

Peruskoulun ja taiteen välissä

Teatteripedagogiikka suomalaisen
peruskoulu-uudistuksen keskellä

JATTA HARAKKAMÄKI

TEATTERIOPETTAJAN MAISTERIOHJELMA, MA

Peruskoulun ja taiteen välissä

Teatteripedagogiikka suomalaisen
peruskoulu-uudistuksen keskellä

JATTA HARAKKAMÄKI

TIIVISTELMÄ

Päiväys: 23.3.2018

TEKIJÄ Jatta Harakkamäki		KOULUTUS- TAI MAISTERIOHJELMA Teatteriohjeittajan maisteriohjelma, MA	
KIRJALLISEN OSION / TUTKIELMAN NIMI Peruskoulun ja taiteen välissä		KIRJALLISEN TYÖN SIVUMÄÄRÄ (SIS. LIITTEET) 61 s.	
TAITEELLISEN / TAITEELLIS-PEDAGOGISEN TYÖN NIMI			
Kirjallisen osion/tutkielman saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>	Opinnäytteen tiivistelmän saa julkaista avoimessa tietoverkossa. Lupa on ajallisesti rajoittamaton.	Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei <input type="checkbox"/>
<p>Opinnäyte käsittelee ilmaisutaidon opetusta, teatteritaiteen opetusta ja teatteripedagogiikkaa suomalaisissa peruskouluissa. Keskiössä on vuonna 2016 voimaan astunut opetussuunnitelmauudistus, jossa draama on mainittu useita kertoja erityisesti menetelmänä, mutta myös sisältönä. Tämä työ tutkii sitä, mikä todellinen tilanne kouluissa on. Miten nämä uudistukset toteutuvat käytännössä? Miten sen draamaan, teatteri-ilmaisuun ja ilmaisutaitoon liittyvät kohdat käytännössä toteutuvat? Miten opettajat kokevat uudistuksen mukanaan tuoman työkentän laajenemisen? Millaista teatteripedagogiikkaa kouluissa harjoitetaan? Millaisia ajatuksia teatteripedagogiikka herättää opettajissa?</p> <p>Opinnäytettä varten on haastateltu kuutta peruskoulun opettajaa. Haastatteluista saatujen vastausten ohella opinnäytteessä on käytetty aineistona kirjoittajan moninaisia, omakohtaisia kokemuksia teatteriohjeittajan työstä peruskouluissa, sekä ajankohtaista kirjallista materiaalia. Opinnäytteessä pohditaan peruskoulun teatteripedagogiikkaan liittyviä mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Lisäksi esitetään ehdotelmia teatteritaiteen opetuksen laajentamiseksi ja parantamiseksi, esimerkiksi tekemällä peruskouluissa tilaa ammattimaisille teatteripedagogeille ja siten tasokkaalle taideopetukselle. Opettajien vastausten perusteella teatteri-ilmaisuuden määrä ja laatu luokassa ja kouluissa riippuu pitkälti opettajan omasta ammattitaidosta, erityisosaamisesta, mielenkiinnon kohteista, harrastuneisuudesta ja käytettävissä olevan suunnitteluajan määrästä. Opettajat toivoivat tukea ja koulutusta, sekä helpokäyttöistä materiaalia helpottamaan työskentelyään. Opinnäytteessä selviää, että peruskoulun teatteripedagogiikka on edelleen paikoin hyvin pienimuotoista ja sisällöltään vanhanaikaista, ja vastuu sen toteutumisesta lepää vapaaehtoisten luokanopettajien hartioilla. Keskeiseksi syiksi teatteriohjeituksen nykytilanteeseen havaittiin koulujen huonon rahatilanteen ja säästöt, opettajien vähäisen erikoisosaamisen sekä teatteriohjeittajan puuttumisen, taideaineiden arvostusten puutteen, tiukan tuntijaon ja aikatauluongelmat. Haastatteluvastaukset antavat opettajien ajatuksia sekä teatterista taideaineena, että draamasta ja muista menetelmistä opetuksen välineenä. Keskeinen osa opinnäytettä on myös pohdiskelu taiteen kasvattavasta tehtävästä. Taiteen avulla ja taiteesta oppiminen mahdollisuuksine ja haasteineen, taiteen tuottama tieto ja tietämisen muotojen pohdiskelu ovat olennainen osa opinnäytettä. Millaista oppimista taide, taitaminen voi synnyttää? Miten taiteen keinoin voidaan oppia?</p> <p>Yksi opinnäytteen keskeisimmistä luvuista on teatteripedagogiikan kentän sisäinen ongelmaan pureutuva luku teatteripedagogiikkaan liittyvästä termistöstä. Opinnäytteessä avataan ongelman taustoja, termistön nykytilaa sen moninaisuudessaan. Lisäksi se sisältää yhteenvedon sanastosta sekä ehdotuksen siitä, millaista nykyaikaista termistöä alan toimijat voisivat jatkossa käyttää koulutustaustasta riippumatta.</p>			
<p>ASIASANAT</p> <p>teatteripedagogiikka, pedagogiikka, peruskoulu, koulu, opettaja, opettajuus, draama, ilmaisutaito, opetussuunnitelma, taidepedagogiikka, ilmiöoppiminen, lapset, nuoret, teatteritaide, taideopetus, oppiminen</p>			

SISÄLLYSLUETTELO

1 ESIYMMÄRRYS	9
1.1 <i>Aihe henkilökohtaista historiaani vasten</i>	9

2 TÄSTÄ TUTKIMUKSESTA	13
2.1 <i>Tutkimusaineisto</i>	13
2.1.1 <i>Haastattelut</i>	13
2.1.2 <i>Omaakohtaiset kokemukset</i>	14
2.2 <i>Tutkimusote</i>	15
2.3 <i>Tutkimuskysymys</i>	16

3 KÄSITTEET	17
3.1 <i>Ilmaisutaito, draama ja teatteri</i>	18
3.2 <i>Taidepedagogiikka, teatteripedagogiikka ja draamakasvatus</i>	20
3.3 <i>Käsitteiden yhtenäistämiseen liittyvistä jännitteistä</i>	23
3.4 <i>Ehdotus</i>	25

4 PERUSKOULUN OPS-UUDISTUS 2016	26
4.1 <i>Opetussuunnitelman tavoitteet vs. todellisuus</i>	26
4.2 <i>Miten vallankumous tehdään?</i>	28
4.3 <i>Draaman ja teatteripedagogiikan osuus uudessa opetussuunnitelmassa</i>	30

5 HAASTEITA JA RATKAISUEHDOTUKSIA	32
5.1 <i>Haasteena byrokratia</i>	32
5.2 <i>Haasteena opettajien ammatilliset, osaamiseen ja asenteisiin liittyvät haasteet</i>	33
5.3 <i>Haasteena koulun rakenteelliset ja sisäiset rajoitteet</i>	39
5.3.1 <i>Tilat</i>	39
5.3.2 <i>Rahoitus</i>	40

5.3.3 Aika	40
5.3.4 Asenneilmapiiri	41
<hr/>	
6 TAITEEN TIETO	44
6.1 Teatteripedagogiikan ulottuvuuksia	46
6.2 Läsnäoleva taide	49
6.3 Taideopetusta vai taiteella opetusta	51
6.3.1 Mitä ja miten taiteen keinoin voidaan oppia?	52
6.3.2 Voiko olla varma, että oppilaat oppivat?	55
<hr/>	
7 EHDOTUKSIA JA YHTEENVETOA	59
7.1 Teatteripedagogin havainnot	59
7.2 Ideoita teatteripedagogien viemiseksi peruskouluun	60
7.3 Keskustelu toimijoiden välillä	62
7.4 Sähköinen materiaalitietopankki	63
7.5 Lopuksi	65
<hr/>	
LÄHTEET	68

1 ESIYMMÄRRYS

1.1 Aihe henkilökohtaista historiaani vasten

Tutustuin teatteritaiteeseen tanssiteatteri Hurjaruuthin vieraillessa Polvijärven peruskoulun ala-asteella vuonna 1993. Koulun oppilaat kokoontuivat saliin, jonne oli väsähtetty tanssimatoilla ja muutamalla valonheittimellä pieni näyttämö. Näyttämö ei sijainnut sillä liikuntasalin korotetulla näyttämöllä, jossa oli veivattava, samettinen esirippu, vaan sen edessä, salin lattialla. En muista esityksen nimeä enkä sen kulkua. Muistan vain sen, etten ymmärtänyt mistään mitään, kun keskityin pohtimaan näyttämön vaatimattomuutta, naarmuuntunutta kumimaton palasta. Kotimatalla näin teatterin pakettiauton koulun takaovella. Esitys oli purettu laatikoihin ja pusseihin, se kannettiin kyytiin nopeasti ja käytännöllisesti. Se oli tehty purettavaksi ja koottavaksi, pakettiautossa kyyditeltäväksi. Esiintyjät ja teknikko työskentelivät tottuneesti, tietämättä, että tämä näky teki minuun suuren vaikutuksen. Sinällään mitättömältä kuulostava kokemus häiritsevää näyttämön asemoinnista ja auton pakkaamisen katsomisesta ravisteli kolmasluokkalaisen minun tajuntaa suuresti. Väittäisin kyseisen vierailun, tai siihen liittyneiden epäolennaisten yksityiskohtien, toimineen alkusysäyksenä koko elämälleni teatteritaiteen parissa. Jälkeenpäin näyttäisi siltä, että tuo kokemus osoitti minulle uuden tien. Jossain tehdään tuollaista, sitä sanotaan teatteriksi, tahdon ottaa siitä selvää, mennä kohti sitä. Tanssimaton palanen ja pakettiauto tekivät teatterista minulle saavutettavan. Se ei vaadi mitään, koko maailma mahtuu pakettiautoon.

Vierailun jälkeen ilmoittauduin näytelmäkerhoon, jota veti yksi Annastiina lukion ekalta. Teimme näytelmän, jossa esitin Nallemuoria. Ainoa repliikkini kuului: Sinä olet ilkeä varas ja roisto! Minusta se oli tylsää. Toteutin esityksessä parempaa visiotani ja sanoin: Sinä olet ilkeä varas, et roisto! Olin niin riemuissani tästä, että unohdin kokonaan, mitä sen jälkeen kuului tapahtua ja mitä minun olisi pitänyt tehdä. Toverit ryhmässä sättivät minua,

mutta yleisö hurrasi meille kaikille. Kumarsimme kolme kertaa, käsi kädessä, aaltona keskellä olevista lähtien (opetan vieläkin pienimmät oppilaani kumartamaan tällä tavalla, ihan nostalgian vuoksi). Tavoitteellisesta taiteen perusopetuksesta ei tuon harrastuksen parissa ollut tietoaakaan, mutta meillä oli hauskaa. Liekö sattumaa, mutta yhtä kaikki hykerryttävää, että ryhmän jäsenistä kolme työskentelee nykyään esittävän taiteen parissa.

Yritän mahdollisimman usein palauttaa mieleeni näitä omia, varhaisimpia kokemuksiani esittävästä taiteesta. Pidän ensimmäisiä henkilökohtaisia kokemuksia keskeisimpinä ohjenuorinani, mitä tulee lasten ja nuorten opettamiseen. Haluan säilyttää ne lähelläni, nähdä ne tienviittoina omien oppilaiden kohtaamisessa, saattaessani heitä ensiaskelissaan taiteen tiellä. Taideopettajanakin – aivan erityisesti kouluympäristössä toimiessa - kun tuppaa luisumaan ja piiloutumaan vähän liiankin helposti autoritäärisen johtajan rooliin, tietäjäksi. Oma helmasyntini opettajana on tietämisen pakko. Tämä on hassua varsinkin, koska minulle teatteri merkitsee loputonta tutkimusmatkaa. Minun teatterini hellii ei-tietämistä, se antaa tilaa uutta synnyttävälle ja puhdistavalle virheelle. Klassinen ohjaajan viitta ei sovi minulle. Haluan nähdä itseni oppaana, kanssavaeltajana, ja oppilaideni parissa välttelen tietoisesti esittämästä omien ajatusteni yksinomaista erinomaisuutta. Minuun itseeni on tehnyt lähtemättömän vaikutuksen auton pakkaamisen seuraaminen. Luulen, että suurimmat oppimisen hetket tapahtuvat juuri näin; mahdollisuuksien avautuessa, yllättävissä tilanteissa. Näin on tapahtunut myös opinnoissani Taideyliopistossa. Opiskellessani olen huomaamattani kirkastanut myös omaa oppimis- ja taidekäsitystäni. Tämän pohdiskelun päätteeksi on varmaankin syytä todeta, että oman opettajaidentiteetin pohtiminen on yksi tämän opinnäytteen keskeisistä kulmakivistä.

Kävin muutamia vuosia takaperin vähintäänkin mielenkiintoisen keskustelun erään helsinkiläisen yläasteen opettajainhuoneessa. Äidinkielen ja ilmaisutaidon opettaja valitteli kovasti resurssipulaa. Ihmettelin, että millaisia

resursseja hän kaipaa ilmaisutaidon opetukseen, jotenkin automaattisesti olettaen vastauksen liittyvän tilaan tai ajankäyttöön. Koululla ei kuulemma ollut puhujanpönttöä, ja ilman sitä puheen pitämistä ei voisi harjoitella. Puheen pitämisen harjoittelu oli opettajan mielestä selvästi mitä olennaisin osa ilmaisutaidon kurssia. Myös kohtausharjoituksissa tuiki tärkeä irto-ovi puuttui kokonaan; luokan ovea käytettäessä oppilaat kuulemma ulkopuolelle päästyään poistuivat välittömästi paikalta.

Opetin teatteri-ilmaisua erään koulun työhyvinvointipäivän koulutuksessa. Toiminta oli suunniteltu leikkimieliseksi virkistykseksi opettajille, mutta harjoitteiden ohessa käytiin läpi niiden opetustyöhön soveltamisen mahdollisuuksia. Eräs koulun opettajista mätelee kädet taskussa harjoitteesta toiseen, pyörittelee silmiään ja huokailee. Kontaktiharjoitteiden ajaksi hän pakenee wc-käynnille. Loppupalautteessa lukee, että mitäköhän hyötyä tästä mahdollisesti voisi olla?

Tällaisia kokemuksia kohtaa paljon, kaiken aikaa, kaikissa opehuoneissa ja ammatillisissa kohtaamisissa. Nämä opettajat ja tilanteet palaavat mieleeni aina, kun pohdin peruskoulun teatteriopetuksen, tai laajemminkin, koko taideopetuksen tilaa. Toisaalta olen vuosien varrella saanut kerätä kokemuksiini myös koko joukon inspiroivia, innostavia, opettavaisia kokemuksia taiteesta peruskouluympäristössä. Voi olla, että ilman niitä olisin jo jättänyt uppoavan laivan, ja keskittänyt ammattitaitoni ja voimavarani muualle. Sen sijaan palaan jatkuvasti peruskouluun, pohtimaan sen ja teatteripedagogiikan lukuisia mahdollisuuksia.

Näin syntyi ajatus kirjoittaa jonkinlainen läpileikkaus siitä, mitä peruskoulussa teatteripedagogiikan osalta tällä hetkellä tapahtuu. Opinnäytteessäni tarkastelen tämänhetkistä peruskoulun käytännön teatteripedagogiikkaa, sekä opettajien suhdetta siihen. Käsittelen myös opetussuunnitelman uudistuksen tuomia muutoksia, sekä sen tuomia mahdollisuuksia ja haasteita. Lisäksi tarjoan omia ehdotuksiani siihen, miten

teatteriovetusta peruskouluissa voisi vahvistaa.

2 TÄSTÄ TUTKIMUKSESTA

2.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen materiaalina käytän omia kokemuksiani, havaintojani ja muistiinpanojani, sekä tätä tutkimusta varten tehtyjä opettajien haastatteluja. Olennaisin materiaali kumpuaa omista kokemuksistani ja havainnoistani ensin oppilaana, sitten työntekijänä, eli opettajana ja taiteilijana peruskouluympäristössä. Haastatteluista hahmottuu kuva peruskoulun teatteritaiteen ja -opetuksen tämänhetkisestä tilasta, asenneilmapiiristä, resursseista, osaamisesta, kokemuksista ja tulevaisuuden näkymistä. Kirjallisuudesta olen pyrkinyt valitsemaan tutkimukseni pohjaksi ja tueksi 2000-luvun puolella julkaistuja, mahdollisimman ajankohtaisia teoksia ja tutkimuksia. Lisäksi hyödynnän filosofi Paulo Freiren ajatuksia sorrettujen pedagogiikasta. Nämä yhdessä toivoakseni piirtävät tästä tutkimuksesta ikään kuin karttaa avuksi niille teatteripedagogeille, jotka vievät teatteritaidetta peruskouluihin, ja ehkä myös niille, jotka koulun sisällä opetuksen sisältöihin voivat vaikuttaa.

Minulla on jo tutkimustyöhön lähtiessäni omia mielipiteitä asiasta, ja voimakas tarve ottaa kantaa. Pyrin kuitenkin valjastamaan ajatukseni tutkimukselle hyödyksi, vertaamalla niitä teorian tietoon, ajankohtaisiin teksteihin taide- ja teatteripedagogiikan kentältä, ja haastatteluvastauksiin, sekä paneutumaan aiheeseen avoimesti, mutta kriittisesti.

2.1.1 Haastattelut

Haastattelin tätä opinnäytettä varten kuutta opettajaa Uudenmaan ja Kanta-Hämeen alueilla. Haastatellut opettajat työskentelevät kaikki peruskouluissa ala- tai yläasteilla, mutta heidän koulutustaustansa ja työtehtävänsä vaihtelevat. Minulle oli tärkeää löytää keskustelukumppaneikseni erilaisia ja ennako-oletukselta eri tavoin teatteripedagogiikkaa lähestyviä opettajia.

Draamakasvatuksen tai teatteripedagogiikan opinnot eivät olleet kriteereinä. Haastattelin kahta yläasteen ilmaisutaidon opettajaa, joista toisella oli draamakasvatuksen syventävät opinnot suoritettuna. Olen nimennyt heidät tässä tekstissä lyhentein ITO1 ja ITO2. Lisäksi haastattelin kolmea luokanopettajaa, jotka tässä tutkimuksessa ovat nimellä LO1, LO2 ja LO3, sekä yhtä erityisluokanopettajaa, EO1. Yksi haastatelluista ei työskennellyt tällä hetkellä peruskoulussa.

Haastattelut toteutettiin kuutena muodoltaan vapaina, keskustelunomaisina tuokioina, jotka olivat kestoltaan lyhykäisiä, noin 30-45 minuutin mittaisia. Haastattelut toteutettiin syksyllä ja talvella 2016-2017. Keskusteluiden pääaiheina oli teatteripedagogiikka peruskoulussa, teatteri peruskoulussa taiteena ja työvälineenä sekä uusi opetussuunnitelma. Keskustelimme aiheista sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla. Minua kiinnosti varsinkin opettajien henkilökohtaiset ajatukset ja kokemukset aiheesta. Minulla ei ollut valmiina tiettyä kysymysten sarjaa, vaan nuo mainitut yläotsikot, jotka ohjasivat keskustelujä. Haastatteluiden keskustelunomaisuus oli minulle tärkeää, sillä pyrkimyksenäni ei niinkään ollut etsiä ”oikeita vastauksia”, vaan toivoin aitoa pohdintaa ja ajattelua. Haastattelutilanteista syntyikin aitoja, vuorovaikutuksellisia kohtaamisia kahden teatteripedagogiikkaa ja koulua sen eri puolilta tarkastelevan ammattilaisen välillä. Tämä toi vastauksiin ja myös tähän tutkimukseen vilpittöntyä, riisuttua ensikäden tietoa ja tuntua teatteripedagogiikasta peruskoulussa.

2.1.2 Omakohtaiset kokemukset

Oma urani on kulkenut johdonmukaisesti opettajasta taiteilijaksi, ja sitten taiteilijasta taideopettajaksi. Hakeuduin opiskelemaan varhaiskasvatusta, sillä halusin työskennellä lasten parissa. Sitten vimmainen intohimoni teatteria kohtaan otti vallan, ja suuntasin taiteen maailmaan varmana siitä, etten milloinkaan enää halua opettaa ketään. Ja sitten ryhdyin opettamaan. Nykyisin raahaan mukanani näitä kaikkia ammatti-identiteetin kappaleita.

Minusta on riemastuttavaa, että teatteripedagogina voin olla opettaja, taiteilija ja taideopettaja sekä ikuinen oppilas, kaikkea samanaikaisesti.

Minulla on yhdeksän vuoden kokemus peruskoulusta oppilaan näkökulmasta. Onnekseni olen päässyt sinne vielä takaisinkin, opettajan ominaisuudessa, nauttimaan toiset yhdeksän vuotta. Työkokemukseni peruskouluissa on moniulotteinen ja laaja. Olen työskennellyt peruskouluympäristössä sekä luokanopettajana, ilmaisutaidon opettajana sekä erilaisten taideprojektien parissa vierailevana opettajana ja taiteilijana. Olen ohjannut näytelmiä ja musiikkiteatteria, opettanut vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä opettajille että oppilaille, sekä työskennellyt useissa peruskouluissa toteutetuissa hankkeissa ja projekteissa viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin kokemukseni liittyy vuosina 2010-2012 toteutettuun Taiteilija koulussa -hankkeeseen. Työskentelin tuolloin helsinkiläisissä peruskouluissa sekä itsenäisenä taiteilijana etsien taiteen tekemiselle väyliä, että aineenopettajan työparina auttaen opettajia kiinnostumaan teatteripedagogiikan mahdollisuuksista työvälineenä.

2.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on haastattelututkimus, jonka tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologinen tutkimusote kuvaa kokemusta, sen yksilöllistä merkitystä ja ilmiön laatua sellaisena, kuin se tutkittavalle on ilmentynyt. Tämän vuoksi tutkimusta varten tehdyt haastattelut käytiin vapaamuotoisina keskusteluina, ilman valmiiden kysymysten aiheuttamaa johdattelua. Toivoin ja sain henkilökohtaista ja vilpitöntä, luottamukselliseen tilaan yltyvää, kahden ammattilaisen välistä ajatustenvaihtoa.

Hermeneuttinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään, tulkitsemaan ja löytämään merkityksiä. Tässä tapauksessa etsin niitä haastateltujen opettajien vastauksista ja kokemuksista vertaamalla heidän kertomuksia omiin kokemuksiini. Tutkimus on luonteeltaan hermeneuttinen silloin, kun pyrin tekemään vastauksista oikeimman

mahdollisen tulkinnan. (Laine 2001, 28, 29)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kulkee rinnakkain tutkittavan kokemus ja tutkijan esiymmärrys asiasta. Merkityksiä tutkiessa kohteen täytyy olla tutkijallekin jollakin tavalla tuttu, eli tutkijalla täytyy olla esiymmärrys aiheesta. Tämä tuttuus on tärkeää nimenomaan ymmärtämisen vuoksi. (Laine 2001, 30 -31) Esiymmärrystäni kuvaan johdannossa, omat kokemukset -kappaleessa sekä erillisessä esiymmärrys -luvussa. Pyrin tutkimuksessani tuottamaan uutta tietoa keräämällä peruskouluissa toimivien opettajien kokemuksia teatteripedagogiikasta haastatteleamalla heitä, sekä vertaamalla heidän ajatuksiaan omiin ajatuksiini ja kokemuksiini. Näin myös tutkimusotteen kannalta olennainen hermeneuttinen kehä toteutuu.

2.3 Tutkimuskysymys

Keskeisenä, tähän tutkimukseen innoittaneena havaintonani on peruskouluoppimisen ja teatterin ongelmalliselta vaikuttava suhde. Tuntuu siltä, että teatteripedagogiikka kohtaa runsaasti kiinnostusta, mutta myös haasteita peruskouluympäristössä. Onko näin, ja millaisia nämä haasteet ovat? Onko niin, että taide ja oppiminen eivät mahdu ongelmitta saman peruskoulun katon alle tai saman oppitunnin sisälle? Millainen sija teatteripedagogiikalla on suomalaisissa peruskouluissa tällä hetkellä? Minkälaisia mahdollisuuksia ja ongelmia sillä on? Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa teatteripedagogiikan tämänhetkistä tilaa ja tulevaisuutta, sekä opettajien keinoja ja asenteita sekä osaamista sen suhteen. Tutkimus keskittyy havaintoihin suomalaisissa peruskouluissa.

3 KÄSITTEET

Käsitteen määrittely tämän tutkimuksen puitteissa tuntuu tärkeältä, sillä vaikka teatteria, draamaa, ilmaisutaitoa ja kaikenlaista taidekasvatusta suomalaisissa peruskouluissa ja muualla onkin harjoitettu jo kauan, suunnitelmallisesti 1970-luvulta alkaen, sen määrittelemine ja käsitteet tuntuvat edelleen vaihtuvan puhujasta ja kontekstista riippuen.

Teatteripedagogiikan parissa toimivien opettajien koulutustaustat ovat hyvin erilaisia. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulun teatteripedagogiikan koulutusohjelma, Jyväskylän yliopiston draamakasvatus, Turun Ammattikorkeakoulun taideakatemia teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus, luokanopettajakoulutus sekä avoimen yliopiston ja muiden ei ammattitutkintoon tähtäävien oppilaitosten käyttämät termit ja ilmaisut vaihtelevat keskenään. Käsitteet eivät tunnu vuosikymmenten kuluessa vakiintuneen pysyvästi muuten kuin laitosten sisäpuolella. Lukemaani kirjallisuuteen sekä tätä opinnäytettä varten tekemiini haastatteluihin nojaten väittäisin, että myös toimijoiden tavoitteet, painotukset ja työtavat näyttäisivät vaihtelevan paljonkin aina opettajan koulutustaustasta, teatteripedagogiikan tuntemuksen sekä oman taiteellisen työskentelyn määrästä, innostuksesta sekä henkilökohtaisesta oppimis- ja taidekäsitteistä riippuen. Haastattelujen perusteella oletan, että nämäkin piirteet voivat vaikuttaa käsitteiden kirjavuuteen ja niiden moninaisiin tulkintoihin.

Toivoisin, että tulevaisuudessa käsitteet vakiintuisivat edelleen. Huomasin haastateltavieni kanssa keskustelemani samoista asioista eri termein - ja päinvastoin. Esimerkiksi draama sanana herätti monenlaisia mielleyhtymiä. Osa haastatelluista opettajista käytti draama -sanaa kuvaamaan kaikkea ilmaisullista toimintaa. Toisinaan koin helpommaksi keskustella opettajien kanssa suorastaan väärillä termeillä, vaikkapa puhumalla draamasta, kun todellisuudessa sekä minä että opettaja tarkoitimme teatteripedagogiikkaa. Tällainen aiheuttaa turhia sekaannuksia, ja suuremmissa mittakaavassa lataa mielestäni epämääräisyyttä ja sekavuutta jo valmiiksi hieman vaikeasti

määriteltävään, moninaiseen ja monipuoliseen pedagogiikkaan. Tämän vuoksi käsitteiden määrittely ja määrätietoinen vakiinnuttaminen on mielestäni edelleen perusteltua ja tärkeää sekä laajemmin teatteripedagogiikan kentällä, että tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen luettavuuden kannalta on olennaista ja perusteltua selkiyttää heti aluksi keskeisimmät käsitteet, joita yleisesti käytetään, mitä itse tässä tekstissä käytän, ja joita haastateltavani ovat käyttäneet. Kartoituksen yhteyteen hahmottelen oman ehdotukseni termistöstä. Käsiteviidakon raivaaminen on tärkeää myös oman ammatti-identiteettini kasvun kannalta.

3.1 Ilmaisutaito, draama ja teatteri

”Mä oon enemmän tottunu käyttämään draama sanaa, se ilmaisutaito on aika vanha termi.. Ja ehkä sen takii ku siinä ilmaisutaidossa on niin semmonen vanha kuorma mitä se kantaa selässään kun ihmiset mieltää sen sellaseen kansakoulumeininkiin, teatteriin tai esittämiseen... Siihen et sul on taito tehdä jotain ja näin. Niin mä en tykkää käyttää sitä termiä, mut jos saa puhuu draama-termillä niin ylipäätään se on teatterilähtösi menetelmi, toiminnallisii menetelmi.. Niin että käsitellään, opitaan asioita itsestä ja toisista ja ympäristöstä ja vuorovaikutustaidoista. Ja voidaan käsitellä myös jotain mitä tahansa teemaa, niinku vaikka koulun sisältöjä tai muun maailman sisältöjä tai oppilaista lähteviä ideoita, asioita mitä ne haluu käsitellä. Ihmisten välisiä asioita tosi hyvin voidaan kokemuksellisesti ja elämyksellisesti draaman kautta tehdä ilman et siin tarvii olla mitään välineitä, tai ei ees voi piiloutua pulpetin taakse.” LO1

Tätä tutkimusta varten haastatelluilla opettajilla tuntui olevan ilmaisutaito -sanaa kohtaan epämääräiset ajatukset. Toisaalta oppiaineen laaja-alaisuus sisältökysymyksineen mietitytti, toisaalta termi kuulosti vanhalta ja epäolennaiseen fokusoivalta. Ilmaisutaitoa opettavat haastateltavani kokivat oppiaineen kukin tavallaan, hyvin hajanaisesti, luoden opetuksen sisällöt

hyvin pitkälle omien kiinnostuksen kohteiden mukaan, painottuen teatteril-
 ilmaisuun, sanalliseen ilmaisuun, mediataitoihin tai vuorovaikutustaitoihin.

Draama käsitteenä tuntui sopivan opettajien suuhun ja tarkoituksiin paremmin. Sitä käyttäessä opettajat vaikuttivat viittaavan selkeämmin pedagogisiin tarkoituksiin käytettäviin, teatterillisiin ilmaisukeinoihin. Opettajat määrittivät draaman pääasiassa ilmaisulliseksi työvälineeksi. Kuitenkaan he eivät vaikuttaneet olevan selvillä siitä, että draama on nimi menetelmälle, vaan se edusti heille enemmänkin sitä, minkä itse miellän teatteripedagogiikaksi, josta kirjoitan seuraavassa kappaleessa. He kokivat, että draama on määritelmä, jolla tarkoitetaan laajasti kaikkea koulussa tapahtuvaa draamaa ja teatteria (Esim. Neelands 1997, 8 – 10) riippumatta sen sisällöstä tai tavoitteista. Draaman avulla voidaan tutkia todellisen elämän asioita ja harjoitella oman elämän subjektiksi. (Heikkinen 2010, 24) Draama on kokonaisvaltaista, oppilaskeskeistä, kokemuksellista tekemällä oppimista. Se pyrkii vuorovaikutteiseen, yhteistoiminnalliseen ja positiiviseen oppimisympäristöön. Draamassa menetelmänä pääasiana eivät ole draaman taidot tai taide, mutta niiden etsiminen ja löytäminen välineeksi tuo ahaa-elämyksiä. (Kanerva & Viranko 1997, 114 –15) Yhden määritelmän mukaan draamassa on aina katsojia (Heikkinen 1997, 19), mutta haastatellut opettajat kokivat, että draama sopi termiksi myös esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan, jossa toiminnan todistajina olivat vain oman luokan oppilaat, mahdollisesti toimijoina itsekin. Sanaan yhdisti teatterin tai esittämisen jokainen, mutta taiteen vain yksi haastatelluista opettajista (LO1).

Teatterista puhuttaessa haastatellut viittasivat selkeästi joko ammattilaisten tai oppilaiden valmistamiin, juonellisiin esityksiin, jossa on yleisöä ja näyttelijöitä. *Teatteri* on taidetta. Sen merkitys on draamaa suppeampi ja siten selkeämpi, keskittyen prosessin sijaan lopputulokseen, teatteriesitykseen. Teatteri koetaan monikerroksisena kielisysteeminä, joka mahdollistaa draamallisen keskustelun, ja toimimisen draaman maailmoissa. Draamakasvatus on tapa tutkia maailmaa sekä hahmottaa merkityksiä ja

suhteita tämän symbolijärjestelmän avulla. (Heikkinen 2005, 11)

Oma linjaukseni näille käsitteille on, että ilmaisutaito voi olla sopiva nimi oppiaineelle, joka saattaa sisältää draamaa ja teatteria, mutta jonka pääpaino on yleisesti itseilmaisun ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamisessa. Draamalla tarkoitetaan teatterilähtöisiä, toiminnallisia menetelmiä, joita voidaan käyttää esimerkiksi oppimistilanteissa opetusvälineinä. Draaman keskiössä on prosessi, jossa oppiminen toivottavasti tapahtuu. Se myös voi tuottaa esityksen, muttei välttämättä tee sitä.

3.2 Taidepedagogiikka, teatteripedagogiikka ja draamakasvatus

Itselleni *taidepedagogiikka* tai *teatteripedagogiikka* ovat käsitteistä läheisimmät, opiskelunhan teatteripedagogiikan koulutusohjelmassa. Minulle teatteripedagogiikassa on kyse taiteellis-pedagogisesta ajattelusta ja käytännöistä. Teatteri-sanalla alkuosassa voi yhtä hyvin olla taide. Teatteri on minulle läheisin taidemuoto, mutta ensimmäisellä sanalla ei ole minulle sen suurempaa merkitystä. Taidepedagogiikka käsitteenä sisältää tavoitteellisen taidekasvatuksen koulutuksen lisäksi koulutuksen ammattimaiseen taiteessa toimimiseen. Sen tunnuspiirteenä on kriittisen ja arvioivan asenteen kouluttaminen, jolla tähdätään tulevaisuuden käytäntöjen parempaan ymmärtämiseen. (Varto 2011, 27) Taidepedagogiikka käsittää alleen muutkin taidemuodot sekä niihin kietoutuneen mahdollisuuden synnyttää oppimisympäristöjä ja -tapahtumia. Taide on läsnä pedagogiikassani, ja pedagogiikka taiteessani. Ne kulkevat rinnakkain sulkematta toisiaan pois.

Kun taide kietoutuu pedagogiikkaan aidosti ja vapaasta tahdostaan, ei kumpikaan voi säilyä itsenään.

Taidepedagogiikan lähtökohtana on se, että liiton osapuolet ovat yhtä arvokkaita ja vapaaehtoisesti suhteessa toisiinsa,

vaikuttuen toisistaan. (Anttila 2011, 5)

Tässä tutkielmassa en kirjoita teatteripedagogiikasta tarkoittaen teatteritaiteen opetusta tai esityksen valmistamista, mitä se toki myös voi olla. Taidepedagogiikalla ja teatteripedagogiikalla viitataan tässä yhteydessä kaikkiin sellaisiin kasvatukseen, opetukseen ja oppimistilanteisiin tai tapahtumiin, joissa taide on jollakin tavalla läsnä. Taide oppimisen kohteena tai tukena on yhtä lailla tarkastelun kohteena. Taidepedagogiikka määrittyy näin oppimisen kontekstissa tapahtuvaksi ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka päämäärä on avoin ja jonka sisältö on pohjimmiltaan avoin ja täsmentyy toiminnassa, tapahtumisessa. (Anttila 2011, 5)

Luokan- tai aineenopettajataustaisten haastateltujen opettajien puheissa vilisi usein käsitteet *draamakasvatus* ja *draamapedagogiikka*. Siitä, mitä draamakasvatus tarkalleen ottaen on, ei olla yksimielisiä. Draamakasvatus näyttäytyy monena, aina tekijöidensä näköisenä. Draamakasvatus-termillä tarkoitetaan usein draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret. Teoksessaan *Vakava leikillisuus* tutkija Hannu Heikkinen Jyväskylän yliopistosta esittää draamakasvatus -termin pätevyyden perusteluiksi sen kattavuuden. Hän määrittää termin sisältävän kaiken tämän tyyppisen toiminnan draamakasvatuksen eri genreistä muuhun koulujen teatteritoimintaan. (Heikkinen 2010, 19 – 20). Tästä näkökulmasta termi vaikuttaa toki loogiselta ja pätevältä erityisesti haastateltujen opettajien näkökulmasta. Olen havainnut peruskoulujen taidekasvatuksen kaikkineen vaikuttavan hyvin opettajavetoiselta ja siten laajalta, vaikeasti yhtenäistettävältä maailmalta. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että näin laava termi tuntuu sopivan keskustelujen yleiskäsitteeksi luontevasti. Heikkinen asettaa draamakasvatuksen taidekasvatuksen alalajiksi linjaten, että *laaja-alainen taide- ja kulttuurikasvatus tarkoittaa sellaista toimintaa, joka sisältää integroivasti taiteellisen toiminnan, jokapäiväisen kulttuurin ja kasvatuksen elementtejä* (Heikkinen 2010, 15).

Professori Eeva Anttila toteaa toimittamassaan teoksessa *Taiteen jälki* (2011, 7), että taidekasvatus, -opetus ja -koulutus ovat yhteiskunnallisia järjestelmiä ja käytäntöjä, jotka toteutuvat erilaisissa muodoissa riippumatta ammattikunnan sisäisestä itsereflektiosta, yliopistollisesta koulutuksesta ja tutkimuksesta. Siten ne ovat myös alisteisia yläkäsitteelleen taidepedagogiikalle, joka puolestaan on sekä käytännön toimintaa että tiedon- ja tieteenala, joka tutkii ja kehittää näitä käytäntöjä.

Vaikka taidepedagogiikkaa kannattelee ajatus taiteen kasvattavasta voimasta, tai taiteen pedagogiikasta, on tärkeää huomata, että pedagogiikan käsite sisältää ohjaamisen tai opettamisen intension. Taiteella itsellään ei tätä intentiota ole, se välittyy ihmisen toiminnan kautta. Siksi taidepedagogiikka edellyttää taiteen läsnäolon lisäksi aina ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka taustalla on pyrkimys vaikuttaa toiseen ihmiseen. (Anttila 2011, 5-6)

Oma ajatukseni on, että näissä määrittelyissä tulee näkyväksi painotuksen merkitys. Heikkinen on perehtynyt nimenomaan draamakasvatukseen, taiteen opetuksellisiin keinoihin ja ulottuvuuksiin. Itse teatteripedagogina asetan Anttilan tavoin taiteen läsnäolon ja sen kautta avautuvat oppimisen tilaisuudet keskiöön. Taidekasvatus -sanana kuulostaa siltä, että joku kasvattaa (toisia) taiteen pariin, tutustuttaa taiteeseen tai johonkin ilmiöön taiteen avulla. Sinänsä tämä toki on taidekasvatuksen tärkeä tehtävä, mutta ei ainoa sellainen. Tämä on toki vain tuntumaa, mutta mielestäni termi on epäselvä ja laeva, ja jättää epäselväksi sekä taiteen että kasvatuksen merkityksen.

Jos me halutaan et toi on yleissivistävä koulutus ylipäättään ni

tottakai taideaineiden pitäis olla esillä siinä missä muidenkin, mutta totta mä koen et jos yksikin oppilas luokassa kokee et se pystyy ilmaiseman itseensä taiteiden avulla ni se on pelastettu ihminen. Pienistä ihmisistä lähtee se ... lapsuuden kokemuksista ... et mikä me koetaan tärkeeks ja mitä me arvostetaan maailmassa ja minkälainen tää maailma ylipäätään on. jos meil ois pelkkii lukuaineita niin se antais aika yksipuolisen kuvan maailmasta. LO1

3.3 Käsitteiden yhtenäistämiseen liittyvistä jännitteistä

Heikkinen pyrkii eroon draamakasvatuksessa ylläpidetystä vastakkain asettelusta, jossa yhtäältä taiteen sosiaalistava, perinteitä säilyttävä luonne ja uutta luova piirre tai toisaalta draama taidemuotona tai draama oppimismetodinä pistetään vastakkain, ikään kuin kilpailemaan keskenään (Heikkinen 2010, 14). Olen Heikkisen kanssa yhtä mieltä siitä, että kinastelu on hedelmätöntä. Lienee toissijaista väitellä siitä onko ”draama” oppiaine vai opetusmenetelmä, taidemuoto vai kasvatusta. Mielestäni olennaista olisi keskittyä pohtimaan sitä, miten käsitteen laaja-alaisuus saataisiin selkiytettyä helposti ymmärrettävään ja sitä kautta lähestyttävään ja hallittavaan muotoon? Täytyisikö näille osa-alueille olla omat nimensä, vai riittäisikö yksi selkiyttävä nimitys?

Vastakkainasettelun purkaminen on nykyistä opetussuunnitelmaa ajatellen mielenkiintoinen tehtävä. Draamaa on ripoteltu uuteen opetussuunnitelmaan sinne tänne mielestäni verrattain paljon. Minua kiinnostaa se, mitä tämä draama on ja miten sitä toteutetaan käytännössä kouluissa? Entä istuvatko vanhat esittämisen perinteet joulu- ja kevätjuhlissa yhä entisellä tavalla, ja onko tämäkin sitä draamaa, vaiko siitä erillinen kokonaisuutensa?

Nämä jännitteet draamakasvatuksen ja teatteripedagogiikan välillä tuntuvat

juontuvan joistakin sanoittamattomista jännitteistä ja ristiriidoista. Voisin arvata, että kyseessä on jonkinlainen hiljainen kamppailu arvostuksesta, kunniaa, pioneeriudesta. Jännitteet tuntuvat oppilaitosten välillä, taiteen ja tieteen välillä, taiteen ja pedagogiikan välillä, draamakasvatuksen asiantuntijoiden sekä kentän uudistajien välillä. Kentän kehittäminen olisi kuitenkin kaikkien sillä toimivien sekä alan tutkijoiden ja kouluttajien etu. Mielestäni voitaisiin keskittyä kehittämään nykyaikaista ja toimivaa teatteripedagogiikkaa yhdessä. Yliopistojen ja ammattilaisten välinen yhteistyö asian suhteen olisi toivottavaa, kuten myös tiivis yhteistyö peruskoulujen kanssa.

Käytännössä vastakkainasettelu istuu yhä mitä tiukimmin varsinkin peruskouluun sijoittuvan taidepedagogiikan keskiössä. Näkökulmat ja työtavat eivät itsessään sulje toisiaan pois, mutta taiteen ja taidepedagogiikan läsnäolo peruskouluympäristössä tuntuu tarvitsevan ympärilleen syitä. Mielestäni tämä taiteen läsnäololle kaivattu syy löytyy juuri yhdyssanan jälkimmäisestä osasta. Eikö oppimisen ja kasvun monimuotoisen tukemisen tulisi olla jokaisen opettajan ja oppilaitoksen toiminnan keskiössä? Kirjoitan tästä aiheesta lisää myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Loppujen lopuksi peruseriaate on yksinkertainen. Teatteripedagogisen toiminnan keskiössä tulisi aina olla esitys, esitystilanne. Sen tulisi ylipäätään olla kaiken tämänkaltaisen toiminnan ydin. Mikäli draama, ilmaisutaito tai mikä tahansa teatterillinen toiminta ei ole palautettavissa esitykseen, niin se on ajautunut liian kauas siitä, eikä se silloin ole enää teatteripedagogiikkaa, vaan jotain aivan muuta. Tästä näkökulmasta ”draaman” ylimalkainen viljeleminen pitkin opetussuunnitelmia on hedelmätöntä ja jopa haitallista. Teatteripedagogiikka tarvitsee toteutuakseen enemmän, kuin pelejä ja peruukkeja.

3.4 Ehdotus

Ehdotan termistön selkiyttämiseksi seuraavaa. *Teatteripedagogiikka* -sana korvaa termit draamakasvatus ja draamapedagogiikka. Teatteripedagogiikka sanana on paitsi selkeä ja ymmärrettävä, mutta se on myös kuvaava sisältäen taiteen, kasvatuksen ja taidekasvatuksen ulottuvuudet, sekä sen tieteellisen puolen. Näin ollen yläkäsitteeksi jäisi *taidepedagogiikka*.

Teatteripedagogiikka kuulostaa sanana muita vaihtoehtoja kattavammalta termiltä sisältäen oppimisen moninaiset tilat, mahdollisuudet ja ulottuvuudet. Alakäsitteitäkin luultavasti tarvitaan, ja ehdotan seuraavaa kolmea. *Teatteri- tai taideopetus* termiä voitaisiin käyttää siinä yhteydessä, jossa nimenomaan opetetaan taidetta, eli esimerkiksi taiteen perusopetus, Annantalon 5x2 kurssit, tai vaikkapa näyttelijäntyön kurssi. *Teatteri- tai taidekasvatus* termi jäisi käyttöön tilanteisiin, jossa kuvataan kasvatustilanteissa esimerkiksi koulun tai päiväkodin kanssa tehtyä vierailua teatterissa tai taidenäyttelyssä teoksiin ja taidemuotoon tutustuen. Ehdottaisin, että *teatteripedagogiikalla* tarkoitetaan tavalla tai toisella teatteritaiteen vaikutteen alaista oppimisen tapahtumaa. Sen sijaan *draamaa* voisi käyttää perustellusti silloin, kun kyse on siitä, että käytetään kyseistä soveltavan teatteri-ilmaisun menetelmää (draamaa) oppimisen välineenä. Oppiaineen nimeksi ilmaisutaito sopii vain silloin, kun sen sisältö koostuu nimenomaan itseilmaisun taidon kartuttamisesta, ja tämä taas ei välttämättä liity teatteritaiteeseen millään tavoin.

Taideaineen nimenä voisi selkeyden vuoksi toimia *teatteri-ilmaisu*, tai ehkä lyhyemminkin vain *teatteri*, aivan kuten kuvataidekin on kuvataidetta sisältäen sekä taidon, ilmaisun että teorian opiskelua. Ytimekäs ja sisältöä kuvaava nimi on helposti ymmärrettävä, ja opettajan näkökulmasta sisältää mahdollisuuden sisällyttää kursseihin kaiken teatteritaiteeseen liittyvän olennaisen tekemisen, kokemisen, taiteen, teorian ja käytännön.

4 PERUSKOULUN OPS-UUDISTUS 2016

Valtioneuvoston asetus sekä opetussuunnitelman uudistus astui voimaan vuonna 2016. Taito- ja taideaineiden osasta käytiin suunnitteluvaiheessa runsasta keskustelua, oli puhetta jopa ilmaisutaidon tai draaman paikasta lukujärjestyksessä omana aineenaan. Lopputulos oli, että draamasta ei tullut omaa oppiainetta, mutta opetussuunnitelmassa sana vilahtelee siellä täällä muihin oppiaineisiin sisällytettynä. Lisäksi lukuaineiden opetussisällöissä alleviivataan monipuolisten käytännönläheisten opetusmenetelmien käyttöönottoa. Uudistuksen oppimiskäsityksessä oppilas kuvataan aktiivisena toimijana ja yksilönä. Oppiminen tunnustetaan vuorovaikutustilanteeksi. Keskiössä on opetus- ja oppimismenetelmät. Ja kas, näin dialogisuudelle avautuu peruskoulun kokoinen tila. Vai avautuuko? Ainakin ajatuksen tasolla yksilöllisyys, laaja-alaisuus sekä taito- ja taideaineet tuntuvat olevan uudistuksen keskiössä. Kaikki tämä kuulostaa korvaani loistavalta laskeutumisalustalta teatteripedagogiikalle, opettajan ja oppilaiden välisten, oppimisen kannalta mielestäni suorastaan vahingollisten valtasuhteiden purkamiselle sekä uudenlaisen tieteidenvälisen yhteistyön aikakaudelle. Utopia on kaukainen, mutta haaveilen siitä kuitenkin.

Päätin ottaa selvää siitä, olenko ajatusteni kanssa yksin. Pohdin luokan- ja aineenopettajien koulutusta ja ammattitaitoa suhteessa opetussuunnitelman tuomiin muutoksiin ja paineisiin uudistaa opetusta. Miten he suhtautuvat uudistukseen? Miten he valmistautuivat siihen? Millaisia välineitä heillä on jo käytössään, ja mistä ne on hankittu? Miten opettajat pärjäävät? Pitäisikö heitä auttaa jotenkin?

4.1 Opetussuunnitelman tavoitteet vs. todellisuus

Opetuksen tavoitteena on oppilaan laajan yleissivistyksen muodostuminen, maailmankuvan avartuminen ja syveneminen. Tämä edellyttää ihmisten tarpeiden ja tunteiden, kulttuurin,

taiteiden ja kirjallisuuden, ympäristön ja luonnon, historian ja yhteiskunnan perusteiden, uskontojen ja elämäkatsomusten sekä talouden ja teknologian tuntemusta. Opetuksen on tarjottava esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurien ja taiteiden eri aloilta. (Finlex 2016)

Vastikään koulutaipaleensa aloittaneen lapsen äidin korviin Valtioneuvoston teksti kuulostaa utopistiselta haaveilulta. Reissuvihkoon, Wilmaan ja lapseni kertomukseen perustamani ymmärryksen mukaan koulunkäynti ovat yhä suunnilleen samanlaista kuin omani 90-luvulla. Päivät täyttyvät kirjaimista, numeroista ja pöydän ääressä istumisesta. Vilkas pikkukoululainen harjoittelee istumaan paikallaan ja oppii näyttämään oppivaiselta. Koulupäivistä mieleen jää lähinnä se, mitä pihalla tapahtuu. Teatteriopettajan korviin Valtioneuvoston tavoite kuulostaa suloiselta, joskin kysymyksiä herättävältä. Peruskoulu on aina ollut samanlainen. Mielikuva koulunkäynnistä, luokasta ja opettajan tehtävästä on selkeä ja vahva: osaamista mitataan ulkoa muistamisella, hyvä opettaja pitää luokan kurissa ja hyvä oppilas on hiljainen mutta osallistuva. Keskeisimmät peruskouluun liittyvät uudistukset ovat mielestäni tähän mennessä liittyneet siihen, ettei tyhmää oppilasta enää saa lyödä kepillä. Tämä uusi opetussuunnitelma muuttaa pelin, se haastaa opettajat ja koko koululaitoksen oppimisen vallankumoukseen. Teatteriopettajana tekee mieli hymähtää, että uskokaa, teatteripedagogiikassa piilee vastaus. En tiedä toimivampaa keinoa yhteiskunnallisen, sosiaalisen, filosofisen ja henkilökohtaisen ymmärryksen, arvojen ja taitojen opettamiselle. Teatteriopettaja ei kuitenkaan yleensä ole luokanopettaja.

Miten opetussuunnitelman uudistusta tulisi lähestyä käytännössä, mitä seuraavaksi tapahtuu? Uudistuksen tekijät ymmärtävät, että muutos vie aikaa ja lupaavat, että koska opettajat veloitetaan osallistumaan opetussuunnitelman ja sisältöjen luomiseen, siihen varataan työaika. Lisäksi

uudistusta toteutetaan portaittain. Uudistus velvoittaa luokanopettajat tarkastelemaan omaa opettajuuttaan ja menetelmiään kriittisesti, laittaen heidät suuren uudistuksen eteen. Loistavaa. Mutta miten tämä tapahtuu käytännössä? Mistä löytää sopivat päivitykset: menetelmät, resurssit ja aikaa tämän kaiken omaksumiseen? Mistä rohkeutta hylätä vanhat tottumukset ja suunnata kohti uutta, monipuolisempaa ja dialogisempaa oppimisympäristöä?

Kokemukseni mukaan opettajanhuoneissa ja iltapäivälehdissä lipunnäyttäjiksi ryhtyneet, pulpetit luokistaan heivanneet opettajat nähdään toisaalta hupsuina haihattelijoina, toisaalta etäisinä sankareina: kyllähän minäkin, mutta kun ei ole aikaa, tai tilaa, tai oppilaat ovat mahdottomia... Opettajien epävarmuus on täysin ymmärrettävää. Uudistusta ei voi laittaa toimimaan käytännössä ylhäältä käsin sanelemalla ja käskyttämällä.

LO3: Minusta vaikein tässä (uudistuksessa) on se, ettei ne tiedä, mitä ne meiltä vaatii. Että jos olen opettanut kolmetoista lukuvuotta, niin sitä materiaalia on vaan kertynyt... joka asiaan on toimiva matsku olemassa. Että nytkö pitäisi jättää ne, keksiä se pyörä uudestaan?

4.2 Miten vallankumous tehdään?

Satavuotiaassa Suomessa vuonna 2017 elämme todellisuudessa, jossa suvakit (suvaitsevaiset) ja rajakit (Rajat kiinni -kansanliikkeen edustajat) riitelevät siitä, kenellä on oikeus elää, tulla tähän maahan ja osalliseksi tästä yhteiskunnasta, ja millaisin ehdoin. Toisesta saa puhua rumasti varsinkin internetissä, ja varsinkin nimettömänä. Vedetään vihamielistä rajaa oman kulttuurin ja vieraiden välille. Keskustelua syntyy vain omien keskuudessa, vastapuolelle kommunikoidaan päälausein ja solvauksin. Muutamassa vuodessa arvokeskustelussa on onnistuttu pakittamaan syvään kuoppaan.

Samalla hymisemme ylpeinä, että suomalainen peruskoulu on maailman paras. Suomalainen opettajankoulutus on maailman parasta. 2010-luvulla suomalainen oppilas pärjää yhä pisa-testissä, mutta on silti takapajuinen öykkäri, joka osaa neliöjuuren, muttei käytöstapoja. Avoin, ajatteluun ja toimintaan kannustava opetussuunnitelman uudistus tuntuu raikkaalta ja toiveikkaalta yritykseltä tuulettaa yhteiskuntaamme. Siitä paistaa halu kasvattaa tulevaisuuden ihmisistä kriittisiä ajattelijoita, monipuolisia osaajia ja yhteistyökykyisiä toimijoita. Se siirtää valtaa virkamiehiltä ja pykäliltä yksilöille, oppilaille ja opettajille. Se nostaa katseensa pisa-tuloksista ympäristöön ja yhteiskuntaan: millaisia ihmisiä me haluamme olla ja kasvattaa? Se maalailee tervetullutta muutosta paitsi peruskoululle ja oppimiselle, myös koko yhteiskunnallemme. Kysymys kuuluu: mistä keinot tähän vallankumoukseen?

ITO1: En pelkää OPSia, mutta ihmettelen, millä eväillä näitä sekavia ilmiökursseja opetetaan. Mullehan nämä ovat tervetulleita, saan tehdä esim. enemmän draamaa tai niin luulen. Ilmiöviikot tuovat mukavan lisän koulun arkeen, tosin edelleen tiukkaa asiaakin pitäis opettaa. Yhteisopettajuus tulee lisääntymään, se on hyvä asia, jos saa hyvän työparin tai tiimin. Tärkeintä on turvata oppilaiden oppiminen ja henkinen kasvu yksilöinä ja ryhmässä.

JATTA: Musta meidän yhteistyö on ollut tosi hedelmällistä. Äidinkielen, historian, kuviksen ja ilmaisutaidon opetus yhdessä, ja ihan ne musiikkiteatteriproduktiotkin. Ois kiva kuulla sun ajatuksia siitä, miten esim. Taiteilija koulussa -projektit on vaikuttanu teidän koulun taidekasvatukseen, teatteripedagogiikkaan, taidepedagogiikkaan ylipäätään. Sekä sun henkilökohtaisella tasolla että yleisemmin. Mitä siitä yhteistyöstä jäi käteen sulle ja koululle?

ITO1: Paljonhan siitä jäi käteen, erityisesti meidän yhteistyöprojektit. Kanneltalo-projektihan käynnistyi silloin. Sinun panoksesi oli valtava merkitys. Koulumme osaltahan Taiteilija koulussa-hanke sai ainoana kouluna lisävuoden... Itse olen nauttinut kovasti draamayhteistyöstä kaikkina näinä vuosina... Oppilaat nauttivat niin oppitunneista kuin varsinkin meidän Kanneltalo-treeneistä ja esityksistä. Toit oman persoonasi, et ollut opettaja, mutta auktoriteetti taiteilijana, teatterin ammattilaisena. Taiteilija kohdattiin inhimillisenä ihmisenä, jota oli ja on helppo lähestyä. Minä opin paljon noista vuosista, päällimmäisenä jää kuitenkin mieleen tekemisen riemu, ystävyys ja tietysti vastuun jakaminen.

4.3 Draaman ja teatteripedagogiikan osuus uudessa opetussuunnitelmassa

Teatteriopettajan näkökulmasta uudistuksen seitsemästä laaja-alaisesta oppimistavoitteesta (1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen 2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu 3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 4. Monilukutaito 5. Tieto- ja viestintä tekniikan osaaminen 6. Työelämätaidot ja yrittäjäyys 7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen) teatteripedagogiikka soveltuisi vastaukseksi melkeinpä jokaiseen. Tämä on huomattu virkamiestasollakin. Draama mainitaan uudessa opetussuunnitelmassa monta kertaa, ja siitä välittyy kuva, että sitä suositetaan käyttämään keskeisenä opetuksen välineenä kaikenikäisten peruskoululaisten opetuksessa. Ilmaisuu, viestintätaidot, ilmaisurohkeus ja esiintymistäidot on jo alkuluokilla esillä mm. Suomen kielen ja kirjallisuuden tavoitteissa (Opetushallitus 2014). Ilmaisuu löytyy tavalla tai toisella luonnontieteellisiä aineita lukuun ottamatta kaikkien oppiaineiden kuvauksista kaikilla luokka-asteilla. Tavoitteista löytyi lisäksi paljon sellaista, johon teatteripedagogiikan avulla voitaisiin ylettyä. Vaikuttaisi siltä, että sekä luokan- että aineenopettajille on ladattu paljon odotuksia draaman ja muiden

osallistavien menetelmien käyttämisestä opetuksessa. Opetussuunnitelma odottaa opetukselta monimuotoisuutta, ja tähtää selkein sanoin oppilaan itseilmaisun, ajattelun ja rohkeuden kehittymiseen. Ja tässä puhutaan vasta perusopetuksesta – ei teatteritaiteesta, draamasta tai ilmaisutaidosta oppiaineena. Hieno juttu. On vain yksi pulma: luokanopettajat eivät ole teatteriopettajia. Miten peruskoulumaailma ja luokanopettajan ammattitaito yhdistettäisiin teatteripedagogin tietotaitoon?

5 HAASTEITA JA RATKAISUEHDOTUKSIA

Tässä luvussa käsittelen haasteita, joita teatteripedagogiikka kohtaa peruskouluissa. Osa haasteista on hyvin konkreettisia, ja niihin on ollut suhteellisen vaivatonta keksiä ratkaisuehdotuksia pelkkää maalaisjärkeä käyttäen. Toiset haasteista taas ovat teatteripedagogia ja koululaitosta suurempia. Ne ovat haasteita, joissa painaa hitaasti tai rahalla muutettavissa olevat, sekä jumittuneet asiat, kuten historia, byrokratia, haluttomuus muutokseen ja uudistaviin kokeiluihin. Sellaisiin pulmiin toteutettavissa olevan ratkaisun löytyminen tuntuu vaikealta. Nihkeyteen ja epäuskoon en tätä työtä tehdessä löytänyt tehokasta lääkettä.

5.1 Haasteena byrokratia

”Vaikka nyt sanottiin et ops muuttaa kaiken ja uuh aah kaikki muuttuu, niin kun meillä on edelleen 45 oppitunnit. Edelleen vartin välkät jne. Niin ei siinä hirveesti asiat muutu. Joustavuutta sinne vois itse laittaa, mutta mun luokalla on kaksi laaja-alaisen erityisopettajan tuntia, niin ne sitoo jo pari tuntia paikoilleen. Ja se on yllättävän paljon.” (LO2)

Opettajilla on suunnittelutunteja hyvin rajallisesti, ja niiden puute mainittiin haastatteluissani myös selkeäksi syyksi taidelähtöisen opiskelun vähyyteen. Opetussuunnitelman uudistuksen myötä opettajat kokivat paperityönsä myös lisääntyneen. Pienikin erityisjärjestely muuttaa päivän ja viikon kulkua merkittävästi.

Opetussuunnitelmauudistuksen sinällään myönteistä palautetta haastatelluilta opettajilta saavasta, yksilölliseen oppimiseen tähtäävästä edistysaskeleesta puhuttaessa byrokratia nousee tunteita herättävällä tavalla esiin.

”Selkeimmin (ops-uudistus) näkyy siinä että ihan vitullista byrokratiaa ja lippulappusta ollut tänä syksynä mikä on ollut todella perseestä ja syö ihmistä. Hyvän asian puolesta kaikki tosin. Muutos näkyy eniten varmaan arvioinnissa, meillä ei anneta enää arvosanoja kuin kutosella, muuten on siirrytty sanalliseen arviointiin. Se sanallisen arvioinnin kaavake on ilmeisesti edelleen kesken. Lisäksi oppilaat tekevät itsearviointia enemmän ja meidän pitäis pitää arviointilomakkeen kanssa semmoinen keskustelu jollain imaginäärisellä ajalla.” (LO2)

5.2 Haasteena opettajien ammatilliset, osaamiseen ja asenteisiin liittyvät haasteet

Olen toistuvasti kokenut työni peruskoulussa juurikin taiteen läsnäolon ja mahdollisuuksien äänitorveksi: opettajanhuoneiden ja kahvipöytäkeskustelujen pioneeritoiminnaksi. Koen, että tehtävänäni on yrittää purkaa auki kouluihin juurtuneita toimintamalleja, ja tarjota paitsi oman työni ja ammattitaitoni, myös olemukseni ja läsnäolonni kautta vaihtoehtoja näille konventioille. Tähän ajatukseen sisältyy toive opettajan muuttuvasta roolista suhteessa työhönsä. Teatteripedagogiikka ei kannu, jos opettaja ei riisu auktoriteettiaan, suostu kanssaihmettelijäksi ja -tutkijaksi, heittäydy ei-tietämisen polulle.

”Mikäli opettaja toivoo, että draama kasvattaa, kuljettaa ja kannattelee oppilaita, hänen tulisi luottaa siihen, ja antautua myös itse oppijan rooliin samalla toki ryhmäänsä ohjaten. Rooli poikkeaa ”perinteisestä” tietoa jakavasta opettajasta luotsiksi, jonka tehtävä olisi helpottaa ryhmän jäsen omaehtoista ja omakohtaista tiedon käsittelyä ja hallintaa. Tärkeänä tehtävänä on tukea ja helpottaa ryhmän opiskelua ja oppimisprosessia sekä itsenäistä työskentelyä kohti taiteellista oppimista. Haaste tulee siitä, kuinka tasapainottaa kasvatus ja taiteen tekeminen.” (Heikkinen 2005, 178)

Draama mainitaan sekä itsenäisenä toimintana että oppimismenetelmänä uudessa opetussuunnitelmassa lukuisia kertoja. Maininta ilman konkretiaa on kuitenkin tyhjä arpa. Koulu tarvitsee erityisosaajia toteuttaakseen mahtipontista opetussuunnitelmaa. Mikäli ammattitaitoisten teatteripedagogien palkkaaminen kouluihin ei tule kysymykseen, toivoisi koulun vähintäänkin panostavan opettajien koulutukseen, joka onkin yksi myöhempänä kirjaamistani ehdotuksista. Opettajien ammattitaitoa koetellaan. Nähdäkseni he tarvitsisivat lisäkoulutusta näiden uusien menetelmien haltuun ottamiseksi. Haastattelemani draamakasvattaja summaa näin:

”Hirveesti on päteviä draamaopettajia peruskoulussa, mut kaikkien tarteis harrastuneisuutta vahvistaa, kursittaa opettajia ja sellasta melkein valmista materiaalia jota vois melkein sellainenaan käyttää. Tottakai joka ryhmän kanssa pitää vähän muokata sitä, mut et sun ei tarttis ottaa mitään improkirjaa et löydät just sen jutun joka sopis vaik kolmosluokkalaisille ja just siihen sun aiheeseen. Opetusmateriaalia siis tarvittais enemmän ja itellä tarkoitus kirjan julkaisemisen jälkeen just lähtee kouluttaa opettajia, et niille tulis just sitä omakohtaista kokemusta, et niistä tuntuis turvalliselta ja mukavalta ja kivalta tehdä sitä. kun eihän kukaan opeta sellasta mikä itestä tuntuu vieraalta tai vaikeelta tai pelottavalta. niin sitä rimaa tarttis madaltaa.” (LO1)

Väitän, että draaman opettamisesta, sen moniulotteisuudesta, ei voi saada otetta ilman osallistumista, omakohtaista kokemusta. Harjoitteita ei voi testata päässään. Niitä ei voi omaksua ja ottaa haltuun lukemalla, vaan ainoastaan oman tekemisen ja kokemisen kautta. Suoriutuakseen edes välttävästi opettaja tarvitsee innostuksen ja heittäytymisen lisäksi aiempaa kosketusta teatteripedagogiseen toimintaan, sen synnyttämiin sisäisiin prosesseihin, vuorovaikutustilanteen haasteisiin ja koko ilmaisun maailmaan. Harjoitusten kirjasta toistaminen on hyödytöntä, joissakin tilanteissa jopa

vahingollista. Tällöin kyseessä on pelkän muodon toteuttaminen tai suorittaminen, josta olennainen jää hämärään. Opettajat vaikuttivat olevan selkeän tietoisia tästä. Suunnittelun merkitys korostui samaan tahtiin kuin epävarmuus omasta osaamisesta. Myös toiminnan merkityksellisyys ja opetuksen tuloksellisuus askarrutti.

”Se vaatii tuntikausia suunnittelutyötä. Jos luovutaan vaikka oppikirjoista ni et sä voi siinä tunnilla keksii et mitä tehään vaan sun täytyy suunnitella ne. varsinkin jos ei oo mitään kymmenien vuosien materiaalipakkia, ni tosi paljon pitää keksii pyörää uudestaan ja tehdä nollasta. Se on kuormittavaa.” (LO1)

”Kyllä netissä ja kirjoissa on paljon tekemistä, jos hakee. Vaan kun ei niistä aina tiedä, mikä toimii, mikä ei... Toiminnallisten menetelmien käyttö ja laajat ilmiö-projektit on riski yhdelle opettajalle melko vähäisillä suunnittelutunneilla. Kollegan kanssa voisi jotain kursseja opettaa yhdessä, jos työjärjestys menisi yksin, jos löytyisi aikaa yhteistyölle. Opettajalla on vastuu oppimisesta.... että tulisi se olennainen opetettua. Kirjasta voi varmistaa kappaleista että tulee opetettua se mikä kuuluu. Vaan jos olisi määrätty työpari, jolla olisi erilainen osaaminen mikä miulla... jos vastuu jakautuisi useamman vetäjän kesken, niin siinä mie lähtisin varmaan rohkeammin kokeilemaan näitä kokonaisuuksia.” (LO3)

On totta, että teatteripedagogiikan, tai edes sen yksittäisten välineiden haltuunotto ei ole yksinkertaista. Kokemus ja varmuus antaa rauhaa ja rohkeutta kokeilemiseen, ja luottoa oppimisen tapahtumiseen.

Haastattelemani opettajat pitivät kaiken ilmaisuopetuksensa perusteina (mahdollisen draamakasvatuksen sivuaineopintojen tai vastaavan lisäksi) omaa harrastuneisuuttaan ja yhteistyötä eri osa-alueiden osaajien välillä.

”Jos miettii luokanopettajan näkökulmasta, että opettaa jotain

kymmentä eri oppiainetta, niin sä et vaan pysty olemaan harrastunut joka ikiseen niistä, kukaan ei voi tehdä kaikkea täysillä. Ois hyvä et opettajille mahdollistettaisiin se, mahdollisimman paljon yhteistyötä ja pystyisivät jakamaan omia ideoita. Se keventäis sitä kuormaa.” (LO1)

Opettajat antoivat vuolaasti arvostusta teatteripedagogiikan osaajille, ja peräänkuuluttivat sitä. Opettaja, jolla oli draamakasvatuksen opinnot suoritettuina, peräänkuulutti aineenopettajan ammattitaidon arvostusta.

”Toivoisin, et saisin tehdä arvostettua draamakasvattajan työtä ilman että se pitää repiä mun selkänahasta kaikki. Mitä tahansa muuta oppiainetta jos sä oot opiskellut, niin sä saat sen opettamisesta erillisen korvauksen. Mutta jos sä oot draamaopettaja, niin vaikka sulla ois virallisia draamatunteja kymmenenkin viikossa, niin sä et saa siitä korvausta, koska se ei ole virallista. Jos meillä on nää oppiaineet, niin toivoisin, et draamakin tunnustettais oppiaineeksi. Musta ei tarts olla oppiaineita mut niin kauan kun meillä on ne, niin se on epäreilua oppilaita ja draamaopettajia kohtaan et sille ei anneta tilaa.” (LO1)

Teatteripedagogin näkökulmasta opettajien asenne teatteripedagogiikkaa kohtaan oli myönteinen, mutta osaamisen puute näkyi selkeästi siihen liittyvissä, melko konkreettisissa peloissa. Opettajia arvelutti ryhmädynamiikkaan, draamasopimukseen, jännitykseen ja sisältöihin liittyvät asiat. LO 2 kuvaa suhdettaan taidepedagogiikkaan näin:

J: Millainen työväline ilmaisutaito tai draama sulle on?

LO2: Innostava, mieluisa, mutta myös haasteellinen ja raskas. Se haasteellisuus tulee siitä et jos oppilaat ei oo tottuneet siihen että mitkä säännöt ja rajat ilmaisutaidon tunneilla pätee, niin se levähtää helposti etenkin kun porukassa on semmoisia jotka menee ihan paniikkiin jo siitä että on ilmaisutaitoa.

J: Niin. Siinä on tavallaan aika paljon opeteltavaa ennen kuin siitä saa parhaan irti.

LO2: Mulla on luokka tosi laidasta laitaan, suurin osa rakastaa näytellä ja tehdä näytelmiä, leikkiä ja harjoitella, mut sit on muutama jotka heittää kaiken läskiks heti.

J: Opetatko sä nimenomaan teatteria taiteena? Teettekste näytelmiä? Vai käytätkö sä sitä välineenä jonkun muun asian opettamiseen, vai molempia?

LO2: Mä tein tänä vuonna päätöksen et pidän ilmaisutaitoa äikässä kerran viikossa samalla tunnilla aina, mut vaihtelee mitä siinä ilmaisutaidossa on. Alkuun otettiin ilmaisutaidon harjoituksia, nyt väitellään, sit pidetään puheet ennen joulua. Joillekin on tosi vaikeeta tää, että kun ei "tehdä" mitään, niinku mitään kirjallista, niin se ei oo oikeeta tekemistä eikä he koe oppivansa siinä mitään. Ja joo, tehdään myös näytelmiä, äikässä ja uskonnossa lähinnä.

Rivien välistä kuultaa epäily kantavuudesta. Oppivatko oppilaat varmasti sen mitä heidän kuuluu oppia? Palaamme jälleen näennäisen taidepedagogiikan alueelle (Anttila 2011, 5), tavoitekeskeiseen suorittamiseen. Osaamisen ja hallinnan puute näyttäytyy epävarmuutena, joka nähdäkseni kiteytyy oppimistavoitteisiin. Mielenkiintoinen havaintoni on se, että opettajien yleiset tavoitteet ja odotukset oppilaidensa oppimisen suhteen resonoivat suoraan heidän näkemyksiinsä draamasta ja sen mahdollisuuksista opetuksessa. Erityisluokanopettajalla tuntui olevan avoin suhde oppimiseen. Draaman suhteen tavoitteet olivat ryhmädynamiikkaan ja oppilaiden henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä. Ainekohtainen oppiminen vaikutti toissijaiselta. Tässä kaksi näkökulmaa, toinen erityisopettajan, toinen luokanopettajan.

Oletko opettanut draamaa tai käyttänyt draamaa opetuksessasi, miten?

”No itseasiassa me ollaan erkkäoppilaiden kans harjoiteltu aika paljon harjoteltu sellasta järkevää itseilmaisua, jossa saisi viestinsä kaverille perille silleen et nyrkit ei heilu... Se on se lähtötilanne. Aika konkreettista joo. Mulla on kokemus että nää on sellasii, poikiahhan nää on, kavereita jotka on näennäisesti hirveen sanavalmiita ja reippaita mutta tota sit esimerkiksi esiintymistilanteet on hankalia ja sit se oman viestin saaminen perille on kans aika hankalaa. Ne suurimmat riidat tulee nimenomaan sellasista asioista... itseilmaisun taso ei ole riittävä.” EO1

”Oon käyttäny. se riippuu hirveesti ryhmästä et miten sitä pystyy käyttää, onks sitä hyödyllistä käyttää vai onks siitä haittaa. Ryhmässä pitää olla avoin ilmapiiri ja semmonen että kaikki uskaltaa olla omia ittejään. Siinä ollaan niin paljaana että voi myös satuttaa itteensä jos siellä ilmapiirissä on jotain häikkää . Jos sattuu olemaan semmonen ryhmä joka vaan ei tuu toimeen keskenään niin sitä on turha yrittää puskee läpi, tekee muita asioita sit. Kaikkia niitä ryhmätyötaitoja ja muita voi opettaa muutenkin kuin draaman keinoin, tehdä semmosta pohjustustyötä. Se on semmosta kokeilua alkuun aina ettei satuta. LO1

Vaikuttaa siltä, että opettajien kokemukset selkeiden näytelmäprojektien suhteen ovat myönteisempiä kuin laajempi tai päämäärältään hämäämpi taidepedagoginen työskentely. Yleisesti nihkeän asenneilmapiirin lisäksi - mielestäni melko ristiriitaisesti - pulmista puhuttaessa tuli ilmi paine tuoda työskentelyn tuotoksia näkyväksi. Esimerkiksi ”pakko” valmistaa esityksiä

koulun vuosijuhlia varten vaikutti haittaavan opettajien halukkuutta taidepedagogiseen työskentelyyn. Selkeiden näytelmäprojektien kohdallahan tällaisia pulmia ei ole, sillä tavoitteena on alun perinkin esityksen tuottaminen. Muun taidepedagogisen työskentelyn kohdalla toiminnan perusteleminen muulle opettajistolle vaikuttaisi olevan hankala asia. Asiaan perehtymätön voisi kuvitella toiminnan olevan joutavaa puuhastelua, sillä tuloksethan eivät välttämättä näy heti, eikä niitä välttämättä voida mitata koetuloksien tai numeroarvosanojen avulla.

Haastattelemistani opettajista kaikki, mutta varsinkin taidepedagogiseen työhön paneutuneet opettajat olivat kuitenkin erittäin suunnitelmallisia ja tiedostavia toimintansa suhteen. Se, mikä tilanteesta tekee ongelmallisen, on juuri tuo toimintaa luotsaavan opettajan ja luokkahuoneensa sekä muun opettajiston tai koulun välille jäävä verho. Miten toimintaa voisi selkiyttää ja valottaa? Miten toiminnan ja sen tavoitteellisuuden läpinäkyvyyttä voisi lisätä? Onko se edes tarpeellista? Mielestäni olennaista tässä olisi avata toimintaa jollakin tavalla muulle opettajistolle, tarjota näille vähemmän taidepedagogisesti orientoituneille opettajille mahdollisuutta laajentaa ymmärrystään. Tähän ehdottaisin ratkaisuksi opettajien lisäkoulutusta, mutta myös koulun sisäisesti jonkinlaisia järjestelyjä olisi syytä pohtia.

5.3 Haasteena koulun rakenteelliset ja sisäiset rajoitteet

Peruskouluissa taidetoiminta tuntuu kokevan usein todellisia haasteita, jotka toisaalla tuntuisivat pikkujutuilta, mutta kouluille ne ovat todellinen este toiminnan järjestämiselle. Listaan tähän haastattelujen ja kokemukseni perusteella neljä olennaisinta haastetta. Ne ovat tila, raha, aika ja ilmapiiri.

5.3.1 Tilat

Käytännön resursseista, rahoituksesta ja tiloista - tai pikemminkin niiden puutteesta – oli runsaasti puhetta. Tilat ovat lähes poikkeuksetta

teatteritoiminnalle epäsopivia: isoja ja kaikuvia liikuntasaleja tai pulpettien täyttämiä luokkahuoneita. Ongelmalliseksi opettajat kokivat myös tilojen saatavuuden, esimerkiksi muiden oppituntien tai eteenpäin vuokrauksen vuoksi. Myös tilojen pysyvyyden puute, tai niiden vaihtuvuus haittasi taidepedagogista työskentelyä.

”Kouluilla näyttämö on usein liikuntasalissa. Tunnetusti liikuntasalissa on jokseenkin aina liikuntatunteja, tai sitten mitään tunteja ei voida pitää siellä, koska sali on esim. remontissa sisäilmaongelmien vuoksi. Koululla voi olla myös erillisiä tiloja, kuten vaikkapa tanssisali, mutta sitä ei voida käyttää, koska tila on annettu vaikkapa koulun ulkopuolisten tahojen käyttöön... Onneksi apuun on tulleet nuorisotalot, joissa olemme saaneet harjoitella.” ITO2

5.3.2 Rahoitus

Rahoitus ja varsinkin koulun ulkopuolisen opettajan tai ohjaajan palkkaaminen on kouluille ilmeisen pulmallista. Ehkä kyse on rahoituksen puutteesta tai sitten järjestelyistä. Olen itse työskennellyt peruskouluissa monenlaisin kuvioin: tuntipalkkaisena tuntiopettajana, kerhorahoilla, ulkopuolisen lahjoittajan tarjoamalla stipendillä tai kertaluontoisella ohjauspalkkiolla. Säännöllisyys ja jonkinlainen yleinen toimintamalli tässäkin asiassa voisi helpottaa järjestelyitä tältäkin osin.

5.3.3 Aika

Useimmat haastatelluista vastasivat sekä uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin, että kysymykseeni taidelähtöisistä menetelmistä samaan tyyliin. Opettajat kokivat ajalliset, tilalliset ja byrokraattiset rajoitteet suurina haasteina. Ajallisesti tuntijako 45 minuutin jaksoihin sekä tuntijaon joustamattomuus tuntui haittaavan mitä tahansa projektimuotoista

työskentelyä. Opettajat peräänkuuluttivat mahdollisuutta oppilaiden vireystilan mukaan työskentelyyn, ja kritisoivat ahdasta tuntijakoa. Erityisluokanopettaja (EO1) mainitsi tämän paitsi kellosta, myös ainekohtaisesta tuntijaosta vapaan työskentelyn oman luokkansa työskentelyn onnistumisen edellytykseksi. Työtapa vaatii tietysti sen, että yksi opettaja opettaa suurimmaksi osaksi kaikkia aineita, ja lisäksi olisi valmis kouluttautumaan, keräämään materiaalia ja ylipäänsä näkemään vaivaa opintokokonaisuuksien suunnittelun suhteen. Oma näkemykseni on, että kaikki oppilaat hyötyisivät tämääntyyppisestä järjestelystä, vaikka vapaampi työtahti nähdäänkin lähinnä ratkaisuna erityisoppilaille suunnatussa opetuksessa. Lyhyesti sanoen opettajat kokivat optimaalisten työskentelyolosuhteiden saavuttamisen koulun aikataulun puitteissa hankalaksi.

”Toivon niin ettei olis sellasta 45 vaihto 45 vaihto rytmiä, vaan et vois elää sitä päivää lasten ja oman vireystilan mukaan. sitte ehkä et ei ois niin paljon vaatimuksia joka suuntaan ja aikatauluja, vaan et vois pysähtyä ja rauhoittua ja kuunnella lapsia, olla läsnä. mitä niil on tarvetta, että ois aikaa ja mahdollisuutta tehdä draamaprojekteja läpi koko peruskoulun silloin kun on tarve ja sellasii juttuja kun on tarve, ettei se ois pois kaikesta muusta tärkeästä vaan et sekin nähtäis tärkeenä ja arvokkaina. Et annettais aikaa luovuudelle, yhdessä olemiselle ja tekemiselle. Ei vaan semmoista et nyt pitäisi kiirehtiä ja olla jo valmis. Siihen ei tarttis oppii.” LO1

5.3.4 Asenneilmapiiri

Myös koulun sisältä, mutta luokan ulkopuolelta tuleva arvostuksen puute, esimerkiksi koulun johdon tai opettajakollegoiden asenteet vaikuttivat lannistavasti draamaa työssään käyttävien opettajien työskentelyyn, tai esimerkiksi esitysten tai vastaavien taiteellisten projektien valmistamiseen. Opettajat harmittelivat, että asenneilmapiiri vaikuttaisi välittyvän jossain

määrin myös toimintaan osallistuvien oppilaiden koulutyöskentelyyn. Esimerkiksi toisten opettajien tunneilta saattoi olla hankalaa saada vapautuksia harjoituksia varten. Eräs opettajista mainitsee, että samanlaisia oppitunnilta vapautuspulmia esimerkiksi liikuntaprojektien vuoksi ei ole ollut samassa mittakaavassa.

”Rehtorit eivät myöskään aina vastaa sähköposteihin, kun yrittää sopia aikatauluja. Myöhemmin saattavat olla sitä mieltä, että asioista ei ole puhuttukaan. Rehtorit eivät usein muiden kiireidensä takia tai muista syistä tule katsomaan koulun ulkopuolella olevia esityksiä - eivät välttämättä lähialueidenkaan esityksiin. Tällöin niin oppilaat kuin projektin opettajatkään eivät saa esityksistä julkista kiitosta tai minkäänlaista palautetta. Eikä esim. kehityskeskusteluissa nouse syytä nähdä tällaisia hankkeita esim. opettajan erityisosaamiseksi. Opettamisen kannalta on myös varsin hankala suunnitella jatkokuvioita, jos ei ole varmuutta, opettaako ko. ainetta seuraavana lukukautena, vai ei.” ITO2

Vaikuttaisi siltä, että näytelmäprojektit ja muu luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva taidepedagoginen toiminta nähdään helposti ylimääräisenä, tietyllä tavalla koulun muusta arjesta irrallisena toimintana. Projekteihin saatetaan suhtautua näennäisen myönteisesti, mutta toteutuksen vaatimaan joustoon ja erityisjärjestelyille ei haluta antaa tilaa ja resursseja. Yläkoulun puolella kaikenlaisen taidepedagogiikan harjoittaminen tuntuu hankaloituvan edelleen. Jokaiselle aineelle on oma opettajansa, jolloin mukaan astuu myös aineenopettajien mustasukkaisuus omaa ainetta kohtaan. Opettajat mainitsivat yhteistyön aineenopettajien välillä vähäiseksi, ja koulun asenneilmapiirin yhteistyötä, taideprojekteja ja muuta toimintaa ajatellen toisinaan nihkeäksikin.

”Osa kollegoista suhtautuu kannustavasti ja luontevasti projekteihin, jotkut ovat sitä mieltä, että tällaset sotkevat koulun arkea. Saatetaan myös liioitella poissaolojen määrää, laitetaan vaikkapa liikuntatapahtumien poissaolot draamaprojektien piikkiin.

Valitettavasti myös kateutta ilmenee. Opettajaa saatetaan myös epähuomiossa tai tarkoituksellisesti jättää esim. OPS-ryhmän ulkopuolelle...” (ITO1)

Oma tulkintani on, että taiteellisen toiminnan kertaluonteisuus ja satunnaisuus saattaa vaikuttaa tähän. Muilla kulttuurin osa-alueilla vuosittain tietyllä tavalla toistuvat projektit, kuten vaikkapa urheiluhankkeet nauttivat opettajistossa arvostusta. Niiden vuoksi tehdään erikoisjärjestelyitä lukujärjestyksiin ja menestys näissä projekteissa huomioidaan. Ilman organisaatiota toimivat, koulun sisäiset taidehankkeet ovat raskaampia tuottaa ja järjestää paitsi konkreettisesti, myös henkisesti. Oma kokemukseni on jostakin näiden puolivälistä. Toisaalta ulkopuolelta rahoitettu ja ylempää tarjottu mahdollisuus poikkeavaan toimintaan otetaan aina hyvin vastaan. Toisaalta hanke päättyy aina rahoituksen päättyessä, ja vastoin toiveitani ja tarjouksiani yhteistyö koulujen kanssa pääasiassa hiipuu, ensisijaisesti juuri rahan puutteen vuoksi.

6 TAITEEN TIETO

Suomalainen peruskoulu on maailman paras. Maailmalta lähetetään asiantuntijoita tänne katsomaan, miten suomalaiset lapset oppivat. Suomalaiset lapset saavat leikkiä kauan, ja puhutaan, että oppimisesta tehdään lystiä. Paitsi taideopetuksesta puhuttaessa rypistetään otsaa ja kysytään, että mitäs tästä leikkimisestä oppii? Peruskoulu opettaa lukemaan, laskemaan, muistamaan ja pääättelemään. Taideopetuksen merkitys korostuu siinä, mihin peruskoulussa ei vielä yllätä: taide opettaa kokemuksen jäsentämistä.

Peruskoulu on edelleen melko kaukana siitä tulevaisuuden oppimiskokemussimulaattorista, mihin se opetussuunnitelmauudistuksellaan halusi tähdätä. Koulu on edelleen haluton tunnustamaan oppimisen lukuisia eri tasoja ja sivistyksen moniulotteisuutta jääden omien sääntöjensä ja arviointisysteemien vangiksi. Eikö kasvatuksen tehtävä olisi ennemmin pyrkiä muuttamaan maailmaa, kuin pyrkiä säilyttämään vanhoja rakenteita? Sorrettujen pedagogiikan kirjoittaja Paulo Freire nimittää perinteistä tietoa välittävää kasvatusta pankkikasvatukseksi, kritisoiden sitä oppilaiden ohjautumisesta tiedon vastaanottajiksi ja säilyttäjiksi samalla, kun se ohjaa heitä passiivisuuteen, tottelevaisuuteen ja kritiikittömyyteen. (Freire 1972, 45 – 46) Pankkikasvatuksen vastakohta on vapauttava kasvatusta. Vapauttavan kasvatuksen avulla ihminen tulee tietoiseksi sekä itsestään että olosuhteistaan. Tämän seurauksena ihminen alkaa vaikuttaa ympäristöönsä ja olosuhteisiinsa pyrkimyksensä yhteiskunnan sortorakenteiden muuttaminen. Koska kasvatuksen päämäärä on sorrettujen tuleminen inhimillisemmiksi, sorretut eivät voi saavuttaa inhimillisyyttä vain muuttamalla omaa asemaansa, tulemalla sortajiksi, vaan muuttamalla järjestelmää niin, ettei se pidä yllä epäinhimillisyyttä. (Freire 1972, 33) Sorrettujen pedagogiikan perusidea toimii mielestäni vastauksena sille, millaista muutosta teatteripedagogiikka tullessaan peruskouluun voisi tuoda.

Teemu Mäki avaa taiteen tietoa synnyttävää ja levittävää luonnetta esseekokoelmassaan Taiteen tehtävä. Hän vakuuttaa, että taide voi luoda tavallista tietoa tavallisilla menetelmillä (Mäki 2017, 87). Taide voi tarvittaessa ja niin halutessaan myös olla tehokasta viestintää. Peruskoulun teatteripedagogiikan kannalta olennaisinta on kuitenkin taiteen kyky synnyttää ja levittää laajaa, vaikeasti sanallistettavissa olevaa hiljaista tietoa.

”Taide luo ja levittää sellaista hiljaista, kehollista ja kokemuksellista tietoa ja arvoja, jotka ovat vain osittain sanallistettavissa. Hiljaista tietoa on kahta lajia. Ensimmäinen sellaista, jonka sanallistaminen on ylivoimaisen vaikeaa tai tarpeetonta. ...Hiljaistakin tietoa voi silti testata, jakaa ja opettaa. Se on mahtavaa, sillä jos sanallistettu asiatiieto olisi ainoa tiedon muoto tai jos tietoa voisi jakaa vain sanallistetun asiatiiedon muodossa, tiedon lisääminen ja jakaminen olisi hirvittävän vaikeaa. Sanallistettu asiatiieto on hieno asia, mutta toisaalta se on myös ahdas pullonkaula, jonka kautta tietoa on usein vaikea ujuttaa – eikä kaikki tieto kerta kaikkiaan mahdu siitä läpi, vaikka sen purkaisi niin pieniksi nokareiksi kuin mahdollista. Hiljainen tieto on tuon pullonkaulan ohittamista. Toinen hiljaisen tiedon laji on se ”epäpuhdas tieto”, joka on moraaliarvostelmilla saastunut ja jota ei sen vuoksi voi perustella ja todistaa pelkillä faktoilla. Sitä ei yleensä voi myöskään tyhjentävästi sanallistaa. Väitän, että suurin osa tiedostamme on tämän tyyppistä, kantaaottavaa ymmärrystä, jossa arvoneutraalilla teknisten faktojen tietämisellä on vain avustava rooli.”
(Mäki 2017, 107)

Eikö olekin ihanan avaraa, laajaa ja sivistystä kerryttävää? Taiteen läsnäolo avaa peruskoulussa lukemattomia oppimisen mahdollisuuksia, joista emme ole osanneet unelmoidakaan. Nämä ajatukset voi nähdä opetussuunnitelman

uudistuksenkin ajamana koulun kehittymisen mahdollisuutena. Tai toisaalta siihen voi suhtautua vallan menettämisen ja oppilaiden kapinan pelon kautta, josta taidepedagogiikan vastustaminen saattaisi nähdäkseni johtua.

6.1 Teatteripedagogiikan ulottuvuuksia

Taiteet edellyttävät paneutumista ja sinnikkyyttä. Niiden avulla opitaan löytämään taidemaailman tai oman maailman kannalta tärkeitä ongelmia, ja ne kehittävät kykyä keskittyä ja suorittaa tehtävä loppuun. Taiteen tekeminen ei ole mahdollista ilman kuvittelemista, kykyä nähdä mielessä asioita, joita ei voi havaita suoraan, ja ennakoita työskentelyprosessin vaiheita. Taiteissa on kyse ilmaisusta, taidosta luoda teoksia, jotka välittävät ajatuksen, tunteen tai henkilökohtaisen merkityksen. Kaikki taiteellinen toiminta perustuu havainnointiin. Taiteiden avulla opitaan havaitsemaan tarkemmin kuin yleensä ja tekemään aistihavaintoja, joita ei tavallisesti tehdä. (Hetland 2007, 6.)

Taiteellinen työskentely ei ole mahdollista ilman pohdintaa. Taiteiden avulla opitaan kyseenalaistamaan ja selittämään. Näihin taitoihin liittyy kyky ajatella ja puhua muiden kanssa oman työskentelyprosessin eri puolista sekä valmius arvottaa omaa ja toisten työtä suhteessa alan standardeihin. Taide edellyttää joustamista ja tutkimista, sillä taiteiden avulla opitaan ylittämään omat rajat ja oppimaan virheistä, tutkimaan leikkimielisesti ilman ennalta määrättyä suunnitelmaa. Kaikessa taideoppimisessa on kyse myös taidemaailman ymmärtämisestä. Taiteellisen työskentelyn avulla opitaan taiteiden historiaa ja nykyisiä käytäntöjä. Taiteissa on kyse yhteisöllisyydestä, kyvystä toimia taiteilijana muiden taiteilijoiden joukossa niin luokassa kuin paikallisissa taideorganisaatioissa tai laajemmassa yhteiskunnassakin. (Räsänen 2011. 128 – 129)

Yllä olevat lainaukset summaavat hienosti taiteen ja taiteellisen työskentelyn merkityksen yleisesti, mutta myös ja varsinkin kasvatuksellisessa kontekstissa. Koulumaailmassa taiteella voi olla viihteellinen, kevyt tai kenties hörhön maine, taidepedagogiikalla parhaimmillaankin ”vain” yleissivistävä vaikutus. Kuitenkin sen välittömät ja välilliset vaikutukset toimivat hienona todisteena siitä, miten taiteen läsnäolo koulussa voi kasvattaa esimerkiksi paitsi ryhmähenkeä, itsetuntemusta ja uteliaisuutta, myös intohimon oppimiseen ja tutkimiseen. Taiteellisen toiminnan kautta ja sen avulla voidaan myös puhtaasti oppia, omaksua ja jopa synnyttää uutta tietoa. Väittäisin, että tällainen tieto on - aiheesta riippumatta - luonteeltaan pysyvää ja sidoksissa oppijan henkilökohtaiseen maailmaan, sillä myös taiteellinen oppimisprosessi on tyypillisesti moniulotteinen ja kokonaisvaltainen.

Juha Varto (2011, 31) kysyy artikkelissaan Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen mielestäni erittäin olennaisen ja tärkeän kysymyksen: onko taiteellisen toiminnan avulla oppiminen tärkeää kulttuurissa, jossa nyt elämämme ja joka on tulevan kulttuurimme alku? Varto haastaa kyseenalaistamaan taidepedagogien toiminnan perusteet ja kysyy, millaisesta tietämisestä alalla on kyse? Onko tämä itsenäinen ja uskottava ajatusten järjestelmä? Hän toteaa, että vaikka on ilmeistä, että taidepedagogiikka sijoittuu useiden tieteiden risteyskohtaan eikä ole mitään näistä, itsenäisen tieteenalan kuvaaminen siten, että muutkin sen uskovat ja me itse sen ymmärrämme, on vaativa urakka.

Professori Eeva Anttila vastaa Varton kysymykseen artikkelissaan Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka (Anttila 2011, 151)
 näin: *”Taidepedagogiikkaa voisi luonnehtia taiteen tiedon välittämiseksi ja taiteen tiedon luomisen ohjatuksi harjoitteluksi... Ehkä toisenlaisessa maailmassa taidepedagogiikka ei olisi samalla tavalla merkityksellistä. Sitä ei ehkä edes tarvittaisi, kun taide ja sen tuottamat rakentavat ja rikastavat kokemukset olisivat itsessään selvästi läsnä ihmisyyhteisöjen arjessa, työssä*

ja juhlassa.” Itse lisäisin vielä, että mitä tahansa oppilaat taiteellisesta työskentelystä tai taiteen avulla oppivatkin, se on hyödyllistä ja tärkeää oppimista.

Leikitään hetki ajatuksella. Kuvitellaan, että opettajan tehtävä on opettaa ryhmälle historiaa, ja hän päättää tehdä sen draaman keinoin. Syystä tai toisesta oppilaat eivät prosessin lopuksi muistakaan keisareita ulkoa, ja opettaja kokee epäonnistuneensa tehtävässään. Itse ajattelen, että tästä huolimatta hän on todennäköisesti onnistunut monella muulla tavalla: oppilaat ovat todennäköisesti kuitenkin oppineet jotakin aihepiiristä tai johdannaisista. Lisäksi heidän kokemusmaailmaansa on jäänyt melko varmasti yhtä sun toista olennaista ryhmätyöskentelystä, paneutumisesta, tiedonhausta, heistä suhteessa ryhmään tai aihepiiriin. Ja mikä tärkeintä: taiteellinen toiminta on varmasti auttanut heitä selvittämään sitä, keitä he ovat, ja mihin suuntaan haluavat kasvaa. Olisi siis vähättelyä kuitata projekti epäonnistuneeksi tai joutavaksi. Toki tämäntyyppinen projektityöskentely vaatii aikaa, tilaa ja paneutumista kalvosulkeisia enemmän, mutta uskon vahvasti sen myönteiseen vaikutukseen oppimisen ja ihmiseksi kasvamisen kannalta.

Taiteen tehtävä ei ole kasvattaa ihmisestä yhteiskuntakelpoista kansalaista, mutta taide varmasti kasvattaa. Ehkä se voi auttaa ihmistä suhtautumaan yhteiskuntaan, näkemään sen tasoja ja mahdollisuuksia. Ehkä se voi opettaa meille jotakin yhteiskunnasta ja itsestämme siten, että löydämme paikkamme ja tarkoituksemme täällä. Uskon, että taide on tehnyt minusta sen ihmisen, joka haluan olla. Taide on auttanut minua ymmärtämään ja sisäistämään sen, se on antanut välineitä oikeaan suuntaan pyrkimiselle. Taide on antanut peilin, jolla peilata itseä ja olemassaoloani suhteessa ympäröivään maailmaan. Nämä ovat kokemuksia, joita varmaan voi saavuttaa muitakin reittejä, mutta taidekokemusten kautta tällaista itsensä tutkimista ja löytämistä on mahdollista saavuttaa.

6.2 Läsnäoleva taide

Kuuluuko taide ylipäätään kouluun? Miksi taiteen vieminen kouluun on olennaista? Tätä tutkimusta tehdessä olen miettinyt tätä kysymystä usein. Kysymyksen keskiössä mielessäni on aina taide ihan vain sellaisena kuin se on: läsnä. Ei pyrkivänä, määräävänä, tavoitteellisena. Vain läsnä. Se on mielestäni arvo sinänsä, eikä kaipaa perusteluja alleen. Peruskoulussa on monia asioita läsnä vain siksi, että niin kuuluu olla. Taiteelle tällaista sijaa ei kuitenkaan tunnu löytyvän.

Taiteella on toki yhteiskunnallinen tilansa kulttuurisena ilmiönä, mutta nähdäkseni se ilmenee koulussa ajanvietteenä, kokemusten tuottajana, ohjelmanumeroina. Taiteen läsnäolon, sen itsensä kasvattava, tietoa kartuttava ja jäsentävä merkitys jää hämärään. Kouluissa taiteen paikka näyttäytyy toisaalta vuotta rytmittävien juhlien ohjelmanumeroissa, toisaalta uuden opetussuunnitelman korulauseissa, joiden käytännön toteutus lepää innostuneiden opettajien harteilla. Taiteen kautta oppiminen, sen yksilöllistä tietoa synnyttävä kehollinen ja kokemuksellinen ulottuvuus, ja toisaalta koulumaailman tavoitteet ja käytännöt arviointiperusteineen eivät ole löytäneet tasapainoa. En tiedä johtuuko tämä osaamisen, halukkuuden vai ajan puutteesta. Uusi opetussuunnitelma on toki hieno sysäys kohti yksilöllisen oppimisen ja tietämisen tunnustamista. Haastatteleman erityisopettaja (EO1) kertoo:

”Testattiin nyt sitä ilmiötä. Valittiin aikuiset siis teema. Koulun tasolla teema oli kulttuuri, me tutkittiin alkuperäiskansojen kulttuureita. Ne (oppilaat) oli äärimmäisen innostuneita siitä. Selkeesti osui johonkin hermoon siellä, ne oli tosi innoissaan. Tehtiin tiedonhakua, kuviksen kautta sitä. Enemmän ois voinu laajentaa muuhunkin ilmaisuun, nyt oli enimmäkseen kuvaa ja liikettä. Nyt ne innostu tosi paljon kans videosta. Katsottiin Maorien tansseja, ja niitä ne rupes tekemään, kuvasivat. Kaks poikaa esitti niitä reksille kun se tuli kattoo meidän

luokkaan. Sellasesta ne innostu, tää oli selvästi mielenkiintoista, uusi työskentelytapa ja näkyvät muodot... Se tanssi vetosi niihin todella noista rituaaleista.” (EO1)

Ilmiöoppimisen konseptilla on hieno mahdollisuus laventaa oppimisen käsitettä. Se tarjoaa mahdollisuuden toiminnalliselle oppimiselle ja taidepedagogiikan arkistumiselle. Mielestäni juuri tavallisuuden tuntu olisi tärkeää. Se, ettei taide ole luonteeltaan satunnaista ja kertakäyttöistä, vaan se on aina läsnä, vaikkapa tapana tarkastella maailmaa. Se, ettei asiat maailmassa yleensä ole vain yhden otsikon alle rajattavia, toisistaan erillisiä ulkoa opittavia litanioita, vaan toisiinsa limittyviä suuria kokonaisuuksia.

Taiteellinen toiminta oppimistapahtumana vaatii onnistuakseen ympärilleen paineetonta, oppiainerajoista vapaata aikaa ja tilaa tutkimiselle. Taideaineissa tiedon rakentaminen ja taiteellinen toiminta ovat kehollisia tapahtumia, joissa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä huolimatta kehollisen olemuksen ja kehollisen tiedon huomioon ottaminen taideaineiden opetuksessa ei ole itsestään selvää. (Juntunen 2011, 68 – 69)

Tähän liittyvä, toinen nykyaikaisen pedagogisen käytännön piirre on se, että taideaineita, kuten lähes kaikkia muitakin oppiaineita, opetetaan yleensä toisistaan erillisinä. Taideopetuksessa keskitytään ensisijaisesti yhden aistialueen havaintoihin, joihin oppiaineessa rakentuva taitotieto perustuu. Ihanteellista olisi, että taideaineiden ei tarvitsisi enää kilpailla keskenään eikä myöskään muiden aineiden kanssa. Eri aineiden opettajat voisivat yhdessä suunnitella ja toteuttaa opetusta oppilaan kokemuksesta sekä kasvatustavoitteista ja lähtökohdista käsin: opetuksessa ei keskityttäisi vain tietyn taiteellisen taidon kehittämiseen vaan harjoitettaisiin myös aistimista, herkistymistä, kokemista, ymmärtämistä, mielikuvitusta sekä toisen ihmisten kanssa olemista kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti. (Juntunen 2011, 68 –

69)

Parhaimmillaan oppiainerajoja rikkova, luova ja taiteellinen toiminta vaikuttaisi tekemieni haastattelujen sekä omakohtaisen kokemuksen perusteella toteutuvan erityisryhmissä ja pienluokissa. Haastatteleman erityisluokanopettaja (EO1) kuvaa luokkansa arkea näin: *”Mä itse opetan kaikki luokkani tunnit, joten se ilmiöhomma ja muu on aika helppo toteuttaa. Mä en oo mitenkään sidottu kellon soittoihin tai muuhunkaan. Ollaan itse asiassa tehty tietämättämme aika paljon jo aiemmin sellasta, oppiainerajat ei oo ollu niin selkeitä eikä olla sidottu kolmen vartin tunteihin. Ollaan usein tehty pitkään samasta aiheesta, luettu, kirjoitettu, tehty kuvista... Et silleen toi on luonteva ja toimiva tapa tehdä... Musta tuntuu et kun siirtymät on hankalia, niin helpompi opettaa pidemmän pätkän kun kerran aloittaa. Erkkaluokkaanhan tommonen sopii tosi hyvin. Mä oon oikeestaan aina opettanu kaikki luokkani tunnit, ni siinä ei oo niitä käytännön järjestelyjä niin paljoo.”* Muut haastatteleman opettajat totesivat ilmiöoppimisen ja muiden projektien tiellä olevan erityisesti koulun oppituntien tuntijaolliset sekä ainekohtaiset rytmit, yläkoulun puolella näiden lisäksi vähäisen aineenopettajien välisen yhteistyön.

6.3 Taideopetusta vai taiteella opetusta

Taidepedagogiikassa oppimista mitataan henkilökohtaisen kasvun, tiedon ja taitojen omaksumisen kautta. Taiteen taidon ja välineen oppimisen lisäksi taitamisen kautta voidaan omaksua tietoa. On myös syytä pohtia sitä, mikä ihmisessä oikeastaan oppii? Olemme tottuneet jakamaan ihmisen mieleen ja kehoon. Taidepedagogisessa keskustelussa olennaista olisikin pyrkiä kuvaamaan sitä, miten sen taitamalla oppiminen tapahtuu suhteessa mieleen ja suhteessa kehoon. (Varto 2011, 27)

Oppimistulosten mittaaminen onkin merkittävä kysymys, sillä peruskoulun opetukseen sisältyy aina jonkinlainen, yleensä numeroin tapahtuva oppimisen arviointi. Jos taitojen harjaantumisen arviointi jotenkin onnistuukin, niin

innostuneisuutta, yhteistyötaitojen karttumista, osallistumista, itsensä ylittämistä tai luovuuden harjoittamista on paitsi hankalaa, myös epäreilua arvostella kouluarvosanojen yksinkertaisilla asteikoilla ja oppilaita keskenään verraten. Luettelemani piirteet ovat kuitenkin erityisen olennaisia sekä taiteen, että taidepedagogisin menetelmin oppimisessa.

Luovuus on keskeinen kuvaaja taiteen ja taitojen kohdalla: kyse on uudenlaisen synnyttämisestä ja uudenlaisessa merkitysyhteydessä näkemisestä... Harjaantunut taitaminen takaa tekijälle uuden luomisessa toimintatilan, jossa tekijä on selvillä luomisesta, sen askelista, uhkista etenemisessä, tuloksen tunnistamisesta ja arvioimisesta. Tällä tavoin luovuus on taitamisen ominaisuus ja tavoitteellista toimintaa, mikä on taiteenkin idea. Taidepedagogiikka sisältää tavoitteellisen taidekasvatuksen koulutuksen sekä koulutuksen ammattimaiseen taiteessa toimimiseen. Tunnuspiirteenä on kriittisen ja arvioivan asenteen kouluttaminen, jolla tähdätään tulevaisuuden käytäntöjen parempaan ymmärtämiseen. (Varto 2011, 27)

6.3.1 Mitä ja miten taiteen keinoin voidaan oppia?

Mielestäni taidekasvatuksen päätehtävä on tarjota välineitä, joiden avulla ihminen voi ymmärtää ja rakentaa omaa elämäänsä sekä itseään erilaisten osakulttuurien jäsenenä. Opetuksen lähteenä tulisikin olla oppijan elämismailma ja siihen liittyvät kulttuuriset ilmiöt. Yhdeksi oppimisen tärkeäksi tavoitteeksi nousee tällöin erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. (Räsänen 2011, 144)

Taidekasvatus näkyy peruskoulussa sekä tekemieni haastattelujen että

henkilökohtaisen työkokemukseni mukaan tyypillisesti kolmella tavalla. Ensimmäinen ulottuvuus on tutustuminen ammattilaisten tekemään taiteeseen ja taideinstituutioihin. Museovierailut, teatterikäynnit ja esitysvierailut tuovat taidemaailman koulun arkeen harvakseltaan, mutta mieleenpainuvalla tavalla. Toiseksi taide tulee näkyväksi oppilaiden valmistamien tuotosten kautta, tyypillisin esimerkki tästä on kausijuhlien esitykset. Kolmas, ehkä tuorein ilmentymä on taidepedagogisten menetelmien käyttäminen oppimisen välineenä. Tutkimusta varten haastatellut opettajat kertoivat opettavansa mm. koodaamista, uskontoa, äidinkieltä ja historiaa draaman ja nukketeatterin avulla, historiaa sarjakuvan ja elokuvan avulla, sekä englantia musiikin keinoin. Toisaalta taiteen kautta oppimisesta puhuttaessa myös näennäinen taidepedagogiikka (Anttila 2011, 5) vilahti keskusteluissa useaan otteeseen.

”Moni opettaa varmaan sellaisina hauskoina välipaloina mikä ei liity mihinkään. Tai ehkä just vaan tasan siihen aiheeseen. Se voi mennä tosi sillai oppiaine edellä ilman et liittyi mitenkään mihinkään taiteeseen. Mut mä haluisin viedä sitä asiaa draama edellä et tajuttais mitä ja miks ja mitä tässä on se pointti, ettei hassutella vaan jotain pantomiimiammatteja huvikseen, vaan et se ois perustellumpaa et mitä tehään ja miks ja miten se rakentuu se juttu ja mitä ja miten me opitaan siitä.” (LO2)

Mielenkiintoista keskusteltaessa taiteen käyttämisessä oppimisvälineenä oli se, että kysyttäessä haastattelemani opettajat eivät itse kokeneet opettavansa mitään ainetta taiteen avulla. Keskustelun syvemmillä tasoilla heistä jokainen kuitenkin mainitsi jonkinlaisen, yleensä vieläpä useamman taidetta hyödyntävän menetelmän. Taidepedagogien kesken keskustellessa taiteen valjastamista oppimisvälineeksi kuulee toisinaan arvosteltavan tympeään sävyyn. Tietysti taiteen latistaminen pelkäksi päämäärälähtöiseksi oppimisen menetelmäksi on latteaa ja yksiulotteista, taiteen itsensä kannalta joutavaa. Luonnollisesti toivoisin taiteelle ja erityisesti draamalle laajempaa ja

merkittävämpää jalansijaa myös peruskouluun. Pidän jokaista tätä kohti otettua askelta merkittävänä, ja siten itse taiteen ja taiteen keinoin opettamisen vastakkainasettelua sinänsä joutavana. Tärkeintä mielestäni olisi tuoda taide ja taidepedagogiikka osaksi koulujen arkea mahdollisimman laajalti, monipuolisesti ja ennakkoluulottomasti. Myönteinen havaintoni haastattelemieni opettajien puheissa oli taustalla leijuva vahva halu tuoda taidetta luokan arkeen myös ihan taiteen itsensä vuoksi.

”Mä tiedän yhden kollegan jolla pitkään aamut alkoi sillä et ne kuunteli luokassa jonkun klassisen musiikin kappaleen ja taululle oli heijastettu joku taideteos. Pikkuhiljaa siinä porukka tuli, rauhoittui, käytiin läpi lyhyesti teokset ja näin... Kyl mä uskon et ne on sellasii juttuja et tietyt teokset ja jutut on sukupolvesta toiseen miellyttäviä. Liikaakin mietitään et nuorisoo ei kiinnosta semmoset ja näin, mut mitä mekin on katottu vaik maalaustaidetta, ni yllättävän paljonkin niitä kiinnostaa semmosetkin teokset mistä ite aattelis et ei... Kyl ne on enemmän kiinnostuneita kun osaa olettaakaan. Jotenki mulla itelläkin on ollu ajatus et ei se niit kiinnosta mut se onkin ihan toisin. Et se onkin kiinnostavaa tai ainakin rauhottavaa. Musta ois hauskaa et jokaiselle jäis joku semmonen kokemus, että hei, ton mä oon muuten nähny jossain. Toi me käytiin koulussa kattoo. Tai joku semmonen, Et sit isompana vois miettii sitä. Mun mielestä se on tärkeätä. Kyl ne myös sitoo meitä johonkin laajempaan kokonaisuuteen.” (EO1)

Taiteen läsnäoloa koulussa tai elämässä ylipäänsä voisi perustella yksinkertaisimmillaan yleissivistyksellä, kauneuden kokemuksen saamisella tai rauhoittumisella. Miksi teatterin menetelmiä sitten ylipäätään tulisi käyttää opetusmenetelmänä? Draamakasvatuksen pioneerit Keith Barber ja Allan Owens summaavat teoksessaan *Draama toimii* (1997, s. 10-12) vastauksen neljän pääkohdan alle. Ensiksikin lapsilla on halu ja tarve leikkimiseen, ja draaman avulla voimme tarjota tilaisuuden oppia leikistä. Toiseksi käytännön kokemukset osoittavat, että draamatyöskentely toimii

monenlaisten, haastavienkin ryhmien kanssa. Monipuolisuus opetuksessa on varmasti hyväksi, oppijoita on monenlaisia. Kokemuksen kautta voi tapahtua asiasisällön sisäistämisen lisäksi muunkinlaista kasvua ja oppimista.

Kolmanneksi empiiriset todisteet osoittavat, että draama voi edistää laadullista oppimista. Tähän liittyy myös neljäs syy draaman käyttöön. Se on mahdollisuus vaikuttaa prosessin kautta. Oppiminen on oppijakeskeistä, eivätkä hyvät draamaopettajat ole koskaan pelkästään fasilitaattoreita.

Taidepedagogisten menetelmien, kuten draaman avulla synnytetään monenlaista tietoa, jolle ominaista on sen henkilökohtaisuus ja siten myös kriittisyys. Tämän tyyppisten tietämisen tapojen vieminen muille tiedonaloille voi olla haasteellista varsinkin peruskouluympäristössä, jossa oppimista tyyppillisesti on totuttu mittaamaan numeroin ja arvosanoin. Taiteellinen tietäminen liittyy kaikkeen tietämiseen ja ymmärtämiseen. Se on henkilökohtaista, osa ihmisen tarvetta omaksua tietoa aistein, tuntein, käsittein ja toiminnan kautta, sanoja suurempana kokonaisuutena. (Räsänen 2011, 143)

6.3.2 Voiko olla varma, että oppilaat oppivat?

Suomalainen peruskoulu pitää ulkoa osaamista ja matemaattista ajattelukykyä älykkyyden ja viisauden mittarina. Se arvostaa koearvosanoja yli kaiken, eikä jätä tilaa muunlaisen älyn tai osaamisen näyttämislle. Tällä tavoin maailman paras peruskoulu tuottaa opetuksensa sivutuotteena paljon tyhmyyttä. Minulla on taiteen perusopetuksessa paljon ”tyhmiä” oppilaita. Sellaisia, jotka eivät ole koskaan saaneet kymppiä kokeesta. He eivät muista kertotauluja tai vesilintuja ulkoa. Heidän kokemuksensa tyhmyydestä on aito ja mielestäni koulusta lähtöisin. Olen itsekin ollut tällainen oppilas, joten tunnen heidän tuskansa.

Teatterin maailmassa tällaiset viisauden tai tyhmyyden rajat hämärtyvät, sillä muunlainen tietäminen muuttuu viisaudeksi ja osaamiseksi, toisenlaiset

taidot ja tietämys korostuvat. Esimerkiksi aistiminen tai kyky havainnoida ympäristöä ovat teatterissa ja elämässä tärkeitä taitoja. Tällaiset taidot saavat mahdollisuuden kehittyä, jos opettajalla on teatteripedagogiikan menetelmiä hallussa ja hän uskaltaa tarttua niihin. Koulussa jo nyt opiskeltavien taitojen ja tietojen lisäksi oppimista olisi mahdollista laajentaa olemassa olevien viikkotuntimäärien ja sisältöjen sisälläkin.

Havainnot, tunteet, muodot ja kulttuuri ovat tasaveroisia tiedon ulottuvuuksia silloin, kun taidepedagogiikkaa tarkastellaan oppimisen näkökulmasta. Tähän liittyy kokonaisvaltaisen taideoppimisen keskeinen ajatus, jonka mukaan opetuksen tulisi välittää erilaisia käsityksiä taiteesta ja tietämisestä. Käytännössä tämä toteutuu rakentamalla opetus erilaisten tietämisen tapojen vuorottelulle. Monien tietämisen tapojen yhdistyminen ja käytännössä ilmeneminen tekee taiteesta vahvan ja pätevän oppimisen muodon. Taidetietoon vahvasti liittyvä toiminnallisuus ja kehollisuus tukevat henkilökohtaista oppimista edistäen myös jo tärkeäksi mainittua toisin tietämistä. (Räsänen 2017, 142)

Ainahan sekin on mahdollista, että opettaja epäonnistuu. Menetelmä näyttää epäsopivalta, tai sitä käytetään väärällä tavalla. Ryhmädynamiikassa voi olla oppimista hidastavia pulmia tai aikataulu on laadittu väärin. Oppimista ehkä yritetään kiirehtiä tai johdatella. Nämä ovat esimerkkejä sudenkuopista, joita teatteripedagogiikan menetelmiin voi liittyä. Teatteripedagogin ammattitaidolla enimmäkseen näistä voitaisiin välttää, mutta täysin aukotonta taideoppiminenkaan ei varmasti ole. Aukotonta ja riskitöntä oppimista ei nimittäin ole olemassakaan, eihän sellaista ole kirjoista lukeminenkaan. Oppiminen on aina subjektiivista, ja mikä sopii yhdelle, ei sovi toiselle. Tämän lisäksi olisi taidepedagogiikan raiskaamista pakottaa se johonkin oppimistuloksiin tähtäävään muottiin, sillä kuten tässä tekstissäni olen jo todennut, sen tuottama oppiminen on muistiin painamista laajempaa. Freiren termein tällainen kasvatus on luonteeltaan vapauttavaa, eikä tiedon ulkoa muistamiseen tähtäävää ”pankkikasvatusta”. Tämänkaltaisen pohdinta on

tähän tutkimukseen aivan liian laajaa, mutta kuitenkin olennainen osa kappaletta, jossa pohditaan taidepedagogiikan oppimistakuuta. Mikäli oppimisella tarkoitetaan ulkoa oppimista, niin sille taidepedagogiikalla on vain vähän annettavaa, toisin kuin silloin, jos oppimista ajatellaan laajana, oppiainerajojen ja ylöskirjattujen oppimistavoitteiden yli yltävää, itsensä ja maailman tutkimista ja ymmärtämistä. Haastatteluvastausten perusteella sanoisin, että teatteripedagogiikan suhteen riskeistä suurimmalta vaikuttaa se, että opettaja käyttää resurssejaan (aikaa ja vaivaa) toimintaan, jonka tavoitteena on vain oppia ulkoa, ja jonka tuloksista *ei voi tietää*.

”No jos mie otan vaikka ympän tunnille kokonaisuuden ja lähetään tekemään, ja sitten huomaan kokeesta, että koko syksy ollaan tehty muttei kellekään oo jääny kumminkaan mitään siitä mieleen... Kirjoista ainakin voi todistaa että nämä kappaleet ollaan käsitelty, mutta milläs sen näyttää toteen, että tää draamaleikki on kyllä käsitelty nää eläinten jäljet, ne ei vaan nyt ollut koetilanteessa mielessä. Että kenen vastuu se sitten on... Voihan se olla että sitä (oppimista) tapahtuu muutakin, mutta kun siitä ei voi tietää... Kyllä se vaan koulussa on ihan olennaista että opitaan ihan ensisijaisesti ne asiat mitä siinä (opetussuunnitelmassa) on.” (LO3)

Teatteripedagogien keskeinen tehtävä peruskouluissa voisi olla näiden vanhanaikaisten oppimisen mittareiden nollaaminen, sekä teatteripedagogiikan myyttien kumoaminen opettajakunnan keskuudessa. Työskentelin Taiteilija koulussa-hankkeessa taiteilijana yhteensä 1,5 vuotta sekä itsenäisesti että opettajien työparina. Hankkeen jälkeen minua pyydettiin kouluun opettamaan musiikkiteatteria ja ohjaamaan näytelmiä kausiluontoisesti. Myös opettajat itse aktivoituivat esitysten valmistamisen suhteen. Koululle syntyi uudenlaista toimintaa ja sitä kautta myös henkilökunnan suhde teatteritaiteeseen ja taideoppimiseen mitä ilmeisemmin laajentui, käytännössä melko pienellä rahallisella ja ajallisella panostuksella.

Pelkästään taiteilijan ja taiteen läsnäolo muutti paitsi opettajien ja rehtoreiden asenteita, myös koulun sisäisiä rakenteita. Työparinani työskennellyt haastateltu aineenopettaja kuvaa koulun nykytilannetta v. 2017 näin:

”Nykyisin koulussamme on myös erilaiset kalusteet ns. ilmaisutaidon luokassa. Koulumme on saanut ilmaisupainotuksen, jolloin moni muukin kollega on halukas opettamaan ko. ainetta. Nyt kuitenkin oppiaineen arvostus on selkeästi noussut koulussa. Positiivista on myös, että olen aina saanut kerhotunteja (jonkin verran) vastineeksi ylimääräisellä ajalla pidetyistä harjoituksista.” AO1

7 EHDOTUKSIA JA YHTEENVETOA

Taidekasvatuksen yleinen merkitys on hyvän elämän rakentaminen: se tapahtuu, kun yksilöt ottavat osaa yhteiskunnalliseen toimintaan ja neuvottelevat tämän toiminnan arvoista ja merkityksistä. Hyvän elämän kvaliteetit eivät siirry taideteoksista kokijoihin sellaisenaan, vaan työstämällä. (Westerlund & Väkevä 2011, 52)

7.1 Teatteripedagogin havainnot

Haastattelujeni pohjalta summaisin karkeasti, että peruskoulussa draama näyttäytyy siellä joko suurina projekteina (teatteri), erillisenä oppiaineenaan (Ilmaisutaito) tai opetusvälineenä (draama). Jään odottamaan taiteen läsnäoloa, tai sen mahdollisuuden syntymistä. Ilmapiiriä, joka ruokkisi luovuutta ilman tiukkoja suunnitelmia ja tavoitteita. Ilmapiiriä, joka antaisi tilaa oppiainerajoista vapaalle oppimiselle. En tiedä, onko sellaisen ilmapiirin synnyttäminen peruskoulun rajoitteissa mahdollista ilman suuria muutoksia, mutta ainakin sen tavoittelemisen arkisella tasolla voisi viedä koulua eteenpäin, kohti sille määritellyn opetussuunnitelman tavoitteita.

Teatteripedagogina suhteessa koululaitokseen tunnen oloni ulkopuoliseksi ja siten voimattomaksi tästä näkökulmasta. Minua on vuoroin leimattu taidehörhöksi, vuoroin idealistiksi. Välillä vedottu siihen, etten tiedä, miten asiat koulussa toimivat. Kuitenkin uusi opetussuunnitelma ajaa koululaitosta kohti vaihtoehtoisia oppimisen tapoja ja tiloja, mutta ristiriita käytännön ja toiveiden tasolla turhauttaa. Vastuu kokonaisuudesta on monen tekijän summa. Haluaisin uskoa, että taiteelle ja taiteelliselle oppimiselle raivautuu tilaa sitä mukaa, kun oppilaitosten rakenteita avataan sille hieman otollisemmaksi.

Edistysaskeleista huolimatta pitkäjännitteisestä työstä taidepedagogiikan viemiseksi peruskouluun on vielä lukuisia haasteita. Kuvataiteella ja

musiikilla on suomalaisessa historiassa pitkähköt perinteet myös peruskoulussa, mutta teatterin ja draaman historia on lyhyempi. Se joutuu edelleen kamppailemaan elintilastaan kouluympäristössä, ja perustelemaan läsnäoloaan. Tämän voi nähdä kuormittavana lisäkiusana, tai sitten sen voi yrittää purkaa osiin, taidepedagogien työtä ja taidemuodon tehtävää selkiyttäväksi vastauksiksi.

7.2 Ideoita teatteripedagogien viemiseksi peruskouluun

Mielestäni jokainen koulu tarvitsisi oman, vakinaisen ja täysipäiväisen teatteripedagoginsa. Teatteripedagogin työsuhteen tulisi olla jatkuva, ja opetusvelvollisuuden täyttyä, tarkoittaen siis noin 20 viikkotuntia sisältäen suunnittelutunnin sekä oikeuden ja velvollisuuden osallistua opettajakunnan toimintaan, kuten kokouksiin ja koulutuksiin. Teatteripedagogille tulisi olla koulussa oma toimintatila, joka olisi reilun kokoinen ja mahdollisuuksiltaan monipuolinen. Tilassa tulisi olla mahdollisuus sekä pöytätyöskentelyyn että liikkumiseen. Siellä olisi hyvä olla tietokone, videotykki, videokamera, paperia ja taidetarvikkeita, pallo, pieni rekvisiittarekki, joogamattoja, lattiatyynyjä ja muuta inspiroivaa. Tilan vakiovarustelun lisäksi teatteripedagogi voisi tilata tarpeen mukaan lisää tarvikkeita esimerkiksi produktioita, työpajoja tai ilmiökurssien toteuttamista varten. Teatteripedagogi voisi, niin sovittaessa ja lisämaksusta, järjestää tilassaan myös painotuksellisia harrastus- ja iltapäiväkerhoja. Teatteripedagogi työskentelisi koulun lisäksi yhteistyössä kirjastojen ja aluetalojen kanssa, jolloin mahdollisuudet esimerkiksi esitysten tai näyttelyiden järjestämiseen laajenevat. Teatteripedagogin työajasta reilu puolet olisi varattu taidetoiminnan järjestämiseen ja taiteen opettamiseen koulussa. Neljännes ajasta kuluisi muiden opettajien työpareina. Jäljelle jäävä aika olisi suunnittelu- ja organisointiaikaa. Teatteripedagogi pitäisi säännöllisesti myös avoimia ovia. Keskeistä olisi, että hän olisi opettajien ja oppilaiden saatavilla tarpeen mukaan koulukuraattorin tai terveydenhoitajan tavoin.

On ymmärrettävää, että kustannukset nousevat puheenaiheeksi, kun on puhe jostakin ylimääräisestä, ei pakollisesta kuluerästä, jollaisena teatteripedagogien peruskouluun tuominen voidaan nähdä. Toisaalta voitaisiin tehdä laskelmia siitä, kuinka edullinen tapa se on ehkäistä yhteiskunnassa myöhemmässä vaiheessa syntyviä ongelmia ja niitä seuraavia kulueriä, kuten syrjäytymistä, masennusta, työkyvyttömyyttä, välittömiä kuten oppimisvaikeuksia ja koulukiusaamista. Minä en välitä laskea rahoja, mutta työtunteja senkin edestä. Koulut voisivat tehdä alueellista yhteistyötä, ja kaupunki palkata teatteripedagogeja kouluihin täysiaikaiseen työsuhteeseen päätoimiseksi tuntiopettajiksi, eli 16-20 viikkotuntia. Tämä jaettaisiin koulujen kesken halutulla tavalla. Teatteripedagogi voisi työskennellä 2-5 koululla samanaikaisesti, jaettuna viikonpäivien, viikkojen tai kuukausien mukaan, koulujen toiveet huomioiden. Opetustuntien lisäksi teatteripedagogille olisi varattu viikkoon muutama suunnittelutunti, ja hän myös osallistuisi koulujen opettajain kokouksiin. Teatteripedagogin ja koulujen yhteyshenkilöiksi valittujen opettajien tai rehtoreiden olisi syytä tavata toiminnan suunnittelukokouksissa säännöllisin väliajoin, ja pitää yhteyttä muutoin esimerkiksi sähköisesti. Teatteripedagogin konkreettinen työ määräytyisi koulu- tai aluekohtaisesti tarpeen ja toiveiden mukaan. Työ voisi sisältää tuntimäärien puitteissa sekä opettajakunnan konsultointia, opettajan työparina toimimista, produktioita että tuntiopetusta.

Myös koulujen yhteistuotannot olisi mielenkiintoinen uusi toimintatapa. Yhteisessä näytelmäproduktiossa eri koulujen oppilaat voisivat tutustua taiteen tekemisen lisäksi toisiinsa. Halutessaan koulut voisivat ostaa lisää tunteja omalta teatteripedagogiltaan vaikkapa kerhotuntirahoja käyttämällä.

Tällaisen toimintamallin kokeilu osoittaisi toimivuutensa nopeasti muutamassa vuodessa. Suoraa hyötyä siitä olisi oppilaiden lisäksi erityisesti

opettajistolle, joka askartelelee opetussuunnitelman uudistuksen tuomien uusien haasteiden parissa. Koska kyse ei olisi määräaikaisesta hankkeesta vaan jatkuvasta ja pysyväisluonteisesta tilasta, teatteripedagogin läsnäolo ei olisi ollenkaan pois perusopetuksesta. Teatteripedagogi tarjoaisi oman työnsä ohessa opettajille uutta materiaalia ja työvälineitä, toimien heille ikään kuin työssä tapahtuvana lisäkoulutuksena.

Teatteripedagogien työelämä on usein työsuhteesta toiseen hyppimistä, työttömyyspätkiä ja freelanceriutta. Tällaiset työsuhteet toisivat tervetullutta selkeyttä, säännöllisyyttä ja pysyvyyttä alalle. Työttömyys vähenisi. Taiteen ja taiteilijoiden paikka yhteiskunnallisina vaikuttajina voisi kirkastua.

7.3 Keskustelu toimijoiden välillä

Aina käytännössä työskentely ja konkreettinen läsnäolo ei ole mahdollista. Jonkinlainen alusta taidekentän/taidepedagogien ja koulu yhteisön/opettajien välisen, aidon, kriittisen, kehittävän ja käytännönläheisen dialogin luomiseksi ja ylläpitämiseksi voisi olla tervetullut ja tarpeellinen. Molemminpuolinen keskusteluyhteys palvelisi erityisesti käytännön työtä tekeviä, mutta olisi ehkä hedelmällinen myös päättävässä asemassa olevien tahojen, kuten rehtoreiden, koulutoimenjohtajien ja rahoittajien sieluja herättelemään. Dialogia olisi mielestäni syytä saada julkaistua nimenomaan näkyväksi, jotta kentän kapasiteetti, ongelmat, mahdollisuudet, todellisuus ja tarpeet tulisi julki, ja näin konkreettinen mahdollisuus muokata taidetta, pedagogiikkaa ja näiden yhteistoimintaa koulu ympäristössä olisi nykyistä todellisempi.

Olen ajatellut simppeleitä, blogialustalla toimivaa sivustoa, jonka aitoon vastavuoroiseen dialogiin pyrkivän sisällön tuottaisi sen molemmat osapuolet, koulun ja teatteri- tai laajemmin taidepedagogiikan kentän toimijat. Se toimisi yksinkertaisella kysymys-vastaus-haastatteluperiaatteella. Ylläpitäjäksi, siis

editointiin ja fasilitaattoriksi tarvittaisiin yksi, ehkä kaksi henkilöä. Säännöllisesti kuukausittain, tai jopa viikoittain ilmestyvät postaukset käsittelisivät taidepedagogiikan alalta kysymyksiä, vuorotellen koulun ja taiteen näkökulmista. Dialogisuus toteutuisi käytännössä näin: taidepedagogi kysyy, ylläpitäjä etsii koulun piiristä halukkaan ja kyvykkään vastaajan, joka vastaa. Tämä lyhyehkö mutta kattava, esimerkiksi haastattelu- tai esseemuotoinen vastaus julkaistaan blogissa sellaisenaan, tai vaihtoehtoisesti ylläpitäjä voi editoida vastauksen. Koulun vastauksen antanut henkilö saa esittää uuden kysymyksen, johon ylläpitäjä etsii taidekentältä halukkaan ja kyvykkään vastauksen, ja näin päin pois. Blogi toimii ikiliikkujana, jossa kysyjät ja vastaajat vaihtuvat kysymyksen aihepiirin mukaan, pallotellen vuoroa koulun ja kentän välillä. Fasilitaattorin olennaisin tehtävä lienee olisi löytää sopiva henkilö vastaamaan esitettyyn kysymykseen. Hänen täytyisi olla siis henkilö, joka tuntee väkeä ”molemmista leireistä” ja kykenee siten linkittämään yhteen toimivia, tämän dialogin avulla uutta tietoa synnyttävien asiantuntijoiden ketjuja.

7.4 Sähköinen materiaalitietopankki

Jonkinlaisen materiaalin tuottaminen tulee kyseeseen, koska todennäköisesti opettajat opetussuunnitelman painostamana yrittävät opettaa vaikkapa ilmiökursseja teatteripedagogisin menetelmin vailla riittävää ammattitaitoa. Näkisin sähköisten palveluiden tarjoamisen realistisena vaihtoehtona. Esimerkiksi maksulliset verkkokurssit, verkkoon kootut harjoitepankit aihealueittain ja niihin liittyvät videotutorialit voisivat tulla tarpeeseen. Sähköinen materiaali myös suurempien kokonaisuuksien toteuttamiseen, sekä teatteripedagogin online-apu tähän. Kannatan verkkomateriaaleja paitsi ympäristön vuoksi, myös palvelun helpon muokattavuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja monipuolisten toteutusmahdollisuuksien vuoksi. Opettajat kaipasivat koulutusta, ideoita ja ohjeita lisätäkseen taidepedagogista toimintaa. He kokivat ymmärrettävästi harjoitteiden omaksumisen kirjoja lukemalla erittäin haasteelliseksi. Videotutorialien avulla harjoitteen idean ja

toimivuuden voisi nähdä selkeämmin kuin pelkkää tekstikuvausta lukemalla, vaikkei itse olisi koskaan aiemmin kyseistä harjoitetta tehnyt. Verkkosivun ylläpitäjänä toimisi ammattitaitoinen teatteripedagogi, joka tarjoaisi ajanvarauksella tai määrättynä aikana chat-tukea opettajille.

Vaikka tällainen palvelu kuulostaa päällisin puolin kevyen taidepuuhastelun tukemiselta, se voisi kuitenkin toimia sysäyksenä innostumaan tämäntyyppisestä oppimisesta, joka taas voisi avata mahdollisuuksia tuoda teatteripedagogit osaksi koulumaailmaa. Opettajien kouluttaminen ja kurssittaminen oli myös toivottua ja tarpeellista. He kuitenkin kokivat, ettei koulutusmahdollisuuksia työnantajan puolelta juuri ole tarjolla, eikä vapaalla kentällä ole tarjolla täsmäkursseja opettajille. Kurssittaminen olisi hyödyllistä, mutta mille taholle koulutuksen tarjoaminen kuuluu?

Luokanopettajien koulutus on kuitenkin vain pieni tukiväline uuden opetussuunnitelman haltuunottoon. Taiteen maisterin, yliopistossa koulutetun teatteripedagogin osaamisen kautta peruskoulun saataville tulevat, monipuoliset toimintamahdollisuudet eivät kuitenkaan mahdollistu luokanopettajien lisäkoulutuksella. Teatteripedagogin ammattitaito on vuosien harjoittelun, opiskelun ja työn kautta saavutettua hiljaista, mutta vankkaa ja runsasta tietoa ja osaamista. Se kokemus on ammattitaidon ja opetuksen laadun tae. Yksistään menetelmien haltuun ottaminen ja pedagogiikan tarkoituksiin valjastaminen vie vuosia. Ammatillinen intuitio on yksi teatteripedagogin tärkeimmistä työkaluista. Taide edellä toimivan teatteripedagogin arvo asuu tässä intuitiossa, hiljaisessa tietämisessä, joka johtaa tekoihin, jotka tuottavat väkisinkin erilaisia ratkaisuja, jotka taas tuottavat laatua oppimiseen. Kyse on taiteen ja pedagogiikan liiton synnyttämästä ketjureaktiosta, jonka tuottamien hyötyjen päältä näkeminen ja siten perusteleminen voi olla vaikeaa. Ei ole tarkoituksenmukaista vertailla koulutuksia tai ammatteja, vaan näyttää yksityiskohtaisesti se, miten nämä

ammattilaiset voisivat täydentää toistensa töitä sekä oppilaiden oppimista ja kasvua.

7.5 Lopuksi

Freiren mukaan ihminen on jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa maailmaan, ja on siten kykenevä, ja jopa velvoitettu, myös muovaamaan sitä. Ihmisen on tärkeää tuntea todellisuutensa syvällisesti, jotta siihen integroituminen ja sen muokkaaminen olisi mahdollista. Ehkäpä sorrettu, oppilas, ei tunne todellisuutta, ehkä hänellä ei ole myöskään tuntemusta itsestään omaan olemiseensa vaikuttavana ihmisenä. Tietämättömyys ja virheelliset käsitykset todellisuuden olemuksesta estävät toiminnan, muovaamisen, muutoksen.

“Maailma ja ihminen eivät ole olemassa erillään, ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. ...Samoin kuin objektiivinen sosiaalinen todellisuus ei ole olemassa sattumalta vaan ihmisen toiminnan tuloksena, se ei myöskään muutu sattumalta. Jos ihmiset tuottavat sosiaalista todellisuutta (joka ‘käänteisenä praksiksena’ kääntyy takaisin heihin ja sopeuttaa heitä), silloin tämän todellisuuden muokkaaminen on historiallinen tehtävä, ihmisten tehtävä.” (Freire 1972, 27)

Sorretun olisi tärkeää tulla tietoiseksi todellisuudesta, integroitua siihen ja pyrkiä määrätietoisesti osallistumaan sen rakentamiseen ja muovaamiseen. Tämän toteutumiseksi tarvitaan vapahtajaa, joka ei ole sorrettu eikä sortaja. On varmaan turhan mahtipontista väittää, että teatteripedagogi on tämä Freiren odottama vapahtaja, mutta menköön. Muutosta tapahtuu, hitaasti: koulu on edelleen enemmänkin vallan kuin oppimisen koti. Oppilaat, jotka kohtaavat kouluissa vallankäyttöä – sortoa – elämänsä varhaiset, kasvun kannalta olennaiset vuodet, oppivat joko pelkäämään tai hyödyntämään valta-asetelmia myöhemmässä elämässään. Ihmiskunta kamppailee valtasuhteiden parissa niin kovasti, että oppiminen jää sivuseikaksi. Vanha sanonta sanoo,

että toista ei voi muuttaa, mutta itseään voi. Itseämme, omaa toimintaamme dialogisemmaksi muuttamalla voimme tulla aitoon vuorovaikutukseen ympäristömme kanssa. Näin voimme muuttaa ympäröivää todellisuutta. Vuorovaikutuksellinen, laajaan ymmärtämiseen pyrkivä, jyrkistä valta-asetelmista vapautettu koulu olisi varmasti kokeilemisen arvoinen.

*Todelliselle humanistiselle kasvattajalle ja aidolle
vallankumoukselliselle toiminnan kohde on todellisuus, jota he
muuttavat yhdessä muiden ihmisten kanssa - eivät muut ihmiset
(Freire 1972, 66).*

Jokainen opettaja kantaa ammatillisessa työkalupakissaan paljon enemmän kuin tutkintonsa ja työkokemuksensa verran osaamista. Siellä kulkee tunteet, kohtaamiset oppilaana, opettajana, lapsena ja aikuisena. Siellä kulkee kolhut ja kompastukset, oivallukset, hirvittävä määrä tekstiä, kuvia, muistoja. Jokainen teatteripedagogi kantaa mukanaan noiden mainitsemiä lisäksi vielä taidetta, sitä koko kokemusmaailmaa tietoineen. Kuljetamme mukanaamme taidekäsitystämme, taidekokemuksiamme, nähtyjä, tehtyjä ja koettuja produktioita, ryhmiä ja harjoitteita elämämme varrelta, jokaista leikittyä wish-bang-boingia. Niistä koostuu se ylimääräinen osa, joka tekee meistä ainutlaatuisia alamme osaajia.

Minulle teatteri pohjimmiltaan tarkoittaa vapautta ja mahdollisuuksia. Se on se viimeinen ja ensimmäinen asia, mihin aina palaan. Pieni Jatta katsomassa pakettiautoon mahtuvaa esitystä. Kaikki teatterin parissa kokemani on kasvattanut minusta sellaisen, mikä olen nyt. Olen oppinut, että saan olla sellainen kuin olen, ajatella ja tehdä mitä haluan. Saan, jos osaan ottaa huomioon sen, mitä toiset haluavat. Yksinkertainen opetus, mutta elämän kannalta tärkeä, minulle korvaamaton. Kas, tulin paljastaneeksi myös sen, miksi tämä tutkimus tuntuu minulle henkilökohtaisesti niin merkitykselliseltä. Annetaan lasten olla mitä ovat, ajatella ja tehdä mitä

haluavat, kunhan osaavat ottaa huomioon toisensa. Annetaan, ja autetaan heitä siinä.

LÄHTEET

Anttila, E. (toim): Taiteen jälki

Teatterikorkeakoulu. Edita prima oy. Helsinki 2011.

Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. Taiteen jälki.

Barber, K ja Owens, A. 1998. Draama toimii. JB kustannus. Helsinki 1998.

Freire, P. 1972. Pedagogy of the oppressed. (21. p. 1987.) London: Penguin Books.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!
Minerva kustannus oy Gummerus kirjapaino oy Jyväskylä

Heikkinen, H. 2010. Vakava leikillisuus - draamakasvatusta opettajille.
Hannu Heikkinen ja Kansanvalistusseura 2004, Hansaprint Vantaa.

Juntunen, M. 2011. Liike rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, E. Taiteen jälki

Kanerva, P. ja Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana oy. Äidinkielen opettajain liitto. Painorauma Oy.

Mäki, T. 2017. Taiteen tehtävä – esseitä. Jelgava printing house, Latvia.

Neelands, J. 1997. Chancing theatre: Paradigms in Theatre and Drama in Schools. University of Warwick: Institute of Education.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. PDF-dokumentti. Saatavissa

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 14.6.2017.

Räsänen, M. 2011: Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä, teoksessa Anttila, E. Taiteen jälki

Varto, J. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen, teoksessa Anttila, E. Taiteen jälki. Teatterikorkeakoulu. Edita prima oy. Helsinki 2011

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Www-dokumentti. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Viitattu 30.6.2017

Westerlund, H. ja Väkevä, L.. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Anttila, E. Taiteen jälki. Teatterikorkeakoulu. Edita prima oy. Helsinki 2011