

Koin traagisia tragedioita

Yläasteen oppilaiden kokemuksia
ilmaisutaidon opiskelusta

Soile Rusanen

Koin traagisia tragedioita

Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta

Soile Rusanen

ACTA SCENICA 11

Näyttämötaide ja tutkimus

- Scenkonst och forskning

- Scenic art and research

Teatterikorkeakoulu

- Teaterhögskolan

- Theatre Academy

Soile Rusanen

Koin traagisia tragedioita

Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta

väitöskirja

Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos

Julkaisija: Teatterikorkeakoulu

© Teatterikorkeakoulu ja Soile Rusanen

Kannen kuva: Mikko Jeskonen

Taitto: Tanja Nisula

ISBN: 952-9765-30-4

ISSN: 1238-5913

Painopaikka: Yliopistopaino, Helsinki 2002

Sisällys

Saatteeksi	7
Prologi	9
I OSA	
TUTKIMUKSENI MAAILMA	11
1 Johdanto	13
1.1 Aluksi	13
1.2 Miksi teatteria pitäisi opettaa koulussa?	14
1.3 Koulusta ja yhteiskunnasta	16
1.4 Taideopetuksen arvosta	17
1.5 Teatteri- ja draamaopetus tutkimuksen kohteena – aikaisempia tutkimuksia	21
1.6 Tutkimukseni viitekehys	23
1.7 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	25
1.8 Tutkimusaineisto	26
1.9 Tutkijan suhde tutkimusaiheeseensa	28
2 Ilmaisutaito oppiaineena	31
2.1 Aluksi	31
2.2 Oppiaine hakee tavoitteitaan, sisältöjään ja paikkaansa	32
2.3 Suomalaisen teatteri- ja draamaopetuksen juuret	33
2.4 Teatterikasvatusta oppiaineena vai läpäisyperiaatteella	35
2.5 Taideaineita integroiva valinnainen ilmaisutaito	39
2.6 Varhaiset vaikutteet draamakasvatuksesta	41
2.7 Termien vakiintumaton käyttö	43
3 Tutkimuksen näyttämöt ja toimijat	48
3.1 Aluksi	48
3.2 Tutkimuksessa mukana olleet koulut	48
3.3 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat	50
3.4 Tutkittavat elivät elämänsä murrosvaihetta	50
3.5 Kentälle pääsy ja nuorten tutkiminen	53
3.6 Tutkimus vaikuttaa siihen osallistuviin	55

II OSA

TUTKIMUKSEN FILOSOFIA JA METODOLOGIA	61
4 Pragmatistinen filosofia tutkimuksen näkökulmana	63
4.1 Aluksi	63
4.2 Deweyn (kasvatus)filosofian uusi tuleminen	64
4.3 Eron dualistisesta ajattelusta	67
4.4 Kokemus on luonteeltaan yhteisöllinen	68
4.5 Reformipedagogiikan vaikutus koulujen teatteritoimintaan	69
4.6 Deweyn taidekäsitys ja ilmaisutaidon opetus	72
5 Tutkimusmenetelmät toisiaan täydentämässä	76
5.1 Aluksi	76
5.2 Aineiston keruu useaa menetelmää käyttäen	76
5.3 Tutkimusprosessi ja aineiston analysointi	77
5.4 Osallistuva havainnointi ymmärtämisen perustana	78
5.5 Oppimispäiväkirjat tutkimusaineistona	80
5.6. Haastattelukeskustelut	85
5.7 Kirjoitukset ja puhe tavoittavat osan kokemusta	86

III OSA

OPPILAIKEN KUVAUKSET OPPIMISKOKEMUKSISTAAN	89
6 Mitä täällä tapahtuu?	91
6.1 Aluksi	91
6.2 Tutkimuskoulujen ilmaisutaidon kurssit ja opetus suunnitelmat	91
6.3 Tutkimusryhmien opetuksen taustavaikuttajat	94
6.4 Taustavaikuttajien käsityksiä oppimisesta	96
6.5 Taustavaikuttajien näkemyksiä teatteri- ja draamakasvatuksesta	98
6.6 Peruskurssien työskentelytavat	98
6.7 Jatkoryhmän Lassi-projekti	102
6.8 Deweyn ongelman ratkaisumallin ja Lassi-projektin etenemisen vertailu	107
7 Kokemukset sanallistettuna	112
7.1 Oppimispäiväkirjat ja oppilaiden suhtautuminen niiden kirjoittamiseen	112
7.2 Oppilaiden oppimiskäsitys ja ilmaisutaito	114
7.3 Työrauhan ja työvireyden tärkeys	115

8	Päiväkirjojen sisältämät teemat	119
8.1	Aluksi	119
8.2	Peruskurssien päiväkirjoissa esiintyneet teemat	120
8.3	Rohkeus	120
8.4	Ilo, hauskuus ja hulluus	131
8.5	Rentoutuminen ja rauhoittuminen	140
8.6	Itsekuri	143
8.7	Keskittyminen	146
8.8	Jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden päiväkirjojen teemat	149
8.9	Näyttelemine	149
8.10	Empatia	154
8.11	Ryhmässä toimiminen	157
8.12	Päiväkirjamenetelmän arviointia	160
9	Haastattelukeskustelut yksilöllisen näkökulman antajina	162
9.1	Aluksi	162
9.2	Pekka	164
9.3	Heidi	165
9.4	Aki	166
9.5	Santeri	167
9.6	Matias	168
9.7	Kare	169
9.8	Mari	170
9.9	Petteri	171
9.10	Kati	173
9.11	Ruut	174
9.12	Juuso	175
9.13	Haastattelumenetelmän arviointia	176
IVOSA		
TUTKIMUKSEN SISÄLLÖLLISTÄ JA MENETELMÄLLISTÄ POHDINTAA		177
10	Pohdinta	179
10.1	Yhteenveto tutkimustuloksista	179
10.2	Suhde omaan minään	181
10.3	Suhtautuminen toisiin ihmisiin	182
10.4	Suhde teatteriin	184

10.5	Suhde kouluun	186
10.6	Suhde elämään yleensä	188
10.7	Tutkimuksen luotettavuudesta	188
10.8	Tutkimusmenetelmien tarkastelua	192
10.9	Tutkimustulosten soveltamisesta koulukäytäntöön	196
	Epilogi	201
	Viitteet	203
	Lähteet	205
	Liite	214
	Tiivistelmä	216
	Abstract	218

Saatteeksi

Ryhdyin ohjaamaan nuorten teatteritoimintaa ikään kuin sattumalta ja sille tielle olen jäänyt. Olin ohjannut teinikuntamme teatteriesityksiä jo kouluajanani ja ylioppilaaksi tuloni jälkeen ohjasin usean vuoden ajan entisen kouluni joulujuhlanäytelmät. Alaa aloin opiskella vasta myöhemmin ja teatteri- ja draamaopetuksen tutkimus alkoi kiinnostaa oman opetuksen kehittämistarpeen myötä.

Opinnäytetyön tutkimusmatka on monesti pitkä; tämäkin on kestänyt useita vuosia. Suurelta osin, ehkä keskeisiltä osiltaan tämä matka on yksinäistä taivalta. Kuitenkin tutkimus on aina sidoksissa tieteelliseen yhteisöön. Konkreettisimmin siihen lähipiiriin, jonka kanssa tutkija käy keskusteluja tutkimuksesta, mutta myös niihin etäisempiin vaikuttajiin, joiden kanssa pääsee dialogiin vain kirjojen tai internetin kautta.

Olen jatko-opintojeni aikana kuulunut kahteen seminaariryhmään. Teatterikorkeakoulun tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella olen saanut osallistua antoiisiin keskusteluihin lähinnä laadullisen tutkimuksen metodologiasta ja fenomenologiasta. Kiitän näistä keskusteluista kaikkia jatko-opintoryhmämme jäseniä Eeva Anttilaan, Soili Hämäläistä, Teija Löytöstä, Leena Rouhiaista sekä Paula Salosaarta. Lämmin kiitos teille kaikille. Tanssit, tri Soili Hämäläistä kiitän erityisesti siitä, että hän on käynnistänyt sellaisen jatko-opiskelijoiden seminaariryhmän, joka on ollut vuosia kiinteä, käynyt kriittisiäkin keskusteluja kuitenkin aina toisiaan tukien. Amerikkalainen tanssitaiteen tutkija ja opettaja, professori Sue Stinsson kävi joitakin kertoja ryhmäämme ohjaamassa. Hänen syvälinen asiantuntemuksensa laadullisesta tutkimuksesta ja lämmin ihmisyytensä antoivat minulle uskoa tutkimuksen tekoon kriittisessä vaiheessa. Kiitän saamastani tuesta.

Toiseen ryhmään löysin onnellisen sattuman kautta, kun oikealla hetkellä valitin keskustelukumppaneiden puutetta. Olin ollut yksin pragmatistiseen filosofiaan suuntautuneen kiinnostukseni kanssa. Pääsin fil. tri Pentti Määttäsen vetämään AWE-ryhmään ja osalliseksi heidän pragmatistista filosofiaa koskeviin keskusteluihinsa. Tähän ryhmään kuuluu jatko-opiskelijoita Oulun yliopistosta, Sibelius-Akatemiasta ja Taideteollisesta korkeakoulusta. Kiitän AWE-ryhmän kaikkia jäseniä rohkeasta tavasta keskustella ja väitellä. Pentti Määttästä kiitän siitä, että hän ryhtyi työni toiseksi ohjaajaksi ja antoi tarvitsemiani ohjeita ja kommentteja varmalla ja samalla humoristisella tavallaan.

Assistenttuuri Teatterikorkeakoulussa on pitänyt minut tiukasti kiinni tutkimuksen teossa. Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitoksella tutkimus on ollut vahvasti läsnä, mutta myös muualta työpaikaltani olen saanut keskustelukumppaneita ja kommentteja tutkimukseeni. Kiitän erityisesti professori Pentti Paavolaista ja teatterit. tri Pia Hounia heiltä saamastani tarkasta palautteesta. Sain teiltä monia hyviä neuvoja. Myös logonomi Ritva Koivunen ja fil. maist. Pekka Korhonen antoivat hyviä kommentteja tutkimusraportin kirjoituksen alkuvaiheessa. Kiitos niistä.

Vuosien varrella olen tutustunut teatteri- ja draamaopettajiin ja monista heistä on tullut läheisiä ystäviäni. Myös heiltä olen saanut tutkimukseni aikana asiantuntevia ja tärkeitä kommentteja työstäni. Kiitos teille rakkaat ystävät fil. maist. Elinor Silius-Ahonen, fil. maist. Pirjo Kanerva, fil. maist. Teija Kettunen ja fil. maist. Eeva Leskinen, fil. maist. Leena Salonen ja fil. maist. Viivi Viranko. Teatterit. lis., ohjaaja Elina Rainio on ollut henkisenä tukena ja välillä ”riistänyt” minut tutkimuksen ääreltä todelliseen elämään. Erityisopettaja, lausuja Tuula-Onta Malmivuo on ollut vahva tuki toivottomuuden hetkinä. Kiitos teille molemmille huolenpidosta. Tutkimukseni esitarkastajien fil. tri Sirkka-Liisa Heinosen ja dosentti Marjatta Saarnivaaran antama tarkka, asiallinen ja kannustava palaute auttoi minua työni viimeistelyssä, olen teille kiitollinen vaivannäöstänne.

Teatteri Id on pitänyt minut kiinni teatterin tekemisessä myös tutkimuksen aikana. Kiitos koko teatterin välle. Erityisesti haluan kiittää kasvatustiet. tri. Jaakko Helanderia, joka on koko tutkimusprosessin ajan itseään säästämättä kommentoinut työtäni ja antanut oman asiantuntemuksensa käyttööni. Suuri kiitos sinulle.

Lämpimän kiitoksen haluan lähettää kaikille niille nuorille, jotka osallistuivat tutkimukseeni. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi. Myös molempia tutkimukseen osallistuneita opettajia kiitän sydämestäni. Opin teiltä paljon. Tutkimukseen osallistuneita kouluja ja koulujen rehtoreita muistan kiitollisena. Tämä oli koulun ja opetuksen tutkimuksen konkreettista yhteistyötä.

Tutkimus on vienyt niin paljon aikaani ja voimiani, ettei niitä juuri ole riittänyt lähimmilleni – omalle perheelleni. Olen iloinen, että ette ole minua hylänneet vaan kukin omalla tavallanne olette auttaneet ja kannustaneet. Rakastava halaus teille kaikille Rosa, Annabella, Riku, Tarja, Katja, Marko, Tino, Eve, Atte, Joel, Saku, Jarna, Petteri, Marja-Riitta, Sepi ja Mirkku-äiti.

Omistan tämän työni sinulle rakas äitini.

Puu-Vallilassa toisen pääsiäispäivän iltahämärässä 2002

Soile Rusanen

Prologi

Ensimmäinen esiintymiskokemukseni on ollut minulle merkityksellinen. Muistan kuinka rukoushuoneen kirkkosali vaikutti valtavalta, katto oli korkealla ja suuret kattokruunut loistivat kirkkaina. Ihmisiä oli paljon. Muistan askelten kopinan kulkiessamme alttarin eteen ja sen, miten ääni kaikui suuressa, korkeassa tilassa. En muista, mitä lauloimme, mutta harras tunnelma, kirkkaus ja kaiku ovat painuneet mieleeni. Kokemus palautuu muistiini myönteisenä ja turvallisena.

Ennen esiintymistä oli tiivis harjoitusvaihe. Kotini oli kaupungissa. Elettiin sodanjälkeistä aikaa, jolloin elintarvikkeista oli pulaa. Olin sairastunut vakavasti ja minut lähetettiin maalle mummun ja tädin perheen hoiviin paranemaan ja vahvistumaan. Lehmät lypsettiin käsin ja olin iltaisin mukana. Istuin jakkaralla navetan käytävällä. Tätini lypsi ja lauloi samalla, minä lauloin hänen kanssaan. Tämä laulutuokio toistui päivittäin monen kuukauden ajan. Laulut tulivat tutuiksi ja niihin yhdistyi mukava yhdessäolo.

Tunnelmasta ”näyttämön takana” on myös jäänyt katkelmia mieleeni. Siinä oli jotain kuumeista hyörimistä. Esiintymisasuni ongelmana oli rusetti. Rusetti piti olla päässä ja sen piti olla punainen. Sellaista ei löytynyt mistään, kunnes keksittiin, että lelu-Pontson kaulassa oli juuri sopiva nauha. Kun rusetti oli solmittu hiuksiini, koin olevani täydellinen.

Näin ensimmäisen kerran teatteriesityksen samassa maalaisympäristössä pari vuotta myöhemmin, ehkä kuusivuotiaana. Paikallinen maamiesseura esitti näytelmän Tukkijoella, josta tuli minulle ikimuistoinen teatterikokemus. Rakkaiden syvin olemus paljastui minulle, kun ”mesimarjani, pulmuni, pääskyni mun” kuului näyttämöltä. Näytelmä teki minuun lähtemättömän vaikutuksen.

I OSA

TUTKIMUKSENI MAAILMA

1 Johdanto

1.1 Aluksi

Tämän tutkimuksen tärkein tehtävä on saada tietoa oppilaiden kokemuksista ilmaisutaidon tunneilla. Pyrin kuvaamaan ilmaisutaidon opetusta koulussa ilmiönä sekä ymmärtämään niitä oppilaiden ilmaisutaidon oppimiskokemuksia, joista he kirjoittavat ja puhuvat. Peruskoulun seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset ovat kertoneet päiväkirjoissaan ja haastatteluissa omista kokemuksistaan. John Deweyn ajatus, että oppija on keskeisellä paikalla oppimistilanteessa sekä nykyinen käsitys siitä, että oppijan kuvaukset kokemuksistaan ovat tärkeässä asemassa opetusta kehitettäessä, vaikuttivat siihen muotoon, jonka tämä tutkimus sai.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja tutkimusote monimetodinen: olen käyttänyt oppilaiden oppimispäiväkirjoja, haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia rinnakkaisina, toisiaan täydentävinä menetelminä. Tarkastelen myös historiallisesta näkökulmasta suomalaista ilmaisutaidon opetusta. Tässä tutkimuksessa lähestyn ilmaisutaidon opetusta keskeisesti John Deweyn pragmatistisen filosofian näkökulmasta, mutta tarvittaessa tukeudun myös muihin teorioihin. Oman tutkimukseni intressi kohdistuu nykyisen koulumaailman taideopetuksen käytännön toiminnan tarkasteluun. Siksi pyrin pohtimaan Deweyn kasvatusajattelua ja filosofiaa niiltä osin, kuin se soveltuu ilmaisutaidon opetuksen nykypäivän tilanteisiin. Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan syytä perusteellisesti perehtyä hänen ajatteluunsa ja laajaan tuotantoonsa.

Kiinnostukseni kokemuksiin, joita lapset ja nuoret saavat teatteria ja draamaa¹ tehdessään, heräsi jo 1970-luvulla. Ohjasin silloin nuorten teatteriryhmiä ja lasten luovan toiminnan kerhoja. Ohjaaja tai opettaja voi kyllä nähdä, miten oppilaat toimivat, mutta sitä, mitä oppilaat missäkin tilanteessa kokevat ja ajattelevat, ohjaaja ei voi tietää. Gavin Bolton² totesi 1993 Lontoossa pidetyssä teatteri- ja draamakasvatuksen tutkijakonferenssissa opettajan kyllä tietävän, mitä ryhmässä tapahtuu, mutta opettaja ei voi nähdä lasten pään sisään eikä voi tietää, mitä oppilaat ajattelevat.

Alun perin kiinnostukseni oppilaiden kokemuksiin syntyi halusta kehittää omaa opetustani. Lähtökohtani on siis pragmatistinen: miten saamalla lisää tie-

toa ilmaisutaidon opiskelusta voisin parantaa omaa toimintaani teatteri- ja draamaopettajana. Toivoin voivani luoda oppimistilanteita, jotka olisivat merkityksellisiä ja antoisia kaikille läsnäolijoille: sekä oppilaille että opettajalle. Tutkimuskiinnostukseen liittyi myös laajempi teatteripedagogiikan kehittämisyrittäminen. Tämä pyrkimys heräsi, kun yhä enemmän aloin olla mukana alan opettajakoulutuksessa. Halusin selvittää teatterin ja draaman tarjoamia mahdollisuuksia lasten ja nuorten elämässä.

1.2 Miksi teatteria pitäisi opettaa koulussa?

Teatteri ja leikki muistuttavat toisiaan: molemmat luovat oman todellisuutensa. Tämän kuvitellun todellisuuden jakavat vain osallistujat ja mahdollisesti katsojat, ja se häviää yhtä nopeasti kuin se luotiin. Konstantin S. Stanislavski otti lapset esimerkiksi näyttelijöille:

Mitä näyttelijöitä te oikein olette, kun ette pysty saamaan mielikuvitustanne liikkeelle. Tuokaa tänne kymmenen lasta, ja kun minä sanon heille, että tämä on heidän uusi kotinsa, niin saatte hämmästellä heidän mielikuvitustaan. He keksivät sellaisen leikin, ettei se lopu koskaan. Olkaa niin kuin lapset! (Stanislavski 1938/1951, 60)

Semiootikko Juri Lotmania on kiinnostanut taiteen suhde todellisuuteen. Hän toteaa käyttäytymisen jakautuvan välittömään, jota on esimerkiksi työnteko, ja merkkikäyttäytymiseen. Tähän osaan kuuluvat esimerkiksi leikki, yhteiskunnalliset ja uskonnolliset juhlat. Hänen mukaansa leikki on tärkeä käytännöllisen ja rituaalikäyttäytymisen vuorovaikutusalue.

Leikki assosioituu tietoisuudessamme levon, psykologisen ja fyysisen laukeamisen ja huvin kanssa, mutta sen merkitys elämässä, kasvatuksessa sekä yhteisön kulttuurissa on poikkeuksellisen suuri... Leikki luo ihmisen ympärille erityisen monitahoisen mahdollisuuksien maailman ja kiihottaa siten aktiivisuuden kasvua. Ei ole sattuma, että leikki mm. urheilu vaikuttaa kehittävästi ihmisen persoonallisuuteen... Leikki on eräs luovan tajunnan tuottamismekanismeista, se ei seuraa passiivisesti jotain aiemmin annettua ohjelmaa vaan suunnistaa monimutkaisessa ja monitahoisessa mahdollisuuksien jatkumossa... Näin löytyy näyttämön ulkopuolelta kehittyvästä elämästä aineksia, joista rakentuu teatterin maailma. (Lotman 1990, 124–127)

Tutkimukseeni osallistuneet nuoret käyttivät paljon sanaa leikki kuvaillessaan toimintaa ilmaisutaidon tunnilla. Leikeissä, kuten teatterissa, toimitaan roolis- sa. Kuviteltu todellisuus suo mahdollisuuden monenlaiseen kokeiluun. Nena Ste- nius (1993, 69) vaatii: *Kaikille on annettava edes mahdollisuus kokea mielikuvituk- sen avulla mielihyvää, jännitystä ja järkytystä. Kokea, miten teatteri leikin tavoin luo maailmoja tyhjästä ja samalla auttaa näkemään ja ymmärtämään myös todellisuut- ta.* Lindqvistin mukaan leikki auttaa lasta hankkimaan tietoa ja tulemaan tietoi- seksi maailmasta. Roolihenkilön avulla lapsi voi tulla tietoiseksi siitä, mitä hänen ympärillään tapahtuu ja hän voi hankkia tietoa maailman tapahtumista. (Lind- qvist 1998, 16) Myös draamaterapiaa tutkinut Phil Jones (1996, 167) painottaa leikin läheistä suhdetta teatteriin ja draamaan. Muuntautuminen toiseksi, trans- formaatio, on teatterissa ja leikissä mahdollista. John Dewey kysyy: *Kuinka voim- me toimia toimimatta, tekemättä jotakin?* Hän toteaa, että jos avaa tulen tai solvaa kilpailijaa, sillä on seurauksensa. Jos taas tekee teon vain symbolisesti, voi enna- koida ja arvioida sen vaikutuksia ja toimia tai jättää toimimatta sen pohjalta, mitä on ennakoanut, mutta ei kuitenkaan toteuttanut. Dewey toteaa, että symbolien avulla voimme toimia toimimatta. Tällaisia symboleja voivat olla esimerkiksi eleet, sanat tai kehittyneemmät rakenteet. Ihmiset tekevät symbolien avulla kokeita, joiden tulokset ovat symbolisoituja eivätkä siis sido aktuaalisiin ja todellisiin seurauksiin. (Dewey 1929/1999, 135)

Heidi Westerlund (1997, 28) on pitänyt musiikkikasvatuksen filosofian kes- keisimpinä kysymyksinä, miksi musiikkia tulisi opettaa koulussa ja mitä musiikki on. Teatteri- ja draamakasvattajat ovat pohtineet kysymystä teatterin ja koulun suhteesta aktiivisesti 1970-luvulta asti (ks. Teerijoki 2000). Tähän on hyvin konk- reettinen syy: teatteri- ja draamakasvatuksen heikko asema kouluopetuksessa. Tämä pohdinta tulee maassamme olemaan edelleen tärkeää ainakin peruskoulun uuteen tuntijakoon liittyneistä lehtikirjoituksista päätellen. Kysymys siitä, miksi teatteri- ja draamakasvatusta tulisi olla koulussa, liittyy teatteritaiteen ja sen opetuksen merkitykseen. Myös käsillä oleva tutkimus liittyy teatterikasvatuksen merkityksen pohdintaan: mitä merkityksiä oppilaat antavat ilmaisutaidon op- pimiskokemuksilleen.

Olen tehnyt lasten ja nuorten kanssa teatteria ja draamaa ja havainnut tällaisen toiminnan olevan heille merkityksellistä. Heidän osallistumisensa on ollut sään- nöllistä usean vuoden ajan, ja monet ovat tuoneet ystävänsä mukaan. Jokin on saa- nut heidät kiinnostumaan ja innostumaan. Eräät nuoret alkoivat kutsua ryhmäänsä kehityskerhoksi³. Pirkko Siltala (1987, 252) toteaa aikuisten kadottaneen kasva-

tusteoretisoinnissaan yhteyden lapsen niihin perusvoimiin, jotka johtavat kasvamaan, oppimaan ja ohjaavat elämään. Lapsen oma aktiivisuus, ilmenipä se toiminnan, pohdinnan tai vuorovaikutuksen alueella, on unohdettu. Teatteri ja draama ovat sekä toimintaa, pohdintaa että vuorovaikutusta.

Vuoden 2001 kevään ja kesän aikana uudet koulujen tuntijakosuunnitelmat ovat saaneet aikaan muun muassa Helsingin Sanomissa kiihkeän mielipidesivun keskustelun taideaineiden asemasta. Näissä kirjoituksissa on arvioitu taideaineiden merkitystä, ja kyselyt ovatko ne kasvatuksen ”ruisleipää” vai tuhlaantuuko niihin kallista aikaa, joka tulisi käyttää tärkeiden perustaitojen kuten lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen ja uuden teknologian opiskeluun. Ilmaisutaidon, teatteri- ja draamakasvatuksen merkitys on askarruttanut minua. Jo vuosikymmeniä sitten teatteri- ja draamakasvatuksen vaikuttajat, kuten Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton ja Viola Spolin ovat esittäneet teatterillisen toiminnan olevan monilla tavoilla merkityksellistä ja kasvattavaa. Haluan tällä tutkimuksella selvittää, mitä merkityksiä nuoret itse ilmaisutaidon opiskelulle antavat. Miten opiskelu, joka on kokemuksellista, jossa ihminen toimii kokonaisvaltaisesti – keho, mieli ja ihmisen sosiaalinen ulottuvuus ovat kaikki oppimistilanteessa aktiivisesti mukana – ja joka lisäksi tapahtuu osittain kuvitellussa todellisuudessa, toimii nuorten maailmankuvan, minuuden ja elämän jäsentäjänä.

1.3 Koulusta ja yhteiskunnasta

Käsite ”koulun kriisi” on Reijo Miettisen (1994, 155) mukaan esiintynyt koulua koskevassa keskustelussa 1950-luvulta alkaen. Keskustelu on usein käsitellyt koulun ja muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän yhteensopimattomuutta. Coombs (1985, 5) toteaa kriisin keskeisen piirteen olevan koulun traditioita ylläpitävä konservatiivisuus tilanteessa, jossa ympäröivä yhteiskunta muuttuu nopeasti. Ilmeisesti tällainen koulun kriisi on ollut olemassa jo aikaisemminkin: reformipedagogiikan alkusysäyksenä 1800-luvun lopussa oli juuri koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteensopimattomuus. Unescon (Delors 1996, 85–97) 2000-luvun alun koulutusta suunnitelleen toimikunnan raportissa esitetään opetukselle neljä peruspilaria. *Tietämään oppiminen (learning to know)* tarkoittaa nykyään enemmänkin tiedon hankinnan välineiden hallintaa kuin yksityiskohtaisten tietojen hankkimista. *Tekemään oppiminen (learning to do)* ja tietämään oppiminen ovat pitkälti erottamattomat, mutta tekemään oppiminen on enemmän yhteydessä ammatilli-

seen koulutukseen. Teknisen kehityksen myötä tällä oppimisen alueella on siirrytty enemmän taitojen hallinnasta ammatilliseen pätevyYTEEN. *Yhdessä elämiseen oppiminen* (*learning to live together, learning to live with others*) on toimikunnan näkemyksen mukaan ehkä kasvatuksen yksi päätavoitteista nyky-yhteiskunnassa, maailmassa, jossa eri etniset ryhmät kohtaavat toisensa jo koulussa ja jossa monet ongelmat ovat globaaleja. Yhdessä elämiseen oppiminen tarkoittaa sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppimista sekä väkivallan välttämistä ratkaisumallina. *Olemaan oppiminen* (*learning to be*) liittyy ihmisen holistisuuteen ja toimikunnan käsitykseen siitä, että jokaisen ihmisen kasvatuksen tulisi olla eri osa-alueiden tasapuolista kehittämistä niin, että otetaan huomioon myös esteettiset, taiteelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. (Delors 1996, 85–97)

Yhteiskunnan teknistymisen myötä epäinhimillistymisen (dehumanizing) ja tekniikan ylivallan vaara on olemassa. Tällaisessa yhteiskunnassa ko. toimikunnan mukaan kasvatuksen on annettava valmiudet jokaiselle yksilölle omien ongelmiensa ratkaisemiseen, päätösten tekoon ja vastuunottamiseen. Kasvatuksen tehtävänä ei enää ole valmentaa lapsia olemassa olevaan yhteiskuntaan, vaan antaa valmiuksia ymmärtää ympäröivää maailmaa. Enemmän kuin koskaan ennen kasvatuksen tärkein tehtävä on antaa ihmiselle mahdollisuus ajatteluun, mielipiteiden muodostamiseen, tunteisiin ja mielikuvituksen käyttöön, niin että hän pystyy kehittämään kykyjään hallita omaa elämäänsä. (Delors 1996, 85–97) *Yhdessä elämään oppiminen* ja *olemaan oppiminen* ovat kasvatuksellisesti vaativia aiheita. Juuri näille oppimisen alueille teatteri- ja draamakasvatuksella on paljon annettavaa.

1.4 Taideopetuksen arvosta

Aristoteleen (384–322 eKr.)⁴ mukaan taiteen olemassaolon oikeutus on siinä, että taide miellyttää ihmistä. Taide ”tuottaa nautintoa”. (Aristoteles 1982, 17) Esteettisten kokemusten elämää rikastuttavaa vaikutusta tuskin kukaan kiistää, mutta teatteritaiteen opetuksessa on kyse myös muusta. Tapio Puolimatkan mukaan kasvatuksessa on jotakin samanlaista kuin taiteessa. Senkin tulisi olla kuin näytelmä, jonka katsojat viedään osallisiksi itseään suuremmista totuuksista, jotka auttavat heitä löytämään itsensä ja rakentamaan itseään. (Puolimatka 1999, 89) Pentti Saarikoski sanoo Aristotelesta tulkitessaan näin: (...) *Ja koska hyvä yhteiskunta on henkisesti tasapainoisten ihmisten yhteiskunta, on tragedialla ja taiteella ylipäätään tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä* (Saarikoski 1982, 9). Kyky tehdä eet-

tisesti päteviä ratkaisuja näyttää korostuvan yhä monimutkaistuvassa yhteiskunnassa. Taito nähdä elämä eri ihmisten näkökulmasta saattaa mahdollistaa oikeudenmukaisemman maailman. Juuri arvojen, moraalien, etiikan ja estetiikan kaltaisiin kysymyksiin on opetuksessa vaikea päästä käsiksi. Taiteet, kuten teatteri, tarjoavat tähän konkreettisen keinon. Richard Courtney kuvaa keskusteluaan erään lapsen vanhempien kanssa:

Miksi opetatte lapselleni näyttelemistä? En tahdo, että hän ryhtyy näyttelijäksi. Mutta en minäkään tahdo.

Miksi ette sitten opeta hänelle jotakin tärkeää – kuten matematiikkaa tai kirjoittamista. (Courtney 1989, 13)

Tilanne voisi nykyisin olla aivan sama. Taiteiden opetusta pidetään vieläkin usein kevennyksenä tärkeimpien asioiden välissä tai jopa kouluopetukseen kuulumattomana ja pikemminkin vapaa-aikaan sopivana niille, jotka sellaista haluavat. Teatteritaiteen opetus on kouluissa edelleen vähäistä, eikä sillä ole peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmassa vakiintunutta asemaa. Platonin taiteita vastaan tekemästä ensimmäisestä hyökkäyksestä lähtien on taiteilla ollut kova työ itsensä oikeutetuksi tekemisessä (Shusterman 1997, 56). Tämä koskee taiteiden asemaa yleensä, ja aivan erityisesti, kun kyseessä on taiteiden asema koulussa. Shustermanin (1997, 56) mukaan perustelua, joka lopullisesti osoittaisi taiteen arvon, ei ole vielä löydetty. Saattaa olla, että rationaalista, ainoastaan järjen avulla osoitettavaa arvoa onkin mahdotonta löytää. Myös taiteen määrittäminen on ongelmallista: lukuisista yrityksistä huolimatta kattavaa määritelmää ei ole, eikä siis yksimielisyyttä siitä, mikä on taidetta mikä ei.

Uusiin tuntijakosuunnitelmiin liittyvässä keskustelussa on pohdittu samaa kysymystä. Mitkä ovat yksilön kannalta niitä taitoja ja tietoja, joita hän tarvitsee elämässään? Mutta myös kysytään, mitkä ovat yhteiskunnan kannalta niitä osaamisen alueita, joita se menestyäkseen tarvitsee. Laajemmin palaamme siis jo antiikin aikana esitettyihin kysymyksiin hyvästä elämästä ja hyvästä yhteiskunnasta. Ilmaisutaito on teatteri- ja draamaopetusta, siis taidekasvatusta. Kysymys hyvästä elämästä on taiteista puhuttaessa läsnä. Shusterman esittää:

Esteettiset näkökohdat ovat tai niiden pitäisi olla, oleellisia ja lopulta ehkä tärkeimpiä päättäessämme, kuinka haluamme elää ja muokata elämäämme ja kuinka määrittellemme, mitä hyvä elämä on (Shusterman 1997, 178).

Tämä estetisointi kohdistuu ennen kaikkea yksilöön ja kysymykseen siitä, miten yksilön tulisi muokata elämäänsä toteuttaakseen itseään, mutta estetisointi voidaan ulottaa myös julkisen elämän alueelle ja kysymyksiin hyvästä yhteiskunnasta (Shusterman 1997, 176–178). Vaikeat ratkaisut elämässä palautuvat Deweyn mukaan ongelmaan muodostaa arvostelmia, jotka koskevat tilanteeseen liittyviä arvoja. Ongelmalliset tilanteet palautuvat usein hyvien asioiden välisiin ristiriitoihin. Useimmat vakavat ristiriidat ovat olemassa sellaisten asioiden välillä, jotka ovat tuottaneet tai tuottavat tyydytystä, ei hyvän ja pahan välillä. (Dewey 1929/1999, 231)

Kysymys taiteen arvosta nousee kannanotoissa keskeiseksi. Mikä tai kuka määrittelee taiteen arvon? Mistä taide saa arvonsa ja millainen taide on arvokasta? Shusterman ei pidä vakuuttavana taiteen arvon määrittelemistä välineellisesti, jonkun muun päämäärän kautta, olkoon kysymyksessä sitten vaikkapa tieto, moraalii, psyykkinen tasapaino tai kulttuurinen suuruus.

Taiteen arvossa näyttää lopulta kuitenkin olevan jotakin autonomista, omaa hyvyttä, jonka takia tavoittelemme sitä päämääränä itsenään emmekä muiden käytäntöjen hyvyksien välineenä. Tämä jokin on varmasti esteettinen kokemus, jonka välitön, kiehtova tyydytys tekee siitä kiistattoman itsenäisen päämäärän. Esteettisen kokemuksen usein ällistyttävällä voimalla välittömästi aisteihimme ja mielikuvituksemme painautuvasta koetusta arvosta taide saa kumoutumattoman (joskin formuloitavaksi mahdottoman) normatiivisen puolustuksen. (Shusterman 1997, 37)

Taideaineissa tulisi tilanteen olla sama. Tavoitteiden tulisi mielestäni olla kunkin taiteen äärellä olemisessa ja taiteeseen tutustumisessa itse tekemällä. Yhtenä taiteen arvon kiistämisen syynä voi olla ns. korkeataiteen etäännyminen arkipäivästä. John Dewey käytti käsitettä ”taiteen museoituminen”; hänen mukaansa silloin, kun korkeataiteen tunnustamat objektit vaikuttavat suuren yleisön mielestä etäisyytensä vuoksi aneemisilta, esteettinen kaipuu hakeutuu todennäköisesti halvan ja vulgaarin pariin. Dewey esittää vaatimuksen taiteen laajentamisesta mahdollisimman monen ihmisen ulottuville (Dewey 1934/1980). Shusterman (1997, 82) väittää, että esteettinen kokemus on voimakas ja luonnollinen inhimillinen tarve. Kun taiteet ovat koulussa läsnä, ne ovat kaikkien lasten ulottuvilla. Onko sitten mahdollista saada koulun taideopetuksessa esteettisiä kokemuksia? Onko teatteriopetuksella, tässä tapauksessa ilmaisutaidolla, sellaisia kvaliteetteja lasten kokemuksissa, että sitä kautta voidaan arvella saavutettavan jotakin merkityksellistä lapsen, koulun ja yhteiskunnan näkökulmista?

Puhuessaan lapsen kiinnostuksen kohteista Dewey toteaa luomisen halun ilmenevän ensin leikeissä, liikkeissä, eleissä ja näyttelemisessä. Hän puhuu myös taidevaistosta, joka hänen näkemyksensä mukaan on yhteydessä kiinnostukseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja haluun kertoa ja esittää. Dewey kirjoittaa myös lasten kiinnostuksesta ihmisiin ja heidän tekemisiinsä. (Dewey 1915/1950, 31–56) Aristoteles kirjoittaa samasta asiasta:

Jäljitteleminen on luontaista ihmiselle lapsuudesta pitäen, ja ihminen eroaakin muista eläimistä siinä, että hänen halunsa jäljitellä on suurempi kuin muiden; ensimmäiset tietonsa hän oppii juuri jäljittelyn avulla. Jäljitteleminen tuottaa myös nautintoa (Aristoteles 1982, 17).

Taide voi tarjota esteettisen kokemuksen ja on arvokasta myös siksi, että se edistää ihmisten välistä kommunikaatiota ja rikkoo luutuneita havaintotapoja (Dewey 1934/1980). Shustermanin mukaan tavoitteena olisi taiteen käytännön suuntaaminen jälleen sellaiseksi, että se tuottaa useampia ja täydempiä esteettisiä kokemuksia mahdollisimman monelle yhteiskunnan jäsenelle (Shusterman 1997, 38). Kun taiteet ovat koulussa, kaikilla lapsilla on mahdollisuus päästä kosketukseen niiden kanssa. Taiteiden sisältyessä opetukseen tarvitaan nähdäkseni myös taiteen oppimisen tutkimusta. Taiteen opetuksen tutkimukseen kuuluu myös oppilaiden teatteriopetuksessa saamiensa kokemusten tutkiminen.

Kasvatustieteen väitöskirjassaan Markku Jahnukainen korostaa, että oppilaiden kokemuksia pidetään arvokkaana lähdemateriaalina myös pedagogisen kehittämisen kannalta. Koulukokemuksia onkin tutkittu viime aikoina sekä kotimaassa että ulkomailla. (Jahnukainen 1997, 15) Tämä ajattelu on yhdenmukainen nykyisen tiedonkäsityksen ja sen ajatuksen kanssa, että oppija itse rakentaa oman käsityksensä oppimisen kohteesta. Siten oppija itse on tärkeä tiedonlähde tätä oppimiskokemusta tutkittaessa. Jos tutkimuksen avulla voidaan teatteri- ja draamakasvatusta ymmärtää syvemmin, saada siitä lisää tietoa, on tämä tieto pragmatistisen ajattelun mukaan merkityksellistä, jos sen avulla saadaan aikaan parempaa toimintaa. Maassamme tämä toiminnan parantaminen teatteri- ja draamakasvatuksen alueella voisi esimerkiksi tarkoittaa opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen kehittämistä.

1.5 Teatteri- ja draamaopetus tutkimuksen kohteena – aikaisempia tutkimuksia

Teatteri- ja draamakasvatuksesta tähän mennessä tehdyt tutkimukset ovat hake-
neet taustateoriaansa monilta aloilta, esimerkiksi taiteen, kasvatuksen, filosofian,
psykologian ja leikin teorioista. Ilmaisutaito-oppiaineeseen liittyvää tutkimusta
on vähän. Toisaalta teatterin tekemisestä lasten ja nuorten kanssa sekä koulussa että
vapaa-ajanharrastuksena on tutkimustietoa olemassa. Myös draamakasvatus on ol-
lut tutkimuksen kohteena sekä Pohjoismaissa että muualla. Teatteri- ja draama-
kasvatusta koskevilla tutkimuksilla pragmatismia käsitellään lähinnä historiallise-
na taustana koulun teatteritoiminnan muutoksille (ks. esim. Braanaas 1988, 27–34;
Rasmussen 1991, 28–29, 64–70). Pyrkimystä tarkastella koulujen ilmaisu- ja teat-
terikasvatusta pragmatistisen filosofian kehyksessä laajemmissa tutkimushank-
keissa ei tietääkseni ole tehty. Aivan viime aikoina on ollut havaittavissa viitteitä
uudelleen heränneeseen kiinnostukseen pragmatismia kohtaan myös teatteri- ja
draamakasvatuksen tutkijoiden piirissä sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa
(ks. esim. Østern & Heikkinen 2001, 110–123; Lehmann & Szatkowski 2001, 59–
72). Sen sijaan musiikkikasvatuksen tutkimuksessa pragmatismi on saanut laajem-
min kannatusta (ks. esim. Musiikkikasvatus 2000 5, 1–2).

Christina Chaibin tutkimus on pohjoismaisista tutkimuksista temaattisesti lä-
hinnä omaa tutkimustani. Chaib väitteli nuorisoteatterin merkityksestä persoo-
nallisuuden kasvuun Lundin yliopistossa vuonna 1996. Hän käsitteli tutkimukses-
saan nuorisoteatteritoimintaa Ruotsissa ja tarkasteli nuorten kanssa käytyjen kes-
kustelujen kautta teatteritoiminnan vaikutusta nuorten persoonalliseen kasvuun.
Hän (mt., 3) toteaa tutkimuksensa käsittelevän nuorten teatterin tekemistä ja tä-
hän toimintaan liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Pedagoginen ja kasvatuksellinen
toiminta ei hänen mukaansa rajoitu kouluun, vaan sitä tapahtuu myös vapaa-ajan-
toiminnassa. Pedagogista prosessia ei aina myöskään sellaiseksi tiedosteta. Nuoret
ponnistelevat yhdessä tai yksin oppiakseen asioita, joita he eivät opi koulussa
tai kotona. Tutkimuksensa aluksi Chaib tarkastelee harrastajateatterin syntyä sekä
nuorten harrastajateatteritoimintaa Ruotsissa. Paitsi että hänen tavoitteenaan oli
tutkia, miten teatteria tehtiin tutkituissa ryhmissä, tavoitteena oli myös ymmärtää,
mitä asioita nuoret omaksuvat sen esteettisen kommunikointimuodon kautta, joi-
ta teatterin tekeminen pitää sisällään. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mikä on tunnusomaista harrastajateatteritoiminnalle silloin, kun tätä toimintaa tarkastellaan oppimisympäristönä, ja mitä tämä ympäristö merkitsee nuorille kokemuksina ja oppimisena siitä mitä on tehty, nuorten itsensä kuvaamana.
2. Auttaako harrastajateatteritoiminta kehittämään nuorten persoonallisia ominaisuuksia ja vapautumista, ja miten nuoret omista puheistaan ilmaisevat nämä muutokset?
3. Millä tavoin sellainen esteettinen kommunikointimuoto kuin teatteri edistää nuorten valmentautumista erilaisiin arkielämän sosiaalisiin tilanteisiin nuorten oman käsityksen mukaan? (Mt. 55–56)

Jotkut tutkimuksessa esiin nostetut teemat ovat yhteneviä omissa tutkimuksessani näkyvien teemojen kanssa. Hän on löytänyt seuraavat viisi kategoriaa:

1. itseluottamus kasvaa
2. vapauden kokemus lisääntyy
3. identiteetti vahvistuu
4. kommunikatiivinen kompetenssi rikastuu
5. empatiakyky kehittyy

Tarkastelen näitä yhtenevyyksiä oman tutkimukseni kolmannessa osassa sivuilla 127, 157 ja 159.

Suomessa Sirkka-Liisa Heinonen on ainoana väitellyt draamakasvatuksesta. Hän luokittelee tutkimuksensa *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa* etnografiseksi tutkimukseksi. Heinonen on tutkinut lastentarhanopettajan pedagogista toimintaa varhaiskasvatuksen draamaopetuksessa. Kyseessä on tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden opettajan draaman opetusta päiväkotiryhmässä. Heinonen toteaa tutkineensa hyvin toiminutta käytäntöä, ilman oppimisteoreettista lähtökohtaa ja vahvoja ennako-odotuksia. Aineistona ovat olleet opettajan päiväkirjat sekä videoidut opetustuokioidet. Tutkija kuvaa tutkimusmotiivejaan käytännöllisiksi. Hän halusi kehittää päivähoiton pedagogiikkaa ja omaa työskentelyään. Hän toteaa draamatuokioiden parhaimmillaan kasvaneen mielikuvituksen paikaksi, fyysiseksi ja mentaaliseksi tilaksi, jossa tutkittiin monia asioita. Väitöskirjaa voi hänen mukaansa pitää varhaiskasvatuksen kokonaisopetuksen luonnoksena. (Heinonen 2000)

Otan esiin myös muutamia muita alan pohjoismaisia tutkimuksia osoittaakse-

ni tutkijoiden kiinnostuksen laaja-alaisuuden, vaikka tutkimusta toistaiseksi on tehty melko vähän. Björn Rasmussen tutki draamakasvatuksen eri muotoja ja historiaa. Hänen väitöskirjansa sai nimen ”Åvare eller late som om...” Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre. Et dramapedagogisk utredningsarbeid (1991). Hänen tutkimuksensa ja etenkin siinä esitetyt draamakasvatuksen kolme toisistaan erottuvaa paradigmaa – epistemologinen eli tietoteoreettinen, rooliteoreettinen eli sosiaalipedagoginen ja taidekasvatuksellinen – ovat vaikuttaneet nähdäkseni merkittävästi draamapedagogiseen ajatteluun Pohjoismaissa. Varsinkin draamakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt ovat joutuneet tämän tutkimuksen ilmestymisen jälkeen uudenlaisen tarkastelun kohteiksi. Viveka Rasmusson kuuluu omalla tavallaan draamakasvatuksen historian tutkijoihin. Hän analysoi väitöskirjassaan (2000) pohjoismaisen draamakasvatuslehden kirjoituksia vuosina 1965–1995. Tutkimuksessaan hän pohtii kirjoitusten kautta pohjoismaiden draamakasvatuksen vaihteita.

Istvan Pusztain tutki väitöskirjassaan Stanislavskin luoman näyttelijäkoulutusmetodin vaikutusta neljän draama- ja teatteriohjeiden työkentelytapaan analysoimalla heidän kirjoittamiaan kirjoja. Tarkastelun kohteina olivat Viola Spolin (*Improvisation for the Theatre* 1963), John Hodgson & Ernest Richards (*Improvisation* 1974), Brian Way (*Development through Drama* 1967) ja Dan Lipschütz (*Samspel i grupp* 1976). Väitöskirja antaa vahvan näytön Stanislavskin huomattavasta vaikutuksesta myös draamakasvatuksen kehitykseen ja työtapoihin.

Anna-Lena Østern on draamakasvatuksen tutkimuksen suomalainen ja pohjoismaainen vaikuttaja. ”Sol, sol! – Jag vill va’ solen!” Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama on nimeltään Østernin 1994 tekemä tutkimus. Hän tutki 6–7-vuotiaiden lasten tapaa tulkita todellisuutta ja luoda merkityksiä kertomusten ja draamallisen toiminnan kautta. Tarkastelun keskipisteessä oli vuorovaikutus opettajien, lasten ja tehtävän välillä.

1.6 Tutkimukseni viitekehys

Puolimatka (1995, 16) jakaa kasvatuksen tutkimuksen kahteen painotukseltaan erilaiseen strategiaan: kasvatusta on mahdollista tutkia joko kokemusperäisesti eli empiirisesti tai ajattelun kautta, teoreettis-käsitteellisesti, määrittelemällä peruskäsitteitä ja pohtimalla niiden suhteita. Tämä tutkimus on empiirinen, jossa nuorten päiväkirjojen ja haastattelujen kautta sekä osallistuvana havainnoijana

pyrin ymmärtämään heidän ilmaisutaidon oppimiskokemuksiaan. Lisäksi pyrin kirjallisia lähteitä käyttäen kuvaamaan ja jäsentämään ilmaisutaitoa oppiaineena.

Pragmatistinen filosofia tarjoaa sen viitekehyksen, jossa tarkastelen ilmaisutaidon oppimiskokemuksia. Tutkin ilmaisutaidon opiskelua Deweyn naturalistisen pragmatismien pohjalta. Tiesin Deweyn kasvatustieteen olleen keskeisesti vaikuttamassa draamakasvatuksen tulon amerikkalaisiin ja englantilaisiin kouluihin 1900-luvun alkupuolella (ks. esim. Rasmussen 1991, 63–69). Tutkimusta suunnitellakseni Deweyn pragmatistinen filosofia tuntui luonnolliselta lähtökohdalta: teatteri- ja draamakasvatusta – joista tutkimukseni ilmaisutaidon opetuksessa oli kysymys – ovat juuri tekemisen kautta oppimista. Niissä lähtökohtana on ongelma, eikä valmiita ratkaisuja ole, vaan ne etsitään toiminnan kautta. Oppilas tai oppilaat yhdessä ovat keskiössä, opettaja auttaa ratkaisujen löytämisessä (ks. esim. Dewey 1916/1964). Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat oppimisenäkömyksensä yhtenä lähtökohtana olleen Deweyn kasvatustieteen. Ilmaisutaidon tunneilla tämä näkyi Deweyn keskeisten kasvatustieteen noudattamisena: oppilaat olivat keskeisessä asemassa, opiskelu oli toiminnan kautta oppimista ja asioita lähestyttiin ongelmalähtöisesti.

Deweyn näkemyksen mukaan taide on olemukseltaan ennemminkin prosessi kuin valmis tuote (Shusterman 1997, 139). Ajatus taiteesta kokemuksena antaa mahdollisuuden tarkastella taiteen opiskelun prosessia ja niitä vahvoja kokemuksia, joita taiteen tekemisessä mahdollisesti on. Filosofia, joka tuo tiedon ja ajattelun rinnalle tekemisen ja toiminnan, sopii hyvin yhteen ilmaisutaidon opiskelun tutkimuksen kanssa (ks. esim. Dewey 1929/1999, 214). Teatteri on taidemuoto, jossa ihmiset toimivat yhdessä, ilman yhteistyötä taiteesta ei synny. Dewey on kiinnostunut kommunikaatiosta, yhteisöstä ja yhteisestä päämäärästä. Paitsi että teatteri toimii kollektiivisesti, se myös yleensä tarkastelee yhteisöä ja ihmisten toimintaa siinä. Esslin (1980, 16–21) puhuu teatterista ihmiselämän tutkimuksen laboratoriona, Dewey korostaa tutkimusta oppimisen lähtökohtana ja vertaa koulua laboratorioon (ks. esim. Dewey 1916/1964).

Tieteestä Dewey toteaa:

Tieteen voi määritellä pätevien metodien tuottamiksi reflektiivisiksi johtopäätöksiksi. Tiede näin ymmärrettynä ei kuitenkaan ole perimmäinen asia. Perimmäistä on suoraan koettujen asioiden arviointi ja käyttö. Niistä on tietoa sikäli kuin niiden osatekijät ja muoto ovat tieteen tulosta. Ne ovat kuitenkin myös enemmän: ne ovat relaatioissaan ja yhteyksissään koettuja, yksilölliseltä muodoltaan rikkaita ja selväpiirteisiä luonnonobjekteja. (Dewey 1999/1929, 194)

Tutkimuksessani tämä merkitsee sitä, että tarkastelen laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen oppilaiden ilmaisutaidon oppimiskokemuksia heidän kuvaustensa pohjalta, teen johtopäätöksiä ja tuotan uutta tietoa ilmaisutaito-oppiaineesta ja teatteritaiteen oppimiskokemuksista. Keskeisintä ovat oppilaiden kokemukset. Myös Deweyn ajatuksilla tieteestä on ollut vaikutus tämän tutkimuksen tekoon. Deweyn näkemyksen mukaan tutkimus on tiedettä, jos metodit ovat päteviä ja niiden avulla voidaan tehdä reflektiivisiä johtopäätöksiä. Dewey toteaa, että *millään tutkimuksen lajilla ei ole yksinoikeutta tiedon kunniakkaaseen arvonimeen*. Eri ammattikunnat tarvitsevat erilaisia metodeja saadakseen tietoa ja ratkoakseen oman alansa ongelmia. (Dewey 1929/1999, 193) Hänen mukaansa erilaisten ongelmien ratkaisuun käytetyt operaatiot eivät koskaan ole tarkasti toistensa kaltaisia eivätkä tuota tarkasti samankaltaisia tuloksia (mt., 173).

Harkitessani tämän tutkimuksen metodeita pyrin löytämään sellaiset tiedonkeruumenetelmät, että niiden avulla oli mahdollista päästä kosketukseen oppilaiden kokemuksiin. Dewey (mt., 124) myös esittää, että *tieto ja ajattelu, joka vain toistaa vallitsevan tilanteen, voi tuottaa meille samanlaisen tyrdytyksen kuin valokuva, mutta siinä kaikki*. Saatua tietoa on siis reflektoitava. Tällaista reflektiivistä tietoa Dewey pitää ainoana säätelyn keinona ja sen arvoa välineenä hän pitää ainitlaatuisena (mt., 192). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt oppilaiden kertomien kokemusten pohjalta ymmärtämään syvemmin ilmaisutaidon opetusta ilmiönä ja tavoittamaan niitä merkityksiä, joita nuoret ilmaisutaidon oppimiskokemuksilleen antoivat.

1.7 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on ollut monivaiheinen prosessi. Alussa jo suurin piirtein tiesin, millaisen tutkimustehtävän itselleni asetin. Eskola ja Suoranta kuvaavat tutkimuksen luonnollisen prosessin etenevän ilmiön ihmettelystä tutkimusideaan ja siitä kohti tutkimuskysymysten tarkempaa määrittelyä. He toteavat myös, että suhteellisen tarkkojen kysymysten avulla on helpompi muotoilla varsinainen tutkimusongelma. (Eskola & Suoranta 1998, 36) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin sopeuduttava siihen, että ongelmat saattavat muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi et al. 2000, 114). Alasuutari toteaa, että laadullisen tutkimuksen vaikein vaihe on jo ohi silloin, kun tutkimuskysymykset tiedetään (1994, 225). Ehrnroothin mielestä hyvä kysymys taas on keksintö, intuition mieleen tuoma,

kuitenkin siitä tutkimus vasta alkaa (1998, 31).

Tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet tutkimusprosessini aikana. Ensin tutkimustehtävä oli laaja, epätasallinen kiinnostuksen kohde: mitä oppilaat kokevat ja ajattelevat teatteria ja draamaa tehdessään. Vähitellen tutkimuksen kohde fokusoitui, ja tutkimuskysymykset saivat täsmällisemmän muodon.

Haen vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. *Millaista ilmaisutaidon opetus oli tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä?*
Kysymys saa melko avoimen muodon. Etsin vastausta siihen, millaisia tavoitteita opetukselle oli asetettu sekä millaisia tehtäviä ja toimintoja tunneilla tehtiin ja millaista oppimisajattelua toiminnan taustalla oli. Ilmaisutaidon opetus voi saada monenlaisia muotoja ja kokemukset ovat sidoksissa toimintaan. Siksi oli tarpeellista selvittää, millaista toiminta oli tutkituissa ryhmissä.
2. *Mitä oppilaat kokemuksistaan kertoivat?*
Tämä on tutkimuksen keskeinen kysymys. Mitä oppilaat kokivat ilmaisutaidon tunnilla ja millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antoivat. Päädyin kysymyssanaan *mitä*. Samanaikaisesti ovat kuitenkin läsnä myös kysymykset *mistä* ja *miten*. Toiminnasta kirjoittaminen ja puhuminen on ollut toiminnan rekonstruktiota, ei itse toimintaa. Toiminnan ja siitä syntyvän kokemuksen kuvaus puheen ja kirjoituksen avulla ei ole helppo tehtävä. Siten tavoitetaan vain osa tästä kokonaisuudesta. Kokemusten verbalisoinnin kautta tulee kuitenkin todennäköisesti esiin osa niistä merkityksistä, joita oppilaat kokemuksilleen antoivat.

Yhdeksi tutkimuskysymykseksi olisin voinut asettaa kysymyksen ilmaisutaidosta oppiaineena. Havaitsin jo tutkimuksen alkuvaiheessa, että ennen kuin pääsen varsinaisiin tutkimuskysymyksiini, joudun tarkastelemaan ilmaisutaitoa yleisemmin. Päädyin kuitenkin siihen, että tarkastelen ilmaisutaito-oppiainetta ja sen historiaa varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolella pohjustamassa oppilaiden kokemusten tarkastelua. Näin oli myös mahdollista rajata tätä osaa tiiviimmäksi.

1.8 Tutkimusaineisto

Aineiston keruun suunnittelu käynnistyi keväällä 1995. Koska halusin tutkia ilmaisutaidon opetusta yläasteella, tuli löytää koulut ja opettajat, jotka halusivat osallistua tutkimukseen. Tiedustelin kahdelta ennestään tuntemaltani ja koulutuksen

saaneelta ilmaisutaidon opettajalta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Molemmat olivat asiasta innostuneita. He ovat naisia ja äidinkielen opettajia peruskoulutukseltaan ja olivat hankkineet ilmaisutaidon opetukseen sivuainepätevyys. Molemmat olivat opiskelleet ja harrastaneet teatteria jo ennen ilmaisutaidon opintoja. Iältään he olivat neljän- ja viidenkymmenen vuoden välillä. Kevään ja kesän aikana kävimme yhdessä läpi tutkimusprosessia. Tässä vaiheessa otin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja kysyin heiltä luvat tutkimukseen, oppilaiden vanhemmilta luvat kysyttiin kirjallisesti syksyllä opetuksen ja sen seurannan alkaessa.

Osallistuin vuosien 1995–1997 aikana osallistuvana havainnoitsijana kuuden ilmaisutaidon ryhmän tunneille keskimäärin kerran viikossa sinä aikana, kun kukin kurssi oli käynnissä. Kunkin peruskurssiryhmän opetusta olin havainnoimassa 15–20 opetustuntia ja jatkokurssilla olin mukana noin 30 tuntia. Oppilaat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa kaksois- ja kolmoistuntien loppuiksi. Nämä päiväkirjat ovat tutkimukseni keskeinen aineisto. Selvitin oppilaille ensimmäisellä tapaamiskerrallamme tutkimuksen tarkoituksen ja kulun sekä sovin heidän kanssaan, että kukaan heistä ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään, vaan jokainen saa ”taiteilijanimen”.

Tutkimusaineistoni koostuu monenlaisesta materiaalista: päiväkirjoista, haastatteluista, muistioista, opetussuunnitelmista, tuntisuunnitelmista, keskusteluista sekä opettajien ja omista muistiinpanoistani. Seuraamieni ryhmien viimeinen kurssi päättyi keväällä 1997, jolloin sain myös oppilaiden päiväkirjat käyttööni. Kesällä luin aineiston läpi useaan kertaan ja jo tässä vaiheessa kiinnitin huomiota joihinkin päiväkirjoissa esiintyneisiin teemoihin. Tutkimusprosessi on edennyt vaiheittain lukien, kirjoittaen ja aineistoon perehtyen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijän ei Grönforsin mielestä pidä pelästyä, jos tutkimusprosessiin ei saada selviä normatiivisia ohjeita tieteellisestä yhteisöstä. Jokainen, joka tekee kvalitatiivista tutkimusta, tuottaa tavallaan uusia tutkimusulottuvuuksia ja näkökulmia (Grönfors 1985, 39). Olenkin kokenut oman tutkimusprosessini ainutkertaiseksi. Eteen tullessiin ongelmiin en aina löytänyt ratkaisuja metodikirjallisuudesta tai asiantuntijoilta, vaan lopulliset toimintamallit loin itse.

Dewey toteaa tiedon kriteereistä:

”Tiede” irrotettiin yhteyksistään, sen löydöillä ajateltiin olevan etuoikeutettu suhde todellisuuteen. Tosiasiassa maalarilla voi olla tietoa väreistä siinä missä fyysikolla; runoilijalla voi olla tietoa tähdistä, sateesta ja pilvistä siinä missä meteorologilla; valtiomies, kasvattaja ja näytelmäkirjailija voivat tuntea ihmisluonnon yhtä hyvin kuin ammattipsykologi; maanviljelijällä voi olla yhtä todellista tietoa maaperästä ja

kasveista kuin kasvi- ja kivennäistieteilijällä. Sillä tiedon kriteeri on metodissa, jota käytetään tulosten varmentamiseksi, ei todellisuuden luonnetta koskevissa metafysisissä käsityksissä. (Dewey 1929/1999, 193)

Tutkimukseni lähtökohtana on käsitys, että oppilaat itse tietävät omista kokemuksistaan ilmaisutaidon tunnilla ja tämä tieto on keskeistä myös opetusta kehitettäessä. Näin oppilaiden tietoinen kuvaus omista kokemuksistaan on lähtökohtana, ja tutkijalla on käytössään se tieto oppilaiden kokemuksista, jonka he haluavat tai pystyvät antamaan. Tutkimuksen tehtävänä on tuoda tämä tieto esiin sellaisessa muodossa, että sitä voidaan käyttää pyrittäessä ymmärtämään oppilaiden kokemuksia. Tämän ymmärryksen pohjalta uskon olevan mahdollista kehittää teatteritaiteen opetusta koulussa. Olen tässä tutkimuksessa noudattanut pragmatistista ajattelua; käytäntö ja teoria kulkevat rinnakkain. Olen kirjoittanut tutkimusmenetelmistä ja analyysitavoista siten, että käsittelen niitä ensin yleisellä tasolla ja palaan niihin vielä sekä päiväkirjojen että haastattelujen yhteydessä. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen läpi koko työn, mutta pohdin luotettavuuskysymyksiä uudelleen tutkimuksen lopussa. Seuraavassa pohdin tutkijan ja tutkimusaiheen suhdetta sekä siihen liittyviä luotettavuuskysymyksiä.

1.9 Tutkijan suhde tutkimusaiheeseensa

Teatterin ja draaman opetus oli minulle ennestään tuttu ja läheinen asia. Myös koulumaailma on kaikille ihmisille jossain määrin tuttu. Metodikirjallisuudessa olin nähnyt mainintoja liian läheisen aiheen vaikeudesta. Vasta tutkimuksen edetessä oivalsin syvemmin, mitä varoitukset tarkoittivat (esim. Eskola & Suoranta 1998, 35). Antropologialle on tavallista tehdä vieraasta sosiaalisesta kulttuurista tuttua. Kouluetnografisessa tutkimuksessa tilanne on päinvastainen; etnografian tulee nähdä tuttu outona. (Gordon et. al 2001, 188) Juuri tähän, uudella tavalla näkemiseen, pyrin koko tutkimusprosessin ajan. Jos tutkija alkaa ymmärtää kohteensa siten, miten hän itse kokee ja ymmärtää asioita, hän ei pääse tutkimuskohteen ymmärtämiseen (Saarnivaara 1998, 189).

Juha Perttula toteaa fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessaan, keskeinen luotettavuuden lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee. Hän toteaa kuitenkin: Tutkijaa ei oleteta yli-ihmiseksi, joka kykenee näkemään 'puhtaita ilmiöitä' ilman omien ymmärtämysyhteyksiensä välitystä. (Perttula 1995, 104–105) Ongelmallisuus palautuu

tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin ja kysymyksiin objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Tutkijan ei pidä sekoittaa omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen. Mitä tutumpi ja läheisempi aihe on, sitä vaikeampaa se todennäköisesti on. Eskola ja Suoranta (1998, 17) epäilevätkin, onko objektiivisuus lainkaan mahdollista. He ehdottavat, että voi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa.

Saarnivaara pitää tutkijan perspektiiviä paradoksaalisena:

Toisaalta tutkijan on oltava tietoinen omista harhoistaan, jotta toisen maailman ymmärtäminen on mahdollista. Toisaalta hän voi ymmärtää ja tulkitella tutkimuskohdettaan vain oman kokemuksensa valossa. Siten eri tutkijat voivat tematisoida saman tutkimuskohteen eri tavoin ja saada näin ollen erilaisia tutkimustuloksia. Tämä on kuitenkin etu, joka auttaa rakentamaan rikkaan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Saarnivaara 1998, 189)

Tutkijan riippumattomuutta, neutraaliutta ja etäisyyttä tutkittavista henkilöistä on kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä pidetty yhtenä objektiivisuuden ja siten luotettavuuden tekijänä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde on erilainen. Tynjälä esittää esimerkkinä osallistuvan havainnoinnin. Tutkijan on tätä menetelmää käyttäessään saavutettava tutkittaviensa luottamus. Tällöin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä pyritään tietoisesti vähentämään. (Tynjälä 1991, 392) Tässä tutkimuksessa osallistuva havainnointi, oppilaiden päiväkirjojen kirjoitus ja haastattelut edellyttivät onnistuakseen luottamuksellisia suhteita oppilaisiin. *Etnografisessa tutkimuksessa subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkittavan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta, on tutkimuksen voima* (Syrjäläinen 1994, 102).

Myös Saarnivaara (1998, 196) pitää subjektiivisuutta laadullisen tutkimuksen voimana ja toteaa yhteisen sitoutumisen avaavan dialogisen ulottuvuuden. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä erottamaan tutkimuskohde koskeva tutkijaa koskevasta (Saarnivaara 1998, 189). Anttila puhuu dialektisesta tutkimusotteesta. Tällöin todellisuus ymmärretään prosessina, joka kulkee meidän oman tajuntamme kautta, muuttaen sitä, mutta myös prosessina, jota me voimme muuttaa. *Ympäristö ei tällöin ole sen kummemmin objektiivinen kuin subjektiivinenkaan totuus, vaan se on samanaikaisesti sekä riippumaton että riippuvainen minusta, subjektista.* (Anttila 1996, 401) Kirjoittaessaan tutkijoista, jotka käsittelevät käytännöllisiä aiheita kuten lääkärit, Dewey sanoo, että heidän tulee vapautua henkilökohtaisista haluistaan ja mieltymyksistään. Heidän on niin hyvin kuin inhimillisesti katsoen on mahdollista puhdistettava mielensä taipumuksesta suosia yhdenlai-

sia johtopäätöksiä toisten kustannuksella. Toisaalta Dewey kysyy, pitääkö lihavalta härällä ajavan olla itsekin lihava. Hän ei näe menettelytapojen loogisen ankaruuden vaativan sitä, että käsiteltävä aihe on laihdutettava riipimällä siitä kaikki inhimillisesti merkittävä. (Dewey 1929/1999, 65)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimusväline. Tynjälän mukaan tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusraportin täytyy sisältää tietoja myös tutkijasta. Hän toteaa periaatteena olevan, että kaikki henkilökohtainen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille. (Tynjälä 1991, 395) Tutkijan ei oletetakaan olevan ulkopuolinen ja objektiivinen, vaan hänen oletetaan olevan näkyvänä tutkimuksessaan läsnä. Läheisyys tuo tullessaan helposti myös kriittisyyden puutteen. Laaksovirta toteaa, että on vaarana saada tuloksia, joita tutkija haluaa (Laaksovirta 1988, 60). Myös Tynjälä esittää, että läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä voi muodostua totuusarvon uhkaksi. Hän korostaa tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä, tutkimuksen aikana tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan. (Tynjälä 1991, 395) Tässä tutkimuksessa tämä on tarkoittanut keskustelua tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kanssa, keskustelua jatko-opintoseminaareissa sekä omaa pohdintaa ja päiväkirjan kirjoittamista.

2 Ilmaisutaito oppiaineena

2.1 Aluksi

Teatteri on aina tarkastellut ihmisen ajattelua, käyttäytymistä, elämää ja yhteiskuntaa. Martin Esslin käyttää sanaa draama kaikesta draamallisesta toiminnasta. Hän sanoo draaman olevan kaikkein konkreettisin muoto, jossa taide voi esittää inhimillisiä tilanteita ja ihmissuhteita (Esslin 1980, 20–21). Teatterissa kaikki tapahtuu preesensissä, nyt ja tässä. Tapahtumat esitetään konkreettisesti, samoin kuin asiat elämässäkin tapahtuvat. Useat toiminnan ja tunteen tasot ovat läsnä samanaikaisesti. Tekijät ja katsojat joutuvat vastaanottamaan ja tulkitsemaan näitä yhtäaikaista tapahtumia usealla tasolla. Teatterissa on todellisen maailman ominaisuudet, mutta se erottuu siitä siksi, että se on kuviteltua, fiktiota. Todellisessa maailmassa tapahtumat ovat lopullisia, fiktiossa kaikki on mielikuvituksen luomaa ja muutettavissa. (Mt., 16–20)

Inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevänä taidemuotona draama tarjoaa mahdollisuuden pohtia inhimillisiä tilanteita:

Draama voidaan käsittää erääksi ajattelun muodoksi, kognitiiviseksi prosessiksi, metodiksi, jonka avulla voidaan muuttaa abstrakteja käsitteitä inhimillisen kokemuksen konkreettiselle kielelle tai konstruoida jokin tilanne ja katsoa mitä siitä seuraa... (Esslin 1980, 26)

Ilmaisutaitoa, teatteria tai draamaa voi opiskella peruskoulun alimmilla luokilla eri aineiden yhteydessä ns. läpäisyperiaatteella ja peruskoulun ylimmillä luokilla (7.–9.) valinnaisena oppiaineena. Lukiossa on voinut suorittaa tämän alueen soveltavia kursseja sekä draaman ja teatterin lukiodiplomin. Ilmaisutaitoa voi opiskella myös ammatillisella toisella asteella valinnaisena oppiaineena. Koulujen opetussuunnitelmissa musiikilla ja kuvataiteella on vakiintunut asema. Teatteriakin on kouluissa tehty. Varsinaiisiin opetettaviin aineisiin teatteri, draama ja ilmaisutaito ovat kuuluneet vain tähän alaan erikoistuneissa kouluissa. Kuitenkin teatteriesityksiä valmistetaan monissa kouluissa juhliin, ja joissakin kouluissa teatteria ja draamaa voi harrastaa koulun kerhotunneilla.

2.2 Oppiaine hakee tavoitteitaan, sisältöjään ja paikkaansa

Tutkimuskysymysteni pohjustamiseksi selvitän ensin, mitä ilmaisutaito oppiaineena on ja mitä ilmaisutaito oli tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä. Tar kastelen aluksi ilmaisutaidon opetuksen historiallista kehitystä ja draamakasvatuksen vaikutusta siihen. Samassa yhteydessä pohdin myös aiheeseen liittyvää terminologiaa. Ilmaisutaito on oppiaineena vakiintumaton. Kouluissa ilmaisutaito-oppiaineen tavoitteet ja sisällöt poikkeavat toisistaan. Näen moni-ilmeisyyden mahdollisuutena, mutta selkeytymättömyys tuo aineelle ongelmia. Teatteritaide on moninainen ilmiö. Käsittäakseni tämän taiteenmuodon opetus voisi näytettyä hyvinkin erilaisena, kunhan aineella on selkeä oma identiteettinsä.

Eräs tutkimukseeni osallistunut oppilas sanoi: *Ilmaisutaito on kuin jumppa ja äidinkieli olisi yhdistetty*. Kuvaus on hauska ja osuva. Olipa kysymys millaisesta ilmaisutaidon opetuksesta tahansa, tunteilla ei istuta pulpeteissa, vaan toiminta on kokonaisvaltaista ja monesti varsin fyysistä. Äidinkieleen yhtymäkohtia löytyy ainakin kirjallisuuden opetuksessa; ilmaisutaidon tunnilla luodaan ja kerrotaan erilaisia tarinoita. Kerronta ei yleensä kuitenkaan ole vain kielen varassa, vaan tarina luodaan koko olemuksella ja sen tekemiseen osallistuu monesti useita ihmisiä. Äidinkielen puheilmaisun osa-alueella ja ilmaisutaidolla voi myös olla yhtäläisyyttä.

Tutkimukseen syvenyessäni jouduinkin uudelleen pohtimaan, mitä ilmaisutaito oppiaineena on. Olin pitänyt asiaa tai ainakin omaa käsitystäni ilmaisutaito-oppiaineen olemuksesta jo vuosia itsestään selvänä. Olin pitkään ohjannut draamaa sekä tehnyt teatteriesityksiä lasten ja nuorten kanssa. Minulla oli koulutus ilmaisun opettamiseen ja kuuluin vielä 1970-luvulla pieneen aktiiviseen joukkoon, joka kiersi alan kursseilla kotimaassa ja ulkomailla. Kun opetusministeriö ja kouluhallitus 1980-luvun loppupuolella kiinnostuivat ilmaisutaidon opettajien kouluttamisesta, olin työryhmissä asiaa valmistelemassa. Hankkeen toteuduttua olin myös suunnittelemassa ja toteuttamassa ilmaisutaidon opettajien täydennyskoulutusta Jyväskylän yliopistossa. Olin useassa eri yhteyksissä ollut pohtimassa ilmaisutaito-oppiaineen olemusta. Olimme ehkä pikemminkin ratkaisseet, mitä ilmaisutaidon oppiaineena pitäisi olla, kuin mitä se käytännössä oli ja on.

Ilmaisutaito-oppiaineesta puhuttaessa ei voi varmasti tietää, millaisia tavoitteita ja sisältöjä kulloinkin tarkoitetaan. Toiminta ilmaisutaidon tunnilla voi luokasta toiseen olla hyvinkin erilaista. Grönholm toteaa ilmaisutaitoa koskevassa artikkelissaan peruskoulujen ja lukioiden opetussuunnitelmien voivan poiketa toisistaan paljonkin, koska opettajien koulutus vaihtelee ja näin ollen myös lä-

hestymistavat aineeseen (Grönholm 1994, 9). Sinänsä ei ole poikkeuksellista missään aineessa, että opetus vaihtelee ryhmästä ja opettajasta toiseen, mutta ilmaisutaidossa erot ovat huomattavat. Paitsi että ilmaisutaidon opettajilla on hyvin moninainen koulutustausta aineen opettamiseen, koulut noudattavat myös omia opetussuunnitelmiaan. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa aineella ei ole. Miten sitten nykyiseen sekavaan tilanteeseen on päädytty? Haen vastausta oppiaineen syntyhistoriasta ja draamakasvatuksesta tulleista vaikutteista.

2.3 Suomalaisen teatteri- ja draamaopetuksen juuret

”Larinparasket” ja muut kalevalaisen runon taitajat ovat lähihistoriaamme. Meillä on ollut rikas suullisen esittämisen perinne. *Olemme toisaalta selvillä siitä, että suomalaisen kansanrunouden koko aarteisto on aikoinaan elänyt esitettyinä, näennäisesti hetkessä syntyneinä, teatteriesityksen tavoin* (Tiusanen 1969, 16). Alkukantaisinta lajia kansanleikeissämme ovat Timo Tiusanen mukaan edustaneet draamalliset esitykset, joissa improvisoiden on kuvailtu jokapäiväisen elämän tapahtumia kuten maanviljelyä. Hän pitää karhunpeijaisia suomalais-ugrilaisen kansojen alkuteatterin muodoiltaan vaihtelevimpana ja ehkä rikkaimpana rituaalina (Tiusanen 1969, 20; ks. myös Seimola 1984, 5).

Tiedetään, että jo 1500-luvun lopulla maassamme teinit tekivät teatteriesityksiä. Silloinen Ruotsin valtakunnan koulu sai vaikutteita lännestä. Juhana-Herttua palkitsi katedraalikoulun teinejä laskiaisnäytännöstä ja sisällytti kirkkolakiin (1575) kehotuksen esittää näytelmiä kouluissa. Tämä suositus toistui myös vuosien 1611 ja 1649 koulujärjestyksissä. Tiusanen kertoo teinien kiertue- ja koulunäytäntöjen valmistelleen Turun Akatemian vihkiäisten teatteritapahtumaa vuonna 1640. (Tiusanen 1969, 31) Suotuisa aika koulujen teatteritoiminnalle jatkui 1660-luvulle asti. Samoin myös lausuntataiteen juuret suomalaisessa kouluopetuksessa ulottuvat 1640-luvulle ja Turun Akatemiaan. Siellä käytettiin opetusrunoja, opiskeltiin runopuhetta ja esitettiin runotervehdyksiä. Juhlapuhe voitiin korvata päivän merkitystä valaisevalla juhlarunolla. (Tiusanen 1969)

Suomenkielisen ammattiteatterin alku ajoittuu 1800-luvun jälkipuoliskolle. Samoihin aikoihin eli 1870-luvulla oli alkanut myös työväen, raittius- ja nuorisoseurojen näyttämötoiminta. Seimolan mukaan se oli harrastajateatteria, mutta johti usein ammattilaisuuteen. (Seimola 1984, 7; ks. myös Laaksovirta 1993, 92–105) Maamme vahva harrastajateatteriperinne on mitä ilmeisemmin välillisesti vaikut-

tanut koulujen teatteritoimintaan.

Hakalan mukaan Koulunohjelmatoimintakomitean (1959) termin ilmaisutai- to tarkoitti puhetaitoa ja lausuntaa (Hakala 1984, 15). Ne näyttävätkin silloin kuuluneen koulun arkeen. Puhetaidon opetuksen historia ulottuu antiikin retoriikkaan asti. Oli tavallista, että molemmista alueista järjestettiin kouluissa myös kilpailuja. Suullinen esitystaito, kuten puheviestintää ennen kutsuttiin, kuului osaksi äidinkielen opetusta. Puheen ja lausunnan opetus näyttävät kuuluneen kiinteästi yhteen. Jo 1940-luvulla huoli ilmaisutaidon – siis puhetaidon ja lausunnan – opetuksen heikosta asemasta maassamme sai eräät yliopistossa ja muualla alan opetuksen parissa työskennelleet perustamaan Suomen Puheopiston. Sen tarkoituksena oli suomalaisen puhetaidon, puhetieteen, logopedian ja puheitaiteen kehittäminen. Eero Salola, yksi perustajajäsenistä, joka toimi Helsingin kansakoulujen suullisen esitystaidon neuvojana, on kertonut, että varsinkin kaavamainen esitelmäpakko ja elävän, asiaan innostuneen ilmaisun unohtaminen kouluopetuksessa olivat suuttuttaneet häntä ja saaneet hänet mukaan Puheopiston perustamiseen. Suomen Puheopisto hoiti alan opettajakoulutuksen 1980-luvulle asti. (Grahm 1997, 14–17)

Moni suomalainen on sukupolvesta toiseen saanut ensikosketuksensa esiintymiseen ja teatterin tekemiseen koulun joulujuhlanäytelmässä. Mukanaolo koulunäytelmässä on ollut useille vahva kokemus – joko onnistunut tai häpeällinen (ks. esim. Rentola 1993 b, 30–31 ja 45–47). Houni toteaa monen näyttelijän saaneen kipinän ja innostuksen ammattiin koulussa opettajan tukemana. Äidinkielen opettajat ovat kodin ulkopuolisia vaikuttajia, joiden innostaminen heijastuu näyttelijöiden tarinoissa (Houni 2000, 174–175). Vaikkakin kouluissa on näytelty, teatteri ei ole saanut taideaineen asemaa. Tähän lienevät vaikuttaneet monet yhteiskunnallisten ja historialliset syyt. (Ks. Kallinen 2001)

Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus perustettiin 1956. Säännöissä sen tehtäväksi todettiin seuraava:

Järjestön tarkoituksena on tukea ja edistää eri koulumuotojen ja opistojen kasvatus- ja opetusohjelmien mukaista näyttämötoimintaa järjestämällä ohjaajakoulutusta ja lähettämällä näytelmäkiertueita.

Keskeinen toimintamuoto näyttää olleen erilaisten näytelmä- ja lausuntakiertueiden järjestäminen. Koulujen Näyttämötoiminnan Keskuksen⁵ aktiivinen toimintakaan ei vaikuttanut teatteritaiteen tuloon koulun taideaineeksi ja koulun arkeen

kuuluvaksi. Näytelmät kuuluivat koulun juhlaan ja vain harvat pääsivät näyttämölle. Kuitenkin kuten Hellström (1993, 61) toteaa: *Kouluteatterin kautta kulkevat kaikki: niin tulevat teatterin ammattilaiset, katsojat kuin rahavaroista päättävät.*

1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa draamakasvatuksesta alkoi tulla vaikutteita Suomeen, joskin aluksi vain pienelle joukolle. Tällöin lausuntaa ei juuri enää kouluissa opetettu, puhetaitoa olivat lähinnä pakolliset esitelmät. Teatteriin saatiin kosketusta koulun juhliin valmistettavien näytelmien kautta sekä koulujen kerhotoiminnassa. Tarkastelen draamakasvatuksen vaikutusta myöhemmin tässä luvussa.

2.4 Teatterikasvatusta oppiaineena vai läpäisyperiaatteella

Ilmaisutaitoa kolmanneksi taideaineeksi musiikin ja kuvataiteen rinnalle kaavailtiin ensi kerran 1970-luvulla opetussuunnitelmien uudistustyön yhteydessä. Opetusministeriön asettama Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan rakennejaosto esitti uutta esteettis-taiteellista oppiainetta lukioon.

Taidekasvatuksesta lukiossa todettiin yleisesti, että sen tulee laajentaa ja syventää oppilaiden maailmankuvaa, selkeyttää heidän elämänkatsomustaan sekä pyrkiä kehittämään oppilaista myös emotionaalisesti kypsiä aikuisia. Taidekasvatuksen tehtäväksi nähtiin myös:

...oppilaiden kriittisen vastaanottokyvyn ja eettisen kasvatuksen edistäminen. Oman elinympäristön suojelu, vastuu massakulttuurin haittavaikutusten vähentämisestä, viestinnän keinojen ja vaikutusten tuntemus sekä elämää kunnioittavan asenteen kehittäminen. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977, 1067)

Uutta oppiainetta suunnittelemaan perustettiin esteettisen sisältöalueen jaoston alaisuuteen ilmaisutaidon työryhmä, jota johti silloinen Helsingin yliopiston teatteritieteen professori Timo Tiusanen. Tämä työryhmä määritteli ilmaisutaito-nimisen oppiaineen tarkoittavan:

...ihmiskehoa sekä eri välineitä ja materiaaleja hyväksikäyttävää äänellistä, ilmeellistä, eleellistä ja liikunnallista ilmaisutoimintaa, joka pyrkii oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen tyydyttämällä hänen luontaista ilmaisutarvettaan sekä koulimalla hänen kykyään vastaanottaa teatteri- ja muita esittämistapahtumia. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977, 1075)

Ilmaisutaidon oppimäärän todettiin mietinnössä osittain peittävän sen taidekasvatuksen alueen, joka Ruotsissa tunnettiin nimellä *skapande dramatik*. Ilmaisutaitoon oppiaineena todettiin kuuluvan myös muuta. Tämä muu koostui puhe- ja kokonaisilmaisusta, näyttämötoiminnasta ja teatterin yleisökasvatuksesta. Laajimmillaan oppilas olisi tämän suunnitelman mukaan voinut suorittaa lukion aikana neljä ilmaisutaidon kurssia: luovan toiminnan peruskurssin, puhe- ja kokonaisilmaisun kurssin, ilmaisutiedon kurssin ja kurssin, jonka aikana oppilaat olisivat valmistaneet esityksen. Yhden kurssin pituus olisi ollut 38 oppituntia. Ilmaisutaidossa, kuten muissakin taideaineissa opetuksen painopisteen saannottiin sijoittuvan taitoihin ei tietoihin. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977, 1075–1098)

Luovan toiminnan peruskurssin tavoitteena oli lähinnä rohkaistuminen omaan ilmaisuun, puhe- ja kokonaisilmaisun kurssin tavoitteet olivat kurssin nimen mukaisesti puhe-, keskustelu- neuvottelutaidoissa sekä äänentuotossa. Ilmaisutaidon kurssilla oli tarkoitus antaa lisää tottumusta suulliseen esittämiseen, mutta myös tietoa luovasta toiminnasta, lausunnasta ja teatteri-ilmaisusta, suomalaisen teatterin historiasta, yleisen teatterihistorian muutamasta merkittävästä aikakaudesta ja draaman uusista muodoista kuten kuunnelmista, elokuvasta ja TV-näytelmistä. Viimeisellä kurssilla oli tarkoituksena luoda esitys, joka olisi ollut mahdollista esittää joko vain ryhmän sisäisesti demonstraationa, luokan sisäisesti, koulun sisäisesti tai yleisöesityksenä. Myös mahdollisuutta integraation kirjoittamisen, kuvaamataidon, liikunnan ja musiikin kanssa kaavailtiin. (Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö 1977, 1075–1098)

Tämä pitkälle viety suunnittelutyö lukion kolmanneksi taideaineeksi jäi toteuttamista vaille. Asetuksesta lukion oppimääräksi ilmaisutaito oli jätetty pois. Tämä suunnittelutyö on kuitenkin nähdäkseni vaikuttanut alueen opetuksen kehitykseen tähän päivään asti. Ilmaisutaito on säilynyt oppiaineen nimenä, ja tuolloin kaavailtut sisältöalueet ovat vaikuttaneet myöhempiin opetussuunnitelmiin.

Vain kolme vuotta sen jälkeen, kun Lukion opetussuunnitelmatoimikunta oli jättänyt mietintönsä, kouluhallitus asetti työryhmän, jonka tuli laatia ehdotus teatterikasvatuksen toteuttamisesta peruskoulussa ja lukiossa. Ehdotuksen tuli sisältää seuraavat asiat:

- 1) teatterikasvatuksen yleiset tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa, 2) teatterikasvatuksen oppiaine, 3) teatterikasvatuksen toteuttamista koskevat opetusmenetelmälliset ohjeet, 4) selvitys teatterikasvatuksen oppi- ja opetusaineistosta ja 5) selvitys opettajien koulutustarpeesta. (Kouluhallitus, 1980)

Työryhmään kuului edustajia kouluhallituksesta, Suomen teatterijärjestöjen keskusliitosta ja Teatterikorkeakoulusta. Työryhmä jätti mietintönsä 1982. Työryhmän jäsen Nena Stenius totesi yksitoista vuotta myöhemmin kirjoituksessaan työryhmän olleen yksimielinen siitä, että kouluun tulisi saada tavoitteellista teatterikasvatusta. Jos näin olisi, siitä pääsisivät osallisiksi kaikki lapset. (Stenius 1993, 67) Työryhmä esitti teatterikasvatuksen toteuttamista ns. läpäisyperiaatteella eli sitä ei esitetty omaksi oppiaineekseen. Sille ei ajateltu tarvittavan omaa paikkaa luku- ja järjestyksessä, vaan se suunniteltiin toteutettavaksi muiden aineiden yhteydessä. Teatterikasvatuksen arveltiin liittyvän luontevasti ennen muuta äidinkielen opetukseen. Mutta se voisi toteutua myös muiden aineiden kuten kuvaamataidon, musiikin, liikunnan, historian ja yhteiskuntaopin, käsityön, vieraiden kielten ja uskonnon yhteydessä. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 39–49)

Teatterikasvatus on kyseisen muistion mukaan sitä, että ihminen oppii ympäröivän todellisuuden jäsentämistä sekä oman persoonan ja elämäkatsomuksen rakentamista teatteritaiteen avulla:

...koulun taidekasvatuksen tehtävänä on saattaa oppilaat monipuoliseen kosketukseen teatteritaiteen kanssa, jotta he sen avulla paremmin pystyisivät ymmärtämään elämää ja ihmistä (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 33).

Työryhmän mietinnössä teatteritaide on keskeisesti esillä. Siinä esimerkiksi puhutaan todellisuuden jäsentymisestä ja elämäkatsomuksen rakentumisesta, elämän ja ihmisen ymmärtämisestä teatteritaiteen avulla ja monipuolisesta kosketuksesta teatteritaiteeseen. Muistion mukaan teatterikasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota kolmeen alueeseen: esitysten katsomiseen (reseptiivinen toiminta), omakohtaiseen ilmaisuun (ekspressiivinen toiminta) ja teatteritietoon. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 37)

Luovan toiminnan⁶ sisällöistä Teatterikasvatustyöryhmän muistiossa todettiin, että siinä käytetään runsaasti samantapaisia harjoituksia kuin näyttelijäkoulutuksessa. Siksi se on usein erheellisesti samastettu näyttelemiseen ja teatterin tekemiseen. Peruseron todettiin kuitenkin olevan selvä. Teatterissa päämääränä on luoda esitys, luovassa toiminnassa ei keskitytä esityskelpoisen lopputuloksen saavuttamiseen, vaan keskeistä on itse tekeminen, oppiminen ja kasvaminen tekemisen kautta. Teatterikasvatustyöryhmä kirjoitti myös ilmaisukasvatuksesta peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Ilmaisukasvatuksen se liitti peruskoulun ja lukion äidinkielen opetuksen puhekasvatuksen osa-alueeseen. Teatterikasvatus-

työryhmä totesi niin ikään Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan (1977) mietinnön sisältämän ilmaisutaito-oppiaineen, mutta ei ottanut siihen kantaa eli ei kommentoinut kyseisen mietinnön ehdotusta. Muistiosta muodostuu kuva, ettei työryhmä pitänyt ilmaisutaitoa varsinaisesti teatterikasvatuksena. Teatterikasvatustyöryhmän jättäessä muistionsa vuonna 1982 ei vielä ollut tietoa siitä, ettei ilmaisutaito oppiaineena tulisi lukioon. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 15–20, 18; Hakala 1982, 7–10; Hakala 1984) Stenius (1993, 67) kirjoitti Teatterijärjestöjen Keskusliiton todenneen viisi vuotta muistion luovuttamisen jälkeen, etteivät työryhmän ehdotukset olleet johtaneet mihinkään.

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan ja Teatterikasvatustyöryhmän esityksissä on nähdäkseni ristiriita sen välillä, mitä esitetään ja miltä taholta esitys tulee. Opetussuunnitelmatoimikunta vetosi siihen, että vaikka moni oppiaine sisältää teatterikasvatuksellista ainesta, teatterikasvatus ei ole osiensa summa. Teatterikasvatustyöryhmän mietinnössä taas nähdään, että esteettisen kasvatuksen ja sitä toteuttavana osa-alueena teatterikasvatuksen tulisi läpäisyperiaatteen mukaan toteutettuna eheyttää koulun kasvatus- ja opetustyötä. Työryhmät osallistuivat omilla kannanotoillaan keskusteluun, jota käytiin parin vuosikymmenen ajan. Silloin kiisteltiin siitä, tulisiko teatterikasvatusta toteuttaa läpäisyperiaatteella vai omana oppiaineenaan. Asiasta käytiin joko tai – ei sekä että – keskustelua.

Hakala (1984, 17–18) toteaa kolmannelta taideaineesta tulleen erilaisten intressiryhmien taistelulentän, ja hänen mielestään näytti siltä, että muut taideaineet eivät halunneet rinnalleen uutta taideainetta, koska pelkäsivät oman asemansa huononevan. Siinä vaiheessa, kun draamakasvatus teki tuloaan Suomeen, suuri osa siihen perehtyneistä oli koulutukseltaan opettajia, teatterin ammattilaisia oli mukana vähän. Taiteen perusopetuksen alkamisen yhteydessä Pirjo Sinko kirjoitti:

Teatterialan ammattilaiset ilmaisevat opettajaan kohdistuvat vaatimukset kärkevästi: on parempi harrastaa teatteria vapaasti ilman opetusta kuin saada huonoa opetusta, huonoja tottumuksia, jotka joudutaan myöhemmin kitkemään pois (Sinko 1993, 48).

Samanlainen epäily on kohdistunut nähdäkseni myös ilmaisutaidon opetukseen. Epäilyjä lienee ollut myös toisin päin. Opettajat ovat epäilleet, että taiteilijoilla ei ole riittävästi pedagogisia taitoja lasten ja nuorten kanssa toimimiseen. Ehkä näistä syistä jonkinlainen juopa draamakasvatuksen ja teatterin välillä on ollut havaittavissa. Taideaineiden opettaminen, myös teatterin ja draaman, vaatii

opettajaltaan paljon sekä taitoja että tietoja. Teatterin opettaminen integroidusti muiden aineiden yhteydessä ei toteutunut ehkä juuri tästä syystä (ks. Steinius 1993, 67). Kun teatterikasvatustyöryhmä esitti teatterikasvatuksen toteuttamista muiden aineiden yhteydessä, se ei nähdäkseni riittävästi kiinnittänyt huomiota opettajien kouluttamiseen.

2.5 Taideaineita integroiva valinnainen ilmaisutaito

Edelleen voimassa olevissa vuoden 1994 opetussuunnitelmissa ilmaisutaidon asema aikaisempaan opetussuunnitelmaan nähden heikkeni. Uuden tuntijaon myötä ilmaisutaito oppiaineena hävisi lukiosta. Kuitenkin kunta- ja koulutason oman päätösvallan lisääntyminen on tuonut moneen peruskouluun valinnaisia ilmaisutaidon, teatteri- ilmaisun ja draaman kursseja. Teatteri näyttäytyy nykykoulussa sekä esittäjänä että osallistavana⁷. Ilmaisutaito sekä teatteri- ja draama voivat peruskoulun alimmilla luokilla (ala-asteella) toteutua ”läpäisyperiaatteella” eri aineiden yhteydessä, omaa paikkaa lukujärjestyksessä niillä ei ole. Peruskoulun ylimmillä luokilla (yläasteella) ne voivat toteutua valinnaisina oppiaineina tai koulun niin halutessa ne voivat olla pakollisia kaikille. Lukiossa teatterin ja draaman opetukseen voidaan käyttää soveltavia kursseja ja suorittaa draaman ja teatterin diplomi. (Grönholm 1994, 6) Joissakin lukioissa teatteria ja draamaa saatetaan opettaa myös äidinkielen syventävinä kursseina.

Koska teatteritaiteen alueeseen kuuluvaa opetusta voidaan peruskoulussa ja lukiossa toteuttaa valinnaisina ja soveltavina kursseina, koulut tekevät niille omat opetussuunnitelmansa ja nimeävät kurssit haluamallaan tavalla. Opetushallitus on kuitenkin julkaissut alaa opettavien opettajien avuksi kirjan *Ilmaisun monet kielet* (1994). Tässä teoksessa ilmaisutaidon ylitarkastaja Inari Grönholm toteaa ilmaisutaidon olevan taideaine, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin. Hänen esittämänsä ilmaisutaidon yleiset tavoitteet kuvaavat ilmaisutaidon aineena, jonka tavoitteena on kehittää esteettis- eettistä elämänsennettä, humanistista suhtautumista toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan sekä vuorovaikutustaitoja. Oppisisältöjen tavoitteissa teatterista puhutaan vähän.

Yksilöidymmissä tavoitteissa teatteri- ilmaisun eri osa-alueista kuitenkin puhutaan, esimerkiksi kehonkielestä, liikkeestä, eleistä, mimiikasta ja puheesta. Ilmaisun perusvalmiuksiksi esitetään keskittymistä, esiintymistä ja vuorovaikutustaitoja. Oppisisältöjen tavoitteissa näkyy pyrkimys eri taideojen in-

tegrointiin. Tavoitteena on muun muassa syventää eri taiteenalojen tuntemusta ja kehittää taiteiden välistä ilmaisua. Keskeisenä nähdään oppimisprosessi. Siinä ajatellaan yhdistyvän luovan ajattelun ja ilmaisun, esteettisten elämysten ja oimien kokemusten sekä arvellaan käsityksen omasta minästä ja maailmasta syvenevän. Opetuksen painopisteen tulee olla omassa tekemisessä ja elämyksellisyydessä. Ilmaisun opiskelun perusedellytyksenä todetaan olevan turvallinen ja saltilva ilmapiiri. (Grönholm 1994, 6–10)

Oppiaineen yleisiksi tavoitteiksi Grönholm esittää:

Kehittää eettistä ja esteettistä elämänasennettä; oppia ymmärtämään esteettisten ja eettisten valintojen merkityksiä; ymmärtää tunteita, elämän ilmiöitä ja ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita; kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja eri kulttuureja kohtaan; kehittää vuorovaikutustaitoja ja rohkaista monipuoliseen ilmaisuun; kehittää valmiuksia arvioida kriittisesti ja kehittää kykyä tulkita ja tunnistaa esteettisiä kvaliteetteja; oppia ymmärtämään kulttuurin kehittäminen ja vastaanottaminen elämänikäisenä prosessina. (Mt., 9)

Oppisisältöjen tavoitteiksi Grönholm esittää:

Kehittää ilmaisun perusvalmiuksia; keskittymistä, esiintymistä ja vuorovaikutuksen taitoja; harjoittaa tunnistamaan ja käyttämään kehon kieltä, liikettä, eleitä ja mimiikkaa ilmaisussa; harjoittaa käyttämään sanaa ja puhetta ilmaisussa; harjoittaa käyttämään visuaalisia keinoja, valoa, värejä, tilaa ja liikettä ilmaisussa; tutustuttaa teatteri-ilmaisuun ja teatterin toimintaan ja sen historiaan; syventää eri taiteenalojen tuntemusta ja kehittää taiteitten välistä ilmaisua. (Mt., 10)

Draaman ja teatterin lukiodiplomin suorittaminen on tullut mahdolliseksi vuonna 1999. Opetushallituksen ohjeissa opettajille ja opiskelijoille näkyvät diplomin suorittamisen tavoitteet ja arvioinnin kohteet. Tavoitteissa todetaan: *Draaman ja teatterin lukiodiplomin suorittamisen tavoitteena on aikaansaada taiteellisen oppimisprosessi, jossa pyritään: draamallisten ja teatteri-ilmaisullisten taitojen vahvistamiseen, kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen kartuttamiseen, itsearvioinnin kehittämiseen.* Oikeus tehdä lukiodiplomi on opiskelijalla, joka on suorittanut vähintään kaksi draaman ja teatterin tai ilmaisutaidon kurssia. (Draaman ja teatterin lukiodiplomi 1999–2000)

Mietintöjä, muistioita ja opetussuunnitelmia tarkasteltaessa näkyy, että ilmaisutaito valtakunnallisella tasolla on ollut eräänlainen kompromissi. Jaana Kuulu-

vainen kysyy artikkelissaan, onko ilmaisutaito puheviestintää, teatteria vai draamaa? Hän toteaa myös, että ilmaisutaidon oppisisällöissä on havaittavissa kaksi linjaa, puheviestintä ja draamallinen ilmaisu. (Kuuluvainen 1994, 87–92) Opetustavoitteisiin ja sisältöihin on kuulunut sekä erilaisia puheviestinnän taitoja ja tietoja, kuten neuvottelutaidot ja puheiden pitäminen, että teatteritaitteen alueeseen kuuluvia taitoja ja tietoja, kuten teatteriesityksen tekeminen ja teatterihistoria. Itsensä ilmaisemisen taitoja on tässä opetusajattelussa lähestytty tilanteiden hallinnan kautta. Draamakasvatus toi tullessaan alkuvaiheessa ajatuksen siitä, että ihmisen koko persoonallisuutta voidaan kehittää teatterinomaisin keinoin. Nykyään draamakasvatuksen yksi keskeinen tavoite on maailman ja sen merkitysten tutkiminen. Tämä tavoitteiden moninaisuus on näkynyt esimerkiksi ilmaisutaidon oppikirjoissa ja yliopistojen opettajankoulutuksessa, jossa alan erikoistumisopintojen nimenä on ollut puhe- ja ilmaisukasvatus. Tavoitteiden holistisuus on näkemykseni mukaan tehnyt ilmaisutaidosta oppiaineena epäselvän. Kun se on kattanut alleen kaiken, sen ei ole koettu kuuluvan kumpaankaan, ei taiteisiin eikä puheviestintään. Tuntitasolla opettajat ovat itse päättäneet, mitä tämän aineen sisällä ovat opettaneet.

2.6 Varhaiset vaikutteet draamakasvatuksesta

Kuten edellä olen kuvannut, päättäjät ja asiantuntijat kävivät 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla keskustelua ilmaisutaidon ja teatterikasvatuksen asemasta koulussa. Suomessa alkoi tuolloin olla jonkin verran tietoa draamakasvatuksesta. Asiaan perehtyneitä ihmisiä oli toki maassamme aikaisemminkin ollut. Hannu Heikkinen ja Raimo Vähänikkilä (2000, 27) puhuessaan 1970-luvun puolivälistä toteavat, että tällöin olimme Suomessakin ajan hermolla. Draamakasvatuksen tuntemus ja osaava käyttö oli maassamme nähdäkseni kuitenkin tuolloin vielä vähäistä. Brian Wayn pitämien kurssien ansiosta tietämys ja kiinnostus alaan alkoi vähitellen kasvaa. Hänen kirjansa *Development through Drama* (1967) julkaistiin suomeksi lähes kymmenen vuotta ilmestymisensä jälkeen vuonna 1976 nimellä *Luovatoiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Draamapedagogiikan vaikutteet tulivat meille aluksi Englannista, jonkin verran otimme mallia myös muista Pohjoismaista.

Wayn vaikutus suomalaisen draamapedagogiikan kehitykseen oli vahva. Hän oli alkujaan tehnyt teatteria lapsille (Braanaas 1988, 62). Draamakasvatuksen alueella hänen oppi-isänsä oli Peter Slade, ja häneltä saamiensa vaikutteiden kautta Way

lukeutuu englantilaisen reformipedagogiikan edustajiin (Pusztai 2000, 157). Wayn toiminnassa näkyy Heikkisen ja Vähänikkilän mukaan (2000, 29) Deweyn progressiivinen pedagogiikka, jolloin opetus ei pohjaa ulkoa opittavaan tietoon, vaan rakentuu oppilaan oman aktiviteetin, kokemuksen ja tekemisen varaan. Wayn tavoitteena on kehittää ihmisen koko persoonallisuutta draamakasvatuksen avulla. Lähtökohtana on oppilaan oma minä. *Opetus kohdistuu yksilöihin, draama yksilöiden yksilöllisyyteen, jokaisen inhimillisen olennon ainutlaatuisuuteen* (Way 1976, 15).

Wayn mukaan oppiminen draamakasvatuksessa etenee omien edellytysten löytämisestä näiden edellytysten vapauttamiseen ja toteuttamiseen ja vähitellen ympäristön herkkään tiedostamiseen ja kokemusten rikastuttamiseen ja laajentamiseen välittömän oman ympäristön ulkopuolelle. Harjoitettaviin alueisiin kuuluvat keskittyminen, aistit, mielikuvitus, fyysinen minä, puhe, tunteet ja äly (Way 1976, 25). Pusztai (2000, 159–161) osoittaa Wayn saaneen draamatyöskentelyynsä vaikutteita Stanislavskin näyttelijäntyön kehittämisen metodista. Way tiivistää kirjansa keskeistä sisältöä seuraavasti:

...draamaharjoituksissa on jatkuvasti ollut punaisena lankana jokaisen yksilön luonnollisen ja orgaanisen kehityksen auttaminen siten, että hän oppisi löytämään ja hallitsemaan omat edellytyksensä ja mahdollisuutensa sekä saavuttamaan herkän ja luottavaisen suhteen ympäristöönsä. (Way 1976, 288)

Vaikka Wayn työskentely pohjautuu Stanislavskin metodiin, heidän tavoitteensa ovat erilaiset: Stanislavski pyrkii näyttelijän Way ihmisen kehittämiseen. Draaman pedagoginen käyttö ihmisen koko persoonallisuuden kehittämiseen on noussut korostuneesti esiin Wayn draamametodia koskevissa pohdinnoissa. Rasmussen toteaa, että Wayn kirjoituksissa esiintyvä teatterin tekemisen osuus on unohtunut. Hänet on tunnettu erityisesti harjoitusmateriaalistaan. Wayn kirjassa, josta tuli laajasti luettu ja vaikutusvaltainen, korostuu tämä osuus. Mutta kirjan loppupuoleen, joka käsittelee improvisaatiota ja näyttelystä, on kiinnitetty vähemmän huomiota. (Rasmussen 1991, 17) Hyvin vähän tunnettu on Wayn kirja *Audience Participation. Theatre for young people* (1981). Way haluaa suojella lapsia ja nuoria ennenaikaiselta yleisölle esiintymiseltä. Tämän on usein tulkittu tarkoittavan kielteistä suhtautumista esitysten valmistamiseen. Way arvelee, että katsojat häiritsevät keskittymistä, ja draaman tekemisestä keskittyminen siirtyä esittämiseen (ks. esim. Pusztai 2000, 158).

Draamakasvatusta ei Wayn näkemyksen mukaan pitänyt toteuttaa omana oppi-

aineenaan, vaan draama voi olla hyödyllinen väline muiden aineiden opetuksessa. Tämä on mahdollista kuitenkin vasta silloin, kun ensin on saatu käsitys tästä välineestä, ja vain silloin, kun draama on mukana omilla ehdoillaan ja omine oikeuksineen (Wayn 1976, 19). Tämä Wayn ajatus on ehkä osaltaan vaikuttanut siihen, ettei teatteria esitetty omaksi oppiaineekseen suomalaisen kouluun. Toisaalta samanaikaisesti alettiin keskustella myös eri aineiden integroinnista, johon draamakasvatus sopii metodina hyvin. Wayn mukaan teatteri voisi olla oma oppiaineensa, mutta teatterin tekeminen hänen nähdäkseen kiinnostaisi ehkä vain muutamia (mt., 19). Wayn näkemys draamakasvatuksesta vaikutti Suomessa pitkään, aina 1980-luvun lopulle. Vaikka Gavin Boltonin kirja *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) ilmestyi suomeksi jo 1984, lähti prosessidraaman työskentelytapa maassamme hitaasti liikkeelle. Vasta 1980-luvun lopulla alettiin vilkkaammin keskustella eri suuntauksista ja oltiin enenevässä määrin tietoisia eri suuntausten välisestä debatista maailmalla.

2.7 Termien vakiintumaton käyttö

Muistioista ja mietinnöistä ei tyhjentävästi käy selville, miten oppiaineen nimeksi tuli ilmaisutaito. Reformipedagogiikan mukanaan tuomaa uudenlaista teatterin tekemistä amerikkalaisissa ja englantilaisissa koulussa alettiin kutsua draamaksi. Mahdollisesti myös toiminnalle annetun nimen kautta haluttiin erottaa vanhasta kouluteatteritraditiosta. Englanninkielisissä maissa teatterin keinoja soveltavasta toiminnasta koulussa on käytetty *draama*-nimitystä eri versioina, kuten *Drama in Education*, *Educational Drama* ja *Drama Education*. Suomenkielessä sana draama on liitetty ja liitetään ehkä monesti vieläkin kirjallisuuteen. Jo ensimmäisen alaa käsittelevän kirjan suomentamisessa tuli esiin termiongelman. Tintti Karppinen, joka suomensi Brian Wayn kirjan *Development through Drama*, käänsi kirjan nimeksi *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Esipuheessaan Karppinen toteaa:

Toivottavasti tämä kirja pystyy myös osaltaan poistamaan niitä monia väärinkäsityksiä ja ennakkoluuloja, joita käsite ”luova toiminta” on herättänyt. Uudesta termistä huolimatta itse ajatus on hyvinkin vanha, ja monet opettajat ovat työssään käyttäneet samantyyppisiä menetelmiä vaikka eivät ole koskaan kuulleet puhuttavankaan luovasta toiminnasta (Karppinen 1976, 9).

Karppinen otti englanninkielisen ilmaisun *Drama in Education* vastineeksi termin *luova toiminta*. Mallina hän piti Ruotsissa käyttöön tullutta nimikettä *skapande verksamhet*. Myöhemmässä kirjoituksessaan hän toteaa, että ilmaisun *luova toiminta* käyttöön ottoon vaikutti myös draama-sanan alkuperäinen kreikkankielinen merkitys *toiminta* (Karppinen 1993, 83). Wayn kirjan liitteessä, jossa selvitetään terminologiaa, luova toiminta määritellään seuraavasti:

Ihmisen aisteihin, älyyn, mielikuvitukseen ja eri ilmaisukeinoihin perustuva toiminta, joka opetusmenetelmänä pyrkii mm. kehittämään oppilaiden koko persoonallisuutta, heidän sosiaalisuuttaan sekä kykyään itsenäiseen ajatteluun ja työskentelyyn (Way 1976, 319).

Myös sanat *draama* ja *pedagoginen draama* saavat jo Wayn kirjan suomennoksessa sisällöllisen tulkinnan. Tämän tulkinnan mukaan draama on luovan toiminnan alue, jossa käytetään erityisesti improvisaatiota metodina. Toisaalta draama-sanana notataan olevan usein synonyyminen sanalle *luova toiminta*. Ilmaisua *pedagoginen draama* pidetään ruotsinkielisten termien *dramapedagogik* ja *pedagogiskt drama* suomenkielisenä vastineena. Mahdollisina pidetään myös ilmaisuja *luova toiminta opetusmetodina* tai *draama opetusmetodina*. (Way 1976, 319) Lähes kaksikymmentä vuotta myöhemmin Erkki Laakso puolestaan sanoo käsitteen *dramapedagogiikka* olevan kokoava käsite. Siihen sisältyy hänen mukaansa sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. *Pedagoginen draama* hänen mukaansa taas on pedagogista toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin. (Laakso 1994, 43) Østern (1994, 43) toteaa *draaman olevan oppiaine*, jonka ydin on teatteritaiteessa, se on teatterin keinojen pedagogista käyttämistä. Myöhemmässä artikkelissaan Østern (2000, 4) sanoo *draamapedagogiikan* (Drama Education) olevan yliopistollisen taide- ja kulttuuriaineen nimi. Kouluaineen nimi hänen mukaansa voisi olla pelkästään sana draama. Toimittamassaan ilmaisutaidon opetusta käsittelevässä kirjassa Grönholm (1994, 6) käyttää ilmaisutaidon asemesta sanaa draama ja perustelee valintaa: *draama kuvaa parhaiten ilmaisukasvatuksen päämääriä ja uutta käsitystä taideaineiden holistisesta olemuksesta*.

Draama on aihekokonaisuus, joka voi peruskoulun ala-asteella toteutua taide- ja taitoaineissa sekä äidinkielessä aineiden välisenä yhteistyönä. Peruskoulun yläasteella draama voi olla valinnainen oppiaine tai koulun niin halutessa myös kaikille pakollinen. — Lukiossa taas draamaopetukseen voidaan käyttää sovelta-

via kursseja, jolloin koulu voi nimetä kurssin haluamallaan tavalla (Grönholm 1994, 6).

Teatterikasvatus saa määrittelyn Teatterikasvatustyöryhmän muistiossa:

Teatterikasvatus on ihmisen oppimista ympäröivän todellisuuden jäsentämiseen, oman persoonan ja elämäntapsomuksen rakentamiseen teatteritaiteen avulla (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 33; ks. myös Airaksinen 1986, 158–165).

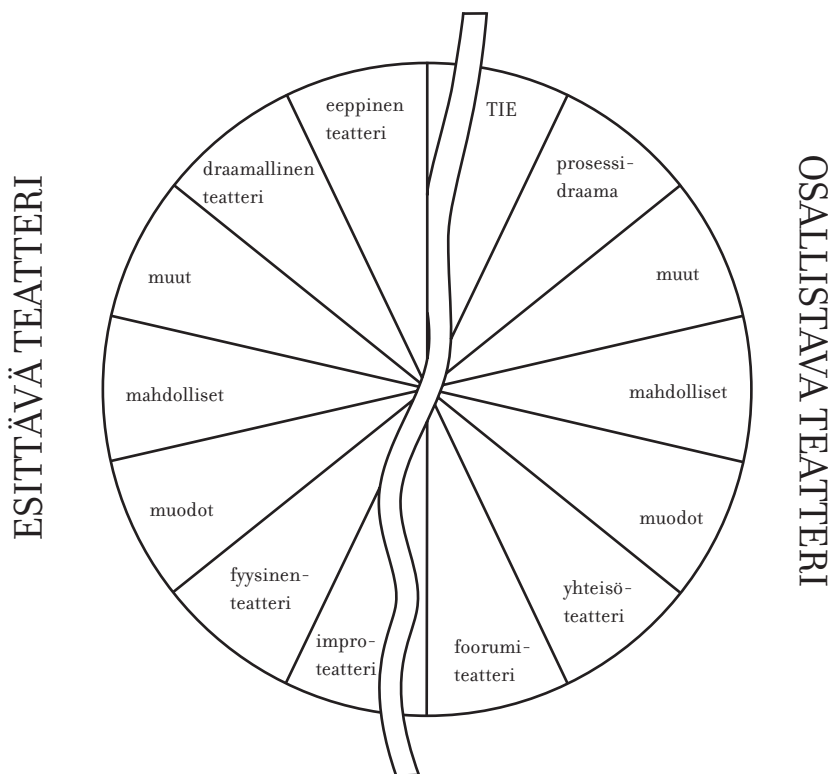
Ilmaisutaito oppiaineen nimenä on häviämässä. Tilalle on mahdollisesti tulossa joko draama tai teatteri tai yhdistelmä draama ja teatteri. Kuten aikaisemmin totesin, draamakasvatuksella (Drama Education) on pitkät perinteet anglosaksisessa koulumaailmassa, juuret ulottuvat 1900-luvun alkupuolelle (ks. esim. Rasmussen 1991, 8–17). Meillä draamakasvatuksen vaikutus alkoi lähes puoli vuosisataa myöhemmin, sillä kouluteatteri sekä puheen ja lausunnon opetus antoivat tilaa draamakasvatukselle vasta 1970-luvulla.

Termit ovat saaneet eri ihmisten käytössä erilaisen sisällön. Mitä sanan draama erilaisilla johdannaisilla kulloinkin tarkoitetaan? Valikoima on laaja: draamapedagogiikka, pedagoginen draama, draamakasvatus, kasvatuksellinen draama, prosessidraama, draamaprosessi, luokkahuonedraama, sosiadraama ja psykodraama. Sekaannusta ovat lisänneet vakiintumattomat suomalaista alkuperää olevat termit: luova toiminta, luova ilmaisu, luova ilmaisutoiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus ja kokonaisilmaisu. Käytössä on myöskin teatteri-sanasta luotuja käsitteitä: teatteri-ilmaisu, teatterikasvatus, lapsiteatteri, lastenteatteri, nuorisoteatteri, kouluteatteri ja teatterileikki. Käytössä on myös lyhenteitä kuten DIE ja TIE⁸. Valikoima on vieläkin laajempi. Olen ottanut tässä esiin yleisesti käytettyjä termejä. Kuten edellä olevasta voi huomata, monet ovat pyrkineet antamaan termeille sisällöllisiä täsmennyksiä.

Rajaan tämän tutkimuksen ulkopuolelle laajan termien selvitystyön, jota pidän kyllä tarpeellisena. Tässä tutkimuksessa koko aluetta kattavana yläkäsitteenä käytän sanaa teatteri. Jaan sen teoreettisesti kahteen osa-alueeseen: toisaalta siihen osaan teatteritoimintaa, jossa on yleisö, joka ei fyysisesti ota osaa näyttämön tapahtumiin, ja toisaalta sellaiseen teatteritoimintaan, jossa ei voi vetää rajaa yleisön ja esiintyjien välille, vaan kaikki osallistuvat myös fyysisesti toimintaan. Ensin mainittua osaa voi tarkemmin kutsua esittäväksi teatteriksi ja toista osaa osallistavaksi teatteriksi⁹. Raja näiden kahden teatterimuodon välillä on häilyvä,

ja tarpeellinen ehkä vain selkeyttämään ajattelua. Molempiin osa-alueisiin kuuluu suuri joukko erilaisia toimintamuotoja. Kuvaan hahmottelemani jaottelua kaaviossa 1.

TEATTERITAITEEN KENTTÄ



Kaavio 1. Teatteritaiteen kenttä.

Draamakasvatuksen sijoitan osallistavan teatterin muotoihin, ja käytän siitä jatkossa joko juuri ilmaisua draamakasvatus tai joissakin yhteyksissä pelkästään sanaa draama. Käytän näitä sanoja synonyymisesti. Ilmaisukasvatus niissä kouluissa, joissa sitä tutkin, toimi paljon osallistavan teatterin tavoin, mutta toisen koulun jatkokurssi päättyi esittävään teatteriin. Tällaisesta tavasta tehdä teatteria on alettu käyttää nimitystä devised theatre (kts. esim. Kjølnner 2001, 73–90).

Molemmissa teatterin muodoissa mukanaolija voi kokea Deweyn *an experience* -kokemuksiksi nimeämiä kokemuksia. (Ks. sivut 73–75) Tämän näkemyksen mukaan näissä tilanteissa kyseessä on teatteritaide. Molemmat teatterin muodot voivat siis tässä suhteessa olla yhtä arvokkaita. Joissakin teatterin muodoissa molemmat, sekä esittävä että osallistava teatteri, ovat mukana. Esimerkiksi Theatre in Education on tällainen toimintamuoto.

3 Tutkimuksen näyttämöt ja toimijat

3.1 Aluksi

Tutkimusta suunnitellessani päädyin siihen, että haluan pitää erillään tutkijan ja opettajan roolini. Halusin tutkia oppilaiden kokemuksia, mutta en omaan opetukseeni liittyen. Katsoin kuitenkin tarpeelliseksi mennä paikan päälle kokemaan, näkemään ja kuulemaan, mitä tutkimuskohteessani tapahtuu. Osallistuvana havainnoijana kouluun mennessäni olin samassa asemassa kuin etnografinen tutkija. Kouluetnografiaa koskevissa kirjoituksissa näkyy mainintoja siitä, että tutkijoiden ei ole helppo päästä sopiviin tutkimuskohteisiin. Ulla-Maija Salo kuvailee oman tutkimuksensa alkuvaihetta todeten että, ensimmäinen hänen tiedustelemansa opettaja ei suostunut osallistumaan tutkimukseen. Toinen hänen tiedustelemansa opettaja selitti kieltäytymistään, että *häntä häiritsee, jos luokassa on joku vieras*. (Salo 1999, 35–36) Lopulta Salo onnistui löytämään sopivan tutkimuskohteen. Minun tutkimusprojektilleni avautui kuitenkin helposti mahdollisuus päästä mukaan ilmaisutaidon tunneille.

Etnografinen tutkija havainnoi kentällä ollessaan ihmisten toimintaa ja puhetta näiden arkiympäristössä ja kysyy mielessään, mitä täällä tapahtuu ja mikä on tärkeää näille ihmisille heidän elämässään (Saarnivaara 1998, 190). Näitä asioita kysyin minäkin mielessäni ilmaisutaidon tunneille mennessäni ja niille osallistuessani. Vaikka olin opettanut draamaa ja tehnyt teatteria usean vuoden ajan, ja ryhmissäni oli ollut eri-ikäisiä lapsia ja nuoria, olin toiminut koulun ulkopuolella. Minun olisi ollut vaikea ymmärtää oppilaiden kokemusta, jos en olisi tutustunut siihen maailmaa, jossa he ilmaisutaitoa opiskelevat ja josta heidän kokemuksensa nousivat.

3.2 Tutkimuksessa mukana olleet koulut

Tutkimuksen kenttävaihe tapahtui lukuvuosina 1995–1996 ja 1996–1997. Seurasin tuona aikana ilmaisutaidon opetusta kahdessa pääkaupunkiseudun yläasteen koulussa¹⁰. Ilmaisutaito oli molemmissa kouluissa valinnainen oppiaine, joka

oli ollut toisessa koulussa valinnaisena aineena viisi ja toisessa kaksi vuotta. Toinen kouluista oli yksi pääkaupunkiseudun suurimmista yläasteista; siinä oli useita rinnakkaisluokkia. Kutsun sitä jatkossa Kalevan kouluksi. Se sijaitsee alueella, jossa opettajan kertoman mukaan kaikki sosiaaliluokat ovat edustettuina. Koulurakennus on 1970-luvulta. Kun menin sinne ensimmäistä kertaa, sain vaikutelman, että koulurakennus oli käytössä kulunut ja ehkä siitä syystä näytti harmaalta ja ankealta. Koulu oli profiloitunut kansainvälisyyteen.

Toinen kouluista oli kooltaan keskikokoinen. Kutsun sitä jatkossa Sammon kouluksi. Se sijaitsee alueella, jossa koulun opettajat kertoivat olleen runsaasti sosiaalisia ongelmia. Ilmaisutaidon opettaja sanoi enemmistön asukkaista kuuluvan keski- ja alempaan sosiaaliluokkaan. Koulurakennus oli melko uusi, noin kymmenen vuoden ikäinen. Kouluun ensikertaa tullessani sain vaikutelman kodikkaasta, siististä, mutta myös ahtaasta koulusta. Koulu oli ollut esillä tiedotusvälineissä kokeilevana ja uudistuvana kouluna. Se oli ollut mukana erilaisissa kehittämishankkeissa, jotka olivat opettajan mukaan vaikuttaneet koulun toimintaan myönteisesti. Se oli profiloitunut luonnontieteisiin. Kummassakin koulussa oli eri etnisiä ryhmiä edustavia oppilaita. Myös tutkimuksessa mukana olleissa ryhmissä oli joitakin maahanmuuttajaoppilaita. Kummankaan koulun yhteydessä ei ollut lukiota.

Molemmissa kouluissa ilmaisutaidon tunnit pidettiin pääsääntöisesti auditorion näyttämöllä. Mielestäni auditoriot soveltuivat tähän tehtävään melko hyvin. Ne olivat avoimia tiloja, joissa ei ollut pulpetteja eikä muuta tavaraa toimintaa häiritsemässä ja niissä oli valmiina näyttämövalot. Toiminta saattoi olla äänekätkäkin, koska muut opetustilat olivat kaukana. Sammon koulun auditorion näyttämö oli suurempi, ja siksi se antoi paremmat mahdollisuudet fyysisten harjoitusten käyttöön. Tilaa oli riittävästi koko ryhmän yhtäaikaiseen toimintaan. Heino-nen (2000, 178) kirjoittaa tyhjän tilan merkityksestä draamatyöskentelyyn päiväkodin lasten draamatoimintaa koskevassa tutkimuksessaan: *Liikkuvat lapset täyttävät tyhjän tilan; sitä pitää olla paljon, että tarinan fyysistäminen on mahdollista. Mielikuvitus ja taidot rajaavat tilan käyttöä, eivät huonekalut.* Samanlainen ison tyhjän tilan tarve oli myös tutkimuksessa mukana olleilla ryhmillä. Kun ilmaisutaidon kurssit pidettiin näyttämöllä, tuli näyttämö tilana tutuksi oppilaille. Näyttämölle meno ja siellä olo ei kurssin jälkeen ole oppilaille outoa. Näyttämöllä kurssitilana oli myös ongelmansa. Opettajat joutuivat tuomaan kaiken tarvitsemansa aina mukanaan, koska säilytystiloja ei ollut. Musiikin käyttöä varten auditorioissa oli laitteet, mutta kaukana katsomon takana tekniikkakopissa. Niiden käyttö oli käytännössä mahdotonta, opettajat käyttivät kasetti- tai cd-soittimia. Molem-

milta näyttämöiltä oli myös mahdollista pudota, Sammon koulussa alle metrin, Kalevan koulussa toista metriä. Tämä mahdollisuus asetti omat rajansa toiminnalle. Vaikka toiminta oli kokonaisvaltaista ja usein niin fyysistä, että oppilailla oli hiki, eivät oppilaat vaihtaneet vaatteita ilmaisutaidon tunneille tullessaan.

3.3 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten. Heitä oli kaikkiaan 129, joista tyttöjä 58 ja poikia 71. Ryhmiä oli yhteensä kuusi: viisi peruskurssiryhmää ja yksi jatkokurssiryhmä. Yhden ilmaisutaidon kurssin kesto oli 38 oppituntia. Yksi opintojakso kesti seitsemän viikkoa, kaikissa tapauksissa yhden jakson viikot eivät kuitenkaan sijoittuneet peräkkäin, vaan väliin saattoi tulla jokin muu jakso. Viikossa ilmaisutaitoa oli yksi kaksois- ja yksi kolmoistunti molemmissa kouluissa. Tunnit sijoituivat lukujärjestyksessä joko aamutunteihin tai iltapäivään.

Oma kokemukseni kertoi, että ryhmät ovat aina hyvin erilaisia. Paremman kuvan ja ymmärryksen saamiseen katsoin tarvitsevani useamman ryhmän. Syrjaläinen (1994, 79) toteaa kouluetnografiasta puhuessaan olevan hyvin tyypillistä, että tutkija sisällyttää hankkeeseensa useampia erilaisia koulu yhteisöjä säilyttääkseen oman valppautensa. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli saada kuva oppilaiden kokemuksista ilmaisutaidon opiskelussa. Tarkoituksena ei ollut vertailla eri ryhmiä ja niissä syntyneiden kokemusten eroja. Jos olisin etsinyt eri ryhmien välisiä eroja, olisi tutkimusasetelman pitänyt olla toisenlainen. Tutkiessaan tanssin opetusta yhdysvaltalaisessa koulumaailmassa Susan W. Stinson (1997, 50) otti tutkimukseensa mukaan kolme koulua. Tässä tutkimuksessa mukana olleet ilmaisutaidon ryhmät olivat varsin erilaisia, jo sukupuolijakauma vaihteli suuresti. Ääripäinä olivat ryhmät, joissa toisessa oli kaksi poikaa ja loput tyttöjä, ja toisessa oli neljä tyttöä ja loput poikia. Palaan ryhmien suuren määrän aiheuttamiin ongelmiin aineiston analysoinnin yhteydessä sivulla 84–85.

3.4 Tutkittavat elivät elämänsä murrosvaihetta

Tutkimusongelmasta kirjoittaessaan Grönfors toteaa, että muuan tärkeimmistä seikoista tutkimuskohteen valinnassa on tutkijan henkilökohtainen mielenkiin-

to. *Kvalitatiivinen tutkimus vaatii paljon tekijältään, ja jotta tutkija todella panisi siihen kaikki henkilökohtaiset resurssinsa, hänen on oltava kiinnostunut tutkimuskohteesta* (Grönfors 1985, 40). Minulta on tutkimuksen aikana silloin tällöin kysytty, miksi valitsin juuri yläasteikäiset tutkimuksen kohteeksi. Vaikuttimena oli ensisijaisesti mielenkiinto tätä ikäryhmää kohtaan. Kuitenkin myös käytäntö ratkaisi. Lukiolaisilla olisi todennäköisesti ollut jossain määrän parempi kyky eritellä omia kokemuksiaan, mutta silloin olisin kohdannut jo valikoituneen joukon. Yläasteella on koko ikäluokka. Tosin tutkin valinnaista ilmaisutaidon opetusta, oppilaat olivat siis itse valinneet ilmaisutaidon opiskelun. Ala-asteella ilmaisutaitoa oppiaineenä ei ole. Olen ollut paljon tekemisissä yläasteikäisten kanssa. Ryhmät, joita olen ohjannut, ovat enimmäkseen kuuluneet tähän ikäluokkaan. Murrosikä ei aina ole helppo nuorelle eikä hänen ympäristölleen. Toimiminen tämän ikäryhmän kanssa on haasteellista ja antoisaa. Välillä tunteet ”käyvät kuumina” molemmin puolin. Tämä ikäryhmä sopi tutkimukseeni: se oli kiinnostava ja haasteellinen.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat 7–9-luokkalaisia, siis noin 13–15-vuotiaita. Jari-Erik Nurmi (2000, 257) jaottelee nuoruuden kolmeen vaiheeseen, varhaisnuoruuteen (11–14 ikävuotta), keskinuoruuteen (15–18) ja myöhäisnuoruuteen (19–25). Nuoret, kuten aikuisetkaan, eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan jokainen nuori on oma persoonansa ja elää nuoruuttaan omalla tavallaan. Risto Vuorinen mukaan elämän toisella vuosikymmenellä kehitys on jo niin yksilöllistä ja kirjavaa, että monet tutkijat pitävät nuoruusiän vaihekohtaista kuvausta mahdottomana (Vuorinen 1992, 214). Nuorilla on myös tietystä elämäntilanteesta – kuten ilmaisutaidon opiskelussa – erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat heidän aiempaan elämänhistoriaansa¹ (Nurmi 2000, 265). Nuoruusvaiheen edetessä lapsesta muotoutuu aikuinen, mutta nuoruus ei ole elämän välivaihe, vaan samalla tavoin tasavertainen vaihe elämänkaaressa kuin lapsuus ja aikuisuus.

Puhuessaan lapsuudesta Dewey käyttää ilmaisua kypsymättömyys (immaturity). Hän tähdentää ilmaisun olevan sisällöltään positiivinen. Se sisältää kasvun mahdollisuuden ja kyvyn sekä voiman siihen. Dewey myös toteaa, että aikuisen tulisi tulla lapsen kaltaiseksi joihinkin älyllisiin ja moraalisiin ominaisuuksiin nähden (Dewey 1916/1964, 42). Törmä (1996, 80) tulkitsee Deweyn tarkoittavan, että ihmisen elämänkaarta ei voida ymmärtää mekanistisesti jatkuvaksi kehitykseksi puutteellisesta täydelliseksi. Nuoruudesta puhutaan ”elämän toisena mahdollisuutena”. Vuorinen (1992, 216) sanoo tämän tarkoittavan, että nuorella on tilaisuus uudelleen kohdata lapsuudessa esiin nousseet ongelmat ja ratkaista ne uusin keinoin. Lapsuus ja nuoruus ovatkin persoonallisuuden rakentumisen

kannalta tärkeimmät ajanjaksot elämänkaareissa. Nurmi (2000, 256) toteaa, että nuoruuden aikana yksilö kehittyy fyysisesti aikuiseksi, oppii keskeiset yhteisössä tarvittavat taidot, itsenäistyä, etsii ja valitsee aikuisuuden roolit ja muodostaa käsityksen itsestään.

Ihminen on kokonaisuus, jossa eri olemuspuolet, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen, vaikuttavat toisiinsa. Nurmi (mt., 256) korostaakin nuoruusiän olevan moninainen kehitysvaihe, jossa vaikuttavat monet biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Murrosikäinen oppilas käy läpi kokonaisvaltaista muutosta. Hormonitoiminnan muutokset johtavat ulkoiseen muutokseen ja nuoruuden edetessä sukupuoli-kypsytyteen ja seksuaaliseen heräämiseen. Tämä muutos koskee koko persoonallisuutta. Ilmaisutaidon opetus on kokonaisvaltaista toimintaa ja usein myös fyysistä. Nuorten fyysisen kehityksen muutosvaihe osuu siihen ikävaiheeseen, jota tutkittavani elivät tutkimuksen aikana. Kehon kasvu ja sukupuolisen kypsytyden saavuttaminen muuttavat lapsen suhdetta paitsi ympäristöönsä myös omaan itseensä (Nurmi 2000, 256). Biologinen murrosikä ajoittuu suurimmalta osaltaan ajankohtaan, jolloin nuoret käyvät yläastetta. Tytöillä kasvupyrähdys tapahtuu 12–13 vuoden ikäisenä, pojilla keskimäärin 14 vuoden ikäisenä. Poikien äänenmurros ajoittuu kasvupyrähdysten kanssa samaan ikävaiheeseen. Puberteetin ensimmäiset muutokset ilmaantuvat pojilla 9–13 vuoden iässä ja sukupuolisen kypsytyden he saavuttavat 13–17-vuotiaina. Tytöillä tämä kehitysvaihe ajoittuu 10–16 vuoden ikään. (Aaltonen et al. 1999, 55–62)

Nuoruuden kehitykselle luovat pohjan erityisesti biologinen kehitys ja fyysinen kasvu, jotka muuttavat yksilön suhteen omaan itseensä ja ympäristöönsä. Ne luovat myös uusia haasteita ja valmiuksia oman elämän ohjaamiselle (Nurmi 2000, 261).

Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden päiväkirjoista käy selville, että nuoret kyselevät, kuka minä olen, ja ovat huolissaan siitä, mitä muut heistä ajattelevat. Ruut toteaa päiväkirjaansa: *Opin tekemään kaikenlaisia esityksiä häpeämättä itseäni.* Vuokko taas kirjoittaa: *Ajattelin, että en olekaan toisten mielestä ihan tyhmä niin kuin luulin.* Murrosikäisen oppilaan keho käy läpi muutosta, ja hän saattaa tuntea jopa vierautta omaan olemukseensa. Myös seksuaalinen herääminen tekee ikävaiheesta hyvin herkän, eikä poikien ja tyttöjen toimiminen ongelmitta yhdessä ole itsestään selvää. Tutkimukseen osallistunut Pinja kirjoittaa:

Ei enää jännitä niin paljon. Oppii tuntemaan ryhmässä olijoita ja tuntuu jo luontevammalta. Tuli mieleen asia, että enää ei poikia huomaa poikina niin paljon vaan

ihmisinä... Olen ainakin oppinut rohkaisemaan itseni ja toimimaan ryhmässä kuin ryhmässä, oli siinä sitten poikia tai tyttöjä.

Nuoruusiässä oma itse on vielä kokoelma erilaisia osarepresentaatioita. Hajanainen itse ilmenee ”splitteinä”, erilleen lohkottuina sisäistyneinä kuvina itsestä ja itselle merkityksellisistä ihmisistä. Tästä johtuu nuoren ihmisen käyttäytymisen paradoksaalisuus; nuori ihminen voi esimerkiksi rakastaa ja vihata vanhempiaan tai opettajiaan sen mukaan, mikä on hänen oma tunnetilansa. Tunteet eivät vielä ole integroituneet kokonaisuudeksi kuten terveellä aikuisella ihmisellä. (Siltala 1988b, 95–96) *Nuoren elämään kuuluvat aina vahvat tunteet. On ymmärrettävä, että tunteet vaihtelevat, viha voi muuttua rakkaudeksi, epätoivo toivoksi* (Aaltonen et al. 1999, 133).

Nurmi (2000, 257) varoittaa, että yksinkertaistukset eivät auta ymmärtämään nuoruusiän kehityksen luonnetta. Hän pitää nuoruusiän kehitystä monimutkaiseksi tapahtumana ja pitää hyvänä esimerkkinä yksinkertaistamisesta kysymystä siitä, missä määrin nuoruus on kuohuntaa ja kriisejä sisältävä elämänvaihe. Siltala kuitenkin toteaa, että nuoruus on ikävaihe, jolloin protestoidaan vanhempia, opettajia ja muita auktoriteetteja vastaan. Tässä ikävaiheessa solmitaan vahvoja ystävyyssuhteita ikätovereihin. Nuori rakentaa omaa yksilöllisyyttään, omaa identiteettiään ja hakee suhdettaan muihin ihmisiin ja maailmaan. Nuoren minäkäsitys on yhteydessä sosiaaliseen kehitykseen, joka puolestaan vaikuttaa sekä moraaliseen että itsetunnon kehitykseen. Erilaiset nuorisotyylit ovat osa nuorisokulttuuria. Niiden avulla nuoret ilmaisevat symbolisesti ikäpolvien välistä ristiriitaa ja kuulumistaan tiettyyn ryhmään tai nuorisokulttuurin lajiin. Siltala toteaa, että ideologia on voimakas narsistinen tuki nuoren itse ollessa vielä hajanainen. (Siltala 1988b, 96) Vuorinen (1992, 217) painottaa ikätoverisuhteiden olevan nuorilla minuuden tuottamisen tukena samoin kuin hoitajat ovat sitä lapsilla. Tutkimuksessa mukana ollut Heidi olisi ehkä halunnut ilmaisutaidon ryhmän muodostuvan yhtenäiseksi ryhmäksi, johon olisi voinut samaistua: *Vähän jäi harmittamaan ettei ryhmällä ole ”henkeä” kurssin ulkopuolella.*

3.5 Kentälle pääsy ja nuorten tutkiminen

Kaksi opettajaa suostui ottamaan minut ilmaisutaidon tunneilleen. He olivat osallistuneet ilmaisukasvatuksen pätevyitysmiskoulutukseen Jyväskylän yliopistossa. Olin ollut tätä koulutusta suunnittelemassa ja toimin yhtenä koulutuskokonaisuu-

den opettajana. Pidin tutkimuksen kannalta tärkeänä, että ilmaisutaitoa opettivat opettajat, joilla oli pätevyys kyseisessä aineessa, ja että heillä oli myös kokemusta ilmaisutaidon opettamisesta. Osallistuvasta havainnoinnista Syrjälä ja Numminen (1988, 84) toteavat, että kenties tärkein asia tämän kaltaisessa tutkimuksessa on löytää ja päästä sopivaan tutkimuskohteeseen. Tutkija on läsnä tuntitilanteessa pitkiä ajanjaksoja, tällainen tilanne on vaativa kaikille osapuolille.

Tutkimustehtävä ratkaisee havainnoinnin teon tarpeen eikä määrää ole helppo arvioida (Syrjäläinen 1994, 85; ks. myös Salo 1999, 40–42). Koska pyrin pääsemään sisälle tutkittavien maailmaan, katsoin tarvitsevani siihen aikaa. Melko säännöllinen läsnäolo oli tarpeen myös siksi, että silloin läsnäoloni oli luonnollinen osa ilmaisutaidonopiskelua. Itse arvioin, että osallistumalla joka toiselle tunnille pysyisin tapahtumien kulussa mukana ja pystyisin havaitsemaan ryhmän toiminnassa tapahtuvat muutokset ja taitojen kehittymisen.

Saarnivaara esittää, että tutkimuksen tekemiseen liittyy aina vallankäyttöä, koska tutkija määrittelee temaattisen intressin ja kohtaamistavan. Tavoitteena on kuitenkin luoda mahdollisimman tasavertainen suhde tutkittavien kanssa. (Saarnivaara 1998, 189; James 2001, 253) Kun tutkimuksen kohteena ovat nuoret, tutkittavien ja tutkijan suhteeseen liittyy erityisiä ongelmia. Nämä ovat luonteeltaan eettisiä ongelmia, joita syntyy aikuinen-lapsi-rooleista, ja ongelmia, jotka liittyvät luottamukseen ja nuorten maailmaan sisälle pääsyyn, sekä ongelmia, jotka liittyvät nuorten kielenkäytön ymmärtämiseen. Allison James (2001, 253) toteaa tämän olevan syy, miksi tutkijan roolista on tullut niin keskeinen pohdinnan aihe lapsia koskevien tutkimusten yhteydessä. Kun tutkimuksen kohteena ovat aikuiset, tutkija ja tutkittavat ovat ainakin iältään tasavertaiset eikä eettisiä ongelmia synny ainakaan siitä, pitääkö ikäauctoriteetin vuoksi puuttua johonkin tutkittavien tekemiseen. Itselleni tämä kysymys tuli esiin tilanteissa, joissa olin paikalla, mutta opettaja ei. Tällaisia tilanteita sattui esimerkiksi joskus tuntien alussa. Jouduin tällöin pohtimaan, pitäisikö minun puuttua oppilaiden väliin kahinoihin tai muuhun mielestäni ei-toivottavaan toimintaan. Kysymys on tutkijan roolista ja vastuusta sekä siitä, millaisiksi tutkittavien ja tutkijan välit muodostuvat (mt., 69). Onneksi yhtään niin kriittistä tilannetta ei syntynyt, että olisin katsonut välttämättömäksi puuttua tapahtumien kulkuun.

Tarkastellessaan valtasuhteita lapsia ja lapsuutta koskevissa etnografisissa tutkimuksissa James näkee iän yhtenä keskeisenä kysymyksenä. Hänen mukaansa on kuitenkin havaittu, että lapset eivät välttämättä pidä tutkijaa ”normaalina” aikuisena eivätkä lapset siksi ehkä ajattele tutkijan olevan aikuisen valta-asemas-

sa. (James 2001, 253) Grönfors toteaa, että erityisesti nuoria tutkittaessa tutkijan ikä ja sukupuoli saattavat olla ratkaisevia. Hän arvelee, että jos tutkijan ja tutkittavien ikäero ei ole kovin suuri, suhtautuminen häneen voi olla luonnollisempaa. Tämä ei tietenkään merkitse, että vain nuoret tutkijat voisivat tehdä nuoria koskevia tutkimuksia. Hän sanoo, että tutkijan ikä on muuan huomioon otettava seikka, kun saatua tietoa tarkastellaan. (Grönfors 1985, 71)

Aikuisen ja nuoren suhde on erilainen kuin kahden nuoren. 13–15-vuotiaille myös nuori aikuinen on aikuinen. Käsitkseni mukaan joissain tapauksissa saattaa jopa olla, että vanhempi henkilö on luottamusta herättävä ja että hänelle on turvallista kertoa ajatuksiaan. Olen itse keski-ikäinen. Nuoret ottivat minut helposti vastaan ja tulivat keskustelemaan oma-aloitteisesti kanssani. He osoittivat myös kiinnostusta tutkimusta kohtaan. Jamesin (2001, 253) näkemys tutkijasta ”ei normaalina” aikuisena saattoi toteutua siten, että nuoret ymmärsivät, että tutkijana olin koulujärjestelmän ulkopuolinen henkilö eikä minulla siinä suhteessa ollut ”valta-asemaa” heihin nähden. On vaikea arvioida, mitä nuori-aikuinen -asetelma tai se, että sekä opettajat että tutkija olivat naisia, vaikutti koko tutkimuksen kulkuun tutkijan mielenkiinnon heräämisestä aineiston tulkintaan asti. Tutkimusryhmään kuulunut Maija kirjoitti päiväkirjaansa tutkimuksen alkuvaiheessa:

Minua jännitti keskustella Soilen kanssa en tiedä miksi.¹²

Tein muistiinpanoja vasta opetustilanteen jälkeen, koska muistiinpanojen tekeminen olisi saattanut leimata minut ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla en mennyt mukaan, jotta opettajalla oli mahdollisuus sopia ryhmän kanssa osallistumisestani ja saada myös vanhemmilta kirjalliset luvat. Oppilaat, heidän vanhempansa, opettajat ja koulut suhtautuivat kokemukseeni mukaan tutkimukseen erittäin myönteisesti.

3.6 Tutkimus vaikuttaa siihen osallistuviin

En voi muuta tarjota kuin nämä penskat ja itseni. (Sammon koulun opettaja)

Mennessään mukaan tutkittavan yhteisön elämään tutkija myös jollain tavoin vaikuttaa yhteisöön. Eskola ja Suoranta (1998, 52–53) pitävät osallistumista yhtenä tutkimuksen eettisenä pulmana. Kysymys on siitä, miten tutkija vaikuttaa tutkit-

tavaan yhteisöön. *Peruskysymyksiin kuuluu se, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan ja miten olla johdattamatta tutkittavia harhaan* (mt., 56). Pohtiessaan etnografisen tutkimuksen eettisiä ongelmia Elizabeth Murphy ja Robert Dingwall (2001, 341) ottavat esiin kysymyksen tutkimuksen vahingollisuudesta tutkittaville. He asettavat myös pohdittavaksi tutkittavien oikeudet. Tässä tutkimuksessa oli laajemmin katsottuna kysymys siitä, miten oppimistilanne, josta yhdessä keskusteltiin ja josta kaikki siihen osallistuvat myös jälkikäteen kirjoittivat omiin päiväkirjoihinsa, vaikutti prosessiin osallistujiin. Toimintaa arvioitiin ja tarkasteltiin koko oppimisprosessin ajan. Voi puhua toiminnan reflektoinnista.

Tutkimukseni sai piirteitä, joista yleisimmin on keskusteltu toimintatutkimuksen piirissä. Kuten etnografinen – niin myös toimintatutkimuksen metodologisen perustan katsotaan saaneen lähtökohtansa Deweyn ajattelusta (ks. esim. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26; Metsämuuronen 2000, 29). Syrjälä (1994, 26) toteaa Deweyn vaikuttaneen toimintatutkimuksellisen lähestymistavan kehitykseen olleen suuri. Hannu L.T. Heikkinen ja Jyrki Jyrkämä (1999, 26) toteavat Deweyn luonnostelleen ajatuksen tutkimuksesta, joka kietoutuu saumattomasti yhteisön arki-toimintaan. Tällainen tutkimusajattelu kuuluu yhteen Deweyn sen näkemyksen kanssa, että tietoa ja toimintaa ei pitäisi erottaa toisistaan. Määttänen (1999, 9) esittää, että Deweyn näkemyksen mukaan tieteellinen tutkimus on aina käytännöllistä toimintaa, kohteeseen vaikuttamista, ja tietoa voi olla vain tästä vuorovaikutuksesta.

Toimintatutkimukselle on luonteenomaista itsereflektio. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 36) kuvaavat toimintatutkimusta että, eräs toimintatutkimuksen keskeinen piirre on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun ja se avulla toiminnan parantamiseen. Tutkimuksessa mukana olevat ovat oman toimintansa tutkijoita ja kehittäjiä. Tässä tutkimuksessa ero toimintatutkimukseen oli ennen kaikkea siinä, että tutkimuksen pyrkimyksenä ei ollut interventio, muutokseen tähtäävä väliintulo. (Ks. mt., 44) Suojanen sanoo reflektiolla yleensä ymmärrettävän aktiivista tutkiskelu- ja paljastusprosessia, jonka lopputulos voi olla yllättävä. Dewey on Suojasen (1992, 25) mukaan painottanut reflektiivisen toiminnan merkitystä oppimisprosessissa. Reflektiosta on esitetty erilaisia näkemyksiä. Dewey mukaan reflektiivinen ajattelu on kontrolloitu ja rationaalinen prosessi, jossa uskomuksia ja oletuksia aktiivisesti harkitaan. Siihen kuuluu epäilevä, hämmästelevä ja päätöksentekoa pitkittävä asenne sekä uusia näkökulmia etsivä ja tutkiva mieli. (Dewey 1910/1960, 9–12)

Kalevan koulun opettaja kirjoitti tutkimusprosessin loppuarvioinnissaan:

Vaikka tunnenkin Soilen jo Jyväskylän koulutuksesta, siis monen vuoden ajan, olen ilmeisesti jännittänyt melko tavalla sitä, että hän on läsnä tunnilla. Tämä on minulle vasta toinen vuosi, kun opetan ilmaisutaitoa / draamaa, ja usein mietin, olenko saanut jokaiseen kaksoistuntiin riittävän selkeän toiminnan kaaren, – siis en varmaan ole onnistunut joka kerta.

Luulen, että epävarmuus on luonnekysymys: en ole kunnolla vieläkään päässyt irti ”vanhan koulun” ideasta, että on olemassa ”oikeaa” ja ”väärää” menettelyä ja vain täydellinen on hyvää työtä. Siis ideasta. Käytännössä kyllä tajuan, että ei prosessin jokainen osanen aina ole täydellistä jälkeä, ja silti tavoitteeseen voidaan päästä. Sitten huomaan ajattelevani sitä, miten eri tavoin oppilaat saattavat jotkut harjoitukset kokea, ja se tuottaa lisätöitä minulle, koska minun täytyy silti päättää mitä teetan milloinkin. En osaa tehdä sitä nopeasti, vaan se vie aikaa, mutta sellainen minun tapani on, niin se minun pitää tehdä. Ehkäpä tärkeää on se, että ei luovuta, vaikka joidenkin opiskelukertojen jälkeen ei tuntuisikaan inspiroituneelta. Jospa siinä kuitenkin opittiin jotakin? Vaikka sitä, että voi osua harhaan ja sitten myöhemmin osua oikeaan. Ehkä opittiinkin inhimillisyyttä hitusen tämän tehokkuuden maailmassa.

Nyt tuntuu, että täytyy äkkiä alkaa lukea kirjoja kasvatustieteestä, kasvatustieteologiasta ja kasvatopsykologiasta sekä tietysti draamasta, hakea näkökulmaa vertaamalla ajatuksiaan muiden ajatuksiin, potkia ajatteluprosessiaan käyntiin.

Tutkijan läsnäolo on laittanut liikkeelle oman toiminnan arviointiprosessin. Opettajan kirjoituksen takana näyttää olevan juuri niitä kysymyksiä, joihin Smyth (1989, 199–201) kuvaa reflektion voivan kohdistua, kuten: *Mitä minä teen? Mikä merkitys tällä on? Mihin ne ajatukset, jotka tulevat näkyviksi opetuksessani, historiallisesti pohjautuvat? Miten voisoin tehdä asiat toisin?* Oman toiminnan tarkastelu johti lopuksi kehittämispäätökseen.

Tutkijan läsnäolo käynnisti opettajissa oman toiminnan arvioinnin ja toimi siten eräänlaisena agenttina muutospyrkimyksille.

Myös Sammon koulun opettaja on pohtinut tutkijan läsnäoloa oppimistilanteessa. Ensimmäisen tutkimuksessa mukana olleen peruskurssin jälkeen hän kirjoitti:

Soilen läsnäolo vaikutti jonkin verran tilanteeseen. Löydänpö opettajana oikeita ratkaisuja? Pystynkö viemään ryhmää tavoitteiden suuntaisesti? Ovatko oppilaat levottomampia? Pitääkö itsetuntoni: Mitähän se ajattelee, kun on noin totinen? Mitähän se ajattelee, kun ei sano mitään? Onko sillä mielessä jokin ratkaisu, jota se olisi käyttänyt? Minä vain en hoksannut, tyhmä! Onkohan se huolissaan, että siitä väitöskirjasta ei tule mitään, koska tämä ei vastaa odotuksia? En minä voi muuta tarjota kuin nämä penskat ja itseni.

Yhteinen suunnittelu ja yhteinen valmistautuminen tutkimusjaksoon ei muuttanut sitä seikkaa, että tunnilla oli toinen alan asiantuntija. Olen itse opettanut 1970-luvulta lähtien, ja tiedän, että havainnoijan mukana olo tunnilla on vaativa tilanne. Salo kertoo etnografisessa koulututkimuksessaan kahden opettajan kieltäytyttyä osallistumasta tutkimukseen: *Luulen ymmärtäväni jotakin tuosta opettajien pelosta, epäilystä ja kauhusta... Olin ajatellut jo aikaisemmin tekoni poliittisuutta – olin menossa opettajien hyvin henkilökohtaisena ja yksityisenä pitämälle alueelle, hänen omaan luokkaansa* (Salo 1999, 36). Minunkaan ei ole vaikea ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden opettajien tuntemuksia. Se, että olin aikaisemmin ollut tutkimuksessa mukana olleiden opettajien kouluttajana, vahvisti ehkä opettajien tarvetta selviytyä hyvin opetuksessaan. Saattaa olla, että tätä asetelmaa olisi pitänyt tarkemmin harkita tutkimuksen suunnittelussa. Toisaalta voi olla, että opettajat, joita en olisi aikaisemmin tuntenut, eivät olisi lähteneet mukaan näin mittavaan tutkimukseen. Pääsy havainnoimaan opetusta onkin riippuvaista juuri siitä, miten tutkimukseen osallistumiseen, reflektointiin ja itsereflektioon suhtaudutaan.¹³ Opettajat tiesivät, että en tutkinut opettajien opettamista, vaan oppilaiden kokemusta – tosin ne liittyvät erottamattomasti yhteen.

Tutkimukseen osallistuvat saattavat myös tuntea huolta siitä, mitä heistä tullaan kirjoittamaan ja myös siitä, mitä kirjoituksesta jätetään pois. Vaikka tutkimus tehdään anonyymisti, ei huoli ole täysin aiheeton. (Murphy & Dingwall 2001, 431) Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus saada etukäteen tietää, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat, mutta laadullisen tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijakaan ei voi tietää, mihin tutkimusprosessi johtaa. Tässä tutkimuksessa informoin oppilaita, opettajia ja muita tutkimukseen liittyviä tahoja yleisellä tasolla tutkimuksen kulusta ja siitä tavasta, millä tulokset raportoidaan. Mutta sitä, miltä valmiiksi kirjoitettu tutkielma näyttää, ei tutkijakaan etukäteen tiedä.

Tutkijan tehtävä on saada mahdollisimman luotettavaa tietoa tutkimuskohteestaan, jolloin hän saattaa joutua eettisen ratkaisun eteen tutkittavien edun ja tutkimuksen avoimuuden välillä. Tässä tutkimuksessa tällaista ristiriitaa ei ole ollut ja avoin tutkimuksen tulosten raportointi ei käsittääkseni ole vastoin tutkimukseen osallistuneiden etua. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat myös saaneet eri vaiheissa lukea tutkimuksen kirjallisen tuloksen. Oppilaita ei tulosten analysoinnin jälkeen ole ollut enää mahdollista tavoittaa.

Oma kokemukseni on, että meillä, tutkimuksessa mukana olleilla aikuisilla, opettajilla ja minulla, oli koko tutkimusjakson ajan ja on edelleen lämpimät ja avoimet välit. Ehkä rohkeus suoraan kertoa omista kokemuksista on siitä yksi osoitus. Jos-

sain määrin tutkijan läsnäolo on siis vaikuttanut sekä oppilaisiin että opettajiin. Törmä tulkitsee Deweyn näkemystä kyseisestä tilanteesta seuraavasti:

Deweyn filosofiassa ei oleteta, etteikö tutkija tai kasvattaja vaikuttaisi niihin toimintatilanteisiin, joissa vuorovaikutus tapahtuu sekä niihin merkityksiin tai tutkimustuloksiin, jotka syntyvät prosessin aikana. Tutkimuksen luotettavuus ja kasvatuksen oikeutus perustuvat siihen, että tämä vaikutus on mahdollisimman hyvin tiedostettua ja avoimesti reflektoitua (Törmä 1996, 43).

Mukanaolo vaikutti myös tutkijaan. Se, että olen saanut olla mukana jakamassa näitä ilmaisutaidon oppimiskokemuksia, on ollut muutosprosessi myös minulle tutkijana, opettajana ja ihmisenä: Tajusin konkreettisella tasolla, mitä merkitsee, että tutkittavat ovat asiantuntijoita ja minä tutkijana noviisi heitä koskevissa asioissa. Erilaisten mahdollisuuksien kirjo avautui minulle toisten opetusta seurattessani, myös toisen ihmisen syvällisen ymmärtämisen vaikeus on avautunut minulle uudella tavalla tämän tutkimuksen aikana.

II OSA

TUTKIMUKSEN FILOSOFIA

JA METODOLOGIA

4 Pragmatistinen filosofia tutkimuksen näkökulmana

4.1 Aluksi

Teatterin juuret ovat kaukana esihistoriassa, aina kansojen riittimenoista asti löytyy draamallista ainesta. *Theatrical and dramatic elements are present in every society, no matter how complex or unsophisticated it is.* (Brockett, 1982, 1) Mahdollisesti kouluissakin niiden alkuvaiheista lähtien on ollut jonkinlaista draamallista toimintaa. Tiedetään, että jo sekä kreikkalaiset että roomalaiset pedagogit pitivät laulua, tanssia ja draamaa opetuksen perusosina. Vaikka Platon kritisoi teatteria, hän suositeli opetuksen ensiaskeleiksi tanssia ja draamaimprovisointia. Hän arveli, että jos lasten annettaisiin näytellä, he vähitellen näyttelisivät vain rooleja, jotka toimisivat hyvinä esikuvina, olisivat rohkeita, maltillisia ja kunniallisia. Roomalaisessa koulussa kaunopuheisuus oli muun opetuksen edellä. Retoriikan opettaja Quintilianuksen mukaan laulu, tanssi ja draama voivat vaikuttaa myönteisesti oppilaiden puheeseen ja liikkumiseen sekä voivat antaa heille hyvän moraalini sinä tapauksessa, että oppilaat esittävät esikuvallisia rooleja. (Hagnell 1983, 185) Kasvatuksen historia kertoo myös, että Comenius, 1600-luvulla vaikuttanut kouluopetuksen uudistaja, otti dramaattisen esityksen palvelemaan opetustarkoitusta (Bruhn 1989, 183). Mitä tämä on käytännössä tarkoittanut, ei ole tiedossani. Kuten aikaisemmin totesin, Suomessa koulunäytelmien perinne ulottuu ainakin 1500-luvulle.

Teollistuminen ja sen seurauksena kehittynyt uusi yhteiskunnallinen tilanne vaikutti 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa elämän eri alueille, myös kouluun. Samaan aikaan teatteritaiteessa oli alkamassa uusi vaihe. Brockett (1982, 524) kutsuu ajanjaksoa 1875–1915 modernin teatterin alkuvaiheeksi. Ilman teatteritaiteessa tapahtunutta muutosta tuskin koulun teatteritoimintakaan olisi alkanut uudistua. Amerikkalainen ja englantilainen koulun uudistusliike, reformipedagogiikka, oli yhtenä vaikuttajana tässä muutoksessa. Se sai aikaan myös uutta taidepedagogista ajattelua. Pragmatistinen filosofia, keskeisesti Deweyn ajattelu, loi tämän uudistusliikkeen.

Opettajan tai kasvattajan käsitys ihmisestä ja oppimisesta näkyy viime kädessä

siinä tavassa, miten hän toimii ja on vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa oppimistilanteessa. Voi ehkä puhua sisäistyneestä kasvatustilanteesta. Tämä voi olla mallioppimisen kautta muodostunut opetuskäytäntö, jonkun tietyn kasvatustilanteen omaksumisen kautta syntynyt tai itse filosofisesti ajatellen eli filosofioiden etsitty. Törmä pitää Deweyn kasvatustilanteen peruskysymyksenä sitä, miten kasvatustilanteen ja yksilön kokemusprosessien välinen yhteys säätää kasvatustilanteen (Törmä 1996, 72).

...Näin ollen kasvatustilanteen ja opetus eivät voi perustua tiedon jakamiseen, vaan yhteistoimintaan ja dialogiin. Tästä seuraa, että kasvatustilanteen tulisi tapahtua todellisessa ja mielekkäässä toiminnassa, jossa kasvattaja ja kasvatettava dialogissa reflektoivat toimintaansa. Dialogisuus – pyrkimys ymmärtää toisen ihmisen merkityksiä ja luoda yhteistä merkitysten maailmaa – on eettisesti hyvän kasvatustilanteen keskeinen kriteeri. (Mt. 52)

Deweyn ajattelussa korostuu kommunikaation merkitys hyvässä kasvatustilanteessa (ks. esim. Dewey 1916/1964, 4). Koska tutkimukseen osallistuneet ilmaisutaidon opettajat sanovat opetuksensa yhdeksi lähtökohdaksi Deweyn filosofian, he ovat yhteisessä siihen kasvatustilanteeseen traditioon, joka vaikutti draama-pedagogiikan syntyyn (Rasmussen 1991, 63–66).

4.2 Deweyn (kasvatustilanteen) filosofian uusi tuleminen

Deweyn (1859–1952) myöhäisemmät filosofiset teokset ovat olleet viime aikoina kasvavan kiinnostuksen kohteena. Syynä kiinnostukseen on se, että hän ottaa esiin ja käsittelee kirjoituksissaan monia sellaisia ongelmia, joita kohtaan tällä hetkellä tunnetaan mielenkiintoa niin filosofian, psykologian kuin taiteen ja kasvatustilanteenkin tutkimuksessa. Törmä toteaa Deweyn nousseen viime aikoina entistä voimakkaamman mielenkiinnon kohteeksi sekä USA:ssa että Euroopassa. Hänen mukaansa erityisesti Deweyn kasvatustilanteen ja -ideoiden osalta keskustelu on jatkuvasti varsin vilkasta. (Törmä 1995, 108) Etnografian klassikko Claude Levi-Strauss (1955/1997) sanoi kirjassaan, *Tropiikin kasvatustilanteet*, Jamesin ja Deweyn filosofian olleen kauan sitten vanhentunutta. On käynyt toisin.

Charles S. Peircea (1839–1914) pidetään ensimmäisenä pragmatistisen filosofian edustajana. Hän oli merkittävä logiikan, päättelyn ja semiotiikan tutkija.

Pragmatismi oli alkujaan oppi merkityksistä. Peircen filosofia oli saanut vaikutteita keskiajan skolastiikasta, brittiläisestä empirismistä, saksalaisesta idealismista ja evoluutioteoriasta. (Niiniluoto 1997, 49–50) Dewey oli Peircen oppilaana John Hopkinsin yliopistossa. Deely (2000, 7–19) pitää Peirceä ensimmäisenä postmodernistina, koska tämä esitti, että luonto ja kulttuuri eivät ole toistensa vastakohtia. Käsitteenä postmodernismi on monimerkityksinen ja myös kiistelty. Postmodernismi on nähty myös uudenlaisena kriittisyytenä modernin perinteen itsestäänselvyksiin. (Deely 2000, 10–11; ks. myös Määttänen 1999a, 199; Heiskala 2000, 106–107) Muiden muassa William James ja Dewey jatkoivat pragmatismien kehittelyä, mutta osittain sellaisiin suuntiin, joita Peirce ei voinut hyväksyä. James kannatti esimerkiksi pragmatistista totuusteoriaa, jonka mukaan ”totuus on toimivuutta”. (Määttänen 1999 a, 199; ks. myös Niiniluoto 1997, 49–50) Törmä (1996, 33) toteaa pragmatismien tulleen tunnetuksi vasta neljännesvuosisata myöhemmin Jamesin ja Deweyn ansiosta.¹⁴

Deweyn filosofia sisältää monenlaisia aineksia, hänen ajattelunsa tulkintaa vaikeuttaa osaltaan se, että hänen tutkijanuransa oli huomattavan pitkä. (Miettinen 1999, 31; ks. myös Miettinen 1998, 84) Kokonaiskuvan muodostaminen Deweyn kasvatustilasta on Pikkaraisen mukaan jokseenkin ylivoimainen tehtävä, koska tämä käsitteli hyvin laajaa ongelmakenttää ja kehittäli ja muutti ajatteluaan koko ikänsä. Pikkarainen ei pidä esittämänsä näkemystä ainoastaan kritiikkinä, vaan se heijastaa Deweyn asemaa silloisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa sekä hänen toimintaansa filosofian ja käytännön kasvatustyön välimaastossa, hänen käsittelemänsä ongelmakentän laajuutta sekä aitoa pyrkimystään uutta luovaan tutkimusotteeseen. (Pikkarainen 2000, 109)

Törmä kuvaa pragmatistista filosofiaa näin:

Pragmatistisen filosofian merkitys ja merkityksellisyys tiivistyy sen ontologisissa ja epistemologisissa kannanotoissa: Mitä tieto on ja miten sitä saavutetaan sekä mikä on tiedon varmuuden tai oikeutuksen kriteeri? – Pragmatismissa on keskeistä funktionalistinen näkemys ajattelusta¹⁵ ja fallibilistinen tiedonkäsitelmä¹⁶. Ajattelu nähdään riippuvaisena organismin biologisesta, sosiaalisesta ja päämäärähakuisesta toiminnasta. Pragmatismissa korostuu siten tajunnan ja todellisuuden vuorovaikutus ja jatkuvuus. (Törmä 1996, 33)

Dewey on laajassa tuotannossaan käsitellyt monia niistä kysymyksistä, joita 2000-luvullakin pohditaan. Yksi keskeisistä kysymyksistä liittyy tiedonmuodostukseen ja käsitykseen oppimisesta. Konstruktivismilla on vahva jalansija nykyisin val-

lalla olevassa oppimisajattelussa. Tämän näkemyksen juuret löytyvät pragmatismista (Rauste von-Wright & von Wright 1995, 15–17; Miettinen 1998, 84–97). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen ajatus on,

... että tieto ei siirry vaan oppija konstruoi sen itse; hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aikaisemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, 'rakentaa' kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa elää, ja itsestään tämän maailman osana (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 15).

Tynjälä puolestaan kuvaa konstruktivismia seuraavasti:

Konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa (Tynjälä 2000, 37).

Deweyä pidetään reformipedagogiikan keskeisenä edustajana. Hän esitti ensimmäisen pedagogisen ohjelmanjulistuksensa teoksessa *My Pedagogic Creed* (1897). Uudistus- eli reformipedagogiikka syntyi 1870-luvulla vastaliikkeenä hallinneelle kasvatusajattelulle ja pyrkimyksenä uudistaa koulu vastaamaan yhteiskunnallista muutosta (ks. esim. Kiviniemi 1994, 8). Tämän koulun uudistusliikkeen voimallisin vaihe ajoittuu 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen.

Reformipedagogiikka ei ollut yhtenäinen liike, vaan sen sisällä oli erilaisia suuntauksia. Tavoitteena kaikilla suuntauksilla oli etsiä vastausta samaan kysymykseen: minkälaisen nykyaikaisen koulun tuli olla teollistuvassa ja kaupungistuvassa yhteiskunnassa? (Miettinen 1994, 36; 1998, 84–85; 1999, 31–32) Kirjoituksillaan Dewey pyrki vaikuttamaan paitsi koululaitokseen ja opetuskäytäntöihin myös yhteiskuntaan (ks. esim. Aaltola 1994, 44). Määttänen toteaa Deweyn pitäneen filosofiaa yleisenä teoriana kasvatuksesta. (Määttänen 1999b, 9)

Pragmatismiin ja reformipedagogiikka syntivät silloisessa historiallis-kulttuurisessa tilanteessa. Deweyn filosofian syvälinen ymmärtäminen edellyttäisi perehtymistä kyseisen aikakauden ja sitä edeltäneen ajan ajatteluun. *Tältä pohjalta voidaan pyrkiä erittelemään, mikä oli oppihistoriallisen taustan tai praktisen tilanteen edellyttämää filosofointia, mikä taas klassikon itse painottamaa, omaa ainutlaatuista pohdintaa.* (Törmä 1995, 108) Rajaakaan kuitenkin tällaisen syvällisen perehtymisen tämän tutkimuksen ulkopuolelle, ja kestityn joihinkin Deweyn kirjoituksiin ja hänen kirjoituksistaan esitettyihin tulkintoihin.

4.3 Eroon dualistisesta ajattelusta

Pragmatismien perustajien yhtenä lähtökohtana nykyisen tiedon mukaan oli pohdittava, mitä Darwinin evoluutioteoriasta seuraa filosofialle. Dewey päätyi naturalismiin: *filosofisten ongelmien selvittelyssä on tultava toimeen niillä aineksilla, jotka ihmiskunnan maanpäällinen historia on tuottanut*. Tässä ajattelutavassa ihminen nähdään osana luontoa. Luontoa ja kulttuuria ei nähdä vastakkaisina, vaan koska ihminen on osa luontoa, on hänen kehittämänsä kulttuurikin luonnon tuote. Määttänen toteaa Deweyn halunneen palauttaa filosofian osaksi yleistä sivistystä, kaikkien ulottuvilla olevaksi keinoksi hallita omaa kohtaloaan, elää hyvä elämä. (Määttänen 1999b, 8–10)

Dewey kiisti antiikin aikana alkaneen erottelun teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnan välillä:

Tieto ja ajattelu on myös ammoisista ajoista yhdistetty aineettomiin, henkisiin periaatteisiin, kun taas taidot, kaikki tekemiseen ja valmistamiseen liittyvä käytännön toiminta materiaan (Dewey 1929/1999, 12).

Filosofisista käsityksistä, jotka oli muodostettu ennen kuin kokeellisen tutkimuksen kautta oli saavutettu merkittäviä tuloksia, voi Deweyn mukaan sanoa, *että niissä erotettiin selvästi maailma, jossa ihminen ajattelee ja tietää, ja maailma, jossa hän elää ja toimii* (mt., 253). Dewey huomauttaa, että koska olemme tottuneet erottamaan tiedon tekemisestä ja valmistamisesta, emme huomaa, millä tavoin tämä ero suuntaa käsityksiämme mielestä, tietoisuudesta ja käsitteellisestä tutkimuksesta (mt., 27). Kreikkalaisten ajoista lähtien filosofiaa on Deweyn mukaan hallinnut ajatus, että tiedon tehtävänä on *paljastaa ennalta annettu todellisuus, eikä niinkään – kuten on käytännöllisten arvostelmien laita – opettaa miten menetellä eteen tulevien ongelmien kanssa* (mt., 22). Ihmiset ovat Deweyn mielestä ennemmin syntyneet toimimaan kuin teoretisoimaan. Deweyn näkemyksen mukaan ihminen hankkii tietoa ympäristöstään toiminnan kautta. Teorian ja käytännön suhdetta hän valottaa seuraavasti:

Teorian ja käytännön välisen suhteen ongelma ei ole vain teoreettinen ongelma. Se on myös elämän käytännöllisin ongelma. Kysymys on siitä, miten ymmärrys voi opettaa toimintaa ja miten toiminta voi tuoda lisää oivallusta merkityksiin: selkeän näkemyksen oikeista arvoista ja keinoista, jolla ne voi turvata kokemuksessa (mt., 244).

4.4 Kokemus on luonteeltaan yhteisöllinen

Yksi Deweyn keskeisistä käsitteistä on kokemus. Ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, niin fyysisen kuin sosiaalisen. Jokainen kokemus liittyy aikaisempiin kokemuksiin ja on historiallisesti ja kulttuurisesti sidoksissa yhteisöön.

Kokemuksessa on kysymys organismin vuorovaikutuksesta ympäristönsä kanssa, ympäristön, joka on inhimillinen yhtä hyvin kuin fyysinen. Ympäristöön kuuluvat traditiot, instituutiot sekä paikalliset olosuhteet. Organismi tuo perityn ja omaksutun rakenteensa kautta kokemukseen vuorovaikutuksessa vaikuttavat voimat. (Dewey 1934/1980, 246)

Dewey kritisoi omana aikanaan vallinnutta kokemuksen käsitteen tulkintaa siitä, että kokemus ajateltiin ennen kaikkea psykologiseksi, mentaaliksi ja yksityiseksi. Miettien mukaan edellä kuvatun kaltainen käsitys kokemuksesta on nykyisininkin vallalla. Deweylle kokemuksen sisältö ei ollut ensisijaisesti psykologinen, vaan viittasi myös siihen, mitä koetaan (Miettinen 1999, 32–36).

Deweyn kokemus-käsitteen filosofinen merkitys on ennen muuta siinä, että se sisältää objektiivisen ja subjektiivisen, ihmisen ja esineiden maailman vuorovaikutuksen. Sen lisäksi käsite korostaa reflektiivisen kokemuksen yhteisöllisyyttä (Miettinen 1999, 37).

Kirjoittaessaan pragmatistisesta ajattelutavasta Määttänen toteaa:

Erillistä henkistä subjektia ei ole, tietoisuus on pikemminkin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen kuin yksilön ominaisuus. Kokemus puolestaan perustuu toimintaan eikä pelkästään havaitsemiseen (Määttänen 1998, 4).

”Kokemuksesta oppiminen” on edestakaista yhteyttä sen välillä, mitä me asioille teemme ja mitä nautintoa tai kärsimystä toiminnastamme aiheutuu.

Tällaisissa olosuhteissa tekemisestä tulee kokeilemista; kokeilemista maailman kanssa oppiaksemme millainen se on; tilanteen kokemiselle tulee asioiden yhteyksiä valaiseva ja keksivä luonne (Dewey 1934/1980, 140).

Kokemukset eivät ole erillisiä, vaan liittyvät toisiinsa. – *every experience lives on in futher experiences* (Dewey 1938/1963 27). Jokainen kokemus myös vaikuttaa jollain tavoin kokijaan, kuten hänen asenteisiinsa tai toimintatapoihinsa eri elämäntilanteissa. Dewey totesi, että sanojen kasvatus ja kokemus väliin ei voi laittaa yhtäläisyysmerkkejä, koska jotkut kokemukset eivät ole kasvatuksen kannalta myönteisiä. Kokemukset, joka estävät tai tuhoavat tulevien kokemusten kasvatavan vaikutuksen, ovat tällaisia, esimerkiksi kokemus, joka aiheuttaa kovuutta tai tunteettomuutta, herkkyyden puutetta ja vastaanottamattomuutta. Tällainen kokemus estää saamasta tulevaisuudessa rikkaampia kokemuksia. Silloin, kun kokemus johtaa toimimaan samalla totutulla tavalla, rutiininomaisesti, sen vaikutus on tulevien kokemusten kenttää kapeuttava. Jokainen uusi kokemus ottaa jotakin aikaisemmista kokemuksista. Jokainen kokemus myös muokkaa käsitystä tulevasta ja erilaisista toimintavaihtoehdoista tulevaisuudessa. (Dewey 1938/1963, 25–27, 35)

Törmä toteaa Deweyn pitävän kasvuprosessia sysäyksittäisenä. Kasvu tapahtuu sysäyksittäin siinä mielessä, että yksittäiset kokemukset, jotka usein ovat yhteydessä ennalta arvaamattomiin muutoksiin ympäristössä, säätelevät olennaisesti kasvuprosessia. Kasvattavan kokemuksen kriteerinä Dewey pitää kokemuksen prosessinomaisuutta. *Kokemusprosessin jatkuvuudella Dewey tarkoittaa sitä, että yksittäisten kokemusten pitäisi liittyä kumulatiivisesti toisiinsa. Siten saavutetaan parhaat edellytykset kontrolloida ja arvioida tulevia kokemuksia.* (Törmä 1996, 73)

4.5 Reformipedagogiikan vaikutus koulujen teatteritoimintaan

Deweyn kasvatusfilosofiset ajatukset alkoivat näkyä amerikkalaisen ja englantilaisen koulun teatteri- tai draamakasvatuksessa 1900-luvun alussa. Tuolloin vallinnut oppimiskäsitys ja käsitys teatterista ja sen tekemisestä on saattanut vaikuttaa koulun teatteritoimintaan siten, että näytelmiä on opeteltu ulkolukuna ja opettajan antaman mallin mukaan toimien. Oppilaat eivät ehkä aina ymmärtäneet, mistä valmisteilla olevassa teatteriesityksessä oli kysymys. Myös kouluissa teatteriesityksen tekeminen on saattanut muistuttaa tilannetta, joka vallitsi venäläisissä teattereissa ennen Stanislavskin vaikutusta. Sandqvist (1995, 170) kuvaa tilannetta näin:

Harjoitukset kestivät yleensä hieman toista viikkoa, jona aikana yritettiin oppia repliikit ulkoa ja esitys asemoitiin (ts. päätettiin, missä kukin näyttelijä lausuu vuorosanansa, ja käytännössä tämä tarkoitti eturampissa, mahdollisimman lähellä kuiskaajankoppia ja yleisöä.

Kasvatuskäsityksensä keskeisistä periaatteista Dewey kirjoitti 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, että kaiken kasvatuksen alkuperäiset juuret ovat lapsen vaitonvaraisessa impulsiivisessa toiminnassa eikä ulkopuolisen materiaalin, joko toisten ideoiden tai ymmärryksen soveltamisessa. Hän totesi, että on lukematon määrä lasten spontaaneja toimintoja, pelejä, leikkejä, kilpailuja ja matkimista, joita kyetään käyttämään kasvatuksessa. Ne ovat jopa kasvatuksen metodien peruskiviä. (ks. esim. Dewey, 1915/1953, 3–28) Teatterin tekemisen kannalta tämä voi esimerkiksi tarkoittaa lasten kuvitteluleikkejä (ks. esim. Bolton 1984, 50–62; Østern 1994, 1–41; Guss 1997, 1–37) tai erilaisia improvisoinnin muotoja ja prosessidraamaa (ks. sivut 71, 98–107).

Tekemällä oppiminen on Deweyn pragmatistisen filosofian yksi tunnusmerkki. Pragma on kreikankielinen sana ja tarkoittaa toimintaa. Pragmatismiin mukaan ihminen on olemukseltaan käytännöllinen ja toimiva. Puhuessaan draamakasvatuksen tehtävästä Way toteaa, että kysymyksiin voi saada vastauksen kahdella eri tavalla:

Joko informaation kautta tai suoran kokemuksen välityksellä.. Kysymys voisi esimerkiksi olla: ”Mikä on sokea henkilö?” Vastaus olisi: ”Sokea on sellainen henkilö, joka ei näe.” Mutta voisimme myös vastata: Sulje silmäsi ja pitäen ne koko ajan suljettuina, yritä löytää ulos tästä huoneesta” Ensimmäinen vastaus antaa suppean ja täsmällisen tiedon, joka älyllisesti on varmasti täysin tyydyttävä. Mutta toinen vastaus johdattaa kysyjän välittömän kokemuksen hetkeen. Se ylittää pelkän tiedon ja rikastuttaa mielikuvitusta, koskettaa mahdollisesti sydäntä ja sielua yhtä paljon kuin älyä. Tämä on korostetun yksinkertaisesti esitettyä draaman tehtävä. (Way 1976, 13)

Toiminta synnyttää ajattelua ja ideoita, ajattelu taas kehittää toimintaa paremmaksi. Tätä metodologiaa on kutsuttu tekemällä filosofoinniksi. Oppilaskeskeisyyden periaatetta noudatettaessa Deweyn mukaan:

Lapsen omat vaistot ja taipumukset muodostavat kaiken kasvatuksen materiaalin ja lähtökohdan.. Kasvatuksen täytyy alkaa lapsen kykyjen, intressien ja tapojen psykologisesta ymmärtämisestä. (Dewey 1915/1953)

Dewey piti ihmistä aktiivisena ja uteliaana toimijana ja oppimista ongelmanratkaisutilanteena. Hän katsoi, että uudet tilanteet virittivät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita oppija ”testaa”. Rauste-von Wright ja von Wright toteavat, että omaa toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin pohjalta oppija rekonstruoi aikaisempia käsityksiään ja tietojaan. Heidän mukaansa tämä rekonstruktio prosessi on oppimisen ydin. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 117)

Oppiaineen keskeisestä asemasta tuli Deweyn mielestä luopua. Ehdotus on toteutuakseen vieläkin radikaali. Lapsi pitäisi laittaa keskeiselle paikalle ja oppiaineen organisoinnin lähtökohdaksi olisi otettava lapsen luonnolliset, hänen omasta ympäristöstään nousevat työmuodot. Oppiaineista olisi siirryttävä projektiperiaatteeseen; opetuksen lähtökohdaksi valittaisiin jokin lapselle mielekäs hanke, pitkäjänteinen toiminta, johon yhdistyisi erilaisten tietojen hankinta. Näin järkevä toiminta ja tiedot liittyisivät yhteen. (Dewey 1916/1964; Miettinen 1994, 38–40)

Draamakasvatus tarjoaa yhden mahdollisuuden tällaisen pitkäjänteisen projektin läpivientiin. Suomessa alettiin käyttää Dorothy Heathcoten ja hänen koulukuntansa toimintatavasta nimitystä luokkahuonedraama. Monet ovat kehittäneet tämän työskentelytavan pohjalta omia toimintatapojaan. Nykyään puhutaan prosessidraamasta. Tässä työskentelytavassa lähtökohtana on jokin kysymys, jokin ilmiö, jonka merkitystä halutaan tarkastella. Voidaan esimerkiksi tarkastella vaikkapa erilaisuutta, valtaa tai huumeiden käyttöä. Tällainen prosessidraama on tutkimusprojekti, jossa kysytään, millainen jokin ilmiö luonteeltaan on. (Ks. esim. Heathcote & Bolton 1995; Bolton 1984, 1992; Neelands 1984, 1991; O’Neill 1995a; O’Neill & Lambert 1990; O’Toole & Haseman 1988; Fleming 1997) Draama on nähty Suomessakin mahdollisuutena opetuksen eheyttämiseen ja eri oppiaineiden integrointiin (ks. esim. Liukko 1990, 61–82).

Deweyn näkemys oli, että koulun tulisi olla pienois yhteiskunta. Näin oppilaat voisivat jo koulussa harjoitella yhteiskunnallista elämää. Teatteri – sekä osallistava että esittävä – taas tarkastelee ikään kuin laboratorio-olosuhteissa yhteiskuntaa, ihmisten ja ihmisyyhteisöjen elämää. Dewey siis halusi opettaa yhteiskunnan toiminnan rakennetta ja antaa lapsille koulussa taitoja toimia yhteiskunnan jäsenenä, kun taas teatteritaitteessa tarkastellaan ihmisen toimintaa yleensä osana yhteisöä.

4.6 Deweyn taidekäsitys ja ilmaisutaidon opetus

Reformipedagogiikan toinen keskeinen hahmo Deweyn rinnalla oli George Herbert Mead.¹⁷ Hän jakaa minän kehityksen kahteen päävaiheeseen. Toisaalta hän toteaa kehityksen jatkuvan koko elämän ajan. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi oppii läheisten ihmisten rooleja sekä häneen itseensä kohdistuvia odotuksia ja asenteita. Tässä vaiheessa roolin merkitys kehityksen välineenä on suuri. Lapsi leikkii esimerkiksi äitiä, isää ja opettajaa, ja roolileikin avulla muodostaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin. (Mead 1934/1962, 150–164) Myöhemmässä vaiheessa elämää roolinottamisprosessi muodostuu abstraktimmaksi, vaikka on edelleen tärkeää etenkin kasvatustapahtumassa (mt., 367). Törmä tulkitsee tämän tarkoittavan:

Roolin ottaminen mahdollistaa erilaisten vaihtoehtojen 'elämisen', mikä rikastuttaa yksilön minää ja antaa vaihtoehtoja ongelmanratkaisuun. Persoonallinen roolin ottaminen on keskeinen prosessi kasvatustoiminnassa ja erityinen merkitys sillä on tarkasteltaessa kasvatuksen eettistä luonnetta ja dialogin mahdollisuutta (Törmä 1996, 61).

Tutkimuskouluissa auditorion näyttämöllä oli vain tyhjä tila. Luokkahuoneen pulpeteista tähän tilaan oli melkoinen harppaus. Ehkä teatteritoiminnassa suurin hyppy tapahtuu, kun siirrytään todellisesta maailmasta kuviteltuun maailmaan. Oppilaiden mielikuvitus loi tyhjään tilaan erilaisia kuviteltuja todellisuuksia. Tässä mielikuvitusmaailmassa oppilas ei enää ollut hän itse, vaan joku toinen ja samalla kuitenkin hän itse. Toisaalta hän oli siinä fyysisessä todellisuudessa ja toisaalta kuvitellussa maailmassa. Lotman kuvaa tilannetta seuraavasti:

Leikkikäyttäytymisen erikoislaatu sisältyy sen monimerkityksisyyteen; leikki edellyttää käytännöllisen ja ehdollisen (merkki-) käyttäytymisen yhtäaikaaisuutta (eikä niiden vuorottelua ajassa!). Leikkivä muistaa ettei hän ole todellisessa vaan ehdollisessa leikkimaailmassa – hän ei metsästä vaan on metsästävinään, hän ei purjehdi myrskyävällä merellä vihamielisten alkuasukkaiden saartamana vaan on purjehtivinaan. Mutta samalla hän kokee tunteita, jotka ovat kuin aitoja kuvitelluissa tilanteissa... Leikkikäyttäytymisen olemus on siinä, että tietää ja on tietämättä yhtä aikaa, muistaa ja unohtaa, että tilanne on keksitty (Lotman 1990, 125).

Vaikka ilmaisutaidon tunnilla ei ole kysymys näyttelijäntyöstä, tilanne oppilaan kannalta on sama; hän on oma itsensä ja roolihenkilö samanaikaisesti. Yhden il-

maisutaidon tunnin aikana voi käydä monessa eri paikassa ja elää erilaisten ihmisten elämää. Mikä ihmisessä muuttuu, kun hän toimii roolissa? Vaikka ajatukset ovat hänen, ne ovat myös tuon roolihenkilön eivätkä hänen omiaan. Vaikka kokemukset ovat hänen, ne samalla ovat tuon roolihenkilön eivätkä roolin esittäjän. Esittäjä näkee kuvitellun maailman roolihenkilöni tavoin ja samalla kuitenkin itsenään. On yhtä aikaa minä ja joku toinen. Voi olla pieni vauva tai vanhus, kuningas tai kerjäläinen, mies tai nainen, pyhimys tai roisto, keijukainen tai hirviö; kaikki on mahdollista. Stanislavski (1951, 76) puhuu maagisesta jos-sa-nasta, joka vipua näyttelijän arkipäivän todellisuudesta mielikuvituksen tasolle. Tutkimusryhmäni Viola kertoo kokemuksestaan näin:

Opin myös ymmärtämään roolihenkilön ”idean”. Kun on roolissa, niin ei Violas-
ta ole tietoaakaan, on vain roolihaamo, se ajatukset, tyyli, ääni, ulkonäkö, murre
yms. (...) Oli mukavaa luoda mielikuvitushenkilö ja eläytyä siihen. Tavallaan ”pei-
tota itsensä” ja olla joku muu. Joskus kuvittelen ja unelmoin olevani joku muu,
nyt se on mahdollista roolihenkilön kanssa.

Dewey puhuu kahdesta erilaisesta kokemuksen muodosta: *experience* ja *an experience*. Kun kokemukseen liittyy sekasortoa ja hajanaisuutta, emmekä tiedä, mitä havaitsemme ja ajattelemme eikä kokemus muodostu kokonaisuudeksi, on kyseessä *experience*. *An experience* on edelliselle kokemukselle vastakohta. Tällainen kokemus syntyy esimerkiksi työstä, joka on saatettu loppuun tavalla, joka tuottaa tyydytystä. Tällainen kokemus on kokonainen, se on laadultaan yksilöllinen ja omavarainen. (Dewey 1934/1980, 35) Määttänen (1998, 9) toteaa, että tämä kokemus on sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti sidonnaista kokemusta. Kun Dewey erottaa nämä kaksi käsitettä toisistaan käyttämällä artikkelia, aiheuttaa se ongelmia suomenkielisten vastikkeiden löytämiseen. Esteettinen kokemus on laadultaan *an experience*. Deweyn mukaan:

...jokainen kokemus on esteettinen sikäli kuin se on lopullinen eikä pane etsimään jotakin muuta kokemusta. Kun täydellinen kvaliteetti on hallitseva, sanotaan kokemusta esteettiseksi. (Dewey 1929/1999, 205)

Dewey (1934/1980, 162, 214) erottaa toisistaan taide-esineen (object of art; product of art) ja taideteoksen (work of art). Määttänen määrittelee pragmatistisesta näkökulmasta taideteoksen:

...taideteos on ajan myötä rakentuva kokemus, joka ylittää yksilön subjektiivisuuden rajat ja on yksilön kannalta ehtymätön. Teos on yhteisiin merkityksiin viittaava kokonaisuus. Katsojan ja taide-esineen vastakkainasettelu on vain näennäistä ja peittää kokemuksen (teoksen) sosiaalisen ja historiallisen luonteen (Määttänen 1998, 6).

Dewey luonnehtii taideteoksen esteettiseksi kokemukseksi. Shusterman (1997, 22, 35) arvelee, että perinteisten mittapuiden mukaan tämä määritelmä on puutteellinen ja epämääräinen, mutta on samalla sitä mieltä, että Dewey on oikeassa. Kun Dewey puhuu taiteesta ja määrittelee sen esteettiseksi kokemukseksi, hän ei ota kantaa esteettiseen arvottamiseen. Hän ainoastaan esittää filosofisen näkemyksensä, joka koskee taideteosten olemassaolon tapaa (Määttänen 1998, 5). Ilmaisutaidon tunneilla luotiin improvisoiden hetkiä kuvitteellisten ihmisten elämästä kuvittelussa maailmassa. Voiko tällainen toiminta tuottaa taideteoksia ja voiko tällaiseen toimintaan sisältyä esteettisiä kokemuksia? Yhtä kriteeriä esteettiselle kokemukselle ei ole. Tarkastelen joitakin näkökulmia.

Ensimmäinen haaste kohdistuu tekemisen laatuun. Dewey (1934/1980, 214) toteaa, että *Art is a quality of doing and of what is done*. Tällaisesta tekemisestä ja tuloksesta on seurauksena kokemus, joka on rikas ja tasokas. Kun sanomme, että esimerkiksi tenniksen peluu tai laulaminen on taidetta, sisältyy tähän sanomiseen käsitys siitä, että taiteen tekemisen ajatellaan olevan laadukasta (mt., 214). Stanislawski (1951, 85) toteaa, että *Taiteilija on –meidän kuvittelukykyymme*. Silloin, kun oppilaan kuvittelukyky toimii, hän voi elää luomassaan todellisuudessa. Sellaiset hetket ilmaisutaidon tunnilla, jolloin oppilas pystyy täysin heittäytymään kuvitteelliseen maailmaan, voisivat olla esteettisen kokemuksen hetkiä. Kaikki tietoiset (conscious) esteettiset kokemukset ovat luonteeltaan jossain määrin kuvitteellisia (Dewey 1934/1980, 272).

Gadamer toteaa Määttäsen (1998, 5) mukaan, ettei näytelmää voi vahingossaakaan samaistaa esineeseen. Se on teatterin rajat ylittävä ontologinen tapahtuma, jonka varsinainen olemassaolo toteutuu yhteisessä kokemuksessa. Jaottelin aikaisemmin teatteritaiteen kentän teoreettisesti kahteen osaan, esittävään ja osallistavaan. Gadamerin määritelmä on käsittäakseni tarkoittanut esittävän teatterin aluetta, mutta se soveltuu mielestäni koskemaan myös osallistavaa teatteria. Ilmaisutaidon tunninit olivat työskentelyltään osallistavan teatteritoiminnan kaltaisia, vaikka jatkokurssin loppuksi syntyikin esitys. Sekä esittävässä että osallistavassa teatterissa on mukanaolijoiden mahdollista saavuttaa laadullisesti vahva ja kokonainen kokemus – *an experience*. Tällainen kokemus on Deweyn mukaan

luonteeltaan esteettinen. Ilmaisutaidon jatkoryhmän Lassi-projekti (ks. s. 102–107) päättyi esitykseen, jota koko koulu oli katsomassa. Tämä ilmaisutaidon opiskelun vaihe voisi saada nimikkeen taideteos, a work of art. Mutta myös jotkut ilmaisutaidon tunnilla tehdyt improvisaatiot olivat tekemisen laadussaan vahvoja ja niiden katsomisessa ja niihin osallistuessa oli mahdollista kokea vahvoja ja konkaisia *an experience* -kokemuksia.

Teatteri- ja draamakasvatuksen parissa ei ole syntynyt syvällisempää keskustelua pragmatismien vaikutuksesta taidekasvatukseen. Sen sijaan ehkä David J. Elliottin kirjoitukset (1995) praksikaalisesta musiikkikasvatuksesta ovat saaneet aikaan musiikkikasvatuksen puolella aktiivista keskustelua. Määttänen (1996, 47) toteaa, että Elliott kutsuu filosofiaansa praksikaaliseksi Aristoteleen praksis-käsitteen mukaan.

Aristoteles puhuu kahdesta aktiviteetin lajista: *poiesis* on hänen mukaansa toimintaa jonkin päämäärän saavuttamiseksi. *Praxis* taas tarkoittaa toimintaa, jonka harjoittaminen on arvo itsessään. *Joissakin tapauksissa päämääränä on itse toiminta ja toisissa taas toiminnasta erilliset tulokset* (Aristoteles 1989, 7). Määttäsen mukaan musiikin ymmärtäminen praksiksena johtaa tarkastelemaan musiikin luonnetta toimintana, jonka tavoitteena ei ole erillinen musiikkikappale. Näin ajatellen *musiikki on pikemminkin esittämisen ja kuuntelemisen vuorovaikutusta, jonka tavoitteet ovat sidoksissa itse toimintaan*. Westerlund (1999, 32) sanoo Elliottin tarkastelevan musiikkia inhimillisenä käytäntönä eikä objektina, jota opiskellaan. Deweyn taidekäsitys antaa mielenkiintoisen näkökulman myös teatteri- ja draamaopetuksen tarkasteluun.

5 Tutkimusmenetelmät toisiaan täydentämässä

5.1 Aluksi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmetodologia on tapa ajatella ja tutkia sosiaalista todellisuutta. Tässä tutkimuksessa se on tarkoittanut pragmatistista filosofiaa ja monimetodista lähestymistapaa. Menetelmät ovat sarja menettelytapoja ja tekniikoita koota ja analysoida tietoa. (Ks. esim. Strauss & Corbin 1998, 3) Hirsjärvi ja Hurme toteavat monien tutkijoiden puhuvan eri menetelmien yhdistämisen puolesta. Sen on nähty mahdollistavan tulkintojen rikastuttamisen ja tutkimuksen luotettavuuden paranemisen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39; ks. myös Cohen et al. 2000, 112) Tutkimusmenetelmien valintaa tässä tutkimuksessa ohjasivat pyrkimys saada tietoa oppilaiden oppimiskokemuksista ja pyrkimys siihen, että tutkijana voin ymmärtää oppilaiden puhetta ja kirjoitusta ja tavoittaa tutkittavien näkökulman (ks. esim. Eskola ja Suoranta 1998, 16). Tutkimuskysymykset esitin jo tutkimuksen ensimmäisessä osassa, mutta tutkimustehtävä kiteytyy muotoon: millaisia kokemuksia oppilaat ilmaisutaidon tunneilla saivat tai täsmällisemmin, mitä he näistä kokemuksista kirjoittivat ja puhuivat, ja miten näitä oppilaiden kirjoituksia ja puheita tutkijana ymmärrän ja tulkitsen.

5.2 Aineiston keruu useaa menetelmää käyttäen

Silloin kun tutkimusaineisto kerätään useita metodeja käyttäen, puhutaan monimetodisesta lähestymistavasta (multiple research strategies). Tällöin saattaa syntyä erilaisia vastauksia ja näennäinen varmuus ”oikean” vastauksen löytymisestä poistuu (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 39). Yksittäinen menetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta. Hirsjärvi et al. (2000, 215) toteavat, että monimetodinen lähestymistapa on kuin kristalliin katsomista; mitä näemme riippuu siitä, kuinka sitä katsomme. Useamman menetelmän käytöllä voidaan ilmiöstä saada monipuolisempi käsitys. Oletetusta näin syntyvästä paremmasta luotettavuudesta ja tutki-

muksen kohteesta saatavasta kattavammasta kuvauksesta ollaan monta mieltä.

Usean menetelmän käyttö on vie aikaa eikä sinällään takaa laadukkaampia tuloksia. Vaikka usean menetelmän käyttö oli aikaa vievää, se osoittautui tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaiseksi menettelyksi. Olen käyttänyt historian tutkimusta, osallistuvaa havainnointia, oppilaiden päiväkirjoja ja oppilaiden haastatteluja toisiaan täydentävinä tutkimusmenetelminä. Tutkimuksen edetessä eri aineistonkeruumenetelmät toivat ilmaisutaidon oppimistilanteesta esiin osittain samoja, osittain erilaisia puolia.

Kvalitatiivisen aineiston analyysia ja tulkintaa kuvatessaan Klaus Mäkelä pitää tärkeänä sitä, että tutkimuksessa kerrotaan, miten aineiston kanssa on konkreettisesti menetelty.

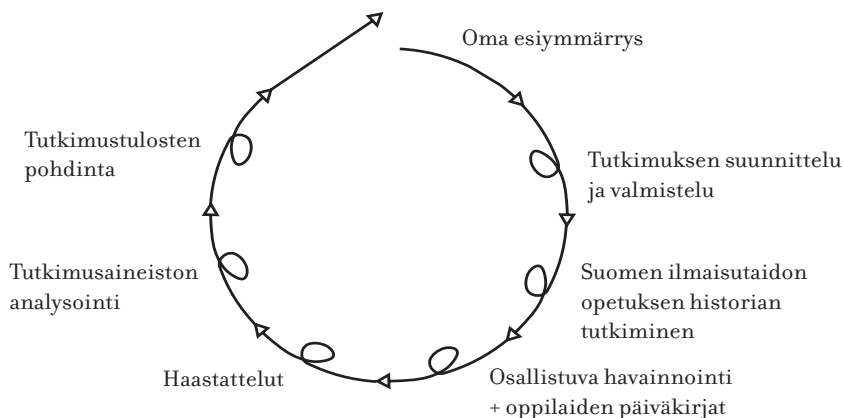
On hyviäkin tutkimuksia, joissa pitkään pohditaan haastattelun luonnetta ja psykologiaa, mutta jossa ei sanallakaan kerrota mitä haastattelunauhoille sitten tapahtui: Purettiinko ne kokonaan vai osittain, miten syntynyttä paperipinoa lajiteltiin ja käsiteltiin? (Mäkelä 1998, 46)

Olen yhdistänyt eri menetelmiä ja nähdäkseni luonut tähän tutkimukseen tarkoituksenmukaiset tiedonkeruun menetelmät. Yhtenä tutkimuksen luotettavuuden piirteenä pidetään sitä, että tutkija kuvaa tarkasti menettelytapojaan. Noudatan Mäkelän ohjetta ja kuvaan myöhemmin aineistonkeruun ja analysoinnin käytännön tapahtumat.

5.3 Tutkimusprosessi ja aineiston analysointi

Analysis is the interplay between researchers and data. It is both science and art. (Strauss & Corbin 1996, 13)

Olen tiivistänyt tutkimuksen kulun kaavion muotoon. Vaikka tutkimus pääpiirteiltään on edennyt kuvattujen vaiheiden kautta, ovat eri tutkimuksen vaiheet myös olleet päällekkäisiä, ja usein olen joutunut palaamaan takaisin tutkimuksen edellisiin vaiheisiin. Aineiston kerääminen ja analysointi limittyivät toisiinsa. Mutkat tämän tutkimuksen kulussa ovat olleet todellisia, siksi olen laittanut ne näkyviin myös tutkimuksen kulkua kuvaavaan kaavioon.



Kaavio 2. Tutkimuksen kulku.

5.4 Osallistuva havainnointi ymmärtämisen perustana

Jo tutkimuksen varhaisessa vaiheessa minulle selvisi, että tutkiessani oppilaiden ilmaisutaidon oppimiskokemustas minun tuli olla mukana, siinä määrin kuin oli mahdollista, niissä tilanteissa, joissa heille näitä kokemuksia syntyi. Minun tuli myös oppia tuntemaan se sosiaalinen kulttuuriympäristö, jossa he ilmaisutaitoa opiskelivat. Halusin osallistumisellani niin ikään tulla oppilaille tutuksi ja saavuttaa heidän luottamuksensa. Käytännössä tämä tarkoitti ”kentälle menoa”, menemistä sinne, missä oppilaiden kokemukset syntyivät, kouluihin ja ilmaisutaidon tunneille. Se oli olemista Kalevan ja Sammon koulujen auditorioiden rampin molemmilla puolilla näyttämöllä ja katsomossa. Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan osallistuvuus on keskeistä monille laadullisille tutkimuksille. Koska ilmaisutaidon opetus vaihtelee suuresti koulusta toiseen, ei aineen yleisen olemuksen tunteminen riittänyt oppilaiden kokemusten ymmärtämiseen. Syrjäläinen sanookin:

Tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkija pyrkii asettumaan tutkittavansa asemaan. Mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavansa kanssa, sen luotettavampia tulkintoja tutkija voi tehdä (Syrjäläinen 1994, 77).

Ei ole mahdollista tulkita oppilaiden kirjoituksia ja puhetta, jos ei tiedä, mihin heidän sanansa viittaavat. David Silverman (1993, 31) vahvistaa tätä käsitystä toteamalla, että jos todella haluaa tutkia jotakin ihmisryhmää, täytyy käyttää aikaa tämän ryhmän havainnointiin. *Tutkijan tavoitteena on tiedostaa toimijan perspektiivi ja ymmärtää hänen tapansa puhua ja toimia siinä kontekstissa, missä se tapahtuu* (Saarnivaara 1998, 188). Tähän maailmaan pääseminen tulee mahdolliseksi ainoastaan tutkittavien avulla.

Kenttätyövaihe oli tärkeä osa tätä tutkimusta. Sen aikana pääsin kosketuksiin tutkittavieni kanssa ja osalliseksi heidän kouluarjestaan. Tässä tutkimuksessa olen pitänyt oppilaita pätevinä informanteina. James (2001, 250) toteaa että, etnografiassa sallitaan lasten olevan päteviä informantteja ja tulkkeja omasta elämästään. Lapsilta arvellaan saatavan lasten elämää koskevaa uutta tietoa. Tällöin lasten elämää tarkastellaan lasten omasta näkökulmasta. Tässä nuorten elämää koskevassa tutkimuksessa pyrin tavoittamaan nuorten oman näkökulman ja arvelin heiltä parhaiten saatavani heidän omaa elämäänsä koskevaa tietoa.

Osallistuvan havainnoinnin osalta tutkimuksessani oli etnografisen tutkimuksen piirteitä. Eskola ja Suoranta toteavat etnografisesta tutkimuksesta, että se on ennen kaikkea kokemalla oppimista. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on mukana tutkimansa kulttuurin arkielämässä. Hän kuuntelee, katselee ja kyselee oppiakseen tuntemaan tuon yhteisön kulttuurin sisältäpäin ja näkemään maailmaa tuon yhteisön tavoin. Tutkija on myös tutkimuksen keskeisin tutkimusväline. (Gordon et. al 2001, 188) Saarnivaara sanoo etnografiselle lähestymistavalle olevan tyypillistä näkökulman laajuus. Tällaista lähestymistapaa kutsutaan kontekstuaaliseksi tai holistiseksi. Tämä merkitsee, että tutkija on tutkimuksen aikana valmis ottamaan huomioon myös vaihtoehtoisia selityksiä voidakseen oppia ymmärtämään kokonaistilanteen. Aineiston kerääminen ja analysointi limityvät toisiinsa, ja tietoa kerätään samaan aikaan monista lähteistä ja monelta tasolta. (Saarnivaara 1998, 187)

Pyrin toimimaan niin, etteivät oppilaat kokisi minua tarkkailijaksi. Osallistuin tunnin alussa alkupiiriin ja lämmittely- ja virittäytymisharjoituksiin, tunnin kuluessa olin mukana aina, kun se oli mahdollista. Vältin tietoisesti tilanteita, jossa toimintaani olisi voinut pitää jonkinlaisena mallina. En myöskään samasta syystä osallistunut sellaisiin improvisaatioihin, jotka oli tarkoitus näyttää koko ryhmälle. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee. Se voi myös muuttua, yleensä lisääntyä, tutkimusjakson kuluessa (Syrjäläinen 1994, 84). Oma osallistumiseni varsinaiseen toimintaan väheni havainnoin-

tijakson aikana, mutta jatkokurssilla olin ikään kuin osa ryhmää; oppilaat kyselivät mielipidettäni esityksen valmistamiseen liittyvistä asioista.

5.5 Oppimispäiväkirjat tutkimusaineistona

Toisen ihmisen kokemusta tutkittaessa on tavalla tai toisella saatava tutkittava kertomaan kokemuksistaan. Valitsin päiväkirjat, koska tutkimuksen kannalta pidin oleellisena, että oppilaat puhuivat asioista, jotka he itse ottivat esiin. Aineiston kertyminen pitkän ajan kuluessa ”tuoreeltaan” niissä tilanteissa, joissa kokemukset ja ajatukset syntyvät, oli tämän tutkimuksen kysymyksen asettelun kannalta tärkeää. Etsin tietoa oppilaiden kokemuksista ja siitä, mitä merkityksiä he itse kokemuksilleen antoivat, miten he niistä kirjoittivat ja puhuivat. Tässä ajattelussa lähestyn elämäkertatutkijoiden ajattelua. Merja Numminen ilmaisee asian näin: (...) *nimenomaan kasvatustieteissä pitäisi kunnioittaa ihmisen omaa näkemystä elämästään, kasvustaan ja kasvatuksestaan.*” (1988, 68)

Sovelsin oppilaiden oppimispäiväkirjoihin aineistolähteistä analyysiä. Meneelmä on tyypillinen aineistoon pohjautuvalle teorialle (grounded theory). Siinä luokat tai teemat, joiksi niitä tässä tutkimuksessa kutsun, syntyvät tutkimusmateriaalista, eivätkä muodostu aiemmin valittujen kategorioiden perusteella. *Analytic codes and categories developed from data, not from preconceived logically deduced hypotheses* (Charmaz & Mitchell 2001, 162). Syrjäläinen painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa analyysi on ensisijaisesti tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysi vahvistuu, kun tutkija koko tutkimusprosessin ajan tarkastelee aineistoaan, pohdiskelee, täsmentää tutkimustehtäväänsä ja lukee kirjallisuutta. (Syrjäläinen 1994, 89, 94) Tässä tutkimuksessa analyysi tavallaan alkoi jo kenttävaiheessa, jolloin osallistuvana havainnoijana olin mukana ilmaisutaidon tunneilla. Tynjälä (1991, 396) esittää näkemyksen, että merkitysten hahmottuminen laadullisessa tutkimuksessa voi syvimmillään muistuttaa jopa taiteilijan lähestymistapoja. Tuollaisessa tapauksessa kyseessä on uudenlaisen tieteellisen tiedon tuottaminen eikä enää luotettavuuden testaaminen siinä merkityksessä, kuin perinteisesti on ajateltu.

Lukien ja yhä uudelleen lukien etsin niitä piirteitä, jotka toistuivat päiväkirjoissa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) sanovat analyysin pohjautuvan tutkijan tulkintoihin tutkittavien sanomisista. Pyrin olemaan hyvin avoin ja kysyin miehelleni: mistä asioista oppilaat kirjoituksissaan kertovat. Kullervo Rainio (1993, 73) pitää sosiaalisen viestinnän oleellisena piirteenä vastaanottajan pyrkimystä

löytää tulkintamalli, jonka avulla hän voisi tavoittaa viestijän sanomaansa sisällyttämän merkityksen. Tällaista tulkintamallin etsimistä, joka vastaa viestin lähettäjän tarkoitusta, Rainio nimittää ymmärtämispyrkimykseksi. Hän erittelee viestin vastaanottamista seuraavasti:

- a) sosiaalisessa kommunikaatiossa viesti on varsinaisesti vastaanotettu vasta, kun se on ”ymmärretty” – ts. tulkittu mallilla, jossa pyritään lähestymään sitä merkitystä, jonka lähettäjä viestilleen tarkoitti antaa,
- b) viesti on ”väärin ymmärretty” siinä määrin kuin vastaanottajan tulkinta lähettäjän tarkoituksesta poikkeaa siitä, mikä tarkoitus lähettäjällä todella oli, ja
- c) ymmärryspyrkimys voi johtaa joko parempaan ymmärrykseen tai loitommaksi siitä, enenevään väärinymmärrykseen – eikä ole mitään varmoja kriteerejä sille, kummasta on ollut kysymys. (1993, 75)

Rainio huomauttaa, että oikeinymmärtäminen vaatii paitsi empatiakykyä myös tahtoa saada esille juuri se tarkoitus, joka lähettäjällä on ollut. (mt., 75–76).

Vähin erin aloin nähdä päiväkirja-aineistossa luokkia, joihin oppilaiden kirjoitukset oli mahdollista sijoittaa. Kaikkia näitä luokkia en ole käsitellyt varsinaisina tutkimuksen teemoina vaan olen ottanut ne esiin muulla tavoin. Yhdeksi teemaksi olisin esimerkiksi voinut ottaa usein esiintyneet ilmaisut *en mitään ja kaikkee*, mutta olen käsitellyt tämän kokemuksesta puhumisen vaikeuden esiin nostamieni teemojen ulkopuolella. Sellaiset sisällöt oppilaiden kirjoituksista ja puheesta, jotka hahmottavat kokonaiskuvaa oppilaiden kokemuksista, auttavat ymmärtämään, millaisia merkityksiä oppilaat ilmaisutaidon oppimiskokemuksille antavat.

Aineistolähtöinen analyysi on tarpeen varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Olemuksesta puhuminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ennen kuin voidaan edes jonkinmoisella tarkkuudella puhua suomalaisesta nälästä tai sen määrästä, täytyy selvittää mitä suomalainen nälkä on, ts. mitä se merkitsee. (Eskola & Suoranta 1998, 19)

Tesch kuvaa kymmenen kvalitatiivisen analyysin ominaisuutta (1990, 95–97). Jotkut niistä ovat oman tutkimukseni kannalta oleellisia. Tutkimus eteni syklisesti, eikä analyysi ollut tutkimuksen viimeinen vaihe. Jo aineiston keruuvaiheeseen sekoittui analyysiä. Kentälle meno oli omassa tutkimuksessani tärkeä vaihe juuri aineiston ymmärtämisen kannalta. Osallistuminen johti myös uusien ongelmien äärelle, kuten pohtimaan ilmaisutaito-oppiaineen olemusta.

Analysoinnin tulee olla systemaattista ja kattavaa, mutta ei liian jäykkää; pro-

sessin on edettävä järjestelmällisesti ja kurinalaisesti (Tesch, 1990). Aineiston keruu tässä tutkimuksessa eteni suunnitelmallisesti, mutta varsinaisen analysoinnin alkaessa jouduin valintojen eteen. Tutkimusaineistoni vahvuus ja heikkous oli sen laajuus. Vasta pitkän pohdiskelun jälkeen oivalsin, millä tavoin oli mahdollista saada mukaan koko aineisto ja toisaalta, miten pystyisin syvällisesti ja systemaattisesti sitä analysoimaan. Analysoin ensin kaikki peruskurssien päiväkirjat. Seuraavassa vaiheessa analysoin niiden oppilaiden kaikki päiväkirjat, jotka olivat osallistuneet sekä peruskurssille että jatkokurssille.

Aineiston analysoinnin tärkein väline on tutkijan oma ymmärrys. Pyrkimyksenä on löytää käsitteelliset samankaltaisuudet ja määritellä niiden kriteerit (Tesch 1990). Dewey (1929/1999, 158) toteaa, että tiedostuksen ensimmäinen tehtävä on valita läsnä olevien kvaliteettien joukosta ne, jotka muista kvaliteeteista poiketen tuovat selvyyttä ongelman luonteeseen. Vasta vähitellen päiväkirjoista alkoi näkyä, mistä oppilaat kirjoituksissaan puhuvat. Vaikka tutkimuksessa pitää pyrkiä yksiselitteisyyteen, on aineiston ymmärtäminen myös muulla tavoin ainakin kohdakkoin mahdollista. Hirjärvi et al. varoittavat, että päiväkirjojen tekstin analysoiminen on vaativa tehtävä, ja että strukturoimaton aineisto jättää tutkijalle suuren vapauden aineiston tulkinnessa. (Hirsjärvi et al. 2001, 205)

Laadullisen aineiston analyysin lopputuloksena tulisi syntyä eräänlainen ylemmän tason analyysi. Päämääränä on luoda tutkimusaiheesta laajempi ja ehyempi kuva. (Tesch 1990, 95–97) Keskeinen osa tutkimukseni aineistoa olivat oppilaiden oppimispäiväkirjat. Niiden lehdillä on runsaasti lyhyitä kommentteja, joista aluksi ei muodostunut kokonaiskuva. Ehyemmän kuvan muodostaminen vaati runsaasti aikaa, ja aineiston lukemista useaan kertaan. Osallistuva havainnointi auttoi ymmärtämään oppilaiden kirjoituksia.

Päiväkirjojen kirjoittamisella oli kaksi syytä: toisaalta oppilaat kirjoittivat niitä itselleen, oman oppimisensa seuraamiseksi, toisaalta tutkimusta varten. Tavoitteet voivat olla jossain määrin ristiriitaiset. Jos oppilaat olisivat kirjoittaneet vain itselleen, päiväkirjojen sisällöt olisivat todennäköisesti erilaiset. Nyt oppilailla oli tieto, että myös tutkija lukee ne, ja koska niitä säilytettiin koulussa myös opettajilla oli mahdollisuus ne lukea. Oppilaat ovat siis kirjoittaneet päiväkirjat tietynlaisessa kirjoitustilanteessa tietynlaisessa tarkoituksessa. Konteksti, jossa kirjoitukset tuotetaan vaikuttaa niihin. Sosiologi Tommi Hoikkala toteaa tutkittuaan poikien ja tyttöjen odotuksia elämäkumppanistaan ainekirjoituksen pohjalta: *Voi olla niinkin, että näkymä kertoo ennen muuta pojista määrättyssä kirjoitustilanteessa...Ainekirjoittamisen tuotantoehdot sanelevat paljon, mitä noista*

aiheista on sopivaa kirjoittaa (Hoikkala 1996, 286).

Oppilaiden kanssa sovimme kurssin alussa, miten päiväkirjoja kirjoitetaan ja keskustelimme myös siitä, miksi niitä kirjoitetaan. Arvelen, että päiväkirjat, kuten elämäntarinat, ovat oppilaiden oma käsitys ilmaisutaidon opiskelusta ja näin määriteltyinä subjektiivisia. Juuri subjektiivisuus on näiden päiväkirjojen keskeinen arvo, niiden kautta on mahdollista saada lisää tietoa eri oppilaiden tavasta hahmottaa ilmaisutaidon oppimiskokemustaan. Elämäkertatutkijat ovat arvelleet olevan olennaista saada esille tutkittavien oma näkökanta elämäänsä. Heitä on kiinnostanut ajatus, jonka mukaan tutkittava muuttuu tutkimuksen objektista sen subjektiksi (esim. Numminen 1988, 70–71). Tämänsuuntaisia ajatuksia olivat esittäneet jo Chicagon koulukunnan edustajat aikanaan. Sovelsin tätä ajattelua mahdollisuuksien mukaan tähän tutkimukseen.

Ilmaisutaidon perusjaksolla päiväkirjan lehdillä oli kolme kysymystä: Mitä koit? Millaisia ajatuksia tuli mieleesi? Mitä opit? Pohdin pitkään, pitäisikö päiväkirjan lehden olla tyhjä. Hirsjärvi et al. (2001, 205) vertaavat päiväkirjaa kyselylomakkeeseen; *se täytetään itseohjautuvasti vapaata vastaustapaa käyttäen, siihen voi kuulua strukturoimatonta ainesta tai vastauksia hyvinkin spesifisiin kysymyksiin*. Oma kokemukseni kertoi, että oppilaiden olisi helpompi kirjoittaa, jos kysymyksiä olisi apuna. Olin omissa ryhmissäni aikaisemmin pyytänyt nuoria kirjoittamaan kokemuksistaan ja kuullut monen kysyvän: *mitä tähän pitää kirjoittaa?* Pidin tärkeänä, että apukysymykset olivat mahdollisimman avoimia. Ehkä kysymys, *mitä ajatuksia tuli mieleesi*, olisi yksinään riittänyt. Se olisi auttanut, mutta jättänyt mahdollisuuden kirjoittaa mistä tahansa. Kysymys, *mitä koit*, voi olla vaikea tulkittavaksi. Se antaa oppilaille kuitenkin mahdollisuuden pohtia ilmaisutaidon tunnin tapahtumia ja omaa suhdettaan niihin. Tiesin, että taiteessa oppimista on vaikea pukea sanoiksi. Mitä on opittu, selviää, jos on selvittääkseen, ehkä paljonkin myöhemmin. Halusin kuitenkin kysyä oppilaiden käsitystä oppimisestaan. Vastaukset ehkä auttavat ymmärtämään, miten oppilaat ilmaisutaidon tai teatteri- ja draamakasvatuksen oppimista hahmottavat.

Ensimmäisten seuraamieni peruskurssien loppupuolella havaitsin, että jotkut oppilaat alkoivat kirjoittaa myös muiden oppilaiden toiminnasta. Siksi lisäsin yhden kysymyksen ilmaisutaidon jatkokurssin kysymyksiin: *Mitä havaitsit muiden toiminnasta?* Oppilaat saivat kirjoitusaikaa kymmenestä viiteentoista minuuttiin kokoontumiskerran lopulla. Jokainen otti puhtaan päiväkirjanlehden ja kansionsa ja kirjoitti haluamassaan paikassa. Tämän jälkeen kansiot kerättiin ja kokoonnuttiin vielä yhteiseen tunnin lopetukseen. Kun oppilaat olivat lähteneet auditorios-

ta, luin läpi heidän päiväkirjakirjoituksensa. Kurssin lopuksi keräsin päiväkirjat.

Kesällä 1996 ensimmäiset päiväkirjat olivat koossa. Luin tätä aineistoa useaan kertaan ja aloin alustavan luokittelun. Seuraava lukuvuosisikin kului aineistoa keräten, nyt oli menossa myös jatkokurssi. Koko päiväkirja-aineiston analysoin kesinä 1997–1998. Viimeiseen analysointivaiheeseen pääsin kesällä ja syksyllä 2000. Tarkastelin edelleen päiväkirja-aineistoa, josta olin alkanut nähdä tiettyjen teemojen sisältyvän oppilaiden kirjoituksiin. Tässä vaiheessa syvennyin myös tarkemmin jatkokurssiin osallistuneiden oppilaiden päiväkirjoihin ja haastatteluihin. Kirjoitettujen päiväkirjojen sivumäärä on suuri. Olin ajatellut käyttäen vain osan päiväkirjoista.

Perusteltua olisi ollut esimerkiksi rajata aineisto siten, että vain ne seitsemäntoista oppilasta, joilta on saatavissa kaikki aineisto, päiväkirjat perus- ja jatkokurssilta ja haastattelut, olisivat olleet mukana tutkimuksessa. Olisin myös voinut valita vain muutaman oppilaan ja perehtyä heiltä kertyneeseen aineistoon syvällisesti. En päätenyt tähänkään ratkaisuun vaan otin tutkimukseen mukaan kaikki päiväkirjat. Pääsyy tähän ovat oppilaat, halusin kaikkien olevan mukana. Koin myös, että tutkimuseettisesti oli oikein ottaa kaikkien oppilaiden päiväkirjat mukaan, olivathan he kirjoittamisellaan osallistuneet tutkimukseen. Toinen tärkeä syy oli aineiston rikkaus. Luettuani sitä yhä uudelleen havaitsin, että koko aineistossa esiintyvät tietyt teemat, mikä mahdollisti koko materiaalin käsitteilyn suhteellisen tiiviissä muodossa.

Oli kehitettävä oma menetelmä esiin nousevien teemojen merkitsemiseen. En voinut ryhmitellä eri teemoja omiin kasoihinsa. Koska samalla päiväkirjanlehdellä saattoi olla useita teemoja, olisin joutunut ottamaan runsaasti kopioita. Halusin myös säilyttää oppilaiden päiväkirjat omissa ryhmissään. Pohdinnan tuloksena päädyin värillisiin paperiliittimiin. Merkitsin eri teemat erivärisillä paperiliittimillä. Samassa päiväkirjanlehdessä saattoi olla usean värisiä paperiliittimiä, jos kirjoituksesta löytyi useita teemoja. Tämä osoittautui käyttökelpoiseksi ja toimivaksi ratkaisuksi. Paperit pysyivät kansioissa ja teemat löytyivät helposti. Luettuani koko päiväkirja-aineiston useaan kertaan päädyin kaksivaiheiseen analysointiin. Ensin analysoin kaikki peruskurssien päiväkirjat. Toisessa vaiheessa analysoin jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden sekä peruskurssin että jatkokurssin aikana kirjoittamat päiväkirjat.

Mäkelä tähdentää, että tutkijan tulee huomioida paitsi tapausten määrä, myös havainnoista kertyvä tekstin määrä. Analyysin kattavuus on hänen mukaansa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin. (Mäkelä 1998, 53)

Vaikka päiväkirjanlehtiä oli runsaasti, tekstin määrä ei ollut suhteessa yhtä laaja, koska oppilaiden kirjoitukset ovat yleensä lyhyitä. Aineiston analysoinnin vaiheittaisuus lisäsi mielestäni analyysin syvyyttä. Se myös osoittaa, että ilmaisutaidon jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden suhde ilmaisutaidon opiskeluun oli muuttunut. Kun toiminnan tavoitteet olivat muuttuneet – jatkokurssilaiset-han päätyivät esitykseen – oppilaat kirjoittivat erilaisista kokemuksista.

5.6 Haastattelukeskustelut

Erilaisen näkökulman oppilaiden kokemuksiin antoivat haastattelukeskustelut. Päiväkirjoista löytämäni teemat näyttivät hämärtävän sen seikan, että ilmaisutaitoa opiskelevat oppilaat olivat hyvin erilaisia ja myös heidän suhteensa tähän opiskeluun oli moninainen (ks. s. 51). Haastattelujen kautta oppilaiden erilaisuus ja jokaisen omaleimainen suhde ilmaisutaitoon tulivat selvemmin näkyviin.

Metodikirjallisuudessa puhutaan etnografisesta haastattelusta (ethnographic interviewing). Tällaisen haastattelutilanteen arvelen muistuttavan sitä tilannetta, jossa tutkimukseni haastattelut tein. Etnografisen haastattelutavan katsotaan syntyneen jo 1920- ja 1930-luvuilla Chigagon koulukunnan sosiologien parissa. He kehittivät epämuodollisen haastattelu- ja havainnointitekniikan. Yhtenä vaikuttajana katsotaan olleen William James, jonka ajatuksista vaikuttuneena Robert Park kehotti opiskelijoitaan menemään kaupunkiin ja liikaamaan housujensa takamukset todellisessa tutkimuksessa. Chigagon koulukunnan edustajat painottivat tarvetta puhua samaa kieltä kuin ne, joita tutkija halusi ymmärtää. (Ks. esim. Sherman Heyl 2001, 369)

Etnografista haastattelua on käytetty, kun on haluttu kerätä rikas ja yksityiskohtainen aineisto suoraan niiltä ihmisiltä, jotka kuuluvat tutkimuksen kohteena olevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Etnografisen haastattelu eroaa muista haastattelumuodoista siinä, että haastattelijalla on jatkuva suhde haastateltaviinsa. Haastattelijatuntee haastateltavansa ja on jossain määrin perehtynyt tutkittavien maailmaan. Pitkän ajan kuluessa luotu luottamus ja molemminpuolinen kunnioitus ovat tyypillisiä etnografiselle haastattelutilanteelle. Etnografisen tutkimuksen fokus on tutkittavien elämäkokemuksilleen antamissa merkityksissä. *I want to know what you know in the way that you know it ... Will you become my teacher and help me understand.* Juuri tämä asenne, jossa tutkija on noviisina ja haastateltava opettajana, erottaa Sherman Heylen mukaan selkeästi etnografisen

haastattelun muista haastattelumuodoista. (Sherman Heyl 2001, 369)

Jatkokurssin jälkeen kävin kahdenkeskisen haastattelukeskustelun seitsemänten oppilaan kanssa. Haastattelut toivat esiin uudenlaisen näkökulman oppilaiden ilmaisutaidon oppimiskokemuksiin ja täydensivät näin päiväkirjojen kautta muodostunutta kuvaa. Tässä tutkimuksessa usean menetelmän käytöllä pyrin ennen muuta saamaan ilmaisutaidon opiskelukokemuksista monipuolisen kuvan.

5.7 Kirjoitukset ja puhe tavoittavat osan kokemusta

Jokaisen oppilaan kokemukset ovat ainutkertaisia, eikä toisen kokemusta ole mahdollista täysin tavoittaa – ei ehkä omaansakaan. Mead toteaa, että kokemuksille annetaan merkitys kokemusprosessissa ja yksilöiden kokemukset esimerkiksi tietystä oppimistilanteesta eroavat toisistaan. Kokemusten erilaisuus on ymmärrettävissä kokijoiden erilaisten elämäkertojen kautta. (Ks. Mead 1962, 33–34) Puolimatka (1995) toteaa Gadameriin viitaten:

Elämyksellinen suhde perustuu tietoisuuteen, että olen itse omaan näkökulmaani sidottu ja että näen aina toisen sen läpi. Tämä tietoisuus estää minua pitämästä omia käsityksiäni lopullisena tietona toisesta ihmisestä, koska ymmärrän käsityksieni aina olevan omaan historiaani sidottuja. Tämä luo avoimuutta kuunnella, mitä toisella on sanottavaa, koska tiedän, että se miten luonnostani sen kuulen, ei useinkaan ole mitä hän puheellaan tai käyttäytymisellään tarkoittaa.

Jokainen myös kertoo sen, mitä kussakin tilanteessa haluaa kertoa ja miten kokemustaan pystyy sanallistamaan. Vastaanottaja ymmärtää siten kuin hänen lähtökohdistaan, hänen kokemushistoriansa kautta, on mahdollista ymmärtää. Ihmiset eivät kerro kaikkea, eivätkä he jonakin tiettyinä hetkenä tiedä kaikkea. Koskaan ei ole mahdollista saada koko kuvaa eikä kokemuksissa ole vain yhtä totuutta. Kerrotut tarinat jostakin kokemuksesta ovat aina osittaisia. Elämäkertatutkimuksesta kirjoittaessaan Numminen (1988, 71) sanoo elämäntarinan olevan aina otos menneistä tapahtumista, ja siinä mitä kerrotaan, on aina jotakin totta. Ihmisten pitäessä jotakin asiaa todellisena, se on todellinen seurauksissaan. Uskon tämän pätevän myös päiväkirjoihin.

Lapsen kokemusmaailmaa selvitetessä käsitteellistämisongelma on erityisen suuri. Lapsen kokemuksesta voidaan vielä aikuisia paremmin sanoa vain vähäisen osan olevan tiedostettua ja vielä vähäisemmän osan saavuttavan kielellis-

käsitteellisen tason. (Lehtovaara 1994, 32–33) Osin näin näyttää olevan myös tutkimieni nuorten kohdalla. Heidän ei ole ollut helppoa sanallistaa kokemuksiaan. Erot siinä, miten oppilaat ovat kokemuksiaan sanallistaneet, ovat suuret.

Kaikki ne kokemukset, jotka olen oppilaiden kertomina saanut tietooni, ovat minulle arvokkaita. Tutkin oppilaiden puhetta ja kirjoituksia. Otan ne sellaisinaan vastaan. En lähde arvioimaan kirjoituksen ja puheen sekä kokemuksen vastaavuutta. Olen tietenkin ymmärtänyt heidän kertomuksensa omista lähtökohdistani, mutta olen pyrkinyt olemaan tarkkaavainen havainnoija, kuuntelija ja lukija.

III OSA

OPPILAIDEN KUVAUKSET

OPPIMISKOKEMUKSISTAAN

6 Mitä täällä tapahtuu?

6.1 Aluksi

Sammon ja Kalevan kouluissa toiminta ilmaisutaidon tunneilla pohjautui eräiden teatteri- ja draamaohjaajien ja -opettajien työskentelytavoille. Opettajilla oli kuitenkin omanlaisensa tapa työskennellä, vaikka taustavaikuttajat olivat yhtä lukuun ottamatta samat. He sovelsivat taustavaikuttajien menetelmiä ja harjoituksia omilla tavoillaan kulloiseenkin tarpeeseen. Opettajien mukaan heidän opetuksensa pohjautui Viola Spolinin ja Keith Johnstonen improvisaatiotekniikoihin, draamakasvatukseen ja etenkin prosessidraama-menetelmään sekä Sammon koulussa Robert Cohenin käsityksiin teatterista ja sen opettamisesta.

Toimintaa seurattessani näin taustalla vaikutteita myös Konstantin Stanislavskin metodista. Vaikka taustalla olleet auktoriteetit olivat samat, poikkesi käytännön toiminta Sammon ja Kalevan kouluissa jonkin verran toisistaan. Esittelen ensin tutkimuskoulujen opetussuunnitelmat. Sen jälkeen tarkastelen lyhyesti taustavaikuttajien käsityksiä teatterista, draamasta ja opettamisesta. Samalla vertaan edellä mainittujen teatteri- ja draamaopettajien ajattelua Deweyn filosofiaan, joka oppimisnäkömyksenä oli vaikuttamassa näillä ilmaisutaidon tunneilla.

6.2 Tutkimuskoulujen ilmaisutaidon kurssit ja opetussuunnitelmat

Sammon koulussa oli kaikkiaan kolme ilmaisutaitoon liittyvää valinnaiskurssia: ilmaisutaidon perus- ja jatkokurssi sekä produktiokurssi. Peruskurssille voi hakeutua seitsemännellä luokalla, jatkokurssille kahdeksannelle tai yhdeksännellä luokalla. Produktiokurssi oli oma kokonaisuutensa, eikä se edellyttänyt ilmaisutaidon kurssien käymistä. Kalevan koulussa tältä alueelta oli valittavana ainoastaan ilmaisutaidon peruskurssi. Tälle kurssille voi hakeutua sekä seitsemännellä että kahdeksannella luokalla, mutta kurssi on sama peruskurssi. Ne, jotka valitsivat ilmaisutaidon sekä seitsemännellä että kahdeksannella luokalla, opiskelivat kahdeksannella luokalla ilmaisutaitoa yhdessä niiden kanssa, jotka olivat

ilmaisutaidon kurssilla ensimmäistä kertaa. Varsinaisesti kurseittain etenevästä opiskelusta ei tällöin ollut kyse.

Jotkut aineet, kuten kielet, valitaan koko yläasteen ajaksi, kun taas toiset valinnaisaineet valitaan kurseittain. Oppilaan ensimmäiset valinnat vaikuttavat tuleviin valintoihin. Se, että oppilas ei valinnut ilmaisutaidon jatkokurssia, näytti ainakin joissain tapauksissa johtuvan siitä, että jatkokurssi ei mahtunut oppilaan lukujärjestykseen.

Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa ilmaisutaidon opetus pohjautui samaan opetussuunnitelmaan (liite 1), jonka opettajat olivat pari vuotta aikaisemmin yhdessä laatineet. Vaikka lähtökohta oli sama, opettajat sovelsivat opetussuunnitelmaa omalla tavallaan. Opettajat ottivat huomioon myös eri ryhmien tarpeet, joten peruskurssitkin olivat kaikki erilaisia.

Tavoitteet oli ryhmitelty kolmeen osaan:

1. Ilmaisulliset tavoitteet: kokonaisvaltainen ja eheytynyt oppiminen, rohkeus ja ilo ilmaista itseään: itseluottamus ja -tuntemus, oman itsensä käyttö ilmaisen välineenä, keskittyminen omaan ja muiden työskentelyyn, oppilaskeskeisten toiminnallisten työtapojen hallitseminen
2. Esteettiset tavoitteet: taiteellinen oppiminen, taiteellisen tajun kehittyminen, taide-elämysten tunnistaminen, esiintymistaitojen kehittyminen, taitteen vastaanotto
3. Sosiaaliset tavoitteet: muiden huomioonottaminen ja rohkeus toimia ryhmässä, avoimuus ja itsekuri, empaattisuus toisten viestien tulkinnassa ja omien mielipiteiden ilmaisussa, yhteishengen kehittyminen ja kyky neuvotellen ratkaista konflikteja, todellisuuden tutkiminen draaman avulla. (Ko. koulujen opetussuunnitelma)

Työtavat opetussuunnitelman mukaan olivat oppilaskeskeisiä, vuorovaikutteisia ja yhteisölliseen oppimiseen tähtäviä. Oppilaat toimivat yksin, pareittain, pienryhmissä sekä kaikki oppilaat yhtenä suurena ryhmänä. *Päämääränä on elämysten kautta oivaltaminen ja oppiminen. Työskentely tapahtuu vaihteittain; edellisten vaiheiden oppeja käytetään materiaalina prosessin edetessä.* (Ko. koulujen opetussuunnitelma)

Opetussuunnitelmassa todetaan työskentelyn etenevän tiettyjen vaiheiden kautta. Nämä eri toimintamuodot olivat opetustilanteissa nähtävissä. Mutta eteneminen ei näyttänyt tapahtuvan vaiheesta toiseen, vaan tutustumisvaiheen jälkeen asiat limittyivät toisiinsa ja muodostivat pikemminkin jonkinlaisen spi-

raalin, jossa eri vaiheet toistuivat. Opetussuunnitelman mukaan näitä vaiheita olivat: *Tutustuminen, tila ja aistit sekä rentous, hengitys, liike, oman olemuksen käyttö ilmaisuun, miimi ja pantomiimi, kontaktit, tilanteet, keskittyminen, improvisaatio, äänenkäyttö ja puheilmaisu, kokonaisilmaisu ja yhteistoiminta, draamatyöskentely, roolityö, esityksen valmistaminen* (Ko. koulujen opetussuunnitelma). Esityksen valmistaminen oli toisen koulun kurssilla toiminnan viimeinen vaihe ja teutui sen jatkokurssilla.

Opetussuunnitelmassa todettiin, että arviointiin osallistuu oppilas itse, muut ryhmäläiset sekä opettaja. Arvioinnin tuli kohdistua prosessiin. Pyrkimyksenä tuli olla myönteinen ja kannustava sekä oppilaan intimizeettiä kunnioittava arviointi. Työskentelyn aikana annettavaa palautetta pidettiin tärkeänä osana työskentelykokonaisuuden rakentumisessa. Oppilas arvioi itseään, toisia oppilaita ja koko ryhmän työskentelyä. Arvioinnin piti tapahtua mielessä, keskustellen, tarkkaillen, päiväkirjaa kirjoittamalla sekä arviointilomakkeella. Opettajan arvioinnista todettiin:

Opettajan kannustava suhtautuminen ryhmään välittyi ilman sanojakin. Arvioiva palaute ei varsinkaan työskentelyn alkujaksolla ole tarpeellinen. Arviointi on opettajalle tiedostettu koko prosessin ajan kestävä toiminta, jonka kaikkia vaiheita ei tarvitse kertoa oppilaille. Työskentelyn edetessä on hyvä antaa myönteistä sanallista palautetta ryhmälle. (Ko. koulujen opetussuunnitelma)

Osallistuessani tunneille totesin, että myös käytännön työskentelyssä pyrittiin kohti asetettuja yleistavoitteita. Kalevan koulussa, jossa oli vain ilmaisutaidon peruskurssi, tavoitteissa korostuivat ilmaisulliset ja sosiaaliset taidot, kun taas Sammon koulussa, jossa oli ilmaisutaidon perus- ja jatkokurssi korostuivat ilmaisulliset ja esteettiset tavoitteet. Työskentelyssä näin vaikutteita lähinnä Viola Spolinin, Keith Johnstonin, ja ns. Newcastle'n koulukunnan¹⁸ sekä Konstantin Stanislavskin menetelmistä ja ajattelusta.

Tutkimukseen osallistuneiden koulujen ja aikaisemmin (s. 40) tässä tutkimuksessa kuvatuissa lukiodiplomin tavoitteissa on paljon yhtäläisyyksiä. Ilmaisulliset taidot, sosiaaliset taidot sekä taiteen olemuksen ymmärtäminen ovat molemmissa esillä. Molemmissa myös korostetaan itsearvioinnin tärkeyttä.

6.3 Tutkimusryhmien opetuksen taustavaikuttajat

Molemmissa kouluissa improvisaatiotyöskentelyä eri muodoissa käytettiin runsaasti. Alkuvaiheessa improvisaatiot olivat lyhyitä omia kokonaisuuksiaan, mutta myöhemmin kuuluivat osina laajempiin prosessidraamoihin. Improvisaatiotyöskentelyn lähtökohtina olivat sekä Viola Spolinin että Keith Johnstonen kehittämät menetelmät, joita opettajat sovelsivat ilmaisutaidon tuntien tarpeeseen.

Viola Spolin on vaikuttanut merkittävästi teatteriopetukseen etenkin ensimmäisen improvisaatiota käsittelevä kirjansa *Improvisation for Theatre* (1963) ilmestymisen jälkeen. Hänen metodiaan on sovellettu myös Suomessa Teatterikoulussa varsinkin 1960-luvun loppupuolella (Kallinen 2001, 240–243). Spolinin työskentelytapaan vaikutti mm. hänen opettajansa Neva Leona Boyds. Boydsin Recreational Training School toimi yhteistyössä Chicagon Northwesternin yliopiston kanssa ja oli näin suoraan yhteydessä pragmatistiseen kasvatustilfilosofiaan. Spolin omaknsi Boydsilta lähinnä tämän ”leikin teorian” ja ajatuksen, että luova työ on ongelmanratkaisua ja ongelman ratkaisun piti tapahtua ryhmässä. Näihin näkemyksiin on vaikuttanut muun muassa Jamesin ja Deweyn pragmatistinen filosofia sekä Deweyn reformipedagogiikka. (Pusztai 2000, 93–94; ks. myös Rasmussen 1991, 144) Spolin vaikutti sekä teatteriopetuksen että teatteritaiteen alueella, mikäli näitä kahta voi toisistaan erottaa. Hän perusti Chicago Experimental Theater’in sekä Young Actors Company’n (aloitti toimintansa 1942 Hollywoodissa) ja johti Chicagon Second City Theatre’ia vuodesta 1959 (Pusztai 2000, 94).

Keith Johnstone oli alun perin koulutukseltaan opettaja. Hän on sanonut hakeutuneensa opettajankoulutukseen saadakseen itsensä ”kuntoon”; hän oli vakuuttunut, että hän siellä oppisi puhumaan selkeästi, seisomaan luontevasti ja saisi itseluottamusta. Hän toteaa, että tätä kehitystä ei tapahtunut. Improvisaatiota käsittelevässä kirjassaan *Impro. Improvisation and the Theatre* (1979) Johnstone kertoo, että hänellä oli huonoja kokemuksia teatterista eikä hän pitänyt siitä taidemuodosta. Se tuntui hänestä paljon köyhemmältä kuin esimerkiksi Kurosavan filmit. Hän sai ensimmäisen kosketuksen teatteriin, kun häneltä tilattiin näytelmä. Tilaajana oli Royal Court Theatre vuonna 1956. Muutamia vuosia myöhemmin hän toimi saman teatterin käsikirjoitusosaston johtajana ja ohjasi esityksiä. Hän alkoi opettaa teatterin studiossa improvisaatiometodillaan. Studiossa myös demonstroitti improvisaatiomenetelmää koululaisille. (Johnstone 1996, 20–23)

Johnstone perusti The Theatre Machine -ryhmän, joka kiersi eri puolilla Eurooppaa esittämässä improvisaatioteatteria. Hän opetti niin ikään The Royal Aca-

demy of Dramatic Art -koulussa, kunnes muutti Kanadaan. Nykyään Johnstone toimii Calgaryssa; hän on professorina Albertan yliopistossa ja taiteellisena johtajana improvisaatioteatterissa The Loose Moose. (Routarinne 1996, 7–8) Vaikka hänen sanotaan saaneen vaikutteita Spolinilta (ks. esim. Pusztai 2000, 94), hän itse sanoo tienneensä Spolinin julkaisemasta kirjasta vasta vuonna 1966 (Johnstone 1996, 23).

Robert Cohen on opiskellut sekä ohjaamista että produktioiden tuottamista ja hän suoritti Doctor of Fine Arts -tutkinnon School of Dramassa Yalessa. Ohjaamista hän opiskeli myös Actors Studiossa New Yorkissa. Cohen on johtanut teatterikoulutusta Kalifornian yliopistossa Irvine'ssa lähes kolmekymmentä vuotta. Muun toimintansa ohessa hän on kirjoittanut ohjaamisesta ja näyttelijäntyön opettamisesta: hänen kirjansa *Acting Power* (1978) on ilmestynyt Suomessa nimellä *Näyttelemisen mahti* (1986). Hänen ajattelunsa näkyi käytännön työskentelyssä tutkimusryhmissä vähän, mutta oli ilmeisesti vaikuttanut sen opettajan ohjausajatteluun, joka työsti jatkoryhmän kanssa esityksen.

Prosessidraama, yksi draamakasvatuksen suuntauksista oli eräs tutkimusryhmien ilmaisutaidon tunneilla käytetty toimintamuoto. Tämä suuntaus on saanut alkunsa Dorothy Heathcoten tavasta tehdä draamaa lasten kanssa. Hän itse käyttää työskentelytavastaan ilmaisua ”drama for learning”. Heathcote opiskeli teatterin tekemistä Brandfordissa Northern Theatre Schoolissa. Lasten kanssa hän työskenteli jo 1950-luvulla, jolloin hän teki sekä teatteria että ohjasi prosessidraamatyöskentelyä. Näiden freelancer-vuosien jälkeen hän opetti ensin Durhamin yliopistossa ja sittemmin Newcastle'n yliopistossa opetusalanään draamakasvatus. (Ks. esim. Braanaas 1988, 177–185; Rasmussen 1991, 23–26) Heathcoten ympärille muodostui ns. Newcastle'n koulukunta.

Toinen keskeinen prosessidraaman kehittymisen vaikuttajista on Gawin Bolton. Hän valmistui opettajaksi Sheffieldin yliopistosta. Toimittuaan opettajana ja sijaisrehtorina hänestä tuli vuonna 1961 draaman ohjaava opettaja (advisor). Vuodesta 1964 hän opetti draamakasvatusta Durhamin yliopistossa eläkkeelle jäämiseensä asti. Hän on kiertänyt eri puolilla maailmaa kouluttamassa sekä kirjoittanut runsaasti artikkeleita ja kirjoja draamakasvatuksesta. (Ks. Braanaas 1988, 185–190; Rasmussen 1991, 23–26) Hänen kirjansa *Towards a Theory of Drama in Education* on julkaistu Suomessa nimellä *Luova toiminta kasvatuksessa* (1984). Bolton ilmaisee suhtautumisensa Heathcoten opetukseen sanomalla: *En pysty koskaan saavuttamaan hänen nerouttaan, mutta nautin tavoittelusta!* (Bolton 1984, 10) Prosessidraama-työskentelyä ovat kehittäneet myös monet muut kuten Cecily O'Neill, John O'Toole, Jonathan Neelands ja Allan Owens.

6.4 Taustavaikuttajien käsityksiä oppimisesta

Kun kasvoin aikuiseksi kaikki alkoi näyttää harmaalta ja tylsältä. Saatoin vielä muistaa lapsuuteni kokemusten uskomattoman intensiteetin (Johnstone 1996, 9). Opettajan koulutuksen jälkeen Johnstone hakeutui opettajaksi alueelle, jota muut hänen kuvauksensa mukaan välttivät. Hän sai luokan, jossa oli kaksikymmentäkuusi ”keskinkertaista” kahdeksanvuotiasta ja kaksikymmentä ”jälkeenjäänyttä” kymmenvuotiasta. Hän tuli siihen tulokseen, että lapset pitkästyivät koulussa, ja sanoi pyrkineensä unohtamaan kaiken, mitä oli opettajankoulutuksessa oppinut. Hän teki kaiken päinvastoin. Hän kertoo kuitenkin, että opettajankoulutuksessa hän ensimmäistä kertaa tunsi olevansa todella taitavan opettajan käsissä. Tämä kuvaamataidon opettaja, nimeltään Stirling, uskoi että *taide on lapsessa, eikä aikuinen voi sitä sanella. Opettaja ei ole lasta parempi, eikä hänen pitäisi koskaan näyttää esimerkkiä eikä sanella arvoja*. Johnstone toteaa Stirlingin ajatuksen merkitsevän sitä, että oppilaan ei pitäisi koskaan kokea epäonnistuvansa. *Opettajan taito näkyy hänen kyvystään tarjota kokemuksia siten, että oppilas onnistuu pakostakin*. Johnstone sanoo oppineensa tältä opettajalta paljon. (Johnstone 1996, 16)

Spolin on hyvin optimistinen oppimiseen nähden. Hänen näkemyksensä mukaan ihminen oppii asioita kokemuksen ja kokeilemisen kautta. Tehtävissä oppilaat asetetaan eräänlaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin, joissa he jatkavat toimintaa ratkaisuun asti (Kallinen 2001, 241). Deweyn pragmatistisessa kasvatustilfilosofiassa on lähtökohtana samanlainen ajattelu: oppimisen tulisi olla ongelmanratkaisutilanne ja oppimista tapahtuu kokemuksen kautta (ks. Pusztai 2000, 94). Kukaan ei opeta mitään kenellekään; *tämä on samalla tavalla totta lapsen kävelemään oppimisen kanssa kuin tieteen tekijän yhtälöiden ollessa kyseessä* (Spolin 1990, 3). Hän kyseenalaistaa sen, mitä lahjakkuudella yleensä tarkoitetaan. Lahjakkuudella tai lahjakkuuden puutteella on hänen nähdäkseen vähän tekemistä oppimisen kanssa. Jokainen voi hänen mukaansa oppia mitä oppiakseen valitsee, jos ympäristö tämän oppimisen sallii. Ympäristö toisaalta opettaa kaiken, minkä sen tulee opettaa. Kokemuksien saaminen on ympäristöstä riippuvaista. On mahdollista, että ihmisellä, jonka toimintaa sanotaan lahjakkaaksi, on ollut suurempi mahdollisuus kokeilemiseen. (Mt., 3)

Johnstone pyrki opetuksessaan luomaan sellaisia toimintamuotoja, jotka saivat oppilaat kiinnostumaan opetettavista asioista. Hän toteaa:

Minua hämmästytti tapa, jolla pelokkaat ja elottoman näköiset lapset välittömästi piristyivät ja alkoivat näyttää älykkäiltä, kun heitä ei käsketty oppimaan. Kun he puhdistivat akvaariota, he näyttivät normaaleilta. Kun he kirjoittivat lausetta paperille, he näyttivät tylsiltä ja nujerretuilta. (Johnstone 1996, 17)

Hän oli päättänyt, että hänen tuntinsa eivät olisi tylsiä ja pyrki vastustamaan niitä paineita, jotka saisivat hänet muuttumaan perinteiseksi opettajaksi. Hänellä oli tavoitteena vapauttaa lapsissa se luovuus, joka näkyi selvästi silloin, kun lapset eivät pitäneet itseään opetuksen kohteina. Omaksumillaan oppimisenäkemyksillä toimittuaan Johnstone sai luokassaan aikaan hyviä tuloksia, ja oppilaat olivat innostuneita ja tarkkaavaisia. Hän toteaa, ettei ollut uskoa korviaan, kun joku kertoi hänelle, että lapset pysyvät tarkkaavaisina noin kymmenen minuuttia. *Kymmenen minuuttia tarkkaavaisina pysyvät kyllästyneet lapset, ja kyllästyneitä he tavallisesti koulussa olivat – ja siitä johtuivat käytöshäiriöt.* (Mt., 18)

Spolinin yhteys pragmatismiin tulee esiin hänen ihmis- ja oppimiskäsityksessään. Opettajan asema ei ole autoritäärinen, oppiminen tapahtuu yhdessä kokemusten kautta. (Puszta 2000, 94) Spolinin mukaan kokemusten saaminen on riippuvainen ympäristöstä. Kokemusten saaminen on yhteydessä ympäristöön kaikilla tasoilla: älyllisellä, fyysisellä ja intuitiivisella. Spolin pitää näistä kolmesta intuitiivista tasoa oppimisen kannalta tärkeimpänä. Tätä tasoa on hänen käsityksensä mukaan pahimmin lyöty laimin oppimistilanteissa. Intuition on ajateltu kuuluvan vain lahjakkaille, ja sitä on usein pidetty erityisenä lahjana tai mystisenä voimana. (Spolin 1990, 3)

Heathcote toi draamakasvatukseen uudenlaista ajattelua. Way näki draaman tehtävänä olevan jokaisen yksilön persoonallisten taitojen kehittämisen. Hänen korostaa, että draamaopettaja työskentelee yksilön yksilöllisyyden kanssa. Heathcote näkee toisin. Hänen käsityksensä on, että draamakasvatuksen ydin on sen yhteisöllisyydessä: draama on ryhmäkokemus. Tämä ei tarkoita, etteikö Heathcote olisi kunnioittanut yksilöllisyyttä, vaan hän näki draamalla olevan mahdollista yhdistää siihen osallistuvat yhteiseen kokemukseen. Heathcote siirsi painopisteen psykologisesta antropologiseen. (Bolton 1989, 7–8; ks. myös Rasmussen 1991, 23; Braanaas 1988, 181–185)

6.5 Taustavaikuttajien näkemyksiä teatteri- ja draamakasvatuksesta

Bolton on Heathcoten kanssa samoilla linjoilla. Draamakasvatuksen tehtävä on ymmärtämisen lisääminen ja syventäminen, unohtamatta silti taidetta ja humaanisuutta. Draamassa tutkitaan maailmaa ja sen ilmiöitä.

Teatterissa ja luokassa draama on väylä tietoon: se avaa uusia tapoja katsoa asioita. Teatterillisen metaforan kautta tutkitaan maailmaa, jossa elämme. Mutta samalla, kun on mahdollista näyttää ovi, joka avautuu näytelmän tai luokkahuone-draaman seurauksena, kukaan ei voi yksilöidä mitä kukin yksilö oppii tai edes taata, että hän kulkee siitä ovesta. (Bolton 1992, 115)

Spolinin käsityksen mukaan kaikille ihmisille voidaan opettaa näyttelemistä improvisaation kautta. Tässä näkemyksessään hän on eri mieltä kuin Way, jonka mukaan *teatterin tekeminen on epäilemättä vain muutamille harvoille mahdollista.*¹⁹ Draamakasvatuksessa Wayn mielestä sitä vastoin kaikki lapset voivat olla mukana, olivatpa he mistä päin maailmaa tahansa. (Way 1976, 15)

Spolinin improvisaatiomenetelmällä on yhteys Stanislavskin metodiin. Hän on itse ilmaissut kiitollisuutensa Stanislavskilta saamistaan vaikutteista (Spolin 1977, xi) Stanislavski kehitti metodinsa näyttelijän koulutukseen, mutta Pusztai (2000, 93) sanoo Spolinin kuuluvan sekä taiteen että pedagogiikan kenttään. Ns. annetut olosuhteet eli määrittely kuka, mitä, missä, milloin ja miksi, toisin sanoen pelisäännöt on yksi yhtäläisyys Stanislavskin ja Spolinin välillä. Johnstone puolestaan toteaa: *En myöskään pitänyt 'kuka, mitä, missä, milloin, miksi' -lähestymistavasta.* Johnstone näyttää pitävän Stanislavskin esittämiä vaatimuksia annetuista olosuhteista rajoittavina. (Johnstone 1996, 7, 20, 23) Spolin antaa improvisaatioon osallistuville tietoon nämä olosuhteet. Improvisoijat voivat keskustella ennen improvisaatiota. Johnstone laittaa improvisaatioon osallistuvat heti toimimaan ja itse määrittelemään improvisaation aikana sekä itsensä että tilanteen, jossa ovat.

6.6 Peruskurssien työskentelytavat

Kun tulin opettajan kanssa opettajanhuoneesta ilmaisutaidon tunneille, oppilaat seisoivat tai istuivat käytävällä lähellä auditorion ovea. Opettajan avattua oven

osa oppilaista ryntäsi auditorioon, osa taas ”valui” ovesta sisään. Sammon koulussa ovi avautui katsomon yläosaan, ja oppilaat juoksivat alas portaita. Kalevan koulussa auditorion ovi johti suoraan näyttämön ja katsomon väliin. Molemmissa kouluissa oppilaat menivät katsomon eturiviin, riisuiivat takkinsa ja ulkokenkänsä. Osalla oppilaista oli tossut tai lenkkarit mukana, osa työskenteli sukkasillaan. Vaatteet ja laukut jätettiin etupenkkiin.

Tämän jälkeen osa oppilaista meni näyttämölle aloituspiiriin, osa jäi odottamaan kehotusta. Aluksi kaikki asettuivat istumaan piiriin näyttämön lattialle. Vaihdettiin pikaisesti kuulumiset ja kyseltiin läsnäolijat ja tiesikö joku jotakin poissaolijoista. Tämän jälkeen ryhdyttiin töihin. Minä, tutkija, olin aina mukana aloituspiirissä ja alkulämmittelyissä ja kaikessa sellaisessa toiminnassa, missä se oli mahdollista tai suorastaan tarpeen esimerkiksi pariharjoituksissa, joissa joltakulta puuttui pari. Muuten istuin joko näyttämön reunalla tai etupenkissä.

Tunnit alkoivat fyysisillä lämmittelyharjoituksilla tai jollakin toiminnallisella leikillä. Sammon koulun opettaja aloitti säännöllisesti siitä, että ryhmä seisoi näyttämöllä piirissä. Aluksi haettiin hyvää, luonnollista seisomisasentoa Alexander-tekniikan mukaisesti (ks. esim. Barlow 1991; Gelb 1994). Lämmittelyä jatkettiin hengitysharjoituksilla (ks. esim. Berry 1993, 18–42; Aalto & Parviainen 1976, 41–52) ja joillakin fyysisillä harjoituksella, esimerkiksi leikeillä tai kontaktiliikunnalla. Kalevan koulussakin tunnit aloitettiin lämmittelyllä. Nämä lämmittelyt olivat yleensä erilaisia leikkejä (ks. esim. Spolin 1986). Myös näiden leikkien avulla viritettiin koko olemusta: mukana oli sekä fyysisiä että sanallisia leikkejä. Tähän vaiheeseen molemmissa ryhmissä käytettiin aikaa noin 10–15 minuuttia.

Peruskursseilla molemmissa kouluissa toimittiin kahdella eri tavalla. Tunneilla tehtiin johonkin teemaan liittyviä harjoituksia tai yhden kokoontumiskerran mittaisia draamaprosesseja. Käytän tässä sanaa harjoitus kuvaamaan kaikenlaista toimintaa esimerkiksi improvisaatioita, leikkejä tai ääniharjoituksia

1. Tunnilla tehtiin useita erillisiä harjoituksia, jotka jonkin teeman kautta liittyivät toisiinsa.
2. Tunti oli yhtenäinen draamaprosessi, jossa tarkasteltiin jotakin ilmiötä erilaisin osallistavan teatterin keinoin.

Kuvaan ensin kaksi ensimmäiseen tyyppiin kuuluvaa ilmaisutaidon tuntikokonaaisuutta. Esimerkkitunnit valitsin niiden toiminnan tyyppillisyyden vuoksi, ja myös siksi, että toinen oli Sammon toinen Kalevan koulun opetuskerta. Niillä oli myös erilaiset tavoitteet eivätkä ne olleet aivan kurssin alkupäästä, joten niillä

käytettiin jo monenlaisia toimintatapoja.

Ensimmäinen esimerkki on kolmen tunnin kokonaisuus Kalevan koulusta. Opettaja oli asettanut sille seuraavat tavoitteet: tutustua uudelleen ryhmäläisiin kahden välajakson jälkeen, muistuttaa mieleen työtapoja, harjoitella parityöskentelyä, työskentelyä isossa ryhmässä sekä yksin, harjoitella keskittymistä, huomioiden tekoa sekä empatiaa, käyttää mielikuvitusta. Tunti alkoi kävelyllä. Oppilaat kuvittelevat olevansa paljain jaloin ja kävelevänsä erilaisissa maastoissa: asfaltilla, jossa on halkeamia, hiekkarannalla, mukulakivikadulla, hiekkatiellä, polulla, jossa on juuria. Sitten kuviteltiin, että laitetaan kengät jalkaan; kuljetaan liukkaalla jäällä, ylitetään joki, jota peittää heikko jää.

Tämän jälkeen siirryttiin toimintaan, joka vaati hyvin intensiivistä keskittymistä. Kaksi tuoliriviä oli vastakkain, väliin jäi tilaan noin seitsemän metriä. Yksi oppilas oli ilman tuolia ja yritti ehtiä vapaaseen tuoliin. Paikan vaihdosta oppilaat sopivat katsekontaktilla, toiminnan aikana ei puhuttu. Seuraavaksi kokeiltiin, miten onnistuu yhtäaikainen puhuminen, niin että sanoista ei oltu sovittu etukäteen. ”Identtiset kaksoset” saivat opettajalta paperille kirjoitettuna asian, joka ”heille oli juuri tapahtunut”. Tehtävänä oli kertoa muulle ryhmälle, mitä he olivat tehneet tai mitä heille oli tapahtunut. Tämän jälkeen vaihdettiin paria ja toimittiin muuten samoin, mutta nyt pari keksi itse, mitä ”oli tapahtunut”. Ryhmä kokeili samaa ”nelosina”. Tämän jälkeen pidettiin välitunti.

Välitunnin jälkeen siirryttiin tunnetilojen ilmaisuun ja huomioiden tekoon. Opettaja jakoi ryhmän kahtia. Puolet ryhmästä meni oven ulkopuolelle. Sisälle jäänyt ryhmä sai lapulla tunnetilan ja mietti, mitä ”heille kaikille oli tapahtunut”, että he olivat samasta syystä samassa tunnetilassa. He sopivat myös, mikä oli paikka ja tilanne. Ulkoa tuleva ryhmä yritti katselemalla saada selville tunnetilan ja tilanteen. Ryhmät vaihtoivat tehtäviä. Tilanne jatkui saman aiheen äärellä. Yksi ryhmästä meni ulos ja sai lapulla tiedon, mistä ”hän tuli ja millä mielellä”. Takaisin sisään tullessaan hän yritti olemuksellaan välittää muulle ryhmälle tuon tiedon. Muu ryhmä yritti keksiä, mistä oli kysymys. Kaikki vuorollaan tekivät saman tehtävän. Edelleen jatkettiin saman aihepiirin parissa pareittain. Parit sopivat, kumpi oli A ja kumpi B. A:t saivat lapulla tilanteen, jossa oli ongelma. Kukin A esitti pantomiimina tilanteensa. B:n tehtävänä oli katsomalla keksiä, miten voisi auttaa omaa pariaan. Keksittyään tämän hän meni mukaan toimintaan. B:t kertoivat, mitä arvelivat A:n olleen tekemässä ja millä tavoin häntä yrittivät auttaa. Lopuksi tehtiin tiivis piiri siten, että otettiin vierustovereiden hartioista kiinni. Jalkaterien tuli pysyä paikoillaan lattiassa, mutta piirissä kaikki liikkuttelivat yh-

täaikaan ensin polvia, sitten hartioita ja sitten lantiota mahdollisimman laajalle. Opettaja kirjoitti tämän kokoontumiskerran jälkeen päiväkirjaansa:

Ensimmäinen tehtävä oli yksinkertainen ja samantapainen kuin ennenkin on ollut, joten se ei innostanut oppilaita – tosin eivät nämä valittaneetkaan. Ohjeena heille oli, että kukin kulkee yksinään, ei niin kuin muut. Katsekontaktiharjoitus onnistui hyvin, liikunnalliset oppilaat saivat liikkua. Lisäohje oli, että pitäisi vaihtaa mahdollisimman monen kanssa paikkaa. ”Identtiset kaksoset” termi pohjusti parin kanssa tehtävää harjoitusta: kaikkihan tietävät, miten identtiset kaksoset elävät. Tehtävän jälkeen puhuttiin hiukan kaksosista ja siitä, miltä tuntuisi olla itse sellainen. Yhdessä tekeminen onnistui isommassakin ryhmässä luontevasti. --- Yhteistyö sujui melko hyvin, vain poikia piti hiukan auttaa...

Sammon koulun ryhmän esimerkkikerran aiheena oli ihmisen ääni. Tavoitteena oli tutustua ihmisäänen mahdollisuuksiin ja kokeilla äänen käyttöä ilmaisuvälineenä. Tämä kokoontumiskerta kesti kaksi oppituntia. Ryhmä jatkoi äänen tutustumista ja äänenkäytön harjoittelua myös myöhemmin. Tunti pidettiin poikkeuksellisesti voimistelusalissa, koska auditorio oli muussa käytössä. Alkupiirin ja hyvän asennon haun jälkeen ryhmä lähti juoksemaan ensin kevyesti hölkäten ja vähitellen nopeammin, sitten nopeutta vaihdellen. Juostessa voi antaa äänen vapaasti myötäillä liikettä, jos niin halusi. Juoksun jälkeen oppilaat rentoutuivat lattialla. Lattialla maaten oppilaat alkoivat tuottaa vauvan jokellusta: kokeilla millaisia ääniä pieni vauva voi tuottaa.

Ryhmä jatkoi erilaisilla äänenkäyttö- ja hengitysharjoituksilla. Näiden yhteisten kokeilujen jälkeen oppilaat tekivät pienryhmissä äänikollaasin aiheena kone. Viimeisenä vaiheena oli improvisaatio, jossa ei saanut käyttää sanoja, ainoastaan toimintaa ja ääniä. Improvisaatio tehtiin pienryhmissä, aihe oli kaikilla sama: kotona kello 16.00. Ryhmät saivat vähän aikaa valmistella improvisaatiotaan, jonka jälkeen ne esitettiin muulle ryhmälle. Opettaja kirjoitti tämän tunnin jälkeen päiväkirjaansa:

Tämä oli se opettajan unelmakerta, kun kaikki meni kuin ihmisen mieli. (M ja H pois) Tätä rataa kurssista on paljon odotettavissa. Oppilaat pitivät siitä, mitä tekivät. Ääniharkat eivät aina kaikkein helpoimpia. Upeat improt.

Ensimmäisessä tuntityypissä, jossa tehtiin erilaisia harjoituksia johonkin teemaan liittyne, aiheina olleet ongelmat olivat pienimuotoisia ja vastaukset saatiin nopeasti. Toisessa tuntityypissä tarkasteltiin tiettyä ongelmaa, esimerkiksi mil-

laista on olla erilainen kuin muut, koko kokoontumiskerran ajan. Tässä toisessa tuntityypissä kyseessä olivat erilaiset prosessidraamat. Prosessidraaman kaltaisesti rakennetun kokonaisuuden esimerkkinä toimii Lassi-projekti, jota kuvaan seuraavaksi. Periaate oli myös näissä kahden ja kolmen tunnin mittaisissa peruskurssien prosessidraamoissa sama kuin Lassi-projektin alkuvaihe, vaikka ne toteutettiin lyhyempinä kokonaisuuksina²⁰. Toiminnassa peruskurssilla ja jatkokurssilla voi kuitenkin havaita tietynlaista yhtäläisyyttä. Monet tilanteet alkoivat ryhmän itsensä tai opettajan esittämistä ongelmasta, johon toimien ja toimintaa reflektoiden etsittiin vastausta.

6.7 Jatkoryhmän Lassi-projekti

Jatkokurssi oli mahdollista suorittaa vain Sammon koulussa. Jatkokurssilla koko kurssi muodosti kokonaisuuden, jossa ensin tutkittiin ilmiötä ja loppuvaiheessa luotiin tutkimuksen pohjalta yleisölle tarkoitettu esitys. Liikkeelle lähdettiin esitetyn ongelman pohjalta. Lassi-projekti on esimerkki ilmaisutaidon opetuksen aikana työstetystä esityksestä ja tavasta työstää esitys ”tyhjistä”. Esitys syntyi tietyn ilmiön tutkimisesta improvisointia ja muita menetelmiä käyttäen.

Lassi-projekti oli ilmaisutaidon jatkokurssi, jossa oppilaat ja opettaja synnyttivät valmiin esityksen yhteisen idean, ei valmiin tekstin, pohjalta. Lassi-projekti lähti liikkeelle ilmaisutaidon jatkokurssin alkaessa 3.2.1997. Jatkokurssilla oli 21 oppilasta, joista tyttöjä oli 7 ja poikia 14. Opettaja toteaa kirjoittamissaan muistiinpanoissa alkuvaiheesta:

”Vanhoja konkareita” paljon mukana. Heterogeeninen ryhmä, silti hyvin liikkeelle. Tuntuu ihan kivalta aiheongelmalta. Etsimme mahdollisuuksia. Oppilaat valitsivat esiintymispelon. Olin maininnut sen yhtenä mahdollisuutena, koska minulla on siitä draamaprosessi, jota voi käyttää apuna.

Vanhoilla konkareilla opettaja tarkoitti oppilaita, jotka ovat jo olleet ilmaisutaidon peruskurssilla ja osallistuneet myös produktiokurssiin. Lähtökohdaksi oppilaat ja opettaja valitsivat yhdessä yhden ihmiselämän ongelman, johon he pyrkivät produktion aikana perehtymään. Päämääränä oli tuottaa esitys, ja jakaa siten saadut tulokset myös muille koulun oppilaille. Produktion tekoon oli teoriasa aikaa vain 38 opetustuntia, josta hävisi osa työharjoitteluun. Opettaja toteaa päiväkirjassaan 21.3.1997: *Apua! Miten monta tuntia menee yhdeksännen luokan*

työharjoitteluun. (gh) Nyt äkkiä tarinaa tekemään.

Ensimmäisellä tunnilla oppilaat valitsivat aiheen ja myös päättivät, kuka on tarinan päähenkilö. Päähenkilöksi valittiin Lassi. Hahmo seinällä - menetelmällä²¹ oppilaat rakensivat Lassille taustaa: pelkää esiintymistä, on 17 vuotta vanha, ei käy koulua vaan on autokorjaamossa töissä, on orpo, vanhemmat olivat kuolleet auto-onnettomuudessa, hänellä on isot jalat. Lähtökohtana oli esiintymispelko, jota produktiossa oli tarkoitus tarkastella fiktiivisen Lassin tarinan kautta.

Seuraavilla tunneilla oppilaat tekivät virittäytymis- ja lämmittelyharjoituksina erilaisia näyttelijäntyön perusharjoituksia, kuten kontakti-, liike-, ääni- ja miimiharjoituksia, sekä leikkivät erilaisia leikkejä. Jokainen kaksois- tai kolmoistunti myös päättyi jonkinlaiseen koko ryhmän yhteiseen tekemiseen, kuten leikkiin tai liike- ja/tai ääniharjoitukseen. Toimintaa myös refleктоitiin keskustelemalla toiminnan välissä sekä lopuksi.

Toisella kahden oppitunnin pituisella tapaamiskerralla ryhmä teki status- ja tunnetilaimprovisaatioita, jotka eivät suoranaisesti kuuluneet Lassin tarinaan, vaan pohjustivat sitä. Pariharjoituksena kaikki tekivät yhtä aikaa tilanteen, jossa elokuvateatterissa oli myyty kaksi lippua samalle paikalle. Oppilaat tekivät myös pareittain kohtaamistilanteita, joissa status vaihtui kohtauksen aikana. Aiheet olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: lääkäri on leikannut sappikivet umpisuolen sijasta, nuori tulee vasta aamulla kotiin, kassa on laskuttanut väärin asiakasta, poliisi on pysäyttännyt pyöräilijän liikenneriikkomuksesta.

Kolmannella kerralla, jonka kesto oli kolme oppituntia, jatkettiin fiktion luomista Lassin elämästä. Koko ryhmä käveli ujona, rohkeana, muuttuen ujosta rohkeaksi ja päinvastoin. Tuoli toimi parina, siihen otettiin suhde ensin ujona ja sitten rohkeana. Ensin toimittiin ilman kontaktia muihin ryhmäläisiin, sitten niin että oli kontakti myös muihin ryhmän jäseniin. Oppilaat tekivät monenlaisia improvisaatioharjoituksia, joissa teemana oli arkuus ja rohkeus.

Tämän jälkeen suunniteltiin pienryhmissä lyhyitä improvisaatioita Lassin elämästä. Aiheina oli esimerkiksi onnellinen tapaus Lassin lapsuudesta, surullinen tapaus Lassin lapsuudesta, Lassi koulussa. Ryhmät tekivät ensin vapaasti improvisoituja tilanteita koulumuistoista ja näiden jälkeen kohtauksen, jossa opettaja pyysi lapsia kertomaan jonkin muiston lapsuudestaan. Lassi alkoi vuorollaan kertoa äitinsä ja isänsä kuolemasta, mutta ei pystynytäkään kertomaan, vaan alkoi änkyttää ja itkeä. Toiminnan jälkeen keskusteltiin itse improvisoinneista sekä siitä, mitä tietoa niiden kautta saatiin Lassin elämästä. Keskustelun jälkeen Lassista tehtyä kuvaa täydennettiin saadulla informaatiolla. Lassi oli alkanut änkyttää jännittäessään.

Neljäs kokoontumiskerta aloitettiin äänillä leikkimisellä. Koko ryhmä tuotti yhtä aikaa erilaisia ääniä, kuten liikenneruuhkan, tietokonepelin, sateen, myrskyn ja uikuttavan koiranpennun ääntä. Pienryhminä oppilaat tekivät erilaisia äänimaisemia. Ryhmät joko keksivät itse aiheen tai saivat sen opettajalta. Toisena improvisaationa oppilaat tekivät Lassin painajaisunen, jonka hän näki ennen seuraavan päivän esiintymistä. Painajaisunet tehtiin ryhminä, valmisteluaikaa oli 10 minuuttia. Käyttää sai ääniä – sekä ihmisääniä että esineillä tuotettuja – liikettä ja isoja kankaita rekvisiittana. Unet esitettiin keskeytyksettä ketjuna, niin että niistä yhdessä muodostui yksi iso painajainen. Toimintaa ja siinä esiin tulleita asioita refleктоitiin keskustelemalla.

Viidennellä kerralla aloitettiin erilaisilla fyysisillä harjoituksilla, kuten näkömättömän seinän työnnöllä. Improvisaatioiden aiheet liittyivät Lassiin ja hänen työhönsä autokorjaamossa: pomo kehuu Lassia; pomo haukkuu Lassin; Lassi tapaa sihteerin ja ihastuu; korjaamon johtaja kertoo Lassille, että tämä joutuu puhumaan johtajan puolesta korjaamopäivillä; sihteeri huomaa, miten Lassi pelästyy esiintymisestä kuullessaan ja sihteeri pilkkaa Lassia, nauraa hänelle. Sihteerille valittiin nimeksi Pirkko. Lassi päätti kirjoittaa kirjeen Pirkolle: jokainen oppilas sanoi jotakin, mitä Lassi voi kirjeeseen kirjoittaa. Improvisaatioista ja kirjeestä keskusteltiin. Sen jälkeen ryhmä kokosi yhdessä improvisaatioiden kautta esitystä varten saadun aineiston ja pohti mitä vielä tarvittaisiin. Opettaja kirjoitti päiväkirjaansa:

Tekivät hienosti heti kun heräsivät. Olisipa ollut kamera mukana. Seinäntyöntö – hieno harjoitus. Jatkopatsas vielä ilman mitään sen kummempaa ajatusta hieno, hieno, hieno. Hyvä mun kakarat. Menikö mikään huonosti? No ei. Olivat vain aluksi nukuksissa. Esitys edistyi, sain oppilailta monia hienoja ajatuksia.

Kuudennella kerralla syvennettiin Lassin roolista rakennettua kuvaa. Vapaaehtoinen esitti Lassia, hän asettui ”kuumaan tuoliin”²² ja muut puolikaareen hänen ympärilleen. Ensimmäiset saivat kysellä Lassilta hänen elämästään ja esiintymispelestaan; selvisi muun muassa, että Lassi tunsi syllisyyttä vanhempiensa kuolemassa. Haastattelun jälkeen muut sanoivat vuorotellen jotakin Lassille tässä tilanteessa, antoivat neuvoja ja rohkaisua esiintymistilanteeseen. Opettaja kirjasi puheet muistiin. Tehtiin improvisaatioita siitä tilanteesta, jossa Lassi kuvittelee epäonnistuvansa esiintymistilanteessa. Tämän kerran jälkeen opettaja kirjoitti:

Hirmu levotonta. Mikään ei pistä ryhmää toimimaan. Päätin tehdä oppilaiden juttun. En siis voi valmistautua viimeisen päälle. Tulee olo, että on valmistautunut huonosti, varsinkin, kun oppilaat ovat veltoja ja levottomia. Tuntuu, että he eivät näe tavoitetta. Eivät jaksa nähdä. Tuntui, että tämä sinänsä niin hyvään pystyvä ryhmä ei vain jaksa. Iloa: jatkopatsas, josta tulee esitykseen painajaisuni meni hyvin. Ensi kerralla on pidettävä kuria. Kuria! Kurkku on ihan kipeä; en ole ”huutanut”, sitä enemmän kailottanut. Voi että tämä esityksen tekeminen ahdistaa. En jaksa. En jaksa. Täytyy ajatella enemmän ensikerraksi. Olin itsekkin jotenkin salaa hukassa.

Kahdeksannella kerralla oppilaat ja opettaja loivat esitykselle dramaturgiaa. He valitsivat improvisoiduista kohtauksista sellaisia, joita voisivat käyttää esityksessä ja loivat esityskokonaisuuden alustavan rungon. Samalla kerralla kokeiltiin myös valoja ja musiikkia, suunniteltiin lavastusta ja tehtiin luettelo esitykseen tarvittavasta rekvisiitasta. Kokeiltiin myös eri kohtauksia. Oppilaat suunnittelivat ja improvisoivat erilaisia loppuja tarinalle pienryhmissä ja esittivät improvisoiden lopputilanteet muulle ryhmälle. Opettaja kommentoi päiväkirjassaan:

Tuntuu hyvältä, että sisällöt tulevat helposti oppilailta. Tekivät sekä improja että suoraa tekstiä esim. huoneen seininä. Kaikki tuntuvat innostuneilta omalla tavallaan. Esityksen tekeminen selvästi motivoi parempaan työskentelyyn. Päämäärä on tiedossa – nyt. Näin minullakin. Jaksan minä tämän, vaikka olenkin poikki. Lapsijutut hyviä. ”Lassi oli keskonen jo syntyyssään...” Jee!

Yhdeksäs kerta meni esityksen harjoitteluun. Opettaja kirjoitti:

Oppilaat halusivat painajaisuneen naamiot. Hyvä ajatus. Muutenkin unesta tulee hyvä. Tuntuu, että tässä vaiheessa ohjaan jo heitä, ainakin salaa. Esityksen pitää olla sellainen, etteivät oppilaat pety. Tunnen olevani vastuussa siitä, vaikka se tehdäänkin heidän ideoillaan. Minusta se on ”oppilaiden näköinen”, ei minun. Tai kyllä minäkin olen siinä mukana. Draamaprosessissa on kyllä mahdollisuus viiedä asioita haluamaansa suuntaan. Olenko tehnyt niin? Näyttämöllepanossa kyllä vähän. Valinnat ovat taatusti oppilaiden, mutta kai siihen valintaankin voi vaikuttaa, jos haluaa. Siitä olen onnellinen, että sisältöä en ole sorkkinut hipaistenaan. Taitaa tulla muuten kiire. Kuinkas muutenkaan. Emme ole kirjoittaneet reploja käsikirjoitukseksi. Se on olemassa yksinkertaisena lappuna.

Kymmenennellä kerralla oli ensin kenraaliharjoitus. Sen jälkeen oppilaat esittivät Lassin tarinan koko muulle koululle. Esityksen kesto oli noin 20 minuuttia. Yleisö otti sen raikuvin suosionsoituksin vastaan. Esiintyjät kokivat onnistuneensa ja olivat selvästi ylpeitä aikaansaannoksestaan. Esityksen jälkeen opettaja kirjoitti:

No niin. Hienot oppilaat. Pidin itse valtavasti Lassi-esityksestä koska

- 1) se oli hyvä
- 2) oppilaat olivat tosissaan
- 3) he seisoivat sen takana
- 4) se oli a)heidän
b) meidän
- 5) asia oli tärkeä

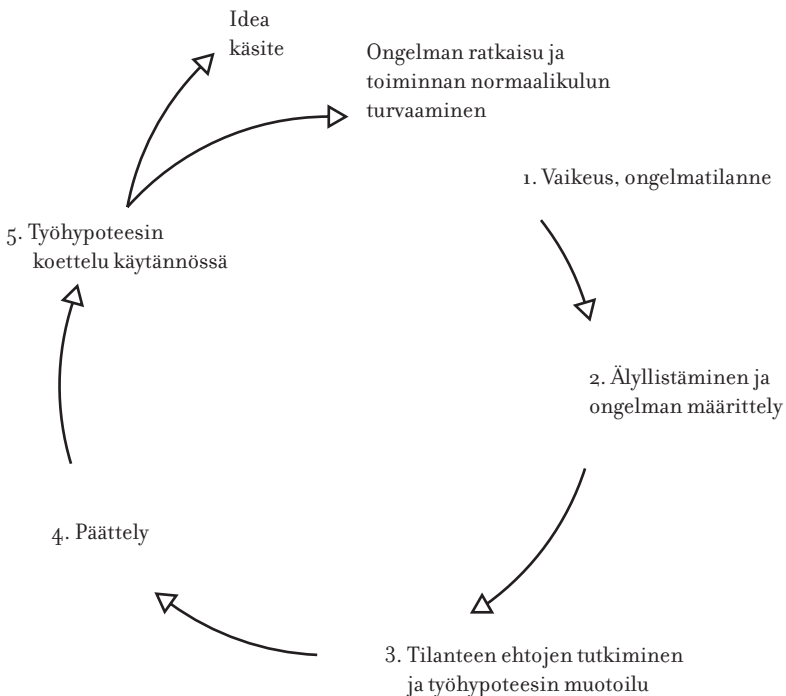
Tunnen ylpeyttä, mutta luulen, että esim. toiset opettajat eivät ymmärrä tätä pedagogista saavutusta. Olen oppinut tosi paljon. Luotan itseeni enemmän. Olen väsynyt ja haluan pitää ilmaisutaidon opettamisessa taukoa. Prosessi ahdistaa aina ja siitä silti selviää. Esityksen teko kannattaa. Oppilaat oppivat paljon ja heillä on kivaa, ja sitten ei aina niin kivaa. Ei tarvitse ollakaan.

Lopputuloksena oli esitys, joka ei noudattanut aristoteelista dramaturgiaa, vaan koostui episodeista. Esiintyjät olivat itse luoneet esityksen fiktiivisen maailman ja olivat siinä ”kuin kotonaan”, se näkyi katsojalle, minulle, varmana ja rohkeana olemisena lavalla. Improvisaatioiden tuloksena oli luotu joitakin vahvoja ja katsojan tunteisiin vetoavia kohtauksia. Tämä on yksi tapa tehdä teatteria lasten ja nuorten kanssa. Lähteä tyhjistä. Nuoret ja ohjaaja valitsivat yhdessä kiinnostavan aiheen, josta improvisaatioiden ja prosessidraaman avulla työstivät esityksen. (Ks. esim. Nedberg & Ronneberg Rygg 1996; Haugsted 1996; Kjølnner 2001; ks. myös O’Toole & Haseman 1988)

Voi olla, että katsojan kannalta episodimaista dramaturgiaa oli paikoin vaikea seurata. Ilmaisutaidon opettajan epäily toisten opettajien suhtautumisesta saattoi johtua siitä, että opettaja oli hyväksynyt oppilaiden valinnat sisällöiksi. Jotkut oppilaiden esityksen sisältöä koskevista ratkaisuista eivät sanoman kannalta ehkä olleet tarkoituksenmukaisia. Oppilaat ottivat joitakin ”juttuja” mukaan ”hyvinä vitseinä”. Yksi tällainen valinta oli ”pakospagetti”. Kolmen pojan muodostama mato mateli edestakaisin poikki näyttämön. Tällä toiminnalla ei ymmärtääkseni ollut varsinaista yhteyttä Lassin tarinaan. Asian voi myös nähdä niin, että ”pakospagetti” toi uuden ulottuvuuden tarinaan, ja jokainen katsoja tulkitsi tätä toimintaa omalla tavallaan. Tässä oli yksi tämän oppimisprosessin arvovalinnan paikka. Kenen ehdoilla edetään? Kuten päiväkirjamerkinnoista käy selville, opettaja oli tehnyt tietoisensa valinnan siitä, että oppilaat loivat esityksen sellaiseksi kuin halusivat. Opettaja asetti etusijalle oppilaiden oikeuden omanlaisensa esityskokonaisuuden luomiseen, vaikka hän myös samalla otti vastuun esityksen syntymisestä ja koko prosessin ajan osallistui kokonaisuuden synnyttämiseen. Yhdestoista kerta kului kokemusten reflektointiin, arviointiin ja palautteen saantiin ja antamiseen.

6.8 Deweyn ongelman ratkaisumallin ja Lassi-projektin etenemisen vertailu

Deweyn näkemys on, että teorian ja käytännön suhteen ongelma ei ole ainoastaan teoreettinen ongelma, vaan se on elämän käytännöllisin ongelma: sillä siinä on kysymys siitä, miten ymmärrys voi ohjata toimintaa ja miten toiminta voi antaa lisää oivallusta merkityksiin. (Dewey 1929/1999, 244) Deweyn mallia oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta Miettinen (1998) kuvaa seuraavasti:



Kuvio 1. Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta Miettisen (1998, 91) mukaan.

Rinnastan seuraavassa Deweyn oppimisen ja reflektiivisen ajattelun prosessin vaiheita (ks. kuvio 1 ja 2) aikaisemmin kuvaamani ilmaisutaidon jatkokurssin etenemiseen. Ensimmäisen vaiheen Dewey on nimennyt vaikeudeksi ja ongelmatilanteeksi. Valittuaan haluamansa aiheen esitykseen oppilaat joutuvat samalla myös ongelmatilanteen eteen. He joutuvat kysymään yleisellä tasolla: Miksi esiintymisen ei suju? Miksi pelko estää toimintaa? Mitä esiintymisjännitys on? Miten voi päästä erilaiseen, hallittuun toimintaan esiintymistilanteessa? Mitä tahansa elämän ilmiötä olisi voitu tarkastella samoin menetelmin ja työstää esitykseksi.

Lähtökohdaksi esityksen tekoon oppilaat ottivat ihmiselämän yhden ongelmatilanteen tarkastelun. Esiintymisjännitys oli luultavasti kokemuksen kautta tuttu monelle näistä nuorista. Esiintymisjännitys on maailmanlaajuisesti ja myös Suomessa hyvin yleinen ongelma. Samalla, kun he päättivät tarkastella ongelmaa fiktiivisen henkilön Lassin kautta, he etäännyttivät ongelman itsestään ja nostivat sen yleisemmälle tasolle.

Toinen vaihe Deweyn reflektiivisessä ajattelussa on älyllistäminen ja ongelman määrittely. Ilmaisutaidon Lassi-projektissa ongelmaa alettiin tutkia vuorovaikutustilanteiden ja niiden vaikeuksien kautta. Toisaalta oppilaat yhdistivät jännityksen synnyn Lassin elämän vaiheisiin ja aikaisempiin kokemuksiin. Deweyn oppimisen ja reflektiivisen ajattelun mallin toisessa vaiheessa pyritään alustavasti määrittelemään, mikä on vialla. Ongelman määrittely on keskeistä ajatteluprosessin käynnistymiselle; se ohjaa tiedon hankintaa ja toiminnan edellytysten tutkimista.

Kolmannessa vaiheessa tilanteen ehdot ja edellytykset analysoidaan ja muotoillaan diagnoosi. Ilmaisutaidon ryhmä loi tässä vaiheessa kuvitteellisia tilanteita Lassin elämästä. Improvisointien pohjalta oppilaat ja opettaja kävivät keskusteluja siitä, miten esiintymispelko voi syntyä ja miten sitä voi oppia hallitsemaan. Deweyn mukaan tilanteen ehdot ja edellytykset sisältävät sekä toiminnan esineelliset että sosiaaliset ehdot ja myös ne keinot, joiden avulla ongelma oletettavasti voidaan ratkaista. Tällaista oletusta Dewey kutsuu työhypoteesiksi. Sekä ongelma että työhypoteesi ovat tässä vaiheessa alustavia.

Neljättä vaihetta Dewey pitää päättelyn vaiheena. Tässä vaiheessa tehdään ajatuskokeita: arvioidaan työhypoteesin kestävyyttä ongelman ratkaisijan aikaisemman kokemuksen ja teoreettisen tiedon varassa. Ilmaisutaidon ryhmässä tämä vaihe samoin kuin kolmaskin vaihe, tilanteen ehtojen tutkiminen, toimi siten, että erilaisten improvisaatioiden ja kokeilujen jälkeen pyrittiin keskustellen pohtimaan ja päättelämään, miten jokin tietty asia tai kokemus Lassin elämässä on vaikuttanut esiintymisjännityksen syntyyn.

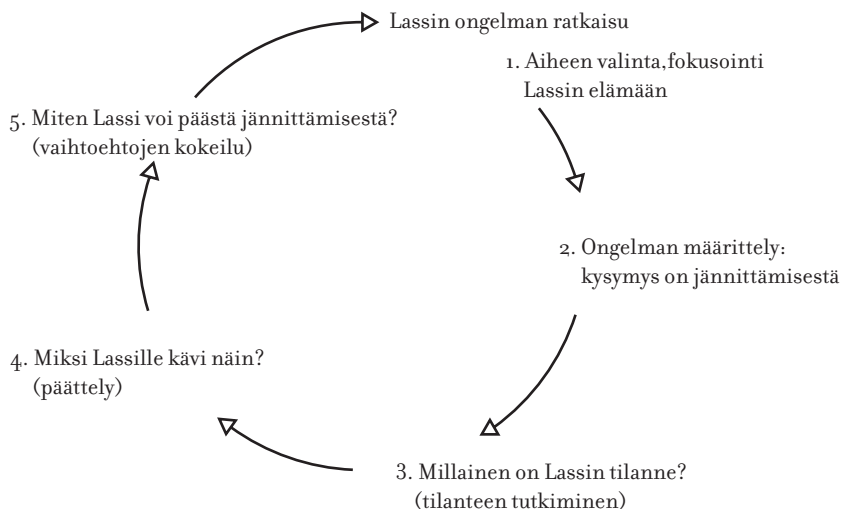
Ehkä sekä nuoruus että draama vaativat, että Lassin elämän tapahtumat olivat kovia. Ne eivät kuitenkaan olleet epärealistisia. Oppilaat esimerkiksi tulivat siihen tulokseen, että Lassin vanhemmat olivat kuolleet auto-onnettomuudessa. Lassi oli tuolloin ollut kuusivuotias. Hänestä oli ollut mukavaa leikkiä isän autossa, ja hän oli juuri ollut siellä leikkimässä ennen kuin isä ja äiti lähtivät matkalle, jolla he kuolivat. Pikku Lassi mielti mielessään, että hän oli ehkä rikkonut auton leikkiessään ja näin aiheuttanut onnettomuuden. Hän tunsi syyllisyyttä. Näin hänelle oli syntynyt trauma.

Esiintymisjännityksen alkamiselle oppilaat nimesivät tarkan hetken. Draaman kielellä voi puhua käännekohdasta. Lassin elämässä se oli se hetki, jolloin opettaja oli pyytänyt häntä kertomaan jotakin vanhemmistaan. Lassia alkoi itkettää hänen kertoessaan luokan edessä vanhempiensa kuolemasta ja hän alkoi änkyttää. Muut oppilaat nauroivat Lassille, ja tämä ryntäsi itkien pois luokasta. Tätä tilannetta kokeiltiin improvisoimalla. Se oli myös mukana esityksessä.

Oppilaat päättelivät, että tämä tapaus palautuu aina esiintymistilanteessa Lassin mieleen eli tietty tilanne laukaisee tietynlaisen toiminnan. Oppilaat päättelivät edelleen, että heidän Lassinsa pyrki ratkaisemaan tilanteen niin, että hän lopetti mahdollisimman nopeasti koulunkäynnin. He suunnittelivat Lassille ammatin, jossa tämä kokisi voivansa hyvittää vanhempiensa kuoleman. Hänestä tuli autonasentaja. Oppilaat pohtivat Lassin arvelevan, ettei hänen tässä ammatissa tarvitse esiintyä. Tällaiseksi muodostui oppilaiden päättelyketju, johon he saivat materiaalia muun muassa erilaisista improvisaatioista, ”kuuma tuoli” -haastattelusta ja yhteisistä keskusteluista. Oppilaat toivat tilanteeseen omia tietojaa ja kokemuksiaan, ja opettaja täydensi materiaalia tutkimustiedolla ja omalla kokemustiedolla.

Deweyn oppimisen ja reflektiivisen ajattelun viides vaihe on työhypoteesin koettelu käytännössä. Neljännen vaiheen päättely on Deweyn mukaan päättelyä rajoittuneessa mielessä ja varsinainen päättely tapahtuu hypoteesin koetteluun yhteydessä (Miettinen 1998, 91). Ongelman ratkaisua täytyy koetella käytännössä, jotta voitaisiin todeta, toimivatko teoreettiset ratkaisuideat myös käytännössä. *Ajattelu ei ole nojatuolitoimintaa, tarvitaan ulkoisia fyysisiä tekoja* (Dewey 1916/1964, 14). Oppilaat päättelivät, että esiintymisen välttely ei ratkaise Lassin ongelmaa. Vain esiintymistilanteisiin meno ja niissä onnistuminen voi auttaa Lassia löytämään uuden toimintatavan esiintymistilanteissa. Tämä voi auttaa häntä myös voittamaan esiintymisjännityksen. Niinpä oppilaat ja opettaja kehittivät Lassin tarinaan käänteen, jossa hän joutui esiintymistilanteeseen. Esiintymis-

tilanteen edessä Lassi ahdistavat hirveät painajaisunet ja kauhukuvat. Vielä esiintymistilanteen alussa yleisön negatiiviset reaktiot olivat saattamassa Lassin pakokauhun, mutta viime hetkellä tuli pelastus. Lassin ihastus Pirkko saapui paikalle ja hymyili Lassille rohkaisevasti. Lassi sai uutta rohkeutta ja selviytyi tilanteesta voittajana. Näin Lassi sai kokemuksen uudelta tavasta esiintymistilanteesta.



Kuvio 2. Lassi-projektin eteneminen.

Olen edellä soveltanut Deweyn oppimisen ja reflektiivisen ajattelun mallia eräseen pitkään draaman- ja esityksen valmisteluprosessiin, mutta samat vaiheet löytyvät myös lyhyemmistä draaman, improvisoinnin ja kohtauksen työstämisen tilanteista. Esityksen valmisteluprosessissa tilanteet olivat fiktiivisiä, joten toimintaa testattiin fiktiivisessä tilanteessa. Tämä teatteriprosessi oli kuitenkin siinä mielessä erilainen, että itse esitystilanteessa voitiin myös aidossa tilanteessa testata esiintymispelon voittamista, tosin esiintyjät olivat rooleissa eivätkä esiintyneet omana itsenään.

Sopeutuessaan toimimaan ympäristössään ihminen alkaa noudattaa vakiintuneita toimintatapoja (habit), joilla hän ympäristössään selviää. Määttäsen (1999a, 201) mukaan Peircen habit-käsite sisältää uskomuksen siitä, millä tavalla maail-

massa voi toimia ja samalla uskomuksen maailman rakenteesta. Kun totuttu toimintatapa ei johda toivottuun tulokseen, ihminen törmää elämän koviin tosiasioihin, joista Peircen käyttää termiä *hard fact* (mt., 202). Tällainen tilanne vaatii reflektiivistä ajattelua ja toiminnan ehtojen uudelleen pohdintaa. Risto Heiskala (2000, 109) käyttää tavan käsitettä ja toteaa: *Ne ovat toiminta- ja käyttäytymistaitumuksia, joilla saattaa olla tulkinta toimijan tietoisuudessa, mutta tapojen olemassaolo ei ole riippuvainen siitä, onko niillä tällainen tulkinta vai ei.*

Dewey kirjoittaa tiedostamisesta näin:

Maailma semmoisena kuin se koetaan on todellinen maailma. Ensin alkuun se ei kuitenkaan ole tiedostettu maailma, joka on ymmärretty ja älyllisesti yhtenäinen ja vakaa. Tiedostaminen koostuu operaatioista, jotka antavat koetuille objekteille muodon, jossa tapahtumien vastaista etenemistä määräävät relaatiot koetaan vakaina. Se on todellisuuden välittävää suuntaamista ja uudelleenjärjestämistä... Tiedostava subjekti on todellisen maailman sisäpuolella. Hänen kokeellinen tiedostuksensa on yhden todellisen olion vuorovaikutusta muiden kanssa... Tiedossa syyt muuttuvat välineiksi ja vaikutukset seurauksiksi. (Dewey 1929/1999, 256)

7 Kokemukset sanallistettuina

7.1 Oppimispäiväkirjat ja oppilaiden suhtautuminen niiden kirjoittamiseen

Päiväkirjanlehtiä kertyi kaikkiaan 1356. Kun oppilaita oli mukana tutkimuksessa 129, se tarkoittaa keskimäärin 10–11 päiväkirjanlehteä kultakin. Oppilaiden kirjoituksia lainatessani merkitsen sulkuihin sellaisia kommentteja, joiden katson olevan merkityksellisiä esimerkiksi missä vaiheessa kurssia jokin päiväkirjamerkintä on kirjoitettu. Suurimmassa osassa päiväkirjanlehtiä kirjoitusta on muutama rivi, joissakin vain pari sanaa, jotkut taas on kirjoitettu täyteen. Päiväkirjan kirjoittamiseen oppilaat tottuivat nopeasti, siitä tuli osa rutiinia. Päiväkirjan kirjoittaminen tunnin lopulla on osasta oppilaita saattanut pikemminkin tuntua ylimääräiseltä vaivannäöltä kuin mahdollisuudelta reflektoida omia kokemuksiaan ja oppia sitä kautta. Välillä kuului tuskastunutta jupinaa, kun kirjoittaminen koettiin vaikeaksi. Kielteisiä kommentteja kirjoittamisesta päiväkirjoissa näkyy vähän ja ne olivat kaikki poikien kirjoittamia.

Matti: On varmaan ilmaisu vielä opittava, kun tämä kirjoittaminen on näin hankalaa. Toisessa päiväkirjassa hän kirjoittaa: Päiväkirja hankaloittaa päivää.

Pekka: Päiväkirjan kirjoittaminen on ällöä!

Etukäteen mieleeni ei tullut, että päiväkirjat sisältäisivät epäasiallista materiaalia. Epäilykseni kohdistui ainoastaan kokemusten verbalisoinnin mahdollisuuteen. Kun olen esitellyt työtäni eri yhteyksissä, minulta on kysytty, miten paljon kiro sanoja tai epäasiallista kirjoittelua aineisto sisältää. Vastaus on: ei juuri lainkaan. Pahin ongelma on ollut kykenemättömyys tai haluttomuus kirjoittaa. Muutama ”vahva” ilmaisu löytyy. Isoon aineistomäärään mahtuu tietenkin monenlaista. Kaksi poikaa on esimerkiksi havainnut kujeilun mahdollisuuden oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa. Varsinkin **Matias** on päättänyt antaa tutkijalle pohdittavaa. Hän vastasi jatkokurssin alkukyselyssä kysymykseen, miksi hän oli valinnut ilmaisutaidon seuraavasti:

Tulin tänne hyvin modernien konfliktien johdosta, sillä lamppu palaa jokaisen meidän sisällä eloisasti. [Jatkokurssin loppupuolella kysymyksiin mitä koit, millaisia ajatuksia tuli mieleesi.] Koin abstrakteja mielihyvän patoutumia. Koin myös meren aaltojen kuohun hasselpähkinöitä vasten Balkanin niemimaan saaristossa. Haistellessani ilmaa koin myös hallusinaatioita esim. näin kun J:llä ei ollut housuja ja hän lauloi ukko nooa seisten nenällään.

Jos Matiaksen vastauksen kaltaisia kirjoituksia olisi ollut runsaasti, olisin joutunut miettimään tutkimusta uudelleen. Nyt, kun tällaisia päiväkirjan lehtiä oli vain muutama, koin ne erilaisuudessaan ilahduttavina. Nuorilla, niin kuin olen aikaisemminkin kokenut, on luovuutta ja huumorintajua. En voi tietää, miksi Matias on päiväkirjaansa tällaista tekstiä kirjoittanut. En kuitenkaan näe siinä negatiivista suhtautumista tutkimukseen, pikemminkin oivaltavan nuoren näkemän mahdollisuuden pilailuun.

Myönteisiä kommentteja tutkimukseen osallistumisesta päiväkirjoissa on jonkin verran, kaikki tyttöjen kirjoittamia. Ne eivät koske kirjoittamista, vaan tutkimukseen osallistumista. Tutkimukseen osallistuminen tuntuu ainakin joistakin oppilaista mielenkiintoiselta.

Anna: Tutkimuksessa mukana olo on ihan hyvä juttu. Jos kerta olemme jollekin hyödyksi ja avuksi tutkimuksessa, niin eikö silloin tunnu hyvältä auttaa jotakuta.

Maikki: Musta oli hauskaa kuulla että pääsimme yliopiston johonkin juttuun tai joihin.

Ulla: Ihan kiva olla tutkittavana, jotenkin jännää. Soile on tosi mukavan tuntuinen.

Tutkimuksessa mukanaolo toi alkuvaiheessa joillekin oppilaille lisäpainetta. Sen selvittyä, mitä tutkimuksessa mukanaolo merkitsee, tutkimukseen liittyvät huolet luultavasti hävisivät. Missään myöhemmässä päiväkirjassa ei tätä huolta näy. Se ei myöskään tullut esiin jatkokurssin jälkeen käydyissä yksilöllisissä haastattelukeskusteluissa.

Vuokko: Oli ihan kivaa. Kaikki harjoitukset oli hauskoja. Ensin jännitin, kun kuulin, että me keskustelemme. Luulin, että meitä haastatellaan yksittäin, mutta väärässä olin. Se ei ollut kamalaa.

Yhtenä aineiston sisäisen koeteltavuuden perusvaatimuksena Heiskala (1998, 244) pitää riittävän aineistomäärän esittämistä tulkinnan tukemiseksi ja havainnollis-

tamiseksi. Aineiston esittämistä rajaavana tekijänä hän pitää sitä, että tutkimuksen on oltava mielekkäällä tavalla luettavissa. Lainaan runsaasti oppilaiden omia sanoja. Pidän tätä menettelyä perusteltuna. Oppilaiden oman kerronnan kautta arvelen heidän kokemustensa välittyvän parhaiten, ja lukija voi seurata johtopäätösten tekoa. Kirjoituksista olen korjannut vain selvät kirjoitusvirheet, kuten kirjaimen puuttumisen, en lauseiden rakenteita tai välimerkkejä tms. Oppilaista en käytä heidän omia nimiään, vaan olen antanut heille peitenimet; hyvänä apuna oli almanakan nimiluettelo. Viisaampaa olisi ehkä ollut, jos olisin huomannut pyytää heitä itseään keksimään peitenimen. Ennen varsinaisiin esiin nostamiini teemoihin perehtymistä tarkastelen kirjoituksista näkynyttä oppilaiden käsitystä oppimisesta ja heidän ajatuksiaan työrauhan tärkeydestä ilmaisutaidon tunneilla.

7.2 Oppilaiden oppimiskäsitys ja ilmaisutaito

Teimme kaikkea kehittävää – emme me mitään oikeen opeteltu.

Ilmaisutaidon tunnit olivat työskentelytavaltaan erilaisia kuin muut oppitunnit, eikä oppilaiden ollut helppo mieltää opiskeluksi asioita, joiden kanssa ilmaisutaidossa työskenneltiin. Kysymyksessä onkin ehkä aivan toisenlainen oppimiskulttuuri kuin vaikkapa biologian tai matematiikan tunnilla. Hyvin usein oppilaat kirjoittivat oppimista koskevaan kysymykseen *en mitään* ja monesti myös sanan *kaikkee*.

Emilia: Emme me mitään oikeen opeteltu. Mutta puheharjoitukset oli heviä.

Petteri: Joka kerta oppii jotain, sitä on vain hyvin vaikea pukea sanoiksi.

Mari: ...mutt eiköhän ilmaisutaidon tunnilla opita sellaisia juttuja, joita ei oikein voi ”selittää”, ja ne ehkä huomaa myöhemmin jossain tilanteissa.

Jussi: Opin varmaan jotakin hyödyllistä, ainakin tunnen niin.

Tiina (vastaa kysymykseen mitä opit): En periaatteessa mitään uutta, mutta ei kai sitä silleen makeesti itse huomaa kun edistyy... tajuusitkos?

Michael Polanyi on kirjoittanut tiedon erilaisista muodoista. Yleensä tiedolla tarkoitetaan artikuloitavissa olevaa tietoa, sellaista, joka voidaan pukea sanoiksi, numeroiksi tai vaikka kartoiksi. Toisaalta hän on kirjoittanut hiljaisesta tiedosta (the tacit component) persoonallisen tiedon sellaisesta komponentista, joka on määrittelemätöntä kaiken aikaa vaikuttavaa tietoa, vaikka sitä ei pystytä ilmaise-

maan (Polanyi 1978, 55–131) Englanninkielinen sana *tacit* tarkoittaa hiljaista, sellaista, mikä ymmärretään sanomatta, äänetöntä, sellaista mistä ei puhuta.

Pyrkiessään määrittelemään periaatteita kielestä ilmaisun välineenä Polanyi (mt., 77) näkee kielellä kolme päätehtävää: 1) kieli tunteiden ilmaisun välineenä, 2) kieli toisiin ihmisiin vetoamisen välineenä ja 3) kieli asioiden (fact) tiedottamisen välineenä. Hän (mt., 86) toteaa mielenkiintoisen korrelaation kielen ja kokemuksesta puhumisen välillä. Hänen mukaansa voidakseen kuvata kokemusta täydellisemmin täytyy kielen olla vähemmän tarkkaa.

Hannele Koivusen mukaan Polanyn ajattelussa hiljainen tieto näkyy lähinnä ihmisen toiminnassa. Se on kaiken tietämisen perusta, ja ilman sitä kaikki eksplisiittinenkin tieto lakkaisi olemasta. (Koivunen 1997, 77) Ilmaisutaidon opiskelussa on nähdäkseni osittain kysymys taitojen oppimisesta. Sen ymmärtämisen vaikeudesta Polanyi kertoo esimerkin: Vaikka miten tarkkaan kuvaa pyörällä ajamisen faktat, se ei kuitenkaan kerro, miten pyörällä voi ajaa. Pyörällä ajamisesta voidaan esittää lukematon määrä sääntöjä liittyen tasapainoon, nopeuteen jne. Käytännössä on kuitenkin lukematon määrä muita asioita, jotka täytyy ajettaessa huomioida. Hän toteaa myös, että taiteen säännöt voivat olla hyödyllisiä, mutta ne eivät määrittele taiteen tekemistä. Säännöt eivät voi korvata käytännön tietoa (practical knowledge). (Polanyi 1978, 49–50) Koivusen mukaan (1997, 76) Polanyi halusi korostaa tunteiden ja hiljaisen tiedon suurta osuutta jokaisen ihmisen tiedoissa. Myös tieteellistä tietoa muotoillessamme olemme siitä riippuvaisia. (Ks. myös Anttila 1996, 57–63)

Oppilaiden on ollut vaikea sanallistaa oppimiskokemuksiaan, mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö päiväkirjat ja haastattelut tästä huolimatta avaisi monella tavoin ilmaisutaidon ja samalla teatteri- ja draamakasvatuksen maailmaa.

7.3 Työrauhan ja työvireyden tärkeys

Työrauha ja toisaalta rauhattomuus tulivat esiin kirjoituksissa. Nuorten kirjoituksista käy selvästi ilmi, miten tärkeänä he pitivät työrauhan vallitsemista oppimistilanteessa. Kun työrauha särkyy, oppimisen motiivi ja ilo katoaa. Teatteri- ja draamatyöskentely on monesti vauhdikasta ja meluisaa silloinkin, kun se on keskittyntä ja siinä noudatetaan toiminnan omia sääntöjä. Ulkopuolisesta katsojasta tällaisetkin hetket voivat vaikuttaa sekasortoisilta. Oppilaat eivät kuitenkaan tarkoita näitä tilanteita. He osaavat erottaa todelliset häiriöt muuten vilkkaasta toiminnasta.

Titta: Oli kiva kun kerrankin oli aika rauhallista, porukat ei sähläilly niinku yleensä.

Jyri: Koin kivoja tunteita, kun ryhmä oli kunnolla, kerrankin. [Seuraavassa päiväkirjassa]: Koin positiivisia mielialoja kun ryhmä työskenteli hyvin ja oli kivoja tehtäviä.

Heidi: No aluksi oli kivaa, välillä vähän tympäännytti kun ei ollut ”työrauhaa”.

Päiväkirjoissa tytöt ja pojat kirjoittivat hyvin samanlaisista asioista ja vain jonkun kerran jompikumpi sukupuoli mainittiin erikseen. En ollut ajatellut analysoida tyttöjen ja poikien toimintaa erikseen, enkä niin myöskään tehnyt. Mutta jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden oppimispäiväkirjoja analysoidessani huomasin jonkinlaista eroa näkyvän tyttöjen ja poikien kirjoituksissa. Tämä liittyi kommentteihin, jotka koskivat käyttäytymistä ilmaisutaidon tunnilla. Levottomuuteen kiinnittivät huomiota molemmat sukupuolet. Sekä tytöt, että pojat kirjoittivat rauhattomuudesta ja siitä, että kaikkien ollessa mukana, toiminta oli mukavaa ja sujui. Pojat eivät kuitenkaan kirjoituksissaan nimenneet levottomuuden aiheuttajia, kun taas tytöt totesivat levottomuuden lähteiksi joko pojat ylipäätään tai jotkut tietyt pojat.

Aki: Pientä levottomuutta välillä. [Toisella kerralla hän toteaa.] Villiä.

Petteri: Tunti oli rasittava. Ilmeisesti kukaan ei jaksata tehdä perjantai iltaisin mitään. Rauhatonta, mutta he keskittyivät tarpeen vaatiessa. [Myöhemmässä päiväkirjassa] Jotkut tekevät vähän löysemmin kuin muut.

Pekka: Osa porukasta oli kovin villiä mutta kaikki toimivat silti loistavasti. [Myöhemmässä päiväkirjassa.] Kaikki sähläsi aika laadukkaasti.

Jussi: Tällä kertaa havaitsin muutaman oppilaan olevan hieman levottomia. Osa teki kyllä hyvin töitä. [Toisella kerralla.] Osa otti hommat tosissaan osa ei.

Juuso: Ärsyttävää ”löysäilyä” välillä. [Toisella kerralla.] Taas sitä prkl...löysäilyä uargh.

Kati: Hieman levotonta toimintaa loppuajasta, niin kuin aina. [Toisella kerralla hän palaa aiheeseen.] Mua raivostuttaa yleisesti asia, että jotkut ei tee ja silti on mukana ja saa vaan olla... Joidenkin asenne on ...tai sanotaan ettei sitä ole. [Myöhemmässä päiväkirjassa.] Ryhmä toimi paremmin ja kaikki saa tekemään kun niitä tarpeeksi patistaa.

Ruut: Muut tekivät hyvää työtä, mutta jotkut pojat olivat levottomia.

Ryhmien toimintaa seurattessani huomasin joidenkin oppilaiden ajoittaisen levottomuuden. Näin sen häiritsevän työskentelyä ja vievän ennen muuta aikaa varsinaiselta toiminnalta. Kokeneet opettajat pystyivät ohjaamaan toiminnan pian oikealle tolalleen. Mutta keskeytykset rikkoivat koko ryhmän keskittymistä. En kiinnittänyt tähän erityisemmin huomiota seurannan aikana. Pitkäaikaisesta

työskentelystä lasten ja nuorten kanssa olin saanut sen kokemuksen, että tällaista tapahtuu ja se on normaalia. Nuorten omat kirjoitukset herättivät minut. He kaipasivat työrauhaa.

Kyky keskittyä tehtäviin näytti olevan osittain kiinni tilanteesta. Perjantai-iltapäivän kolme peräkkäistä ilmaisutaidon tuntia, näyttivät olevan raskaita koko ryhmälle. Perjantain iltapäivän tunnit ovat oletettavasti oppimisen kannalta huonoimmat mahdolliset.

Ajoittainen levottomuus oli todennäköisesti yhteydessä myös väsymykseen. Lean ja Eetun kirjoituksista näkyy päiväkirjoista yleisemminkin esiin tullut ongelma – väsymys. Se liittyi osalle nuorista heidän elämäänsä, eikä silloin ollut kysymys ainoastaan ilmaisutaidon tunteista. Vaikka työskentely ilmaisutaidon tunnilla oli kokonaisvaltaista ja toiminnallista, väsymys haittasi. Unen puute häiritsti joissain tapauksissa oppilaiden työskentelyä ja samalla myös oppimista. Oppilaat totesivat yöunien jääneen liian lyhyiksi ja olivat selvillä oppimiseen heijastuvista haitoista. Päiväkirjoissa ei kuitenkaan näy kommentteja siitä, että oppilaat aikoisivat toimia jatkossa toisin. Silloin kun hereillä pysymiseen tarvitaan kaikki voimat, ei niitä riitä ajatteluun ja toimintaan. Jos yöunet ovat olleet liian lyhyet, kysymys on todellisesta väsymyksestä eikä pitkästymisestä. Eetu vastasi kysymykseen mitä opit:

En mitään, koska olin niin väsynyt. Ehkä vähän havainnointia.

Lea: Yöunet jäivät lyhyiksi ja nukutti koko ajan enkä jaksanut ajatella mitään.

Ilmaisutaito näyttää myös antavan energiaa. Emmi kuvaama *piristyminen* liittyy ilmeisesti ilmaisutaidon tuntien toiminnan luonteeseen. Kun hän toteaa parin harjoituksen jälkeen väsymyksen haihtuneen, kyseessä on ilmeisesti alkutuntien virittäytyminen. Fyysinen toiminnan kautta päivä oli lähtenyt hyvin liikkeelle.

Emmi: Aamulla vielä ennen tunnin alkua oli väsynyt ja huono olo. Parin harjoituksen jälkeen piristyi ihmeesti. Ihanaa!

Ilmaisutaidon opiskelu voi myös viedä voimia, kuten Ruutin tapauksessa. Monet oppilaat vertasivat ilmaisutaitoa kirjoituksissaan ja puheessaan jumppaan. Vertaus on helppo ymmärtää, koska jotkut toimintamuodot vaativat hyvää fyysistä kuntoa, kuten erilaiset liikeimprovisaatiot. Peruskurssien alkuvaiheessa jotkut oppilaat eivät näyttäneet olevan selvillä toiminnan fyysisyydestä.

Ruut: Tunti oli aika uuvuttava, mutta jaksoin kumminkin loppuun asti.

Väsymyksen ongelmaa kommentoi myös toinen opettajista omissa kirjoituksissaan (ks. Lassi-projekti s. 104–105). Liittyikö väsymys nuorten kehitysvaiheeseen yleensä vai oliko kysymys elämäntavasta? Ainakin osasyynä olivat liian lyhyet yöunet. Yöunien jäätyä lyhyiksi oppilaat eivät jaksaneet, vaikka samalla sanoivat, että ”jutut” olivat kyllä ihan hyviä. Liian lyhyet yöunet näyttävät myös tämän tutkimuksen aineiston mukaan olevan nuorten todellinen ongelma.

8 Päiväkirjojen sisältämät teemat

8.1 Aluksi

Ensimmäisessä päiväkirjojen analyysivaiheessa mukana olivat kaikki peruskurssien päiväkirjan lehdet eli yhteensä 1276 sivua. Kuten aikaisemmin kuvasin, analysoin päiväkirjamateriaalia aineistolähtöisesti eli etsin siinä toistuvasti esiintyviä aiheita, joita kutsun teemoiksi. Näen teemoittelun eräänlaisena asioiden kiteyttämisenä ja tiivistämisenä. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) toteavat, että tutkija yhdistää oman käsityksensä varassa saman teeman alle puhetta tai kirjoitusta, joissa samasta teemasta on puhuttu tai kirjoitettu eri ilmaisuja käyttäen. Heidän mukaansa teema on tietty aineistossa toistuva piirre. Teemoittelulla analyysivaiheessa tarkoitetaan sitä, että tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä useille haastateltaville. *Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista.* (Mt., 173) Tässä tutkimuksessa tämä koskee oppilaiden kirjoittamien päiväkirjojen tulkintaa. Peruskurssien päiväkirjoissa havaitsin esiintyvän viisi teemaa:

- 1) rohkeus
- 2) ilo, hauskuus ja hulluus
- 3) rentoutuminen ja rauhoittuminen
- 4) itsekuuri
- 5) keskittyminen

Analyysin toisessa vaiheessa mukana olivat ilmaisutaidon jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden kaikki päiväkirjanlehdet (sekä peruskurssin että jatkokurssin), yhteensä 322. Uusia teemoja erotin kolme:

- 1) näytteleminen
- 2) empatia
- 3) ryhmässä toimiminen

Tarkastelen jatkossa näitä aineistossa esiintyneitä teemoja. Kuvaan eri teemoja oppilaiden kirjoituksia lainaamalla, mutta samalla pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään, mitä nämä eri teemat voisivat merkitä oppilaan elämään ja ilmaisutaidon

opiskeluun liittyessään. Eri teemojen esiintymisen määrissä oppilaiden kirjoituksissa on suurta vaihtelua. Esimerkiksi rohkeuden kasvusta kirjoitti suuri osa oppilaista, kun taas empatiasta kirjoittaneiden määrä on huomattavasti pienempi.

8.2 Peruskurssien päiväkirjoissa esiintyneet teemat

Päiväkirjoissa ei ole näkyvässä selvää jakoa niiden aiheiden välillä, joista oppilaat kirjoittivat peruskurssilla ja jatkokurssilla. Samat teemat löytyvät koko aineistosta. Kuitenkin oppimisprosessin eri vaiheet heijastuvat oppilaiden kirjoituksiin. Peruskurssin alkuvaiheessa joidenkin oppilaiden päiväkirjoissa näkyy hämmennys ja epäily siitä, mistä oikein on kyse. Jatkokurssin päiväkirjoista kuvastuu myös esityksen työstämiseen liittyvät kysymykset. Kirjoitusten painotukset muuttuvat. Myös oppilaiden kyky kirjoittaa oppimispäiväkirjaa näyttää kehittyvän. Peruskurssin päiväkirjat ovat yleensä lyhytsanaisempia, jatkokurssilla pohdinta on laajempaa. Koko aineistolle on tyypillistä lyhyet, muutaman sanan tai lauseen kommentit. Pitkiä pohdintoja on vähän. Aineistosta esiin nostamani teemat ovat toisistaan erottuvia, eivät päällekkäisiä.

8.3 Rohkeus

Mä en enää pelkää, että mä näytän hölmöltä.

Oppilaat puhuivat paljon rohkeutensa kasvamisesta. He puhuvat siitä monella eri tavalla. Joillakin tapahtui jokin yllättävä, nopea muutos. Joku koki koko kurssin ajan tapahtuneen pientä kehitystä, pikkuhiljaista uskalluksen kasvua ja itsensä voittamista. Joku vain arveli rohkeuden hiukan lisääntyneen. Tämä näyttää olevan asia, jonka nuoret omassa kasvussaan ovat useimmin havainneet ja pystyneet sen omassa toiminnassaan tunnistamaan. Rohkeuden kasvu näyttäytyy päiväkirjoissa hyvänä asiana, sellaisena, mistä voi olla ylpeä. Hanna pohtii rohkeuden kasvun mahdollista vaikutusta myös muuhun opiskeluun. Hän kirjoittaa viimeiseen peruskurssin päiväkirjan lehteen kokemuksestaan.

Hanna: Ilmaisun kehityksestä (minussa) olen saanut olla ylpeä, sillä se pieni, ujo Hanna on tipotiessään ja olen löytänyt uuden itseni ja eräänäkin päivänä äitini

sanoi, Hanna, sinustahan on tullut rohkea, en tiedä liittykö se tähän, mutta englannin kielen ääntämiseni on parantunut myös, ehkä siksi, että nyt uskallan ilmaista itseäni myös niin.

Oppilaiden päiväkirjoista näkyy, että monet ovat kokeneet rohkeuden kasvun prosessinomaisena. Rohkeus näyttää oppilaiden kirjoitusten mukaan lisääntyvän vähitellen kurssin edetessä.

Anu: Sain hivenen rohkeutta olla muiden edessä. [Pari kokoontumiskertaa myöhemmin:] Sain enemmän rohkeutta (paljon enemmän!). [Seuraavalla kerralla hän vastaa kysymykseen mitä opit:] Rohkaistumaan ilmaisemaan tunnetiloja. Mä sain rohkeutta lisää. [Vielä myöhemmin:] Sain rohkeutta lisää kilokaupalla!

Eetu [peruskurssin puolivälissä]: Koin tilanteen jossa todella uskalsin olla ajattelemta miltä näytän muiden silmissä.

Mika [puolivälissä peruskurssia]: Sen, että rohkaistun aina vaan. Kehityn koko ajan uskaltamisessa ja itsehillinnässä.

Osa rohkaistumisesta näyttää liittyvän siihen, että tilanne tulee tutuksi. Oppilaat tietävät jo, mitä ilmaisutaidon tunnilla tehdään eli vähitellen on opittu uudenlainen toimintakulttuuri. Alkuvaiheessa tietämättömyys toimintatavoista on voinut luoda joidenkin oppilaiden mieleen etukäteisiä mielikuvia pelottavista esiintymistilanteista. Myös uuden ryhmän jäseniin on tutustuttu paremmin, eikä heitäkään enää tarvitse niin paljon jännittää. Ilmeisesti rohkaistumiseen liittyi kokemus siitä, että tuli hyväksytyksi ryhmässä. Sellaisia tilanteita, joissa joku olisi ollut yksin koko ryhmän edessä, kuten monesti esimerkiksi esitelmiä pidettäessä, ei peruskurssilla juuri ollut. Tilanteissa toimittiin usein kaikki yhtä aikaa, pienryhmissä tai pareittain. Tällöin oppilas ei joutunut yksin kohtaamaan koko ryhmän katseita, vaan sai toisista tukea. Pinja ja Linda puhuvat vierauden ongelmasta:

Pinja: Aluksi jännitti uusi tilanne ja uudet ihmiset, lopuksi harjoitusten myötä rentouduin ja oli hyvä olo. [Seuraavassa päiväkirjassa:] Ei enää jännitä niin paljon. Oppii tuntemaan ryhmässä olijoita ja tuntuu jo luontevammalta. Tuli mieleen asia, että enää ei poikia huomaa poikina niin paljon vaan ihmisinä. [Viimeisessä peruskurssin päiväkirjassa:] Olen ainakin oppinut rohkaistumaan itseni ja toimimaan ryhmässä kuin ryhmässä, oli sitten siinä poikia tai tyttöjä.

Linda: Minusta ilmaisutaito on ihan mukavaa. Ja vaikka ystäväni ei ollut paikalla en ollut yksin. Vaikka alussa kaikkia hieman aina ujostuttaa pääsee ilmaisutaitoon mukaan kun on vähän harjoitellut rohkeutta ja ilmaisua.

Vaikka toiminta ilmaisutaidon tunnilla oli leikinomaista, monet oppilaat eivät uskaltaneet epäonnistua. Pelottavaa näytti olevan se, että heti ei ollut mestari. Näillä tunneilla opeteltiin nauramaan myös itselle. Opettajat rohkaisivat kokeiluun epäonnistumisen uhallakin. Johnstone toteaa, että saadakseen nekin oppilaat mukaan, jotka edelleen ovat pelon vallassa hän palaa työskentelyn ensimmäisiin vaiheisiin. Ne, jotka ovat pelon vallassa edistyvät tuskin lainkaan. (Johnstone 1996, 27)

Virve: Useimpiin leikkeihin ei halua osallistua, koska pelkää epäonnistuvansa. Samalla se kuitenkin auttaa siihen, ettei pelkää sitä sen jälkeen niin paljon.

Koko ryhmän ollessa *tosissaan mukana* kenenkään ei tarvitse pelätä häpäisevänsä itsensä muiden nuorten silmissä ”leikkiessään”. Mutta siihen, että kaikki alkavat uskaltaa ”heittäytyä” tosissaan toimintaan, näyttää kuluvan aikaa. Alkuvaiheen arkuuden voi nähdä viisaana varovaisuutena. Oma asema ryhmässä voi vaarantua, jos lähtee mukaan johonkin sellaiseen, mitä muut eivät hyväksy. Kun tehtävään ei paneudu kunnolla, ei epäonnistuminenkaan ole niin pelottavaa. ”Ei-tosissaan-oleminen” on jonkinlainen suoja.

Kati [viidennen kokoontumiskerran jälkeen]: Joissain tehtävissä uskalsi ottaa ehkä vakavammin ku alussa.

Heidi: Tuli mieleen että on paljon kivampi olla tunnilla kun itekin jaksaa yrittää tai uskaltaa... Ja että on paljon helpompi tehdä jotain kun koko ryhmä on mukana jutussa.

Pasi: Oli kivaa esittää niitä patsaita ja kerrankin kaikki oli mukana oikein kunnolla ja minäkin uskalsin olla sitten mukana ja oli kivaa ja tällä tunnilla opin taas hillitsemään itseni. [Yksi kerta välissä:] Oli mukavaa esittää kun kaikki oli ihan hiljaa ja oli myös kiva katsoa ja huomasi, että mua ei jännittänyt yhtään esittää eikä muitakaan jännittänyt. Ja tutustuin tänään muihinkin kuin koko ajan samoihin ihmisiin. Opin olemaan tavallisesti, että en jännitä esittää. [Myöhemmin, kurssin lopulla:] --- paitsi että uskalsin vain olla.

Solja: Tuntuu hyvälle, kun jengi jakso keskittyä paremmin kuin viime kerralla. [Seuraavassa päiväkirjassa:] Kiva, kun jengi tekee harjoituksia jo ihan tosissaan. Se antaa itsellekin rohkeutta tehdä tosissaan.

Vasta, kun koko ryhmä tai ainakin suuri osa ryhmästä uskaltautuu ”leikkimään tosissaan”, näyttää yksittäinen oppilas voivan vapautua kasvojen menettämisen pelosta. Silloinkin, kun oppilaalla itsellään on resursseja, hän voi olla riippuvainen ryhmän mukanaolon asteesta.

Terttu kirjoitti peruskurssin arviointiin: Tässä ryhmässä en rehellisesti sanotuna anna aivan kaikkeani, enkä odota antavanikaan, koska ryhmässä melk. kukaan ei ota tätä tosissaan ja tuntuu typerältä yksinään ”hillua” tosissaan. Olen jonkin aikaa ollut nuorisoteatteriryhmässä²³ ja siellä itkemme, raivoamme, nauramme ja kaikki yrittävät tosissaan. Ilmaisutaito on kuitenkin kivaa ja tavallaan helppoa, vaikken odotakaan KEHITTYVÄNI täällä.

Terttu tuntuu kokevan itsensä ”teatterin ammattilaiseksi”. Nuorisoteatteriryhmässä mukanaolijat ovat ilmeisesti sekä vahvasti kiinnostuneita teatterinteemisestä, ehkä myös lahjakkaita tällä taiteen alalla. Arvelen, että monella heistä on myös ”paljon” harjoitusta takana. Terttu luultavasti kokee ilmaisutaidon peruskurssilla olevansa ”harrastajien” joukossa. Hänen kirjoituksessaan on havaittavissa ylemmyyden tunnetta ja vahvaa samaistumista omaan harrastajateatteriryhmään. Ilmaisutaidon opiskelussa ei ole alkuvaiheessakaan pulpetin turvaa, kukaan ei voi vetäytyä omaan yksityisyyteensä tarkkailemaan tilannetta. Paitsi että ilmaisutaidon opiskelu on yksilöllinen prosessi, se on vahvasti myös ryhmäprosessi, jossa ryhmän kehityksen alkuvaiheessa tunnustellaan eikä ryhmästä ilmeisesti haluta erottua, silloinkaan kun erottuminen olisi oman taitavuuden näyttämistä. Teatteriopiskelun Terttu on kuitenkin kokenut koulussakin *kivaksi*, vaikka hän kokee se omien taitojensa tasolle helpoksi eikä siten haastavaksi ja itseään kehittäväksi. Kuten Heidi aikaisemmin Solja puhuu myös jaksamisesta, mutta kysymyksessä saattaa olla uskaltaminen.

Heidi: Oli ihan kivaa. En kylläkään jaksanut tehdä harjoituksia tosissaan. [Seuraavalla kerralla:] En jaksanut oikein yrittää tosissani. Muuten oli ihan kivaa.

Keith Johnstone puhuu erilaisista tekniikoista välttää epäonnistumisen aiheuttamaa tuskaa ja toteaa, että usein oppilaat aloittavat improvisaation tai kohtauksen arasti ikään kuin he olisivat sairaita tai heidän voimansa olisivat vähissä. *He ovat oppineet keräämään sympatiana.* Käyttäytymällä tällä tavoin he olettavat saavansa katsojien sympatian puolelleen, vaikka eivät onnistuisi. (Johnstone 1996, 27) Tämä on vain yksi monista keinoista. Nykyään nuoret saattavat käyttää enemmän ei-vois-vähemmän-kiinnostaa-strategiaa. Kun osoitan, että en tosissani yritä, ei kukaan oleta minun onnistuvan, en siis menetä kasvojani, jos en onnistu. Kaikille näille strategioille näyttää olevan yhteistä epäonnistumisen ja siitä selviämisen ennakoiminen. Jos oppilas kokee tehtävän, joka hänen pitäisi suorittaa, ylivoimaiseksi, lapselliseksi tai ”epänormaaliksi”, hän saattaa alkaa ennako-

da epäonnistumista ja siitä seuraavia kielteisiä sosiaalisia vaikutuksia. Tällainen toiminta ei vaikuta tietoisesti harkitulta. Se on pikemminkin käyttäytymismalli, johon turvaututaan tilanteissa, joissa oma minä koetaan uhatuksi. Itsekriittisyys on myös eräänlainen suojautumismekanismi. Antamalla itselleen negatiivista kritiikkiä valmistaa itseään mahdolliseen muilta tulevaan kritiikkiin.

Epäonnistumisen ennakointi haittaa itse tehtävän suorittamista, koska keskittyminen kohdistuu epäonnistumisen välttämiseen. Mitä heikompi itsetunto on, sen helpommin ilmeisesti tällaisiin suojautumiskeinoihin turvaututaan. Siihen, ettei nuori osallistu toimintaan tosissaan, saattaa olla muitakin syitä kuin suojautuminen, esimerkiksi auktoriteetin vastustaminen tai väsymys. Heidille ryhmän hyväksynnän saaminen näyttää olevan tärkeää.

Heidi: En oikeastaan oppinut mitään, ehkä vähän paremmin ns. luottamaan toisiin kurssilla olleisiin. [Seuraavassa päiväkirjassa:] (Opin) Luottamaan siihen, että toiset ei "naura" sille mitä teen. [Seuraavassa päiväkirjassa:] Opin yhä enemmän luottamaan siihen etteivät toiset "naura" tekemisiäni. Opin myös "sulkemaan" ajatukset pois katselijoista ja keskittymään vain siihen mitä teen. [Pari kertaa myöhemmin:] Opin toimimaan ryhmässä ja vaikuttamaan omillakin mielipiteillä. Ajattelin ensimmäistä kertaa, voin toimia ryhmässä olemalla "rohkeampi" kuin muut. [Seuraavalla viikolla:] Mieleeni tuli että kuinka kiva on toimia uusien erilaisten ja erien ihmisten kanssa. Uskalsin tehdä mitä aioin. [Kurssin loppupuolen päiväkirjassa:] [Opin] Rentoutumaan ryhmässä ja olemaan rohkeampi. [Koko kurssia koskevassa palautteessa:] Vähän jäi harmittamaan ettei ryhmällä ole "henkeä" kurssin ulkopuolella.

Kuvasin jo aikaisemmin sitä nuoruusiän vaihetta, jossa nämä oppilaat tutkimuksen aikana olivat. Vuorinen kuvaa vaihetta näin: *Missään muussa kehitysvaiheessa ei ihmisruumiissa tapahdu yhtä mullistavia muutoksia yhtä lyhyessä ajassa.* Oma keho tuntuu vieraalta, kömpelyys ja hämminki näkyvät monen nuoren olemuksessa. Lisäksi seksuaalivietti hivuttautuu nuoren mieleen "kutsumattomana vieraana". (Vuorinen 1992, 215) Johnstone kirjoittaa, että monet opettajat ovat yllättyneitä murrosiässä tapahtuvasta sulkeutumisesta. Itse hän pitää tätä kuitenkin luonnollisena, koska nuoren pitää piilottaa seksuaalinen sekasortonsa ja myös aikuisten asenne häneen on muuttunut täydellisesti. (Johnstone 1996, 77) Ei ihme, että nuorten kirjoituksissa kuvastuu jopa häpeä omaa itseä kohtaan. Nuoret eivät sano selvästi, mutta vaikuttaa siltä, että häpeä, josta he puhuvat, liittyy usein ulkoiseen olemukseen. Tätä häpeäntunnetta aiheuttavat ehkä muutokset omassa kehossa, näihin Vuorisen sanoin *mullistaviin muutoksiin* nuoret eivät ole vielä tottuneet.

Ulkoinen maailma viestittää myös ”ihannekuvia”, joihin nuori voi verrata itseään. Silloin, kun oppilas oli huolissaan itsestään, hän kiinnitti vähän huomiota toisiin. Vasta kun Ruutin oma rohkeus oli lisääntynyt, hän alkoi puhua myös muiden tekemisen seuraamisesta. Myöhemmissä päiväkirjoissa Ruut ei enää puhunut häpeästä, mutta vielä hän halusi kehittyä lisää.

Ruut: Opin tekemään kaikenlaisia esityksiä häpeämättä itseäni. [Seuraavassa päiväkirjassa:] Opin tekemään enemmän ja enemmän asioita häpeämättä itseäni. Opin entistä enemmän luottamaan itseeni ja muutenkin oli hauska katsoa muita. [Kurssin loppupuolella:] Opin esiintymään entistä rohkeammin, mutta pareminkin voisi mennä.

Titta: Opin tekemään enemmän asioita häpeämättä itseäni. [Myöhemmässä vaiheessa kurssia:] Opin luottamaan yhä enemmän itseeni ja toisiin.

Draamakasvatuksessa korostetaan turvallisen ilmapiirin luomisen tärkeyttä. John O’Toole ja Brad Haseman (1988, 2) esimerkiksi toteavat: *Drama works best when all members of a group trust each other and feel at ease together*. Turvallinen ilmapiiri on lähtökohta koko työskentelylle. Jos tällainen ilmapiiri on onnistuttu luomaan, ei epäonnistuminen ole pelottavaa. Johnstone (1996, 25) toteaa, että ryhmä voi joko kehittää tai musertaa jäseniään, ryhmäläisten tulisi työskennellä toisiaan varten ja olla kiinnostuneita toistensa edistymisestä.

Leaa: Tässä uskaltaa esiintyä (tässä ryhmässä). [Seuraavassa päiväkirjassa:] Esittäminen on ihanaa. Jos joutuu loppupäähän esittämisessä, niin jännittää. Kun katsoo toisten esityksiä, ajattelee että: voi ei, noilla on noin hyvä. Kyllä se esittäminen kuitenkin on onnistunut aina ihan hyvin, meni miten meni.

Anni: Kun kerrottiin ryhmässä tarinoita, kaikki kertoivat vuorollaan jännittämättä ja paljon vapautuneemmin kuin ennen. Selkäharjoitus oli kiva. Monet ovat ryhmästämmä tulleet paljon rohkeammaksi kuin ennen. Luulen, että myös minä olen tehnyt niin.

Vuokon kirjoituksesta voi päätellä, että hänen itsetuntemuksensa on kasvanut ilmaisutaidon tunnilla. Hän ei kerro, mistä päättelee toisten arvioita itsestään. Syntyykö se siitä, että tulee hyväksytyksi eri pienryhmien jäseneksi tai saa parin parityöskentelyssä? Vai syntyykö tämä tunne onnistumisista eri tehtävissä? Vuoko on arvellut toisten pitävän häntä *tyhmänä*. Tältä osin hänellä on ollut negatiivinen minäkäsitys. Sirkka Aho toteaa minäkäsityksen ja minäkuvan olevan yksilön asennoitumista itseensä. Kysymys on ihmisen tiedoista itsestään (kognitiivinen puoli), mutta mukana on myös affektiivinen puoli ja ihmisen arvioiva suh-

tautuminen itseensä. Minäkäsitys on yksilön kokonaisnäkemys itsestään: millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan. Aho sanoo minäkäsityksen olevan vahva silloin, kun ihminen kuvaa itseään positiivisilla ominaisuuksilla ja on tulevaisuuteen suuntautunut. (Aho 1996, 9) Vuokon kirjoituksesta voi päätellä hänen minäkäsityksensä muuttuneen ilmaisutaidon opiskelun aikana positiivisempaan suuntaan. Hän on saanut lisää tietoa siitä, miltä näyttää toisten silmissä.

Vuokko: Mulle tuli mieleen, täällä on kivaa, ja että tämän jälkeen en varmaan ole niin ujo. [Toisen kokoontumiskerran jälkeen:] Ajattelin, että en olekaan toisten mielestä ihan tyhmä niin kuin luulin. Hik murhaaja oli ihan hassua. Pelkäsin kyllä että törmäisin tai kompastuisin johonkin. Se kun oltiin sitä (mitä) kelläkin on oli kauheaa olla keskellä kun kaikki tuijotti, --- ja opin sietämään epävarmuutta. [Seuraavassa päiväkirjassa:] En ainakaan pelkää toisten koskettamista (niin kuin ennen).

Koskettamisen pelosta Vuokko on ilmeisesti päässyt koskettamisen kautta; fyysisissä harjoituksissa joutuu myös koskettamaan toisia. Oppilaat esimerkiksi rakensivat patsaita toisistaan, laskivat painonsa toisen varaan tai kuljettivat toisiaan sormenpääkontaktin varassa. Kosketuksen pelon vähenemiseen ovat ilmeisesti myös vaikuttaneet minäkäsityksen vahvistuminen ja lisääntynyt luottamus muihin oppilaisiin.

Osa oppilaiden pelon vähenemisestä tuntuu olevan syvää minäkäsityksen muutosta ja ulottuvan koko elämään eikä vain ilmaisutaidon tunnille. Oppilaiden kirjoituksista ja haastatteluista selviää, että rohkeuden kasvu heijastuu myös muille oppitunneille. Ujouden vähennyttyä oppilaat näyttävät uskaltavan ottaa osaa toimintaan paremmin muillakin tunneilla. Kuten jo aikaisemmassa esimerkissä kävi selville, joku kokee onnistuvansa paremmin esimerkiksi vieraiden kielten puhumisessa. Ekspressiivisyys siinä mielessä, että oppilas on enemmän äänessä, ei voi olla ilmaisutaidon tavoite. Tavoitteena voi pikemminkin olla antaa välineitä osallistumiseen silloin, kun oppilas itse niin haluaa tehdä, mutta ei koe siihen pystyvänsä.

Aho toteaa lapsen kommunikaatiotaitojen, varsinkin kielellisen kehittyneisyyden olevan yhteydessä vahvaan itsetuntoon. *Puheen ja kielen avulla ihminen oppii säätelämään, ilmaisemaan ja kontrolloimaan tunteitaan.* Hän toteaa kielellisten taitojen kehittämisen olevan eräs keino vaikuttaa lasten itsetuntoon. Draamakasvatus soveltuu Ahon mukaan hyvin itsetuntokasvatukseen, koska siinä kommunikaatio ei ole pelkästään verbaalia, vaan mukana ovat lisäksi tunteet, aistimukset, fyysinen toiminta ja mielikuvat. (Aho 1996, 54–55)

Pete [sanoo oppineensa]: Olemaan rohkea.

Emmi: [Opin] Olemaan enemmän oma itseni muiden läheisyydessä. [Seuraavassa päiväkirjassa.] (Opin) Esiintymisvarmuutta?

Kukka: Oli ihan hauskaa olla ilmaisutaidon ryhmässä. Luulen, että ilmaisutaito on kehittänyt itsensä ilmaisemista ja ehkä itsetuntoa myös hieman. Ryhmä on ihan kiva. Aluksi oli todella ujoja kaikki, mutta ehkä sekin alkaa unohtua pikkuhiljaa.

Kim: [Opin] Itseluottamusta, ilmaisua ja puhumista.

Oppilaiden kirjoituksista heijastuu hyväksytyksi tulemisen tarve. Nuoret näyttävät pohtivan paljon, mitä toiset, etenkin muut nuoret, heistä ajattelevat. Hyväksytäänkö minut? Kuinka paljon voin paljastaa itsestäni? Hyväksytäänkö minut, vaikka en olisikaan taitava? Erilaiset suojautumismekanismit näyttävät vähenevän ilmaisutaidon opiskelun myötä. Oppilaat uskaltavat yhä enemmän luottaa siihen, että toiset hyväksyvät heidät sellaisena kuin he ovat, eikä epäonnistumista koeta vaarallisena. Nämä riskeeraamisen hetket, paljaana olot, koetaan myös palkitseviksi. On tehty *tosissaan*, on oltu *täysillä* mukana. Tällaiseen avoimeen olemiseen harva uskaltautuu yksin. On tärkeää, että koko ryhmä on *tosissaan* ja uskaltautuu toimintaan ilman suoja mekanismeja.

Ainakin joillakin oppilailla oli ennakkoon käsitys, että ilmaisutaitoa opiskellessa esiintymisrohkeus lisääntyy. Oppilaiden vastauksista ei pysty päättelemään, miten tällainen oletus on syntynyt. Onko vanhemmilla tällainen käsitys, jonka he sitten välittävät lapsilleen? Syntyykö tämä odotus ilmaisutaidon tavoitteiden tai ilmaisutaidon kurssin markkinoinnin ja mainonnan kautta? Välittävätkö aikaisemmin ilmaisutaidon kurssilla olleet tätä odotusta? Ehkä ajatus rohkeuden lisääntymisestä on eräänlaisen loogisen päättelyn tulos eli kysymyksessä olisi suora seuraussuhde: jos esiintymistä harjoitellaan, rohkeus lisääntyy.

Chaibin ruotsalaisissa nuorisoteattereissa tekemässä tutkimuksessa sekä tässä tutkimuksessa ovat vahvasti nousseet esiin teemat, jotka liittyvät itseluottamuksen ja itsetuntemuksen kasvuun. Hän on luokitellut itseluottamuksen teeman alle turvallisuuden tunteen ja itsetuntemuksen. Hän toteaa, että useimmat nuoret esittävät itseluottamuksensa kasvaneen teatterin tekemisen kautta ja monet nuoret ovat pitäneet itseluottamustaan hyvänä jo aikaisemminkin. Tämä tuntuukin luonnolliselta, koska kyseessä olivat nuoret, joiden harrastuksena oli nuorisoteatteritoiminta. Chaib on sitä mieltä, että nuorten on opittava tuntemaan itsensä ennen kuin he voivat esittää roolihahmoa, joka kuitenkin luodaan oman persoonan kautta. Hän tarkoittaa näytelmään työstettävää roolihahmoa. (Chaib 1996, 130–140) Minusta kuitenkin näytti siltä ilmaisutaidon tunteja seu-

ratessani, että ylipäättään roolissa toimiessaan oppilaat saivat rohkeutta ja oppivat myös jotain uutta itsestään. Näin näytti tapahtuvan sekä prosessidraamojen että improvisaatioiden aikana. Arjas pitää *roolileikkiä*²⁴ yhtenä mahdollisuutena muusikon saada varmuutta esiintymistilanteessa. *Esiintyjä voi eläytyä jonkun tunnetun taiteilijan osaan ja häivyttää oman hermostuneen minänsä taka-alalle.* Hän toteaa, että roolileikin avulla saattaa yltää sellaiseen suoritukseen, josta ei ole osannut edes uneksia. (Arjas 2001, 74) Stanislavski puhuu samasta ilmiöstä näin:

Mutta jos piiloudutte roolihahmon taa, niin ei hävetä? --- Tässä tapahtuu samoin kuin oikeissa naamiaisissa. Siellä me näemme, miten ujo nuorukainen, joka armostomasti pelkää naisia, muuttuu äkkiä julkeaksi ja paljastaa naamionsa alla sellaisia intiimejä ja salaisia vaistoja ja luonteenpiirteitä, joista hän todellisuudessa ei uskaltaisi hiiskahtaakaan. Mistä tämä rohkeus? Maskista ja puvusta, jotka kätkevät hänet. Omassa nimissään hän ei rohkenisi tehdä sitä, minkä hän tekee muka toisena henkilönä, jonka teoista hän ei ole vastuussa. Karakterisointi on se naamio, joka kätkee näyttelijän. Naamioituna hän voi paljastaa itsensä intiimimpiä ja pikanteimpia sielunseikkoja myöten. (Stanislavski 1948/1970, 47)

Tämä on ilmeisesti yksi niistä tavoista, joiden kautta ilmaisutaidon tunneilla oppilaiden rohkeus kasvaa. Rooleissa työskennellessään he oppivat olemaan toisten katseille ja arvioinnille alttiina, mutta tälle arvioinnille altistuu roolihenkilö. Rooli toimii turvana, koska kokija on siinä tilanteessa toisena ei omana itsenään. Oppilaan oma minä on turvassa, roolissa hän ei altista itseään vaan esittämänsä henkilön.

Itsetuntemuksen ja itsetunnon kasvun kokemus teatteri- ja draamatyöskentelyssä näyttää olevan näiden tutkimusten valossa hyvin yleistä. Niihin sisältyy se, että myönteinen minäkuva ja positiivinen asenne itseä kohtaan lisääntyy. Nuoren kannalta tämä merkinnee omien voimavarojen lisääntymistä. Pelko sitoo ihmistä. Aho (1996, 90) toteaa: *Itsetunto on tärkeä ihmisen kehitystä ja elämää määrävää tekijä.* Itsetunnon vahvistuminen varustaa nuorta selviämään paremmin eteen tulevista elämäntilanteista. Sosiaalisissa tilanteissa se saattaa merkitä lisääntyntä kykyä suuntautua käsillä oleviin asioihin ja toisiin ihmisiin; ei tarvitse olla niin huolissaan itsestään ja selviämisestään, voimavarat voi käyttää käsillä olevien asioiden työstämiseen.

Ilmaisutaidon tunneilla nuoret joutuivat toistuvasti erilaisiin ”esiintymistilanteisiin” ja saivat näistä tilanteista runsaasti kokemuksia ja näiden kokemusten kautta tietoa omasta selviämisestään. Alkuvaiheessa ilmaisutaidon tunneilla kaikki olivat toiminnassa yhtä aikaa mukana, ja vähitellen edettiin tilanteisiin, joissa nuori

altistui yhä suuremman joukon katseelle. Kurkela (1993, 279) toteaaakin, että kun esiintyminen saa rajalliset mittasuhteet ja onnistumisen kriteerit ovat kohtuulliset, on onnistumisen todennäköisyys suuri ja epäonnistumisen kokemukseen sisältyvät riskit pienehköjä. Vasta jatkokurssin lopuksi oppilaat esiintyivät oman ryhmänsä ulkopuolisille katsojille. Ilmaisutaidon opetus tukee esiintymisvarmuuden saamista nähdäkseen ainakin kahdella tavalla. Esiintymistilanne ei enää ilmaisu-aidon opiskelun jälkeen ole outo ja siten pelottava. Kurkela toteaa:

Jos esiintymistilanne on tuttu, siihen projisoidaan vähemmän arkaaisia pelkoja kuin outoon tilanteeseen. Tämä vastaa sitä, että pimeään tai muuten vaikeasti hallittavaan ympäristöön sijoitetaan helposti kaikennäköisiä olemassaolon uhkia päinvastoin kuin tuttuun ja valoisaan ympäristöön. (Kurkela 1993, 274–275)

Toisaalta oppilaat saavat työskentelyn myötä tietoa itsestään sekä itsereflektion kautta että muiden oppilaiden ja opettajan antaman palautteen myötä. Kirjoituksista näkyy, että osalla nuorista on ollut negatiivisempi käsitys itsestään ennen ilmaisutaidon kurssia ja se on muuttunut positiivisemmaksi kurssin aikana. Omasta minäkuvasta on saattanut tulla kurssin myötä realistisempi. Rohkaistumisen kokemuksen yhtenä perustana näyttää siis olevan realisoitunut kuva itsestä. Itsetunnolla lienee vahva yhteys elämän hallintaan.

Kirjoittaessaan murrosikäisen itsetunnosta Liisa Keltikangas-Järvinen (1998, 33) toteaa yleisen käsityksen olevan, että murrosiässä itsetunto on herkästi haavoittuva. Näin ei kuitenkaan näyttäisi olevan, vaan tutkimuksissa on todettu itsetunnon murrosiässä olevan odotettua pysyvämpi, puhutaan perusitsetunnosta. Keltikangas-Järvinen mukaan vaihtelu on suurimmillaan murrosiän alkuvaiheessa 12–14-vuotiailla. Koulumenestyksen ja itsetunnon yhteydestä Keltikangas-Järvinen toteaa:

Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on erittäin voimakas yhteys. Voidaan jopa väittää, että itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Luottamus itseän ja käsitys siitä, miten hyvä on ja miten kykenee oppimaan, selittävät koulumenestyksestä suuremman osan kuin esimerkiksi älykyys. (Keltikangas-Järvinen 1998, 40)

Jos kuten näyttää, ilmaisutaidon opetus lisää oppilaiden myönteistä minäkuvaa ja positiivista asennetta itseä kohtaan, näyttäisi sillä olevan yhteyttä myös oppilaiden koulumenestykseen.

Päivi Arjas (2001, 16–22) ryhmittelee esiintymisjännitystä koskevat teoriat

kolmeen luokkaan kirjoittaessaan muusikoiden psyykkisestä valmennuksesta: kehitysopillisiin, tunne-elämän kehitykseen perustuviin ja kognitiivisiin teorioihin. Kehitysopilliset teoriat pohjautuvat ajatukseen esiintymisjännityksen primitiivisestä alkuperästä. Uhkaava tilanne laukaisee tämän ajattelutavan mukaan ihmisessä ”taistele tai pakene” -mekanismin. Elimistö valmistautuu suoritukseen ja tästä syntyvät fyysiset oireet. Arjas toteaakin jännittämisen olevan kaikille nisäkkäille tyypillinen reagoititapa. Elimistömme saattaa reagoida esiintymistilanteeseen samoin kuin esi-isämme reagoivat karhunmetsästykseen. Olennaista ei ole suorituksen luonne vaan kokemuksemme siitä. *Jännittäjän ongelma on ylireagoiminen.*

Tunne-elämän kehitykseen perustuvat teoriat korostavat jännittämiseen liittyviä tunteita. *Alitajuinen pelko hylätyksi joutumisesta on niistä voimakkaimpia.* Tämän tunteen juuret ovat varhaislapsuudessa. Pienen vauvan elämä riippuu aikuisen huolenpidosta. Myöhemmin elämässään ihminen voi alitajuisesti suhtautua suorituksiinsa ”hylätyksi tulemista” peläten. Suoritusten perusteella arvostelluksi tuleminen korostaa tällaista ajattelua. Kokemukset tulla hyväksytyksi ihmisenä, ei suoritusten perusteella, voi vähentää tätä suhtautumistapaa. *Esityksen epäonnistumisen pelko voi olla pelkoa henkilökohtaisesta katastrofista.* Vaikka kysymys olisi yksittäisestä suorituksesta, esiintyjä epäonnistuu mielestään ihmisenä. (Mt., 16–22)

Kognitiiviset teoriat esiintymisjännityksestä korostavat ihmisen omien ajatusten vaikutusta jännittämiseen. Itse luodut kauhukuvat voivat olla pahin esiintymistä haittaava tekijä. Myös muiden pelkojen suhteen, esimerkiksi lentopelon, on havaittu samanlainen ilmiö. On todettu, että ihmisillä, jotka kokevat epäonnistumisen mahdollisuuden uhkaavimpana, on enemmän tällaisia mielikuvia esiintymistilanteista kuin muilla. *Jännittäjät luovat jatkuvasti mielikuvia erilaisista katastrofeista, joita lavalla voi sattua.* Näiden mielikuvien vaikutus siirtyy tunteiden kautta fyysiseen olemukseen.

Kognitiivisissa teorioissa puhutaan myös ns. automaattisista ajatuksista. Ne ovat ajatuksia, jotka tietyssä tilanteessa työntyvät mieleen ilman, että niitä varsinaisesti ajattelee. Nämä ajatukset ovat enimmäkseen negatiivisia ja koskevat omaa itseä ja omaa osaamista. Automaattiset ajatukset ovat kokemusten ja ympäristöstä tehtyjen havaintojen synnyttämiä. Ihminen pitää niitä totuutena omasta itsestään. Vaikka niillä useinkaan ei ole todellisuus pohjaa, ihminen ei niitä kyseenalaista. *Kriitikon muinoin antama lausunto, opettajan huonosti valitsemanat tai ikävä kokemus ovat iskostaneet mieleen automaattisesti tulevan väittämän...*

(Arjas 2001, 16–22; ks. myös Kurkela 1993, 204–247) Palautteen anto kuuluu osana ilmaisutaidon ja teatteri- ilmaisun opiskeluun. Näillä ohjaavaksi tarkoitetuilla kommentteilla saattaa joidenkin oppilaiden kohdalla kognitiivisen teorian mukaan olla varsin kauaskantoiset ja pitkäaikaiset vaikutukset. Oppilaiden ohjaukseen, palautteen antoon ja arviointiin tulisikin alan opettajankoulutuksessa kiinnittää erityistä huomiota.

8.4 Ilo, hauskuus ja hulluus

Vähä hulluu touhuu mut tosi kivaa.

Ilmaisutaidon tunneilla oppimistilanteissa oli paljon iloa, nauru oli osa teatteri- ja draamatyöskentelyä. Siinä oli varmaankin mukana ilmaisun iloa, jonka saavuttaminen oli asetettu opetussuunnitelmissa oppimistavoitteeksi. Teatterissa voi olla hauskaa. Leikkiin kuuluu ilo ja nauru. Mutta kuuluvatko ilo ja nauru oppimiseen? Juha Varila (1999, 118) tutkimuksessaan *Tunteet ja aikuisdidaktiikka*, luettelee Schererin (1984) tutkimuksen pohjalta ilon aiheuttajiksi muun muassa: ystävyys-suhteet, ryhmäkokemukset, esteettiset elämykset ja menestyskokemukset. Yleisimmin iloa saivat aikaan yhteisyys- ja menestyskokemukset. Varilan mukaan mielialan on todettu vaikuttavan yksilön ajattelutapaan ja ajattelun laatuun. Positiivinen mieliala lisää ajattelun divergenttisuutta, vapaiden assosiaatioiden määrää ja halukkuutta riskinottoon ja lisää tehtävän tekemisen sinnikkyttä (Varila 1999, 91).

Heide-Marie Herstad (2001) kirjoittaa Postmanin protestoineen sellaista opetusta vastaan, joka on ikään kuin ajanvietettä. Herstad on itse eri mieltä. Ihmisen täytyy hänenkin mielestään oppia, mutta oppimisen tulee olla hauskaa. Nauraminen on terveellistä, ja siksi nauramme itsemme kuoliaiksi teatterissa, opereteissa ja tivoleissa. (Herstad 2001, 27) Perusteeton ei myöskään ole ajatus, että sellaisen aineen arvostus laskee, jota opiskellessa on hauskaa ja nauretaan. Esimerkiksi keväällä ja kesällä 2001 sanomalehdissä käydyssä peruskoulun tuntijakoa koskeneessa kirjoittelussa havaitsin tällaista ajattelua. Juhani Kivelä kirjoitti 9.5.2001 Helsingin Sanomissa: *Maaailma on muutakin kuin leikkiä ja laulua*. Kirjoituksesta sain vaikutelman, että leikki ja laulu ovat vähempiarvoisia kuin ”kunnollinen opiskelu”. Positiivisen ilmapiirin oppimistilanteessa on todettu auttavan oppimisessa. Mutta onko sopivaa opiskellessa pitää hauskaa ja viihtyä? Teatterin ja draaman opetuksessa Herstad (2001) pitää naurua keinona vapautua

maagisuudesta, mutta myös tasapainottavana elementtinä uusiin normeihin asetumisessa (mt., 101). Monet nuoret kirjoittavat ilon läsnäolosta ilmaisunaidon tunnilla. **Jyrin** kokemus on vielä vahvempi: *Koin oppimisen riemua.*

Hulluus ja hauskuus liittyvät monen nuoren kirjoituksissa yhteen. Olen jo aikaisemmin puhunut leikin ja teatterin läheisestä yhteydestä. Huizinga (1944/1967, 24) vahvistaa tätä näkemystä sanomalla...*näytelmällä on joka suhteessa leikin muodolliset tunnusmerkit.* Hän toteaa (mt., 15) myös koomisuuden olevan läheisessä yhteydessä hulluuteen, mutta leikki ei kuitenkaan ole hullua. Huizina arvioi:

Kaikille ilmauksille siinä höllästi koossapysyvässä käsiteryhmissä, johon leikki, nauru, ajanviette, pilanteko, koomillisuus ja hulluus kuuluvat, on yhteistä muuan ominaisuus, jonka aikaisemmin olemme omistaneet leikille: niitä ei voi johtaa mistään muusta. Niiden ratio piilee henkisen olemuksemme erittäin syvässä kerroksessa. (Mt., 15)

Leikin järkevyyden on siis jotain muuta, kuin mitä normaalisti pidämme järkevänä. *Leikillä on pätevyytensä järjen, velvollisuuden ja totuuden ulkopuolella.* (Huizinga 1944/1967, 181) Järjen arvostuksen nostaminen tekemisen ja toiminnan yläpuolelle jo antiikin ajoista lähtien heijastuu koulun arvomaailmaan. (vert. Dewey s. 67–68) Rationaalinen ajattelu ja sen kehittäminen eri muodoissaan näyttävät olevan koulussa edelleen keskeisessä asemassa. Toiminta, jonka ”ratio” on toisenlaista, ei itsestään selvästi sovellu koulun oppiaineeksi. Joidenkin oppilaiden mielestä työskentely olisi sopinut paremmin muualle.

Eeva: Tää aine on uskomattomampi mitä mä luulin. Oli varmasti kivampaa kun olin odottanut. [Parissa seuraavassa päiväkirjassa] Leikittiin kuin 1-luokkalaiset... Ollaanko 1–2 lk.???

Tiina: Tää on kyl ihan erilaista ku ois luullu, mut ihan ”hauskaa”, vähän kun eka luokan eka päivä ... silleen...

Ville: Tää on ihan urpojen hommaa vaikka tää oli kivaa. [Seuraavassa päiväkirjassa.] Tää on kakolan hommii mut ihan nastaa.

Oppilaat epäilivät voiko ja saako oppiminen olla hauskaa. Oppiiko siitä mitään, jos on hauskaa? Miten vakavasta asiasta oppimisessa ja opiskelussa on kysymys? Oppilaita tuntui askarruttavan sopiiko ”hulluttelu” kouluun. Ensimmäiselle luokalle ja ensimmäiseen koulupäivään se voi sopia, mutta yläaste näytti olevan monelle paikalla, jossa toiminnan oletettiin olevan ”järkevää”. Jonkinlaista ristiriitaa erilaiset teatteri- ja draamatoiminnot oppilaiden mieliin toivat. Oppilaat totesivat ilmai-

sutaidon opetuksen poikkeavan muusta opetuksesta. Sen todettiin olevan vapaampaa, ja siitä käytettiin monesti sanaa leikki. Kati kirjoitti: --- *kun tää ei oo sellasta tavallista koulua ja saa olla vapaammin*. Toiminnan kokonaisvaltaisuus oli myös muusta opetuksesta poikkeavaa, nuoret puhuivat vapaudesta ja fyysisyydestä. Tilakin oli erilainen: ei oltu luokassa eikä pulpeteissa. Joidenkin oppilaiden kirjoituksista näkyi epäilyksiä siitä, onko touhussa mitään järkeä. Nämä epäilyt painottuivat kurssin alkupuolelle.

Pete: Että nää jutut on ihan tyhmiä, ja että vain pellet tekee tälläsii juttui. [Seuraavassa päiväkirjassa:] Vähän hulluu touhuu mut tosi kivaa... Hullun hauskaa, kivaa, hassua, vaatii rohkeutta. [Hän kirjoittaa useissa päiväkirjoissa:] Että nää jutut on ihan hulluja ja kivoja. Näihin hommiin tarvii tosi paljon pokkaa... Sama mitä ennenkin, elikä nää jutut on tosi hulluja joten ne vaatii paljon pokkaa... Nää jutut on vielä hullumpii kun kurssin alussa mutta nyt osaa ja oppii enemmän... Nää on ihan hassuja juttuja jotka muuttuu aina vain kivoimaks... Ihan samaa kun ennen, homma vaatii paljon pokkaa.

Aatu: Koin heti aamulla hauskuuden. Ajatukset oli että tämä on ihan hullua mutta hauskaa. [Kaksi kokoontumiskertaa myöhemmin:] Mieleeni tuli, että ihmeen hulluja asioita me tehdään, mutta se ei tunnu niin hullulta, kun itse tekee ne. Katsojana kaikki tuntuisi aivan hullulta. Asioihin pääsee sisään, jos vain itse tekee ne.

Sara: Hauskaa ilmaista itseään ja tehdä kaikkea järjettömiä juttuja. Oli hauskaa (tosi). Ajattelin että mä oon ihan pötkö ku mä leikin tääl jotain nimileikkejä, mut en mistään hinnasta jäis pois! [Seuraavalla kerralla:] Ajattelin että tää on hauskaa ja tosi pimeetä. Koin hauskaa aikaa KOULUSSA! [Pari kertaa myöhemmin:] Törkeen tyhmää ja noloo.

Edellä kuvatut hauskuuden ja hulluuden kokemukset liittyvät ilmeisesti Varilan yhteisyyskokemuksiksi nimeämiin iloa aiheuttamiin kokemuksiin, mutta ilmaissutaidon tunneilla aiheuttivat iloa myös hänen mainitsemansa menestyskokemukset. Musiikkikasvatusta pohtiessaan Elliott ottaa esille ilon ja tyytyväisyyden tunteen, joka liittyy kokemukseen hyvin tehdystä työstä. Hän puhuu optimaalisesta kokemuksesta, jonka ihminen voi saavuttaa tehtyään jonkin asian hyvin. Kysymys on tasapainosta omien kykyjen ja tehtävän välillä. Itselle sopivan haasteen kohtaminen kasvattaa, ja siitä selviäminen saa aikaan ilon ja tyytyväisyyden tunteen. Ilon tunne ei synny itsestään vaan ponnistelujen ja haasteesta selviämisen kautta. (Elliott 1995, 115–116) Johnstone (1996, 16) puhuu mielestäni samasta asiasta kirjoittaessaan opettajan taidosta antaa sellaisia tehtäviä, joissa oppilaat saavat onnistumisen, ei epäonnistumisen kokemuksia. Liian helpot tehtävät eivät ole haasteellisia, eikä niiden suorittaminen siten anna oppimisen ja onnistumisen iloa.

Niina: Hauskaa tehdä ihan pimeitä juttuja paljon kivempaa kuin muilla tunneilla. [Parilla seuraavalla kerralla:] Ihan kivoja ajatuksia ja kokemuksia ei ennen ole ollut tämmöisiä juttuja... Hauskaa ihan pimeetä meininkiä mutta kuitenkin ihan kivaa.

Kati: Mun mielestä täällä on ihan kivaa olla mukana, kun tää ei oo sellasta tavallista koulua ja saa olla vapaammin. [Pari kertaa myöhemmin:] Tääl on ihan kivaa kun saa duunailla kaikkee erikoist. [Seuraavalla kerralla:] Jutut on vielä yhtä epäilyttävää, mut tähän aiheeseen ei kyl pitkästy.

Osa ilmaisutaidon tuntien työskentelyä on oppilaille tuttua syiden ja seurausten pohdintaa, tiedon saantia ja hankintaa sekä toiminnan ja ajattelun reflektointia. Osa ajasta on mielikuvitusmaailmassa seikkailua ja toimintaa ilman ennakoivaa suunnittelua ja pohdintaa vain ennalta annettujen ohjeiden ja rajojen varassa. Tällainen toiminta on jossain määrin ennalta arvaamatonta. Arvaamattomuus tuo mukanaan jännityksen ja yllätyksellisyyden ja intuition. Uudet yllättävät tilanteet ja ratkaisut synnyttävät hauskuuden ja ilon. Päiväkirjoista löysin yhteyttä hulluuden ja hauskuuden välille, ehkä jopa sille, mikä ilmaisutaidossa on yksi rohkeuden saannin syy: turvallisessa tilanteessa voi kokeilla hullulta näyttämistä. Nuori ei ehkä enää pelkää *tyhmältä näyttämistä*, kun on kokeillut ilmaisutaidon tunnilla *kaikenlaisia hulluja juttuja* ja on saanut hyväksyntää, jopa kehumista, muilta.

Mika: Minusta täällä ilmaisutaidon tunnilla oli ihan mukavaa, vaikka toiset jutut tuntuivat aika ”hölmöiltä”. Ajattelin myös, että voisin ottaa ilmaisutaitoa myöhemminkin... ja sen, että ”hölmöjen” juttujen tekeminen vapauttaa, vaikka hie-
man jännittää.

Joissakin tapauksissa arvelu hulluudesta kohdistuu oppilaisiin tai opettajaan. Opettaja, jonka tunnille tehdään tällaisia asioita ei ole tavallinen ja normaali. Sammon koulun opettajasta yksi haastatelluista totesi haastattelun yhteydessä: *toi N.N. on kyllä vähän hullu*. Hulluus saa tässä nähdäkseni positiivisen merkityksen. Tähän *hulluun touhuun* tuntuu liittyvän me-henkeä. Me, jotka olemme täällä olemme erilaisia kuin muut. Teemme hulluja juttuja ja olemme positiivisella tavalla hulluja.

Antti: Että kaikki jotka tässä ryhmässä ovat on ”Hulluja”.

Jotkut käyttävät myös vahvempia ilmaisuja. Myös nämä ilmaisut saavat kuitenkin nuorten käyttäminä näissä yhteyksissä käänteisen ja siten positiivisen merkityksen.

Kai: Jee tosi kivaa, mutta aika pervoa.

Lasse on samoilla linjoilla: Pervoo meininkiä.
dorkaa... Et tää on noloo!

Näillä ilmaisutaidon tunneilla leikittiin paljon erilaisia leikkejä.²⁵ Tavoitteena ei ollut leikkiminen sinänsä, vaan erilaisten teatteri- ja ilmaisutaitojen kehittäminen, kuten keskittymisen, tarkkaavaisuuden, nopean reagoimisen, tilanteen tajuamisen ja yhteistyökykyjen. Nämä taidot ovat hyödyllisiä muutenkin elämässä, eivät vain draamallisessa toiminnassa ja teatterissa. Uuden ryhmän toiminnan alkuvaiheessa leikkejä käytetään myös tunnelmaa vapauttamaan ja tutustumiseen. Leikkiminen näytti osalle oppilaita tarkoittavan lapsuutta ja lapsellisuutta. Lapsellisuus saattaa murrosikäiselle olla hyvin kielteistä, pyrkimyksenä näyttää pikemminkin olevan antaa aikuisempi vaikutelma. Leikkiminen on kuitenkin hauskaa. Erilaisten pelien, kuten jääkiekon, jalkapallon, mutta myös videopelien, yksi suosion syy saattaa olla se, että ne ovat ”sallittuja leikkejä”. Yksi kysymys ilmaisutaidon tunnilla nuoren mielessä saattaa olla: nauravatko muut minulle, jos leikin tällaisia lapsellisia leikkejä.

Seikkailu kuvitteellisessa maailmassa, jota toiminta ilmaisutaidon tunnilla paljolti on, on jotakin sellaista, mitä ainakin osa nuorista on tehnyt viimeksi pienenä lapsena. Fiktiivinen maailma, teatterin todellisuus, on mielikuvituksen varassa ja siis tietyllä tavalla hullua. Uskoako siihen, että seisoo jyrkällä kallion kielekkeellä, vaikka on auditorion näyttämöllä? Eihän siinä ole mitään järkeä. Järkeä arvostavassa yhteiskunnassa tällaisessa heittäytymisessä on omat riskinsä, mutta tarinat ja seikkailut tuntuvat kiinnostavan ihmistä. Seikkailu, kokeileminen ja kokeminen vaikka kuvitellussa maailmassa on hauskaa. Kuvitteellisessa maailmassa voi tapahtua mitä tahansa ja voi olla kuka tahansa, voi mennä rooliin ja taas toimia samoin kuin lapsena roolileikissä, ”tää ois...”. Toisaalta rooli antaa turvaa. Kun on roolissa ei ole minä, vaikka olenkin minä, voi kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja toimia sellaisissa kuvitelluissa tilanteissa, joita en todellisessa elämässä ehkä koskaan kohtaa.

Kuvitteellisessa maailmassa rikotaan myös oman kulttuurin normeja, toimintamalleja, joihin nuorta on koko hänen ikänsä ajan ohjattu. Kuvitellussa maailmassa asiat eivät tapahdu ”oikeesti”, siellä voidaan rakastaa, vihata tai vaikkapa tappaa ”leikisti”. Esimerkkinä tällaisesta ”normeja rikkovasta” improvisaatiosta, jota näissä ilmaisutaidon ryhmissä tehtiin, oli eräänlainen muunnelma Johnstonen statusharjoituksesta isäntä ja palvelija. Jos palvelijan käytös ei miellyttänyt isäntää, hän voi sormien napsautuksella ”tappaa” palvelijan (ks. Johnstone 1996, 69–

70). Monet oppilaat näyttivät kokevan hauskaksi tällaisen vallankäytön. Jotkut oppilaat kuitenkin kokivat vaikeaksi isännän roolin. Tällainen isännän toiminta ei ollut sopivaa. Joku kommentoikin, että toiminta on välillä *arveluttavaa*. Tämän improvisaation jälkeen keskusteltiin paitsi siitä, millainen käytös jotakuta isännää oli ärsyttänyt ja miksi, myös vallasta ja sen käytöstä.

Päiväkirjoissa oppilaat käyttivät runsaasti ilmaisia *kivaa, mukavaa ja hauskaa*. Tarkempaa kuvausta siitä, mikä on kivaa tai miksi on hauskaa, sisältyy kirjoituksiin vähän. Oppilaat käyttävät kirjoituksissaan myös näiden ilmaisujen vastakohtia: *tyhmää, tylsää*. Saattaa olla, että päiväkirjan kirjoittamisesta päästään vähällä, kun todetaan, että oli kivaa tai tylsää. Ehkä oppilaat eivät kykene tarkempaan oman kokemuksen erittelyyn. Kokemusta voi myös olla vaikea pukea sanoiksi.

Nauramisestakin kirjoitetaan päiväkirjoissa. Erilaiset hyvän olon tuntemukset ovat päiväkirjojen mukaan tavanomaisia kokemuksia. Joillakin kirjoittajilla kivan kokemukset toistuivat läpi koko kurssin, joidenkin kohdalla kokemukset vaihtelivat jopa ääriäidasta toiseen; voi olla *tosi kivaa* tai *ihan perseestä*. Ilmaisutaidon tunnilla pelko ja jännitys liittyvät esillä olemiseen ja hyväksytyksi tulemiseen. Näillä tunneilla ei tarvinnut olla huolissaan siitä, ymmärsikö tai muistiko jotain faktatietoa. Nähdäkseni myös monet sellaiset oppilaat, jotka eivät menesty hyvin ns. lukuaineissa saattavat saada onnistumisen kokemuksia ilmaisutaidon tunneilla.

Stinson (1997) kirjoittaa tanssin opetusta koskevassa tutkimuksessaan oppilaiden usein käyttäneen haastatteluissa tanssin opetusta kuvatessaan sanaa ”fun”. Tämä sana nousi koko tutkimuksen keskeiseksi teemaksi. Stinson tarkastelee niitä merkityksiä, joita nuoret sanalle antavat. Hän kuvailee artikkelinsa alussa amerikkalaisen koulun tilaa, ja toteaa, että on oikeutettua kysyä, mitä tapahtuu lapsille, jotka tulevat innostuneina lastentarhaan, mutta ovat koulussa motivoitumattomia ja sitoutumattomia, ja mitä tämä sitten merkitsee heidän aikuisuudelleen.

Kirjoittaessaan oppimistilasta ja nuorten oppimiskokemuksista Suomessa Kaarlo Laine arvelee nuorten merkityksellisten oppimiskokemusten siirtyneen koulun ulkopuolelle, harrastuksiin, tiedotusvälineisiin, tietokoneisiin, verkkoihin, kauppakeskusten käytäville ja putiikkeihin sekä kaveripiiriin. *Kouluoppiminen muistuttaa aine- ja työnjakoineen, didaktisine malleineen, aika ja tilarakenteineen sekä organisatorisine ratkaisuihin teollisen yhteiskunnan ajatuksellisia ja toiminnallisia jäsennystopoja*. Hänen mukaansa mielekkyyttä tuottavat epätavanomaiset, yksilölliset, elämykselliset, episodimaiset ja omakohtaiset oppimiskokemukset. (Laine 2001, 117–118)

Puolimatka (1999, 89) toteaa pohtiessaan Gadamerin ajattelun yhteyttä kasva-

tukseen: *Näytelmän avulla ihminen voi tunnistaa itsensä ja todellisuuden, mikä tuottaa iloa.* Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat kirjoittaneet ilon, jopa riemun kokemusten mahdollisuuteen oppimiskokemuksissa myös koulun sisällä. Mielekkäitä ja oppimisen iloa tuottavia oppimiskokemuksia voi olla sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Mahdollisuus kokonaisvaltaiseen työskentelyyn, yhteistoimintaan, omakohtaiseen ongelman ratkaisuun ja oppilaskeskeisyyteen näyttivät tarjoavan näillä ilmaisutaidon tunneilla oppilaille merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Ilmaisutaidon tunneilla näytti olevan niitä piirteitä, joita Laine mainitsee merkitykselliseen oppimiskokemukseen kuuluvan: epätavanomaisuutta, yksilöllisyyttä, elämyksellisyyttä, episodimaisuutta ja yksilöllisiä oppimiskokemuksia.

Matias [Eri päiväkirjoissa]: Kivoja ajatuksia ja miellyttäviä vibraatioita... Kivoja ja hauskoja... Kaikenlaista kivaa... Elämyksiä ja miellyttäviä ajatuksia... Oli hauskaa ja antoisaa... Kivoja ja myönteisiä... Mielihyvää...Tuli kivoja ajatuksia mieleen... Oli hyvin nostalgista ja antoisaa.

Aki: ... ihan cool tunti.

Koko aineistossa on vain kaksi oppilasta, joiden peruskurssin alkupuolen kokemus hauskuudesta vaihtuu kurssin loppuun mennessä kokemukseksi tyhmydestä. Saran kokemukset vaihtelevat voimakkaasti, alkupuolella kurssia hän puhuu usein hauskuudesta puolivälissä kurssia kokemukset ovat muuttuneet.

Sara: Hauskaa ilmaista itseään... Oli hauskaa... tää on hauskaa. [Puolivälissä kurssia:] Hauskaa, mut pitkästyttävää... Oli ihan hauskaa, mut väsytti ja pitkästytti! Ei ollu mielenkiintoista oli erilaista. TYHMEMPÄÄ KUN VIIMEX! TYHMÄÄ. [Viimeisen kerran jälkeen:] Ekat kerrat oli hauskoja ku se oli uutta mut vikat kerrat oli ihan perseestä ei tarttis olla 3 tuntia peräkkäin.

Ilmeisesti Saran innottomuus kurssin loppupuolella välittyi muille, koska Juuso mainitsi hänet nimeltä omassa päiväkirjassaan ja kirjoitti: *Sara oli vähän tylsä pari.* Olen jo aikaisemmin todennut, että tällainen kehityskulku on poikkeuksellinen. Innostus ja ilo eivät ole kurssinaikana yleensä vähentyneet. Syyt Saran kokemukseen ja vahvoihin kielteisiin ilmaisuihin voivat olla monenlaiset. Kuitenkin Saran kirjoitukset haastavat pohtimaan uuden ja erilaisen hauskuutta ja nopeaa kyllästy- mistä. Sara toteaa: *Ekat kerrat oli hauskoja ku se oli uutta...* Näiden päiväkirjanlehti- en perusteella olisi mahdollista ajatella, että Sara on hakenut opetustilanteesta viihtymistä. Hänellä on ollut hauskaa niin kauan, kun uutuudenviehätystä on kestänyt.

Puolivälissä kurssia eli noin kahdenkymmenen tunnin jälkeen kyllästymisen oireita alkaa näkyä hänen päiväkirjoissaan. Mahdollisesti osa nuorista hakee kaiken aikaa uusia ja erilaisia kokemuksia. Uutuus innostaa ja ilahduttaa hetken, mutta kyllästyminen tulee nopeasti ja taas tarvitaan uudenlaisia virikkeitä, jotta motivoitutaan ja koetaan hauskuutta ja iloa myös oppimisessa. Opiskelukin näyttäytyy näin ollen oppilaalle eräänlaisena kertakäyttöhyödykkeenä.

Sara saattaa olla myös nopea oppija tai lahjakas draamallisessa ilmaisussa. Voi olla, että hän ei kurssin edetessä ole enää kohdannut riittäviä haasteita ja on kokenut itselleen liian helpot tehtävät ikävystyttävinä.

Kim [eri päiväkirjoissa]: Tällä kertaa oli ihan kivaa. Ei ollut tylsää... Oli ihan kivaa tällä kertaa. Koin hauskuutta... Pantomiiimit olivat kivoja. Voisi melkein toivoa, että niitä tehtäisiin lisää... Patsaat oli aika kivoi juttui. Muutahan ei oikeestaan tehty, pari jututkin oli oikeestaan kivoi... Kivaa oli kiitos kysymästä. Hassu juttu noi pantomiimit. Lisää katsoa voisin... Kivaa oli kuten aina... Liikuntasalissa oleminen lievästi häiritsi, muuten oli kivaa kiitos kysymästä... Kivaa oli erittäin JOO... Kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa kivaa KIVAA oli kuten aina... Antoisaa ja mielenkiintoista. Kivaa oli kiitos kysymästä.

Kai: Kivaa... Jee tosi kivaa... Jee kivaa... Ihan hubaisaa... Kivaa, erittäin kivaa... Kivaa, tosi kiva ryhmä ja kiva maikka.

Mika: Minusta oli tällä tunnilla mukava toimia uusien parien ja henkilöiden kanssa ja tutustua kaikkiin paremmin. Tällainen tunti saisi olla joka viikko rentoutumiseksi. [Seuraavissa päiväkirjoissa:] Minä koin sen, että on mukavaa tuottaa ja kuunnella toisten ja itse tekemiä ääniä. On mukavaa työskennellä tässä ryhmässä eri kokoonpanoissa... Koin sen, että on tosi mukava käyttää mielikuvitusta paljon. Oli hauska ja mukava tunti. Mieleeni tuli kesä eräässä harjoituksessa... Koin sen, miten mukava on esittää asioita ilman sanoja ja ollen oman itsensä... Hauska ja mukava tunti... Oli kivaa. Minusta on ikävää työskennellä ryhmässä missä muut eivät kunnolla yritä, silloin ei helposti jaksakaan itsekään. [Pari kertaa myöhemmin:] Tällä kertaa oli mielestäni hieman tylsempää kuin yleensä. En ollut yhtä keskittynytään... Oli tylsää. Väsytti, ei tehty mitään niin kivaa. [Seuraavalla kerralla:] Oli ihan jees! Tällä kertaa oli taas yritystä mukana.

Nauru tuntuu kuuluvan ilmaisutaidon opiskeluun.²⁶ Nauru näyttäytyy kirjoituksissa hyväntahtoisena, ei ilkeänä tai pahansuopana. Oppilaat nauravat sekä itselleen että muille. Nauru näytti myös kehittyvän ilmaisutaidon opiskelun edetessä: hiukan hämillisestä vapautuneeseen iloon. Tämän havaitsin ryhmiä seurattessani. Nauru myös rentouttaa fyysisesti. Joten ilmaisutaidon tunneilla nauraminen on ilmaisesti yhteydessä niihin rentoutumisen kokemuksiin, joista oppilaat myös päiväkirjoissaan ovat kirjoittaneet.

Kurkela pohtii onnen, ilon ja leikin suhdetta: *Leikissä elämän voima voi kana-voitua onneksi ja iloksi, ja samalla leikki voi olla onnen tai ilon ilmaus... Onnellisuutta tuottava leikki on hyvä tapa olla olemassa* (Kurkela 1993, 33–34).

Elmo: Ilmaisutaito vaikutti todella kivalta. Saa esiintyä ja saa nauraa. [Myöhemässä päiväkirjassa:] Oli todella kivat tunnit, sai nauraa ja kisailla.

Sampo: Pikku jutut naurattavat.

Anni: Oli hauskaa tehdä hassuja tehtäviä ja kun alkoi naurattaa, piti yrittää säilyttää vakava ilme. Se oli välillä vähän hankalaa. Tunti oli ylivoimaisesti kivoin tunti tähän mennessä.

Aliina: Oli hauskoja leikkejä ja ei voinut olla nauramatta tälle...

Ulla [kurssin loppupuolella]: Oli ihan kiva tunti, sai ainakin nauraa. Tuli kaikkia kivoja ajatuksia mieleeni.

Päiväkirjan kysymykseen, mitä opit, **Sara** vastasi: Ainaki nauraa (ja näyttelee ehkä vähän).

Jotkut olivat jo etukäteen odottaneet, että ilmaisutaidon kursseilla on mukavaa. He olivat saaneet ennakkotietoja, jotka loivat tietynlaisia odotuksia. Joissakin tapauksissa oppilaat olivat myös saaneet etukäteen kielteistä informaatiota ilmaisutaidosta, mutta halusivat kuitenkin itse ottaa asiasta selvää.

Anu: Oli kiva tulla tunnille. Aavistin mitä ilmaisutaitoon kuuluu ja mitä tehdään.

Aija: Osasin aavistaa mitä tuleman pitää. [Seuraavissa päiväkirjoissa:] Tänään oli mielenkiintoista, oikeestaan kaikki harjoitukset, muun muassa viimeinen tarinan kertomisharjoitus ja värien etsiminen... ”Esiineen tunnistaminen” oli hauskaa.

Virva: Aluksi kun tulin tähän ryhmään olin kuullut tämän olevan tyhmää. Mutta halusin kokeilla mitä tämä on. Lopuksi, kun ajattelen tämä oli kivaa.

Ensimmäiset kerrat voivat olla ratkaisevia. Oppilaat näyttivät uuden valinnaisen aineen ensimmäisillä tunneilla pohtivan, ovatko tehneet oikean valinnan. Jotkut oppilaat päättelivät valinneensa oikein, jos tunnilla oli hauskaa. Jotkut oppilaista tuntuivat tekevän hyvin nopeasti pidemmällekin kantavia johtopäätöksiä: toisen kokoontumiskerran jälkeen päiväkirjoissa näkyi aikomuksia ottaa tulevaisuudessa valinnaisiksi muutkin ilmaisutaidon alueelta tarjolla olevat kurssit.

Aatu: Koin näyttölemisen hauskuuden (tai muun ilmaisutaidon). Ajatukset olivat ne, että tänne on hauska tulla uudemman kerran.

Hannu: Täällä oli hauskaa näytellä... Täällä on hauskaa tulossakin. Oikea valinnainen.

Sauli: Oli kivaa, tämä oli oikea valinta... Koska tämä kuulosti kivalta eikä kuulostanut väärin.

Juuso [Ensimmäisessä päiväkirjan lehdessä]: Tämä oli tosi hauskaa. Aion ottaa kolmannenkin kurssin.

Manun päiväkirjat on ronskilla käsialalla kirjoitettu, eikä niissä montaa sanaa ole, ensimmäisessä päiväkirjassa lukee: *En mä tiää, tajusin et tää on ihan kivaa*. Viimeisen päiväkirjan kysymykseen, mitä koit, hän vastaa: *ILOA*, ja kysymykseen, millaisia ajatuksia tuli mieleesi: *OLI HAUSKAA*.

Kurssin alussa joidenkin oppilaiden päiväkirjat puhuivat negatiivisista kokemuksista, mutta vähitellen kokemukset muuttuvat myönteisiksi. Päiväkirjojen perusteella ainoastaan parin oppilaan käsitys ilmaisutaidon opiskelusta oli kurssin aikana muuttunut myönteisestä, jopa innostuneesta suhtautumisesta, kielleiseksi. Päiväkirjojen mukaan näillä ilmaisutaidon kursseilla on ollut *kivaa* ja *hauskaa*. Tämä ei opiskelussa kuitenkaan merkinnyt sitä, että tunteilla olisi pääsyt helpolla. Oppilaat joutuivat haastavien tilanteiden eteen ja tekemään sekä fyysisesti että henkisesti *töitä*. Näistä annetuista haasteista selviäminen ja yhdessä tekeminen ovat olleet keskeisiä ilon lähteitä.

8.5 Rentoutuminen ja rauhoittuminen

Minä koin mielen rauhaa.

Ilmaisutaidossa olivat vahvasti ääripäät läsnä: vauhdikas meno ja hällinä sekä toisaalta rauha ja rentoutuminen. Rauha ja rentoutuminen tulivat esiin jopa niiden ryhmien päiväkirjoissa, joissa oman kokemukseni mukaan toiminta oli ajoittain melko levotonta. Levottomimman ryhmän päiväkirjoissa aihetta käsitellään kuitenkin vähemmän. Ilmaisutaidon tunnit alkoivat virittäytymisellä. Se tarkoitti sitä, että virittäydettiin olemaan kokonaisvaltaisesti läsnä; fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti ilmaisutaitoa opiskelemissa. Virittäytymisjakson tavoitteena oli saada oppilas keskittymään ilmaisutaidon opiskeluun ja olemaan valmis alkavaan toimintaan. Se toimi jonkinlaisena siirtymävaiheena, jossa päivän muut asiat ikään kuin jätettiin auditorion ulkopuolelle. Saattaa olla, että virittäytymisjakso toimi myös jonkinlaisena ”rauhottumisen riittinä”.

Maikki: Minä koin hyvin iloisia asioita. Minusta oli hyvin hauskaa toimia ryhmässä. Olen todella innostunut tästä sillä tällä tunnilla on jotenkin niin rauhallinen tunnelma, kun tulen tälle tunnille niin minä en koskaan syö aamupalaa koska ilmaisutaito on vähän kuin aamupala. [Myöhemmin kurssilla hän kirjoittaa:] Tänään oli todella mukavia tehtäviä. Minä koin mielen rauhaa.

Kati: Koin, että kykenin rauhoittumaan... Opin sen, että myös ilmaisutaidossa täytyy kyetä rauhoittumaan ja on opittava asioita siinä missä muissakin aineissa. [Viikon päästä hän kirjoittaa:] Loppujuttu eli rentoutuminen oli just kiva. Ei enää muistanu aikaa eikä paikkaa. Onnistu ainaki mulla just hyvin. Nukutti ainaki tarpeex. Rentoutuminen ehd. paras tähän mennessä.

Aino: Kukaan ei seisonut tikkuna & katsellut, ehkä liikaa joskus pelleilyä. (joittenkin kohdalla!) Kerrankin rennompi tunnelma, ei ainaista pingotusta.

Aatu: Koin rentoutumisen ja rauhoittumisen. [Pari kertaa myöhemmin:] Koin rauhoittumisen, keveyden ym. hauskuuden. Tuli mieleen, että itsensä voi keventää.

Ilmaisutaidon kurssi toteutui kahden ja kolmen tunnin kokonaisuuksina. Usein toiminta rytmittyi seuraavalla tavalla. Alussa oli viritysjakso, jossa koko olemus pyrittiin saamaan toimintavalmiuteen. Sitten seurasi toimintajakso, jossa yhdistyi toiminta ja mielikuvituksen käyttö ja ajattelu. Tätä seurasi jonkinlainen rauhallisen toiminnan ja rentoutumisen jakso. Seuraavaksi saattoi olla toinen toiminnallinen jakso. Toimintaan sisältyi siis myös jonkinlainen hiljaisuuden ja levon jakso. Kirjoittaessaan hiljaisuuden merkityksestä Hannele Koivunen toteaa, että *kaikenikäisille pitäisi sallia joutilaisuuden mukanaan tuomat hitaasti kypsyvät hedelmät ja oivallukset. — Ihmisen pitää saada olla rauhassa itsensä ja ajatustensa kanssa* (Koivunen, 1997, 98). Vaikka rauhoittumisen hetket olivat lyhyitä, ne ehkä antoivat juuri näitä itsensä kanssa olemisen ja rauhoittumisen hetkiä muun koulutyön lomaan. Toiminta ilmaisutaidon tunneilla oli enimmäkseen vilkasta. Osa ajasta kului yhteisiin tai pienryhmäkeskusteluihin. Rentoutumiseen tai muuhun hiljaiseen olemiseen käytettiin muuhun toimintaan nähden suhteellisen vähän aikaa.

Hannu: Koin rauhoittumisen hauskuutta. Oli mielenkiintoista olla rauhassa. Opin rauhoittumaan. [Pari kertaa myöhemmin:] Koin hauskaa kun aluksi oli vähän liikkumista ja sitten rauhoittumista. Ajatukset olivat hauskoja kun oli aika rauhallista. [Seuraavalla kerralla:] Koin rauhoittumisen rentoutta. Ajatuksissa pyöri sekavia ajatuksia ja leikkisyyttä kun juoksimme niin sanotusti 10 km ja kävelimme 50 km.

Sara: Ajatuksissa pyöri linnun laulu, mietin millainen viikonloppu tulisi ja viimekesän parhaimmat hetket. Koin olemaan rauhallinen vaikka vataan sattu niin perkeleesti. Opin olemaan rauhallisesti ja rennosti. Et silleen Heijsan!

Eetu: Koin täydellisen rentoutumisen jonka jälkeen olin täysin rauhoittunut ja

minulla oli oikein mukava, rento olo.

Päivi: Oli levollista... Rentoutumisessa tunsin todella olevani rannalla ja muistin kesän kivoja hetkiä.

Monet oppilaat kirjoittivat kokeneensa rentoutumisen miellyttävänä. Raimo Lindh sanoo keskittymisen henkisessä ja fyysisessä toiminnassa vapauttavan aivorungolta endorfiineja. Hänen mukaansa rentoutumisen yleinen prosessi löytyy kaikista rentoutumiskeinoista. *Tietoisien huomion siirtyessä lyhyen hetken ajaksi tietoisuuden hallinnasta muuhun keskittymiseen tahaton tai tarkoituksellinen ajatus rentoutumisesta avaa mielen rentoutumisen.* Rentoutuneella tilalla on hänen mukaansa yhteyttä oppimiseen. Rentoutuneessa tilassa muun muassa: tietoisuus on voimakas ja itsehallinta kasvaa, energiataso on korkea, aistihavainnot syvenevät, suoritustaso ja rentoutumisen taso ovat yhteydessä toisiinsa. (Lindh 1998, 81–82)

Juuso: Rentoutuminen oli mukavaa.

Ville: Kun rentouduttiin tuntui kuin olisi toisessa paikassa ja tuntui tosi pitkältä joka oli hauskaa.

Antti: Oli hauska rentoutua.

Pinja kommentoi myös ryhmän rentoutumista. Kirjoituksesta voi arvella, että koko ryhmän ei rauhoittunut rentoutumisharjoituksessa. Myös oma aikaisempi kokemukseni tukee Pinjan huomiota. Omissa ryhmissäni on yleensä ollut joitakin nuoria, joille rentoutuminen on ollut hyvin vaikeaa tai tarkemmin ilmaistuna: minusta ulkoapäin katsottuna on näyttänyt siltä. Samoin näitä ilmaisutaidon ryhmiä seuratessani totesin, että kurssin alkuvaiheessa kaikki oppilaat eivät pystyneet rentoutumaan. Rentoutuminen ja rauhoittuminen ei onnistu itsestään selvästi vain sille aikaa antamalla, se näyttää olevan opeteltava taito. Arjaksen mukaan rentoutuminen lisää itsetuntemusta. Se kuuluu taiteilijoiden ja urheilijoiden psyykkisen valmennuksen perustaitoihin, vaikka luonteeltaan onkin fyysistä toimintaa. Rentoutumisen avulla oppii kuuntelemaan ja havainnoimaan itseään, löytää staattisen jännityksen paikat sekä parantaa oman kehon tuntemustaan ja säätelykykyä. Arjas esittää, että muusikoiden psyykkisen valmennuksen yhteydessä rentoutumisharjoittelun tavoitteena olevan optimaalisen jännitetilan löytäminen. *Käytännössä tämä tarkoittaa sellaisen ylimääräisen jännityksen poistamista, joka haittaa varsinaista suoritusta.* (Arjas 2001, 48–49)

Pinja: Rentoutumisessa oli hyvä olla ja kiva huomata, että koko ryhmä rentoutui. [Seuraavalla kerralla:] Koin kaikkea kivaa rentoutumista ja sen tapaista. Kaikki oli kivaa nyt.

Rauha ja rauhoittuminen liittyvät myös erilaisiin rauhallisiin ja keskittymistä vaativiin toimintamuotoihin. Annin ja Heidin kommentit antavat mielenkiintoisen näkökulman ilmaisutaidon opiskeluun ja siihen liittyvään rauhaan. Itämaiset itsepuolustus- ja mielenhallinnanlajit kuten jooga sisältävät rentoutumisen, keskittymisen ja hengityksen harjoittelua.

Anni: Oli kiva istua piirissä hiljaa ja kuunnella. Piirissä vallitsi kiva tunnelma kun valaistustakin oli vähennetty.

Heidi: Mobile oli hauskaa! Se muistutti joogaa jota harrastan, mielenrauhaa sun muuta.

Oppilaiden kirjoituksista voi päätellä, että näihin ilmaisutaidon ryhmiin oli syntynyt sellainen ilmapiiri, ettei ole tarvinnut pelätä ryhmää, vaan on voinut rentoutua. Juuri sen kaltaisen ilmapiirin luontia monet draamapedagogit pitävät keskeisenä draamatyöskentelyn lähtökohtana (kts. esim. O'Neill & Lambert 1990, 13). Muukin toiminta ilmaisutaidon tunnilla, kuin vain rentoutuminen saattaa toimia rentouttavasti. Nauru, josta edellisessä jaksossa kirjoitin, voi myös toimia rentouttavasti. Ilmaisutaidon tunteilla tehtiin myös hengitysharjoituksia. Hengitys on vuosituhansia vanha rentoutuskeino, rauhallinen hengitys rentouttaa ja rauhoittaa. Pelkästään leikinomainen toiminta saattaa olla rentouttavaa. Kurkela (1993, 43) kirjoittaa pelaamisen voivan olla rentouttavaa ja henkistä tyydytystä tuottavaa.

8.6 Itsekuri

Ilmaisutaitoa ja itsehillintää.

Itsekuri, josta oppilaat päiväkirjoissaan melko paljon puhuivat, näyttää liittyvän ilmaisutaidon tuntien erilaisiin toimintatapoihin. Sovittujen sääntöjen noudattaminen oli työskentelyn onnistumisen edellytys. Kurkela kuvailee leikkejä ja pelejä imaginatiivisiksi ja disiplinaarisiksi. Hänen mukaansa ne asettuvat jonkinlaiselle jatkumolle, jossa näiden ominaisuuksien määrä vaihtelee. Leikki raken-

tuu paljolti mielikuvituksen varaan, mutta leikki, joka ei sisällä lainkaan sääntöjä ja kurinalaisuutta, hajoaa omaan anarkiaansa. (Kurkela 1993, 46) Johan Huizinga (1938/1967, 10) sanoo esitellessään erilaisia näkemyksiä leikkimisen syistä erään arvelun oleva se, että leikki merkitsee itsehillinnän harjoittamista. *Leikki luo järjestystä, se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden. Leikki vaatii ehdotonta järjestystä* (mt., 20). Onnistuessaan leikkiin näyttäisi liittyvän Deweyn *an experience* -kokemuksen kaltaisia piirteitä: se on kokonainen, omavarainen ja saatetaan loppuun tavalla, joka tuottaa tyydytystä. Huizinga (1938/1967) on havainnut sanojen, jolla leikkiä kuvataan, kuuluvan estetiikan piiriin. Tällaisia termejä ovat jännitys, tasapaino, rytmi, harmonia, arviointi, vastakohtaisuus, vaihtelu, yhtyminen ja eriäminen (mt., 20).

Joissakin toiminnoissa ilmaisutaidon tunneilla sääntöjen noudattamattomuus kostautui vain oppilaille itselleen. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta voi olla eräseen tuntikokonaisuuteen kuulunut kuvitellun saviruukun muovaaminen, jota oppilaat tekivät omissa oloissaan yhtäaikaan, mutta jokainen erikseen. Parityöskentelyssä, esimerkiksi peiliharjoituksissa, molempien oli oltava mukana tai toiminta ei onnistunut. Pienryhmätyöskentelyssä, jota kaikissa ryhmissä käytettiin paljon, esimerkiksi erilaisissa improvisaatioissa, yhden ryhmän jäsenen sopimaton toiminta riittää pilaamaan koko ryhmän työn. Monissa tilanteissa kaikkien osallistujien oli noudatettava sääntöjä tai koko toiminta epäonnistui, esimerkiksi koko ryhmän yhteisissä prosessidraamoissa. Kuri, josta nuoret kirjoittivat, oli samankaltaista, josta Keltikangas-Järvinen kirjoittaa rajojen asettamisena:

Rajojen asettamisella ei pyritä siihen, että lapsi oppii tottelemaan ulkopuolelta tulevia määräyksiä vaan että hän oppii hallitsemaan itsensä ja oppii kompromissien teon ja tajuaa siitä seuraavan hyvänolontunteen. Päämääränä olisi, että hän oppii myöhemmin vapaaehtoisesti etsimään ne käyttäytymisen rajat, joissa hän voi toimia toista loukkaamatta, ja että hän itse olisi mahdollisimman tyytyväinen. (Keltikangas-Järvinen 1998, 148)

Suurin osa oppilaista huomasi tämän nopeasti, toiset eivät ehkä koskaan olleet oppineet sääntöjen noudattamista. Cecily O'Neil ja Alan Lambert (1990, 12) toteavat draamatyöskentelystä: *The participants must be able to understand and accept the 'rules of the game' as they would if they were playing together*. Koska toiminta oli onnistuessaan hauskaa, palkitsevaa ja siinä ilmeisesti oli mahdollista saada Deweyn näkemyksen mukaisia *an experience* -kokemuksia, ryhmä alkoi hyvin pian vaatia jäseniltään sisäistä kuria ja sääntöjen noudattamista.

Huizinga toteaa leikin sääntöjen olevan ehdottomasti sitovia. *Kohta kun sääntöjä rikotaan, leikin maailma luhistuu. Leikki on lopussa.* Hän erottaa toisistaan väärinpelaajan ja leikinturmelijan. Väärinpelaaja hyväksyy näennäisesti leikin taikapiirin, hänelle leikkiyhteisö antaa helpommin anteeksi kuin leikinturmelijalle. Kun leikinturmelija vetäytyy pois leikistä, hän paljastaa leikkimaailman suhteellisuuden ja haurauden ja poistaa leikistä illuusion. Leikinturmelija murskaa itse leikkimaailman eikä leikkiyhteisö anna hänelle tätä tekoa hevillä anteeksi. Huizinga ilmaisee leikkiyhteisön suhtautumista tällaiseen toimintaan vahvasti: *Siksi hänet täytyy tuhota, sillä hän uhkaa leikkiyhteisön olemassaoloa.* (Huizinga 1938/1967, 21)

Lotman tähdentää, että leikkiin sisältyy kaksitasoisen käyttäytymisen hallitseminen. *Yksitasoiseen vakavuuteen sortuminen, josta katoaa "ikään kuin" tuhoaa leikin.* Päinvastaisena tapana tuhota leikkitalanne on Lotmanin mukaan kykenemättömyys tai haluttomuus sisäistää tai hyväksyä leikin ehdolliset säännöt. (Lotman 1990, 126) Jos koko muu ryhmä liikkuu äärettömän varovasti, jotta heikko jää ei pettäisi alla ja yksi ryhmästä rymistelee näyttämön poikki todeten, että *ei tää lattia mihinkään petä*, rikkoutuu kuviteltu todellisuus ja leikin taika.

Kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa ei 1970-luvun jälkeen juuri ole puhuttu kurista ei edes itsekurista. Erkki Lahdeksen (1997, 135) mukaan Koskeniemi on jo 1944 ilmestyneessä opetusopissaan ottanut käyttöön myönteisemmän ilmauksen työrauha. Nykyisin puhutaan yleisesti itseohjautuvuudesta ja sosiaalisesta kompetenssista. Itsekurin näen sisältyvän osana molempiin näihin käsitteisiin. Sosiaalinen kompetenssin katsotaan edellyttävän hyvää kontekstien ja tilanteiden hahmottamista sekä tulkintaa, se tarkoittaa myös taitoa toimia aktiivisena osallistujana ja vaikuttajana erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Pölkki & Kukkonen 1995). Lahdes (mt., 135) toteaa, että sosiaalinen järjestys ei ole vain väline, oppimisen edellytys, vaan myös sosiaalisen kasvatuksen tavoite. Risto Patrikainen ja Laila Myller pitävät itseohjautuvuutta ja oman elämän hallinnan taitoja kasvatuksen toivottuina tuloksina. Avain oppilaan itseohjautuvuuteen on heidän mukaansa se, että oppilas oivaltaa itsensä päätekiäjäksi oppimisprosessissaan. Tämä voi tapahtua omien kognitiivisten prosessien tarkastelun, reflektionin ja itsearvioinnin kautta. (Patrikainen & Myller 1998, 182)

Jotkut oppilaat kirjoittavat itsekurin oppimisesta vain kerran, mutta monet ottavat asian esille eri kokoontumiskertojen jälkeen.

Kim: Opin lukuisilla eri tavoilla itsehillintää osv. [Myöhemmällä päiväkirjanlehdellä:] Hmm... voinko täällä mitään oppia. Ehkäpä itsehillintää tai ilmaisua. [Pari

kertaa myöhemmin:] Hieman oli levotonta tällä kertaa, itse ainakin yritin säilyttää levollisuuden. [Samalla kertaa kirjoitti oppineensa:] Ilmaisutaitoa ja itsehallintaa.

Solja: Opin itsekuria ja taitoa pysyä paikallaan.

Sisko: Itsekuria enemmän (jaksoin pitää silmät kiinni) ja luottamaan siihen toiseen, että hän ei vie minua lavan reunalle ym. (Myöhemmässä päiväkirjassaan:) En tiedä opinko mitään, ehkä hieman enemmän kärsivällisyyttä paperipalajutussa. [Vielä myöhemmin:] Opin olemaan kärsivällinen (tilkkutehtävä).

Pasi: -- ja tällä tunnilla opin taas hillitsemään itseni.

Ruut: Opin tunnilla itsekuri harjoituksia. [Pari kokoon tumiskertaa myöhemmin:] Opin hillitsemään itseni paremmin. [Seuraavalla kerralla:] Pystyin rauhoittumaan paremmin. Itsehillintäharjoitukset olivat opettavia.

Kurkela (1993, 43) rinnastaa pelit ja leikit ja toteaa, että leikkidodellisuus on todellisuuksien kirjoon sijoittuva autonominen yksikkö, joka elää suhteellisesti ottaen omaa elämäänsä. Tässä todellisuudessa tietyt asiantilat ovat tavallaan totta. Jotta näin voisi olla, on tähän todellisuuteen osallistuvien pidettävä niitä tietyllä tasolla totena. *Jaettu illuusio* on mahdollinen, kun siihen sitoudutaan ja eläydytään, kun se eletään voimakkaasti. *Siksi peli voi onnistua vain, kun sitä tietyissä rajoissa pelataan tosissaan.* (Mt., 44) John O'Toole (1993, 15) toteaa kuvitellusta maailmasta: *The situation being fictional, the people inhabiting it are fictional – in other words do not have an existence beyond and independent of the drama.* Jos näihin luotuihin sääntöihin ei sitouduta eikä sääntöjä noudateta, draama ei toimi. Ilmaisutaidon tunneilla sovittiin alussa yhteisistä ”säännöistä”, joiden noudattamisesta opettajat ajoittain muistuttivat, merkittävää oli, että ryhmät alkoivat vaahtia jäseniltään sisäistä kuria. Harva halusi ottaa itselleen vastuuta toiminnan epäonnistumisesta.

8.7 Keskittyminen

Opin keskittymään paremmin ja paremmin

Keskittymisen voi määritellä olevan huomion keskittämistä siihen, mitä kulloinkin on tekemässä. Yksilölliset erot keskittymisessä voivat olla hyvinkin suuret. Myös seuraamissani ryhmissä oli eroja: joku oppilaista pystyi keskittymään rennonolaisesti ja pitkään, toisen keskittyminen herpaantui nopeasti. Keskittyminen on teatterin tekemisessä yksi keskeisistä osaamisen alueista. Cohen täh-

dentää näyttelijän taidoissa kykyä keskittyä tilanteeseen. Näyttelijän ei hänen mukaansa tule ajatella roolihenkilöään ”luonteena”, vaan hänen tulee keskittyä roolihenkilönsä tilanteeseen. Cohen vertaa näyttelijän keskittymistä baseballin pelaajan keskittymiseen: pelaaja keskittyy kokonaan tilanteeseen, ei olosuhteisiin. Pelaaja keskittyy siihen, mitä sillä hetkellä on tapahtumassa niin totaalisesti kuin inhimillisesti katsoen on mahdollista. (Cohen 1986, 15–19) Arjas (2001, 52) toteaa-kin keskittymisharjoittelun olennaisen tekijän olevan ajatusten suuntaamisen harjoittelun, ei niiden rajoittamisen. Stanislavski esitti, että näyttelijän vaikea ammattitaito on mahdollista saavuttaa vain jokapäiväisellä harjoittelemisella. Yksi näistä näyttelijän jokapäiväisistä harjoittelun kohteista on hänen mukaansa keskittymistaito. *Kuviteltujen esineiden käsittely kehittää näyttelijässä keskittymiskykyä, joka on taiteessamme välttämätön.* (Toporkov 1984, 20, 90)

Tilanteeseen keskittymistä harjoiteltiin myös ilmaisutaidon tunnilla. Ilman keskittymistä esimerkiksi improvisaatioista ei tule laadukkaita eikä toiminta ole tuloksellista ja palkitsevaa. Monet seikat voivat häiritä tarkkaavaisuuden kohdentamista siihen, mitä juuri on tekemässä. Useat asiat voivat yhtäaikaaisesti kiinnittää huomiomme, emmekä pysty keskittymään vain yhteen niistä. Keskittymisen onkin huomion suuntaamista, ja keskittymisen harjoittelu on huomion suuntaamisen harjoittelua. Toisten katseille altistuminen häiritsee yleensä keskittymistä. (Vrt. Stanislavskin käsite julkinen yksityisyys esim. Toporkov 1984) Asiaankuulumattomat ajatukset ja yleisön reaktioiden liiallinen seuraaminen kertovat Arjaksen (2001, 52) mukaan huonosta keskittymisestä. Joidenkin oppilaiden päiväkirjajakirjoituksista ilmenee, että he näyttivät erottavan, milloin työskentelivät keskittyneesti ja milloin eivät. Lähtökohtana keskittymiskyvyn kehittämiseen onkin oma oivallus keskittymisensä laadusta.

Emmi: Tehtävät olivat ihania, ja suurimman osan ajasta pystyin keskittymään oikein hyvin.

Titta: En pystynyt koko ajan keskittymään niin kuin ennen.

Petteri: Täytyy myöntää, että olisin voinut keskittyä paremmin...

Keskittymään oppiminen näyttytyy näiden päiväkirjojen kirjoituksissa prosessina. Useat oppilaat kirjoittavat keskittymisen paranevan kurssin edetessä. Jotkut ovat kiinnittäneet huomiota myös toisten keskittymiseen.

Ruut: Opin keskittymään katsekontaktileikkiin. Pystyin myös keskittymään muihinkin asioihin paremmin. [Myöhemmin:] Opin keskittymään paremmin ja paremmin.

Titta: Kaikki yritti varmaankin tehdä parhaansa vaikka jotkut ei ehkä pystynykään keskittymään kovin hyvin.

Oppilaiden keskittymiskyvyissä oli huomattavia eroja. Kyky leikkiä ja noudattaa leikin sääntöjä tuntui olevan heikko juuri niillä oppilailla, joilla oli keskittymisvaikeuksia. Myös osa niistä oppilaista, joiden keskittyminen näytti lyhytjänteiseltä, kirjoitti keskittymiskykynsä parantuneen. Ryhmiä seuratessani havaitsin näin tapahtuvan. Joidenkin oppilaiden kyky keskittyä tuntui olevan hyvin lyhytkestoista, ja vahvasti kiinni siitä, oliko toiminta ”kivaa” sillä hetkellä vai ei.

Yksi ilmaisutaidon kurssi kestää vain 38 oppituntia. Oppimisprosessi on siis lyhyt. Päiväkirjoissa oppilaat käyttivät myös sanaa ”eläytyminen”. Kirjoituksista on vaikea päätellä, mitä he oikeastaan tällä sanalla tarkoittavat.

Emmi: Jälkeenpäin ajatellessa tuli mieleen, että en muistanut eläytyä yhtään leijona-harjoituksessa. [Myöhemmässä päiväkirjassa:] En tiedä, en ehkä mitään, koska välillä unohdin eläytymisen kokonaan, ja tein vain niin kuin käskettiin... tosi hienoa, kun ”silmät kiinni” -harjoituksessa kaikki tekivät tosissaan. Keskittyminen oli silloin paljon helpompaa. Tuntui siltä, että saattoi todella luottaa muihin ryhmäläisiin.

Ilmaisutaidossa toiminta on kokonaisvaltaista, jolla tässä tarkoitan sitä, että oppilaat osallistuvat paitsi ajatellen ja puhuen myös fyysisesti toimintaan. Jos joku ”puuhaa omiaan” eikä keskity meneillään olevaan toimintaan, kaikkien mukanaolijoiden keskittyminen häiriintyy. Siksi oppilaat kiinnittävät usein huomiota myös muiden keskittymiseen. Keskittyneen työskentelyn aikaansaantia voi myös pitää haasteena teatterin, draaman ja ilmaisutaidon opetukselle. Se on läheisesti yhteydessä erilaisen työskentelykulttuurin oppimiseen ja ”tyhjässä” tilassa toimimiseen. Käsittääkseni vain silloin, kun työskentely on keskittyntä, voi tunnilla syntyä kokemuksia, jotka laadultaan ovat ehyitä ja kokonaisia – Deweyn nimeämiä *an experience* -kokemuksia. Solja, joka puhui itsekurista, on kiinnittänyt myös huomiota ryhmän työskentelyyn: --- *Tuntu hyvälle, kun jengi jakso keskittyä paremmin kuin viime kerralla.* Oppilaat näyttivät oivaltavan hyvin keskittymisestä syntyvän toiminnan laadullisen eron ja kertoivat, että näissä keskittyneissä tilanteissa tuntui hyvältä. Keskittymisen taidon paraneminen saattaa heijastua myös muuhun koulutyöskentelyyn ja oppilaan koko elämään. Mitä keskittyneempää toiminta on, sen parempaan lopputulokseen todennäköisesti päästään. Ilmaisutaidon opiskelu oli myös oman mielen ja kehon hallinnan harjoittelua.

8.8 Jatkokurssille osallistuneiden oppilaiden päiväkirjojen teemat

Jatkoin oppimispäiväkirjojen tutkimista siten, että supistin aineiston vain jatkokurssilla mukana olleiden oppilaiden päiväkirjoihin. Jatkokurssilla oli kaikkiaan 21 oppilasta, joista 14 oli poikia ja 7 tyttöä. Oppilaista kolme, kaksi tyttöä ja yksi poika, oli käynyt peruskurssin, jota en ollut seurannut. Heiltä oli vain jatkokurssin päiväkirjat. Pystyin seuraamaan sekä perus- että jatkokurssille osallistuneita oppilaita kahden lukuvuoden aikana. Mukana olivat näiden oppilaiden kirjoittamat päiväkirjan lehdet sekä peruskurssilta että jatkokurssilta, yhteensä 322 päiväkirjanlehteä, joista 80 jatkokurssin aikana kirjoitettua. Otin mukaan myös peruskurssin päiväkirjat, jotta pystyin näkemään, kirjoittiko sama oppilas tietyistä teemasta molempien kurssien aikana.

Peruskurssin päiväkirjoihin pyysin kirjoittamaan kokemuksista, ajatuksista ja oppimisesta. Jatkokurssilla kysyin oppilaiden huomioita myös muiden työskentelystä. Aloin lukea supistunutta aineistoa ensin käyttäen näitä esittämiäni kysymyksiä apuna. Kirjoitin oppilaiden päiväkirjojen tekstit uudelleen kunkin kysymyksen otsikon alle. Jo tässä uudelleen kirjoituksen vaiheessa aloin huomata joidenkin aikaisemmasta analyysivaiheesta poikkeavien teemojen nousevan esiin. Osa oli aiheita, jotka jossain määrin olivat kiinnittäneet huomiotani jo koko aineistoa lukiessani. Tällainen teema oli esimerkiksi kysymys empatiasta ja sen tuntemisesta. Supistetusta aineistosta tämä teema vasta varsinaisesti näyttäytyi. Jatkokurssin työskentelytavan muutos ja selkeä tavoite myös esityksen valmistamiseen näkyivät jatkokurssin päiväkirjoista.

8.9 Näytteleminen

Esityksestä tulee sairaan mahtava juttu ja sitä on kiva tehdä!

Monet oppilaat kirjoittivat jo peruskurssin aikana päiväkirjojhiinsa halustaan tehdä esitys. Ainakin osa oppilaista tiesi, että peruskurssilla tehdään prosessidraamoja ja harjoitellaan erilaisia esiintymiseen kuuluvia taitoja, mutta vasta jatkokurssilla oli tarkoitus valmistaa esitys yleisölle.

Heidi: Valitsin kakkoskurssin, että mä voisin ns. näytellä, ykkösen vaan, että pääsisin kakkoselle mut ykkösellä oli mont kertaa kivampaa ku mä luulin.

Monelle oppilaalle ilmaisutaito tuntui merkitsevän juuri näyttelemistä. Oppilaat kokivat esittämisen mielekkääksi ja palkitsevaksi, olipa kysymyksessä suuremman esityskokonaisuuden valmistaminen tai improvisaatio. Jatkokurssin päiväkirjoissa tulee esiin monen oppilaan käsitys työskentelyn muuttumisesta merkityksellisemmäksi, kun päämääränä oli esityksen valmistaminen. Esityksen valmistaminen vaati oppilailta sitoutumista ja päämäärätietoista työskentelyä. Ainakin osa oppilaista koki haasteellisuuden hyvänä.

Mari: Tää on vaikeeta... mutta myös haastavaa = kivaa. Tarvitaan tässäkin harjoittelua.

Titta: Tunnit on ollut aika rankkoja, mutta silti on ollut taas hauskaa ja intoa on riittänyt.

Näytellessään ja laajemmin myös improvisaatioissa roolissa työskennellessään oppilaat näyttävät saavan Deweyn määrittelemiä *an experience* -kokemuksia. Näin näyttää tapahtuvan myös toisten esityksiä katseltaessa. Tällaiset kokemukset saattavat auttaa nuorta oivaltamaan jotain omasta elämästään ihmisenä ja omasta paikastaan maailmassa. Puolimatka toteaa näytelmän olevan rakenne, joka vie sekä näyttelijät että yleisön näkemään jotain uutta todellisuudesta. Taiteen hän toteaa olevan olennaisempaa itsensä rakentamisen kannalta kuin tieteen, koska se koskettaa ihmisen minuutta syvemmin. (Puolimatka 1999, 88) Näyttelemisen siten ajateltuna, että se sisältää kaikenlaisen rooleissa työskentelyn, näyttää antavan oppilaille vahvoja kokemuksia. Näihin kokemuksiin sisältyi uusia oivaltuksia sekä itsestä, muista ihmisistä että ympäröivästä maailmasta.

Pasi: On ollut tosi mukavaa koska täällä näytellään ihan koko ajan ja mä rakastan näyttelemistä ainakin tällaisessa pienryhmässä mutta esittämistä isommalle porukalle pelkään ihan hirveesti. Oon ajatellu, että esityksestä tulee tosi hyvä. [Myöhemmässä päiväkirjassa.] Esityksestä tulee sairaan mahtava juttu ja sitä on kiva tehdä. On kiva olla täällä ja tehdä esitystä.

Tiina: Kiva tehdä nyt näytelmää tai siis alkaa tehdä, eikä vain pelkkiä harjoituksia.

Emilia: Kaikki on jollain tavoin innoissaan. Ei ne pienet jutut olleet ku hauskoja... Kakkoskurssi on kiva kun myös sen lisäksi ett on sellasii harjotuksii ku ykköses on kans enemmän niinku näyttelemist.

Titta: Alku on vaikuttanut mielenkiintoiselta, näytelmän tekeminen on hauskaa kuin yksittäisten harjoitusten tekeminen.

Päiväkirjoissaan oppilaat kirjoittivat teatterista sillä tavoin, että he tuntuivat tietävän asiasta jonkin verran. He esimerkiksi käyttivät kirjoituksissaan ja puheessaan jonkin verran teatterin sanastoa ja tuntuivat ymmärtävän sanojen sisällön. Tällaisia sanoja olivat esimerkiksi produktio, improvisaatio, kohtaus, rooli, roolijako, vuorosanat, kehonkieli, ääni, koreografia, keskittyminen, kontakti, tunteet, status, tila, valaistus, lavastus, puvustus. Se, miten paljon he tiesivät teatterista ja draamasta ennen ilmaisutaidon peruskurssille tuloaan, ei ole tiedossani. Osalla oppilaita heidän kertomansa mukaan oli jo ennestään kokemusta, osalle teatteri oli vieras alue.

Viola: Still-kuvasta opin tajuamaan liikkeen tärkeyden ja sen mitä sillä voi kertoa. Yhdestä kuvastahan voi ymmärtää helposti paikan, mielentilan, tapahtuman, henkilöiden osan ja kaikkea muuta sellaista!!! – Opin ymmärtämään sen, miten tuolin asento voi kertoa paljon tilanteesta. Kun näkee asetetut tuolit, voi hyvin sanoa, kuka on missäkin asennossa ja miten suhtautuu toisiin. Se kertoo äärimmäisen paljon tilanteesta.

Se, että esitys muodostuu eri osatekijöistä, näyttelijöiden suorituksista, lavastuksesta, puvustuksesta, musiikista, koreografiasta, äänistä, valoista jne., tuli oppilaille tutuksi esityksen valmistamisen myötä elleivät nämä asiat olleet jo ennestään tiedossa. Esitystä varten ilmaisutaidon jatkoryhmä ei saanut mitään valmiina. Kaiken ryhmä teki itse ilmaisutaidon opettajan ja muiden opettajien avustuksella. Esityksen rakentaminen improvisaatioiden kautta yllätti ja innosti oppilaita. Osa oppilaista kirjoitti oppineensa näyttelemisen taitoja. Stanislavski puhuu näyttelijän taidoista:

Se merkitsee sitä, että näyttämöllä täytyy ajatella, tahtoa, pyrkiä ja toimia inhimillisesti oikein, loogisesti, johdonmukaisesti roolin elämän edellyttämällä tavalla ja täysin se mukaisesti. Kohta, kun taiteilija on saavuttanut tämän, hän pääsee lähelle rooliaan ja tuntee olevansa yhtä se kanssa. Tätä sanotaan roolin elämiseksi. (Stanislavski 1938/1951, 29)

Samantapaisia ajatuksia löysin oppilaiden kirjoituksista. Jonkinlaista syvällisempääkin oivaltamista näyttelemisestä näyttää ainakin osan kohdalla tapahtuneen. Jopa niin tiedostettuna, että he ovat pystyneet kokemuksensa sanallistamaan. Vesteri esimerkiksi ilmaisi oman roolin rakentumisensa näin: *Opin näyttelemään Lassin ajatusmaailman mukaisesti*. Improvisaatioita ja prosessidraamoja tehtäessä kaikki pääsivät tasavertaisesti mukaan. Esityksissä päärooleja on vain muutama. Näin oli tässäkin produktiossa. Monet olisivat halunneet ison roolin.

Mari: Roolit jaettiin mielestäni hyvin – ketään ei pakotettu ja valinta tuli yhdessä. Mukavaa, että kaikki pystyvät työskentelemään toistensa kanssa.

Heidi: Lopputunnista tänään rupes ärsyttää ku tuntu et on niin sairaan pieni rooli ja kun ns. päärooleja harjoiteltiin koko aika.

Juuso: Haluaisin vähän isompaakin roolia.

Tiina: Ajattelin voivani ehkä sittenkin haluta suuremman roolin loppunäytelmään kuin mitä aluksi ajattelin.

Oppilaat kiinnittivät huomiota roolin syntyyn. Mari havaitsi, miten rooli saa vähitellen sisällön ja muodon improvisaatioiden ja niihin liittyvien keskustelujen sekä ryhmän tekemien valintojen kautta. Hän on havainnut, että roolihahmo syntyy vähitellen pidemmän prosessin aikana. Roolille muodostui improvisaatioiden tuloksena oma maailma ja elämäntarina; se alkio elää.

Mika: Opin tuntemaan näytelmämme päähenkilön Lassin ja hänen ongelmallisen elämäntilanteensa yms.

Mari: Mukavaa kuten aina. Ne patsasjututkin on hirveen jänniä. Lassin elämä alkaa hahmottua, se niinku elää. Vaikkei sitä varsinaisesti näe. Se vaan ilmenee jossain ”näytelmissä” (=improvisaatiot).

Heidi: Että voi olla enemmän kuin yks rooli ja roolin status ja tavat on tosi tärkeit.

Santeri: Opin näyttelemään äitiä.

Chaib on yhdistänyt roolityöskentelyn ja nuorten käsityksen, että teatteriharastus on mukavaa, vapauden kokemukseen. Roolityöskentelyn nuoret ovat kokeneet vapauttavaksi juuri siksi, että roolissa voi olla joku toinen. Roolityöskentely vaatii vahvaa roolihenkilön ja hänen tilanteensa sisäistämistä. Roolissa nuoret ovat kokeneet voivansa vahvemmin ilmaista tunteitaan eikä roolihenkilönä joudu samoin kuin omana itsenään pelkäämään muiden nuorten reaktioita näihin tunteiden ilmaisuihin. Chaib toteaa temperamenttisten tyttöjen huomanneen teatterityöskentelyn jollain tavoin rauhoittavan. Roolissa on vapaampi toimimaan niin kuin haluaa ja voi ilmaista omia tunteitaan roolihenkilön kautta. Rooli näyttää toimivan suojana ja vapauttajana, koska sehän en kuitenkaan ole minä. Chaibin mukaan nuoret unohtavat itsensä ja arkipäivän rutiininsa hetkeksi roolissa ollessaan. Tämä tarkoittaa, että omat huolet unohtuvat vähäksi aikaa. Kuten yksi Chaibin tutkimuksessa mukana ollut nuori toteaa: *Voi sanoa, että lepään itsestäni, mutta samalla piristyn ja tulen iloiseksi teatterin tekemisestä.* Chaibin oppilaista joku vertaa teatterin tekemistä meditointiin, koska roolityöskentelyn aikana ikään kuin mennään pois itsestä ja roolista pois tullessa ikään kuin palataan ta-

kaisin itseen. Tästä samaisesta kokemuksesta on joitakin esimerkkejä myös omassa aineistossani. Jonkun toisen mielestä roolissa ei pakene omaa todellisuuttaan vaan ikään kuin astuu toiseen maailmaan. (Chaib 1996, 140–154)

Katin kirjoituksesta näkyy, että oppilaat halusivat laulun esitykseen ja kuitenkin sen harjoittelu tuntui vaikealta. Kirjoituksesta ei voi päätellä, suhtautuiko Kati kielteisesti laulamiseen vai koskeeko epämiellyttävyyden tunne yleensä ”teknisten” valmiuksien harjoittelua. Saman suuntaisia ajatuksia oli myös joidenkin muiden oppilaiden päiväkirjan lehdillä.

Kati: Esitystä oli mukava ja yllättävän helppo valmistella improista ja esityksistä tuli paljon ideoita oikeaan ”näytelmään”. Harjoituksesta saa hienosti kohtauksen. Lauluharjoitukset koin hieman epämiellyttävinä, mutta itse esitystä oli kiva tehdä...

Heidi: [On oppinut] Huomaamaan miten äkkiä voi tehdä jonkun jutun ja kuinka monella tavalla.

Kirjoitusten perusteella näyttäisi, että oppilaat nauttivat luodessaan uusia tarinoita improvisoimalla, mutta valmiutta ja kestävyyttä näyttelijän ilmaisun hioamiseen oli vain osalla oppilaista. Roolissa työskentely ja esittäminen, silloinkin kun se tapahtui vain omalle ryhmälle, on lisännyt joidenkin oppilaiden motivaatiota. Vesteri ja Heidi ovat kiinnittäneet tähän huomiota.

Oppilaat näyttivät olevan selvillä siitä, että näytteleminen ei suju itsestään, vaan tarvitaan harjoitusta. Jonkinlainen paradoksi oli kuitenkin olemassa: haluttiin näytellä ja tehdä hyvä esitys, mutta taitojen harjoitteluun kaikki eivät jaksaneet paneutua. Jos oppilas ei ole kiinnostunut esimerkiksi laulamisen tai tanssimisestä, voi oppilas kokea näiden asioiden harjoittelun vaikeaksi vaikka tietäisikin harjoittelun tarpeellisuuden.

Vesteri: Jotkut hommat tuntuu ihan järjettömiltä. Sen sijaan improja on kiva tehdä. Kaikki ihmehommat ei tunnu järin siistiltä. Näytteleminen sen sijaan tuntuu... Osa porukasta ei jaksaa ihmehommia kuten en minäkään osa tykkää niistäkin. [Vrt. kohtaan hauskuus ja hulluus]

Heidi: Esim. jätkät M ja J ym. ei tee harjoituksii kauheen hyvin, mut improt ym. esitykset ne tekee enemmän tosissaan.

Päiväkirjojen perusteella voi myös havaita, että oppilaiden kiinnostus esityksen tekemisessä kohdistuu teatterin eri osa-alueisiin: dramaturgiaan, lavastukseen, puvustukseen, musiikkiin ja ääniin, koreografiaan jne. Oppilaat ovat kirjoituk-

sissaan kiinnittäneet huomiota esityksen valmisteluprosessin aikana muun muassa edellä mainittuihin esityskokonaisuuteen kuuluviin asioihin.

Titta: Näytelmän ”rakentaminen” on myös tosi hauskaa.

Kati: Sininen valo tuntuu hyvältä samoin unikuva.

Juuso: ”Taisteluhenki” on hyvä, mutta vaikea idea (koreografisesti).

Mari: Mun mielestä se oli hyvä juttu, että kaikilla ois ne mustat vaatteet, ja sitte vaan laitettais huiveja, takkeja jne. roolin hahmottamiseksi.

Jussi: --- Mustat vaatteetkin sopivat hyvin. Haluaisin live musiikkia ja musiikki-tyyliksi blues/rockn’ roll.

Positiiviset odotukset olivat vahvat koko esityksen valmistamisprosessin ajan, oppilaat uskoivat esityksen onnistuvan. Vain harvoin joku epäili näytelmän valmistumista ja lopputuloksen hyvyttä.

Tiina: Eiköhän tästä vielä näytelmä tule, vaikka aluksi tuntui että ei.

Emilia: Kaikki on jollain tavalla innoissaan.

Santeri: Että Lassi-esitys on valmistumassa hyvin.

Pasi: Että esityksestä tulee hyvä ja oli hauskaa.

Lassi-projekti oli toimintaa ja toiminnan reflektointia, oppilaat tekivät esitystä ja oppivat monia asioita sekä teatterista, että ihmisenä olemisesta. Deweyn ajatus tekemisen kautta oppimisesta toteutui produktiota tehdessä hyvin.

8.10 Empatia

Koin traagisia tragedioita.

Daniel Goleman sanoo empatian kyvyn rakentuvan itsetuntemukselle. Mitä paremmin tunnistamme ja ymmärrämme omia tunteitamme, sitä taitavampia olemme tulkitsemaan muiden mielialoja. Kyvyttömyyttä ymmärtää muiden tunteita hän pitää murheellisena inhimillisenä vajavuutena. Koska ihmiset eivät yleensä välitä tunteitaan sanoin, on tunteiden havainnoinnissa tärkeää osata tulkita muita viestejä kuten äänenpainoja, eleitä ja ilmeitä. (Goleman 1998, 127–128) Ilmaisutaidon tunneilla näitä asioita kokeillaan monin tavoin. Myös tilaisuuksia asettua toisen ihmisen asemaan ja kokeilla, miltä tästä henkilöstä ehkä tuntuu, tulee ilmaisutaidon opiskelussa roolityöskentelyn ja toisten esitysten katselun kautta.

Kalliopuska (1983, 13) pelkistää empatian myötäelämiseksi ja -ymmärtämiseksi. Teatteri- ja draamakasvatus näyttää tutkimusten mukaan olevan yksi väylä tämän kyvyn kehittämiseen (mt., 116–118, 124–126, 144–145, 166–169). Empatian kokemisen oppimiseen tieto ei yksin riitä. Tarvitaan tilanteita, joissa voi samastua kokemuksiin ja tunteisiin, joita jollakulla tietyissä tilanteissa on. Kalliopuskan mukaan empatia on lähellä luovuutta. Toisen ihmisen tunteiden jakaminen ja ajatusten huomioon ottaminen siten, että niistä koostuu itselle syvälinen kokemus, on Kalliopuskan arvelun mukaan kuin taiteen tekemistä. Empatia on nähty samankaltaisena ilmiönä kuin taiteilijan luova kokemus. (Mt., 24) Ilmaisutaidon tunneilla oppilaat kokivat empatiaa ja pystyivät eläytymään erilaisiin kohtaloihin. Päiväkirjoista näkyi selvästi, että oppilaat kokivat tällaisia tunteita ja ainakin osa heistä pystyi nämä tunteensa ja kokemuksensa myös verbalisoimaan.

Mari: Tässä ehkä voi oppia ymmärtämään sellaisia Lassin kaltaisia ihmisiä.

Marin kirjoitus antaa viitteen ilmaisutaidon opetuksen mahdollisuudesta käsitellä erilaisuutta, erilaisuuden ymmärtämistä ja mahdollisesti hyväksymistä. Lassin hahmossa monet nuoret kokivat samanlaisuutta itseensä nähden juuri esiintymisjännityksen kohdalla. Ehkä empatiaa oli mahdollista kokea juuri itselle tutujen tunnekokemusten kautta. Kalliopuskan mukaan empatiaa pidetään jonkinlaisena elimistön kokonaistapahtumana, jossa samanaikaisesti vaikuttaa useita rinnakkaisia jatkumoitteja: tunnekomponentteja, kognitiivisia, fysiologisia ja kinesteettisiä tekijöitä sekä havaintotoimintaan kuuluvia tekijöitä. *Empatia edellyttää tarkkaa havaintokykyä toisen ihmisen sisäisestä persoonallisuuden rakenteesta.* (Kalliopuska 1983, 15) Empatian kokemuksista kirjoittavat sekä pojat että tytöt. Ne liittyvät sekä tietyn roolin esittämiseen että toisten esitysten katseluun. Eläytyminen johonkin aivan itselle vastakkaiseen rooliin saattaisi tuntua vaikealta, mutta näin ei kuitenkaan näyttänyt olevan.

Aki: Koin sen, miltä tuntui olla mielellisesti tasapainottoman lapsen äiti. [Myöhemmässä päiväkirjassa:] Koin millaista olisi olla korjaamon johtaja... Koin miltä tuntuu karjua Lassille.

Jussin: Tunsin eräänlaista sääliä Lassin puolesta joissain esityksissä. [Myöhemmässä päiväkirjassa:] Mieleeni tuli ajatuksia Lassin oloista.

Kare: Koin sisältäni tulevaa lämpöä sekä sympatiaa Lassia kohtaan. [Kuukautta myöhemmin:] Koin onnellisen lapsuuden riemua.

Esitystä työstäessään ryhmä teki improvisaatioita Lassin lapsuudesta. Sellaisia olivat esimerkiksi kuvitellut mukavat ja ikävät tapahtumat Lassin lapsuudessa. Lapsuuskokemukset ovat saaneet monet oppilaat kirjoittamaan empatiakokemuksista. Karen kirjoituksesta tulee esiin myös ilmaisutaidon mahdollinen terapeuttinen vaikutus. Voikin kysyä, millaisia persoonallisuutta eheyttäviä vaikutuksia työskentelyllä on tai voivatko vaikutukset olla mahdollisesti kielteisiä. Paitisi empatiakokemuksia, kyseessä saattavat myös olla katarsiskokemukset. Lassin kokemusten kautta joku on saattanut kokea ”puhdistautumista”. Mainintoja kielteisistä vaikutuksista päiväkirjoissa ei näy.

Empatiakokemuksen ajatellaan olevan kokemus, jonka aikana havainnoija jakaa toisen kanssa tunteen antamalla sen jossain määrin herätä itsessä. Tämä tuntekokeminen vaatii itsen ja toisen välisen rajan höltymistä. Empaattisen prosessin päätteeksi raja kurotaan jälleen kiinni. Empatiassa tapahtuu vain hetkellinen samaistuminen. (Kalliopuska 1983, 21) Golemanin mukaan empaattista kykyä tarvitaan myös moraalisia ongelmia ratkottaessa. Arkielämässä törmäämme näihin kysymyksiin jatkuvasti. — *Empatiakyky, itsensä asettaminen toisen asemaan, saa ihmiset noudattamaan moraalisia periaatteita*. Etiikka ja empatia liittyvät tämän ajattelun mukaan yhteen; eettinen ajattelu perustuu nimenomaan empatiaan. (Goleman 1998, 137–138)

Oppilaiden kirjoitusten mukaan ilmaisutaidon tunnilla on ollut mahdollisuus kokea empaattisia tunteita ja harjoitella toisten ihmisten asemaan asettumista. Nuoren kannalta tämän kyvyn kehittyminen antaa hänelle paremmat onnistumisen mahdollisuudet erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Pelkkä tieto ja älyllinen analysoiminen eivät riitä sosiaalisten taitojen oppimisessa. Tarvitaan omia kokemuksia ja vuorovaikutusta toisten kanssa.

Tilanteita seuratessaan oppilaat oppivat myös havainnoimaan ihmisten toimintaa ja viestintää. Usein oli mahdollista muuttaa toimintaa ja kokeilla, minkälaisia seurauksia erilaisella suhtautumisella saattaisi olla. Erilaisiin ihmiselämän ongelmatilanteisiin etsittiin ratkaisujen kokeilemalla. Rooleissa kokeiltiin, mitä tapahtuu, jos tietynlainen henkilö tapaa tietynlaisen henkilön tietynlaisessa tilanteessa. Erilaisten tilanteiden kokeilu ja niistä keskustelu saattaa lisätä sosiaalisten tilanteiden ’lukukykyä’, sensitiivisyyttä havaita, mitä tilanteessa tapahtuu. Näiden konkreettisten tilanteiden avulla päästiin analysoimaan ja pohtimaan toiminnan seurauksia. Improvisaatioiden jälkeen oppilaat ja opettaja pohtivat, mitä tilanne merkitsi kullekin siihen osallistuneelle roolihenkilölle. Ilmaisutaidon tunnit ovat tältä kannalta ajateltuina moraalien ja etiikan opetusta kokemuksen kautta.

8.11 Ryhmässä toimiminen

Tää on tosi kiva ryhmä.

Nuoret tuntuivat kokevan ryhmän, jossa ilmaisutaitoa opiskelivat, hyväksi ja turvalliseksi. Vaikka toisten toiminta välillä ärsyttikin, se ei näyttänyt vaikuttavan vahvaan ryhmäkokemukseen. Ryhmähän koostuivat eri luokilta tulleista oppilaista ja jatkoryhmässä oli sekä kahdeksas- että yhdeksäsluokkalaisia. Jatkuva erilaisissa kokoonpanoissa työskentely totutti oppilaat toimimaan kenen kanssa tahansa. Vain harvoin päiväkirjoissa näkyy kommentteja parin tai ryhmän huonoudesta, mutta runsaasti kommentteja kivasta ryhmästä ja hyvästä ryhmähengestä.

Ruut: Opin tekemään työtä myös muiden kanssa ja uskalsin tehdä enemmän.

Riitta: Ryhmä on kiva ja hauska jos pitäis antaa numero niin antaisin 1–10 asteikolla n. 9½.

Mika [Peruskurssin päiväkirjoissa syksyllä 1995]: Minusta oli tällä tunnilla mukava toimia uusien pariin ja henkilöiden kanssa ja tutustua kaikkiin paremmin. [Seuraavalla viikolla:] On mukavaa työskennellä tässä ryhmässä eri kokoonpanoissa. [Keväällä 1997 jatkoryhmästä:] Koin olevani yhtä muiden kanssa eli kuuluvani porukkaamme tasavertaisena jäsenenä. Haluan oppia tuntemaan kaikki ryhmämme jäsenet paremmin ja läheisemmin. [Kuukautta myöhemmin:] Muut ryhmän jäsenet tukevat minua ja antavat minulle uskoa itseeni... Mielestäni kaikki antoivat koko panoksensa kovasti yrittäen koko ryhmän parhaaksi.

Mika on kokenut auttamista, tukemista, yhteisen hyvän eteen työskentelyä, hänen kirjoituksestaan tulee esiin kokemus hyvästä ryhmähengestä. Oppilaat ovat kokeneet olevansa ryhmän jäseniä ja olevansa vastuussa siitä, että ryhmä saa tehtävänsä suoritetuksi. Esitys yritettiin yhdessä saada valmiiksi. Mikalla oli esityksessä iso rooli, hän ilmeisesti koki roolistaan paineita, mutta tunsu samalla saaneensa tukea muilta. Hän tuntuu näkevän muiden käyttäytymisessä jopa epäitsekästä toisen auttamista, altruismia. Ryhmää yhdisti ehkä myös uhka: mahdollisuus siitä, että esitystä ei saada valmiiksi tai että se epäonnistuu.

Jatkokurssilla yhteenkuuluvuuden tunnetta synnytti yhteinen tehtävä, esityksen valmistaminen, joka täytyi saada valmiiksi. Omalla toiminnallaan eli antamalla oppilaiden tehdä pitkälti omia ratkaisujaan esityksen suhteen, opettaja siirsi osan vastuusta ryhmälle. Jatkoryhmä pystyikin sen lopulta ottamaan. Oppilaita saattoi liittää yhteen kokemus oman *jutun* tekemisestä. He kokivat onnistumista: he saivat esityksen valmiiksi ja saivat siitä kiitosta ja ihailua muilta oppilailta ja opettajilta.

Oppilaat alkoivat esitystilanteen lähestyessä ottaa enenevässä määrin vastuuta. Suurin osa jatkoryhmäläisistä, kuten Mika ottivat tehtävän hyvin vakavasti ja vastuullisesti ja yrittivät kaikkensa. Mutta kuten päiväkirjakirjoituksistakin näkyy, joukkoon mahtui niitakin, jotka välillä työskentelivät yhteishengessä välillä taas *pelleilivät* kuten joku oppilaista kirjoitti. Sitä, oliko ”pelleilyn” takana esiintymispelkoa vai haluttomuutta tai kykenemättömyyttä harjoitteluun, ei ole mahdollista päiväkirjoista päätellä. Sitä, millaista ryhmähenkeä oppilaat ovat itse esitystilanteessa kokeneet, ei päiväkirjoissa näy, mutta esityksen valmistusprosessi ja ehkä myös esiintyminen ovat luoneet ryhmähenkeä. Jatkokurssilla, jolle oppilaat tulivat eri peruskurssilta, Heidi on kokenut aluksi kitkaa ikäryhmien välillä. Kuitenkin kurssin lopulla hän olisi toivonut, että olisi voinut samaistua tähän ryhmään.

Heidi: On harmi että on viimeiset tunnit menossa tän ryhmän kanssa. Ja nyt tällä viikolla on alkanu tuntuu et ysit varsinki tytöt jotka ei aluks tuntunu tykkäävän ett tääl on kasitki ei enää välitä siit sillee! [Loppuarviossa hän toteaa:] Ryhmä on ollut kiva. Vähän jäi harmittamaan ettei ryhmällä ole ”henkeä” kurssin ulkopuolella.

Dewey vertaa esteettistä kokemusta uskonnollisiin merkityksiin ja sanoo yhdessä harjoitetuilla seremonioilla ja riiteillä olevan kyky yhdistää ihmisiä. Taide ulottaa tämän kyvyn kaikkii elämän tapahtumiin ja kaikkii elämän alueisiin. (Dewey 1934/1980, 271) Päiväkirjoista päätellen tällaista yhteyden tunnetta syntyy myös ilmaisutaidon tunneilla. Yhteyden tunteen luojana ilmaisutaidon opetusta on mahdollista verrata seremonioihin ja riitteihin, teatterin juurethan ovat juuri niissä.

Työskentely pienryhmissä ja pareina on ilmaisutaidon tunneille tyyppillistä. Oppilaat pitivät hyvänä sitä, että joutuivat jatkuvasti työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa. Päiväkirjoissa on useita merkintöjä siitä, että ilmaisutaidon tunnilla voi työskennellä kenen kanssa vain. Opettajat käyttivät erilaisia menetelmiä pienryhmien ja pariin muodostamisessa. Varsinkin alkuvaiheessa, jos oppilaat saivat valita parin tai pienryhmän vapaasti, he hakeutuivat työskentelemään samojen oppilaiden kanssa.

Terttu: [Opin] Ettei maailma kaadu vaikei olisi oikeestaan yhtään kaveria mukana. Huomasin, etten ehkä inhoakaan sellaisia ihmisiä, mitkä ennen minua ärsyttivät.

Mari: Mukavaa, että kaikki pystyvät työskentelemään toistensa kanssa.

Titta: Minulle oli uutta se ettei haitannut kenen pari oli tai missä ryhmässä työskenteli.

Nurmi puhuu nuoruuden kahdesta kielteisestä noidankehästä. Ensimmäinen noidankehä saa alkunsa toistuvista epäonnistumisista ja johtaa kielteiseen käsitukseen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista. Toisen pohjana voi olla peritty taipumus sosiaaliseen arkuuteen, huonot kokemukset sosiaalisissa suhteissa tai masentuneisuus. Sosiaalinen vetäytyminen heikentää entisestään itsetuntoa ja lisää sosiaalista ahdistuneisuutta. (Nurmi 2000, 270) Sellaisessa ryhmässä, jossa jokainen pystyy työskentelemään kenen kanssa tahansa, nuori todennäköisesti saa myönteisiä sosiaalisia kokemuksia. Tällaiset positiiviset kokemukset saattavat rikkoa syntyneen negatiivisen noidankehän.

Chaib, joka tarkasteli nuorisoteatteritoimintaan vuorovaikutusprosessin näkökulmasta, on havainnut myös kommunikatiivisen kompetenssin, joka tässä yhteydessä tarkoittanee viestintätaitoja, monipuolistuneen (mt., 170–183). Tätä osa-aluetta en omassa tutkimuksessani tarkastellut eikä se myöskään tule esille oppilaiden kirjoituksissa ja puheessa. Sen sijaan empatiakyvyn kasvaminen tulee esille myös Chaibin tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani empatiakyky, jota olen aiemmin tutkimuksessani tarkastellut, liittyy laajempaan sosiaalisten taitojen kokonaisuuteen.

Identiteetin vahvistumisesta harrastajateatteritoiminnassa Chaib (1996, 154–155) toteaa, että nuoret oppivat tuntemaan itsensä paremmin ja myös ryhmätoverinsa hyvin. Hänen mukaansa koko työskentely, sekä sisältö että menetöt, edistää nuorten sosialisaatioprosessia luomalla normeja ja antamalla malleja. Ryhmällä on nuorten teatteriharrastuksessa merkittävä vaikutus. Kollektiivinen työskentely, joka yleensä on tuloksellista, auttaa ryhmän yksittäistä jäsentä selviämään itselle vaikeistakin tehtävistä. Lisäksi näissä ryhmissä on hauskaa ja nuoret kokevat yhteenkuuluvuutta.

Perustana näiden ryhmien työskentelyssä on vuorovaikutusprosessi, jonka avulla nuoret rakentavat omaa identiteettiään. Harrastajateatteritoiminnalla on nuorille erilaisia merkityksiä:

Luova työskentely, joka tarkoittaa, että osallistujat tukevat toisiaan raskaassa luovassa prosessissa, sosiaalista läheisyyttä, joka pitää sisällään intensiivisen vuorovaikutusprosessin ja vahvistaa osallistujien sosiaalisia siteitä ja kulttuurista yhtenäisyyttä ja vaatii vahvistamaan tietoisuutta normeista ja arvoista, jotka omassa ryhmässä vallitsevat suhteessa muihin nuorisoryhmiin. Nämä asiat vaikuttavat nuorten identiteetin vahvistumiseen. (Chaib 1996, 154–155)

Yhteiset tavoitteet edellyttävät vuorovaikutusta ja kasvattavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Dewey moitti aikansa koulua siitä, ettei se tarjonnut mahdollisuutta

työskentelyyn luonnollisessa sosiaalisessa yhteisössä. Koulutyöstä puuttui toimintoja, jotka olisivat tarjonneet oppilaille yhteisiä tavoitteita. Dewey toteaa edelleen, että leikeissä ja urheilussa sosiaalinen organisoituminen on välttämättömyyttä ja spontaania, kun on tehtävä suoritettavana, tarvitaan työnjakoa ja yhteistoimintaa. Hänen kuvaamastaan silloisesta koulusta puuttui oppilaiden sosiaalisen järjestäytyminen ja yhteinen kilvoittelu. Sosiaalisen motiivin puuttumisesta seurasi eettinen ongelma tai heikkous: pelkkä asioiden mieleen painaminen on yksilöllinen tapahtuma ja tällaisessa luokassa menestymisen mittana on kilpailu sanan huonoimmassa merkityksessä. (Dewey 1915/1959, 11–12) Samantapaiset ongelmat saattavat vaivata yhteiskuntaamme myös nykyään.

8.12 Päiväkirjamenetelmän arviointia

Tällainen päiväkirjamateriaali on tutkimusaineistona lähes ehtymätön. Tyydyin kysymään, mitä oppilaat kokemuksistaan kirjoittivat. Olisin voinut myös kysyä, miten oppilaat kokemuksistaan kirjoittavat. Tämän tutkimuksen yhteydessä olen niukalti puuttunut miten-kysymykseen, mutta lukijan on kuitenkin mahdollisuus paneutua tähän alueeseen runsaiden lainausten kautta. Jos olisin valinnut tutkimustehtäväni toisin, kirjoitusten analyysiä olisin voinut jatkaa muihinkin suuntiin kuin nyt olen tehnyt.

Päiväkirjat sopivat menetelmänä varsin hyvin oppilaiden kokemusten tutkimiseen. Kuitenkin peruskurssien päiväkirjoista huomaa, että kokemusten sanallistaminen tuotti oppilaille vaikeuksia. Päiväkirjan lehdillä onkin useimmiten pari kolme lyhyttä lausetta tai vain muutama sana, harvemmin joku on laajemmin kertonut kokemuksiaan. Päiväkirjoista voi kuitenkin lukea oppilaiden juuri sen hetken tunteja ja ajatuksia. Ne ovat vahvasti sidoksissa tilanteeseen, jossa ne on kirjoitettu. Oppilaat ovat selvästi yrittäneet mahdollisimman hyvin kuvata kokemuksiaan. Ollessani mukana tunneilla näin oppilaiden suhtautuvan vakavasti päiväkirjan kirjoittamiseen, vain joidenkin oppilaiden päiväkirjoista huomaa, että oppilas ei ole paneutunut toimintaa pohtimaan ja siitä kirjoittamaan. Kirjoittaminen heti kokemusten jälkeen saattaa olla vaikeaa. Tapahtumat eivät ehkä ole vielä kunnolla hahmottuneet. Kuitenkin pidemmän ajan jälkeen kokemuksia olisi ollut vaikea palauttaa mieleen.

Kokonaisen kuvan muodostuminen mosaiikkipalojen omaisesta materiaalista oli hidasta. Vain runsaimmin esiintyneet teemat, rohkeuden kasvu ja se, että il-

maisutaidon opiskelua pidettiin *kivana* olivat jo ensimmäisillä lukukerroilla selvästi näkyvissä. Luin päiväkirjat useaan kertaan, ennen kuin aloin kiinnittää huomiota muihin teemoihin. Aineiston rikkaus paljastui, kun se vähitellen tuli minulle yhä tutummaksi. Räsänen (1997) käytti oppilaiden päiväkirjoja yhtenä tutkimusmenetelmänään lukiolaisten kuvataiteiden oppimista tutkiessaan. Puhussa oppimispäiväkirjoista kuvaamataidon oppimisprosessin seurannassa, Räsänen toteaa havainneensa, että kirjoittaen tehty reflektointi oli oppilaille helpompaa kuin puhuen ilmaiseminen. *Se että sai aikaa ajatella, auttoi oppilaita ilmaisemaan ajatuksensa kirjoittamalla tunnin jälkeen.* (Räsänen, 1997, 308)

Jatkokurssilla päiväkirjat kirjoitettiin samalla periaatteella kuin peruskurssilla. Päiväkirjoja ei kuitenkaan kirjoitettu joka kokoontumiskerralla vaan suunnilleen joka toisella tapaamiskerralla. Jatkokurssin päiväkirjoissa on enemmän kirjoitusta, analyysi on tarkkanäköisempää ja kirjoitus vapaampaa. Saattaa olla, että oppilaat ovat oppineet kirjoittamaan päiväkirjoja. Räsänen (1997, 308) toteaa, että kurssin edetessä oppilaat oppivat selittämään ideansa kehittyneemmin ja avoimemmin. Samanlainen kehitys on havaittavissa myös tämän tutkimuksen aineistossa. Oppilaiden on ehkä ollut helpompi löytää ilmaisia omille kokemuksilleen, kun heille on selkeytynyt kuva siitä, mistä ilmaisutaidossa on kysymys. Työskennellessään ilmaisutaidon tunnilla myös ilmaisutaitoon liittyvät sanat ja niiden sisältö tuli heille tutuksi. Kirjoitusten monipuolistuminen ja selkiintyminen saattavat johtua myös siitä, että jatkokurssin oppilaat olivat vanhempia, jotkut vain muutaman kuukauden, jotkut puolitoista vuotta. Kyky käsitteellistää ja sanallistaa kokemuksia on lisääntynyt iän myötä.

9 Haastattelukeskustelut yksilöllisen näkökulman antajina

9.1 Aluksi

Sain sovituksi haastatteluajat 17 oppilaan kanssa. Jatkokurssin päättyessä oli kevät ja lukuvuosi oli loppuillaan, siksi en onnistunut saamaan kaikkia oppilaita haastatteluun. Arvelin etukäteen 15–20 minuutin riittävän kutakin haastattelua kohden. Tarkoitus oli kysyä oppilailta heidän käsitystään ilmaisutaidosta oppiaineena ja heidän omaa suhdettaan ilmaisutaitoon. Haastattelun pituus vaihteli oppilaiden puhehalukkuuden mukaan, mutta oli pisimmilläänkin vain vähän yli kaksikymmentä minuuttia. Nauhoitin haastattelut. Olen Eskolan ja Suorannan (1998, 90) kanssa samaa mieltä siitä, että nauhoittamisesta on aina sovittava haastateltavien kanssa. Kellään ei ollut mitään nauhoittamista vastaan ja haastattelut sujuivat hyvin. Joidenkin oppilaiden keskittymistä hiukan häiritsi ajoittain käytävästä kuulunut hälinä. Haastattelut tein koulussa, joka mielestäni onkin luonnollinen haastatteluympäristö tässä tutkimuksessa. Tilana oli pieni äidinkielen kirjastohuone.

Olimme tehneet erilaisia asioita yhdessä ja myös keskustelleet ilmaisutaidosta eri yhteyksissä. Nuorten haastattelu tässä tutkimuksessa ei tuottanut vaikeuksia. Ehkä se, että tunsin heidät pitkältä ajalta ja olin työskennellyt erilaisissa draama- ja improvisointitilanteissa sekä ollut työstämässä esitystä yhdessä heidän kanssaan, auttoi. Niitä vaikeuksia, joita Hirsjärvi ja Hurme kuvaavat nuorten haastattelutilanteisiin liittyviksi, en omaa tutkimusta tehdessäni kohdannut. He toteavat, että nuoret eivät välttämättä halua, että heidän asioitaan udellaan ja saatavat olla erityisen herkkiä, jos haastattelu edustaa esimerkiksi koulua. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132–133)

Vaikka haastattelut tehtiin koulussa ja kouluaikana, oppilaat olivat yhteistyökykyisiä ja asiaan paneutuvia haastateltavia, ja koin, että he halusivat kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Kysymys saattaa olla juuri siitä erosta, joka ns. etnografisella haastattelulla on muihin haastatteluihin nähden. Luottamuksellinen ja toista kunnioittava suhde on luotu pitkän ajan kuluessa, haastateltava auttaa haastattelijaa ymmärtämään omaa maailmaansa ja sille antamiaan merkityksiä. (ks. esim.

Sherman Heyl 2001, 369–383) Näissä haastatteluissa tilanne oli samankaltainen.

Haastattelutilanteesta muodostui yhdistelmä vapaasta keskustelusta ja teema-haastattelusta (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Olin ennakolta suunnitellut haastattelukysymysten teemat, mutta tilanne oli hyvin vapaamuotoinen ja eri oppilaille kysymykset ja niiden järjestys vaihtelivat. Ehkä nämä haastattelutilanteet jossain mielessä muistuttivat James A. Holsteinin ja Jaber F. Gubriumien (1995, 16, 39) kuvaamaa aktiivista haastattelutilannetta (active interview), jossa haastattelutilanteeseen osallistuvat yhdessä rakentavat haastattelua ja haastattelija aktivoi kerrontaa. Haastattelupuhe syntyy tietystä kontekstissa ja tämä konteksti vaikuttaa puheeseen. Näissäkin haastattelutilanteissa oli kaksi osapuolta. Tommi Hoikkala (1993, 28) toteaa: *Tutkija on tutkimansa kulttuurisen ilmiön piirissä, hän käyttää ja hyödyntää konventionaalisia käsitteitä haastattelupuhetta ylläpitäessään.*

Litteroin haastattelut ja aloin analysoida niitä tarkastellen aineiston eri kysymyksiin antamia vastauksia. Jo aiemmin päiväkirjoja analysoidessani olin alkanut pohtia kysymystä oppilaiden yksilöllisyyden näkyväksi tulemisesta ja tekemisestä. Päiväkirjoista esiin nostamieni teemojen alle näytti peittyvän se, että oppilaiden suhde ilmaisutaidon opetukseen sekä kokemukset siitä olivat erilaisia. Haastattelujen kautta tuli mahdolliseksi saada esiin myös oppilaiden kokemusten ja heidän opiskelumotiiviansa sekä tavoitteittensa erilaisuus. Näkökulma muuttui yhden yksityisen oppilaan näkökulmaksi.

Aloin tarkastella sitä, miten oppilaat määrittelevät ilmaisutaitoa oppiaineena ja heidän suhdettaan ilmaisutaidon opiskeluun. Oppilaat, joiden haastattelut olen ottanut esimerkeiksi, antavat kuvan erilaisista kokemushistorioista, motiiveista ja pyrkimyksistä. Hoikkala (1993, 28) toteaa, että haastattelijalla on haastattelupuhetta konstruoiva vaikutus ja haastattelupuhetta olisi hyvä tarkastella vuorovaikutuksena. Olen kuitenkin päätenyt toisenlaiseen haastatteluaineiston tarkasteluun. Kysymykset näyttivät rikkovan kokonaisuuden ja samalla oppilaan persoonallisen tavan puhua. Kokonaisuus, eräänlainen monologi, tuntui tuovan oppilaan ajatukset paremmin esiin. Niitä on kuitenkin tarkasteltava muistaen, että ne syntyivät haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksesta. Yksitoista oppilasta puhuu oman monologinsa. Monologit rakensin haastattelujen pohjalta. Haastattelukysymykset esittelen ennen oppilaiden monologeja.

Näiden monologioiden kautta oppilaiden suhde ilmaisutaidon opetukseen näyttää tulevan monipuolisesti esiin. He ikään kuin osoittavat, mikä on heidän paikkansa ilmaisutaidon opetukseen nähden (vert. Silverman 1993, 101–106). Merkitsin kysymykset näkyviin numeroin, vaikka ne mielestäni tulevat esiin myös oppilaan

puheessa. Jätin kaikki ylimääräiset sanat ja ajatuksen tapailut pois, samoin karsin kaiken sellaisen puheen, joka ei käsittäkseni suoraan liittynyt käsiteltävään asiaan. Oppilaan tavan puhua olen säilyttänyt sellaisenaan. Palasin haastattelussa asioihin, joista oppilaat olivat jo päiväkirjoissaan kirjoittaneet.

Haastattelussa oli seitsemän teemaa. Esitin kysymykset jonkin verran eri muodoissa ja eri järjestyksessä eri oppilaille tilanteen mukaan. Teemat olivat seuraavat:

1. Mitä tiesit ilmaisutaidosta ennen kurssia?
2. Miksi valitsit ilmaisutaidon?
3. Mitä ajattelet ilmaisutaidosta kurssin jälkeen?
4. Millainen oppiaine ilmaisutaito on muihin aineisiin verrattuna?
5. Mitä mielestäsi opit?
6. Pitäisikö ilmaisutaitoa olla kaikille?
7. Millainen maine ilmaisutaidolla on koulussa?
8. Muita, tilanteesta syntyneitä kysymyksiä.

Jokaisesta tilanteesta tuli erilainen, koska keskustelua käytiin vapaamuotoisesti. Kaikkia kysymyksiä en tehnyt jokaiselle oppilaalle. Oppilaat vastasivat monesti jonkin kysymyksen yhteydessä myös muihin teemoihin. Vaikka jokaisen oppilaan monologi on hänen oma tarinansa, jotain samankaltaisuutta siitä on nähtävissä toisiin samankaltaisiin motiivein ja pyrkimyksin ilmaisutaidon opetuksessa mukana olleisiin oppilaisiin. Haastattelut paljastavat ilmaisutaitoa opiskelevien nuorten erilaiset lähtökohdat, motiivit, opiskelutavoitteet ja sen millaisia asioita kukin kokee saaneensa. Niissä näkyy myös oppilaiden käsitys ilmaisutaidosta oppiaineena ja aineen asemasta tutkituissa koulu-yhteisöissä.

9.2 Pekka

Pekka halusi kehittyä taikurina. Hänellä oli käyttöä esiintymistaidolle, hän halusi kehittyä omalla alallaan. Ilmeisesti kokemus oli kertonut, että ilmaisutaidon opiskelusta olisi hyötyä. Hänelle ilmaisutaito oli yksi väline kohti toista päämäärää. Pekalla oli ilmeisesti enemmän esiintymiskokemusta kuin monella muulla ilmaisutaidon ryhmässä, siitä huolimatta hän oli kokenut saaneensa lisää esiintymisvarmuutta. Hän siis näyttää saavuttaneen ainakin jossain määrin ne tavoitteet, jotka hän omalle ilmaisutaidon opiskelullelleen asetti. Vaikka hänellä on jo esiintymiskokemusta, hänen tavoitteenasettelunsa on hyvin yleisellä tasolla, että *oppii esiintymään paremmin*.

Pekka: (2) No ku mä teen kaikenlaisia taikatemppeja. Et mä esiinnyn muutenki. Ni mä ajattelin, et siitä saa esiintymis- tai oppii paremmin esiintymään. (5) Kyl mun mielest siit sai esiintymisvarmuutta ja sellasta. (4) Se on erilaista. Siin ei istuta pulpetissa ja opiskella. On se musta hauskeempaa. Mä uskon, et siit on hyötyä. (7) Kukaan ei oikein tiedä, mitä se [ilmaisutaito] on. Se on kuitenkin aika vieras. (6) En mä tiedä, onks se hyvä pakollisena. Koska sit kumminki tulis niit sellasia, jotka ei ollenkaan tykkää. Jos siel ois ihmisii, joilla ei oo minkäänlaista motiivii tehdä siel mitään, ei se oikein toimi.

9.3 Heidi

Heidi oli valinnut ilmaisutaidon voidakseen näytellä. Saattaa olla, ettei hän ollut aikaisemmin näyteltyt, koska ei puhunut siitä. Oppilaat kertoivat yleensä hyvin halukkaasti, jos heillä oli kokemuksia teatterin tekemisestä. Heidi ei ollut pettynyt vaikka hänen odotuksensa ei peruskurssilla toteutunutkaan. Hän oli saanut muuta. Hän totesi uskalluksensa lisääntyneen. Hän arveli pystyvänsä ilmaisemaan itseään paremmin ja selkeämmin, mutta ei kertonut tarkemmin, mistä tämä johtuu.

Sekä Pekka että Heidi pitivät ilmaisutaitoa hyödyllisenä, mutta olivat sitä mieltä, ettei sitä pitäisi opettaa kaikille. He olivat huolissaan ilmaisutaidon opetuksen onnistumisesta. Ilmaisutaito on hauskaa, mutta se saattaa epäonnistua. Heille oli ilmaisutaidon perus- ja jatkokurssin aikana tullut kokemuksia siitä, mitä tapahtuu, jos *joku ryhmästä ei ole tosissaan*, kuten oppilaat päiväkirjoissaan asian ilmaisivat. Heidi oli ilmeisesti havainnut ilmaisun perustaitojen tarpeellisuuden ja oli ainakin jollain tavoin oivaltanut, että ennen näyttelemistä olisi hyvä saada lisää rohkeutta ja oppia ilmaisutaitoja.

Heidi: (2) Mä halusin näytellä, ei mua loppujen lopuks haitannu yhtään vaik siel ykköses ei näyteltykään. Se eka kurssi oli hyödyllinen, vaik ei välttämättä haluais näytelläkään. (3) Se oli semmonen, et uskals ite tehdä paljon enemmän. Sinne ku menee, sen jälkeen uskaltaa ilmaista itteään paljon paremmin. Pystyy jonkun asian selittää. Se tulee paljon selkeemmin. Nyt mä valitsisin sen ykkösen, vaik pääsis suoraan kakkoselle. Mä menisin ykkösen kautta. (6) Mun mielestä sitä ei kannattais laittaa pakolliseksi, koska se on parempi niin, et ne ketkä halua sen. Sit siit tuleeki jotain. Jos siel ois niitä, ketkä ei haluis olla, se saattais pilata koko jutun. Jos ne ois jotain mieltä ni sit se leviis.

9.4 Aki

Aki oli ilmeisesti tullut ilmaisutaidon kurssille, koska hänen *kaverinsakin* olivat ottaneet sen valinnaiseksi aineeksi. Hän oli ollut samojen *kavereittensa* kanssa mukana isossa produktiossa ja koki yhteenkuuluvuutta. Selkeitä tavoitteita ilmaisutaidon opiskelun suhteen hänellä ei tunnu etukäteen olleen, mutta hän kokee oppineensa ilmaisua ja toiminta oli ollut hänelle mieleistä. Hänelle yhdessä tekeminen tuntui olevan tärkeää. Hän otti esiin sen, että kaikki ovat pystyneet toimimaan toistensa kanssa. Koska tämä asia kiinnitti Akin huomion, se ei ilmeisesti ole itsestään selvyyttä kaikissa oppimistilanteissa, vaan pikemminkin epätavallista.

Akin tavoin monet oppilaat pitivät ilmaisutaitoa jonkinlaisena liikunnan ja äidinkielen yhdistelmänä. Ilmaisutaito näyttytyi Akille äidinkielen käytännöllisenä puolenä. Se, että ilmaisutaidon opettaja opetti koulussa myös äidinkieltä, selittää Akin näkemyksen osittain. Ei nähdäkseen kuitenkaan kokonaan. Hän oli myös huomannut alkuvaiheen vaikeuden, jonka tulkitsen johtuvan kasvojen menetyksen pelosta. Kurssin alussa oli ikään kuin tunnusteluvaihe. Oppilaiden puheissa, samoin kuin kirjoituksissa, tulee esiin toiminnan erilaisuus muuhun kouluopetukseen nähden. Koska ilmaisutaidon tunnilla vallitsee erilainen toimintakulttuuri, oppilaat näyttävät aluksi olevan epävarmoja siitä, miten pitää ja toisaalta miten voi toimia. He olivat kuin vieraassa kulttuurissa, etsivät uutta toimintatapaa ja olivat epävarmoja. Rohkeus heittäytyä tehtäviin kasvoi, kun toimintakulttuuri opittiin ja kun opittiin luottamaan siihen, etteivät muut naura, jos on ”leikissä” tosissaan mukana.

Aki: (3) Oli se ihan kivaa. (5) Oppi ilmaisua tai kehitti semmosta. Kaikkea mitä nyt esiintymises tarvii, jos pitää esimerkiks esitelmää. Niinku paremmin esittämään asioita. Oppii esittämään sillee ettei turhaa jännitä. (8) Kyl se alus aika paljon. Alkus kaikki oli vähän ai-jaa, sillee. Just siinä miten paneutuu tehtäviin mitä annettiin. (4) Se on vähän niinku liikuntaa ja sit äidinkieltä. Äidinkieleen mä se liitän jotenki. Siel on kielioppi, ni täällä just miten esitetään ne asiat. (4) Kaikki ei sit kuitenkaan ehkä haluais tai jaksais. (2) No aika monet kaverit oli tuol. (1) En mä paljon. Kyl mä kuulin jotain juttui silloin niiltä edellisiltä, jotka lähti koulusta. (8) Kaikki pysty toimiin kaikkien kanssa. Pojat²⁷ ja tommoset isommat jutut yhdistää porukkaa.

9.5 Santeri

Santeri haki ilmaisutaidosta vaihtelua koulutyöhön eikä hänellä ollut selkeitä pyrkimyksiä oman ilmaisunsa kehittämiseen. Kuitenkin hän toteaa ilmaisutaidosta olevan hyötyä tulevaisuudessa erilaisissa esiintymistilanteissa. Ilmaisutaidon jatkokurssille Santeri päätyi parempien vaihtoehtojen puuttuessa, mutta hänen suhtautumistaan ilmaisutaidon opetukseen näyttää kuitenkin leimaavan myönteisyys. Muidenkin mielestä ilmaisutaito poikkeaa muusta opetuksesta, mutta Santeri kuvaa eroa dramaattisesti. Ilmaisutaito on *epänormaalia, ei tavallista*. Hän puhuu myös mielekkyydestä ja vaihtelusta koulun arjessa. Ehkä juuri siitä syystä, että ilmaisutaidon opiskelu on erilaista, siitä myös *lähtee kauheit juttuja*. Oppilaat, jotka eivät opiskele ilmaisutaitoa, eivät tiedä toiminnan tarkoitusta. Kuten joku päiväkirjassaan kirjoittaa, ulkopuolelta toiminta voi näyttää kummalliselta.

Vaikka Santerin puheessa heijastuu jonkinlainen epäily ilmaisutaidon opetusta kohtaan, hänen mielestään yksi kurssi olisi hyvä kaikille. Syynä näyttää olevan hyöty jokapäiväisiin puhetilanteisiin. On helpompaa puhua, kun osaa rentoutua ja on saanut rohkeutta lisää. Santeri tuntui pohdiskelevan vielä kahden ilmaisutaidon kurssin jälkeenkkin, onko kaikki tekeminen ilmaisutaidon tunnilla järkevää. Hänestä ilmeisesti tuntuivat *hölmöiltä* sellaiset harjoitukset, joihin hän ei löytänyt järkevää perustelua. ”Esityksiä”, joilla hän tässä tarkoittanee sellaisia improvisaatioita, joiden valmisteluun oli saatu jonkin verran aikaa, hän piti mielekkäinä. Niitä oli voitu miettiä ja pohtia, oli siis saanut käyttäjä järkeä. Ehkä spontaani heittäytyminen, se että yritetään välttää etukäteistä ajattelua ja ”annetaan mennä”, oli Santerista *arveluttavaa* toimintaa. Varauksellisuudesta huolimatta Santeri piti ilmaisutaidon opiskelua mielekkäänä.

Santeri: (3) Kyl siit varmaan on jotain hyötyyki, ku lähtee jonneki eteenpäin. Kaikis tollasis esitelmissä ja tällasissa mitä pitää luokan eessä. Siit saa ehkä niinku rentoutoutta esittämiseen. Mut sit ne harjoitteet välillä tuntuu vähän hölmölt, ku ajattelee et mitä sä teet, ni sit se alkaa meneen ihan, mut sit, jos et sä ajattele, mitä sä teet ni se menee ihan hyvin. (4) Siis sellasta suoraan sanottuna epänormaalia, ei tavallista. En mä nyt usko, et niit turhaan tehään. (5) Eiköhän sitä vähän oo sillee et osaa rentoutua, mitä tekeeki, ei jännitä niin paljoo. (8) Enemmän olla kaikkii niitä esityksiä, ku nehän nyt oli sellasii, et tuntu, et niis oli jotain järkeeki. (6) Kyl se nyt vois jossain äikäs olla, et ois vaik yks kurssi. Mut ei sit enempää mun mielest ehkä tartte. Sit tulis ihan liikaa tunteja. Yks kurssi olis hyvä kaikkien käydä. (8) Must tuntuu, et enemmän just sellaset ketkä ennenki on ollu kaikkes tollases mukana. Jotenki tuntuu, et semmoset ottaa enemmän. Ne jotka taas sit ei uskall-

la, miettii et minkäköhän laista. Et jos se on jotain esittämistä, et hyi, hyi, hyi. (4) Et enemmän tulee vaihtelua, et ei oo vaan koko ajan sellast kirjast lukemista. Onhan toi sillee paljon mielekkäämpää ku ei tartte lukea just jostaan kirjasta. Et ei tuu mitään läksyjä, et se on vähän vapaampaa. Jos sitä vaan tekee ni kyl se sit ihan mukavaaki on. (7) En mä oikein usko, et sil kauheen hyvä maine on. Jotku aina näkee ni kyl siit lähtee kauheit juttuja, et sellasta ja sellasta. Kauheen monesti tuntuu, et jotkut tulee senki takii, et pääsee helposti kurssit läpi. On sit siel sellasiiki ketkä oikeen pitää siitä. (2) Mul ei ollu mitään muuta oikeen valittavaa, mul oli toi ykkösvaralla. Mä olin kaikki muut melkein käynny tost kurssist. Kyl se sit muutenki ku oli ennen ollu ni ties, et oli se ihan sillee kivaa.

9.6 Matias

Matiaksen suhtautuminen oli myönteistä, ilmaisutaito oli ollut *hauskaa* ja *siistii*, ehkä juuri siksi, että se oli fyysistä toimintaa. Tuula Gordon on omassa tutkimusaineistossaan havainnut, että oppilaat usein pitivät suosittuina oppiaineina tunteja, joissa voi liikkua. Esimerkkinä hän mainitsee monen pojan pitäneen teknisen työn tunteista. Vaikka varmasti muitakin syitä oli, oppilaat olivat maininneet usein liikkumisen mahdollisuuden. (Gordon 2001, 111) Tämä on myös haaste koululle: miten opetus voitaisiin järjestää niin, että myös ihmisen olemuksen fyysinen puoli otettaisiin huomioon opetusta suunniteltaessa.

Vaikka Matias kokikin oppineensa ilmaisutaitoa, ei hän ole kokenut ainetta itselleen sopivaksi. Toiminta ilmaisutaidon tunnilla oli mukavaa, mutta esiintyminen suurelle yleisölle oli hänelle negatiivinen kokemus. Ilmeisesti ilmaisutaidon tunnilla ja omassa ryhmässä Matias ei pelännyt esiintyä, mutta esiintyminen koko koululle oli ollut hänelle liikaa. Suurelle yleisölle esiintyminen oli hänelle kova kokemus. Kaksi ilmaisutaidon kurssia ja yksi produktio eivät olleet auttaneet häntä löytämään rohkeutta esiintyä suurelle yleisölle.

Matiaksen ja muiden hänenlaistensa oppilaiden kokemukset palauttavat pohtimaan ilmaisutaidon, teatterin ja draamaopetuksen yhtä peruskysymystä, jota jo muiden muassa Slade ja Way pohtivat: yleisölle esiintymisen ja opiskelun suhdetta. Matias koki kyllä oppineensa esittämään, mutta ei uskonut siitä olevan hänelle hyötyä ammattikoulussa, missä oli aikonut jatkaa opintojaan. Matiaksella tuntuu olevan ennakkokäsitys siitä, että hän ei tulevassa ammatissaan tarvitse esiintymistaitoja. Hän oli käynyt sekä ilmaisutaidon perus- että jatkokurssilla yläasteella, mutta ei valitsisi ilmaisutaitoa ammattikoulussa vaikka sitä olisi tarjolla. Se ei ole hänen *jutunsa* eikä kiinnosta niin paljon, että hän haluaisi jatkaa sen opiskelua enää.

Matias: (4) Se on vähän samanlaista ku liikunta. (3) On se ihan siistii. (5) Kyl siel oppii. No esittää kaikkea. Kaikkii erilaisii juttuja, sillee osaa esittää vaik jotaan. (2) En mä tiää, ei oikein ollu mitään syytä. (1) Kyl mä suurin piirtein. (3) Oli siel ihan hauskaa. Kaikki nää ryhmäjutut. Piti tehä jotain ryhmässä. (5) Kyll siis varmaan. (8) En mä varmaan, ei mua oikeen kiinnosta sillee se. On se ihan hyvä juttu mut ei se sovi mulle. Mä en haluu esittää mitään suuren yleisön juttuja. (8) Ei siit ainakaan mulle oo hirveesti hyötyy. (8) Ammikseen. Ei se ainakaan ollu hyvä, kun piti koko koululle esittää. Se ei ollu siistii. Mä en tykkää esittää millekään suurelle yleisölle mitään esityksiä. Jos koko ajan esittäis jolleki ni kyl se varmaan sitte, mut ei toi niin paljon auttanut toi yks juttu. (6) Sillee, et valinnaisena vaan.

9.7 Kare

Karen tietolähteenä ovat olleet kaverit. Kavereiden mukaan ilmaisutaidon opiskelu oli ollut *siistii*. Hänen motivaationaan ilmaisutaidon opiskeluun on ollut valita sellainen vapaavalintainen aine, jonka opiskelu on mukavaa. Kare ei ole pettynyt odotuksissaan. Hänen mielestään ilmaisutaidon opiskelu on ollut *kivaa* ja rennompaa kuin muu opiskelu. Hän on kuitenkin saanut myös muuta. Hän totesi ilmaisunsa parantuneen ja otti esille itsekurin kehittymisen. Ilmeisesti kyseinen kehitysprosessi on ollut pitkä. Kare ei osannut selittää, miten hän tuohon lopputulokseen pääsi, mutta tuntuu olevan varma muutoksesta: *lopuks ainaki itsekuri parani*. Itsekurin paranemisen seurauksena hänen mielestään tehtävät tehtiin paremmin.

Todennäköisesti hän tarkoitti sitä tekemisen laatua, josta oppilaat päiväkirjoissaan kirjoittavat eli silloin, kun kaikki tekevät tosissaan, tekeminen on mielekästä. Tämä merkinnee sitä, että kaikki todella toimivat yhdessä luodussa fiktiivisessä maailmassa. Se on kykyä mennä tähän fiktiiviseen maailmaan, rohkeutta ja halua tehdä niin. Toisaalta se voi merkitä konkreettisesti sovittujen sääntöjen noudattamista, esimerkiksi sitä, että silmät pidetään kiinni, kun niin on sovittu tehtävän. Mahdollisesti kyse on ainakin molemmista näistä itsekurin muodoista. Ryhmässä vallitseva itsekuri merkitsee myös luottamusta siihen, että myös toiset toimivat sovittujen sääntöjen mukaan.

Tämän tutkimuksen kautta ei käy selville, mitä itsekurin oppiminen ilmaisutaidon tunnilla merkitsee muuhun koulunkäyntiin ja oppilaan elämään yleensä. Kare puhuu selvästi muutoksesta toiminnasta. Jokin on ollut erilaista alussa ja muuttunut toiminnan myötä. Muutoksen alueita hän nimeää kaksi: itsekuri ja innostus. Jos oppiminen on muutosta, oli Karen näkemyksen mukaan oppimista tapahtunut.

Kare: (5) Kyl siin oppi sillee vähän itteään ilmaisemaan paremmin. Jotain ramppi-kuumetta vähän poistu. Siin sai vaan enemmän varmuutta ainaki. Eiköhän ne kaikki jotenki kehittyne siinä. Se meni jotenki sillee, en mä osaa selittää, lopuks ainaki itsekuri parani. Teki niit tehtäviä paremmin. Et jotain itsevarmuutta tuli enemmän. En mä sit usko et muuta niin. (2) Ne oli sanonu kaikki kaverit, et siel on siistii, et sinne kannattaa mennä. (3) Olihan siel sillee ihan kivaa et siel ei ollu mitään tommosii niinku kaikki lukuaineet, et tulee läksyt. (4) Semmost vähän rennompaa. (6) En mä usko, et se ois kovin hyvä. Kuitenkaan kaikkii ei kiinnosta. Voi olla et siit tulis semmosta pakkopullaa. (8) Kyl ne varmaan ainaki loppua kohti innostu siit. (7) Kyl se vissiin on sillee ettei sinne kaikkii pääse, jotka sinne haluais. Niin mä ainaki oon ymmärtäny. (8) Ammikseen tommoselle kokkilinjalle tai semmoselle.

9.8 Mari

Marin puhetta lukiessani tunnistin yhden oman ennako-oletukseni. Olin arvel- lut, että ilmaisutaidon ryhmissä olisi juuri hänen kaltaisiaan oppilaita. Sellaisia, jotka *tykkää ihan hitsin paljon kaikesta tommosesta*. Hänellä on myös selvä aikomus jatkaa ilmaisutaidon opiskelua, ensin ilmaisutaitoon erikoistuneessa lukiossa, jon- ka jälkeen sitten haaveena on teatteriammatti. Tämäntyyppiset oppilaat olivat vä- hemmistönä.

Mari käyttää vahvoja ilmaisuja. Hänen mukaansa ilmaisutaidosta *saa kauheesti itseluottamusta* ja itseään oppii ilmaisemaan paremmin. Marin mielestä oppilaat tulevat vähitellen mukaan, löytävät jotain ja tekevät asioita toisin kuin ennen ja todella yrittävät. Hän myös kuvaa omaa käsitystään hyvästä ilmaisusta. Se ei ole hänelle mitään ilmeellistä, *minkälaista nyt sit itsestä tulee, oot ihan sillee*. Ei siis turhaa yrittämistä, vaan olemista. Vaikka Mari on selvästi kiinnostunut teatteri- taiteesta, hän näkee ilmaisutaidon annin myös muulle itsensä ilmaisulle. Ilmai- sutaidon opiskelun jälkeen on hänen käsityksensä mukaan valmistautuneempi esiintymistilanteisiin ja uskaltaa esiintyä. Tämän vuoksi hänen toteaa, että yksi kurssi voisi olla kaikille pakollinen.

Mari: (3) Mun mielest tää ilmaisutaito on ehkä kaikist mukavin aine tai siis sem- monen aine, joka on valinnaisaine. Mä oon aina tykänny ihan hitsin paljon kaikesta tommosesta. Mun mielest se on erittäin hyvä aine siltä kannalta, että vaikka nyt ei oliskaan kauheen teatterillinen, semmonen, että haluais näyttelijäks tai jotain, niin ainaki oppii itseensä ilmaiseen. Kun vähän oppii kaikkii tällasii juttui, ni on paljon helpompi ilmaista itteensä. Esimerkiks pitää jotain puhetta jossain myöhemmässä elämässä. Mun mielestä tommosissa jutuissa saa kauheesti itseluottamusta ja tom-

mosta. Ku pääsee ite kaikkiin tommosiin mukaan, ni mä ainaki mielestäni paljo ulospäin suuntaantuneemmaksi olen tullut. (8) Hyvä ilmaisu? No se on semmosta, minkälaista nyt sit itsestäs tulee. Oot ihan sillee. Tommosessa yleensä aina jotain löytyy. Jotain semmosta, et huomaa, et toi teki jotain, mitä ei oo aikaisemmin tehny. Et se on oikeesti yrittäny. Aina välillä huomaa, aina vähitellen ihmiset sit tulee mukaan. Et hei tää on oikeesti ihan hauskaa. (8) Mun mielestä siinä ainaki näky se mejän oman käden jälki. Siin oli enimmäkseen sitä. Se oli tosi hieno.

(8) No jotku valitsee ihan se takia, et ne käy kaikenlaist tommost näyttelimest. Jotku taas valitsee sen sen takia, et ne ajattelee, et siel on hirveen helppoo. Et siel tunneil ei tarvi tehä mitään. (6) En mä nyt usko, että ylenpalttisesti. Ehkä yks kurssi voi olla kaikille pakollinen. Se ainaki antais enemmän valmistautuneisuutta kaikkeen tämmöseen esiintymistaitoihin. Eikä sen tarviis olla hirveen vaativaa ekalla kurssilla. Ois sillai just et uskaltaa esiintyä. Koska kyl semmosta tarvii myöhemässä elämässä vähän kaikkialla. (7) Ehkä se ei oo niin kauheen suosittu loppujen lopuks. Mä oon ite aina ajatellu, et se on kauheen suosittu, ku mä ite tykkään ihan kauheesti kaikest tommost. Ei sitä tiä, ei sitä osaa ajatella sillai. Jotku on ollu, et ei vois vähempää kiinnostaa, et ne ei yhtään haluu mennä tom-moseen.

(5) Mun mielestä siinä oppii myös sosiaalisuutta. Siinä on koko ajan ihmisten kanssa tekemisissä, ku on niitä ryhmäjuttuja. Tosi hyödyllistä, muutenkii jokapäiväisessä elämässä tarvii semmosta, et on sosiaalinen ihmisten kans. Mun mielest on mukavaa toimii tollasessa isossa porukassa. Me tunnettii toisemme kaikki aika hyvin, vaikka ei nyt kasiluokkalaisii hirveen hyvin. Ei sit tarvittu tutustumista enempää. Kyllähä se nyt sillai on, et jos jollakin toisella tunnilla on joku ryhmätyö, ni onha seki sellast sosiaalista, mut se on sit näitä tavallisia. Ja kauheen tuttuja ihmisiä, se on ihan erilaista. jos on hirveen tuttuja ihmisiä. (4) Onhan toi aika paljon mukavampaa, kun saa itse liikkua, ei tarvii istua pulpetissa ja kuunnella, kun opettaja puhuu. (8) No Kallion mä laitoin ekaks. Mä haluaisin tottakai Kallioon, mut en mä oo niinkään varma, et pääsenks mä sinne. Mä laitoin Simonkylän toiseks ja siellähän on kans jotain ilmaisutaidon kursseja. Kyl mä sillai ajattelen, et Teatterikorkea ois tietysti vähän hieno juttu, et ois ihan kiva päästä Teatterikorkeaan. Jos pääsee Kallioon, ni siihenhän on hyvä tutustua, et onks se sit ihan oikeesti niin kauheesti semmost mitä mä haluaisin. En mä nyt sillai viel tiä, se on yks mahdollisuus.

9.9 Petteri

Petterin puheessa on jonkinlaista ristiriitaa. Toisaalta hän totesi, ettei tarvitse ilmaisutaitoa mihinkään, toisaalta hän sanoi tarvinneensa sitä jo koulussa. Hän tarkoittanee, että ei tarvitse näyttelimestä. Hän toteaa: *sehän nyt oli hienoo, et sai näytellä*. Mutta kuitenkin: *näyttelemään mä en oikeestaan oppinu. Musta vaan tun-*

tuu, et en mä osaa oikeen näytellä. Kuitenkin Petterin mielestä oli kiva kokee se, että sai näytellä. Ehkä tämä ristiriitaisuus liittyi esiintymispelkoon, asiaan, jota hän ei pystynyt itselleen selittämään. Voi olla, että hän oli kokenut yhtäläisyyttä jatkokurssin ”tutkimusmatkan” Lassin kohtaloon. *Mua rupee aina pelottaan ihmisjoukon edessä*, tämä tunne tuli siitä huolimatta, että kuulijat olivat kaikki tuttuja. Eikä hän löytänyt tälle tunteelle selitystä: *enkä mä tiedä minkä takii*. Hän oli kuitenkin kokenut kehitystä tapahtuneen. Esitelmien teossa hän sanoi kehittyneensä *ihan mielettömästi*. Ilmaisutaidon kurssin jälkeen esitelmien pitäminen luonnistui hänen mielestään paremmin.

Petterin lähtökohta ilmaisutaidon opiskeluun, hänen omien sanojensa mukaan, oli Mariin verrattuna toinen ääripää. Petteri sanoi tulleen kurssille siksi, että ei joutuisi suorittamaan mitään muutakaan kurssia. Mahdollista on myöskin, että Petteri oli lähtenyt hakemaan apua esiintymispelkoonsa. Apua hän jossain määrin myös koki saaneensa. Petterin puheesta päätellen, että ongelma ei kuitenkaan ole kokonaan ratkennut.

Petteri: (3) En mä tiedä, mitä mä ajattelen. Onhan se ihan hauskaa. (1) Se oli lähinä, että sai sen kurssin, että ei tarvinnu mitään muuta kurssia suorittaa. (8) En mä usko, että mä tuun sitä mihinkään tarvitsemaan ainakaan töissä. Onhan se tietysti hyvä, mutta en mä usko. (5) Kyllähän siit oppi. (1) Enhän mä tienny mitään oikeestaan. Se vastas aika paljo käsityksii, mitä mulla oli ilmaisutaidosta, että se on näyttelemistä. Mutta näyttelämään mä en ole oikeestaan oppinu. Must vaan tuntuu, et en mä oikein osaa näytellä. Ei musta ainakaan näyttelijää tuu koskaan. En mä usko, et mä tuun ainakaan sitä tarvitsemaan. (8) Kai vähän joka työssä tarvii, mutta en mä usko, et niin paljo ainakaan. Must vähä tuntuu, et se menee tonne ATK:n puolelle, mut en mä tarkkaan tiedä. Onhan niit tarvinnu jo täälläki koulussa äidinkielen tunnilla esitelmissä ja tollasissa. Niissäki kehitty ihan mielettömästi. Mä olin ihan tuppisuu, ku mä tein ensimmäisen esitelmän seiskalla ja nyt ne rupee sujumaan jo. Paremmiin se nyt luonnistuu, ku on käynny ilmaisutaidon kurssin. *Mua rupee aina pelottaan ihmisjoukon edessä*, ku joutuu yksin jotain selittää. Vaik nehän on kaikki ihan tuttuja. Kaikki on ihan tuttuja, mut en mä tiedä minkä takii. On kai aina parempaa suuntaan, kun menee tommoselle kurssille, jos siis jaksaa tehdä töitä. (4) Onhan siel välil sellasii päiviä ettei oikein jaksaa kukaan, välil sellasii, et tehään oikeen kunnolla. Iltapäivä on aina vähän sellanen ettei oikein jaksaa, mut kyl ne aina menee. (7) Onhan sil korkee maine, et se on kivaa, ku mennään tekemään näytelmää ja tollast. (8) Sehän vähän oikeestaan vaatii, et se on erilaista. Sehän nyt oli tietysti hienoo, et sai näytellä. Se oli kivaa kokee. Mun mielest eniten negatiivist oli, kun ihmiset ei jaksanu tehdä töitä. (8) Kyllä siel tehtiin töitä ja sit jos ei tehty ni tehtiin vähän vähemmän.

9.10 Kati

Katin suhtautuminen vaikuttaa kiihkottoman positiiviselta. Hän analysoi ilmaisutaidon opetusta monesta näkökulmasta. Hän ottaa esille asioita, joista muut eivät puhu, mutta jotka ovat olleet näkyvissä päiväkirjojen lehdillä. Hän arvelee ilmaisutaidon opetuksella olevan myönteistä siirtovaikutusta muuhun opetukseen. Tämä ilmenee hänen mukaansa paitsi esitelmien pidossa myös parempana asennoitumisena muihin aineisiin. Jos olisin ollut riittävän valpas haastattelijana, olisin ehkä jatkokysymyksellä saanut selville, mitä hän tällä *pystyt suhtautumaan muihinkin aineisiin paremmin* tarkoittaa. Hän jatkaa, että pystyy tuomaan ajatuksensa esiin paremmin. Tämä saattaa tarkoittaa, että osallistuminen muidenkin aineiden tunnilla lisääntyy. Kysymys voi olla myös jostain muusta.

Hän puhuu empatian kokemisen mahdollisuudesta, joka syntyy hänen nähdäkseen eri roolien kokeilemisen kautta. Hän liittää empatian kokemisen roolien tekemiseen, ei katselutilanteeseen. Kati puhuu myös paradoksaalisesti vapaudesta ja kurista: *se on sellasta vapaata. Mut siel täytyy olla sillee kuri*. Muun muassa tämä vapauden ja kurin yhtäaikainen läsnäolo tekee ilmaisutaidosta erilaista. Ajatus tulee esiin myös joidenkin muiden oppilaiden puheessa. Katin mielestä ilmaisutaidosta voisi olla hyötyä sosiaalisissa ammateissa. Luontevan ja vakuuttavan puhumisen ja esiintymisen kautta hän arvelee syntyvän enemmän kontakteja toisiin ihmisiin.

Kati: (3) Mun mielest se on aika mielenkiintoinen aine. Et ihan positiivisesti. Kaikki kokemukset suunnilleen, mitä meil nyt on ollu muitaki näytelmiä koulussa, ni ne on ollu aina sillee mukavii ja kiva työstää. (5) Periaattees sillee ei tietä ehkä kartu, mut ehkä oppii itte ilmaseen ja oleen rohkeempi. Toi niinku kuvastuu muihin aineisiin paremmin, et ku sul on joku esitelmä, ni sä seisot siel luokan edessä paremmin. Ja pystyt asennoitumaan muihinki aineisiin paremmin. Kylhä sillee pystyy itseensä tuomaan – paremmin esille ajatuksensa. Toisaalt pystyy, et ku tos nyt esitetään kaikkii rooleja, niinku muiden ihmisten rooleja. Sit pystyy jotenki [kokemaan] empatiaaki. (2) Riippuu miten sitä ajattelee. Koska se on kiinnostanu mua aina. Se on tosi mielenkiintoista. Mun piti hakee ilmaisutaidon lukioonki, mut sit mul on niin paljon kaikkee muuta, et en mä voi ku se vie niin paljon aikaa. (7) Ei se mun mielest sovi pakolliseks aineeks, koska sit sinne tulee sellasii ihmisii, jotka ei todella halua. Eikä oo sellast ilmapiirii et todella halutaan tehdä. Et pitää olla vapaaehtoisella pohjalla, et sit on enemmän motiivii niil, jotka siel on. (7) On sil hyvä maine. Kyl mä uskon, et aika monetki halua valita sitä. Mitä nyt on kuullu. Mun pikkusisko on seitsemännellä, se tekee nyt valintoja. Aika monet niitten kaverit on sillee, et ehdottomasti halua ottaa ilmaisutaitoo. Ne on katto-

nu kaikkii niit näytelmii, mitä meil on ollu ja sit kiinnostunu. En mä tiedä mistä syystä, mut on. (4) Onhan se erilaista, et ku se on sellasta vapaata. Mut siel täytyy olla sillee kuri, et se on aika erilaista. (6) Ei ehkä pakollinen, mut kyl ehkä äidin kielen opetukses esimerkiks voi olla enemmän tän tyyppistä. Et ois sitä itseilmaisuutta enemmän. (8) Eihän siit oo hyöty, jos sä vaan kahlaat sen kurssin läpi. Mut jos sit rupee aatteleen ja hyödyntään myöhemmin. Aika paljon just sosiaaliin ammatteihin. Ehkä enemmän kontakteihin ihmisiin, jos pystyy puhuuun luontevasti ja vakuuttavasti ja esiintyy.

9.11 Ruut

Ruutin esille tuoma ujous tuntuu olevan sosiaalista arkuutta, ei niinkään esiintymispelkoa. Ehkä juuri ujouden voittaminen voi heijastua myös muille tunneille. Ruut oli tullut ilmaisutaidon kurssille hakemaan lisää rohkeutta, jota hän koki myös saaneensa. Samoin hän oli havainnut käyneen myös muille ryhmässä. Ruutin mukaan ujous estää myös valitsemasta ilmaisutaitoa valinnaisaineeksi. Hän arveli, että jos jotakin saman tyyppistä olisi pakollisena aineena, myös ne, jotka eivät nyt uskaltaudu ilmaisutaidon opetukseen, voisivat tällaisesta opetuksesta hyötyä.

Ruut näyttää pitävän ujoutta yleisenä ongelmana. Saattaa olla, että hän yleistää oman ongelmansa koskemaan myös muita. En kuitenkaan epäile, etteikö ilmaisutaidon ryhmissä olisi ollut myös muita sosiaalisesti arkoja. Eritellessään viestintäarkuuden käsitettä Jukka-Pekka Puro (1996) ottaa esille Mc Croskyn tavan tarkastella viestintäarkuutta. Kyseessä voi olla kaksi eri arkuustyyppiä. Piirretyypisellä viestintäarkuudella (*traitlike communication apprehension*) tarkoitetaan sitä, että usein viestintäarkuus on ihmisen persoonallisuuteen kuuluva asia, jotkut ovat luonteeltaan toisia arempia. Tilannekohtainen viestintäarkuus (*situational communication apprehension*) on tietynlaisten tilanteiden esiin nostamaa viestintäarkuutta. Tilanteiden muodollisuus, jännittänyt ilmapiiri tai läsnäolijoiden korkea asema voivat esimerkiksi vaikuttaa viestintäarkuutta lisäävästi. (Puro 1996. 92–93)

Ruut: (2) No mä olin ujo ja vähän sellanen. Mä halusin, vähän sillee, miten mä se nyt sanosin, et mä uskallan enemmän. Oli se ihan hauskaa ja saihan siinä kokeilakin jotain uutta. (5) Nyt mä kyl pystyn ilmaseen itteeni paremmin. Uskallan enemmän ja sellasta. Silloi ku mä olin ensimmäisellä kurssilla, ni silloi oli joitaki tuttuja. Toisella kurssilla oli samoja. Ne oli aluks hirveen ujoja, kyl ne siitä rohkeni ja pysty tekeen paremmin. (6) Voishan sitä vähän edes olla, kun kaikki on niin ujoja et ei ne tule. Pitäis just olla jotain sama tyyppistä.

9.12 Juuso

Juuson käsitystä siitä, että ilmaisutaitoa pitäisi olla kaikkialla, missä sitä vaan pystytään järjestämään, on helppo ymmärtää hänen oman kokemuksensa pohjalta. Hän toteaa yksinkertaisesti: *Pääsin esiintymiskammosta eroon*. Tällainen kokemus on varmasti tuntunut hyvin vapauttavalta. Juuso haluaisi, että samanlainen mahdollisuus suotaisiin myös muille. Pakolliseksi aineeksi hän ei sitä kuitenkaan suosittelle, mutta vaihtoehtona se on hyvä ja *tosi hyödyllinen*. Hän on kursien jälkeen kiinnostunut ilmaisutaidosta siinä määrin, että olisi ollut valmis menemään ilmaisutaitoon erikoistuneeseen lukioon, jos olisi sinne päässyt.

Juuso puhuu myös alun rauhattomuudesta, ja toteaa oppilaiden motivaation vähän ajan päästä lisääntyneen. Vaikka hän ilmaisee asian eri tavoin, hän mielestään puhuu samasta asiasta kuin monet muut. Toiminnan ollessa erilaista ja tietyllä tavalla vapaampaa, tulee ensin oppia uudenlainen toimintatapa, vasta sitten tuloksia alkaa näkyä. Juuso on saanut tietonsa kurssin esitteestä, eikä hänellä ollut juuri minäänlaista käsitystä ilmaisutaidosta ennen kurssia. Yleinen tietämättömyys ilmaisutaidosta oppiaineena oli esillä oppilaiden kirjoituksissa ja puheessa.

Juuso: (2) En mä oikeestaan tiedä. Se vaan tuntu kiinnostavalta. Se oli tosi hyvä valinta. Se on hauskaa. (5) Siinä oppii tämmösiä hyviä asioita, miten pystyy ilmaseen itseensä paremmin. Pääsin esiintymiskammosta eroon. (3) Mitä se ois, en mä pysty sitä oikein selittään. Nää ilmeet ja miten pystyy esittäään vaikka et kantaa jotain. Jotain juttui, jota ei oo ennen huomannukaan. (6) Musta tuntuu, et koska kaikki ei vaan tykkää tommostesta esiintymisestä ja muusta, et ei vaan kiinnosta. Ei sit pitäis olla. Voihan siit olla, et just uskaltaa tehdä enemmän. (1) Mulla ei oikeestaan ollut mitään käsitystä ku mä menin sille ykköskurssille. Mä vaan ajattelin, et mä kokeilen mimmost se on. Mä luin siitä valinnais- siitä mikä me saatiin, mis on kaikki kuvattu. Ajattelin, et tota ois kiva kokeilla. (7) Ne ajattelee, et se on ihan semmosta pelle touhuu, ku jotain makaronii esitetään. On se osittain, mut siin on kuitenkin aina kaikkes tarkoitus, vaik tuntuuki hölmöltä. (8) Olin menossa tonne Kallion luki-oon, ei ollu vaan tarpeeks suosituksii. Muuten oisin menny. (4) Se on ihan hyvä juttu, et on tommonen vaihtoehto. Se on tosi kiinnostava. Miten sen nyt sanois, hyvä aine. Poikkeehan se tietenkä, koska sehän on ihan erilaista. Ei oo mitään täämäsi konkreettisii juttuja, mitä pitäis opetella. (8) Kyl siel välillä oltiin aika rauhattomia, vipellettiin vähän miten sattu. Mut sit ku vähän aikaa ykköskurssilla oltiin oltu, ni kyl motivaatiota alko tuelen kaikille. Sekin on ihan yksilöstä kiinni, miten jaksaa yrittää. (8) Sitähän pitäis [olla] missä vaan pystyy järjestämään, koska se on niin tosi hyödyllinen.

9.13 Haastattelumenetelmän arviointia

Haastattelutilanteet olivat luontevia keskustelutilanteita. Tunsimme toisemme kahden kurssin ajalta ja oppilaat uskalsivat puhua henkilökohtaisistakin asioista. Haastattelukeskusteluissa tuli esiin aiheita, joista oppilaat eivät päiväkirjoissaan olleet kirjoittaneet. Lisäksi ne antoivat uusia merkityksiä päiväkirja-aineiston sisältämälle teemoille. Syrjäläinen toteaa, että etnografisessa tutkimuksessa tutkijan oma aktiivisuus ja läheisyys tutkittavien kanssa on välttämätöntä. Tämä mahdollistaa riittävän ja totuudellisen informaation saamisen. (Syrjäläinen 1994, 102) Tässä tutkimuksessa tilanne oli samankaltainen. Oppilaat olivat haastateltavina hyvin erilaisia. Toiset kertoivat monisanaisesti ja vuolaasti kokemuksistaan, toiset vastailivat lyhyesti eivätkä oma-aloitteisesti laajentaneet kertomustaan kysymyksen ulkopuolelle. Syrjäläisen (1994, 86) mukaan on hyväksyttävä tosiasia, että toiset haastateltavat puhuvat paljon ja jopa ”asian vierestä” ja toiset taas eivät saa sanotuksi mitään.

Yksi kysymysteemoista olisi kaivannut tarkempaa harkintaa: Tukisiko ilmaisu-taitoa opettaa kaikille oppilaille? Siinä muodossa, jonka tämä kysymys sai, sitä voi pitää johdattelevana. Vastauksista kuitenkin näkyy, etteivät oppilaat ole tulleet johdatelluiksi. He ovat jokseenkin yksimielisesti olleet sitä mieltä, että ilmaisutaidon pitäisi säilyä valinnaisena, joskin voisi olla hyvä, että kaikki saisivat opiskella sitä yhden kurssin verran. He nähtävästi eivät ole reagoineet kysymyksen muotoon. He pikemminkin näyttävät reagoineen siihen mielikuvaan, joka syntyy ajatuksesta, että ilmaisutaidon kurssilla olisi niitä, jotka eivät halua siellä olla.

Mielikuva liittyy siihen ajatukseen, joka näkyy hyvin vahvasti vastauksissa; silloin kun kaikki ovat *täysillä* mukana toiminta onnistuu ja siitä syntyy vahva kokemus. Näitä vahvoja kokemuksia oppilaat ilmaisutaidon tunnilla haluavat saada. Jos joukossa on sellaisia oppilaita, jotka eivät lähde tosissaan mukaan, vahvoja kokemuksia on vaikeampi tavoittaa. Tämä ajatus näyttää olleen niin hallitseva, että se on peittänyt alleen kysymyksen johdattelevan muodon.

Arvelen haastattelujen juuri monologimuotoon kirjoitettuna antavan lukijalle kuvan oppilaiden erilaisuudesta ja heidän erilaisesta suhtautumisestaan ilmaisutaidon opiskeluun sekä ilmaisutaidon opiskeluun sisältyvästä kokemusten kirjosta.

IV OSA

TUTKIMUKSEN SISÄLLÖLLISTÄ JA
MENETELMÄLLISTÄ POHDINTAA

10 Pohdinta

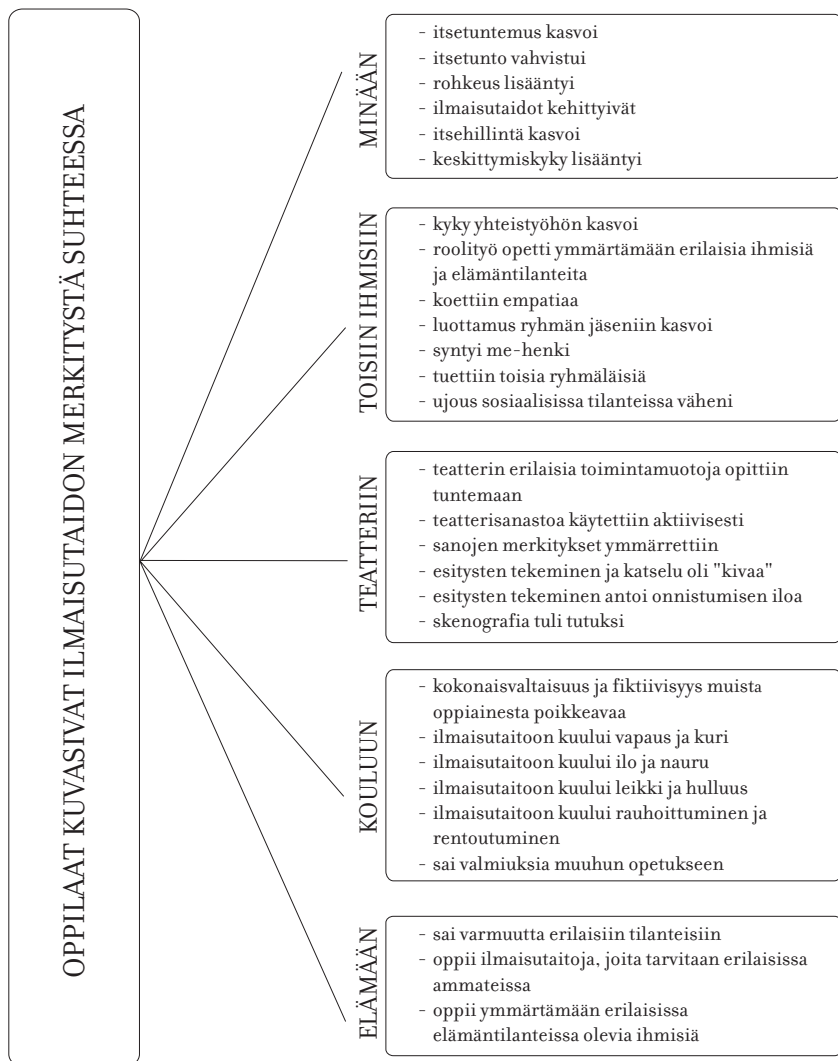
10.1 Yhteenvedo tutkimustuloksista

Olen tutkinut ilmaisutaidon opiskelua peruskoulun seitsemännellä, kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Ilmaisutaito tutkimissani ryhmissä oli sekä osallistavan että esittävän teatterin opiskelua. Tarkoituksenani oli kuvata ilmaisutaitoa oppiaineena ja oppilaiden päiväkirjojen ja haastattelujen kautta päästä heidän ilmaisutaidon tunneilla saamiensa kokemusten syvempään ymmärtämiseen. Pidin tarpeellisena olla mukana ilmaisutaidon tunneilla saavuttaakseni oppilaiden luottamuksen, tunteakseni sen kontekstin, josta kokemukset nousevat, ja voidakseni paremmin ymmärtää heidän kirjoituksiaan ja puheitaan. Arvelin oppilaiden kokemusten ja kokemuksilleen antamiensa merkitysten välittyvän heidän puheidensa ja kirjoitustensa kautta. Päiväkirjojen merkinnät on kirjoitettu tutkijalle ja haastatteluissa oppilaat ovat vastanneet tutkijan kysymyksiin. Nämä tutkimusolosuhteet ovat luonnollisesti vaikuttaneet siihen, mitä ja miten oppilaat ovat puhuneet ja kirjoittaneet.

Päiväkirja-aineistosta nostin esiin niistä löytämäni teemat. Haastatteluja tarkastelin antamalla oppilaiden kertoa omasta suhteestaan ilmaisutaitoon ja käsitkystänsä ilmaisutaidosta oppiaineena. Keskeisesti etsin vastausta kysymykseen mitä oppilaat ilmaisutaidon tuntien kokemuksistaan kertoivat. Päämääränä oli lopulta luoda tutkimusaiheesta ehyempi kuva ja päästä aiheen syvempään ymmärtämiseen (Tesch 1990, 97). Oppilaiden oppimiskokemusten tarkastelu voi antaa vihjeitä oppiaineen kehittämiseen sekä tarvittavaa tietoa oppiaineen arvon ja merkityksen pohdintaan. Raimo Silkelä toteaa kirjoittaessaan merkittävistä oppimiskokemuksista, että maailma tulee ihmiseen merkityksinä ja merkitykset muodostavat sen maailman, joka ihmisellä on.

Kun ihminen kokee jotain, sillä on myös tietty merkityksellisyytensä. Mikään ei ole yhdentekevää, vaan kaikki asiat ja kokemukset asettuvat merkityksellisyytensä mukaan ihmisen maailmaan... Merkitykselliset oppimiskokemukset ovat merkityksellisyyden tihentymiä tai tilanteita kokemusten jatkuvassa virrassa ja antavat yhden vastauksen kysymykseen, mitä on olla ihminen ja miten olemme tulleet sellaisiksi kuin olemme. (Sikkelä 2001, 19)

Oppilaat ovat kirjoituksissaan ja puheessaan kuvanneet ilmaisutaidon merkitystä ja vaikutusta suhteessa siihen, miten se on vaikuttanut heidän käsitykseensä ja suhtautumiseensa omaan itseensä, toisiin ihmisiin, teatteriin, kouluun sekä elämään yleensä.



Kaavio 3. Ilmaisutaidon merkitys suhteessa minään, toisiin ihmisiin, teatteriin, kouluun ja elämään yleensä.

10.2 Suhde omaan minään

Ilmaisutaidon opiskeluun kuului reflektio ja itsereflektio. Toimintaa pohdittiin sekä koko ryhmä yhdessä, pienryhmissä parin kanssa ja myös kukin oppilas itseksensä. Oppilaat pohtivat koko ryhmän toimintaa, mutta myös omaa toimintaansa ja itseään. Se, että nämä ryhmät osallistuivat tutkimukseen lisäsi reflektointia, mutta reflektio ja itsereflektio kuuluu muutenkin oleellisena osana tähän toimintaan.

Ilmaisutaidon tunneilla, sekä peruskursseilla että jatkokurssilla, työskenneltiin sillä tavoin ja sellaista asioiden parissa, että oppilaiden oli mahdollisuus ”peilata” itseään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena olentona. Muun muassa erilaisissa rooleissa olo auttoi tarkastelemaan omaa itseä ja omia mahdollisuuksia. Päiväkirjoissa ja haastatteluissa nuoret puhuivat itsetuntemuksen kasvusta. Joku esimerkiksi sanoo luulleensa, että toiset pitävät häntä tyhmänä, mutta ilmaisutaidon tunnilla hän oli huomannut, että näin ei olekaan. Nuoret puhuivat paljon rohkeuden lisääntymisestä. Itsetuntemuksen kasvun myötä ovat myös itseluottamus ja rohkeus lisääntyneet.

Rohkeuden kasvaminen nousi esiin vahvana teemana. Oppilaat kuvasivat itsetuntemuksensa lisääntyneen ja pelon vähentyneen samalla. Useiden kuvausten mukaan esiintymisjännitys väheni vähitellen kurssin aikana. Monen oppilaan kohdalla kyseessä näytti olleen yleinen sosiaalinen arkuus. Jotkut oppilaista nimesivät tunteen ujoudeksi. Se, ettei työskentelyyn osallistuttu *täysillä*, johtui usein juuri ujoudesta tai pelosta. Näin näytti olevan joskus silloinkin, kun oppilaan käytös oli ”rehvakasta”. Keltikangas-Järvinen (1998, 48) toteaaakin, että eräs itsetunnon suojamekanismi niissä tilanteissa, joissa ihminen tuntee itsensä epävarmaksi, on korostuneen itsevarma käyttäytyminen. Osa oppilaista suojautui varsinkin kurssin alussa ”ei-vois-vähempää-kiinnostaa” -puolustusmekanismin taakse. Silloin, kun ei yritä tosissaan, ei menetä kasvojaan, jos ei onnistu. Rohkeuden kasvamisesta puhuvat sekä tytöt että pojat. Osa oppilaista halusi jatkaa ilmaisutaidon opiskelua saadakseen vielä enemmän rohkeutta. Jatkokurssin lopussa haastatelluista nuorista yksi kertoo päässeensä esiintymiskammosta. Kaikkien kohdalla kehitys ei ole vienyt näin pitkälle.

Monelle oppilaalle ilmaisutaidon tunninit olivat itsekurin ja itsehillinnän opetteluun paikka. Oppilaat myös halusivat kaikkien työskentelevän ilmaisutaidon tunneilla keskittyneesti. Vain silloin toiminta tuntui olevan kaikille antoisaa ja palkitsevaa. Tämä oli monelle oppilaalle oman työskentelyn tarkastelun paikka. Oppilaat alkoivat vaatia itseltään parempaa paneutumista tehtäviin, ja monet puhuivat itsehillin-

nän ja itsekurin kehittymisestä. He ovat arvioineet omaa toimintaansa ja kehitystään tässä suhteessa. Monet puhuivat myös keskittymisestä ja eläytymisestä.

Eri toimintamuodot ilmaisutaidon tunnilla vaativat ja samalla opettivat keskittymisen taitoa. Keskittymistä tarvittiin monenlaisissa toimintamuodoissa ja sitä taitoa teatteri- ja draamaopetuksessa harjoitellaankin toistuvasti. Monissa toiminnoissa keskittymisen herpaantuminen ”pudottaa” tilanteesta eikä oppilas enää tiedä, missä muu ryhmä on menossa. Näissä tilanteissa ei pärjää näyttämällä keskittymistä, on todella keskityttävä. Oppilaat kirjoittivat oppivansa keskittymään yhä paremmin ja paremmin. Ainakin osa oppilaista erotti, milloin keskittyminen oli kunnollista ja milloin heikkoa. Silloin, kun kaikki pystyivät ja uskalsivat olla tosissaan, oli toiminta oppilaiden mielestä parhaimmillaan. Kohti tällaisia ilmaisutaidon opiskelun kokemuksia he näyttivät pyrkivän.

10.3 Suhtautuminen toisiin ihmisiin

Teatteri ja draama ovat taidemuotoja, joissa toimitaan yhdessä toisten kanssa. Kyse on kollektiivisista prosesseista. Yhteisestä tekemisestä ja yhdessä kokeemisesta. Sosiaaliset taidot ja niiden kasvaminen oli aihekokonaisuus, josta oppilaat kirjoittivat paljon. Fyysinen tekeminen ja osallistuminen sekä yhteiseen tulokseen pyrkiminen näyttivät ilmaisutaidon tunneilla olleen syitä sosiaalisten taitojen välttämättömyyteen ja kehittymiseen. Oppilaat kirjoittivat siitä, miten he oppivat kurssin edetessä työskentelemään erilaisissa ryhmissä, ja eri ihmisten kanssa työskentelyn mukavuudesta.

Oppilaat ovat kokeneet, että siinä ilmaisutaidon ryhmässä, jossa he ovat olleet, on ollut hyvä toimia. Ryhmiin syntyi me-henki. Näin tapahtui kaikissa tutkimuksessa mukana olleessa kuudessa ryhmässä. Ilmaisutaidon tunneilla toimittiin harvemmin yksin kuin erikokoisissa ryhmissä. Oppilaat kokivat hyvänä sen, että jouduivat kaiken aikaa toimimaan erilaisissa kokoonpanoissa. Jotkut olivat valinneet ilmaisutaidon, koska parhaat kaveritkin valitsivat sen. Kuitenkin jonkun ajan kuluttua kirjoituksista näkyi, ettei enää ollut väliä kenen kanssa tunnilla työskenteli. Peruskurssilla joidenkin oppilaiden päiväkirjoissa on nähtävissä aluksi vaikeutta toimia yhdessä eri sukupuolta olevien kanssa. Kun kurssia oli vähän aikaa käyty, sekaryhmiin oli totuttu. Osa oppilaista olisi halunnut samaistua ilmaisutaidon tuntien ulkopuolellakin juuri ilmaisutaidon ryhmään. Päiväkirjoissa näkyi harvoin negatiivisia kommentteja ryhmistä tai pareista. Joku oppilas kirjoit-

ti, miten oli kokenut toisten oppilaiden tukeneen häntä.

Oppilaat huomasivat, että vain ”pelin sääntöjä” noudattaen toiminta oli itselle ja muille merkityksellistä ja palkitsevaa. Monelle tämä oli kasvun paikka, ja usein sama oppilas kirjoitti asiasta toistuvasti. Sovittujen sääntöjen noudattamattomuudesta joutui kärsimään oppilas itse tai se pienryhmä, johon hän kuului tai koko ilmaisutaidon ryhmä. Tällaisessa tilanteessa ryhmäkuri toimi itsehillinnän opettajana. Näissä taidoissa oppilaat olivat eri tasolla. Vaikka ”säännöistä” sovit- tiin yhdessä, osa oppilaista ei pystynyt niitä aina noudattamaan.

Sosiaalisten sääntöjen oppiminen näyttäisi kytkeytyvän leikkimiseen, leikeis- sä opittaviin yhteispelinsääntöihin sekä sosiaaliseen herkkyyteen ja sensitiivi- syyteen. Kysymys oli yhteiselistä ja yhteisen tuloksen saavuttamisesta. Oli ope- teltava ajattelemaan myös muita ja toiminnan kokonaisuutta. Itsekuri näytti niin ikään liittyvän sosiaaliin taitoihin ja tilanteiden oivaltamiseen. Osa ilmaisut- aidon tuntien toiminnasta voi verrata seremonioihin tai riitteihin. Niillä on kyky yhdistää ihmisiä. Yhteenkuuluvuuden tunteita saivat aikaan myös yhteiset tehtä- vät, jotka oli saatava suoritetuiksi.

Oppilaat kirjoittivat myös kokemuksistaan erilaisten ihmisten rooleissa ja tunteista, joita he kokivat joko roolissa ollessaan tai muiden esityksiä katsoes- saan. Kysymys oli empatiakokemuksista ja empatiakyvyn kasvamisesta. Empatia- kyvyn kehittämisestä kertovat monet kirjoitukset. Roolin otto ja eläytyminen toisen asemaan tai erilaisten kohtaloiden katseleminen on laittanut oppilaat pohtimaan, miltä jostakin toisesta ihmisestä tuntuu. Erilaisissa rooleissa olo ja toisten esittämien tilanteiden katselu näytti lisäävän kykyä asettua toisen ihmi- sen asemaan ja kokea empatiaa. Oppilaiden päiväkirjoista käy selväksi, että täl- laisia tuntemuksia on koettu. Empatia on myötäelämistä ja ymmärtämistä, jossa hetkellisesti samaistutaan toisen ihmisen kokemukseen. Hetkellisesti raja mi- nän ja toisen välillä höltyy kuroutuakseen kokemuksen jälkeen taas kiinni. Em- patiaa on verrattu taiteilijan luovaan kokemukseen ja taiteen tekemiseen. Saat- taan olla, että vaikutus on mielenkiintoisella tavalla kahden suuntainen: taiteen tekemiseen ehkä tarvitaan empatian kykyä, ja taiteen avulla voidaan oppia empa- tiaa. Toisen ihmisen näkökulmasta maailma näyttää erialiselta.

10.4 Suhde teatteriin

Näyttelemine ja esiintyminen yleensäkin olivat aihepiirejä, joista luonnollisesti ilmaisutaidon yhteydessä kirjoitettiin. Niihin liitettiin myös runsaasti erilaisia merkityksiä. Esiintymisen oli vahva kokemus, joka sekä kiehtoi että pelotti. Roolissa toimiminen, oli sitten kysymyksessä prosessidraama, improvisaatio tai näytelmä, oli oppilaista mukavaa. *Näyttelemine on kivaa!* Esityksen valmistaminen ja isolle yleisölle esiintyminen näyttäyty oppilaiden kirjoituksissa ja puheessa mieleenpainuneena kokemuksena. Näytelmän valmistusprosessiin sisältyi oppilaiden kirjoituksissa runsaasti positiivisia odotuksia. Esityksen valmistaminen oli suuri yhteinen ponnistus, jonka onnistunut loppuunsaattaminen näytti lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta, antoi aikaansaamiseen liittyvää mielihyvää ja kartutti itsetuntoa.

Teatteri- ja draamakasvatuksen ainutkertaisuus näyttäyty parhaimmillaan ehkä juuri roolityöskentelyssä. Näissä toiminnoissa ihmiselämää voidaan tarkastella ”laboratorio-olosuhteissa”, voidaan kokeilla eri rooleja ja eri tilanteissa toimimista olemalla kokonaisvaltaisesti läsnä, mutta fiktiivisessä todellisuudessa. Ilmaisutaidon tunnit olivat kuin erilaisten roolien ”sovitushuoneita”, oppilas voi kokeilla, miltä tuntuu olla joku muu kuin on. Voidaan tehdä myös ”vääriä” valintoja, joiden seuraukset ovat kohtalokkaita vain tässä fiktiivisessä maailmassa. Voidaan kokeilla, mitä jos tekisin näin, ja tutkia seurauksia. Tämän kokeilun kautta voidaan saada erilaisia ratkaisumahdollisuuksia myös todellisiin elämäntilanteisiin. Toisaalta tutkitaan todellisuutta ja sen merkityksiä, toisaalta mielikuvituksen maailma antaa mahdollisuuden siirtyä pois todellisuudesta fiktion. Luotu todellisuus voi näyttäytyä eri tilanteissa ja eri oppilaille hyvinkin erilaisena. Se voi olla pakopaikka ahdistavasta arkitodellisuudesta tai se voi näyttää ympäröivän maailman niin, että sitä ei voi paeta.

Oppilaita tuntui innostavan esityksen valmistaminen prosessidraaman ja improvisaatioiden kautta. Opettajan päiväkirjoista näkyi, että hänen mielestään esityksen materiaali tuli helposti oppilailta. Joku oppilas ihmettelee omassa päiväkirjassaan sitä, miten helposti improvisaatioista syntyy kohtauksia näytelmään. Esityksen synnyttäminen improvisaatioiden kautta oli oppilaille uutta. Osa heistä oli osallistunut produktiokurssiin, jossa esitys oli tehty valmiin tekstin pohjalta. Muutamien oppilaiden päiväkirjoista näkyi pettymys siitä, että on saanut vain pienen roolin. Oppilaat päättivät roolijaosta yhdessä opettajan kanssa.

Esiintyminen voi olla pelottavaa, mutta myös sellaista, johon osa oppilaista tun-

tee vahvaa vetoa. Kirjoitusten mukaan näyttää siltä, että nekin oppilaat, jotka kokiivat esiintymisen pelottavana, alkoivat vähitellen hallita esiintymistilanteita omissa ryhmissään. Erään oppilaan haastattelusta selviää, että hänelle esiintyminen koko koululle on ollut kielteinen kokemus. Oppilaiden kirjoituksissa näkyy, että esiintymiskykyä pidettiin yleisesti tarpeellisena taitona. Harvat kuitenkaan ajattelivat teatterin tekemistä ammattina. Esityksen tekeminen näytti olevan palkitseva kokemus, mutta joillekin myös pelottava. Siinä toimitaan yhdessä yhteisen päämäärän eteen ja oma aikaansaannos näytetään myös muille. Osa oppilaista kiinnosti skenografiaa. He ottivatkin vahvasti kantaa lavastukseen, puvustukseen, valoihin ja äänimaailmaan ja kirjoittivat näistä asioista myös päiväkirjoihinsa. Esitystä tehdessään oppilaat oppivat monia asioita teatteritaiteesta, mutta myös itsestään, muista ihmisistä ja maailmasta.

Oppilaiden kirjoituksista näkyi, että heistä näytteleminen oli innostavaa ja palkitsevaa. Tämä ei koskenut ainoastaan esitysten tekemistä vaan myös improvisaatioita. Improvisaatioissa oli oppilaiden mielestä järkeä ja niitä oli mukava tehdä. Oppilaat joutuivat jokaisessa improvisaatiotilanteessa jonkinlaisen ongelmanratkaisutilanteen eteen. Näitä ongelmia he ratkaisivat mielellään ja halusivat esittää ratkaisunsa myös muille.

Oppilaat tahtoivat tehdä esityksiä, mutta osa oppilaista ei jaksanut harjoitella erilaisia taitoja, joita yleisölle esiintymisessä tarvitaan, kuten laulamista, äänenkäyttöä tai fyysistä toimintaa näyttämöllä. Jonkinlainen paradoksi oli siis olemassa. Joukossa oli myös sellaisia oppilaita, jotka halusivat kehittyä esiintymiskyvyisään ja olivat oivaltaneet, että ennen esiintymistä tarvitaan *paljon harjoittelua*. Ilmaisutaidon tunneilla teatteritaide tuli tutummaksi. Konkreettisen tekemisen kautta oppilaat oppivat tuntemaan teatterin käsitteitä ja niiden tarkoituksia. Osalle ne olivat ehkä jo ennestään tuttuja. Oppilaat käyttivät teatterin sanastoja kirjoituksissaan ja puheessaan. Sanat ja käsitteet tulivat aktiiviseen käyttöön ja sanojen tarkoituksesta näytettiin olevan selvillä.

Kirjoituksista näkyy, että ilmaisutaidontunneilla nuoret oppivat kunnioittamaan toisten tekemistä ja antamaan toisille tekemisen rauhan. He oppivat myös nauttimaan toisten esitysten katselemisesta. Joissakin kirjoituksissa näkyi, että esityksen tekijöinä ja vastaanottajina oppilaat ovat saaneet vahvoja kokemuksia. Näyttää siltä, että näillä ilmaisutaidon tunneilla oppilaat saivat esteettisiä kokemuksia.

10.5 Suhde kouluun

Ilmaisutaito toi oppilaiden mielestä koulunkäyntiin iloa, rauhoittumista, rentoutumista ja vapautta, mutta myös työntekoa ja itsekuria. Oppilaat pitivät ilmaisutaitoa muusta opetuksesta poikkeavana. Ero liittyi toiminnan kokonaisvaltaisuuteen ja fyysisyyteen sekä siihen, että toiminta tapahtui osin fiktiivisessä maailmassa. Ilmaisutaidon tunteja ei myöskään pidetty luokassa vaan auditorion näyttämöllä, jossa ei ollut pulpetteja. Deweyn yksi keskeisistä kasvatusajatuksista on juuri saada oppilaat toimimaan myös fyysisesti ja pois kiemurtelemasta ahtaista pulpeteista. Kaarlo Laine sanoo kirjoituksessaan nuorten oppimiskokemuksista ja oppimistiloista luokkahuoneen olevan lähes poikkeuksetta oppitunnin ympäristö. *Pulpetti on oppilaan kiintopiste, joka kutsuu puoleensa ja määrää yksilön havaintopaikan.* Hän toteaa, että tämä paikan ottaminen on osa refleктоimatonta toimintaa, mutta hän kysyy myös, onko tässä toiminnassa tietynlaista oman ruumiin unohtamista, sopeutumista tai pakon sisäistymistä. (Laine 2001, 119–120)

Vapauden kokemus liittyi jo ulkoisiin puitteisiin, mutta oppilaiden kirjoituksissa oli monia muitakin asioita, jotka antoivat kuvan oppilaiden vapauden kokemuksesta. Useat oppilaat sanoivat ilmaisutaidon opiskelusta ”sen olevan jotenkin vapaampaa”. Tähän kokemukseen näytti yhdistyvän kaksi oppilaiden kirjoituksista esiin nostamaani teemaa: rauhoittuminen ja rentoutuminen sekä ilo, hauskuus ja hulluus. Nauru sekä hauskuus ja oppilaiden kokema hulluus näyttivät vapauttavan, samoin rauhoittumiseen ja rentoutumiseen liittyi selvästi vapautumisen tunteita.

Ilmaisutaidon tunneilla naurettiin paljon. Oppilaat kirjoittavat oppimisen ilosta ja riemusta, mutta tämä opiskelu oli myös hullua. Ilmaisutaidon tunneilla oppilaiden mukaan hulluteltiin. Joidenkin oppilaiden mielestä koeltiin myös sopivuuden rajoja. Monet oppilaat sanoivat ilmaisutaidon opiskelun olleen *kivaa*. Se oli *kivaa* monella tavalla. Oli hauskaa olla joku muu ja toimia eri tavoin kuin itse toimisi. Oli mukavaa käyttää mielikuvitusta ja luoda yhdessä tapahtumia ja uusia maailmoja, ja tutkia tällä tavoin ihmisen käyttäytymistä ja elämää. Oli hauskaa tehdä yhdessä, nauraa itselle ja muille. Oli kivaa, kun ei oltu pulpetissa ja sai toimia vapaammin. Oli kivaa, kun oli pystynyt johonkin sellaiseen, mitä ei ollut aikaisemmin rohjennut tehdä. Oli kivaa leikkiä, mutta tämä toiminta oli sammalla, kun se oli kivaa, myös hullua ja tyhmää. Hulluus saa nähdäkseni usein positii-visen sisällön, mutta joskus siihen kätkeytyy myös epäily. Murrosikäisestä tuntuu hullulta, kun ”leikitään kuin pienet lapset”. Hauskuus ja hulluus sekoittuivat. Välillä tuli epäily: onko tässä mitään järkeä? Samalla jotkut oppilaat kyllä totesi-

vat, että kaikella tekemisellä oli päämäärä ja merkitys.

Oppilaat kokivat ilmaisutaidon opiskelussa olevan jotakin rauhoittavaa. Rauhoittuminen yhdistyi pintapuolisesti katsottuna vain rentoutumisharjoituksiin, joita kaksois- ja kolmoistuntien aikana monesti tehtiin. Kuitenkin tähän kokemukseen näytti liittyvän muutakin. Oppilaiden kuvauksissa tuli esiin ilmaisutaidon tunnin rauhoittava tunnelma. Tämä ajatus sisältää mielenkiintoisen ristiriidan: ulkoisesti toiminta ilmaisutaidon tunnilla näytti usein vauhdikkaalta ja meluisalta. Ilmaisutaidon opiskeluun liittyi oppilaiden kirjoituksissa rentoutumista sekä fyysisesti että henkisesti. Työskentelytavat koettiin niin ikään rauhoittaviksi. Jotkut oppilaat kirjoittivat kokeneensa mielenrauhaa. Rauhoittumisesta kirjoittivat eri ryhmien oppilaat, myös niiden ryhmien, jotka osallistuessani tunneille, minusta näyttivät joskus levottomilta. Jotkut oppilaat ovat kokeneet ilmaisutaidon tunnit virkistävinä. Rauhoittuminen ja virkistyminen eivät näytä olevan toisiaan poissulkevia vaan pikemminkin liittyvän yhteen. Kirjoituksista kuvastui, että rauhoittuminen ja rentoutuminen ovat taitoja, joita oli opeteltava.

Työhön paneutuminen osoittautui päiväkirjoissa aihekokonaisuudeksi, johon liittyvistä asioista oppilaat kirjoittivat monella tavoin. Näyttää siltä, että oppilaiden oli opittava ilmaisutaidon tunneilla uudenlainen, muusta kouluopiskelusta poikkeava, työskentelykulttuuri, ennen kuin he pystyivät täysin ”heittäytymään” toimintaan. Sekä avoin tila että leikinomainen työskentely vaativat oppilasta asettamaan omia sisäisiä rajoja ja oppimaan yhteistyön tekemisen normeja. Toiminta, joka vaatii kaikkien sitoutumista sovittuihin sääntöihin ja keskittymistä kulloiseenkin tehtävään, on altista häiriöille. Ilmaisutaidon opiskelu ei onnistunut ilman työrauhaa. Oppilaat pitivät tärkeänä, että ilmaisutaidon tunneilla vallitsee hyvä työrauha. Vain silloin toiminta onnistuu ja on palkitsevaa.

Työrauhan säilyminen näytti olevan pääasiallinen syy monen oppilaan mieliteelle, ettei ilmaisutaidon opiskelu sovi kaikille. Oppilaat ilmaisivat haastateluissa huolensa siitä, että jos ilmaisutaidon tunnilla on sellaisia, jotka eivät ole asiasta motivoituneita, toiminta menee pilalle. Sen vuoksi oppilaiden mielestä ilmaisutaitoa pitää opiskella vain niiden, jotka sitä todella haluavat. Oppilaiden mukaan häiriöitä tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä aiheuttivat muutamat pojat. Asiasta kirjoittivat sekä tytöt että pojat, kuitenkin vain tytöt nimesivät juuri pojat häiriön lähteiksi. Näytti siltä, että ne oppilaat, joille keskittyminen ja sääntöjen noudattaminen tuotti vaikeuksia, aiheuttivat häiriöitä työskentelyyn. Kuitenkin myös näiden oppilaiden keskittymiskyky näytti paranevan, tosin heidän omista lähtökohdistaan, eivätkä he saavuttaneet samaa keskittymisen kykyä kuin

jotkut toiset oppilaat.

Jotkut oppilaat olivat mielestään saaneet ilmaisutaidosta valmiuksia myös muiden aineiden opiskeluun. Nämä taidot liittyivät ainakin sosiaalisten taitojen ja rohkeuden lisääntymiseen.

10.6 Suhde elämään yleensä

Oppilaat totesivat päiväkirjoissaan ja haastatteluissa, että ilmaisutaidon tunnilla oppii asioita, joita tarvitaan elämässä yleensä. Päiväkirjoissa oppilaat harvoin kirjoittivat ilmaisutaidon vaikutuksesta elämäänsä laajemmin, mutta haastatteluissa, pohtiessaan, mitä olivat ilmaisutaidosta oppineet, monet pohtivat ilmaisutaidon mahdollisia vaikutuksia myös aikuiselämäänsä. Ilmaisutaidosta saamistaan opeista monet näkivät hyötyvänsä tulevassa ammatissaan, vaikka haastatteluista vain yhdellä oli vakava pyrkimys teatteriammattiin. Vaikutus nähtiin lähinnä kasvaneina sosiaalisina taitoina ja parempana valmiutena esitelmien pitoon. Oppilaat totesivat, että taitoa ilmaista itseään tarvitaan erilaisissa ammateissa, joten heille olisi tulevaisuudessa hyötyä ilmaisutaidon opiskelusta. He kertoivat rohkeutensa kasvaneen ja arvelevat myös siksi selviytyvänsä paremmin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Varsinkin jatkokurssilla Lassi-projektin äärellä, oppilaat kirjoittivat oppineensa ymmärtämään paremmin erilaisia elämäntilanteita ja erilaisia ihmisiä. Prosessidraama ja teatteriesityksen tekeminen johti oppilaiden kirjoitusten mukaan juuri siihen, mihin tällä työskentelyllä, ainakin erään ajattelutavan mukaan, perimmiltään pyritään – maailman ilmiöiden pohdintaan ja parempaan ymmärtämiseen.

Oppilaiden päiväkirjoista tai haastattelusta ei tule esiin se, onko teatterilla tai taiteella erilainen suhde heidän elämäänsä ilmaisutaidon opiskelun jälkeen kuin sitä ennen. Kukaan ei kerro, että olisi alkanut harrastaa teatteria ilmaisutaidon opiskelun seurauksena. Moni kuitenkin sanoo haluavansa jatkaa ilmaisutaidon opiskelua.

10.7 Tutkimuksen luotettavuudesta

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu Perttulan (1995, 108) mukaan keskeisesti tutkimuksen lähtöoletusten ja tutkimusprosessin etenemisen yksi-

tyiskohtainen kuvaaminen ja reflektointi. Kuten tutkimukseni johdantoluvussa jo totean, olen hajauttanut luotettavuustarkastelun luontaisiin yhteyksiinsä: Käsitteellin tutkijan roolia luvuissa 1.8 ja 1.9 sekä 3.5 ja 3.6, metodologisia ratkaisuja luvuissa 3, 4, 5, 7, 8 ja 9, aineiston keruuta ja analyysia luvuissa 5, 8 ja 9 sekä käsitteenmäärittelyä ja sen ongelmia luvussa 2. Palaan vielä tarkastelemaan luotettavuuskysymyksiä.

Dewey toteaa, että filosofiaa on kreikkalaisten ajoista lähtien hallinnut ajattelu, että tiedon tehtävänä on paljastaa ennalta annettu todellisuus. Tutkimuksen tehtävä oli paljastaa todellisuus sinänsä, olevaisen sinänsä ja itsessään (1929/1999, 22). Todellisuus oli pysyvää, ennalta määrättyä, se piti vain paljastaa. Aidon tiedon ja todellisuuden välillä oli olemassa täydellinen vastaavuus (mt., 26). Tieto ja käytäntö erotettiin toisistaan. Dewey kritisoi antiikin filosofiaa juuri käytännön ja teorian erottamisesta. *Tiedon ja käytännön jatkuva ja tehokas vuorovaikutus ei suinkaan tarkoita toiminnan ylentämistä sen itsensä vuoksi. Tiedon ohjaama toiminta on menetelmä ja väline, ei päämäärä* (mt., 39). Perimmäisen sijaan välitöntä käsittelevä tieto koskee maailmaa, jossa elämme, ja joka on kokemuksen kohteena (mt., 94).

Tynjälä (1991, 387) esittää, että tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa joudutaan tarkastelemaan totuuden kysymystä. Käsitteet totuuden luonteesta vaikuttavat kysymykseen tutkimuksen luotettavuudesta. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole yhtä yhtenäistä tutkimusperinnettä, ei ole myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä. Artikkelissaan Tynjälä ottaa esiin kaksi tieteenfilosofian käsitystä: objektivismin ja relativismin. Objektivismin mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa, tämä tosi tieto on objektiivisen maailman heijastumaa ja tieto vastaa maailmaa. Relativismi lähtee ajatuksesta, että ei ole löydettävissä yhtä ainoaa totuutta, *vaan on olemassa useita totuuksia; eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa*. Näin ajatellen tutkimuksella ei tavoitella ”objektiivista” totuutta vaan tiettyä näkökulmaa ilmiöön. (mt., 388) Deweyn mukaan lausuma, jonka mukaan filosofian kohteena on totuus, on moraalinen väite, ja se pätee kaikkeen tutkimukseen. Hän toteaa, että filosofisen toiminnan pitäminen älyllisenä toimintana ei tarkoita muuta kuin sitä, että sen harjoittajan on kunnioitettava oikeudenmukaisuuden, puolueettomuuden, sisäisen johdonmukaisuuden ja ulkoisen näytön periaatteita. (Dewey 1929/1999, 65) Nämä Deweyn filosofiaa koskevat periaatteet voi nähdäkseni ulottaa koskemaan kaikkea tutkimusta.

Tynjälän mukaan laadullista tutkimusta käsittelevissä kirjoituksissa on kiinni-

tetty huomiota siihen, että kvalitatiivista tutkimusta tekevät tutkijat perustelevat epäselvästi metodejaan, tuloksiaan ja johtopäätöksiään. Hän arvioi tämän johtuvan siitä, että tutkijat eivät tiedä, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pitäisi tarkastella. Kysymykseksi nousee, ovatko kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit samat. Tynjälän mukaan etenkin antropologit ja etnografit ovat pitäneet validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä laadullisessa tutkimuksessa irrelevanttina lähestymistapana. (Tynjälä 1991, 387–388)

”Vastaavuus” on eräs esille noussut laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri. *Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktioit tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäistä konstruktiota* (mt., 390). Oppilaiden kirjoitusten ja puheen lainauksien kautta lukijan on nähdäkseen mahdollista seurata, miten johtopäätökset kirjoituksista ovat syntyneet. Oppilaiden kirjoitukset vaikuttavat avoimilta. Ne ovat kuitenkin syntyneet tutkimuskontekstissa, ne on kirjoitettu tutkijalle, ei itselle tai kaverille. Päiväkirjojen kirjoitukset ovat kertyneet pitkän ajan kuluessa, ja ne liittyvät kulloisenkin opetuskerran kokemuksiin. Kokemukset ovat olleet tuoreessa muistissa niistä kirjoitettaessa.

Tutkimustulosten yleistettävyyden asemesta on alettu puhua tutkimuksen siirrettävyydestä. Syrjäläinen (1994, 102–103) käyttää siirrettävyydestä käsitettä luonnollinen yleistäminen, jolloin lukija saa mahdollisuuden itse yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia nämä kontekstit keskenään ovat. Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys koskemaan ilmaisutaidon oppimiskokemuksia toisissa kouluissa on pitkälti riippuvaista siitä, millaista teatteri- ja draamakäsitys näissä toisissa ympäristöissä on. Koska ilmaisutaidon opetus näyttää poikkeavan hyvinkin paljon luokasta toiseen, ei voi ilman muuta olettaa, että kokemukset olisivat samankaltaisia. Tynjälä toteaa, ettei tutkija voi yksin tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä. Sovellettavuuden arvioimisen vastuu on myös tulosten hyödyntäjällä (Tynjälä 1991, 390). Luotettavuuskysymysten korostaminen voi johtaa olemassa olevan tiedon vahvistamiseen, eikä uuden tiedon tuottamiseen. Ihanne Tynjälän (mt., 397) mukaan olisi tutkimuksen tekeminen niin vakuuttavasti, avoimesti ja selkeästi, että vetoaminen ulkoiseen varmistamiseen tulisi tarpeettomaksi.

Perttula esittää yhdeksän kriteeriä, joita hän pitää merkityksellisinä kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuutta arvioitaessa. 1) *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus*. Loogisuuden tulee ulottua tutkittavasta ilmiöstä, aineiston hankintaan, analyysimenetelmiin sekä raportointiin. Tässä tutkimuksessa tämä on lähinnä

tarkoittanut Deweyn ajattelun ja pragmatismien vaikutusta koko tutkimusprosessiin. Vaikka tutkimuksen kulku oli pääpiirteissään etukäteen suunniteltu, prosessi oli kuitenkin avoin ja eteen tulleet tilanteet vaikuttivat tekemiini ratkaisuihin. 2) *Tutkimusprosessin reflektointi ja kuvaus*. Tutkimusraportin on Perttulan mukaan annettava lukijalle mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku, ja tutkijan on pystyttävä perustelemaan valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Olen kuvannut tutkimuksen kulun ja perustellut valintani sekä ottanut esiin ongelmat, joita tutkimuksen eri vaiheissa on ollut. 3) *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys*. Kvalitatiivisen tutkimusprosessin tulee edetä tutkimusaineiston ehdoilla. Tässä tutkimuksessa tämä on tarkoittanut aineistolähtöistä analyysiä sekä pyrkimystä rakentaa tutkimusprosessi niin, että olen tutkijana päässyt mahdollisimman lähelle tutkittavien näkökulmaa ja siten olen ainakin jossain määrin voinut ymmärtää tutkittavien puhetta ja kirjoitusta. (Ks. Perttula 1995, 102)

4) *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*. Perttula viittaa tällä kahteen asiaan: toisaalta siihen, että tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa niihin todellisuuden piirteisiin, jotka tutkimustilanteessa ovat olemassa, ja toisaalta siihen, että toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tulkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Toisen ihmisen koettuun maailmaan pääsy on ongelmallista. Arvelin, että oppilaiden kirjoituksen ja puheen kautta voin jotain tästä koetusta maailmasta tavoittaa. Menemällä mukaan osallistuvana havainnoijana ilmaisutaidon tunneille ja selvittämällä ilmaisutaitoa ilmiönä ja erityisesti niissä kouluissa, joissa sitä tutkin, pyrin ymmärtämään, millaisissa tilanteissa oppilaiden kokemukset syntyivät. 5) *Tavoiteltavan tiedon laatu*. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti keskeiseltä osaltaan tietoa oppilaiden kokemuksista. Se on tietoa, jossa kielellisesti kuvataan kokemusta. Oppilaat ovat kuvanneet, mitä ilmaisutaidon opetus on heille merkinnyt. Tässä tutkimuksessa olen tavoitellut tietoa, joka kertoo, mitä näissä olosuhteissa ilmaisutaito on merkinnyt näille oppilaille. (Ks. Perttula 1995, 102–103)

6) *Metodien yhdistäminen*. Perttula toteaa, että tutkimusmenetelmät tulee valita ontologisen analyysin perusteella. Päästäkseni sellaiseen tietoon käsiksi, jota tavoittelin eli ymmärtääkseni oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelustaan, katsoin tarvitsevani erilaisia tutkimusmenetelmiä. Perttulan mukaan silloin, kun ontologinen analyysi osoittaa ilmiön paljastuvan vain usean tutkimusmenetelmän yhdistelmällä, lisää niiden käyttö tutkimuksen luotettavuutta. 7) *Tutkijayhteistyö*. Usean ihmisen käsitys ei Perttulan mukaan sinällään ole yhden ihmisen käsitystä luotettavampi, vain jos tutkijayhteistyö lisää tutkimuksen

ankaruutta ja systemaattisuutta se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Sama koskee myös tieteellisen tiedon kasautumista. Olen tehnyt tutkimustani yksin, mutta tutkijayhteisöihin kuuluen. Näissä yhteisöissä käyty kriittinen keskustelu on vaikuttanut myös tähän tutkimukseen. Samoin ne aikaisemmat tutkimukset, joita tältä alueelta on tehty, ovat antaneet vaikutteita. 8) *Tutkijan subjektiivisuus*. Olen tuonut esiin ne seikat itsestäni, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta. Olen myös analysoinut ja reflektoinut vaikutustani tutkimustuloksiin. 9) *Tutkijan vastuullisuus*. Perttulan mukaan tutkijan vastuullisuus on merkittävä osa tutkimuksen luotettavuutta ja vain hän voi arvioida vastuullisuutensa toteutumisen (1995, 103–104). Olen ottanut nuoret ja heidän puheensa ja kirjoituksensa vakavasti. Ajattelen, että he ovat tiedonlähteinä yhtä vakavasti otettavia kuin aikuiset. Heidän kauttaan on mahdollista päästä heidän kokemustensa maailmaan. Tutkijana olen ollut kuin tulkin tehtävässä, kääntämässä nuorten kielellisiä kuvauksia kokemuksistaan aikuisten ja tutkimuksen kielelle. Tässä välittäjän tehtävässä tunnen vastuuni molempiin suuntiin.

10.8 Tutkimusmenetelmien tarkastelua

Loppuvaiheessa tutkimusta suurin osa ratkaisuista on jo tehty, eikä niitä voi enää muuttaa. Omia valintojaan tarkastellessaan voi joko arvella parhain päin tai olla kriittinen. Valitsen jälkimmäisen mahdollisuuden. Tutkimustehtäväni oli ollut tarkentamattomalla tasolla mielessäni jo vuosia ennen tutkimukseen ryhtymistäni. Joitakin tutkimusmenetelmiin liittyviä ratkaisuja oli myös kypsynyt. Tässä tutkimuksessa en halunnut tutkia omaa työtäni, vaan painopisteen tuli olla oppilaisissa ja heidän kokemuksissaan. Arvelin, että jos itse opettaisin tutkittavia ryhmiä, en pystyisi riittävästi erittelemään omaa työtäni ja oppilaiden kokemuksia. Myös analysointivaiheessa suhtautumiseni oppilaiden kirjoituksiin ja puheisiin on ehkä tässä tilanteessa ollut neutraalimpaa, kuin jos ne olisivat koskeneet omaa opetustani. Vaikka en tässä tutkimuksessa lähtenyt erittelemään opettajan vaikutusta oppilaiden kokemuksiin, katson että opettajan persoonallisuus ja hänen toimintansa vaikuttavat oppilaiden kokemuksiin opetustilanteessa.

Osallistuvana havainnoijana olin oppimistilanteissa mukana. Arvelin näin toimimalla pääseväni lähemmäs tutkittaviani ja mukaan niihin tilanteisiin, joissa heidän kokemuksensa syntyvät. Osallistuva havainnointi auttoikin minua ymmärtämään ja tulkitsemaan oppilaiden kirjoitusta ja puhetta. Tämän menetelmän va-

linta tuntuu myös jälkikäteen arvioituna tarkoituksenmukaiselta. Olisin tätä menetelmää voinut kuitenkin hyödyntää paremmin. Olisin voinut laajemmin kuvata sitä, mitä tunneilla näin, kuulun ja koin. Tutkimusintressini oli kuitenkin niin vahvasti oppilaiden kokemuksissa, että keskityin heidän kokemustensa tarkasteluun.

Harkitessani, millä tavoin pääsisin kiinni oppilaiden tapaan antaa merkityksiä kokemuksilleen, päädyin eri vaihtoehtoista oppilaiden päiväkirjoihin ja haastatteluihin. Näihin menetelmiin tiesin liittyvän ainakin kaksi ongelmaa: sen etteivät tämän ikäiset oppilaat ehkä riittävässä määrin pysty sanallistamaan kokemuksiaan ja että taiteen oppimista ja taiteessa oppimista on ylipäätään vaikea verbalisoida. Vaikka kirjoitukset oppilaiden päiväkirjoissa varsinkin peruskursseilla ovat monesti lyhyitä, välillä vain yhden sanan mittaisia, on aineisto rikas. Oppimispäiväkirjat tutkimusmateriaalina on erityinen aineiston keruu menetelmä: päiväkirjamerkinnot syntyvät pitkän ajan kuluessa ja kuitenkin ajallisesti lähellä kokemusta. Soisin tämän tutkimuskokemuksen jälkeen niitä käytettävän enemmän tutkimuksissa.

Kokemusten verbalisoinnin vaikeudesta huolimatta päiväkirjat ovat rikas materiaali. Pohtiessaan aineiston riittävyttä Mäkelä (1998) toteaa, että kvalitatiivisen aineiston määrälle ei ole olemassa mittalukuja. Aineisto on riittävä silloin, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä ilmiöstä. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Vaikeus on kuitenkin siinä, ettei ennalta voi tietää, milloin kylläntymispiste saavutetaan. Ratkaisuksi Mäkelä ehdottaa, että aineistoa voi kerätä pienen määrän kerrallaan. Kun tämä aineisto on huolellisesti analysoitu, voidaan päättää, tarvitaanko vielä lisää aineistoa. Tällainen menettelytapa olisi ollut tarkoituksenmukaisin myös tässä tutkimuksessa. Jälkikäteen ajatellen ryhmien pienempi määrä olisi riittänyt. Aineiston kylläntymiseen ei näin suurta määrää päiväkirjoja olisi tarvittu.

Liian laajaan aineistoon liittyy analysoinnin pintapuolisuuden vaara, analyysi voi perustua pintapuoliseen selailuun ja vaikutelmiin (Mäkelä 1998, 52–53). Tietoisuus tästä mahdollisuudesta on pitänyt minut valppaana. Päiväkirja-aineiston analysoinnin jakaminen kahteen vaiheeseen, koko materiaalin analysointiin ja supistetun aineiston analyysiin on osoittautunut tarkoituksenmukaiseksi menettelyksi. Nämä kaksi erillistä vaihetta nostivat aineistosta esiin erilaiset teemat ja analyysi syveni. Vielä aineiston analysoinnin alkaessa harkitsin, analysoisinko vain kahden peruskurssin ja jatkokurssin päiväkirjat. Ollessani mukana ilmaisutaidon tunneilla olin kertonut oppilaille tekeväni tutkimusta ja tarvitsevani heidän päiväkirjojaan tutkimukseeni. Eettisistä syistä katsoin, että minun oli niitä myös käytettävä. Ratkaisu ei tutkimuksellisesti ehkä ollut tarkoituksenmukainen, mutta itselleni

tärkeä. Havainnointiin ja aineiston analysointiin kului kuitenkin huomattavasti enemmän aikaa kuin tutkimustulosten kannalta olisi ollut tarpeellista.

Ilmaisutaidon jatkokurssin jälkeen haastattelin oppilaita. Haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja sujuivat kaikin puolin hyvin. Tämän materiaalin hyödyntäminen ei kuitenkaan ole ollut yksinkertaista. Olen useaan kertaan pohjittanut mahdollisuutta jättää haastatteluaineisto kokonaan käsittelemättä tässä tutkimuksessa, aineistoahan oli muutenkin runsaasti. Se olisi ollut helppo ratkaisu. Haastatteluaineistosta tuli kuitenkin esiin jotakin sellaista, mikä päiväkirjojen analysointi teemoina ei paljastanut. Jokaisen oppilaan henkilökohtaisen suhtautumisen ilmaisutaidon opiskeluun. Jokaisen henkilöhistoria ja tulevaisuuden suunnittelu heijastuu myös ilmaisutaidon opiskeluun. Tämä näkyy monologeiksi kirjoitetuista haastatteluista. Pidän oppilaiden monologeja tärkeänä näkökulman muutoksena yleisestä henkilökohtaiseen.

Käyttämäni osallistuvan havainnoinnin, päiväkirjojen ja haastattelujen yhdistelmä on osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi. Myös käytetyt analysointitavat ovat osoittautuneet tarkoituksenmukaisiksi. Tutkimuksen loppuvaiheessa, en ole riittävästi osannut käyttää sitä mahdollisuutta, että opettajat ovat olleet läsnä niissä tilanteissa, joista tutkimusmateriaali on kerätty. Opettajat olisivat voineet antaa erilaisen tarkastelunäkökulman, jos olisin antanut heille siihen mahdollisuuden. Toimin kuitenkin analyysivaiheessa yksin. Olimme hyvin yhteydessä tutkimuksen suunnittelu- ja ns. kenttävaiheessa, työskentely oli vuorovaikutteista, toimintaa reflektovaa ja koko prosessia rikastavaa. En kuitenkaan ymmärtänyt jatkaa tätä yhteistoimintaa aineiston analysointivaiheessa. Vasta analysoinnin loppupuolella pyysin kommentteja opettajilta. Edelleenkin en oivaltanut pyytää rinnakkaista analyysiä opettajilta. Opettajat olisivat ehkä voineet analysoida pienen osan aineistosta. Rinnakkaisanalyysit olisivat mahdollistaneet erilaisten näkökulmien esiintulon ja tulosten ristikkäisen luotettavuustarkastelun.

Olen tarkastellut tutkimukseni alkupuolella Suomen ilmaisutaidon opetuksen historiaa. On aivan aiheellista kysyä onko kokemuksen tutkimuksessa tarpeen käsitellä näin seikkaperäisesti oppiaineen historiaa. Lehtovaara et al. (2000, 500) toteavat erään didaktiikan oppikirjan arvostelussaan: *Liialla taustapeiliin tuijottamisella on kuitenkin omat ongelmansa. Jos ei katsota myös innovatiivisesti eteenpäin, ei nähdä mahdollisia uusia näkökulmia, jotka hyvinkin saattavat avartaa...* Sama vaara piilee myös tässä. Historian tarkastelua tarvitsin ymmärtääkseni nykyisen tilanteen. Toivon tämän osuuden auttavan myös lukijaa paikantamaan ilmaisutaidon opetuksen kasvatuksen kentässä ja ymmärtämään niitä

pohdintoja, joita tähän aineeseen liittyen käydään.

Teatteri- ja draamakasvatuksen alueella tutkimus on maassamme vasta käynnistynyt. Jatkotutkimusaiheita on tämän tutkimusprosessin aikana herännyt useita. Mikä tahansa tässä tutkimuksessa esille nousseista teemoista ansaitsisi tulla tarkemmin tutkituksi. Mielessäni on vahvistunut hyvin ”deweyläinen” ajatus. Millainen koulun pitäisi olla, jotta se vastaisi tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin? Erityisesti kysyn, mitä taideopetuksella – varsinkin teatteri- ja draamaopetuksella – olisi tämän päivän koululle annettavana. Teatteri- ja draamaopetuksesta on sanottu, että se on filosofointia tekemällä ja tekemistä refleктоimalla. Etiikka ja arvot ovat alueita, joita opetuksen on vaikea tavoittaa. Sirpaloitunut yhteiskunta, monikulttuurisuus, tekniikan kehittymisen mukanaan tuoma yhteiskunnan epäinhimillistumisen vaara ja muut nykyisen yhteiskunnan ongelmat edellyttävät näiden alueiden vahvaa läsnäoloa myös opetuksessa. Tutkimuksella olisi mahdollista tarkastella, miten niihin päästään käsiksi teatteri- ja draamatyöskentelyssä. Tunteet ovat keskeinen osa ihmisyyttä. Taiteessa tunteet ovat läsnä. Miten tunteita opitaan tunnistamaan ja miten niitä opitaan verbalisoimaan teatteriopetuksessa, olisi myös mielenkiintoinen tutkimuksen aihe.

Kokemukset ja niiden kautta oppiminen on minua edelleenkin kiinnostava tutkimuksen aihe. Mitä ovat vahvan kokemukset, Deweyn termillä *an experience*, opetuksessa? Mitä ne ovat teatteri- ja draamakasvatuksessa, jolloin niihin saattaa sisältyä myös esteettisiä elämyksiä? Haluaisin lähteä jäljittämään näitä kokemuksia. Oppiminen on oppilaille käsittääkseni sitä merkityksellisempää, mitä enemmän hänellä on ”vahvoja” kokemuksia oppimisessa. Onko näillä kokemuksilla teatteriopetuksessa yhteisiä, tunnistettavia piirteitä? Nämä kysymykset liittyvät teatteriopetuksen kehittämiseen. Haluan jatkaa tutkimusta paneutumalla ”*an experience* -kokemuksiin”. Näiden kokemusten jäljittämien ei ole helppo tehtävä.

Samalla, kun nämä ”*an experience* -oppimiskokemukset” kiinnostavat, nousee mieleen epäily. Onko mielekästä yrittää tunnistaa näiden oppimistilanteiden ominaispiirteitä ja käyttää sitä tietoa pyrkimykseen tietoisesti tuottaa vahvoja oppimiskokemuksia? Onko tämä ajatus ehkä taiteen opetuksen filosofian vastaista? Vahvojen kokemusten piirteisiin kuuluu Deweyn mukaan tilanteen eheys, ei sirpaleisuus, ja jonkinlainen täyttymys, ei keskeneräisyys.

Koulua koskevan tutkimuksen tulisi ottaa oma vastuunsa koulun kehittämiseksi. Vuoropuhelun päättäjien ja tutkijoiden välillä tulisi olla itsestäänselvyys. Jos koulua halutaan kehittää, tulee koulua koskevaan tutkimukseen osoittaa resursseja. Mitä olisi yhteiskunta ilman taidetta, mitä koulu ilman taidetta?

10.9 Tutkimustulosten soveltamisesta koulukäytäntöön

Syyt ilmaisutaidon kurssien valintaan vaihtelivat. Osa oppilaista valitsi ilmaisutaidon arvellessaan pääsevänsä vähällä ja ilman läksyjä, suurin osa kuitenkin valitsi ilmaisutaidon saadakseen esiintyä ja kehittyäkseen esiintyjänä. Oppilaiden kirjoitusten perusteella näytti aluksi siltä, että ne, jotka valitsevat ilmaisutaidon kehittyäkseen esiintyjinä, olivat oppilaita, jotka muutenkin nauttivat esiintymisestä. Syvempi tarkastelu ja haastattelut osoittivat, että asianlaita ei ollut näin vaan tämä joukko jakautui kahtia. Osa oli mielellään esiintyviä oppilaita, joista joillakin oli haaveena näyttelijän ammatti. Toinen osa oli sellaisia oppilaita, jotka joko kokivat olevansa ujoja ja halusivat tulla rohkeammiksi sosiaalisissa tilanteissa tai sanoivat pelkäävänsä esiintymistilanteita. Näitä oppilaita oli paljon myös jatkokurssin valinneiden joukossa. Rohkeuden saanti on myös ilmaisutaidon kurssin valinnan perusteena. Suuri osa ilmaisutaidon valinneista oli sellaisia oppilaita, jotka pelkäsivät esiintymistä tai olivat sosiaalisesti arkoja. He valitsivat ilmaisutaidon saadakseen lisää rohkeutta, jota he kokivat tarvitsevansa sekä koulussa esimerkiksi esitelmien pitoon ja muuten itsensä ilmaisemiseen että tulevassa elämässä yleensä.

Uusi tärkeä havainto on, että ilmaisutaidon valitsee usein sosiaalisesti arka tai esiintymistilanteita jännittävä oppilas. Yhtään merkintää esiintymisjännityksen tai arkuuden lisääntymisestä ei päiväkirjoissa ole. Oppilaat ovat kokeneet rohkeuden kasvaneen. Tämä havainto on vakavan huomion arvoinen. Sekä esiintymispelosta että sosiaalisesta arkuudesta kärsivät oppilaat ovat kokeneet saaneensa varmuutta ja rohkeutta. Tällaiset sosiaaliset pelot estävät oppilasta oppimasta ja kaventavat elämää. Oppilaan näkökulmasta pelon väheneminen tuo hänen koulupäiväänsä parempaa oloa ja ehkä iloa. He ovat kokeneet saaneensa apua jo ilmaisutaidon yhden tai kahden kurssin aikana. Oppilaiden kertoma rohkeuden kasvu tapahtui hyvin lyhyessä ajassa 38 tai 76 oppitunnin aikana. Kiinnostava kysymys on, millaisia tuloksia saavutettaisiin, jos oppilaat opiskelisivat teatteria ja draamaa koko kouluajan.

Ilmaisutaidon opetuksessa näytetään tavoitettavan alueita, joita opetuksessa on yleensä vaikea tavoittaa. Näitä elämän kannalta tärkeitä alueita ovat tunteet, eettiset kysymykset, arvoihin liittyvät kysymykset sekä pysähtyminen taiteen äärelle. Nämä ovat myös alueita, jotka kuuluvat Unescon (Delors 1996) nimeämiin kasvatuksen päätavoitteisiin nyky-yhteiskunnassa. Sekä yhdessä elämisen oppimisen (*learning to live together*) että olemaa oppimisen (*learning to be*) sisältöalueista saavutettiin näillä ilmaisutaidon tunteilla hyviä tuloksia. Sosiaalisten taitojen oppimi-

nen teatteri- ja draamakasvatuksen avulla näyttää ilmeiseltä. ”Olemaan oppiminen”, joka liittyy ihmisen holistisuuteen ja siihen, että kasvatuksessa tulisi tasa- puolisesti kehittää ihmistä kokonaisuutena niin, että otetaan huomioon myös esteettiset, taiteelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät, on UNESCO:n mukaan 2000-luvun keskeinen oppimisen tavoite. Ilmaisutaito tai teatteri- ja draamakasvatus näytti antavan mahdollisuuden juuri tällaiseen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Näitä mahdollisuuksia opetuksen tulisi käyttää.

Ilmaisutaidon opiskelu vaikuttaa oppilaiden käsitykseen elämästä ja omasta itsestään. Se antaa mahdollisuuden psykofyysiseen kokemuksen kautta oppimiseen, jossa oppiminen ei tapahdu ainoastaan tiedon varassa. Samalla, kun tutkitaan maailmaa, tutkitaan myös omaa minää. Minä on sekä tutkimusväline että tutkimuksen kohde. Itsetuntemus ja käsitys minästä näyttää kehittyvän. Oppilaat pitivät ilmaisutaidon opetusta itselleen merkityksellisenä: tunteilla käsiteltiin asioita, jotka koskettivat oppilaiden elämää ja heidän maailmaansa. Kuitenkin, kuten Lassi-projekti havainnollisti, käsiteltävät asiat liitettiin laajempaan kontekstiin ja siten oppilaiden ymmärrys käsiteltävästä aiheesta syveni.

Opiskelusta näillä tunteilla oppilaat puhuvat käsitteellä työ. Puheissa ja kirjoituksissa esiintyy usein näennäisesti ristiriitaisia käsitteitä. Oppilaat käyttävät ilmaisuja vapaus ja itsekuri sekä hauskuus ja työ. Toiminta tunteilla oli kokonaisvaltaista: fyysisesti toimimalla ja toimintaa refleктоimalla etsittiin ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Voisi ehkä puhua toiminnallisesta tutkimisesta, oppilas tutki sekä ympäröivää maailmaa että itseään. Oppimistilanteissa oli ilo läsnä. Toisaalta, varsinkin toiminnan alkuvaiheessa läsnä oli myös pelko itsensä häpäisemisestä ja ei-hyväksytyksi tulemisesta. Vain antautumalla täysin toimintaan se oli tuloksellista ja palkitsevaa. Tämän oppilaat toivat vahvasti esiin päiväkirjoissaan. Juuri erilainen toimintakulttuuri erottanee ilmaisutaidon muista oppiaineista. Ilmaisutaito toiminnallisena oppiaineena voisi rikastuttaa koulun arkea. Itsekurin, itsehillinnän ja keskittymisen taitojen kehittymisestä ilmaisutaidon tunnilla ovat useat oppilaat kirjoittaneet. Siirtyvätkö nämä taidot myös muihin oppilaiden elämäntilanteisiin esimerkiksi muille oppitunneille, siitä oppilaat eivät ole juurikaan päiväkirjoissaan kirjoittaneet. Jos näiden taitojen hallinta näkyy myös muissa elämäntilanteissa, on sillä merkittävä vaikutus nuoren elämään.

Ilmaisutaito saattaa tarjota onnistumisen kokemuksia myös sellaiselle oppilaalle, jolla on vaikeuksia muussa koulunkäynnissä, esimerkiksi teoreettisissa aineissa. Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus saada koulussa onnistumisen kokemuksia, saada uskoa omiin mahdollisuuksiinsa ja voida henkisesti pa-

remmin. Toistuvat epäonnistumiset johtavat kielteiseen minäkäsitykseen ja henkiseen pahoinvointiin (ks. Nurmi 2000; Keltikangas-Järvinen 1998). Toisaalta niille, jotka menestyvät hyvin koulussa, ilmaisutaito tarjoaa erilaisia haasteita, kuin tietopainotteinen opiskelu.

Osallistavan tai soveltavan teatterin keinoja on käytetty laajasti erilaisten yhteiskunnallisten ja yhteisöjen ongelmien ratkaisuihin (ks. esim. Boal) ja myös yksilöterapiassa (ks. Moreno). Kouluissakin voisi olla teatteri- ja draamaryhmiä nuorille, joilla on vaikeuksia koulussa. En tarkoita terapiaa, vaan teatterin ja draaman tekemistä. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista käy selville, ilmaisutaidon tunneilla oppilaat ovat kokeneet oppineensa monia sellaisia asioita, jotka voisivat olla merkityksellisiä monenlaisten vaikeuksien kanssa kamppaileville oppilaille. Näistä mainitsen vain itsetuntemuksen kasvun, rohkeuden lisääntymisen, empatiakyvyn, ilon, aikaansaamisen tunteen ja itsekurin lisääntymisen. Tulisi harkita mahdollisuutta tarjota erityisryhmille tilaisuus opiskella teatteria ja draamaa, ja niiden avulla auttaa nuoria saamaan vahvempi ote elämäänsä.

Tämän aineen opettajalta vaaditaan hyvää teatterin ja draaman keinojen hallintaa. Teatteritaide on moni-ilmeinen taidemuoto. Sanat teatteri ja draama eivät sinänsä kerro, millaisesta tekemisestä kulloinkin tarkoitetaan. Olipa kyse millaisesta teatterimuodosta tahansa, se vaatii tekijältään monenlaisia taitoja ja tietoja. Jos ajatellaan, että ilmaisutaito – tulevaisuudessa ehkä teatteri ja draama – on taideaine, on aineen opettajan hallittava tämä taidemuoto. Taiteen opetuslta tulee edellyttää laadullisesti hyviä tuloksia. Tämä ei ole kannanotto siihen, millaista teatteria, esimerkiksi esittävää vai osallistavaa, tulisi opettaa vaan siihen, että opetuksen tulee olla laadullisesti korkeatasoista.

Teatterin ja draaman opettajalla on oltava myös pedagogisia taitoja. Tässä taide muodossa ihminen on itse myös ilmaisun ”väline”, jolloin palautteen anto ja eteenpäin ohjaaminen ovat vaativia taitoja. Ilmaisutaidon opetus on vaativaa monella tavoin, *an experience* -kokemuksiin voidaan päästä vain hyvin onnistuneissa opetustilanteissa. Ilmaisutaidon opetuksessa ympäristönä on tyhjä tila ja toiminta on usein kehollista, kuvitellussa maailmassa tapahtuvaa. Jos tätä toimintamallia käytettäisiin systemaattisesti läpi koko kouluajan, siitä tulisi oppilaille tuttu. Nyt näyttää siltä, että tällainen toimintamuoto vaatii harjoittelua ja on altis häiriöille. Tutkituissa ryhmissä opettajat hallitsivat teatteri- ja draamaopetuksen menetelmät ja olivat kokeneita opettajia. Varsinaisia häiriötilanteita syntyi vähän, kuitenkin mahdollisuus niihin on ilmeinen. Se että toiminta on sekä fyysistä että henkistä, edellyttää opettajalta hyviä ryhmän hallinnan taitoja, varsinkin, kun toiminnan edelly-

tetään samanaikaisesti olevan oppilaskeskeistä. Edellä esitettyjen syiden vuoksi opettajankoulutus nousee myös tämän tutkimuksen kautta tärkeäksi tehtäväksi.

Vaikkakin käsitys ilmaisutaidosta oppiaineena oli oppilaille ennen opiskelun alkua epämääräinen, oppilaat liittyivät oppiaineeseen teatteriesitysten tekemiseen, esittämiseen yleensä ja leikkimiseen. Sammon koulussa, jossa haastateltuin, ilmaisutaito oli ollut valinnaisena oppiaineena jo viisi vuotta. Tieto siitä, mistä ilmaisutaidossa on kyse, ei ollut saavuttanut kaikkia oppilaita. Koulussa kyllä annettiin sekä suullista että kirjallista tietoa valinnaisaineista, mutta paras tietolähde näytti olevan aikaisemmin ilmaisutaidon kursseille osallistuneet oppilaat: ystävät tai oma sisko tai veli. Ilmaisutaito ei ole oppilaille, eikä oppilaiden vanhemmille, tuttu valinnainen aine, siksi aineen tunnetuksi tekemiseen tulisi sekä kouluissa että myös valtakunnallisella tasolla kiinnittää huomiota.

Ilmaisutaito on oppiaineena edelleen selkeytymätön. Onko kysymys teatterikasvatuksesta, draamakasvatuksesta vai viestintätaitojen opetuksesta vai kaikista näistä? Ilmaisutaito -oppiaine syntyi tilanteeseen, jossa kouluissa opetettiin puhetaitoa ja tehtiin teatteriesityksiä koulun juhliin. Ilmaisutaidosta oli tarkoitus tulla kolmas taideaine musiikin ja kuvataiteen rinnalle. Nähdäkseni omat kulttuuriset lähtökohdat tulee ottaa huomioon eikä sellaisenaan kopioida englantilaisia tai pohjoismaisia esikuvia. Opetuksen tavoitteita ja sisältöjä tulee harjoittaa. Oppiaineelle tulisi suunnitella valtakunnalliset tavoitteet ja opetussisällöt, jotka ulottuisivat läpi koko kouluajan. Ne selkeyttäisivät oppiainetta ja antaisivat yksittäiselle koululle ja opettajalle tukea ilmaisutaidon opetukseen. Oppiaine tulisi nimetä uudelleen siten, että nimestä olisi pääteltävissä, mistä on kyse. Teatteri ja draama saattaisi olla riittävän laaja-alainen, mutta samalla tarkka.

Ilmaisutaito – teatteri ja draama – on taideaine. Tämä asema sen olisi myös viimein saatava. Näissä ryhmissä, joita tutkin, oppilaat oppivat sekä tekemään draamaprosesseja että saivat kokemuksen esityksen tekemisestä. He oppivat myös ”ajattelemaan teatteriksi”, toisin sanoen he omaksuivat laajasti teatteritaiteeseen kuuluvaa sanastoa ja sanojen merkityksiä. Samalla he oppivat paljon muuta. Juuri tämä asioiden oppimisen kokonaisvaltaisuus ja yhtäaikaisuus on teatteri- ja draamakasvatuksen vahvuus. Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella näyttää ilmeiseltä, että kokonaisvaltaista, psykofyysistä toimintaa kannattaisi tuoda lisää kouluun. Teatteri- ja draamakasvatuksesta saadut aikaisemmat tutkimustulokset ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Teatteri- ja draamakasvatuksessa voidaan puhua taiteen oppimisesta ja taiteesta oppimisesta. Tällainen ajattelu asettaa toiminnalle erityisiä laadullisia vaatimuk-

sia. Tällöin ei ole enää kysymys teatterin keinojen käytöstä välineellisesti muiden asioiden oppimiseen, vaan taide on keskeisessä asemassa. Samalla voidaan oppia monia asioita maailmasta, ihmisyhteisöistä ja itsestä.

Teatteri- ja draamakasvatuksessa nuoret alkoivat pohtia ihmisen toiminnan syitä ja seurauksia. He saattavat eläytyä toimintaan niin vahvasti, että unohtavat itsensä ja saattoivat yltää suorituksiin, joilla yllättivät itsensä ja muut. Stenius toteaa näistä hetkistä: (...) *he elävät tietoisempina itsestään ja ympäristöstään – ovat avoimempia, vastaanottavampia ja rohkeampia.* (Stenius 1993, 70) Teatterin kautta voi oppia paljon ihmisestä ja ihmisenä olemisesta ja elämästä. Raila Leppäkoski puhuu taiteilijan parantajan roolista:

Aristoteleesta lähtien taiteilijalla se kai on ollut niin. Idea että joku muu tanssii yleisön puolesta sillä nuoralla ja yleisö oppii jotakin. Kyllä se minusta on läsnä kaikessa teatterityössä. Katsokaa kuinka näille ihmisille käy kun he elävät niin kuin elävät ja ottakaa opiksi hyvässä ja pahassa. Useimmitenhan se on varoittava esimerkki. Katsokaa miten paljon nämä kärsivät ja ottakaa opiksenne, tai myötäeläkää ja kasvaka. (Leppäkoski 1998, 164)

Epilogi

Kuvasin aluksi ensimmäistä kokemustani esiintyjänä ja ensimmäistä käyntiäni teatterissa, sellaisina kuin ne muistan. Molemmat tapahtumat ovat olleet minulle vahvoja kokemuksia. Nyt vuosikymmeniä myöhemmin muistikuvani tilanteista ovat jo hataria, mutta kokemusten voimakkuus on selvänä mielessäni. Vasta nyt, tämän tutkimuksen äärellä, olen tullut ajatelleeksi näitä omia varhaisia kosketuksiani esiintymisestä ja teatterista. Kokemukseni olivat hyvin myönteisiä. Ensimmäiseen esiintymiskokemukseen liittyi lämpöä, läheisyyttä ja turvallisuutta.

Niin nuorena tuskin itse halusin esiintyä suurelle yleisölle, mutta en ollut kiel-täytynytäkään: pakosti minua ei olisi esiintymään laitettu. Jälkeenpäin ajatellen molemmat kokemukset ovat rikastuttaneet minua. Opin todennäköisesti jotain ihmisestä ja elämästä, eniten ehkä esiintymisestä ja teatterista. Opin, että yleisön edessä voi laulaa, että myös minä voin esiintyä, ja että esiintyminen voi olla miellyttävä kokemus. Opin myös, että esiintymiseen pitää valmistautua. Oivalsin teatterissa käynnin voivan olla valtava elämys, ja että se voi antaa pohdittavaa pit-käksi aikaa. Havaitsin maailman voivan näyttää toisenlaiselta teatterissakäynnin jälkeen. Mutta tuskin mistään näistä oppimisistani olin silloin tietoinen. Nytkin voin vain arvella näin tapahtuneen. Jos minulta silloin olisi kokemuksistani ky-sytty, en ehkä olisi pystynyt niitä sanallisesti ilmaisemaan enkä ainakaan arvelemaan niiden vaikutuksia.

Olisi voinut käydä toisinkin. Kokemukset eivät aina ole miellyttäviä. Miten oli-si käynyt, jos esiintymiskokemukseen olisi liittynyt jotain kielteistä? Tätini ei onneksi pakottanut minua harjoittelemaan lauluja esiintymistä varten, serkkuni ei nauranut laulamiselteni eikä punaiselle rusetilleni, en säikähtänyt suurta ylei-sömäärää, ja ilmeisesti esiintyminenkin sujui hyvin. Sain onnistumisen – en epäonnistumisen – kokemuksen.

Entä, jos ensimmäinen teatterissakäynti olisi ollut pettymys? Jos tarina ei olisi temmannut minua mukaansa, ja olisin pitkästynyt ja toivonut pääseväni kotiin. Tuskin olisin uudelleen halunnut lähteä teatteriin. Tapahtumat näyttämöllä oli-vat minulle totta, vaikka toisaalta tiesin niiden olevan satua. Teatterin voimasta vaikuttaa ihmiseen sain kokemuksen, jota en silloin pystynyt analysoimaan. Luul-tavasti nämä kokemukset ovat myös omalta osaltaan vaikuttaneet siihen, että teat-teri taidemuotona alkoi kiehtoa minua.

Nykyään aivan samoin kuin menneinä aikoina kaikkein tärkein ja vaikein tehtävä lapsen kasvattamisessa on auttaa häntä elämän merkityksen löytämisessä. Siis lapsi tarvitsee paljon kokemuksia. (Bettelheim 1998, 9)

Teatterikasvatus on yksi tie itsen ja elämän parempaan ymmärtämiseen.

Viitteet

1. Selvitän terminologiaa luvussa 2, sivut 46–47.
2. Gavin Bolton on englantilainen draamapedagogi, jonka ensimmäinen draamapedagogiikkaa käsittelevä kirja *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) on suomeksi ilmestynyt nimellä *Luova toiminta kasvatuksessa* vuonna 1984.
3. Vertaa lukuun ”Oppilaiden oppimiskäsitys ja ilmaisutaito”, sivut 114–115.
4. Dewey oli perehtynyt antiikin filosofiaan ja nimenomaan Aristoteleen ajattelu oli keskeinen lähtökohta hänen etiikalleen. (Törmä 1996, 44)
5. Koulujen Näyttämötoimikunnan Keskus ry. lopetti toimintansa 1972.
6. Kts. sivut 43–44.
7. Palaan tähän jaotteluun sivulla 46–47.
8. *Drama in Education ja Theatre in Education*. TIE-liike syntyi Britanniassa vastuksena sekä koulun että teatterin tarpeisiin. Ensimmäinen TIE-ryhmä perustettiin 1965. Ensimmäiset ryhmät aloittivat toimintansa samaan aikaan, jolloin vaihtoeteatterit valtasivat alaa Englannissa. TIE:stä tuli yhdysside koulun ja teatterin välille. Tähän työskentelyyn kuuluvat sekä teatteriesitys että lasten kanssa tehtävät työpajat. (ks. esim. Rusanen 1995, 23–31; Jackson 1993, 1–17)
9. Sanaa osallistava teatteri on myös käytetty yhteisöteatterin ja yhteiskunnallisesti osallistavan teatterin merkityksessä.
10. Uusi perusopetuslaki ei enää tunne jakoa ala- ja yläasteen kouluihin, vaan peruskoulu on yhtenäinen kokonaisuus.
11. Kommentti liittyy parikeskusteluun, jossa puhuttiin peloista. Olin Maijan parina, kun oppilaita oli paikalla pariton määrä.
12. Vertaa haastattelukeskusteluista rakennetut monologit sivut 162–175
13. Molemmat opettajat ovat jatkaneet alan opintojaan.
14. Rorty näkee, että Peircen merkitystä pragmatismien perustajana on korostettu liikaa. Hän toteaa Peircan antaneen pragmatismille vain nimen ja olleen stimuloija. Hän edusti kantilaista filosofiaa. (Rorty 1986, 160–161) Deweyn ajattelun taustalla on Hegelin vaikutus (Törmä 1996, 34).
15. Funktionaalinen selittäminen liittyy tarkoituksiin. Määttänen esittää esimerkkinä sydämen toiminnan: ”*Jos kysytään, miksi ihmisellä on sydän, voi selitys vedota sydämen toiminnan seurauksiin: Sydän pumppaa verta. Tässä kysytään, mikä on sydämen tehtävä eli funktio.*” (Määttänen 1999a, 149–150)
16. Fallibilismin mukaan niin arkitieto, tieteelliset teoriat kuin filosofiset käsityksetkin ovat avoimia muutoksille eikä virheellisen tiedon mahdollisuutta voi täysin sulkea pois. (ks. esim. Määttänen 1999a, 200)
17. Meadin (1863–1931) tieteellisen kehityksen alkuvaiheita leimaa kiinnostus luonnontieteisiin ja sen seurauksena darwinismin ja kirkon opin välinen konflikti. Myöhemmässä vaiheessa Mead kiinnostui erityisesti Kantin filosofiasta. Hän opiskeli myös Saksassa sekä fysiologista psykologiaa että tutustui tulkitsevaan paradigmaan. Parin Saksassa vietetyn vuoden jälkeen hänet kutsuttiin Michiganin yliopistoon, jossa myös Dewey työskenteli. Molemmat olivat kiinnostuneita Hegelin ajattelusta. Törmä toteaa heidän läheistä suhdettaan osoittavan sen, että kun Dewey siirtyi Chica-

- goon hän otti viran vastaan sillä ehdolla, että Mead tuli mukaan apulaisprofessoriksi. (Törmä 1996, 21–26; ks. myös Heiskala 2000, 106–124.)
18. Newcastle'n koulukunnasta kirjoitan tarkemmin sivulla 94–98.
 19. Yhteydestä, jossa Way tämän näkemyksen esittää ei käy täysin selville, tarkoittiko hän juuri sitä, että kaikki eivät siihen pysty vai että kaikki eivät saa teatterin tekemiseen tilaisuutta.
 20. Draamaprosessien rakentamisesta on runsaasti esimerkkejä myös kirjallisuudessa. (Ks. esim. Neelands (1984, 1991, 1992); O'Neill & Lambert (1990) Bolton (1992); Heathcote & Bolton (1995); Taylor (1995); Fleming (1994, 1998); Kanerva & Viranko (1997); Owens & Barber (1998).
 21. Draamakasvatuksessa käytettävä menetelmä, jossa piirretään ihmisen kokoinen hahmo paperille. Tämä hahmo kuvaa henkilöä, jonka ominaisuuksia tarkastellaan. Joissakin tapauksissa hahmoa käytetään improvisoiduissa tilanteissa korvaamassa ihmistä. Menetelmän teki tunnetuksi Dorothy Heathcote.
 22. Alun perin psykodraamassa käytetty tekniikka, jossa ”kuumassa tuolissa” istuja vastaa muiden esittämiin kysymyksiin. Tässä kysymyksiin vastasi Lassin roolissa ollut oppilas.
 23. Olen korvannut teatteriryhmän nimen, jota oppilas käyttää, tällä ilmaisulla.
 24. Arjas käyttää sanaa roolileikki eri merkityksessä kuin tässä tutkimuksessa yleensä.
 25. Monet näistä leikeistä olivat perustaltaan tuttuja leikkejä, joita oli muunnettu ilmaisutaitojen kehittämiseen sopiviksi. Näitä olivat esimerkiksi erilaiset hippaleikit, sokkoleikit, paikanvaihdot, kapteeni käskee, peili jne. Ks. esim. Spolin 1999; Boal 1998.
 26. Katso naurusta ja draamakasvatuksesta lisää teoksesta Heratad, H-M. 2001.
 27. Pojat oli produktiokurssin esitys, jossa oli mukana noin 60 oppilasta.

Lähteet

- Aalto, A-L. & Parviainen K. 1976. *Auta ääntäsi*. Helsinki: Otava.
- Aaltola, J. 1994. *Dewey: uusi koulu. Eräitä keskeisiä periaatteita ja edelleen ajankohtaisia kysymyksiä*. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, 44–55.
- Aaltonen, M. & Ojanen, T. & Vihunen, R. & Vilen, M. 1999. *Nuoren aika*. Porvoo: WSOY.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Airaksinen, A. 1986. *Teatterin tekeminen koulussa*. Teoksessa: L. Kirstinä (toim.) *Äidin-kielen opettajain vuosikirja XXXIII*, 158–169.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi.
- Aristoteles, 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles, 1982. *Runousoppi*. Helsinki: Otava.
- Arjas, P. 2001. *Iloa esiintymiseen. Muusikon psyykkinen valmennus*. Jyväskylä: Atena.
- Barlow, W. 1991. *The Alexander principle*. London: Victor Gollancz.
- Berry, C. 1993. *Voice and the actor*. London: Virgin Books.
- Bettelheim, B. 1998. *Satujen lumous*. Porvoo: WSOY.
- Boal, A. 1998. *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. 1979. *Towards a theory of drama in education*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. 1984. *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta*. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1989. *Esipuhe*. Teoksessa: L. Johnson, & C. O'Neill (toim.) *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson, 7–8.
- Bolton, G. 1992. *New perspective on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Boud, D. & Keogh, R. & Walker, D. 1985. *What is reflection in learning*. Teoksessa D. Boud, & R. Keogh, & D. Walker, (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan, 7–40.
- Braanaas, N. 1988. *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.
- Brockett, O. 1982. *History of the theatre*. Allyn and Bacon: Boston.
- Bruhn, K. 1989. *Kasvatustieteen historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Chaib, C. 1996. *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av Ungdomars teaterskapande*. Lund: Lunds universitetet.
- Charmaz, K. & Mitchell R.G. 2001. *Grounded theory in ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, & A. Coffey, & S. Delamont, & J. Lofland, & L. Lofland, (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 160–175.
- Cohen, R. 1978. *Acting Power*. California: Palo Alto.
- Cohen, R. 1986. *Näytteleminen mahti*. Tampereen yliopiston näyttelijäntö koulutusohjelman julkaisuja. Sarja B 1.
- Coombs, P. H. 1985. *The world crisis of education*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, S. & Mackey, S. 1995. *Theatre studies. An approach for advanced Level*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Courtney, R. 1989. *Play, drama & thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Deely, J. 2000. *The red book. The beginning of postmodern times or: Charles Sanders Peirce*

- and the recovery of *Signum*. Text prepared for The Metaphysical Club of University of Helsinki.
- Delors, J. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Dewey, J. 1897. *My pedagogic creed*. The School Journal.
- Dewey, J. 1910/1960. How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. 1915/1953. *The school and the society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. 1916/1964. *Democracy and education. An Introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1929/1999. *Pyrkimys varmuuteen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Dewey, J. 1934/1980. *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. 1938/1963. *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Draaman ja teatterin lukiodiplomi. Ohjeet opettajalle. Ohjeet opiskelijalle*. 1999–2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Ehrnrooth, J. 1998. *Intuitio ja analyysi*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Elliot, D.J. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1980. *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Esslin, M. 1992. *The Field of drama*. London: Methuen Drama.
- Fleming, M. 1994. *Starting drama teaching*. London: David Fulton.
- Fleming, M. 1997. *The art of drama teaching*. London: David Fulton.
- Gelb, M. 1994. *Ryhtiä elämään. Johdatus Alexander-tekniikkaan*. Porvoo: WSOY.
- Goleman, D. 1998. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2001. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino. 99–116.
- Gordon, T. & Holland, J. & Lahelma, E. 2001. *Ethnographic research in educational settings*. Teoksessa P. Atkinson & A. Coffey & S. Delamont & J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 188–203.
- Grahn, T. 1997. *Viisi vuosikymmentä puheen puolesta. Suomen Puheopisto 1947–1997*. Teoksessa L. Huotari (toim.) *Puheen maailma. Näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Suomen Puheopisto.
- Guss, F. 1997. *The aesthetic practice of drama in the cultural context of children's play: Making the invisible visible*. Jyväskylän yliopiston julkaisuja. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia 2, 1–37.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönholm, I. 1994. *Ilmaisun monet kielet*. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 5–10.
- Hagnell, V. 1983. *Barnteater – myter och meningar*. Malmö.
- Hakala, P.T. 1982. *Ilmaisutaito*. Porvoo: WSOY.
- Hakala, P.T. 1984. *Ilmaisutaidon aakkoset*. Helsinki: Kansalais- ja työväenopistojen liitto.

- Haugsted, M.Th. 1996. *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*. Denmark: Dansklearerforeningen.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. *Drama for learning. Dorothy Heathcote's mantel of the expert approach to education*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Heikkinen, H. & Vähänikkilä, R. 2000. *Erkki Laakso ja Brian Way – Luovasta toiminnasta VTK-metodiin*. Teoksessa P. Teerijoki, (toim.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 27–36.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa H. L. T. Heikkilä, & R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: ATENA, 25–62.
- Heinonen, S-L. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Tampereen yliopisto.
- Heiskala, R. 1998. *Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Aineiston kvalitatiivinen analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 242–262.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateorioissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellström, M. 1993. *Teatteri peruskoulussa*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 61–65.
- Herstad, H-M. 2001. *Das Lachen. Struktur und Paradox in Dramavariationen*. University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodgson, J. & Richards, E. 1974. *Improvisation. En drama-pedagogisk metod*. Stockholm: Bonniers.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 1996. *Tukkimestarzanin pojanpoika*. Teoksessa L. Suurpää, & P. Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 285–301.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. 1995. *The active interview. Qualitative Research Methods* 37. London: Sage.
- Houni, P. 2000. *Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmistä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Huizinga, J. 1944/ 1967 *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittelemiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Jackson, T. 1993. *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Jahnukainen, M. 1997. *Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 182.
- James, A. 2001. *Ethnography in the study of children and childhood*. Teoksessa P. Atkinson

- & A. Coffey & S. Delamont & J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage. 246–257.
- Jarvis, P. 1987. *Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning from life*. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164–172.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (toim.) 1984. *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Johnstone, K. 1979. *Impro. Improvisation in the theatre*. London: Faber and Faber.
- Johnstone, K. 1996. *Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jones, P. 1996. *Drama as therapy: Theatre as living*. London: Routledge.
- Kallinen, T. 2001. *Näyttämötaiteilijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kalliopuska, M. 1983. *Empatia – tie ihmisyyteen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kanerva, P. & Viranko V. 1997. *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Karppinen, T. 1993. *Ilmaisukasvatus – Dramapedagogik ry*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Karppinen, T. 1976. Suomentajan esipuhe. Teoksessa B. Way *Luovatoiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Helsinki: Tammi, 9.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. *Hyvät itsetunto*. Porvoo: WSOY.
- Kemmis, S. 1985. *Action research and the politics of reflection*. Teoksessa R. Boud & R. Keogh & Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan. 139–163.
- Kivelä, J. 2001. *Lahjakkaiden syrjintä haittaa peruskoulua*. Helsingin Sanomat 9.5.2001. Mielipidesivu.
- Kiviniemi, K. 1994. *John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus*. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Kokkola: Chydenius-Instituutti, 56–70.
- Kjølner, T. 2001. *Devised theatre-experimental drama*. Teoksessa B. Rasmussen & T. Kjølner & V. Rasmussen & H. Heikkinen (toim.) *Nordic Voices. In drama, theatre and education*. Bergen: IDEA Publications and IDEA World Congress, 73–90.
- Koivunen, H. 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kouluhallitus, kirje 12029/020.80/5.9.1980.
- Kurkela, K. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Helsinki: Sibeliussäätiö-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitos.
- Kuuluvainen, J. 1994. *Ilmaisutaito: puheviestintää, teatteria vai draamaa*. Teoksessa V. Eskola & T. Lukkarinen (toim.) *Kieli on, sopii sanoa*. Äidinkielen opettajain vuosikirja XL, 87–93.
- Laakso, E. 1994. *Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista*. Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Painatuskeskus, 11–30.
- Laaksovirta, M. 1993. *Suomalainen harrastajateatteri*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 92–105.
- Laaksovirta, T. H. 1988. *Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2001. *"Tunti vain"*. *Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset*. Teoksessa T.

- Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Lehmann N. & Szatkowski J. 2001. *Creative pragmatics. A manifesto for the open theatre*. Teoksessa B. Rasmussen & T. Kjølner & V. Rasmusson, & H. Heikkinen (toim.) *Nordic Voices. In Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress- Bergen 59–72.
- Lehtovaara, M. 1994. *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 53.
- Leppäkoski, R. 1998. *Minun pitää olla se joka ei häpeä*. Teoksessa K. Korhonen (toim.) *Koirien ajama kettu*. Helsinki: LIKE, 155–178.
- Levi-Strauss, C. 1955/1997. *Tropiikin kasvat*. Helsinki: Loki- Kirjat.
- Lindh, R. 1998. *Mielikuvaoppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Lindqvist, G. 1998. *Leikin mahdollisuus. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lipschütz, D. 1976. *Samspel i grupp. Kordainstitutets övningar i skapande verksamhet och dynamisk pedagogik*. Stockholm: Wahlström&Widstrand.
- Liukko, S. 1990. *Ilmaisukasvatuspainotteinen kokonaisopetuskokeilu Savonlinnan normaalikoulussa 1986 – 1989*. Kouluhallituksen julkaisuja 26. 1990. .
- Lotman, J. 1990. *Merkkien maailma. Kirjoituksia semiotiikasta*. SN- Kirjat.
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö, 1977*. Opetusministeriö. Komiteamietintö 1977: 2. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Marton, F. & Dahlgren L. O. & Svensson L. & Säljö R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Mead, G.H. 1934/1962. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, R. 1994. *Koulun muuttumisen mahdollisuudet. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1998. *Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa*. Aikuiskasvatus 2, 84–97.
- Miettinen, R. 1999. *Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle*. Kasvatus 30 (1), 31–39.
- Murphy, E. & Dingwall R. 2001. *Ethics of ethnography*. Teoksessa P. Atkinson & A. Coffey & S. Delamont & J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage. 339–350.
- Musiikkikasvatus, 2000, 5, 1–2*.
- Mäkelä, K. 1998. *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–59.
- Määttänen, P. 1998. *Teoreettisia väliintuloja. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 4, 4–9*.
- Määttänen, P. 1999a. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttänen, P. 1999b. *Suomentajan saatesanat*. Teoksessa J. Dewey *Pyrkimys varmuuteen Helsinki: Gaudeamus, 7–10*.
- Nedberg, N. & Ronneberg Rygg M. L. 1996. *Spill utan manus. Tenikker, formgivning*. Oslo:

- Gyldendal.
- Neelands, J. 1984. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1991. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1992. *Learning trough imagined experience: The role of drama in the national curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Niiniluoto, I. 1989. *Pragmatismi*. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, 40–73.
- Niiniluoto, I. 1997. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Numminen, M. 1988. *Elämäkerrallinen tapaustutkimus*. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 65–77.
- Nurmi, J.-E. 2000. *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä*. Teoksessa P. Lyytinen & M. Korkeakangas & M. Lyytinen, (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Helsinki: WSOY, 256–271.
- O'Neill, C. 1995a. *Drama worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. 1995b. (toim.) *Drama for learning. Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C. & Lambert A. 1990. *Drama structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. 1993. *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J. & Haseman, B. 1988. *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. London: Heinemann.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. *Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita*. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pikkarainen, E. 2000. *Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatustieteenfilosofia sivistysteorian*. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 109–127.
- Polanyi, M. 1958/1978. *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puro, J.-P. 1996. *Johdatus puheviestinnän teorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pusztai, I. 2000. *Stanislavskij-variationer. Skådespelarövningar som didaktiska instrument i pedagogiskt drama*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. 1995. *Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa*. *Psykologia*, 30, 35–44.

- Rainio, K. 1993. *Vastaa minulle maailma! Psykologin näkökulma todellisuuteen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rasmussen, B.K. 1991. "Å ware eller late som om..." *Forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre. Et dramapedagogisk utredningsarbeid*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Rasmusson, V. 2000. *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i Den Nordiska tidskriften Drama 1965–1995*. Malmö: Team Offset & Media.
- Rauste- von Wright, M. & von Wright J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rentola, K. 1993a. *Teatteri, taidemaailman virkeä vanhus*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 19–3.
- Rentola, K. 1993b. *Tieni taiteen maailmaan*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 45–47.
- Rock, P. 2001. *Symbolic interactionism and ethnography*. Teoksessa P. Atkinson & A. Coffey & S. Delamont & J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Rorty, R. 1986. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Routarinne, S. 1996. Suomentajan esipuhe. Teoksessa. *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 7–8.
- Rusanen, S. 1995. *TIE – Theatre in education – Teatteritaidetta vai lasten leikkiä?* Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaiskasvatuksesta alalta II*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Opettajankoulutuslaitos Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 23–33.
- Räsänen, M. 1997. *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design Helsinki UIAH.
- Saarikoski, P. 1982. Esipuhe. Teoksessa *Aristoteles Runousoppi*. Helsinki: Otava, 5–9.
- Saarnivaara, M. 1998. *Metodologiset ja metodiset ratkaisut. Tutkimisen arkea*. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, 185–201.
- Saikkonen, T-L. & Kankkunen T. 1998. *Hyppy tuntemattomaan. Kaksi tarinaa etnografi-sesta tutkimuksesta kuvaamataidon tunneilla*. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, 53–88.
- Salo, U-M. 1999. *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Sandqvist, V. 1995. *Paradoksaalinen ammatti: näyttelijä. Näyttelijäntyön historiasta, teoriasta ja käytännöstä*. Teoksessa R. Ojala (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY, 151–182.
- Seimola, A. 1984. *Peijaisista se alkoi*. Teoksessa *Tietoa teatterista*. Helsinki: Suomen Teatterijärjestöjen Keskusliitto, 4–12.
- Shusterman, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka. Pragmatistinen filosofia ja estetiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sherman Heyl, B. 2001. *Ethnographic interviewing*. Teoksessa P. Atkinson & A. Coffey &

- S. Delamont & J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Sikkelä, R. 2001. *Luokanopettajaksi opiskeluvien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset*. *Kasvatus* 1, 15–23.
- Siltala, P. 1988a. *Tytön ja pojan persoonallisuuden kehitys*. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) *Ihmisen elämäankaari*. Helsinki: Otava, 53–74.
- Siltala, P. 1988b. *Nuoruus*. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) *Ihmisen elämäankaari*. Helsinki: Otava, 91–112.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sinko, Pirjo 1993. *Teatteri-ilmaisu taiteen perusopetuksena*. *Virke* 4, 48–51.
- Smyth, J. 1989. *A 'pedagogical' and 'educative' view of leadership*. Teoksessa J. Smyth (toim.) *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press.
- Spolin, V. 1963/1983. *Improvisation for the theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V. 1986. *Theater games for the classroom. A teacher's handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Spolin, V. 1999. *Theater Games For Rehearsal. A Director's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Stanislavski, K. 1938/1951. *Näyttelijän työ omakohtaisen luovan eläytymisen saavuttamiseksi*. Helsinki: Työväen näyttämöiden liitto.
- Stanislavski, K. 1948/1970. *Luonteen kehittäminen. Näyttelijäntyö II*. Helsinki: Tammi.
- Stenius, N. 1993. *Taistelu teatteriopetuksesta*. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) *Tie teatteri-ilmaisuun*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 66–70.
- Stinson, S.W. 1997. *A question of fun: Adolescent engagement in dance education*. *Dance Research Journal* 29,2, 49–69.
- Strauss, A. & Corbin J. 1996. *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taylor, P. 1995. (toim.) *Per-text & storydrama: The artistry of Cecily O'Neill & David Booth*. Brisbane. National Association for Drama in Education. Research Monograph Serie number 1.
- Teatterikasvatustyöryhmän muistio*. 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- Teerijoki, P. (toim.) 2000. *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35.

- Tesch, R. 1990. *Qualitative Research: Analysis, Types and Software Tools*. Great Britain: Falmer Press.
- Tiusanen, T. 1969. *Teatterimme hahmottuu. Näyttämötaiteen kehitystie kansanrunoudesta itsenäisyyden ajan alkuun*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toporkov, V. O. 1984. *Toiminnasta tunteeseen. Stanislavski-muistiinpanoja*. Teatterikorkeakoulun julkaisuja 1.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Kasvatus, 22.
- Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 1995. *Ymmärtämisen perusteista klassikkotutkimuksessa*. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista*. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B, 13. 107–118.
- Törmä, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Van Malen, M. 1990. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Varila, J. 1999. *Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74.
- Way, B. 1981. *Audience participation. Theatre for young people*. Boston: Walter H. Baker.
- Way, B. 1967. *Development through drama*. London: Longman.
- Way, B. 1976. *Luovatoiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Helsinki: Tammi.
- Westerlund, H. 1997. *Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä?* Musiikkikasvatus 2 (1), 28–40.
- Westerlund, H. 1999. *Maailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen*. Musiikkikasvatus 2–3, 28–41.
- Woods, P. 1996. *Reasearching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: Routledge.
- Vuorinen, R. 1992. *Persoonallisuus & minuus*. Helsinki: WSOY.
- Østern, A-L. 1994. *"Sol, sol! – Jag vill va' solen! Kontextbyggande och perspektivbyten i barns berättande och drama*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 9.
- Østern, A-L. 2000. *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. & Heikkinen H. 2001. *The aesthetic doubling*. Teoksessa B. Rasmussen & T. Kjølner & V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic Voices. In Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publication and IDEA World Congress- Bergen, 110–123.

LIITE 1

TUTKIMUSKOULUJEN ILMAISUTAIDON OPETUSSUUNNITELMA

1. Tavoitteet

1.1 Ilmaisulliset tavoitteet

- kokonaisvaltainen ja eheytynyt oppiminen
- rohkeus ja ilo ilmaista itseään: itseluottamus ja -tuntemus, oman itsensä käyttö ilmaisun välineenä
- keskittyminen omaan ja muiden työskentelyyn
- oppilaskeskeisten ja toiminnallisten työtapojen hallitseminen

1.2 Esteettiset tavoitteet

- taiteellinen oppiminen
- taiteellisen tajun kehittyminen, taide-elämysten tunnistaminen
- esiintymistaitojen kehittyminen
- taiteen vastaanotto

1.3 Sosiaaliset tavoitteet

- muiden huomioonottaminen ja rohkeus toimia ryhmässä
- avoimuus ja itsekuri
- empaattisuus toisten viestien tulkinnessa ja omien mielipiteiden ilmaisussa
- yhteishengen kehittyminen ja kyky neuvotellen ratkaista konflikteja
- todellisuuden tutkiminen draaman avulla

2. Työtavat

Työtavat ovat oppilaskeskeisiä sekä vuorovaikutteisia ja tähtäävät yhteisölliseen oppimiseen. Päämääränä on elämysten kautta oivaltaminen ja oppiminen. Oppilas toimii yksinään, parin kanssa, pienryhmässä ja suuryhmässä. Työskentely tapahtuu vaihteittain; edellisen vaiheiden oppeja käytetään materiaalina prosessin edetessä.

3. Työskentelyn vaiheet

3.1 Tutustuminen

3.2 Tila ja aistit

- rentoutus, hengitys, liike

3.3 Oman olemuksen käyttö ilmaisuun

- miimi, pantomiimi

3.4 Kontaktit, tilanteet, keskittyminen

- improvisaatiot

3.5 Äänenkäyttö ja puheilmaisu

3.6 Kokonaisilmaisu ja yhteistoiminta

- draamatyöskentely
- roolityö
- esityksen valmistaminen

4. Arviointi

Arviointi lähtee oppilaan omasta persoonasta ja yhteistyötäidoista. Arviointi on myönteistä, kannustavaa ja oppilaan intimitteettii kunnioittavaa.

Ilmaisutaidossa arvioidaan prosessia. Työskentelyn aikana annettu palaute on tärkeä osa eheän kokonaisuuden rakentumisessa.

Oppilas arvioi:

Itseään

- mielessään
- keskustellen
- arviointilomakkeella
- arviointipäiväkirjaa pitämällä

Toisiaan ja ryhmän työskentelyä

- tarkkailemalla
- henkilökohtaisella palautteella
- pari- ja ryhmäkeskustelulla
- arviointilomakkeella

Opettaja arvioi:

Opettajan kannustava suhtautuminen ryhmään välittyy ilman sanojakin. Arvioiva palaute varsinkaan työskentelyn alkujaksolla ei ole tarpeellista. Arviointi on opettajalle tiedostettu koko prosessin ajan kestävä toiminta, jonka kaikkia vaiheita ei tarvitse kertoa oppilaille. Työskentelyn edetessä on hyvä antaa myönteistä sanallista palautetta ryhmälle.

Tiivistelmä

Olen tutkinut ilmaisutaidon opiskelua peruskoulun 7–9-luokilla. Tutkimusintressini kohdistui nykyisen koulumaailman teatteri- ja draamaopetuksen käytännön toiminnan tarkasteluun. Kahden yläasteen valinnainen ilmaisutaidon opetus oli se kulttuurinen konteksti, josta tutkimusaineiston keräsin. Tutkimuksessa oli mukana kuusi ilmaisutaidon ryhmää, 129 oppilasta. Tutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä on ollut selvittää, millaisia kokemuksia oppilaat saivat ilmaisutaitoa opiskellessaan. Tutkimuksen keskeisin kysymys on, mitä oppilaat kokemukstaan kertoivat. Kysyn myös, millaista ilmaisutaidon opetus oli tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä. Tätä kysymystä pohjustaakseni tarkastelen ilmaisutaito-oppiaineen historiaa Suomessa. Oppilaiden kokemuksia pidetään nykyään arvokkaina lähteinä pedagogisessa kehittämistyössä. Tällainen ajattelu on yhteydessä vallitseviin oppimiskäsityksiin ja ajatukseen siitä, että oppija itse rakentaa oman käsityksensä oppimisen kohteesta.

Koulujen ilmaisutaidon opetuksen taustalla oli yhteinen opetussuunnitelma, jota opettajat sovelsivat omalla tavallaan. Opettajien mukaan heidän ilmaisutaidon opetuksensa perustui Viola Spolinin, Keith Johnstonen improvisaatiomenetelmiin, prosessidraama-työskentelyyn, joka perustuu Dorothy Heathcoten tapaan tehdä draamaa lasten kanssa. Jatkokurssilla rakennettiin esitys itsetuotusta materiaalista ja toiminta pohjautui myös Robert Cohenin ajatuksiin teatterista ja sen opettamista. Ilmaisutaidon tuntien toiminnassa näin niin ikään vaikutteita Konstantin Stanislavskin näyttelijän koulutukseen kehittämistä metodeista. John Deweyn käsitys oppimisesta oli työskentelyn taustalla.

Olen tarkastellut tutkimuskohdettani useita metodeja käyttäen: historian tutkimusta, osallistuvaa havainnointia, oppilaiden oppimispäiväkirjoja ja haastatteluja. Tällöin puhutaan monimetodisesta lähestymistavasta (multiple research strategies). Olen käyttänyt eri menetelmiä toisiaan täydentävinä tutkimusmenetelminä. Oppilaiden oppimispäiväkirjat ja haastattelut ovat olleet keskeisimmät menetelmät, joita muut menetelmät ovat tukeneet. Päiväkirjan lehtiä oppilaat kirjoittivat 1356 ja haastatteluja tein 17. Osallistuvana havainnoijana olin ilmaisutaidon peruskursseilla mukana noin joka toisella kerralla ja jatkokurssilla kokonaisen kurssin ajan. Olen halunnut oppilaiden äänen kuuluvan työssäni. Sitä kautta uskon myös lukijan pääsevän lähelle tutkimukseen osallistuneita nuoria. Olen näh-

nyt heidät pikemminkin tutkimuskumppaneina kuin tutkimuksen objekteina. Aineiston analyysi on ollut kvalitatiivista sisällön analyysiä. Olen lainannut analyysin menettelytapoja grounded-teoriasta.

Pragmatismi on se filosofinen kehys, jossa ilmaisutaidon opiskelua ja oppimiskokemuksia olen tarkastellut. Keskeisesti olen tukeutunut Deweyn ajatteluun. Deweyn filosofian yksi keskeinen käsite on kokemus. Hän kritisoi sellaista kokemuksen käsitteen tulkintaa, jossa kokemus ajatellaan ennen kaikkea psykologiseksi, mentaaliksi ja yksityiseksi. Deweyn mukaan ihminen saa kokemuksia ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, niin fyysisen kuin sosiaalisen. Jokainen kokemus liittyy aikaisempiin kokemuksiin ja on historiallisesti ja kulttuurisesti sidoksissa yhteisöön. Dewey luonnehtii taideteoksen esteettiseksi kokemukseksi. Opetus tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä perustui sekä tähän oppimiskäsitykseen että osin siihen pohjautuvaan konstruktivismiin.

Päiväkirjojen analyysin perusteella muodostamani kahdeksan teemaa ovat syntyneet tutkimusmateriaalista eivätkä muodostu aikaisempien hypoteesien pohjalta. Teemoja ovat: 1. rohkeus, 2. ilo, hauskuus ja hulluus, 3. rentoutuminen ja rauhoittuminen, 4. itsekuri, 5. keskittyminen, 6. näytteleminen ja roolissa toimiminen, 7. empatia, 8. ryhmässä toimiminen. Haastattelut tuovat esiin oppilaiden käsityksen ilmaisutaidosta oppiaineena ja heidän persoonallisen suhteensa tähän oppiaineeseen Aineiston syvempi tarkastelu toi esiin, että oppilaat olivat päiväkirjoissaan ja haastatteluissa kuvanneet ilmaisutaidon merkitystä suhteessa omaan minäänsä, toisiin ihmisiin, teatteriin, kouluun ja elämään. Luotettavuustarkastelun olen hajauttanut kulkemaan mukana läpi koko tutkimuksen, vaikka kokoavasti palaankin siihen vielä tutkimuksen viimeisessä luvussa.

Ilmaisutaito – teatterin ja draaman opiskelu – antoi nuorille tietoja ja taitoja teatterin tekemisestä. Nuorten kertoman mukaan asetetut ilmaisutaidon oppimistavoitteet saavutettiin hyvin. Suurin arvo nuorille lienee kuitenkin niissä ilmaisutaidon opiskelun aneissa, jotka he saivat ikään kuin ”kaupan päälle”. Nuoret ovat kokeneet itsetuntemuksensa ja -luottamuksensa kasvaneen, he ovat mielestään oppineet itsekuria ja keskittymistä, he kertoivat myös oppineensa erilaisia sosiaalisia taitoja. Ilmaisutaidon opiskelun he ovat kokeneet *kivaksi* ja *rentouttavaksi*, mutta samalla käyttävät ilmaisutaidon opiskelusta usein sanaa *työ*. Kokemusten verbalisointi tuotti oppilaille jonkin verran vaikeuksia.

Avainsanoja: ilmaisutaito, teatteri, draamakasvatus, pragmatismi, monimetodinen lähestymistapa

Abstract

My research addressed the study of theatre and drama in grades 7–9 of the Finnish comprehensive school (pupils aged 13–15), with particular reference to the practical teaching of theatre and drama in schools today. The cultural context for my material was theatre and drama taught as an elective subject in two upper-level comprehensive schools. Data was collected on 129 pupils in six theatre and drama groups. My primary objective was to determine what the pupils experienced in studying expressive arts and what they reported in their narratives. The research also examined the nature of the theatre and drama taught in the groups participating in the project. To provide substance on which to build I began by examining the history of expressive arts as a teaching subject in Finland. Students' experiences are nowadays looked upon as valuable sources in pedagogical development work. This attitude is in line with the prevailing learning concepts and the idea that the learner him/herself construes his/her own concept of the object of the learning process.

The teaching of theatre and drama in the chosen schools was laid down in a common curriculum that was applied by the teachers in their own way. According to the teachers, they applied the improvisation methods of Viola Spolin and Keith Johnstone, and the process drama approach adopted with children by Dorothy Heathcote. During the continuation courses the pupils then constructed a performance out of the material they had produced, and also drew on the ideas of theatre and its teaching of Robert Cohen. During the theatre and drama lessons I also detected the influence of the methods applied by Konstantin Stanislavski in developing the training of actors.

Several methods were applied in examining the topics: historical survey, participant observation, personal learning diaries and interviews. In other words, I used multiple, complementary research strategies. The pupils' learning diaries and interviews were the primary methods, supported by the others. The pupils wrote 1,356 diary pages and I conducted 17 interviews. I was a participant observer of approximately every other lesson during the basic theatre and drama courses and of every lesson during the continuation courses. I wanted the pupils' voices to be heard in my work, and I also believed this would bring the reader into closer contact with the young people taking part in the study. I regarded the pupils more

as partners in the research rather than as objects for study. The material was then subjected to qualitative content analysis using methods borrowed from grounded theory.

Pragmatism was the philosophical construct used to examine the study of theatre and drama and learning experiences. Above all I drew on the philosophy of John Dewey, one of the primary concepts being that of experience. Dewey criticises an interpretation that regards experience as being first and foremost psychological, mental and private. According to him, people gain experiences by interacting with the environment, both physical and social. Each experience has links with previous ones and is historically and culturally bound to the community. Dewey describes a work of art as an aesthetic experience. The teaching in the groups participating in the study was founded both on this concept of learning and on the constructivism partly based on it.

Eight themes emerged from my analysis of the diaries, arising from the research material and not from earlier hypotheses. These were: 1. self-confidence, 2. joy, fun and craziness, 3. relaxation and a calming effect, 4. self-discipline, 5. concentration, 6. (role) acting, 7. empathy, and 8. being part of a group. The interviews revealed the pupils' views on theatre and drama as a school subject and their personal attitude to it. Closer examination of the material showed that the pupils had, in their diaries and interviews, described the meaning of expressive arts in relation to themselves, other people, the theatre, school and life. Checks for reliability were conducted throughout the research, but an overall reliability survey is made in the final chapter.

Expressive arts – the study of theatre and drama – provided the young people with knowledge and skills needed to create theatre. The learning objectives were, in their opinions, achieved well. However, the biggest benefits from the study of theatre and drama were possibly those gained “into the bargain”. The pupils felt they had acquired great self-assurance and confidence, and that they had learnt self-discipline, concentration and various social skills. The study of theatre and drama had, they said, been *fun* and *relaxing*, but another word they often used was *work*. The pupils had a certain amount of difficulty verbalising their experiences.

Keywords: expressive arts, theatre, drama education, pragmatism, multiple research strategies

Acta Scenica -sarja

1. Knowledge Is a Matter of Doing, editors Pentti Paavolainen, Anu Ala-Korpela (1995)
2. Annette Arlander: Esitys tilana, (1998)
3. Taide, kertomus ja identiteetti, toim. Pia Houni ja Pentti Paavolainen (1999)
4. Soili Hämäläinen: Koreografian opetus- ja oppimisprosessista – kaksi opetusmallia oman liikkeen löytämiseksi ja tanssin muotoamiseksi (1999)
5. Pia Houni: Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista. (2000)
6. Riitta Pasanen-Willberg: Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografian näkökulma (2001)
7. Timo Kallinen: Näyttämötaitelijasta teatterityöntekijäksi. Miten moderni tavoitti suomalaisen teatterikoulutuksen. (2001)
8. Paula Salosaari: Multiple Embodiment in Classical Ballet. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet. (2001)
9. Tapio Toivanen: ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. (2002)
10. Pia Houni & Pentti Paavolainen: Teatteri ja tanssi toimintakulttuureina (2002)

Ilmaisutaidon opetus - teatteri ja draama - oppilaiden kokemusten kautta katseltuna näyttäytyy näennäisen ristiriitaisena. Läsnä tuntuvat yhtä aikaa olevan työ ja rentoutuminen, hauskuus ja hulluus, itsekuri ja vapaus. Oppilaiden mielestä ilmaisutaito poikkesi muusta opetuksesta, ei oltu pulpetissa vaan avoimessa tilassa, oma keho oli myös ilmaisun väline ja toiminta tapahtui paljolti fiktiivisessä maailmassa.

Oppilaat ottivat ilmaisutaidon valinnaiseksi aineeksi monesta syystä. Useat halusivat kehittää esiintymiskykyjään, jotkut siksi, että pitivät esiintymisestä, monet siksi, että kokivat esiintymispelkoa tai arkuutta sosiaalisissa tilanteissa. Oppilaat kokivat saaneensa lisää rohkeutta, itsetuntemus kasvoi ja itsetunto vahvistui. Rooleissa ja kuvitellussa maailmassa toimimisen oppilaat kokivat mielekkääksi. Oppilaat pitivät esityksen tekemisestä ja käytännön toiminnan ja sen reflektoinnin kautta oppilaat kokivat oppineensa monia asioita teatterista.

Väitöskirjassaan Soile Rusanen on tutkinut peruskoulun yläasteen oppilaiden kokemuksia valinnaisen ilmaisutaidon opiskelusta. Aihetta tarkastellaan pragmatistisen filosofian näkökulmasta ja tutkimusaineisto on kerätty useita menetelmiä käyttäen.

ISBN 952-9765-30-4



TEATTERIKORKEAKOULU
TEATERHÖGSKOLAN