

Elina Mikkola

Ääneni kuuluu!

Draamakasvatuksen mahdollisuudet kouluyhteisössä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Teatteri-ilmaisun ohjaaja

Esittävä taide

Opinnäytetyö

15.11.2013

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Elina Mikkola Ääneni kuuluu! – Draamakasvatuksen mahdollisuudet koulu- ympäristössä 40 sivua + 1 liitettä 15.11.2013
Tutkinto	Teatteri-ilmaisun ohjaaja
Koulutusohjelma	Esittävän taiteen koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Teatteritoiminnan suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Helka-Maria Kinnunen
<p>Opinnäytetyö käsittelee suomalaisten alakoululaisten kouluviihtyvyyttä viimeisimpien kouluviihtyvyytystutkimustulosten valossa ja draamamenetelmien käyttöä osana vuorovaikuttavamman kouluympäristön rakentamista.</p> <p>Työn pohdinnan kimmokkeena ovat vuonna 2012 valmistuneen Unicefin, Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Nuorisotutkimusseura ry:n yhteistyössä teettämän <i>Hyvä, paha koulu</i>-kouluviihtyvyytystutkimuksen tulokset. Näistä tarkastelun keskiöön nousevat erityisesti opettaja–oppilas-suhde ja oppilaan osallisuusosoikeuden toteutuminen peruskouluissa sekä se millainen vaikutus näillä tekijöillä on oppilaan oppimiskokemukseen.</p> <p>Draamakasvatuksessa tapahtuva oppiminen määritellään opinnäytetyössä elämänmittaisena prosessina, johon vaikuttavina arvoina esitellään holistinen ihmiskäsitys ja sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys. Kasvattajan ja kasvatettavan suhdetta käsiteltäessä avataan dialogisen vuorovaikutuksen perusajatuksia. Näitä arvoja peilataan opetus suunnitelman arvopohjaan ja tavoitteisiin sekä EU:n asettamiin elämänmittaisen oppimisen avainkompetensseihin.</p> <p>Lopuksi työssä tarkastellaan draamakasvatuksen ominaispiirteitä ja pohditaan, kuinka draamallisten menetelmien avulla voitaisiin parantaa opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta sekä vahvistaa oppilaiden kokemuksia itsestään yhteisöllisinä toimijoina peruskouluissa. Työssä tullaan siihen tulokseen, että ilmaisuun rohkaisemisen lisäksi draamakasvatus on erittäin käyttökelpoinen työkalu ihmisenä kasvamisen prosessissa, etiikan ja moraalien kysymysten opetuksessa.</p>	
Avainsanat	Osallisuusosoikeus, draamakasvatus, elämänmittainen oppiminen, kouluviihtyvyys, holistinen ihmiskäsitys, sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys, kasvattaja

Author(s) Title Number of Pages Date	Elina Mikkola Can You Hear Me! – The Possibilities of Drama in Education in School Environment 40 pages + 1 appendices 15 November 2013
Degree	Bachelor of Arts
Degree Programme	Performing Arts
Specialisation option	Drama Instructor
Instructor(s)	Helka-Maria Kinnunen, Principal Lecturer
<p>The present thesis focuses on the primary school students' school satisfaction in the light of the latest surveys and the use of drama techniques as a way of building a more interactive school environment. The impulse for writing this thesis derives from the results of the <i>Hyvä, paha koulu</i>- survey published in 2012 conducted in collaboration by Unicef, Ministry of Education and Culture and Finnish Youth Research Society. Out of these results the thesis focuses primarily on the teacher's relationship with the student and the student's capability to be heard in the matters affecting the student in the school environment and how these factors affect the student's learning process.</p> <p>The learning in drama in education in this thesis is defined as a lifelong learning process affected by the holistic view of man and social constructivist learning theory. The ideas of the relationship between the educator and the educated are affected by the main ideas of dialogical interaction. These values are compared with the values set for the Finnish comprehensive school curriculum and the objectives of the key competences of the lifelong learning programme set by the EU.</p> <p>In the final part of the thesis the writer introduces the main characteristics of drama in education and discusses how drama methods could be used to improve the relationship between comprehensive school teachers and students and how these methods could strengthen the student's conception of herself as an active agent in the comprehensive school community. The writer comes to the conclusion that drama in education is a very useful tool in the process of growing as a person, dealing with the questions of moral and ethics.</p>	
Keywords	Drama in education, school satisfaction, holistic view of man, social constructivist learning theory, educator, lifelong learning

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Koulumaailman kohtaaminen	2
2.1	Osa-aikainen draamaopettaja mahdollistamassa oppimista	3
2.2	Hyvä, paha koulu -tutkimus	3
2.3	Opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde	6
2.4	Osallisuusosoikeuden toteutuminen peruskouluissa	9
2.5	2000-luvun kapinahenki peruskouluissa	10
3	Mielekäs oppiminen	12
3.1	Holistinen ihmiskäsitys	13
3.2	Sosiokonstruktivisen oppimiskäsitys	14
3.3	Dialoginen vuorovaikutus	16
3.4	Elämänmittaisen oppimisen avainkompetenssit	20
4	Draamakasvatus koulumaailmassa	21
4.1	Mitä draamakasvatus on?	22
4.2	Mitä ja miten draamakasvatuksen avulla opitaan?	24
4.3	Esteettinen kahdentuminen	25
4.4	Esteettisen kahdentumisen mahdollisuudet moraalikasvatuksessa	26
5	Draamakasvatus koulumaailman solmujen avaajana	27
5.1	Draamakasvatus tiedonhankinnan välineenä	28
5.2	Draamakasvatus vahvistamassa yksilön roolia yhteisössä	30
5.3	Draamakasvatus parantamassa koulumaailman vuorovaikutussuhteita	33
6	Yhteenveto	35
	Lähteet	39
	Liitteet	
	Liite 1. DICE- tutkimuksen keskeiset tulokset	

1 Johdanto

Keväällä 2013 minulle tarjottiin osa-aikaisen draamaopettajan paikkaa kolmessa Espoon alakoulussa. Valmistuvana teatteri-ilmaisun ohjaajana työtarjous oli loistava mahdollisuus päästä soveltamaan kaikkea oppimaani käytännössä, joten otin työpaikan innostuneesti vastaan.

Menin itse ala-asteelle vuonna 1993 joten omista kouluvuosista oli kulunut jo paljon aikaa. Vaikka maailma ympärillämme on 90-luvulta muuttunut, oli minulle yllätys huomata, että koulun sisäinen mikrokosmos oli tietyiltä pääpiirteiltään pysynyt hyvin samanlaisena. Valtion koulumaailmalle sanelemat institutionaaliset tavoitteet, opetusmenetelmät, opetussisältö sekä sosiaalisten suhteiden rakentumiseen vaikuttavat tekijät eivät ole huomattavasti muuttuneet omasta lapsuudestani. Olin ollut koulumaailmasta niin kauan irrallaan, että paluu peruskoulun arkeen oli minulle suurempi yllätys kuin osasin odottaa.

Draamaopettajan työni puolesta aloin erityisesti pohtia oppimisen luonteen ja kasvattajan sekä kasvatettavan vuorovaikutussuhteen merkitystä oppimisprosessissa. Huomasin pohtivani, millaisia vaikutuksia nykyaikaisella koulutusjärjestelmällä on oppilaiden käsitykseen itsestään, maailmasta ja itse oppimisesta. Millaisiin lopputuloksiin opetus todella tähtää? Ja millä keinoin tähän tavoitteeseen pyritään pääsemään? Taidealan opiskelijana olen kauan pitänyt itsestänselvyytenä yksilöllisyyden ja erilaisten oppimistyylien arvostamista, oppijan henkilökohtaisen prosessin korostamista sekä luovuuden nostamista oppimisprosessin olennaiseksi elementiksi. Niinpä otin oman draamaopetukseni ja tämän opinnäytetyön pedagogisiksi tavoitteiksi mielekkään oppimisen kehittämisen ja antoisan kasvattaja–kasvatettava-suhteen rakentamisen.

Kun lähdin pureutumaan aiheeseen, tutustuin YK:n lapsen oikeuksien komitean, Unicefilla teettämään, vuonna 2012 ilmestyneeseen *Hyvä, paha koulu* -tutkimukseen suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyysongelmista. Suomalaisten koululaisten koulumenestys on ollut jo kauan maailman huipputasoa, mutta siitä huolimatta useiden tutkimuksien mukaan suomalaisten nuorten kouluviihtyvyys on tilastoissa maailman häntäpäässä. Kouluviihtyvyyden ongelmiksi nostetuista seikoista pöimim tutkimuksesta tähän opinnäytetyöhön kaksi keskeistä asiaa, jotka minua, valmistuvaa teatteri-ilmaisun

ohjaajaa kiinnostivat eniten: opettaja–oppilas-suhteen ongelmat sekä oppilaiden osallisuusosoikeuden välttävän toteutumisen suomalaisissa peruskouluissa.

Keskityn tässä työssä avaamaan tutkimuksen tuloksia suomalaisesta kouluviihtyvyydestä peilaten niitä omiin syksyn 2013 aikana karttuneisiin opetuskokemuksiini. Luvussa kolme esittelen holistisen ihmiskäsityksen ja sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen pääpiirteet. Samassa luvussa avaan filosofian tohtori Veli-Matti Värriin ajatuksia dialogisesta kasvatuksesta hänen väitöskirjastaan *Hyvä kasvatust, kasvatust hyvään* (2002). Koen Värriin ajatukset eräänlaisena moraalisen ohjenuorana kasvattajan roolia etsittäessä. Neljännessä luvussa esittelen draamakasvatuksen pääpiirteitä sekä käsittelen esteettisen kahdentumisen merkitystä draamatyöskentelyn ainutlaatuisena ominaislaaduna. Viidennessä luvussa esittelen omia näkemyksiäni draamakasvatuksesta sekä sen mahdollisuuksista tarjota ratkaisuja suomalaisten peruskoulujen kohtaamiin ongelmiin.

Valitsin seuraavan Helinä Siikalan kirjoittaman runon opinnäytetyöni alkuun eräänlaisena muistutuksena siitä, kuinka kaikkia meitä ihmisiä yhdistää lapsena olemisen kokemus. Erityisesti kasvattajan näkökulmasta on toisinaan on hyödyllistä muistuttaa itseään oman sisäisen lapsensa olemassaolosta ja sitä kautta pyrkiä ymmärtämään niitä lapsia, jotka tällä hetkellä elävät tuota rikasta ja haastavaa elämänvaihetta.

Miten voisin olla rakastamatta ihmistä,
tätä suurta sokeaa lasta,
jolla hiekkalaatikossaan koko maailma,
hiekkalinnaa rakentaessa koko elämä,
tätä kömpelöä lasta, jolla harvoin ehyenä lapio ja ämpäri,
usein verillä polvet ja kyynerpäät,
tätä uhmakasta, kaunista lasta,
olla rakastamatta?
Helinä Siikala (Kenellä on kotinsa kaukana 1975)

2 Koulumaailman kohtaaminen

Tässä luvussa esittelen työnkuvaani osa-aikaisena draamaopettajana Espoon alueen kolmessa alakoulussa ja avaan YK:n lapsen oikeuksien komitean Unicefilla teettämän kouluviihtyvyysskyselyn tuloksia.

2.1 Osa-aikainen draamaopettaja mahdollistamassa oppimista

Elokuussa 2013 aloitin työt kolmessa Espoon keskuksen alueen alakoulussa osa-aikaisena draamaopettajana. Viittaan tässä itseeni draamaopettajana virallisen työnimikkeen vuoksi, vaikka minulta puuttuukin draamaopettajan pätevyys. Myöhemmin tässä opinnäytetyössä käytän termiä teatteri-ilmaisun ohjaaja viittaamaan siihen työhön, jota olen virallisesti pätevä tekemään.

Työpaikkaa tarjottiin minulle sattumalta, ja otin sen vastaan ammattiin valmistuvan opiskelijan innokkuudella. Kyseiset kolme alakoulua olivat anoneet valtionavustusta koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Koulut valitsivat käyttää osan myönnetystä avustuksesta osa-aikaisen draamaopettajan palkkaamiseen. Draamatuntieni päätavoitteena oli oppimisen mahdollistaminen oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja itsetunnon vahvistamisen kautta. Näiden raamien puitteissa sain suunnitella opetuksen mieleisekseni. Minulla oli 18 viikkotuntia jotka sijoituivat tiistaista perjantaihin alla mainitulla tavalla:

Koulu a: tiistaisin 45 min/luokka/ (kahdeksan viikon opetusjakso/luokka)

Koulu b. keskiviikkoisin ja torstaisin 90 min/luokka/ (neljän viikon opetusjakso/luokka)

Koulu c: perjantaisin 90 min/luokka/ (kuuden viikon opetusjakso/luokka)

Ryhmät vaihtelivat 1.-luokkalaisista 6.-luokkalaisiin. Vetäjänä olin haasteen edessä: ikäryhmien vaihtelu sekä opetusjaksojen pituuksien erot koulujen kesken olivat suuria ja opetukseni tuli mukautua siihen. Tämä vei minut kysymyksen äärelle: miten minä ymmärrän yksilöä innostavan oppimisen prosessin? Millaisia tavoitteita asetan oppimiselle? Ja millaisilla menetelmillä tahdon teatteri-ilmaisun ohjaajana pyrkiä näihin tavoitteisiin?

2.2 Hyvä, paha koulu -tutkimus

En ole koskaan antanut koulunkäynnin haitata oppimistani.
Mark Twain

Unicef julkaisi 29.10.2012 kouluhyvinvointitutkimuksen *Hyvä paha koulu*, jonka tarkoitus oli luoda kokonaiskuva suomalaisesta kouluhyvinvoinnista ja antaa suosituksia sen parantamiseksi.

Kimmo tutkimuksen aloittamiseen tuli YK:n lapsen oikeuksien komitean kehotuksesta selvittää syitä suomalaisten lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Suomalainen koulujärjestelmä ja oppimistulokset ovat jo kauan olleet kansainvälisen huomion kohteena. Monien vuosien ajan oppimistulosten ollessa kansainvälistä huipputasoa on suomalaisten lasten kouluviihtyvyys ollut tilastojen mukaan välttävää. Opetushallituksen raportissa (2012) *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2012 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-STUDY)* todetaan Suomen sijoittuvan heikoimpaan kolmannekseen kaikissa ikäryhmissä koulusta pitämisen kansainvälisessä vertailussa vuonna 2010. Vain harvoin suomalaiset koululaiset pitivät koulusta paljon verrattuna muiden maiden koululaisiin. Kun laskettiin yhteen koulusta paljon ja jonkin verran pitävien osuudet Suomen sijoitus nousi kaikissa ikäryhmissä pysyttellen kuitenkin heikoimmassa kolmanneksessa. (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 27.)

YK:n lapsen oikeuksien komitea koki suomalaisnuorten huonon kouluviihtyvyyden uhkana lapsen oikeuksien toteutumiselle ja suositteli Suomea kiinnittämään erityistä huomiota kahteen seikkaan: lasten hyvinvointiin kouluissa ja lapsen oikeuteen saada äänensä kuuluviin. Sen lisäksi he pyysivät Suomea selvittämään syitä huonoon kouluviihtyvyyteen, sekä noudattamaan tarkemmin lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitetta koulutuksen tavoitteista (artikla 29).

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Unicefin, Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Nuorisotutkimusseura ry:n kesken. Kyseessä on ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluviihtyvyyttä tarkasteleva analyysi (Harinen & Halme 2012, 9). Tämä tutkimus on rajattu peruskouluun, koska ne kansainväliset tutkimukset, joihin siinä viitataan, on tehty myös perusopetuksen piirissä. *Hyvä, paha koulu* -tutkimuksen kehykseksi otettiin YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen yleisperiaatteet: oikeus yhdenvertaisuuteen, lapsen edun ensisijaisuus, oikeus kehittyä ja oikeus tulla kuulluksi.

Tutkimusta koottaessa erilaisia kouluviihtyvyyttä madaltavia seikkoja nousi lukuisia: ulkokohtaiset haitat (epäterveet rakennukset, ankeat ja epäesteettiset sisustusratkaisut ja kouluruuan huono laatu) sekä omakohtaiset harmit (pelon tunteet ja kiusaaminen, "koulunvastustuskulttuuri" sekä työrauhaongelmat). Erityisen suureksi ongelmaksi

tutkimuksessa nousi osallisuusosoikeuden toteutumisen välttävä toteutuminen. Kansainvälinen lapsen oikeuksien sopimus on perusta kansalliselle lainsäädännölle, ja sen 12. artiklassa määritellään lapsen oikeus osallisuuteen näin:

1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevista asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.
2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevista oikeudellisista ja hallinnollisista asioista joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti. (Unicef. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista)

Paljon kertoo jo se, että lapsen kokemuksellisen hyvinvoinnin mittaaminen on vielä nuori ilmiö. Aikaisempi hyvinvointitutkimus on lasten kohdalla keskittynyt lähinnä objektiiviseen, määrissä mitattavissa olevaan hyvinvointiin, kuten lapsikuolleisuuden tai muihin tarkasti laskettavissa oleviin tutkimuskohteisiin (Harinen & Halme 2012, 17). Sen vuoksi kouluviivätyvyyden mittaaminen on positiivinen merkki siitä, että lasten hyvinvointiin aletaan suhtautua vakavasti kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Lapsuus on ihmiselämän vaihe, jossa luodaan pohja tulevalle. Lapsen negatiivinen asenne kouluun kohtaan voi muuttua negatiiviseksi asenteeksi oppimisprosessia kohtaan, jolla voi olla koko hänen loppuelämänsä vaikuttavia seurauksia.



Kuvio 1. Valopylväs Kampissa Helsingissä. Elina Mikkola

2.3 Opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde

Perehtyessäni *Hyvä, paha koulu* -tutkimukseen (Harinen & Halme 2012) kaksi kouluviihtyvyyteen liittyvää seikkaa kiinnitti erityisesti huomioni, sillä näen niiden välillä suoran yhteyden oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Toinen seikoista on aiemmassa luvussa mainittu osallisuusosoikeuden välttävä toteutuminen, ja toinen huomionarvoinen seikka on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Helsingin yliopiston tutkija Anna Pauliina Rainio korostaa että, osallistuminen yhteisön toimintaan ja kulttuurin toimintatapojen omaksuminen nähdään sosiokulttuurisessa oppimiskeskustelussa keskeisenä toimijuuden rakentumisessa (Rainio 2012, 127). Tulen opinnäytetyön aikana viittaamaan Rainion käyttämään toimijuus -termiin useamminkin ja tarkoitan sillä yksilön kykyä ja mahdollisuuksia toimintaan yhteisössä.

Unicefin tutkimuksessa (Harinen & Halme 2012) nousee esiin suomalainen perinteisen vahva opettajakulttuuri, jonka juuret ovat historiallisesti määrittäneessä auktoriteettiasemassa ja opettajuuteen kiinnitetyn yhteisöllisen kunnioituksen perinteessä. Hyvin usein tämä auktoriteettirakenne näyttää kouluissa johtavan oppilaiden kokemaan epäoikeudenmukaisuuteen ja epäreiluteen (Harinen & Halme 2012, 43). Koska opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muodostaa koulutuksen perustan on molemminpuolinen hyvinvointi ja arvostus oppimisen kannalta erittäin tärkeää.

Teatteri-ilmaisun ohjaajana minua kiinnostaa erityisesti vuorovaikutussuhteiden merkityksellisyys ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Koulumaailmassa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde on erityisen merkityksellinen. Kun otetaan huomioon oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteen tärkeys suomalaisessa perusopetuksessa, on erityisen aiheellista panostaa molemminpuoliseen hyvinvointiin sekä mahdollisimman avoimeen, tasa-arvoiseen ja vuorovaikutteiseen kanssakäymiseen. Eräs kiinnostukseni keskiössä olevista seikoista on, kuinka kasvattajan rooli yhdessä koulumaailman realiteettien kanssa voi vaikuttaa oppilaiden asenteeseen elämänmittaista oppimista kohtaan.

Hyvä, paha koulu -tutkimuksessa nousi esiin oppilaiden ja opettajien välisen luottamussuhteen heikkous. Tutkimuksessa viitataan vuosien 2010–2011 välillä tehtyyn kouluterveyskyselyyn, jonka yksi väittämistä oli: ”Opettajat eivät ole erityisen kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu”. Kyselyyn vastanneista oppilaista 38 % oli samaa mieltä tai

täysin samaa mieltä kyseisen väittämän kanssa. Unicefin tutkimusryhmän mukaan tällaiset havainnot ovat toistuneet monissa alan tutkimuksissa (mm. WHO-koululaistutkimus: *Opettajani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu*, 2010). Vuonna 2010 lähes kolmannes kaikista oppilaista oli samaa mieltä väittämästä ”Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”. ”En osaa sanoa” vastanneiden osuus oli suuri, lähes puolet vastanneista (Haapasalo, Kangas, Kämppi, Ojala, Villberg, Välimaa & Tynjälä 2010, 49).

Tutkimuksessa (Harinen & Halme 2012, 61) mainitaan myös termi hiljaisuuden kulttuuri, jolla viitataan oppilaiden taipumukseen olla tuomatta opettajien tietoon keskinäisiä jännitteitään ja konfliktejaan. Toisaalta nuoret kaipaavat kuuntelevan ja läsnä olevan aikuisen seuraa ja toisaalta luottamuksen puute estää vuorovaikutuksen rakentumisen. Kiintoisa tutkimuksessa noussut ilmiö on myös suomalaisten nuorten koulun- ja opettajanvastustuskulttuuri, joka ilmenee koulun avoimena vastustamisena oman sosiaalisen asemansa vahvistamiseksi kaveriporukassa. – On jopa esitetty, että kun suomalaiset lapset arvioivat koulussa viihtymistään, he itse asiassa arvioivat koulun aikuisia, ensisijaisesti omia opettajiaan (Harinen & Halme 2012, 47).

Vaikka tutkimusryhmän mukaan kouluviihtyvyydestutkimusten kyselytulokset ovat suomalaiskoulujen kohdalla parantuneet 2000 -luvun alusta, on aiheellista pohtia tutkimustuloksia tarkkaan. Opettajan ja oppilaan suhde on nykyisen opetussuunnitelman näkökulmasta se kanava, jonka kautta tieto siirtyy. Toimivan opetuksen yksi edellytyksistä on molemminpuolinen luottamussuhde ja tämän luottamussuhteen heikkoudella voi olla huomattava vaikutus opetuksen laatuun ja tuloksiin. Luottamus synnyttää kunnioitusta ja keskinäinen kunnioitus on erittäin tärkeää ihmisten välisessä kommunikaatiossa.

Kouluoppimisessa keskeistä on itsensä hillitseminen, ohjeiden noudattaminen, pitkäjänteinen keskittyminen ja mahdollisesti epämiellekkäiltä tuntuvien asioiden opettelu (Karlsson & Karimäki 2012, 127). Opettajan rooli ei myöskään ole tällaisessa oppimistilanteessa mairitteleva. Liisa Karlssonin mukaan, opettaja on äänessä jopa 70–90% toimintahetken tai oppitunnin ajasta päiväkodissa ja koulussa. Karlsson korostaa, että aikuisten esittämien kysymyksien tarkoituksena ei usein ole selvittää mitä lapsi itse ajattelee vaan usein odotetaan ennalta määriteltyä vastausta. Opettaja tarkistaa, mitä lapsi muistaa, tai pyrkii kasvattamaan tai aktivoimaan lapsia oppimistilanteessa. Usein

arvioidaan lapsen vastausta eikä niinkään keskitytä siihen, mitä hän lapsi itse pohtii. Lapset tottuvat siihen, että aikuiset odottavat heiltä vain ennalta määriteltäviä vastauksia. (Karlsson & Karimäki 2012, 44.)

Opettajan toimiessa instituution raameissa hän on tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja (Värri 2002, 147). Niinpä kasvatusinstituution annetut tulkintamerkitykset määrittävät ennalta sekä kasvattajana että kasvatettava olemista ja asettavat ehtoja kasvatukselle (Värri 2002, 22). Koulumaailmassa kasvatusinstituution antamina tulkintamerkityksinä pidän erityisesti kasvatustehtäviä ja oppimistavoitteita, jotka vaikuttavat suoraan opettajan ja oppilaan suhteeseen. On siis otettava huomioon, että opettaja ei välttämättä käytännön rajoitteiden vuoksi voi toteuttaa opetusta täysin haluamallaan tavalla. Kasvatustieteiden tohtorin Anna Pauliina Rainion mielestä luokkahuoneessa toimitaan koulun institutionaalisissa raameissa ja toiminta on siten opetussuunnitelman ja opettajien työn ”tuloksellisuuteen” sidottua. Opettajien työn tuloksellisuuden yleisenä mittarina on oppilaiden koulumenestys joka valmistaa heitä työelämää varten. Aikuisen velvollisuus on saada lapset mukaan ja kiinnostumaan yhteisestä toiminnasta, joka on jo pitkälle valmiiksi suunniteltua ja määriteltä (Rainio 2012,109). Opettajien rooli ei ole helppo. Eri suunnilta tulevat paineet ja velvoitteet rasittavat ja kuormittavat työtä, jonka päällimmäisenä tavoitteena on oppilaan kasvattaminen. Viime aikoina ovat lisääntyneet keskustelut opettajien työhyvinvoinnista, ryhmäkokojen ongelmista, resurssien puutteesta, ylikuormitetusta työstä sekä instituution asettamiin tavoitteisiin pääsemisestä alimitoitetuin resurssein. Jos ajatellaan, että kouluhyvinvointi on kytköksissä oppilaiden kokemuksiin opettajista, opettajille lankeaa suuri vastuu huolehtia tästä lapsen oikeudesta – onhan sen toteutumisella hyvin kauaskantoisia elämäkulullisia vaikutuksia (Harinen & Halme 2012, 47).

Olen edellä maininnut niitä seikkoja, joiden koen vaikuttavan opettajan ja oppilaan suhteen laatuun. Olisi aiheellista palata pohtimaan sitä, mikä todella on kasvattajan ja kasvatettavan suhteen ytimessä. Uskon että jokainen kasvattaja tekisi työtään mielellään molemminpuolisen kunnioituksen ja innostuksen sävyttämässä ilmapiirissä jossa oppiminen ja opettaminen punoutuvat yhteen jaetuksi tutkimusmatkaksi. Koulutuksen tavoitteiden tulisi mahdollistaa jokaiselle oppilaalle rikas ja inspiroiva oppimisen prosessi jossa suhde opettajaan toimisi lapselle yhtenä luotettavana aikuiskontaktina. Kuinka olisi mahdollista luoda mahdollisimman vapaa ja rauhallinen työympäristö, lisätä molemminpuolista vuorovaikutusta ja luoda positiivisia aikuisen ja lapsen välisiä kohtauksia? Opetus rakentuu usein sen varaan, että oppiminen on looginen ja ennalta en-

nustettava tapahtuma. Yksilöinä olemme kuitenkin ratkaisevasti erilaisia, mikä vaikuttaa kykyymme oppia ja omaksua tietoa. Niinpä oppimisprosessi noudattaakin omaa luovaa rytmäänsä, eikä sitä voida kokonaisvaltaisesti lokeroida tiettyihin institutionaalisiin raameihin. Luovuus on tärkeä osa oppimista ja oppimisprosessi vaatii siihen osallistuvilta tietyn epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietämistä. Luovuus on jokaisen yksilön yksilöllinen ominaisuus ja sen vaaliminen tarkoittaisi mielestäni myös jokaisen oppilaan yksilöllisen oppimisen rytmin tarkempaa kuuntelua. Mutta löytyykö nykyisestä koulujärjestelmästä tällaiselle kuuntelulle ja yksilöopetukselle tarvittavaa tilaa ja resursseja?

2.4 Osallisuusosoikeuden toteutuminen peruskouluissa

Lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklan 12 sisältö toistuu suomalaisessa peruskoululaissa (31a§) mainintana siitä, että lapsen mielipidettä on kuunneltava häntä koskevissa asioissa – ja kouluasiat kokonaisuudessaan ovat hyvin keskeisiä lasta koskevia asioita (Harinen & Halme 2012, 42). Kun puhun oppilaiden osallisuusosoikeudesta viittaan tähän lakipykälän (pohjautuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12. artiklaan) velvoitteeseen lapsen kuuntelusta ja hänen oikeudestaan tulla kuulluksi.

Lasten ja nuorten osallisuus toteutuu Suomessa pääosin muodollisten, valmiiksi tarjottujen rakenteiden puitteissa. Näitä ovat paikalliset nuorisovaltuustot (yli 12-vuotiaille), kouluneuvostot sekä kansalliset ja paikalliset lasten parlamentit (7-12-vuotiaille), lapsiasiavaltuutettu ja eri puolilla Suomea tehtävät kyselyt, joita pidetään Suomen osallisuusjärjestelmän vahvuutena (Harinen & Halme 2012, 43). Tutkimuksessa korostetaan kuitenkin, että tämän kaltaiset vaikutusmahdollisuudet eivät ole kovin suuria ja monipuolisia, koska vain marginaalista osaa lapsista kiinnostaa tämän kaltainen vaikuttaminen. Seuraavassa lainauksessa selviävät ne vaikuttamisen areenat, joissa lapsen äänen kantavuus on heikointa.

Lasten äänen tila ja kantavuus ovat koulussa hyvin ohuita silloin, kun keskustellaan oppimisen ja opiskelun kannalta olennaisista asioista. Lapset eivät voi vaikuttaa opetuksen sisältöihin tai menetelmiin. He eivät pääse päättämään työ- ja lukujärjestyksiin, työpäivän pituuksiin ja jaksottamisiin tai koulun varusteluun liittyvistä asioista. Kenties tästä syystä heidän äänensä kuuluu vahvemmin koulun informaaleilla toimintakentillä ja vertaisten parissa, ja kenties tästä syystä heidän täytyy etsiä koulunkäynnin mieli jostain muusta kuin opiskelusta itsestään. (Harinen & Halme 2012, 43.)

Edellä mainitun pohjalta voi tehdä sen johtopäätöksen, että lapsen vaikuttamisen mahdollisuudet keskittyvät alueille, jotka eivät suurinta osaa oppilaista kiinnosta, samaan aikaan kun lasten mahdollisuus vaikuttaa konkreettiseen kouluarkeen on kohtalaisen vähäinen. Niinpä keskiverto-oppilaan kokemus omasta toimijuudestaan voi suomalaisessa peruskoulussa jäädä suppeaksi.

2.5 2000-luvun kapinahenki peruskouluissa

Viime vuosina mediassa on puitu useaan otteeseen oppilaiden ”käyttäytymisongelmia” sekä opettajien auktoriteettiongelmia. Puhutaan paljon ”häiriköistä”, oppilaista jotka ottavat oikeuden omiin käsiinsä ja vaativat koulumaailmaa muuttumaan. Ottaen huomioon oppilaiden marginaaliset mahdollisuudet päättää omaa arkeaan koskevista asioista, kapinointi saattaa olla myös aktiivinen ja suora kannanotto arjen realiteetteihin. Kenties luotettavien aikuiskontaktien puute ja vaikeus saada oma äänensä kuuluviin ovat syitä nuorten ”käyttäytymisongelmien” takana.

Tutkimuksessa (Harinen & Halme 2012) yhdeksi vastustuksen syistä nousi oppilaiden pyrkimys saada sosiaalista hyväksyntää koulun ja opetuksen avoimella kritisoinnilla. Oma draamaopetustani vaikeuttavat useimmiten ryhmadynamiikkaan sekä nk. kurinpitoon liittyvät ongelmat. Opetuksen suurimmiksi hidasteiksi muodostuvat ryhmän hallitsematon käytös (mm. keskittymisongelmat, metelöinti) tai opetusta häiritsevät yksittäiset oppilaat. Useimmiten opettajat kieltävät sellaisia oppilaita osallistumasta toimintaan, joilla ilmenee vaikeuksia keskittyä ja kuunnella ohjeita. Kapinoivaa käyttäytymistä pidetään yleisesti asenneongelmana ja sen ilmentyessä siihen puututaan instituution määrittämin keinoin. Häiriköiviä oppilaita tarkkaillaan muita tarkemmin ja heitä pidetään opetuksen esteinä, jotka häiritsevät koko ryhmän oppimisprosessia. Vaikka kyseisten oppilaiden käytös hidastaakin ryhmäprosessia on se kuitenkin merkki siitä, että ryhmässä on selvittämättömiä asioita. En ole yhtä mieltä siitä, että oppilaan poistaminen opetustilanteesta ratkaisee ongelmaa, vaan tilanteen perinpohjainen selvittäminen on ainut tie kohti lopullisempaa ratkaisua. Usein ongelmien ratkaisu vaatii aikaa, jota valitettavasti peruskouluissa ei usein ole riittävästi.

Anna Rainio tuo aiheeseen mielenkiintoisen näkökulman todetessaan, että toimijuuden kehittymistä voi tarkastella myös uskalluksena ja mahdollisuutena kyseenalaistaa ja purkaa vallitsevia valta-asemia. Sen voi nähdä oppilaan aloitteellisuuden ilmaisuna.

Rainion mukaan kulttuurihistorialliseen psykologiaan pohjautuvassa traditiossa aktiiviseksi toimijaksi kehittyminen on nähty kasvamisen tärkeimpänä päämääränä (Karlsson & Karimäki 2012, 127). Koulujärjestelmän tapa erotella näin käyttäytyvät oppilaat muista voi vaikuttaa negatiivisesti nuorten käsitykseen itsestään vaikuttavina yhteisöllisinä toimijoina sekä nostattaa tarpeetonta auktoriteetin vastustamisen vimmaa mielipiteiden ilmaisun ainoana kanavana. Rainio toteaa vastustamisen ja auktoriteetin kyseenalaistamisen olevan tärkeä toimijuuden ilmaus, erityisesti marginaalisesta osallistumisen positiosta käsin (Karlsson & Karimäki, 124). Toimijuuden rakentumisen yhtenä elementtinä on yksilön tarve muuttaa itse itseään. Toisena elementtinä on ympäröivän järjestyksen ja valtarakenteiden koettelu ja mahdollisuus olla eri mieltä, kuten vastustaa tai olla osallistumatta. (Karlsson & Karimäki 2012, 129.) On tärkeää, että oppilaat saavat kokemuksia rakentavasta ongelmanratkaisusta, joka voi tulevaisuudessa johdella myös heidän omaa käyttäytymistään.

Toinen huomionarvoinen seikka on, että usein tarkastellessamme aktiivista toimintaa meiltä jää huomaamatta passiivinen, hiljainen toiminta, joka ei ole niin näkyvää. Rainio puhuu aloitteelliseen vastarintaan liittyvästä riskistä, jota välttääkseen tietyt oppilaat kanavoivat tyytymättömyyttään passiivisuuden kautta. Näin passiivisuus voi olla toimijan oman valinnan tai tahdon ilmaus (Rainio 2012, 118). Hyvin usein kiinnitämme huomionsamme aktiiviseen toimintaan ja emmekä huomaa hiljaista, passiivista kannanottoa. Mikäli oppilaiden on mahdollista tuoda toimijuuttaan esiin koululuokassa vain vetäytymisen, poisjättäytymisen tai passiivisuuden kautta, kokemuksia omasta itsestä vaikuttajana ei välttämättä synny (Rainio 2012, 130).

Hyvä, paha koulu -tutkimuksessa viitataan Yleisradiossa 1.9.2012 esitettyyn makasiinohjelmaan "Opettajainkokous" (YLE 1), jossa kaksi peruskoulun opettajaa esitti näkemyksiään nykykoulusta ja koululaisista. Näissä näkemyksissä koulu tuli esiin sekä hyvässä että ongelmallisessa valossa, ja ongelmat kytkeytyivät erityisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Haastateltujen opettajien puheissa oppilaat määrittyivät turhankin aktiivisiksi koulun arjen toimijoiksi. Tämä näkemys on hyvin vastakkainen sille passiivisuuskuvalle, jota monet suomalaisten koululaisten osallisuutta ja osallistumista arvioivat analyysit ovat piirtäneet. (Harinen & Halme 2012, 42.)

Vaikuttaa siltä, että koulumaailmaa värittää dialogisuuden puute. Kapinallinen

koulukäyttäytyminen on aina merkki selvittämättömistä asioista. Se voidaan tulkita myös itseilmaisun välineenä. Kenties autoritaariset menetelmät eivät ratkaise koulu- maailman pattitilanteita. Vuorovaikutuksen puuttuessa oppilaan käsitys vastuustaan ryhmässä ja opetustilanteesta voi vääristyä ja syntyä asetelma, jossa toimitaan vastoin yhteisiä sääntöjä siihen asti, kunnes opettaja tai muu määräysvaltainen henkilö katkaisee tilanteen. Koulun tehtävänä on kehittää oppilaiden käsitystä itsestään toimivina, vastuullisina ja kykenevinä yksilöinä ja oman ajattelun kehittyminen on olennainen osa tätä prosessia. Kriittinen ajattelu ja hallitsevien rakennelmien kyseenalaistaminen on itsenäistä ja luovaa ajattelua.

Tällä hetkellä opetustilanteet perustuvat opettajan kykyyn ohjailta opetustilannetta ja luoda mielekkäitä oppimisen hetkiä. Tulevaisuudessa opettaja–oppilas-suhdetta tulisi kehittää kohti dialogista vuorovaikutusta, jonka kautta yksilöt tulisivat toisilleen näkyviksi kunnioituksen ja arvostuksen avulla. Yhteiskunnan haasteena on etsiä mielekkäitä oppimisen ja opettamisen tapoja, jotta oppilaiden mielenkiinnon syttymisen kautta syntynyt innostus ja kiinnostus opiskeluun motivoisivat heitä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Ihmisinä meillä on tarve tuntea itsemme hyväksytyiksi yhteisön jäseniksi. Jo syntymästä lähtien ihmistä ajaa eteenpäin palava tarve oppia uutta. Tuo loputon kiinnostus maailmaa kohtaan opettaa meidät kävelemään, kommunikoimaan ja sisäistämään uusia taitoja ja tietoja. Halu oppia on oppimisen edellytys. Niinpä koulumaailmaa kohtaakin haaste löytää tapoja ylläpitää ja kehittää jokaisen oppilaan kiinnostusta oppimista kohtaan sekä tarjota oppilaille yksilöllisiä oppimisen tapoja, mahdollisuuksia kehittää itseään.

3 Mielekäs oppiminen

Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its´ whole life believing that it is stupid.

- Matthew Kelly 2004

Hyvä, paha koulu- tutkimuksen tulokset yhdessä omien 2000 -luvun koulumaailmasta saamieni kokemusten kanssa saivat minut pohtimaan, mitä sana oppiminen minulle todella merkitsee ja millaista oppimista tahtoisin oman työni kautta edistää. Linaan luvun otsikossa Reijo Kauppiilan sosiokonstruktiivisesta oppimisesta puhuttaessa käyttämää termiä *mielekäs oppiminen*, jolla viitataan sellaiseen oppimiskokemukseen, joka

tydyttää sekä opettajia että oppilaita. Olen tähän lukuun koonnut niitä ajatteluni taustalla vaikuttavia arvoja ja käsitteitä joiden päälle lähtisin rakentamaan oppilaita ja opettajia innostavaa ja inspiroivaa kouluopetusta.

3.1 Holistinen ihmiskäsitys

Veli-Matti Värri (2002, 119) toteaa ihmiskäsityksellä tarkoitettavan: ”Niitä edellyttämiä ja olettamisia, joita kasvattajalla on kasvatettavastaan, kasvun tarkoituksesta ja kasvatushanteista”. Hän korostaa ihmiskäsityksen tärkeyden olevan kohtaamisen ehdoista ensimmäinen ja perustavin, koska siinä määrittyvät kasvatussuhteen ontologiset ja eettiset sitoumukset. Draamakasvatuksessa lähestytään ihmistä usein holistisen näkökulman kautta ja myös oma ihmiskäsitykseni pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen. Seuraavassa kiteytän holistisen näkemyksen pääpiirteitä antaakseni lukijalle tarvittavaa taustatietoa siitä, mihin näkemykseni oppimisesta perustuu.

Psykologi ja filosofi Lauri Rauhala määrittelee ihmisen kokonaisuudeksi, jonka erilaiset olemuspuolet tarvitsevat toisiaan välttämättöminä ehtoinaan. Samalla eri olemuspuolien vaihtelut vaikuttavat aina kokonaisuuteen, joka on yhtä yksilöllinen kuin me kaikki olemme erilaisia.

Rauhalan mainitsemat ihmisen kokonaisuuden olemuspuolet ovat:

1. Tajunta ja sen toimintamuodot, elämyksellisen kokemisen kokonaisuus
2. Kehollisuus, ihmisen orgaaninen olemuspuoli,
3. Situationaalisuus, ihmisen kietoutuneisuus maailmaan elämäntilanteensa kautta.

Jokaisessa ihmisen kokemuksessa ovat läsnä nämä olemuspuolet, jotka vaikuttavat kokonaiskokemukseen. Tämä kokonaisuus eli persoona synnyttää kulttuuria, sisäistää sitä, tulee osaksi sitä ja ilmentää myös hyvin- ja pahoinvoinnissaan sen antia (Rauhala 2005, 41).

Jo omalla olemassaolollaan ja erityisesti henkisillä ajatusprosesseillaan sekä käyttäytymisellään ihminen luo ja aiheuttaa kulttuuria (Rauhala 2005, 12). Tästä näkökulmasta katsottuna kouluvihtyvyyden voi mieltää osaksi (sosiaalista) kulttuuria. Siispä oppimisen esteitä tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon kokonaisen yksilön tarpeet irrot-

tamatta tämän olemuspuolia erilleen toisistaan. Välttävää kouluviihtyvyyttä sekä opettaja–oppilas-suhteen luottamusongelmia ei voi purkaa näkemättä oppilasta kokonaisuutena, jossa yksilön olemuspuolet vaikuttavat toisiinsa ja ovat jatkuvassa liikkeessä osana yksilön elämänmittaista kasvuprosessia, jossa vaihtuvat elämäntilanteet muokkaavat häntä jatkuvasti. On aiheellista pohtia tapoja joilla suomalainen koulujärjestelmä voisi kehittyä kohti sellaista ihmiskäsitystä jossa oppilas nähtäisiin kokonaisuutena. Hänen olemuspuolensa (situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus) otettaisiin huomioon luonnollisina opetusta muokkaavina, rakentavina ja kuljettavina seikkoina. Kasvatuksen näkeminen pysyvänä ja pysähtyneenä totuutena ei ole todellisuutta vastaava. Kasvatuksen päämäärää ei tule asettaa ennakolta, kasvatustodellisuudesta riippumatta, ”koska se on ilmeisesti kiinteässä yhteydessä tämän todellisuuden kanssa, olipa se sitten mikä ja millainen tahansa” (Värri 2002, 21). Maailmallemme on luonnollisempaa liike kuin pysähtyneisyys ja uskon että koulumaailman kehittämisen kannalta yksilöiden ainutkertaisuuden vaalimisella olisi hajottavan ja tuhoavan sijasta rakentava ja kehittävä vaikutus.

3.2 Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsitys

Tässä luvussa peilaan suomalaisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksiä sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen arvoihin sekä esittelen draamakasvatuksen sosiokonstruktiivisia piirteitä.

Suomalaisesta opetussuunnitelmasta (2004) heijastuva oppimiskäsitys perustuu näkemykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (Opetushallitus 2004, 18). Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen (2004, 18). Opetuksen korostetaan kuitenkin olevan seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa oppiminen toteutuu kaikissa muodoissaan aktiivisena ja päämääräsuuntautuneena, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävänä prosessina (2004, 18).

Valtiotieteiden tohtori, psykologi Reijo Kauppila määrittelee sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen näin:

Sosiokonstruktivismi on kehittynyt konstruktivisesta oppimisenäkemyksestä. Sosiokonstruktivinen näkemys pitää oppimista laaja-alaisena prosessina, johon kuuluvat mm. itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktioid, yhteistyö, sosialisointiprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. Sosiokonstruktivismi on tietoteoreettinen oppimisenäkemyks, joka antaa opettajalle mahdollisuuden edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittämisessä. (Kauppila 2007, 48.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti yksilön eri olemuspuolet vaikuttavat hänen oppimiskokemukseensa, joka muokkaa yhteisöllistä tiedon rakentumista. Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa luoden yhteisöllistä oppimiskulttuuria. Täten todellisuutta koskeva tieto on myös riippuvainen sitä kokoavista sosiaalisista vaikuttimista. Tieto sosiaalisen konstruktionismin kehityksessä ei ole heijastusta oletetusta ”puhtaasta” ja pysyvää todellisuudesta (Löytönen 2004, 71). Yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat tiedon syntymiseen enemmän kuin tarve ratkaista tiedon totuusarvoa (Kauppila 2007, 50). Tällöin oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi. Sen avulla opiskelijalle syntyy osallisuus kulttuuriin ja sosialisointiprosessi sisäistyy (Kauppila 2007, 113). Tällä tavoin nähtynä oppiminen on aina jotain suurempaa kuin osiensa summa. Se on tiedon yhteisöllistä rakentamista, jossa yksilö vaikuttaa tiedon laatuun oman itseytensä välttämättömänä ja luonnollisena seurauksena.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004) ei mainita sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen pääajatuksista todellisuudesta sosiaalisten merkitysten kautta rakentuvana kokonaisuutena. Oppiminen määritellään kuitenkin yksilölliseksi ja yhteisölliseksi rakennusprosessiksi. Vaikka opetussuunnitelmassa korostetaan myös yhteisöllisyyden merkitystä oppimisprosessissa käytäntö todistaa kuitenkin toisin. Suurimmassa osassa oppiaineita todellisuus määritellään vakioksi ja oppimisen pääpaino on yksilöllisessä tiedon sisäistämisessä, jonka menestystä kyetään mittaamaan arvosanoilla. Opintojen aikaisen arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehityksestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua (Opetushallitus 2004, 262). Vaikka opetussuunnitelmassa (2004, 262) mainitaan arvioinnin merkityksen huomioiminen

oppimisprosessissa, on aiheellista kysyä, voiko numerolla todella antaa oppilaalle realistisen kuvan hänen oppimisprosessistaan.

Koulussa tapahtuvasta opetuksesta draamakasvatus on monilla tavoin sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen malliesimerkki. Draamakasvatuksessa korostuu sosiokonstruktiivisen oppimisen mukaisesti jokaisen opiskelijan ainutlaatuisuus tiedon tuottajana sekä muokkaajana. Samalla opetukseen ja informaation valikointiin vaikuttaa opetukseen osallistuvien yksilöiden elämäkokemus ja luontainen yksilöllisyys. Opettajalla ei ole autoritaarista roolia vaan hän on kanssaoppija, jolle maailma yhtä lailla näyttäytyy *mysterinä* (ks. Värrin 2002). Hänen tehtävänä on auttaa, neuvoa ja tukea oppilaita, muttei määrittellä oppimisen lopputulosta. Tämän sosiaalis-vuorovaikutuksellisen konstruktivismiin kautta opettaja saa muuntuneen roolin, oppilaan tiedon etsinnän järjestäjänä -draamaopettajan roolit ovat tätä kautta yhä moninaisemmat (Heikkinen 2004, 43).

Oppiminen perustuu yhteistoimintaan ja tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa kun ajatuksia vaihdetaan. Oppimiskäytännössä ja opetuksessa korostuvat myös yhteistoiminnalliset menetelmät ja toimintamuodot (Kauppila 2007, 48–52). Oppilaat toimivat niin oppilaina kuin opettajina toisilleen. Oppilas kyseenalaistaa omia ajatusprosessejaan muiden kautta. Reflektoinnilla ja ajatusten vaihdolla toisten kanssa on oppimisen prosessissa vahva rooli. Reijo Kauppilan (2007, 117) mukaan sosiokonstruktiivisen oppimisen tulisi virittää opiskelijassa halu oppia, sen tulisi ottaa huomioon oppimisen prosessi ja tavoitteellisuus, edistää jäsenyteen tietorakenteen muodostumista, kehittää tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja sekä luoda yhteistoiminnallisuutta ja lisätä sosiaalisia taitoja.

3.3 Dialoginen vuorovaikutus

Draamakasvatus on jaettu matka itsetuntemuksesta ryhmätuntemukseen ja draamasta oppimiseen (Heikkinen 2004, 181). Sen tavoitteena on ymmärtää maailmaa, yhteiskuntaa ja toisia ihmisiä sekä muokata kulttuuria kokemuksellisen ja yhteisöllisen oppimisen kautta. Minulle draamakasvatus on kuitenkin ennen kaikkea työkalu tietoisemmaksi, tasapainoisemmaksi ja paremmaksi ihmiseksi kasvamiseen ja kasvattamiseen.

Tässä luvussa avaan hyvän kasvatuksen ehtoja, mukaillen Veli-Matti Värriin väitöskirjassaan (2002) nousevia ajatuksia dialogisen kasvatuksen pääpiirteistä. Halusin jakaa

Värrin ajatuksia opinnäytetyössäni sen vuoksi, että hänen arvostamansa hyvän kasvatuksen ehdot ovat kasvatettavaa kunnioittavia ja tähtäävät paremmaksi ihmiseksi kasvamiseen niin kasvattajan kuin kasvatettavan näkökulmasta. Tällaiselle arvopohjalle on aiheellista rakentaa mikä tahansa kasvatussuhte. Reijo Kauppila (2007, 121) toteaa opiskelijan motivaation vahvistamisen kuuluvan kaikkien oppimisenäkemyksen mukaan opettajan tehtäviin. Niinpä kasvattajan ja kasvatettavan suhteen pohtiminen on olennaista pohdittaessa mitä tahansa opetusta. Omat käsitykseni kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta draamakasvatuksessa on erittäin samankaltainen Värriin ajatusten kanssa.

Olen jaotellut tässä käsiteltävät dialogisen kasvatuksen osa-alueet:

1. kasvatuksen tavoitteisiin
2. kasvattajan ominaisuuksiin
3. kasvuilmapiirin ominaispiirteisiin sekä
4. kasvatustehtävään instituutiossa

Jaolla pyrin selkeyttämään niitä alueita, joita pidän tärkeimpinä pohtiessani kasvattajan roolia kouluympäristössä. Väitöskirjassa dialogista kasvatusta pohditaan erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta mutta Värriin ajatukset ovat sovellettavissa jokaiseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa on määriteltävissä kasvattaja ja kasvatettava.

Hyvän kasvatuksen lähtökohdaksi Värri määrittelee hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalit. Hyvää elämää ei nähdä vain tulevaisuuteen heijastuvana utopiana vaan kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä tässä ja nyt (Värri 2002, 23). Hän nostaa kasvatukseen tavoitteeksi kasvatettavan elämäntaidon paranemisen kasvatussuhteen kehittymisen kautta. Dialoginen kasvatusta pyrkii mahdollistamaan sen, että kasvatettava kykenee ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan (Värri 2002, 159) sillä seurauksella, että kasvatusmotiivit hiljalleen katoavat ja kasvattajaa ei lopulta enää tarvita.

Pyriessään luonnehtimaan hyvän kasvattajan ominaisuuksia Värri korostaa maailman olevan viime kädessä *mysteeri* kasvatussuhteen molemmille osapuolille (2002, 16) jonka vuoksi kasvatuskäsityksiä ei tule käsittää kiinnilyötynä objektiivisena tietona. Tällaisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvattajan roolissa korostuu kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus jonka edellytyksenä kasvattajan on ymmärrettävä kas-

vatettavaa omana itsenään, ainutlaatuisena persoonana. Kasvatettava on meille samanaikaisesti sekä tuttu että tuntematon, mysteeri, jolle voi tehdä oikeutta ainoastaan dialogisessa suhteessa (Värri 2002, 62). Molemmat, niin kasvattaja kuin kasvatettava elävät samassa maailmassa, omissa elämäntilanteissaan ja kohtaavat toisensa kasvatustilanteessa. Tällainen lähestymistapa vaatii kasvattajalta erityistä avoimuutta ja joustavuutta. Jotta vuorovaikutus mahdollistuu, kasvattajan ja kasvatettavan välille on rakennettava luottamussuhde joka perustuu molemminpuoliseen arvostukseen, kuunteleluun ja kohtaamiseen. Värriin (2002, 79) mukaan lapsi voi kokea kasvatussuhteessa vallitsevan luottamuksen ansiosta koko olemisen mielekkääksi ja luottamuksenarvoiseksi jonka seurauksena hän rohkenee suuntautumaan toista ihmistä ja maailmaa kohti. Kasvattajan antama rohkaisu voi saada lapsen löytämään itsestään ennen kokemattomia voimavaroja, jotka saavat hänet luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa vastuullisena (itseohjauksellisena) maailman tulkitsijana (Värri 2002, 120). Näin kasvattajan kyky kannustaa lasta saa hänet uskaltautumaan omille epämukavuusalueilleen, joissa oppimista tapahtuu.

Kaiken tämän mahdollistajana kasvattajan rooli on vaativa: häneltä vaaditaan tulkinnallista ja menetelmällistä kyvykkyyttä sekä vastaanottamisen ja vastaamisen viisautta (Värri 2002, 124). Jotta kasvatukselliselta väärinkäytöltä vältytään kasvattajalta vaaditaan kykyä itsekritiikkiin ja -tarkkailuun. Hänen tulee jatkuvasti kehittää itseymmärrystä sekä reflektoida omia ennakkokäsityksiään, käsitteitään sekä kasvatustieteiden. Samalla hänellä tulee olla vilpittömän halu kuunnella ja tulkita lapsen sanallisia ja ei-sanallisia ilmaisuja, kuten tunteenilmauksia.

Kasvuilmapiirillä on suora vaikutus kasvatettavan kasvukokemukseen joka muokkaa merkittävästi hänen käsitystään itsestään yhteisöllisenä toimijana. Veli-Matti Värri määrittelee autoritaarisen ja kannustavan kasvuilmapiirin erot näin:

Rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasvava ei ole kollektiivisten pakkojen orja. Hän uskaltaa improvisoida, käyttää mielikuvitustaan ja kokeilla erehdysten uhallakin useita mahdollisuuksia, mikä jo sinällään avartaa hänen merkityshorisonttiaan, siis kasvattaa häntä. Sen sijaan autoritaarisessa kasvatussuhteessa lapsi ei voi olla varma hyväksytyksi tulemisestaan, ja siksi hän joutuu jatkuvasti ennakoimaan vanhempiensa, opettajiensa tai muiden kasvattajiensa kulloisiakin mielialoja ja objektivoimaan itseään sellaiseksi (esimerkiksi kiltiksi) kuin uskoo kasvattajiensa haluavan. Autoritaarinen kasvatusilmapiiri on iloton ja uhkaava. Kansakoulukasvatuksen perusteella tiedän sen pakottavan defensiiviseksi, minimoimaan riskejä ja välttämään alituisesti mahdollisia virheitään. Näin autoritaarisuus kollektivisoi, opettaa mielistelemään ja saa aikaa riskittömiä Kenen Tahansa suorituksia tai alisuoriutumista. (Värri 2002, 121.)

Rohkaisevan ja myötätuntoisen kasvuilmapiirin vaikutus kasvatettavan kasvuprosessiin on merkittävä. Niinpä positiivisten kasvukokemusten vaikutukset tulisi maksimoida myös niissä kasvuympäristöissä, joissa pääpaino on oppimisessa.

Kouluympäristön rakentumiseen vaikuttavat ne yhteiskunnallis-historialliset lähtökohdat, joista instituution kasvatustehtäviä ja -ihanteita perustellaan (Värri 2002, 149). Myös suoritusvaatimukset ja osallistumisvelvoitteet vaikuttavat kouluopetuksen kasvatuksen luonteeseen. Veli-Matti Värri (2002, 147) toteaa, että sitoutumalla opetustehtäväänsä opettaja on myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja. Hänen henkilökohtaiset näkemyksensä saattavat kuitenkin erota instituution ideologioista.

Yksi Veli-Matti Värriin tutkimuksen avainkäsitteistä on *situaatio*, jolla hän viittaa maailmassa olemisen sosiaaliseen ulottuvuuteen. Lapsen syntyessä maailmaan hän syntyy samalla tiettyyn ajallis-paikalliseen yhteisöön, joka on jo täällä hänestä riippumattomine rakenteineen (Värri 2002, 33). Suomalainen peruskoulu on ajallis-paikallisessa yhteisössä toimiva instituutio, joka on lapsesta riippumattomasti olemassa ja vaikuttaa tämän elämään lapsen tullessa kouluikänsä. Koulutyö on lapsen ensimmäinen yhteiskunnallinen velvollisuus jonka kautta hankittu sivistys ja kokemus kasvattavat häntä niin ihmisenä, kuin valmistavat häntä yhteiskunnan jäseneksi. Opiskelu on välttämätöntä tulevaisuuden turvaamiseksi ja siksi lapsen tulevaisuuteen orientoituminen ja kansalaistuminen tapahtuvat pitkälti (objektiivisessä merkityksessä) ammattiin suuntautumisen ja palkkatyön määräämin ehdoin (Värri 2002, 129).

Oman kokemukseni perusteella 2000-luvun suomalaisessa koulumaailmassa koulumenestyksellä määritellään yhä yksilön yhteiskunnallista arvoa sekä keskinäisellä vertailulla vahvistetaan näiden yhteiskunnallisten ihanteiden olemassaoloa. Tiedollisella osaamisella on opetuksessa vahva jalansija, joka vahvistaa opettajan autoritaarista roolia koulumaailmassa. Tämä voi kuitenkin johtaa kasvatussuhteen osapuolien tasa-vertaisuuden järkkymiseen. Kuinka luoda puitteet, joissa opettaja roolistaan huolimatta on oppija oppilaan rinnalla heille molemmille mysteerinä näyttäytyvässä maailmassa? Kasvatus ei saa ahtaasti sitoutua minkään kansalais- ja ammattiroolien eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi (Värri 2002, 22). Tällaisessa tilanteessa henkisen kasvun varjeleminen ja kasvatettavan itseyden vahvistaminen saattavat unohtua koko opetuksen läpi leikkaavina arvoina. Henkisellä kasvulla tarkoitetaan tässä maailmasuhteen avautumista, yksilöitymistä, luonteenkehitystä ja sivistymistä. Värri

korostaa henkisen kasvun vaalimisen positiivisia vaikutuksia kasvatettavaan joka edistää näin myös menestymistä. Kuinka hyvin suomalainen peruskoulu ottaa huomioon kasvatettavien yksilölliset tarpeet pyrkimättä yhdenmukaistamaan oppilaita ja heidän persoonallisia tapojaan jäsentää maailmaa? Oppivelvollisuuden ollessa oppilaan puolesta päätetty pakko olisi erityisen tärkeää pohtia, kuinka luoda oppilaalle positiivisia kokemuksia koulumaailmasta jotta innostunut asenne koulua kohtaan säilyisi innostuksena oppimista kohtaan sekä oppilaan kykynä arvostaa itseään ja sitä kautta muita. Dialoginen vuorovaikutus on tämän ongelman ratkaisun ytimessä.

3.4 Elämänmittaisen oppimisen avainkompetenssit

Käsiteltäessä draamakasvatuksen paikkaa kansallisessa kouluopetuksessa on otettava huomioon siihen vaikuttavat kansainväliset vaikuttimet. Näillä tarkoitan kansainvälistä arvopohjaa, joka ohjaa koulutuksen tavoitteita vaikuttaen oppilaiden kouluopetukseen. Kasvatus on yhteiskunnassa myös valtapyyteiden ja ristiriitaisten pyrkimysten kohteena. Kasvatuksen päämääriin pyrkivät usein vaikuttamaan sellaiset tahot, esimerkiksi talouselämän puolestapuhujat, joiden ensisijaiset tarkoitukset eivät ole lainkaan kasvatuksellisia. (Värri 2002, ix.)

Oppimiseen liittyviä tavoitteita on määritelty myös kansainvälisellä tasolla Euroopan kansalaisten näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen vuonna 2005 Eurooppa -neuvoston julkaiseman EU-maille suunnatun ehdotuksen elämänmittaisen oppimisen kompetensseista. Näitä kahdeksaa avainkompetenssia, voidaan Eurooppa-neuvoston mukaan pitää ehdotuksena siitä, kuinka päästä käsiksi ja toteuttaa elämänmittaista oppimista (Commission of the European Communities 2005, kansilehti).

Tarve kompetenssien määrittämiseen syntyi siitä, että vuonna 2000 Eurooppa-neuvosto tunnisti Euroopan kohtaavan haasteita globalisaatioon sopeutumisessa sekä tietoon perustuviin talousjärjestelmiin siirtymisessä (Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, European Council 2005, 2). Avainkompetensseilla tarkoitetaan tässä niitä taitoja joita kaikki yksilöt tarvitsevat itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen, aktiiviseen kansalaisuuteen, sosiaalisten suhteiden luomiseen ("Social inclusion") ja työllistymiseen. Perusopetuksen päättyessä nuorien tulisi olla kehittänyt avainkompetenssit sellaiselle tasolle, joka valmistaa heitä aikuisuuteen. Samalla niitä tulisi kehittää pidemmälle, ylläpitää ja päivit-

tää osana elämänmittaista oppimista (Commission of the European Communities 2005,13). Eurooppa- neuvoston määrittelemät kahdeksan avainkompetenssia ovat:

1. kommunikointi omalla äidinkielellä, 2.kommunikointi vierailta kielillä, 3. matemaattiset taidot ja perustaidot tieteessä ja teknologiassa, 4. digitaaliset taidot, 5. oppimaan oppiminen, 6. ihmistenvälinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kompetenssi, 7. yrittäjyys ja 8. kulttuuriset ilmaisumuodot.

Ottaen huomioon, että nämä kahdeksan seikkaa ovat Eurooppa-neuvoston mukaan avainkompetenssit joita yksilöt tarvitsevat itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen, on lista vahvasti painottunut tiedollisen osaamisen kautta hankittuihin teknisiin taitoihin (kohdat 2–4, 7). Listassa korostuu yhteiskunnallinen pärjääminen työllistymisen näkökulmasta. Vaikka lista on vain ehdotus, se silti osoittaa kansainvälisen tason linjat opetuksen tavoitteissa. Samalla sen vaikutus näkyy opetussuunnitelman (2004) oppimistavoitteissa ja opetuksen keskeisessä sisällössä (luku 7.1 Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet)

Holistisesta ihmiskäsityksen näkökulmasta käsin avainkompetenssit yksinkertaistavat yksilön osaamista ottamatta huomioon tämän eri olemuspuolien vaikutusta (tajunta ja sen toimintamuodot; elämyksellisen kokemisen kokonaisuus, kehollisuus; ihmisen orgaaninen olemuspuoli, situationaalisuus; ihmisen kietoutuneisuus maailmaan elämäntilanteensa kautta) oppimisprosessiin. Tarkasteltaessa listaa sosiokonstruktivisen oppimisen näkökulmasta avainkompetenssit määritellään vakioksi, eikä yhteisölliselle oppimiselle jätetä oppimisprosessissa paljoakaan tilaa. Samalla unohdetaan ihmisenä kasvamisen elämänmittaiset tavoitteet. Vaikka lista jättää tulkinnalle varaa, se peilaa Euroopan Unionin tarvetta kouluttaa kilpailukykyisiä osaajia kansainväliselle markkinoille. Yksilön itsenäistyminen voidaan nähdä yksilön kykynä ottaa vastuu tulevaisuudestaan tiedollis-teknisenä taitona, ei niinkään kasvatettavan parhaiden kykyjen ja luonteenhyveiden esille saaminen maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille.

4 Draamakasvatus koulumaailmassa

Tässä kappaleessa käsittelen draamakasvatusta sen sisällöllisestä ja pedagogisesta näkökulmasta. Samalla avaan käsityksiäni vetäjän roolista draamaopetuksessa sekä

perustelen, miksi ja miten draamakasvatus voisi olla hyödynnettävissä koulumaailmassa.

4.1 Mitä draamakasvatus on?

Tässä luvussa avaan draamakasvatukselle tyypillisiä piirteitä kasvatustieteilijä Hannu Heikkisen ajatuksia mukaillen, jotta lukija saa kuvan siitä minkälaiseen toimintaan draamakasvatuksesta puhuessani viitataan.

Monet tutkijat ovat yrittäneet määrittää draamakasvatusta käyttäen lukuisia sisällön määritelmiä sekä monipuolista termistöä (mm. ilmaisutaito, draamapedagogiikka, teatterikasvatus). Koska draamakasvatus liikkuu monialaisesti sekä taiteen että kasvatuksen kentällä, on sen sisältöä ollut vaikea pukea yksiselitteisesti sanoiksi. Määrittelyä hankaloittaa myös se, että kokemukset draamakasvatuksesta perustuvat yksilöiden yhteisöllisessä prosessissa koottuun tietoon. On siis tärkeää määritellä, mitä tarkoitan käyttäessäni termiä draamakasvatus.

Kun puhun draamakasvatuksesta viitataan Hannu Heikkisen määritelmään, jossa draamakasvatus nähdään draamana ja teatterina, joka sisältää esittävän, osallistavan sekä soveltavan draaman genret (Heikkinen 2004, 19). Yksityiskohtaisemmin sanottuna se merkitsee minulle erilaisin työtavoin ja metodein tapahtuvaa työskentelyä, jonka lähtökohdat löytyvät pedagogiikasta, psykologiasta ja teatterista (Toivanen 2002, 26). Draamakasvatus on: maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta. Draamakasvatus ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan kyse on erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta- siis tulevaisuuden hahmottamisesta (Heikkinen 2004, 30). Se on toimintaa, jonka ihmiset jakavat tiettyssä tilassa, tiettyssä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan. Peruselementit ovat: roolit, tarina, toimintaa jossain maailmassa, ajassa, paikassa, joka on jotain muuta kuin sosiaalinen todellisuus. (Heikkinen 2004, 97.) Kuten draamakasvatus- termikin jo viittaa, yhdistyy opetuksessa draama ja kasvattaminen. Koska kyseessä ei ole perinteiseksi mielletty opettaminen, muuttuvat myös opettajan ja oppilaan roolit sekä opetuksen tavoitteet ja sisältö.

Draamakasvatuksen genreiksi voidaan Heikkistä (2004, 31) mukaillen lukea:

1. draamaleikki
2. improvisaatio
3. näytelmän valmistaminen
4. teatterissa käynti
5. prosessidraama
6. forum-teatteri
7. työpajateatteri (TIE, engl. theatre in education)
8. poikkitaiteellinen työskentely muiden taideaineiden kanssa
9. tarinankerronnan ja dramaturgian opiskelu
10. draaman ja teatterihistorian opiskelu ja draamaan ja teatteriin liittyvien uusien ilmiöiden, kuten median ja internetin opiskelu.

Listasta jäävät puuttumaan tietyt soveltavan teatterin muodot jotka lisäksi: tarinateatteri, ajankohtaisteatteri, devising ja yhteisöteatteri. Psykodraaman ja sosiadraaman harjoitteita sovelletaan myös draamakasvatuksessa, vaikka opetuksen tarkoituksena ei ole tähdätä terapiaan.

Draamakasvatuksessa luodaan oppimisalueita, jotka ovat rinnastettavissa post-moderniin taidekäsitteeseen. Oppimisalueet ovat performatiivisia ja rituaalinomaisia. Ne perustuvat usein avoimiin prosesseihin. Ne ovat kollaasinomaisia: merkityksiä luodaan yhdessä ja yksityisesti. Prosessit ovat tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia ja aina jollain tapaa rajattuja, kontekstuaalisia. Keskustelu toteutuu fiktion luomisen kautta ja siinä elämisessä. Näin draamakasvatuksessa tuotetaan kulttuurillisia merkityksiä. (Heikkinen 2004, 40.)

Kuten Hannu Heikkisen kommentista näkyy, draamakasvatukselle on tyypillistä kollaasinomaisuus eli monien erilaisten asioiden yhdisteleminen ja merkityksenanto kokemuksellisen toiminnan kautta. Tämä taipumus yhtäaikaiseen ja polveilevaan toimintaan on juuri draamakasvatuksen heikkous ja rikkaus. Toisaalta se vaikeuttaa oppimistavoitteiden ja -tulosten mittaamista ja toisaalta toiminta mahdollistaa yhteyksien luomisen monipuolisen ja yhtäaikaisen oppimisen kautta. Vaikka draamakasvatuksen genrejä on lukuisia, opetukseen valitaan usein tavoitteita parhaiten palvelevat työtavat. Esimerkiksi historian tunnilla oppilaat voisivat samaistua roolityöskentelyn kautta Napoleonin kokemukseen karkotuksestaan Saint Helenan saarelle, jolloin heille avautuu yhtä aikaa

mm. historiallinen kehys jossa liikutaan, yksinäisyyden tunteiden käsittely ja yhtäläisyyksien rakentaminen oman todellisuuden ja fiktion todellisuuden välille.

Draamakasvatuksessa toiminta tapahtuu sekä draaman maailmassa että todellisessa maailmassa. Hannu Heikkisen mukaan (2004, 44) abstrakti tieto pyritään aina hajottamaan konkreettisiksi kokemuksiksi. Näitä voidaan siten työstää valittujen draamakasvatuksen genrejen avulla sekä yksin että ryhmässä. Pyritään luomaan kokemusperäisiä elämyksen mahdollisuuksia. Kaikkea draamallista toimintaa sitoo yhteen valinta suostua leikkiin ja samalla tietoisuus siitä, että leikkii. Tätä Heikkinen kutsuu ”vakavaksi leikillisyydeksi”. Leikki tapahtuu vapautuneesti, mutta tietoisesti. Leikin kautta luodaan ”mahdollisuuden tiloja” joissa uusien merkitysten rakentamiseen on tilaa ja joissa oppiminen ja kasvatus voi tapahtua kokeillen, tutkien ja asioita ihmetellen (Heikkinen 2004, 77). Heikkinen puhuu nimenomaan tiettyyn henkiseen tilaan pääsystä, jonka saavuttamiseksi täytyy luoda fiktiivinen todellisuus. Draamaa eivät sido normaalit ajan, paikan ja identiteetin säännöt. Draama erottuu leikistä siinä, että se on tavoitteellista toimintaa jota suuntaavat ohjaajan ja osallistujien välillä tehty yhteinen sopimus prosessin tavoitteista ja suunnasta. Heikkinen korostaa draamakasvatuksen leikillisyyden luovan mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin. Leikillisyyden ehtona on kuitenkin fiktiivisessä todellisuudessa tehtyjen tekojen reflektointi sosiaalisessa todellisuudessa, joka mahdollistaa eettiset kokeilut; tunteiden tarkastelun ja uusien tunteiden opiskelun ja tunnistamisen (Heikkinen 2004, 80).

4.2 Mitä ja miten draamakasvatuksen avulla opitaan?

Draamakasvatuksen kollaasinomaista rakennetta mukailen myös sen kautta tapahtuva oppiminen on runsas, polveileva prosessi jonka moottorina toimii leikillisyydestä kumpuava energia. Vuonna 2010 julkaistiin EU:n rahoittaman DICE -tutkimuksen (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education 2008–2010) tulokset. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään draaman vaikutuksia viiteen Eurooppa-neuvoston määrittämästä kahdeksasta elämänmittaisen oppimisen avainkompetensseista. Nämä viisi valittua kompetenssia ovat: kommunikointi äidinkielellä, oppimisen oppiminen, ihmistenvälinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kompetenssi, kansalaiskompetenssi, yrittäjyys ja kulttuurinen kompetenssi. Tutkimukseen osallistui neljä ja puoli tuhatta 13–16-vuotiasta nuorta 12 Euroopan maasta. Tutkimuksen tulokset osoittivat selkeästi kasvatuksellisen teatte-

rin ja draaman positiiviset vaikutukset elämänmittaisen oppimisen avainkompetensseihin (ks. liite 1.). Laajuudessaan tutkimus on ensimmäisiä laatuaan ja toimii tiennäyttäjänä tulevaisuuden tutkimuksille sekä kannustaa teatteri- ja draamatyön jalkautumista peruskouluihin. Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä draamakasvatuksen monipuoliset positiiviset vaikutukset yksilön oppimiseen. Koska draamakasvatuksen positiivisista vaikutuksista oppimiseen on saatavilla materiaalia (mm. DICE -tutkimus 2010, Toivonen 2002, Rusanen 2002) käsittelem tässä opinnäytetyössä draamakasvatuksen kautta tapahtuvaa oppimista esteettisen kahdentumisen näkökulmasta.

Valitsin tämän tulokulman sen vuoksi, että esteettinen kahdentuminen on draamakasvatuksen erityispiirre, joka tekee siitä ainutlaatuisen muiden taiteenalojen joukossa ja toimii sen vuoksi siltana sellaisen oppimisen äärelle, jota on muilla menetelmillä vaikeampi opettaa. Taito nähdä elämä eri ihmisten näkökulmasta saattaa mahdollistaa oikeudenmukaisemman maailman. Juuri arvojen, moraalien, etiikan ja estetiikan kaltaisiin kysymyksiin on opetuksessa vaikea päästä käsiksi. (Rusanen 2002, 17.)

Reijo Kauppilan mukaan konstruktivismissa ajatellaan, että ihminen on vapaa omaksumaan arvoja. Konstruktivismiin mukaan ei siis ole olemassa yleispäteviä arvoja, jotka olisivat kaikille samoja. Yksilöt ja yhteisöt rakentavat itse omat arvopäämääränsä (A. Kauppila 2007, 50; Puolimatka 2002). Tämän kaltaiselle pohjalle perustuva lähestymistapa on tärkeä silloin kun halutaan aktiivisesti tutkia, kehittää ja muokata yksilön ja yhteisön arvopohjaa ja moraalialia. Arvojen kokemuksellinen tutkiminen on eräs draamakasvatuksen ominaispiirre ja esteettinen kahdentuminen mahdollistaa arvojen fyysistämisen ja sitä kautta niiden käsittelemisen sekä moraalikasvatuksen joka voi muuten olla vaikeasti käytännön tasolla lähestyttävä aihe.

4.3 Esteettinen kahdentuminen

Esteettisellä kahdentumisella viitataan todellisuuden ja fiktion elävään suhteeseen, jossa yksilö on tietoinen näiden kahden maailman samanaikaisesta läsnäolosta: Roolissa en ole minä, vaikka se olenkin minä. Fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta, ei sitä elämismaailmaa, johon siirrytään, kun siirrytään fiktiosta pois. Fiktion aika on fiktion aikaa, ei reaaliaikaa. (Heikkinen 2004, 103.) Tämän kaksoistietoisuuden varaan perustuu leikin ja draaman synnyttämä jännite. Heikkinen (2004, 105) korostaa, että esteettinen kahdentuminen ei ole vain toden ja fiktion, kahden erilaisen todellisuuden tiedostamista ja niistä toiseen siirtymistä roolin avulla, vaan enemmänkin siirtymistä mahdol-

lisuuskien tilaan, jossa hetkeksi sosiaalinen ja fiktiivinen todellisuus katoavat poeettiseen "välitila"-maailmaan, joka on esteettisen kahdentumisen edellytys. Näin syntynyt "vallasta vapaa alue" on Heikkisen mukaan esteettisen kahdentumisen pedagoginen ulottuvuus. Pyrin välttämään todellisuuden ja fiktion mustavalkoista erottelua. Kun puhun fiktiosta viittaa siihen yksilölliseen ja kollektiiviseen todellisuuteen, jonka syntyminen ja ylläpito ovat mielikuvituksen tulosta. Tämä fiktiivinen todellisuus voi kuitenkin olla hyvin vallitsevan todellisuuden kaltainen ja sitä imitoiva sekä käydä jatkuvaa keskustelua todellisuuden kanssa. Samoin fiktion sisällä tapahtuvilla tapahtumilla (ts. kohtausten toiminnalla) voi olla todellista maailmaa muuttava voima koska toiminta kohtausten sisällä on siihen osallistuville kokemuksellisesti totta. Tämä tapahtuu nimenomaan esteettisen kahdentumisen kautta. Heikkisen käyttämä termi "poeettisen välitilan maailma" tai "vallasta vapaa alue" vastaa paremmin käsitystäni fiktiosta, joten vastaisuudessa fiktion viitatessani lukija voi tulkita sen yllä mainitulla tavalla.

4.4 Esteettisen kahdentumisen mahdollisuudet moraalikasvatuksessa

Tutkimusmateriaalia kerätessä DICE -tutkimusryhmälle syntyi tarve luoda kuudes elämänmittaisen oppimisen kompetenssi, jota EU:n listalta ei löydy. He viittaavat sen sisältävän kaikkiin edellisiin, mutta tuomalla niihin kuitenkin uuden kulman pohtimalla universaalia kykyä ihmisenä olemiseen. Tutkimuksen esipuheessa korostetaan ihmisenä olemisen kysymystä elämänmittaista oppimista yhteen sitovana voimana. Kehittäessämme demokraattista kansalaisuutta ja yhteiskuntaa tarvitsemme moraalisen kompassin, jolla paikantaa itsemme ja muut maailmassa sekä kyseenalaistaa ja luoda uusia arvoja; kuvitella, visioida elämisen arvoinen yhteiskunta jossa olemme tietoisempia siitä minne olemme menossa ja millaisia ihmisiä haluamme olla (DICE 2010, 8). Tämän moraalisen kompassin kokoaminen ja kehittäminen on yksi koulutuksen tehtävistä ja sen tulisi näkyä kauttaaltaan koulumaailman arvoissa, opetuksessa sekä ihmistenvälisessä vuorovaikutuksessa. Ottaen huomioon tehtävän haastavuuden on tarpeellista etsiä hyödyllisiä työkaluja vaikeiden teemojen konkreettiseen käsittelemiseen. Tässä mielessä draamakasvatuksesta voisi olla huomattavasti apua koulumaailmassa.

Toiminnallisen moraalikasvatuksen näkökulman soveltaminen kouluopetukseen on vielä lastenkengissä vaikka se tarjoaisi lukemattomia mahdollisuuksia opetussuunnitelman (2004) arvopohjassa ilmenevien tavoitteiden opetukseen. Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen.

Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista (Opetushallitus 2004, 14). Draamassa oppiminen tapahtuu siinä, missä todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Esteettinen kahdentuminen toimii siltana sellaisten teemojen käsittelyyn, joita on vaikeampi käsitellä sanoin. Draamakasvatuksen avulla voidaan rakentaa siltoja taiteen ja kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan, yksilön ja ryhmän välille– fiktiossa voidaan esittää ”miksi”- kysymyksiä ja pohdita niihin saatuja erilaisia vastauksia sosiaalisessa todellisuudessa (Heikkinen 2004, 130). Turvallisessa fiktion maailmassa oppijalla on mahdollista kokeilla erilaisia, mahdollittomiltakin tuntuvia ratkaisuja tosielämän tilanteisiin. Fiktiota rakentavan mielikuvituksen turvin voi asettua toisen asemaan ja samalla nähdä uusia puolia itsestään. Esteettisen kahdentumisen tuoma ulottuvuus tällaisessa tilanteessa tarkoittaa tietoisuutta todellisen maailman ja mielikuvitusmaailman yhtäaikaisesta läsnäolosta. Siksi reflektio kokemuksen jatkumona ja ajattelun välineenä on olennainen osa kokemusta. Tämän kaksoistietoisuuden kautta mahdollistuu toden ja fiktion maailmojen reflektointi joka johdattelee oppijan moraalien, etiikan ja empatian kysymysten äärelle.

Näen draamakasvatuksen hyödyt erityisesti ihmisenä olemisen kokemuksellisessa oppimisessa ja tutkimisessa. Kun oppija kokemuksellisesti (esim. roolityön kautta) asettuu muun muassa kiusatun asemaan hän saa omakohtaisen kokemuksen siitä, millaista on tuntea itsensä yhteisön syrjimäksi. Rooliaan vaihtaen oppilas voi ymmärtää kiusaajan motiiveja kiusaustilanteessa ja lopulta reflektoida ryhmän yhteisiä kokemuksia tilanteesta ja ymmärtää syvempiä syy- ja seuraus suhteita. Näin oppija saa kokea tilanteen monet yhtäaikaiset perspektiivit, jonka kautta hänen käsityksensä todellisuudesta avartuu ja mahdollisesti suvaitsevaisuus ja ymmärrys lisääntyvät. Chileläinen psykiatri, psykoterapian ja hengellisten traditioiden yhdistämisen pioneeri, Claudio Naranjo toteaa viisaasti: ”Mikään ei ole toiveikkaampaa sosiaalisen evoluution näkökulmasta kuin yksilön viisauden, myötätunnon ja vapauden yhteisöllinen edistäminen.” (http://www.claudionaranjo.net/navbar_english/autobiography_english.html).

5 Draamakasvatus koulumaailman solmujen avaajana

Draamakasvatuksella ei tällä hetkellä ole oppiaineen asemaa suomalaisissa peruskouluissa eikä se sisälly opetussuunnitelmaan (2004). Draamakasvatukselle tyypillisten työtapojen käyttöä saattaa ilmetä oppiaineiden opetuksessa (erityisesti äidinkieli) opetuksessa mutta nykyisellään riippuu täysin opettajan erityisosaamisesta, kiinnostukses-

ta ja koulun mahdollisista taideaineiden painotuksista, kuinka draamamenetelmät näkyvät koulun arjessa. Vaihtoehtoisesti draamaa saatetaan tarjota valinnaisena oppiaineena yläkouluissa sekä lyhyet draamakasvatuksen jaksot voivat satunnaisesti olla osa peruskoulun arkea.

Uskon, että myös muille kuin draamasta kiinnostuneille oppilaille voisi olla hyötyä säännöllisistä draamatunneista muun taideopetuksen joukossa. On kuitenkin otettava huomioon, että kaikki nuoret eivät pidä teatterin tekemisestä, aivan kuten monet nuoret eivät pidä musiikin tai kuvaamataidon opetuksesta. Sen vuoksi draaman ottaminen osaksi opetussuunnitelmaa esitykseen tähtäävänä näyttelijäntaitojen opetuksena ei välttämättä palvele kaikkien oppilaiden intressejä. Ehdotankin tällaisen opetuksen tarjoamista vapaa-valintaisten opintojen kokonaisuutena. Sen sijaan draamakasvatuksen työtapojen sisältyminen opettajankoulutukseen sekä oppiaineiden opetusmenetelmiin on oppimista edistävää ja hyödyllistä. Seuraavissa kappaleissa keskityn käsittelemään niitä draamakasvatuksen ominaisuuksia, joilla voidaan tutkia ja etsiä ratkaisuja *Hyvä, paha koulu*- tutkimuksessa ilmenneisiin kouluviihtyvyyttä heikentäviin ongelmiin.

5.1 Draamakasvatus tiedonhankinnan välineenä

Tässä luvussa käsitelen draamakasvatuksen ominaisuuksia tiedon hankinnan välineenä sekä silloin kun halutaan tehdä ryhmässä vaikuttavaa näkymätöntä tietoa näkyväksi.

Draamatyö voi olla ainutkertainen apuväline muuttaa monenlaista ryhmässä elävää tietoa toiminnaksi, seikkailla historiassa tai tutkailla työyhteisöihin tai elämäntaitoihin liittyviä asioita. Draaman ja tutkivan teatterin avulla voi esimerkiksi:

1. Koota tietoa ryhmän omista aiheista ja tarpeista
 2. Prosessoida tätä tietoa simulaatioilla ja draamaprosesseilla
 3. Analysoida näin syntyneitä kohtauksia yhdessä
- (Elina Raunio 2009, 9)

Konstruktivisesta näkökulmasta saatu tieto voi ilmentää yhteiskunnallisia olosuhteita, ja sillä on sinänsä oma merkityksensä (Kauppila 2007, 50). Draamakasvatus on ainutlaatuinen työkalu juuri silloin, kun halutaan selvittää ryhmässä pinnan alla piileviä ongelmia, prosessoida niitä eteenpäin ja analysoida yhdessä koettua.

Olen omilla oppitunneillani pyytänyt oppilaita tekemään kohtauksia koulumaailmassa esiintyvistä konflikteista. On mielenkiintoista nähdä millaiset teemat kohtauksissa korostuvat. Eräässä kuudennessa luokassa jokainen kohtaus käsitteli väkivaltaista koulukiusausta. Myöhemmin luokan opettajan kanssa keskustellessa kävi ilmi, että edellinen lukuvuosi oli ollut kyseisessä luokassa erittäin haasteellinen: oppilailla oli ollut väkivaltaisia välienselvittelyjä sekä luokan opettaja oli vaihtunut vuoden aikana kaksi kertaa. Luokka ei selvästikään ollut päässyt yli edellisen vuoden selvittämättömistä tapahtumista, jotka yhä edelleen vaikuttivat pinnan alla luokan tunnelmaan. Ajanpuutteen vuoksi emme voineet syventää kohtauksia draamatyöskentelyllä, mutta opettajalle oli erittäin silmiä avaavaa nähdä tämä käsittelemättä jäänyt aihe, joka selkeästi vaikutti yhä oppilaisiin. Hän myös otti nähdyn huomioon opetuksessaan ja omassa suhtautumisessaan luokkaan myöhemmin. Koulukiusauskohtauksien ongelmanratkaisu toiminnallisten draamamenetelmien avulla olisi voinut tapahtua esimerkiksi forum- teatterin keinoin.

Forum-teatteri on brasilialaisen teatteriohjaaja Augusto Boalin 1960-luvulla kehittämä teatterimuoto. Tapio Toivasen mukaan forum-teatterin koulusovelluksessa ryhmä valmistaa kohtauksen tai näytelmän, jonka käsikirjoitukseen on tarkoituksella kirjoitettu vähintään yksi epäkohta: kohtauksessa tai näytelmässä on selvä konflikti tai väärin kohdeltu päähenkilö. Näytelmä tai kohtaus nostaa esiin päähenkilön ongelman ja toisten ihmisten vaikutuksen siihen. Kuka tahansa voi pysäyttää esityksen huutamalla ”seis” siinä kohdassa, jossa päähenkilön tilanteeseen hänen mielestään voi vielä vaikuttaa (Toivanen 2007, 172). Esityksen jälkeen yksi ryhmän jäsenistä (”jokeri”) kysyy yleisöltä, olivatko he tyytyväisiä päähenkilön tekemiin valintoihin. Hyvin usein vastaus on kielteinen, jolloin jokeri voi pyytää yhtä katsojaa ottamaan päähenkilön paikan lavalla ja näyttämään kohtauksen uudelleen. Näin monet katsoja-näyttelijät voivat kokeilla tilanteeseen erilaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Työmuoto on erittäin hyödyllinen kasvatuksellisten teemojen käsittelyssä sillä sen kautta voidaan tarkastella erilaisten ratkaisujen vaikutusta asian ja tilanteen kehittymiseen. Yleisö koettaa muuttaa esitettyä todellisuutta ja näyttelijät pyrkivät vakuuttamaan yleisön siitä, kuinka vaikeaa maailmaan on vaikuttaa. Työskentelyn tarkoituksena on pyrkiä mahdollisimman todenmukaiseen toimintaan vaikkakin se tapahtuu mielikuvituksen luomassa fiktion maailmassa.

Aiemmin tässä luvussa mainitsemissani kuudennessa luokassa forum-teatteria olisi voitu hyödyntää tekemällä kohtauksia esimerkiksi oppilaiden välisestä erimielisyydestä, joka äityy väkivaltaiseksi välienselvittelyksi. Kohtauksien kautta olisi voitu tarkastella,

kuinka päähenkilö voi omalla toiminnallaan välttää tappelun. Tappelun motiivien tarkastelu eri näkökulmista voisi todella auttaa oppilaita tunnistamaan erilaisia tunteita ja toimintamalleja itsessään ja muissa. Asioiden yhteinen pohtiminen voi toimia myös luokkaa yhdistävänä prosessina, jonka kautta voidaan luoda eräänlaiset yhteiset moraaliset säännöt.

5.2 Draamakasvatus vahvistamassa yksilön roolia yhteisössä

Draamakasvatuksen tarkoitus on aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria (Heikkinen 2004, 8). Kulttuurin tutkiminen ja muokkaaminen nähdään yhtä aikaa sekä yhteisöllisenä että yksilöllisenä prosessina. Draamakasvatuksessa korostuu yksilön rooli yhteisön rakentamisessa. Yksilön kokemus itsestään yhteisön merkittävänä osana vahvistaa myös yhteisön kokemusta itsestään. Niinpä ryhmätyön perustana on turvallinen ja suvaitsevainen ilmapiiri, jossa jokainen ryhmän jäsen tuntee oikeudekseen ilmaista mielipiteitään vapaasti. Draamakasvatuksen opetuksessa suvaitseva ilmapiiri luodaan lukuisten ryhmädynamiikkaa ja luottamusta kehittävien harjoitteiden kautta opetusjakson alussa, ennen kuin voidaan siirtyä muunlaiseen työskentelyyn. Vielä tämän jälkeenkin leikit ja luottamusharjoitukset seuraavat mukana jokaisella tunnilla osana opetusta. Suvaitsevan ja yksilöä kunnioittavan luonteensa vuoksi draamakasvatuksella on paljon potentiaalia kehittää myös oppilaiden käsitystä omasta toimijuudestaan kouluympäristössä.

Sivuilla 28-29 esittelin draaman mahdollisuuksia hankkia tietoa ryhmästä ja käsitellä tätä tietoa toiminnallisten menetelmien avulla. Draamallisilla menetelmillä voidaan tehdä myös oppilaiden koulumaailmaa koskevia toiveita näkyviksi. Voidaan herättää keskustelua, ideoida, kokeilla, luoda ja muuttaa koulumaailmaa hallitsevia käytäntöjä ensin fiktion maailmassa ja myöhemmin soveltaen draaman avulla löytyneitä mahdollisia ratkaisuja todelliseen maailmaan. Kun tavoitteena on nuoren kuulluksi tuleminen, on olennaista luoda suvaitsevainen ilmapiiri, josta puuttuu autoritaarisen opettajan rooli. Nuoren tulee voida uskaltaa ilmaista mielipiteitään pelkäämättä tulevansa tuomituksi. Draamatyöskentely on henkilökohtaista ja paljastaa aina jotain osallistujien ajatusmaailmasta. Työskentelyssä on olennaista muistaa tavoitteet ja valita harjoitteet niin, että tämä tavoite tulee toteutetuksi. Draamatyöskentelyn etuna on se, että kielen ei tarvitse olla toiminnan keskiössä. Muun muassa musiikin, kehollisuuden, fyysisen kontaktin ja äänen ottaminen työskentelyn punaiseksi langaksi mahdollistaa pienten ja/tai kielitaidottomien osallistujien mukaan ottamisen. Yksinkertaisia ja toimivia draamaharjoitteita

löytyy muun muassa Tapio Toivasen teoksesta *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa* (2007), Päivi ja Timo Sinivuoren kirjasta *Esiripuista arvoihin* (2007) ja Merja Hyppösen ja Outi Linnossuon toimittamasta teoksesta *Zip, Zap ja Boing* (2004).

Todellisuudessa draamaharjoitteiden kirjo on valtava ja taitava vetäjä osaa valita tarkasti sellaiset harjoitteet, jotka edistävät tavoitteisiin pääsyä parhaiten. Pyrittäessä onnistuneeseen lopputulokseen on tärkeää, että draamamenetelmiä soveltavat alan osaavat ammattilaiset. Tällä hetkellä draamakasvatuksen perusopintoja (25op) sekä aineopintoja (35op) tarjotaan sekä Jyväskylän että Helsingin yliopistoissa. Metropolian tarjoama teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus (240op) lopetetaan Helsingissä ja vuodesta 2014 eteenpäin vastaavalla nimikkeellä kulkevan tutkinnon voi opiskella vain Turun ammattikorkeakoulussa sekä ruotsiksi Vaasan ammattikorkeakoulussa. Tutkintojen sisällössä on kuitenkin eroa Helsingin, Turun ja Vaasan välillä. Turun taideakatemiassa teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutuksessa keskitytään antamaan perustiedot modernin teatterin perinteestä ja opinnoissa voi suuntautua esittäjyyteen, opettajuuteen tai ryhmien vetämiseen soveltavan teatterin keinoin. Toisin sanoen: draamakasvattajaksi kouluttautuminen on vain yksi opintojen suuntautumisvaihtoehdoista. Vaasassa taas vastaava koulutus tapahtuu ruotsin kielellä ja sen pääpainotus on näyttelijäntyössä. Metropolian Helsingissä lopetettava teatteri-ilmaisun ohjaajan koulutus on siis Suomen mitatakaavassa laajin tutkinto, jonka ytimessä on nimenomaan soveltavan teatterin kautta tapahtuva draamakasvatus.

Opinnäytetyön kirjoitusprosessin aikana esitin erään 6.-luokan oppilaille pyynnön tehdä kohtauksia teemalla ”*Täydellinen koulu*” saadakseni selville, millaisia asioita he pitävät opetuksessa tärkeinä ja arvokkaina. Samalla halusin nähdä, millaisia ehdotuksia koulumaailman parantamiseen oppilaat tarjoavat kun heiltä poistetaan kaikki kokeiluja mahdollisesti rajaavat säännöt ja annetaan eräänlainen toimijuuden vapaus. Seuraavassa katkelma työpäiväkirjastani kyseisen harjoitteen teettämisen jälkeen:

Neljän hengen ryhmissä kohtausten teemoja olivat: opettaja, joka ei osaa laskea taululle ja puhuu tylsistyneenä puhelimeen. Oppilaat surffaavat puhelimillaan netissä ja makoilevat lattialla. Kukaan ei katso taululle. Kohtauksen päätteeksi kysyin, haluavatko oppilaat todella olla tuollaisessa koulussa. Vastaus oli ei.

Toisessa kohtauksessa ”snobityöt” vertailivat lemmikkejään koulussa ja esittelivät, mitä temppuja ne osaavat tehdä. Sitten he siirtyivät koulun diskoon ja sieltä koulun a la carte ravintolaan, jossa heitä palveli tarjoilija. Yksi tytöistä pompotti tarjoilijaa, muttei kuitenkaan lopulta tilannut ruokaa ja lopulta kaikki poistuivat ravintolasta valitellen koulun surkeaa tasoa. Oppilaat selkeästi nauttivat saamas-

taan vallantunteesta suhteessa tarjoilijaan. Kun taas kysyin luokalta, haluavatko he opiskella tällaisessa paikassa, vastaus oli ei.

Kolmannessa kohtauksessa koulusta täydellisen teki ilmainen limuautomaatti. Vain yhdessä kohtauksista (ensimmäinen esimerkki) käsiteltiin oppimista mutta siinäkin kohtauksessa opettaja ei ollut ammatillisesti pätevä. Muuten unelmakouluun kuuluvat hyvä ruoka, disko ja limuautomaatti.

On mielenkiintoista, että oppilaat saavat tehdä kohtauksia täydellisestä koulusta, mutta kuitenkin puolessa kohtauksista esitetään tilanteita, joita he eivät tahtoisi kokea itse. Onko vaikeaa hahmottaa sitä, millaista koulunkäynti parhaimmillaan voisi olla? Olemmeko niin ehdollistuneita nykyiseen koulusysteemiin, ettemme näe sen ulkopuolelle? (Työpäiväkirja 10.9.2013.)

Kun halutaan kehittää oppilaiden käsitystä itsestään koulumaailman aktiivisina toimijoina, tämän kaltaiset harjoitteet ovat erittäin informatiivisia. Tarkkaavainen tulkitsija pystyy näkemään kohtauksissa oppilaiden tunteiden kirjon opiskelua kohtaan. Kyseisen luokan kanssa työskentelyä voitaisiin syventää keskustelemalla siitä, millaisena he todella mieltävät hyvän opetuksen ja mielekkään kouluympäristön. Draamatyöskentelyä voisi jatkaa pidemmälle esim. pyytämällä oppilaita luomaan kohtauksia otsikolla ”Opetuksen suurimmat ongelmat” tai ”Koulussa en pidä siitä kun...” ja esittää valmiit kohtaukset koulun henkilökunnalla sekä muille oppilaille. Kohtauksissa nousseita teemoja voitaisiin syventää jälkikäteen keskustelulla ja puhua yhteisesti siitä, mikä koulussa ”mättää”. On tärkeää, että oppilaat kokevat itsensä merkityksellisiksi koulumaailman toimijoiksi, subjekteiksi objektien sijaan. Työskentelyä voitaisiin jatkaa tekemällä näyttämöllisiä ehdotuksia paremman koulun kehittämiseksi (esim. Täydellisen koulun mainos, tv-ohjelma jossa haastatellaan Täydellisen koulun oppilaita, kohtauksia Täydellisen koulun arjesta jne.). Päästessään osallisiksi päätöksentekoon oppilas voi myös sitoutua yhteisiin päätöksiin. Siksi tämän kaltaisella työskentelyllä on mahdollista saada oppilaiden ääni kuuluviin ja ajatukset näkyviksi. Ongelmien muuttuessa näkyviksi niitä pystytään käsittelemään konkreettisesti. Roolityöskentely mahdollistaa ongelmien lähestymisen monesta eri näkökulmasta, jolla pyritään molemminpuoliseen ymmärryksen tilanteiden kokemuksellisen käsittelyn kautta.

Täydellinen koulu -harjoite sai minut pohtimaan kasvattajan roolin tärkeyttä kasvatettavan opastuksessa. Vaikka oppilaiden kokemus itsestään toimijoina on lähtökohta rakennettaessa mielekästä kouluympäristöä, tarvitaan kasvattajia eräänlaisina suunnan näyttäjinä ja mahdollisuuksien luojina. Harjoitteeseen osallistuneiden oppilaiden oli erittäin vaikeaa kuvitella perinteisistä rakenteista vapaata kouluympäristöä. Samalla heidän kohtauksissaan ei korostettu oppimisen kokemusta tavoiteltavana ihanteena vaan ulkoiset tekijät saivat enemmän merkitystä. Oppilaat näyttivät tarvitsevan aikuisen

apua hahmottamaan niitä lukuisia mahdollisuuksia opetuksen muokkaamiseen. Kasvattajan roolissa korostuu kasvatettavan minuuden rakentumisen vahvistaminen sekä vastuu tukea ja auttaa oppilasta löytämään häntä tyydyttäviä toimijuuden malleja. Reijo Kauppila (2007, 50) määrittelee tämän muuntuneen opettajan roolin näin:

Sosiokonstruktiivisessa lähestymistavassa perinteinen opettajan rooli muuttuu tiedon siirtäjästä yhä selvemmin tiedon hankkimisprosessin rakentavaksi ohjaajaksi. Opettajalta odotetaan uudenlaisia valmiuksia ryhmä- ja oppimisprosessien ohjaukseen, jossa opiskelijan itseohjautuvuutta tuetaan ja rakennetaan osallistumismahdollisuuksia.

5.3 Draamakasvatus parantamassa koulumaailman vuorovaikutussuhteita

Hyvä, paha koulu- tutkimusta varten kerätyissä asiantuntijoiden haastatteluissa nousi esiin, että nuorisotyöntekijöiden sijoittaminen kouluun voisi tuoda nuorille oppilaskunta-edustamista helpomman, yksinkertaisemman ja epävirallisemman tavan tulla kuulluiksi, mutta tämä on suomalaisissa kouluissa vielä harvinaista ja tapahtuu yksittäisten hankkeiden väliaikaisuuteen perustuvan toiminnan varassa. Tutkimusta varten haastatellut henkilöt ovat sitä mieltä, että nuorisotyöntekijöillä voisi olla opettajien ja oppilaiden välistä arvoasetelmaa lieventävä vaikutus sukupolvien välisen keskustelun herättäjänä – erityisesti, kun suomalaisessa oppilaskulttuurissa kriittinen suhtautuminen opettajiin näyttää olevan yksi keskeinen nuorisokulttuurinen normi. Hyvät aikuiskontaktit koulussa ovat keskeisiä kouluviihtyvyyden raameja – (Harinen & Halme 2012, 47).

Kouluviihtyvyyden ongelmien ratkaisussa draamakasvatuksella ja teatteri-ilmaisun ohjaajilla voisi olla ratkaiseva rooli. Osa teatteri-ilmaisun ohjaajien ainutlaatuisista ammattitaitoa on nimenomaan kyky toimia yhteisön tarpeiden kanavoijana. Tätä monipuolista ammattitaitoa peilaavat muun muassa Metropolia Ammattikorkeakoulun esittävän taiteen opiskelijoiden työelämäyhteistyöhankkeet, joiden kautta soveltavalla teatterilla on tavoitettu tuhansia ihmisiä muun muassa museodraaman, kansalaisnavigoinnin, draamallisten opaskierrosten, vauvateatterin, dance mobien ja yleisötyön avulla. Tulevaisuuden yhteiskunnassa tullaan tarvitsemaan entistä kipeämmin osaajia, jotka pystyvät murtamaan raja-aitoja, rakentamaan siltoja eri alojen osaajien välillä ja toimimaan monenlaisissa toimintaympäristöissä. Yhteiskunta tarvitsee osaajia, joiden tavoitteena on yksilöiden ja sitä kautta yhteisön hyvinvoinnin kasvattaminen. Tähän tarpeeseen vastaavat teatteri-ilmaisun ohjaajat, soveltavan draaman moniosaajat (Metropolia 2013, <http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/esittava-taide/teatteri-toiminta/tyoelamayhteistyo>).

Draamakasvatuksen panos peruskouluissa voisi olla erittäin hyödyllinen ja rikastuttava. Nuorisotyöntekijöiden sijoittaminen peruskouluihin on tähän mennessä tapahtunut pääasiassa hankkeiden ja pilottikokeilujen kautta (mm. Konnevesi 2011-2013, Hankasalmi 2008-2010). En toki väitä, ettei nuorisohjaajien sijoittaminen kouluihin lieventäisi oppilaiden ja opettajien välisen arvoasetelman aiheuttamia ongelmia ja tarjoaisi oppilaille mahdollisuutta keskusteluun. Se ei kuitenkaan sellaisenaan ole lopullinen ratkaisu opettajan ja oppilaan välisen suhteen ongelmien selvittämiseksi.

Tutkimuksessa (Harinen & Halme 2012, 47) mainitussa ehdotuksessa nuorisotyöntekijä nähtiin nimenomaan täyttämässä hyvän aikuiskontaktin tyhjiötä. Tämä ei lisäisi oppilaiden ja opettajien välistä kommunikaatiota, vaan toimisi laastarina todellisen ongelman pysyessä ennallaan. Teatteri-ilmaisun ohjaaja sen sijaan voisi työllään lähteä ratkaisemaan yhteisössä kyteviä ongelmia toiminnallisten menetelmien kautta. Erilaisten pelien, leikkien, ryhmätyöharjoitteiden ja luottamusharjoitteiden kautta voidaan lisätä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä tarjota heille mahdollisuuksia nähdä toisensa erilaisessa kontekstissa. Jaettu osallisuus miellyttävässä kokemuksessa voi vahvistaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta ja antaa heille mahdollisuuden uudenlaisen suhteen rakentamiseen.

Toisaalta draamatyöskentelyn avulla voidaan myös luoda erilaisia kohtauksia opettajan ja oppilaiden suhteesta koulumaailmassa. Olisi mielenkiintoista, että kohtauksissa näytelisivät niin opettajat kuin oppilaat. Näitä tilanteita voitaisiin työstää pidemmälle toiminnallisesti esim. vaihtamalla opettajan ja oppilaiden rooleja, etsimällä roolihahmoille vaihtoehtoisia toimintatapoja kohtauksen sisällä, etsimällä vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteeseen sekä tuomalla roolityöskentelyn kautta näkyväksi henkilöiden toiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä (perhesuhteet, pelot, surut, ilot, oma lapsuus jne.). Esimerkiksi roolien vaihtaminen voisi olla niin opettajille kuin oppilaillekin erittäin terapeutista ja palkitsevaa katseltavaa. Tässä yhteydessä on kuitenkin aiheellista muistuttaa, että opettajan itsessään tulisi olla oppilaalle luotettava aikuiskontakti. Niinpä jo opettajankoulutuksessa tulisi antaa konkreettisia välineitä hyvän aikuiskontaktin kehittämiseen. Samoin kouluinstituutioiden tulisi erityisesti panostaa oppilas–opettaja–vuorovaikutussuhteen tutkimiseen, parantamiseen ja kehittämiseen.

Omassa opetuksessani olen usein törmännyt tilanteisiin, joissa oppilaat palavasti haluavat opettajan osallistuvan antamaani draamaopetukseen sillä heille näyttää olevan

tärkeää jakaa positiivinen kokemus opettajan kanssa. Usein mielelläni kannustan opettajia mukaan leikkeihin sillä draamaopetus antaa myös opettajalle vapauden hellittää omaa autoritaarista rooliaan luokassa toisen aikuisen ollessa vastuussa, joka voi kenties luoda mahdollisuuksia uudelleenlaiselle kohtaamiselle. Toisinaan opettajat kieltäytyvät osallistumasta draamaharjoitteisiin pelkoonan oman auktoriteettinsa menettäminen muussa opetuksessa. Omien kokemusteni pohjalta voin kuitenkin sanoa osallistumisen vahvistavan opettajan ja oppilaiden keskinäistä luottamusta ja arvostusta.

6 Yhteenveto

Opetushallituksen internetsivuilta käy ilmi, että valtioneuvosto antoi 28.6.2012 asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (Opetushallitus 2013a). Tämän asetuksen pohjalta opetushallitus on käynnistänyt opetussuunnitelman perusteiden valmistelun esiopetusta, perusopetusta ja lisäopetusta varten joiden tulisi valmistua vuoden 2014 loppuun mennessä. Uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien tulee olla hyväksytyinä siten, että niiden mukaiseen opetukseen voidaan siirtyä 1.8.2016 alkavan lukuvuoden alusta lukien. Kuten voimme nähdä, opetussuunnitelman muokkaaminen on vuosien mittainen ja monivaiheinen muutosprosessi, johon osallistuu lukuisia asiantuntijoita monilta aloilta. Konkreettiset muutokset näkyvät koulun arjessa hitaasti. Niinpä jokaisen kasvattajan oma henkilökohtainen työpanos ja pyrkimys hyvään kasvatukseen korostuu koulumaailman ilmapiiriä luotaessa.

Draamakasvatus ei tule saamaan oppiaineen asemaa vuonna 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteissa mainitaan kuitenkin pyrkimys luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Tavoitteita ovat muun muassa:

1. Kasvun ja oppimisen jatkumon vahvistaminen sekä oppijan kehitysvaiheen huomioon ottaminen määrittelemällä kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet lähtökohtana oppilaiden monipuolisen kasvun tukeminen ja identiteetin vahvistaminen sekä vuorovaikutteinen, toisia kunnioittava ja kestävä kehitystä edistävä toimintatapa
2. Tavoitteiden lähtökohtana tulevaisuudessa tarvittava sivistys ja laaja-alainen osaaminen taitojen merkitystä korostaen ja oppiaineiden välistä yhteistyötä vahvistaen
3. Syventämällä oppimiskäsitystä sekä vahvistamalla edellytyksiä tietoa luovaan, yhteisölliseen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä

4. Jäsentää ja karsia perusopetuksen sisältöjä siten, että voidaan kiireettömämmin keskittyä olennaiseen ja syventää oppimista.
5. Luodaan tilaa ja annetaan tukea paikalliselle pedagogiselle kehittämiselle (Opetushallitus 2013b.)

On positiivista, että oppilaan identiteetin vahvistaminen ja kasvun tukeminen toisia kunnioittaen määritellään oppimisen tavoitteeksi. Samoin luovuuden ja yhteisöllisyyden korostaminen tienä laaja-alaiseen osaamiseen vaikuttaa koulumaailman yritykseltä vastata muuttuvan työelämän vaatimuksiin. Samoin kiireettömämpään työskentelyyn pyrkiminen ja paikallisen pedagogisen kehittämisen tukeminen ovat selkeitä yrityksiä pyrkiä parantamaan myös kasvattajien työhyvinvointia. Jotta tavoitteet eivät jäisi ideoiden tasolle on pohdittava, löytyykö koulumaailmasta konkreettisia menetelmiä joilla käsitellä ja tehdä näkyväksi näitä arvoja ja tavoitteita.

Opetussuunnitelmassa (2004) ihmisenä kasvamisen tavoitteet kootaan omaksi luvukseen. Niitä ei kuitenkaan erotella omaksi oppiaineeksi vaan ne sisältyvät aineopetukseen. Tavoitteet määritellään näin:

TAVOITTEET

Oppilas oppii

- ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan
- arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnistamaan oikean ja väärän
- tunnistamaan esteettisten kokemusten tärkeyden elämänlaadulle
- tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana
- toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä.

KESKEISET SISÄLLÖT

- fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä, tunteiden tunnistaminen ja käsittely, vireyteen ja luovuuteen vaikuttavia tekijöitä
- oikeudenmukaisuus, tasa-arvo
- esteettinen havainnointi ja esteettisten ilmiöiden tulkinta
- opiskelutaidot ja pitkäjänteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen
- toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä, erilaisia yhteistoimintatapoja (Opetushallitus 2004, 38)

Opetussuunnitelmassa tavoitteiden tulkinta ja toteutus jää kuitenkin opettajan vastuulle ja sisältyy useimmiten vain oppiaineiden opetussisältöön. Vuorovaikutustaitojen merkitystä korostetaan opetussuunnitelmassa erityisesti äidinkielen oppikokonaisuudessa lukemisen, kirjoittamisen, kirjallisuuden ja kielen oppimisen rinnalla.

Kouluviihtyvyyden ongelmiin pyritään puuttumaan myös erilaisten hankkeiden kautta (mm. Kaikille kaveri -hanke, KiVa Koulu -hanke). Tästä herää kuitenkin kysymys: Ole-

tetaanko ihmisenä kasvamisen tavoitteiden toteutuvan automaattisesti peruskoulun opetuksessa sekä muutamien vuosien kestoisten hankkeiden kautta? Vai onko kenties tarvetta luoda fokuksoituja, tuoreita, jatkuvia ja tehokkaampia opetusmenetelmiä vanhojen tilalle?

Monet luvun alussa mainituista mielekkään oppimisen tavoitteista sivuavat tässä opin- näytetyössä esiteltyjä myös draamakasvatuksen taustalla vaikuttavia ajatuksia ja arvo- ja. Oman työkokemukseni pohjalta olen alkanut arvostaa yhä enemmän ihmisenä kas- vamisen tavoitteiden tärkeyttä elämänmittaisen oppimisen prosessissa ja sen kautta peruskoulun opetuksessa. Samalla olen pyrkinyt hahmottamaan koulun tehtävää näi- den tavoitteiden opettamisessa ja tukemisessa. Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaidot, itse- tuntemus, luovuus, etiikka, moraalit ja empatia luonnollisesti voisivat muodostaa oman oppiainekokonaisuutensa. Nykyistä opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa elämäntieto- mustiedon opetus on oppiaineista se, jossa näiden arvojen tarkastelu asettuu opetu- sen keskiöön. Opetussuunnitelman (2004, 216) mukaan:

Elämäntietomustiedon opetuksessa ihmiset ymmärretään kulttuuriaan uusinta- vana ja luovina toimijoina, jotka kokevat ja tuottavat merkityksiä keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opetuksessa katsomuksia, inhimillisiä käytäntöjä ja niitä koskevia merkityksiä pidetään yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksina. Elämäntietomustiedossa painotetaan ihmisen kykyä tutkia maail- maansa ja ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä. Opetuksen tehtävä on antaa op- pilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaisiksi, vastuullisiksi ja arvoste- lukykyisiksi yhteisönsä jäseniksi.

Elämäntietomustiedon opetus tukee kasvua täysivaltaiseen demokraattiseen kansalaisuuteen, joka globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa edellyttää eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittämistä, niihin liittyviä laaja- alaisia tietoja ja taitoja sekä katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kar- tuttamista. Elämäntietomustiedon opetusta johtaa käsitys oppilaiden mahdolli- suudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi.

Elämäntietomustiedon opetuksen tavoitteita tarkasteltaessa herää kysymys, miksei ainetta opeteta jokaiselle oppilaalle. Voisiko tulevaisuuden Suomessa olla mahdollista saada kaikki oppilaat tällaisen opetuksen piiriin? Kuten opetussuunnitelmassakin mai- nitaan, eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittäminen on täysivaltaiseen demokraatti- seen kansalaisuuteen kasvamisen edellytys. Elämäntietomustiedon opetukselliset tavoitteet ja arvot ovat erittäin samanlaisia draamakasvatuksen vastaavien tavoitteiden kanssa. Draamakasvatuksen hyödyt opetuksessa ovat monipuoliset ja sovellettavissa moniin eri tarkoituksiin. Toisaalta draamaharjoitteet tukevat aineopetuksen perusope- tusta monipuolisten työtapojensa puolesta, mutta draamaopetus rikastaisi myös huo- mattavasti elämäntietomustiedon kaltaisten oppiaineiden opetusta. Draamakasvatus

on kokemuksellista, toiminnallista ja käytännöllistä opetusta, jota on mahdollista soveltaa palvelemaan hyvin erilaisia oppimistavoitteita.

Olisiko tulevaisuudessa mahdollista kaikille oppilaille yhteinen elämänkatsomustiedon oppiaine, jossa draamakasvatuksen menetelmät toimisivat opetuksen välineenä? Voisiko tällaisen opetuksen puitteissa käsitellä draamaharjoitteiden kautta muun muassa niitä moraalisia kysymyksiä, joihin oppilaat törmäävät jatkuvasti elämässään (suhteet vanhempiin ja sisaruksiin, koulumaailman tilanteet, ristiriidat, kasvaminen, jne.). Jokaisella oppitunnilla voitaisiin keskustella saman viikon aikana oppilaiden elämässä ilmenneistä ristiriitatilanteista, tutkia niitä toiminnallisesti ja pohtia erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Voisi olla erittäin hedelmällistä ihmisenä kasvamisen näkökulmasta varata opetuksen sisältä aikaa käytännönläheiselle moraalikasvatukselle. Kun perusopetuksen tulisi tarjota oppilaille apua ihmisenä kasvamisessa sekä luoda heille konkreettisia valmiuksia selvitä elämän tuomista haasteista, draamakasvatuksen kautta syntyvillä kokemuksilla voisi olla vahva pedagoginen voima.

Olettaessamme, että kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on (Värri 2004, 27), myös koulumaailman kasvattajilla on oltava pyrkimys hyvään kasvattamiseen, tietämättä mitä se varsinaisesti on. Tämä on kaikkia kasvatuksen alalla työskenteleviä yhdistävä tavoite. Draamakasvatus tarjoaa yhden tehokkaan ja toimivan lähestymistavan koulumaailman muuttuviin tarpeisiin. Se ei yksinään riitä ratkaisemaan koulumaailman jännitteitä, mutta ilman draamakasvatuksen opetusmenetelmiä tietyn syvyyden saavuttaminen oppimiskokemuksessa voi jäädä tavoittamatta.

Lähteet

Commission of the European Communities 2005. (verkkodokumentti).

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (luettu 3.10.2013)

DICE- Drama Improves Lisbon Key Competences In Education 2010. (verkkodokumentti.)

<http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf> (luettu 3.10.2013)

Kämppi Katariina, Välimaa Raili, Ojala Kristiina, Tynjälä Jorma , Haapasalo Ilona Villberg Jari & Kangas Lasse 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010- WHO-koululaistutkimus (HBSC-STUDY). Tampere: Juvenes Print- Tampereen yliopistopaino Oy.

Harinen Päivi ja Halme Juha 2012. Hyvä paha koulu, kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Unigrafia Oy.

Heikkinen Hannu 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Kauppila Reijo 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson Liisa 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson Liisa ja Karimäki Reeli (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. (s.17-67)

Kelly Matthew 2004. The Rhythm of Life: Living Every Day with Passion and Purpose. Touchstone.

Löytönen Teija 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. ACTA SCENICA 16. Helsinki: Yliopistopaino.

Metropolia. Esittävän taiteen työelämäyhteistyö.

<http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/esittava-taide/teatteritoiminta/tyoelamayhteisty> (luettu 15.10.2013)

Naranjo Claudio 2007. Autobiography. (verkkodokumentti).

http://www.claudionaranjo.net/navbar_english/autobiography_english.html, (luettu 13.10.2013)

Opetushallitus 2013a. OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. http://www.oph.fi/ops2016/103/0/ops-blogissa_esitellaan*_uudistuksen_keskeisia_linjoja (luettu 17.10.2013).

Opetushallitus 2013b. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet . <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet> (luettu 18.10.2013).

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Siikala Helinä. Kenellä on kotinsa kaukana 1975. Helsinki: Otava.

Rainio Elina 2009. Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi.

Rainio Anna Pauliina 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa Karlsson Liisa & Karimäki Reeli (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. (s.107-141)

Rauhala Lauri 2005. Ihminen kulttuurissa- kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rusanen Soile 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. ACTA SCENICA 11. Helsinki: Yliopistopaino.

Toivanen Tapio 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. ACTA SCENICA 9. Porvoo: WSOY oppimateriaalit Oy.

Unicef. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf (luettu 10.9.2013)

Värri Veli-Matti 2002. Hyvä kasvatustieteellinen kasvatustieteeseen. Tampere: Tampere University press.

Julkaisemattomat lähteet:

Mikkola Elina 2013. Työpäiväkirja. Tekijän hallussa.

DICE-tutkimuksen keskeiset tulokset

TIIVISTELMÄ

DICE- Drama improves Lisbon Key Competences

EU- projekti 2008-2010

LÄHDE: www.dramanetwork.eu

DICE- tutkimus oli seurantatutkimus, joka ennen kaikkea tarkoittaa että olemme mitanneet kasvatuksellisen teatterin ja draama vaikutusta eri kulttuureissa (kulttuurien välinen tutkimus) tietyn ajanjakson aikana (seurantatutkimus).

Projektin yleiskuvana tutkimme seuraavia viittä kahdeksasta elämänmittaisen oppimisen kompetenssista:

- Kommunikointi äidinkielellä
- Oppimaan oppiminen
- Ihmistenväliset, kulttuurien väliset ja sosiaaliset kompetenssit sekä kansalaispätevyys
- Yrittäjyys
- Kulttuuriset ilmaisumuodot

Ja lisäsimme omamme:

- Universaali kyky ihmisenä olemiseen, jonka lisäsimme tutkimuksen lopputulosten käsittelyyn.

Lopullisessa tietokannassa on 4,475 oppilaan tiedot 12 maasta, jotka ovat osallistuneet 111 erilaiseen draamaohjelmaan. Olemme keränneet tietoa oppilailta, heidän opettajiltaan, teatteri- ja draamaohjelmien vetäjiltä, riippumattomilta tarkkailijoilta, ulkopuolisilta arvioijilta ja teatterin ja draaman ammattilaisilta. Tutkimuksen rakenne oli monimutkainen, tutkimusnäytteet laajoja ja rikkaita ja tutkimuksen yksityiskohtaiset tulokset tullaan julkaisemaan tulevien vuosien aikana.

DICE-tutkimukseen osallistuneet oppilaat (verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet mihinkään kasvatuksellisiin teatteri- ja draamaohjelmiin):

- saavat korkeampia arvioita opettajiltaan joka suhteessa
- tuntevat itsensä itsevarmemmiksi luku- ja luetun ymmärtämistehtävissä
- tuntevat itsensä varmemmiksi kommunikoinnissa
- tuntevat todennäköisemmin olevansa luovia
- pitävät koulunkäynnistä enemmän

- pitävät koulutoiminnasta enemmän
- ovat parempia ongelmanratkaisussa
- pystyvät paremmin käsittelemään stressiä
- ovat selkeästi suvaitsevaisempia suhteessa vähemmistöihin
- ovat aktiivisempia kansalaisia
- osoittavat suurempaa kiinnostusta äänestämiseen
- ovat kiinnostuneempia osallistumaan yhteisiin asioihin
- ovat empaattisempia: he välittävät toisista
- pystyvät paremmin vaihtamaan näkökulmaa
- ovat kekseliäämpiä ja yrittäjähenkisiä
- osoittavat sitoutuvansa omaan tulevaisuuteensa sekä heillä on enemmän suunnitelmia
- ovat paljon halukkaampia osallistumaan kaikkiin taiteen ja kulttuurin lajityyppeihin ei pelkästään esittäviin taiteisiin vaan myös kirjoittamiseen, musiikkiin, elokuvaan, käsityöhön sekä kaikenlaisiin taide- ja kulttuuriaktiviteetteihin
- käyttävät enemmän aikaa kouluun, lukemiseen, kotitöihin, leikkiin, keskusteluihin, sekä viettävät enemmän aikaa perheen kanssa että huolehtivat nuoremmista sisaruksistaan. Sitä vastoin käyttävät vähemmän aikaa tv:n katseluun ja tietokonepelien pelaamiseen.
- auttavat enemmän perheitään, heillä on todennäköisemmin osa-aikainen työ ja käyttävät enemmän aikaa luoviin prosesseihin joko yksin tai ryhmässä. Käyvät useammin teatterissa, näyttelyissä ja museoissa, elokuvissa ja retkeilevät sekä pyöräilevät useammin
- ovat todennäköisemmin luokkansa keskushahmoja
- heillä on parempi huumorintaju
- viihtyvät paremmin kotona