvauksen ja analyysin lisäksi hermeneuttinen askelma.

Draamakokemusten selvittämiseksi toteutettiin viisi draamajaksoa, joiden yhteydessä osallistujat kirjoittivat kokemuksistaan päiväkirjan. Jokaisesta draamajaksosta annetaan aluksi kokonaiskuvaus, ja aineiston analyysissä tarkastellaan, mille alueille kokemukset suuntautuvat. Tältä pohjalta lähdetään tulkitsemaan oppimispotentialia koettaen selvittää, minkälaisia aineiston kattavia merkitysalueita voidaan erottaa. Tämän jälkeen suoritetaan alueisiin sisältyneiden merkitysyksiköiden tulkinta oppimispotentialin näkökulmasta etsien vastausta kysymyksiin, mille alueille oppimiskokemukset sijoittuvat. Valittujen teemojen osalta arvioidaan myös sitä, millaista oppimista voidaan katsoa tapahtuneen.

2.2.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimustilanne

Tutkimukseen osallistuivat syyslukukaudella 1994 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ilmaisukasvatuksen (draamapedagogiikan) sivuaineopinnot aloittaneet 27 opiskelijaa (21 naista ja 6 miestä). Heistä 25 oli opettajankoulutuslaitoksen kolmannelta vuosikursilta. Sen lisäksi kurssiin osallistui yksi suomen kielen opiskelija ja yksi lastentarhanopettajaopiskelija. Pedagogisen draaman peruskurssi sisältyi ilmaisukasvatuksen approbatur-arvosanaan. Sitä seurasivat seuraavina lukukausina toteutetut pedagogisen draaman jatko- ja täydennyskurssit. Opiskelijoista 11 (5 naista ja 6 miestä) suoritti samanaikaisesti cum laude -arvosanaa, joka opettajantutkinnon yhteydessä antaa kelpoisuuden ilmaisutaidon opettajan tehtävään.

Tutkimus suoritettiin Jyväskylän yliopiston kampuksella, H-rakennuksen draamaluokassa, joka oli tiloiltaan ja varustukseltaan kaikin puolin tarkoitukseenmukainen draamaopetusta ajatellen. Päiväkirjojen kirjoittaminen tapahtui välittömästi kunkin draamajakson jälkeen oppitunneille varatun ajan puitteissa. Koska halusin varmistaa, että jokainen jakso saa tasapuolisen kohtelun suhteessa kertyneisiin kokemuksiin, pidin tiukasti kiinni päiväkirjojen kirjoittamiseen varatusta ajasta (10 minuuttia). Valitettavasti tämä tapahtui usein loppukeskusteluun varatun ajan kustannuksella.

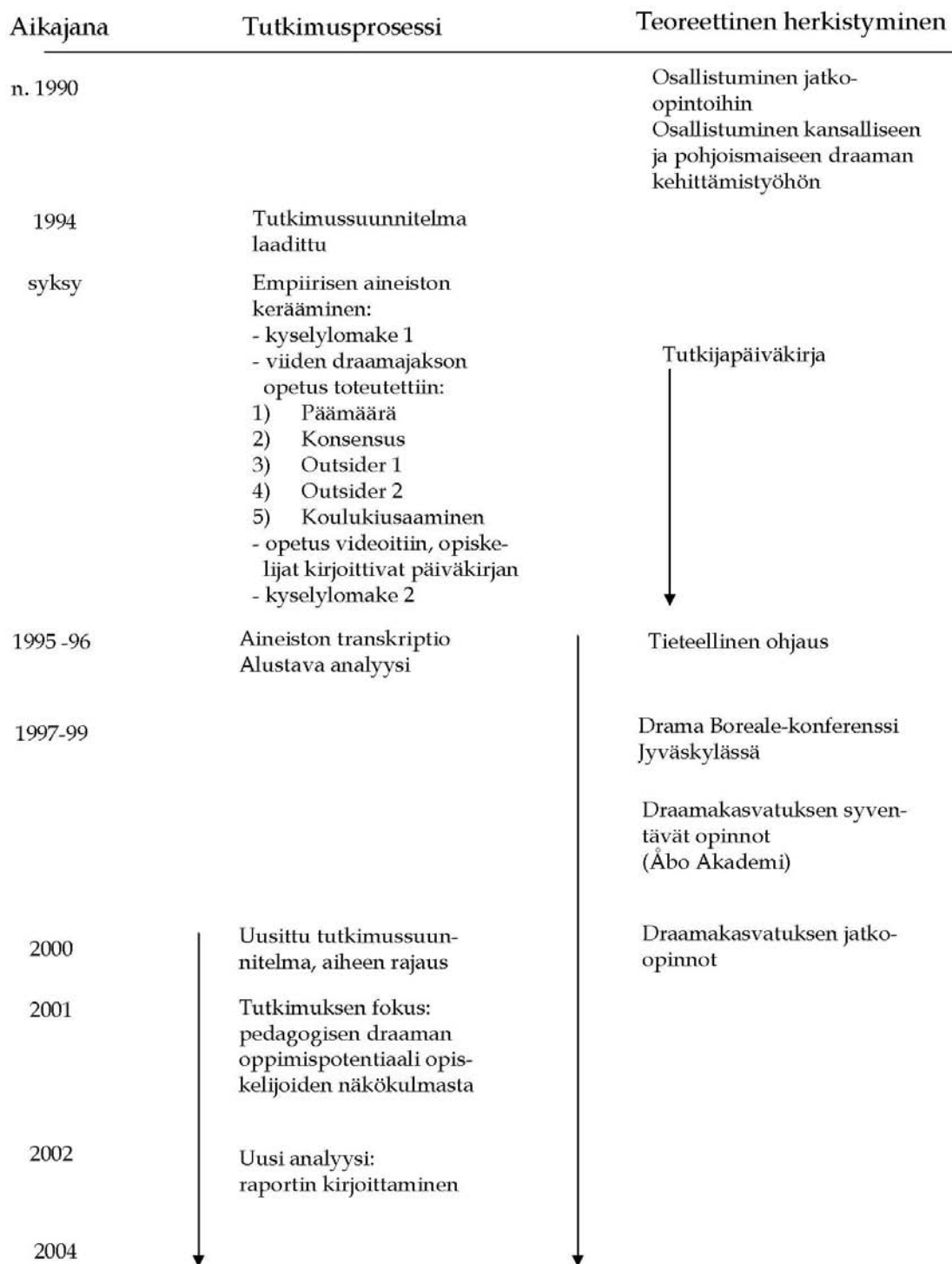
Osallistujat suorittivat tutkimusta edeltävän ilmaisutaidon perusteetkurssin yhtenä ryhmänä, joten he tunsivat toisensa verrattain hyvin. Pedagogisen draaman peruskurssia varten heidät jaettiin kahteen ryhmään. Tällä pyrittiin saavuttamaan sekä vaativien aiheiden edellyttämä turvallinen olo että var-

mistamaan jokaiselle osallistujalle riittävä tila menetelmän edellyttämää dialogia silmällä pitäen. Myös ohjaajan oma asema haluttiin varmistaa huomioimalla ryhmän koko suhteessa hänen omiin valmiuksiinsa. (Wagner 1999, 28–30.)

2.2.2 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus tehtiin opettajankoulutukseen liittyvällä pedagogisen draaman peruskurssilla, johon sisältyi luento-osuus 8 tuntia ja sitä seuraava 10 oppitunnin laajuinen (5 x 90 min.) prosessidraamatyöskentely. Kyselylomakkeitten täyttämiseen varattiin molemmilla kerroilla aikaa kaksoistunnin verran. Prosessidraamatyöskentelyn osuus muodostui viidestä draamajaksosta, jotka pyrittiin toteuttamaan Heathcote/Bolton -tradition mukaisesti.

Yhden opintoviikon laajuinen pedagogisen draaman peruskurssi toteutettiin syyslukukaudella 1994 syyskuun lopulta joulukuun puoliväliin mennessä siten, että aluksi oli neljä kaksoisluentoa viikoittain ja sitten siirryttiin käytännölliseen osuuteen eli työpajoihin, joissa draamajaksot toteutettiin. Ennen draamajaksojen alkua ja niiden päätyttyä esitettiin molemmille ryhmille erikseen kyselylomakkeet. Draamajaksojen teemat ja niiden toteuttamisaikataulu esitetään liitteessä 2. Seuraava kuvio (Kuvio 1) havainnollistaa tutkimusprosessin vaiheet.



KUVIO 1 Tutkimusprosessin vaiheet

2.2.3 Tiedonhankintamenetelmät ja niiden tehtävät

Jotta tutkimuksesta tulisi luotettava, aineistoa kerättiin kolmella eri tavalla (aineistotriangulaatio) (Anttila 1996; Tuomi & Sarajärvi 2002). Tiedonkeruumenetelmänä olivat draamajaksojen yhteydessä täytetyt päiväkirjat sekä ennen käy-

tännöllistä osuutta ja sen jälkeen esitetyt kyselylomakkeet. Osan tutkimusaineistoa muodostavat myös draamajaksojen analyysirakenteet, tutkimuspäiväkirja sekä jaksosuunnitelmat. Kaikki draamajaksoja tallennettiin videolle,¹¹ joita käytettiin hyväksi lähinnä eräiden yksityiskohtien tarkistamisessa. Koska tämän tutkimuksen kohteeksi on valittu Heathcote/Bolton -tradition mukainen draamatyöskentely, oppimispotentiaalia tarkastellaan kyseisen koulukunnan viitekehyksessä (Drama for Understanding). Ikään kuin sivutuotteena katsotaan, mitä muita oppimisen alueita työtapana nostaa esiin. Arvioidaan, onko sellaisia oppimisen alueita, jotka implisiittisesti sisältyvät käytettyyn metodiin, vaikka niitä ei erikseen mainita opetuksen tavoitteina.

Koska halusin tietää, mitä opiskelijat kokevat draamatyöskentelyn aikana, lähtökohtana oli, että on kuunneltava enemmän osallistujien ääntä kuin omaani. Näin saataisiin kuva siitä, millaisista kokemuksista prosessidraamassa on kysymys. Päiväkirjojen ja kysymyslomakkeiden avointen kysymysten välityksellä pyrittiin tavoittamaan draamatyöskentelyn laadullisia piirteitä.¹²

Draamatyöskentelyn kaksi peruselementtiä ovat toiminta ja pohdinta. Toiminta tapahtuu fiktiossa ja uuden ymmärryksen otaksutaan syntyvän dialogissa. Sen vuoksi katsottiin tarkoituksenmukaiseksi liittää tiedonkeruu osaksi draamaprosessia. Koska fiktiivinen toiminta on olemukseltaan välitöntä ja improvisoitua, kokemustiedot oli koottava välittömästi vaiheessa, jossa muistikuivat ovat eläviä ja tunnekokemukset tuoreita. Päädyttiin siihen, että draamajaksojen yhteydessä kirjoitettavat päiväkirjat soveltuisivat parhaiten tallentamaan sitä, mitä toiminnan ja dialogin kautta oli opittu ymmärtämään. Tämän ohella päiväkirjat voivat valottaa, millä muilla alueilla oppimista tapahtuu.

Koska opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden aikataulu on kiireinen, lähdettiin siitä, että tutkimus ei saa viedä heidän vapaa-aikaansa. Niinpä päiväkirjojen kirjoittaminen sijoitettiin draamajaksojen sisään. Tällä saavutettiin etu, että aineisto on varsin kattava. Haittana oli puolestaan, että draamajaksoissa jouduttiin vaikeuksiin ajankäytön suhteen. Kokonaisuus jouduttiin muutaman kerran puristamaan ajallisesti todella tiukkaan pakettiin. Välittömästi kirjoitetut päiväkirjat tuovat esille sen, mitkä asiat ovat päällimmäisenä mielessä heti jakson päätyttyä. Draamatyöskentely on luonteeltaan pitkävaikutteista. Opiskelijat ovat kuitenkin maininneet keskustelewansa draamajaksoista pitkään niiden loppua ja palaavansa niihin tuon tuostakin. Tämä ulottuvuus eli vaikutuksen kesto tai ymmärtämisen syveneminen vaikutusten seurauksena ajan myötä jää tällä menetelmällä tavoittamatta.

Päiväkirjojen tehtävä

Tarkoitus etsiä vastausta kysymykseen, mitä tulevat opettajat kokevat draamajaksojen aikana, kun menetelmänä käytetään Newcastlen koulun metodologiaa. Tunneperitoisen toiminnan jälkeen kysymys, ”Mitä koit äskeisen toiminnan aika-

¹¹ Valtaosan videokuvauksista suoritti pitkäaikainen työtoverini Matti Haveri-Heikkilä. Tilapäisesti tehtävää hoiti Seppo Kahilainen.

¹² Ks. luvun loppuviite, tutkimukseen sisältyvä kvantitatiivinen osuus.

na?” olisi ollut hankala vastattavaksi. Se ei olisi antanut lähtökohtia vastaamiselle, johon varattu aika oli hyvin rajallinen. Niinpä päädyttiin yksinkertaiseen ohjeeseen, ja tutkijan tehtäväksi jäi tulkita, miten päiväkirjan lauseet kuvaisivat draamajaksojen tuottamaa kokemusta. Jokaisella keralla lomakkeella oli sama ohje: *Kirjoita ajatuksista, tunteista, käyttäytymisestä sekä elämyksistä, jotka liittyvät tämänpäiväiseen draamatyöskentelyymme.* Tutkimustehtävän kannalta päiväkirjat muodostavat keskeisen aineiston.

Kyselylomakkeiden tehtävä

Ensimmäinen lomake oli luonteeltaan lähtökohtatilannetta kartoittava: Millaiset olivat odotukset ennen opintojakson alkua? Toinen lomake pyrki selvittämään toiminnan vaikuttavuutta tarjoten mahdollisuuden määrättyjen asioiden vertailuun: Miten jakso oli vastannut odotuksia? Tässä oli kysymys myös teorian ja käytännön välisestä yhteydestä: oliko käytännön toiminta sopusoinnussa sen kanssa, mitä pedagogisesta draaman olemuksesta oli luento-osuuden aikana välittynyt.

Ensimmäisellä lomakkeella (liite 3) kerättiin myös joukko demografisia tietoja (1–10). Niitä seurasi kysymyksiä, jotka liittyivät opettajan uranvalintaan ja aikaisempaan työkokemukseen (11–14). Näin jälkikäteen voidaan todeta monet alkuosan kysymyksistä tutkimustehtävän kannalta hyödyttömiksi. Sen sijaan pedagogisen draaman lähtökohtatilanteen kartoitus on kattava (15–31). Se lähtee tulevaa toimintaa koskevista odotuksista ja kartoittaa monipuolisesti osallistujien erilaiset lähtökohdat, päätyen draamastrategioiden käytännöllistä tuntemusta käsittelevään kysymykseen (32).

Strategioiden oppiminen oli opetuksen tärkeimpiä tavoitteita. Siihen pyrittiin menetelmälle ominaisen tekemällä oppimisen kautta. Strategiat otettiin käyttöön sopivissa tilanteissa, niin että niiden omaksuminen tapahtui kumulatiivisesti pitkin matkaa. Osallistujilta kysyttiin, kuinka hyvin he katsoivat tuntevansa eri strategiat ennen draamajaksojen alkua (lomake 1) ja niiden jälkeen (lomake 2). Lomakkeelle oli tietoisesti sijoitettu kaksi strategiaa, joita ei ollut tarkoitus käyttää (asiantuntijan mantteli ja forum-teatteri). Tämä tehtiin, jotta voitaisiin arvioida vastausten luotettavuutta.

Toisen lomakkeen kysymykset (liite 4) keskittyvät draamajaksojen vaikutusten selvittämiseen, ja ne tarjoavat mahdollisuuden odotusten ja koetun vertailuun (1–3). Tärkeimmät kysymykset liittyvät Heathcote/Bolton -draaman ydinpiirteisiin, joiksi valitsin ‘läpi elämisen’, esteettiset kokemukset ja keskustelujen merkityksen (4,6,11). Toisen kysymysryhmän muodostavat taiteessa ja taiteesta oppimisen alueet (8,7). Osa kysymyksistä kohdistui draamatyöskentelyn mahdollisiin henkilökohtaiseen kasvuun liittyviin vaikutuksiin (9,10,12). Näiden kysymysten teoreettisiin taustoihin syvennyttään tarkemmin vastausten analysoinnin yhteydessä.

Lomakkeen loppupuolen kysymykset käsittelevät asennoitumista pedagogisen draaman henkilökohtaiseen käyttöön ja peruskurssin siihen antamia valmiuksia. Viimeisenä ovat henkilökohtaisesti tärkeiksi koetut asiat ja heränneet koulutusodotukset.

Videotallenteiden tehtävä

Tallenteiden tehtävä oli ennen muuta tutkimuksen luotettavuuden vahvistaminen. Koska kaikki jaksot on tallennettu ja niiden rakenne on huolellisesti kuvattu, draamajaksot voidaan haluttaessa toistaa. Kuvanauhat tarjoavat mahdollisuuden myös muiden kysymysten kuin nyt tarkasteltavaksi valittujen lähempään tarkasteluun (esteettiset kysymykset, ryhmän toiminta, vetäjän käyttäytyminen jne.).¹³

2.2.4 Analyysimenetelmät

Draamajaksojen makroanalyysi

Makroanalyysi sisältää jokaisen draamajakson huolelliseen kuvaukseen liittyvän analyysin. Tähän sain vaikutteita Perttulalta (1995, 2000), jonka kehittelemää fenomenologista analyysimenetelmää olen väljästi soveltanut, siten että olen pyrkinyt deskriptiivisyyteen kuvailemalla yksityiskohtaisesti jokaisen draamajakson. Sen jatkoksi esitetään tutkijan tulkinta ja arviointi kolmen opiskelijan päiväkirjasta. Tässä olen pyrkinyt narratiiviseen muotoon. Olen katsonut, että päiväkirjateksti on kenttäteksti. Olen muuttanut tekstin narratiiviksi opiskelijan kokemuksesta ja arvioinut sen.

Päiväkirjojen analyysi

Olen pyrkinyt analysoimaan päiväkirjat ja kyselylomakkeiden vastaukset siten, että opiskelijoiden ääni tulee kuuluville. Kysymyksessä on yksittäisten opiskelijoiden draamakokemusten läheisempi tarkastelu ja tulkinta. Tässä vaiheessa aineistosta etsittiin opiskelijoiden kokemusten yhteisiä piirteitä ja pyrittiin katsomaan, millaisiin kategorioihin kokemukset ryhmittyvät. Näin pyrittiin valottamaan sitä, mikä on ollut koetulle ominaista. Analyysi noudattaa pääpiirteisään aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen analyysin mallia, jonka Miles ja Huberman (1984) ovat esittäneet. Sisällönanalyysi voidaan Tuomen ja Sarajärven (2002, 93–101) mukaan nähdä kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Tässä tapauksessa aineisto pilkottiin osiin. Analyysi sisälsi seuraavat vaiheet:

- yleiskuvan luominen päiväkirjojen sisällöistä
- sisällöllisten merkitysyksiköiden erottaminen jokaisen opiskelijan päiväkirjasta
- aineiston yli suoritettu merkitysyksiköiden vertailu
- yhteisten sisältöalueiden etsiminen ja muodostaminen
- muodostettujen kategorioiden nimeäminen alaluokiksi (näkökulmat)
- alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi ja kokoavan käsitteen muodostaminen (merkitysalueet).

¹³ Videonauhat on tallennettu kirjoittajan arkistoon.

Päiväkirjojen analyysin erityisalueena tarkasteltiin valittuihin teemoihin sisältynyttä ymmärtämistä, jolloin päiväkirjalauseita analysoitiin ja tulkittiin suhteessa Eklund-Myrskogin (1996) ja Longan (1997) kuvaamiin oppimisen kategorioihin. Tutkijapäiväkirjojen merkintöjä käytän erityisesti luvussa 5, draamajaksojen makroanalyysin yhteydessä.

Kyselylomakkeiden analyysi

Kyselylomakkeista etsin vastauksia siihen, toteutuvatko Heathcote/Bolton-draamalle ominaiset piirteet draamaopetuksessa. Lisäksi halusin selvittää, missä määrin eräät draamaa ja teatteria yhdistävät asiat (muoto ja sisältö, taide-elämys) sisältyivät opiskelijoiden kokemuksiin. Vastauksia pyrin tulkitsemaan laadullisella otteella sekä tilanteesta käsin että oppimispotentiaalini näkökulmasta. Käytän narratiivista muotoa kuvauksissa.

2.3 Opetuksen toteuttaminen

Pedagogisen draaman peruskurssi koostui luento-osuudesta ja sitä seuraavista viidestä draamajaksosta. Kuvaan aluksi luento-osuuden sisällöt, jotta lukija saa käsityksen siitä, millaisin eväin lähdettiin liikkeelle. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti pidin tärkeimpänä lähtökohtana opiskelijoiden elämismaailmaa ja siihen sisältyneitä aikaisempia kokemuksia, joita pyrin kunnioittamaan.

2.3.1 Peruskurssin luento-osuuden sisältö

Luennoilla käytiin läpi seuraavat aiheet: Johdantoluennossa “Luovasta ilmaisusta pedagogiseen draamaan” käsitteelin aihetta kolmesta näkökulmasta: jokamiehen, taiteen ja terapian näkökulmasta. Lisäksi tutustuttiin Sladen energia-teoriaan, joka toimii ns. Brian Wayn metodin perustana (Slade 1958, 3–6), määriteltiin pedagogisen draaman käsite ja pyrittiin avaamaan seuraavat lähikäsitteet: sosiodraama, bibliodraama, ilmaisutaito ja ilmaisukasvatus. Sitten luonnehdittiin pedagogisen draaman peruspiirteitä ja esiteltiin draamapedagogiikan traditioita Rasmussenin (1991) jaottelun pohjalta. Pedagogisen draaman nousua käsiteltiin Hornbrookin (1989) teokseen “Education and Dramatic Art” nojaten ja pedagogisen draaman päämäärät (Heinig & Stillwell 1981, 5–11) teoksen “Creative Drama for a Classroom Teacher” mukaisesti. Opiskelijat saivat myös kirjallisuusviitteitä. Teoreettisia kysymyksiä käsittelee myös Grönholmin (1994) toimittama teos “Ilmaisun monet kielet”, jonka samannimisessä johdantoartikkelissa toimittaja tarkastelee draamaopetukseen liittyviä kysymyksiä ja vetää verrattain selvän yhtäläisyysmerkin käsitteiden ‘ilmaisukasvatus’ ja ‘draama’ välille. Grönholmin artikkelista luennoilla painotettiin oppisisältöjen tavoitteita. Sama julkaisu sisältää myös oman artikkelini “Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista”, jossa pyrkimykseni oli koota senhetkinen tuorein tietämys

draamaopetuksen edistymistä palvelemaan. Julkaisun liiteosassa määrittelin draamapedagogiikan keskeisiä käsitteitä, jotka esiteltiin luento-osuuden aikana.

2.3.2 Draamajaksojen strukturoinnin periaatteet

'Newcastlen koulun' mukaiseen draamatyöskentelyyn, Bowellin työtapaan, tutustuin alun perin Kingston Collegessa vuonna (1990), jossa Bowell toimi opettajankouluttajana. Hänen työskentelynsä, jota sain seurata myöhemmin useaan otteeseen, tarjosi luotettavan mallin draamajaksojen rakentamiselle. Se, mikä eniten ilahdutti, oli nimenomaan selkeä rakenne. Mielestäni on tärkeitä, että opetusmenetelmällä, joka toimii fiktiivisen ja todellisen rajapinnassa, on oma perusrakenteensa, joka lisää sen luotettavuutta. Selkeä rakenne palvelee myös työtavan opettamista.

Tulkittessani Bowellin draamajaksoja totesin niiden muistuttavan Kolbin (1984) mukaisen kokemuksellisen oppimisen mallia, koska niissä vuorottelivat kokemuksia tuottava draamallinen osuus ja sen pohjalta nouseva keskustelu. Pidän tätä tärkeänä, koska mielestäni oli välttämätöntä saada draamatyöskentely kytketyksi kasvatustieteen yhteyteen, tässä tapauksessa kokemuksellisen oppimisen teorian välityksellä. 'Newcastlen koulun' metodologia ja kokemuksellisen oppimisen malli muodostavat yhdessä pedagogisen draaman peruskurssin teoreettisen perustan.

Kun Bowell opetti Kingstonin yliopistossa tuleville opettajille pedagogista draamaa, kiinnostus teemaan herätettiin aihetta käsittelevän yhteisen alkukeskustelun kautta. Sen jälkeen siirryttiin fiktiivisiin jaksoihin, joissa opettajaksi opiskelevat ratkaisivat tilanteisiin liittyviä ongelmia opettajan hyödyntäessä sopivaksi katsomiaan draamastrategioita. Niiden välityksellä saatiin teemasta esille erilaisia näkökulmia. Jakson lopuksi istuttiin piiriin ja yhdessä keskustellen täytettiin tuntisuunnitelmalomakkeita, joihin merkittiin: episodi (Mitä tapahtui?), strategia (Miten tapahtui?) ja toiminnan perustelu (Miksi tapahtui?). Tämän käytännössä toimivalta näyttävän mallin mukaan suunnittelin peruskurssin draamajaksojen rakenteen.

2.3.3 Mallin liittäminen opetuksen teoreettisiin lähtökohtiin

Tarve toteuttaa kokemuksellisen oppimisen mukaista draamatyöskentelyä johti siihen, että varasin keskustelulle pedagogisen draaman peruskurssin rakenteessa runsaasti aikaa. Jokaisen draamajakson alussa ryhmä asettui kontaktipiiriin yhteisestä sopimuksesta. Sen jälkeen johdattelin osallistujat kulloisenkin teeman äärelle käyttämällä jotakin hyväksi katsomaani tapaa lähteä liikkeelle (way into drama).¹⁴ Kun aihe oli esitelty, siirryttiin nopeasti vaiheeseen, jossa teemasta keskusteltiin yhdessä parin kanssa. Tämän jälkeen seurasi forum-vaihe, jossa otettiin yhteisesti esiin päällimmäiset teeman herättämät ajatukset. Vaihe voidaan tulkita eräänlaiseksi 'alkumittaukseksi' siitä ymmärryksestä, jolla lähdet-

14 Englanninkieliset termit suluisia viittaavat englanninkielisiin kirjoihin. Katso myös liite 1.

tiin liikkeelle. Perusidea oli virittäytyminen sille alueelle, mihin tuleva draamalinen toiminta suuntautuu.

Keskustelua seurasi sarja fiktiivisiä tilanteita, kohtauksia, jotka perustuivat taustalla olevaan tarinaan (pre-text). Tilanteita käytiin läpi niin, että jokainen osallistuja työskenteli tarjotuissa, mahdollisesti myös itse valituissa rooleissa, pyrkien tilanteiden läpi elämiseen (living through), vetäjän hyödyntäessä vaihtelevasti erilaisia draamastrategioita, jotta teemasta saataisiin monipuolinen kuva. Toiminnallisen vaiheen päätyttyä palattiin kontaktipiiriin. Jälleen vaihdettiin ensin kokemuksia lähinaapurin kanssa, minkä jälkeen avattiin yhteinen keskustelu teemaan liittyvistä kysymyksistä. Työskentelyssä korostui dialogisuuden merkitys ja siinä pyrittiin noudattamaan Habermasin kuvaamia ihanteellisen keskustelun sääntöjä:

- 1 Jokaisella puhe- ja toimintakykyisellä subjektilla on oikeus osallistua keskusteluun.
- 2.1 Jokaisella on oikeus kyseenalaistaa keskustelussa mikä tahansa esitetty väite.
- 2.2 Jokaisella on oikeus esittää keskustelussa mikä tahansa väite.
- 2.3 Jokaisella on oikeus ilmaista keskustelussa asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3 Ketään ei saa estää keskustelun sisäisellä tai ulkopuolisella pakolla toteuttamasta 1. ja 2. kohdan tarkoittamia oikeuksia. (Habermas 1983, 98–100, Puolimatkan 2002, 277 mukaan.)

Yhteenvetokeskustelun päämääränä oli kokemusten käsitteellistäminen ja jäsentäminen niin, että ne voisivat rikastuttaa tulevaa toimintaa ja luoda valmiuksia menetelmän soveltamiseen omassa opetustyössä. Teoriassa voidaan ajatella ja toivoa, että sekä toiminnan yhteydessä että tässä käsitteellistämisvaiheessa on syntynyt uutta ymmärrystä, jonka työskentely draamallisessa fiktiossa on tuottanut. – Varsinaisen draamajakson jälkeen seurasi päiväkirjojen täyttämisen. Sen jälkeen oli vuorossa yhteenveto, jossa nimesin käytetyt konventiot ja toin esiin Newcastlen koulun keskeisiä periaatteita. Draamaopetuksen suunnittelun malli (Bowell & Heap 2001, 6) on kuvattu liitteessä 5.

2.3.4 Draamajaksojen aiheet ja Heathcote/Bolton -traditio

Teemojen valinnassa pyrittiin noudattamaan Bowellin antamaa ohjetta: kaikkein tärkeintä on että teema on osallistujien kannalta tärkeä, heille merkityksellinen. Perusteet yksittäisten teemojen valinnalle olivat seuraavat:

Kysymyksessä olivat kolmatta vuottaan opiskelevat nuoret aikuiset, joiden valmistumisajankohta oli näköpiirissä. Ajattelin, että *päämäärän* (päämäärä yleisesti: elämän, oman elämän, eri ikävaiheisiin liittyen jne.) pohtiminen olisi heidän kannaltaan tärkeä asia.

Draaman katsotaan soveltuvan erilaisten abstraktisten käsitteiden selkiinnyttämiseen; niinpä halusin testata, miten draama toimii tässä tehtävässä. Teemaksi valittiin *konsensus*. Yhteisymmärryksen löytäminen ja yksimielisyyteen pääseminen on aina haasteellinen tehtävä.

Kolmas teema *ulkopuolisuus* (outsider) oli eräs Bowellin esittelemistä työpajoista, jossa yritin toteuttaa Bowellilta omaksumani draamakokonaisuuden sellaisenaan hänen valitsemiaan konventioita käyttäen niin hyvin kuin kykenin. Pyrin siihen, että yksi työpajoista olisi ”aitoa” Newcastlen koulua siinä mieles-

sä, että se oli peräisin lähteestä, joka toimii kaikkien jaksoiden mallina. Ulkopuolisuuden kokemuksia on useilla meistä. Tämä työpaja jakautui kahdelle kerralle ja valotti myös, mitä seuraa prosessin jakamisesta kahteen osaan.

Viimeinen teema nousi ajankohtaisesta tarpeesta. Kaksi opiskelijaa oli parhaillaan tekemässä pro gradu -tutkielmaansa aiheesta *koulukiusaaminen*.

2.4 Opetuksen ja tutkimuksen taustalla olevat käsitykset

Toteutetun opintojakson ihmiskäsitys

Pedagogisen draaman peruskurssilla toteutettu opetus nojasi humanistiseen ihmiskäsitykseen, jolle on ominaista sivistyksen kunnioittaminen ja siihen pyrkiminen (Hirsjärvi 1987, 118–121). Tähän liittyvät läheisesti elämän ja jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen. Olennaista on, että jokainen draamaan osallistuja voi tuntea että hän on arvostettu ja että hänen kokemuksilleen ja mielipiteilleen annetaan arvoa.

Rauhala (1986, 13, 14) erottaa toisistaan ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan. Hän viittaa ihmiskäsityksellä niihin edellyttämiin ja olettamuksiin, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan ennen työhön ryhtymistään. Ihmiskuvalla hän tarkoittaa jokaisen erityistieteen omalta alueeltaan tuottamaa kuvausta tutkimuskohteestaan. Tukeudun tutkimuksessani Rauhalan (1986) esittämään holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat: tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen).

Humanistisen ihmiskäsityksen keskeinen asema Heathcote/Bolton -draamassa tulee korostetusti esiin seuraavissa lainauksissa (Wagner 1999):

Kaikkeen siihen, mitä on ihmisyydelle tapahtunut Dorothy Heathcotella on jotakin yhteistä (s. 8).

Autenttisella draamalla on tekemistä sen kanssa, mitä sinä kaikkein syvimmällä tasolla haluat tietää siitä, mitä on olla ihminen (s. 72).

Luokkahuonedraamassa päätepiste on yleisen inhimillisen kokemuksen löytäminen, syvällisemmän näkemyksen saavuttaminen draamassa esiintyneen toiminnan tai tilanteen merkityksestä (s. 54).

Tämä draaman tason syventäminen on juuri se asia, jossa luokat eivät onnistu ilman opettajaa ja juuri se asia, johon Heathcote on sitoutunut. Ilman tätä laskeutumista kaikille yhteiseen (universal) inhimilliseen kokemukseen Heathcote ei näe mitään syytä pedagogisen draaman käyttöön (s. 53).

Laskeutuminen yleismaailmalliselle tasolle (‘dropping to universal’) on Heathcoten metodologian päätepiste ja sisältyy käsitteeseen veljeyden koodi (‘brotherhood’s code’) (Wagner 1999, 6–8, 52–54). Toisin sanoen tarkoitus on yksityisesti ja yhteisesti etsiä vastausta kysymykseen: “Ketkä ovat näiden ihmisten sisaria/veljiä tämän päivän maailmassa?” Tämä ihmisen tilanteeseen liittyvä kysymys otettiin käyttöön ensimmäisestä draamajaksosta lähtien. Sæbøn (1998)

mukaan oppiaineena draama rakentaa kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen ja tiedonkäsityksen perustalle:

Äly, tunteet ja toiminta esiintyvät draamallisessa leikissä integroituna kokonaisuutena samalla tavalla kuin todellisessa elämässä, samanaikaisesti kun roolileikki (spillet) esiintyy sen symbolina, mitä se esittää. (Sæbø 1998, 433)

Draamapedagogina Sæbø (1998, 431) katsoo antavansa kaiken tuen Morenon ilmaisulle, jonka mukaan draamallinen leikki on erityinen inhimillinen ilmaismuoto, joka antaa ihmiselle aivan ainutlaatuisia mahdollisuuksia tunnistaa jotakin oleellista siitä, mitä voidaan sanoa ihmisenä olemisesta tässä maailmassa. Toteutetun opetuksen ihmiskäsityksessä on ihmisuus, inhimillisyys ja pyrkimys ihmisen tilanteen ymmärtämiseen keskeisiä asioita (lat. humanus = inhimillinen).

Kokonaisvaltainen tiedonkäsitys ja konstruktivismi

Käsitellessään draaman oppimispotentiaalia Sæbø (1998, 419) toteaa, että oppiaineen lähtökohtana on kokonaisvaltainen tiedonkäsitys, joka käsittää kaikki tietoon liittyvät näkökulmat oppimisessa (tiedot, valmiudet, luotettavuus). Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä ovat kaikki tiedon aspektit yhtä tärkeitä: mikään niistä ei hallitse yli muiden. Sæbø katsoo, että draaman oppimiskäsitys on ankkuroitu sekä eksistentiaaliseen että kriittiseen filosofiaan ja pedagogiikkaan.

Kun realistisessa ontologiassa katsotaan, että todellisuudesta voidaan saada luotettavaa tietoa, niin vastakkaisen konstruktivistisen teorian mukaan maailman esineet ja oliot ovat ihmisten ajatusrakennelmia. Vaikka mallit nähdään vastakkaisina, niin opetuksen ja oppimisen teorioiden tasolla niiden katsotaan täydentävän toisiaan. Puolimatka (2002) kirjoittaa:

Kognition teoriana konstruktivismi painottaa sitä, että yksilöt ymmärtävät maailman ja toimivat siinä käyttäen hyväkseen rakentamiaan käsitteellisiä konstruktioita ja mielikuvia. Se, mitä yksilöt voivat periaatteessa mielessään rakentaa tietynä ajan hetkenä, riippuu heidän käytettävissään olevista käsitteellisistä, kielellisistä ja kokemuksellisista mahdollisuuksista ja tietorakenteista. Se, mitä yksilöt itse asiassa rakentavat mielessään, riippuu myös heidän motivaatiostaan ja kuhunkin tehtävään käytettävissä olevasta ajasta ja energiasta. (Puolimatka 2002, 41.)

Pedagogisessa draamassa korostuu osallistujien välinen vuorovaikutus ja sosiaalinen konstruktivismi.

Tietäminen ei ole asioiden omaksumista ja yhdistelemistä vaan asioiden ymmärtämistä, tietynlaisen näkemyksen syntymistä, joka järjestää kokemuksen osatekijät ja osoittaa niiden merkityksen (Puolimatka 2002, 312).

Pedagogisen draaman peruskurssiin sisältyi sekä realistiseen opetuskäsitykseen liittyvää perusinformaation ja rakenteiden opetusta luento-osuuden aikana että draamajaksojen päätteeksi pidettyjä miniluentoja, joissa koottiin yhteen kunkin jakson taustalla olevia teoreettisia näkökohtia. ”Opettaja tuo oppilaiden tietoisuuteen uutta informaatiota, joka täydentää heidän esittämiään näkökohtia. Oppilaan luontaista kiinnostusta vahvistaa, kun hänelle tarjotaan yksinkertaisia ideoita, tärkeitä tosiasioita ja keskeisiä nimiä.” (Puolimatka 2002, 343, 303.)

Draamajaksoilla käsitellyt teemat: päämäärä, konsensus, ulkopuolisuus, ja koulukiusaaminen olivat kaikki sellaisia, että niissä ei ole yhtä ainoata kaikille yhteistä totuutta vaan jokaisella on oma eriasteisesti kehittynyt käsityksensä joko aikaisempien elämänkokemusten perusteella tai siihen pohjautuen, millä tavoin on asioita miettinyt. Näitä teemoja lähestyttiin konstruktivistisen tiedon- ja oppimiskäsityksen mukaisesti.

Toteutetun opintojakson oppimiskäsitys

Puolimatka (2002, 41) toteaa, että oppimisen teoriana konstruktivismi tarjoaa psykologisen selonteon siitä, miten ihmisen oppiminen tapahtuu. Oppija rakentaa tiedollisia käsityksiään aikaisempien tietorakenteidensa eli skeemojensa varassa. Uudet tiedolliset käsitykset rakentuvat aikaisempien käsitysten pohjalta. Oppija toimii aktiivisesti ja luovasti tietoa rakentaessaan. Myöhemmin Puolimatka laajentaa ajatusta todeten, että rakentajaksi voidaan ymmärtää myös ryhmä (esimerkiksi oppilaat ja opettaja yhdessä), tiedeyhteisö tai koko yhteiskunta.

Patrikainen (1999, 59) on esittänyt taulukon muodossa yhteenvedon konstruktivismiin pedagogisten seurausten ja opetussuunnitelma-ajattelun yhteydestä Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan. Näistä seurauksista useat ovat ominaisia draamatyöskentelylle: uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua tietoa (kokemusta) käyttämällä, oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, ymmärtämistä painotetaan edistämään mielekästä tiedon konstruointia (drama for understanding), sama asia voidaan tulkita tai käsittää eri tavalla, oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa.

Pedagogisessa draamassa pyritään vaikuttamaan osallistujien todellisuussuhteisiin uudistavalla tavalla. Tällöin on oleellista ymmärtää, että mielen uudet ilmentymät suhteutuvat aikaisempaan kokemusperustaan, jonka mukaan uusi mieli organisoituu. Muodostuneesta kokemustaustasta käytetään Gadamerin (1975) käsitettä ymmärryshorisontti. Rauhalan (1986) mukaan tajunnasta ei voida ottaa pois eikä sinne voi lisätä mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. Prosessidraamassa pyritään toimimaan tästä lähtökohdasta käsin.

Rauhalan (1986) mukaan kokemuksen muutoksiin voidaan pyrkiä tajunnan tasolla eri tavoin, esimerkiksi aktivoimalla uusia horisontteja, joiden yhteydessä asiat näyttäytyvät uudessa valossa tai saattamalla kasvatettavat kokemaan jotakin täysin uutta, jolloin heidän tajunnassaan ilmenee uutta mieltä, joka avartaa ja rikastaa heidän maailmankuvaansa. Pedagogisessa draamassa fiktiivisen draamamaailman luominen merkitsee uusien horisonttien avaamista, osallistujien siirtymistä erilaisiin todelluuksiin, jotka tarjoavat tilaisuuden oman ymmärryshorisontin avartumiseen, tarkistuksiin ja siinä mahdollisesti tapahtuviin muutoksiin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) korostettiin oppilaan aktiivista osuutta oppimistapahtumassa. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että opettaja nähdään ensisijaisesti opetustapahtuman ohjaajana. Hänen tehtävänsä on luoda suotuisa oppimisympäristö. Yksi pedagogisen draaman erityispiirteis-

tä on se, että oppiminen tapahtuu suureksi osaksi fiktiivisessä ympäristössä. Myös opettajan rooliin kuuluu, että hän on tavallista enemmän oppilaitten toveri, ja myös oppijan asemassa.

Draamajaksojen perusajatuksena oli, että jokaisella opiskelijalla on erilainen elämäntilanne ja kokemusmaailma taustanaan. Tältä pohjalta luotiin pedagogisen draaman keinoin erilaisia oppimisprosesseja (draamaprosesseja), joiden ominaispiirteenä oli jatkuva draamatilanteiden konstruointi (suunnittelu ja toteutus) ja niihin sisältyvä dialogi. Lopuksi käytiin vielä yhteinen keskustelu käsitelystä teemasta. Kysymyksessä on prosessi, jossa osallistujat tuottavat erilaisia tulkintoja käsitelystä aiheesta. Tarkoituksena ei ole ollut löytää yhtä oikeata vastausta käsiteltyyn kysymykseen, vaan rohkaista jokaista osallistujaa tuomaan mielipiteensä ja omat kantansa esiin. Tarjolla olevasta tulkintojen kirjosta osallistuja voi liittää omaan tietorakenteeseensa ne ainekset, jotka näkevät itselleen merkityksellisiksi. Luonnollisesti yhteisiäkin kannanottoja nousee esiin ja yhteistä ymmärrystä etsitään. Ajatuksena on, että ihminen luo itse oman elämänsä merkitykset. Koska pedagoginen draama on ryhmätoimintaa, korostuu yhteisön merkitys tulkintojen käsittelyssä.

Pedagogisessa draamassa alkukeskustelu on omiaan kartoittamaan kulloisestakin teemasta olevaa tietoa ja siihen liittyviä käsityksiä (diagnoosi, lähikehityksen vyöhyke¹⁵). Fiktiivinen työskentely rooleissa on tarkoitettu tuottamaan uusia kokemuksia ja uutta kokemusperäistä tietoa aiheesta. Kokemusten yhteenveto synnyttää laajempaa tietoa ja ymmärrystä, kun osallistujat saavat kuulla toistensa aiheeseen liittyvistä kokemuksista (myös tilanteen ulkopuolisista) ja näkemyksistä.

LOPPUVIITE

Sen lisäksi lomakkeisiin sisältyi kvantitatiivinen osuus, jolla mitattiin opiskelijoiden asennetta pedagogiseen draamaan ennen kurssin alkua ja sen päättymisen jälkeen. Vastaavasti haluttiin saada viisiportaisella asteikolla kuvaa siitä, miten erilaiset draamastrategiat tunnettiin ennen kurssin alkua ja sen päättyessä. Myös vastausta siihen, millaisena koettiin oma suhtautuminen roolissa työskentelevään kouluttajaan tai ulkopuoliseen henkilöön, etsittiin. (Tästä on tietoa vain liitteissä.)

¹⁵ Ero itsenäisesti ratkaistujen tehtävien avulla määritellyn älykkyyksiän eli tosiasiallisen kehitystason ja epäitsenäisesti, yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotski 1982, 184).

3 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Kuvaan seuraavassa tutkimukseni teoreettisen taustan. Siihen sisältyvät tutkimuksen keskeiset käsitteet ja pedagogisen draaman kehitysvaiheet anglosaksisesta näkökulmasta.

3.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

3.1.1 Pedagogisen draaman oppimispotentiaali

Pedagogisen draaman oppimispotentiaalilla viitataan niihin oppimismahdollisuuksiin, joita draamatyöskentely tarjoaa. Draamakirjallisuudessa esiintyvät termit *læringspotensial*, *inläringspotential* ja *learning potential* (Braanaas 1988, 184; Østern 1994b, 141; Sæbo, 1998, 419; Neelands & Goode 2000, 97). Käsite liittyy läheisesti draamapedagogiikan ytimessä olevaan ns. *methexis*-näkökemykseen, jolla tarkoitetaan kahden maailman rinnakkaista läsnäoloa, osallistujan samanaikaista olemista kahdessa todellisuudessa. Østern ja Heikkinen (2001) ja Allern (2002) ovat yrittäneet selvittää *methexis*-käsitteen merkitysulottuvuuksia. Draamatyöskentelyn erityispiirre on työskentely vuorotellen reaali- ja fiktiivisessä maailmassa. Tämä jatkuva *perspektiivin vaihto* luo pedagogiselle draamalle erityisen, juuri tälle työtavalle ominaisen oppimispotentiaalin (ks. Østern 1994b). Sitä voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta. Mikä synnyttää tämän draamalle ominaisen oppimispotentiaalin? Mitä oppimispotentiaaliin läheisesti liittyvä ilmaus 'esteettinen kahdentuminen' tarkoittaa? Miten draamakasvatuksen teorian selittävät draaman oppimispotentiaalia ja mitä ehtoja on sille, että tätä potentiaalia kyetään vapauttamaan oppimisen palvelukseen?

“Draamassa liikutaan ulos ja sisään kahteen eri tilaan. Toinen on tässä-jannyt -huone. Ja se toinen on fiktiivinen, kuviteltu tila. Juuri tässä siirtymisessä yhdestä tilasta toiseen, näiden tilojen dialektisessa suhteessa toisiinsa piilee oppimispotentiaali.” (Braanaas 1988, 184.) Oppimispotentiaalin käsitteestä puhuvat myös Kempe ja Ashwell viitaten draaman oppimispotentiaalin kasvuun,

kun sen yhteydessä käytetään hiukan teknologiaa (Kempe & Ashwell 2000, 77). Neelands ja Goode (2000, 97) kuvaavat oppimispotentiaalia seuraavin sanoin:

Teatterin (lue: draaman) oppimispotentiaali, taiteellisena prosessina, on opiskelijoiden draaman sisältöalueiden (jokin inhimillisen kokemuksen näkökohta) ja tuon sisällön yhteydessä käytettyjen konventioiden välisten suhteiden tietoisessa ja kriittisessä toteuttamisessa. Tästä johtuen konventioiden tunteminen on hyödyllistä ainoastaan siinä määrin, missä se mahdollistaa merkityksellisen sisällön produktiivisen, esityksellisen ja kokemuksellisen käsittelyn niiden toimesta, jotka osallistuvat draamalliseen toimintaan.

Østernin (1994b, 141) mukaan draaman oppimispotentiaali taideprosessina lepää lapsen (osallistujan) valmiudessa käsitellä kahta ulottuvuutta, jotka ovat suhteessa toisiinsa: siinä sisältöaspektissa, jota kerronta tai draama käsittelee, yhdessä sen muotokielen kanssa, jonka lapsi (osallistuja) valitsee ilmaistakseen itseään.

Heikkinen (2002) tarkastelee draaman oppimispotentiaalia useista näkökulmista ja väittää, että nykyisin hallitsevat teoriat (metodi/taideaine-teoria ja leikistä teatteriin jatkumo-teoria) eivät kuvaa riittävän tarkasti draamakasvatuksen oppimispotentiaalia (Heikkinen 2002, 30). Hän toteaa, Huizingaa tulkiten, että draamakasvatus voidaan nähdä myös leikkinä draamakasvatuksen oppimispotentiaaliksi, esteettisen kahdentumisen kautta (Heikkinen 2002, 68). Heikkinen yhtyy kritiikkiin Hornbrookin (1991, 14) esittämää näkemystä vastaan, jossa draamakasvatus kytketään pelkästään teatteritaiteen opiskeluun. Hän katsoo myös, että suomalaisissa kirjoituksissa esiintyvä draaman metodiluonteen tai teatteri-oppiaineen korostaminen eivät johda draaman oppimispotentiaaliksi selkeyttämiseen koulussa. Draaman ymmärtäminen yleissivistävän kasvatuksen osaksi näyttäytyy Heikkiselle tärkeänä. Hän katsoo, että Boltonille ja Neelandsille on olennaista draaman roolien kautta eläminen, ajan ja paikan manipulointi pedagogisesti merkittävän todellisuuden luomiseksi (Heikkinen 2002, 81). Tähän käsitykseen hän yhtyy ja toteaa, että refleктоiva kokemuksellisuus on keskeinen oppimispotentiaaliksi määrittäjä draamakasvatuksessa. Heikkisen mukaan prosessidraamassa oppiminen nähdään samankaltaisena kuin esimerkiksi osallistuvassa filosofiassa. Draaman maailmoja luodaan, jotta oppilaat pääsevät toimimaan tietojensa ja taitojensa varassa, joita heillä on, ja kehittämään niitä yhdessä toisten draamaan osallistujien kanssa. Tämä tapahtuu olemalla kokonaisvaltaisesti läsnä. (Heikkinen 2002, 85.)

Sæbo (1998, 419–434) käsittelee laajasti draaman oppimispotentiaalia ja sen perusteita ja toteaa seuraavan ehdon: edellytys sille, että draama-aineen oppimispotentiaali voidaan vapauttaa on, että leikin säännöt ja puitteet otetaan todesta. Tätä korostavat myös Østern ja Heikkinen (2001, 112) todetessaan, että me voimme työskennellä luovasti sen todellisuuden kanssa, jonka olemme luoneet ja joka on luomassa meitä. Fiktio pysyy elävänä vain niin kauan kuin fiktion sääntöjä noudatetaan. Fiktion sääntöjen noudattaminen tarjoaa taiteellisen ilmaisun ilon. Fiktio pitäisi ottaa vakavasti.

3.1.2 Esteettinen kahdentuminen

Esteettistä kahdentumista pidetään keskeisenä käsitteenä draamakasvatuksessa (Østern & Heikkinen 2001). Tästä syystä esittelen seuraavassa, miten eri tutkijat ovat luonnehtineet tätä käsitettä ja sen yhteyttä oppimispotentiaaliin.

Szatkowski erittelee teatterin fiktiota ja draaman fiktiota todeten, että teatterin fiktiossa katsoja on vastaanottajan roolissa. Sitä vastoin draamassa hän, joka esittää hahmoa A, on myös itse läsnä syntyvässä fiktiossa. "Siinä silmänräpäyksessä, jossa osallistuja B tekee oman hahmonsa eläväksi, on A:sta tullut tarkkailija, kehittyvän fiktion katsoja. Mahdollisuus esteettiseen ymmärtämiseen lepää kätkeytyneenä tässä kaksinaisuudessa. Tosiasiassa meillä on samanaikaisesti kokemus fiktiossa henkilöahmona; ja kokemus itse fiktiosta vastaanottelijän katsojana. Juuri tämä esteettinen perspektiivin siirtymä antaa draamatyöskentelylle sen erityisluonteen." (Szatkowski. 1985, 143.) Puhutaan esteettisestä kahdentumisesta (aesthetic doubling).¹⁶

Esteettinen kahdentuminen sisältää:

- (1) Minän ja minut hahmona, roolin. Minulla on valta päättää roolista, jota esitän.
- (2) Todellisen tilan muuttamisen kuvitteelliseksi (fiktiiviseksi) tilaksi,
- (3) todellisen ajan muuttamisen kuvitteelliseksi (fiktiiviseksi) ajaksi ja
- (4) juonen kehittäminen ovat esteettisen kahdentumisen muita näkökohtia.
- (5) On olemassa in-between-tila, potentiaalinen tila, jossa merkityksestä neuvotellaan (is negotiated). Rooli ja fiktio ovat konstruktioita. Niitä voidaan muuttaa ja vaihtaa merkityspotentiaalien tutkimiseksi. (Szatkowski 1979, Østernin 2002, 2–3 mukaan)

Kasvatuksen kontekstissa toteutettua draamaa on luonnehdittu ilmaisulla *betwixt and between*. Sanakirja antaa seuraavat merkitykset: välimailla, siltä väliltä, kahden vaiheilla. Kun merkitykset yhdistetään, saadaan selvä käsitys ilmaisun sisällöstä. Kyseinen ilmaisu luonnehtii prosessidraamaa useammasta näkökulmasta. Sen mukaisesti draama sijoittuu taiteen ja kasvatuksen välimaastoon. Itse työskentely tapahtuu osin reaali maailmassa ja osin fiktiossa. Ollaan vuoroin mythoksessa (fiktiossa) ja vuoroin logoksessa (reflektio). Oppimispotentiaalin katsotaan sijoittuvan kaksoiskohtaamiseen, kahden maailman samanaikaiseen läsnäoloon, josta käytetään esteettisen kahdentumisen lisäksi nimityksiä *metaxu*, *metaxis*, *methexis* tai *in-betweeness*. Toimintaan sisältyy muodon ja sisällön välisen yhteyden tarkastelu sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välimaastoon liittyvät kysymykset. O'Neill (1995, 66) katsoo prosessidraaman toimivan 'betwixt and between' -luonteisesti ja näkee draamaopettajan työskentelevän tämän raja-alueen palvelijana.

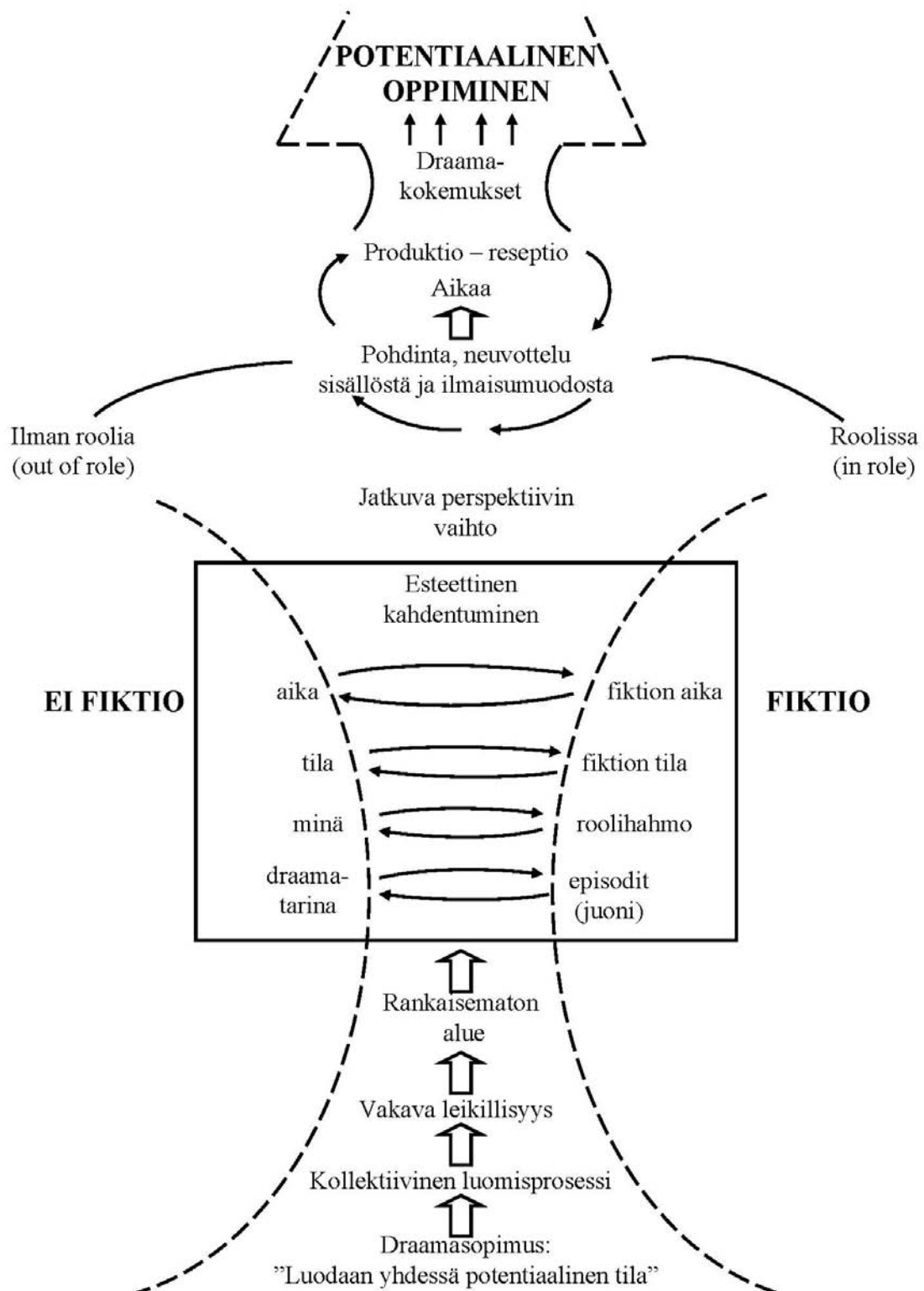
Østern (2000, 7) kirjoittaa: "Draaman oppimispotentiaali on esteettisessä kahdentumisessa, ikään kuin kaksinkertaisessa kudelmassa (aesthetic doubling). Kun työstetään muotoa ja roolihahmoa, oppija on roolissa (mythoksessa), mutta samanaikaisesti hän suunnittelee roolin ilmaisua (logoksessa). Juuri todellisen minän ja rooli-minän yhtymäkohdassa merkityksellinen oppiminen on mahdollista - sekä kasvatuksessa että taiteessa."

¹⁶ Aesthetic doubling on Szatkowskin luoma käsite. Østern on suomentanut termin nimellä esteettinen kahdentuminen. (Heikkinen 2002, 98.)

Østern (2001b, 23) on luonnehtinut kaksoiskohtaamista kuvaavaa termiä *metaxu* seuraavasti: ”välitila, kahden maailman (todellisuus ja fiktion todellisuus) samanaikainen läsnäolo. Augusto Boal ja Gavin Bolton käyttävät termiä ‘metaxis’ osoittaen, että tässä tapahtuu esteettinen kahdentuminen, johon sisältyy draaman ja teatterin oppimispotentialiaali.” Østernin (2001) mukaan esteettinen kahdentuminen mahdollistaa oppimisen, johon sisältyy kulttuurista oppimista ja voimaantumista. Hänen mukaansa aine on löytämässä paikkaansa taiteen ja kasvatuksen välimaastosta. Se on osallistavaa, se on dialogista, se on transformatiivista. Draamassa korostetaan taiteellista oppimista ja pyritään merkitykselliseen oppimiseen. Kahden maailman/todellisuuden samanaikainen läsnäolo antaa mahdollisuuden työstää yksilön ja ryhmän keskeisiä eksistentiaalisia tiloja. (Østern 2001a, 241.)

Heikkisen (2002, 97) mukaan draamakasvatuksen ”kaksoiskohtaaminen” on toden ja fiktion dialoginen kohtaaminen. Kokemuksellinen ja esteettinen (educational space, aesthetic space) muodostavat hetkellisen ”mahdollisuuksien tilan”, jossa kumpikin entiteetti on olemassa itsenäisesti, silti transformoituneena.

Heikkinen (2001, 100) konkretisoi esteettisen kahdentumisen viittaamalla opettajan työskentelyyn roolissa prosessidraaman aikana. Hamletin roolissa oleva opettaja on yhtä aikaa itsensä, opettaja ja Hamlet. Hän on kahdentunut (tai kolmiintunut). – Arkielämän tilanteissa toimimme niiden odotusten mukaisesti, joita meihin kohdistetaan määrätyn sosiaalisen roolin johdosta (opettaja, pappi, bingoemäntä). Tämän lisäksi meillä on yksityinen minämme. Voidaan todeta, että kahtena oleminen, kahdentuminen on meille tuttua. Esteettisen kahdentumisen käsite viittaa taidemuodossa toimimiseen ja se erottuu jokapäiväisen elämän tilanteista siinä, että osallistujaa eivät kahlitse rajoitukset, joihin olemme sosiaalisissa rooleissamme tottuneet. Draamallisen leikin kautta voimme valloittaa uusia todellisuussuhteita ja uutta ymmärrystä. Heikkinen (2002) on luonut käsitteen *vakava leikillisuus* kuvaamaan prosessidraamatyöskentelyn perusvirettä. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2) yhdistän esitetyt käsitykset yhdeksi kokonaisuudeksi.



KUVIO 2 Prosessidraaman oppimispotentiaalinen idea

3.1.3 Alueet, joille oppimispotentialiaalin katsotaan sijoittuvan

Boltonin (1998, 128) mukaan pedagogisessa draamassa opitaan sisällöstä ja muodosta. Courtney (1989) mukaan pedagoginen draama voi edistää yhtä tai useampaa oppimisen lajia riippuen siitä, miten sitä käytetään:

1. Sisäinen oppiminen (intrinsic learning): ihmisen ominaisuuksien kehittämistä: havaitseminen, tietoisuus, ajattelutyyli, keskittyminen, luovuus, minäkäsitys, ongelmien havaitseminen ja ongelmien ratkaisu, motivaatio, sitkeys jne.
2. Ulkoinen oppiminen (extrinsic learning): edistymistä käsitellyissä epädraamallisissa teemoissa ja asioissa; esim., historia, kirjallisuus jne.
3. Esteettinen oppiminen: tunteiden laadun kehittymisessä (reaktiomme) ja täten hiljaisessa tiedossa, joka liittyy näkemykseen, intuitioon, jne.
4. Taiteellinen oppiminen: vanhempien opiskelijoiden taidoissa tehdä teatteria. (Courtney 1989, 13.)

O'Neill ja Lambert (1982, 14–15) nostavat oppimisen kategorioina esiin (1) oppimisen, joka nousee sisällöstä, (2) sosiaalisen oppimisen, (3) taidot ja (4) sisäisen (intrinsic) oppimisen. Bolton (1992, 110) esittää draamaopetuksen tavoitteiksi sisällöstä ja muodosta oppimisen, henkilökohtaisen kasvun, sosiaalisen kehittymisen sekä teatteritiedon, -tekniikan ja -taidot. Neelandsin ja Gooden (2000, 78) mukaan draamatyöskentelyn lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteet voidaan jakaa neljään kategoriaan: instrumentaaliset tavoitteet, ekspressiiviset tavoitteet, esteettinen oppiminen sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen oppiminen. Instrumentaaliselle oppimiselle on ominaista tarkasti määritellyt tavoitteet, kun taas ekspressiivistä oppimista leimaa se, ettei tavoitteita ole määritelty tarkasti. He kuvaavat tavoitteiden keskinäistä suhdetta kompassimallilla (Neelands & Goode 2000, 113). Katso liite 6.

Owensin ja Barberin (1998, 2002) mukaan draamatunneilla on aina kysymys draamataitojen ja sosiaalisten taitojen oppimisesta, ja sen lisäksi oppimisesta kulloinkin polttopisteessä olevasta temasta, joka useimmiten edustaa jotakin yleismaailmallista aihetta (demokratia, väkivalta, maailman vesivarat, liikakansoitus, kateus jne.). Mielestäni kuvaavaa draamatyöskentelylle on, että tämä tavoite otsikoidaan *mahdolliset oppimisalueet*. On kysymys kokonaisuuteen sisältyvästä oppimispotentialista, jonka toteutuminen riippuu paitsi siitä, miten draamajakso on suunniteltu ja toteutetaan, niin myös siitä, miten ryhmä onnistuu teeman työstämisessä. Huomionarvoista on, että näiden kolmen alueen lisäksi draamassa opitaan monia asioita, joita ei tuntisuunnitelmissa esiinny. Tämä käy ilmi keskusteluissa, joita draamajaksojen lopuksi käydään. Esitän mainittujen draamatutkijoiden käsitykset draamatyöskentelyyn sisältyvästä oppimisen alueista taulukon muodossa.

TAULUKKO 1 Draamatyöskentelyn mahdolliset oppimisalueet joidenkin draamatutkijoiden/opettajien mukaan.

	Draamatutkija/ draamaopettaja				
	Courtney	O'Neill& Lambert	Bolton	Neelands & Goode	Owens & Barber
Oppimisalue	sisäinen oppiminen	sisäinen oppiminen	henkilökohtainen kasvu	henkilökoh- nen oppi- minen	—
	ulkoinen oppiminen	sisällöstä oppiminen	sisällöstä oppiminen	instrumen- taalin oppiminen	teemasta oppiminen
	esteettinen oppiminen	taidot	muodosta oppiminen	ekspressii- vinen oppi- minen	draama- taidot
	taiteellinen oppiminen	taidot	teatteri- taidot	ekspressii- viset taidot	draama- taidot
	—	sosiaalinen oppiminen	sosiaalinen kasvu	sosiaalinen oppiminen	sosiaaliset taidot

Kaikki mainitut henkilöt korostavat oppimista teemasta. Sosiaaliset taidot, ekspressiiviset taidot ja henkilökohtainen oppiminen ovat mukana useammassa luokittelussa.

3.2 Draamaopetuksen keskeiset käsitteet

Koulussa annettavan draamaopetuksen käsitteille on ollut ominaista niiden vakiintumattomuus. Vasta viimeaikainen järjestelmällinen draamakasvatuksen tutkimus on jäsentänyt kenttää luottamusta herättävällä tavalla.

3.2.1 Draama ja draamapedagogiikka

Draaman käsite on perinteisesti liitetty teatteritaiteeseen ja sen piirissä erityisesti kirjoitettuun näytelmään. Draamaa on myös sovellettu pedagogisiin päämääriin, ja oleellista on tässä todeta, että draama ja teatteri eivät ole synonyymejä: tutkimuksen taustalla on näkemys, jonka mukaan draama hahmotetaan laajana kulttuuriantropologisena käsitteenä. Se sisältää kaikki erilaisiin kulttuureihin sisältyvät draamalliset toiminnot ihmiskunnan alkuhämäristä lähtien (rituaalit, seremoniat, teatteritaide, televisiodraama jne.). Draama ymmärretään silloin

yläkäsitteenä, johon teatteritaide sisältyy. Asia voidaan nähdä myös toisin päin eli että teatteri olisi yläkäsite, johon draama uppoaa. Pahimmillaan on seurauksena hedelmätön kiista siitä, kumpi oli ensin draama vai teatteri, muna vai kana. Rasmussen korostaa, että meidän tulee taistella laajan ymmärryksen saavuttamiseksi draamasta taidekasvatuksellisenä käsitteenä (Rasmussen, sähköposti 10.11.1995). Draaman ja teatterin eroa selittäessään Rasmussen (1995, 23) viittaa muihin taidelajeihin:

If we speak of ballet as an art discipline, we certainly speak of dance as a basic concept for the cultural phenomenon of movement. It is also the cultural concept which is chosen to name the educational school subject. Likewise, theatre is the art concept, and drama the cultural or anthropological concept of playing. There is great support for this in drama-educational history.

Østern (2000) on luonut draamalle ja teatterille yhdistävän kehyksen esittämällä *dromena*-puun avulla metaforan draaman ja teatterin yhteisistä juurista. Kreikkalainen sana *dromena* tarkoittaa toimintaa rituaalisessa ja ylevässä muodossa, *drao*-verbi tarkoittaa toimimista rituaalisesti merkityksellisellä tavalla ja *drama* puolestaan viittaa tarinan kerrontaan, joka on draaman ydin. Draamassa pyritään löytämään merkityksellistä toimintaa. Fiktio luodaan roolihahmojen kautta (Østern, 2000, 5–7.) Draaman merkitys on suomalaisen kulttuurin piirissä ollut yksiselitteinen. Sillä on tarkoitettu pelkästään näytelmää, joko esityksenä tai kirjallisuuden lajina. Draamaa on kuitenkin käytetty myös opetuksessa sekä eri oppiaineiden yhteydessä että erityisenä opetusmenetelmänä. Draaman sanakirjamerkitystä olisi laajennettava niin, että termin yhdeksi merkityssisällöksi ilmoitetaan taideaine ja mielestäni myös opetusmenetelmä, jossa taiteellinen näkökulma otetaan huomioon.

Opetusmenetelmän ja taideaineen välisestä suhteesta Østern (2001, 44) toteaa, että draama opetusmenetelmänä on peräisin humanistisen didaktisen teatterin ajoilta. Draama taideaineena -ajatus on tullut esiin Pohjoismaissa pääasiassa 1960-luvun jälkeen. Nykyään ei enää katsota, että nämä kaksi käsitystä sulki-sivat toisensa pois. Draaman konventioita käytetään muiden aineiden opetuksessa, mutta tärkeitä on, että taideaineen säännöt ja tieto säilyvät.

Draamapedagogiikan käsitteen sisältö on monitahoinen. Se pitää sisällään opetusmenetelmällisen ulottuvuuden, joka on tämän tutkimuksen aiheena. Lisäksi käsitteeseen sisältyvät draaman terapeutin hyödyntäminen ja taidekasvatus. Rasmussen (1991, 204) on kartoittaessaan 20. vuosisadan draamapedagogiikkaa nostanut esiin neljä traditiota: epistemologinen, rooliteoreettinen (sosiaalipedagoginen), taidekasvatuksellinen ja holistinen. Englantilaisista draamapedagogiikkaa on erityisesti 80-luvulla leimannut epistemologinen painotus, jolloin draaman käyttö perustuu ajatukselle, että draama on erinomainen väline tiedon tuottamisen, rakentamisen ja ymmärtämisen näkökulmasta katsoen, toisin sanoen draama on hyvä opetusmenetelmä.

Määrittelin draamaopetuksen keskeiset käsitteet keskustelun pohjaksi Opetushallituksen julkaisun "Ilmaisun monet kielet" liitteessä (Laakso 1994a, 122–124), pantuani merkille sen selkiyttävän vaikutuksen, joka Puheviestintäkoulutustyöryhmän muistiossa (1983) esitettyllä "puheviestintäkoulutuksen

keskeistä käsitteistöä” -liitteellä oli ollut kyseisen alan terminologiaan. Mainitussa liitteessä draamapedagogiikka sai seuraavan määritelmän:

Draamapedagogiikka on kokoava käsite, johon sisältyy draaman käyttö kasvatuksellisiin (opetuksellisiin) tarkoituksiin ja näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. (Laakso 1994a, 122–124.)

Myöhemmin tarkistin määritelmäni muotoon:

Draamapedagogiikka on akateeminen oppiaine ja tieteenala, joka tutkii sekä draamakasvatuksen että teatterikasvatuksen piiriin sijoittuvia ilmiöitä. Kysymyksessä on kokoava käsite, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin/opetuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. (Laakso, tämän määritelmän olen esittänyt ainoastaan luennoillani.)

Määritelmä perustuu Rasmussenin (1991) väitöskirjaan, jossa draamapedagogiikan käsite esiintyy koko draaman kentän kattavana yläkäsitteenä. Sen lisäksi että käsite on ollut vallitsevana Pohjoismaissa, sen käyttö on kuluneiden vuosien aikana ennättänyt levitä verrattain laajalle myös meillä. Østern (2000, 4) toteaa: “Draamapedagogiikka on yliopistoaineen nimi, mutta kouluaineen nimi voisi olla draama.” Saman näkemyksen esitti Lehtonen esitelmässään Jyväskylässä vuonna 1997 järjestetyn Drama Boreale -konferenssin yhteydessä (Lehtonen 2000). Olen alusta pitäen kannattanut tällaista ratkaisua, koska koulun oppiaineen nimeksi tarjotuista vaihtoehdoista draama on mielestäni kattavin. Sen piiriin mahtuvat draamaleikki, ilmaisutaito, draaman pedagogiset sovellukset ja teatteri-ilmaisun tai teatteritaiteen opetus. Sen lisäksi termi omaa vahvan teoreettisen perustan (toisin kuin esim. ilmaisutaito). Nimitys on lisäksi lyhyt ja sopisi hyvin musiikin ja kuvataiteen kumppaniksi koulun taideaineiden perheeseen.

Heikkisen (2002, 16) mielestä draamapedagogiikka-käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan sitä keskeistä 1900-luvun draamatyötä, jota koulussa ja kasvatuksessa on tehty. Tässä draamapedagogiikkaa käytetään siis kuvaamaan jotakin, mitä on tehty alueella, joka ei ole tieteenala. Hän jatkaa (Heikkinen 2002, 16): “Se on muuttunut vuosikymmenten aikana sekä pedagogisten virtausten että draaman, teatterin ja yleensä yhteiskunnan muutosten myötä.” Tämä pitää paikkansa siinäkin tapauksessa, että draamapedagogiikka¹⁷ määriteltäisiin tieteenalaksi. Määritelmäni taustalla oli ajatus siitä, että taidemuotoa (teatteritaidetta) ja oppimismenetelmää (pedagoginen draama) ei tule asettaa vastakkain vaan on luotava käsite, joka antaa tilaa molemmille ja mahdollistaa taide- ja kasvatusinstituutioiden välisen vuoropuhelun. Toiveena oli, että näin onnistutaan välttämään se hädellään debatti, joka pitkään hallitsi draamasta käytävää keskustelua Englannissa. O’Toole totesi 2002,¹⁸ että Australiassa on käytetty käsitettä draamakasvatus ja kahtiajaon ongelma on onnistuttu siellä välttämään.

¹⁷ Katso loppuviitteet, kohta 1 draamapedagogiikka tieteenalan nimenä.

¹⁸ Luento “Drama research in Australia” 27.11.2002. Jatkokoulutusseminaari draamakasvatuksen yksikössä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.

3.2.2 Pedagoginen draama, draamakasvatus, prosessidraama

Kun modernin draamapedagogiikan aatteet levisivät Englannista Pohjoismaiden kautta Suomeen, syntyi suomalainen nimikekenttä. On puhuttu esimerkiksi luovasta ilmaisusta, luovasta toiminnasta, luovasta draamasta, kokonaisilmaisusta, ilmaisutaidosta, ilmaisukasvatuksesta, draamasta, pedagogisesta draamasta. Käytetyt käsitteet ovat olleet omiaan hämmentämään draaman kenttää ja siitä käytävää keskustelua. Tämän johdosta kaikki, jotka ovat tutkineet draamaa, ovat toistuvasti törmänneet tähän termien ryteikköön ja joutuneet ottamaan siihen kantaa (Heikkinen 2002; Heinonen 2000; Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Teerijoki 2003; Toivanen 2002). Syntynyt tilanne johtuu siitä, että nuori tieteenala ei ole vielä kyennyt vakiinnuttamaan peruskäsitteitään. Ilmaisin asiantilan Teatterilehden (Teatteri 03/92, 20) haastattelussa toteamalla, että jatkuvasti ovat ristiäiset käynnissä. Vakiintumattomuus on yhtäältä ongelma, toisaalta se on merkinä liikkeestä. Tällä hetkellä näyttää siltä, että on kaksi käsitettä, jotka ovat saavuttamassa yleisesti hyväksytyin aseman sekä teoreettisessa että praktisessa mielessä, niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin, nimitäin draamakasvatus (drama education) ja prosessidraama (process drama).

Draama pedagogisen välineen nimityksenä on osoittautunut suomalaisessa kontekstissa ongelmalliseksi siitä lähtien kun Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistys aloitti toimintansa vuonna 1972 luovan toiminnan (draaman) levittämiseksi kouluihin.¹⁹ Ongelma aiheutui siitä, että draama tarkoitti ihmisten mielessä ainoastaan ja vain näytelmää. Muuta sanakirjamerkitystä sillä ei ollut. Lähtien liikkeelle toimintaa painottavasta termistä 'creative dramatics' kuljettiin vaiheen 'skapande dramatik' kautta suomalaiseen ilmaisuun 'luova toiminta'. Tämä lähinnä poikkitaiteellinen termi otettiin vastaan myönteisesti. Ongelma oli lähinnä siinä, että englantilaiset kouluttajavieraat puhuivat draamasta ja meidän suomenkielinen vastineemme oli jollakin tavalla vaatetta eri kankaasta. Se myös ikään kuin varasti kaiken luovan toiminnan itse luomaansa käsitteeseen ja herätti tältä pohjalta perusteltua arvostelua. Joka tapauksessa uusi termi luova toiminta/draama oli lanseerattu kasvatuksen kenttään.

Draamaopetusta ajatellen Hakala (1982) teki perustavaa laatua olevaa työtä kehittäessään lukioon valinnaisen oppiaineen ilmaisutaito, ja jälleen oltiin tilanteen armoilla. Uusi oppiaine sai sisällön, jossa yhdistyivät luova toiminta (draama), puheviestintä, teatterikasvatus ja eri taiteiden alat. Tämä oppiaine, jolle ei ole vastinetta missään muussa maassa, sai alusta alkaen suuren suosion osakseen. Taaskaan ei katsottu voitavan puhua draamasta, vaikka Hakalan luoma ilmaisutaidollinen ohjelma sisältää juuri sellaisia harjoituksia, joita tapamme draamaopintojen yhteydessä. Ongelmaksi muodostuu se, että ilmaisutaito on käsitteenä vailla selkeää teoreettista taustaa. Hakala (1982, 8) itsekin toteaa, että "Ilmaisutaito nimike ei ole täysin onnistunut", ja jatkaa "Lukion ilmaisutaidon oppimäärä peittää osittain sen taidekasvatuksen kentän, jonka ni-

¹⁹ Ks. Arkilahti, P. 2000. Draaman historia Suomessa. Kehitys ilmaisutaidosta draaman kouluhallituksen dokumenttien valossa. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

mi Ruotsissa on Skapande dramatik tai dramatik, anglosaksisten maiden ope-
tussuunnitelmissa drama, educational drama tai creative dramatics.” Ilmaisutaito on ollut oppiaineena suuri menestystarina ja vastannut niihin tarpeisiin, joita osallistujat ovat tunteneet. Olen määritellyt käsitteet ilmaisutaito ja pedagoginen draama seuraavalla tavalla:

Ilmaisutaito tarkoittaa eri viestintäkeinoin, sanallisesti, kuvallisesti, musiikillisesti, liikunnallisesti tai draamallisesti tapahtuvaa ilmaisemisen taitoa (Laakso 1994a, laajennettu muoto Puheviestintäkoulutustyöryhmän 1983 liitteen määritelmästä).

Pedagogisella draamalla (laajasti ottaen) tarkoitetaan pedagogista toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. Kysymyksessä on suomenkielinen vastine englantilaisille käsitteille Drama in Education (DIE) tai Educational Drama. (Laakso, 1994a, liite).

Pedagogisen draaman käsite välittyi maahamme termin ‘pedagogisk drama’ välityksellä. Ominaista käsitteen käytölle on ollut sen kattavuus ja epämääräisyys. Pedagogisen draaman nimeä on käytetty hyvin monista erilaajuisista ja erilaisista toimintamuodoista, joita luokkahuoneissa on toteutettu. Täsmällisemmän sisällön termi sai Wayn vierailujen vaikutuksesta vuodesta 1974 lähtien. Taustalla oli hänen mukaansa ajatus persoonallisuuden kehittymisestä draaman keinoin. Tästä yleisesti tunnustetusta traditiosta käytetään nimitystä *drama for personal development*. Tämä edelleenkin vaikuttava traditio sai myöhemmin rinnalleen ja jatkokseen toisen. Heathcote ja Bolton kehittivät työtavan, jossa keskeisenä pyrkimyksenä oli käsiteltävien asioiden syvällisempi ymmärtäminen, *drama for understanding*. Tämä traditio on 80-luvulta lähtien noussut luokkahuonedraaman keskiöön. Käytän pedagogisen draaman käsitettä väljästi, jolloin sisällytän sen piiriin monenlaiset luokkahuoneessa käytettävät oppimista palvelemaan tarkoitetut draamallisen työskentelyn muodot ja liityn Rasmussenin (1995, sähköpostiviesti 10.11.1995) näkemykseen siitä, että “emme välttämättä ajattele samanlaista käytäntöä käyttäessämme tätä termiä”. Hän kysyy: “Onko meidän pakko tarkoittaakaan? Onko meidän mahdollista ymmärtää pedagogista draamaa ilman, että viittaamme johonkin määrättyyn työtapaan?” Termin väljään käyttöön sisältyy se ongelma, että emme todellakaan tiedä, mitä itse kukin täsmällisesti tarkoittaa puhuessaan pedagogisesta draamasta. Toisaalta määrittelemällä sen väljästi annamme useammalle luovalle draamalliselle työtavalle mahdollisuuden kukkia. Edustan samaa näkemystä kuin Heinonen (2000, 29): “Minusta on tärkeää, että pedagoginen draama määritellään väljästi. Mutta jokainen, joka draamaa opettaa, joutuu määrittelemään itselleen ja opiskelijoilleen, mitä opettaa ja miksi.” Sen lisäksi, että käytän termiä yleisellä tasolla väljästi, määrittelen sen myös tiukemmin kuvatessani tavan, jolla tutkimuksen kohteena oleva draamaopetus toteutettiin.

Heikkinen (2002, 16) toteaa, että käsitteet “Educational drama” ja “Drama for Understanding” ovat käytännössä pedagogisen draaman englanninkieliset vastikkeet. Hän korostaa näin Heathcote/Bolton -tradition osuutta pedagogisen draaman keskeisenä toimintamuotona. Saman tuo esiin Somers, jonka mukaan pedagoginen draama on prosessidraaman synonyymi.

Pedagoginen draama (Drama in Education) on täsmällisemmin kohdennettu aktiiviteetti, sisältäen draaman opetuksen, opettamisen draaman avulla ja draamassa, ja jolle on kautta aikojen annettu erilaisia nimiä muiden muassa käyttäen termejä: Child Drama, Creative Drama, Creative Dramatics ja Process Drama (Somers Heikkisen 2002, 17 mukaan).

Pedagogisesta draamasta on erilaisia määritelmiä ja luonnehdintoja. Østern (1993, 2) pelkistää asian ja osoittaa yhteyden teatteritaiteeseen toteamalla, että pedagoginen draama merkitsee teatterin keinojen käyttämistä opetuksessa. Puhuessaan pedagogisen draaman perusmallista, Rasmussen (1995, 26) sisällyttää siihen tilan, suhteet ja transformaation yksilöllistä ja kulttuurista juhlaa ja muutosta varten, kaikki kiedottuna spontaanisuuden ja muodon dynamiikkaan. – Kuten edellä todettiin, jokainen tutkija on pakotettu määrittelemään, missä merkityksessä hän käsitettä käyttää. Pedagogisen draaman peruskurssin luento-osuudessa määrittelin termin seuraavasti ²⁰:

Pedagoginen draama tarkoittaa opetusmenetelmää, jossa asettumalla toisen ihmisen asemaan yhteisesti sovitussa kuvitteellisessa tilanteessa, pyritään saavuttamaan käsiteltävästä aiheesta syvällisempi ymmärrys.

Tämä määritelmä oli toteutettujen draamajaksojen pohjana. Toimintani kouluttajana perustui lisäksi tuohon aikaan vallinneeseen kahtiajakoon draama opetusmenetelmänä ('as a learning medium') ja/tai taidemuotona ('as an art form'), kuitenkin niin, että katsottiin taiteen ja kasvatuksen kietoutuvan draamatyöskentelyssä toisiinsa DNA-kaksoiskiirteen tavoin: toisinaan oli etualalla kasvatustieteiden ja toisinaan taide. Näkökulma on peräisin Bowellilta 1992²¹ (Bowell 2000, 5). Tämä metafora on edelleenkin osuva.

Draamakasvatus on tuore käsite suomalaisen draamapedagogiikan kentässä. Somers on määritellyt käsitteen ja siihen läheisesti liittyvän pedagogisen draaman seuraavasti:

Draamakasvatus (drama education) on sateenvarjo, joka kattaa kaikki draamatoiminnan sektorit, jotka tapahtuvat kasvatuksellisissa yhteyksissä, sisältäen esimerkiksi teatterin, mutta teatterin, joka on tehty kasvatuksellisissa tilanteissa tai niitä varten, eikä näin ollen sisällä esimerkiksi ammattiteatteria. Theatre in Education, (TIE) (teatteri opetuksessa) sopii tähän kuvaukseen, samoin jotkut Soveltavan teatterin (Applied Theatre) muodot. (Somers Heikkisen 2002, 17 mukaan.)

Tämänsisältöisenä käsite on otettu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opetettavan draama-oppiaineen nimeksi ja sillä on korvattu aikaisemmin käytössä ollut draamapedagogiikka. Ratkaisua voidaan pitää perusteltuna, koska määritelmän mukaan käsite liitetään selkeästi kasvatukselliseen yhteyteen. Lisäksi aineen opetus tapahtuu kasvatustieteiden tiedekunnassa. Termi on käyttökelpoinen myös siinä mielessä, että se sopii paremmin suomalaiseen suuhun arkipäivän tilanteissa. Käytän raportissani rinnakkain käsitteitä draamapedagogiikka ja draamakasvatus, miltei toistensa synonyymeinä. Käyttäessäni draamapedagogiikan käsitettä korostan tieteenalaa sellaisessa laajuudessa,

²⁰ Tässä heijastuu Heathcote/Bolton -tradition vaikutus, joka ilmenne, kun määritelmää verrataan aikaisemmin esittämäni. Määritelmää ei ole julkaistu aikaisemmin.

²¹ Bowell esitti metaforan jo vuonna 1992 luennollaan Jyväskylässä.

että se ylittää koulukontekstissa toteutettavan draamaopetuksen. Termi esiintyy luonnollisesti myös opiskelijoiden päiväkirjoissa johtuen siitä, että kysymyksessä oli yksi opetuksen keskeisistä käsitteistä.

Prosessidraaman käsitettä käytetään nykyisin pedagogisen draaman synonyminä. Siihen sisältyvät tällöin kyseisen tradition keskeiset perustekijät: draamatarina (pre-text), draamasopimus, yhdessä luotu fiktio, toiminta rooleissa, draamastrategioiden hyödyntäminen ja dialogisuus (Bolton 1998; O'Neill 1995). Heikkinen (2002, 38) toteaa, että käsite process drama määriteltiin teoreettisesti ja otettiin vähitellen käyttöön 1990-luvulla. Termin kehittämisen taustalta löytyvät Haseman²² (1991), O'Neill (1995) ja O'Toole (1992). Tämän tutkimuksen kannalta on huomionarvoista, että myös Bowell, jolta henkilökohtainen innostukseni metodologiaan ja sen opettamiseen draamapedagogiikan sivuaineopinnoissa, opettajankoulutuksen osana, sai alkunsa kirjoittaa yhdessä Heapin kanssa teoksen "Planning Process Drama" esipuheessa:

Tämä kirja käsittelee sitä kasvatukselliseen kontekstiin sijoittuvaa teatterin lajityyppiä, joka tunnetaan prosessidraaman nimellä. Tämä usein pedagogisen draaman (educational drama) tai 'living through' draaman tai 'kokeellisen draaman' nimellä kutsuttu, edustaa sitä työtapaa, jota ei ole tehty katsovaa yleisöä varten vaan siihen osallistuvien itsensä hyödyksi. (Bowell & Heap 2001, johdanto.)

Pedagogisesta draamasta 'Newcastlen koulun' kautta prosessidraamaan

Braanaasin (1988) teos "Dramapedagogisk historie og teori" merkitsee draamapedagogiikan perusteesta pohjoismaisesta näkökulmasta katsoen. Braanaas käyttää ilmaisua '*Newcastlen koulu*' puhuessaan Heathcoten ja Boltonin luomasta metodologiasta. Tämä 80-luvulla kehittynyt traditio sai nimensä siitä, että molemmat keskeiset perustajat Heathcote ja Bolton työskentelivät Newcastlen yliopistossa ja vaikuttivat useisiin opiskelijapolviin opetusta uudistavilla näkemyksillään. Sæbon (1998, 37, 38) mukaan metodologia levisi Norjassa tällä nimellä ja läpimurto opetussuunnitelmiin tapahtui vuoden 1987 opetussuunnitelmassa. Vuoden 1997 opetussuunnitelmassa tämä suuntaus on otettu huomioon tavoitemuotoilussa, joka kulkee nimellä 'tutkiminen draaman keinoin'. Tarutin opetuksessani aikoinaan tähän termiin pyrkien toteuttamaan opetustani 'Newcastlen koulun' mukaisesti. Kun asiaa tarkastellaan tämän päivän näkökulmasta, voidaan 'Newcastlen koulu' korvata Heathcote/Bolton -traditiolla tai termillä 'prosessidraama', toisin sanoen lukija voi tässä yhteydessä vetää yhtäläisyysmerkin Newcastlen koulun, prosessidraaman ja Heathcote/Bolton -tradition välille. Prosessidraamalla on kuitenkin oma erityisluonteensa, johtuen sen läheisestä yhteydestä, ei ainoastaan teatterin keinoihin vaan teatteritaiteeseen kokonaisuudessaan.

Koulutyön arjessa voidaan termiä luokkahuonedraama pitää käyttökelpoisena. Koulutiloihin liittyvien rajoitusten johdosta sitä voitaneen luonnehtia seuraavasti:

²² Vrt. Heikkinen 2002, 38 (loppuviite).

Luokkahuonedraama viittaa tavallisessa luokkahuoneessa toteutettavaan pedagogiseen draamatyöskentelyyn, jonka toteuttaminen käynnistyy yhtä lailla opettajan kuin lastenkin energiaa kuluttavalla pulpettien sivuun siirtämisellä ja niiden paikoilleen palauttamisella draamatunnin jälkeen.

Prosessidraama

Bolton (1998, 189) puhuu prosessidraamasta O'Neillin kehittämänä käsitteenä. Tämän käsitteen maailmanvalloitus sai alkunsa Neill'in väitöskirjan luomalle pohjalle rakentuvasta teoksesta "Drama worlds. A Framework for Process Drama" (O'Neill 1995). Teoksen myötä painopiste hänen ajattelussaan on siirtynyt draamasta oppimisen lajina draamaan teatteritaiteen yhtenä lajityyppinä. O'Neill ei korosta prosessidraamaa oppimisen lajina vaan ottaa käyttöön ajanmukaisen teatterikielen, kuvatessaan miten prosessidraama toimii. Hän keskittyy näytelmäesityksen ja draamajakson yhtäläisiin piirteisiin. (Bolton 1998, 231). O'Neill (1995) ilmaisee pyrkimyksensä seuraavasti: "Tähtäimessäni ovat yhtymäkohdat prosessidraaman ja teatterimuodon välillä; innovatiivinen teatterikäytäntö tarjoaa käytännöllisiä esimerkkejä; selviä kasvatuksellisia tuloksia korostetaan vähemmän kuin draamallisen työn luontaista toteutumista. Toivon voivani selkeyttää prosessidraaman ja teatteritapahtuman peruspiirteiden välisen suhteen." (O'Neill 1995, xvii–xiv.)

Koko sen ajan, jonka olen toiminut draamaopetuksen parissa, minua on jatkuvasti vaivannut 'kielimuuri' toisin sanoen se, että teatteritaiteen piirissä on puhuttu yhtä kieltä ja pedagogisen draaman parissa toista. Tämä on aiheuttanut hämmennystä draaman ja teatterin välisessä suhteessa. O'Neillin avaus on tässä suhteessa tervetullut. Viimeistään näkemys prosessidraamasta taidemuotona luo pohjan teatteriterminologian käyttöön otolle draamatyöskentelyssä. Tällaisia käsitteitä ovat muun muassa asemat ja asemointi, kohtaaminen, näyttämökuva, ajoitus ja tarpeisto. Prosessidraaman tulkinta teatterin käsitteitä käyttäen on omiaan luomaan yhteyden näiden kahden draamallisen toimintamuodon välille. Toiminnan tasolla tämä voi merkitä esimerkiksi näyteltyjen kohtausten (episodioiden) toistamista kiinnittämällä huomiota siihen, miten kommunikaatioesityksessä toimii. Ryhmityksiä voidaan esimerkiksi järjestellä uudelleen, kiinnittää huomiota sisääntuloihin ja poistumisiin, sekä kehittää näyttämökuvaa, toisin sanoen kehittää ilmaisua siitä näkökulmasta, miten kohtaaminen välitettäisiin teatterin katsojalle.

O'Neillin (1995) mukaan prosessidraama on lähes pedagogisen draaman (*drama in education*) synonyymi. Oleellisia draamallisia elementtejä käsitellään ohjaajan ja osallistujien toimesta prosessidraamassa niin, että se johtaa sekä autenttiseen draamalliseen kokemukseen että tapahtuman luonteen suurempaan ymmärtämiseen. Prosessidraama rakentuu sarjasta episodeja tai näyttämöllisiä yksiköitä, ja sillä on *rakenne*. Koko ryhmä osallistuu yhteiseen yritykseen ja opettaja tai johtaja toimii draamakokemuksen puitteissa näytelmäkirjailijan tavoin ja osallistujana. Prosessidraamalle on ominaista tekstin puuttuminen, episodimainen rakenne, laajennettu aikakehitys ja tapahtumaan itsessään sisältyvä yleisö. (O'Neill, 1995, xiii–xx.)

Prosessidraamaa vai pedagogista draamaa

Olen työni loppuvaiheessa pohtinut useaan otteeseen, valitsenko peruskäsitteeksi pedagogisen draaman vai prosessidraaman. Olen päätenyt prosessidraamaan. Argumentoin ratkaisuni seuraavin perustein. Tärkeimpänä pidän sitä, että termi prosessidraama edustaa tätä päivää ja on täsmällinen verrattuna pedagogisen draaman käsitteeseen. Pedagoginen draama sisältää monia eri lajeja (esim. draaman persoonallisuuden kehittämiseksi) ja näin ollen se ei täsmällisesti välitä sitä, mistä on kysymys. Prosessidraama-käsitteen luoja O'Neill katsoo, että molemmissa on kysymys lähes samasta asiasta. Wagner (1999, 1) pitää prosessidraamaa Heathcoten aloittaman lähestymistavan synonyyminä, mutta sitä hän se ei tarkasti ottaen ole.

Erityisen oikeutuksen termin käyttöön antaa se tosiasia, että opetus toteutettiin sen mallin mukaisesti, josta myöhemmin on alettu käyttää nimitystä prosessidraama. Nimitys tuli käyttöön vasta sen jälkeen kun tutkimuksen kohteena oleva opetus ja aineistonkeruu oli toteutettu. Työskentely noudatti niitä periaatteita ja käytänteitä, jotka Bowell ja Heap (2001) kuvasivat myöhemmin teoksessa "Planning Process Drama" ja jotka Bowell välitti kouluttaessaan ilmaisutaidon opettajia Jyväskylässä vuonna 1992.

Valintaani voidaan perustellusti kritisoida. Ensiksikin lähtien siitä, että opetus kulki pedagogisen draaman nimellä ja opiskelijat puhuvat päiväkirjoissaan pedagogisesta draamasta. Lisäksi opetuksen painopiste oli kasvatuksellinen, ei draamatyöskentelyn rakenteen ja näytelmäesityksen välisiä samankaltaisuuksia tarkasteleva. Tähän voin todeta, että tuntematta O'Neillin perusajattusta tein kuitenkin intuitiivisesti taidemuodon ja draamatyöskentelyn välisiä rinnastuksia ensimmäisen ammattini pohjalta. Teimme prosessidraamaa, mutta ilman asianmukaista nimitystä. Lukijan näkökulmasta on hämmentävää, että käytän samasta asiasta puhuessani sekä käsitettä prosessidraama että pedagoginen draama. Koska draamajaksojen kuvauksissa ja opiskelijoiden päiväkirjoissa puhuttiin pedagogisesta draamasta, en ole katsonut voivani muuttaa ilmaisua tekemättä vahinkoa kokemusten kuvaukselle. Sitä vastoin muissa yhteyksissä puhun prosessidraamasta, jolloin prosessidraama ymmärretään yhtenä pedagogisen draaman alalajina.

Draamakasvatuksen ja siihen liittyvän tutkimuksen edistyessä on oletettava, että myös käsitteissä tapahtuu liikeyhdistyksiä. Vuonna 1995 Rasmussen (Sähköpostiviesti 10.11.1995) suositteli metodisella tasolla siirtymistä täsmällisempiin termeihin, kuten 'pedagogiseen draamaan' (drama in education) tai 'luokkahuonedraamaan' ajatellen englantilaisia tai 'creative dramatics' ajatellen amerikkalaisia tai 'kouluteatteriin' tai vastaavaan. "Meidän on tehtävä ratkaisuja, pidettävä niistä kiinni ja annettava ajan luoda niille kaikille merkitykset." Näitä täsmällisiä termejä edustavat nyt mielestäni edellä mainitut 'draamakasvatus' ja 'prosessidraama'. Mainittakoon, että Neelands (2000, 67) tarjoaa omasta, prosessidraaman kaltaisesta työtavastaan nimitystä 'konventioiden draama' (Drama of Conventions, ks. s. 59) ja luonnehtii sitä ilmaisulla 'laboratorio teatteri – lähestymistapa'.

3.3 Pedagogisen draaman kehitysvaiheita

3.3.1 Draamaopetukseen liittyvät kasvatukselliset näkemykset

Pyrin seuraavassa valottamaan pedagogisen draaman taustaa osoittamalla, miten sen historialliset vaiheet liittyvät taustalla oleviin kasvatuksellisiin näkemyksiin. Tukeudun esityksessäni näiltä osin Braanaasin (1988) teokseen “Dramapedagogisk historie og teori”. Tarkoituksena on tarkentaa otetta siirryttäessä “Newcastlen koulun” metodologiaan.²³

Key asetti kirjassaan *Barnets århundrade*, joka ilmestyi vuonna 1900, lapsen kasvatuksen keskipisteeseen puolustaessaan intohimoisesti lapsiluonnon alkuperäisyyttä ja luomisvoimaa. Pedagogisen reformin puolestapuhujat suuntasivat kritiikkinsä koulun tietopainotteisuutta vastaan ja nostivat lapsikeskeisyyden kasvatuksen uudeksi ihanteeksi. Braanaasin mukaan on voitu osoittaa, että reformipedagogiikka oli modernin draamapedagogiikan välttämätön edellytys. (Braanaas 1988, 27.) Modernilla draamapedagogiikalla tarkoitetaan tässä yhteydessä kyseisen pedagogiikan aatteisiin perustuvaa draamallista toimintaa. Braanaas nimeää Rousseauin, Pestalozzin ja Fröbelin reformipedagogiikan edeltäjinä ja mainitsee uuden taidepedagogiikan, nuorisoliikkeen sekä aktiivisuus- ja elämyspedagogiikan esimerkkeinä uudenaikaisesta esteettisen kasvatuksen arvostuksesta. Mannermaisista vaikuttajista Braanaas nostaa Steinerin ja Montessorin panoksen esiin.

3.3.2 Pedagoginen draama Yhdysvalloissa - Creative Dramatics

Yhdysvalloissa reformipedagogiikka liitetään erityisesti pragmatismien edustajana tunnetun Deweyn esittämiin ajatuksiin. Ydinajatus on, että ihminen on ennen kaikkea toimiva olento, jonka ajattelu ja kyvyt tulevat tyydytyksi toiminnan palveluksessa. Tämä tahtoo sanoa, että oppimisesta toiminnan ja oppilaiden aktiivisuuden kautta tulee tärkeä päämäärä mekaanisen tiedon hankkimisen asemasta. “Learning by doing” oli Deweyn iskulause. Oppimisessa oli sekä käytännöllisillä aineilla että esteettisillä aktiviteeteilla suuri merkitys, op-piainerajat tuli ylittää. (Dewey 1957.)

Kaiken pedagogisen aktiviteetin juuri on lapsessa ja lapsen impulsiivisissa ja vaistomaisissa asenteissa ja toiminnoissa, eikä suinkaan siinä määrässä, jolla ulkopuolista ainesta tuotetaan ja esitellään, huolimatta siitä tapahtuuko se aistien tai toisten henkilöiden ajatusten kautta. Niinpä lukemattomia lasten spontaaneja toimintoja, leikkiä, näyttelemistä, miimiä...ei ainoastaan voida käyttää pedagogisiin päämääriin, vaan niistä voidaan tehdä todellinen kulmakivi pedagogisiin metodeihin. (Dewey 1934, Courtney 1989, 21 mukaan.)

Ward (1930) loi perustan *Creative Dramatics* nimellä kulkevalle pedagogiselle toiminnalle samannimisellä teoksella. Metodien alkuperäinen tarkoitus oli kirjal-

²³ Käytän tässä luvussa Heathcote/Bolton -traditiosta termiä ‘Newcastlen koulu’, koska se oli termi, jota alun perin käytin sekä opetuksessa että tutkimuksessa ja jolla lähes-tyin keskeisiä draamapedagogeja tutkimuksen puitteissa.

lisuudenopetuksen elävöittäminen. Se mikä esitetään näytelmän välityksellä, tulee paljon elävämmäksi ja merkityksellisemmäksi kuin jos kirjallisuutta vain luetaan tai analysoidaan. Kun oppilaat itse dramatisoivat ja näyttävät kirjallista aineistoa, heidän on pakko ymmärtää se ja tunkeutua sen sisään: näyttelemisen konkretisoi. Ward asetti tämän kirjallisuudenopetuksen muodon reformipedagogiseen yhteyteen: lapsen maksimaalinen kasvu riippuu mahdollisuuksista ilmaista itseään (self expression). Tämä reformipedagogiikan keskeinen ajatus vahvisti toimintaa koulussa:

Uusi pedagogiikka on antanut hyväksymisensä creative dramatics toiminnalle ja näin ollen avannut koulun portit vielä yhdelle taiteenlajille (Ward 1930, 1).

Otsikolla Creative dramatics Ward (1930, 3) kirjoittaa: "Termi creative dramatics on noussut erottamaan aidon draamallisen työn vanhasta muodollisesta valmiiden näytelmien tutkimisesta." Ja hän jatkaa:

Kasvatuksellinen drama (*educational dramatics*) on yleisempi termi samantapaiselle työskentelylle. Se on draamallista ilmaisua, joka tulee sisältä käsin, pikemminkin kuin tuo jäljittelevä ilmaisu, joka on usein luonteenomaista näytelmien harjoittelemiselle julkisia esityksiä varten. Sen sijaan että opettelisivat ulkoa valmiita puheenvuoroja ja näyttelisivät osia opettajan ohjaamalla tavalla, lapset kehittelevät näytelmiä lähtien omista ajatuksistaan, mielikuvistaan ja tunteistaan (Ward 1930, 3, kursivointi on peräisin alkutekstistä).

Wardin vähemmän tunnettua termiä 'educational dramatics' voidaan perustellusti pitää käsitteen pedagoginen draama alkusysäyksenä.

Draamallisia toimintoja voidaan käyttää opetusmenetelmänä kaikissa kouluaineissa, ei ainoastaan kirjallisuudenopetuksessa. Ward (1930) ei asennoidu torjuvasti menetelmälliseen käyttöön, mutta varoittaa, että instrumentaalinen voi muodostua toiminnan ytimeksi, "hevoseksi, jonka voi valjastaa minkä tahansa kärryn eteen" (Ward 1930, Braanaasin 1988, 37 mukaan). Tästä instrumentaalista draamanäkemyksestä on sittemmin pyritty eroon.

Viime vuosisataa on kutsuttu Keyn teoksen otsikon mukaisesti lapsen vuosisadaksi. Kun tarkastellaan draamapedagogiikan tärkeimpien vaikuttajien työtä, käy ilmi, että he erityisesti ovat olleet lapsikeskeisen kasvatuksen edustajia. Asiaa voidaan tarkastella creative dramatics -toiminnan tavoitteista käsin. 1950-luvulla nämä tavoitteet määriteltiin persoonallisuuden kehittämisen näkökulmasta, jonka mukaan toiminnan tulee: (1) tarjota valvottuja tunne-elämän purkautumismahdollisuuksia, (2) tarjota jokaiselle lapselle mahdollisuus ilmaista itseään jonkin taidemuodon välityksellä, (3) rohkaista ja ohjata lapsen luovaa mielikuvitusta, (4) tarjota nuorille ihmisille mahdollisuuksia sosiaaliseen kehitykseen ja yhteistyöhön ja (5) tarjota lapsille itsenäisyyden kokemuksia ja itseluottamusta ilmaista ajatuksiaan ilman pelkoa. (Braanaas 1988, 38.)

3.3.3 Pedagoginen draama Englannissa

Hornbrook (1989, 6) mainitsee Englannin ensimmäiset progressiiviset koulut Abbotsholme ja Bedades esimerkkeinä oppilaitoksista, joissa opettajat näkivät itsensä pikemminkin oppimisen tukijoina (facilitator) kuin opettajina sovinnai-

sessä mielessä. Tämä piirre on ollut ominainen draamaopettajien toimintatavoille alusta lähtien. Pedagogisen draaman (Drama in Education) voimakas ekspansio toisen maailmansodan jälkeen perustuu ennen kaikkea Englannissa tapahtuneeseen kehitykseen. Draamaopetuksen johtava teoreetikko Gavin Bolton tarkastelee väitöskirjassaan ja siihen pohjautuvassa teoksessaan (Bolton 1998) englantilaisia draamapioneereja, jotka hän on valinnut tarkkoja kriteereitä käyttäen (muun muassa sitä, että he ovat julkaisseet kuvauksen työstään). Nämä pedagogisen draaman kehitysvaiheiden kannalta merkitykselliset henkilöt ja heidän tärkeät teoksensa ovat Harriet Finlay-Johnson (1911) "The Dramatic Method of Teaching", Caldwell Cook (1917) "The Play Way", Peter Slade (1954) "Child Drama", Brian Way (1967) "Development through Drama" ja Dorothy Heathcote²⁴ "Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama" (ks. Johnson & O'Neill 1984). Kyseisten teosten kautta välittyvät ne kehitysvaiheet, joiden kautta on tultu tähän päivään. Tähän joukkoon on luettava myös Gavin Bolton, jota voidaan pitää draamaopetuksen tärkeimpänä teoreetikkona teoksensa "Towards a Theory of Drama in Education" (Bolton 1979) ja sitä seuranneen laajan kirjallisen toiminnan ansiosta (Bolton 1992, 1998, 1999).

Kuten jo on todettu, Wayn lähestymistavasta käytetään nimitystä Drama for Personal Development (draama persoonallisuuden kehittämiseksi). Heathcoten ja Boltonin yhdessä luomasta traditiosta puhutaan termillä Drama for Understanding (draama ymmärtämisen kehittämiseksi). Tämän draaman lajin Bolton esitteli 1979 eritellessään koulutyössä tavattavia draamamuotoja. Hän mainitsi seuraavat: A. harjoitus, B. draamallinen esittäminen ja C. teatteri. Tämän lisäksi hän puhui D-tason draamasta, jolle antoi nimen Drama for Understanding. (Bolton 1984.)²⁵ Käytän joskus Heathcoten ja Boltonin luomasta traditiosta nimitystä 'emodraama', koska katson, että nimenomaan ne kasvatukselliset lähtökohdat, joita työtavassa korostetaan, saivat aikaan näkemysten leviämisen koko anglosaksiseen maailmaan. Heidän työhönsä on kohdistettu myös ankaraa kritiikkiä ja verrattu toimintaa jopa uskonlahkoon (Hornbrook 1989, 16–28). Bolton luonnehti Heathcoten otetta aikanaan seuraavasti:

Kun Dorothy Heathcote aloitti ammatillisen uransa Durhamin yliopistossa 1950-luvun alkupuolella, hän toi opetukseensa seikan, joka oli ollut poissa draamaopetuksesta lähes neljäkymmentä vuotta: korkea-asteisen kunnioituksen tietoa kohtaan. Sekä hän että Miss Finlay-Johnson käyttivät draamaa kohottaakseen lasten kunnioitusta tiedettä, humanistisia aineita kuten myös taitteita kohtaan. (Bolton, Johnson & O'Neill'in teoksen esipuheessa 1984, 7.)

3.3.4 'Newcastlen koulun' perintö

Braanaas (1988, 177) kirjoittaa: "70-luvun lopulta lähtien ovat Pohjolan draama-pedagogiikkaa leimanneet uudemmat englantilaiset kehityssuunnat, erityisesti kahden merkittävän draamapedagogin Heathcoten ja Boltonin eli Newcastlen

²⁴ Heathcote ei ole julkaissut teosta työstään. Vastikään on ilmestynyt hänen elämäkertansa Gavin Boltonin kirjoittamana.

²⁵ "Towards a Theory of Drama in Education" ilmestyi Englannissa vuonna 1979. Teos julkaistiin Tintti Karppisen suomentamana vuonna 1984. Drama for understanding on siinä käännetty muotoon 'draama ymmärtämyksen lisääjänä'.

koulun vaikutus, niin kuin sitä on kutsuttu, koska Heathcote opettaa Newcastlella ja Bolton Durhamin yliopistossa, joka on aivan lähellä.” Työtapa on ajan mittaan kokenut muutoksia, jotka ovat tehneet draamatunnin toteuttamisen helpommaksi. Voidaan puhua seuraavista vaiheista:

1) *Riskirajalla opettaminen ‘risky zone’* – viittaa Dorothy Heathcoten työskentelytapaan, jossa oppitunti saatettiin aloittaa aivan tyhjästä esim. kysymyksellä ‘Mistä te haluatte, että teemme draaman tänään?’ Lähtien äärimmäisen yksinkertaisesta alusta Heathcote rakensi taitavien kysymysten avulla lasten kanssa neuvotellen monipuolisen, haastavan, emotionaalisesti ja älyllisesti rikkaan toiminnallisen kokemuksen, johon sisältyi vaativaa pohdintaa ja jonka päämääränä oli uusi syvempi ymmärrys käsitelystä alueesta. Oleellista Heathcoten työssä oli lapsikeskeinen lähestymistapa. Hänen luomansa draamaopetuksen rakenteellinen perusta sekä työtavan keskeinen sanasto (mm. erilaiset draamastrategiat) ovat levinneet maailmanlaajuisesti. Draamakirjallisuudessa strategioista puhutaan myös termeillä tekniikat ja konventiot, joilla kaikilla tarkoitetaan samoja draamamettiin liittyviä työskentelytapoja. 1960- ja 1970-luvuilla Heathcote rohkaisi opettajia opettamaan riskillä, mikä tarkoitti sitä, että opettaja tulee luokkaan ja valitsee oppitunnin aiheen lasten ehdotusten pohjalta ja sovitaa opetussuunnitelman tavoitteet sen ympärille (Hesten 1994, 61).

2) *Siirtyminen turvalliselle vyöhykkeelle ‘safety zone’* – 1990-luvulla kysymys “opettamisesta riskillä” oli edelleenkin ajankohtainen, mutta suuri osa draamaopettajista oli tehnyt pesäeron sen kanssa. Muiden muassa Kempe (Kempe 1990; Kempe & Ashwell 2000) ja Nicholson (2000), jotka edustavat eturivin draamaopettajia, totesivat Brisbanessa (IDEAn 2. maailmankongressi 1.–6.7.1995)²⁶, että he eivät enää opeta ilman selvää oppitunnin kattavaa kokonaisuunnitelmaa, jossa eri vaiheet ovat selkeästi määrätty. Myös Bowellin draamatyöskentely, jonka periaatteet ovat ohjanneet omaa työtäni, edustaa toimintaa turvallisella pohjalla. 1990-luvulla tapahtui siirtymä pre-text (draamatarina)-lähtöiseen työskentelyyn.

3) *Prosessidraama* – Pedagogisen draaman viimeisimmässä vaiheessa on nimitys prosessidraama voimakkaasti yleistynyt. O’Toolen (1992) mukainen tulkinta pitää edelleen prosessiin sisältyvää neuvottelua keskeisenä. O’Neillin (1995) näkemyksessä korostuu pre-text (esiteksti, draamatarina, pohjateksti²⁷), joka ohjaa prosessin kulkua. Prosessidraaman merkittäviä edustajia ovat mainittujen lisäksi Neelands (1997, 2000) ja Owens ja Barber (1997, 2001).

Tutkimuksen kohteena oleva draamaopetus toteutettiin turvallisella vyöhykkeellä. Uutta siinä oli prosessidraama-ajattelun mukanaan tuoma selvä rakenne,

²⁶ IDEA = International Drama/Theatre and Education Association, jonka ensimmäinen maailmankongressi järjestettiin vuonna 1992 Portossa. Toinen oli 1995 Brisbanessa.

²⁷ Asikainen (2003) ehdottaa suomenkieliseksi vastineeksi ‘pohjateksti’.

joka tekee kouluttajan työn turvalliseksi. Taakse oli jätetty Heathcoten varhaisvaiheen idea 'riskillä opettamisesta'. Itselleni merkityksellistä vanhaa edustivat Heathcoten filosofian muut keskeiset periaatteet, joihin olin tutustunut teoksen "Drama Guidelines" (O'Neill, Lambert, Linell & Warr-Wood 1976) välityksellä. Hankin teoksen 1977 Lontoossa ja koin siinä esitetyt näkemykset omikseni siinä määrin, että sisällytin kirjassa kuvatut draamajaksot opiskelijoiden pedagogisen draaman jatkokurssin aineistoksi.

Kysymys 'Newcastlen koulusta' askarrutti mieltäni siinä suhteessa, oliko tällaiselle ilmaisulle katetta. Tunnustaisivatko nykyiset englantilaiset johtavat draamaopettajat sukulaisuutensa Heathcoten ja Boltonin luomaan traditioon? Monen englantilaisen draamaopettajan suhdetta Newcastlen kouluun kuvaa Neelands'ilta saamani vastaus kysymykseen: "Is it correct to connect you to this tradition?"

Yes and no. Without the Newcastle school, as you call it, my own work could not have happened. But H&B use Mantle of the Expert and Living Through forms of drama more than I do. They are also more concerned with drama as a pedagogical method whereas for me learning about drama as an art form is also important. My own work is often described as the Convention Approach because of Structuring Drama Work (Neelands, sähköpostivastaus 10.3.2001.)

Owens vastasi samaan kysymykseen seuraavasti, lisäten kannanoton hänen suhteestaan Neelandsin työskentelyyn, jota olin myös tiedustellut:

Yes I do think that I would place myself in the Newcastle school. I have learnt and been inspired much by Jon Neelands, mainly through watching him work when he was been teaching my groups in the late '80's and early '90's in which I have always joined in. And of course through his writing and subsequent visits to work with our students and teachers here in Cheshire. (Owens, sähköpostivastaus 21.5.2001.)

Kolmas nimekäs englantilainen draamakouluttaja Kempe vastasi:

You may certainly NOT say that I am from the so called Newcastle school! I of course have a good deal of respect for the work of Heathcote and Bolton and my own practice has been influenced by some of their methods. However, I have consistently argued and tried to present practice that is much more explicitly about teaching children how to make, perform and respond to drama as an art. - - - In this sense, I share David Hornbrook's project. (Kempe, sähköpostivastaus, 14.3.2001.)

Pitkässä ja seikkaperäisessä vastauksessaan Kempe liittyy Nicholsonin samaan Hornbrookia lähellä olevaan ryhmittymään todeten valtakunnallisen opetussuunnitelman (National Curriculum) ja siihen liittyvän tarkastustoiminnan rakentuvan Hornbrookin esittämän kolmijaon (making, performing, responding) pohjalle. Kempe toteaa myös Boltonin hylänneen nimityksen 'Drama in Education' (pedagoginen draama) 'Drama Education' (draamakasvatus) termin hyväksi, jonka Hornbrook esitteli ja jota piti parempana jo vuonna 1989. Hän katsoo, että Australiassa on oltu tässä suhteessa edellä kauan, koska siellä ei näytä olleen ongelmaa prosessidraaman liittämässä selkeään draaman opetussuunnitelmaan, joka tarjoaa oppilaille pääsyn muun muassa kirjallisiin teksteihin. Hän toteaa suuren osan Heathcoten ja Boltonin työstä käsitelleen opetussuunnitelman muita alueita, esimerkiksi persoonallista, sosiaalista ja moraalista kasvatusta.

Saamani vastaukset osoittivat, että osa englantilaisista draamaopettajista katsoo kuuluvansa Heathcote/Bolton jatkumoon. Sen lisäksi on olemassa toinen ryhmittymä, joiden mielestä draamaopetus tarkoittaa ensisijaisesti teatteritaiteen opettamista.

Edellä esitetty herättää kysymyksen, millainen tulisi prosessidraaman osuus koulukasvatuksessa olla. Tulisiko se nähdä välineenä (learning medium/Heathcote) muun muassa edellä mainittujen alueiden opettamisessa, vai olisiko se nähtävä osana koulun tarjoamaa taidekasvatusta vai molempia palvelevana taiteellisen oppimisen väylänä? Kenelle, missä yhteydessä, missä vaiheessa ja missä laajuudessa sitä tulisi olla oppilaille tarjolla?

Koska tutkimukseni koskee ymmärtämisen kehittämiseen tähtäävää draamatyöskentelyä, se edellytti syvällistä perehtymistä kyseiseen traditioon, siihen liittyvän teorian ja menetelmien tuntemista sekä taitoa toteuttaa metodia käytännössä. Pyrin seuraavassa valottamaan työtavan luonnetta, sen taustafilosofiaa ja praksista.

3.3.5 Dorothy Heathcoten metodologiaa koskevia tutkimuksia

Esitellessään draamapedagogiikan tärkeitä edustajia Braanaas käy läpi jokaisen kohdalla yleisen esittelyn jälkeen teorian, metodin ja suhteen teatteriin. Metodien osalta Braanaas toteaa, että opettajan kokemukset ja taidot ovat ratkaisevia tässä metodissa ensi hetkestä lähtien. Koska draama on ryhmätoimintaa, on hänen mukaansa tärkeitä, että jokainen osallistuja saadaan sitoutumaan työhön: liikkeellelähtö edellyttää totaalista yksimielisyyttä, joka varmistetaan eräänlaisella draamasopimuksella (learning contract). Johdatteluvaiheessa Heathcote käyttää kyselytekniikan ohella erityistä segmentointitekniikkaa, jolla kustakin teemasta rajataan se alue, mihin kulloinkin keskitytään. Kysymysten avulla rakennetaan draamallinen tilanne ja tarvittava jännite. Luokkahuonedraama rakentuu avoimista kysymyksistä sekä oppilaiden ehdotuksista ja vastauksista yhdistyneenä siihen kykyyn, jolla opettaja pystyy rakentamaan draamallisen jännitteen. (Braanaas 1988, 181–183.)

Heathcoten luoma työtapa perustuu oppilaiden kanssa käytävään keskusteluun, jossa lasten kanssa neuvotellen luodaan se draamallinen fiktio, johon yhdessä siirrytään. Lähdetään jostain yleisestä, josta siirrytään erityisen kautta yleismaailmalliseen: "From general - through particular - to universal." Esimerkiksi kun teemana on koulukiusaaminen (yleinen), sitä käsitellään draamassa jonkun fiktiivisen henkilön tilanteen valossa (erityinen) ja päädytään yleisiinhiinmilliseen (universaalinen).

Lähtökohta on, että oppimisen tulee todella koskea oppilaita. Sen tulee saada ote heihin sisältäpäin ja sitä kautta antaa uutta tietoa ja muuttaa heidän asenteitaan. Tämä syvempi tieto ihmisen tilanteesta paljastaa yhteisen ja yleismaailmallisesti inhimillisen.

Aito (authentic) draama on tekemisissä sen kanssa, mitä sinä kaikkein syvimmällä tasolla tahdot tietää siitä, mitä on olla ihminen. Miten sinä toimitaisit paineiden alaisena? Muutatko asenteitasi tiukan paikan tullen? Mitä löydät itsestäsi, kun joudut reagoimaan uhkaavaan vaaraan? Mikä osoittautuu välttämättömäksi, mitä ilman et voi

elää? Missä määrin olet kaikkien niiden kaltainen, jotka ovat kohdanneet tämän tilanteen? Vastauksella tähän viimeiseen kysymykseen on suora yhteys draamasta yleismaailmallisen (universal) kokemukseen. (Wagner 1999, 72.)

Näin ajateltuna draamatyöskentely on mitä suurimmassa määrin ihmisenä olemista, eksistenssiä koskeva tapahtuma. (Wagner 1999, 72) Draama on paras väline tämän kaltaisessa oppimisessa, väittää Braanaas (1988, 181).

Wayn klassinen määritelmä draaman ja teatterin erosta on: teatteri tehdään mitä suurimmassa määrin katsojia varten, mutta draama mitä suurimmassa määrin siihen osallistuvia varten (Way 1967, 2). Nykyään korostetaan, että myös luokkahuonedraamalla on katsojansa (O'Neill 1995).

Heathcoten metodologiasta on olemassa perusteellinen tutkimus ja kattava arkisto (Hesten 1994), johon sisältyy 400 tuntia videonauhoitettua materiaalia. Siitä 250 tuntia kuvaa hänen luokkahuoneyöskentelyään ja 150 tuntia hänen luentojaan omasta työstään. Tämän lisäksi hänen metodologiaansa ovat esitelleet useat kirjoittajat (Bolton 1998; Linnell 1988; O'Toole & Haseman 1988). Bolton on kulkenut Heathcoten rinnalla vuosikymmeniä sekä läheisenä työtoverina että hänen työnsä erittelijänä. Boltonin merkitys Heathcoten metodologian tunnetuksi tekijänä on ollut keskeinen sekä artikkelien että julkaisujen tasolla. (Bolton 1992; Bolton & Heathcote 1999; Heathcote & Bolton 1995.)

Bolton (1998) kirjoittaa väitöskirjaansa nojaten Heathcoten metodologiasta ja sen uudelleen tulkinnasta. Boltonin mukaan Heathcote muistutti uransa alkupuolella ketä tahansa draamaopettajaa. Tällöin hän työskenteli oppilaiden kanssa draaman ulkopuolelta. Sitä seurasi vaihe, jossa 'läpi eläminen' ja 'opettaja roolissa' -strategia muodostuivat hänen tavaramerkeikseen. Tätä maailmanlaajuisen levinneisyyden saavuttanutta lähestymistapaa seurasi myöhemmin työmuoto, jota Bolton kuvaa termillä 'heathcotelainen'. Sille ovat ominaisia huolellisesti suunnitellut ja jaksotetut kokemukset, joihin sisältyy oppilaiden suorittama toisten oppilaiden esitysten 'lukeminen', niistä kirjoittaminen ja keskusteleminen. Näitä toteuttaessaan Heathcote ei ollut riippuvainen 'living through' -draamasta, johon hänen varhainen työnsä liitetään. Voidaan puhua käänteestä hänen työtavassaan.

Bolton (1998) kirjoittaa myös 'living through' -draaman uudelleen tulkinnosta, joilla hän tarkoittaa niitä toisten asiantuntijoiden (Bolton, Davies, O'Neill, Millward) kyseisen draamamuodon pohjalta kehittämiä lähestymistapoja, joilla on juurensa Heathcoten työtavassa. Nämä tulkinnat sisälsivät muun muassa uuden taidepainotteisen työpajatyöskentelyn aikuisten kanssa, jota Bolton itse kehitti. Sen ohella tapahtui luokkahuonedraamassa asteittaista siirtymistä O'Neillin myötävaikutuksella kohti prosessidraamaa, jossa draamatyöskentely ymmärretään teatteritaiteen lajityypiksi. Samoihin aikoihin Heathcote luopui asteittain aikaisemmasta lähtökohdastaan, ajatuksesta 'ihmisestä pulmatilanteessa' (Man in the Mess) ja kehitti 'asiantuntijan manttelin' nimellä tunnetuksi tulleen uuden työmuodon.

'Living through' -draaman alkuperäiseen muotoon liittyneelle lähestymistavalle oli ominaista 'riskillä opettaminen' toisin sanoen opettaminen siten, että draamajakson vetäjä otti riskin siitä, että draama voi epäonnistua, jolloin hänen oma asemansakin oli vaakalaudalla. Heathcote pyrki kysymysten avulla luo-

maan johdonmukaisen draamallisen kokonaisuuden niin, että oppilaat työskentelivät näytelmäkirjailijatovereina hänen kanssaan. Tälle työtavalle olivat ominaisia jatkuvat keskeyttämiset, jossa opettaja tuo tilanteeseen uutta informaatiota, tarkentaa, haastaa, ehdottaa, suojelee tai selventää. Näillä jatkuvilla keskeytyksillä Heathcote pyrki luomaan sarjan episodeja, joka noudattaa eepin teatterin esitystapaa.

'Living through' -draamassa on ryhmällä joku tehtävä suoritettavanaan tai ongelma ratkaistavana. Osallistumisen perustehtävänä on kulttuurin rakentaminen ja vahvistaminen. Tämän Bolton katsoo olevan kriittistä 'living through' -draaman ymmärtämisen kannalta. Kysymys on kulttuurisidonnaisesta toiminnasta. Heathcoten mielestä 'tunne on draamakokemuksen ytimessä' ja aitouden käsite sopii hänen sanastoonsa draamatyöskentelyssä. Draamassa tapahtuvasta roolityöskentelyn yhteydessä Heathcote ei puhu näyttelämisestä vaan käyttäytymisestä.

'Läpi elämisen' draama on erilaista kuin näyttämölle tarkoitettu draama, koska sen lisäksi, että sitä ei ole harjoiteltu, sitä ei myöskään voida harjoitella. Kuitenkin kaikki teatteritaiteen jännitteen ainekset ovat 'living through' -draaman käytettävissä. Oleellista on, että draaman tulee koskea merkitysten ilmaisua, merkitysten etsimistä, merkityksenantoa ja merkityksen löytämistä (Bolton 1998, 177).

Bolton toteaa Heathcoten toiminnasta kokoavasti sen, että hänen työnsä varsinainen perusta keskittyy koulun opetussuunnitelmaan tavalla, joka edellyttää vilpittömyyttä oppineisuutta. Kouluttaessaan omia aikuisopiskelijoitaan Heathcote piti huolta siitä, että heillä oli 'opettajan hattu' päässään. Heathcotella oli aina kolme teatterin peruselementtiä; ääni/hiljaisuus, valo/pimeys ja liike/liikkumattomuus mielessään luokkahuonedraaman tarkastelussa.

Verratessaan Heathcoten yhtymäkohtia hänen edeltäjiinsä Bolton toteaa, että 'opettaja roolissa' on tunnusmerkillisesti 'heathcotelainen'. Hän katsoo, että tämä strategia on 'läpi elämisen' draaman ratkaiseva piirre, sillä ilman sitä oppilaiden aktiivisuus olisi sukua lasten leikille eli draamalliselle leikille, joksi sitä kutsun tai symboliselle leikille käyttäkseni Piaget'n termiä (Bolton 1998, 182). Kyseinen strategia varustaa opettajan huomattavalla voimalla. Mikä on vieläkin tärkeämpää, 'opettaja roolissa' voi kohottaa sisällön potentiaalista tasoa. Opettajan dialogi pyrkii aina viemään oppilaat yli heidän sen hetkisen keskustelutasonsa. Bolton katsoo, että se miten Heathcote varhaisvaiheessa pyrki kuvaamaan työtään, edusti toimintaa Vygotskin kuvaamalla 'lähikehityksen vyöhykkeellä' (Bolton 1998, 176). Sen lisäksi Bolton tarkastelee 'opettaja roolissa' strategiaa kulttuurisesta näkökulmasta eli siitä, miten opettaja voi auttaa kahden kulttuurin kohtaamisen ymmärtämistä, rakentaen yhteisöjen sisäisten lakien pohjalle.

Empiirisistä tutkimuksista merkittävin on Hestenin (1994) väitöskirja "The Construction of an Archive and the Presentation of Philosophical, Epistemological and Methodological Issues relating to Dorothy Heathcote's Drama in Education Approach". Muista tutkimuksista mainittakoon erityisesti Zannetou-Papacostan (1997) "Dorothy Heathcote's uses of Drama in Education", jossa herätetään kysymys, onko Heathcoten metodi myös tavallisten opettajien

omaksuttavissa vai kuuluuko se ainoastaan Heathcoten kaltaisille poikkeuslahjakkuuksille. Kuvaan Heathcoten lähestymistapaa Hestenin tutkimuksen pohjalta yksityiskohtaisesti, koska opetukseni taustalla oleva pedagoginen ajattelu on virittynyt samansuuntaisesti ja kuvaus antaa lukijalle tilaisuuden peilata draamaprosessien kulkua suhteessa esitettyihin periaatteisiin.

Hesten (1994, 1) toteaa, että eräs vaikeus Heathcotea koskevassa tutkimuksessa on ollut se, ettei tämä ole pitänyt päiväkirjaa eikä kirjoittanut elämäkertaa tai omaa metodologiaansa käsittelevää oppikirjaa. Tämän Hesten katsoo johtuvan siitä, että Heathcote uskoi mestari/oppipoika -perinteeseen. Hän välitti metodologiansa oppilailleen 'elävänä' luokkahuonepraktiikkansa aikana. Tavaksi tuli, että hänen oppilaansa istuivat luokkahuoneen reunoilla ja seurasivat, miten tämä mestari-opettaja työskenteli lasten kanssa draamatunnin aikana. Metodologian periaatteet ja toimintatavat opittiin sivusta seuraamalla, tarvittaessa osallistumalla ja myöhemmin harjoittelemalla Heathcoten kaikki näkevän katseen alla.

Hesten (1994, 23–30) lähestyy Heathcoten työtä kolmesta näkökulmasta, jotka hän jäsentää selkeästi ja syvällisesti, taustoittaen pääkohdat kirikkaasti. Näkökulmat ovat: The Role of the Child, The Role of the Teacher ja The Role of the Lesson. Esitän seuraavassa tiivistelmän näkökulmasta The Role of the Child, koska se valaisee metodologian perusolemusta (ks. liite 7). Vastaavalla tavalla Hesten käsittelee myöhemmin näkökulmat opettajan ja oppitunnin rooleista.

Kuvattaessa lapsen roolia Heathcoten metodologiassa lähtökohtana on lapsikeskeinen oppiminen: on lähdettävä siitä, missä lapsi on eikä siitä, missä opettaja toivoisi hänen olevan sekä molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus lasten ja opettajan välillä. Draama nähdään välineenä, jota käytetään edistämään oppiaineiden rajat ylittävää (cross-curricular) oppimista koulutuksen kaikilla tasoilla. Tärkeimmät vaikutukset, jotka draama lapsessa kehittää, ovat itsensä motivointi, itsensä toteuttaminen ja itseohjautuvuus. Draama rohkaisee tunteen ja ajattelun syvyyteen. Se auttaa lapsia draaman tuottaman jännityksen kautta löytämään asioita, joita he eivät tienneet tietävänsä. Tämä piilevä kokemus (latent experience) tehdään ilmeiseksi käyttäen draamaa välineenä. Kun lapsi vapautetaan draamakokemuksen kautta, hän voi tuoda oman aidon itsensä luokkahuoneeseen. Tämä 'majeuttisen menetelmän' nimellä kulkeva sokraattinen lähestymistapa leimaa Heathcoten otetta.

Metodologian sosiaaliseen funktioon sisältyvät asenteiden tutkiminen ja muuntaminen sekä lapsen itseensä kohdistuvien odotusten korottaminen. Lähestymistapa on sekä holistinen että kokemuksellinen. Kokemuksellisessa oppimisessa opettaja ottaa vastaan lapsen käsittelemätöntä tietoa (raw data). 'Käsittelemätön tieto' tarkoittaa sitä kokemusta, mitä lapsella on suhteessa pihapiiriin, kotikatuun, perheeseen, yhteiskuntaan ja yleensäkin ympäristöön. Tämä on kokemusta, jota ei ole nostettu tiedon tasolle. Aikuiset eivät ole valvoneet sitä välittömästi, ja siksi se käsittää lapsen itse luoman leikin ja oman yrittämisen. Tästä johtuen todellisen elämän sulatusuuni, opettajan ja oppilaan hämmentämä käsittelemätön kokemus, testataan pohtivan opetussuunnitelman

mukaisen oppimisen kontekstissa. Heathcote antoi tälle paradigmalle nimen 'lapsi sulatusuunina'.²⁸

Hestenin mukaan lapsikeskeiseen oppimiseen sisältyi myös se, että Heathcote tarjosi aina moraalisen ja eettisen viitekehyksen kaikilla oppitunneillaan. Hän osoitti epätietoisuutta vastuuntuntoa niin itseään kuin ryhmää kohtaan. Myös kauneuselementti oli aina mukana. Esitän Heathcoten määritelmän pedagogisesta draamasta (educational drama). Sen mukaan:

“pedagogista draamaa on mikä tahansa, johon sisältyy aktiivisessa roolinottotilanteessa olevia ihmisiä, jossa asenteet ovat pääaiheena, eivät henkilöhahmot, ja jota eletään tavallisen elämän nopeudella (esim. keksiminen tällä hetkellä, ei muiston pohjalta), ja noudattaen välineen luonnollisia lakeja...

1. 'vapaaehtoinen epäuskon lykkääminen'
2. sopimus leikistä
3. käyttäen hyväksi kaikkia tällä hetkellä ryhmän käytettävissä olevia kokemuksia ja mitä tahansa mielikuvituksen otaksumaa, johon osallistujat kykenevät, pyrittäessä luomaan elävä, koskettava kuva elämästä, kuva, joka tähtää yllätykseen ja löytöihin pikemminkin osallistujia kuin katsojia ajatellen.” (Heathcote 1975, 24; Hesten 1994, 47.)

Zannetou-Papacosta (1997, 61–71) toteaa, että monet Heathcoten työtä seuraneista ovat ihailleen tarkkailleet hänen työskentelyään, mutta samanaikaisesti vastustaneet työtapaa väittämällä, että Heathcoten menestys perustuu hänen lahjakkuuteensa ja karismaattiseen persoonallisuuteensa. Heathcote itse uskoo kehittämänsä opetusmenetelmän sopivan muillekin. Näin olettaa myös Zannetou-Papacosta, joka analysoidessaan Heathcoten työskentelyä pitää lähtökohtana sitä, että Heathcoten metodologian ja persoonallisen tyylin peruspiirteet tulisi kyetä erottamaan toisistaan, jotta välttyttäisiin hänen tyyliinsä jäljittelyltä, mutta omaksuttaisiin hänen metodologiansa. Zannetou-Papacosta toteaa, että jotkut Heathcoten työskentelyn piirteet ja taidot ovat yhteisiä muiden opetusmenetelmien kanssa, samalla kun jotkut piirteet ovat tunnusmerkillisiä juuri tälle metodologialle. Hän olettaa, että opettajalla voi olla jo entuudestaan huomattava määrä tietoa ja kokemusta, jotka hän liittyy siihen, miten hän ymmärtää Heathcoten työn. Hän katsoo myös, että koska Heathcoten työ on praktiikkaan liittyen huolellisesti dokumentoitu, niin myös opettaja, joka ei ole häntä tavanutkaan, voi ottaa menestyksellisesti käytäntöön hänen metodologiansa sovitamalla sen omaan henkilökohtaiseen opetustyyliinsä.

Puheena oleva metodologia on suodattanut myös omaan opetukseeni Heathcoten läheisen ystävän ja työtoverin Bowellin praktiikan kautta. Tärkeämpänä perustana ovat olleet kuitenkin Wayn vaikutuksesta syntyneet ajatukset elävästä, ihmisläheisestä opetuksesta sekä luottamus metodologian mahdollisuuksiin koulutuksen kaikilla tasoilla.

²⁸ Opettaessani draamaa käytin metaforaa 'sulatusuuni' koko ryhmän yhteisistä keskusteluista, jolloin tarkoitin sitä, että yhteinen keitos syntyy, kun jokainen osallistuja osaltaan lisää keskusteluun oman panoksensa samaan tyyliin kuin nuotioon lisätään puita: yhteistä ja yksityistä ymmärrystä syntyy, kun jokainen ottaa osaltaan vastuuta yhteisestä yrityksestä. Olin siis käsittänyt väärin Heathcoten metaforan, jossa lapsi nähdään sulatusuunina. Sulatusuunimetafora herätti myönteistä vastakaikua myös siinä muodossa, jossa sitä erheellisesti tarjosin.

Zannetou-Papacosta on pyrkinyt löytämään Heathcoten pitämien draamajaksojen ydinpiirteet ja etsii vastausta kahteen pääkysymykseen: (1) Onko kaikilla Heathcoten jaksoilla samat ydinpiirteet? ja (2) Ovatko nämä ydinpiirteet seurausta metodologian asteittaisesta kehittelystä? Tuloksena on joukko työtappaa luonnehtivia alustavia käsitteitä sekä joukko pääkategorioita. Pääkategorioiksi nousevat suunnittelu ja valmistelu, oppitunnin esitystapa (lesson presentation), johtaminen, luokkahuoneen ilmapiiri, oppilaiden tarpeiden ja edistymisen arviointi, pohdinta ja arviointi. Esimerkkinä alakategoriasta toimii 'vallan jakaminen', joka jaetaan seuraaviin vallan jakamisen tyyppeihin: (1) tiedon jakaminen, (2) kutsu yhteistyöhön, (3) päätösten delegointi, (4) vahvistavan palautteen antaminen, (5) henkilökohtaisten kokemusten ja mielipiteiden jakaminen, (6) aitouden leimaaman suhteen perustaminen ja (7) asiantuntijuudesta pidättäytyminen. (Zannetou-Papacosta, 1997, 69.) Jokaisesta alakategoriasta löytyy edelleen useita ulottuvuuksia. Esimerkiksi tiedon jakaminen sisältää ulottuvuudet: Tarjoaako opettaja vähän vai paljon tietoa? Millä tavalla hän sen tarjoaa, suullisesti vai kirjallisesti, äänekkäästi vai pehmeämmin? Roolissa vai ilman roolia?

3.3.6 Universals – yleisinhimillisen tavoittaminen

Heathcoten ajattelussa on keskeisenä pyrkimyksenä syvästi inhimillisen, kaikkia ihmisiä yhdistävän ymmärryksen saavuttaminen draamatyöskentelyn lopputuloksena. Niinpä aiheet valitaan tai niitä suunnataan tästä näkökulmasta katsoen. Menettelytavasta käytetään nimitystä pudottaminen yleismaailmalliseen (dropping to universal). Suomalaisessa kielenkäytössä tulisi pikemminkin mieleen ilmaisu 'kohottaminen yleisinhimilliselle tasolle', mutta tulkitsen pudottamisen tarkoittavan tässä sitä, että draamallinen toiminta keskeytetään asiaa koskevan pohdinnan/keskustelun hyväksi. Se mikä hetkellisesti putoaa, on draamalliseen toimintaan sisältyvä jännite.

Lähtien siitä, että draama on keino käyttää omia kokemuksiamme toisten ihmisten kokemusten ymmärtämiseen, Heathcote usein keskeyttää Wagnerin mukaan draaman tai astuu siihen sisään roolissa ja pudottaa tasoa (drops) vaatiin pohdintaa siitä, mitä on tapahtumassa. Tämä draaman tason syventäminen on juuri asia, jossa luokat eivät onnistu ilman opettajaa ja johon Heathcote on sitoutunut. Pääteipiteenä on yleisen inhimillisen kokemuksen löytäminen, syvällisemmän näkemyksen saavuttaminen draamassa esiintyneen toiminnan tai tilanteen merkityksestä. Tämän yleismaailmallisen tavoittaminen auttaa osallistujia samaistumaan laajempaan joukkoon ihmisiä kautta aikakausien. (Wagner 1999, 52–54.) Tutkimustani varten toteutetuissa draamajaksoissa pyrittiin Bowellilta omaksutun Heathcoten perintöä edustavaan draamatyöskentelyyn. Myös ajatus yleisinhimillisen tavoittamisesta sisältyi opetukseen.

Huomion arvoista on, että Heathcote ei pitänyt metodologiaansa opetusmenetelmänä vaan oppimismenetelmänä (learning medium) (Wagner 1999). Tulkitsen hänen näkemystään siitä lähtökohdasta, joka vallitsi niihin aikoihin kun hän kehitti työtapaansa, jolloin ajateltiin, että jokaisella oppitunnilla opetetaan opettajajohtoisesti joitakin tarkasti määriteltyjä asioita. Sitä vastoin draamassa on kysymys oppimisesta, joka lähtee jonkin asian tutkimisesta ja

tuottaa siinä yhteydessä runsaasti erilaisia oppimiskokemuksia. Hän kenties halusi radikalisoita kantansa suhteessa perinteiseen kouluoppimiseen. Tänä päivänä on perusteltua puhua metodologiasta opetusmenetelmänä, siinä määrin asiaan perehtymistä se edellyttää käyttäjältään.

3.3.7 Pedagoginen draama suomalaisessa opettajankoulutuksessa²⁹

Moderni pedagoginen draama on sisällynyt opettajankoulutukseen 1970-luvun lopulta lähtien. Näinkin varhainen liikkeellelähtö johtui siitä, että monet opettajankoulutuslaitoksissa suullista esitystaitoa opettaneet (Laakso, Nyfors, Østern) olivat kukin tahoillaan tutustuneet draamaopetukseen ja toivat metodologian osaksi suullisen esitystaidon ja myöhemmin puheviestinnän opetusta. Merkittävä tekijä oli myös se, että käyttöön saatiin Karppisen suomentamat alan perusteokset: Wayn (1976) "Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen" ja Boltonin (1984) "Luova toiminta kasvatuksessa".³⁰ Tämän seurauksena monet opiskelijapolvet ovat saaneet jonkinlaisen kosketuksen pedagogiseen draamaan.

Pedagogisen draaman tämänhetkinen osuus opettajankoulutuksessa vaihtelee huomattavasti laitoksesta toiseen. Sen voidaan kuitenkin sanoa saaneen oman asemansa ainakin luokanopettajien koulutuksessa, sillä jokaisessa yksikössä opetetaan pedagogista draamaa jossakin määrin. Suoritin asian johdosta tiedustelun luokanopettajia kouluttaviin laitoksiin kevätlukukaudella 2003 ja vastauksista ilmeni edellisen lisäksi, että opetuksen määrä vaihtelee, samoin kuin siitä käytetty nimike. Vaikka en kysynytään tilannetta varhaiskasvatuksen tai aineenopettajakoulutuksen osalta, sain vastauksia, jotka osoittivat, että pedagogisella draamalla on sijansa myös näissä koulutusohjelmissä. Opetus kulkee joko pedagogisen draaman tai vaihtoehtoisesti prosessidraaman nimellä. Laajinta pedagogisen draaman opetus on niissä yksiköissä, joissa draamakasvatuksella tai puhe- ja ilmaisukasvatuksella on sivuaineen asema (Jyväskylä, Oulu, Helsinki). Työtävän käytön asteittaisesta laajenemisesta yli oppiainerajojen kertoo vastaus, jonka mukaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa pedagogista draamaa käytettiin lukuvuoden 2002–2003 aikana ainakin seuraavissa kursseissa: historian valinnainen osa, biologian valinnainen osa, evankelisluterilainen uskonto valinnainen osa sekä elämäkatsomustieto valinnainen osa.

LOPPUVIITE

1 Draamapedagogiikan käsitteestä

Omalta kohdaltani tutustuminen Rasmussenin (1991) väitöskirjaan, "Å vaere eller late som om..."(1991) englanniksi "To be or to pretend. The concept of "Dramatic Playing in the twentieth century. A dramapedagogical survey.", merkitsi sitä, että syntyi luottamus 'draamaan' akateemisena oppiaineena. Tähän pohjaten katsoin pe-

²⁹ Østern esittelee pohjoismaisen tilanteen (2000, 4, 14–15) ja Arkilahti (2000) on kirjoittanut tutkielman "Draaman historia Suomessa".

³⁰ Alkuperäisten teosten nimet ja ilmestymisvuosi: Brian Way "Development through Drama" (1967), Gavin Bolton: "Towards a Theory of Drama in Education" (1979).

rustelluksi esittää draamapedagogiikkaa oppiaineeksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan.

Rasmussenin kuvaamista traditioista epistemologinen edustaa lähinnä sitä englantilaista draaman sovellustapaa, johon olin tutustunut Wayn johdolla ja taiteellinen taas länsimaisen taiteellisen teatterin traditiota, johon olin kasvanut Suomen Teatterikoulussa ja lyhyen ammatillisen näyttelijän urani aikana. Valitsemalla Rasmussenin käsitteen draamapedagogiikka ehdottamani tieteenalan ja akateemisen oppiaineen nimeksi katsoin varmistavani, että termin piiriin sijoittuva tieteenala on kaiken draamallisen toiminnan kattava, etenkin kun muitakaan traditioita ei suljettaisi käsitteen ulkopuolelle. Tutustuttuani Heikkisen esittämään draamakasvatuksen uuteen paradigmaan, totean sen olevan käyttökelpoinen ja perusteltu koulussa tapahtuvan draamaopetuksen näkökulmasta, mutta se ei ole kattavampi kuin tarkoittamani, jonka määritelmään jäi ilmeisesti toivomisen varaa.

Draamaopetuksen nykyistä tilaa ajatellen draamakasvatus on onnistunut tarjous. Omaan tarjoukseeni sisältyi kaksi taktista ajatusta. Ensiksikin halusin varmistaa, että käsite, jota esitän, pitää sisällään sekä draaman taiteellisen että opetuksellisen (drama in education) aspektin. Nimittäin juuri noihin aikoihin käytiin Englannissa katkeraa riitaa ulottuvuudella, onko draama taideaine vai opetusmenetelmä. Halusin, että tämä hedelmätön lähtökohta ei saisi tärvellä oppiainetta vaan molempien näkemysten tulee sopia uuden tieteenalan piiriin, jonka suomalaisia syntysanoja ollaan kehittämässä. Sen sijaan, että on käännetty selkä, tulee ojentaa käsi ja katsoa, mikä yhdistää. Toinen kielipeliksi katsottava ajatus oli, että silloisessa tilanteessa ajattelun draamapedagogiikan herättävän akateemisissa piireissä enemmän luottamusta kuin sana draamakasvatus, etenkin kun argumentoin aloitettani Rasmussenin termiin (draamapedagogiikka) ja selvityksiin nojaten.

4 OPPIMISEN TEOREETTISET PERUSTEET

Lähestyn seuraavassa pedagogista draamaa koskevaa oppimista Savan (1993) kuvaaman taiteellisen oppimisprosessin näkökulmasta, jota voidaan pitää tutkimukseni keskeisenä lähestymistapana. Otan lyhyesti esille taiteessa oppimisen ajatuksen ja oikeutuksen kyseisen termin käyttöön. Pedagogiselle draamalle ominaista luovaa prosessia valotan Sæbon (1998) ajatuksiin liittyen. Sen lisäksi käsittelen aikuisten kokemuksellista oppimista Malisen (2000) mukaan ja siihen liittyen draamatyöskentelylle ominaisen eksistentiaalisen kohtaamisen tavoitetta ja luonnetta. Koska pyrkimykseni oli selvittää kysymystä tapahtuneen oppimisen tasosta, käsittelen myös Eklund-Myrskogin (1996) erittelyä. Hänen jaottelunsa tulee toimimaan tulosten tarkastelun pohjana pedagogisen draaman oppimispotentiaalia arvioitaessa. Lisäksi esitän mallin (Laakso 1997, 18), jolla pyrin konkretisoimaan näkemystäni siitä, miten oppiminen voi tapahtua draama-prosessin ja erityisesti siihen sisältyvien keskustelujen yhteydessä.

Siinä vaiheessa, kun tutkimusintressini heräsi, piti löytää teoreettinen näkökulma opetukseni ja tutkimukseni perustaksi. Koska draamassa on kysymys kokemuksellisesta oppimisesta, kokemuksellisen oppimisen teoria oli luonteva valinta.³¹ Pysin Kolbin (1984) mallin mukaan toteuttamaan draamaopetuksen siten, että siihen sisältyi draamatyöskentelyn tuottamien kokemusten jälkeen niiden jakamista ja reflektointia, jota seurasi tehdyn käsitteellistäminen ja tämän jälkeinen opitun koetteleminen esimerkiksi opettajaksi opiskelevien luokahuonetyöskentelyssä tai seuraavassa draamajaksossa. Oppimisen syklisyyttä, sitä että edeltävät kokemukset ovat aina seuraavien pohjalla, konkretisoi Deweyn malli (Kuvio 3):

³¹ Ks. Lintunen 1995, 103–122 .

4.2 Taiteellinen oppimisprosessi

Taiteenopetus lähtökohtanaan Sava (1993) kirjoittaa taiteen perusopetuksen tarpeita ajatellen yleisesti. Tekstissä korostuu taiteellisen toiminnan välityksellä saavutettava käsiteltävien asioiden laajempi ja/tai syvällisempi ymmärrys. Tällöin on kysymys pyrkimyksistä, jotka ovat identtisiä pedagogisen draaman päämäärien kanssa. Ajattelu tukee varsinaisen taideopetuksen ohella myös prosessidraaman kaltaista toimintaa. Näkökulma taiteelliseen oppimiseen on laaja erityisesti siihen sisältyvän sisäisten merkitysten muutosten ja transformaatiota - muuntumista - koskevien ajatusten johdosta. Sava kirjoittaa:

Taiteellisen oppimisen kannalta mielenkiintoinen lähitermi on muuntuminen, transformaatio, jolloin käsite transformaatio – muuntuminen – viittaa taidetta kokevan tai tekevän – oppivan – ihmisen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto-, ja muuntamistapahtumaan. (. . .) Olennaista kuitenkin on, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantoprosessin kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa *uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon, elämään* yleensä. (Sava 1993, 17 kursivointi tutkijan tekemä.)

Savan mukaan taiteellisessa oppimisessa voidaan erottaa kolmenlaista ajattelua: a) taide yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisuna, luovana itsensä toteuttamisena, b) kognitiivinen oppimis- ja taidekäsitelmä (taide on tapa tietää) ja c) käsitelmä taiteesta syvähenkisenä, transformatiivisena toimintana. Tässä yhteydessä Sava ottaa puheeksi myös opetusmuodot:

Taiteiden elämyksellisyyttä ja itseilmaisullista merkitystä korostanut suuntaus on tuottanut sekä taiteen opetukseen että muiden aineiden opetukseen sellaisia uudentyyppejä opetusmuotoja, joiden pohjana ovat olleet oppivan ihmisen tarpeet, elämykset, mielikuvat, unelmat (Sava 1993, 24).

Sava mainitsee esimerkkinä muun muassa pedagogisen draaman ja liittää näin pedagogisen draaman taiteellisen oppimisen piiriin.

Esitellessään taiteellisen oppimisen suuntauksia Sava nostaa esille ajatuksen taiteellis-esteettisestä oppimisesta syvähenkisenä tapahtumana, joka ottaa etäisyyttä arvovapaudesta. Tällöin taiteellinen toiminta nähdään perusluonteeltaan syvästi kantaa ottavana, tunteita liikuttavana, todellisuutta muuntavana ja siten arvottavana. Pedagogisessa draamassa pyritään materiaalisesta todellisuussuhteesta psyykkisen todellisuussuhteen välityksellä henkiseen todellisuussuhteeseen, mikä merkitsee siirtymistä asenteiden ja arvottamisen alueille. Esteettinen ja eettinen ovat tällöin läheisessä yhteydessä toisiinsa.

Sava puhuu oppimisesta sosiaalisena ja/tai kulttuurisena vuorovaikutuksena, jonka keskeinen sisältö on opetuksen näkeminen sosiaalisena vaihtona: ihminen oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, yhteiskunnallisen tilanteen ja kulttuurinsa kanssa. Tukeakseen oppimisen kannalta tärkeitä muutosta opetuksen tulee olla sellaista, että oppivan ihmisen vuorovaikutus ja sitä kautta tapahtuva kehittyminen mahdollistuvat. Sava tarkastelee taiteellista oppimista oppijan sisäisenä, mentaalisenä toimintana. Taiteellisten metakognitioiden yhteydessä otetaan esille ajatuksia, jotka liittyvät läheisesti pedagogisen draaman keskeisiin pyrkimyksiin:

Vuorovaikutukseen perustuva taiteellinen toiminta merkitsee omien taiteellisesti esteettisten tietojen, havaintojen, mielikuvien ja tulkintojen ilmaisemista dialogissa opettajan ja oppilastoverien kanssa. Perinteinen oppimisympäristö toimintarakenteineen ei ole suosinut tällaista työskentelyä. Tarvitaan emotionaalisesti turvallinen, luova ja omaperäisille ideoille sekä tulkinnoille avoin ilmapiiri, jossa jokainen voi antaa kokemuksensa, tulkintansa, oman taiteellisen tuotoksensa toisille ilman pelkoa perinteisen taidearvostelun lamauttavasta vaikutuksesta. - - Vastuu ajattelun tuottamisesta ja toiminnasta on yhteistä, ei yksin opettajan aloittamaa tai yksittäisen oppilaan ja opettajan välistä. Pikemminkin kyse on oppilaiden keskinäisestä jakamisesta, jota opettaja tietoisesti tukee. (Sava 1993, 29.)

Sava katsoo, että näin ymmärretään myös erilaisen ajattelun ja osaamisen herättämien ristiriitojen uutta oppimista tukeva, positiivinen merkitys. Hän puhuu materiaalisesta todellisuussuhteesta sekä psyykkisestä ja henkisestä todellisuussuhteesta välivaiheina kohti syvähenkisyttä:

Parhaimmillaan oma aktiivinen taiteellinen toiminta erilaisin taiteellisin välinein ja materiaalein merkitsee sisäisten, persoonallisten aisti- ja tunne-elämysten ja mielikuvien transformoitumista syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi. Paitsi aisti- ja kokemustiedon karttuessa tämä tapahtuu myös ennen muuta siten, että oppilas tarkastelee tietoisesti kokemuksiaan eettisistä ja esteettisistä arvonäkökulmista, luo niihin henkisen suhteen. Taiteellisen työskentelyn kautta tapahtuu todellisuuden transformaatiota materiaalisesta psyykkisiin elämyksiin ja psyykkisistä elämyksistä syvähenkiseen käsitteellistävään ja arvottavaan kokemukseen ja ilmaisuun. (Sava 1993, 31–32.)

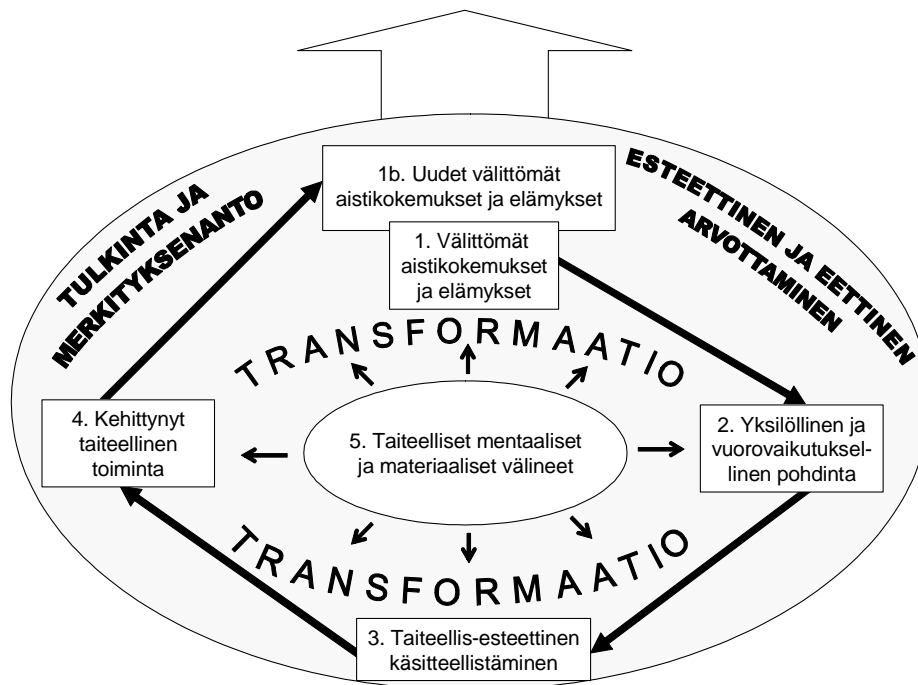
Puhuessaan taiteellisesta toiminnasta transformaationa Teerijoki (2003) kirjoittaa:

Draamalliset prosessit ovat kommunikaatiotapahtumia, jotka ovat täynnä kuvauksia eri ihmisten kannanotoista, ajattelusta ja toiminnasta suhteessa kulttuuriin, taiteeseen ja yhteiskuntaan. Siinä sallitaan asioiden jatkuva uudelleen määrittely, valinta sekä rajaton mahdollisuuksien avaruus. (Teerijoki, 2003, 77).

4.3 Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen prosessimalli

Sava (1993) on koonnut Kolbin kokemuksellisen oppimisen ajattelun pohjalta taiteellisen oppimisprosessin eri vaiheet kokonaisvaltaiseksi prosessimalliksi (Kuvio 4), joka lähtee siitä, että aistikokemukset ja tunne-elämykset ovat kaiken taiteellis-esteettisen kokemisen ja toiminnan lähtökohta. Tämän lisäksi tarvitaan kokemusten, omien tulkintojen ja suoritettujen taiteellisten ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia. Edelleen tarvitaan oppimisprosessin pohdiskelua ja analysoinnin sekä käsitteellistämisen vaihe oppimisessa.

**Tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen
ja laadullinen kehittyminen suhteessa
- itseen - toisiin ihmisiin- kulttuuriin – luontoon**



KUVIO 4 Taiteellisen oppimisen kokonaisvaltainen prosessimalli
Muokattu Savan (1993, 38) mukaan³²

Käsillä olevaan tutkimukseen liittyvässä draamaopetuksessa (1) koetettiin tuottaa välittömiä aistikokemuksia ja elämyksiä draamallisen työskentelyn (pionisnäytelmien suunnittelun ja esittämisen sekä eri strategioitten) avulla. Sen jälkeen (2) kertyneitä kokemuksia jaettiin ja pohdittiin parin kanssa ja koko joukolla. Tätä seurasi (3) koetun käsitteellistäminen, joka painottui valittuun teemaan liittyviin kysymyksiin. (4) Kehittynyt 'taiteellinen' toiminta, (mm. se, mitä oppimismenetelmästä ja strategioista oli opittu) oli siirrettävissä seuraavaan draamajaksoon (1b) tai mahdollisuuksien mukaan omaan luokkahuonetyöskentelyyn. Käsitteellistämistä seurannutta siirtymävaihetta tuettiin lisäinformaatiolla (= kouluttajan tietoiskut). Taiteellisina mentaalisisina ja materiaalisina välineinä (5) toimivat osallistujien mentaalisen prosessoinnin lisäksi pedagogiselle draamalle ominaiset teatterinomaiset työtavat, joita tuettiin ajoittain viitteellisellä näyttämökuvalla sekä vähäisessä määrin asusteilla ja tarpeistolla. Pääpaino pantiin mentaalisisille prosesseille.

³² Alkuperäisen kuvion kopiointi sellaisenaan tuotti hankaluuksia. Tehty muokkaus koskee ainoastaan ulkoasua.

4.4 Toteutetun opetuksen suhde taideopetukseen

Prosessidraaman yhteydessä puhutaan usein taiteessa oppimisesta. Østernin (2000, 24) mukaan draamapedagogiikan kenttään kuuluu laaja valikoima genrejä. Yhteistä kaikille niistä on taiteessa oppiminen: asioiden omaksuminen fiktion luomisen kautta. Østern liittyy draamapedagogiikan ulottuvuudet: leikin, teatteritaiteen, kasvatuksen sekä rituaalin ja terapian hermeneuttiseksi kehäksi, jossa eri ulottuvuudet kietoutuvat toisiinsa.

Aluksi en ajatellut olevani tekemisissä taiteellisen toiminnan kanssa, vaan toteuttavani draamaa oppimismenetelmänä (drama as a learning medium/ Heathcote). Näkemys sisälsi ajatuksen siitä, että opettaja tunsi keinoja, joilla hän pyrki muotoilemaan oppimistapahtumaa osallistujien ja oman ymmärryksensä lisäämiseksi. Taidekasvatukselliset päämäärät olivat taka-alalla.

Puhuminen taiteessa oppimisesta edellyttää pohdintaa siitä, 'missä se taide luuraa' kun puhutaan pedagogisesta draamasta. Otan esille kolme näkökohtaa. Ensinnäkin sen, että pedagoginen draama tarjoaa mahdollisuuden taiteelle ominaisiin syvähenkisiin kokemuksiin, koska osallistujan koko persoonallisuus on alttiina vahvasti tunnepitoisille prosesseille, jotka voivat elämysvoimansa ansiosta saada aikaan muutoksia asenteiden, arvostusten ja kenties myös käyttäytymisen alueilla. Tämä on pitkälti riippuvaista siitä, miten käsiteltävä teema koskettaa osallistujaa ja missä määrin hän antautuu prosessiin.

Pedagoginen draama sisältää runsaasti luovaa, teatteritaiteelle ominaista toimintaa. Työskentelyyn sisältyy fiktion luominen, roolihahmon luominen ja toiminta fiktiossa draamallisen leikin eli improvisoinnin muodossa. Toiminnan vaikutukset ovat sekä tekijän, kokijan että vastaanottajan kokemuksia, jotka ovat verrattavissa niihin vaikutelmiin, joita syntyy taiteen tekemisen ja vastaanottamisen prosesseissa.

Sisäisten prosessien ohella haluan tuoda esiin kaikkeen taiteen tekemiseen sisältyvän muodon antamisen prosessin, joka edellyttää taiteen keinojen hallintaa. Kuvan tekemisessä peruselementtejä ovat muun muassa viiva, muodot, valo, väri, rytmi, sommittelu. Draamassa on kysymys oman kehon ilmaisukielen asteittain kehittyvästä hallinnasta. Lisäksi muutkin merkitystä luovat draamalliset elementit kuten liike, ääni, tilan ja ajan käyttö, asemointi, ryhmitykset, jännitteen rakentaminen, näyttämökuva ja valaisu ovat draamallisen muotoamisen apuvälineitä, joilla esteettinen hahmo rakennetaan. Kaikki nämä ovat myös taiteellisen teatterityön keinoja ja näin muodoin luonteeltaan taiteellista työtä.

Sæbo (1998) kirjoittaa teoksessa "Drama – et kunstfag" oppimisesta luovana prosessina todeten draaman edustavan luovaa prosessia. Hän puhuu oppimisesta merkityksellisenä kohtaamisena todeten tämän toteutuvan draamassa määrättyin ehdoin:

Se, että oppiminen on luova prosessi, pitää sisällään kaksi edellytystä. Ensiksi sen, että oppiminen on riippuvainen henkilökohtaisesta, aktiivisesta ja aidosta osallistumisesta, missä elämyksiä, tietoa, tunteita, ymmärrystä ja kokemuksia tutkitaan opittavan aineksen kohtaamisen yhteydessä. Heti seuraavaksi tulee, että sekä opettajalla että oppilaille tulee olla avoin ja tutkiva asenne oppiaineeseen. (Sæbo 1998, 419.)

Merkityksellisen kohtaamisen ajatus tulee myös esille:

Oppiaine draaman didaktisen ajattelun lähtökohtana on, että oppiminen on luova prosessi, joka tapahtuu opettajan, oppilaiden ja opetettavan aineksen merkityksellisessä kohtaamisessa (Sæbo 1998, 419).

Draaman (pedagogisen draaman) yhteyden taiteelliseen työskentelyyn Sæbo kuvaa seuraavasti:

Modernin draama-aineen taideteoreettinen perusta näkee draamallisen leikin (dramatiske spillet) erityisenä taidekäytänteenä, jossa äly, tunteet ja toiminta yhdistyvät esteettisessä kokemuksessa. Leikin 'ikään kuin' -luonne, ts. juuri leikki symbolisen ilmaisun muodossa, luo tarvittavan etäisyyden todellisuuteen ja tekee pohdinnan mahdolliseksi. Äly, tunteet ja toiminta esiintyvät draamallisessa leikissä integroituna kokonaisuutena samalla tavalla kuin todellisessa elämässä, samanaikaisesti kun rooleikki (spillet) esiintyy sen symbolina, mitä se esittää. (Sæbo 1998, 433.)

4.5 Aikuisten kokemuksellinen oppiminen

Koska kohderyhmänä oli joukko nuoria aikuisia, katsoin tarpeelliseksi terävöittää kokemuksellisen oppimisen luonnetta aikuisten oppimisen osalta: miten aikuisten oppiminen tapahtuu? Onko siinä jotain erityispiirteitä, jotka ovat huomionarvoisia pedagogisen draaman kannalta katsottuna?

Malisen (2000, 134, 135) mukaan oppimisen lähtökohtana on henkilökohtainen kokemuksellinen tieto (personal experiential knowing), jossa kietoutuvat yhteen ensisijaiset kokemukset (first-order experiences) ja henkilökohtainen tieto. Tässä tiedossa on jäykkä ja joustava osa. Lakatosin käsitteitä käyttäen Malinen katsoo, että tässä henkilökohtaisessa kokemuksellisessa tiedossa on jäykkä osa, 'kova ydin', johon sisältyvät oppijan kaikkein perustavinta laatua olevat käsitykset. Tämän kovan ytimen ympärillä on 'suojaava vyö' (protective belt), joka sisältää joustavampia käsityksiä. Aikuisen kokemuksellinen oppiminen on rekonstruktio prosessi, joka korjaa henkilökohtaisessa kokemuksellisessa tiedossa olevia puutteellisuuksia. Prosessi voi koskea joko kovaa ydintä tai suojaavaa vyötä, joka on oppijan näkökulmasta turvallinen alue.

Toinen kokemusten kategoria on toissijainen kokemus (second order experience), joka käynnistää rekonstruktio prosessin; kokemuksellinen oppiminen on oppimista toissijaisten kokemusten kautta (tai niiden avulla), koska tuttu tulee tuntemattomaksi. Draamatyöskentely on tällaisten toissijaisten kokemusten lähde sekä varsinaisten draamallisen toiminnan yhteydessä syntyneiden kokemusten että niistä käytävän keskustelun kautta (learning through drama). Aikuisen oppijan suhtautuminen toissijaisiin kokemuksiin on oppimisen kannalta ratkaisevaa. Hän voi 'suojaavan vyön' avulla (1) torjua ne totaalisesti, niin etteivät ne kosketa häntä lainkaan, (2) päästää ne 'suojaavan vyön' alueelle ja keksiä omia selityksiään (apuhypoteeseja), joilla pystyy väistämään kokemuksiin sisältyvät uudistumisen mahdollisuudet tai (3) 'hellittää vyötä' ja päästää kokemukset 'kovan ytimen' alueelle, jolloin ne voivat toimia uudistavina oppimiskokemuksina. – Tällaisessa valintatilanteessa on myös prosessidraaman osallistuja. Hän voi sitou-

tua toimintaan tai jättäytyä enemmän tai vähemmän ulkopuoliseksi. Oppimisprosessi on sitä vallankumouksellisempi, mitä enemmän se koskettaa henkilökohtaisen tietämisen 'kovaa' ydintä. Toisen asteen kokemukset voivat saada eri muotoja ja niillä voi olla erilaisia merkityksiä oppijoille. Malisen esittämän teorian pohjalta on ruvettu käyttämään käsitettä 'särö' kuvaamaan opetuksen aikana tai sen ansiosta syntynyttä murtumaa 'suojaavassa vyössä'. 'Särö' herättää tarpeen 'kovaan ytimeen' sijoittuvien käsitysten tarkistamiseen ja sitä voidaan pitää tavoitteena transformatiiviseen oppimiseen pyrittäessä:

Kokemuksellinen oppiminen ei ole ainoastaan jonkin lisäämistä yksilön tietämiseen tai merkitysten muutosta, vaan rekonstruktio prosessi, joka muuttaa (modifies) aikuisen henkilökohtaista tietämistä maailmasta holistisesti. Kuitenkin tämän rekonstruktio prosessin sisällä luodaan täsmällisempää tietoa siten, että tietämisen *rakenne*, nuo jo olemassa olevat käsitykset muuttuvat. Oppijan henkilökohtaiset käsitykset muuttuvat tässä pyrkimyksessä nähdä tilanne uudesta näkökulmasta. (Malinen 2000, 137.)

Malinen katsoo, että tämä henkilökohtainen kokemuksellinen tieto koostuu neljästä ulottuvuudesta: epistemologisesta, eksistentiaalisesta, eettisestä ja temporaalisesta, jotka kietoutuvat yhteen. Epistemologisen ulottuvuuden perusominaisuudet ovat kriittisyys ja analyttisyys. Se on epäsymmetrinen ja autoritatiivinen, joka viittaa siihen, että kouluttaja on epistemologinen auktoriteetti.

Epistemologinen ulottuvuus liittyy läheisesti eksistentiaaliseen, joka on puolestaan aikuisen kokemuksellisen oppimisen ei-autoritatiivinen, symmetrinen ulottuvuus. Malinen (2002, 137) katsoo, että erityisesti yksi piirre on tunnusomainen kehitykselle eksistentiaalisen ulottuvuuden sisällä: henkilökohtaisten mahdollisuuksien ja erityisesti vastaanottavuuden laajeneminen. Vastaanottavuus henkilökohtaisena kykynä säätelee silloin 'suojaavan vyön' paksuutta. Jos osallistuja saa draamassa kokea, että häntä kunnioitetaan ja hänen mielipiteitään arvostetaan, on perusteltua olettaa, että 'suojaava vyö' ohenee ja halu aktiiviseen osallistumiseen lisääntyy.

Temporaalinen ulottuvuus korostaa ajan merkitystä oppimisprosessissa, oppiminen vaatii aikaa. Merkityksenanto voi tapahtua myös varsinaisen opetus tapahtuman jälkeen. Eettinen ulottuvuus yhdistää epistemologisen ja eksistentiaalisen, ja siihen sisältyy eräitä eettisiä periaatteita, joita ovat muun muassa vapaus ja vastuu. Malisen mukaan kouluttaja on vastuussa oppijoiden epistemologisten näkökulmien selkiyttämisestä, sopivien toisen asteen kokemusten järjestämisestä ja dialogin ohjaamisesta erityisesti epistemologisella ulottuvuudella. Kouluttaja on kuitenkin inhimillinen epistemologinen auktoriteetti, jolla on velvollisuus käyttäytyä sen mukaisesti myös eksistentiaalisella ulottuvuudella. Tällä alueella aikuiset osallistujat 'opettavat' toisiaan sitä tiedostamatta, 'olemalla'. Avainasemaan nousee eksistentiaalinen kohtaaminen, jolla tarkoitetaan sitä, että osallistujat ja kouluttajat pystyvät kohtaamaan toisensa kanssaihmisinä:

Jos sekä oppijalla että kouluttajalla on velvollisuutensa, heillä on myös vapautensa. Oppijalla on vapaus päättää keskusteluun osallistumisestaan, olipa se siten periferistä tai keskeisiä asioita koskevaa. Toisaalta, osallistujalla on vapaus sitoutua tai olla sitoutumatta uusiin 'faktoihin'. Yksilöllinen sitoutuminen on oleellinen osa aikuisten sosiaalista oppimista, koska ilman sitoutumista oppimista ei ole tapahtunut. Sitoutuminen on yhteydessä merkityksenantoon, ja siksi päätös siitä, uskoako vai ei, on aina yksilöllinen ratkaisu. (Malinen 2000, 138, 139.)

Prosessidraamaan kuuluu työtapana sitoutumisen aikaansaaminen, johon pyritään niin sanotun oppimissopimuksen (learning contract) avulla heti draamatyöskentelyn alussa. Osallistuminen keskusteluun jää yksilöllisesti ratkaistavaksi. Keskusteluja voidaan aktivoida parityöskentelyn avulla.

Malinen (2000, 138) tähdentää, että henkilökohtaisella kokemuksellisella tiedolla varustettu yksilö tarvitsee sosiaalista vuorovaikutusta parantaakseen epistemologisia osia tietämisestään. Sosiaalinen vuorovaikutus laajentaa yksittäisen oppijan tapaa katsoa vanhoja 'faktoja' ja sen näkemistä sijoittuvatko ne 'suojaavaan vyöhön' vai 'kovaan ytimeen'. Yksilöllinen oppiminen ja kehitys on yhtä paljon yksilöllinen kuin sosiaalinenkin ilmiö. Näiden kahden alueen yhteen liittyminen on välttämätöntä: epistemologinen sisältö suodattuu eksistentiaalisen ulottuvuuden kautta, ja tästä syystä sosiaalisesti hyväksytyt muuttuu henkilökohtaiseksi.

4.6 Eksistentiaalinen kohtaaminen

Malisen (2000) mukaan eksistentiaalinen kohtaaminen tarkoittaa siis sitä, että osallistujat ja kouluttajat pystyvät kohtaamaan toisensa kanssaihmisinä. Sæbon (1998) mukaan eksistentiaalisen kohtaamisen tunnusmerkki on subjekti-subjekti-tilanne toisin sanoen, että jokainen kohtaa toisensa ihmisenä tässä-jan-nyt tilanteessa. Hän jatkaa:

Draama-aine rakentaa kokonaisvaltaiselle ihmis- ja tietokäsitykselle. Tästä syystä hyvä draamaopetus edellyttää, että opetus rakennetaan siten, että draamallinen, spontaani leikki muodostuu eksistentiaaliseksi ja merkitykselliseksi kohtaamiseksi, joka voi luoda eheyttä ja merkitystä oppilaitten oppimiseen. (Sæbø 1998, 424.)

Pyrin luomaan edellytykset tällaiselle eksistentiaaliselle kohtaamiselle panemalla 'omat korttini pöytään' sanomalla osallistujille:

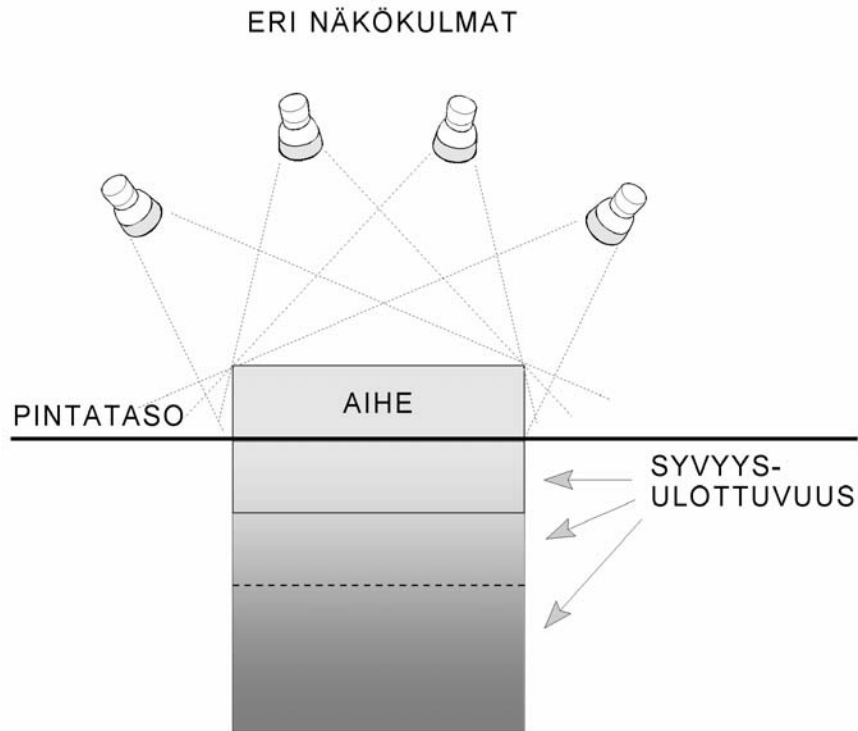
"Haluan tuohon vain kommentoida. Minun ongelmani on koko ajan se, että minä nimenomaan olen oppimassa. Draaman perusajatus on se, että me olemme nimenomaan veljeskunta yhdessä, että kenenkään puheenvuoro ei ole sen arvokkaampi kuin toisenkaan. Ja muistakaa, että en ole vetämässä teitä tilille, mutta se mikä tulee tuosta..." (Ryhmä 1, ensimmäisen jakson videotallenne)

"Se mitä minä haluan oppia teidän kanssanne on tämmöiseen vanhaan englantilaiseen draamatraditioon liittyvä ajatus tämmöisestä veljeyden ja sisaruuden hengestä. Juuri siitä, että minä toivon, että kukaan ei kokisi minua nyt tässä enää kouluttajana vaan, että kun me tässä keskustelemme niin meidän yhdenvertaisia kuulijoitamme ovat kaikki, että kouluttajalla ei ole tavallaan suurempaa statusta ollenkaan, joten olkaa hyvä ja kouluttakaa minua. Kouluttakaamme toisiamme! Mitä muuta tuli mahdollisesti esiin?" (Ryhmä 2, ensimmäisen jakson videotallenne)

Päämääränä oli luoda sellainen perusviritys, että olemme samassa veneessä ja että minä kouluttajana halusin aidosti olla myös oppijan asemassa.

4.7 Ymmärtämisen laajeneminen ja syveneminen

Ymmärtämisen laajenemista ja syvenemistä voidaan kuvata oheisella kuviolla (Kuvio 5), joka edustaa ajatusmallia ymmärryksen syvenemisestä draamatyökentelyn kautta:



KUVIO 5 Ajatusmalli ymmärryksen syvenemisestä prosessidraamassa (Laakso 1997b, 18).

Kun draamajakson teema (aihe) on valittu ja draamajaksoa toteutetaan, voi asian käsittely jäädä pinnalliseksi. Kuitenkin, jos ilmapiiri on suotuisa, keskustelussa nousee esille useita näkökulmia, ja näin osallistuja saa punnittavakseen erilaisia perusteltuja kannanottoja. Hänen näkemyksensä asiasta laajenee. Vertaan prosessia näyttämöllä olevaan kohteeseen, jota valaistaan eri suunnilta valonheittimillä. Esitetyt näkemykset voivat johtaa karttuvan tiedon ohella esimerkiksi asenteiden tarkistamiseen ja arvojen selkiytymiseen. Tunteiden ilmaisu ja niistä keskusteleminen kuuluvat työtapaan ja täten tunteet saavat tarvitsemaansa tilaa koulutyössä. Vastaavasti syvyyusulottuvuutta syntyy siten, että ryhmä lähtee viemään analyysiä pintatasolta kohti syvempiä merkityksiä. (Laakso 1997b, 18.)

5 DRAAMAJAKSOJEN MAKROKUVAUS JA -ANALYYSI

Etenen analyysissä siten, että annan aluksi kokonaiskuvauksen (makrokuvauksen) jokaisesta draamajaksosta. Liitän jakson kuvaukseen rakenteellisen analyysin ohella jakson tarkastelun kouluttajan ja opiskelijoiden näkökulmista. Niiden pohjalta reflektoin jakson keskeisiä piirteitä. Sen jälkeen arvioin kolmen opiskelijan draamatyöskentelyä suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Tarkastelun kohteena ovat päiväkirjamerkinnot.

Draamajaksojen kuvauksissa ilmoitan aluksi jakson nimen ja teeman sekä työskentelyn pohjana olevan draamatarinan (pre-text). Sen jälkeen esitän tiivistetysti draamatarinan, draamajakson toteutuksen kuvauksen ja yhteenvedon yksittäisen draamajakson aikana kertyneistä kokemuksista molempien ryhmien osalta. Kuvausta seuraavassa makroanalyysissä erittelen draamajaksojen analyysirakennetta tarkemmin. Nimeän käytetyt strategiat ja tavoitteena olleet pätevyitymisalueet. Hyödynnän tässä vaiheessa tutkimuspäiväkirjani (kouluttajan muistiinpanot) merkintöjä.

5.1 Draamajaksojen yhteiset piirteet

Ennen kuin siirryn yksittäisten draamajaksojen kuvaukseen, esitän kaikille draamajaksoille yhteiset piirteet. Ne koskevat jaksojen analyysirakennetta (jaksosuunnitelmaa), kouluttajan ohjaustapaa sekä perusajatusta pedagogisen draaman opetusvalmiuksien kehittämisestä.

Kaikki jaksosuunnitelmat laadittiin Bowell'in (1992)³³ tarjoaman mallin mukaisesti, jota tutkimuksessani pidetään 'Newcastlen koulun' perusmallina. Siihen liitettiin loppukeskustelu, jotta työskentelyyn saataisiin sisältymään kokemukselliseen oppimiseen kuuluva kokemusten käsitteellistäminen. Tässä mielessä kyseessä on alkuperäisen mallin sovellus. Malli sisältää analyysirakenteen eli tuntisuunnitelman tasolla kolme saraketta: Episodi, Strategia ja Tavoite.

³³ Bowell toteutti Ishi-draaman Jyväskylässä 27.11.1992.

Ne vastaavat jakson eri vaiheiden osalta seuraaviin kysymyksiin: Mitä tapahtuu? Miten tapahtuu? Miksi tapahtuu?³⁴ Kunkin draamajakson analyysirakenne otetaan esiin jakson kuvauksen yhteydessä.

Draamajaksoja ohjattiin etukäteissuunnitelman pohjalta tavalla, joka varmistti kouluttajan oman ja osallistujien perusturvallisuuden. Periaate oli, että kouluttaja antoi episodiin sisältyvän tehtävän. Opiskelijoiden tehtäväksi jäi ratkaista, miten tehtävä suoritetaan. Tähän oli totuttu jo edeltäneellä ilmaisutaidon perusteiden kurssilla.

Pedagogisen draaman peruskurssin tärkeimmät päämäärät olivat luotettavan perusmallin tarjoaminen luokkahuonetyöskentelyyn ja osallistujien perehdyttäminen erilaisiin draamastrategioihin. Tästä syystä samaa rakennemallia käytettiin jokaisella kerralla. Koska prosessidraaman toteuttamisessa erilaiset draamastrategiat ovat keskeisessä asemassa, niiden opettaminen kuului kurssin perustehtäviin. Pyrittiin siihen, että uusia strategioita tuotiin mukaan asteittain, samalla kun opiskelijat saivat tilaisuuden käyttää aikaisemmin opittuja toistamiseen. Ideana oli toiston kautta saavutettu hallinta ja strategiaan sisältyvien mahdollisuuksien laajempi ymmärtäminen. Strategiat opetettiin tekemisen kautta. Jokaisessa jaksossa oli tavoitteena toisen asemaan asettumisen harjaantuminen ja tätä kautta myötäelämisen kyvyn (empatian) herkistäminen. Tämä tapahtui roolinoton kautta yhteisesti luodussa kuvitteellisessa todellisuudessa, fiktiossa. Yhteinen piirre oli myös jakson loppuun sijoitettu tietoisuustyyppinen osuus, jossa kouluttaja pyrki selkiyttämään työskentelyn teoreettisia lähtökohtia ja jokaisen kerran erityispiirteet, samalla nimeten kullakin kerralla käytetyt draamastrategiat.

5.2 Draamajaksojen kuvaukset ja makroanalyysit

5.2.1 Draamajakso 1: “Koivu ja tähti”³⁵

JAKSON KUVAUS

Jakson nimi: Koivu ja tähti

Teema: Päämäärä

Käytetty draamatarina (pre-text): Kristofferin tarina (Z. Topelius/E. Laakso)

Draamatarinan alkujuuri löytyy Seura-lehden (1994, 35, 58–63) artikkelista “Miten tunteiden symbolit syntyvät” Artikkelissa kerrottiin Sakari Topeliuksen isän isän tarina, jonka pohjalta Topelius kirjoitti sadun “Koivu ja tähti”.

Tarina kertoo 5-vuotiaasta Kristofferista ja hänen perheestään. Eletään Isovihan aikaa. Maamme oli venäläisten miehittämä ja ryöstelevät kasakat kiertelivät eri tahoilla. Kristofferin isä pakeni tuolloin Ruotsiin ja muu perhe metsäpirttiin. Kasakat löysivät kuitenkin pirtin ja veivät Kristofferin mukanaan Venäjälle, jossa hänet myytiin

³⁴ Malli on julkaistu laajennettuna teoksessa Kanerva ja Viranko 1997, 142–193 useilla esimerkeillä varustettuna.

³⁵ 2. ja 3.11.1994, kesto 2 oppituntia.

Pietarin torilla ylhäiselle pajarille. Poika sai perheessä hyvä kohtelun, mutta 15-vuotiaana hän päätti lähteä pakomatkalta päämääränään löytää tie takaisin kotiin. Saavuttuaan satamaan hän astui laivaan, joka oli matkalla Tukholmaan. Kristoffer teki laivapojan töitä ja aluksen saapuessa satamaan tapahtui jotain käsittämätöntä. Kaksi naista oli laiturilla mattopyykillä. Toinen niistä oli Kristofferin äiti. Kristofferin noustua laivasta, hän sattui tulemaan pyykkiä pesevien naisten luo. Äiti tunsi poikansa ja Kristofferin oma tarina vahvisti tunnistuksen. Ryöstetty poika oli palannut äitinsä luo. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 1)

Draamajakson kuvaus

Jakson aluksi istuuduttiin ilmaisutaidon peruskurssilla tutuksi tulleeseen kontaktipiiriin, toisin sanoen lattialle ympyrämuotoon. Kouluttaja aloitti draamajakson heijastamalla piirtoheittimellä kankaalle kalvon, jossa esiintyi siluettina sekä tähti että koivu. Sen jälkeen hän otti esille ajatuksen symbolien osuudesta draamatyöskentelyssä ja ryhmä poimi yhdessä keskustellen tähteen liittyviä vertauskuvia. Keskustelussa tuli esille päämäärän käsite, minkä jälkeen kouluttaja ilmoitti, että tämänpäiväinen teema tulee olemaan päämäärä. Seuraavaksi viritettiin pareittain käytävän keskustelu teemasta:

Tänään työskentelemme ensisijaisesti päämäärän kanssa. Mutta ennen kuin aloitamme puhutaan ensin päämäärästä, päämäärästä elämässä, omista päämääristämme, kenties oman elämämme johtotähdessä. Ja tehdään tämä hyvin yksityisesti, lähimmän naapurimme kanssa. Joten jutelkaamme siitä, millaisia tavoitteita ihmiset asettavat itselleen ja elämälleen. Millaisia tavoitteita esiintyy eri ikävaiheissa? Ihminen voi luonnollisesti elää ilman mitään erityisiä tavoitteita, mutta joka tapauksessa pyytäisin teitä keskustelemaan päämäärästä. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 2)

Tämän vaiheen jälkeen seurasi yhteinen keskustelu, jossa erilaiset ajatukset pääsivät esiin. Seuraavaksi kouluttaja johdatteli ryhmän, faktatietoa tarjoten tarinan historialliseen taustaan ja kertoi alkuosan Kristofferin tarinasta. Sitten siirryttiin toiminnalliseen osuuteen Kristofferin tarinaa myötäillen. Eri vaiheet käyvät ilmi jakson analyysirakenteesta (liite 8). Draamatarinaa seurasi loppukeskustelu, jälleen ensin parin kanssa ja sitten koko ryhmä yhdessä. Tavoitteena oli saada syvyyttä teemaan päämäärä:

Palaamme vielä sekä yleiselle että erityiselle tasolle. Mitä päämäärään liittyviä asioita meidän draamamme on mielessäsi herättänyt? Onko se esim. saanut sinut pohtimaan omaa päämäärääsi tai tavoitteitasi? Joskus kuulee puhuttavan elämän johtomotiivista. Onko sinulla sellaista? (Kouluttajan muistiinpanot, ote 3)

Loppukeskustelua seurasi päiväkirjojen kirjoittaminen (10 minuuttia). Sen jälkeen seurasi yhteenvetokeskustelu eli kouluttajan tietoisuus, jossa tehtyyn liitettiin teoreettisia näkökulmia. Tällä kerralla pedagogisen näkökulmista otettiin esiin Heathcote/ Bolton-draaman rakenteellinen perusidea: yleisestä => erityisen kautta => yleismaailmalliseen (from general => through particular => to universal), avattiin kyseisen työskentelytavan ominaispiirteistä veljeyden koodi (brotherhood's code), mainittiin 'Newcastlen koulun' avainhenkilöt ja heidän seuraajansa (Heathcote, Bolton, Neelands, Owens), nimettiin käytetyt strategiat ja todettiin, että yhdistelmää koivu ja tähti käytettiin tunteiden symboleina vietäessä Suomea EU:hun (Seura 1994, 35, 58–63).

Kokoavasti voidaan todeta, että esiteltyä struktuuria, jossa varsinaista draamatyöskentelyä edeltää kouluttajan esittämien kysymysten pohjalta käytävä alkukeskustelu (pareittain, joukolla) ja jota seuraa vastaavalla tavalla loppukeskustelu (pareittain, joukolla) sekä päiväkirjojen kirjoittamisen jälkeinen teoreettista taustaa rakentava yhteenveto, pyrittiin toteuttamaan jokaisessa draamajaksossa.

Jakson rakenteellinen analyysi

Rakenteellinen analyysi koostuu jokaisessa jaksossa seuraavista osista: käytetyt opetusmuodot ja pätevyymisalueet.

Draamajakson dramaturginen rakenne käy ilmi liitteestä 8. Rakenne on pedagogiselle draamalle tyypillinen, episodimainen. Siinä vuorottelevat toiminta rooleissa ja roolityön ulkopuolella tapahtuva tilanteiden suunnittelu ja pohdinta. Draamallisen toiminnan ohella työskentelyyn sisältyy aika paljon jakamista, suunnittelua ja keskustelua.

Käytetyt opetusmuodot ja draamastrategiat olivat keskustelu, kouluttajan kerronta, improvisoidut näytelmät, patsastyöskentely (Statues), opettaja roolissa (Teacher in Role), suuryhmäimprovisointi, ajatusääni (Voices in the Head) ja näytelmien tekeminen pienryhmissä (Small Group Play Making).³⁶

Pätevyymisalueet olivat: alustava tutustuminen Newcastle'n koulun työtappaa soveltavaan rakennemalliin, uusien draamastrategioiden omaksuminen, toisen ihmisen asemaan asettumisen harjaantuminen, roolinottoon ja roolityöskentelyyn tottuminen, herkistyminen merkitysten rakentamiseen ja tulkintaan sanattoman viestinnän keinoin, aitoon vuorovaikutteiseen keskusteluun antautuminen ('sulatusuuni') ja sitä kautta oman ymmärryksen laajeneminen suhteessa päämäärän käsitteeseen, tunteiden sanallisen käsittelytaidon kehittäminen sekä yleismaailmallisen veljeyden havaitseminen käsiteltävään aiheeseen liittyen (brotherhood's code).

Kouluttajaperspektiivi

Jakson erityinen tavoite oli herkistää osallistujat oivaltamaan, miten draama luo merkityksiä sanattoman viestinnän keinoin. Keskeistä oli luonnollisesti tavallimpien draamassa käytettyjen strategioiden oppiminen tekemisen kautta. Kokonaisuus toimi kouluttajan toivomalla tavalla.

Ensimmäinen draamallinen tehtävä, johon opiskelijat joutuivat, helpotettiin siten, että improvisoitua tilannetta ei esitetty toisille vaan kaikki ryhmät työskentelivät samanaikaisesti. Ryöstötilanteesta tehtyjen patsaiden rakentaminen ja niihin sisältyvien merkitysten tulkinta oli hyvin aktiivista. Jaksoa voidaan arvostella siitä, että päämäärän rooli ei ole kyllin kirkas käsikirjoituksessa. Toisessa ryhmässä painottuikin Isoviha-käsitteen aikaisempaa parempi ymmärtäminen. Samassa ryhmässä olivat kuutamoyönä puhutut ajatusäänet paljon rinnakkaisryhmää rikkaammat, johtuen siitä, että kouluttaja valitsi ensimmäiseksi äänilähteeksi opiskelijan, jolla oli herkkä eläytymiskyky.

³⁶ Draamastrategiat ks. Neelands & Goode 2000.

Opiskelijaperspektiivi

Esittelen opiskelijaperspektiivin molempien ryhmien osalta erikseen. Kuvaan päiväkirja-aineistoa niin, että esitän aluksi, mitä yhteisiä piirteitä tarkasteltavan jakson päiväkirjoista löytyy. Sen jälkeen otan esiin, miten tutkimuskenttäni eli pedagogisen draaman kannalta olennaiset tekijät esiintyvät aineistossa. Ainutlaatuiset piirteet säästän vaiheeseen, jossa seuraan pitkäaikaisleikkauksena yksittäisten opiskelijoiden kokemuksia koko viisi viikkoa kestäneen pedagogisen draaman peruskurssin aikana. Näin menettelen opiskelijaperspektiivin osalta jokaisen draama-session kohdalla. Opiskelijaperspektiivi perustuu erittelylle, joka on tehty analysoimalla jokaisen opiskelijan jaksoa koskevat merkinnät lause lauseelta.

Ensimmäisen ryhmän päiväkirjamerkintöjä hallitsivat itse draamatyöskentelystä saadut kokemukset. Kokemukset olivat tuottaneet halun arvioida koetua. Päiväkirjoissa kerrottiin teeman herättämistä ajatuksista sekä työskentelyn herättämistä tunteista ja tunnelmista. Syvällisyys/pinnallisuus -ulottuvuus mainittiin useampaan otteeseen, koetun syvällisyyden ollessa painottunut. Prosessidraaman perustekijöiden/rakenteen eri osia kommentoitiin, mutta niin, että eri henkilöt ottavat esiin eri asioita (tarina, teema, strategiat, keskustelut, työskentely roolissa). Tarinan merkitys korostui. Jakson tavoitteista nousivat toteutuneina esiin empatia, asettuminen toisen asemaan, ajattelun laajeneminen tämän päivän maailmaan sekä syveneminen omakohtaisen päämääräproblematiikan alueelle. Eri seikkoihin kohdistuvaa itsereflektiota esiintyi, samoin videokameran läsnäoloon liittyviä huomautuksia. Opettajuus tuli esiin lähinnä draaman luokkahuonekelpoisuuden ja lasten mahdollisten tuntemusten pohdintana. Oman ryhmänsä muodostivat helpon ja vaikean kokemukset. Yleisvaikutelma oli myönteinen.

Toisessa ryhmässä opiskelijat kokivat "Päämäärä"-jakson yleisesti ottaen hyvin myönteisesti. Eniten kommentoitiin työskentelyä kokonaisuutena, eläytymistä ja tunteita sekä keskustelujen merkitystä. Monet kirjoittivat itsetuntemukseen ja itsearviointiin liittyviä lauseita sekä ryhmää koskevia havaintojaan. Yksi osallistujista piti aihetta liian laajana ja filosofisena. Hän arvosteli myös toisia ja itseään siitä, että eläytymisen sijasta esityksistä kuului tarve esiintyä. Hän ehdotti myös lisäkysymystä käydyn keskustelun jatkoksi. Draamaprosessin eri osatekijöitä kommentoitiin, mutta niin, että osallistujat reagoivat eri asioihin (tarina, teema, rakenne, strategiat, improvisoidut esitykset, keskusteluosuudet, purkaminen). Oman osuutensa muodostivat lauseet, joissa todettiin, mikä oli ollut hyvää (mukavaa, kivaa) ja mikä vaikeata (häiritsevää, kahlitsevaa). Kaiken kaikkiaan tämän jakson päiväkirjat välittivät opiskelijoiden kokemuksen laajana kirjona. Lopputulos oli moniääninen kooste, jossa kokemuksen liittyvät merkitykset ilmenivät yksilöllisesti eriytyneinä.

Reflektio

Molemmissa ryhmissä motivaatio oli korkea. Tämä kävi ilmi ensimmäisestä lomakkeesta (liite 3), jossa kysyttiin osallistujien pedagogista draamaa kohtaan

tuntemaa kiinnostusta.³⁷ Päämäärää koskeva keskustelu oli lähtötilanteessa korkeatasoinen, jota selittää se keskinäinen luottamus, joka oli syntynyt ilmaisutaidon peruskurssin aikana. Työskentely eteni tarjotuista virikekokemuksista draamallisen transformaation ja reflektion kautta yhteisten kokemusten käsitteellistämiseen, joka tarjosi mahdollisuuden päämäärä-käsitteen laajempaan ja/tai syvällisempään ymmärtämiseen, omien henkilökohtaisten päämäärien peilaamiseen suhteessa teemaan sekä pedagogisen draaman mahdollisuuksien arvioimiseen tällaisten yleisinhimillisten aiheiden käsittelemisessä. Draamajaksoissa toteutui edellä kuvattu kokemuksellisen oppimisen malli, jonka kouluttaja asetti lähtökohdaksi pedagogisen draaman opettamisessa. Tämä tarkoitti, että tarjottuja draamakokemuksia seurasi kokemusten jakaminen, josta edettiin ilmiön käsitteellistämiseen ja sitä kautta uusien näkemysten ja toimintamallien luomiseen pedagogisen draaman asteittaista haltuunottoa ja henkilökohtaista sovellusta ajatellen.

5.2.2 Draamajakso 2, “Konsensus”³⁸

JAKSON KUVAUS

Jakson nimi: “Emigrantit”

Jakson teema: Konsensus

Käytetty draamatarina (pre-text): Maamme asuttaminen/ E. Laakso

Maamme asutettiin kolmelta suunnalta: Tänne tultiin Karjalan kannasta pitkin, nykyisen Suomen lahden yli etelästä ja nykyiseltä Ahvenanmaalta. Näillä seuduilla on määrätty suku päättänyt muuttaa alueelle, jota kutsumme nykyisin Suomeksi. Joku suvun jäsenistä on käynyt tuolla alueella ja tuonut uutisia sen tarjoamista mahdollisuuksista. Hän kertoo havainnoistaan, minkä jälkeen suvun piirissä käydään keskustelu siirtymisestä uudelle alueelle. Monenlaisia erilaisia mielipiteitä esiintyy, mutta lopulta on saavutettava yksimielisyys (konsensus) siitä, että matkaan lähdetään. Matkalla tapahtuu suuri onnettomuus, mutta perille päästään. – Aloitetaan uusi tarina. Nyt on kysymys kahdesta heimosta, inkeroiset ja äyrämöiset. Nämä heimot elävät aluksi rauhassa rinnakkain ja metsästävät omilla nautinta-alueillaan. Myöhemmin tapahtuu riitaantuminen, rajojen loukkaamista, toisten pyydysten kokemista ja tuhoamista, murhia, katoamisia ja monenlaisia väkivallantekoja. Karjalan kuninkaan käskystä heimojen edustajat kutsutaan kokoukseen, jonka tarkoitus on lopettaa vihollisuudet. Hänen sanansaattajansa noutaa Karjalan kuninkaan paikalle sitä ennen tiedotettuaan, että ellei neuvottelussa saavuteta yksimielisyyttä (konsensus) sovinnosta, niin Karjalan kuningas tuhoaa sotavoimillaan molemmat heimot ja heidän asuinalueensa täydellisesti. Neuvottelu johtaa sovintoon, minkä jälkeen luodaan yhteiset säännöt, joiden tarkoitus on turvata rauhanomainen rinnakkaiselo. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 4.)

Draamatunnin aluksi käytiin kontaktipiirissä istuen keskustelu konsensuksen käsitteestä. Kouluttaja antoi seuraavan ohjeen:

Tämänkertaisen draamajaksoimme teemana on konsensuksen käsite. Mitä me ymmärrämme sillä? Missä olemme kuulleet käsitteen? Mitä yhdistämme siihen? Arvaamme, että sanan alkuperä on latina. Sen suomenkielinen vastine olisi erään läh-

³⁷ Kuinka kiinnostunut olet pedagogisen draaman opiskelusta? en lainkaan 0, jonkin verran kiinnostunut 1, kohtalaisen kiinnostunut 3, hyvin kiinnostunut 13, erittäin kiinnostunut 11 (Lomake 1, kysymys 32.)

³⁸ 2. ja 3.11.1994, kesto 2 oppituntia.

teen mukaan yhteensopivuus. – Pyytäisin teitä aluksi juttelemaan parinne kanssa konsensuksesta yleensä. Missä sitä tarvitaan? Mitä konsensukseen pääseminen mahdollisesti edellyttää? Sekä kaikesta muustakin, mitä termi konsensus saa teissä liikkeelle. Siitä vaan. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 5.)

Tämän jälkeen käsitteestä keskusteltiin piirissä joukolla, perusidean ollessa Dorothy Heathcote'n 'sulatusuuni' eli näkemys siitä, että jokaisen osallistujan tuodessa omat ideansa ryhmän käyttöön, eri näkökulmat kietoutuvat toisiinsa ja ilmiöstä saadaan aikaisempaa rikkaampi käsitys.

Keskusteluvaiheen jälkeen ryhmä siirtyi draamatyöskentelyyn, jonka aluksi kouluttaja kertoi alkuosan tarinasta. Ensimmäisessä ryhmässä toteutettiin seuraavaksi maamme alueelle muuttoa edeltävä, suvun päämiesten neuvottelu. Tehtävänä oli viiden hengen ryhmissä erimielisyyksien jälkeen päästä yksimielisyyteen (konsensukseen) siitä, että koko suku lähtee muuttamaan uuteen maahan. Neuvottelukohtaukset esitettiin, minkä jälkeen siirryttiin suoraan rituaalivaiheeseen. Tätä varten osallistujat jaettiin kahteen heimoon, inkeroisiin ja äyrämöisiin. Heimojen välistä vihamielisyyttä tuli pakkokeinoin sovittamaan Karjalan kuningas (strategia: vieras henkilö roolissa), joka sanansaattajansa (opettaja roolissa) välityksellä oli kutsunut heimojen päämiehet käräjille. Käräjäkohtauksessa oli päämääränä yksimielisyyden (konsensuksen) saavuttaminen riitelevien heimojen välisestä rinnakkain elosta. Koska väliin jääneiden vaiheiden ohittaminen oli seurausta siitä, että neuvottelukohtauksen suunnittelu ja sen esittäminen olivat vieneet runsaasti aikaa, niin toisessa ryhmässä jätettiin esittämisvaihe pois. Näin saatiin tässä ryhmässä työskentelysuunnitelmaan kuuluvat vaiheet, onnettomuus ja metsästys niihin sisältyvine strategioineen, mukaan. Toteutukset siis poikkesivat jossakin määrin toisistaan. Toiminnallisten osuuksien jälkeen siirryttiin molemmissa ryhmissä loppukeskusteluun, jota seurasi päiväkirjojen kirjoittaminen ja kouluttajan suorittama loppuyhteenvedo. Loppukeskustelua varten opiskelijat saivat seuraavan ohjeen:

Draamamme on päättynyt. Kontaktipiiri. Pyytäisin teitä yhdessä naapurinne kanssa pohtimaan, millaisia ajatuksia, tunteita, kysymyksiä äskeinen työskentely on herättänyt eli reflektoimaan tehtyä. – Seuraavaksi pyytäisin teitä jakamaan päällimmäiset ajatukset ja tunteukset meidän kaikkien kanssa. – Ja tämän jälkeen toivon, että yritäisimme yhdessä liittää kokemamme kasvatustieteelliseen ja/tai draama-pedagogiseen viitekehykseen. Yritämme käsitteellistää kokemuksemme. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 6)

Loppukeskustelun ja päiväkirjatyöskentelyn jälkeen kouluttaja suoritti yhteenvedon, jossa nimettiin käytetyt strategiat ja etsittiin teemalle yhtymäkohtia tämän päivän maailmasta. Yleismaailmallista (universaalia) näkökulmaa tavoiteltiin.

Jakson rakenteellinen analyysi

Draamallisen toiminnan ohella työskentelyyn sisältyi runsaasti keskustelua ja jakamista sekä jonkin verran suunnittelua ja esittämistä. Analyysirakenne esitetään liitteessä 9.

Seuraavat opetusmuodot ja draamastrategiat olivat käytössä: keskustelu, kouluttajan kerronta, rituaali, opettaja roolissa, vieras henkilö roolissa (Person

in Role) ja neuvottelu, toisessa ryhmässä lisäksi patsastyöskentely, ajatusäänet ja miimi. Uusina strategioina otettiin käyttöön rituaali, vieras henkilö roolissa ja neuvottelu.

Pätevöitymisalueet olivat 'Newcastlen koulun' mukaisen rakennemallin vahvistuminen, uusien strategioiden omaksuminen, draamatyöskentelyn soveltaminen käsitteiden (konsensus) oppimiseen, konsensus-käsitteen laajempi ymmärtäminen, mielikuvituksen ja kuvittelukyvyn aktivoiminen, yhteyksien löytyminen opettajankoulutuksen tarjoamiin teoreettisiin näkökohtiin, yhteyksien havaitseminen meidän aikamme maailmaan sekä veljeyden koodi (Brotherhood's code).

Kouluttajaperspektiivi

Kysymyksessä oli kouluttajan tätä koulutusohjelmaa varten suunnittelema draamajakso ja sen ensimmäinen toteutus, jossa kokeiltiin pedagogisen draaman soveltuvuutta käsitteiden opettamiseen. Työskentely ensimmäisen ryhmän kanssa osoitti, miten aikaa kuluttavasta (time consuming) työtavasta on kysymys. Eräät analyysirakenteeseen sisältyvät episodit (metsästys, onnettomuus) piti ohittaa, jotta tärkein päämäärä eli 'Newcastlen koulun' rakennemalli lujittuisi ja uudet strategiat saataisiin sisältymään jakson ohjelmaan. Tämän kokemuksen ansiosta työskentelyä muutettiin niin, että toisessa ryhmässä kyseiset episodit saatiin toteutetuiksi jättämällä sukujen käymien neuvottelun esittäminen pois. Erityisen kiinnostavaksi osoittautui tiedollisen aineksen ja mielikuvituksen välinen suhde draamamaailman rakentamisessa. Ensimmäisessä ryhmässä käydylle loppukeskustelulla oli ratkaiseva vaikutus siihen, että asiaa ei koettu ongelmalliseksi toisessa ryhmässä, jolle kouluttaja antoi ohjeet uudella tavalla. Opiskelijat työskentelivät jakson kaikissa vaiheissa annettujen ohjeiden mukaisesti ja osallistuivat mielipiteineen aktiivisesti käytyihin keskusteluihin. Kouluttajan panokseen sisältyi tietoiskunomaista draamapedagogiikan perusfilosofian sekä pedagogisen draaman ja teatteritaiteen välisten yhtymäkohtien esille ottamista.

Opiskelijaperspektiivi

Päiväkirjamerkinnot eriytyivät voimakkaasti. Ensimmäisen ryhmän päiväkirjoista nousivat päällimmäisinä kokemuksina esiin käytetyt uudet strategiat, erityisesti vieras henkilö roolissa (Person in Role). Muita yhteisiä piirteitä olivat työskentelyn kokonaisarviointi, joka oli edelleen myönteistä. Myös yksilön ryhmästä tekemät havainnot ja yksilön toiminnan vaikutukset ryhmään esiintyivät useammassa päiväkirjassa. Ongelmia oli aiheuttanut erityisesti historiallista ajankohtaa koskeneen tiedon puute, johon liittyi erilaisia reaktioita. Silloin kun ryhmä oli lähtenyt liikkeelle sellaisen käsityksen varassa, että kaikkien faktatietojen oli oltava kohdallaan, tiedon puute oli koettu ongelmaksi.

Tässä suhteessa ensimmäinen ryhmä koki olleensa heikosti varustettu, joskin senkin piirissä oli yksilöitä, jotka nimenomaan halusivat toimia mielikuvituksensa varassa:

Kun saimme 1. tehtävän (eli 3 sukua, miksi he halusivat muuttaa) kauhistuin, kun muut ryhmäläiset alkoivat esittää ja miettiä asiatietoja. Itselläni ei ollut sellaisia, mutta rohkenin heittää mukaan ajatuksiani, jotka lähtevät mielikuvituksestani ja tunne-maailmastani. Eihän tehtävän ole tarkoitus mitata asiatietoja ja olla tylsää, saahan siihen tunteitakin tulla mukaan. (Heini 02/2)³⁹

Yksilöityjä häiriötekijöitä nimettiin. Neljän opiskelijan kohdalla ne johtuivat samana iltana tapahtuvasta teatteriesityksestä, jossa heillä kaikilla oli keskeinen osa. Oman ryhmänsä muodostavat suorat pedagogista draamaa koskevat kommentit, jotka olivat poikkeuksetta myönteisiä. Ne kertoivat osaltaan siitä, mitä kyseinen henkilö oli pedagogisesta draamasta ymmärtänyt kertyneiden kokemusten kautta. Vastaavasti löytyvät ryhmät: Mikä oli hyvää? Mikä vaikeata? Merkintöjen joukossa esiintyi myös vertailua edelliseen kertaan, toivomuksia, parannusehdotuksia ja itsearviointia Pedagogisen draaman olennaisimmista piirteistä kommentoitiin teemaa, strategioita, loppukeskustelua ja asioiden ymmärtämistä sekä joissakin päiväkirjoissa puhtaasti teatterinomaisia tekijöitä kuten yksinkertaista lavastusta tai vierailleen henkilön rooliasua.

Toisessa ryhmässä draamajakson teema, konsensus-käsite ja sen ymmärtäminen nousi päiväkirjoissa vahvasti esille. Muita usein mainittuja seikkoja olivat erilaiset roolityöskentelyyn ja näyttelemiseen liittyvät näkökulmat. Myös käytetyt strategiat saivat huomiota osakseen, erityisesti yllätysarvoa sisältänyt ulkopuolisen henkilön käyttö roolissa. Työskentely liitettiin konstruktiviseen oppimiskäsitykseen kahdessa päiväkirjassa, ja tiedon rakentamisen perusajatus ilmeni, vaikkei termiä käytettykään. Molemmat teoreettisia ulottuvuuksia hahmottaneet opiskelijat olivat varttuneita henkilöitä, joilla oli entuudestaan ammatti. Yhteys koulumaailmaan ja opettajuuteen tuli esiin sovellusmahdollisuuksien pohjimena ja menetelmän käyttömahdollisuuksien arviointina. Arviointit olivat positiivisia samoin työskentelyä kokonaisuudessaan kommentoivat lauseet. Itsearviointia esiintyi monissa päiväkirjoissa. Silloin kun se oli kielteistä, syytä heikompaan vireeseen etsitään itsestä, väsymyksestä tai päänsärystä.

Pedagogisen draaman olennaisia ominaisuuksia koskevat kommentit leviittäytyivät viuhkan lailla eri tekijöihin. Vaihtelu päiväkirjojen välillä oli suurta. Kuten edellä on käynyt ilmi roolityöskentely, erilaiset strategiat ja käsiteltävän teeman (konsensus) uusi ymmärtäminen olivat vahvasti esillä. Niiden lisäksi kommentoitiin fiktion luomista, toimintaa fiktiossa ja keskusteluja. Pedagogisessa draamassa fiktion rakentaminen tapahtui yhdessä konstruoiden pala palalta siinä määrin, että eläytymisen taustaksi rakentuvaa kuvitteellista todellisuutta (fiktiota) voidaan pitää malliesimerkkinä tiedon rakentamisesta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Yksi osallistujista kuvasi kokemustaan seuraavasti:

Tiedon puutetta en kokenut puutteeksi, vaan sitä koko ajan rakensi sitä tietoa uudella tavalla. Tietoa sen aikaisesta ympäristöstä, kielestä, käyttäytymistavoista, säännöistä, arvoista jne. Mutta tietoa myös itsestä siten, että tavallaan esitti roolia omana itsenään ja sen takia ikään kuin pystyi katsomaan ulkoapäin omaa toimintaa ja analysoimaan itseä ulkoapäin. (Birgitta 27/2)

³⁹ Peitenimi. Opiskelijoiden peitenimet ja koodit esitetään liitteessä 20.

Pedagogisen draaman tiedonhalua aktivoiva ominaisuus tulee esiin seuraavassa:

Tämänkaltainen draamatyö innostaa hakemaan lisää tietoa (historia). (Kimmo 25/2)

Reflektio

Saadut draamalliset kokemukset ja niiden reflektointi muodostivat lähtökohdan työskentelyn kohteena olevan aiheen ja siihen liittyvien kokonaisuuksien käsitteellistämiseksi. Kouluttaja oli kiinnostunut siitä, miten osallistujat suhtautuvat tietoon tai sen puutteeseen, kun siirrytään fiktiossa aikaan, josta heillä ei ole luotettavaa tietoa. Boltonin (Johnson & O'Neill 1984, 7) mukaan Heathcote oli aikoinaan järkyttynyt siitä, miten varhain useat lapset ja nuoret menettävät aidon tiedonhalunsa. Hän näki, että draama voisi olla työtapana, joka saattaisi toimia tiedonhalun ja uteliaisuuden herättäjänä tietoon liittyvän toiminnallisuuden ja tilanteiden aukollisuuden kautta.

Ensimmäisen ryhmän työskentelyä seuranneessa loppukeskustelussa kävi ilmi, että osallistujat olivat kokeneet tarvinneensa enemmän taustatietoa käsiteltävästä aikakaudesta. Yksi osallistujista totesi, että he olisivat tarvinneet ohjeen siitä, että faktoista ei tarvitse kantaa huolta vaan voi lähteä liikkeelle sen tietomäärän pohjalta, joka sillä hetkellä on, ja työskennellä vapautuneesti mielikuvituksen varassa. Kouluttaja toimi ehdotetulla tavalla toisessa ryhmässä, ja mainittua ongelmaa ei enää esiintynyt.

Joka tapauksessa jakso nosti esille työskentelyn kannalta olennaisen elementin, nimittäin 'draaman ravitsemisen'. Käsitteellä tarkoitetaan osallistujien varustamista tarkoituksenmukaisella tiedollisella aineksella. Voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että osallistujat kokevat faktatiedon riittämättömyyden puutteena, jos sitä ei ole kylliksi tarjolla. Tai ellei selvästi tuoda esille, että työskentely tullaan rakentamaan kuvittelukyvyyn ja mielikuvituksen varaan.

5.2.3 Draamajakso 3, "Outsider 1"⁴⁰

JAKSON KUVAUS

Jakson nimi: Outsider

Teema: Ulkopuolisuus (alkuosa)

Käytetty draamatarina (pre-text): Ishi-intiaanin tarina. Tarina on kehitetty Langin. (1981) teoksen "Joki peittää jäljet" pohjalta.

Kolmas draamajakso perustui Pamela Bowellin Jyväskylässä (27.11.1992) pitämään draamajaksoon ja pyrki olemaan sille uskollinen. Myös jakson nimi säilytettiin alkuperäisessä muodossa, ikään kuin viittaamassa esikuvaan.

Draamatarina kertoo Ishi-nimisestä intiaanista, joka löytyi erään karjatilan pihalta v. 1911. Kukaan ei ymmärtänyt hänen kieltään, ja läheisen Orowillen kaupungin sheriffiä pyydettiin pidättämään hänet. Sheriffi sulki Ishin kaupungissa mielenvikaisten selliin. Hänen tarkoituksensa on saada miehestä lisätietoja ja ainakin suojella häntä kaupunkilaisten kiihtyneeltä uteliaisuudelta. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 7)

⁴⁰ 16. Ja 17.11.1994, kesto 2 oppituntia.

Draamajakson kuvaus

Kouluttaja johdatteli aluksi kontaktipiirissä ryhmän uuden käsitteen 'tie draamaan' (Way into Drama) pariin valottaen, miten siirtyminen 'tässä ja nyt' -tilanteesta fiktiiviseen draamamaailmaan voi eri yhteyksissä tapahtua. Useimmiten se tapahtuu draamatarinan välityksellä. Tällä kerralla mentiin draamaan virikekuvasta käydyn keskustelun kautta. Kouluttaja käynnisti jakson seuraavin sanoin:

Aiheemme tänään on ulkopuolisuuden ongelma; miltä tuntuu olla ulkopuolinen, syrjästä katsoja, syrjitty (outsider). – Jokainen meistä on varmasti joskus ollut tilanteessa, jossa on joutunut olemaan ulkopuolinen. Ei ole päässyt mukaan, vaikka kuinka olisi halunnut. Ei ole sopinut veneeseen. Ei ole otettu yhteiseen leikkiin. Ei ole mahtunut joukkueeseen jne. – Mitä muita tällaisia tilanteita on, jossa voi tahtomattaan joutua sivuun. Koetetaan keksiä yhdessä. (Kouluttajan muistiinpanot, ote 8)

Kun syntyneet ajatukset oli jaettu, niin kouluttaja antoi jatkopohdinnan aiheeksi kysymyksen, miltä ulkopuoliseksi jäävästä henkilöstä mahdollisesti tuntuu. Tarkoitus oli saada osallistujat puhumaan tunteista. Kun tunteita koskevat ajatukset oli jaettu, siirryttiin virikekuviin.

Jakson keskeisenä tavoitteena oli konkretisoida pedagogiseen draamaan liittyvä oppimissopimuksen (learning contract) käsite. Osallistujille jaettujen, Ishi-nimistä villi-intiaania esittävien kuvien perusteella etsittiin parityöskentelyn ja yhteisen keskustelun avulla ne tätä henkilöä koskevat piirteet, joista kaikki saattoivat olla yhtä mieltä.

Nämä piirteet kirjoitettiin lattialle kiinnitetyllä paperilla olevaan, luonnollisen kokoiseen ihmiskehon kaavaan sille kohdalle, josta hyväksytyt ominaisuudet kävi ilmi. Käytettiin uutta draamastrategiaa (Role on the Wall/Floor). Oppimissopimus piti sisällään ajatuksen, että hyväksytyistä piirteistä (ensimmäisessä ryhmässä köyhä, anova, poissaoleva, yksinäinen, kovia kokenut ja hylätty) pidetään tämän hahmon osalta kiinni, kun toiminnallinen vaihe alkaa. (Toisessa ryhmässä piirteet olivat tummaihoisen ja laiha.)

Oppimissopimuksen jälkeen osallistujat jaettiin neljän hengen ryhmiin. He saivat tehtäväkseen miettiä, mihin aikaan ja missä päin maailmaa luodun hahmon kaltainen henkilö olisi voinut tai voisi elää. Sen jälkeen heidän tuli ryhmissä muodostaa pysähtynyt kuva tilanteesta, jonka yhtenä osana oli edellä mainittu 'paperimies', ja jossa sen lisäksi piti jokaisen ryhmän jäsenen olla mukana. Sitten kuvat purettiin ja tulkittiin yksi kerrallaan keskittyen kuvan esittämään tilanteeseen ja sen herättämiin tuntemuksiin, kiinnittäen erityistä huomiota siihen, miten kuvan eri henkilöt suhtautuivat kuvan esittämään ulkopuoliseen hahmoon.

Jaksoa lähdettiin toteuttamaan analyysirakenteen mukaisesti. Kävi kuitenkin ilmi, että hahmosta käytävä keskustelu vaati huomattavasti enemmän aikaa kuin kouluttaja oli ajatellut. Hän joutui näin ollen valintatilanteeseen sen välillä, pitääkö hän kiinni omista pedagogisista perusnäkemyksistään, johon liittyi elävän keskustelun ja osallistujien äänen kunnioittaminen vai pitääkö hän tiukasti kiinni suunnitellusta aikataulusta. Hän teki ratkaisun pedagogisten periaatteitensa mukaan ja päätti jakaa teeman kahteen osaan. Ilmoitettuaan asian kouluttaja pyysi ryhmiä palaamaan omille alueilleen ja palauttamaan mieleen ne asemat

ja asennot, jotka oli luotu pysähtyneitä kuvia varten, koska seuraavalla kerralla oli tarkoitus jatkaa eteenpäin näistä kuvista. Kuten edellä olevasta kuvauksesta käy ilmi varsinaiseen Ishin tarinaan ei ensimmäisellä kaksoistunnilla ehditty olenkaan. Päiväkirjojen kirjoittamista edeltäneessä keskustelussa kouluttaja ilmoitti, että varsinainen aihetta koskeva loppukeskustelu tullaan käymään seuraavalla kerralla, kun tema on saatu päätökseen. Päiväkirjojen kirjoittamista seuranneessa yhteenvetokeskustelussa kouluttaja toi esille draaman alkuperän eli sen, että kysymyksessä oli Pamela Bowell'ilta omaksuttu jakso. Samalla hän otti esille eräitä Bowellin draamatyöskentelyyn liittyviä korostuksia. Jakson lopuksi opiskelijat saivat tilaisuuden kertoa jakson herättämistä ajatuksista.

Jakson rakenteellinen analyysi

Alkuperäisestä supistettu analyysirakenne käy ilmi liitteestä 10. Alun perin rakenne oli tarkoitus toteuttaa kaksoistunnin puitteissa. Kävi kuitenkin niin, että tema jouduttiin jakamaan kahteen osaan.

Käytetyt opetusmuodot ja draamastrategiat olivat tietoisuus (Way into Drama), parikeskustelu, koko ryhmän keskustelu, rooli seinällä (Role on the Wall/Floor), patsastyöskentely (Statues), patsaiden tulkinta, ajatusäänet (Voices in the Head) ja loppukeskustelu.

Pätevöitymisalueet olivat käsitteiden tie draamaan (Way into Drama) ja oppimissopimus (learning contract), sisäistäminen, toisen ihmisen asemaan asettumisen ja empatian kehittyminen, uuden draamastrategian (Role on the Wall/Floor) omaksuminen, ulkopuolisuuden laajempi ymmärtäminen sekä roolityöskentelytaitojen kehittyminen.

Kouluttajaperspektiivi

Kouluttajan keskeinen pyrkimys oli kahden pedagogiseen draamaan liittyvän peruskäsitteen, tie draamaan (Way into Drama) ja oppimissopimus (learning contract) konkretisoiminen käsiteltävän aiheen puitteissa. Linaan kouluttajan tutkimuspäiväkirjaa (16.11.1994) antaakseni lukijalle kuvan kyseiseen jaksoon liittyneistä muista ajatuksista.

Itse draamasessiota häiritsi sama ongelma kuin aikaisempiakin, aikapula. Yhtäältä olin pahoillani, koska emme päässeet jaksoa loppuun. Toisaalta olin hyvilläni, koska kesken jääminen johtui tehtävän synnyttämästä vilkkaasta keskustelusta, joka osoitti, että työskentely herätti ajatuksia. – Myönteinen lisä oli Yhdysvalloista tullut kirje, jossa tähdennettiin "the way into drama"-siirtymän tärkeyttä. Sisällytinkin tämän draamajakson johdanto-osaan. Sain sen vaikutelman, että sanoma meni perille.

Minulla oli oma erityinen tavoitteeni, jota lähdin ajamaan takaa heti jakson alusta. Näihin asti eivät kaikki opiskelijat ole ymmärtäneet sitä, että draamalle asetettujen tavoitteiden toteutuminen riippuu siitä, kuinka vakavasti fiktion paneudutaan. Pyrin siis avaamaan sen näkökulman, joka johtaa merkitykselliseen draamatyöskentelyyn. Halusin siirtää osallistujat show-mentaliteetista vakavaan tekemiseen. Arvioitessani draamajakson toteutumista jälkikäteen, totean että koko jakson ajan opiskelijat työskentelivät toivomallani tavalla.

Kaksi opiskelijaa on ilmoittanut kiinnostuksensa draaman käyttöön koulu-kiusaamiseen yhteydessä. Olin pyytänyt heiltä kuvan, joka voitaisiin tulkita niin, että siinä esiintyy kiusaamisen kohteena oleva lapsi. Olin ajatellut tehdä aiheesta kokonaisen draamassession.

Uutena asiana tuli esiin erään opiskelijan toivomus siitä, että ohjaisiin hänen Normaalikoulun ulkopuolella tapahtuvaa harjoitteluaan joulun jälkeen. Hän totesi, että tämänkertainen jakso oli osunut niin kuin hän asian ilmaisi 'naulan kantaan' ts. hän oli jakson aikana saanut idean. Hän haluaisi toteuttaa harjoittelunsa aikana koulu-kiusaamista koskevan jakson yhdessä toverinsa kanssa.

Opiskelijaperspektiivi

Ensimmäisen ryhmän päiväkirjoja yhdistivät aiheen tärkeyden korostuminen. Siihen liittyi käytyjen keskustelujen myönteinen kommentointi. Ulkopuolisuutta koskevaa, myös omakohtaista, pohdintaa esiintyi runsaasti. Toiminnan herättämiä tunteita kuvattiin, ja jatko-osaan kohdistuvia ajatuksia esitettiin. Positiivisten ja negatiivisten piirteiden nimeäminen oli vähentynyt. Tilalle oli tullut enemmän itsenäistä teemaan liittyvää ajattelua. Pedagogisen draaman ominaispiirteistä saivat teema, strategiat, eläytyminen, käydyt keskustelut ja reflektointi huomiota osakseen, mutta jälleen niin, että eri henkilöt mainitsivat eri asioita. Rauhallinen eteneminen sai kiitosta:

Ah, mikä ihana kiireettömyys. Oli upeaa työskennellä rauhassa jokaiseen työskentelyvaiheeseen paneutuen. Jäi mukava ja rauhaista olo. (Ursula 18/3)

Kiinnostus aiheen jatkamiseen oli herännyt. Selityksen tarjosi virikekuvan monipuolinen tarkastelu, joka jatkui draamamaailman rakentamisena hahmon ympärille:

Oli mielenkiintoista huomata, että liikkumattomat kuvat antoivat monisyisen kuvan sivullisesta henkilöstä ja tilanteesta sekä paikasta. Tämä ensimmäinen kerta oli sopivan innostava jatkoa ajatellen - odotukset ovat suuret... (Eero 07/3)

Toisen ryhmän päiväkirjojen yhteisiä piirteitä olivat aiheen, patsastyöskentelyn sekä käytyjen keskustelujen myönteinen kokeminen. Patsastyöskentely oli tullut tutuksi ja näin ollen käyttökelpoiseksi. Sen soveltaminen toimi hyvin. Teemaan liittyvää pohdintaa esiintyi runsaasti. Työskentelyn kiireettömyyttä kiitettiin. Lisäksi esiintyi eri asioihin kohdistuvia positiivisia kommentteja sekä vastaavasti toivomuksia ja kriittisiä kannanottoja. Pedagogisen draaman olennaisista ominaisuuksista olivat esillä teema, dramaturginen rakenne, käytetyt strategiat (erityisesti patsastyöskentely), eläytyminen, käydyt keskustelut sekä ymmärtäminen. Kommentit olivat myönteisiä.

Reflektio

Päiväkirjamerkintöjä yhdistää se, että aihetta pidettiin tärkeänä, koska monilla oli ulkopuolisuudesta omakohtaisia kokemuksia. Siinä vaiheessa, jossa kävi ilmi, että on viisasta luopua alkuperäisestä suunnitelmasta ja jakaa jakso kahteen osaan, seuraukset arveluttivat. Kävisikö niin, että mielenkiinto ja draamallinen jännite katoaisivat? Pelko jakson jakamisesta kahteen osaan osoittautui aiheetto-

maksi. Jakson jakamisesta seurannut kiireettömyys ja siihen liittyvä oppimisrauha osoittautui tavoittelemisen arvoiseksi asiaksi draamatyöskentelyssä.

Aiheen läheisyys ja tärkeys kävi myös selvästi ilmi. Tämä korostuu sitä taustaa vasten, että alkuperäisessä Bowellin jaksossa on voimakkaita draamallisia kohtauksia Orowillen kaupungissa. Huolimatta siitä, että kyseiset kohtaukset jätettiin pois ja huolimatta siitä, että jakso oli keskustelupainotteinen, sitä pidettiin useammassa päiväkirjassa siihen asti parhaana. Kiireettömyyden ohella aiheen läheisyys osoittautui tämän tutkimuksen valossa pedagogisen draaman kannalta olennaiseksi tekijäksi.

5.2.4 Draamajakso 4, "Outsider 2"⁴¹

JAKSON KUVAUS

Jakson nimi: Outsider (loppuosa)

Teema: Ulkopuolisuus

Lähtökohta: edellisen jakson jatkaminen, Ishin tarina

Jakson aluksi ryhmä asettui kontaktipiiriin. Kouluttaja johdatteli osallistujia tulevaan työskentelyyn käsittelemällä draamakokemuksen jakamista useammalle kerralle eli tilannetta, johon oli nyt päädytty. Sen jälkeen pohdittiin yhdessä keskustellen, miten draama luo merkityksiä. Myös etäännyttämisen ajatus otettiin esille.

Tämän jälkeen palautettiin mieliin edellisellä kerralla rakennetut pysähtyneet kuvat. Työskentelyä jatkettiin niin, että kullekin ryhmälle annettiin pariksi toinen ryhmä. Tämän toisen ryhmän jäsenille annettiin tehtäväksi valita parikiryhmän kuvasta oma henkilö. Sen jälkeen tuli keksiä omalle henkilölle sopiva repliikki tai ajatusääni. Seuraavaksi kuvan henkilöt saivat tehtäväkseen ohjata 'äänien antajia'. Heidän piti ensin asettaa 'äänien antajat' itsensä tilalle pysähtyneeseen kuvaan, minkä jälkeen heidän tuli jatkaa ohjausta niin, että he kertoivat sijaisilleen, mitä tapahtui ennen kuvan esittämää tilannetta ja miten tilanne jatkui sen jälkeen. Kun jokainen oli antanut omalle henkilölleen tarvittavan ohjauksen, katsottiin vuorotellen jokaisen ryhmän kehittämä kokonaisuus. Se sisälsi yhteisen liikkeellelähden, hetkellisen yhtäaikaisen pysähdyksen (pysähtyneen kuvan) ja sitä seuranneen lyhyen jatkotoiminnan. Tämän jälkeen osallistujat jaettiin kolmeen ryhmään ja he saivat tehtäväkseen suunnitella ja esittää pienoisenäytelmän, jossa ulkopuolisuuden teema on keskeinen. Tehtävää rajoitettiin niin, että sen tuli tapahtua aikuisten maailmassa. Sen jälkeen pienoisenäytelmät katsottiin.

Loppukeskustelu kontaktipiirissä tapahtui vakiintuneen tavan mukaan ensin yhdessä naapurin kanssa ja sitten joukolla. Keskustelun aluksi kouluttaja luki Ishin tarinan. Opiskelijoiden jaksoa koskevien kommenttien jälkeen kouluttaja haastoi osallistujia pohtimaan, mihin opettajankoulutuksen aikana kohdatuihin teoreettisiin lähtökohtiin (kasvatuspsykologia, sosiologia, filosofia, taidekasvatus jne.) pedagogisen draaman piirissä kohdatut asiat voitaisiin kiinnittää. Mitä teoreettisia yhteyksiä on löydettävissä? Päiväkirjan kirjoittamista seuran-

41 23. ja 24.11.1994, kesto 2 oppituntia.

neen yhteenvetokeskustelun aikana kouluttaja välitti Bowellin näkemyksen draamatyöskentelyn turvallisesta käynnistämisestä lasten, nuorten ja kokemattomien osallistujien kanssa työskenneltäessä: “Emmehän me lasta uimaan opettaessamme lähde liikkeelle altaan syvimmästä päästä.” Pelkistetysti tämä tarkoittaa etenemistä helpommista tehtävistä vaativampiin myös draamaopetuksessa. Pitkin matkaa kouluttaja teki rinnastuksia pedagogisen draaman ja taiteellisen teatterin yhtymäkohtien välillä.

Jakson rakenteellinen analyysi

Se, että ulkopuolisuuden teema jakautui kahdelle kerralle, merkitsi uuden analyysirakenteen kehittämistä jälkimmäiselle kaksoistunnille. Rakenne käy ilmi liitteestä 11. Painopiste oli tällä kerralla aikuisten maailmaan ja tähän päivään liittyvien pienoisenäytelmien suunnittelussa ja esittämisessä. Kontaktipiirissä tapahtuneen johdannon jälkeen siirryttiin suoraan toiminnalliseen osuuteen ilman keskustelua, koska kysymyksessä oli edellisellä kerralla aloitetun draamatyöskentelyn jatkaminen.

Käytetyt opetusmuodot ja draamastrategiat olivat rooli seinällä (Role on the Wall/Floor), patsastyöskentely (Statues), ajatusäänät (Voices in the Head), toiminta oman roolihenkilön ohjaajana ja loppukeskustelu.

Pätevöitymisalueet olivat edellisessä jaksossa esiintyvien lisäksi alustava kosketus henkilöohjaukseen ja ajoituksen merkitykseen draamatyöskentelyssä, ulkopuolisuuden laajempi ymmärtäminen, progressiivisesti kehittyvien (helpommasta vaativampaan) draamallisten tehtävien tärkeyden oivaltaminen sekä roolityöskentelytaitojen kehittyminen.

Kouluttajaperspektiivi

Jaksoon sisältyi kaksi päätarkoitusta. Ensimmäinen oli mallin antaminen siitä, miten pedagogisessa draamassa voidaan edetä turvallista tietä helpommasta vaikeampaan. Lähdetään pysähtyneistä kuvista, lisätään ensin äänet ja sitten liike, tavalla, jossa yksityisen osallistujan vastuu on vähäinen. Lopuksi päädytään tuokioon, jossa pitäisi pystyä samanaikaisesti hallitsemaan useampia elementtejä, muun muassa ajoitus. Vaativin osuus jäi vielä haparoinnin asteelle eli edustamaan demonstraatiota kyseisestä tekniikasta. Toinen tarkoitus oli tarjota tilaisuus käsiteltävän teeman syvälliseen käsittelyyn itse suunnitellun pienoisenäytelmän välityksellä.

Opiskelijaperspektiivi

Ensimmäisen ryhmän päiväkirjoissa yhteisiä piirteitä olivat ulkopuolisen roolin monipuolinen tarkastelu ja opettajan pedagogisen vastuun korostaminen näin tunnepitoista teemaa käsiteltäessä. Pelättiin sitä, että jos joku oppilas sijoitetaan ulkopuoliseen rooliin, niin hän saattaa leimautua ulkopuoliseksi. Vastaavasti tarjottiin ajatusta siitä, että jokaisen oppilaan tulisi olla tässä roolissa vuorollaan. Monet liikkuvat syvällisyys/pinnallisuus-ulottuvuudella ja ottivat myönteisesti

kantaa saman aiheen jatkamiseen, vaikka välissä oli viikon tauko. Outsider-jakson ilmapiirin todettiin olleen jälkimmäisellä kerralla kevyempi. Itse suunnitellut pienoisenäytelmät olivat tehneet vaikutuksen. Niiden sisältämä paradoksi tiedostettiin: vaikka ne olivat kärjistettyjä, ne koskettivat omaa elämänpiiriä.

Pedagogisen draaman ominaispiirteistä nousivat esiin voimakkaimmin 'näytelmien tekeminen pienryhmissä'-strategian tarjoamat kokemukset, roolityöskentelyyn liittyvät kysymykset sekä keskustelua koskevat kommentit. Näiden kolmen välillä vallitsee tasapaino. Muista piirteistä mainittiin eläytymisen/samaistuminen, patsastyöskentely sekä uutena toimiminen ohjaajan roolissa.

Toisen ryhmän päiväkirjoissa esiintyi runsaasti teeman syvällistä pohdintaa. Muita yhdistäviä piirteitä olivat erilaiset tunnekokemukset, tarinaa koskevat kommentit sekä roolien maailmaan ja käytettyihin strategioihin liittyvät mielipiteet. Sovelluskelpoisuutta luokkahuonetilanteeseen pohdittiin ja arkaan aiheeseen liittyvää pedagogista huolta kannettiin edellisen ryhmän tapaan. Nykypäivään liittyneet pienoisenäytelmät oli moni kokenut pinnallisiksi toisin kuin ensimmäisessä ryhmässä, ja moni olisi halunnut saada kokemuksen outsiderin roolista. Kaksi opiskelijaa liitti työskentelyn laajempiin teoreettisiin yhteyksiin, toinen konstruktivismiin ja toinen sosiologian opintojen yhteydessä esillä olleeseen rooliteoriaan. Myös pedagogista draamaa työskentelytapana arvioitiin. Lauseet olivat myönteisiä. Pedagogiselle draamalle ominaisista piirteistä mainittiin tarina, teema, roolit, empatia ja käytetyt strategiat, joista erityisesti uutena tarjottu roolien vaihto oli herättänyt vastakaikua.

Reflektio

Turvallisen tien rakentaminen draamaprosessiin muodostui tarkoitushakuisuutensa vuoksi luonteeltaan tekniseksi suoritukseksi. Sen seurauksena monet kokivat jakson kevyemmäksi ja hauskemerkiksi kuin edellisen. Tämä tapahtui syvällisyyden kustannuksella. Merkilläpantavaa on, että monet olisivat halunneet saada kokemuksen siitä, miltä syrjitystä tuntuu eli olla syrjityn roolissa. Halukkuus viittaa siihen, että draamassa tarjolla olevat tunnekokemukset koetaan houkuttelevina ja niiden nähdään olevan merkityksellisiä: Se mitä draamamaailmassa tapahtuu, ei ole totta. Toisaalta, jos työskentelemme fiktiossa tosissamme, se voi olla harvinaisen totta.

Loppukeskustelussa tulivat esille omien kokemusten pohjalta lähtevä oppiminen, sosiaaliset roolit ja vuorovaikutuksen psykologia. Myös huumorin osuus ja alitajunnasta ammentamisen ajatus ilmaistiin. Se, että osallistujat jaksoivat edelleenkin osallistua keskusteluihin aktiivisesti ja tuoda avoimesti esiin pedagogisen ymmärryksensä, voidaan tulkita osoitukseksi hyvästä motivaatiosta.

Ryhmässä esitettiin kysymys, miksi kouluttaja tekee tutkimusta. Yksi opiskelijoista ei halunnut kertoa ajatuksistaan eikä tunteistaan ennen kuin päiväkirjat oli kirjoitettu, jotteivät hänen puheensa vaikuttaisi toisten päiväkirjoihin. Tällainen mahdollisuus oli tietysti olemassa. Päiväkirjat eriytyivät kuitenkin voimakkaasti, vaikka niiden kirjoittamista edelsi aina loppukeskustelu, jossa usein suoraan pyydettiin tuomaan esiin draamajakson herättämiä ajatuksia,

tunteita ja elämyksiä ikään kuin valmistavana askelmana päiväkirjatyöskentelyä ajatellen. Pedagoginen draama, kollektiivisen oppimiskulttuurin edustajana, näyttäisi tuottavan hyvin yksilöllisiä oppimiskokemuksia. Sellaisena yhteisenä piirteenä, joka tuli esille niin loppukeskustelussa kuin päiväkirjoissakin, esiintyi tarve saada kokea, miltä ulkopuolisesta/syrjitystä tuntuu Outsider-jaksossa.

5.2.5 Draamajakso 5, "Koulukiusaaminen"⁴²

JAKSON KUVAUS

Jakson nimi: Koulukiusaaminen

Teema: Koulukiusaaminen

Käytetty draamatarina (pre-text): keksitty sanomalehti uutinen/E. Laakso

UUTINEN KAAKKOIS-SUOMEN SANOMISSA

"Vuoksenniskan Tapiolan ylä-asteen 7 lk:n oppilas löydettiin menehtyneenä läheisen metsäsaarekkeen alueelta. Hirvimetsällä ollut seurue törmäsi ketjussa edetessään poikaan, joka oli vajonnut vyötäröä myöten suonsilmäkkeeseen. Hän oli ilmeisesti eksynyt. Poika oli luokkatoverien kertoman mukaan poistunut koulusta ennen viimeistä oppituntia. Hän oli juossut itkien metsään. Opettaja ei ollut huomannut poissaoloa ja kertoi pojan olleen tasapainoinen ja esimerkillinen oppilas. Vanhemmat ovat järkyttyneitä ja kertovat, että pojan suhtautuminen koulunkäyntiin oli muuttunut täydellisesti tänä syksynä. He olivat muuttaneet Vuoksenniskalle alkukesästä. Perheessä on riideltä kouluunlähdistä. Eräs luokkatovereista sanoi, että Makea kiusattiin koulussa paljon. Tapauksen taustaa tutkitaan ja rehtori Vaarantaus järjestää vanhempainillan, jonka aiheena tulee olemaan "Oppilaan turvallisuus." (Kouluttajan muistiinpanot, ote 9.)

Kouluttaja aloitti draamajakson näyttämällä piirtoheittimellä kolme kuvaa, joiden kautta menttiin päivän aiheeseen. Vakiintuneen mallin mukaisesti keskusteltiin aiheesta ja siihen liittyvistä kysymyksistä kontaktipiirissä ensin vierustoverin kanssa ja sitten joukolla. Tämän jälkeen kouluttaja luki keksimänsä sanomalehti uutisen. Sitten ryhdyttiin rakentamaan taustaa pojan tarinalle pitämällä kiinni siitä, mitä uutinen oli tilanteesta jo välittänyt. Taululle kerättiin yhdessä keksien lisätietoja pojan vanhemmista, sisaruksista, kotioloista, entisestä kotipaikasta, ja harrastuksista, periaatteen ollessa, että tehty ehdotus hyväksyttiin. Näiden koottujen 'faktojen' pohjalta tehtiin oppimissopimus, jonka mukaan taululla olevat seikat ovat voimassa jatkotyöskentelyn ajan.

Sen jälkeen jakauduttiin ryhmiin, jotka saivat tehtäväkseen suunnitella ja toteuttaa metsään juoksua edeltävän kohtauksen. Näyteltyjen kohtausten jälkeen otettiin ryhmissä käyttöön strategia 'kuuma tuoli' (Hot Seating) eli tuoliin istutettiin kiusatun roolin haltija ja myöhemmin joku kiusaajista. Muu ryhmä haastatteli tuolissa istujaa, joka vastasi roolissa kysymyksiin, joita hänelle tapahtuneen johdosta tehtiin. Seuraavaksi kouluttaja ryhtyi välittämään strategiaa 'päivä elämässä' (A day in Life). Ajan niukkuuden tähden hän teki sen kertomalla.

Tämän jälkeen otettiin käyttöön 'omantunnon kuja' (Conscience Alley) eli osallistujista muodostettiin kaksi riviä, joiden välistä kulki kouluun johtava tie. Sen toisessa päässä oli koulun portti. Opiskelijat jaettiin kahteen yhtä suureen

⁴² 30.11. ja 1.12.1994, kaksi oppituntia.

ryhmään. Puolet opiskelijoista keksi sanottavakseen ajatuksia, joiden takia kannattaisi mennä kouluun. Toiset taas ajatuksia, joiden takia ei ollut syytä mennä sinne. Tämän jälkeen tarinamme poika lähti liikkeelle tämän 'omantunnon kujan' toisesta päästä, kulkien koulua kohti silmät suljettuina ja kuunnellen niitä ääniä, joita kujan molemmilta puolelta kuului. Hänen tehtävänä oli kujan läpi käytyään tehdä ratkaisu, mennäkö kouluun vai jättääkö menemättä ja kääntyä pois. Jos hän ylitti kujan päähän merkityn rajaviivan, se merkitsi, että hän tuli kouluun. Ellei hän lopuksi ylittänyt sitä, hän jättäytyi koulusta pois.

Draamalle rakennettiin joka tapauksessa uuden ystävän kautta onnellinen loppu. Ensimmäisessä ryhmässä demonstroitiin lisäksi 'kirjeen kirjoittaminen' (Letter) niin, että yksi osallistujista asettui pöydän ääreen kirjoittamaan. Muut ryhmän jäsenet asettuivat hänen taakseen, ja poika kirjoitti sen mukaan, mitä ajatusäänet hänen selustastaan sanelivat. Kouluttaja kehitti ensimmäisessä ryhmässä vielä erillisen positiivisen lopun, jossa pojan tultua kouluun eräs luokkatovereista sanoi hänelle: "Älä välitä, mää oon sun kaveri." Sen jälkeen seurasi parikeskustelu, päiväkirjat ja kouluttajan viimeinen yhteenveto. Loppukeskustelussa käsiteltiin koulukiusaamiseen liittyviä kysymyksiä, kiusatun roolin, siitä irti pääsemisen, kiusaamishalun heräämisen, koulun ja opettajan mahdollisuuksien kannalta. Päiväkirjojen kirjoittamisen jälkeisessä yhteenvedossa eli 'tietoiskussa' kouluttaja toi esiin seuraavia seikkoja. Draama on aikaa kuluttava työtapa (time consuming), jossa keskeistä on oppimisrauhan turvaaminen. Kouluttaja nimesi uudet strategiat ja korosti jännitteen eli voimakkaitten draamallisten tilanteiden merkitystä vedoten Pamela Bowellin⁴³ esittämään ajatukseen: "Poor tension means poor drama and poor drama means poor learning."

Jakson rakenteellinen analyysi

Jakson dramaturginen rakenne käy ilmi liitteestä 12. Painopiste oli koulukiusaamista havainnollistavien kohtausten suunnittelussa ja toteutuksessa. Sen lisäksi työskentelyyn sisältyi keskustelua ja kokemusten jakamista.

Seuraavat opetusmuodot ja draamastrategiat olivat käytössä: sarja piirtoheitinkuvia (tie draamaan), alkukeskustelut (parin kanssa, koko joukolla), 'lehtiartikkeli', luodaan pojan tarina (oppimissopimus), näytelmien tekeminen pienryhmissä, kuuma tuoli (Hot Seating), kirjeen kirjoittaminen (Letter), omantunnon kuja (Conscience Alley), päivä elämässä (A Day in the Life), loppukeskustelu ja loppuyhteenveto.

Pätevöitymisalueet olivat sovelletun 'Newcastlen koulun' työskentelymallin lujittuminen osallistujien henkilökohtaiseksi omaisuudeksi, toisen ihmisen asemaan asettumisen taidon eli roolinoton kehittyminen, kohtausten rakentamisen ja näyttelemistaitojen kehittyminen, useiden uusien draamastrategioiden omaksuminen (kuuma tuoli, omantunnon kuja, kirje, vuorokausi elämässä) sekä aikaisemmin kohdattujen vahvistaminen, ristiriitaisten ajatusten kohtaamistaidon vahvistuminen sekä koulukiusaamiseen liittyvien tekijöiden laajempi oma-kohtainen ymmärtäminen ja niiden käsittelymahdollisuuksien laajentaminen.

⁴³ Bowell draamajakson aikana 27.11.1992.

Kouluttajaperspektiivi

Kysymyksessä oli kouluttajan suunnittelema draamajakso ja sen ensimmäiset toteutukset. Tarkoitus oli muun muassa palvella kahta ryhmään kuuluvaa opiskelijaa, jotka olivat ilmaisseet haluavansa käyttää pedagogista draamaa koulu-kiusaamisen yhteydessä eli tavoitteena oli tarjota heille näkökulmaa tähän kysymykseen. Luonnollisesti aihe oli tärkeä jokaisen opettajaksi opiskelevan kannalta. Molemmissa ryhmissä jakso herätti voimakasta vastakaikua, ja esitetyjä pienoisesityksiä pidettiin koskettavina. Draamajakso toteutui analyysirakenteessa esitetyllä tavalla, ja se merkitsi ehyttä kokonaisuutta. Aikaa oli riittävästi.

Opiskelijaperspektiivi

Ensimmäisen ryhmän päiväkirjoissa korostettiin aiheen ajankohtaisuutta ja tärkeyttä. Se liitettiin monin tavoin kehittyvään opettajuuteen. Työskentely oli herättänyt voimakkaita tunteita ja paljon erilaisia ajatuksia. Draamaesitykset oli koettu vaikuttaviksi ja uudet strategiat mielenkiintoisiksi. Voimakkaimmin mielipide on ilmaistu seuraavassa lainauksessa.

Ehjin kokonaisuus tähänastisista

antoisin " "

syvin " "

alusta asti pääsi käsiksi

=> vahva, tosi tarina alussa sai aikaan voimakkaat, vaikuttavat näytelmät/tarinat.

Oikein otti itselläkin kipeää, kun katsoi toisten tuotoksia. Ne olivat niin mahdollisia ja niin kipeitä. (Heini 03/5)

Opiskelijat olivat palauttaneet mieleen muistikuvia omasta menneisyydestään kiusaajana ja/tai kiusattuina. Positiivisen loppuratkaisun tärkeyttä korostettiin, aiheen ollessa näin rankka. Pedagogisen draaman luonnetta pohtivia kommentteja esiintyi. Tarjottujen ehdotusten yhdessä hyväksyminen koulukiusaatun lapsen taustaa rakennettaessa koettiin hyväksi lähtökohdaksi. Yhdessä hyväksytyyn on helpompi jatkossa sitoutua. Tämä ei luonnollisestikaan ole välttämättä helppoa, koska jokaisella on omat mielikuvansa ja niistä luopuminen yhdessä rakentamisen hyväksi on joskus vaikeata.

Kun ryhdyttiin rakentamaan kiusatun henkilöllisyyttä, tunnelma ehkä hiukan loppahti. Tai ei loppahtanut, mutta jotkut asiat olivat vain niin voimakkaassa ristiriidassa omien ajatusten kanssa, että en kyennyt niitä täysin nielemään (Reija 14/5).

Ominaispiirteistä otettiin kantaa teemaan, tarinaan, pienoisesityksiin, toimintaan rooleissa sekä uusiin draamastrategioihin. Työskentelytapaan liittyvistä alueista mainittiin asettuminen toisen (myös lapsen) asemaan, samaistuminen ja empaattisuus. Molemmissa ryhmissä esitettiin kritiikkiä siitä, että uudet strategiat käsiteltiin liian hätäisesti.

Toisen ryhmän päiväkirjoissa korostui jakson tunnepitoisuus. Lähes poikkeuksetta kirjoittajat koskettelivat koettuja tunteita ja tunnetason kysymyksiä. Myös syvällistä teemaan liittyvä pohdintaa esiintyi runsaasti. Jakso oli tehnyt miltei jokaiseen voimakkaan vaikutuksen. Monessa päiväkirjassa kommentoi-

tiin myös aihetta, sen syvällisyyttä, sekä kiusaajan tai kiusatun rooliin liittyviä tuntemuksia. Uusia strategioita, kuuma tuoli ja omantunnon kuja, pidettiin hyvinä. Näytelmien tekeminen pienryhmissä eli tuotetut pienoisenäytelmät oli koettu yhtäältä vaikeina, koska tunteiden syvyyden ja aitouden saavuttaminen oli koettu haastavaksi tehtäväksi. Toisaalta ne oli koettu myös vaikuttaviksi. Pedagogisen draaman perustekijöistä mainittiin tie draamaan, teema, dramaturginen rakenne, roolityöskentely ja käytetyt strategiat. Menetelmään liittyvistä ominaispiirteistä päiväkirjoissa esiintyivät asettuminen toisen asemaan ja sen kautta tapahtuva asian ymmärtäminen. Myös empatia mainittiin.

Reflektio

Uskottavuuden rakentaminen (building belief) keksityn sanomalehti uutisen avulla onnistui hyvin. Yhdessä alussa esitettyjen puhuttelevien virikekuvien kanssa se toimi hyvänä ponnahduslautana tulevaan työskentelyyn osoittaen samalla, kuinka tärkeitä ovat pedagogisen draaman ensimmäiset vaiheet. Niihin tulisi panostaa. Viimeisen draamajakson onnistumista voidaan tulkita lähtien koulutettavien aidosta tarpeesta saada välineitä ajankohtaiseen ongelmaan, jonka opettajaksi opiskelevat tulisivat joka tapauksessa tulevassa tehtävässään kohtaamaan.

5.3 Kolmen opiskelijan draamakokemukset

Seuraavat kolme esimerkkitapausta on valittu niin, että niiden voidaan katsoa edustavan erilaisia tapoja suhtautumisessa draamatyöskentelyyn. Vaihtelua esiintyy sekä intensiteetin että painopisteiden suhteen. Valitut (2 naista ja 1 mies) osallistuivat jokaiseen draamajaksoon. Nimet ovat peitenimiä, kuten kaikissa lainauksissa. Seuraavassa esitetään tutkijan tekemät selostukset opiskelijoiden laatimista päiväkirjamerkinnöistä ja niihin perustuvat arvioinnit heidän työskentelynsä luonteesta.

5.3.1 Pirjo

Tässä yhteenvedossa ja seuraavissa on päiväkirjat muutettu narratiivin muotoon. Yksittäisen päiväkirjan eri merkitysyksiköt on erotettu toisistaan väliviivalla.

Pirjon tunnelmat ovat olleet ihan hyvät. Hän arvelee sen mahdollisesti johtuneen harjoitusten sisällöstä, tukitarinan sisällöstä lähinnä. – Hänelle itselleen usko, ikuinen elämä, kaikkien päämäärien äiti, on yhä vain tärkeämpää elämässä. – Hänestä juttuja on ollut kiva tehdä, ryhmähenki on ollut hyvä ja juttujen ideat ovat syntyneet nopeasti. Roolit oli myös ollut helppo jakaa. Ei ole ollut tunnetta “aina tuo saa tehdä”. – Elämyksien tasolla harjoitukset ovat olleet hänen mielestään hyviä sekä itseä että oppilasluokkaa ajatellen. – Hän katsoo, että Suomen historiastakin löytyy nyky-Jugoslavian kaltaisia tilanteita. Perheitä hajoaa, on ehkä kuolemaa, ikävää, ja hätää. – Hän on kokenut voimakkaan empaattisena suhtautumisen eroon ja hätään. – Hänestä on tuntunut jännittävältä myös koivu ja tähti-sadun herättämä mielikuva suhteessa nykyajan yhteiskuntaan. Ihmiset etsivät tähteään idän uskonnoista, new agesta jne. Löytyykö kuitenkaan todellinen sisäinen rauha? (Päämäärä)

Pirjon mielestä on ollut mielenkiintoista todeta itsessä ryhmätyössä ilmenevät “hyvät me - pahat he”-tuntemukset. – Vaikka hänen on ollut vaikea keskittyä, hän on elämyksen tasolla kokenut kaikenlaista: saattanut aavistaa uuden aloittamiseen, heimojen Suomeen muuttamiseen, liittyvän odotuksen ja jännityksen. – Häntä on kiinnostanut välittömästi saada selville oikean oppilasluokan reagointi aiheeseen: miten he suhtautuisivat ventovieraaseen ihmiseen? Miten tuntisivat asiat ja tehtävät? Vaikuttaisiko tämä positiivisesti? Tiedollisesti? – Hän on huomannut heti ryhmän yleisen hengen vaikuttavan omaan suoritukseen: mitä vakavammin muut ovat ottaneet asian, sitä vakavammin on hänkin sen ottanut. – Mielenkiintoista, ovat olleet hänen päällimmäiset tuntemuksensa. – Hänen mielestään aika kuluu liian nopeasti. Hän pohtii miten käy koulussa, kun on käytettävissä vain 45 min., ja jos lapset ovat tottuneet katsomaan kelloa ja lähtemään pois? – Hänestä ohjaajan työskentely on ollut hyvää. Hän sanoo itsekin tavoittelevansa selkeyttä ja ytimekkyyttä. Hänen mielestään ihmisillä on kuitenkin halu tehdä heti. (Konsensus)

Pirjon mielestä teema on ollut hyvä, jokaiselle joskus, jossakin tilanteessa ajankohtainen. Se on saanut hänet jälleen kerran miettimään omaa suhtautumistaan toisiin, yksin tai ryhmän jäsenenä. Otanko huomioon? Omat hylättyinä ja syrjäytyneinä olon kokemukset ovat nousseet taas ikävinä häivähdyksinä mieleen. Hänen mielestään on hassua se, että hän vasta nyt on alkanut tajuamaan, ettei syy syrjässä olemiseen ole välttämättä koko hänen olemuksessaan. Hänestä siinä on muistettavaa loppuelämäksi. – Hänestä on ollut mielenkiintoista mustan henkilön käyttö tehtävässä. Siitä on hänelle tullut mieleen oma suhtautuminen köyhyyteen ja syrjäytyneisiin, mutta myös oma suhde mustiin pakolaisiin. Hän kysyy itseltään, olenko välinpitämätön, piittaamaton? – Hänen mieleensä on herännyt kysymyksiä: miten muuttua välittäväksi lähimmäiseksi? Miten välittää toisista tavalla, josta olisi todellista hyötyä? Miten vaikuttaa oppilaiden asenteisiin? Ja hän päätyy pohdinnassaan ajatukseen, että on hyväksyttävä se, ettei jokaista voi auttaa. (Outsider 1)

Pirjoa ei ole tuona päivänä kovin paljon haluttanut työskennellä. Hän arvelee, että ehkäpä harjoituksetkin ovat olleet kevyempää sarjaa, ainakin tunteen tasolla. Häntä on tuntunut myös, että hän edellisen kerran jälkeen mietti itse noita asioita. Nyt ne eivät enää olleet tuntuneet niin tuoreilta tai yleensä niin tärkeiltä ja ajankohtaisilta mieltä. – Hänen mielestään olisi ollut tarpeen käsitellä outsidersin fiiliksiä. – Hän pohtii, kunkahan voisi kehittää omaa suhtautumista outsidersiin, niin ettei ajattelisi ehdottomana "niitähän on aina, jollakin tasolla". Voisikohan sosiaalisia taitoja treenata? Miten ottaa mukaan joku outo, tyhmempi, rumempi tms.? Hänestä erilaisuuden sietäminen ja hyväksyminen ei riitä, jos se jää ajatustasolle ilman tekoja. (Outsider 2)

Pirjo kertoo kokeneensa elämyksen tasolla tunteita siitä, millaista on kiusata toista ja päätyy ilmaisuun “viha ruokkii vihaa”. Hän on tuolloin koko ajan miettinyt, miten kertakaikkisen hirveää olisi joutua toisten kiusaamaksi/ hyljeksityksi pitemmäksi aikaa. Miltä se tuntuu lapsesta, joka ei osaa järkeillä asioita niin, että ehkä toisissa on vikaa, eikä yksin minussa. – Harjoitukset ovat hänestä olleet ihan hyviä. Niissä on ollut pudottava kerta kaikkiaan opettajan tasolta lapsen tasolle. On pitänyt miettiä asioita konkreettisemmin ja lyhyellä tähtäimellä. Miltä juuri nyt tuntuu? Miksi ei juuri nyt huvita lähteä kouluun? – Hänen mielestään sessio on ollut ihan hyvä. (Koulukiusaaminen)

Pirjolle on ominaista, että hän työskentelee yleisesti ottaen *syvällisellä* tasolla, mikä ilmenee siten, että teemoihin liittyvä työskentely (itse toiminta ja siihen liittyvät keskustelut) herättävät hänessä haastavia *kysymyksiä*, joihin hän etsii ratkaisuja. Kaiken kaikkiaan Pirjo kuvaa kokemaansa tavalla, joka vastaa niitä pyrkimyksiä, mihin draamaopetuksella pyritään, toisin sanoen erityisen kautta etsitään omakohtaista *universaalia ymmärtämistä*. Sen lisäksi hänen analyysinsä ovat moniulotteisia ja teräviä, antaen vaikutelman täysipainoisesta työskentelystä prosessien aikana. Pirjo pääsee hyvin mukaan alusta lähtien. Hän kuvaa tuntemuksiaan, avaa oman *arvomaailmansa*, kiinnittää huomiota *ryhmään* ja arvioi ‘harjoitusten’ *soveltuvuutta* niin itselle kuin oppilaillekin. Hän löytää toteutetulle dramaprosessille *analogian nyky-Jugoslaviasta* ja kertoo voimakkaan *empaattisesta* kokemuksesta suhteessa eroon ja hätään. Ensimmäisen päiväkirjan

loppuun Pirjo luo kuvan nykyihmisten onnen etsinnästä ja herättää kysymyksen, löytyykö *sisäinen rauha*? (Päämäärä)

Konsensus-session merkinnät jakautuvat moneen suuntaan. Pirjo kommentoi omia positiivisia tuntemuksiaan, *kokemaansa*, havaintojaan *ryhmästä ja sen vaikutuksesta* omaan työhönsä sekä *ohjaajan* toimintaa. Pääpaino on kuitenkin välittömässä halussa saada tietää, miten *oikea oppilasluokka* reagoisi: Mitä he tunsivat? Vaikuttaisiko positiivisesti? Tiedollisesti? Pirjo aavistelee, että koulun perinteinen *ajankäyttö* voi aiheuttaa ongelmia. Ohjaajan toimintaan liittyen hän näkee jännitteen siinä, että ihmiset haluavat toimia heti. (Konsensus)

Ulkopuolisuutta koskevassa ensimmäisessä päiväkirjassa Pirjo toteaa teeman alleviivatusti hyväksi, minkä jälkeen hän pohtii omaa suhtautumistaan laajasti. Hän peilaa läpikäytyä *omiin ikäviin kokemuksiinsa* ja löytää uuden oivaluksen, joka tarjoaa mahdollisuuden jopa *henkilökohtaiseen muutokseen*. Sitä seuraa *syryttyjen ihmisryhmien* nimeäminen ja sarja itselle esitettyjä haastavia kysymyksiä, joihin sisältyy oppilaiden *asenteisiin vaikuttamisen* alue sekä *realiteettien* hyväksyminen. (Outsider 1)

Jatko-osa vetoaa Pirjoon muita sessioita vähemmän. Syiksi tähän hän ilmoittaa sen, että sessio oli kevyempi ja että hän edellisellä kerralla kävi teemaan liittyviä asioita. Nyt oli tuoreus hävinnyt. Pirjo esittää toivomuksen, että *ulkopuolisen tunteita* olisi käsitelty, minkä jälkeen hän ryhtyy *pohtimaan omia asenteitaan* ja esittää kysymyksen, *voisikohan sosiaalisia taitoja oppia*. Hän päättää päiväkirjan julistamalla, että sietäminen ja hyväksyminen *eivät riitä*, jos se jää ajatus- tasolle *ilman tekoja*. (Outsider 2)

Koulukiusaamisteema tuottaa tunteita ja kokemuksia päätyen ajatukseen *”viha ruokkii vihaa”*. Päiväkirjaa hallitsee *asettuminen toisen (lapsen) asemaan* ja siinä erityisesti se, miten hirveältä kiusaaminen mahtaa tuntua, koska lapsi ei osaa järkeillä asioita. Pirjo mainitsee opettajan tasolta siirtymisen lapsen tasolle ja siihen liittyvän konkreettisuuden session yhtenä piirteenä ja antaa *positiivisen arvion* sekä ‘harjoituksista’ että sessiosta kokonaisuudessaan. (Pirjo on yksi niistä opiskelijoista, joille voisi antaa nimen ‘syvyyssukeltajat’.)

5.3.2 Minna

Minnasta kameran läsnäolo on tuntunut aluksi shokeeraavalta. Hän ei ole saanut ajatuksia kokoon taikka eriteltyä. Onneksi tunti on ollut niin pitkä ja on ollut paljon mielenkiintoista tekemistä, että pian kamera unohtui ja hän pystyi keskittymään työhön. – Harjoitukset (episodit) ovat olleet inspiroivia ja hänestä on ollut ihanaa, kun on päässyt itse toimimaan. (Päämäärä)

Minna ilmoittaa, ettei toisella kerralla ole oikein irronnut. Hän arvelee, että on ollut ilmeisesti liikaa arkipäivän asioita mielessä. Ongelmia hänelle on aiheuttanut se, ettei hänellä ole ollut tarpeeksi tietoa tuon ajan historiasta. Hän ei ole uskaltanut avata suutaan, ettei sanoisi mitään typerää, tai mitään mikä ei ole totta. – Harjoitukset (episodit) ovat olleet kuitenkin kivoja, hän on päässyt taas itse toimimaan. Strategiat ovat hänen mielestään varteenotettavia omassa työskentelyssä tulevaisuudessa. (Konsensus)

Minnan mielestä on ollut ikävää kun aika on loppunut kesken! Määränpää on jäänyt epäselväksi, koska harjoitusta jatketaan viikon kuluttua. Hän on pohtinut, vieläkö pystyy paneutumaan aiheeseen pitkän ajan jälkeen. – Hänen mielestään päivä on ollut keskustelupainotteinen. Hän olisi toivonut enemmän toimintaa. Hänelle on pysähtynyt vaikutelma jäänyt päällimmäiseksi mieleen. (Outsider 1)

Minnan mielestä on ollut mukava päivä. On saanut todella paneutua ajattelemaan outsiderin osaa. – Hän toteaa, että vaikka hän kritisoi viimeksi sitä, että aihe oli jäänyt kesken hän on nyt todennut, että niin oli kuitenkin parempi. Aihe oli hautunut kunnolla viikon aikana. Hänellä oli herännyt kuitenkin ajatus näistä pikku näytelmistä. Jos niitä toteutetaan koulussa, niin olisiko hyvä järjestää niin paljon aikaa, että jokainen näytelisi myös sitä hyljättyä? Jos vain yksi joutuu hyljätyn osaan, niin jääkö lapselle tunne miksi juuri minä jouduin hyljätyn rooliin? Olenko oikeastikin hyljätty? – Hänestä päivä on ollut kokonaisuudessaan onnistunut. Päivä on herättänyt ajatuksia. (Outsider 2)

Minnan mielestä aihe on ollut koskettava. Se on pannut todella ajattelemaan asiaa. Näin voi todella tapahtua ja tapahtuukin. Opettajaksi valmistuessaan häntä mietityttää, kuinka hän voisi estää kiusaamisen tai huomata sen ainakin ajoissa. – Harjoitteet (strategiat) ovat olleet hänen mielestään hyviä. Hän kertoo oman kokemuksen kautta heränneensä tunteeseen, miltä aidossa tilanteessa tuntuu. (Koulukiusaaminen)

Minnan päiväkirjat ovat selvästi keskimääräistä *lyhyempiä*. Videokameran vaikutus on aluksi shokeeraava, mutta työskentely auttaa unohtamaan sen. Minnan osallistumista keskusteluun rajoittaa toisessa sessiossa historiallisen *tiedon puute*. Hän *pelkää* sanovansa jotain typerää tai jotain, mikä ei ole totta. Minna ylistää toimintaa enemmän kuin kukaan muu ja ilmaisee kaipaavansa sitä silloin, kun sessio on hänen mielestään ollut keskustelupainotteinen. Oma tuleva *opettajuus* nousee esiin pohdintana ‘harjoitusten’ *sovellettavuudesta* ja niihin mahdollisesti liittyvistä *yksittäistä oppilasta koskevista ongelmista*, joihin hänellä on tarjolla ehdotus mm. ulkopuolisuus-teemaan liittyen. Minnan tyyliin kuuluu kokonaisarvion antaminen sessioista, hän kommentoi session *jakamista kahteen* pitäen sitä ensin haittana ja jälkeinpäin hyvänä. Asiat ovat ennättäneet hautua. Yhdessä tapauksessa hän pohtii *fiktio suhdetta todellisuuteen*, toisen kerran sitä, miten hän on oman kokemuksen kautta herännyt tunteeseen, miltä aidossa tilanteessa tuntuu! Voimakkaimpana haasteena nousee esiin se, miten hän voisi *opettajana estää kiusaamisen* ja ainakin huomata sen ajoissa. (Minnan voisi nimetä opiskelijakategoriaan ‘toiminnan rakastajat’.)

5.3.3 Janne

Jannen mielestä sessio on ollut hauska ja vapauttava, ja myös mielekkään kutkuttava tapa eläytyä ja tutustua historialliseen kontekstiin. – Alussa hänellä oli ollut jäykkä ja väsynyt olo, mutta draaman kuluessa se oli muuttunut hyvin virkistyneeksi. Hän ilmaisee tahtovansa lisää. – Hänen itsekritiikkinsä on välillä niin korkealla, että alussa hänellä oli ollut vapautumisongelmia. Hän ei ollut luottanut omiin kokemuksiinsa tunteista. – Hänen mielestään improvisoinnit ryhmätyöskentelyssä olivat kaikkien jäsenten osalta olleet erittäin ennakkoluulottoman vapaita. Tämä oli hänestä ollut hieno tunne. Hänen mielestään työskentelyn monipuolisuus oli osaltaan ollut hyvin virkistävää ja luonut jännitteitä prosessiin. – Hänestä on ollut mukavaa, kun ei ole tarvinnut alussa heti julkistaa tulkintaa. Näin on saanut vapautuminen ja uskallus tilaa. Lopussa hänen olisi sitten tehnyt mieli esittää mitä vain julkisesti. (Päämäärä)

Jannen mielestä kysymyksessä on ollut konstruktiivisuus. Konsensuksesta parityöskentelyyn, heimojen perustamisen ja riitelemisen jälkeen yhteisymmärrykseen. – Hänestä patsastyöskentely veneen kaatumisen kuvaamisessa on ollut elähdyttävää samoin “satunnaisen matkailijan”/-maamme nykyisellä alueella 800-luvulla käyneen ihmisen kertomukset. – Sen pohtiminen: miksi muuttaisimme? Mikä siellä on paremmin? on johtanut hänet ajattelemaan, että varmaan näin eläytyen suku-/perhedraamaan osallistujat olivat kokeneet tämän historiallisen tilanteen omakohteisemmin. – Hän on tullut siihen johtopäätökseen, että yllättävän helposti ihminen, siis hän itse, on voinut eläytyä improvisoiden rooliin, kun on joutunut tilanteeseen, missä on otettava kantaa esim. heimopäällikkönä. – Hänen mielestään esimerkiksi

juuri historian opettaminen on varsin sopivaa tämänkaltaiseen työskentelyyn. – Hänestä prosessi on ollut mielekäs ja jäntevä ja sen jälkeen on jäänyt hyvä olo ja kiinnostus kyseisen ajankohdan tapahtumiin. Hän päätelee, että näin hän tai oppilas oma-kohtaisesti alkaa mielellään rakentaa konstruktiota tapahtuneesta ja siihen johtavista syistä. – Hänestä opettajan on epäilemättä jatkossakin osattava pitää jännite yllä. Hänen mielestään ei lapsi kauan jaksakaan itsekseen. (Konsensus)

Jannesta piiriin (kontaktipiiri) on aina mukava istua. – Hän on huomannut tai havainnut, kuinka erilaiset adjektiivit ovat kattavampia kuin toiset Yksiselitteisempiä, kuten kysyvä verrattuna sanaan vähäosainen. – Hänestä on ollut jännittävää se, kuinka samanlainen kuva ihmisillä oli ollut kuvan henkilöstä patsaiden perusteella. Hän pohtii, liekö media tehnyt tehtävänsä puolittain hyvin. Patsastyöskentelyyn ryhtyminen on ollut hänestä tämän vuoksi helppoa. Myös oma eläytyminen on hänen mielestään onnistunut. – Hänestä työskentely on ollut hyvä keino havahduttaa todellisuuteen ja empatisoitumiseen. – Hän vertaa tätä median turruttavaan vaikutukseen, kuten myös sen ulkopuolistavaan vaikutukseen, josta seuraa ajatus, ei sitä tapahdu meidän maailmassa. – Hänestä kuvan ja kirjoittamisen käyttö draamassa on ollut pirstävää. Se on jotenkin jäsentänyt asiaa, konkretisoinut sitä paremmin. – Hänen mielestään osallistujat ovat olleet tosiasioihin nähden ulkopuolisia, mutta kuitenkin ilmeisen empaattisessa tilassa. (Outsider 1)

Jannen mielestä Ishin tarina prosessin jälkeen oli tuntunut mielekkäältä. Ishi oli ollut kuin perheen jäsen, nimetty objekti ja sitä kautta hänelle koskettava subjekti. – Tarinan jälkeen nykymaailmassa tehty improvisointi ei ollut koskettanut häntä. Hän pohtii, olisiko se johtunut siitä, ettei hän ollut omakohtaisesti kokenut tilannetta mielekkäänä. Hän viittaa samassa pienryhmässä työskennelleisiin naisiin. – Hän oli kokenut roolin vaihdon patsastyöskentelyssä ja still-kuvan liittämisen aikaan innostavana ja mielikuvitusta herättävänä. – Hän pohtii, mikä tekee draamasta merkityksellistä ja reagoi, ilmeisesti keskustelussa esiin tulleeseen tarjoukseen. Ehdotus eleet ja kieli ovat hänestä tuntuneet hyvältä kiteytykseltä. Hän päätyy pohtimaan, onko kouluopetus tällaista perinteisesti? (Outsider 2)

Jannen mielestä kuvat (ilmeisesti käytetyt virikekuvat) ovat antaneet melko yksipuolisen kuvan koulun luonteesta. Hän arvelee, että on varmaan aika rajua, jos tämä on ainoa mielikuva tai asennoitumistapa. – Hänellä on ollut kuviin samoin kuin kertomukseen todella koskettava tuntuma. Ne ovat herättäneet hänessä ajatuksen, että ihmisessä taitaa olla eriasteisina samoja tunteita, jotka sitovat näihin äärimmäisiin kokemuksiin. – Näytelmän teossa hänellä oli ollut vaikeuksia päästä tunnetason rooliin, niihin voimakkaisiin tunteisiin, jotka ajoivat Mikon pois. Viimeisessä yrityksessä oli hänestä ollut jo pientä tuntumaa. Se oli tapahtunut vihan tunteen avulla. Se on hänen mielestään sellainen voimakas tunne, josta kaikilla on varmaan kokemuksia. – ”Kuumaan tuoliin” hän olisi ehdottomasti halunnut päästä, purkamaan edeltävässä episodissa patoutuneita tunteitaan. – Kujanjuoksu oli hänestä ollut miellyttävä kokemus. Lisäksi oli hyvä, että positiiviset asiat ja ajatukset olivat luoneet hyvän mielen. Siinä oli tapahtunut purkautuminen. (Koulukiusaaminen)

Jannen päiväkirjoista välittyy, että hän on todella halunnut työskennellä tavoitteiden suuntaisesti eli käsiteltäviin teemoihin keskittyen. Päiväkirjat ovat rikkaita suhteutettuna kirjoittamiseen varattuun aikaan. Hän kuuluu niihin opiskelijoihin, joiden teksteissä on *viittauksia oppimisteorioihin* (konstruktivismi). Hänen pohdinnoissaan esiintyy myös *ihmisen tilanteeseen/eksistenssiin liittyviä ilmaisuja* (”...ihmisessä taitaa olla eriasteisina samoja tunteita, jotka sitovat näihin äärimmäisiin kokemuksiin.”). Pedagogisen draaman yksi keskeinen päämäärä, *empaattisuus*, on esillä ja myös *kieleen* liittyvät kysymykset ovat herättäneet pohdintaa. Koulua ja opetusta koskevia kannanottoja esiintyy. (Janne voitaisiin nimetä laajaan ryhmään ’aktiiviset osallistujat’.)

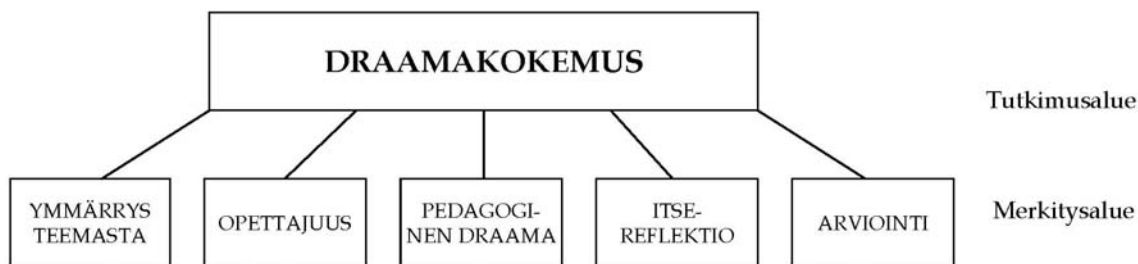
6 DRAAMAKOKEMUKSET PÄIVÄKIRJOJEN VÄLITTÄMINÄ

Vaikka videotallenteet draamajaksoista ovat kattavia, niin yksittäisen osallistujan kokemuksen kuvaajina ne eivät yllä samaan kuin draamajaksojen lopussa kirjoitetut päiväkirjat. Heinonen (2000) kirjoittaa: "Opetustilanteen kuvanauha on olevinaan rehellinen, koska siihen on tallennettu kaikki se, mikä todella tapahtui. Ihmisen valikoiva muisti ei ole sensuroimassa, lisäämässä, poistamassa, vääristämässä, vaan tapahtumat ovat detaljeineen tulkittavissa. Tässä juuri on mekaanisen tallentamisen hyvä ja huono puoli: meillä on "kaikki tiedot", mutta ei tietoa, kuinka kuvauksen kohteet ovat tilanteen kokeneet ja jäsentäneet." (Heinonen 2000,109.) Koska opiskelijoiden draamakokemukset olivat tutkimukseni kohde, niin päiväkirjalauseet osoittautuivat parhaiksi lähteiksi tämän kokemuksen tavoittamisessa.

Havaitsin myös sen, että päiväkirjalauseissa sisällöt kietoutuvat toisiinsa siinä määrin, että yksityinen ilmaisu voidaan perustellusti luokitella useampaan eri kategoriaan riippuen siitä, millaisessa yhteydessä se esiintyy. Toisin sanoen yhtäpitävään luokitukseen päätyminen toisen henkilön kanssa tässä monisyisessä aineistossa on epätodennäköistä. Ratkaisin asian niin, että tarjoan aineiston siinä laajuudessa, että lukija voi itse arvioida tehtyjen analyysien luotettavuutta.

Päiväkirjoista nousivat voimakkaimmin esiin seuraavat merkitysalueet: teeman ymmärtäminen, opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja arviointi (Kuvio 6).

Koska teemaa koskevan ymmärryksen osalta analyysiä viedään muita merkitysalueita pitemmälle, analysoin aluksi muihin merkitysalueisiin sisällyneet kokemukset. Jokaista merkitysalueita koskevan analyysin jälkeen tulkitsen siihen sisältyneitä merkitysyksiköitä oppimispotentiaalin näkökulmasta. Korostan kuitenkin sitä, että pidän draamakokemusten kokonaisvaltaista haltuunottoa yhtenä tutkimukseni tärkeänä tavoitteena.



KUVIO 6 Draamakokemusten keskeiset merkitysalueet

Ennen kuin esittelen tuloksia siitä, mitä opiskelijat ilmaisivat kokeneensa draamajaksojen aikana, kiinnitän huomiota päiväkirjoissa annetun ohjeen suuntaavaan vaikutukseen ja tarkastelen päiväkirjoja annettujen ohjeiden näkökulmasta. Ajatellen vastaamista päiväkirjan kysymyksiin (toiminnan herättämistä ajatuksista, tunteista, käyttäytymisestä, elämyksistä) ajatukset ja tunteet hallitsevat. Niiden keskeinen osuus ilmenee raportin lainauksista. Elämys/kokemus isolla kirjaimella mainittiin vain muutaman kerran, muu jää tulkinnan varaan. Käyttäytymiseen viittaaviksi piirteiksi voidaan tulkita merkinnät, joissa osallistuja kertoo tietoisista valinnoistaan draamaprosessin kuluessa, joko roolissa tai sen ulkopuolella. Kysymys on tällöin mentaalista käyttäytymisestä. Opiskelijoiden toiminnallista käyttäytymistä voitaisiin tutkia videonauhoista (läheisyyskäyttäytyminen, sanaton viestintä, aktiivisuus ryhmäprosesseissa jne.), mutta nauhoille tallennetun toiminnan analyysi on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

(a) Elämysten ja kokemusten alue

HELENA (Dj1/26)⁴⁴

Elämys maata selällään ja puhua kun tuntee käden otsallaan oli mukava!

LIISA (Dj2/09)

Kuninkaan tulo oli hyvin vaikuttava elämys. Auktoriteetin voima tuntui ilmapiirissä todella vahvana, melkein pelottavana.

BIRGITTA (Dj5/22)

Kiusaajan rooli oli kokemus. On hyvä kokea myös itsessään kielteisiä tunteita: valanhalua, syrjäyttäminen, muiden halveksinta jne. Usein myös kielteiset tunteet ovat draamassa paljon voimakkaampia kuin myönteiset.

(b) Henkilökohtaiset valinnat käyttäytymisen ilmaisijana

REIJA (Dj1/14)

Ei laittanut ainakaan vielä itsestään kaikkea peliin.

INARI (Dj2/05)

Karjalan kuninkaan saapuminen oli yllätys. Toisaalta hyvä, mutta koska kuningas oli niin tuima ja tilanne virallinen ei ollut kovin varma, miten pitäisi käyttäytyä.

⁴⁴ Dj ja sitä seuraava numero viittaavat draamajaksoon, josta lainaus on peräisin. Sitä seuraava numero on opiskelijan koodi.

SARI (Dj2/16)

Koko työskentelyn ajan minua vaivasi, ajatus siitä, "etten sotkisi" käsikirjoitusta. Tästä johtuen en uskaltanut täysillä antautua peliin. Olisin halunnut olla paljon aggressiivisempi ja haastaa sukuani sotajalalle, mutta en uskaltanut, koska ajattelin, että ohjaajan suunnittelema asioiden kulkusuunta häiriintyy.

TIINA (Dj2/17)

Käräjätilanne oli niin yllättävä, että meni vähän niin kuin "jauhot suuhun". Mietin, lähteäkö mukaan riitelemään Sarin rinnalle vai olla vaisumpi. Valitsin jälkimmäisen.

BIRGITTA (Dj2/22)

Itse otin käräjätilanteessa alussa enemmänkin tarkkailijan roolin osallistujan rooliin lämpenin vasta loppuvaiheessa.

SARI (Dj3/16)

Aluksi tuntui hankalalta, kun emme päässeet yksimielisyyteen kuvan henkilön ominaisuuksista. Pelkäsin, että koko harjoitus epäonnistuu, mutta en silti voinut teeskennellä olevani samaa mieltä muiden kanssa silloin, kun en ollut.

HARRI (Dj4/15)

Alussa oli vaikeaa yrittää peilata niihin ajatuksiin ja tunteisiin, jotka olivat viikko sitten. Hetken miettimisen jälkeen tajusin, että ei ole edes tarpeellista saada samankaltaisia tunteita haettua, vaan on järkevämpää rakentaa jotain sen hetkistä aitoa kokemusta.

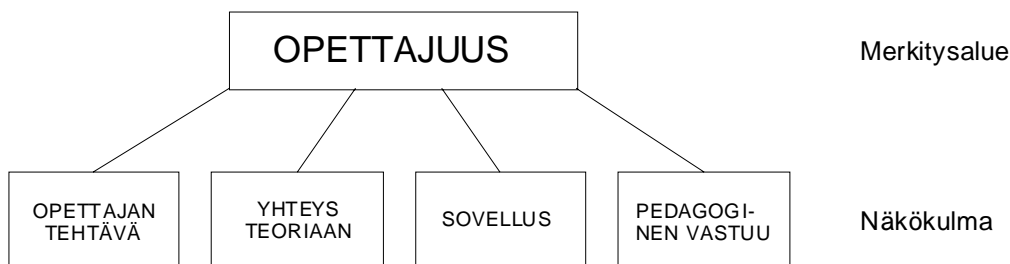
HELENA (Dj4/26)

Valitsin itse itselleni ulkopuolisen roolin näytelmässä, koska olen tottunut siihen elämässäni ja vahvistunut sen myötä niin ettei tuo rooli enää minua heilauttanut.

Käyttäytymistä koskevalla alueella kiinnittää huomiota Sarin toistuva asettuminen 'ohjaajan asemaan' ja hänen draaman onnistumisesta kantamansa huoli. Sari oli ryhmän varttuneimpia ja sääteli omaa osallistumistaan hahmottamansa kokonaistilanteen näkökulmasta. Tämä kuten muutkin sitaatit tuovat esiin sen, että toimijan henkilökohtaiset ratkaisut, itsesäätely on prosessidraaman olennainen piirre.

6.1 Opettajuus draamakokemusten merkitysalueena

Opettajuuden alueelta nousivat esiin seuraavat näkökulmat: opettajan/kasvattajan tehtävä, oppiminen ja siihen liittyvät teoreettiset käsitykset, käsiteltyjen draamajaksojen soveltuvuus luokkahuonekontekstiin ja omat sovellusehdotukset sekä opettajan pedagoginen vastuu (Kuvio 7). Jotkut yksittäiset merkinnät sivusivat yleisellä tasolla opettajankoulutusta. Avaan näkökulmat päiväkirjalauseiden pohjalta. Analysoituani eri näkökulmat esitän yhteenvedon niiden merkityssisällöistä, minkä jälkeen suoritan merkityssisältöjen tulkinnan. Näin menettelen jokaisen merkitysalueen kohdalla.



KUVIO 7 Opettajuuteen avautuneet näkökulmat

6.1.1 Opettajan/kasvattajan tehtävään liittyvä näkökulma

Tulevat opettajat ottivat aiheisiin liittyen kantaa opettajan/kasvattajan tehtävään:

INKA (Dj3/27)

Kasvattajan ammatissa työskentelevän on pystyttävä reagoimaan herkästi sosiaaliin tilanteisiin esim. luokassa tapahtuvaan syrjintään. Tämä on tärkeää eettisen kasvatuksen kannalta.

INKA (Dj4/27)

Opettajan tulisi olla herkkä huomaamaan luokassa mahdollisesti tapahtuvaa syrjintää ja väheksyntää.

HARRI (Dj3/15)

Ajatus ulkopuolisuudesta on aina kiinnostanut. Koska olen nähnyt ihmisiä, jotka ovat ns. ulkopuolisia. Itse en muista olleeni vastaavassa tilanteessa, mutta sen problematiikka on aina kiehtonut. Olen monesti miettinyt asioita, jotka liittyvät siihen. Pidän erittäin tärkeänä, että jokainen joka joutuu työskentelemään kasvattajana jollain tasolla, syventyisi joskus ajattelemaan tätä. (ulkopuolisuus)

NIINA(Dj3/11)

Tulevana opettajana näen todella tärkeänä opettajan kyvyn aistia tämänkaltaista luokassaan ja työstää sitä oppilaiden kanssa. (ulkopuolisuus)

JAANA (Dj5/06)

Rankka aihe, mutta todellisuutta ja hyvä tulla käsitellyksi edes näin pienesti, jossakin oppintojen vaiheessa. (koulukiusaaminen)

TIINA (Dj5/17)

Miehen itku on perinteisen kasvatuksen mukaisesti kielletty. Ala-asteen ikäisten kanssa sitä tulisi kuitenkin käsitellä ja koettaa saada muutosta aikaan.

6.1.2 Yhteys teoriaan

Opettajankoulutuksen yhteydessä esiin tulleista näkökulmista joissakin päiväkirjoissa mainittiin konstruktivismi. Yksittäisenä mainintana esiintyi viittaus sosiologiaan ja sen piirissä esitettyyn rooliteoriaan sekä vuorovaikutuksen psykologiaan. Toteutettu draamaopetus perustui konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Tietoa ei tarjottu valmiina. Ryhmän kaksi varttuneinta opiskelijaa, joilla oli jo ammatti, toi konstruktivismiin esiin päiväkirjoissaan. Sen lisäksi esiintyi lauseita, jotka kertoivat konstruktivisesta lähestymistavasta draamajakson tarjoamiin kokemuksiin. Oppimiskäsityksestä kirjoittaneet päätyivät kommentteihin.

saan konstruktivismiin eli siihen käsitykseen, jonka pohjalta opintojaksoja pyrittiin toteuttamaan.

TIINA (Dj2/17)

Teoreettiset yhteydet selvät konstruktiviseen ajatteluun ja holistiseen oppimiseen. Ajattelun rakenteiden hyväksikäyttäm., empatia, sosiaalinen vuorovaikutus, asia-kokonaisuuden hallitseminen.

TIINA (Dj4/17)

Teoriataustaa löytyy konstruktivismista orientaatioperusta, ajattelun rakentaminen omista kokemuksista. Ihminen toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hänellä on erilaisia rooleja eri konteksteissa (vuorovaikutuksen psykologia).

JANNE (Dj2/23)

Konstruktivisuus: konsensuksesta parityöskentelyyn, heimojen perustamisen ja riitelemisen jälkeen yhteisymmärrykseen.

JANNE (Dj2/23)

Näin minä/oppilas omakohtaisesti mielellään alkaa rakentaa konstruktiota tapahtuneesta ja siihen johtavista syistä.

URSULA (Dj2/18)

Tiedon puutetta en kokenut puutteeksi, vaan sitä koko ajan rakensi sitä tietoa uudella tavalla. Tietoa sen aikaisesta ympäristöstä, kielestä, käyttäytymistavoista, säännöistä, arvoista jne. Mutta tietoa myös itsestä siten, että tavallaan esitti roolia omana itsenään ja sen takia ikään kuin pystyi katsomaan ulkoapäin omaa toimintaa ja analysoimaan itseä ulkoapäin.

ISTO (Dj4/21)

Sosiologiassa meille on opetettu, että jokaiseen ryhmään muodostuu ajan mukaan jäsenten väliset roolit, joihin kuuluu myös ulkopuolisen syrjityn rooli. Jännää on nyt opitun pohjalta ruveta miettimään sitä, miten noita jo muodostuneita tai muodostumassa olevia rooleja voisi järkyttää tai lähentää draaman avulla.

6.1.3 Näkökulma sovellukseen

Opettajan tehtävä ja koulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu toivat esiin kysymyksen toteutettujen draamajaksojen soveltuvuudesta omaan työhön. Tämä oli esillä heti ensimmäisestä jaksosta lähtien. Yhtäältä kirjoitettiin jakson soveltuvuudesta luokkahuoneeseen sellaisenaan, toisaalta ideoitii omia sovellusehdotuksia. Osa kommenteista viittasi haluan kokeilla työtapaa tai yksittäistä strategiaa joskus tulevaisuudessa. Sovelluskelpoisuuteen otettiin kantaa seuraavissa:

ANNI (Dj1/01)

Sai käytännön vihjeitä kouluopetusta varten.

EIRA (Dj1/02)

Herätti paljon syvällisiä ajatuksia omasta elämästä ja sen tavoitteista sekä tämän toteuttamisesta lasten kanssa.

PIRJO (Dj1/13)

Elämyksien tasolla harjoitukset olivat hyviä sekä itseä että oppilasluokkaa ajatellen.

PIRJO (Dj1/13)

Kiinnosti välittömästi saada selville oikean oppilasluokan reagointi aiheeseen:

o miten suhtautuisivat ventovier ihmiseen?

o miten tuntisivat asiat, tehtävät?

o vaikuttaisiko posit. tiedollisesti?

SARI (Dj1/16)

Harjoitus on varmasti hyvin sovellettavissa luokahuoneeseen selkeytensä ja yksinkertaisuutensa vuoksi.

TIINA (Dj1/17)

Voisi käyttää kansainvälisyyskasvatuksessa lyhyempänä versiona.

ESSI (Dj2/24)

Tämäntapaiset menetelmät, etenkin käräjakeskustelu oli kiinnostava ja haastava. Joskus olisi mielenkiintoista kokeilla itekin sen toimimista käytännössä.

ANNI (Dj3/01)

Oiva keino toteuttaa ainakin osittain ala-asteella.

KATJA (Dj3/08)

Työskentelytapa tuntui sellaiselta, joka sopii hyvin ala-asteelle.

LIISA (Dj3/09)

Mielestäni juuri tämäntapainen draama olisi koulussakin ehdottoman tärkeää, esim. kiusaustapausten yhteydessä.

Omia sovellusehdotuksia edustivat seuraavat kommentit:

SARI (Dj2/16)

Ensimmäisenä harjoituksen päätyttyä minulle tuli mieleen ajatus siitä, että olisi mielenkiintoista teettää harjoitus koululuokassa ja jakaa suvut niin, että luokan riitapukarit tulisivat eri sukuihin. Saattaisi ehkä olla liian vaarallista, mutta myös luokan ilmapiirin kannalta positiivista jos nimittäin konsensus saavutettaisiin.

KIMMO (Dj3/25)

Roolien jakamisessa tai jakautumisessa olisi mielestäni tärkeää, että esim. luokassa ne, jotka ovat vetäytyjiä saivat draamassa olla johtajia ja päinvastoin. Tekisi varmasti hyvää jollekin luokan kovisjätkälle ja kiusaajalle joutua "outsiderin" rooliin draamassa. Tällaisella draamalla merkitystä empatiataitojen kehittymiseen.

6.1.4 Opettajan pedagoginen vastuu

Monissa päiväkirjoissa näkyi tulevien opettajien tuntema vastuu pedagogisen draaman käyttöön liittyen. He kantoivat huolta draamassa tarjotun roolin mahdollisista vahingollisista vaikutuksista. Tämä liittyi erityisesti koulukiusaamisjaksossa esiintyvään kiusatun rooliin. Yksi henkilö mainitsi myös draaman kannalta olennaisen jännitteen ylläpitämisen kuuluvan opettajan vastuulle:

HELENA (Dj4/26)

Jäin vaan miettimään, että entä jos luokassakin käy niin, että draamaan tavallaan pakotetaan ulkopuolisen rooliin henkilö, joka on oikeastikin syrjitty luokkayhteisössä? Tai toisaalta jos draama jatkuu välitunnille ja ulkopuolisen roolissa ollutta kiusataan juuri sen vuoksi että hän näytteli ulkopuolista. Jokaisen pitäisi päästä ulkopuolisen rooliin tai ainakin kaikilta pitäisi kysyä miltä he kuvittelivat ulkopuolisesta tuntuneen.

HELENA (Dj5/26)

Positiivisten ajatusten esiin tuominen lopussa oli todella tärkeää ja rohkaisevaa. Näin etenkin jos draamaa tehdään ryhmässä, jossa joku on todella kiusattu ja hänellä on vain negatiivisia tunteita koulua kohtaan.

EIRA (Dj4/02)

Lasten kanssa haluaisin vielä puhua luokkailmapiiristä ja ulkopuolisuuden "vähentämisestä". Jos joku luokassa on syrjitty, tulisi hänen saada myönteisiä kokemuksia draaman kautta sen sijaan että ulkopuolisuus vahvistuisi.

LIISA (Dj4/09)

Näytelmiä tehdessä mieleen nousi pelko, että luokassa tätä työskentelytapaa käytettäessä todellisessa elämässä syrjitystä tulisi syrjitty myös näytelmässä. Silloin draama saattaisi vain vahvistaa syrjityn roolia. Ehkä olisikin hyvä, että draamajakson aikana jokainen oppilas olisi ainakin kerran syrjityn roolissa.

MINNA (Dj4/10)

Heräsi kuitenkin ajatus näistä pikku näytelmistä; jos niitä toteutetaan koulussa, niin olisiko hyvä järjestää niin paljon aikaa, että jokainen näytelisi myös sitä hyljättyä? Jos vain yksi joutuu hyljätyn osaan, niin jääkö lapselle tunne miksi juuri minä jouduin hyljätyn rooliin? Olenko oikeastikin hyljätty?

JANNE (Dj2/23)

Epäilemättä open on jatkossakin osattava pitää jännite yllä. Eihän lapsi kauan jaksa itseksensä!

6.1.5 Opettajuuteen liittyneet merkityssisällöt ja niiden tulkinta

Seuraavaksi esitetään luettelona opettajuuden näkökulmaan kuuluvat merkityssisällöt, jonka jälkeen suoritetaan niiden tulkinta.

(a) Opettajan tehtävä

Kyeta aistimaan luokassa ilmeneviä sosiaalisia epäkohtia (syrjintää, kiusaamista, väheksyntä jne.) ja ilmeneviä ongelmia (esim. ulkopuolisuus)

Kyeta herkästi reagoimaan sosiaalisiin ongelmatilanteisiin, käsittelemään niitä ja pyrkiä ratkaisemaan ne

Pystyä eettiseen ajatteluun

(b) Yhteys teoriaan

Oppimiskäsitys: konstruktivismi, konstruktivistinen ajattelu, orientaatioperusta, ajattelun rakentaminen omista kokemuksista

Holistinen oppiminen

Vuorovaikutuksen psykologia

Rooliteoria

(c) Sovellus

Vihjeitä opetukseen

Suoraan omaan luokkahuoneeseen

Oma sovellusehdotus

(d) Pedagoginen vastuu

Annetun roolin mahdollinen kielteinen vaikutus

Positiivisten loppuajatusten merkitys

Jännitteen ylläpitäminen

Opettajuuden merkitysalueen neljä näkökulmaa esiintyivät vaihtelevasti eri osallistujilla. Itse asiassa voitaisiin muodostaa oma ryhmänsä opiskelijoista, joiden päiväkirjoissa opettajuus-näkökulma on korostunut ('opettajat'). Opettajuuteen liittyvät sisällöt ovat merkinneet oman opettajuuden peilaamista opettajan/kasvattajan tehtävään. Se on eräissä tapauksissa saanut osallistujat havaitsemaan velvoitteita, joita he asettavat itselleen tulevaisuudessa, kuten herkkyyss

luokkahuoneessa esiin tulevien ongelmien suhteen – sekä niiden havaitsemista että ratkaisemista ajatellen.

Draamaprosessit ovat tarjonneet myös tilaisuuden siihenastisen koulutuksen sisältämien teoreettisten näkökulmien tarkasteluun ja näin ollen mahdollistaneet käytännön ja teorian yhdistämisen. Opettajankoulutuksessa voimakkaasti esillä ollut konstrukttiivinen oppimiskäsitys tuodaan esiin ja draamakasvatus on koettu holistisen oppimisen edustajaksi.

Opettajan työ on luokkahuonetilanteessa luonteeltaan praktista. Osallistujat etsivät draamajaksoista vinkkejä omaan opetukseensa ja arvioivat myös jaksosten soveltuvuutta sellaisenaan, esimerkiksi jonkun oppiaineen tai teeman opettamiseen. Myös omia sovellusehdotuksia kehiteltiin.

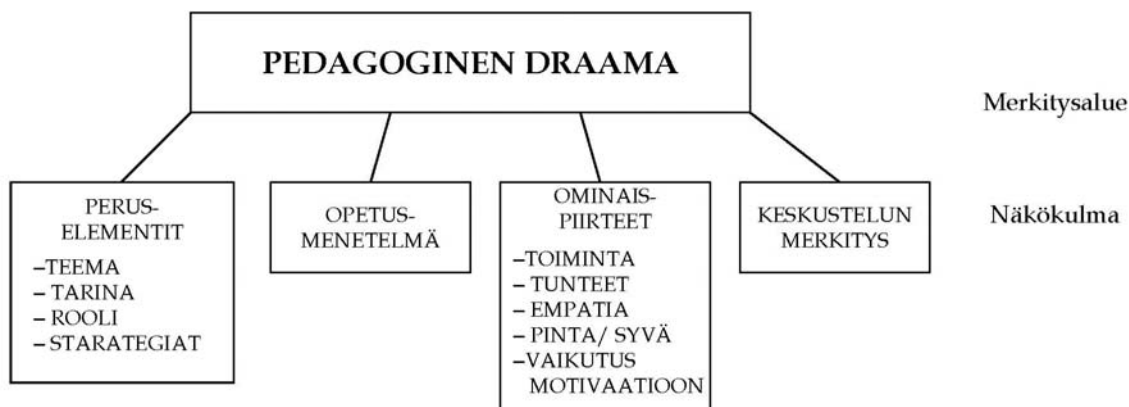
Ajatellen draamaopetuksen tunnepitoisuutta ja siihen sisältyvien kokemusten mahdollista vaikutusvoimaa, voidaan panna merille, että monet tulevat opettajat tiedostivat vastuunsa lapsille tarjolla olevista kokemuksista. Eri-tyistä huolta kannettiin negatiivisten roolien vaikutuksesta lapsiin, jotka ovat luokkayhteisössä joko kiusattuja tai syrjittyjä. Myös lasten kykyä erottaa rooli todellisesta pohdittiin. Draamaan sisältyvän jännitteen luominen ja ylläpitäminen katsottiin opettajan tehtäväksi.

Pedagogisen draaman opintojakso toi esiin monia opettajuuteen sisältyviä merkittäviä näkökulmia, joiden yhteydessä esiin tulleet sisällöt ovat arvokkaita ajatellen opettajaksi kasvamista. Draamametodologian osuus korostui erityisesti sovelluksen ja pedagogisen vastuun näkökulmissa (vastuu suhteessa negatiivisiin rooleihin).

Pedagoginen draama on oppimiskokemuksena liitetty läheisesti opettajuuteen monella tasolla. Se on saanut osallistujat pohtimaan henkilökohtaisesti opettajan tehtävää, käytännön ja teorian välistä yhteyttä sekä ammattiin sisältyviä vastuukysymyksiä. Lisäksi osallistujat ovat omaksuneet luokkahuone-työskentelyynsä sopivia harjoitteita ja malleja. Kokemuksia voidaan pitää ammatillisesti kehittävinä. Niihin sisältyvä oppimispotentialiaali ei ole tässä suhteessa vähäinen.

6.2 Pedagoginen draama kokemusten merkitysalueena

Päiväkirjoissa esiintyi runsaasti pedagogista draamaa koskevia merkintöjä. Analyysissä on nimikkeen alle koottu eri näkökulmia, jotka osoittavat, mistä draamaprosessiin liittyvistä seikoista osallistujat toistuvasti kirjoittivat. Näitä olivat pedagogisen draaman peruselementit, oppimismenetelmä itsessään, määrätty ominaispiirteet sekä mielipiteet keskustelun merkityksestä (Kuvio 8). Näkökulmat kietoutuivat toisiinsa.



KUVIO 8 Pedagogiseen draamaan avautuneet näkökulmat

6.2.1 Pedagogisen draaman peruselementit

Huomattava osa kommenteista koski jakson teemaa, draamatarinaa, roolikokemuksia ja käytettyjä draamastrategioita, joita voidaan pitää pedagogisen draaman perustekijöinä. Näkökulmaan on koottu lauseet, jotka kertovat, miten osallistajat arvioivat näiden perustekijöiden merkitystä ja niistä kertyneitä kokemuksia. Peruselementeistä kirjoitettiin niin runsaasti, että niitä käsitellään eräänlaisina alanäkökulmina. Näin menetellään jatkossakin silloin, kun otsikoksi merkittyyn näkökulmaan on liitetty useita alanäkökulmia (kuten esim. ominaispiirteet -kohdassa). Tekstissä käytetään alanäkökulmistakin nimitystä näkökulma.

Teeman merkitys

Teemaa kommentoitiin yhtä jaksoa lukuun ottamatta kaikissa jaksoissa, kuitenkin niin, että siitä tuli keskeinen kohde ulkopuolisuutta ja koulukiusaamista käsittelevissä jaksoissa. Puolet osallistujista otti kantaa aiheeseen, vieläpä niin, että päiväkirjat aloitettiin teeman arvioinnilla. Käytettiin sanoja hyvä ja tärkeä. Sen lisäksi teemoja arvioitiin tuomalla esiin seuraavia piirteitä: ajankohtaisuus, helppous, läheisyys, järkevyys, haastavuus, kiinnostavuus, koskettavuus, käytökelpoisuus, merkitsevyys, nautittavuus, osuvuus, rankkuus, tarpeellisuus ja tuttuus. Aiheeseen liittyvät tiedot tai niiden puuttuminen huomioitiin. Tyypillistä on, että osallistajat olivat valinneet hyvin erilaista sanastoa kokemuksensa ilmaisemiseen.

Outsider-jakson jakaminen kahteen osaan oli herättänyt kommentteja molempien osien päiväkirjoissa. Ulkopuolisuus koettiin teemana hyväksi erityisesti siksi, että siitä katsottiin lähes jokaisella olevan omakohtaisia kokemuksia. Koulukiusaamisen käsittelyn teki tärkeäksi teeman ajankohtaisuus ja tuleva opettajan ammatti.

LIISA (Dj3/ 09)

Aihe oli minusta mielenkiintoisempi kuin edellisillä kerroilla, vaikka nekin ovat olleet ihan hyviä. Mielestäni juuri tämäntapainen draama olisi koulussakin ehdottoman tärkeää, esim. kiusaustapausten yhteydessä.

EERO (Dj4/07)

Aiheena "Outsider" oli toistaiseksi paras, kaikkien kokemuspiiriin kuuluva yleismaailmallinen aihe.

Draamatarinoiden osuus

Draamatarina⁴⁵ (pre-text) jäi näissä jaksossa tavallista enemmän taka-alalle. Ainoastaan jaksossa "Koivu ja tähti" toiminta liittyi selvästi taustalla kulkevaan tarinaan. Konsensus-jakson tietoisuutta ei koettu tarinaksi, ja Outsider-teemassa tarina kuultiin vasta työskentelyvaiheen lopussa. Koulukiusaamisjakson lähtökohtana ollut sanomalehti uutista pidettiin todellisena uutisena. Niinpä tarina koettiin mainitsemisen arvoiseksi ainoastaan ensimmäistä draamajaksoa koskevissa päiväkirjoissa.

URSULA (Dj1/18)

Eri osapuolten rooleihin asettuminen antoi eri tasoja tarinan sisäistämislle.

ANJA (Dj1/20)

Aluksi oli vaikea eläytyä tarinaan, kun ei tiennyt juonen kulusta jatkossa. Työskentely helpottui ja muuttui mielekkäämmäksi tarinan edetessä, kun pääsi siihen "sisälle".

HARRI (Dj1/15)

Pidin Kristofferin tarinaa liian konkreettisenä, en saanut siitä otetta.

HARRI (Dj2/15)

Konsensus käsitteenä sopivan vieras ja moniselityksinen, jotta sen kanssa voi puuhata monella tavalla. (vrt ed., tutkijan kommentti)

Roolin keskeinen asema

Roolia koskevia päiväkirjamerkintöjä esiintyi runsaasti. Poikkeuksen teki Outsider -teeman ensimmäinen jakso, jossa ei roolityöskentelyvaiheeseen päästyäkään. Erityisesti saman teeman jälkimmäinen jakso tuotti rooliin liittyviä mainintoja. Tämän jakson yhteydessä nousi esiin kysymys opettajan vastuusta, joka koskee lapsen asettamista syrjityn rooliin. Koettu huoli tuotti myös erilaisia ehdotuksia, jolla ongelma voidaan välttää. Rooliin eläytyminen koettiin eri jaksossa vaihtelevasti vaikeaksi tai helpoksi. Muutamat kirjoittajat ottivat esiin rooliteorian. Kaiken kaikkiaan oli tarjolla laaja valikoima erilaisia rooliin liittyviä merkintöjä, jotka käsittelivät roolin merkitystä eri näkökulmista. Kokemuksen käsite esiintyi rooliin liittyen useammin kuin muissa yhteyksissä. Kirjoitettiin omista valinnoista suhteessa osallistujan tai tarkkailijan rooliin, erilaisten roolien vaikutuksesta ja työskentelystä roolissa.

Kokemukset roolissa olosta herättivät erilaisia tunteita ja mielipiteitä. Kirjoittajat kertoivat, mitä he olivat tunteneet, miten työnsä kokeneet ja mitä sen välityksellä ymmärtäneet. Negatiiviset roolit olivat tuottaneet joissakin tapauksissa ristiriitaisia tunteita liittyen omiin moraalikäsitteisiin. Kommentit kirjoitettiin roolin ulkopuolella (Out of Role, tilanteen jälkeen), mutta niissä kerrottiin myös, mitä oli koettu roolissa (In Role).

⁴⁵ Cecily O'Neillin termi on meillä otettu käyttöön nimityksellä draamatarina (Owens & Barber 1998, 8).

HELENA (Dj5/26)

Oli hyvä kokemus olla opettajan roolissa ja tajuta kuinka typerä opettaja voi olla.

EERO (Dj1/07)

Asetui itse väistämättä Kristofferin ja hänen vanhempiansa rooliin ja koki samantyyppisiä tunteita, joita he saattoivat kokea silloisissa elämäntilanteissaan. Voin hyvin kuvitella, että myös lapset voivat kokea samanlaisia tunteita, jotka laajentavat pelkän historian tietoaineksen sisältöä.

TIINA (Dj5/17)

Kiusaajan roolissa tunsin jonkinlaista mielihyvää ja että on valtaa toiseen nähden. Oli hyvä "rellestää" kun tiesi saavansa tukea muilta.

TIINA (Dj5/17)

Tuntui toisaalta tosi pahalta kiusata, koska on ristiriidassa omien moraalikäsitteiden kanssa.

VAPPU (Dj5/19)

Tuttu aihe jälleen, sillä minua itseäni on kiusattu koulussa (ala-asteella ja yläasteella). Sen vuoksi eläytyminen kiusaajan asemaan tuntui aika oudolta ja itse asiassa aika vaikealta.

INKA (Dj4/27)

Syrjäyttäjän rooli taas oli helppo, oli niin mehukasta sorkkia laumassa yhtä poikkeavaa. Tyhmyys tiivistyy joukossa. Yhteinen kiusattu lähensi kiusaajia toisiinsa.

BIRGITTA (Dj1/22)

Työskentely oli intensiivistä, asiat "loksahdivat" vähitellen kohdalleen ja eteneminen oli rauhallista. Kuitenkin useasti tunsin vasta pääseväni tuohon rooliin ja tunteeseen, niin jo piti lopettaa.

Draamastrategioiden⁴⁶ kohtaaminen

Draamastrategiat koettiin kiinnostavina. Niistä oli odotusten mukaisesti runsaasti kommentteja päiväkirjoissa. Monet mainitsivat rituaalin, kokouksen ja henkilön roolissa Konsensus-jakson yhteydessä. Pysähtynyttä kuvaa edeltävän ja sitä seuraavan toiminnan jatkaminen mainittiin Outsider -teeman jatko-osaan liittyen. Koulukiusaamis-jakson kohdalla kirjoitettiin useissa päiväkirjoissa strategioista kuuma tuoli ja omantunnon kuja. Lisäksi monet niputtivat viimeisen jakson kaikki strategiat yhteen ja totesivat niiden moninaisuuden. Selvästi voimakkaimmat reaktiot koskivat vieraan henkilön käyttämisestä roolissa (Person in Role), johon tosin liittyi sen tuottaman täydellisen yllätyksen ohella ongelmia johtuen siitä, että kyseinen henkilö oli kaikkien tuntema, suosittu "Seminaarinmäen mieslaulajat" -kuoron jäsen. Vaikka kouluttajan tekemä valinta lisäsi omalla tavallaan tilanteen kiinnostavuutta, niin teemaa ajatellen ratkaisu ei ollut onnistunut.

Patsastyöskentelyä kommentoitiin pitkin matkaa, ja sen kautta välittyi viesti, että kun strategia tulee tutuksi ja sitä toistuvasti käytetään, niin strategiaan sisältyvät mahdollisuudet avautuvat ja se tulee entistä käyttökelpoisemmaksi. Pienoisnäytelmistä kirjoitettiin runsaasti, mutta ei niinkään draamastrategiana 'näytelmien tekeminen pienryhmissä', vaan niiden vaikuttavuudesta ja

⁴⁶ Draamastrategioista käytetään myös nimitystä tekniikat ja viime aikoina yhä useammin Neelandsiin viitaten käsitettä draamakonventiot.

uskottavuudesta. Työtapaa pidettiin ilmeisesti niin asiaan kuuluvana, ettei sen mainitsemista pidetty tarpeellisena. Yksittäisiä mainintoja esiintyi lisäksi strategioista ajatusäänet, miimi ja kirje sekä opettaja roolissa (Teacher-in-Role). Viimeksi mainittua käytettiin vain kahdessa ensimmäisessä jaksossa ja niissäkin hyvin lyhyen ajan. Tämä poikkeaa 'Newcastlen koulun' perinteisestä lähestymistavasta, koska siinä kyseinen strategia on avainasemassa.

OUTI (Dj1/12)

Katsaus historian lehdille oli mielenkiintoinen. Mukaan meneminen tilanteisiin antaa yksilöllisiä kokemuksia.

ANJA (Dj1/20)

Kiva lisä oli sinun osallistumisesi juoneen, se antoi tarinalle lisäpotkua. (= strategia Teacher in Role, tutkijan kommentti)

EIRA (Dj2/02)

"Rajan ylittäminen" (= rituaali, tutkijan täsmennys) oli tosi symbolinen juttu. Ja kuitenkin niin käytännöllinen. Jokaisella oli vapaus mennä niin syvälle rooliin tai omaan minäänsä kuin halusi. Olisi voinut selkeämmin sanoa "kävelläänkö vai näytelläänkö".

EERO (Dj2/07)

Karjalan kuninkaan kohtaaminen oli aluksi hankalaa, koska kyseessä oli tuttu henkilö, kokonaisuutena se teki kuitenkin kohtauksesta jännittävämmän, todentuntuisemman, mikä varmasti oli tarkoituskin Olettaisinkin, että vieraan ihmisen käyttäminen harkitusti lisää eläytymistä myös oppilaiden keskuudessa (rooliasu!)

SARI (Dj2/16)

Pysähtyneet kuvat -työskentely (= patsastyöskentely, tutkijan täsmennys) alkaa tuntua varsin järkevältä vaihtoehdolta ja pedagogisen draaman työskentelytapana hyvin suositeltavalta.

EERO (Dj3/07)

Oli mielenkiintoista huomata, että liikkumattomat kuvat antoivat monisyisen kuvan sivullisesta henkilöstä ja tilanteesta sekä paikasta.

NIINA (Dj3/11)

Pysähtynyt kuva - työskentely oli vaihteeksi oikein mukava tehdä ja erityisesti niiden tulkinta yhteisesti oli rikastuttavaa.

EIRA (Dj5/03)

Kaikki työtavat tuntuivat tosi hyviltä. Näytelmän suunnitteluun oli riittävästi aikaa. "Hot seating"-jutussa pääsi tiedostamaan läpi elettyjä tunteita, vaikka näytelmän aikana niitä ei tullut ollenkaan ajatelleeksi. "Kuja + kirje" antoivat jokaiselle yksilöllisen vapauden tulkita tilannetta.

6.2.2 Pedagoginen draama opetusmenetelmänä

Päiväkirjojen perusteella pedagogisen draama opetusmenetelmänä oli herättänyt luottamusta ja se sai osakseen yleisen hyväksynnän. Kielteisiä lauseita ei esiintynyt. Sen sijaan opettajan pedagogisesta vastuusta suhteessa draaman käyttöön kirjoitettiin, kuten opettajuutta käsittelevässä analyysissä osoitettiin. Opiskelijat luonnehtivat kokemustaan työtavasta, toivat esille sen etuja ja arvioivat, mitä menetelmä osallistujalta edellyttää. Lisäksi esiintyi myönteisiä arvioita työtavan soveltuvuudesta ala-asteelle ja lisäksi lauseita, jotka kertoivat pedagogisen draaman sanaston omaksumisesta.

ESSI (Dj1/24)

Työskentely herätti kiinnostuksen draamatyöskentelyyn. Se on haastavaa ja vaativaa, mutta avaa vaikka mitä mahdollisuuksia. Ison vihan käsite heräsi minussa eloon ihan uudella tavalla.

NIINA (Dj2/11)

Tämänkaltainen työskentely on todella rikasta ja sillä on mahdollisuus antaa meille paljon (harjaannuttaa empaattisuutta, yhteistyötaitoja jne.) verrattuna perinteiseen kouluoppimiseen. Kirjatieto unohtuu helposti, itse elämyksellisesti koettu asia söpö muistilokeroihin ja selkiytyy vähitellen oppijalle.

TIINA (Dj2/17)

Aiheen käsittelytapana tämä työskentely on mainio. Keskustelin aamulla junassa pieksämäkeläisen ylä-asteen opettajan kanssa historian opetuksen elävöittämisestä ja sen tapahtumien yhteyksien liittämistä tähän päivään. Tehtävä oli juuri siitä hyvä esimerkki. Ja osoitus siitä miten tärkeä väline pedagoginen draama on opetusmenetelmänä.

INKA (Dj2/27)

Draaman keinoin tällaiset vaikeat käsitteet tulee ymmärrettäviksi. Tätä juttua olisi ehdottomasti käytettävä koulussa enemmän.

TIINA (Dj4/17)

Asiat tuntuvat monesti kaukaisilta, mutta draaman avulla ne saadaan itseä koskettaviksi, omaksi pääomaksi.

JANNE (Dj3/23)

Hyvä keino havahduttaa todellisuuteen ja empatisoitumiseen. Vrt. median turruttava vaikutus kuten myös sen ulkopuolistava vaikutus. Ei sitä tapahdu meidän maailmassa.

LIISA (Dj2/09)

Draama vaatii paljon keskittymiskykyä, mutta pidän edelleen siitä työskentelytapana.

EERO (Dj5/07)

Pedagoginen draama tuntuu olevan sellaista, että osallistuja saa siitä enemmän irti, mitä tunnollisimmin hän on mukana.

EIRA (Dj2/02)

Sulatusuuni on hyvä juttu, ja varsinkin se "mitä tämän päivän maailmassa" -kysymys. Laittaa miettimään henkilökohtaisesti.

6.2.3 Pedagogiselle draamalle ominaisia piirteitä

Päiväkirjoissa tuli toistuvasti esiin mielipiteitä, jotka koskivat toimintaa, tunteita, empatiaa ja pinnallisuus/syvällisyys -ulottuvuutta. Sen lisäksi esiintyi mainintoja draamatyöskentelyn vaikutuksesta motivaatioon. Olen yhdistänyt nämä näkökulmaksi pedagogisen draaman ominaispiirteet. Ominaispiirteitä ovat myös kollektiivisuus ja dialogisuus. Prosessidraaman myötä erilaiset draamastrategiat ovat tulleet työskentelyn erottamattomaksi osaksi. Koska draamastrategioita ja keskustelun merkitystä käsitellään toisaalla, tarkastelen tässä yhteydessä muita piirteitä, jotka nousivat päiväkirjoista vahvasti esiin.

Draamatyöskentelyn odotetaan sisältävän toimintaa

Draaman olemukseen kuuluu toiminta (kreik. draama = toiminta, näytelmä < dran = tehdä). Osa opiskelijoista tuo esille toiminnan tarpeen jaksosta toiseen,

jopa siinä määrin, että opiskelijoista voitaisiin muodostaa kategoria 'toimijat'. Heillä tarkoitettaisiin henkilöitä, joille draamajaksoon sisältyvä toiminta on työskentelyn palkitsevin osa. Voidaan puhua korostuneesta toiminnan tarpeesta.

MINNA (Dj1/10)

Harjoitukset olivat inspiroivia ja IHANAA, kun pääsi itse toimimaan!

MINNA (Dj2/10)

Harjoitukset olivat kuitenkin kivoja, pääsi taas itse toimimaan!

MINNA (Dj3/10)

Tänään oli keskustelupainotteinen päivä, olisin toivonut enemmän Toimintaa!

ANNI (01/Dj1)

Kivaa, kun päästiin toimimaan! Olen juuri tätä odottanutkin. Oli mielenkiintoista rakentaa patsaita ja tehdä pieniä näytelmiä.

HEINI (03/Dj3)

Jäi kaipaamaan "liikkuvampaa" suoritusta (ymmärrän kyllä, että jatkamme ensi kerralla ja silloin saa luultavasti toimia enemmänkin)

HEINI (03/Dj4)

Tänään hyvin toimintaa, oli mukavaa kun sai koko ajan tehdä.

Se, että toimintaa korostetaan, selittyy pitkälti luontaisesta toiminnan tarpeesta. Tätä ei pidä tulkita ahtaasti niin, että kyseiset henkilöt lähestyisivät teemaa pinnapuolisesti ja menettäisivät jotain olennaista oppimisen kohteesta. Pikemminkin toimintaa voidaan edellyttää, koska kysymyksessä on metodologia, jossa oppiminen rakentuu toiminnan tuottamien kokemusten varaan. Voidaan viitata myös Sladen teoriaan leikin lajeista, kahdesta energian muodosta (Slade 1958, 3–6), joista toinen, *projected play* hallitsee koulukasvatusta polkien jalkoihinsa *personal play* -tyyppisen työskentelyn, jossa ihminen itse on toimiva olento. *Personal play* -tyyppisen energian käyttötavan vähäistä esiintymistä koulun opetusohjelmassa voidaan pitää argumenttina draamakasvatuksen lisäämiseen koulutyössä. On kuitenkin muistettava, että pedagogisen draaman päämäärä on ymmärtäminen ja tästä syystä opettaja on vastuussa siitä, että toiminnasta ei tule itsetarkoitusta. Tutkijalle oli kuitenkin yllätys, että toiminnan tarve tuli näinkin voimakkaasti esille myös joidenkin aikuisopiskelijoiden kohdalla.

Tunteet draaman käyttövoimana

Tunteisiin liittyviä merkintöjä esiintyi päiväkirjoissa runsaasti. Kerrottiin tunteiden kokemisesta, niiden merkityksestä ja tunteiden kautta ymmärtämisestä. Arvioitiin tunteiden tasoa, puhuttiin tunteiden heräämisestä ja niiden herättämisestä. Kerrottiin omista tunteista, työskenneltiin niiden kanssa ja pohdittiin määrättyyn teemaan liittyviä tunteita syvällisesti. Joukossa oli myös kommentti, jossa tunteiden olemusta pohdittiin ihmisen tilanteen valossa.

KATJA (Dj1/08)

Tunteet olivat mukana työskentelyssä ja imivät mukaan, jolloin tapahtumat eivät jääneet vain ulkokohtaisiksi.

ISTO (Dj2/21)

Tunne oli kaikessa tekemisessä mukana! Se lähti rakentumaan siitä hetkestä, jolloin jakaannuimme sukuihin. Oman suvun historian ja kunnian säilyttäminen oli tärkeää.

REIJA (Dj1/14)

Tarina oli koskettava ja herätti monenlaisia tunteita, sääliä, vihaa jne. Oli mielenkiintoista koittaa eläytyä eri ihmisten tunteisiin eri tilanteissa.

INKA (Dj1/27)

Eläytyessämme Kristofferin elämään pystyin tuntemaan jonkin verran hätää, pelkoa, kaipausta. En kuitenkaan syvästi.

HELENA (Dj5/26)

Tässä harjoituksessa (pikkunäytelmässä) tulivat todella aidot tunteet pintaan.

ANNI (Dj5/01)

Draamatuokiot alussa saivat minut todella havahtumaan ja herättivät tunteita.

HEINI (Dj5/03)

Oikein otti itselläkin kipeää, kun katsoi toisten tuotoksia. Ne olivat niin mahdollisia ja niin kipeitä. Kuja, jonka läpi kuljin oli vaikuttava. Lauseet kuvastivat sisäisiä tunteitani, ristiriita ja epävarmuus olivat vahvoina. Olisi tehnyt mieli eleillä ja liikkeillä ilmentää lauseiden vaikutusta minuun.

MINNA (Dj5/10)

Harjoitteet hyviä => oman kokemuksen kautta heräsi tuntemaan miltä aidossa tilanteessa tuntuu!

JANNE (Dj5/23)

Ihmisessä taitaa olla samoja tunteita eriasteisina, jotka sitovat näihin äärimmäisiin kokemuksiin.

Empatia ja samaistuminen opiskelijoiden päiväkirjoissa

Empatia, eläytyminen toisen ihmisen asemaan (myötätunto) on Heathcoten kehittämän oppimismenetelmän tärkein lähtökohta. Hän on ilmaissut asian seuraavasti vuonna 1971:

Draama koskee ihmisen kykyä samaistua, eikä sillä ole väliä, oletko teatterissa vai omassa olohuoneessasi. Se mitä teet, jos dramatisoit (if you are dramatizing) on, että asetat itsesi toisen kenkiin. (. . .) Voimmeko käyttää tätä fantastista kykyä luokahuoneissamme? Omassa opetuksessamme? Uskon, että voimme. – Draamassa on kysymys ilmaisun löytämisestä sille, mitä tunnet ja ajattelet, ja se tarkoittaa sinun oman persoonasi käyttämistä. (Videotallenne Dorothy Heathcoten luennosta "Theory of Teaching by Drama", University of Newcastle upon Tyne. 1971.)

Näkemyksen keskeinen oivallus on asettuminen toisen ihmisen asemaan tarjolla olevien roolien välityksellä ja tätä kautta saavutettu uusi ymmärrys ihmisen tilanteesta ja ihmisten välisistä suhteista tuossa tilanteessa. Empatian lisääntyminen on ollut yhtenä päämääränä myös luovan draaman (creative drama) käytössä (Heinig & Stillwell 1981). Niinpä empatian heijastuminen opiskelijoiden päiväkirjoissa oli opetusprosessin näkökulmasta merkityksellinen asia.

Empatiasta kirjoitettiin kaikkien jaksojen yhteydessä. Sen rinnalla käytettiin ilmaisua asettuminen toisen asemaan ja samaistuminen. Puhuttiin empatian ja empatiataitojen harjoittamisesta, empatian arvosta ja empatian herättämistä

kysymyksistä. Lisäksi esiintyi lauseita, jotka kertovat empatiasta tunnekokemusten kautta. Näihin sisältyi eräissä tapauksissa asettuminen lapsen asemaan.

Empatiataidoissa tapahtui harjaantumista:

LIISA (Dj1/09)

Työskentelyssä painottui mielestäni paljon empatian ja toisen osaan asettumisen harjoittelu. Alkoi miettimään, että "tällaista se on tosiaan saattanut joskus olla" ja "tällaista se varmaankin on tänäänkin jossakin muualla".

ANNI (Dj3/01)

Myös kyky empatiaan ja vähäosaisten huomioimiseen "harjaantuu".

KIMMO (Dj4/25)

Tällaisella draamalla merkitystä empatiataitojen kehittymiseen.

NIINA (Dj3/11)

Empaattisuus on myös yksi tärkeimpiä ihmisen kykyjä, joita oppilaissa tulisi herätellä.

Myös empatiaan liittyviä kysymyksiä heräsi:

ISTO (Dj3/21)

Miksi empatiaa on toisinaan niin vaikea tuntea?

INKA (Dj5/27)

Vaikea miettiä sitä, tunteeko kiusaaja oikeastikin empatiaa jo samalla hetkellä, kun kiusaa. Vai onko ainut tunne viha ja ärtymys.

Lisäksi empatia ilmeni tunnekokemuksena:

PIRJO (Dj1/13)

Koin voimakkaan empaattisena suhtautumisen eroon ja hätään.

Asettumisessa toisen asemaan olivat päällimmäisenä kokemukset siitä, miten se oli tapahtunut ja millaisia tuntemuksia siihen oli liittynyt. Päähuomio kiinnittyi koettuihin tunteisiin. Myös pedagogiset mahdollisuudet nousivat esiin. Asettuminen toisen asemaan kävi ilmi myös eläytymistä kuvaavista lauseista. Niissä korostui omien kokemusten merkitys työskentelyä helpottavana tekijänä. Omia kokemuksia hyödynnetään draamatyöskentelyn käyteaineena.

EERO (Dj1/07)

Asettui itse väistämättä Kristofferin ja hänen vanhempiansa rooliin ja koki samantyyppisiä tunteita, joita he saattoivat kokea silloisissa elämäntilanteissaan.

VAPPU (Dj1/19)

Asettuminen Kristofferin asemaan ja hänen elämäntilanteensa jatkuvaan "päämäärään" avasi uusia kanavia; tosin mielessäni oli jo ennen varsinaista draamaa syvempihakuisia ajatuksia.

KATJA (Dj3/08)

Olemuksen luominen kuvan henkilölle herättelevää - miltei väkisin asetti jotenkin itsensä henkilön sijaan: Millainen minä olisin tuossa tilassa, miltä tuntuisi jne? Ikään kuin loihti henkilölle jo koko elämänsä syntyä tähän päivään saakka.

AKI (Dj4/04)

Voidaan asettaa oppilaat samaistumaan ulkopuolisen asemaan suhtautumaan ehkä jopa tiedostamattaan aidosti.

Toisen asemaan asettuminen tapahtui eläytymisen kautta:

INARI (Dj3/05)

Still-kuvaan oli helppo eläytyä, varsinkin tähän ohikävelevän rooliin. Siinä roolissahan olen yleensä kaduilla kävellessäni.

LIISA (Dj3/09)

Oli helppoa eläytyä syrjäytetyn asemaan, koska on itsekin joutunut monestikin kemaan sen tunteen.

REIJA (Dj3/14)

Koska alku lähti niin selkeästi omista kokemuksista, oli helppo eläytyä "outsiderin" asemaan.

Samaistumisen yhteydessä puhuttiin eniten siitä, että omakohtaiset kokemukset olivat helpottaneet samaistumista. Mutta kirjoitettiin myös samaistumisen haasteellisuudesta ja sen tarjoamasta mahdollisuudesta astua toiseen maailmaan. Samaistumista oli pidetty hyvänä ja katsottiin, että oli opittu samaistumaan.

JAANA (Dj3/06)

Jokaisella on varmasti jonkinlaisia kokemuksia ulkopuolisena olosta ja siksi oli helppompaa samaistua.

ANJA (Dj4/20)

Tällainen aihe on "helppo" käsitellä, koska jokaisella on jonkinlaisia omakohtaisia kokemuksia. Silloin samaistuminen on helppoa, jossain mielessä ainakin.

HEINI (Dj4/03)

- hyvä samastua patsaan roolihahmoon, miettiä, mitä tämä todella ajattelee.

AKI (Dj3/04)

Opetti samaistamaan itsensä tuon köyhän (ilmeisesti) rooliin.

BIRGITTA (Dj5/22)

Tyttönä oli kiva astua poikien maailmaan ja saada vähän kosketusta niihin arvoihin, normeihin, jotka poikien "kulttuurissa" vallitsevat.

Draamalta odotetaan syvällisyyttä

Työskentelyn pinnallisuuteen tai syvällisyyteen otettiin kantaa kaikissa muissa paitsi kolmannessa jaksossa, josta muodostuikin ajan riittämättömyyden takia itse asiassa valmistava jakso. Erityisesti ensimmäinen jakso, jossa teemana oli päämäärä, oli koettu syvälliseksi. Pinta/syvä -ulottuvuus seurasi mukana jatkossakin. Oli syntynyt näkemys, että draamatyöskentelyssä pyritään asioiden syvälliseen käsittelemiseen. Jaksoja verrattiin toisiinsa syvällisyyden suhteen ja ilmaistiin syvällisyyteen kohdistuvia odotuksia.

AKI (Dj1/04)

Aluksi ajatukset, tunteet liikkuvat pinnallisemmalla tasolla. Dramatisoinnin yhteydessä nousi ns. inhimillisen syvällisiä sekä vihan että rakkauden tunteita. Erityisesti erottaminen, jälleennäkeminen ja koti-ikäväkohtaukset toi mieleen kysymyksiä mikä on tärkeää ja mikä ei. Omalla kohdallani elämään tulevan syvällisyyden toivottaisin ilomielin tervetulleeksi, jota nämä dramatisoinnit toivat mieleeni.

URSULA (Dj1/18)

Työskentelyn aikana koin monia erilaisia tarinaan liittyviä tunteita, jotka olisivat ilman toimintaa jääneet pinnallisiksi.

INARI (Dj4/05)

Still-kuvan työstäminen tuntui hedelmälliseltä. Vaikka se oli jo tuttu kuva, siihen ei ollut kyllästynyt. Syvällisyyttä tosin kaipasi.

Draamatyöskentely edistää oppimismotivaatiota

Päiväkirjoissa oli useita mainintoja, jotka osoittivat, että draamatyöskentelyllä on mahdollista saada aikaan motivaatiota parantava vaikutus silloinkin, kun se alun alkaen on huono. Myös yksittäisiä tiedon muistamista koskevia lauseita esiintyi. Kaiken kaikkiaan pedagogisen draaman vaikutukset oppimismotivaatioon osoittautuivat myönteisiksi.

INARI (Dj1/05)

Aluksi tuntui, että aihe oli haettu liian kaukaa; siitä ei tiennyt mitään eikä se merkinnyt itselleen mitään. Mutta tarkoituksenaan oli ilmeisesti oppia draaman avulla ja sitä todella tapahtui. Aihe tulikin läheiseksi ja se alkoi merkitä jotain.

JANNE (Dj1/23)

Alussa oli jäykkä ja väsynyt olo, mutta draaman kuluessa se muuttui hyvin virkistyneeksi. Tahtoo lisää!

EIRA (Dj5/02)

Täytyy tunnustaa, että alussa aihe tuntui "loppuun palaneelta". Draaman kautta heräsikin yllättävästi uusia ajatuksia ja varsinkin tunteita.

KATJA (Dj5/08)

Aluksi tuntui, että PLÄÄH, taas koulukiusaamisesta, mutta aihe syttyikin hyvin nopeasti. Tunteiden vahvaan mukanaoloon vaikutti varmasti se, että tehdyt pienoisnäytelmät olivat hyvin todellisia ja uskottavia - noin se olisi voinut käydä todellisuudessaakin. Kiusaajan roolissakin uppoutui mukaan.

NIINA (Dj5/11)

Ennen sessiota mieli oli kirjoittajalla alakuloinen ja "veto" oli poissa. Mieltä painoi työskentelyä edeltänyt tilaston tentti ja tulevan (ansio)työn murheet... Ihmeekseni draamatyöskentely alkoi kuitenkin voittaa alaa ja kykenin keskittymään eri työvaiheisiin.

6.2.4 Keskustelun merkitys

Keskustelua koskevia päiväkirjamerkintöjä tarkasteltaessa on aiheellista muistaa, että rakennemalliin sisältyi runsaasti keskustelua: alkukeskustelu parin kanssa ja yhdessä koko ryhmän kanssa, pienryhmissä käyty keskustelu ilman roolia (Out of Role), kaikki rooleissa käyty keskustelu (In Role), loppukeskustelu parin kanssa ja joukolla sekä lopuksi vielä kouluttajan suorittama yhteenveto, jota osallistujilla oli tilaisuus kommentoida.

Rakennemallin mukainen keskustelu toteutui parhaiten ensimmäisessä ja toisessa jaksossa. Kolmannesta jaksosta jätettiin loppukeskustelu pois, koska Outsider-teema jakautui kahdelle kerralle. Koulukiusaamisen kohdalla sukkellettiin kuvien (way into drama) kautta suoraan asiaan, jolloin alkukeskustelu jäi pois. Valitun rakennemallin noudattamisesta poikettiin näissä tapauksissa.

Osallistujat pitivät keskustelujen osuutta tärkeänä. Päiväkirjoissa otettiin kantaa keskustelujen vapauttavaan vaikutukseen, tasoon ja laajuuteen sekä niiden merkitykseen asioiden ymmärtämisen näkökulmasta. Monet aktiiviset keskustelijat painottivat sitä, että kaikilla tulisi olla tilaisuus, esittää ajatuksiaan ei ainoastaan muutamilla. Ajan riittämättömyys mainittiin useampaan otteeseen. Myös parikeskustelua kommentoitiin. Pientä jännitettä esiintyi keskustelupainotteisuuden ja toiminnan tarpeen välillä. Silloin kun loppukeskustelu jäi pois, löytyi maininta sen tarpeellisuudesta. – Roolin välineellinen arvo omien asioiden käsittelyssä tulee esiin viimeisessä sitaatissa.

VAPPU (Dj1/19)

Alkukeskustelu päämääristä ja lopussa oli mielestäni erittäin hyvä juttu.

ANNI (Dj2/01)

Loppukoonti, mielipiteiden vaihtaminen on mielestäni tärkeää. Toisten huomiot rikastuttavat omaa kokemusta ja auttavat asian kokonaisvaltaisessa "käsittämisessä".

OUTI (Dj3/12)

Pedagoginen draama antaa kyllä hyvät puitteet keskustelulle. Keskusteluaikaa olisin kaivannut enemmänkin, sillä keskustelu virisi juuri parhaimmilleen, kun se piti lopettaa.

AKI (Dj3/04)

Yhdestä kuvasta saatiin viriämään uskomattomasti ajatuksia. Sitä auttoi alkukeskustelu hylätyksi tulemisesta ja ulkopuoliseksi joutumista. Saatiin tavallaan tunteet oikealle tasolle.

BIRGITTA (Dj1/22)

Mukavaa oli kun ei tarvinnut esittää muille sai aloittaa, milloin haluaa ja vain astua tuohon maailmaan. Samoin työskentelyn aloittaminen keskustelulla vapautti tilan ja oli helpompaa siitä jatkaa liikkeeseen ja fyysiseen kontaktiin.

KATJA (Dj5/08)

Lopussa kontaktipiirissä ei tarvinnut väkistää keskustelua, vaan se sujui kuin itsensä - melkein puhuimme toistemme suihin. Työskentely oli siis herättänyt ihmisissä ajatuksia ja tunteita.

OUTI (Dj1/12)

Ajatuksia harjoituksista vaihdettiin monella tasolla. Hyvin konkreettisesta abstraktiseen.

URSULA (Dj3/18)

Keskustelut työskentelyn aikana olivat korkeatasoisia ja ongelmaa monelta kantilta valottavia.

KIMMO (Dj3/25)

Keskustelu johti nopeasti yksityisistä kokemuksista ja tunteista yleisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin.

INKA (Dj1/27)

Parikeskustelut olivat niin ihania. Sai oikein keskittyä toiseen, katsoa silmiin, kuunnella. Ja tuli itse kuulluksi.

6.2.5 Pedagogiseen draamaan liittyneet merkityssisällöt ja niiden tulkinta

Pedagogisen draaman merkitysalue osoittautui päiväkirjoissa hyvin edustetuksi. Siihen sisältyviin näkökulmiin liittyi usein alanäkökulmia. Merkityssisällöt

esitetään järjestyksessä: pedagogisen draaman peruselementteihin liittyneet merkityssisällöt, opetusmenetelmään liittyneet merkityssisällöt, pedagogisen draaman ominaispiirteisiin liittyneet merkityssisällöt, keskusteluun merkitykseen liittyneet merkityssisällöt.

(a) Pedagogisen draaman peruselementit

Teema/aihe

Teeman tärkeys/hyvyys/merkitsevyys
 Omakohtaisuus/koskettavuus/läheisyys/tuttuus
 Ajankohtaisuus/osuvuus/kiinnostavuus
 Haastavuus/rankkuus/nautittavuus

Tarina

Herättää tunteita
 Tarjoaa eläytymismahdollisuuksia
 Tuottaa eri tasoja sisäistämislle
 Konkreettisuus/abstraktisuus- ulottuvuus vaikuttaa kiinnostavuuteen

Rooli

Roolin välityksellä koetaan tunteita
 Rooliin eläytymisen vaikeuteen/helppouteen otetaan kantaa
 Draamatyöskentely tarjoaa mahdollisuuden roolivalintoihin
 Roolikokemuksia voidaan hyödyntää kasvatustyössä
 Roolissa koetut tunteet antavat eri tasoja sisäistämislle
 Roolien välityksellä koetaan erilaisia tunteita, jotka auttavat käyttäytymisen ymmärtämistä
 Työskentely roolissa on omiaan synnyttämään hyväksyvän asenteen myös kielteisiin tunteisiin
 Roolikokemuksiin voi sisältyä ristiriitaa silloin, kun rooli on ristiriidassa oman moraalikäsitteiden kanssa

Strategiat

Tehostavat työskentelyä
 Antavat mahdollisuuksia yksilöllisiin ratkaisuihin
 Tarjoavat erilaisia ulottuvuuksia sisäistämislle
 Auttavat tunteiden tiedostamisessa
 Strategioita ei tule esitellä liian nopeasti

(b) Opetusmenetelmään liittyneet merkityssisällöt

Herättää kiinnostuksen draamatyöskentelyyn
 Työskentely on vaativaa, haastavaa ja monia mahdollisuuksia avaavaa
 Työskentely on rikasta ja antaa paljon verrattuna perinteiseen kouluoppimiseen
 Itse elämyksellisesti koettu syöpyy muistilokeroihin
 On tärkeä opetusmenetelmä, kun elävöitetään historian opetusta ja tuodaan asiat tähän päivään
 Antaa hyvät puitteet keskustelulle
 Draaman keinoin tulevat vaikeat käsitteet ymmärrettäviksi
 Olisi käytettävä koulussa enemmän
 Draaman avulla saadaan kaukaiset asiat itseä koskettaviksi
 Hyvä keino havahduttaa todellisuuteen ja empatisoitumiseen

Vaatii paljon keskittymiskykyä

Tuntuu olevan sellaista, että osallistuja saa sitä enemmän irti, mitä tunnollisemmin on mukana

(c) Pedagogisen draaman ominaispiirteisiin liittyneet merkitysisällöt Toiminnan tarve

Työskentelyltä odotettiin toimintaa

Korostetaan toiminnan ihanuutta

Oli mielenkiintoista rakentaa patsaita ja tehdä pieniä näytelmiä

Keskustelun ollessa painottunut toivottiin enemmän toimintaa

Tunteet draaman käyttövoimana

Tunteet olivat mukana koko ajan, jolloin tapahtumat eivät jääneet ulkokohdaisiksi

Tunne oli kaikessa tekemisessä mukana

Tarina herätti monenlaisia tunteita ja eläytyminen ihmisten tunteisiin oli mielenkiintoista

Kerrotaan siitä, että olisi haluttu purkaa vihan tunnetta enemmän, todetaan sen jääneen sisälle ja tämän vaikeuttaneen sovinnon tekoa

Arvioidaan tavoitettujen tunteiden syvyyttä

Aidot tunteet ovat tulleet pintaan

Alkukeskustelu on auttanut tunteiden saamisessa oikealle tasolle

Draamatuokioiden herättäneet tunteita

Toisten tuotosten katsominen on tuntunut kipeältä

Tunteet ovat tulleet vahvasti esiin harjoituksen aikana

Oman kokemuksen kautta on herännyt huomaamaan, miltä aidossa tilanteessa tuntuu

Entinen koulukiusaaja on kiusatun roolissa kokenut, miten kauhealta kiusatuna olo tuntuu. Hän pitää mahdollisena, että koulukiusaamista voisi jopa vähentää tällaisten harjoitusten avulla

Ihmisessä taitaa olla samoja tunteita eriasteisina

Empatia ja samaistuminen

Työskentelyssä painottui empatian ja toisen osaan asettumisen harjoittelu

Kyky empatiaan ja toisen asemaan asettumiseen harjaantuu

Empaattisuus on yksi tärkeimpiä ihmisen kykyjä, joita tulisi oppilaisissa harjaannuttaa

Miksi empatiaa on joskus vaikea tuntea?

Tunteeko kiusaaja oikeastikin empatiaa jo samalla hetkellä, kun kiusaa?

Asettuminen Kristofferin asemaan avasi uusia kanavia

Miltei väkisin asetti jotenkin itsensä henkilön sijaan: Millainen olisin tuossa tilassa, miltä tuntuisi jne?

Voidaan asettaa oppilaat samaistumaan ulkopuolisen asemaan, suhtautumaan ehkä jopa tiedostamaan aidosti

Oli helppo eläytyä syrjäytetyn asemaan, koska on itsekin joutunut monesti kokemaan sen tunteen

Opetti samaistamaan itsensä tuon köyhän rooliin

Pinnallisuus/syvällisyys -ulottuvuus

Dramatisoinnin yhteydessä nousi esiin inhimillisen syvällisiä sekä vihan että rakkauden tunteita

Tunteet olisivat ilman toimintaa jääneet pinnallisiksi

Herätti paljon syvällisiä ajatuksia omasta elämästä

Syvällisyyttä kaivattiin sen puuttuessa
Asian sisäistämisen edellytys on, että se tunkeutuu pintaa syvemmälle

Vaikutus oppimismotivaatioon

Etäiseksi koettu aihe muuttui läheiseksi ja alkoi merkitä jotain
Väsynyt olo muuttui draaman kuluessa virkistyneeksi
'Loppuun palaneesta' aiheesta löytyi draaman kautta yllättävästi uusia ajatuksia ja tunteita
Aihe, joka kyllästytti (koulukiusaaminen) syttyikin hyvin nopeasti
Ennen sessiota koettu 'veto poissa' -olo, väistyi kun draamatyöskentely voitti alaa

(d) Keskustelun merkitykseen liittyneet merkityssisällöt

Alkukeskustelu päämääristä ja lopussa oli hyvä
Loppukoonti ja mielipiteiden vaihtaminen on tärkeää
Toisten huomiot rikastuttavat omaa kokemusta ja auttavat asian kokonaisvaltaisessa käsittämisessä
Pedagoginen draama antaa hyvät puitteet keskustelulle
Keskusteluaikaa olisi kaivannut enemmän
Alkukeskustelun avulla saatiin tunteet oikealle tasolle
Työskentelyn aloittaminen keskustelulla vapautti tilannetta
Kontaktipiirissä ei tarvinnut väkisin tuottaa keskustelua
Keskustelut työskentelyn aikana olivat korkeatasoisia ja ongelmaa monelta kannalta valottavia
Keskustelu johti nopeasti yksityisistä kokemuksista ja tunteista yleisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin
Lopussa olisi voinut keskustella edellisten tuntien tapaan
Parikeskustelut olivat ihania
Keskustelu oli mielenkiintoista
Selkeästi annetun tehtävän jälkeen on helpompi puhua omista asioista ikään kuin "verhon" takaa

Peruselementtejä koskeva tulkinta

Draamakokemuksen kannalta *teeman* valinta osoittautuu tärkeimmäksi ratkaisuksi, sitä kommentoidaan runsaasti. Hyvän teeman ominaispiirteinä pidetään sen tärkeyttä ja merkitysevyyttä. Samoin se, että teemasta on omakohtaisia kokemuksia, osoittautuu hyväksi lähtökohdaksi. Koskettavuus, läheisyys ja tuttuus mainitaan hyvinä piirteinä. Ajankohtaisuus, osuvuus ja kiinnostavuus yhdistetään hyvään teemaan. Myös haastavuus ja nautittavuus mainitaan. Rankkuus mainitaan silloin, kun aihe on kipeä (koulukiusaaminen).

Tarinat koetaan tunteiden ponnauslaudaksi, jonka pohjalta herää mielenkiinto eläytymiseen, eri henkilöiden asemaan asettumiseen. Tarinan/juonen käännteet ja tarjolla olevat erilaiset roolit tuottavat erilaisia tasoja tarinan sisäistämiseksi. Tarinat voivat vaihdella ulottuvuudella konkreettisuus/abstraktisuus, ja sen seurauksena ne vetoavat eri tavalla yksittäisiin osallistujiin. Silloin kun tarinat ovat valmiiksi suunniteltuja, ne varmistavat sekä osallistujien että vetäjän turvallisuuden tunnetta.

Roolikokemuksen merkitys riippuu suuresti roolista, jonka on valinnut. Saman draaman aikana työstetyt eritasoiset roolit ovat tuottaneet eri tasoja prosessin sisäistämiseksi. Roolien käyttö kasvatuksen tietoisina välineinä esim. luokkayhteisön sosiaalisen rakenteen kehittämisessä on tarjonnut varteenotettavan haasteen. Työskentely draamassa on tarjonnut erilaisia roolikokemuksia. Tämä merkitsee, että näiden välityksellä voidaan oppia ymmärtämään erilaisia suhtautumistapoja ja saada kokemuksia itselle vieraasta käyttäytymisestä. Kysymys on empatian kehittymisestä, joka on yksi draamakasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista: "Asettumalla toisen ihmisen asemaan ymmärrän häntä." Omat moraalikäsitteet tulevat esiin omalle arvomaailmalle vastakkaisia rooleja työstettäessä. Roolikokemusten tarjoamaan oppimispotentiaaliin sisältyy erilaisten asenteiden kohtaaminen, arvojen tunnusteleminen sekä draamataidoissa kehittyminen.

Suhde kielteisiin tunteisiin on draaman vaikuttavuuden kannalta mielenkiintoinen. Uskaltautumalla kokeiluihin negatiivisten tunteiden alueelle rooli-hahmon puitteissa, osallistujalla on mahdollisuus oppia uusia puolia todellisuudesta tai uusia piirteitä itsestään. Tämä rangaistuksesta vapaa alue (non-penalty zone) on yksi puoli draamatyöskentelyn erityisistä ulottuvuuksista. Sille uskaltautuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, kun ollaan ensimmäistä kertaa tekemisissä pedagogisen draaman kanssa. Toimimalla kuvitteellisissa tilanteissa erilaisissa rooleissa voidaan saavuttaa uutta laajentunutta ymmärrystä tarkastelun kohteena olevasta asiasta.

Erilaiset *draamastrategiat* aktivoivat ja tehostavat työskentelyä. Toisaalta niiden sisältämä draamallinen voima pitää huolen motivaation säilymisestä. Draamastrategioiden joukossa oli sellaisia, joissa osallistuja työskentelee yksin ja tekee yksilöllisiä ratkaisuja (rituaali, miimi). Ne koettiin rikastavina ja uusia ulottuvuuksia avaavina. Kun strategioita käytetään toistuvasti uusissa jaksoissa, se tuottaa syvällisemmän ymmärryksen strategiaan sisältyvien mahdollisuuksien hyödyntämisestä. Niiden omaksuminen edesauttaa strategioiden käyttöä myös eri oppiaineiden opetuksessa.

Pedagogisen draaman tarjoamat oppimismahdollisuudet (oppimispotentiaali) liittyvät tarkastelun kohteena olevassa näkökulmassa muun muassa prosessidraaman peruselementteihin. Työskentelyn kautta voidaan oppia, mikä osuus teemalla, draamatarinalla, roolilla ja strategialla on prosessidraamassa. Myös draamatyöskentelyn luonne välittyy pitkälti perustekijöiden kautta. Tutkijan näkökulmasta oli merkille pantavaa se, että kyseiset tekijät nousivat selvästi esiin päiväkirjoissa, todistaen esiintulollaan niiden aseman prosessidraaman peruselementteinä oikeutetuksi.

Opetusmenetelmää koskeva tulkinta

Pedagogista draamaa menetelmänä koskevat arvioinnit ovat kautta linjan myönteisiä, olipa sitten kysymys menetelmää kohtaan tunnetusta kiinnostuksesta, opetuksen elävöittämisestä, käsitteiden selkiyttämisestä, keskustelun viritämisestä, eri näkökulmista tai työskentelyn tarjoamista mahdollisuuksista. Menetelmä on koettu haastavana ja esitetään mielipide, että sitä pitäisi käyttää koulussa enemmän. Työtapa otetaan myönteisesti vastaan. Oppimispotentiaa-

lia koskeva johtopäätös kiteytyy oppimismenetelmän osalta muotoon: toteutetut prosessidraamajaksot ovat tarjonneet mahdollisuuden muodostaa henkilökohtaisen mielipiteen työskentelyyn sisältyvistä mahdollisuuksista ja liittää saadut kokemukset osaksi henkilökohtaista ammatillista kasvua.

Draamatyöskentelyn ominaispiirteitä koskeva tulkinta

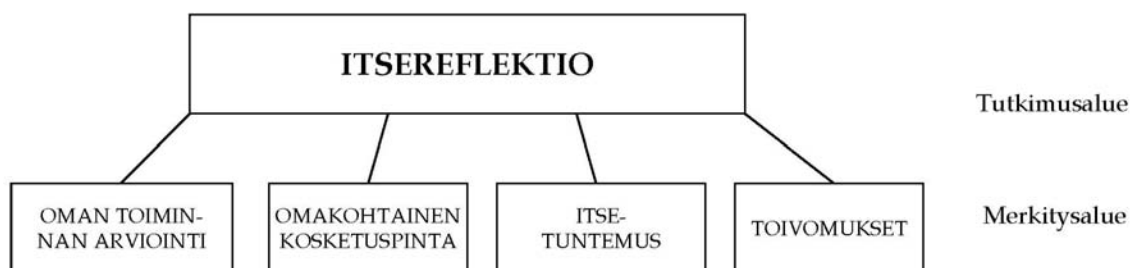
Aineistoon sisältyi merkityksiä, joita niiden esiintyvyyden perusteella voidaan pitää tälle aineistolle ominaisina piirteinä. Koetut tunteet ja niihin liittyvät kommentit todistavat osallistujien paneutumisesta annettuihin tehtäviin. Empatiasta, asettumisesta toisen asemaan sekä samaistumisesta on mainintoja jokaisessa jaksossa. Puhutaan empatiataitojen harjaantumisesta. Se, että pinta/syvä-ulottuvuus tuli vahvasti esille liittyy nähdäkseni siihen, että aiheet olivat tässä koulutusjaksossa verrattain vakavia, yleismaailmallisia teemoja käsitteleviä (universals). Tämä voidaan tulkita siten, että osallistujat ovat saaneet kouluttajan tavoitteleman käsityksen opiskelun kohteena oleva draamametodologian luonteesta. Työskentelyn sisältämää toimintaa tervehdittiin tyydytyksellä. Pienenä löytönä, jota en tutkijana osannut odottaa, oli usein esiintyvä maininta siitä, että oppimismenetelmä pystyi muuttamaan osallistujan suhtautumista aiheeseen prosessin kuluessa. Sillä oli motivaatiota herättävä vaikutus. Tämä sama ominaisuus lienee pedagogisella draamalla laajemminkin, perustuen siihen, että toiminta ei jätä ketään ulkopuoliseksi. Tai toisin sanoen, ryhmätoiminta tarvitsee jokaisen osallistujan panoksen.

Keskustelun merkitystä koskeva tulkinta

Keskustelua koskevat merkitysyksiköt vahvistavat käsitystä keskustelujen merkityksestä pedagogisen draaman olennaisena osana. Draaman yhteydessä syntyvät kokemukset herättävät aitoa halua keskustella käsitellyistä asioista. Lisäksi keskustelut vievät toimintaa eteenpäin draamajakson aikana ja tilannetta eteenpäin niiden välillä.

6.3 Itsereflektio draamakokemusten merkitysalueena

Hyvin huomattava osa päiväkirjamerkinnoistä koski omaa henkilökohtaista suhdetta draamatyöskentelyn tarjoamiin kokemuksiin. Tämän perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että draaman osallistuja työskentelee aina varsinaisen teeman ohella omaan henkilöön liittyvien kysymysten kanssa eli oman itsensä kanssa. Käytän muodostuneesta kategoriasta nimitystä itsereflektio. Käsite on tässä yhteydessä teoreettisesti löysä, monia eri asioita hiukan väkivaltaisesti yhdistävä, mutta katson sen auttavan aineiston jäsentämistä. Sisällytän kategoriaan itsen läheisesti liittyvät ilmaisut: oman toiminnan arvioinnin, omakohtaiset kokemukset ja muistot, itsetuntemuksen sekä osallistujien henkilökohtaiset toivomukset (Kuvio 9).



KUVIO 9 Itsereflektioon avautuneet näkökulmat

Yleisesti ottaen itsereflektioksi tulkitut päiväkirjamerkinnot kohdistuivat erilaisiin asioihin ja vaihtelivat henkilöstä toiseen. Ne olivat yksilöllisiä ja osoittivat, että pedagoginen draama johtaa yksilöllisiin kokemuksiin siitä huolimatta, että kysymys on kollektiivisesta oppimiskulttuurista. Oman ongelmansa muodostaa se, että monet lauseet voitaisiin sijoittaa useampaan kategoriaan (esim. työskentelyä koskevat arvioinnit). Olen kuitenkin lähtenyt siitä, että yksittäinen sitaatti esiintyy raportin tulososassa vain kerran. Työskentelyä koskevat lauseet olen jakanut kahteen osaan. Ne, joissa osallistuja arvioi selvästi omaa työskentelyään (subjektiivinen arvio), sijoitin luokkaan itsereflektio. Ne, joissa hän pyrkii objektiivisesti arvioimaan työskentelyä kokonaisuutena, esitän seuraavan, arviointia koskevan merkitysalueen yhteydessä. Erotukseksi neljännestä pääkategoriasta sisällytän kolmanteen kategoriaan lisäksi muut itseen läheisesti liittyvät arvioinnit, mielipiteet ja pohdinnat. Katson, että näin menetellen teen oikeutta itsereflektion muodostamalle suurelle osuudelle aineistossa. Omat henkilökohtaiset tilannesidonnaiset ratkaisut (käyttäytyminen) otin esille päiväkirjan ohjeita koskevan raportointini yhteydessä. Yhtä hyvin ne olisi voitu käsitellä tässäkin esimerkiksi otsikolla henkilökohtaiset valinnat/ratkaisut. – Kolmannen kategorian keskeinen tulos on, että draamajaksot johtavat työskentelyyn oman persoonallisuuden kanssa:

KATJA (Dj4/08)

Edelleen käy myös prosessia itsensä kanssa - missä onnistuin, mikä taas ei tuntunut hyvältä. Draamatyöskentely tuntuu herkältä - siinä on koko ajan koko oma minä mukana ja itse ainakin huomaan tiedostavani ja tuntevani tämän hyvin selvästi vaikka esittäisinkin jotakin roolia. Sitä rooliakin kuitenkin peilaa itsensä kanssa.

BIRGITTA (Dj2/22)

Tiedon puutetta en kokenut puutteeksi, vaan sitä koko ajan rakensi sitä tietoa uudella tavalla. Tietoa sen aikaisesta ympäristöstä, kielestä, käyttäytymistavoista, säännöistä, arvoista jne. Mutta tietoa myös itsestä siten, että tavallaan esitti roolia omana itsenään ja sen takia ikään kuin pystyi katsomaan ulkoapäin omaa toimintaa ja analysoimaan itseä ulkoapäin.

HARRI (Dj1/15)

Keskustelu mielenkiintoista. Selkeästi annetun aiheen jälkeen on helpompi puhua omista asioista ikään kuin "verhon" takaa.

Kaksi ensimmäistä sitaattia kertoo osuvasti draamakasvatukseen sisältyvästä kaksoiskontektista eli kontekstista, jossa pidetään yhtä aikaa elävänä sekä fik-

tiivistä maailmaa että sosiaalista todellisuutta (ks. Teerijoki 2003, 37). Viimeinen sitaatti tuo esiin roolin tarjoaman draamaan liittyvän erityispiirteen, jonka tarjoamat mahdollisuudet ovat osallistujien käytettävissä.

Yhtenä draamaopetuksen ominaispiirteenä voitaneen pitää sitä, että sen piirissä on mahdollista hyödyntää yksilön aikaisempia elämäkokemuksia tavallista luokkahuoneopetusta enemmän. Voidaan puhua kokemuksen tuomisesta takaisin kouluun (Owens luennolla ”Progression in Drama” 8.5.2000). Mahdollisuus elämäkokemusten hyödyntämiseen tarjoutuu sekä draamallisessa toiminnassa että keskusteluosuuksien yhteydessä. Tähän aineistoon sisältyvät käsiteltävään teemaan suoranaisesti liittyvät henkilökohtaiset kokemukset, fiktiivisen toiminnan herättämät kokemukset, erilaiset muistot ja tunnukset. Osa tutkimusaineiston sisältämistä kommentteista katsoi ajallisesti taaksepäin, osa kiinnittyi käsillä olevaan ”tässä ja nyt” -hetkeen ja osa tähysi tulevaisuuteen sisältäen jopa ajatuksen henkilökohtaisesta muutoksesta ’parempaan päin’. Se, mille elämäkokemusten alueille ajattelu suuntautuu, riippuu luonnollisesti ensisijaisesti käsiteltävästä aiheesta.

Viitaten Heathcoten paradigmaan ’sulatusuuni’ (crucible) ja termiin ’käsittelemätön tieto’ ne osallistujien elämäkokemukset, joita ei välttämättä ole nostettu tietoisuuden tasolle, voidaan tulkita käsittelemättömäksi tiedoksi. Draamaopetukseen sisältyvä yhteinen keskustelu tarjoaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden tuoda esiin elämäkokemuksestaan sen osan, minkä hän katsoo haluavansa jakaa muun ryhmän kanssa. Yhdessä hämmennettävän keitoksen merkityksellisyys riippuu pitkälti siitä luottamuksen asteesta, joka on yhdessä onnistuttu rakentamaan. Toteutetun draamajakson aikana osallistujien keskinäinen luottamus, samoin kuin luottamus vetäjään ja työtapaan osoittautui kyselylomakkeiden perusteella hyväksi (ks. liite 13).

6.3.1 Oman toiminnan arviointi

Itsereflektion hallitseva piirre on oman työskentelyn arviointi, johon sisältyi itseen kohdistuvia odotuksia, oman suorituksen arviointia ja itsekritiikkiä. Huomionarvoista on, että arviointi oli oman työskentelyn kohdalla ankaraa samanaikaisesti, kun se oli työskentelyä kokonaisuutena arvioitaessa suopeaa. Myös omaan työskentelyyn läheisesti liittyviä seikkoja, kuten omaa panosta, vireystilaa ja keskittymistä häirinneitä tekijöitä (’pokan’ pitäminen, videokameran vaikutus) pohdittiin.

Itseen kohdistuneet odotukset, oman suorituksen arviointi, itsekritiikki

INARI (Dj1/05)

Tiesi, että tilanteeseen pitäisi saada enemmän tunnetta, mutta sitä ei löytynyt. Tunne lisääntyi kuitenkin harjoitusten edetessä ja aihe alkoi tuntua ”omalta”.

JAANA (Dj1/06)

Tänään ei ollut paras päivänäni kyseiseen työskentelyyn - en oikein päässyt mukaan. Olin mukana, mutta tuntui, että ajatus ei ollut koko ajan mukana. Oli vaikea eläytyä rooleihin ja tuntui etten löydä mitään sanottavaa vuorollani.

ESSI (Dj1/24)

Välillä oli mukava myös tehdä jotain yksin esim. Kristofferin tunteiden kokeminen.

JANNE (Dj1/23)

Itsekritiikki on välillä niin korkealla, että alussa oli vapautumisongelmia. Ei luottanut omiin kokemuksiin tunteista.

INKA (Dj1/27)

Kontaktipiireissä en saanut sanottua mitään olisi ollut kivempi pysyä Kristofferin maailmassa. Kuuntelin kyllä mielelläni ja mielenkiinnolla toisten ajatuksia päämäärästä.

URSULA (Dj2/18)

Roolissa työskentely oli jotenkin tahmeaa. En kyennyt johdonmukaiseen työskentelyyn; välillä olin rohkea, välillä arka.

INKA (Dj2/27)

Aihe oli hyvä. En vain tuntenut itse onnistuneeni. En saanut sanotuksi asioita, jotka kytivät mielessäni. Olisin halunnut purkaa vihaani enemmän istuessamme Karjalan kuninkaan luona. Viha jäi sisälleni. Siksi sovinnon teko lopussa tuntui vaikealta. Mitenkä lie mahtaa inkeröisten ja äyrämöisten uudet rajat pitää?

NIINA (Dj3/11)

Koko työskentely sujui mukavasti, tunsin tekeväni todella mielelläni, kiinnostuneena.

BIRGITTA (Dj3/22)

Työskentely eteni tärkeistä kysymyksistä toisiin. Aluksi ajatukseni liikkui suvaitsevaisuudessa, toisen ihmisen ja itsensä ymmärtämisessä ei siis hyväksymisessä. Kuva sai ajatukseni köyhyyteen, elämän raakuuteen ja ihmisten tasa-arvottomuuteen ja ajattelemattomuuteen (kuitenkin nämäkin asiat liittyvät suvaitsevaisuuteen). Itse asiassa työskentely jäi todella kesken. Onneksi jatkamme sitä, sillä tuntuu siltä, että oikein 'mitään ei jäänyt käteen'.

EERO (Dj2/27)

Tänään oma keskittymiseni ei ollut paras mahdollinen, mutta tunteet olivat mukana ja saattoi hyvin asettua kiusatun asemaan.

JANNE (Dj3/23)

Jännää kuinka samanlainen kuva ihmisillä oli kuvan henkilöstä patsaiden perusteella. Liekö media tehnyt tehtävänsä puolittain hyvin. Patsastyöskentelyyn ryhtyminen oli mielestäni tämän vuoksi helppoa. Myös oma eläytyminen mielestäni onnistui.

Oman panoksen ja vireystilan arviointi

Edelliseen liittyi läheisesti oman panoksen, oman vireystilan ja keskittymistä häirinneiden tekijöiden ('pokan pitäminen', kameran läsnäolo) arviointi. Ensin mainittu tuli esiin silloin, kun omaan työskentelyyn ei oltu tyytyväisiä. Oma vireystilaa ja panosta kuvaavat lauseet ovat kaunistelemattomia. Huomio kiinnittyy siihen, että useimmiten kirjoittajat näkevät syyn heikkoon panokseen itsessään (väsymys).

HARRI (Dj1/15)

Olen niin väsynyt tänään, että minun oli vaikea keskittyä täysin harjoituksiin.

URSULA (Dj2/18)

Itse en kokenut tämän päivän työskentelyä yhtä antoisaksi kuin ensimmäisellä kerralla. Oma väsynyt olotila on varmasti suurin syy.

EERO (Dj2/07)

(Omaa keskittymistäni häiritsi tällä kertaa samana iltana esitettävä oma näytelmä.)

LIISA (Dj4/09)

En ollut ihan yhtä hyvässä vireessä kuin viimeksi, koska olen niin väsyksissä. Mutta aihe on edelleen mielestäni erittäin hyvä ja käyttökelpoinen.

ESSI (Dj2/24)

Henkilökohtaisesti olin aika väsynyt, joka varmasti vaikuttaa vireyteeni ja osallistumiseen. En saa itsestäni irti sitä mitä haluaisin ja panokseni jää vaisuksi. Mielestäni asian sisäistämisen edellytyksenä on, että se liikauttaa ja tunkeutuu pintaa syvemälle. Tänään ei ollut niitä parhaimpia päiviä.

REIJA (Dj2/14)

Koska tällä kertaa oli jostain syystä vaikea keskittyä, en saanut tämänkertaisesta työskentelystä paljoakaan irti. Syy on luultavammin täysin omassa itsessäni.

NIINA (Dj2/11)

Tänään oli hiukkasan vaikeaa syventyä roolihahmoihin kuivahkon ja pitkästytävän tilaston luennon jälkeen.

VAPPU (Dj2/19)

Johtuen osaksi ilmeisesti päänsärystä en päässyt alusta alkaenkaan kunnolla mukaan työskentelyyn.

HARRI (Dj2/15)

Samana päivänä 'Nurin Maailman' toinen esitys, joten ajatukset eivät täysin olleet mukana.

Nämä vastaukset heijastivat sitä itsestäänselvyyttä, että osallistujan senhetkinen elämismaailma vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten itse kukin pystyy keskittymään kulloiseenkin prosessiin. Koska valtaosa ongelmista liittyi draamajaksoon kaksi, niin syytkin on löydettävissä sieltä. Ensimmäisen ryhmän ongelmana oli voimakkaasti koettu omien tietojen riittämättömyys. Lisäksi tässä ryhmässä olivat sen iltaisen teatteriesityksen vastuuhenkilöt (toinen ohjaajista Harri, sekä pääosan esittäjistä Eero ja Reija). Ryhmän mieliala heijastui myös kouluttajan työhön ja kouluttajan kautta takaisin ryhmään.

Koettuja vaikeuksia ja häiriötekijöitä

Vaikeuksia olivat aiheuttaneet 'pokan pitäminen', videokamera ja joissakin tapauksissa rooliin eläytyminen. Myös itsekritiikki mainittiin. Videokamera esiintyi häiritseväenä ainoastaan ensimmäisten jaksoiden päiväkirjoissa ja naurunhalu enää toisessa jaksossa vain kerran. Tämä kertoo siitä, että kun tunnusteluvaihe on ohitettu ja on opittu siirtymään luotuun fiktion, niin oleminen draamamaailmassa auttaa unohtamaan kyseiset häiriötekijät. Ryhmän ilmapiiri vaikuttaa ratkaisevasti keskittymiseen.

KATJA (Dj1/08)

Aluksi se ei tuntunut ihan helpolta, "pokka" ei meinannut pitää ja tavallaan tunnusteli muitakin, että heittäytyvätkö he mukaan. Ensimmäinen kohtaaminen oli se "kriittinen", ratkaiseva vaihe. Sen jälkeen avautui.

REIJA (Dj1/14)

Tunne oli aidompi, kun ei yrittänyt liikaa näytellä. Toisaalta keskittyminen repeili pahastikin paikoitellen, kun naurunhalu yllätti kesken vakavan, liikuttavan kohtauksen.

ANNI (Dj1/01)

Videokamera vähän häiritsi keskittymistä ja tuntui kiusalliselta, kun omat "happoroinnit" taltioitiin.

ANNI (Dj2/01)

Huom! Videokameraa ei enää huomaakaan.

ANNI (Dj3/01)

Edelleenkin joka paikkaan tunkeutuva videokamera vähän häiritsee! Mutta ei liikaa!

JAANA (Dj1/06)

En henkilökohtaisesti pidä videokamerasta koska itselläni se aiheuttaa vielä jonkunlaisen kynnyksen osallistua. Yllätyksekseni loppuvaiheessa en enää tiedostanut kameran olemassaoloa niin voimakkaasti.

JAANA (Dj2/06)

Videointi ei enää ollut kovin häiritsevää. Ilmeisesti kaikkeen tottuu.

JAANA (Dj4/06)

Olen yllättynyt miten nopeasti kameraan loppujen lopuksi tottuu - sitä ei huomaa enää ollenkaan.

MINNA (DJ1/10)

Aluksi kameran läsnäolo tuntui shokeeraavalta. Ei saanut ajatuksia kokoon taikka eriteltyä. Onneksi tunti oli niin pitkä ja paljon mielenkiintoista tekemistä, että pian kamera unohtui ja pystyin keskittymään työhön.

ESSI (Dj1/24)

Itse draamatyöskentelyssä videointi ei haitannut ainakaan minua henkilökohtaisesti. Kontaktipiirissä se kuitenkin "jähmetti" tilannetta ja keskustelun luonnollisuus kärsi.

INKA (Dj1/27)

Minä jännitin aluksi kameraa. Mutta pian se unohtui. Elinkin toisessa maailmassa Kristofferin elämässä. Hiiteen kaikki muu!

6.3.2 Omakohtainen kosketuspinta – kokemukset ja muistot

Draamatyöskentely oli palauttanut mieleen aikaisempia kokemuksia elämän varrelta ja herättänyt niihin liittyviä, joskus kipeitäkin muistoja.

NIINA (Dj3/11)

Koko työskentely sujui mukavasti, tunsin tekeväni todella mielelläni, kiinnostuneena. Kenties eräänä syynä oli se, että minulla oli omia kokemuksia "outsiderina" olostta: Ala-asteella oli aika, jolloin minua ei otettu tyttöporukkaan mukaan. Kyseistä aikaa en ollut tullut pitkään aikaan ajatelleeksi, kunnes tänä päivänä k.o. teema palautti tunteita, kokemuksia mieleeni. Surukseni joudun huomaamaan, etten saanut kerrotuksi niistä koko porukalle, vain tutulle vierustoverille.

VAPPU (Dj4/19)

Mieleeni tuli kesäinen työkokemus terveyskeskuksessa, jossa tunsin itseni todella ulkopuoliseksi: työntekijät olivat saaneet ammatillisen koulutuksen ja puhuivat kahvitauoilla lähes yksinomaan työasioista, joista minä en taas tiennyt juuri mitään. Odotin draamatyöskentelyltä ehkä vielä syvällisempää otetta. Yksi syy siihen, miksi syrjittynä oleminen aiheena ei "koskettanut", on se, että olen itse ollut ja olen jollakin tavalla edelleen "outsider". Olen ajatellut ja pohtinut asiaa aikaisemmin omalta kohdaltani, joten tunteet olivat jo ikään kuin valmiina. Mielestäni aihe ("outsider") oli jälleen hieno!

VAPPU (Dj5/19)

Tuttu aihe jälleen, sillä minua itseäni on kiusattu koulussa (ala-asteella ja yläasteella). Sen vuoksi eläytyminen kiusajaan asemaan tuntui aika oudolta ja itse asiassa aika vaikealta. Se, että lähdimme liikkeelle kiusauksen uhrin taustasta, oli hyvä asia. Poika alkoi ikään kuin elää, muuttua todelliseksi ihmiseksi. Aiheen tuttuuden vuoksi en saanut tänäänkään syvällistä tuntumaa, mutta ehkä tämä kokemus jäi alitajuntaan!

SARI (Dj5/16)

Olen itse kiusannut ala-asteella luokkalaistani poikaa - olin nyt kiusattava ja se tuntui todella kauhealta => uskoa, että koulukiusaamista voisi jopa vähentää tällaisten harjoitusten avulla, kun "uhrit" tulisivat tietämään, miltä tuntuu olla kiusattu.

NIINA (Dj3/11)

Oma pikkusisareni joutui myös ala-asteella tuntemaan itsensä todella ulkopuoliseksi. Monia kyyneleitä vuodattui koulupäivien alkaessa ja päättyessä. Tunsin itseni tuolloin todella avuttomaksi; miten voi auttaa lasta (tällä kertaa omaa sisarta) pääsemään yli noista kokemuksista ja tulemaan jälleen toisten puhtaasta sydäimestä tarkoitettuun, hyväksytyksi porukan jäseneksi.

AKI (Dj4/04)

Minulle se toi mieleen juuri niitä asioita, joita olen viime aikoina miettinyt mm. yhteiskunnallinen eriarvoisuus, perheen merkitys ym.

Oman ainutlaatuisen ja tärkeän viestinsä sisältävät sekä ulkopuolisuudesta että koulukiusaamisesta kärsineen osallistujan päiväkirjamerkinnot. Hän toteaa, että aiheet eivät ole koskettaneet, koska niitä on joutunut jo käsittelemään niin runsaasti. Näyttää siis siltä, että jos joku on todellisuuden tasolla joutunut kohtaamaan todella kipeitä asioita, niin saman teeman kohtaaminen fiktiossa ei enää puhuttele niin voimakkaasti, koska oman ahdistuksen yhteydessä on joutunut sukeltamaan todella syvälle ja miettimään asiaan liittyviä tekijöitä. Päiväkirjasta käy ilmi, että kyseinen osallistuja pitää näitten läheisten aiheiden käsittelyä toivottavana. Aiheet ovat hänen mielestään hienoja.

6.3.3 Itsetuntemuksen alue

Päiväkirjoista käy ilmi, että draamaprosessien aikana osallistujat kohtaavat tilanteita, joissa heidän luonteensa tulee esiin. Itsetuntemukseen liittyvät kommentit kertoivat useimmiten siitä, millaisia osallistujat omasta mielestään ovat. Joukossa oli myös uusia havaintoja itsestä sekä henkilökohtaiseen muutokseen tietä avaava syvä oivallus. Myös aitouteen liittyviä mielipiteitä esitettiin.

VAPPU (Dj1/19)

Ajatukseni ovat vielä aika sekavia, koska minun yleensäkin on vaikea verbalisoida sitä, minkä sisälläni tunnen.

JAANA (Dj2/06)

Minulla on kuitenkin tarve olla hieman syrjässä - en halua päärooliin. On hyvä kun voi olla mukana, olematta hirveästi äänessä. Naamatauluni ei ole sopiva tällaiseen työskentelyyn sillä pokkani ei pidä, kuin aavistuksen ajan.

REIJA (Dj2/14)

Työtapa sinänsä oli hyvä ja mielenkiintoinen, mutta koska olen itseni suhteen jonkinmoinen protektionisti, en ollut tyytyväinen omaan panokseeni. Niinpä tympään nyin enkä edes yrittänyt keskittyä. Ehkei aihekaan kiinnostanut minua yhtä paljon kuin edelliskertainen ("Koivu ja tähti").

JANNE (Dj2/07)

Yllättävän helposti ihminen siis minä voin eläytyä improlla rooliin, kun joutuu tilanteeseen, missä on otettava kantaa esim. heimopäällikkönä.

VAPPU (Dj2/19)

Koska en luonteeltani ole ulkoisesti kapinoiva, sääntöjen rikkoja, eläytyminen täysipainoisesti omaan rooliin oli vaikeaa. (Itse asiassa en edes tiennyt loppujen lopuksi, millainen henkilö olin.)

INKA (Dj3/27)

Itse olen joskus kokenut oman ulkopuolisuuteni (lähinnä henkisistä syistä johtuvan) raskaana, toisinaan se on ollut voimaa antava tunne.

Jotkut osallistujista pohtivat toimintaansa aitouden näkökulmasta.

ANJA (Dj1/20)

Kaikkein antoisimmat ja aidoimmat kohtaukset olivat sanattoman eläytymiset rooliin; silloin pystyi keskittämään voimansa sanattomaan ilmaisuun, mikä tuntuu helpommalta.

ESSI (Dj5/24)

Näytelmien tekeminen oli hankalaa. Ei jotenkin "irronnut". Tuntui, että oli vaikea tavoittaa kiusaamistilanteen aitoutta. Siis ei halunnut tehdä näytelmää, vaan kuvata aidon hetken, joka oli yllättävän hankalaa.

6.3.4 Omat toivomukset

Itseen liittyvissä lauseissa tuotiin usein esille ajatuksia siitä, mitä osallistuja olisi halunnut tehdä tai millainen olla. Osa toivomuksista liittyi käyttäytymiseen fiktiivisissä tilanteissa, osa roolitoivomuksiin ja osa eri strategioiden tarjoamiin mahdollisuuksiin.

NIINA (Dj4/11)

Omalta osaltani olisin myös kaivannut outsiderin kommentteja kokemastaan, näkemästään. Jälkeenpäin ajatellen: olivatko ohjeet niin selkeät, ettei kukaan tullut ajatelleeksi siirtyvänsä "sivullisen" outsiderin taa, olisiko sitä mikään estänyt?

BIRGITTA (Dj4/22)

Olisin halunnut työstää enemmän Ishin tarinaa, sillä minusta olisi ollut tänään helpompaa ymmärtää ja saada mielikuvat hänen elämästään eli jostain kauempaa kuin nykypäivästä.

INKA (Dj4/27)

Olisin mielelläni itse kokeillut syrjäytettynä olemista.

JANNE (Dj5/23)

??? tuoliin olisin ehdottomasti halunnut päästä. Purkamaan äskeisessä patoutuneita tunteita.

EIRA (Dj2/02)

Sukukokouksessa tuli sellainen olo, että olisi jo halunnut ottaa selkeämmän roolin. Keskustelimme kyllä "rooleissa", mutta kuitenkin omana itsenämme.

Kaiken kaikkiaan kolmanteen kategoriaan sijoittuvat lauseet välittävät kuvan kirjoittajien pyrkimyksestä luottamukselliseen yhteistyöhön. Mielestäni päiväkirjoissa pyritään kertyneiden kokemusten rehelliseen kuvaukseen. Tämä ilmenee avoimuutena, joka liittyy omaan persoonaan, koettujen vaikeuksien esille

ottamisena, ja myös työskentelyn arvosteluna, jonka otan esiin neljännen, arviointia käsittelevän kategorian yhteydessä. Sen lisäksi, mitä opiskelijat ovat kirjoittaneet, voidaan tehdä päätelmiä myös siitä, mistä he eivät ole kirjoittaneet. Tällöin huomiota voidaan kiinnittää mm. päiväkirjojen pituuteen. Kovin lyhyt teksti viittaa kirjoittamisen vaikeuteen ja se taas puolestaan siihen, että draamajakso ei ole koskettanut toivotulla tavalla. Tällaisia tekstejä oli vähän.

Itsereflektion piirissä arvioitiin omaa työskentelyä lisäksi ulottuvuuksilla: tuli läheiseksi – jäi etäiseksi, koskettavuus sekä millaista oli tehdä. Myös päivän ‘fiilistä’ kommentoitiin, tuotiin esiin koettuja tunteita ja kerrottiin omasta prosessista.

6.3.5 Itsereflektioon liittyneet merkityssisällöt ja niiden tulkinta

Itsereflektion merkitysalueeseenliittyvät merkityssisällöt esitetään järjestyksessä: oman toiminnan arviointi, omakohtainen kosketuspinta, itsetuntemus ja henkilökohtaiset työskentelyä koskevat toivomukset. Sen jälkeen suoritetaan eri näkökulmia koskeva merkityssisältöjen tulkinta.

(a) Oman toiminnan arviointi

Tavoitettujen tunteiden suhde tavoiteltuihin tunteisiin
 Tunteiden lisääntyminen prosessin aikana
 Oman työskentelyn laadullinen arviointi
 Eläytymisen vaikeus
 Itsekritiikin kahlitseva vaikutus, vapautumisongelma
 Luottaminen omiin tunteisiin
 Asioiden sanotuksi saaminen
 Halu pysyä draamamaailmassa
 Toisten ajatusten kuunteleminen, sopivien sanojen löytäminen
 Roolissa työskentelyn laadun arviointi
 Oman onnistumisen arviointi
 Oman työskentelyn johdonmukaisuus

Oma panos ja vireystila

Väsymys vaikeuttaa keskittymistä, vireystila
 Huonovointisuus vaikuttaa vireystilaan
 Edeltävä/seuraava tapahtuma vaikuttaa

Vaikeudet ja häiriötekijät

‘Pokan pitäminen’ on aluksi vaikeaa
 Kameran läsnäoloon tottuu

(b) Omakohtainen kosketuspinta

Omakohtaiset kokemukset saavat kiinnostumaan
 Omakohtaiset kokemukset saavat miettimään asioita uudelleen
 Aikaisemmin koettu palaa mieleen
 Aikaisemmin koettu luo edellytykset teemaan liittyvän kokemuksen jakamiseen
 Omat kokemukset herättävät käsittelyä koskevia odotuksia

Työskentely herättää teemaan liittyviä muistoja sekä tapahtumista että henkilöistä

Omat ajankohtaiset kysymykset tulevat mieleen

(c) Itsetuntemus

Oman persoonallisuuden kohtaaminen

Oma luonne heijastuu työskentelyssä

Oma luonne tunnustetaan ja tuodaan julki

Saavutetaan uusia aluevaltauksia

Uusia näköaloja avautuu

Teemaan liittyvä roolin tunnustetaan itsessä ja sitä kommentoidaan

Sanaton ilmaisu koetaan aidoimpana

Tavoitellaan aitoja tunteita esittämisen asemasta

Liika näytteleminen voi tuhota aidon tunteen

(d) Omat toivomukset

Eri asioihin kohdistuvia toivomuksia esiintyy

Omia toivomuksia tukahdutetaan kouluttajan työn helpottamiseksi

Tunteiden ilmaisematta jättäminen heijastuu jatkoon

Sisältöön kaivataan itselle tärkeitä alueita

Määrättyjä roolikokemuksia kaivataan

Henkilökohtaisia kokemuksia määrättyistä strategioista kaivataan

Päiväkirjojen analyysi opettajaksi opiskelevien ensimmäisistä prosessidraamajaksoista osoittaa, että kokemuksia leimaa tunnusteleva ote. Näin etenkin ensimmäisten jaksojen aikana. Oma toimintaa koskevaa reflektiota esiintyy runsaasti. Pohdinnassa keskitytään sellaisiin kysymyksiin kuin: Miten pääsin mukaan? Miten eläytyminen onnistui? Millaisia tunteita koin? Tätä voidaan pitää luonnollisena, kun kohdataan uusi tilanne, jossa itse kukin luo erilaisia odotuksia toiminnan suhteen. Draamajakso koetaan haastavana ja haasteeseen pyritään vastaamaan. Todennäköisesti hyvin koulutetut nuoret aikuiset lähestyisivät toteutetun Heathcote/Bolton -draaman kaltaista toimintaa vastaavalla tavalla. Oman työskentelyn arvioinnissa käy ilmi elämäntilanteisuuden vaikutus draamakokemukseen. Väsymys, huonovointisuus sekä draamajaksoa välittömästi edeltävät ja seuraavat tapahtumat heijastuvat siihen, miten osallistuja pystyy keskittymään tilanteisiin. Tämä kaikkiin oppimistilanteisiin liittyvä tosiasia on erityisen merkittävä draamaopetuksessa, koska se perustuu toimivaan kollektiiviin. Kuten eräs osallistujista asian ilmaisee:

Mietin, miten vaikuttaa yhdenkin henkilön "henkinen" poissaolo muiden toimintaan. (Birgitta Dj1/22)

Ajatellen oppimispotentiaalia tämä merkitsee sitä, että draamatyöskentely koetaan haastavana, monenlaisia omaan työskentelyyn liittyviä kysymyksiä herättävänä. Ollaan tekemisissä tunteiden kanssa, ja tätä kautta tarjoutuu tilaisuus tunteiden kokemiseen, käsittelyyn, niiden ymmärtämiseen ja niistä oppimiseen.

Sæbo toteaa asiasta seuraavasti: "Tunteita ei voi kehittää juttelemalla niistä. Tunteet ovat ihmisten välisiä ja suhteellisia, ja tästä syystä niitä voidaan tutkia ja kehittää ainoastaan ihmistenvälisessä tilanteessa." (Sæbo 1998, 429)

Omakohtainen kosketuspinta draamajakson teemaan osoittautuu opiskelijoiden esittämien ajatusten valossa merkitykselliseksi asiaksi. Se on omiaan tuomaan aiheen lähelle. Juuri tätä kautta pääsee osallistujan oma elämänsä historia rikastuttamaan draamaprosessia. Omat aikaisemmat kokemukset lisäävät kiinnostusta aiheeseen. Ne myös luovat edellytyksiä kyseisten kokemusten jakamiseen joko roolityössä tai keskusteluvaiheissa. Muistot aktivoituvat ja saavat miettimään asioita uudelleen. Syntyy myös kokemuksia siitä, ettei ole kyennyt vaikuttamaan haluamallaan tavalla käsillä olevassa tilanteessa tai aikanaan menneisyydessä. Omakohtainen kosketuspinta on yhteydessä myös niihin henkilökohtaisesti ajankohtaisiin kysymyksiin, joita draamajaksot tuovat mieleen.

Oppimispotentiaalin näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että osallistuja saa tilaisuuden käsitellä omia aikaisempia tai itseä läheisesti koskettavia asioita uudeltaisesta, fiktiivisen tilanteen tarjoamasta näkökulmasta. Näin draamaprosessi tarjoaa mahdollisuuden oppia käsiteltävistä asioista uusia puolia ja tätä kautta saavuttaa uutta ymmärrystä niistä.

Itsetuntemus eli se, millaiseksi osallistuja itsensä ihmisenä kokee, säätelee yksilön toimintaa draamatyöskentelyssä. Tältä pohjalta hän ratkaisee, paljonko hän 'pistää peliin' itsestään. Hän tunnistaa itsessään erilaisia piirteitä, jotka vahvistavat tai horjuttavat aikaisempia käsityksiä itsestä. Luonteensa pohjalta hän kokee draamatyöskentelyssä eteen tulevat tilanteet (esim. eläytymisen) helppoina tai vaikeina. Teemaan sisältyvän roolin tunnistaminen itsessä voi tuottaa halun kertoa asiasta ja tuoda esille oma näkökulma. Oman työskentelyn aitouden pohdinta muodostaa osan itsearviointista/itsetuntemuksesta. Sana-ton ilmaisu osoittautuu aitouden näkökulmasta helpoimmaksi. Tilanteen aitouden tavoittelemista pidetään pyrkimyksenä arvokkampana kuin tilanteen 'näyttelemistä'. Koetaan, että liika näytteleminen voi tuhota tunteen.

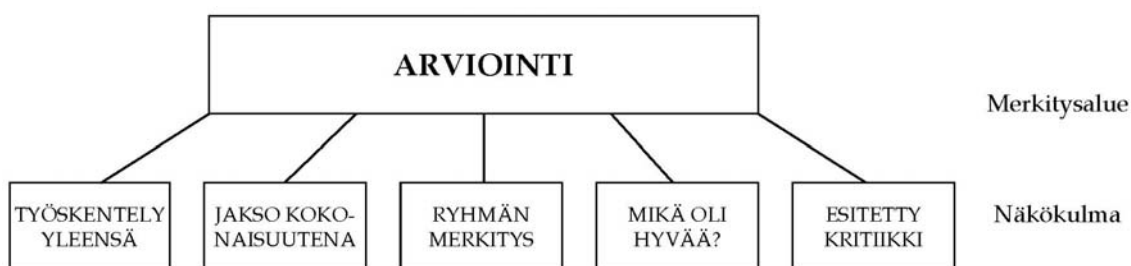
Pedagogisessa draamassa ollaan tekemisessä oman persoonallisuuden kanssa verrattain syvällisellä tasolla, koska oma persoona on pelissä draamajakson jokaisessa vaiheessa. Tämä merkitsee sitä, että draamatyöskentely sisältää mahdollisuuden (potentiaalin) oppia itsestä uusia puolia, tarkentaa käsitystä itsestä ja nähdä itsensä uudessa valossa. Osoittautuu, että draamaprosessit tarjoavat mahdollisuuden uusiin aluevaltauksiin. Prosessidraama on omiaan kehittämään itsetuntemusta itsereflektion välityksellä.

Draamajakson osallistuja tiedostaa prosessin kuluessa erilaisia valinnanmahdollisuuksia omassa työskentelyssään. Lisäksi hän havaitsee vaihtoehtoja esimerkiksi sen suhteen, missä episodeissa viivytään, kuinka pitkälle tilanteita kehitetään, mitä strategioita käytetään ja mitä rooleja tarjotaan. Nämä kokemukset tuottavat eri yksilöillä vaihtelevasti toiveita, joista osa jää toteutumatta. Nämä toteutumattomat toiveet ovat osa kunkin kertaista draamakokemusta. Ne saattavat oppimisen näkökulmasta päättyä seuraavanlaiseen moraaliseen kannottoon:

Mutta oikeassa elämässäkin joutuu tekemään ratkaisuja ja sovintoja, joista ei aina jää hyvä mieli. On tärkeää oppia joustamaan yhteisen hyvän eteen. Inka (Dj2/27)

6.4 Arviointi draamakokemusten merkitysalueena

Monipuolisen arvioinnin alueelta nousevat opiskelijoiden päiväkirjoista esiin seuraavat näkökulmat: arvioidaan työskentelyä jonkin yksittäisen draamajakson aikana, jaksoja kokonaisuutena, ryhmää, tuodaan esiin, mikä on ollut hyvää ja esitetään kritiikkiä sekä tehdään parannusehdotuksia (Kuvio 10). Näkökulmaan kritiikki sisällytän teeman käsittelyä koskevat toivomukset. Myös ajankäyttöä ja Outsider-teeman jakamista kahteen osaan arvioidaan. Yhteenveto kahdesta viimeksi mainitusta esitetään liitteissä 15 ja 16.



KUVIO 10 Arviointiin sisältyvät näkökulmat

6.4.1 Työskentely yleensä

Työskentelyn arviointi edustaa huomattavaa osaa arvioivista lauseista. Tässä tapauksessa on kysymys siitä, miltä työskentely oli tuntunut. Osallistujat viljeleivät työskentely-termiä runsaasti ja vastasivat sen välityksellä kysymykseen, millaista oli tehdä. Tämä näkökulma korostui etenkin ensimmäisen jakson päiväkirjoissa. Työskentelyä kuvattiin sellaisilla sanoilla kuten mielenkiintoista, miellyttävää, mukaansatempaavaa, intensiivistä ja rikasta, joten ensi kosketus draamaan oli positiivinen. Myöhemmin tämän näkökulman osuus väheni ja tilalle tuli työskentelyn pohdinta käsiteltävän teeman näkökulmasta. Tämä osoittaa, että painopiste oli siirtynyt fokusoituun teemaan.

ANNI (Dj1/01)

Oli mielenkiintoista rakentaa patsaita ja tehdä pieniä näytelmiä.

EERO (Dj1/07)

Työskentely oli miellyttävää, kannustavaa ja myönteisiä kokemuksia antavaa.

KATJA (Dj1/08)

Koin työskentelyn kannustavana ja palkitsevana, kun tunsin pystyväni laittamaan itseni likoon ja voittamaan sitä kynnyistä vapautua esiintymään. Tässä suurena vaikut-

tajana oli se, että tehtyjä kohtauksia ei varsinaisesti esitetty kenellekään. Oli suht helppo vaan "antaa mennä".

URSULA (Dj2/18)

Yleisesti ottaen työskentely oli onnistunut. Suomen asuttaminen tuli konkreettisesti esille ja konsensus sen ohella sai elävemmän määrittelyn.

URSULA (Dj3/18)

Ulkopuolisena oleminen ei tullut kovin omakohtaiseksi kokemukseksi vaan paperimies oli sympatian kohde. En siis missään vaiheessa työskentelyä tuntenut itseäni syrjityksi, paperinpala oli syrjitty. Nyt tekisi mieli jatkaa työskentelyä olemalla itse syrjitty, tuntemalla ne ahdistuksen ja epävarmuuden tunteet joita syrjityillä on.

URSULA (Dj3/18)

Työskentelyn aikana oli yhtä innostunut fiilis kuin ensimmäisellä kerralla. Oli oikein antoisaa olla mukana.

ESSI (Dj3/24)

Tyyppin konkretisoiminen oli mielekästä ja se, että itse loimme hahmon, toi työskentelyyn oman vivahteensa. Aihe jäi kuitenkin jotenkin kesken.

HELENA (Dj3/26)

Nyt tuntui olevan riittävästi aikaa sekä harjoitukselle että keskusteluun => (siitä jäi levollinen ja hyvä mieli (joskus on tuntunut stressaavalta hypätä harjoituksesta toiseen nopeassa tempossa).

6.4.2 Yksittäinen draamajakso kokonaisuutena

Yksittäistä draamajaksoa kokonaisuutena arvioivia lauseita esiintyi päiväkirjoissa poikki koko aineiston. Annettiin yleisarvioita, joihin usein tehdään jokin arviota täydentävä lisäys. Koulutusjakson loppupuolella on ominaista, että jaksot verrattiin aikaisempiin. Usein ilmaistiin myös jaksosta jäänyt jälkimaku. Yhteenvedot jaksosten vertailusta ja niiden jättämästä jälkimausta esitetään raportin liitteissä 14 ja 15.

ANNI (Dj1/01)

Kokonaisuutena demo oli mukava ja antoisa.

URSULA (Dj1/18)

Työskentely oli kokonaisuus, jossa selkeä alku, toiminta ja loppu. Työskentelystä jäi paljon ajatuksia "kätehen". Huolella suunniteltu ja tarkoituksenmukaisesti johdettu vaihe vaiheelta kohti loppuratkaisua. Tällaisen jälkeen lause "Minkä teen sen ymmärrän" konkretisoituu.

ISTO (Dj1/21)

Kerta antoi uutta näkemystä draaman käyttöön opetuksessa.

INKA (Dj1/27)

Tällaiset demot ovat antoisia. Niiden merkitys kirkastuu ehkä vasta myöhemmin. Draamatilanteet ovat arvokkaita niiden avulla käy tärkeitä asioita läpi.

OUTI (Dj2/12)

Tehokasta ja ajatusta herättävää, tästä olisi hyvä ohjata esim. lapset tiedon lähteille esim. kirjalliseen tuotokseen.

KIMMO (Dj2/25)

Kokonaisuus oli hyvä ja kantava, johon draamatyön metodit (patsastyöskentely jne) sopivat. Draamatunti oli "hallittua" työtä.

OUTI (Dj5/12)

Pieni draamaesitys tuo hyvin esille oman tuntemuksen ja elävöittää kiusaamistilanteen hurjan todentuntuiseksi. Mielestäni käsitelimme koulukiusaamista monipuolisesti. Selville tuli henkinen ja fyysinen puoli. Hyvä demo, koska tulevassa työelämässä varmasti törmää kiusaamistilanteisiin, joita voi käsitellä ja selvittää oikein oivallisesti mm. draaman avulla.

KIMMO (Dj5/25)

Tähänastisista draamakerroista vaikuttavin. Näinkin rankan negatiivisen asian käsittely onnistui mielestäni ryhmältä ja vetäjältä erinomaisesti. Onko aina niin, että negatiivisten asioiden käsittely draamassa koskettaa enemmän ja syvemmältä?

HARRI (Dj3/15)

Demo oli mielestäni parhaita tähän mennessä; tosin johtuen omasta henk.koht. tematiikastani, todennäköisesti.

HEINI (Dj5/03)

Ehjin kokonaisuus tähänastisista

antoisin " "

syvin " "

alusta asti pääsi käsiksi

=> vahva, tosi tarina alussa sai aikaan voimakkaat, vaikuttavat näytelmät/tarinat

Oikein otti itselläkin kipeää, kun katsoi toisten tuotoksia. Ne olivat niin mahdollisia ja niin kipeitä.

ANNI (Dj5/01)

Tämänkertainen istunto oli opettavainen. Yksi parhaimmista tämän syksyn jutuista.

6.4.3 Ryhmään liittyvä arviointi

Ryhmä sai arvioinnissa huomiota osakseen videokameran lailla lähinnä kahdessa ensimmäisessä jaksossa. Arvioitiin ryhmän tilaa, ryhmän tunnelman vaikutusta omaan suoritukseen ja onnistuneen eläytymisen asettamia vaatimuksia ryhmän jäsenille. Koska draamatyöskentelylle on ominaista pienryhmien koostumuksen jatkuva vaihtelu, otettiin tähänkin kantaa. Koko ajan ollaan tekemisissä ryhmädynamiikan kanssa, ja tältä alueelta on tarjolla oppimiskokemuksia, joiden vaikutusten voidaan ajatella ulottuvan laajemmalle. Vähäisessä määrin esiintyi myös tuotosten, esimerkiksi tehtyjen patsaiden vertailua.

PIRJO (Dj1/13)

Juttuja oli kiva tehdä, ryhmähenki oli hyvä ja juttujen ideat syntyivät nopeasti. Roolit oli myös helppo jakaa; ei ollut fiilistä "aina tuo saa tehdä".

TIINA (Dj1/17)

Ryhmä ehkä vähän arastelee toisiansa. Kuvaus saattaa olla syynä siihen.

URSULA (Dj1/18)

Työskentelyä helpotti tuttu ryhmä ja tuttu ohjaaja.

ISTO (Dj1/21)

Vahva ja onnistunut eläytyminen vaatii samaa myös ryhmän jäseniltä.

BIRGITTA (Dj1/22)

Ryhmän kanssa oli helppo työskennellä. Ilmapiiri oli vapaa ja jokainen oli mukana tilanteessa keskittyen. Mietin, miten vaikuttaa yhdenkin henkilön "henkinen" poissaolo muiden toimintaan.

ANNI (Dj2/01)

Oli antoisaa huomata, että opiskelijat paneutuvat asiaan mielestäni tarpeeksi tosis-
saan, kukaan ei lyö leikiksi. Näin saadaan aidontuntuista tunnelmaa, ja siitä syntyviä
mielipiteitä aikaiseksi.

PIRJO (Dj2/13)

Huomasin heti ryhmän yleisen hengen vaikuttavan omaan suoritukseen: mitä vaka-
vammin muut ottivat jutun, sitä vakavammin minäkin

KATJA (Dj2/08)

Nyt ei ollut sellaista intoa kuin viimeksi. Ryhmän vallitseva tunnelma vaikuttaa
työskentelyyn todella paljon ja tänään ensimmäisessä ryhmätyöskentelyssä vallitsi
jotenkin lomaannus. Siinä on vaikea itse "innostua" ja jotenkin lomaannus tarttui.

INKA (Dj2/27)

Nämä demokerrat myös parantavat ryhmämme yhteishenkeä. Jokainen joutuu pa-
nemaan itsensä likoon.

HEINI (DJ4/03)

Toisaalta hyvä pysyä samassa ryhmässäkin, oppii toisten tapoja => yhteistyö helpot-
tuu.

6.4.4 Mikä oli hyvää opiskelijoiden mielestä

Siirtyminen ilmaisutaidon peruskurssista pedagogisen draaman alueelle mer-
kitsi määrätynlaista kynnyksen ylittämistä. Pedagogiseen draamaan liittyi to-
dennäköisesti jo itse termin herättämiä ennakkoluuloja. Päiväkirjoista poimitut
hyvä -lauseet kertovat siitä, että opiskelijat olivat tarvinneet jonkinlaista suojaa
draamatyöskentelylleen koulutusjakson alkuvaiheessa (protecting into drama).
Pidettiin hyvänä sitä, ettei ole tarvinnut heti esittää muille. Tuotiin esiin omalta
kannalta tilannetta helpottaneita tekijöitä. Rauhallisen ja kiireettömän ilmapii-
rin suotuisaa vaikutusta korostettiin. Edellä kerrotun kaltaisia helpottavia seik-
koja ei enää mainittu kahdessa viimeisessä jaksossa kummassakaan ryhmässä.
Muutos suhtautumisessa omien pienoisenäytelmien esittämiseen saattoi tapah-
tua jo yhdenkin draamajakson aikana. Myönteistä oli ollut myös työskentelyn
aloittaminen keskustelulla ja tehtävien monipuolinen purkaminen. Sen koros-
tamista, ettei näyttelemine ole pääasia, pidettiin hyvänä.

ANNI (Dj1/01)

Oli hyvä, että näin draamasessioiden alussa esitykset tehtiin pienissä ryhmissä eikä
muut katsonut.

REIJA (Dj1/14)

Oli myös hyvä, että ryhmän "näytelmät" näyteltiin heti, eikä niitä esitetty muille.

JANNE (Dj1/23)

Mukava kun ei tarvi alussa heti julkistaa tulkintaa, näin saa vapautuminen, uskallus
tilaa. Lopussa olisi sitten tehnyt mieli esittää jo vaikka mitä julkisesti.

ESSI (Dj1/24)

Oli hyvä, että "tehtäviä" purettiin monipuolisesti eli välillä muut katsoivat mitä olitte
tehneet ja välillä vain juttu tehtiin eikä siitä sen enempää.

BIRGITTA (Dj1/22)

Mukavaa oli kun ei tarvinnut esittää muille sai aloittaa, milloin haluaa ja vain astua
tuohon maailmaan. Samoin työskentelyn aloittaminen keskustelulla vapautti tilan-
netta ja oli helpompaa siitä jatkaa liikkeeseen ja fyysiseen kontaktiin.

INARI (Dj2/05)

Oli hyvä, että painotettiin, että näyttelemine ei ole pääasia, koska itse aihe vei jo paljon tilaa ajatuksissa. Oli myös hyvä, että reviiirajaan sai ottaa henkilökohtaisen kannan; oma persoonallisuus kytkeytyi yhä tiukemmin aiheeseen.

HARRI (Dj2/15)

On hyvä, että ensin tutustutaan asiaan ja sitten vasta käsitellään sitä. Mielenkiintoisella tavalla käsitelimme; koko ajan laajentaen raameja. Suht' hyvä demo.

REIJA (Dj3/14)

Oli hyvä, että "outsiderin" roolin otti paperille piirretty hahmo, kasvoton ja persoonaton.

KIMMO (Dj3/25)

Rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri on hyvä ja helpottaa keskittymistä.

Voidaan tehdä se päätelmä, että aloitettaessa uuden ryhmän kanssa on tärkeää varmistaa, että suojaaminen draamaan otetaan huomioon ja korostetaan sitä, että näyttelemine ei ole pääasia. Lisäksi syntyy vaikutelma siitä, että lähikehityksen vyöhyke (Vygotski 1982, 184–186) on tullut otetuksi huomioon, toisin sanoen tehdyt ratkaisut ovat edesauttaneet sitä, että opiskelijat ovat saaneet lähteä toteuttamaan uutta asiaa senhetkisten edellytystensä pohjalta vertaisryhmän ja kouluttajan antaman tuen varassa.

6.4.5 Esitetty kritiikki ja parannusehdotukset

Suurin osa esitetystä kritiikistä koski aikaa, sitä oli ollut liian vähän. Puhuttiin ajan riittämättömyydestä, liiallisesta kiirehtimisestä tai liian tiukasta aikataulusta. Otan esille draamaopetuksen kannalta kriittisimmät näkemykset, koska ne valaisevat parhaiten liiallisen kiireen vahingollista vaikutusta opetuksen tavoitteita ajatellen.

BIRGITTA (Dj4/22)

Nyt alan ymmärtää sen, että aika on todellakin pedagogisen draaman pahin vihollinen. Aikaa ei jäänyt keskustelulle, kuuntelemiselle, ajatusten kertomiselle ääneen, mitkä ovat lähtökohtana juuri erilaisten ihmisten ymmärtämiselle.

ANNI (Dj5/01)

Miinusta tulee siitä, että mielestäni tätä sessiota häiritsi liiallinen kiirehtiminen ts. esimerkit eri oppimismetodeista vain mainittiin tai niitä kokeiltiin hätäisesti. Mieluummin vähän asiaa ja syvemmältä. (Kirjoittaja viittaa jakson aikana käytettyihin strategioihin. Tutkijan kommentti.)

Kriittiseen sävyyn puhuttiin myös yksittäistapauksissa stereotyyppioista, pinnallisuudesta ja siitä, että asia oli jäänyt kesken. Myös henkilökohtaiset tuntemukset olivat herättäneet kriittistä ajattelua.

SARI (Dj3/16)

"Way to drama" -paperille piirretty hahmo ja sen ominaisuuksien miettimine tuntui kyllä hieman keinotekoiselta ja teeskentelevältä; lisäksi tämä alkuvaihe oli mielestäni suhteettoman pitkä koko harjoituksen keston nähden.

HELENA (Dj3/26)

Meille sanottiin että tulkitsimme kuvaa liian pitkälle kun sanoimme miestä upporikkaaksi; miten voi vetää rajaa siihen mitä kuva oikeasti kertoo ja mikä on mielikuvi-tusta?

Parannusehdotukset

Parannusehdotuksia esiintyi eniten Konsensus-sessioon liittyen, ja ne koskivat tarjotun tiedon riittävyttä ensimmäisessä ryhmässä. Kuten aikaisemmin on todettu, toinen ryhmä sai ohjeen työskentelystä mielikuvituksen varassa, jolloin ongelma poistui.

EERO (Dj2/07)

Oli yllättävän vaikeaa eläytyä tilanteeseen, jossa koko suku olisi lähdössä Suomeen. Tämä ehkä siksi etten ollut varma mikä tilanne Suomessa vallitsi tuohon aikaan. (oli-ko asutusta, kauppapaikkoja ym.) Joten ainakin omasta näkökulmasta edes viitteitä antava taustatieto olisi auttanut: lähinnä suuremmat historialliset päälinjat, lopun olisi voinut itse kuvitella.

LIISA (Dj2/09)

On hieman vaikea päästä sisään draamaan, kun ei muista kuinka asiat ovat tapahtuneet historiassa. Mielestäni draaman työstämisvaiheessa voisi olla jossain esim. kirja tai moniste, mistä voisi tarkistaa joitakin historiallisia asioita. En usko että se rajoit- taisi tai estäisi kokemuksellisuutta tai mielikuvituksen käyttöä. Enemmänkin se saattaisi toimia apuvälineenä "maiseman rakentamisessa".

HEINI (Dj3/03)

Tähän mennessä (ja kuvan perusteella) syrjään joutunut on luonteeltaan melko kau- kana arkipäivästämme, olisi varmasti tehokasta ja hyödyllistä tuoda henkilö lähem- mäksi omaa elämäämme, jolloin siihen on myös helpompi samastua.

Teeman käsittelyyn liittyvät toivomukset

Myös aiheen jatkamiseen, käytyyn keskusteluun ja näytelmien tarkempaan purkamiseen liittyviä ehdotuksia ja toivomuksia esiintyi.

BIRGITTA (Dj4/22)

Ehkä tätä aihetta voisi jatkaa vielä kohti empatiaa, ymmärtämistä ja kuuntelemista. Eli pohtimista miten kaikki sellainen tapahtuu.

URSULA (Dj4/18)

Lopuksi olisi voinut keskustella edellisten tuntien tapaan mitä uutta nyt tehdyt har- joitteet toivat ajatuksiimme syrjitystä, syrjittynä olemisesta.

HARRI (Dj5/15)

Edelleen haluaisin, että nämä pienet näytelmät voitaisiin purkaa tarkemmin esim. psykodraaman keinoin, koska silloin tästä olisi meille enemmän hyötyä tulevana opettajina. Tietysti silloin tulisi painottaa, että tätä ei kannattaisi lasten kanssa tehdä, koska heillä ei ole kokemuspohjaa käsitellä sitä. (Tietysti tämä voisi olla meilläkin ongelmana.)

6.4.6 Arviointiin liittyneet merkityssisällöt ja niiden tulkinta

Arvioinnin näkökulmaan liittyvien merkityssisältöjen esittely ja niiden tulkinta noudattaa aikaisemman käsittelyn järjestystä: työskentely yleensä, sessio koko- naisuutena, ryhmän merkitys, mikä työskentelyssä on ollut hyvää? sekä kritiik- ki/parannusehdotukset.

(a) Työskentely yleensä

Patsaiden ja näytelmien tekeminen oli mielenkiintoista
 Työskentely antaa myönteisiä kokemuksia
 Työskentely koetaan kannustavana ja palkitsevana
 Auttaa voittamaan kynnystä esiintyä
 Tyypin konkretisoiminen oli mielekästä

(b) Sessio kokonaisuutena

Sessio oli mukava ja antoisa, oli selkeä alku, toiminta ja loppu
 Huolella suunniteltu ja tarkoituksen mukaisesti johdettu
 Session kantavuus oli hyvä. "Minkä teen sen ymmärrän" konkretisoituu
 Draamatuntia pidetään 'hallittuna työnä'
 Session vaikuttavuutta arvioidaan
 Sitä pidetään opettavaisena

Kertojen vertailu (esitetään liitteessä 14)

Mainitaan siihen mennessä paras kerta (Outsider)
 Vertaillaan kertojen aiheita
 Vertaillaan kertojen tunnelmaa
 Vertaillaan Outsider-teeman eri jaksoiden ilmapiiriä
 Vertaillaan Outsider-jaksoja syvällisyyden suhteen
 Nimetään jaksoista vaikuttavin (Koulukiusaaminen)

Jälkimaku (esitetään liitteessä 15)

Pyydetään lisää samanlaisia
 Kerrotaan miellyttävästä olostasi
 Odotetaan innolla aiheen jatkumista
 Tunteista on jäänyt (hyvin) herkkä olo

(c) Ryhmän merkitys

Kuvauksen arvellaan vaikuttavan siihen, että ryhmä ehkä arastelee toisiaan aluksi
 Tuttu ryhmä ja tuttu ohjaaja helpottavat työskentelyä
 Ryhmän kanssa on helppo työskennellä. Ilmapiiri oli vapaa
 Työskentely herättää ajatuksia jokaisen osallistujan vaikutuksesta muiden toimintaan
 Vahva eläytyminen vaatii samaa ryhmän jäseniltä
 Opiskelijat paneutuminen tosissaan saa aikaan todentuntuista tunnelmaa
 Ryhmän yleinen henki vaikuttaa omaan suoritukseen
 Ryhmän vallitseva tunnelma vaikuttaa yhteishenkeen
 Draamasessiot parantavat ryhmän yhteishenkeä
 Toisten tapoja oppii pysymällä samassa ryhmässä

(d) Mikä on ollut hyvää?

Esitykset on tehty pienissä ryhmissä
 Esityksiä ei alussa esitetty muille
 Työskentelyn aloittaminen keskustelulla

Tehtävien monipuolinen purkaminen
 Painotus, ettei näyttelemine ole pääasia
 Kun voi olla mukana olematta hirveästi äänessä
 Että ensin tutustutaan asiaan ja vasta sitten käsitellään
 Rauhallinen ja kiireetön ilmapiiri

(e) Kritiikki/parannusehdotukset

Riittävän taustatiedon puuttuminen (Ryhmä 1)
 Informoiva oheismateriaali antaisi tukea työhön
 Aikaa ei jäänyt keskustelulle, ajatusten kertomiselle
 Liiallinen kiirehtiminen häiritsee
 Miten voi vetää rajan siihen mitä kuva oikeasti kertoo

Käsittelyyn liittyvät toivomukset

Avainhenkilö lähemmäksi omaa elämää
 Aihetta voisi vielä jatkaa kohti empatiaa
 Lopuksi olisi voinut vielä keskustella
 Näytelmät voitaisiin purkaa tarkemmin

Teeman jakaminen kahteen osaan (esitetään liitteessä 16)

Herättää innostunutta odotusta jatkon suhteen
 Pystyykö paneutumaan aiheeseen viikon kuluttua
 Tuntui, että aihe on jäänyt kesken
 Aihe on hautunut kunnolla viikon aikana
 Aihe ei enää tunnu tuoreelta, kun sitä jo mietti paljon
 Jatko etäännytettyssä maailmassa toimi hyvin

Ajankäytön arviointi (esitetään liitteessä 17)

Kiireettömyys jättää rauhaisan olon
 Aika kuluu nopeasti, kuin siivillä
 Aikaa riittävästi harjoitukselle ja keskustelulle
 Aika on aina liian lyhyt
 Ajankäytöllisesti kaikki tuntui hyvältä
 Näytelmän suunnitteluun oli riittävästi aikaa
 Ajan puutteen takia positiivinen näytelmä jäi pois

Kun tarkastellaan kokonaisuutena sitä, mitä opiskelijat kirjoittavat työskente-
 lystä ja arvioidaan sitä draamakokemuksen ja oppimispotentiaalin näkökulmas-
 ta, on aiheellista panna merkille, että päiväkirjan kirjoittamisella on oma osuu-
 tensa asiassa. Päiväkirja tavallaan johtaa arvioivaan otteeseen ja jaksojen keski-
 näiseen vertailuun. Tämänkaltainen pohdinta jäänee tavallisessa draamaope-
 tuksessa taustalle. Se, että arviointi kohdistuu jaksoon kokonaisuutena ja ajan-
 käyttöön, saa selitystä siitä, että osallistujat opiskelevat opettajiksi. Oppitunnin
 kokonaisuus ja siihen liittyvä ajankäytön arviointi (liite 17) on osa opetushar-
 joittelun maailmaa. Esitetyn kritiikin olennaisin sisältö koski koettua taustatie-
 tojen puutetta, joka perustui puutteellisiin ohjeisiin (Konsensus-jakso/1. Ryh-
 mä) ja paikoittain liialliseen kiirehtimiseen. Arviointi edistänee pedagogisen
 draaman ymmärtämistä, koska näin tehdessään osallistuja kohtaa niitä kysy-

myksiä, joiden kanssa pedagogista draamaa opetuksessaan käyttävä opettaja joutuu tekemisiin. Hän oppii opetusmenetelmästä.

Eräänä yksityiskohtana aineisto vastaa siihen, miten osallistujat kokivat teeman keskeyttämisen ja jakamisen kahteen osaan tilanteessa, jossa seuraava tapaaminen on viikon kuluttua. Esiintyi pelkoa siitä, pystyykö enää keskittymään asiaan uudestaan. Tauon vaikutus osoittautui kahtalaiseksi. Yhtäältä tuotiin esille, että ajatukset olivat saaneet hautua ja muokkautua viikon aikana. Toisaalta todettiin, että kun ensimmäisen kerran jälkeen mietti itse asioita, niin ne eivät enää tuntuneet niin tuoreilta, tärkeiltä tai ajankohtaisilta mieltä.

Kun siirrytään lauseisiin, joissa osallistujat kertovat, miten he ovat henkilökohtaisesti kokeneet jonkin yksittäisen draamajakson, tullaan alueelle, jota hallitsevat positiiviset ilmaisut. Työskentely on koettu mielenkiintoiseksi, kannustavaksi ja palkitsevaksi. Se on auttanut esiintymiskynnyksen voittamisessa. Ryhmähenki on ollut hyvä, ideat ovat syntyneet nopeasti eikä ole ollut vaikeuksia roolien jaossa. Jälkimmäisenä kerrotaan miellyttävästä olostä, pyydetään lisää samanlaista ja ilmaistaan, että tunteista on jäänyt herkkä olo. Jaksoja kokonaisuutena koskevat arviot ovat nekin myönteisiä. "Minkä teen, sen ymmärän" konkretisoituu. Työskentelyä koskevat päiväkirjalauseet kertovat työskentelyn tuottaneen niin paljon myönteisiä kokemuksia, että pedagogista draamaa voidaan pitää kokemusten rikkaana lähteenä ja tässä mielessä merkityksellisenä ja yksilöllisyyden huomioonottavana työtapana.

Opiskelijoiden ryhmää käsitelleet merkinnät vahvistavat käsitystä siitä, että 'ryhmä ratkaisee'. Jokaisen osallistujan panos osoittautuu merkittäväksi, ryhmän henki vaikuttaa omaan suoritukseen ja yhdenkin osallistujan 'henkinen poissaolo' vaikuttaa koko ryhmään. Videokuvaus on aluksi saanut aikaan arastelua, mutta siihen on nopeasti totuttu. Tutun ryhmän ja tutun ohjaajan katsotaan helpottaneen työskentelyä. Opiskelijat toteavat toisistaan, että tehtäviin on paneuduttu tosissaan, mikä on johtanut aidontuntuiseen tunnelmaan. Draamajaksojen katsotaan parantaneen ryhmän yhteishenkeä. Opiskelijat ovat oppineet ryhmän merkityksestä onnistuneen draamaprosessin edellytyksenä ja muistakin työskentelyyn liittyvistä ryhmädynamiikkaa koskevista asioista.

Osallistujat ovat pitäneet hyvänä työskentelyn alkuvaiheessa noudatettua varovaisuutta tuotosten julkistamisen suhteen. Hyvänä on pidetty myös työskentelyn aloittamista keskustelulla, tehtävien monipuolista purkamista ja sen painottamista, että näyttelemine ei ole pääasia. Rauhallista ja kiireetöntä ilmapiiriä pidetään suotuisana. Käy ilmi, että kaikki toimenpiteet, joilla on pyritty poistamaan draamatyöskentelyä koskevia ulkoisia paineita, on koettu myönteisinä. Oppimiskokemuksen näkökulmasta tätä voidaan tulkita niin, että näiden piirteiden siirtämiselle omaan draamaopetukseen on saatu virikkeitä eli on opittu draamametodologiasta.

Kritiikin kärki kohdistuu käytettävissä olleen ajan niukkuuteen, josta etenkin loppukeskustelu on kärsinyt. Liiallista kiirehtimistä moititaan paikoitellen. Toisaalta kokemus siitä, että aika kuluu kuin siivillä, on yleinen. Wayn pedagogisen draaman jatkokurssilla⁴⁷ (1974) lausuma mielipide, "Pedagogisen

⁴⁷ 3. – 8.6.1974 Finns Folkhögskolan

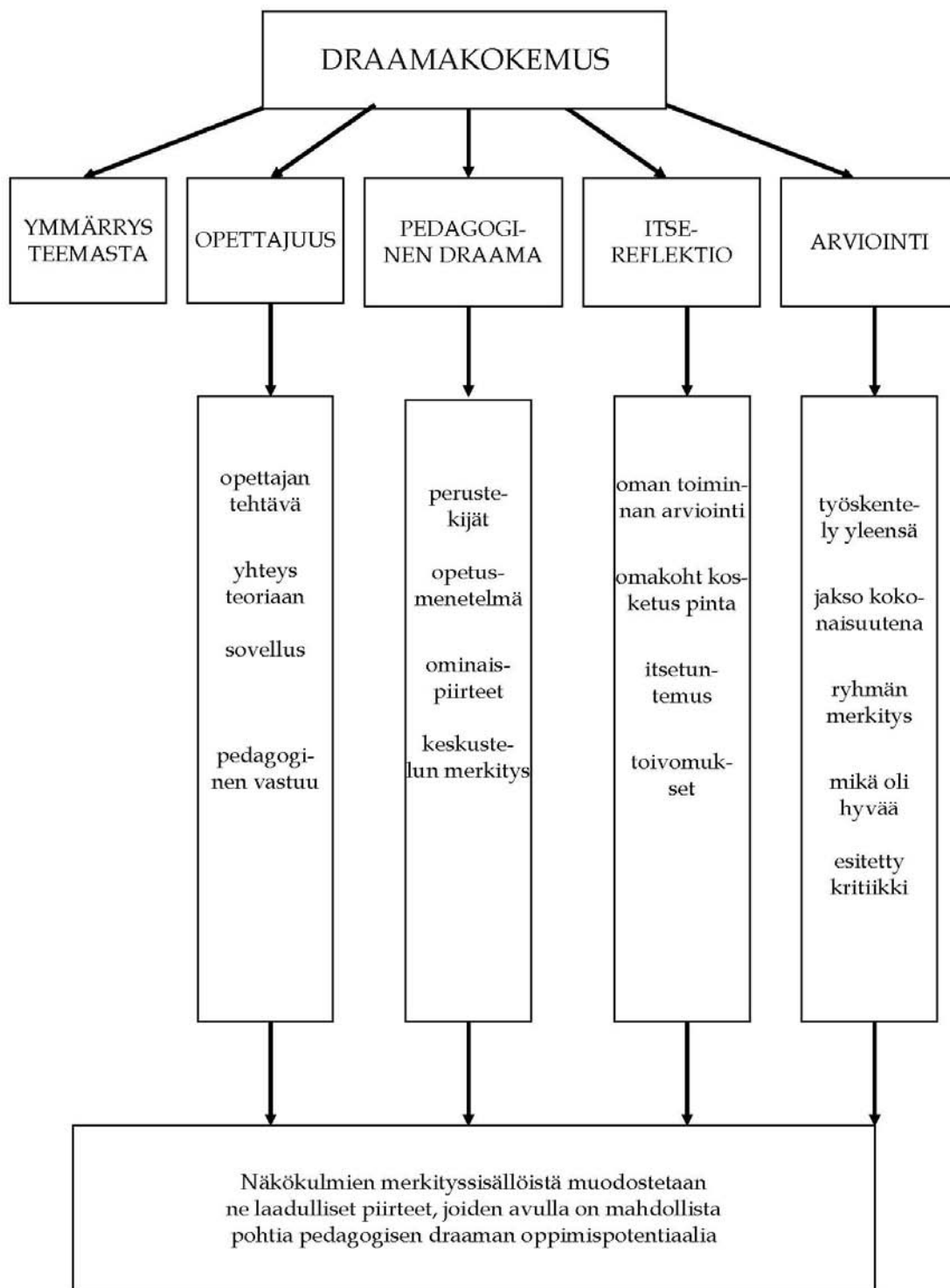
draaman pahimmat viholliset ovat tila ja aika”, käy ajan osalta toteen tässäkin koulutusjaksossa. Tilat olivat tarkoituksenmukaiset, mutta aika kovin puristeinen, osittain myös päiväkirjojen kirjoittamisen vaikutuksesta.

Osallistujat esittävät kritiikkiä ja tekevät teeman käsittelyä koskevia parannusehdotuksia. Oppimispotentiaalin näkökulmasta keskeistä on ollut draamatyöskentelyssä tarvittavien sosiaalisten taitojen harjaantuminen sekä yhteistyöstä oppiminen. Kertyneet, voittopuolisesti miellyttävät tunnekokemukset ovat olleet omiaan edistämään positiivista suhtautumista draamaan. Esiintymiskynnyksen madaltuminen, empatian harjoittelu sekä pienten liikkeellelähettä helpottavien periaatteiden omaksuminen ovat arvioinnin merkitysalueella ilmi tullutta draaman antia. Ryhmän toimintaa koskevat havainnot sekä ryhmän yksittäisen jäsenen ja ryhmän välisen riippuvuussuhteen ymmärtäminen ovat siirrettävissä taustoittamaan omaa draamatyöskentelyä.

Kertojen vertailu, jaksoista jäänyt jälkimaku, teeman jakaminen kahteen osaan ja ajankäytön arviointi olivat aiheita, joista kirjoitettiin paljon. Niihin liittyvät sitaattit on koottu liitteisiin 15–18.

6.5 Yhteenveto päiväkirjojen välittämistä oppimiskokemuksista

Seuraavassa kuviossa (Kuvio 11) esitetään draamakokemuksista muodostetut merkitysalueet siten, että niihin sisältyvien näkökulmien kautta lähestytään tulkintaa prosessidraaman oppimispotentiaalista.



KUVIO 11 Yhteenveto draamakokemuksiin sisältyneistä merkityksistä

Tärkeimmät päiväkirjoissa esiintyvät oppimiskokemukset koskevat teemoihin liittyvää oppimista. Tällä alueella tapahtunutta oppimista tarkastellaan erikseen seuraavassa luvussa, jossa keskitytään oppimisen laatuun. Draamakokemusten merkitysalueiksi muodostuivat teemoihin liittyneen oppimisen ohella opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja arviointi. Kokoavasti voidaan todeta, että näillä alueilla tapahtui yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Opettajuuden näkökulmasta koulutusjakso tarjosi mahdollisuuden käsitellä opettajan tehtävään ja opettajan vastuuseen liittyviä kysymyksiä, tarkastella draamatyöskentelyn yhteyksiä opettajankoulutuksen aikana kohdattuihin oppimista käsitteleviin teorioihin sekä pohtia toteutettujen draamajaksojen soveltuvuutta omaan käytäntöön, myös omia sovellusehdotuksia hahmotellen.

Prosessidraaman näkökulmasta välittyi, että Heathcote/Bolton -tradition mukainen työskentely otettiin myönteisesti vastaan. Osallistujille kertyi kokemuksia pedagogisen draaman perustekijöistä (teema, tarina, rooli, draamastrategiat), ja he saivat tilaisuuden arvioida niiden merkitystä draamaprosessin osana. Osoittautui, että metodologia soveltuu yleisinhimillisten teemojen (päämäärä, konsensus, ulkopuolisuus, koulukiusaaminen) käsittelyyn ja se käsitettiin asioiden syvälliseen ymmärtämiseen tähtääväksi oppimismenetelmäksi. Prosessidraaman ominaispiirteinä kohosivat esiin toiminnallisuus, tunteiden keskeinen osuus draamatyöskentelyssä, empatia ja samaistuminen, pinnallisuus/syvällisyys -ulottuvuus sekä työtavan vaikutus opiskelumotivaatioon. Draamalla oli motivaatiota edistävä vaikutus. Keskustelun merkitys todettiin suureksi asioiden syvällisen ymmärtämisen kannalta.

Itsereflektion näkökulma osoittautui merkittäväksi. Koska ihminen osallistuu draamatyöskentelyyn koko persoonallisuudellaan, siitä seuraa, että teemaan liittyvien asioiden ohella työskentely tarjoaa mahdollisuuden oppia itseltä uusia puolia, tarkentaa käsitystä itsestä ja nähdä itsensä uudessa valossa. Myös yksilöllisiä uusia aluevaltauksia voi tapahtua, kun osallistuja havaitsee jonkin asian toimivan kohdallaan yllättävän hyvin. Pedagogisen draaman yhteydessä tarjoutui myös mahdollisuus omien aikaisempien kokemusten käsittelyyn ja sitä kautta niiden syvällisempään ymmärtämiseen.

Arvioinnin näkökulmassa nousivat esiin draamatyöskentelyn mahdollisuudet vaikuttaa myönteisesti sosiaalisiin taitoihin, esiintymiskynnyksen matalumiseen, empatiaan sekä ryhmädynamiikasta oppimiseen. Jaksot tarjosivat tilaisuuden henkilökohtaisen mielipiteen muodostamiseen draamatyöskentelyyn liittyvistä mahdollisuuksista. Kokemukset voidaan liittää osaksi yksilöllistä ammatillista kasvua.

Seuraavaksi siirryn tärkeimpään, toisin sanoen pohtimaan, millaista teemaan liittyvää oppimista draamajaksot ovat tuottaneet. Sen välityksellä etsin vastausta siihen, millaiseen oppimiseen prosessidraama erityisesti soveltuu.

6.6 Draamajaksoihin sisältyneet oppimisen kategoriat

Asetin alun perin itselleni kysymykset, millä alueilla oppimista voidaan katsoa tapahtuneen ja millaista tuo oppiminen on ollut. Tämän luvun polttopisteessä

ovat teemoihin liittyvät oppimisen laadut, joita tulkitsem suhteessa Eklund-Myrskogin (1996) esittämiin kategorioihin (Lonka 1997, 10–13). Kategoriat kuvaavat alun perin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Jos oppiminen tarkoittaa (1) *tiedon määrällistä lisääntymistä*, niin kysymys on uusien faktojen ja tiedon mieleen painamisesta. Tieto hankitaan ulkoisista lähteistä ja opiskelijalla on passiivinen rooli oppimisprosessissa. Toisessa kategoriassa oppiminen nähdään (2) *muistamisena*, jolloin oppimisella ymmärretään tiedon hankkimista oppikirjoista ja sen tuottamista samassa muodossa (esim. koetilanteissa). Kolmannessa kategoriassa oppiminen ymmärretään (3) *soveltamisena*. Tämän näkemyksen mukaan opiskelijat hankkivat tietoa, periaatteita ja ideoita, joita voidaan hyödyntää ja soveltaa tarvittaessa.

Neljännessä kategoriassa oppiminen nähdään (4) *käsitteellisenä, merkityksen laadullisena muutoksena*. Oppiminen tekee opiskelijat kykeneviksi löytämään näkökulmia, ymmärtämään ideoita ja kehittämään oman näkemyksen. Viidennessä, läheisesti neljänteen liittyvässä kategoriassa oppiminen nähdään (5) *konstruktiivisena ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana*. Tässä kategoriassa korostuu oppijan aktiivinen rooli. Kuudennessa kategoriassa oppiminen nähdään (6) *todellisuuden parempaan ymmärtämiseen tähtäävänä tulkintaprosessina*. Näkemys muuttuu aikaisempien ajattelutapojen rekonstruktiona ja kehittymisenä. Tähän kategoriaan sisältyy kehityksen näkökulma, koska ajattelussa tapahtuu laadullinen muutos. Lisäksi on löytynyt seitsemäs kategoria, joka vielä laajentaa edellisiä. Oppiminen nähdään tällöin (7) *henkilökohtaisena muutoksena*. Tämä lisää oppimiseen eksistentiaalisen ulottuvuuden oppijan muuttuessa ihmisenä seurauksena oppimisprosessista. – Kun kategorioita verrataan toisiinsa, voidaan puhua oppimisen rajoitetummasta tai laaja-alaisemmasta laadusta.

Lähtiessäni pohtimaan draamajaksojen tuottamaa oppimisen laatua valitsin edellä kuvatun analyysin lähtökohdakseni, mutta ikään kuin kääntäen. Polttopisteessä eivät olleet opiskelijoiden näkemykset oppimisesta, vaan päiväkirjoissa esiintyvien lauseiden tulkitseminen siitä näkökulmasta, millaista oppimista niiden voidaan katsoa edustavan, jos ilmaisuja tarkastellaan esitettyjen kategorioiden valossa. Tätä kautta voidaan tulkita, millaista oppimista on draamajaksojen avulla mahdollista saada aikaan ja tehdä johtopäätöksiä sen suhteen, millaisten asioiden oppimiseen prosessidraama soveltuu. Voi olla, että opiskelijoiden käsitys siitä, mitä oppiminen on, sai vaikutteita näistä kokemuksista, koska draama on oppimismenetelmä, jossa opiskelijan rooli on erityisen aktiivinen ja jossa toiminta ryhmissä on keskeisessä asemassa.

(1) Tiedon määrällinen lisääntyminen

Tiedon määrällistä lisääntymistä tapahtui erityisesti pedagogiseen draamaan liittyen. Uuden opetusmenetelmän periaatteet, 'Newcastlen koulun' traditio sekä terminologia opetettiin peruskurssilla ja omaksuttiin eriasteisesti ilman, että tätä oppimista olisi mitaamalla verifioitu. Päiväkirjalauseet osoittivat, että sanastoa oli omaksuttu. Strategioiden oppimista kontrolloitiin kyselylomakkeilla, ja vastauksista kävi ilmi (liite 19), että niitä oli tekemisen kautta opittu. Fak-

tietoa tarjottiin myös sellaisenaan esimerkiksi isosta vihasta "Päämäärä-jakson" yhteydessä ja toisaalta tietoa rakennettiin prosessin edetessä, kuten tehtiin "Konsensus"-käsitettä lähestyttäessä.

(2) Tiedon mieleen painaminen tai muistaminen

Tiedon mieleen painaminen tai muistaminen ei ollut arvioinnin kohteena opetuksen aikana. Muutamat opiskelijat esittivät hypoteeseja asioiden muistiin jäämisestä ja ylipäättään vaikutusten pitkäkestoisuudesta.

(3) Oppiminen tiedon soveltamisen näkökulmasta

Oppimisen kolmannen kategorian, tiedon soveltamisen näkökulma, oli vahvasti esillä, koska Kolb'in (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti muun muassa eri jaksoissa opitut uudet strategiat olivat seuraavan jakson alkaessa sovellettavissa käynnistyvään työskentelyyn. On huomattava, ettei kysymyksessä ollut pelkkä faktatieto vaan pedagogisen draaman toteuttamisessa tarvittava toimintatieto. Koska opiskelijat ilmoittivat halustaan käyttää draamaa omassa opetuksessaan ja katsoivat yleisesti ottaen saaneensa hyvät valmiudet pedagogisen draaman käyttöön, voidaan tehdä se johtopäätös, että tiedon soveltamiselle oli luotu edellytykset (liite 18). Opetusharjoittelu tulisi aikanaan osoittamaan, kuinka hyvin tässä oli onnistuttu.

Edellä esitetty oli opetuksen välineellinen, instrumentaalinen päämäärä, varsinaisen päämäärän ollessa ymmärryksen laajeneminen ja syveneminen käsiteltyjen teemojen alueilla. Teemathan toimivat ponnahduslautana kaiken muunkin oppimisen suhteen ja ovat avainasemassa oppimispotentiaalia tarkasteltaessa. Esittelen seuraavassa tiivistetysti eri teemojen piirissä tapahtunutta oppimista päiväkirjalauseita lainaten. Heathcote/Bolton -draaman tavoitteet on asetettu oppimisen laaja-alaisempien kategorioiden tasolle, joita ovat oppimisen merkityksen laadullisena muutoksena, oppiminen rakentavana ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana, oppiminen tulkintaprosessina, jolla pyritään todellisuuden parempaan ymmärtämiseen, sekä oppiminen henkilökohtaisena muutoksena. Totean jokaisen teeman kohdalla, millaista oppimisen laatua tuloksien lauseiden edustavan.

(4) Oppimisen laatu teemoihin liittyvässä oppimisessä (tasot 4,5,6,7)

Päämäärä-teeman tarkoitus oli pysähtyä pohtimaan aihetta vaiheessa, jossa opiskelijat ovat tekemässä tärkeitä tulevaisuuttaan koskevia valintoja. Käsite ja siihen liittyvät yleisinhimilliset kysymykset herättivät vastakaikua. Tapahtunut oppiminen voidaan nähdä *tulkintaprosessina, jolla pyritään todellisuuden parempaan ymmärtämiseen.*

AKI (Dj1/04)

Aluksi ajatukset, tunteet liikkuivat pinnallisemmalla tasolla. Dramatisoinnin yhteydessä nousi ns. inhimillisen syvällisiä sekä vihan että rakkauden tunteita. Erityisesti erottaminen, jälleennäkeminen ja koti-ikävä kohtaukset toi mieleen kysymyksiä mikä

on tärkeätä ja mikä ei. Omalla kohdallani elämään tulevan syvällisyyden toivottaisin ilomielin tervetulleeksi, jota nämä dramatisoinnit toivat mieleeni.

EERO(Dj1/07)

Tuntui, että historiallinen fakta ja oma elämä löysivät joitain yhteisiä nimittäjiä - esim. elämän johtotähti ym. kokemukset elämän tärkeistä päätöksistä, toiminnasta ja niiden seurauksista.

LIISA (Dj1/09)

Draama herätti myös ajatuksia oman elämän päämääristä ja siitä, kuinka paljon niiden avulla elää. On niin tyypillistä ajatella: "...sitten, kunhan se tentti vain on ohi" tai "sitten kun olen valmis opettaja" jne Toisaalta se on kai hyväkin, mutta toisaalta pitäisi osata enemmän elää juuri tätä hetkeä.

OUTI (Dj1/12)

Oli haastavaa asennoitua ja samastua Kristofferin rooliin 5-v. Tai 15 v. Ja ajatella iän mukaisesti. Samalla tuli itsekkin miettineeksi elämän päämääriä ja niiden saavuttamista. Herätti ajatuksia.

PIRJO (Dj1/13)

Fiilikset ihan hyvät, ehkä johtuen harjoitusten sisällöstä, (tukitarinan sisältö lähinnä) Usko, "ikuinen elämä", kaikkien päämäärien Äiti, on itselleni yhä vain tärkeämpää elämässä.

ISTO (Dj1/21)

Syvyuden hakeminen käsitteelle päämäärä: päämäärä sisältää koko elämämme.

Päiväkirjamerkinnot kertoivat opiskelijoiden saavuttaneen syvällisen ja omakoh-
taisen kosketuksen käsiteltyyn teemaan. Työskentely oli herättänyt tunteita ja
saanut pohtimaan oman elämän päämääriä. Tavoitettua syvällisyyden astetta
voidaan pitää merkittävänä. Lauseet heijastavat luottamusta päiväkirjan lukijaan.

Konsensus-jakson ideana oli käsitteen konkretisointi fiktiivisten tilanteiden
välityksellä. Oppiminen voidaan päiväkirjamerkintöjen perusteella *nähdä raken-
tavana ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana* (prosessina), jonka tulos ilmenee
merkityksen laadullisena muutoksena.

NIINA (Dj1/21)

Konsensus terminä oli minulle melko vieras, poliitikkojen suusta kuulemma kapula-
kielen sana, tämän päivän aktiivisen, omakohtaisesti kokeman ja elämyksellisen työ-
tämisen jälkeen luulen ymmärtäväni sen merkityksen ja muistavani päivän toimin-
nan vielä myöhemminkin.

VAPPU (Dj2/19)

Konsensus-käsite tuli kuitenkin nyt tutummaksi ja mielenkiintoisella tavalla!

INKA (Dj2/27)

Draaman keinoin tällaiset vaikeat käsitteet tulee ymmärrettäviksi.

BIRGITTA (Dj2/22)

Sana konsensus herätti minussa uusia ajatuksia, esim. mihin asti konsensus on hyvä
asia ja milloin se alkaa syödä itseään ja sen merkitys häviää? Ajatuksia tuli pohditta-
vaksi.

ISTO (Dj2/21)

Konsensus käsitteenä oli minulle uusi, sillä en aikaisemmin ole pysähtynyt mietti-
mään, mitä se tarkoittaa. Nyt minulla on siitä jonkinlainen ymmärrys.

NIINA (Dj1/21)

Konsensus terminä oli minulle melko vieras, poliitikkojen suusta kuulemma kapula-kielen sana, tämän päivän aktiivisen, omakohtaisesti kokeman ja elämyksellisen työstämisen jälkeen luulen ymmärtäväni sen merkityksen ja muistavani päivän toiminnan vielä myöhemminkin.

VAPPU (Dj2/19)

Konsensus-käsite tuli kuitenkin nyt tutummaksi ja mielenkiintoisella tavalla!

ISTO (Dj2/21)

Konsensus käsitteenä oli minulle uusi, sillä en aikaisemmin ole pysähtynyt miettimään, mitä se tarkoittaa. Nyt minulla on siitä jonkinlainen ymmärrys.

Päiväkirjamerkinnot kertovat, että entuudestaan useille merkitykseltään epämääräinen käsite on konkreettisen draamatyöskentelyn välityksellä saanut täsmällisemmän sisällön, tullut ymmärrettäväksi.

Ulkopuolisuus -teemassa päiväkirjamerkinnot voidaan nähdä *tulkintaprosessina, jolla pyritään todellisuuden parempaan ymmärtämiseen*. Jotkin lauseista viittaavat myös muutokseen. Kysymyksessä olisi tällöin *oppiminen henkilökohtaisena muutoksena*. Todelliseen muutokseen tästä olisi kuitenkin vielä pitkä matka, mutta oppimispotentiaalin näkökulmasta haluan todeta, että usein opetus ylittää nimenomaan siihen, että jotain arvokasta saadaan alulle. Näin etenkin silloin kun on kysymys koko ihmistä ja hänen asenteitaan koskevista asioista.

INARI (Dj3/05)

Kerrankin joutui pohtimaan kunnolla, miten suhtaudun "outsideriin" ja miltä hänestä puolestaan tuntuu. Varsinkin tällaiset kaduilla näkyvät syrjäytyneet lisääntyvät jatkuvasti ja liian helposti heistä tulee meillekin vain kylmää arkipäivää. Tiedostamalla omia ajatusrakenteita on mahdollisuus saada asiaan jotain muutostakin.

PIRJO (Dj3/13)

Hyvä teema! Jokaiselle joskus, jossakin tilanteessa ajankohtainen! Saa jälleen kerran miettimään omaa suhtautumista toisiin, yksin tai ryhmän jäsenenä: Otanko huomioon? Omat hylättyinä ja syrjäytyneinä olon kokemukset nousevat taas ikävinä häivähdyksinä mieleen... Hassua, että vasta nyt alkaa tajuamaan, ettei syy syrjässä olemiseen ole välttämättä koko minussa; siinäpä muistettavaa loppuelämäksi...

Mielenkiintoista mustan henkilön käyttö tehtävässä; tietysti tulee mieleen oma suhtautuminen köyhyyteen ja syrjäytyneisiin, mutta myös oma suhde mustiin pakolaisiin... Olenko välinpitämätön, piittaamaton?

Kysymyksiä herää mieleen:

o miten muuttua välittäväksi lähimmäiseksi; miten välittää toisista tavalla, josta olisi tod. hyötyä! => on hyväksyttävä se, ettei jokaista VOI auttaa
o miten vaikuttaa oppilaiden asenteisiin.

Pirjon päiväkirjaan sisältyvän lauseen "Hassua, että vasta nyt alkaa tajuamaan, ettei syy syrjässä olemiseen ole välttämättä koko minussa; siinäpä muistettavaa loppuelämäksi...", tulkitseen *henkilökohtaiseksi muutokseksi*, koska hän mielestäni on ymmärtämässä, ettei syy syrjässä oloon johdu koko hänen persoonastaan vaan joistakin piirteistä, jotka aiheuttavat syrjässä olon. Hän itse viittaa oivaluksen pitkävaikutteisuuuteen.

INKA (Dj3/27)

Aihe herätti todella paljon ajatuksia, ehkä enemmän kuin mikään edellisistä. Luulen, että päivän aihe koskettaa jollakin tavalla ja jossakin elämänvaiheessa meitä jokaises-

ta. Itse olen joskus kokenut oman ulkopuolisuuteni (lähinnä henkisistä syistä johtuvan) raskaana, toisinaan se on ollut voimaa antava tunne.

PIRJO (Dj4/13)

Olisi ollut tarpeen käsitellä outsiderin fiiliksiä! Kuinkahan voisi kehittää omaa suhtautumista outsideriin, niin ettei ajattelisi ehdottomana "niitähän on aina, jollakin tasolla". Voisikohan sosiaalisia taitoja treenata, miten ottaa mukaan joku outo, tyhmempi, rumempi tms.? Erilaisuuden sietäminen ja hyväksyminen ei riitä, jos se jää ajatustasolle ilman tekoja.

ESSI (Dj4/24)

Useinkin ulkopuolisuuden tilanne arkipäivässä tiedostetaan, mutta entäs sitten. Kauheaa, huomaan itsessäni kunnan pessimistin piirteitä, ehkä draama on yksi tapa jatkaa entäs sitten -tilanteita. Miettiä sitä miten voitaisiin sellaisia tilanteita ehkäistä tai vähentää.

INKA (Dj4/27)

Minusta aihe oli ajankohtainen. On hyvä pohtia ketkä ovat syrjittyjä tässä aikuisten maailmassa. Voi olla, että on jopa niin turtunut syrjintään, jota näkee päivittäin ettei siihen jaksa puuttua. Aikuisten erilaiset arvomaailmat, kateus ym. ylläpitävät ihmisten välistä kuilua. Usein kiinnitämme huomiota vammaisten, pakolaisten yms. soriin, mutta huomaammeko lähiympäristössämme esim. perheessä tai työ- ja kaverialueilla tapahtuvaa syrjintää.

Päiväkirjamerkinnot kertoivat teeman koskettaneen ja herättäneen syvällistä omakohtaista pohdintaa suhteessa kanssaihmiin. Työskentely oli herättänyt myös eettisiä kannanottoja ja henkilökohtaisia tunnuksia ulkopuolisuuden kokemisesta. Käyttäytymisessä saattaisi tapahtua jonkinasteista herkistymistä asiaan myös tilanteen ulkopuolella ja kenties vähäistä käyttäytymisen muutostakin.

Koulukiusaamis -teeman voidaan katsoa toteutuneen *rakentavana ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana* monen osallistujan kohdalla. Se voidaan nähdä *tulkintaprosessina, jolla pyritään todellisuuden parempaan ymmärtämiseen*.

INARI (Dj5/05)

Mielikuva siitä, että kiusattu sai lopussa edes yhden kaverin oli todella hyvä juttu. Tajusi, että olikin eläytynyt melko voimakkaasti, koska kaverin löytäminen tuntui niin lohdulliselle. Ikään kuin olisi saanut aivan uutta voimaa ja elämäniloa. Mielikuva antoi myös positiivisen lopputunnetilan. Aihe ei jäänyt niin toivottomaksi, vaan huomasi, että ulospääsy voi löytyä.

LIISA (Dj5/09)

Työstäessään asioita mieleen nousi todella paljon muistoja, omia kokemuksia sekä kiusattuna olemisesta, että kiusaajana olemisesta. Samoin nousi mieleen myös ihmisiä, jotka jollain tavalla ovat liittyneet menneisyydessä kiusaamiseen. Siksi aihe tuli todella "lähelle". Tajusin taas kerran kuinka äärettömän tärkeää empatian taito on. Ihminen voi tehdä elämän todella sietämättömäksi toiselle, jos hän ei kykene tuntemaan minkäänlaista empatiaa. Lapsuudestani muistan, että lapset voivat olla todella julmia toisilleen. Opettajana empatian opettaminen on suuri vastuualue, joka pitäisi ottaa tosissaan.

PIRJO (Dj5/13)

Elämyksen tasolla koin tunteita; millaista on kiusata toista... "viha ruokkii vihaa". Mietin nyt koko ajan miten kertakaikkisen hirveää olisi joutua toisten kiusaamaksi/hyljeksityksi pitemmäksi aikaa: miltä se tuntuu lapsesta, joka ei osaa järkeillä asioita ehkä toisissa on vikaa, eikä yksin minussa!

ISTO (Dj5/21)

Tunteet tulivat todella vahvasti harjoituksen aikana esille: tuli paha olo kiusatun puolesta. Voin vain kuvitella millaista tuskaa aiheuttaa lapselle elää näyttelemäsämme maailmassa päivästä toiseen, kun itseä ahdisti jo pieni näytelmä.

HELENA (Dj5/26)

Positiivisten ajatusten esiin tuominen lopussa oli todella tärkeää ja rohkaisevaa. Näin etenkin jos draamaa tehdään ryhmässä, jossa joku on todella kiusattu ja hänellä on vain negatiivisia tunteita koulua kohtaan. Tämä on aihe, joka pitäisi käydä läpi jokaisessa uudessa ryhmässä, ennen kuin pitkää, piinaavaa kiusaamista pääsee syntymäänkään.

INKA (Dj5/27)

Oli helppo näytellä kiusaajaa, mutta sisällä oli silti paha olo joka kerta kun sanoi jotain ilkeää tai töni kiusattua. Vaikea miettiä sitä, tunteeko kiusaaja oikeastikin empatiaa jo samalla hetkellä, kun kiusaa. Vai onko ainut tunne viha ja ärtymys. Kiusaajia yhdistää yhteinen kiusattava.

Mutta millainen olo mahtaa kiusaajalla olla, kun koulupäivä loppuu ja jengi ympäriltä hajaantuu. Kiusaajasta saattaa tulla yksinäinen ja arka, ehkä hänen on vaikea mennä kotiin. Varsinkin jos kodissa on ongelmia.

Mutta mitkä mahtavat olla sitten kiusatun tunnelmat? Itseinho, nöyryytettyä oleminen, epäonnistuminen

KIMMO (Dj5/25)

Kiusattuna oleminen tuntui raskaalta ja vaikuttavalta. Tuntuu siltä, että roolin jälkeen ymmärrän paremmin kiusattuja myös omasta lapsuudestani.

Tämä Kimmon lause heijastaa ehkä ajallisesti kaikkein laajinta perspektiiviä, joka päiväkirjoista löytyi, ja kertoo siitä, miten draamajakso voi tehdä eläväksi ja ymmärrettäväksi ajallisesti hyvinkin kaukaisia asioita.

Päiväkirjamerkinnot kertivat voimakkaasta eläytymisestä draamamaailmaan ja sen myötä syntyneestä empatiasta kiusaamisen kohteeksi joutuneita kohtaan. Draamallisen kokemuksen vaikuttavuus ja laaja-alaisuus nousi esiin. Joissakin lauseissa korostui opettajan vastuu (Helena), toisissa taas teeman syvällinen valaistuminen useasta näkökulmasta (Inka).

Toteutettuihin draamaprosesseihin on sisältynyt merkittävää oppimispotentialia käsiteltyjen teemojen ymmärtämisen kannalta. Ymmärryksen voidaan katsoa laajentuneen ja/tai syventyneen draamallisen toiminnan ja siihen liitetyn keskustelun yhteisvaikutuksesta. Laadullisesti kysymys on usein oppimisesta, joka sijoittuu kategoriaan oppiminen *rakentavana ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana* tai oppiminen *tulkintaprosessina, jolla pyritään todellisuuden parempaan ymmärtämiseen*. Kysymys on oppimisesta, jossa korostuu oppijan aktiivinen rooli. Johtopäätös tästä on, että prosessidraama soveltuu vaativien yleismaailmallisten aiheiden (universals) käsittelyyn. Onnistuneen työskentelyn tärkeimpiä ehtoja on se, että valittu tema koetaan tärkeäksi ja läheiseksi. Prosessidraama tarjoaa mahdollisuuden tärkeinä pidettyjen aiheiden kollektiiviseen tutkimiseen, jonka tuottama ymmärrys ilmenee uudenlaisena suhteena käsiteltävään asiaan.

7 OPPIMISKOKEMUKSET DRAAMAOPETUKSEN YDINALUEILLA

Tutkimuksen toisen alueen muodostavat erilaiset oppimiskokemukset, joita opiskelijat katsoivat kertyneen draamajaksojen aikana. Niistä keräsin tietoa kyselylomakkeella 2 (liite 4) avointen kysymysten avulla ja osittain Likertasteikkoa hyväksi käyttäen. Keskityn raportissani lomakkeen kysymyksiin 4–15. Näitä edeltäneissä kysymyksissä tiedusteltiin, miten opintojakso oli vastannut osallistujan odotuksia, mikä oli ollut antoisinta ja mikä vastaavasti ongelmallisinta (1–3). Viimeiset kysymykset (16–17) kohdistuivat siihen, mitä opiskelijat olivat pitäneet henkilökohtaisesti tärkeänä draamahetkien aikana sekä heränneeseen jatkokoulutushalukkuuteen. Rajaan nämä kysymykset raporttini ulkopuolelle. Perustelen ratkaisua aineistoni laajuudella (jäihän videotallenteidenkin hyödyntäminen kovin vähälle) ja sillä, että nämä kysymykset eivät olleet tutkimustehtäväni näkökulmasta keskeisiä.

Tutkijana, joka pyrkii lähestymään kohdettaan ilman ennakko-odotuksia, en voinut tietää, mitä päiväkirjat tulisivat kertomaan draamajaksojen herättämistä ajatuksista. Tätä syystä esitin joukon kysymyksiä, jotka kohdistuivat opiskelun kohteena olevan metodologian avainasioihin. Kysymysten vallitseva muoto oli: “Mitä katsot oppineesi...” eräistä draamatyöskentelyn kannalta merkityksellisistä asioista. Etenen oppimiskokemusten raportoinnissa siten, että käsittelen lomakkeen kaksi vastausta tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Eri alueita koskevan yhteenvedon esitän seuraavassa luvussa, jossa kuvaan tutkimukseni tulokset synteessä.

Osa lomakekysymyksistä perustui teoreettisesti latautuneisiin käsitteisiin (esim. ‘läpi eläminen’), osa pedagogisen draaman opettamiseen liittyneisiin tavoitteisiin (esim. henkilökohtainen ja sosiaalinen kasvu). Vastausten analyysissä on menetelty niin, että tarjolla olleesta 26⁴⁸ vastauksesta on siteerattu niitä, jotka ovat tuoneet kysymyksiin uutta näkökulmaa. Tulkintasääntönä on ollut pyrkimys rikkaaseen kuvaukseen ja sen pohjalta analyysin kautta muodostuvaan tulkintaan. Kirjoittaessaan sitaattien tekstiä elävöittävästä merkityksestä Alasuutari (1993, 251) varoittaa innostumasta niistä liikaa, jolloin vaarana on,

⁴⁸ Lomakkeeseen kaksi vastauksissa on yhden henkilön kato.

että lukija hyppää niiden yli tai lukee vain ne. Tästä syystä kuhunkin kysymykseen saatujen vastausten tarjoama tärkein tulos on kiteytetty otsikkoihin.

7.1 'Läpi eläminen', esteettiset kokemukset ja keskustelut

'Läpi elämistä', esteettisiä kokemuksia ja keskustelun osuutta koskevien kysymysten merkitys oli siinä, että halusin varmistaa, että työskentelyssä toteutuivat määrätyt Heathcote/Bolton -draamalle ominaiset piirteet, jotta voisin katsoa opetuksen edustavan 'ymmärtämisen draamaa', jota ilmoitan tutkivani. Näiden ensimmäisten kysymysten taustana oli itsekriittinen lähtökohta. Voidaan puhua omaan työskentelyyn kohdistuneesta kontrolloivasta otteesta.

7.1.1 Osallistujille kertyi 'läpi elämisen' kokemuksia

Käsiteltäessä koulukiusaamista esitin kiusattua ja se myös tuntui siltä. Hengitys tiheni ja oli oikeasti syrjitty olo. (05)

Bolton nostaa 'läpi elämisen' ('living through') draaman Heathcoten metodologian keskeiseksi piirteeksi (Bolton 1998, 173–202). Bolton otsikoi Heathcoten elämäntyön nimellä 'Living through drama' (Bolton 1998, 173) todeten (Bolton 1998, 178–179.): "Hänen polttopisteensä oli aina yhdessä 'sisäisessä' tilanteessa, joka oli synnyttämässä tai ennakoimassa seuraavaa 'sisäistä' tilannetta, pikemminkin kuin juoni, koska jälkimmäinen herättää 'mitä tapahtuu seuraavaksi' henkisen asenteen, kun taas edellinen edistää 'läpi elämistä' toimiessaan ulkoisesti elämän nopeudella, tavalla, joka tarjosi tilaisuuden viipyä tilanteessa riittävän kauan, jotta sitä voitiin tutkia ja ymmärtää siitä enemmän."

Koska opetuksessa tavoiteltiin 'läpi elämisen' kokemuksia, haluttiin selvittää, miten tavoite saavutettiin (lomake 2, kysymys 4). Yhtä lukuun ottamatta kaikki osallistajat mainitsivat tällaisen kokemuksen, jotkut useampiakin. Ne jakautuivat eri teemojen välillä seuraavasti: Päämäärä (Kristofferin tarina) 7, Konsensus (käräjä-tilanne) 3, Outsider (ulkopuolisuus) 3 ja Koulukiusaaminen (kiusatun ja kiusaajan roolit) 12. Opiskelijoiden käsitysten mukaan 'läpi elämisen' taso oli ajoittain saavutettu. Esittelen aluksi muutaman yleistävän vastauksen ja sen jälkeen vastauksia, joihin sisältyy vahvistava elementti (esim. fyysinen reaktio) tai omaan persoonaan liittyviä kommentteja. (Suluissa oleva numero on opiskelijan koodi 1–27.)

Kyllä. Useimmiten nimenomaan näin. (Esim. koulukiusaamisessa ja "heimojen" riidellessä.) (16)

Yleensä aina, kun oli 'pakko' itse toimia. Toiminnan kautta elämykseen. (23)

Kun olin 'lapsimarkkinoilla', yllätyin siitä, kuinka kehoni eli mukana. (02)

Ehkä koulukiusaus-tunnilla esittäessäni kiusaajaa huomasin (kauhukseni) miten helppoa on tuntee vihamielisyyttä ja voimaa toista kiusatessa ja kuinka helposti kyseiseen tilanteeseen voisi heikompi ihminen joutua mukaan. (14)

Viimeinen demo, olin 'rasisti'-opettaja. Löysin itsestäni tämän puolen. (15)

Eläytyminen/'living through' ja esittäminen edustavat kahta keskeistä lähestymistapaa näyttelijän työhön (vrt. Stanislavski ja Brecht). Toisen sitaatin jälkiosa on yhteydessä Stanislavskin metodin myöhäisvaiheen perusajatukseen: toiminnan kautta tunteeseen (Toporkov 1984).

7.1.2 Draamakokemukset tuottavat esteettisiä elämyksiä

Joskus joku tilanepatsas saattoi olla sommittelultaan ja jännitteiltään kuin taideteos, jonka maailmassa näki monenlaisia merkityksiä jonka sisään halusi sukeltaa. Jossain tilanteissa taas näyttelijäsuoritukset olivat loistavia. (03)

Draamatyöskentelyssä ei asetettu esteettisiä vaatimuksia osallistujille. Tässä mielessä toimintaa leimasi lähestymistapa, joka on ollut ominainen draamaharjoituksille siitä lähtien, kun Stanislavskin alkuperäiset harjoitukset ovat siirtyneet tunnettujen draamapedagogien opetusohjelmaan (Way, Spolin, Hodgson ja Richards). Tällöin päämääränä on ollut, että jokainen voi osallistua draamatilanteisiin, ilman esityksiin liittyviä paineita (Pusztai 2000, 69). Omassa kouluttajan roolissani esitin kuitenkin jatkuvasti kommentteja, joilla pyrin ottamaan esiin draamatyöskentelyn ja taiteellisen teatterityön yhtymäkohtia. Draaman estetiikka oli esillä tällä tavalla, mutta tiedostettua esteettistä teoriaa ei ollut toimintani taustalla.

Opiskelijat kuvasivat esteettisiä elämyksiään strategioihin liittyen (lomake 2, kysymys 6). Suurin osa osallistujista (18/26) mainitsi tällaisen kokemuksen. Eniten esteettisiä elämyksiä oli syntynyt patsastyöskentelyssä. Myös 'omantunnon kuja' mainittiin useaan otteeseen, näyttelijäsuoritukset harvemmin. Vastauksia leimasi kuvallinen ajattelu:

Melkein aina Still-kuvia käytettäessä. Ne olivat usein upeita taideteoksia. (16)

Patsastyöskentelyssä tuli ajateltua asetelmaa myös esteettiseltä kannalta - miltä tämä näyttää kokonaisuutena? (02)

Outsider-kerralla (paperimies) still-kuvat olivat karuudessaan jopa kauniita! (13)

Muitakin mainintoja esiintyi:

Koivu ja tähti -kertomuksessa minua kosketti niiden symboliikka. (20)

Varsinaista taide-elämystä (mitä sillä sitten tarkoitetaan) en koe kokeneeni. (24)

Heimojen kohtaaminen kärjäkivillä. Jälkeenpäin ajateltuna tilanne oli sommittelullisesti kaunis, tasapainoinen. (17)

Ihmisistä tehty käytävä, jota pitkin kiusattu kulki ja korviin kaikui 'pahan' ja 'hyvän' ikuinen taistelu. (22)

Draamatyöskentely tuotti esteettisiä elämyksiä ja oivalluksia. Erityisesti ajatusten muotoaminen patsaiksi eli patsastyöskentely ja sen tulokset koettiin esteet-

tisinä tuokioina. Esteettiset kokemukset liitettiin myös symbolisointiin sekä sommitteluun ja jonkin yksittäisen tuokion herättämään kokonaisvaikutelmaan.

7.1.3 Keskustelut tuovat näkökulmat esiin

Ilman keskusteluja syvempi ymmärtäminen olisi lähes mahdotonta. Keskustelut avasivat uusia näkökantoja kun kuuli toisten ihmisten mielipiteitä aiheesta. (10)

Jo päiväkirjoista oli käynyt ilmi, että opiskelijat pitivät draamaprosessiin liittyviä keskusteluja tärkeinä. Kyselylomakkeella kerätyt vastaukset vahvistivat tuloksen (lomake 2, kysymys 11). Puolet vastaajista arvioi merkityksen erittäin suureksi. Tärkeänä sitä pitivät useat. Viitattiin keskustelujen kohdentavaan, jäsentävään, kokoavaan, kertaavaan ja näköaloja avaavaan merkitykseen. Valittiin niille varatun ajan riittämättömyyttä. Korostettiin keskustelujen osuutta syvällisyys/pinnallisuus -näkökulmasta. Myös varauksia esitettiin. Koska keskustelujen merkitys osoittautui olennaiseksi ja herätti useita niiden merkitystä avaavia näkökulmia, liitän mukaan tavallista enemmän sitaatteja.

Suureksi. Siinä tiedostetaan ja ymmärretään läpikäytyä prosessia, myös tiivistetään ja kootaan draamatyöskentely sanalliseen muotoon. (02)

Erittäin tärkeä lasten kanssa: saadaan heidät virittäytymään draaman aiheeseen ja pystytään ohjaamaan huomio oikeisiin ongelmakohtiin. (07)

Todella suuri merkitys. Erilaisten näkökulmien kuuleminen avartaa aina omaa maailmaa. (09)

Erittäin suureksi. Omalla kohdallani asioiden jäsentäminen tapahtuu kunnolla vasta silloin (tai myöhemmin oman ajattelun avulla, mutta se ei ole yhtä laaja-alaista). (15)

Erittäin merkitykselliseksi. Varsinainen draaman eläytyminen on vain niin mukavaa, ettei tahdo malttaa keskustella. (16)

Erittäin suureksi. Reflektoinnit olivat liha luun ympärillä. (18)

Se on erittäin suuri, ilman sitä toiminta olisi lähes turhaa. Enemmän aikaa keskustelulle! (26)

Ne ovat minusta merkittäviä käsitteiden jäsentämiseksi ja ajatusten jakamisen kannalta, oppimisen kannalta. (27)

Keskustelulle jäi vähän turhankin vähän tilaa. Esim. lopussa kun keskustelimme keskityimme aina tekemiseen, muotoon jne. Olisin kaivannut enemmän sisällöllistä pohdintaa, työskentelyn jälkeen aiheesta olisi saanut keskustellen vielä enemmän irti. Eikö sisällön/aiheen oppiminen, siihen paneutuminen ole kuitenkin lähes pääasia? (03)

Pareittain keskustelu avaisi, mutta joskus koko ryhmän keskustelut olivat väkinäisiä. Olisiko keskustelu ollut vilkkaampaa, jos sinä olisit poistunut paikalta? Vrt. viimeinen kerta kun lähdit vai tuntuuko minusta että ihmiset juttelivat. Toisaalta jos "juttelu" olisi ollut runsaampaa, mitä kirjoitettavaa olisi jäänyt päiväkirjaan. Tuntuisi hullulta kirjoittaa samoja asioita kuin juuri oli sanonut. (06)

Saadut vastaukset osoittavat yhtäpitävästi keskustelun merkityksen suureksi. Sille kaivataan lisää aikaa. Osallistujat eivät ole pitäneet keskusteluja 'pakollisena kuviona' vaan draamatyöskentelyn olennaisena osana. Tämä viittaa onnis-

tumiseen teemojen valinnassa ja siihen, että prosessidraaman sisältyvä toiminta tarjoaa hyvän ponnahduslautan teemoista käytävälle keskustelulle ja keskustelun myötä uuden ymmärryksen syntymiselle.

7.2 Taiteessa oppiminen ja taiteesta oppiminen

Taiteessa oppimiseen sisällytin sekä taiteessa että taiteesta oppimisen ulottuvuudet. Yhtäältä oli kysymys siitä, mitä oli opittu taiteen kautta käsiteltyjen teemojen sisällöistä ja miten käsitteiden opettaminen onnistuu prosessidraaman avulla (learning through drama). Toisaalta haluttiin tietää, mitä oli opittu taiteesta (learning in drama), jolloin kysymys oli muodosta (teatteritaiteen perustekijät) ja taiteelliselle työskentelylle ominaisesta muodon ja sisällön välisestä suhteesta.

7.2.1 Draaman kautta opittiin käsiteltävistä teemoista

Empatia => olen oppinut asettumaan/näkemään outsiderin/syrjijän ja kiusatun/kiusaajan asemaan sekä oppinut käsittelemään niitä tunteita joita esim. kiusaaja herätti minussa. (25)

Kyselylomakevastausten perusteella prosessidraama tuottaa uutta ymmärrystä käsiteltävistä aiheista. Oppimista koskevat lauseet viittaavat hyvin tasapuolisesti eri teemoihin. Konsensus-käsitteen avautuminen mainittiin useasti, etenkin toisessa ryhmässä. Asia oli ilmennyt jo päiväkirjoissa. Vastauksissa korostui nimenomaan asioiden ymmärtäminen, eivät yksittäiset faktatiedot tai tiedon määrällinen lisääntyminen. Eräät ilmaisut viittasivat oppimiseen ihmisen tilanteesta edustaen universaalia näkökulmaa.

Laajoja moniulotteisia käsitteitä, joille löytyy useita eri tasoja esim. päämäärä päivälle/vuodelle /elämälle. (22)

Konsensus on sana, joka vilahtelee mediassa politiikassa ja viestimissä mutta nyt minulla on käsitys sen monimuotoisuudesta. (21)

Ajattelutavan laajentamista. 'Suppeasta' laajaan. Particular => Universal. (15)

Asiat ovat kaikki tärkeitä. Sellaisia, joihin törmäämme väistämättä. Opin, miltä tuntuu pyrkiä päämäärään, yksimielisyyteen. Opin miten monissa eri tilanteissa voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi ja koulukiusaaminen tuli lähemmäksi, ymmärsin siitä ehkä hieman enemmän kuin ennen. (27)

Yleisesti sen, että kaikkiin asioihin pystyy eläytymään, sillä ihmiset ovat peruselementeiltään samanlaisia, tilanteet vain poikkeavat toisistaan muuttaen samalla ajattelumalleja. (05)

Kiusaamisen järkyttävyydestä ja sen herättämistä tunteista uhriin, kiusaajien työtaivoista jne. olen oppinut. Kaikki kokevat ulkopuolisuutta. Yksimielisyys on usein näennäistä. (03)

7.2.2 Oppiminen teatteritaiteesta jäi taka-alalle

Opin sen miten tärkeää on kokea asioita itse, kuin myös välittää kokemusta yleisölle. Pedagogisessa draamassa ja teatteritaiteessa on molemmissa jännite ja vastakohtaisia suuntia/voimia. (27)

Siinä draamapedagogiikan kehitysvaiheessa, jossa tutkimus toteutettiin, oli teatteritaiteen opetus vielä koulutusohjelmassa erillisenä alueena. Sitä ei liitetty pedagogisen draaman opetukseen. Koska teatteritaiteen oppiminen on mainittu yhdeksi draamaopetuksen päämääräksi (Heinig & Stillwell 1981), sijoitin tätä aluetta koskevan kysymyksen lomakkeeseen, vaikka teatteritaidetta ei varsinaisesti vielä opetettu ennen tutkimuksen kohteena olevan jakson alkua. Lomakkeessa tiedusteltiin, mitä on opittu teatteritaiteen perustekijöistä, vaikka tätä käsitettä ei koulutuksessa käytetty. Tilannetta vastaajien kannalta kuvaavat parhaiten seuraavat päiväkirjamerkinnot:

(Mitä ovat perustekijät?) (19)

Hätä, paniikki!! Mitä tarkoitat? On helpompi lähteä tekemään draamaa yhdessä pohtien => pysäytetty kuva/ilmeet => puhe => toiminta. (14)

Muotoon liittyvä oppiminen ei vuonna 1994 todellakaan ollut jakson keskeisiä tavoitteita. Painopiste oli ehdottomasti sisällöissä. Tätä painopistettä valottaa osaltaan vastaus:

Muoto jäi ehkä vähemmälle huomiolle omalla kohdallani koska sisältö korostui aina voimakkaammin. (10)

Perustekijöitä ei vastauksista juurikaan löydy. Jännite on ainoa, joka mainitaan. Tila ja aika esiintivät yhdessä vastauksessa, mutta viittaus on epämääräinen.

Ainakin draamallinen jännite jäi mieleen silloin kun sitä oli (huomasin sen tärkeyden). (26)

Draamalle on annettava aikaa ja sen tekijöille tilaa. (02)

On huomattava, että draamapedagogiikan approbatur-opinnoissa teatteritaide esiintyi ainoastaan yhden opintoviikon laajuisena jaksone. Koulunäyttämötyön opinnoissa keskityttiin näytelmien valmistamiseen koulun juhliin, joten lähestymistapa oli korostetun praktinen. Suurin osa osallistujista suoritti ainoastaan draamapedagogiikan perusopintoja, joissa keskityttiin draaman pedagogiseen sovellukseen eli pedagogiseen draamaan. Niinpä monet vastaajat kertoivat siitä, mitä he katsovat oppineensa pedagogisesta draamasta. Esimerkiksi:

Silmäni aukesivat huomaamaan kuinka monipuolisesti asioita voidaan käsitellä. (01)

Päiväkirjojen lauseita voidaan lukea vastauksena hypoteettiseen kysymykseen: mitä opit jakson aikana teatteritaiteesta? Käy ilmi, että teatteritaiteesta oli opittu teatterityöhön liittyviä asenteita ja periaatteita, jotka ovat taiteen tekemisen ytimessä. Oli opittu myös dramatisoinnista, improvisoinnista, roolissa olemisesta ja ohjauksesta. Ohjaajan osuutta korostettiin. Osa lauseista kertoi rohkais-

tumisesta/voimaantumisen. Sen, että teatteritaiteesta oli opittu, voidaan työkentelyn ohessa saatujen omakohtaisten kokemusten lisäksi katsoa perustuvan kouluttajan kommentteihin. Niiden tarkoitus oli taiteellisten periaatteiden ohella tuoda esille teatteritaiteen ja pedagogisen draaman yhteisiä piirteitä.⁴⁹ On selvää, että pedagogisen draaman taidekasvatuksellinen oppimispotentiaali kasvaa merkittävästi, jos lähtökohtana pidetään taiteessa oppimista, kuten nykyisin tehdään.

Sana riisuutuminen rooliin, on alkanut selvitä. Ennen luulin, että näytteleminen on ollut pukemista. (04)

Selkeät ohjeet "teknisen" suorittamisen perustana; (yleensä) ohjaajan ammattitaito tärkeä! (13)

Roolissa oleminen. Toiminta. Toisen tekemiseen reagointi. Tunteiden ilmaisu sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. (17)

Totuuden korostuminen näyttelijäntyössä => oman asenteen vahvistuminen. (25)

Vaikea kysymys. Ainut minkä pystyn sanoiksi pukemaan on rooliin eläytyminen täysillä, jotta se onnistuisi. (20)

Näytellessä ei saa keskittyä siihen, miten kävelen tai miten puhun, vaan ne usein tulevat automaattisesti, kun saat 'tunteesta otteen'. (22)

Lyhyet improvisaatiot, ryhmädraamat ja pienet draamakohtaukset rohkaisevat: "ei-hän tämä niin vaikeaa ole!" (12)

Jokaisesta meistä löytyy ominais. rooliin. Onnistunut draama edellyttää sitoutumista 'vakavasti' tekemiseen ja avoimuuteen. (23)

Yksinkertainen ja selkeä on kaunista. Yhteistyön merkitys. (16)

7.2.3 Sisällön ja muodon välinen suhde herätti pohdintaa

Muodon on riipputtava sisällöstä; se saa mielekkyyden vasta kummutessaan sisällön tarpeesta saada muoto. (02)

Muodon ja sisällön välisestä suhteesta saatiin vastaukseksi viisaita lauseita. Moni otti esille sisällön ja muodon välisen molemminpuolisen riippuvuuden, mutta esiintyi myös useampia mainintoja siitä, että muoto avaa uusia näkökulmia sisältöön. Myös syvyysulottuvuuteen viitattiin. Päiväkirjalauseiden pohjalta voidaan todeta, että oli tapahtunut oppimista, joka ilmeni selvinä mielipiteinä sisällön ja muodon välisestä suhteesta pedagogisessa draamassa.

Oppimisen kannalta tärkeää, kuinka käytetyt työmuodot tukevat sisältöä. Toisaalta tuntuu, ettei juuri tietyn muodon käyttäminen jonkin asian ymmärtämiseksi olisi välttämätöntä vaan jokin toinenkin muoto voisi sopia yhtä hyvin. Tärkeintä mieltä, mihin sisällön suhteen pyrin käyttämällä jotakin tiettyä muotoa eli tavoitteet määrittävät muodon. Ohjaajan 'tuntosarvet' tärkeät! (08)

⁴⁹ Tällä menettelyllä on selvä yhteys O'Neillin prosessidraamaan, jossa tutkittavan teeman ohella pidetään yllä yhteyttä teatteritaiteeseen liittyviin tekijöihin.

Tekninen osaaminen ei saisi syödä sisäisiä fiiliksiä; pedagogisessa draamassa tulisi korostaa sisäistä maailmaa, vaikkakin suorituksen 'oikeuteen' kiinnitetään huomiota... (13)

Sisältö aina muodon edellä. Pedagogisessa draamassa muoto alistuu palvelemaan sisältöä (ainakin pitäisi). (25)

Sisältöä voidaan oppia muodon avulla, muoto on kuitenkin sivuseikka, vain apukeino, mutta sen onnistunut valinta vaikuttaa ratkaisevasti siihen, opitaanko sisältö. (16)

Ne ovat kiinteästi riippuvaisia toisistaan. (27)

Kuinka pienestä kaikki on kiinni. Eli sisältökin voi muuttua, kun muotoa muutetaan. (04)

Samaa sisältöä voidaan käsitellä hyvin eri muodoissa, mikä puolestaan vaikuttaa mm. sisällön syvyyteen. (05)

Konkreettinen muoto auttaa hahmottamaan abstraktimpaa sisältöä. (26)

Toteutetussa opetuksessa taiteessa oppimisen ulottuvuus oli käsin kosketeltavalla tavalla läsnä "Koivu ja tähti"-jaksossa, jossa tutkimme ryhmien luomien patsaiden pohjalta, miten draama luo merkityksiä sanattoman viestinnän keinoin. Jakson videotallenteet tuovat esiin patsaiden tulkintaan liittyneen opiskelun intensiteetin.

7.2.4 Draama tarjoaa välineen käsitteiden opettamiseen

Antamalla käsitteelle ympäristö, tilanne, hetki ja paikka se saa syvyyttä ja todellisen merkityksen. (21)

Wagnerin mukaan niiden takuiden joukkoon, jotka Heathcote antaa siitä, mitä hän saavuttaa draaman välityksellä, sisältyy muun muassa abstraktien käsitteiden tai kokemuksen tekemisen niin konkreettiseksi, että opiskelijat voivat ymmärtää ja hallita ne (Wagner 1999, 236). Toinen draamajakso rakennettiin konsensus-käsitteen selkiyttämistä varten, käsitteen, jonka merkitys myös draamatyöskentelyn kannalta on merkityksellinen, koska draamaprosessin eteneminen eri konventioita käyttäen edellyttää usein yksimielisyyteen pääsemistä verrattain nopeasti. Samalla siihen sisältyy draaman sosiaalistava vaikutus. Koska käsitteen oppiminen olisi sekin voinut jäädä vaille kommentteja päiväkirjoissa, kysyin tutkijana myös tätä (lomake 2, kysymys 7). Päiväkirjat ja lomakkeella annetut vastaukset todistavat yhtäpitävästi sen, että prosessidraama soveltuu hyvin vaativien käsitteiden oppimiseen. Käsitteen omaksuminen oppimiskokemuksena nousee esiin myös erillään Konsensus -jaksosta.

ESSI (Dj1/24)

Työskentely herätti kiinnostuksen draamatyöskentelyyn. Se on haastavaa ja vaativaa, mutta avaa vaikka mitä mahdollisuuksia. Ison vihan käsite heräsi minussa eloon ihan uudella tavalla.

Vastaukset voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toiset keskittyivät draamaopetuksen käsitteisiin ja toiset käsitteiden opettamiseen ja oppimiseen. Käsitteiden

välisiä yhteyksiä sivuttiin. Pedagogisen draaman käsitteissä painottui termien, erityisesti strategioiden oppiminen (teacher in role, role on the wall, patsastyöskentely jne.). Oppiminen liitettiin tenttikirjojen lukemiseen siten, että konkreettinen työskentely oli tehnyt termit helposti mieleen palautettaviksi lukutilanteessa. Käsitteiden oppimisesta ja opettamisesta oli syntynyt omakohtaisia näkemyksiä. Konsensus-käsite mainittiin esimerkkinä ymmärrettävän sisällön löytymisestä entuudestaan oudolle termille. Tulos vahvistaa jo draamakokemusten analyysissä esiin tullutta pedagogisen draaman käyttökelpoisuutta käsitteiden opettamisessa, menetelmään sisältyvää oppimispotentiaalia tässä suhteessa. Tärkeäksi nousee käsitteiden ymmärtäminen toiminnan kautta.

(a) Pedagogisen draaman käsitteistön oppimisesta

Luulen oppineeni PED:n peruskäsitteistön - ehkä yhteydet eivät ole vielä aivan selvät. (16) (PED = pedagoginen draama, tutkijan lisäys)

Pedagogisen draaman käsitteet konkretisoituivat ja varmistuivat vähitellen. Yhteydet lähentyivät käsitteiden välillä. (05)

Alkukyselyssä olleet termit teacher in role... jne. tulivat selvästi esille harjoitusten kautta. (09)

Käytännön kautta pedagogisen draaman käsitteet jäivät hyvin mieleen. Sen huomaisin kun luin jälkepäin Neelandsin pedagogista draamaa käsittelevän teoksen. (10)

(b) Käsitteiden oppimisesta ja opettamisesta

Konsensus-käsite muuttui poliittiselta tuntuvasta termistä ymmärrettävään muotoon. Hmm... Käsitteet saivat yleensäkin käsin kosketeltavan muodon (esim. ulkopuolinen). (02)

Käsitteet, joita draamajaksolla on käsitelty ovat syventyneet toiminnan kautta. (23)

Käsitteet syvenivät, määritelmät laajenivat. (18)

Tämä jakso opetti katsomaan käsitteitä useista eri näkökulmista. (27)

Käsitteitä voi opettaa toiminnallisesti, kokemuksen kautta. (17)

Käsitteet tulee konkretisoida ennen kuin ne todella käsittää/ymmärtää. (25)

7.3 Henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät vaikutukset

Liittyen pedagogisen draaman henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin osallistujia pyydettiin arvioimaan, mitä uutta he katsoivat oppineensa itsestään ja millaisia henkilökohtaisia kasvumahdollisuuksia heille oli draamatyöskentelyn kautta avautunut. Tämän lisäksi lomakkeessa oli kysymys, joka haravoi useita draamaopetuksen mahdollisiin vaikutuksiin liitettyjä alueita (lomake 2, kysymys 10).

7.3.1 Draamassa opitaan itsestä uusia asioita

Minunkin sisälläni on voimakkaita tunteita, joita haluan läpi elää itse ennen kuin voin aidosti samaistua toisen olotilaan. (02)

Se, että kysytään, mitä uutta katsot oppineesi itsestäsi, on lähtökohdaltaan kasvatusoptimistinen. Vastaukset voitiin ryhmitellä kolmeen kategoriaan. Oli löydetty uusia puolia itsestä, oli opittu tunteiden merkityksestä, oli opittu uutta suhteesta draamalliseen toimintaan

(a) Itsestä oli opittu erilaisia uusia asioita:

Päästä voi löytyä suuriakin ajatuksia kun vain pysähtyy ajattelemaan asioita aidosti ja rehellisesti. (01)

Pystyn eläytymään hyvinkin erilaisiin elämäntilanteisiin. Löydän itsestäni tunteita, joita en ehkä omassa elämässä niin voimakkaasti tunnekaan. (05)

(b) Tunteiden alueelta oli opittu uutta:

Kuinka paljon tunteet kuitenkin hallitsevat taka-alalla. (04)

Tunteiden jäsentelyä ja empatian tietoista läsnäoloa. Estotonta työskentelyä ilman epäilyksiä. (20)

(c) Suhde draamatyöskentelyyn oli uudistunut:

Useat pohtivat suhdetta draamatyöskentelyyn, jolloin uudeksi heidän kohdallaan osoittautui se, että aikaisemmat estot oli voitettu ja löydetty itsestä työskentelyn edellyttämät valmiudet. Yksi vastaajista viittasi roolin suojaavaan vaikutukseen vaikeita asioita käsiteltäessä.

Ainakin sen, että minussa ei ole mitään erityisiä lukkoja tai esteitä, joiden takia minun olisi vaikea ryhtyä tämäntapaiseen toimintaan. (09)

Ei se ollutkaan niin vaikeaa laittaa itseään likoon, kuin alussa luulin. Helpottavaa oli eläytyä rooliin kuvitellun roolihenkilön kautta. Ei tarvinnut paljastaa itseään niin totta-taalisesti. (10)

Silloin kun ei oltu opittu uutta, vastaukset viittasivat työtavan sopivuuteen tai joidenkin aikaisempien käsitysten vahvistumiseen.

Uutta?– En kai kauheasti mitään uutta. Draamatyöskentely tuntuu itselleni sopivalta tavalta kasvaa myös itseilmaisun ja esiintymisen suhteen, sillä ylitettävät kynnykset ovat pieniä ja useimmiten rohkaisevia => omia rajoja ja resursseja suhteellisen helpo laajentaa. (08)

Lähinnä huomasin joitakin lainalaisuuksia, joita liittyy yksilöön asemaan, päätöksentekoon ja kriiseihin. Nämä vahvistivat ennakkokäsityksiäni. (07)

7.3.2 Draamatyöskentely tarjoaa kasvumahdollisuuksia

Olen löytämässä itseäni, itseluottamus kasvaa koko ajan, jos vain haluan, voin kehittyä vaikka kuinka hyväksi!! (13)

Vastatessaan avautuneisiin henkilökohtaisiin kasvumahdollisuuksiin opiskelijat reagoivat kahdella eri tavalla. Toiset ilmaisivat selkeitä kasvun alueita, toiset puhuivat siitä, miten draamatyöskentely oli heihin vaikuttanut. Jälkimmäisten vastauksia voidaan tulkita siten, että osallistuja näkee ilmoitetun alueen sisältävän jatkossakin henkilökohtaisia kasvumahdollisuuksia. Monet vastauksista olivat tulevaisuuteen suuntautuneita ja kertoivat rohkaistumisesta omien voimavarojen käyttöön jatkossa eli voimaantumisen tässä merkityksessä.

Ilmaista tunteitani vielä rohkeammin sekä jokapäiväisessä elämässä että draamaa tehdessäni. (02)

Tunne, että kasvuni voisi olla rajaton ja täynnä uusia mahdollisuuksia. (04)

Draamaopetuksen yhteydessä on enenevässä määrin (katso esim. Østern 2001b) ruvettu puhumaan voimaantumisen kasvamisen ihmisessä. – Tällä tarkoitetaan sisäisen voimantunteen kasvamisesta ihmisessä. Kysymyksessä on käänös englanninkielisestä empowerment -termistä, jonka suomenkielisenä vastineena Siitonen (1999, 83) käyttää käsitettä sisäinen voimantunne. Hän katsoo voimaantumisen vastaavan parhaiten empowerment -käsitteeseen keskeisesti sisältyvää ihmisestä itsestään lähtevää voimaantumisen prosessin luonnetta. Määritelmän mukaan voimaantuminen lähtee ihmisestä – voimaa ei voi antaa toiselle (Siitonen (1999, 91). Rinnakkaiskäsitteenä käytetään termiä valtauttaminen, joka yhdessä vapautuksen (emansipaatio) kanssa kuuluu olennaisesti konstruktivismin etiikkaan (Puolimatka 2002, 247). Tällöin katsotaan sisäisen voimantunteen kasvavan draamaopetuksessa esimerkiksi sen ansiosta, että opettaja antaa draamaprosessiin liittyvissä ratkaisuissa enemmän valtaa oppilaille samalla luopuen hänelle asemansa puolesta itsestään selvänä pidetystä vallasta (Bolton & Heathcote 1999, 119–120). Saadessaan enemmän valtaa oppimistapahtumassa, osallistuja voi ottaa omat voimavaransa laajemmin käyttöön ja kokea sisäisen voimantunteen kasvavan. Yksi draamaopetukseen liittyvistä kysymyksistä kuuluu: missä määrin on kysymys opettajan, missä määrin oppilaiden draamasta?

Kettunen (2002, 275) toteaa, että vaikka voimaa ei voi antaa toiselle, niin voidaan luoda tilanteita, jotka myönteisyydessään ja kannustavuudessaan edesauttavat voimaantumista. Hänen mukaansa juuri tällaisten tilanteiden luomiseen draamaopettaja työssään pyrkii todeten myös, että voimaantuminen ei ole pysyvä tila.

Omakohtaisina kasvun alueina nimettiin eläytymiskyvyn kehittäminen, oman esiintymisarkuuden poistuminen, pyrkimys eroon stereotyyppioista, uusien alueiden löytäminen itsestä, itsensä hyväksyminen sekä sosiaalisuus ja siihen liittyvä ryhmässä olemisen taito. Kasvumahdollisuuksia hahmotettiin myös opettajuuden laajentumisen suuntaan:

Lähinnä kasvattajana antaa oppilaille mahdollisuus kokea uusia oppimiselämyksiä. (07)

Kasvumahdollisuuksia opettajana; kasvaa hyödyntämään tehokasta oppimistapaa. (18)

Kuten edellä mainitsin, tunne-elämän tiedostaminen on kova juttu! Mielestäni opettajan tulee tietää itsensä, jotta voisi opettaa tällaisia asioita täysipainoisesti. (20)

Uusia keinoja käsitellä selkiintymättömiä vastaan tulleita asioita, tapahtumia, aatteita. (21)

Joissakin vastauksissa esiintyi draamatyöskentelyyn liittyvää pohdintaa, toisissa selkeitä draaman sovellusta koskevia pyrkimyksiä.

Omien asenteiden, ajatusten tutkiminen on herättänyt kysymyksiä. (22)

Ehkäpä siinä käsittelee koko ajan omia vaikeita/kipeitä asioitaan, kun eläytyy jonkun toisen asemaan. (09)

Draaman kautta voi kokea todesti ja elämyksellisesti => sisäistynyttä oppimista 'elämän-koulun' ohella. (25)

Halu perehtyä ihmisten erilaisiin tilanteisiin ja toimintamalleihin. Halu ymmärtää syy- ja seuraussuhteita ihmisen tuntemuksille ja käyttäytymiselle. (05)

Kasvumahdollisuuksia minulle tässäkin joukossa avautuisi enemmän pidempien keskustelujen kautta. (15)

Olen oppinut tarkastelemaan käsitteitä eri näkökulmista ja siten avartanut (kenties?) itseäni. (27)

7.3.3 Draama rohkaisee itseilmaisua ja lisää itsetuntemusta

“Lisää rohkeutta ilmaisuun – onnistumisen kokemuksia -> itsetunto parantunut.” (16)

Valitettavan johdattelevaan kysymykseen (lomake 2, kysymys10) oli niputettu asioita, joista osa liittyy ilmaisutaidon opetuksen perinteisiin tavoitteisiin (itseilmaisun lisääminen, itseluottamuksen vahvistuminen, myönteisen minäkuvan kehittäminen), osa seikkoihin, joita pidän merkityksellisinä draamaopetuksen kannalta. Laajalla lomakkeella, jossa vastaukselle oli varattu pari riviä, katson kuitenkin 'tarjouksen' helpottaneen tähän ylimitoitettuun kysymykseen vastaamista. Odotin ensisijaisesti vastaajan spontaania reaktiota, jota pyrin helpottamaan lisäyksellä: "Vastaa kysymykseen niiltä osin kuin sinulla on sanottavaa." Luonnollisesti johdattelevaan kysymykseen vastauksiin tulee suhtautua varautuneesti.

Vastaukset kertoivat myönteisistä vaikutuksista. Joidenkin kohdalla ne olivat innostuneita:

Olen saanut tukun positiivisia oppimiskokemuksia; pidän itseäni "parempana" ihmisenä kaikilla yllämainituilla osa-alueilla. Ps. tämä ei tarkoita, että pitäisin vielä itseäni kovinkaan hyvänä. (15)

Vahvistanut kaikkia alueita. Auttoi konkreettisesti huomaamaan kokemuksen merkityksen. (17)

Toisten kohdalla arvioinnit olivat varovaisempia, sisältäen sanoja: luulen ja ehkä. Joukossa oli yhden opintokokonaisuuden vaikuttavuutta arvioiva vastaus:

Näin lyhyen jakson aikana ei voi olla vaikutuksia – ainakaan omasta näkökulmastani – henkilökohtaiseen identiteettiin, herkkyyteen tai minäkäsitykseen. Koen, että kaikkia noita on mietitty pitkällisemmin ja näin lyhyt jakso ainoastaan selkeytti omia aiempia havaintoja. (07)

Luulen, että draama antaa rohkeutta itsensä ilmaisemiseen. Ehkä se vahvistaa myös omaa minää, kun huomaa: ”kyllä minä osaan tehdä tätä”. Draamatyöskentely on antanut minulle myös intoa kokeilla draamaa itse viimeistään joskus omassa luokassa. (09)

(a) Rohkaistuminen itseilmaisussa

Itseilmaisuun liittyviä vaikutuksia esiintyi eniten. Puolet vastaajista (13/26) mainitsi vaikutukset itseilmaisuun ja erityisesti sen, että olivat rohkaistuneet omassa ilmaisussaan. Joukko vastauksista kertoi itseilmaisuun liittyvistä henkilökohtaisista oivalluksista.

Lisää rohkeutta ilmaisuun – onnistumisen kokemuksia => itsetunto parantunut. (16)

Draamatyöskentely on rohkaissut minua itseilmaisuun enemmän verrattaessa lähtötilanteeseen. Mielestäni olen saanut lisää varmuutta. Mieleeni on herännyt kiinnostus, miten kaikki tämä toimii luokassa. (12)

Ilmaisu on helpompaa, kun ei tarvitse esittää/näytellä, vaan saa vain ilmaista kokemansa. Haluan auttaa lapsia ilmaisemaan vain ilmaisemisen vuoksi ja myös oppimaan sen kautta. Tämä antoi siihen mahdollisuuksia. (02)

Lähden rohkeammin ilmaisemaan juuri sitä, miltä minusta tuntuu eläytyessä, enkä etsi jotain ulkoa annettua tunnetilaa, jota vain esittäisin. Jokainen kokee ja siten myös esittää/ilmaisee asiat itselleen sopivalla tavalla. Tämä on hyvä ymmärtää ja hyväksyä. Vain silloin voin arvostaa omaa ja toisten ilmaisua. (05)

(b) Itsetuntemukseen, minäkäsitykseen, herkkyyteen ja ilmaisukokeiluihin liittyvät arvioinnit

Monet vastauksista liittyivät itsetuntemukseen ja sen kautta sekä vastaajan minäkäsitykseen että identiteettiin. Välittyi kuva siitä, millaisena henkilö piti itseään ihmisenä ja toisaalta, millaiseksi hän oli kokenut itsensä draamatilanteissa. Vastauksia voidaan tulkita siten, että työskentely oli auttanut osallistujaa hyväksymään itsensä sellaisena kuin on ja näkemään tämän asian arvokkaana. Itsetuntemukseen liittyvät kommentit lienevät osallistujia ajatellen merkityksellisimmät:

Olen oppinut lisää ihmisyydestä ”kovasta” ihmisestä. Huomaan keskittyväni omiin tekemisiini, omiin fiiliksiini, oma kehittyminen tärkeintä, ei toisten esitykset tai oma performance! (13)

Tulin tietoiseksi/havaitsin, kuinka yllättävän tunteeton sitä onkin. Siinä sitä onkin erämaata urhealle uudisasukkaalle. (23)

Olen havainnut, miten tarkasti sitä tarkkailee käyttäytymistään ja sopeuttaa sitä ulkopuoliseen kehykseen, hämmästynyt siitä miten asioihin suhtautuu liikaa järjellä ja sovinnaisesti, kontrolloi tunteitaan. (24)

Lähinnä olen tajunnut olevani tasavertainen yksilö ryhmässä (usein joko ali- tai yliarvostan minääni ja olo on maanis-depressiivinen; draama tasapainottaa). (26)

Vaikutusta omaan herkkyyteen pohtivat muutamat, todeten sen entuudestaan omaksi voimavarakseen:

Itseilmaisua on saanut toteuttaa omien kykyjensä mukaan päättäen itse kehityksen vauhdin. Niinpä se onkin kehittynyt mielestäni vapautuneempaan suuntaan. Olen myös oppinut käyttämään herkkyyttäni 'hyödyksi' ilmaisutehtävissä, jollain tapaa. (20)

Ilmaisukokeiluihin tarjottuja mahdollisuuksia pohti ainoastaan yksi henkilö todeten ne vähäisiksi.

Ilmaisukokeiluihin ei ole mielestäni ollut paljon mahdollisuuksia. On ollut paljon staattisia harjoituksia. (03)

Eräs osallistujista liitti kokemansa sivuainevalintaan, toinen arvioi vaikutuksia todella pitkällä aikavälillä:

Ehkä osittain vastasin jo edellisessä; draamatyöskentely on hieman (?) vapauttanut ilmaisua ja antanut minulle sitä rohkeutta, mitä tulin PIK:sta hakemaan. (PIK = puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistumisopinnot, tutkijan selvennys) (14)

En osaa heti sanoa, ehkä huomaan sen kymmenen vuoden kuluttua. (21)

Kokoavasti voidaan todeta opiskelijoiden katsoneen, että kurssi oli vapauttanut ja rohkaissut heidän itseilmaisuaan. Omaa draamatyöskentelyä koskevia itsetuntemukseen liittyviä seikkoja mainittiin usein, samoin minään liittyvää pohdintaa esiintyi runsaasti. Opettajuus tuli ilmi ensimmäisessä ryhmässä siten, että monet ilmaisivat kiinnostuksensa draaman keinojen käyttämiseen luokkahuoneessa. Toisessa ryhmässä esiintyi enemmän minäkäsitykseen liittyvää pohdintaa.

7.3.4 Draamassa opitaan keskinäistä luottamusta ja yhteistyötä

Olemme kaikki samassa veneessä työskenneltäessä aiheen parissa. Jokaisen mielipide on tärkeä ja käyttökelpoinen. (05)

Wayn (1978) mukaan draaman keskeinen päämäärä on kaikissa ikävaiheissa ('3-vuotiaasta lähtien') sosiaalisuuden kehittäminen. Tässä tutkimuksessa ominaisuutta lähestyttiin kapea-alaisesti, ainoastaan muita kohtaan tunnetun ja menetelmää kohtaan heränneen luottamuksen näkökulmasta. Syntyneen luottamuksen astetta arvioitiin Likert-asteikkoa hyväksi käyttäen (liite 13). Lisäksi kysyttiin avoimella kysymyksellä, mitä osallistujat olivat oppineet yhteistyöstä draamajaksojen aikana.

Yleisesti ottaen työskentelyyn liittyvän luottamuksen taso on ollut korkea. Tämän voidaan olettaa olevan yhteydessä työskentelyssä ilmenevään 'tosissaan tekemisen' tasoon. Tekee mieleni viitata Wayn lausumaan, jonka mukaan draama opettaa osallistujille kaksi asiaa: syvän keskittymisen ja tosissaan tekemisen (deep concentration and sincere doing).

Opintokokonaisuuden jälkeen kerätty tieto kertoo ryhmän sosiaalisesta terveydestä⁵⁰ hyvää. Kysymys kuului, missä määrin opit luottamaan. Näyttää siltä, että ryhmän sisäiset suhteet olivat kehittyneet luottamuksellisiksi ja että vetäjää kohtaan tunnettu luottamus oli ollut vahva. Draamaa kohtaan tunnettu luottamus oli myös kehittynyt hyväksi.

Ne yhteistyöhön liittyvät asiat, joita opiskelijat katsoivat oppineensa draamajaksojen aikana liittyivät läheisesti yksilön sosiaalisuuteen ja sosiaalisuuden kehittymiseen. Korostettiin ryhmän merkitystä, yhteistyötä, toisten kunnioittamista ja sitä, että jokaisen mielipide on tärkeää. Kaikista näistä oli useita mainintoja. Lisäksi puhuttiin kuuntelemisen ja turvallisuuden tärkeydestä, joustavuudesta sekä nopeudesta omien ajatusten ilmaisemisessa ja ajatusten yhteensovittamisesta. Esitetyt ajatukset vahvistavat näkemystä siitä, että ryhmä ratkaisee.

Kaikkien ryhmän jäsenien lähdettävä mukaan juttuun ja laitettava itsensä peliin - yksin on paha innostua! Jos ryhmä ei toimi, draamaakaan on vaikea saada toimimaan tai saavuttaa asetettuja tavoitteita. (08)

Draama ei toimi jos kaikki eivät osallistu siihen ja jos toiset ovat tympeällä mielellä, vaikuttaa se omaankin intoon. (09)

Opin että jos halukkuutta löytyy (kuten tässä ryhmässä) on yhteistyö mahdollista kenen kanssa tahansa. (14)

Jokaisen mielipide on arvokas, eikä aina sen eniten äänessä olevan. (15)

Homma ei toimi jos vedät itsepintaisesti vain omaa näkemystäsi. Toisaalta tulee olla valmis nopeasti ilmaisemaan ideoitaan. (03)

Hyvä yhteistyö luo perustaa draamatyöskentelylle ja se vapauttaa ihmisistä erilaisia voimavaroja. (24)

Muiden mielipiteiden huomioonottamisen tärkeys. 'Hiljaisempien' tukeminen. (16)

Tasa-arvoa (ei vetäytymistä eikä dominointia), erilaisuuden kunnioitusta. (26)

7.4 Koonta

Kyselylomakkeiden mukaan prosessidraama oli tarjonnut 'sisäistä ihmistä' koskevia 'läpi elämisen' kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä, joita voidaan hyödyntää draamatyöskentelyyn sisältyvässä keskustelussa. Esteettisiä kokemuksia oli syntynyt erityisesti draamatarinoihin liittyvän patsastyöskentelyn yhteydessä, joka edellytti muodon antamista tarinan synnyttämien mielikuvien pohjalta. 'Läpi eläminen' korostaa sisäistä prosessia ulkoisen kustannuksella, jolloin kommunikaatio eli esittäminen muille jää taka-alalla. Kyselylomakkeet tuovat selvästi esille sen, että oli 'hyvä kun ei tarvinnut näytellä'. Vähän esiintyneille tämä ajatus oli selvästi ollut vapauttava. Keskustelun merkitystä asioiden syvällisen ymmärtämisen kannalta pidettiin tärkeänä. Tulos on yhtäpitävä päiväkirjoista esiin nousseen käsityksen kanssa.

⁵⁰ Katso loppuviite, luokan sosiaalinen terveys.

Toteutetun draamatyöskentelyn voidaan katsoa edustaneen 'ymmärtämisen draamaa', koska opiskelijoiden ilmaisuissa esiintyi toistamiseen mainintoja ymmärtämisen syvenemisestä ja/tai laajenemisesta, asioiden selkiintymisestä tai jäsentymisestä. Tämän katsottiin tapahtuneen toiminnan välityksellä tai keskustelujen yhteydessä, mikä vahvistaa käsitystä näiden tekijöiden tasavertaisesta merkityksestä prosessidraamassa. Sisältöjen merkitys oli avautunut draamatyöskentelyn kautta.

Pedagogisen draaman taidekasvatuksellinen ulottuvuus oli jäänyt opetuksessa taka-alalle johtuen teemojen sisällön painottamisesta. Siitä huolimatta muodon ja sisällön välisen suhteen pohtiminen oli tuottanut merkityksellistä henkilökohtaista ymmärrystä. Koska teatteritaiteen perustavat lähtökohdat (esim. dramaturginen ajattelu) eivät sisältyneet yhteisesti jaettuun opetuksen viitekehykseen, taidekasvatuksellinen ulottuvuus jäi vähälle huomiolle.

Monet kannanotot puhuivat persoonallisuuden kehittämisestä draaman kautta. Jatkuva työskentely oman itsen kanssa tuli vahvasti esiin. Itsestä oli opittu uusia piirteitä. Oli herännyt luottamus omiin mahdollisuuksiin draamassa ja sitä ympäröivässä todellisessa elämässä. Osallistujien itseilmaisuus oli vahvistunut kautta linjan. Erityisen tärkeänä tuloksena voidaan pitää sitä, että draamatyöskentelyä kohtaan tunnetut estot ja ennakkoluulot oli kautta linjan voitettu. Kielteisistä vaikutuksista ei ollut mainintoja, sen sijaan vaikutukset itseluottamuksen, minäkäsityksen ja identiteettiin osoittautuivat myönteisiksi. Oleellista on, että prosessointi draamassa on pitkälti työskentelyä oman minuuden kanssa, kuten eräs osallistujista varovaisesti ilmaisee. Oma persoonallisuus on pelissä:

Ehkäpä siinä käsittelee koko ajan omia vaikeita/kipeitä asioitaan, kun eläytyy jonkun toisen asemaan. (09)

Opiskelijat toivat esille myös mainintoja tunteiden merkityksen oivaltamisesta, niiden jäsentelystä ja halusta tunteiden rohkeampaan ilmaisuun. Osallistujien sosiaalisuus ilmeni keskinäisenä luottamuksena. Myös luottamus draamaan opetusmenetelmänä osoittautui vahvaksi. Halu työtävän kokeilemiseen omassa luokkahuonetyöskentelyssä tuli esiin.

LOPPUVIITE

Sosiaalisella terveydellä viitataan ryhmän sosiaalisiin suhteisiin, siihen, että ne ovat kunnossa. Draama voi parantaa luokan sosiaalista terveyttä, koska se edellyttää, että ihminen tekee määrättyjä asioita suhteessa toisiin ihmisiin. Draama lisää luottamusta ja kohottaa luokan sosiaalista terveyttä antamalla pätevän käsityksen tunteista (Wagner 1999, 236–237). Ensimmäinen asia, jonka Heathcote pyrkii lukemaan uudesta ryhmästä, on sen sosiaalinen terveys. Käytännössä on kysymys siitä, esiintyykö ryhmässä syrjintää, klikkejä, kohtuutonta keskinäistä kilpailua tai onko joukossa yksilöitä, joiden keskeinen päämäärä on itsensä tehostaminen. Sosiaalisesti terve ryhmä on valmis yhteistyöhön, jolloin draamaprosessin rakentamiselle on suotuisat edellytykset. Opettajan on opittava tuntemaan luokka. Jokaisella luokalla on erilainen tilanne ja potentiaali (Wagner 1999, 35). Ja tämä olisi otettava huomioon työtä koskevissa ratkaisuisissa.

8 KOKOAVA TARKASTELU

Seuraavassa kokoan tämän tutkimuksen tuloksia. Tarkastelen aluksi tutkimuskysymysten pohjalta draamakokemusten aihepiirejä ja kiinnitän huomioita prosessidraaman oppimispotentiaaliin ulottuvuuksiin. Sijoitan myöhemmin analyysin tulokset tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yhteyteen. Tarkastelun pohjalta rakennan kuvion (Kuvio 12), jossa on pyritty antamaan teoreettinen kuvaus siitä, miten aikuisten kokemuksellisen oppimisen ulottuvuudet ja aineistossa esiin tulleet sisällölliset ulottuvuudet ovat suhteessa toteutettuun prosessidraamatyöskentelyyn. Luvun lopussa esitän mallin (Kuvio 13), jolla pyrin havainnollistamaan prosessidraamatyöskentelyn keskeisiä tekijöitä.

8.1 Päiväkirjoissa esiin tulleet aihepiirit

Päiväkirjalauseiden pohjalta voitiin muodostaa viisi pääkategoriaa: käsiteltävä teema ja sen herättämät ajatukset, opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja erilaisten työskentelyyn liittyneiden asioiden arviointi. Nämä aihepiirit nimettiin merkitysalueiksi. Jokaiseen sisältyi useita näkökulmia.

Opettajuuden liittyen muodostettiin neljä alakategoriaa: opettajan/kasvattajan tehtävä, yhteys teoriaan, sovellus ja pedagoginen vastuu. Opettajuuden yhteydessä opiskelijat kirjoittivat opettajan työn yhteydestä koulutuksen aikana esillä olleisiin opetuksen teoreettisiin lähtökohtiin (mm. konstruktivismiin) ja yksittäisten draamajaksojen soveltuvuudesta luokkahuonetyöskentelyyn tai niiden pohjalta tehdyistä omista sovellusehdotuksista. Opettajan vastuuta käsiteltiin ajatellen erityisesti tarjottujen negatiivisten roolien mahdollisia haittavaikutuksia.

Pedagogisen draaman aihepiiriin sisällytettiin seuraavat näkökulmat: pedagogisen draaman peruselementit, opetusmenetelmä, ominaispiirteet ja keskustelun merkitys. Pedagogisen draaman aihepiiriä koskevia mainintoja ja mielipiteitä draamasta opetusmenetelmänä esiintyi runsaasti. Merkinnät draamajaksoihin sisältyneestä toiminnasta, tunteista, empatiasta, pinnallisuus/syvälli-

syys -ulottuvuudesta sekä draaman vaikutuksesta motivaatioon yhdistettiin näkökulmaksi pedagogisen draaman ominaispiirteet. Pedagogiseen draamaan sisältyvän keskustelun merkitys erottui omaksi näkökulmakseen.

Itsereflektioksi nimettyyn aihepiiriin liittyen opiskelijat kirjoittivat itseä lähellä olevista asioista, joista muodostettiin neljä kategoriaa: oman toiminnan arviointi, omakohtainen kosketuspinta, itsetuntemus ja henkilökohtaiset työskentelyä koskevat toivomukset. Omaa toimintaa arvioidessaan opiskelijat kirjoittivat muun muassaitseen kohdistuvista odotuksista ja omasta panoksestaan. Omakohtainen kosketuspinta viittaa omiin elämäkokemuksiin ja muistoihin, jotka ovat aktivoituneet työskentelyn yhteydessä. Itsetuntemuksen kategoriaan sijoittuvat ilmaisut, joissa osallistuja kuvaa omaa persoonaansa suhteessa draamatyöskentelyssä kohdattuihin tilanteisiin. Esitetyt toivomukset kohdistuivat itse työskentelyyn ja siihen, mitä itse olisi halunnut tehdä tai kokeilla.

Arvioinnin alakategorioiksi muodostettiin työskentely yleensä, yksittäinen draamajakso kokonaisuutena, ryhmän merkitys, mikä oli hyvää ja esitetty kritiikki. Lisäksi arvioitiin ajankäyttöä, 'oppitunnin' rakennetta ja muita sellaisia asioita, joihin opiskelijat olivat tottuneet kiinnittämään huomiota opetusharjoittelun yhteydessä. Kritiikki ja erilaiset parannusehdotukset esitettiin rakentavassa ja luottamuksellisessa hengessä. Draamajaksot tuottivat runsaasti työskentelyn eri piirteisiin ja vaiheisiin liittyvää arviointia. Arvioinnin osuus korostui, koska opiskelijat olivat selvillä siitä, että tarkoitus oli omaksua työtapaa omaksi mahdolliseksi menetelmäksi opetusharjoittelua ja tulevia työvuosia ajatellen.

Draamaopetuksen ydinpiirteiden toteutumista selvitettiin kyselylomakkeilla. Työskentelyssä pyrittiin 'läpi elämisen' kokemuksiin. Kävi ilmi, että niitä oli opiskelijoille kertynyt. He ilmoittivat myös kokeneensa esteettisiä elämyksiä. Käydyt keskustelut katsottiin olennaisiksi teemojen syvällisen ymmärtämisen kannalta. Tältä pohjalta voidaan puhua 'ymmärtämisen draaman' toteutumisesta ja perustan luomisesta prosessidraaman oppimispotentiaalista käytävälle keskustelulle.

8.2 Prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet

Tällaista kaipaan! Draama sai aikaan tunteita, eläytymistä, OPPIMISTA NÄISTÄ ASIOISTA! (Dj5/03)

Prosessidraamaan sisältyneet oppimiskokemukset olivat selvästi yksilöllisiä ja erilaisille kokemuksen alueille levittäytyviä. Draamatyöskentely osoittautui siten monipuoliseksi tavaksi tutkia erilaisia asioita. Esitän tuloksia tavoitteisiin liittyvien oppimiskokemusten osalta ja täydennän niitä päiväkirjoissa ja kyselylomakkeilla esille tulleilla oppimisen alueilla.

8.2.1 Teemoihin sisältyneet oppiminen

Prosessidraama osoittautui työskentelytavaksi, jolla on mahdollista saavuttaa yleismaailmallisista teemoista (päämäärä, konsensus, ulkopuolisuus, koulu-kiusaaminen), laajempaa ja syvällisempää ymmärtämystä. Sen avulla oli mahdollista löytää uusia näkökulmia, ymmärtää erilaisia ajatuksia ja kehittää henkilökohtainen näkökulma tutkittavaan teemaan. Tapahtui *merkityksen laadullinen muutos*. Voidaan puhua oppimisesta *ymmärtämisenä*, jolloin oppiminen nähdään konstruktiiivisena toimintana, joka tähtää ymmärtämiseen tai näkemyksen saavuttamisen monimutkaisista kokonaisuuksista. Oppijalla on aktiivinen rooli oppimistapahtumassa. Hän on oppimisen subjekti ja oppiminen vaikuttaa yksilöön persoonallisella tavalla. Silloin kun oppiminen *nähdään todellisuuden parempana ymmärtämisenä tähtäävänä toimintana*, se merkitsee jonkin näkemistä eri tavalla. Tapahtuu näkökulman muutos, joka on seurausta aikaisemman ajattelutavan uudelleen rakentamisesta ja kehittymisestä, merkiten laadullista näkökulman muutosta. Tälle oppimisen laadulle on ominaista, että oppiminen suhtautuu maailmaan eikä ainoastaan johonkin määrättyyn ilmiöön tai oppimistilanteeseen. Oppimisen laaja-alaisin kategoria, jossa oppiminen nähdään *henkilökohtaisena muutoksena*, voi saada draamatyöskentelystä virikkeitä. Edellä esitetty perustuu Eklund-Myrskogin⁵¹ (1996, 34–41) kuvaamiin käsityksiin oppimisen erilaisista tasoista. Kaikkien teemojen kohdalla voidaan puhua transformatiivisesta oppimisesta, jossa on syntynyt uudenlainen suhde käsiteltyihin asioihin (Teerijoki 2003, 62). Tulokset osoittavat, että prosessidraama sopii työtavaksi, kun opetuksen tarkoitus on asioiden ymmärtäminen, uusien näkökulmien löytäminen tai oppimisen laajeneminen oppimistilanteen ulkopuolelle, maailmanlaajuisiin tai ihmisenä olemista koskeviin kysymyksiin.

8.2.2 Oppiminen opetusmenetelmästä ja draamastrategioista

Käsiteltäviin teemoihin liittyvän syvällisemmän ymmärtämisen ohella koulutuksella pyrittiin perehdyttämään opiskelijat uuteen opetusmenetelmään. Oma suhde draamatyöskentelyyn ja draamastrategioiden omaksuminen kehittyi kumuloituvasti jaksosta toiseen. Päiväkirjalauseet osoittavat osallistujien kiinnostuneen työtavasta ja nähneen siinä varteenotettavia mahdollisuuksia sekä haasteita oman opetustyön näkökulmasta. Tätä tukevat kyselylomakkeilla saadut vastaukset, joissa suurin osa opiskelijoista (19/26) ilmoitti olevansa erittäin halukas käyttämään pedagogista draamaa omassa opetuksessaan. He katsoivat saaneensa hyvät (16/26) tai kohtalaiset (14/26) valmiudet pedagogisen draaman käyttöön (liite 18). Tätä voidaan pitää opetusmenetelmän käyttöä koskevan voimaantumisen osoituksena.

⁵¹ Eklund-Myrskog (1996, 34–41) on suorittanut vertailun eri tutkijoiden esittämistä oppimisen kategorioista, jotka käsittelevät heidän käsityksiään oppimisesta (Säljö 1979; Giorgi 1986; Marton, Dall', Alba, & Beaty 1993; Prosser, Trigwell, & Taylor 1994; Myrskog 1993; Marton, Dall', Alba, & Tse 1992; Pratt 1992; Watkins & Akande 1994; Nagle & Marton 1993). Näitä lähteitä ei ole tämän tutkimuksen liitteissä.

8.2.3 Merkitysalueisiin sisältynyt oppiminen

Päiväkirjalauseiden analyysi osoitti draamakokemusten sijoittuvan neljälle merkitysalueelle: ymmärrys teemasta, opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja arviointi. Keskeisin merkitysalue, ymmärrys teemasta, käsiteltiin edellä.

(a) Opettajuuden merkitysalueeseen liittynyt oppiminen

Päiväkirjat osoittavat, että opiskelijat käsittelivät kokemuksiaan suhteessa tulevaan ammattiinsa ja opettajuuteen. He tarkastelivat opettajan/kasvattajan tehtävään liittyviä kysymyksiä ja ottivat kantaa niihin. Esiin tulivat myös opettajan eettiset velvollisuudet ja pedagoginen vastuu suhteessa draaman käyttöön tunnepitoisten aiheiden käsittelyssä. Opiskelijat katsoivat lisäksi saaneensa käyttökelpoisia harjoitteita ja sovelluskelpoisia malleja työhönsä. Myös kyselylomakkeissa tuli esiin sovellushalukkuuteen ja -mahdollisuuksiin liittyviä ajatuksia. Tämä voidaan tulkita oppimiseksi opettajuudesta.

(b) Pedagogisen draaman merkitysalueeseen liittynyt oppiminen

Menetelmään liittyvä oppiminen, toisin sanoen asteittainen käsityksen saaminen siitä, millaisesta työtavasta on kysymys, oli luonnollisesti keskeistä oppimisprosessissa. Sen lisäksi katsottiin opitun myös pedagogisen draaman peruselementeistä, toiminnan ja tunteiden merkityksestä, empatiasta ja ryhmädynamiikasta. Omaksuttiin yleisesti 'living through' -draamaan sisältyvä pyrkimys asioiden syvälliseen käsittelyyn. Draamajaksoihin sisältyvän keskustelun merkitys nousi esiin sekä päiväkirjoissa että kyselylomakkeissa. Draaman soveltuvuus vaikeiden käsitteiden opettamiseen kävi ilmi yhtäpitävästi molemmissa. Oppi saatiin omakohtaisen kokemuksen kautta.

(c) Itsereflektion merkitysalueeseen liittynyt oppiminen

Draamaprosessit synnyttivät runsaasti eri seikkoihin kohdistuvaa itsereflektiota. Oppiminen itsestä osoittautui oppimispotentiaalin olennaiseksi osaksi. Draamatyöskentely vahvisti luottamusta itseen ja omiin mahdollisuuksiin. Voidaan puhua henkilökohtaisesta voimaantumisesta. Tunteiden suuri merkitys omaan käyttäytymiseen pantiin merkille. Omakohtaisina kasvun alueina nimitään eläytymiskyvyn kehittäminen, oman esiintymisarkuuden poistuminen, pyrkimys eroon stereotyyppioista, uusien alueiden löytäminen itsestä, itsensä hyväksyminen sekä sosiaalisuus ja siihen liittyvä ryhmässä olemisen taito. Kasvumahdollisuuksia hahmotettiin myös opettajuuden laajentumisen suuntaan. Draamatyöskentelyn vaikutukset itseilmaisuuksiin, henkilökohtaiseen identiteettiin ja minäkäsitykseen olivat myönteisiä. Erityisesti vaikutus itseilmaisuuksiin painottui: yli puolet vastaajista ilmoitti rohkaistuneensa omassa ilmaisussaan. Päiväkirjojen kirjoittaminen toi esiin sen, miten paljon itseen liittyvää pohdintaa draamatyöskentely pitää sisällään erilaisten valintojen ja draamakokemusten

kautta. Sitä, että prosessidraamassa osallistuja työskentelee aina oman persoonallisuutensa kanssa, voidaan pitää yhtenä tutkimukseni keskeisenä väitteenä.

(d) Arvioinnin merkitysalueeseen liittynyt oppiminen

Arvioinnin aihepiiriin sisältyi oppiminen ryhmän merkityksestä ja erilaisista yksittäisistä asioista, joita osallistuja oli pitänyt työskentelyssä hyvinä tai puutteina. Näiden seikkojen voidaan arvella vaikuttavan siihen, millainen kuva prosessidraamassa suositeltavista ja vältettävistä piirteistä on muodostumassa. Arvioinnin merkitys, ajatellen edistymistä prosessidraamassa, on kokemuksellisen oppimisen kannalta merkityksellisempi kuin pinnalta katsoen näyttää. Se edustaa kokemuksellisen oppimisen syklissä kohtaa, johon sisältyvät ne ainekset (asenteet), jotka osallistuja vie mukanaan siirtyessään seuraaviin draamakokemuksiin (ks. Deweyn malli, s. 70). Näin ollen arviointi edustaa oppimiskokemuksen olennaista elementtiä.

8.2.4 Oppiminen työtapaan läheisesti liittyvistä asioista

Kaikille oli kertynyt “läpi elämisen” kokemuksia, jotka kertovat lähinnä siitä, että eläytyvä lähestymistapa oli saavutettu esittävän otteen jäädessä taka-alalle: Heathcote/Bolton -draamalle ominainen työskentelytapa oli omaksuttu. Suurin osa osallistujista oli kokenut esteettisiä elämyksiä, erityisesti patsastyöskentelyn synnyttämien visuaalisten vaikutelmien yhteydessä. Näyttelijänilmaisun vaikuttavuus mainittiin harvemmin. Opetuksen aikana opittiin luottamaan tovereihin, draamaan ja vetäjään (liite 13). Yhteistyöstä oppimisessa korostui ryhmän merkitys, keskinäinen kunnioitus sekä jokaisen mielipiteen arvostaminen. Draamaa pidettiin sosiaalisuutta edistävänä työtapana.

(a) Taiteen kautta oppiminen

Opiskelijat katsoivat oppineensa käsitellyistä teemoista draaman kautta entistä laajempia näkökulmia sekä sitä, miten asioita voi lähestyä eri tavoin. Oli opittu moniulotteisia käsitteitä, ja pedagogisen draaman teemat olivat konkretisoituneet. Useat katsoivat oppineensa asettumaan toisen henkilön (ulkopuolisen, kiusatun, kiusaajan) asemaan. Oli myös ymmärretty, miltä tuntuu pyrkiä päämäärään tai konsensukseen. Korostettiin draamaa arvoa opetusmenetelmänä.

(b) Taiteesta oppiminen

Teatteritaiteen perustekijöistä oppiminen jäi vaatimattomaksi, eikä niitä oltu siihen mennessä käsiteltykään. Sitä vastoin muodon ja sisällön välisestä suhteesta sekä niiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta esitettiin kiinnostavia näkemyksiä. Pedagogisen draaman osalta tähdennettiin, että muodon tulisi palvella sisältöä. Vallitsevana kantana oli, että sisältö hallitsee ja muoto palvelee sisältöä. Esiintyi korostus, jossa todettiin, että ainakin pedagogisessa draamassa

tulisi olla näin. Ymmärrettiin, että muoto on riippuvainen sisällöstä mutta myös se, että muoto voi avata sisällön.

8.3 Analyysin tulokset tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä

Vertailen tuloksia ensin Neelandsin ja Gooden (2000) draamassa oppimisen malliin ns. kompassimalliin. Sitten rakennan kuvion prosessidraamatyöskentelyn suhteesta Malisen (2000) aikuisen kokemuksellisen oppimisen ulottuvuuksiin ja aineistossa esiin tuleviin oppimispotentiaalin ulottuvuuksiin. Viittaan Siitosen (1998) voimaantumisen käsitteen soveltuvuuteen suhteessa analyysin tuloksiin ja esitän lopuksi prosessidraaman oppimispotentiaalia hahmottavan mallin (Kuvio 13).

Tutkimuksen tulokset suhteessa Neelandsin ja Gooden malliin

Neelandsin ja Gooden (2000) mallin (liite 6) neljä pääulottuvuutta ovat instrumentaalinen oppiminen, esteettinen oppiminen, ekspressiivinen oppiminen sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen oppiminen. Instrumentaaliselle oppimiselle on ominaista tarkasti määritellyt tavoitteet, kun taas ekspressiivistä oppimista leimaa se, ettei tavoitteita ole määritelty tarkasti.

Kun koulutusjakson aikana tapahtunutta oppimista tarkastellaan kompassimallin näkökulmasta, voidaan todeta päiväkirjojen osoittavan, että henkilökohtaisen ja sosiaalisen oppimisen alueella on kosketeltu kaikkia mainittuja alueita, olipa kysymys sitten instrumentaaliselle tai ekspressiiviselle taholle suuntautuneesta oppimisesta. Suunnittelemisen/ideoiden esittely, kuuntelemistaitojen kehittyminen, ongelmanratkaisu, käsitteiden oppiminen sekä toisten empaattinen ymmärtäminen, kohonnut minäkuva sekä uudet itseä koskevat näkemykset tulivat pitkin matkaa esiin. Henkilökohtainen ja sosiaalinen oppiminen oli painottunut kautta linjan. Tätä selittää osaltaan se, että valitut teemat (ulkopuolisuus, koulukiusaaminen) käsittelivät ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä kysymyksiä. Sitä vastoin osoituksia kyvystä tehdä ja ylläpitää monimutkaisia sopimuksia roolin käyttäytymisestä ei esiintynyt, koska tätä eivät tehtävät edellyttäneet.

Huomattavasti rajoittuneemmin tulivat esiin esteettisen ja instrumentaalisen oppimisen leikkauspintaan sijoittuvat teatteritaiteeseen liittyvät oppimisen alueet, kuten erilaisten aputaitojen (ohjaaminen, valaisu, lavastus) kehittyminen, teatterisanaston tai kritiikkisanaston kehittäminen. Tätä selittää teatteritaiteen opettamisen tietoinen siirtäminen taka-alalle draamaopetuksessa. Myös omien kriteerien ja kritiikkitaitojen kehittäminen konventioiden valitsemiseksi jäivät koulutuksen seuraaviin jaksoihin, koska peruskurssilla vasta opittiin konventioita. Samoin kritiikkitaitojen kehittäminen mallin esittämällä tavalla. Edistymistä tapahtui esiintymistaidoissa, uusien konventioiden käsittelyssä ja arvioinnissa sekä mm sopivaa kieltä koskevissa pohdinnoissa.

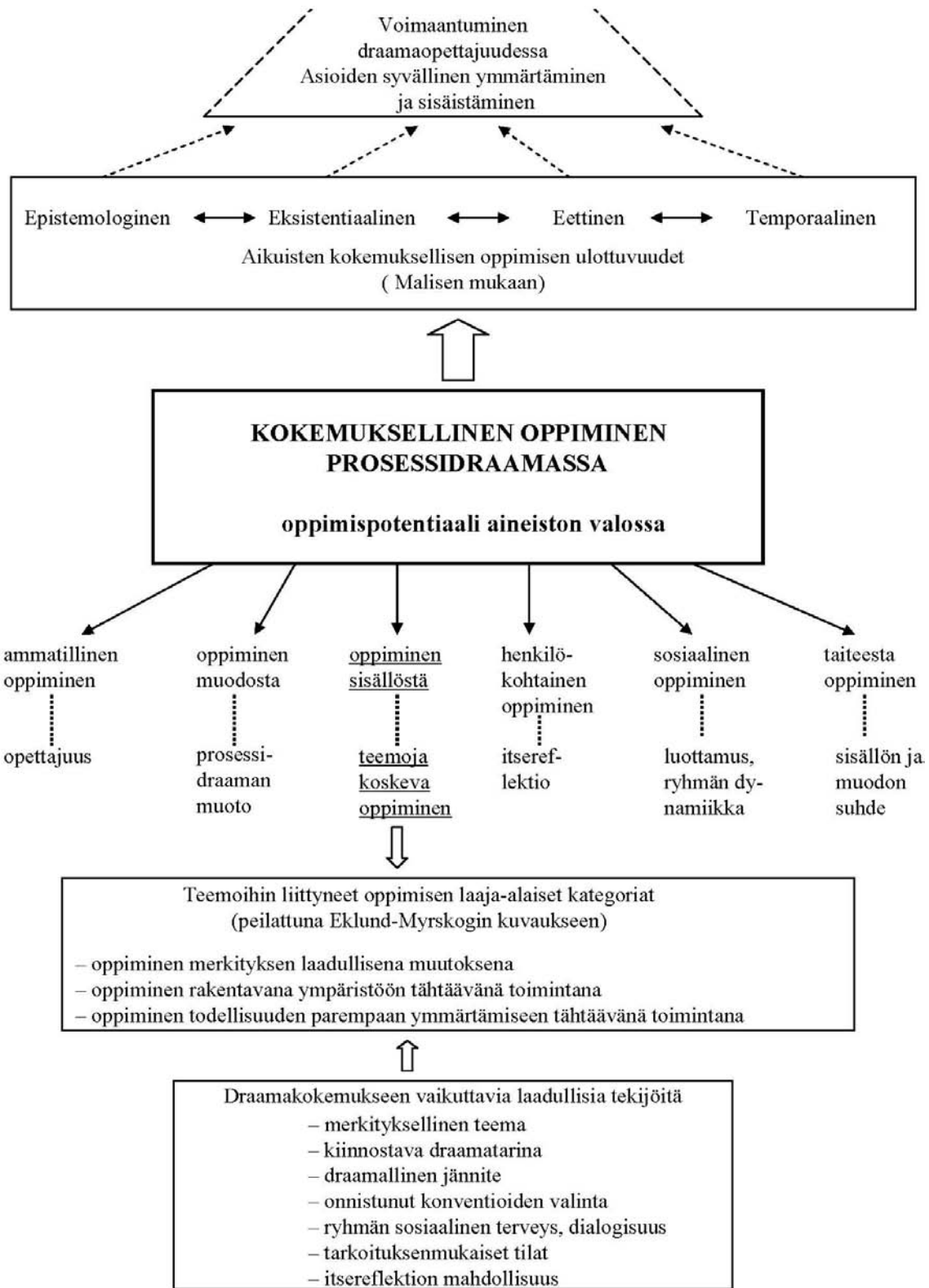
Esteettisen ja ekspressiivisen leikkauspinnassa painottui uusi ymmärrys, joka saavutettiin draamallisen toiminnan vaikutuksesta eri konventioita hyväksi käyttäen. Havahtumista ja heräämistä teemojen pohdintaan sekä asenteiden muutosta tapahtui yksilöllisesti. Esteettinen toiminta johti joissakin tapauksissa vahvoihin eettisiin kannanottoihin. Kulttuurisen käytön keksiminen teatterille ja siihen liittyvät asiat jäivät vaille huomiota.

Kompassimalli on laadittu koulussa tapahtuvaa draamaopetusta varten. Kun siirrytään ammatillisiin opintoihin, nousevat kyseiseen ammattiin liittyvät asiat esiin. Ne voidaan hajottaa kompassimallin eri lohkoille tai käsitellä omana alueenaan, jolloin luodaan dialogi ammatillisen alueen ja kompassimallin välille.

Tutkimuksen tulosten näkökulmasta kompassimalli vastaa hyvin opettajankoulutukseen sisällytetyn pedagogisen draaman luonnetta. Se mitä draamatyöskentelyssä opitaan, vaihtelee yksilöstä toiseen osallistujan taustan, tarpeiden ja senhetkisen vireyden mukaan. Vaikka teemojen käsittely tuottaa yhteistä ymmärrystä ja draamametodologian alueella edetään yhteismitallisesti, niin siirryttäessä itseä läheisesti koskeviin kysymyksiin kompassineula osoittaa eri suuntiin. Jokaisella on oma kompassinsa. Kertyneet oppimiskokemukset tarjoavat mahdollisuuden henkilökohtaisen prosessin jatkamiseen useilla eri alueilla.

Aikuisten kokemuksellinen oppiminen ja voimaantuminen

Seuraavaksi esitän kuvion (Kuvio 12) opiskelijoiden draamaopetuksen kautta mahdollistuneesta oppimisesta suhteessa oppimispotentiaalin ulottuvuuksiin yhtäältä peilattuna Malisen aikuisten kokemuksellista oppimista koskeviin kategorioihin ja toisaalta tämän tutkimuksen aineistoon (päiväkirjat, kyselylomakkeet). Olen rakentanut kuvion siten, että sen yläosa esittää toteutetun opetuksen tavoitteita, ehtoja ja opiskeluprosessin luonnetta (teoreettinen puoli). Alaosa kuvaa tutkimuksen antia suhteessa päiväkirjojen ja kyselylomakkeiden pohjalta muodostettuihin oppimispotentiaalin ulottuvuuksiin (praktinen puoli).



KUVIO 12 Opiskelijoiden draamakokemuksiin sisältynyt oppiminen peilattuna oppimispotentiaalın ulottuvuuksiin

Opetuksen tavoitteita olivat tutustuminen pedagogiseen draamaan opetusmenetelmänä sekä vahvistuminen työtapaa koskevissa tiedoissa ja taidoissa. Pyrkimyksenä oli saada opiskelijoissa aikaan voimaantumista (Siitonen) potentiaalisina prosessidraaman käyttäjinä. Toinen keskeinen tavoite oli käsiteltyjen teemojen syvälinen ymmärtäminen, johon pyrittiin prosessidraaman keinoin.

Malinen (2000) kuvasi aikuisten kokemuksellista oppimista käyttäen neljää ulottuvuutta: (1) epistemologinen ulottuvuus, (2) eksistentiaalinen ulottuvuus, (3) eettinen ulottuvuus ja (4) temporaalinen ulottuvuus. Nämä ulottuvuudet kuvaavat onnistuneen draamatyöskentelyn ehtoja ja vaikutuksia. Malisen mukaan aikuiskouluttajan tulisi olla tietoinen siitä, että nämä ulottuvuudet ovat yhteistoiminnassa. Ulottuvuuksien tiedostaminen on onnistuneen opetuksen olennainen osa, yksi sen ehdoista. Malisen konstruktioita voidaan soveltaa opiskelijoiden kokemuksiin yleisellä tasolla. Temporaalinen ulottuvuus viittaa siihen, että nämä viisi draamajaksoa voivat avata näkökulmia, mutta syvälinen ymmärtämiseen vaaditaan enemmän aikaa.

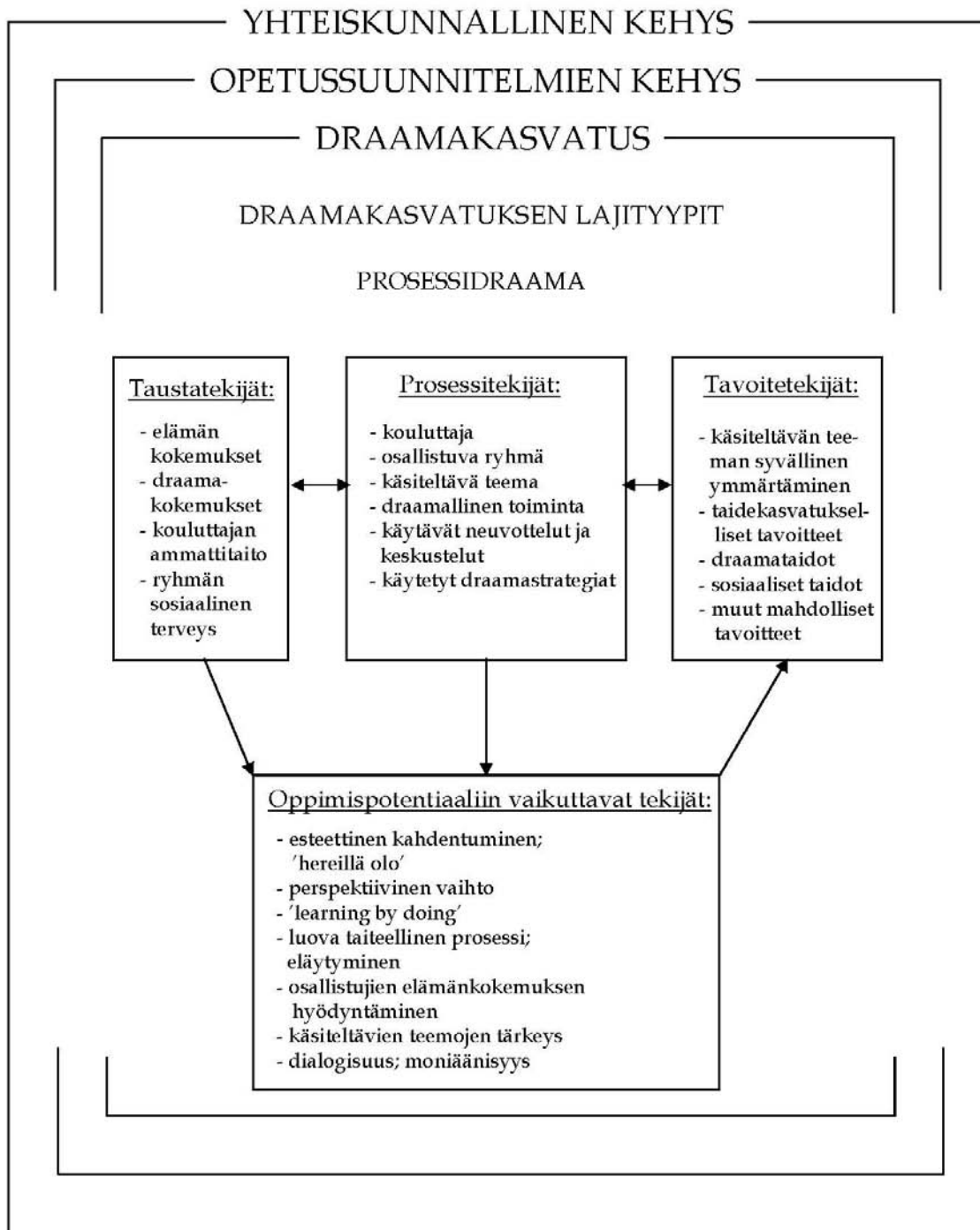
Aineistossa esiintyvän oppimispotentialin kuvaamisessa olen yhdistänyt päiväkirjoista ja kyselylomakkeista muodostuneen kuvan. Olen lisäksi tarkoituksellisesti käyttänyt käsitteitä, jotka esiintyvät draamatutkijoiden ja -opettajien draamaopetusta koskevissa tavoitekuvauksissa (ks. s. 46). Näin menetellen katson luoneeni yhteyden heidän käsitystensä ja tämän tutkimuksen tulosten välille. Olen lisäksi merkinnyt oppimispotentialin eri ulottuvuuksien alle jonkin keskeisen asian konkretisoimaan kyseistä aluetta. Keskeisen teemoihin liittyvän sisällöllisen oppimisen alueen olen vienyt kuviossa pitemmälle. Tuon esiin ne oppimisen laaja-alaiset kategoriat, joita draamatyöskentelyn avulla voidaan tavoittaa. Esitän myös joitakin draamakokemukseen vaikuttavia laadullisia tekijöitä.

Tavalliseen kouluoppimiseen sisältyvien kategorioiden ohella aineistossa tuli opettajaksi opiskelevien ryhmässä esiin omaan ammattiin liittyvä oppiminen, oppiminen opettajuudesta. Tämä viittaa prosessidraaman hyödyntämismahdollisuuksiin ammatillisen opetuksen sektoreilla.

Vaikka nämä peruskurssin kokemukset voidaan kuvata 'rakkaustarinana', ehkä Siitosen termi "voimaantuminen" kuvaa parhaiten draamajaksojen oppimispotentialia suhteessa opiskelijoiden kokemuksiin siitä, mitä draamaopettajuus tulee vaatimaan heiltä ja mitä asioiden syvälinen ymmärtäminen ja sisäistäminen tarkoittaa.

8.4 Prosessidraaman oppimispotentialia kuvaava malli

Seuraava kuvio (Kuvio 13) esittää tutkimuksessa esille tulleita käsityksiä tärkeimmistä prosessidraamatyöskentelyyn vaikuttavista tekijöistä. Niitä ovat taustatekijät, prosessitekijät, tavoitetekijät ja oppimispotentialiin vaikuttavat tekijät.



KUVIO 13 Prosessidraaman oppimispotentiaalia esittävä malli

Taustatekijöistä tärkeimpiä ovat aikaisemmat elämäkokemukset, aikaisemmat kokemukset draamatyöskentelystä, kouluttajan ammattitaito ja ryhmän sosiaalinen terveys. Ryhmän sosiaalinen terveys viittaa siihen, että jäsenten joukossa ei esiinny kohtuutonta itsensä korostamisen tarvetta tai halua dominoida toisten työskentelyä. Tärkeätä on, ettei ryhmässä ole klikkejä ja ettei ketään syrjitä: halu rakentavaan yhteistyöhön luo toiminnalle parhaimmat edellytykset.

Prosessitekijät pitävät sisällään 'tässä ja nyt' -tekijät, joiden kohtaamisesta on draamatilanteessa kyse. Näitä ovat kouluttaja, ryhmän jäsenet sekä käsiteltäväksi valittu teema. Sen lisäksi tulevat varsinaiset prosessitekijät: jaksoon sisältyvä draamallinen toiminta, toimintaan liittyvät neuvottelut ja keskustelut sekä käytetyt draamastrategiat.

Tavoitetekijöistä tärkein on teeman syvälinen ymmärtäminen. Koska draama halutaan nähdä ensisijaisesti taideaineena, työskentelyn tavoitteena on taiteessa oppimisen ohella myös taidemuodosta (teatteritaiteesta) oppiminen. Tämä koskee dramaturgista ajattelua, näyttelijänilmaisua, merkitysten luomista tilankäytön ja erityisten viittausten kautta, jotka voivat liittyä ryhmytyksiin, esineistöön, symbolisointiin ja niin edelleen. Draamataitojen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ovat pysyvinä tavoitteina draamajaksosta toiseen. Kehittymismahdollisuudet perustuvat siihen, että kun työtapaa toistuvasti käytetään, osallistujille kertyy lisätietoa ja taitoja. Sosiaalisten taitojen kehittyminen perustuu puolestaan siihen, että draama on ryhmätoimintaa, jossa kyseiset taidot ovat jatkuvan harjoituksen kohteena. Draamajaksolla voi myös olla jokin erityinen tavoite (esim. jonkin käsitteen oppiminen).

Oppimispotentiaalin kannalta keskeisenä pidetään esteettistä kahdentumista, osallistujan kaksoisroolia toimittaessa roolihahmona fiktiossa tiedostaen samanaikaisesti oman itsensä. Tämä kaksoistodellisuus on omiaan synnyttämään kitkaa, joka luo edellytykset oppimiskokemuksille. 'Hereillä ololla' tarkoitan sitä, että improvisoiduissa kohtauksissa jokainen osallistuja on hetken lapsi. Draamallinen toiminta pitää hänet hereillä, koska jokaisen on oltava joka hetki valmiina reagoimaan niihin viesteihin, joita toiset osallistujat tuovat tilanteeseen. Perspektiivin vaihdolla viittaa niihin kokemuksiin, jotka syntyvät, kun toistuvasti mennään rooliin ja tullaan roolista pois. Kokemukset roolissa ja niiden pohdinta roolin ulkopuolella luovat pohjaa merkityksistä käytävälle keskustelulle. Jatkuva perspektiivin vaihto on älyllisesti ja emotionaalisesti haastavaa ja näin ollen kehittävää. Roolin ottaminen ja siinä työskenteleminen tarjoaa uutta näkökulmaa.

Oleellista oppimispotentiaalin kannalta on luova taiteellinen prosessi, johon jokainen osallistuja houkutellessaan mukaan. Siihen sisältyvä elämyksellisyys voi avata uusia näkökulmia ja saada aikaan sen, että opittu säilyy muistissa kauan. Erityisen merkityksellistä on, että osallistujien siihenastiselle elämäkokemukselle pyritään antamaan arvoa. Kaikki aikaisemmin koettu voidaan hyödyntää draamamaailmassa niissä rajoissa, joita kukin teema mahdollistaa. Kokemusten jakaminen palvelee tätä tarkoitusta. Oleelliseksi osallistujien kannalta osoittautuu myös käsiteltävien teemojen tärkeys ja se, että jokaisen ajatuksia kunnioitetaan ja niitä halutaan aidosti kuunnella.

9 POHDINTA

Käsittelen seuraavassa eräitä tutkimukseni kannalta olennaisia alueita. Keskityn erityisesti validiteetin tarkasteluun. Pohdin tutkimustani viidestä eri näkökulmasta:

- (1) tiettyjä alueita koskeva reflektointi
- (2) tulosten arviointi ja vertailu
- (3) tutkimuksen luotettavuus
- (4) prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet
- (5) jatkotutkimusaiheita

9.1 Tiettyjä alueita koskeva reflektointi

Pohdin aluksi tutkimuksessa saatujen tulosten suhdetta siihen asenteeseen, jonka pohjalta lähestyin prosessidraaman mahdollisia vaikutuksia. Lisäksi reflektoin identiteettiäni tutkijana. Sen jälkeen arvioin käyttämäni tutkimusmenetelmää, prosessidraaman opettamisen merkitystä opettajankoulutuksen osana sekä toteutetun opetuksen suhdetta draamaopetuksen lajityyppiin.

Asenteessa tapahtunut muutos ja kehittyminen tutkijana

Alun perin kriittinen asenteeni liittyi työtapaan, toisin sanoen halusin kyseenalaistaa niitä myönteisiä vaikutuksia, joita oppikirjat esittävät pedagogiseen draaman yhteydessä. Jos verrataan tutkimuksen tuloksia Bowellin ja Heapin (2001) kuvaamiin prosessidraaman vaikutusmahdollisuuksiin (ks edellä s. 21), käy ilmi, että heidän esittämänsä väitteet saavat tukea. Draama osoittautuu voimia antavaksi. Se antaa mahdollisuuksia tutkimiseen ja pohdintaan tarjoten kehyksen ajatusten ja tunteiden tutkimiselle sekä merkityksenannolle. Se tarjoaa keinot, joilla lapset (osallistujat) voivat ymmärtää itseään ja olla yhteydessä toisiin ympärillä oleviin. Opetusmenetelmää koskeva kriittinen asenteeni on tutkimuksen edetessä väistynyt. Voisin tutkimukseni tuloksiin vedoten kirjoittaa itsekkin alan oppikirjaan vastaavaa. Kriittinen asenne on siirtynyt koskemaan omaa tutkimustani.

Tutkijana olin vuonna 1994 noviisi. Minulla oli kuitenkin näyttelijäkoulutus, kokemusta ammattinäyttelijän työstä sekä laaja kokemus draamadidaktikkona. Olin praktikko, jolla oli hyvä käyttäteoria (Brian Wayn metodi). Voin todeta, että tämä tutkimusprosessi on tuonut tullessaan aivan uuden tietoisuuden. Jos minulla aikaisemmin oli “the knowledge of the maker”, “tacit knowledge” (Polanyi 1983), minulla on nyt päivitetty metatieto ja käyttötieto - olen siis tänään tutkiva draamaopettaja.

Tutkimusmenetelmän arviointia

Tämän pitkän tutkimusprosessin päättyessä totean, että päiväkirjat tarjosivat analysoitavaksi rikkaan materiaalin. Jos aloittaisin tutkimukseni tänään, valitsisin edelleenkin päiväkirjat aineistoksi. Pidän ratkaisusta myös siksi, että se antaa jokaiselle osallistujalle yhdenvertaisen aseman kuulluksi tulemisen näkökulmasta. Harkitsisin tutkimukseni syventämistä haastattelulla aineistossa esiin tuleviin kysymyksiin liittyen, ja pyytäisin osallistujia kirjoittamaan loppuarvioinnin kurssista. Jättäisin kyselylomakkeet kokonaan pois. Näin siitakin huolimatta, että sain niiden välityksellä vastauksia tutkimuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin: Toteutimmeko ‘ymmärtämisen draamaa’? Olivatko opiskelijat siinä määrin motivoituneita opetusmenetelmästä, että se herättäisi luottamusta työtavan tarjoamiseen yleisemminkin opettajankoulutuksen osaksi? Millaiseksi opiskelijat arvioivat keskustelun merkityksen? Aineisto paisui tarpeettomaksi.

Olen todennut, että lomakekysymykset olivat osittain johdattelevia ja näin ollen nakertavat osaltaan tulosten luotettavuutta. En kuitenkaan halua suoralta kädeltä mitätöidä vastauksia, vaan lähden siitä, että koska draamajaksojen lähtökohtana oli keskinäinen luottamus, niin laajennan tämän luottamuksen koskemaan myös lomakevastauksia. Arkistoidut videonauhat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta draamallisen toiminnan osalta, koska niiden avulla voidaan tarkistaa, vastaako raportissa annettu kuvaus sitä, mitä luokkahuoneessa tapahtui.

Tutkimusmenetelmä toimi aineistonkeruun osalta hyvin ja tuotti prosessidraaman oppimispotentiaalisista moniulotteisen kuvan. Menetelmä soveltui draamakokemusten kartoittamiseen ja analyysiin, tarjoten tulkinnoille vaihtoehtoisia lähtökohtia. Aineiston laajuus muodostui ongelmaksi, ja osittain tästä syystä videotallenteet jätettiin tässä analysoimatta. Menetelmää voitaisiin kehittää siten, että päiväkirjakysymykset kohdistettaisiin valittujen teemojen ohella suoraan opettajaksi kasvamiseen, menetelmää koskevaan oppimiseen sekä henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen kasvuun.

Tässä tutkimuksessa on kuvattu yksi “kehä”, jos käytetään hermeneutiikan käsitteitä. Deweyn malli (1938), Kolb (1984) ja Sava (1993) kuvaavat myös tämän ympyrämäisen spiraalirakenteen. Draamassa oppiminen ei ole lineaarista, enemmänkin sarja metaforisesti toistuvia spiraaleja.

Prosessidraaman merkitys opettajankoulutuksessa

Maininnan arvoista on, että opettajaksi opiskelevat tarkastelivat draamakokemuksiaan opettajuuden näkökulmasta ja pohtivat paljon omaa minuuttaan suh-

teessa työskentelyn yhteydessä esiin tullee asioihin. Tulokset vahvistavat luotamusta prosessidraamaan opetusmuotona opettajaksi opiskelevien kohdalla. Tätä tukevat osallistujien myönteiset näkemykset työtavasta ja työskentelyn läheiseksi osoittautunut yhteys opettajaksi kasvamiseen. Koulutus tuo lisävaihtoehdon opettajankoulutuksen osana tarjottavaan opetusmenetelmävalikoimaan.

Pedagogiseen draamaan liittyy edelleenkin ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä (mm. se, että pitäisi osata näytellä). Yhdenkin opintoviikon laajuinen kurssi on omiaan poistamaan virheellisiä käsityksiä. Tämä helpottaisi opettajien työtä kentällä, koska kollegatkin tietäisivät, mistä on kysymys. Jotta prosessidraaman oppimispotentiaali voisi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla, se edellyttää draamaopettajalta hyvää teatteritaiteen ja teatterin keinojen tuntemusta. Ihanteeksi on nousemassa opettajataiteilija, jolla on asiantuntemusta kasvatusta koskevista kysymyksistä. Tutkimuksen tuloksena muodostettu malli prosessidraaman keskeisistä tekijöistä tarjoaa lähtökohtaa prosessidraaman oppimispotentiaalia koskevaan tarkasteluun ja sen edelleen kehittämiseen.

Toteutetun draamaopetuksen suhde lajityyppiin

Lähtiessäni toteuttamaan 'ymmärtämisen draamaa' en voinut tietää, miten opetukseni sijoittuisi draamaopetuksen nykyiseen kenttään. Esimerkiksi prosessidraaman käsite oli silloin tuntematon. Tällä hetkellä voin todeta, että se, mitä toteutimme oli prosessidraamaa, joskin tietyin varauksin. Niistä tärkein on se, että prosessidraaman taidekasvatuksellinen pohjavire jäi vähälle huomiolle. Sen sijaan toiminnan todellisuutta tutkiva luonne toteutui prosessidraamalle ominaisella tavalla.

9.2 Tulosten arviointi ja vertailu

Draamatyöskentely antaa mahdollisuuden Courtneyyn (1989) esittämään sisäiseen ja ulkoiseen oppimiseen sekä taiteen välityksellä tapahtuvaan transformatiiviseen oppimiseen. Draama osoittautui persoonallisuuden kehittymisen kannalta suotuisaksi: rohkaistuminen itseilmaisuuksiin, itseluottamuksen vahvistuminen, eläytymiskyvyn, empatian ja ryhmässä olemisen taidon kehittyminen olivat työskentelyn parasta antia. Kun verrataan persoonallisuuden kehittymisen alueella saatuja tuloksia muihin fiktion työstämisessä saatuihin oppimiskokemuksiin, löytyy yhtymäkohtia Toivasen ja Rusanen tutkimuksiin. Toivasen (2002, 189–190) mukaan viides- ja kuudesluokkalaisten kokemukset teatterityöstä (näytelmäesityksen valmistaminen) saivat aikaan sen, että osallistujien itseluottamus kasvoi, yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyi ja ryhmän merkitys kasvoi. Lisäksi opittiin teatteria ja ihmisenä olemista. Rusanen (2002, 120–129) totesi, että ilmaisutaidon kursseille osallistuneet yläasteen oppilaat kokivat rohkeuden, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kasvaneen. Lisäksi ilmaisutaidon opetus näytti lisänneen oppilaiden myönteistä minäkuvaa, kehittäneen itsehillintää ja keskittymiskykyä sekä edistäneen empatiaa ja ryhmässä toimimista.

Työskentely draamallisessa fiktiossa tarjoaa näin ollen teeman tutkimisen ja draamallisten taitojen kehittämisen ohella mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun useilla persoonallisuuden kehittymisen kannalta merkityksellisillä alueilla. Kouluttajien oma innostus selittää osan myönteisistä vaikutuksista. Tämä lienee yhteistä tapauksille, jossa tutkitaan omaa työtä.

Oppimispotentiaalin pohtiva analyysi

Oppimispotentiaali sisältyy fiktion ja reaali maailman puitteissa tapahtuvaan perspektiivin vaihtoon. Jatkuva uudelleen orientoituminen on älyllisesti ja emotionaalisesti haastavaa. Se että ajatukset ja tunteet liitetään draamalliseen toimintaan, tekee oppimisprosessista kokonaisvaltaisen. Oleellista on ymmärtämisen kehittyminen toiminnan kautta. Olennaisen tekijän muodostaa luova taiteellinen prosessi, joka liittyy draamallisen fiktion luomiseen, siinä elämiseen ja saatujen kokemusten yhteiseen käsittelyyn sekä tähän läheisessä yhteydessä olevaan merkityksenantoon. Ilman sisällöstä käytävää keskustelua, 'vallasta vapaata dialogia', oppimismahdollisuudet jäävät vaillinaisiksi. Kun osallistujien eri asioille antamat merkitykset kollektiivisesti jaetaan, syntyy mahdollisuus omien käsitysten tarkistamiseen.

Oppimispotentiaalin kannalta on merkityksellistä se, että aihe koetaan itselle läheiseksi ja tärkeäksi. Onnistunen draamaprosessin edellytyksiä ovat huolellinen suunnittelu ja kouluttajan ammattitaito, johon sisältyvät teatteritaitteeseen liittyvät draamataidot sekä ihmissuhdetaidot. Jos ryhmä ei ole sosiaalisesti terve, draamaa voidaan yrittää käyttää sen tervehdyttämiseen, mutta parhaimmat hedelmänsä prosessidraama tuottaa silloin, kun toimitaan luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa, yhdessä ymmärrystä rakentaen.

Prosessidraaman suhde taiteelliseen oppimiseen

Kun peilataan koulutusjaksoa Savan (1993) taiteellisesta oppimisesta esittämiin ajatuksiin, voidaan todeta että prosessidraama täyttää kaikki taiteellisen oppimisen tunnusmerkit. Osoittautuu, että taiteellisen toiminnan ja siihen liittyvän dialogin kautta on mahdollista saavuttaa uutta näkökulmaa todellisuudesta (päämäärä, konsensus, ulkopuolisuus, koulukiusaaminen) ja uutta näkökulmaa myös itsestä: on syntynyt uusia merkityssuhteita.

Prosessidraaman välityksellä voidaan päästä siihen, että syntyneet kokemukset transformoituvat syvähenkiseksi inhimilliseksi ymmärrykseksi. Parhaimmillaan syntyy uusi todellisuussuhde, jonka ansiosta arvot selkiytyvät ja asenteet liikahtavat. Draamaopetuksessa tapahtui asioiden merkitysten ymmärtämistä uudella tavalla, havahtumista ulkopuolisuuden ongelmaan ja koulukiusaamiseen. Tämä johti asioiden syvälliseen pohdintaan ja eettisiin kannanotoihin.

Onnistuneen draamaprosessin ominaisuus on vastuullisuus ymmärrettyinä niin, että prosessista ja siihen sisältyvästä vuorovaikutuksesta ottavat vastuun yhtäläisesti opettaja ja oppilaat. Prosessidraamassa oppiminen tapahtuu sosiaalisena vaihtona kaikkien draamaprosessiin osallistuvien välillä. Vaihdon

onnistuminen edellyttää, että ryhmä on sosiaalisesti terve ja motivoitunut. Oleellista on lisäksi luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri, jossa jokainen voi tuntea itsensä ja mielipiteensä arvokkaiksi. Way puhuu (1976) 'kritiikittömän ilmapiirin' merkityksestä tarkoittaen, että osallistujan on saatava tuntea, ettei hän ole minkäänlaisen mittaamisen tai arvostelun kohteena. Tämä luo sen perusturvallisuuden, joka herättää halun osallistumiseen, kokemusten jakamiseen ja yhteiseen pohdintaan.

Prosessidraama ja aikuisten kokemuksellinen oppiminen

Malisen (2000) mukaan aikuisten kokemuksellinen oppiminen on oppimista toissijaisten kokemusten kautta. Epistemologinen, eksistentiaalinen, temporaalinen ja eettinen ulottuvuus ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Prosessidraamassa on kysymys toissijaisten kokemusten tuottamisesta. Tarjotaan mahdollisuutta oman tietämisen ja tuntemisen uudelleen rakentamiseen. Osallistuja ratkaisee 'suojaavan vyön' paksuuden eli osallistumisensa ja oman sitoutumisensa asteen. Ratkaisevaa on, kuinka vastaanottavainen hän on. Malinen painottaa vastaanottavuuden merkitystä eksistentiaalisen ulottuvuuden perustekijänä. Yhtäpitävästi Savan (1993) kanssa hän korostaa keskinäisen kunnioituksen ja toisten mielipiteiden arvostamisen merkitystä 'suojava yön ohentamisessa' ja osallistumisaktiivisuuden lisäämisessä.

Useimmiten prosessidraamassa on kysymys käsitysten muutoksista. Ne eivät synny autoritatiivisen opettamisen keinoin, vaan draamaprosessin yhteydessä saatujen kokemusten ja mielipiteiden vaihdon seurauksena. Oppimisen tavoite ei myöskään ole etukäteen määrättyjen asioiden (esim. faktatietojen) omaksuminen, vaan teeman käsittelyssä esiin tulevien asioiden aikaisempaa syvällisempi ymmärtäminen. Se voi saada alkunsa 'säröstä', joka syntyy draamaprosessin vaikutuksesta suhteessa aikaisempaan tietoon.

Koska kysymyksessä on pyrkimys transformatiiviseen oppimiseen, käsiteltävien aiheiden tulisi olla osallistujien kannalta tärkeitä ja heitä lähelle tulevia, jotta edellytykset 'säröjen' syntymiseen olisivat tarjolla. Prosessidraamassa auktoriteetin rooli madaltuu. Opettaja pyrkii asettumaan symmetriseen suhteeseen oppilaittensa kanssa, yhdeksi oppijaksi toisten joukkoon, kantaen samalla vastuun prosessin edistymisestä. Kouluttajan kohdalla esitetään toivomus pyrkimyksestä vilpittömyyteen ja teeskentelyn välttämisestä.

Lähtien Malisen ajatuksesta, jonka mukaan oppiminen ja kehitys on yhtä paljon yksilöllinen kuin sosiaalinenkin ilmiö, voidaan todeta, että prosessidraamassa ilmiön molemmat puolet esiintyvät yhteen kietoutuneina. Jos prosessi onnistuu, se voi tuottaa hyvin tasapainoisen oppimiskokemuksen.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Käsittelen aluksi eräitä tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä kuten koulutusjakson tavoitteiden, päiväkirjojen kirjoittamisen, ja oman työni tutkimisen vaikutusta saatuihin tuloksiin. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen validiteettia.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä

Opetuksen tavoitteena oli uuden oppimismenetelmän esitleminen ja omaksuminen, mikä vaikutti epäilemättä draamakokemukseen ja siitä kirjoitettuihin päiväkirjoihin monin tavoin. Osallistujat olivat hyvin selvillä tästä tavoitteesta, ja siitä syystä he otaksuttavasti pohtivat kokemustaan korostetusti opetusmenetelmänäkökulmasta. Opettajat, joiden edellytetään hankkivan valmiudet työväen käyttöön, suhtautuvat kokemaansa toisin kuin esim. muut aikuisopiskelijat, joiden koulutuksessa käytetään prosessidraamaa. Voidaan puhua 'epäpuhtaasta draamakokemuksesta'.

Päiväkirjojen kirjoittamisella on ollut huomattava osuus draamakokemusten merkittävyyden kannalta. Kirjoittamiseen sisältyneet reflektio ja itsereflektio ovat muodostuneet draamakokemuksen olennaiseksi osaksi. Tällöin draama on ollut muutakin kuin pelkästään 'elämys ja kokemus': kirjallisen pohdinnan seurauksena syntyy henkilökohtainen ymmärrys sen ohella, mitä yhteisissä keskusteluissa on kyetty jäsentämään. Tästä syystä päiväkirjojen ja/tai portfolion käyttäminen on tarpeen draamaopetuksen yhteydessä. Päiväkirjat antavat aiheen olettaa, että osallistujat ovat saaneet draamajaksoista irti paljon enemmän sen johdosta, että niihin liittyi tämä tutkimusta palveleva kirjoitustehtävä. Kun arvioin jälkikäteen vuosina 1995–2000 toteutettuja peruskursseja, joihin ei sisällytetty päiväkirjan kirjoittamista, katson, että tutkimuksen kohteena ollut ryhmä sai parhaan lähdön pedagogisen draaman opintoihin.

Otaksuttavasti tutkimuksen tuloksiin vaikutti Hawthorne-efekti⁵². Kun henkilö tietää osallistuvansa tutkimukseen, se on omiaan parantamaan suoritusta, ja näin ollen tutkija voi saada normaaliolosuhteita myönteisemmän kuvan kohteestaan. Siksi tulosten suhteen on oltava kriittinen. Voidaan myös kysyä, kuvastivatko päiväkirjojen lauseet todellisia draamakokemuksia vai syntyivätkö 'kokemukset' vasta kirjoittamisvaiheessa.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa joudutaan kiinnittämään huomiota myös siihen, että olen samalla tutkinut omaa työtäni. Miten se on vaikuttanut opiskelijoiden vastaamiseen? Ovatko he kirjoittaneet tavalla, joka tekisi minut tyytyväiseksi? Eräs varttunut opiskelija ilmaisi kahteenkin otteeseen huolensa siitä, ettei 'harjoitus' vain epäonnistuisi hänen ratkaisujensa johdosta.

⁵² Hawthorne-efekti viittaa siihen, että mitattaessa toimenpiteiden tai olosuhteiden vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen tai toimintaan tietoisuus mittauksesta voi muuttaa käyttäytymistä ja siten vaikuttaa tulokseen. Termi on peräisin Western Electric Companyn Hawthornen tehtaalla Nevadassa 1920-luvulla tehdyistä työskentelyolosuhteita koskevista tutkimuksista. (www.etla.fi/meritum/sanasto.pdf).

Korostin joka tapauksessa työskentelyn alussa jakaessani ensimmäistä kyselylomaketta, että ainoastaan vilpittömällä otteella on merkitystä, jos haluamme tutkimuksella olevan arvoa draamapedagogiikan kehittämistä ajatellen. Draamajaksojen alussa korostin sitä, että haluan liittyä ryhmään yhtenä sen jäsenistä ja luoda tilanteen, jossa minulla on samanlainen mahdollisuus oppia käsiteltävistä aiheista kuin kaikilla muillakin.

Tutkimuksen toistettavuus on eräs luotettavuuden näkökulma. Tutkimukseni on toistettavissa melko tarkasti, koska jokaisesta draamajaksosta on olemassa oma analyysirakenteensa (liitteet 8–12) ja niiden lisäksi yksityiskohtaiset käsikirjoitukset, joissa kuvataan jaksojen eteneminen lähes sanatarkasti. Haluttaessa toteutus löytyy myös videonauhoilta. Toinen asia on, olisiko toistamisessa mitään mieltä. Toki tuloksia voitaisiin vertailla, mutta toinen vetäjä ja toiset osallistujat erilaisine taustoineen loisivat aivan uuden tilanteen. Tarjolla olisi myös mahdollisuus, että joku toteuttaisi draamajaksot ja tutkijana toimisi ulkopuolinen henkilö, kuten Rusasen (2000) tutkimuksessa meneteltiin.

Tynjälä (1991, 387–398) kirjoittaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhteneväistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista, koska kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita varsin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Luotettavuuden perusvaatimuksena voidaan pitää, että tutkija dokumentoi huolellisesti tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta (mm. Lincoln & Cuba 1985). Sen vuoksi käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt on identifioitava huolellisesti. Lisäksi raportin täytyy sisältää tietoja myös tutkijasta: henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille.

Tutkimuksen validiteetti

Laadullinen tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan “totta” konsensusukseen perustuvan ja pragmaattisen totuusteorian mielessä, eikä se teorianmuodostuksen näkökulmasta tule toimeen ilman totuuden koherenssiteoriaa. Samalla painotetaan sitä, että havaintojen *luotettavuus* ja *puolueettomuus* on syytä erottaa toisistaan. Kirjoittajat korostavat tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden merkitystä luotettavuuden osoituksena ja käyvät läpi raportin erillisiä osa-alueita korostaen sitä, että niiden tulisi olla suhteessa toisiinsa.

Kun kysymyksessä on tapaustutkimus, *ekologinen validiteetti* on keskeisessä asemassa. Opiskelijaryhmät toimivat luonnollisessa ympäristössään. Ryhmät eivät olleet valittuja, vaan luonnostaan olemassa edustaen lukuvuonna 1994–1995 ilmaisukasvatuksen (draamakasvatuksen) sivuaineekseen valinneita opiskelijoita keskisuomalaisessa yliopistossa.

Denzin ja Lincoln (2000, 180–181) esittävät konstruktiivisen tiedonhankinnan validiteetin tuntomerkeksi muun muassa rehellisyyden, jolla he viittaavat siihen, että kaikkien osallistujanäkökulmien, väitteiden ja äänten tulisi käydä ilmi tekstissä. Tämä tarkoittaa tietoista pyrkimystä marginalisaation estämiseen ja toimintaa sen varmistamiseksi, että kaikilla äänillä on tilaisuus tulla esiin

tekstissä. – Osallistujien vastausten kunnioittaminen ja rehellisyyteen pyrkiminen heidän kuvaamalla tavalla on ollut tärkeä lähtökohta tutkimuksessani.

Denzin ja Lincoln (2000, 1980–181) toteavat, että jokaisen tietoa koskevan väitteen täytyy ottaa huomioon henkilö, joka väitteen esittää, ja jatkavat Maxwelliä (1992) lainaten ”havaintojen tekijöinä ja tulkitsijoina...me emme voi astua oman kokemuksemme ulkopuolelle saavuttaaksemme jonkin havainnoitsijasta riippumattoman havainnon kokemuksestamme. Tästä johtuen voi aina olla erilaisia, erilaisista näkökulmista lähteviä, yhtä päteviä kuvauksia.”

Hammersley (1990) ehdottaa, että validiteetin kaksi avaintekijää ovat uskottavuus (plausibility) ja luotettavuus (credibility). Edellinen viittaa siihen, vaikuttaako väite uskottavalta, “ mikä tarkoittaa, pidämmekö sitä todennäköisesti totena meille annetun tiedon varassa”. Luotettavuus ratkaistaan “annettujen ilmiön luonnetta ja tutkimusolosuhteita koskevan tiedon perusteella”. Hammersleyn mukaan uskottavuutta ja luotettavuutta koskevat arviot ovat sosiaalisia päätöksiä, joiden tulisi perustua niin vapaalle ja avoimelle keskustelulle kuin on mahdollista.

Maxwell (1992, 279–297) esittää laadullisen tutkimuksen validiteettiin liittyen viisi kategorialaajaa, joiden valossa tarkastelen työtäni. Nämä ovat deskriptiivinen validiteetti, tulkinta validiteetti, teoreettinen validiteetti, yleistettävyyden validiteetti ja arvioinnin validiteetti. *Deskriptiivinen validiteetti* on hänen mukaansa perusta, jolle kaikki laadullinen tutkimus rakentuu, ja tästä johtuen kaikki muut validiteetin lajit ovat riippuvaisia tästä kategoriasta. – Siksi tutkimuksessani on aluksi tarjottu yksityiskohtainen kuvaus opintojaksoista, jotta lukija voi suhteuttaa jaksoihin liittyvät päiväkirjalauseet ja oppimiskokemuksia kartoittavat lauseet tilanteisiin, joiden pohjalta ilmaisut ovat syntyneet. Deskriptiivisen validiteetin ytimessä on kuvauksen tarkkuus.

Edelliseen kiinteästi liittyvä *tulkintavaliditeetti* (interpretative validity) on keskeisin tulkitsevassa tutkimuksessa, joka pyrkii ymmärtämään ilmiötä (oppimispotentiaalia, draamakokemusta) osallistujien näkökulman pohjalta. Merkitysten arviointien tulee perustua niiden henkilöiden käsitteelliseen viitekehukseen, joiden merkitykset ovat kysymyksessä. Tulkitsevat arviot perustuvat tutkittavien henkilöiden kieleen ja nojaavat niin paljon kuin mahdollista heidän omiin sanoihinsa ja käsitteisiinsä.

Erottelujärjestelmiä tutkittaessa ei tehdä tutkijan luomia luokitteluja, vaan kyse on emic-tyyppisten, tekstissä itsessään olevien luokittelujen tutkimuksesta. (Alasuutari 1993, 90.) Tutkimuksessani draamakokemusta koskevat kategoriat on johdettu laadullisen sisällönanalyysin avulla osallistujien päiväkirjalauseista ja lauseita on siteerattu runsaasti, jotta osallistujien ääni saataisiin esille vivahderikkaana. Samaan on pyritty myös oppimiskokemuksia analysoitaessa. Suoritetut tulkinnot ovat yhteydessä tulkitsijan koulutukseen ja asemaan opettajan-kouluttajana.

Deskriptiivinen validiteetti ja tulkintavaliditeetti viittaavat kuvauksen ja tulkinnan tarkkuuteen. *Teoreettinen validiteetti* liittyy ilmiön selittämiseen. Keskeisellä sijalla ovat käytetyt käsitteet ja niiden validiteetti. Vallitseeko tutkijan mallissaan käyttämistä termeistä yksimielisyys alan tutkijoiden piirissä? Toinen puo-

li teoreettisesta validiteetista koskee käsitteiden välisten suhteiden validiteettia ja tapaa, jolla rakenneosat on liitetty yhteen. Tutkimukseni tärkeimpien käsitteiden osalta (esim. draamakasvatus, prosessidraama) vallitsee alan tutkijoiden piirissä laaja yksimielisyys. Oppimispotentiaaliin liittyvät tekijät ovat puolestaan alue, jonka rakenteellisia osia tutkimukseni pyrkii hahmottamaan. Näiden kautta olen pyrkinyt lähestymään oppimispotentiaalia 'selittäviä' tekijöitä.

Myös *yleistettävyys* (generalizability) liittyy tutkimukseen, vaikka laadullista tutkimusta ei suunnitellakaan tästä lähtökohdasta. Yleistämistä laadullisessa tutkimuksessa tapahtuu Maxwellin mukaan tavallisimmin, kun kehitetään teoriaa, joka ei ainoastaan koske tutkittavia henkilöitä tai tilanteita, vaan osoittaa myös, miten sama prosessi erilaisissa tilanteissa johtaa erilaisiin tuloksiin. Vaikka draamaopetukseen osallistuneiden ryhmien vertailua ei pidetty tutkimuskysymysten kannalta tärkeänä, kävi päiväkirjamerkintöjen kautta ilmi, miten prosessi saattoi johtaa erilaisiin tuloksiin (esim. loppukeskustelun painopiste). Prosessidraama osoittautuu hyvin herkäksi työskentelymuodoksi, jossa pieni muutos (esim. ohjeissa) voi vaikuttaa ratkaisevasti seuraavaan episodiin. Tämä johtaa yleistämisen osalta varovaisuuteen.

Alasuutari (1993, 107–110) puhuu yleistämisen sijasta suhteuttamisesta. Eskola ja Suoranta (1999, 68) käyttävät Lincolnin ja Cuban (1985) tapaan käsitettä siirrettävyys (transferability). Oletan, että jos tutkimus toteutettaisiin vastaavanlaisessa joukossa, esiin voisivat tulla samat kategoriat: opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio ja draamatyöskentelyyn sisältyvien erilaisten asioiden arviointi, mutta pidän mahdollisena myös toisenlaisten kategorioiden muodostumista.

Arvioinnin validiteetti (evaluative validity) poikkeaa edellisistä siinä, että se liittyy jonkin teon oikeellisuuden arviointiin. Tällöin on kysymys siitä, onko tuo arviointi oikeaan osunut. Tutkimukseni ei oteta kantaa opiskelijoiden toimintaan eettisestä näkökulmasta. Sitä vastoin työskentely herätti monenlaista eettistä pohdintaa esim koulukiusaamiseen liittyvistä kysymyksistä. Maxwellin (1992, 295) mukaan tämä validiteetin laji ei ole laadullisessa tutkimuksessa yhtä keskeinen kuin edellä käsitellyt.

Luotettavuuden lisäämiseksi on tarjolla erilaisia menettelytapoja. Triangulaatio tuodaan esille vaihtoehtona, jolla voidaan pyrkiä luotettavuuden lisäämiseen (Anttila 1996; Denzin 2000; Tuomi & Sarajärvi 2002) Tässä tutkimuksessa käytettiin triangulaatiota aineistonhankinnassa ja se vahvisti tuloksia, joiden mukaan keskusteluilla on merkittävä osuus pedagogisen draaman oppimispotentiaalissa ja sen, että työtapo soveltuu käsitteiden oppimiseen. Triangulaation tarkoitus oli ensisijaisesti luotettavuuden palveleminen.

9.4 Prosessidraaman oppimispotentiaaliset ulottuvuudet

Prosessidraaman avulla voidaan kollektiivisesti tutkia tärkeinä pidettyjä aiheita sekä saavuttaa käsiteltävistä aiheista laajempaa ja/tai syvällisempää ymmärrystä. Sen lisäksi edistytään dramataidoissa esimerkiksi strategioiden oppimisessa

ja hallinnassa. Työskentelyn yhteydessä opitaan ymmärtämään teatteritaiteen olemusta ja keinoja eri näkökulmista.

Ryhmätoimintaan liittyen prosessidraama opettaa ymmärtämään ryhmädynamiikkaa, edistää sosiaalisuutta ja kehittää viestintätaitoja, erityisesti kuuntelemisen ja sanattoman viestinnän taitoja. Henkilökohtaiseen kasvuun liittyen prosessidraama auttaa voittamaan draamalliseen työskentelyyn liittyviä ennakkoluuloja ja voi edistää uusien voimavarojen löytämistä itsestä (voimaantuminen). Työskentely on omiaan rohkaisemaan osallistujien itseilmaisua ja tarjoaa mahdollisuuden itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittämiseen.

Prosessidraama tarjoaa 'läpi elämisen' kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä. Sen puitteissa on mahdollista oppia teatteritaiteesta ja taiteen välityksellä. Työtapa soveltuu vaativampien käsitteiden oppimiseen ja sillä on myönteinen vaikutus oppimismotivaatioon.

Pedagogista draamaa käytetään eri muodoissa peruskoulun ala- ja yläasteella sekä toisen asteen oppilaitoksissa, mutta sen käyttötapoja voidaan kasvatuksen kentällä kehittää edelleen. Yhdessä oppiminen on omiaan edistämään luokkahenkeä. Myös ammatillisen kasvun alueella on mahdollista edistyä draamaopetuksen avulla.

9.5 Jatkotutkimusaiheita

Jatkotutkimusaiheet liittyvät mielessäni ensisijaisesti tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijoihin, joista suurin osa on toiminut opettajan tehtävässä useiden vuosien ajan. Millainen suhde heillä on pedagogiseen draamaan? Miten he arvioisivat koulutukseen sisältyneen draamaopetuksen merkitystä esimerkiksi opettajaksi kasvamisen kannalta. Lisäksi olisi mahdollista yrittää tavoittaa tutkimushenkilöt nyt, kun 10 vuotta koulutuksesta on kulunut. Olisi kiinnostavaa tietää, missä määrin osallistujat ovat käyttäneet pedagogista draamaa opetustyössään. Ovatko draaman pedagogiset sovellusmahdollisuudet unohtuneet koulutuksen päätyttyä. Vieläkö asia kiinnostaa? Millaisia kokemuksia on kertynyt?

Draamaopettajankoulutuksen saaneet runsaat toista sataa opettajaa muodostavat myös kiinnostavan tutkimuskohteen. Millainen on heidän teoreettinen ja käytännöllinen orientaationsa tällä hetkellä? Miten näkevät tilanteensa 'eilis-päivän' draamaopettajat (työllistyminen, koulutustarpeet jne.)? Millaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia tulisi järjestää, jotta kentällä toimivien opettajien ammattipätevyyttä voitaisiin kohottaa ajan vaatimusten mukaisiksi?

Tutkijan kertoma tarina on yksi mahdollinen. Se on tarina opiskelijoiden ensimmäisestä kosketuksesta draamaan ja erityisesti prosessidraaman oppimispotentiaaliin. Tähän tutkimukseen luonnollinen jatkoaihe olisi tutkia, mitä opiskelijat, joilla on prosessidraamakokemuksia aineopintojen ja syventävien opintojen tasolla, kirjoittavat draamakokemuksistaan tänään.

Toistaiseksi prosessidraaman opetus on keskittynyt opettajankoulutusyksiköihin, joissa se on kehittynyt omaksi opetettavaksi alueekseen, aluksi puheviestinnän opetuksen kylkiäisenä ja myöhemmin itsenäiseksi kurssiksi eriyty-

neenä. Nyt tarvittaisiin tietoa siitä, miten muut kuin draamaa opettavat henkilöt käyttävät prosessidraamaa opetuksessaan oppivelvollisuuskoulussa, toisen asteen koulutuksen eri oppiaineissa, ammatillisissa opinnoissa ja opettajankoulutuslaitoksissa.

Oman aineistoni analyysiä voitaisiin myös jatkaa. Tarkastelun kohteena voisivat olla esimerkiksi ryhmädynaamiset asiat, opiskelijoiden sanaton viestintä sekä osallistumisen aktiivisuuteen ja sitoutumiseen liittyvät tekijät. Videotallenteiden analyysi, esimerkiksi pienoisenäytelmien dramaturgian pohjalta voisi avata oppimisprosessia uudella tavalla. Koska videotallenteet on litteroitu huolellisesti, niin draamasessioiden aikana käydyt yhteiset keskustelut voitaisiin myös valita tarkemman analyysin ja tulkinnan kohteiksi.

9.6 Tämän tutkimuksen anti

Tämän tutkimuksen anti voidaan kiteyttää seuraavasti:

- (1) Draamaopiskelijaryhmän ääni saatiin kuuluvaksi.
- (2) Opiskelijaryhmän kokemukset pedagogisen draaman peruskurssista kerrotettiin.
- (3) Osanottajien prosessidraamaan sisältynyt vastaanotto (reseptio) ja tuottaminen (produktio) kuvattiin.
- (4) Annettiin yksityiskohtainen makrokuvaus siitä, miten prosessidraamaa aivan alkuvaiheessa sovellettiin ja opetettiin suomalaisessa opettajankoulutuksessa.
- (5) Annettiin esimerkki siitä, miten taiteilija-opettaja toteutti draamaopetusta Heathcote/Bolton -traditioon nojaten Suomessa 1990-luvulla.
- (6) Annettiin esimerkki siitä, miten tutkiva draamaopettaja kehittää prosessidraaman oppimispotentiaalia koskevaa metatietoaan tutkimalla omaa työtään.
- (7) Tarjottiin pohdinta prosessidraaman oppimispotentiaaliin sisältyvistä ulottuvuuksista ulottuvuuksista siten, että kokemuksellinen oppimisen teoria ja draamassa oppimisen teoriat ovat vuorovaikutuksessa.
- (8) Tarjottiin kaksi mallia, jotka voivat toimia teoreettisina kuvauksina siitä, miten oppiminen tapahtuu draamassa ja mitä sen sisältö on (ks. draaman oppimispotentiaalinen idea s. 44 ja oppimisprosessiin vaikuttavat tekijät s.185).

SUMMARY

Aim of the study

The aim of the study was to throw light on what student teachers experience in drama sessions during a basic course in educational drama and, on this basis, to arrive at an understanding of the learning potential contained in drama work. Learning potential refers to those learning opportunities that drama work offered. The study focuses on drama teaching which, in addition to seeking a deeper understanding of selected themes, endeavoured to introduce students in a preliminary way to drama work in the Heathcote/Bolton tradition. The researcher worked as the course instructor. The introduction presents the narratives related both to the study and to the researcher, after which there follows a description of the phenomenon being investigated and of the researcher pre-understands of the research subject.

Research method

For the purposes of the study, five drama sessions were implemented. The conclusion of each session involved students writing a diary about their drama experiences. The research task was approached using the following questions: 1. What topic areas do the students write about? What experiences of process drama do they highlight? 2. What kind of learning do the students' descriptions refer to in terms of theme? 3. What do the questionnaires reveal about the kind of learning experiences offered by the five drama sessions in certain key areas of drama teaching? The third research question includes the following subsidiary questions: (1) What is the relationship of drama teaching to the following basic features of drama teaching: 'living through', aesthetic experiences, dialogue? (2) What kind of learning experiences have the students accumulated from learning through drama and from learning in drama? (3) On the basis of the questionnaires, what kind of thoughts related to personal growth has drama work aroused?

The study is a case study where drama experiences are examined using a phenomenological-hermeneutic approach. The collection of data was carried out using data triangulation (video recordings, student diaries, questionnaires, researcher's diary). In addition to writing a diary, students filled in questionnaires on educational drama before and after the drama sessions. All the drama sessions were video-recorded. The subjects consisted of 27 third-year students (21 females and 6 males), 25 of which were studying to become primary school teachers (grades 1-6). For the study they were divided into two groups. The drama sessions were preceded by lectures presenting the main concepts and stages in the development of educational drama. The planning and implementation of the drama sessions followed the model based on the Heathcote/Bolton tradition (Bowell & Heap 2001). This was done in an attempt to map out the areas which had offered learning experiences. With regard to the themes se-

lected, the study also sought to find out what kind of learning could be considered to have taken place in qualitative terms. Some of the questionnaire items were concerned with whether the drama sessions corresponded to the form of drama teaching that was aspired to in the sessions. In addition, the study examined in what way a part of the traditional objectives of drama teaching (personal and social growth) had been accomplished during the course.

Analysis of the data consisted of two stages. The first stage involved a macro-analysis of the drama sessions. At the second stage, a qualitative content analysis of the diaries was carried out in order to identify areas of significance in students' drama experiences emerging from the diaries. The analysis of learning contained in the chosen themes was performed on the basis of the description presented by Eklund-Myrskog (1996), which presents various concepts related to quality of learning. The questionnaires were analysed in terms of what the students considered themselves to have learned. By means of this qualitative analysis, which is descriptive (narrative) and summarizing in nature, the researcher aimed to allow the individuality of learning experiences to emerge.

Theoretical background

In the theoretical background to the study, the main concepts are defined, the stages in the development of educational drama are described and interpretations of humanity, knowledge and learning are presented. Process drama is situated in the middle ground between education and art ('betwixt and between'). Learning potential is based on aesthetic doubling: the participants' simultaneous presence in two realities, fiction and the real world. This situation, together with the constant changing of perspective, gives rise to the learning potential peculiar to drama work. Drama education is presented as the superordinate concept for drama teaching taking place in school. In accordance with O'Neill (1995), process drama is seen as a form of work where the emphasis has shifted from the learning of drama as a type of learning to drama as one genre of the theatrical arts.

The presentation of the developmental stages of educational drama begins with Winifred Ward's (1930) creative dramatics working mode, which opened the way for theatre to enter the school curriculum. The overview concentrates on the development of educational drama in England, which is characterized by the question of whether drama should be seen as a teaching method or as an art subject. Relying on Bolton (1998), reference is made to English drama pioneers, with special attention given to the significance of Dorothy Heathcote as the creator of the eponymous methodology and of the so-called Heathcote/Bolton tradition of 'drama for understanding' methodology. The study looks at research dealing with Heathcote's working methods and the principles included in them. In addition, the study looks at the attitude of certain renowned contemporary drama educators to the Heathcote legacy (Neelands, Owens, Kempe). Process drama is seen to be located on a continuum which began with Heathcote.

The study is underpinned by a humanistic conception of humanity, a holistic conception of knowledge and a constructivist conception of learning. The central position of humanity in Heathcote's thinking is underlined. In process drama emphasis is placed on the significance of the participants' life situations and the holistic nature of the activity. Drama processes arouse thoughts and feelings as well as including action. Knowledge is not offered as ready-made; rather, knowledge and the understanding it brings are constructed during the drama process as a result of the cooperation between the participants and instructor.

Learning in process drama

Since the objective of the teaching was to teach a teaching method, the study proceeded according to Dewey's (1938) experiential learning model. The implemented drama session (impulse) produced data (observation), which, when distributed and examined, produced information both about the chosen theme and the teaching method (knowledge). Evaluation of the experience and self-reflection (judgement) created the basis for the following drama session, increasing understanding of the nature of the work and equipping participants with new drama strategies.

The learning psychology base of process drama is formed by: play as an innate method of learning, contextuality, ownership of learning as well as symbolic presentation of experiences. Learning is connected to Sava's (1993) process model that describes artistic learning. Its central element is transformation, which includes the growth of awareness and understanding, and qualitative development in relation to oneself, other people, culture and nature. It is stated that process drama is concerned with learning in an art form. The pre-conditions determining the impact of drama teaching are examined from the viewpoints of experiential learning amongst adults (Malinen 2000) and of the existential encounter. The essential thing is that participants meet each other as human beings. Finally, the section presents a diagram showing the broadening and/or deepening of understanding.

Macro-description and macro-analysis of the drama sessions

The macro-descriptions include a detailed account of the drama sessions, the topics of which were universal: objective, consensus, outsider 1 and 2, and school bullying. In their structural analysis, the modes of teaching employed are identified, as well as the areas of competence that were the goals of the session. Each session is examined from the perspective of the instructor and that of the student. In addition the section presents the analytical structure of each session and a discussion of the totality.

Results of the study

Process drama proved to be a rich working method offering diverse and very individual experiences. Students wrote intensively about their experiences. On the basis of an analysis of the diary entries, five areas of significance were formed to include any accumulated learning experiences: the theme dealt with, teacherhood, educational drama, self-reflection and evaluation of various matters that arose.

Teacherhood was approached from various viewpoints: as an educator's task, a theory of teaching, an applied working method, and as pedagogical responsibility. The students considered the drama sessions, or parts of them, to be suitable for their own classroom work. They also came up with suggestions for adapting them and mentioned their own desire to experiment as well as the opportunity to try and influence their pupils' attitudes by means of role play work. Students recognized the connection to constructivist learning theory and understood the teacher's responsibility with regard to the possible adverse effects of negative roles.

The following viewpoints were included in the domain of educational drama: the basic factors of educational drama, teaching method, distinctive characteristics and discussion. The students evaluated the part played in drama work by the theme, story, roles and strategies/conventions, and showed interest in the potential of drama strategies for opening up different viewpoints. They learned to use process drama as a teaching method through learning by doing. This included familiarization with a working method known as 'living through' and with the analytical structure of process drama. It also included the gradual assimilation of drama strategies – an area where clear progress occurred. The students' response to the method was unambiguously positive and they emphasized those features of it that promoted learning. The activity was greeted with satisfaction. They noted the role of feelings in behaviour and internalized the striving for in-depth working that is characteristic of this method. They learned to put themselves in another person's place and to feel empathy for him or her. The motivation-boosting effect of process drama was also noted. The significance of discussion in terms of opening up viewpoints and deeper understanding of an issue was acknowledged to be central.

Self-reflection occurred frequently. Students assessed their own activity in terms of their own expectations of themselves, their own performance as well as their own contribution and mental alertness. The personal interface took the form of an activation of earlier experiences and memories, which in turn aroused discussion on them. Self-knowledge was revealed when students considered the situations encountered in drama work in relation to their own selves. In addition they expressed personal wishes regarding the work. Self-reflection predominated in the data. The camera was considered to have had only a temporary disturbing effect.

Evaluation focussed on work in general, the individual drama session as an entity, the significance of the group and on what had been good. The viewpoint also included some critical comments, the main one of which was that there had

been insufficient time for the summary discussion and that some sessions had been too hurried. In working students learned about group dynamics: the effect of the group on the individual, working in a group and the individual's effect on the group. One important point to emerge was the individual's 'protecting into drama', since the group was experiencing process drama for the first time. This meant that the students had not been rushed into presenting episodes to each other, something that was considered good. Apart from learning related to the themes, the learning potential of process drama became apparent in the areas of empathy, self-knowledge, group dynamics and of artistic experiences.

As far as learning from the themes was concerned, it was revealed that the learning occurring in process drama represents categories that describe broadly-based learning: learning as a qualitative change of meaning, learning as a constructive activity aimed at understanding, learning as an interpretative process aiming at a better understanding of reality. The most broadly-based category of learning, where learning is seen as a personal change, can receive impulses from drama work. The results show that process drama is a suitable working method when the purpose of teaching is understanding, the discovering of new viewpoints or the extending of learning beyond the learning situation in order to deal with universal or ontological questions. Drama proved to be suitable for the learning of universals and concepts. By means of drama we are able to find new viewpoints, understand different ideas and develop a personal stance on the theme being investigated. Thematic study, which is part of process drama, creates the pre-conditions for realizing the artistic work that accompanies it: for learning through and learning in drama.

The responses obtained to questions on the core areas of drama teaching show that the participants had accumulated some of the 'living through' experiences that the instructor aspired to. The activity had produced aesthetic experiences. The students considered that, through drama, they had learned various things about the themes dealt with. These varied individually. Learning about the theatre did not receive much attention, whereas the participants had formed a personal view of the relationship between form and content.

Drama proved to be beneficial from the point of view of personality development. The biggest bonuses were: increased courage for self-expression, strengthening of self-confidence, and the development of empathy, of the ability to identify and live a part, and of the skill of working in a group. Any prejudices related to drama were overcome. It became apparent that, in addition to exercising dramatic skills, working in a dramatic fiction offers an opportunity for personal growth in several areas significant to personality development. Empowerment took place and the potential for growth was also seen in a broadening of teacherhood.

Process drama was shown to contain the central elements of artistic learning: creating a fiction, assuming a role, functioning in a role, sharing the experiences of someone after the drama process, and reflecting. We can talk about learning in art. What we have is the fusion of play, pedagogy and art.

Discussion

As far as data collection was concerned, the research method worked well and produced a multi-dimensional picture of the learning potential of process drama. It was suitable for the mapping and analysis of drama experiences, and offered alternative points of departure in making interpretations. The method could be developed in such a way that, in addition to the selected themes, the diary questions would focus on growing as a teacher, learning related to the method as well as personal and social growth. The results reinforce confidence in process drama as a form of teaching for those studying to become teachers. This is supported by the participants' positive views of the working method and the closely related connection with growing and becoming a teacher. This training contributes an additional alternative to the range of teaching methods offered as part of teacher education.

A prerequisite for actualizing the learning potential of process drama in the best possible way is that the drama teacher has a good knowledge of the theatre and theatrical means. The ideal is growing of a teacher-artist who has expertise in questions regarding education. The model of the central factors in process drama which was formed as a result of the study offers a starting point for an examination of the learning potential of process drama and for its continued development.

The writing of diaries, which was part of the study, played a considerable part in the learning experience. The reflection and self-reflection contained in writing formed an essential part of the drama experience. In this way drama was more than merely 'living and experiencing': as a consequence of deliberation in writing, there is born a personal understanding that goes beyond what the individual was able to segment in general discussions. For this reason the use of diaries and/or portfolios can be recommended in conjunction with drama teaching.

Presumably the results of the study were affected by the Hawthorne effect. The fact that a person knows that he or she is taking part in a research study will in itself improve performance; the researcher can thus obtain a picture of the subject that is more positive than one gained under normal conditions. Another consideration in evaluating reliability is the fact that the instructor himself was investigating his own work. How has this affected student responses? Have they written in order to satisfy the researcher?

Validity was examined in the light of Maxwell's (1992) categories. Descriptive validity is based on the precision of the description. Interpretive validity was sought by basing assessments on the subjects' language by looking at their own words, and theoretical validity was examined by comparing the concepts used and their inter-relationships with those used by researchers in the field. Reliability was increased by using triangulation in the acquisition of data.

The outcomes of this study can be crystallized as follows:

- (1) The voice of the student drama group was made audible.
- (2) The student group's experiences of a basic course in educational drama were charted.
- (3) The reception and production of process drama by the participants was described.
- (4) A detailed macro-description was given of how process drama was adapted and taught at a very early stage in Finnish teacher education.
- (5) An example was given of how the artist-teacher implemented drama teaching in the Heathcote/Bolton tradition in Finland in the 1990s.
- (6) An example was given of how a drama teacher-researcher develops his meta-knowledge of the learning potential of process drama by investigating his own work.
- (7) Discussion was presented on the dimensions of learning potential in process drama where general theories of learning and theories of learning in drama interact.
- (8) Two models were offered which could function as theoretical descriptions of how learning happens in drama and what its contents are (the idea of the learning potential of drama).

The research data open up possibilities for further research. The video recordings could be the focus of research into, for example, issues related to group dynamics, students' non-verbal communication, the behaviour of the instructor and factors connected with levels of activity and commitment in participation. In addition it would be possible to try to contact the research subjects now, ten years after their training finished. It would be interesting to know to what extent the participants have made use of educational drama in their teaching work. Have the opportunities for the pedagogical application of drama been forgotten once their training was completed? Are they still interested? What kind of experiences have they had?

Well over a hundred teachers have been trained as drama teachers and they form an interesting research group. What kind of theoretical and practical orientation do they have at this moment? How do drama teachers 'of yesterday' see their situation (employment, training needs, etc.)?

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. (3. uudistettu painos) Tampere: Vastapaino.
- Allern, T.-H. 2002. Myth and Metaxy, and Myth of 'Metaxis'. In B, Rasmussen and A.-L, Østern (Eds.) *Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001*, 77–85.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Jyväskylä: Akatiimi.
- Arkilahti, P. 2000. Draaman historia Suomessa. Kehitys ilmaisutaidosta draamaan Kouluhallituksen dokumenttien valossa. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Bjurwill, C. 1995. *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa*. Suomentaja Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1992. *New Perspectives on Classroom Drama*. Herts: Simon & Schuster.
- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama – A critical analysis*. Dorset: Trentham books.
- Bolton, G. & Heathcote, D. 1999. *So you want to use role-play. A new approach how to plan*. Straffordshire: Trentham books.
- Bowell, P. & Heap, B. 2001. *Planning Process Drama*. London: David Fulton.
- Braanaas, N. 1988. *Dramapedagogisk Historie og Teori*. Trondheim: Tapir.
- Brecht, B. 1965. *Aikamme teatterista. Epäaristotelelaisesta dramatiikasta*. Suomentaja Max Rand. Helsinki: Tammi.
- Cook, C. H. 1917. *The Play Way*. London: Heinemann.
- Courtney, R. 1989. *Play, drama & thought. The intellectual background to dramatic education*. 4th ed, Rev. Toronto: Simon & Pierre.
- Davis, D. (Ed.) 1997. *Interactive Research in Drama in Education*, Oakhill: Trentham Books.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (Eds.). 2000. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentaja Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: Berkeley.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Donaldson, M. 1983. *Miten lapsi ajattelee*. Suomentaja Marja-Leena Sakki. Espoo: Weilin & Göös.
- Eklund-Myrskog, G. 1996. *Students' ideas of learning. Conceptions, approaches, and outcomes in different educational contexts*. Åbo 1996: Åbo Akademis förlag.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlay-Johnson, H. 1911. *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and the Method*. London: Sheel and Ward.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Hakala, P.T. 1982. *Ilmaisutaito*. Porvoo: WSOY.
- Hammersley, M. 1990. *Reading ethnographic research*. London & New York: Longham.
- Harju, H. 1992. Missä opettajat? *Teatteri* 03, 18–20.
- Haseman, B. 1991. Improvisation, Process Drama and Dramatic Art. *The Drama magazine* (July), 20.
- Heathcote, D. 1975. *Drama in the Education of Teachers*. Newcastle upon Tyne: Institute of Education.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Østern, P. Korhonen & A. L. Østern (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 75–105.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. *Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 201.
- Heikkinen, H. (Ed.) 2003. *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education. The IDEA Dialogues*. Jyväskylä: Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, *The principles and practice of teaching* 40.
- Heinig, R.B. & Stillwell, L. 1981. *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Heinonen, S.-L. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Hesten, S. 1994. *The Construction of an Archive and the Presentation of Philosophical, Epistemological and Methodological Issues relating to Dorothy Heathcote's Drama in Education Approach*. Lancaster University: Department of Theatre Studies.
- Hirsjärvi, S. 1987. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hornbrook, D. 1989. *Education and Dramatic Art*. Padstow: Blackwell Education.
- Hornbrook, D. 1991. *Education in Drama*. London: The Falmer Press.
- Johnson, L. & O'Neill, C. 1984. *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. *Aplodeja etsijöille: Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Laatusana Oy. Äidinkielen opettajain liitto.
- Kempe, A. & Ashwell, M. 2000. *Progression in Secondary Drama*. London: Heineman.
- Kettunen, T. 2002. *Draama*. Teoksessa M. Vilen & P. Leppämäki, P & L. Ekström. (toim.) *Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveysalalla*. Juva: WSOY, 274–286.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Korhonen, P. & Østern, A. (toim.). 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Laakso, E. 1980. *Koulun juhlat ja näyttelijöiden uranvalinta. Koulun juhlissa hankittujen esiintymiskokemusten yhteys ammattinäyttelijöiden uranvalintaan. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Oulun yliopisto.*
- Laakso, E. 1981. VTK eli viestintätaitojen kehittämismetodi. *Opettaja* 48, 28–29, 45–46.
- Laakso, E. 1994a. *Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 122–124.*
- Laakso, E. 1994b. *Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 11–30.*
- Laakso, E. 1995. *Reflections in a Lake: What do Prospective Drama Teachers Experience during a Period of Educational Drama. In J. Somers (Ed.) Drama and Theatre in Education. York University Campus: Captus Press Inc, 245–246.*
- Laakso, E. 1997. *Draama - taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja* 32, 16–18.
- Lehtonen, J & Lintunen, J. (toim.) 1995. *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.*
- Lehtonen, J. 2000. *Draama, yhteiskunta ja niiden organisointi. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet - suomalainen näkökulma. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 79–82.*
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Sciences. New York: Harper & Row.*
- Lincoln Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.*
- Linnell, R. 1988. *Practical Drama Handbook, London: Hodder and Stoughton.*
- Lintunen, J. 1995. *Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 109–122.*
- Lonka, K. 1997. *Explorations of constructive processes in student learning. Helsinki: Department of Psychology. University of Helsinki.*
- Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential learning Jyväskylä: SoPhi.*
- Maxwell, J.A. 1992. *Understanding and Validity in Qualitative Research. Harvard Educational Review. 62, 3, 279–300.*
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1984 *Qualitative data analysis. California: Sage.*
- Neelands, J. 1999. *Beginning Drama 11–14. London: David Fulton.*
- Neelands, J. & Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Nicholson, H. (Ed.) 2000. *Teaching Drama 11–18. London: David Fulton.*
- Nurmi, R. 1999. *Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla. Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki.*
- O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. – A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann.*

- O'Neill, C. & Lambert, A. & Linnell, R. & Warr-Wood, J. 1976. *Drama Guidelines*, Oxford: Heinemann Educational in association with London Drama.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1982 *Drama structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Stanley Thornes.
- O'Toole, J. & Haseman, B. 1988. *Dramawise. An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann.
- O'Toole, J. 1992. *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii. Suomentajat Jean-Paul Kaijanen ja Pekka Korhonen*. Helsinki: JB-kustannus.
- Patrikainen, R. 1999. *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Tampere: SUFI.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Puheviestintäkoulutustyöryhmän muistio. 1983:19. Helsinki: Opetusministeriö.
- Polanyi, M. 1983. *Personal Knowledge*. London: Routledge.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria*. Tammi: Helsinki.
- Pusztai, I. 2000. *Stanislavskij-variationer* Stockholm: Stockholms universitet.
- Rasmussen, B. 1991. "Å være eller late som om..." "Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre, et dramapedagogisk utredningsarbeid. Institutt for Drama-Film -Teater. Universitetet i Trondheim.
- Rasmussen, B. 1995. *The Concept of Educational Drama. A Phenomenological View*. In B. Rasmussen (toim.) *Fra pedagogikk til forskningspraxis*, Utvalgte artikler i kompendium. Universitetet i Trondheim. DFT/UNIT, 22–29.
- Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. ja von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Renk, H. E. 1993. *The art form of drama and the new paradigm of constructivism*. In E. Errington (Ed.) *Arts Education: Beliefs, Practices and Possibilities*. Grelong, Viktoria: Deaking University Press, 1996.
- Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 11.
- Sava, I. 1993. *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. (toim.) *Taiteen opetuksen käsikirja*. Suomen kuntaliitto: Opetushallitus, 15–43.
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 37.
- Sinivuori, T. 2002. *Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 866.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press.

- Slade, P. 1958. *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. 2003. *Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education of teachers of Drama*. In H. Heikkinen (Ed.) *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education. The IDEA Dialogues*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, *The principles and practice of teaching* 40, 18–31.
- Szatkowski, J. (Ed.) 1985. *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2*. Århus: Teaterforlaget Drama.
- Szatkowski, J. 1985. *Når kunst kan bruges...om dramapedagogik og æstetik*. Århus: Teaterforlaget Drama. In Szatkowski, J. (Ed.) 1985 *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2*. Århus: Teaterforlaget Drama, 136–182.
- Szatkowski, J. 1994. *Drama on the Margins or could life be imitating theatre...? Broadsheet, the Journal for Drama in Education* 10, 3, 21–35.
- Sæbo, A. B. 1998. *Drama - et kunstfag*. Otta: Tane Aschehoug.
- Teerijoki, P. (toim.) 2000. *Draaman tiet - suomalainen näkökulma. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Teerijoki, P. 2003. *Suhteita. Transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaattityö*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta". *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica* 9.
- Toporkov, V. 1984. *Toiminnasta tunteeseen. Stanislavski-muistiinpanoja. Teatterikoulun julkaisuja 1/1984*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuomi, J & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Vilen, M. & Leppämäki, P. & Ekström, L. (toim). 2002. *Vuorovaikutuksellinen tukeminen sosiaali- ja terveystalalla*. Porvoo: WSOY.
- Wagner, B. J. 1999. (Revised edition) *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium*. Portland: Calendar Island.
- Ward, W. 1930. *Creative Dramatics*. London: D.Appleton and Company.
- Way, B. 1967. *Development Through Drama*. London: Longman.
- Way, B. 1976. *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Suomentaja Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Vygotski, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Zannetou-Papacosta, M. 1997. *Dorothy Heathcote's uses of drama for education: in search of a system*. In D. Davis (Ed.) 1997. *Interactive Research in Drama in Education*, Oakhill: Trentham Books.
- Østern, A.-L. 1993. *Pedagogiskt drama - en didaktisk handledning*. Åbo Akademi.

- Østern, A.-L. 1994a. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisen monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 43–73.
- Østern, A.-L. 1994b. "Sol, sol! – jag vill vara solen!" Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama. Vasa: Åbo Akademi. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 9.
- Østern, A.-L. (Ed.) 1998. *Konstpedagogiska horisonten. Horizons in Arts Education*. Vasa: Åbo Akademi. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 26.
- Østern, A.-L. 2000a. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - Suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4–26.
- Østern, A.-L. (toim.) 2001a. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37, 9–12, 237–243.
- Østern, A.-L. 2001b. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 15–45.
- Østern, A.-L. & Heikkinen, H. 2001. The Aesthetic doubling. In B. Rasmussen, T. Kjølnér, V. Rasmusson & H. Heikkinen (Eds.) *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Oslo: IDEA publications, 110–123.
- Østern, A.-L. 2002. Writing-in-role and active aesthetic response in drama - Edward Munch's paintings and diary as pretext (paperpresentation). "Creative Waves" the conference of National Drama. 2–6.4.2002. Edinburg.

VIDEOTALLENNE

Heathcote, D. 1971. "Theory of Teaching by Drama" *Drama in the Education of Teachers*. University of Newcastle-upon-Tyne.

SÄHKÖPOSTIVIESTIT

Kempe, A.	14.3.2001	Vastaus Heathcote/Bolton kysymykseen.
Neelands, J.	10.3.2001	Vastaus Heathcote/Bolton kysymykseen.
Owens, A.	21.5.2001	Vastaus Heathcote/Bolton kysymykseen.
Rasmussen, B.	10.11.1995	Vastaus draamapedagogiikan peruskäsitteitä koskevaan kysymykseen.

LIITTEET

- LIITE 1 Englanninkielisten termien suomennokset
- LIITE 2 Empiirisen aineiston kerääminen ja opetusjaksojen aikataulu
- LIITE 3 Kysymyslomake 1
- LIITE 4 Kysymyslomake 2
- LIITE 5 Prosessidraaman suunnittelun periaatteet
- LIITE 6 Draamaopetuksen tavoitteet Neelandsin ja Gooden mukaan
- LIITE 7 Lapsen rooli draamassa
- LIITE 8 Analyysirakenne: Draamajakso 1, "Koivu ja tähti".
- LIITE 9 Analyysirakenne: Draamajakso 2, "Konsensus".
- LIITE 10 Analyysirakenne: Draamajakso 3, "Outsider 1".
- LIITE 11 Analyysirakenne: Draamajakso 4, "Outsider 2".
- LIITE 12 Analyysirakenne: Draamajakso 5, "Koulukiusaaminen".
- LIITE 13 Työskentelyn aikana koettu luottamuksen aste
- LIITE 14 Eri draamajaksojen vertailu
- LIITE 15 Draamajaksoista jäänyt jälkimaku
- LIITE 16 Teeman jakaminen kahdelle kerralle
- LIITE 17 Ajankäytön arviointi
- LIITE 18 Halukkuus pedagogisen draaman käyttöön ja siihen saadut valmiudet
- LIITE 19 Draamastrategioiden tuntemisessa tapahtunut edistyminen
- LIITE 20 Opiskelijoiden peitenimet ja koodit

LIITE 1 Englanninkielisten termien suomennokset (tutkijan tekemät):

a day in life	päivä elämässä
brotherhood's code	veljeyden koodi
building belief	uskottavuuden rakentaminen
conscience alley	omantunnon kuja
crucible	sulatusuuni, käsittelemätön tieto
empathy	myötäelämisen kyky, empatia
fiction	kuvitteellinen todellisuus, fiktio
hot seating	kuuma tuoli
in role	roolissa
learning contract	oppimissopimus
letter	kirjeen kirjoittaminen
non-penalty zone	rangaistuksesta vapaa alue
out of role	ilman roolia, roolityön ulkopuolella
person in role	vieras henkilö roolissa
pre-text	draamatarina = draamatyöskentelyn pohjana oleva tarina
protecting into drama	suojaaminen draamatyöskentelyyn
role on the wall/floor	rooli seinällä/lattialla
statues	patsastyöskentely
teacher in role	opettaja roolissa
time consuming	aikaa kuluttava
voices in the head	ajatusääni
way into drama	tie draamaan
from general → through particular → to universal (yleisestä → erityisen kautta → yleismaailmalliseen)	

LIITE 2 Empiirisen aineiston kerääminen ja opetusjakson aikataulu

A. Aikajanan muodossa (1994):

	Kys.lom. 1	Sessio1	Sessio2	Sessio3	Sessio4	Sessio5	Kys.lom.2
Luentoja	R1,R2	R2,R1	R2,R1	R2,R1	R2,R1	R2,R1	R2,R1
	42	43	44	45	46	47	48
							49 Vko

B. Draamajaksojen päivämäärät:

Teema (sessio)	Ryhmä 1 (R1)	Ryhmä 2 (R2)
Päämäärä	2.11.	3.11.
Konsensus	9.11.	10.11.
Outsider 1	16.11.	17.11.
Outsider 2	23.11.	24.11.
Koulukiusaaminen	30.11.	1.12.

LIITE 3 Kysymyslomake 1

PEDAGOGISTA DRAAMAA KOSKEVA KYSELYLOMAKE 1 _____

Nimi _____

1. sukupuoli: nainen ___ mies ___ 2. ikä ___ v.

3. siviilisääty: naimaton ___ naimisissa ___

4. kotipaikka _____ 5. 'heimo' _____

6. perheeseen kuuluu: äiti ___ isä ___ sisaria ___ veljiä ___

7. yo-vuosi _____ 8. OKL-vuosi _____ 9. vuosikurssi _____

10. toinen erikoistumisaine _____

Haluatko kertoa jotain täydentävää taustastasi? _____

11. Mitä muita vaihtoehtoja oli mielessäsi, kun päädyit opettajan uralle?

12. Minkäverran kokemuksia sinulla on työelämästä? _____

13. Mainitse ominaisuuksia (korkeintaan 5), joita pidät tärkeinä opettajan työtä ajatellen?

14. Mainitse kolme tärkeintä syytä, miksi valitsit puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistumisaineeksesi.

15. Mitä odotat pedagogisen draaman demonstraatiojaksolta?

16. Missä yhteydessä ja minkä verran olet saanut tuntumaa pedagogiseen draamaan tähän mennessä?

17. Kuka tai ketkä ovat olleet tärkeimmät pedagogisi tällä alueella?

18. Kirjoita yksityisiä sanoja, jotka nousevat mieleesi, kun kohtaat termin pedagoginen draama.

19. Mitä pedagogista draamaa käsittelevää kirjallisuutta olet lukenut tähän mennessä?

- En ole lukenut alan kirjallisuutta. ____
- Olen lukenut seuraavat teokset:

20. Miten koet oman suhteesi pedagogiseen draamaan tällä hetkellä?

- Pedagoginen draama on minulle aivan outo ja vieras asia _____
- Olen tähänastisissa opinnoissani saanut pedagogisesta draamasta jonkinlaisen kuvan _____
- Tunnen pedagogisen draaman oppimismenetelmänä kohtalaisen hyvin _____
- Olen perehtynyt pedagogiseen draamaan monipuolisesti _____
- Tunnen hallitsevani pedagogisen draaman erinomaisesti _____

Täydennä vastaustasi muutamalla lisälauseella, jotka selittävät kannanottoasi
Lause voi jatkua ikäänkuin pilkun jälkeen alkaen esim sanoilla, koska/sillä...

21. Millaisia oppimiskokemuksia olet saanut pedagogisen draaman parissa?

22. Voisitko poimia kokemusten joukosta sellaisia, jotka liittyvät pedagogisen dramman

a) sisältöön _____

b) muotoon _____

23. Mikä on ollut myönteisintä tähän asti kertyneissä kokemuksissa?

24. Millaisia ongelmia olet kohdannut

a) osallistuessasi pedagogiseen draamaan? _____

b) toteuttaessasi omia draamajaksojasi? _____

24. Missä määrin olet käyttänyt pedagogista draamaa omassa opetuksessasi:
en lainkaan ___ jonkin verran ___ kohtalaisesti ___ verrattain paljon ___
erittäin paljon ___

25. Esitä näkemyksesi siitä, miten pedagoginen draama sinun mielestäsi voi edistää oppimista?

26. Millaisia asioita voi mielestäsi oppia pedagogisen draaman välityksellä?

27. Mainitse asioita, joita pidät arveluttavina pedagogisen draaman käyttöä ajatellen?

29. Millaisia ominaisuuksia arvelet pedagogisen draaman käytön edellyttävän opettajalta?

30. Millaisia taitoja arvelet pedagogisen draaman käytön edellyttävän opettajalta?

31. Kuinka hyvin tunnet seuraavat pedagogisen draaman käyttöön liittyvät strategiat (teknikat):

Noudata vastauksessasi seuraavaa asteikkoa: 1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran 3 = kohtalaisesti, 4 = verrattain hyvin, 5 = erittäin hyvin

	1	2	3	4	5
1. Opettaja roolissa (Teacher in Role)					
2. Henkilö roolissa (Person in Role)					
3. Asiantuntijan mantteli *) (Mantle of the Expert)					
4. Rooli seinällä (Role on the Wall)					
5. Puhuminen roolissa (Voices in the Head)					
6. Kirjoittaminen roolissa (Writing in Role)					
7. 'Kuuma tuoli' (Hot-Seating)					
8. Näytelmien tekeminen pienryhmissä (Small- Group Play-Making)					
9. Koko ryhmän roolileikki (Whole-Group Role-Play)					
10. Patsastyöskentely (Still image = pysähtyneet kuvat)					
11. Forum-teatteri *)					
12. Jokin muu tuntemasi strategia					
13. " " " "					

*)= Näitä strategioita ei käytetty.

32. Kuinka kiinnostunut olet pedagogisen draaman opiskelusta?

- En lainkaan kiinnostunut. _____
- Jonkin verran kiinnostunut. _____
- Kohtalaisen kiinnostunut. _____
- Hyvin kiinnostunut. _____
- Erittäin kiinnostunut. _____

(Erkki Laakso: 20.10.-94)

LIITE 4 Kysymyslomake 2

PEDAGOGISTA DRAAMAA KOSKEVA KYSELYLOMAKE 2 _____

Nimi _____

1. Olemme yhdessä toteuttaneet **pedagogisen draaman** demonstraatio-osuuden. Kerro, miten se on vastannut tähän opintojaksoon kohdistuneita odotuksiasi.

2. Mikä on ollut itsellesi antoisinta tässä työskentelyssä?

3. Mikä on ollut ongelmallisinta?

4. Tapahtuiko koskaan niin, että pelkän esittämisen asemesta koit todella eläväsi tilannetta tavalla, joka houkutteli itsestäsi esiin uusia voimavaroja tai kykyjä, joita et tiennyt itselläsi olevan. Missä yhteydessä tämä tapahtui?

5. Millaista oli eläytyä tilanteeseen, jossa draamaan liittyi ulkopuolinen roolihahmo. Kirjoita sanan perään joku seuraavista vaihtoehtoista: erittäin vaikeata, vaikeata, ongelmатonta, helppoa, erittäin helppoa.

* pajari _____

* Karjalan kuningas _____

6. Käytimme erilaisia strategioita. Tapahtuiko koskaan niin, että voit sanoa kokeneesi esteettisen elämyksen (taide-elämyksen) työskentelymme aikana? Kerro kokemuksestasi.

7. Mitä katsot oppineesi käsitteistä ja/tai niiden välisistä yhteyksistä draamajaksojen aikana?

Olemme työskennelleet pedagogisen draaman parissa pyrkien liittymään ns. "**Newcastlen koulun**" perinteeseen, joten seuraavat kysymykset nousevat tältä pohjalta.

8. Sisältöön liittyvä oppiminen. Käsittelimme työssämme seuraavia teemoja: päämäärä, yksimielisyys (consensus), ulkopuolisuus (outsider) ja koulukiusaaminen.

A. Kerro, mitä katsot henkilökohtaisesti oppineesi em. **asioista** työskentelymme välityksellä.

B. **Muotoon liittyvä oppiminen.** Kerro, mitä katsot oppineesi teatteritaiteen perustekijöistä edellämainittujen teemojen yhteydessä.

C. Kerro, mitä katsot oppineesi **sisällön ja muodon** välisestä **suhteesta** työskentelymme aikana.

9. Henkilökohtainen kasvu

A. Itsetuntemus. Mitä uutta katsot oppineesi itsestäsi draamatyöskentelyn avulla.

B. Millaisia henkilökohtaisia kasvumahdollisuuksia on sinulle avautunut draamatyöskentelyn kautta?

10. Arvioi, miten draamatyöskentely on omalla kohdallasi vaikuttanut itseilmaisuuksiin, henkilökohtaiseen identiteettiin, minäkäsitykseen, herkkyyteesi, yksilöllisen ainutkertaisuutesi kokemiseen tai antanut mahdollisuuksia ilmaisukokeiluihin. (Vastaa kysymykseen niiltä osin kuin sinulla on sanottavaa.)

11. Miten suureksi arvioit draamajaksoihin sisältyvien keskusteluosuuksien (reflektoinnin) merkityksen asioiden syvempää ymmärtämistä ajatellen?

12. Sosiaalinen kehitys

Arvioi omalta kohdaltasi, missä määrin opit luottamaan työskentelymme aikana:

	1	2	3	4	5
a) tovereihin					
b) draamaan					
c) vetäjään					

(1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = kohtalaisesti, 4 = hyvin, 5= erittäin hyvin)

13. Mitä yhteistyöhön liittyviä asioita katsot oppineesi draamajaksojen aikana?

14. Kuinka halukas olet käyttämään pedagogista draamaa omassa opetustyössäsi? (Merkitse rasti ruutuun.)

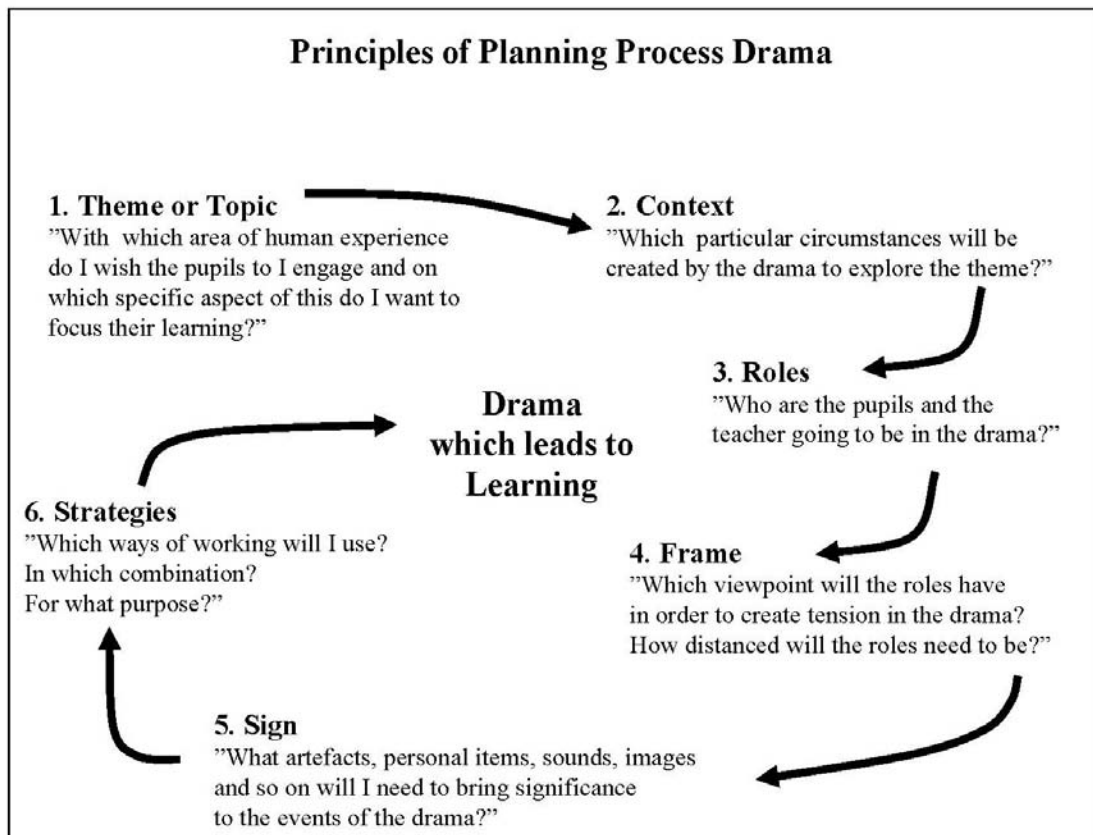
Olen erittäin haluton: ___ olen haluton: ___ tuntuu mahdolliselta ___ olen halukas ___ olen erittäin halukas ___.

15. Millaiset **perusvalmiudet** kurssi on antanut sinulle pedagogisen draaman käyttöä ajatellen. (Merkitse rasti ruutuun.)

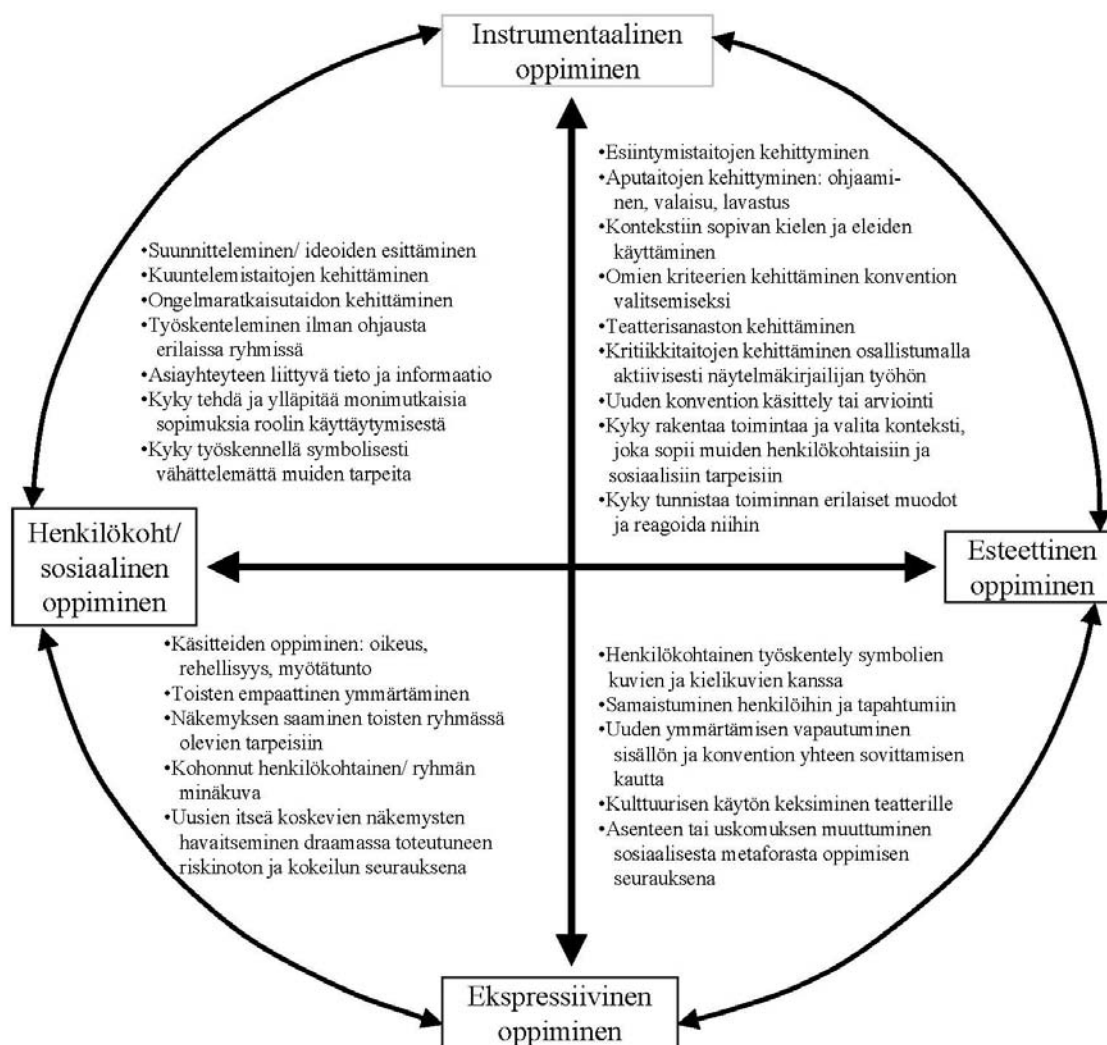
Heikot valmiudet ___ verrattain heikot valmiudet ___ kohtalaiset valmiudet ___ hyvät valmiudet ___ erittäin hyvät valmiudet ___.

16. Kerro vielä lähemmin asioista, joita pidät tärkeinä omalta osaltasi, kun ajattelet yhdessä koettuja dramahetkiämme.

17. Mitä pedagogiseen draamaan liittyviä koulutustarpeita on kurssin aikana herännyt?

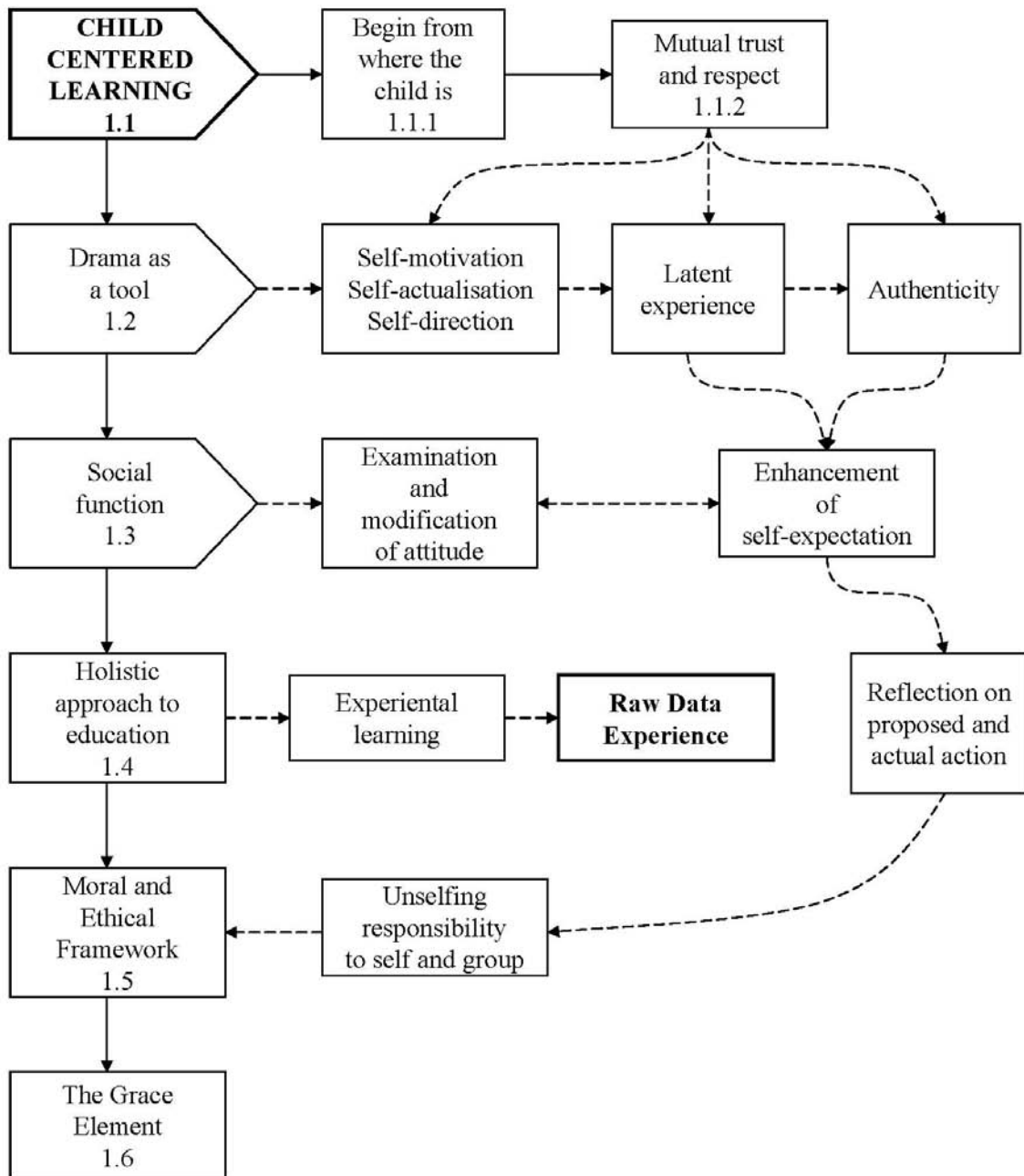


Bowell & Heap (2001, 12)

LIITE 6 Draamaopetuksen tavoitteet Neelandsin ja Gooden mukaan


Neelandsin ja Gooden kompassimalli (2000, 13)

**CHAPTER ONE
THE ROLE OF THE CHILD
(KEY-CHILD-CENTERED LEARNING**



LIITE 8 Analyysirakenne: Draamajakso 1, "Koivu ja tähti"

TYÖSKENTELYSUUNNITELMA DRAAMAJAKSOA VARTEN
PEDRA/PIK 1 2.11.-94 ja PEDRA/PIK 2 3.11.-94

Jakson nimi: "KOIVU JA TÄHTI" Jakson teema: Päämäärä

EPISODI (What?) Mitä tapahtuu?	STRATEGIA (How?) Miten tapahtuu?	TAVOITE (Why?) Miksi tapahtuu?
Katsotaan kuvaa. Tähti. (= päämäärän symboli)	Keskustellaan parin kanssa päämääristä; yleinen taso (GENERAL)	Turvallinen tutustuminen aiheeseen.
Kuullaan erään perheen tarina v. 1716.	Opettaja kertoo. Siirrytään erityiseen (PARTICULAR)	Luodaan draamalle kehys.
Kohtauksen rakentaminen.	Näytelmän tekeminen pienryhmissä. (3-4) (Small Group Play Making)	Tilanteen esittely ja konkretisointi.
Tarina jatkuu.	Opettaja kertoo.	Uusi virike.
Sijoitetaan roolit kohtaukseen (set).	Patsastyöskentely. (Still Image)	Oppijoiden sijoittaminen draamaan.
Pysähtyneiden tilanteiden esittäminen muille (sharing).	Tilanteiden tulkinta, koko ryhmän keskustelu.	Huomion kiinnittäminen siihen, miten draama luo merkityksiä muutenkin kuin sanoin.
Pajari ostaa viisivuotiaan.	Opettaja roolissa. (Teacher-in-Role)	Elämys siitä, että on toisen armoilla.
Poika saa kuulla omasta kohtalostaan.	Suurryhmäimprovisointi. (6->)	Kehyksen rakentaminen yhteisvastuullisesti.
Poika päättää paeta.	Puhuminen roolissa. (Speaking in Role)	Omaehtoisen syyn löytäminen pitkää pakomatkaa varten.
Pojan pakomatka.	Liikkuminen roolissa.	Kehollisen ilmaisun liittäminen fiktion.
Matkustaminen purje-laivassa.	Toimiminen roolissa. (Acting in Role) – työt, ajattelu	Tuntemattoman tulevaisuuden ajattelemisen.
Poika tapaa jälleen äitinsä.	Parityöskentely tai pienryhmäimprovisointi. (2-3)	Saada kokemus kahden toisiaan kaivanneen ihmisen kohtaamisesta.

Siirtyminen SATUUN.	Opettajan tietopanos.	Liittää draama Topeliuksen satuun "Koivu ja Tähti".
Kuullaan otteita sadun lopusta.	Opettaja lukee otteita.	Lopputilanteen esittely.
Rakennetaan lopputilanne.	Pysähtynyt tilanne. Patsastyöskentely.	Sillan rakentaminen päämäärä-temaan.
Loppukeskustelu.	Ryhmäkeskustelu.	Saada syvyyttä päämäärä-tematiikkaan. Sen tuominen henkilökohtaiselle, elämän johtomotiivitasolle.

Palaamme vielä sekä yleiselle että erityiselle (henkilökohtaiselle) tasolle. Mitä päämäärään liittyviä asioita meidän draamamme on mielessäsi herättänyt? Onko se esim. saanut sinut pohtimaan omaa päämäärääsi tai tavoitteitasi? Joskus kuulee puhuttavan elämän johtomotiivista. Onko sinulla sellaista?

Siirtyminen yleisinhimilliselle tasolle (UNIVERSAL). => Ketkä ovat tämän pojan veljiä/sisaria? Kaikki ne:

- joilla on elämässään päämäärä
- jotka joutuvat elämään erillään vanhemmistaan
- jotka on siirretty elämään toisen kulttuurin piiriin
- joilla ei ole muuta turvaa kuin toisten ihmisten antama apu jne.

PÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMINEN 10 MIN.

YHTEENVETOKESKUSTELU 10 MIN.

- Mitä me opimme pedagogisesta draamasta?
- Tämä työtapa edustaa ns. D-tason draamaa, draamaa **ymmärryksen kehittämiseksi**. Kylenin mukaan: Ymmärrys antaa meille tietomme ja todellisuuskäsityksemme. Todellisuuskäsityksemme kertoo meille, mitkä ovat tavoitteemme ja miten ne saavutetaan.
- Newcastlen koulukunta. Sen perinne. Dorothy Heathcote → Gavin Bolton → Jonathan Neelands → Allan Owens
- a) Yleinen → b) Erityinen → c) Yleismaailmallinen
- a) = päämäärä b) = pojan ja perheen tarina c) = veljeyden periaate
- erilaisia strategioita: Teacher in Role, näytelmien tekeminen pienryhmissä (Small Group Play Making), puhuminen roolissa (Speaking in Role).
- Draama/näytelmä sai alkunsa Seuran artikkelista: Miten TUNTEIDEN SYMBOLIT syntyvät? Koivu ja tähti tunteiden symbolina. Näitä symboleja käytettiin EU:n mainoksessa aikanaan.

LIITE 9 Analyysirakenne: Draamajakso 2, "Konsensus"

TYÖSKENTELYSUUNNITELMA DRAAMAJAKSOA VARTEN

Jakson nimi: "EMIGRANTIT" Jakson tema: Konsensus

EPISODI (What?) Mitä tapahtuu?	STRATEGIA (How?) Miten tapahtuu?	TAVOITE (Why?) Miksi tapahtuu?
Otetaan esille konsensuksen käsite.	Keskustellaan parin kanssa.	Käsitteen selkiyttämiseksi.
Kuvataan konteksti, jossa tullaan toimimaan.	Opettajan kerronta.	Draaman lähtökohtatilan-teen luominen.
Suunnitellaan koh- taus esitettäväksi.	Näytelmän tekeminen pienryhmissä. (4 =>)	Tilanteen esittely ja konkretisointi.
Tarina jatkuu.	Opettajan kerronta.	Luodaan kehys.
Onnettomuus.	Patsastyöskentely.	Oppijoiden sijoittaminen draamaan.
Annetaan äänet hah- moille.	Heijastetut äänet. Voices in the head.	Vapautetaan puhe.
Annetaan hahmoille liikuntasuunnitelma.	Toiminnan ohjaaminen.	Vapautetaan liike.
Suvut metsästävät.	Miimi. Mimed activity.	Kehon hallinta fiktiossa.
Reviirit ylittyvät.	Miimi, puhe roolissa. Rituaali-vaihe.	Problematisoida sallitun ylityks.
Suvut käräjäivät, sovittelu.	Henkilö roolissa. Person in Role. (Prepared roles) Teacher in Role. Kokous. Meeting.	Pyrkiminen yhteisesti hyväksyttävissä olevaan sopimukseen.
LOPPUKESKUSTELU	Ryhmäkeskustelu.	Saada syvyyttä konsensus-teemalle.

Tasot:

- Yleinen - konsensus
- Erityinen - yhteisymmärryksen saavuttaminen suvun piirissä ja kahden suvun välillä.
- Yleisinhimillinen - ehto: molemminpuolinen vastaantuleminen

Kysymys: Ketkä ovat näiden ihmisryhmien sisaria ja veljiä tämän päivän maailmassa?

Yhteenvetokeskustelu

10 MIN.

(E. Laakso 8.11.-94.)

LIITE 10 Analyysirakenne: Draamajakso 3, "Outsider 1"

TYÖSKENTELYSUUNNITELMA DRAAMAJAKSOA VARTEN

PEDRA/PIK 1, 16.11.–94 ja PEDRA/PIK 2, 17.11.–94

Jakson nimi: "OUTSIDER" Jakson teema: Ulkopuolisuus

EPISODI (What?) Mitä tapahtuu?	STRATEGIA (How?) Miten tapahtuu?	TAVOITE (Why?) Miksi tapahtuu?
Katsotaan kuvaa.	Keskustelu parin kanssa (IR).	Turvallinen tutustuminen aiheeseen.
Etsitään yhteiset ajatukset.	'Role on the wall' + koko ryhmän keskustelu out-of-role, IR.	Yhteisymmärryksen rakentaminen + teeman kehittäminen.
Kohtauksen (set) rakentaminen.	Ryhmäkeskustelu, jossa sovitaan tilanne + rakenne.	Toiminnan esittely, IR + tilanteen konkretisoiminen.
Roolien ja arkkityypin sijoittamisen asetelmaan (set).	Pysähtyneet kuvat. (Still images)	Oppijoitten siirtäminen draamaan turvallisen roolinoton kautta.
Kuvien esittäminen muille (sharing).	Kuvien tulkinta, IR koko ryhmän keskustelu.	Huomion kiinnittäminen siihen, miten merkitykset välittyvät draamassa muutoinkin kuin sanoin.
Äänien antaminen rooleille.	Pysähtyneet kuvat + puhutut ajatukset - yhden ryhmän ollessa toisen ääninä.	Toisen draamaelementin mukaan ottaminen, mutta 'turvallisella tavalla.
Liikkeen antaminen rooleille.	Näytelmän tekeminen pienryhmätyönä - yhden ryhmän ohjatessa toista molempien alkuperäisen idean perustalla.	Täyden draamallisen toiminnan käyttöön ottaminen, mutta taaskin suojatulla tavalla.
Oman näytelmän tekeminen ja esittäminen.	Näytelmän tekeminen pienryhmissä. Small Group Play-Making.	Aiheen tuominen tämän päivän todellisuuteen.

Oppitunnin loppu. – Opettaja paljastaa, että miehellä oli todellinen tarina, johon syvennymme ensi kerralla.

LIITE 11 Analyysirakenne: Draamajakso 4, "Outsider 2"

TYÖSKENTELYSUUNNITELMA DRAAMAJAKSOA VARTEN

PEDRA/PIK 1, 23.11.–94 ja PEDRA/PIK 2, 24.11.–94

Jakson nimi: "OUTSIDER" Jakson teema: Sivullinen

EPISODI (What?) Mitä tapahtuu?	STRATEGIA (How?) Miten tapahtuu?	TAVOITE (Why?) Miksi tapahtuu?
Suunnitellaan draama teeman pohjalta.	Näytelmän tekemisen pienryhmissä.	Teema saadaan tuotua tähän päivään.
Puretaan tilanteet vuorotellen.	Esitetään kohtaukset.	Nähdään mitä kysymyksiä nousi esiin.

HUOM! Ulkopuolisen henkilö rajoitetaan aikuisikään. Syy: seuraavan kerran teema on "Koulukiusaaminen".

JATKOMAHDOLLISUUDET:

Riippuen siitä, millaisia kohtauksia syntyy, voidaan jatkaa joko strategialla:

- Haastattelu (Interview)
- Kuuma tuoli (Hot seating)
- Lehtiartikkeli (Writing in Role)

On mahdollisuus myös jatkaa ISHIn tarinaa ja työskennellä symbolisesti.

Mitä?	Miten?	Miksi?
Tilanne museossa.	Liikkeen ja äänen keinoin kuvata, miten ISHI kokee häntä tarkkailevat ihmiset.	Symbolisen ulottuvuuden sisällyttäminen teeman käsitelyyn.

LIITE 12 Analyysirakenne: Draamajakso 5, "Koulukiusaaminen"

TYÖSKENTELYSUUNNITELMA DRAAMAJAKSOA VARTEN

PEDRA/PIK 1: 30.11.–94 ja PEDRA/PIK 2: 1.12.–94

Jakson nimi: "KOULUKIUSAAMINEN" Jakson teema: Koulukiusaaminen

EPISODI (What?) Mitä tapahtuu?	STRATEGIA (How?) Miten tapahtuu?	TAVOITE (Why?) Miksi tapahtuu?
Teeman esittely.	Piirtoheitinkuvat.	Huomio polttopisteeseen. (fokus)
Otetaan esille kk:n syyt.	Keskustelu parin kanssa/ryhmässä.	Etsitään lähtökohtia draamalle.
Otetaan esille pojan/tytön tarina.	Opettaja lukee lehti-tiartikkelin.	Luodaan draamalle konteksti (tilanneyhteys).
Luodaan pojan/tytön tarina.	Opettaja kerää fiktion faktat tauluun.	Tehdään oppimissopimus. (learning contract)
Toteutetaan metsään juoksua edeltävä koh- taus.	Näytelmän tekeminen pienryhmissä. (Small-Group Play-Making)	Luodaan konkreettinen kiusaamistilanne.
Haastatellaan kiusattua tua/kiusaajaa.	Kuuma tuoli. (Hot seating)	Päästään puhumaan tunteista.
Perhe riitelee edellisenä lisenä päivänä.	Patsastyöskentely. *) (Statues)	Tilanne pelkistetään kuvaksi.
Poika/tyttö kertoo vaikeuksistaan.	Kirjeen kirjoittaminen. *) (Letters)	Kiusatun tunteet saadaan esiin.
Poika/tyttö menee kouluun.	Sisäiset äänet. *) (Voices in the head)	Ristiriitaiset ajatukset tulevat esiin.
Onnellinen loppu.	Mielikuvatyöskentely.	Ystävän merkitys korostuu.

*) Nämä kohdat muodostavat yhdessä strategian **Vuorokausi elämässä**.**(A Day in the Life)**

(E. Laakso. 30.11.–94)

LIITE 13 Työskentelyn aikana koettu luottamuksen aste

Työskentelyn yhteydessä koettu luottamus opiskelijatovereihin, prosessidraamaan ja vetäjään (kyselylomake 2, kysymys n:o 12, kohdat A, B ja C).

Syntyneen luottamuksen astetta arvioitiin Likert-asteikkoa hyväksi käyttäen.

A. Tovereita kohtaan tunnettu luottamus:

Tovereihin opittiin luottamaan työskentelyn aikana: Ryhmä 1 Ryhmä 2

erittäin hyvin	2	4
hyvin	10	7
kohtalaisesti	2	1
jonkin verran	—	—
ei lainkaan	—	—

B. Draamaa kohtaan herännyt luottamus:

Draamaan opittiin luottamaan työskentelyn aikana: Ryhmä 1 Ryhmä 2

erittäin hyvin	2	3
hyvin	8	8
kohtalaisesti	4	—
jonkin verran	—	1
ei lainkaan	—	—

C. Vetäjää kohtaan tunnettu luottamus:

Vetäjään opittiin luottamaan työskentelyn aikana: Ryhmä 1 Ryhmä 2

erittäin hyvin	1	3
hyvin	11	8
kohtalaisesti	2	1
jonkin verran	—	—
ei lainkaan	—	—

Yleisesti ottaen työskentelyyn liittyvän luottamuksen taso on ollut korkea.

LIITE 14 Eri draamajaksojen vertailu (päiväkirjoissa)**Kertojen vertailu**

Päiväkirjojen kirjoittaminen on synnyttänyt eri draamajaksojen vertailua. Tämä jaksoista muodostuneeseen kokonaiskuvaan ja syntyneeseen jälkimakuun läheisestiliittyvä näkökulma nousee esiin kolmannelta jaksosta lähtien. Vertailut koskevat mm. jaksojen aihetta, tunnelmaa, otteen keveyttä, syvällisyyttä ja vaikuttavuutta.

KATJA (Dj3/08)
Paras kerta tähän asti?

JAANA (Dj3/06)
Ehdottomasti paras kerta tähän mennessä. Liekö johtunut aiheesta vai mistä, mutta ensimmäisen kerran nautin todella ped.draaman demosta.

LIISA (Dj3/09)
Aihe oli minusta mielenkiintoisempi kuin edellisillä kerroilla, vaikka nekin ovat olleet ihan hyviä.

EERO (DJ4/07)
Aiheena "Outsider" oli toistaiseksi paras, kaikkien kokemuspiiriin kuuluva yleismaailmallinen aihe.

URSULA (Dj3/18)
Työskentelyn aikana oli yhtä innostunut fiilis kuin ensimmäisellä kerralla. Oli oi-keintoisaa olla mukana.

EERO (DJ4/07)
Ilmapiiri oli erilainen verrattuna ensimmäiseen sessioon. Ensimmäisellä kerralla tunnelma oli vakavampi - nyt toisella kerralla tunnelma oli kevyempi. Mikäli koko "outsider" -draama olisi ollut yhdellä kertaa olisi kokonaistunnelma nähtävästi ollut rasakaampi.

KATJA (Dj4/08)
Tämä kerta oli hauska, mutta ei tavoittanut viime kerran syvällisyyttä ainakaan omalla kohdallani.

REIJA (Dj4/14)
Kuten yhteisestä keskustelusta jo kävikin ilmi, oli tämänkertainen pedagogisen draaman sessio huomattavasti edellistä kevyempi. Itse en ainakaan saanut samantyyppistä kontaktia ulkopuolisuuteen.

KIMMO (Dj5/25)
Tähänastisista draamakerroista vaikuttavin. Näinkin rankan negatiivisen asian käsittely onnistui mielestäni ryhmältä ja vetäjältä erinomaisesti. Onko aina niin, että negatiivisten asioiden käsittely draamassa koskettaa enemmän ja syvemmältä?

LIITE 15 Draamajaksoista jäänyt jälkimaku (päiväkirjoissa)**Draamajaksosta jäänyt jälkimaku**

Kokonaisuuden arviointiin liittyy läheisesti jaksosta jäänyt jälkimaku. Lauseissa korostuvat positiiviset loppuvaikutelmat ja myönteiset odotukset. Jälkimmäiset liittyvät Outsider-session jatko-osaan. Joukossa on myös yksi kommentti, joka koskee kaikista oppitunneista jäänyttä jälkimakua.

ANNI (Dj1/01)
Lisää samanlaisia!

TIINA (Dj1/17)
Työskentelystä jäi myönteinen fiilis.

ESSI (Dj1/24)
Kaiken kaikkiaan työskentelystä jäi miellyttävä olo.

JANNE (Dj2/23)
Prosessi oli mielekäs ja jäntevä ja sen jälkeen jäi hyvä olo ja kiinnostus kyseisen ajankohdan tapahtumiin.

INARI (Dj3/05)
Odotan innolla aiheen jatkumista.

JAANA (Dj3/06)
Odotan innolla demon toista puolikasta.

URSULA (Dj3/18)
Ah, mikä ihana kiireettömyys. Oli upeaa työskennellä rauhassa jokaiseen työskentelyvaiheeseen paneutuen. Jäi mukava ja rauhaisa olo.

INARI (Dj5/05)
Mielikuva siitä, että kiusattu sai lopussa edes yhden kaverin oli todella hyvä juttu. Tajusi, että olikin eläytynyt melko voimakkaasti, koska kaverin löytyminen tuntui niin lohdulliselle.
Ikään kuin olisi saanut aivan uutta voimaa ja elämäniloa. Mielikuva antoi myös positiivisen lopputunnetilan.

HELENA (Dj5/26)
Tunneista jäi herkkä olo: tekisi mieli halata kaikkia ja kulkea kukka hiuksissa vastustamassa sotia ja väkivaltaa. Toivottavasti tämän tunteen saa siirrettyä joskus omille oppilailleen.

LIITE 16 Teeman jakaminen kahdelle kerralle (päiväkirjoissa)**Teeman jakaminen kahdelle eri kerralle**

Aiheen katkaiseminen ja sen jatkaminen seuraavan tapaamisen yhteydessä herätti kysymyksen viikon mittaisen katkon vaikutuksesta prosessidraamaan. Keskeytys aiheutui Outsider-session jakamisesta kahteen osaan. Opiskelijat ilmaisevat laajasti kiinnostuksensa teeman jatkamiseen sanoen innolla odottavansa toista puolikasta. Jotkut epäilivät katkon onnistumista, mutta totesivat jälkimmäisellä kerralla aiheen hautuneen viikon aikana. Yksi opiskelija kertoi miettineensä teemaa ensimmäisen kerran jälkeen niin paljon, että asiat olivat menettäneet tuoreutensa. Myös katkon onnistumista kommentoitiin.

INARI (Dj3/05)
Odotan innolla aiheen jatkumista.

JAANA (Dj3/07)
Odotan innolla demon toista puolikasta.

EERO (Dj3/07)
Tämä ensimmäinen kerta oli sopivan innostava jatkoa ajatellen - odotukset ovat suuret...

MINNA (Dj3/10)
Ikävää kun aika loppui kesken! Määränpää jäi epäselväksi, koska harjoitusta jatketaan viikon kuluttua. Vieläkö pystyy paneutumaan aiheeseen pitkän ajan jälkeen.?

MINNA (Dj4/10)
Olipa mukava päivä. Sai todella paneutua ajattelemaan outsiderin osaa. Vaikka kritisoin viimeksi sitä, että aihe jäi kesken totesin nyt, että niin oli kuitenkin parempi. Aihe oli hautunut kunnolla viikon aikana.

ISTO (Dj4/21)
Tuntui hyvältä jatkaa jo viimekerralla aloitetusta aiheesta, joskin minulta puuttuu 30 minuuttia välistä, koska asiaan liittyneet ajatukset ovat saaneet hautua ja muokkautua viikon ajan.

VAPPU (Dj3/22)
Itse asiassa työskentely jäi todella kesken. Onneksi jatkamme sitä, sillä tuntuu siltä, että oikein 'mitään ei jäänyt käteen'.

PIRJO (Dj4/13)
Tänään ei hirveesti napannut tehdä. Ehkäpä harjoituksetkin olivat kevyempää sarjaa, tunteen tasolla ainakin. Tuntuu myös, että viime kerran jälkeen mietti itse noita asioita; ne eivät enää tuntuneet niin tuoreilta tai yleensä niin tärkeiltä ja ajankohtaisilta miettiä.

KIMMO (Dj4/25)
Edellisen kerran jatko patsailla etäännettyssä maailmassa toimi ja/tilanteen kehittyminen ennen ja jälkeen still-kuvan oli hyvä. Rooliin eläytyminen nykypäivässä oli vaikeampaa.

LIITE 17 Ajankäytön arviointi (päiväkirjoissa)

Ajankäytön arviointi

Johtuen aktiivisesta toiminnasta, pedagogiselle draamalle on ominaista kokemus ajan nopeasta kulumisesta. Ja siihen liittyen ajan loppumisesta kesken. Nämä molemmat piirteet käyvät ilmi päiväkirjoista, kuitenkin niin, että aika tulee ongelmaksi lähinnä Outsider-jaksoissa. Kokemuksen henkilökohtaisuus ilmenee siinä, että samasta jaksosta esitetään ajan käytön suhteen vastakkaisia lauseita. Ajan käyttöön palataan vielä analysoitaessa opetukseen kohdistunutta kritiikkiä. Tällöin ilmenee, että suuri osa siitä kohdistuu nimenomaan ajan käyttöön, liialliseen kiirehtimiseen, joka oli ominaista loppupuolen jaksoille. Kouluttajana sulloin jaksoihin liian paljon aineksia pyrkiessäni perehdyttämään tulevat opettajat draaman keskeisiin strategioihin.

HEINI (Dj3/03)
Aika kuluu nopeasti.

JAANA (Dj3/06)
Aika kului huristen ja olin innolla mukana.

KATJA (Dj3/08)
Mukaansatempaavaa, aika kului siivillä.

MINNA (Dj3/10)
Ikävää kun aika loppui kesken!

HELENA (Dj3/26)
Nyt tuntui olevan riittävästi aikaa sekä harjoitukselle että keskusteluun => (siitä jäi levollinen ja hyvä mieli (joskus on tuntunut stressaavalta hypätä harjoituksesta toiseen nopeassa tempossa).

HEINI (Dj4/03)
Aika on aina liian lyhyt, menee turhan nopeasti. Pääsisi kunnolla paneutumaan, kun olisi enemmän aikaa.

URSULA (Dj4/18)
Ajankäytöllisesti kaikki tuntui hyvältä. Tempo oli tarpeeksi rauhallinen.

BIRGITTA (Dj4/22)
Nyt alan ymmärtää sen, että aika on todellakin pedagogisen draaman pahin vihollinen. Aikaa ei jäänyt keskustelulle, kuuntelemiselle, ajatusten kertomiselle ääneen, mitkä ovat lähtökohtana juuri erilaisten ihmisten ymmärtämiselle.

EIRA (Dj5/02)
Kaikki työtavat tuntuivat tosi hyviltä. Näytelmän suunnitteluun oli riittävästi aikaa.

REIJA (Dj5/14)
Ajan puutteen huomasi haittaavan, olisi ollut mukava tehdä vielä se positiivinen, hyvin päättyvä "näytelmä".

LIITE 18 Halukkuus pedagogisen draaman käyttöön ja siihen saadut valmiudet

Halukkuus pedagogisen draaman käyttöön omassa opetuksessa ja siihen koulutusjakson aikana saadut valmiudet opiskelijoiden arvioimina (Lomake 2, kysymykset n:o 14 ja 15).

Kysymys n:o 14: Halukkuus pedagogisen draaman käyttöön omassa opetuksessa

- Olen erittäin haluton:	—
- Olen haluton:	—
- Tuntuu mahdolliselta	1
- Olen halukas	6
- Olen erittäin halukas	19

Kysymys n:o 15: Peruskurssin antamat valmiudet pedagogisen draaman käyttöön

- Heikot valmiudet	—
- Verrattain heikot valmiudet	—
- Kohtalaiset valmiudet	12
- Hyvät valmiudet	14
- Erittäin hyvät valmiudet	—

LIITE 19 Draamastrategioiden tuntemisessa tapahtunut edistyminen
(Kyselylomake 2, kysymys n:o 31 kyselylomakkeelta 1)

31. Kuinka hyvin tunnet seuraavat pedagogisen draaman käyttöön liittyvät strategiat (tekniikat):

Noudata vastauksessasi seuraavaa asteikkoa: 1 = en lainkaan, 2 = jonkin verran 3 = kohtalaisesti, 4 = verrattain hyvin, 5 = erittäin hyvin

	$\bar{X} = 1.8$	1	2	3	4	5	$\bar{X} = 3.8$
1. Opettaja roolissa (Teacher in Role)	2.1	.....O.....			X.....		4.0
2. Henkilö roolissa (Person in Role)	1.5	.....O.....			X.....		3.8
3. Asiantuntijan mantteli *) (Mantle of the Expert)	1.2	.....O...X.....					1.6
4. Rooli seinällä (Role on the Wall)	1.2	.....O.....			X.....		3.7
5. Puhuminen roolissa (Voices in the Head)	1.4	.....O.....			X.....		3.6
6. Kirjoittaminen roolissa (Writing in Role)	1.3	.....O.....			X.....		3.3
7. 'Kuuma tuoli' (Hot-Seating)	1.2	.....O.....			X.....		3.7
8. Näytelmien tekeminen pienryhmissä (Small- Group Play-Making)	2.8	.....O.....			X.....		4.5
9. Koko ryhmän roolileikki (Whole-Group Role-Play)	1.4	.....O.....			X.....		2.5
10. Patsastyöskentely (Still image = pysähtyneet kuvat)	3.1	.....O.....			X.....		4.8
11. Forum-teatteri *)	1.2	.....O...X.....					1.8
12. Jokin muu tuntemasi strategia		.....				
13. " " " "		.....				

O = ennen draamajaksoja
X = draamajaksojen jälkeen

*)= Näitä strategioita ei käytetty, eikä laskettu edistymistä mittaaviin keskiarvoihin.

LIITE 20 Opiskelijoiden peitenimet ja koodit

TUTKITTAVIEN PEITENIMET JA KOODIT

RYHMÄ 1		RYHMÄ 2	
ANNI	01	SARI	16
EIRA	02	TIINA	17
HEINI	03	URSULA	18
AKI *)	04	VAPPU	19
INARI	05	ANJA	20
JAANA	06	ISTO *)	21
EERO *)	07	BIRGITTA *)	22
KATJA	08	JANNE *)	23
LIISA	09	ESSI *)	24
MINNA	10	KIMMO *)	25
NIINA	11	HELENA *)	26
OUTI	12	INKA	27
PIRJO *)	13		
REIJA *)	14		
HARRI *)	15		

Yhteensä 15

Yhteensä 12

*) = cum laude -opiskelijoita 5
(2 N + 3 M)

*) = cum laude -opiskelijoita 6
(3 N + 3 M)

Cum laude -opiskelijoita yhteensä 11