

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Seija Okkonen**

**MEDIA  
PEDAGOGISISSA  
DRAAMAPROSESSEISSA  
VÄLINEENÄ JA KOHTEENA**

---

Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinna 2003

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Media pedagogisissa draamaprosesseissa välineenä ja kohteena

Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma, Elokuu 2003

---

Draamapedagogiikan tutkimuksessa ovat varsin vähän pohdittu median käyttöä draamaprosessien aikana. Useimmiten on tutkittu sitä, miksi ja miten draamaa käytetään taide- ja teatterikasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ensiksi draama- ja mediapedagogiikan yhteyksiä teorian tasolla. Seitsemän pedagogisen draamaprosessin kuvauksista haetaan sisältöanalyysin ja tulosten tulkinnan kautta näkemystä siitä, onko media niissä opetuksen ja oppimisen välineenä, vai onko media myös opetuksen kohteena ja sisältönä? Analyysin, tulkinnan ja pohdinnan kautta määritellään mediakasvatuksen osuutta draamakasvatuksessa, sekä median mahdollisuuksia olla osana tavoitteellista eheyttämistä. Päättävänä on nähdä draamakasvatuksen mahdollisuus lisätä mediakompetenssia.

Tutkimuksessa esiin nousevat seuraavat kysymykset:

- 1) Millaisia yhteyksiä draamakasvatuksella on mediakasvatukseen?
- 2) Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?
- 3) Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia (medialukutaitoa + mediatajua)?

Tutkimuksessa draama- ja mediakasvatukselle löytyi yhtymäkohtia taustateorioissa ja tavoitetasolla. Tieteiden vuorovaikutuksessa ne myös integroituvat moneen samaan oppialaan. Tutkimuksessa löytyi median käytön mahdollisuuksia draamakasvatuksessa. Vaikka draamaprosessin teemaksi valitaan joku mediassa ajankohtainen aihe (esim. vanhuus, alkoholismi, koulukiusaaminen, perheväkivalta), niin sen käsittelyssä ei kuitenkaan päästä eläytymistä painottavien draamatekniikoiden avulla median sisältöjen tasolle. Media jää useimmiten vain opetuksen ja oppimisen välineeksi. Viestintätieteiden opettamista eli mediakasvatuksellisten tavoitteiden hyödyntämistä tulee ottaa tietoisesti enemmän huomioon, jos draamakasvatuksen avulla aiotaan lisätä mediakompetenssia. Tutkimuksessa tuodaan uutena käsitteenä esille draaman mediakompetenssi, jolla tarkoitetaan draaman mediatajuisen vastaanoton ja kokemisen kehittämistä.

Tutkimuksessa pohditaan myös opettajaa draamakasvattajana. Draamaopettajuuden ulottuvuudet tulevat ilmi työtään refleктоivan opettajan tekstiään analysoivassa otteessa. Tämä tutkimus on jatkoa tutkijan draamaopintojen sivulaudaturille, ammatillisen kasvun ja mediakulttuurin PD-töille.

Hakusanat: draamakasvatus, pedagoginen draama, draamaprosessi, opetuksen eheyttäminen, viestintäkasvatus, mediakasvatus, mediakompetenssi, medialukutaito, mediataju, ammatillinen kasvu ja reflektio

## ABSTRACT

Tampere University Teacher Training School, Hämeenlinna

The Media as Tool and Object in Pedagogical Drama Processes

Licentiate of Education Paper, August 2003

---

The use of the media during drama processes has been discussed relatively little in the research of drama pedagogy. Research has most frequently centred on why and to what ends drama is used in art and theatre education. The present study focuses firstly on the points of intersection between drama and media pedagogy on a theoretical level. Seven pedagogical drama processes were selected for content analysis and result interpretation in order to determine whether the media is merely a tool of teaching and learning, or whether it is also a teaching objective and substance. The analysis, interpretation and discussion specify the role of media education in drama pedagogy, and the possibilities of incorporating the media in objective-oriented integration. The main objective is to discover the possibilities of drama education of increasing media competence.

The following points of research emerged in the course of the study:

- 1) What connections can be found between drama and media education?
- 2) How are drama processes examined from the viewpoint of media education?
- 3) How does drama education increase media competence (media literacy + media sense)?

Points of intersection between drama and media education were found in the study in background theories and on an object level. In scientific interaction they are also integrated in several common fields of study. Possibilities of taking advantage of the media in drama education were discovered. A topical subject may be chosen as the theme of a drama process (e.g. old age, alcoholism, bullying, domestic violence); nevertheless, drama techniques where the emphasis lay on projecting oneself into the process are unhelpful in reaching the level of media contents. Instead, the media is merely a tool of teaching and learning. More attention should thus be paid to the teaching of communicative rhetorics, i.e. making use of the objects of media education, in order to increase media competence with drama education. A new concept introduced in the study is media sense of drama, which refers to the development of media conscious acceptance and experiencing.

The study further contemplates the teacher as a drama educator. The dimensions of this role emerge in the content analysis approach of the drama teacher reflecting on his/her work. This study is a continuation to the researcher's minor laudatur in drama studies and PD-projects in professional development and media culture.

Keywords: drama education, pedagogical drama, process drama, teaching integration, communicational education, media education, media competence, media literacy, media sense, professional development and self-reflecting

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia ja taustoja: eheyttämishaaveita ja käytännön totuus .....	1
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	9
3 DRAAMAN JA VIESTINNÄN YHTEYTTÄ ETSIMÄSSÄ .....	10
3.1 Draamakasvatus .....	12
3.2 Mediakasvatus .....	18
3.2.1 Mediakompetenssi .....	22
3.2.2 Medialukutaito .....	24
3.3 Suomalaisen koululaitoksen draama- ja mediapedagogiikan tavoitteita .....	28
3.3.1 Draamapedagogiikan tavoitteita ja sisältöjä .....	28
3.3.2 Mediapedagogiikan tavoitteita ja sisältöjä .....	30
3.4 Draama- ja mediakasvatuksen työtapoja ja tekniikoita .....	35
3.4.1 Prosessidraaman työtavat ja tekniikat .....	35
3.4.2 Mediailmaisun kerronnalliset tekniikat ja lajityypit .....	36
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT .....	39
4.1 Tutkimuksen tiedon intressi .....	39
4.1.1 Fenomenologinen lähestymistapa .....	39
4.1.2 Konstruktivistinen tiedonkäsitys ja sosiokonstruktivismi .....	41
4.1.3 Draaman oppimisprosessi .....	42
4.1.4 Tiedonhankinnan menetelmänä Grounded Theory .....	44
4.1.5 Abduktiivinen päättely .....	45
4.2 Tutkimuksen toteuttaminen .....	47
4.2.1 Tutkimusympäristö .....	47
4.2.2 Tutkimukseen osallistujat .....	48
4.2.3 Aineiston keruu: tutkimuksen seitsemän toimintamallia .....	50
4.3 Draamaprosessin suunnittelu, vaiheet ja työtavat .....	52
4.3.1 Draamaprosessin suunnittelu .....	52
4.3.2 Draamaprosessin työskentelyvaiheet .....	53
4.3.2 Draamaprosessin työtavat ja tekniikoiden luokittelua .....	56
4.4 Tutkimuksen aineiston analyysivaiheet .....	56
5 SEITSEMÄN DRAAMAPROSESSIN ANALYYSIT .....	58
5.1 A:n toimintamalli vanhuudesta .....	58
5.2 B:n toimintamalli vanhuudesta .....	62
5.3 C:n toimintamalli vanhuudesta .....	66
5.4 D:n toimintamalli kiusaamisesta .....	70
5.5 E:n toimintamalli kiusaamisesta .....	75
5.6 F:n toimintamalli päihteiden käytöstä .....	79
5.7 G:n toimintamalli päihteiden käytöstä .....	81
6 AINEISTON KÄSITTELY .....	85
6.1 Draamaprosessien tavoitteiden tarkastelua .....	85
6.1.1 Draamaprosessien ilmaisulliset tavoitteet (Drama Skills) .....	85
6.1.2 Draamaprosessien sosiaaliset tavoitteet (Social Skills) .....	86
6.1.3 Draamaprosessien oppimisalueen tavoitteet (Learning Areas) .....	87
6.1.4 Koontia draamaprosessien tavoitteista .....	89
6.2 Draamaprosessien yleisimmät työtavat .....	90
6.2.1 Tekemiseen liittyvät työtavat .....	91
6.2.2 Asioiden käsittelyyn, reflektointiin ja arviointiin liittyvät työtavat .....	93
6.2.3 Draamaprosesseissa käytetty materiaali .....	94
6.3 Draamaprosesseista löytyvät mediailmaisun lajityypit ja kerronnalliset tekniikat .....	99
6.3.1 Typografinen media (teksti ja kuvat) .....	99

6.3.2 Sähköinen media (radio, tv, elokuva ja video).....	100
6.3.4 Uusmedia .....	101
6.3.5 Mediailmaisun yhteenveto .....	101
7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ .....	103
7.1 Draama- ja mediapedagogiikan kokonaisnäkemys.....	103
7.2 Draaman mediakompetenssi .....	109
8 TUTKIMUKSEN KOKONAISUUDEN TARKASTELUA.....	114
8.1 Reflektiivinen asiantuntija .....	114
8.2 Laadullisen tutkimuksen arviointia .....	115
8.3 Jatkotutkimuksen alueita.....	117
LÄHTEET.....	121
JULKAISEMATTOMAT .....	136
LIITTEET .....	137

”Draama ylittää pelkän tiedon,  
se rikastuttaa mielikuvitusta,  
koskettaa mahdollisesti  
sydäntä ja sielua,  
yhtä paljon kuin älyä.”

Brian Way



# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohtia ja taustoja: eheyttämishaaveita ja käytännön totuus

Yhteiskunnassamme on meneillään syvälinen muutosprosessi, jota on tapana kuvata tieto- ja informaatioyhteiskunnan käsitteellä. Yhteiskunnan tarjoama mediakulttuuri muokkaa vallitsevia käsityksiämme maailmasta ja perimmäisistä arvoista. Mediakulttuuri hallitsee vapaa-aikaamme, muovaa poliittisia näkemyksiämme, liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen yhä enemmän ja tarjoaa aineksia, joista ihmiset muovaavat omia identiteettejään (Kellner 1998). Opetussuunnitelmien sisältökuvausten mukaan viestinnän ja kasvatuksen yhteisenä tavoitteena on oppimisyhteiskunta, jossa kaikki julkiset ja yksityiset tahot osallistuvat elinikäisen oppimisen toteuttamiseen. Opettajankouluttajana ja draama- ja mediapedagogina olen osaltani vastuussa, kuinka viestintää ja viestinnän välineitä käytetään, ja mitkä ovat käytön vaikutukset oppilaisiini, opiskelijoihini ja kurssilaisiini. Kriittisen medialukutaidon oppiminen on tärkeää, kun opetlemme tulemaan toimeen mediakulttuurissa informaatiota ja viihdettä välittävien viestimen kanssa. Voisiko draamaopettaja osaltaan opettaa mediakasvatusta vai sulkeeko hän populaarikulttuurin koulun ulkopuolelle?

Tutkimukseni lähtökohdaksi muodostui kysymys, voidaanko pedagogista draamaa opetusmenetelmänä käyttämällä kohdata median käsittelemää todellisuutta? Kun draamaprosessin teemaksi valitaan jokin mediassa ajankohtainen aihe (esim. vanhuus, alkoholismi, koulukiusaaminen, perheväkivalta), niin onko se draamakasvatusta median keinoin vai kääntyykö koko prosessi mediakasvatukseksi draaman keinoin? Jälkimmäinen kysymys on tutkimukseni ydintä, joka voi yhdistää kahden aihealueen (ei oppiaineen) tavoitteiden ja opetussuunnitelmien oppisisältöjen tavoitteiden tarkastelun. Tutkimuksessa draamaprosesseja tutkitaan kahdesta näkökulmasta: onko media niissä opetuksen ja oppimisen välineenä vai onko media opetuksen kohteena ja sisältönä? Pohdintaluvussa nousee esille laajempi näkemys: Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia (medialukutaitoa+mediatajua)?



Liitteissä 1a ja 1b olen kuvannut näkemykseni viestintäkasvatuksen osa-alueista suomeksi ja englanniksi. (Vert. Bolton 1993). Se pohjautuu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 kirjattuun näkemykseen, jossa viestintäkasvatus-nimiseen aihealueeseen kuuluvat sekä mediakasvatus että ilmaisukasvatus (Peruskoulun OPS 1994, 35-36). Mediakasvatus on kasvatusta median välinein ja sisältää tiedotusopin ja viestintätieteet. Ilmaisukasvatus on kasvatusta ilman välineitä ja sisällöt tulevat puheviestinnästä, liike- ja tanssi-ilmaisusta, leikistä, draamasta ja teatterista. Ilmaisukasvatus on jaoteltu vielä taidekasvatukseen (TIE eli Theatre in Education) ja draaman avulla oppimiseen (DIE eli Drama in Education). Kaikilla osa-alueilla on omat opetussuunnitelmien sisältöalueensa. Tästä tutkimuksesta jätetään teatterikasvatus ulkopuolelle ja keskitytään mediakasvatuksen ja draamakasvatuksen tarkasteluun. Tekemiäni taulukoita voi verrata Sirkku Tuomisen (1999b,27) tekemään mediapedagogiikan elementtien tarkasteluun.

Olen samaa mieltä kuin Ritva-Sini Härkönen, jonka mukaan viestintäkasvatus sisältää ilmaisukasvatuksen:

Kaiken viestinnällisen olemassaolon ehtona ovat ilmaisulliset taidot joko viestintävälinein tai ilman niitä. Kaikessa kommunikaatiossa (ja metakommunikoinnissa) on kyse ilmaisutaidollisesta perustasta, kyvystä ja tahdosta ilmaista itseään tarpeelliseksi koetuin sisällöin. Silloinkin, kun viestinnästä puhutaan välineellisenä tapahtumana, ovat mukana eksperimentaalisuuden, kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvot. (Härkönen 1994a, 286 - 287).

Määrittelen viestintäkasvatuksen tutkimuksessani tästä näkökulmasta. Käsitän viestintäkasvatuksen sisältävän draamakasvatuksen ( ilmaisukasvatuksen) taidekasvatuksena ja opetusmenetelmänä, sekä mediakasvatuksen. Mediakasvatuksen määrittelen tutkimuksessani opiksi kasvatuksesta sekä medioissa että medioiden kanssa.

Olen opiskellut sekä draama- että mediapedagogiksi (kuvio 1.) Vuosien varrella aloin pohtia omaa draaman opettajuuttani ja opiskelijoiden draamaan liittyvien asioiden sisäistämistä. Oma työtä reflektoidessani ajatukseni liittyivät useasti viestintäkasvatuksen tavoitteisiin. Opiskelin kuvallista viestintäkasvatusta, audiovisuaalista kulttuuria ja mediakasvatusta samalla kun opetin ja käytin draaman keinoja opettajankouluttajana, luokanlehtorina sekä aikuiskouluttajana.

Kuviota 1 tulisi tarkastella alhaalta ylöspäin. Siinä selvitän draama- ja mediaopintojeni kaaren. Yritän osoittaa pitkäjänteisen ja eheytyneen viestintäkasvatukseen liittyvien opintojen jatkumon. Aluksi käytin opetustyössä ilmaisukasvatusta teatterin keinoin opetuksen eheyttämisessä. Ilmaisukasvatuksen pätevöittämisskoulutuksen myötä draamapedagogiikasta tuli luonteva työmenetelmä, ja teatterin produktiot jäivät vähemmälle. Audiovisuaalisen kulttuurin ja kuvallisen viestintäkasvatuksen opinnot avarsivat näkemystäni median käytöstä draamaprosessien apuna. Jatkotutkimieni, julkaisutoiminnan ja täydennyskouluttajana toimimisen kautta olen päätenyt käsitykseen, että viestintäkasvatus on osa kokonaisvaltaista opetusta ja opetuksen eheyttämistä. Käytännön opetustyö ja molempien alojen teoriaopiskelu ovat antaneet pohjan myös tälle tutkimukselleni. Käytän seuraavasta kuviosta nimeä ”Ilmaisukasvattajan ilmaisunportaat”, koska se kuvaa draamapedagogin näkökulmaani, josta käsin myös tutkimustani teen.

INTO =>

Kokonaisvaltaista opetusta vv.2000 -2003

**\*Viestintäkasvatus osana opetuksen eheyttämistä**

IHMETTELY =>

**\*Draamakasvatus osana viestintäkasvatusta** vv. 1997 -2002

PD –työ Mediakulttuurista

Lisensiaattitutkimusta draamaprosessien sisällöistä

INTO =>

**\* Ilmaisu- ja mediakasvatus osana opetus- ja kasvatustyötä.**

sekä opetusharjoittelua, opetusmateriaalin työstäminen ja julkaisutoiminta, draamapedagogi täydennyskouluttajana

**\*Viestintäkasvatuksen osa-alueiden opiskelua** vv.1994-1996

IHMETTELYÄ=>

Audiovisuaalinen kulttuuri

Viestintäkasvatus

Kuvallinen viestintäkasvatus

Puheoppi

Ilmaisukasvatuksen laudatur

INTO =>

**\* Ilmaisu on pedagogista draamaa**

Arkityötä draamapedagogina ja täydennyskouluttajana

IHMETTELY => 1991-1994 Ilmaisukasvatuksen pätevyitysmiskoulutus

**\*Ilmaisu on draamaa**

Pedagoginen draama opetusmenetelmänä

INTO => 1986 - 1990 Raportti KH 26/90

Ilmaisukasvatuspainotteinen kokonaisopetuskokeilu

**\* Ilmaisu on teatterin tekemistä**

Eheytyksen käsikirjat, apurahat

IHMETTELY => 1985 pro gradu, teoria ja toteutustausta

**\*Ilmaisu on kivoja juttuja**

Innostusta ja tekemistä (luovaa toimintaa)

INTO => 1976 opettajaksi

---

INTO tarkoittaa tekemistä, opettajana toimimista.

IHMETTELY tarkoittaa opiskeluvaihetta ja tiedon etsintää perustaksi käytännön toiminnalle.

---

Kuvio 1. Ilmaisukasvattajan ilmaisunportaat eli tietoisuuden laajeneminen opiskelun, kokemuksen ja reflektoinnin kautta

Kuten Kurki (1995, 121-122) sanoo:

Tutkijan elämänsä aikana tekemä tutkimustyö muodostaa siten hermeneuttisen kehän, spiraalin, jossa tiedonmuodostusprosessilla ei ole absoluuttista alkua eikä loppua. Kehä on sulkeutumaton. Siksi yhden erillisen tutkimusprosessina aikana kuljetaan vain pieni matka spiraalissa eteenpäin eli ymmärtäminen syvenee vain tämän matkan verran. Matkalla käytettävien tutkimusmetodien perustana ovat tietyt käsitykset ihmisestä ja yhteiskunnasta. Sekä ne että tutkimuksen varsinainen kohde määräävät kulloinkin käytettävät menet. ...tutkijan pitää uskaltaa tiedostaa lähtökohtansa ja niihin liittyvät ongelmat.

Tässä tutkimuksessani pohdin toistuvasti sitä, miten draamakasvatus voitaisiin nähdä osana mediakasvatusta tai päinvastoin. Opettaja voi laatia omia draamaprosessisuunnitelmiaan vain itse tekemällä ja kokemalla draaman käytänteitä. Hän voi muokata ja kehitellä kokemaansa, valita ajassa liikkuvia asioita prosessin "koukuiksi" eli lähtökohdiksi ja palata taas käytännön mediamaailmaan loppupohdinnoissaan. Hän voi abstrahoida yksilön kokemuksia ja viedä universaalille tasolle prosessin aikana koettuja yksilötason ratkaisuja. Viestinnän maailmasta ohjaaja valitsee tietoisesti tai tiedostamattaan arvoja ja arvostuksia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) luotiin nykyiset vielä voimassa olevat koulun kasvatusta ja opetustyön päämäärät. Peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikenpuolista kehittymistä. Nykyisessä elämänmuodossa korostuvat aikaisempaa enemmän sosiaalisiin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötäelämiseen liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. Oppiminen on pitkälti sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi. Siksi siinä korostuvat ihmisten keskinäiset suhteet, sekä oppijan että opittavan kohteen välinen interaktio. Näitä taitoja etsitään ja kokeillaan esimerkiksi käytettäessä draamaa opetusmenetelmänä tai taiteeseen johtavana produktiona.

Opetushallitus julkisti 19.12.2002 perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. Uudet opetussuunnitelmien perusteet otetaan koekäyttöön lukuvuonna 2003–2004. Niissä nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö on aktiivisesti toimiva, oman ajattelunsa ja toimintamallinsa rakentaja. Oppiminen on siten päämääräsuuntautunut, ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Opetuksen toteuttaminen perustuu Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppimisympäristöt voivat olla hyvin vaihtelevia. Niiden avulla ohjataan oppilaan uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota sekä tuetaan oppimista, oppijan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on vahvasti uusien opetussuunnitelmien (2002) taustalla.

Jatkuvan muutoksen maailmaan kuuluvat perustaitoina viestintätaidot ja ihmissuhdetaidot. Professori Tapio Varis (1999) on usein puhunut viestintäsivistyksestä. Hän muistuttaa, että viestintätaidot ovat vain yksi osa ihmisen sosiaalisuutta. Variksen mielestä viestinnän perimmäinen olemus välittämisenä ja yhtenäisyytenä on hämärtyneet viestintätekniikoiden ja informaation palvonnaksi, joka ei välttämättä synnytä uutta unelmien yhteiskuntaa vaan teknobarbarian. Nykyisessä teknologiavetoisessa viestintäkulttuurissa tekninen osaaminen ei Variksen mukaan yhdisty laaja-alaisiin sosiaalisiin taitoihin ja kulttuuriperinnön jatkuvuuteen. Kasvattajien tulisi kantaa erityistä huolta sosiaalisten taitojen kehittymisestä, sillä median maailmassa voi myös helposti erakoitua. (Liukko 1998, Varis 1998a.)

Draamapedagogina olen ajatellut Variksen ajatuksen tuovan eteen tilanteen, jolloin tarvitaan opettajia, jotka hallitsisivat sekä media- että ilmaisukasvatuksen tavoitteet ja jotka loisivat opetussuunnitelmien oppisisällöistä ehyitä viestinnällisiä kokonaisuuksia. Ehkä kokonaisyymmärrys ajan ilmiöistä lisääntyisi, kun viestintäkasvatuksessa olisi tunteen ja älyn vuorovaikutusta. Koulussa toiminnan olisi siirryttävä kokonaisuuksien hahmottamiseen ja asioiden välisten riippuvuussuhteiden ymmärtämiseen. Opettajan on työssään sovittava yhteen oppiaineiden tavoitteet, sisällöt ja entisestään laajenevat oppimäärät. *Mikä tieteenfilosofia, oppimiskäsitys ja opettamistapa ohjaa opettajan työskentelyä?*

Meillä ei ole omaa mediaoppi-nimistä oppiainetta, jolla olisi oma opetussuunnitelmansa ja omat mediaopettajansa. Uusissa opetussuunnitelmissa mediakasvatus on integroitu osaksi koko opetussuunnitelmaa, ja se on kiinteä, jatkuvasti esillä oleva näkökulma opetettaviin aineisiin. Tosin kouluilla on muitakin keskeisiä näkökulmia maailmaan muiden aihekokonaisuuksien mukaan. Viestintä ja mediataito (lukiossa mediaosaaminen) voi olla myös osa ei-ainejakoista eheytettyä opetussuunnitelmaa, ja opetusta voidaan toteuttaa moniammattilaisesti. Opettajien yhteistyö ei tosin ole itsestäänselvyys. Median lukiodiplomia on kehitelty opetushallituksen projektina 12 kokeilukoulussa vuosina 2001-2003. Median lukiodiplomin suorittaminen tulee mahdolliseksi kaikille lukioille syksyllä 2004. Mielenkiintoista on, että kyseisestä diplomista voi suorittaa peruskurssin eli ”*Johdatus Median Maailmaan*” verkkokurssina.

Suomen oppivelvollisuuskouluissa ei ole draama- ja teatterikasvatus -nimistä oppiainetta. Nykytilanne on mielenkiintoinen. Monessa peruskoulussa on valinnaisia ilmaisutaidon, teatteri-ilmaisun ja draaman kursseja. Ilmaisutaito, sekä draama- ja teatterikasvatus voivat perusasteen alimmilla luokilla toteutua eheytyyissä teemakokonaisuuksissa läpäisyperiaatteella eri aineiden yhteydessä, mutta omaa paikkaa työjärjestyksessä draamakasvatuksella ei ole. Perusasteen ylemmillä luokilla ilmaisukasvatus voi toteutua valinnaisena oppiaineena tai koulun niin päättyessä ilmaisutaidon opinnot voivat olla pakollisia kaikille. Valinnaisaineiden tuntimäärä uusissa opetussuunnitelmissa kuitenkin vähenee. Lukiossa teatterin ja draaman opetukseen käytetään soveltavia kursseja. Lukiossa voidaan tehdä teatteritaiteen lukiodiplomi. Lukioissa teatteria/draamaa voidaan opettaa myös äidinkielen syventävinä kursseina. Laitinen (2000, 53) kysyykin, voidaanko valtakunnallisin kriteerein lukiodiplomeina arvioida ainetta, joilla ei ole valtakunnallista opetussuunnitelmaa.

Nykyisen uuden opetussuunnitelman (2002) sisältämät aihekokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita. Samalla ne ovat ajankohtaisia arvokannanottoja. Käytännössä aihekokonaisuudet ovat koulun toimintakulttuuria jäsentäviä toimintaperiaatteita ja oppiainerajat ylittäviä, opetusta eheyttäviä painotuksia. Niissä on kysymys koko elämäntapaa koskevista asioista. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää eri oppiaineisiin ja niiden pitää näkyä koulun toimintakulttuurissa. Musiikilla, kuvataiteilla ja käsitöillä on tilaa uusissa tuntikiintiöissä. Draama- ja teatterikasvatus, tanssi, elokuvakasvatus ja arkkitehtuuri eivät ole mukana noissa kiintiöissä. Kuitenkin niitä käytetään aihekokonaisuuksia opettaessa. Opetussuunnitelma heijastaa aina vallitsevan yhteiskunnan ja päättäjien arvomaailmaa. *Taideaineilla on merkitystä myös eettisessä kasvatuksessa. Mille arvopohjalle opetussuunnitelmat kulloinkin rakennetaan?*

Kokemukseni mukaan draamaprosessien aiheiksi valitaan usein eettisiin pohdintoihin johtavia teemoja. Draamapedagogiikassa käytetään teemoina myös ajankohtaisia mediamaailmasta otettuja aiheita. Opettajankouluttajana ja draamapedagogina olen keskustellut opiskelijoiden kanssa, edistääkö draamaprosessien käyttö viestintäsivistystä. Miten heidän mielestään valitun teeman käsittely auttaa näkemään mediamaailman totuuksia? Millaisia totuuksia ne tuovat esiin käsiteltävistä teemoista vanhuus, alkoholismi ja koulukiusaaminen? Materiaalien valinnoilla ja niiden sisältöjen tarkastelulla on prosessin kulun kannalta merkittävä vaikutus.

Tuomisen (nyk. Kotilainen) tutkimukset (1999,114-124) ovat selkiyttäneet tutkimuskohteeni valintaa. Johtoajatukseni on draamaprosesseja analysoidessani ottaa selville, käytetäänkö niissä mediaa oppimateriaalina vai onko media opetuksen kohteena? Tähdätäänkö draamaopetuksen tekniikoita käytettäessä samalla medialukutaitoon liittyviin tavoitteisiin. Näihin ajatuksiini sain tukea myös Sara Sintosen (2001) väitöskirjasta ”*Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*”. Draamapedagogina olen tutkimustani tekemässä. Tutkimuksessa draama kuuluu taidekasvatuksesta teatteritaiteen kenttään. Taide on juuri sitä, millä herätetään ajatuksia, mielikuvia ja tunteita, vaikka sitten median keinoin.

Koko tutkimuksen ajan teen tutkijana omakohtaisia havaintoja ja kirjaan niitä tutkimukseen kurssiivilla kirjoitettuna mietteinä. Ne ovat oleellinen osa tutkimuksen kulkua ja antavat kuvan tutkijan otteesta. Sinikka Ojasen (2000, 88-89) mukaan käyttöteoria rakentuu kriittisestä oman työn tutkimisesta. Käyttöteoria on jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva. Siihen vaikuttavat kokemukset, tiedot ja se, millaista teoreettista tietoa pitää arvossa. Tutkijan tulisi aina tarkastella ongelmanasettelun tasoa, tieteenfilosofian tasoa ja tutkimusstrategiaa. Ulla Suojasen mukaan (1992, 27) Kemmis (1985) varoittaa erottamasta toisistaan ajattelua ja toimintaa. Reflektio on persoonallinen prosessi; siksi eri ihmiset reflektioivat eri tavalla. Kuitenkin reflektion tulee kohdistua kaikkiin toiminnan vaiheisiin. Pelkästään asioiden olotilaa kuvaavasta tarkastelusta on siirryttävä asioiden kriittiseen pohdintaan. Siten voimme tulla tietoisiksi omista havainnoistamme, ajatuksistamme ja toiminnastamme sekä totutuista tavoista, joiden mukaan etupäässä katselemme asioita, ajattelemme, tunnemme ja toimimme. Ajatusta vaativa toiminta on reflektiivistä, mutta se ei suinkaan tarkoita sitä, että ihminen reflektion kautta suo oikeutuksen omille uskomuksilleen. Todellinen reflektiivisyys vaatii pysähtymistä ja toiminnan uudelleen arviointia sekä kysymyksen: Olenko menossa väärään suuntaan?

Opettajan pedagoginen ajattelu näkyy pedagogisessa käytännössä. "Se ilmenee aktiivisena ymmärryksenä siitä, millaisina opettajina pidämme itseämme tiettyine aikomuksinemme, tunteinemme, taipumuksinemme, asenteinemme ja kiinnostuksinemme, ja kuinka tämä aktiivinen ymmärrys ei ole välttämättä reflektiivistä eikä edes ilmaistavissa selkein käsittein." (Patrikainen 1997,12,18.) Tähän tutkimukseeni liitän omakohtaista reflektointia, ja olen siis tutkija, havainnoija sekä kertoja (vrt. Heinonen 2000, 45-49).

## 2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on draaman teorian ja käytännön pohtiminen mediakasvatuksen yhteydessä. Tutkimus on tutkimusstrategialtaan teoria- ja sisältölähtöinen, deskriptiivinen tutkimus, jonka avulla pyritään analysoiden selittämään ja tulkitsemaan käytännön draamatyöskentelyn elementtejä.

Lähestymistapa on fenomenologinen ja sosiokonstruktivistinen. Näin päädytään hermeneuttiseen, ymmärtävään otteeseen.

Sisältöanalyysissä tiedonhankinnan menetelmänä käytän Grounded Theory –menetelmää. Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmiin vastaan abduktiivisen päättelyn tutkimusotteella. Tämä päättelyn laji kytkee käytännön ajattelun ja toiminnan päättelyn prosesseihin.

Draamaprosesseja tutkin mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen alkuasetelman kysymykseksi nousee, mikä on draama- ja mediakasvatuksen yhteys, koska sitä ei draaman teorioissa käsitellä, vaikka mediakasvatuksellisia keinoja käytetään lukemissani, ohjaamissani ja toteuttamissani draamaprosesseissa. Tutkimuksen pääkysymykseksi nousee tutkimuksen kuluessa, miten draama voi lisätä mediakompetenssia, joka konkretisoituu medialukutaitona ja mediatajuna.

Tutkimukseen valitut seitsemän draamaprosessia antavat osaltaan pienen kuvan siitä, mitä prosessidraamoissa voi tapahtua. Tarkastelemalla opiskelijoiden tekemiä draaman oppimistehtäviä etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka koskevat draaman käyttöä opetusmenetelmänä mediakasvatuksen yhteydessä.

Tutkimus perustuu seuraaville tutkimuskysymyksille:

- 1) Millaisia yhteyksiä draamakasvatuksella on mediakasvatukseen?
- 2) Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?
- 3) Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia (medialukutaitoa+mediatajua)?



### 3 DRAAMAN JA VIESTINNÄN YHTEYTTÄ ETSIMÄSSÄ

”Suomi (o)saa lukea” tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjauksessa (2000, 25) sanotaan, että vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita viestintäkasvatuksen osalta olisi uudistettava niin, että ne velvoittavat eri oppiaineet yhteistyöhön. *Löytävätkö draama- ja mediakasvatus toisensa uudistuvissa opetussuunnitelmissa?*

Mediakulttuurin tutkija, professori Mikko Lehtonen (2000, 2001) on korostanut näkemystä multimodaalisesta kulttuurista, jossa eri mediamuodot ovat olemassa rinnan ja vaikuttavat toisiinsa. Hän puhuu myös nykyihmisen arvojen medioitumisesta, mikä tarkoittaa sitä, että tiedotusvälineet antavat ihmiselle tavan käsitellä ajassa liikkuvia asioita. Hän toivoo, että tulevaisuudessa kriittistä medialukutaitoa opetetaan myös peruskoulussa ja lukiossa. Tarvitaan tieteiden ja taiteiden vuoropuhelua: ”Jazz tarjoaa hienon eettisen mallin. Siinä on vuoropuhelua, toisen kuuntelua ja yhdessä tekemistä”, sanoo Lehtonen (2003). Jazzin vuoropuhelunomaisuus toimii eettisenä mallina yhteisöllisessä dialogissa. *Kuulostaa mielestäni prosessidraamalta.*

Lehtosen (2001) mielestä kasvava medioituminen, visualisoituminen ja multimodaalinen kulttuuri antavat haasteet esimerkiksi peruskoulun äidinkielen opetukselle. Institutionaalinen kasvatus on käytännössä jättänyt käyttämättä synesteettisen eli monen aistin yhteisen toiminnan opetuksessa. Koulu instituutiona määrää länsimaisessa yhteiskunnassa, mikä on arvostettua ja vakavasti otettavaa toimintaa. Taideaineiden hylkiminen muovaa paitsi oppilaan mediamaisemaa myös yksilön kognitiivisia ja affektiivisia kykyjä. Lehtonen (2001, 2003) sanoo: ”Niinpä äidinkielen kaikki osa-alueet ovat täynnä sosiaalisia merkityksiä ja sosiaalista merkityksellisyyttä.” Tulevaisuuden maailmassa taideaineiden opettaminen tulisi nähdä täysipainoisen elämän voimavarana.

Mediakasvatuksen tulisi olla prosessi, jonka tavoitteena olisi tulkita kulttuurisen arvonannon erilaisia mekanismeja. Mediakasvatus voisi olla myös kokemus, joka opettaisi tekemään valintoja ja kantamaan vastuuta omista valinnoistaan. Draaman avaintekijöinä ovat muun muassa kuvitteelliseen todellisuuteen meneminen, roolin ottaminen ja roolissa eläminen. Länsitie (2000, 150) sanookin, että draamaan valittujen teemojen todellisuus voi olla äärettömän lähellä elämän todellista, konkreettista kokemusta ja siten kokemuksellisen oppimisen periaatteet toteutuvat yhtä tehokkaasti kuin todellisessa kokemuksessa. Näitä kahta kasvatuksen osa-aluetta, draamaa ja mediaa, tulisi osata integroida ja hyödyntää yhdessä ja erikseen todellisuuden kohtaamisessa. Draamaan samoin kuin mediaan voidaan paeta todellisuutta.

Länsitie (em. teos) väittää rohkeasti, että draama voisi tuottaa saman oppimisen kuin itse elämä, mitä draama itse asiassa on. Säljö (2001, 234) sanoo, että arkinen keskustelu on tärkein inhimillinen oppimisympäristö. Draamaprosesseissa osanottajat kohtaavat tilanteita, joissa yhdessä keskustellen pohditaan vaihtoehtoja erilaisille sosiaalisen elämän tilanteille. Näin ollaan mukana fiktiivisesti todellisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä ja nähdään sen monisärmäisyys. On opittava tarkastelemaan asioita toisten ihmisten näkökulmasta. Sosiaaliset taidot kehittyvät yhdessä elämisen myötä. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö kiinnittyy kielen kautta vallitsevaan sosiaaliseen maailmaan. ( Säljö 2001.)

Nykyajan oppilaan on kyettävä hahmottamaan ja käsittelemään kokonaisuuksia. Siksi kommunikointi- ja visualisointikyky sekä kuvallisen ilmaisun hallitseminen ovat tärkeitä. Viestintäkasvatuksen oppaat "*Viestintä ja kasvatus*" (Härkönen, toim. 1994b), "*Ilmaisun monet kielet*" (Grönholm, toim. 1994) ja "*Kuvien maailma*" (Grönholm, toim. 1995) etsiskelivät 90-luvun puolivälissä kukin omilla sivuillaan metodisia ja sisällöllisiä integrointimahdollisuuksia ilmaisun ja median käyttöön.

Lehtonen (2003) väittää melkein kymmenen vuotta myöhemmin, että kouluissa medioiden sekoittuminen ei juurikaan näy. Reaalimaailman kuvallisten medioiden hallitsevuutta ei oteta juurikaan huomioon uusissa opetussuunnitelmissa. Lehtosen mielestä nykyisessä medioituneessa maailmassa on vanhanaikaista jakaa asioita eri osiin niin kuin koulun työjärjestyksessä ja vielä yliopisto-opiskelussakin tehdään.

Kouluissakin kaikki viestinnän aineet, kuten äidinkieli ja kuvaamataito, on erotettu toisistaan, vaikka varsinkin nykymaailmassa lukeminen ja katsominen sekoittuvat toisiinsa monin tavoin (Lehtonen 2003, 6.)

Juha Suoranta (2003, 159) ottaa voimakkaan kannan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden uudistamiseen. Hän sisällyttäisi kouluopetukseen vain kansalaisen perustaidot ja integroidut, monitieteiset aihekokonaisuudet, joiksi hän nimeää moraalikasvatuksen, ympäristökasvatuksen, rauhan- ja kansainvälisyyskasvatuksen, kuluttajakasvatuksen, liikuntakasvatuksen, taide- ja mediakasvatuksen sekä teknologiakasvatuksen.

Kokonaisopetusta tai aineiden integraatiota on vaikea toteuttaa niin kauan kun taistellaan oman ammattistatuksen ja aseman säilyttämisen puolesta. Hoikkalan (1999) katsauksessa mediakasvatuksen tilaan todetaan, että tietoyhteiskuntaretoriikan ja yksittäisten koulujen pyrkimysten ja opettajien pienimuotoisten kokeilujen välillä ei näytä olen yhteyttä, ei edes tutkimusta. Hoikkala sanoo, että estetiikasta, kauneus- ja taidepuolesta ei uusmedian yhteydessä juuri puhuta. Suorannan (1998, 533) mukaan mediakasvatuksen perinteitä ollaan Suomessa vasta muovaamassa. Opettajien mediakompetenssin vähäisyys ja hajanainen oppimateriaali ovat konkreettisia syitä. Tätä tutkimusta tehtäessä on ollut voimassa vuoden 1994 opetussuunnitelma, jossa viestintäkasvatus aihekokonaisuutena muodostuu ilmaisukasvatuksesta ja mediakasvatuksesta. Aihekokonaisuuden on voinut toteuttaa ainerajat ylittävinä teemoina. Analysoiduista draamaprosesseista löytyy integroinnin mahdollisuuksia monen taideaineen ja aihealueen suuntaan.

### **3.1 Draamakasvatus**

Draama voi olla enemmän kuin väline, jonka kautta yhteisö siirtää käytösmalleja jäsenilleen. Se voi olla myös ajattelun väline, kognitiivinen (tiedon hankintaan tähtäävä) prosessi. (Esslin, 1980, 24).

Seppo Nyyssönen (1995,201- 211) pohtii draaman haasteita kasvatukselle ja toteaa muun muassa näin:

Draamakasvatuksessa - riippuen teoreetikosta - on kyse milloin psykologisesti virittyneestä tapahtumisesta, milloin puhtaasta teatteritaidon kehittämisestä. Yhteistä kaikille määrittelyille kuitenkin on, että kysymyksessä on tiedostavan yksilön ja ympäristön välinen suhde. Draamakasvatus pyrkii pelkistetysti määrittellen tämän suhteen rakentamiseen joko yksilöstä ulospäin tai ympäristöstä yksilöön. Draamakasvatus voi olla keino saada ihminen

kasvamaan omana itsenään, tai se voi olla keino opettaa yksilölle ne menetelmät ja tekniikat, joilla hän voi vaikuttaa ympäristöönsä. (Nyyssönen, 1995, 210.)

Draaman avulla voimme konkreettisesti pohtia inhimillisiä tilanteita. Monet syvälliset filosofiset ongelmat on käsitelty draaman avulla, ja useimmat viimeisten sadan vuoden polttavista yhteiskunnallisista kysymyksistä on perusteellisesti selvitetty suurten dramatikkojen näytelmissä.

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

Soile Rusanen on väitöskirjassaan (2002, 31-47) selostanut suomalaisen teatteri- ja draamaopetuksen juuret. Tutkimuksestani rajaan pois koulujen teatterikasvatuksen ja keskityn teatteritaiteen kentästä draamakasvatukseen, jonka Rusanen sijoittaa osallistuvan teatterin muotoihin (mts.46). Jatkuvasti käydään keskustelua draamakasvatuksen ymmärtämisestä ja selittämisestä metodi- tai taidekasvatuksen pohjalta. Rusanen (2002, 43-47) selventää vakiintumatonta käytäntöä omassa väitöskirjassaan. Rusanen päätyy käyttämään koko aluetta kattavaksi yläkäsitteeksi sanaa teatteri. Teatteritaiteen kentän hän jakaa esittävään ja osallistuvaan teatteriin. Molempiin osa-alueisiin kuuluu suuri joukko erilaisia toimintamuotoja. Hän sijoittaa prosessidraaman osallistuvan teatterin puolelle. Draaman työmääritelmäni on draamakasvatus, ja se sisältää koulussa tehtävän teatterin. Draamakasvatus-käsitteenä on kattavampi kuin draamapedagogiikka. Suomen kielessä käsite kasvatus on laajempi kuin pedagogiikka (Hirsjärvi 1990, 72-73). Tutkimuksessa draamapedagogiikan työtavoista prosessidraamaa käytetään opetusmenetelmänä. Taide- ja mediakasvatuksellisia materiaaleja on opetuksen välineenä. *Nousevatko ne myös opetuksen kohteeksi?*

Anna-Lena Östern (1984, 1994a, 1998) on kirjoittanut paljon draamakäsitteen kahtiajaon haitallisuudesta. Kun aloitin tutkimustani 1997, törmäsin jatkuvasti ajatteluun draamakasvatuksesta joko opetusmetodina (drama as a learning medium) tai taideaineena (drama as an art form). Sama joko tai -ajattelu näkyy alan kirjallisuudessa myöhemminkin (ks. Kanerva & Viranko 1997).. Lukiessani Östernin tekstejä, ja hänen ollessaan draamapedagogiikan sivulaudaturtyöni ohjaajana sain vahvistusta ajatuksilleni draamakasvatuksen laajemmasta, integroidusta määrittelystä. Hain integroitua ajatusta suomalaisesta kasvatussuuntautuneesta draaman tutkimuksesta, mutta en löytänyt varsinaista tutkimusta, kylläkin erilaisia poikkitaiteellisia kokeiluja.

Österin (2000) mukaan Flemming (1998) toteaa kirjassaan "*The Art of Drama Teaching*", että nykyisin kahtiajako draaman ja teatterin välillä on väistynyt, ja draamalle itsenäisenä aineena on enemmän tilaa kouluissa. Vastakkainasettelu prosessin ja produktin, draaman ja teatterin tai kokemuksen ja esittämisen välillä on ollut erheellinen. Flemingin mukaan konseksuksen syntyyn on vaikuttanut muun muassa se, että draamaprosessien ohjaajat ja teatterin tekijät myöntävät nykyisin, että draamakasvatus (teatterikasvatus) ja kasvatus draaman kautta eivät sulje pois toisiaan. Tosin muillakin kuin prosessidraaman menetelmillä voidaan kasvattaa taiteellisin keinoin. Ennen kiinnitettiin enemmän huomiota henkilökohtaiseen kehitykseen itseilmaisun kautta (esim. leikkiteoreetikot), mutta nykyisin tutkitaan draaman sosiaalista luonnetta ja erilaisten kulttuuristen kontekstien merkitystä.

Östern (1984,1992,1997) on argumentoinut laajemman, integroidun näkemyksen puolesta. Draamakasvatuksen professorina hän selostaa lyhyesti *Stylis*-lehdessä (2/2002,38) lukion draaman/teatterin kurssien nimien kirjavuutta. Hän pohtii, mikä nimi ilmaisisi käyttäjilleen eniten. Ilmaisutaito on eniten käytetty nimi. Östern sanoo, että draama-nimike tuottaa erilaisia variaatioita eri konteksteissa. Taideinstituutioihmiset haluavat käyttää mielellään termiä teatteri ja kouluympäristön ihmiset mieluummin draamaa. Hänen mukaansa draamakasvatusta voidaan pitää yläkäsitteenä, johon erilaiset draamalliset ilmaisutavat mahtuvat. Perustan tutkimukseni tähän käsitykseen. Draamakasvatus (drama education) on yliopistoaineen nimi. Peruskouluun ja varhaiskasvatukseen draamanimike sopisi myös hyvin. Lukion taideaineen nimeksi hän ehdottaa draama/teatteri. Lukiossa voi suorittaa teatteritaiteen diplomoin.

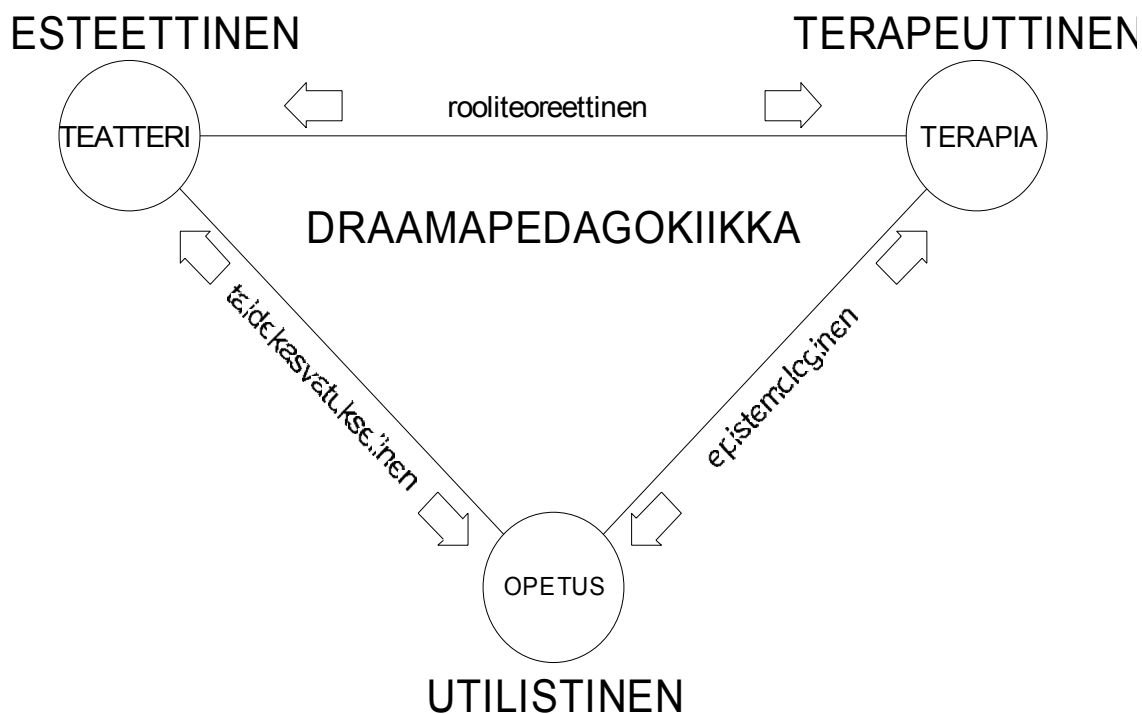
Hannu Heikkinen (2002, 12-13) selventää, miten suomalainen draamakasvatus on ollut epämääräistä osaksi siksi, että termien vaihdellessa on ollut vaikea hahmottaa, mistä oikein on ollut kysymys. Termistön epämääräisyys on hidastanut draamakasvatuksen kehittymistä Suomessa vakavasti otettavaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi. Heikkisen väitöskirjassa yhdistetään draamakasvatuksen brittiläistä, pohjoismaista ja suomalaista käsitteenmäärittelyä ja saadaan uudeksi määritelmäksi ”draamaa kasvatuksessa”. Heikkinen käy johdonmukaisesti läpi neljän suomalaisen väitöskirjan käsitteenmäärittelyä (mts.,115–116) väitöskirjassaan *"Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus"*.

Draaman alalta on väitellyt lähivuosina tohtoriksi suomen kielellä viisi ja mediakasvatuksesta ainakin kolme tutkijaa (draaman alueelta Heinonen 2000, Toivanen 2002, Rusanen 2002, Sinivuori 2002, Heikkinen 2002, ja median puolelta Härkönen 1994, Kotilainen 2001 ja Sintonen 2001). Näin meillä on kirjattua tietoa draaman ja teatterikasvatuksen sekä viestinnän ja mediakasvatuksen merkityksestä. Suomessa on tehty väitöskirjatasoisten tutkimusten ohella koko ajan tasokasta käytännön draama- ja mediakasvatusta, josta voi lukea monista alan raporteista. Tintti Karppinen (2003) antaa kokoavan tiivistelmän ilmaisukasvatuksen historiasta vuosilta 1972 – 2002. Tuominen (1998) on selostanut kasvatustieteen lisensiaatin tutkielmansa alussa mediakasvatuksen kehitystä.

Luvussa 3.2 tuon vastaavasti esille mediakasvatuksen termistön vaihtelevuuden. Tästä voi vetää johtopäätöksen, että kumpikin alue on Suomessa vielä vakiintumisvaiheessa. Käytännön puolella, media- ja draamakasvatustoiminnassa, ei terminologiaviidakko ole haitannut toteutusta. Tavoitetietoisuus olisi kuitenkin toivottavaa. Peili-lehti on toiminut Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskuksen (ETKK) virallisena ja valtakunnallisena tulkkina. Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitolla (FIDEA) on oma julkaisukanavansa, samoin on kuva-, musiikki- ja teatteritaiteen alueilla.

Heikkinen (2002) kokoaa draamakasvatuksen määrittelyn. Hän pohjaa käsitteanalyysissään aluksi suomalaiseen käsitteistöön, laajentaa pohjoismaiseen tutkimukseen ja selostaa brittiläisen draamakasvatuksen vaikutuksen suomalaiseen julkaisu- ja toimintakehitykseen. Heikkinen (2002,14) käyttää tutkimuksensa työmääritelmänä seuraavaa: "Draamakasvatus on termi, joka kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa." Vastaväittelijältään professori Arja Puurulalta väitöstilaisuudessa 28.6. 2002 Heikkinen sai kysymyksen juuri tuosta viimeisestä sanasta "koulussa". Mielestäni oppimisympäristöinä voidaan nähdä mitä moninaisimmat tilanteet etenkin mediakasvatuksen puolella.

Draamakasvatuksen painotukset näkyvät siinä, millaiset draamakasvatuksen lähtökohdat painottuvat opetuksessa ja tutkimuksessa. Draamakasvatuksen lähtökohtia esittelen Björn Rasmussenin (1990) väitöskirja avulla. Väitöskirjasta on löydettävissä neljä praktistoreettista traditiota.



Kuvio 2. Draamapedagogiikan traditioiden suhde toisiinsa (Rasmussen 1990). Kuvio löytyy Vähänikkilän artikkelista (1995, 123-138).

Kuviossa 2 draamapedagogiikan suuntausten painotukset ja yhteydet on nähty teatterin, terapian ja opetuksen välillä. Näiden näkemysten perusteella voidaan opetuksessa painottaa tietoa, taitoa tai suoritusta. Tutkimuksissa niitä on yhdistetty myös viestinnän näkökulmasta Viestinnän luonne muuttuu näkökulman vaihtuessa. Oleellinen kysymys on: keneen luodaan yhteyttä, itseen, ryhmän jäseniin/rooleihin vai ulkopuoliseen yleisöön. Keltnerin (1973, 8, 9) mukaan viestinnän avulla tyydytetään erilaisia utilistisia, terapeuttisia ja esteettisiä tarpeita. Neelands (1992, 78-79) on luokitellut draamakompetenssin ilmaisullisiin, henkilökohtaisiin, sosiaalisiin, välineellisiin ja esteettisiin taitoihin. Vähänikkilä on (1995, 129-132) selostanut näiden taitojen hierarkisuutta. Hänen mukaansa ilmaisun taidot ja viestintätaidot rakentuvat prosessissa. Ne ovat viestinnän edellytys, mutta eivät vielä riitä tehokkaaseen viestintään. Viestintään tarvitaan sosiaalinen konteksti, sanoma ja vastaanottaja. Viestintä on yleensä tietoista ja tarkoituksellista.

Epistemologisen eli tietoteoreettisen suuntauksen perusnäkemys on, että toiminnan kautta opitaan. Tavoitteena on persoonallisuuden kehittäminen, itsetuntemuksen ja ymmärryksen lisääminen, sekä identiteetin, kielellisen kyvyn ja ajattelun vahvistaminen. Toiminnan päämääränä on henkilökohtainen kasvu ja tietoisuuden laajentaminen. (ks. myös Laakso 1994,26-28 ja Heikkinen 2002,20-21.) Peruskysymys epistemologisessa traditiossa on: miten hankimme tietoa itsestämme ja ympäristöstämme? Suuntauksen mukainen työskentely eri vaiheineen kehittää vuorovaikutus- ja yhteistyökykyä sekä vastuuntuntoa. Se haastaa muodostamaan omaa näkemystä ideologisista ja arvokysymyksistä. Oppilaitten käsittelemät teemat ovat päivittäin keskellämme median ansiosta. Teemat voidaan ottaa kaukaa ja läheltä, ja ne voivat olla epätodellisia tai todellisia. Draamaprosessin aikana emme voi ratkaista todellista ongelmaa, mutta voimme jäsentää ajatuksiamme ja tunteitamme. Kiinnostus tiedon etsintään ja prosessointiin lisääntyy.

Rooliteoreettinen l. sosiaalipedagoginen suuntaus: (sosiaalipedagoginen draama) painottaa draamatyöskentelyn sosiaalista kompetenssia, ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota pyrkimyksenä kehittää yhteistyökykyä ja vastuuntuntoa. Suuntauksella voi olla yhteyksiä taiteellisiinkin päämääriin, mutta lähtökohdat ovat kuitenkin pääasiallisesti sosiologisia tai sosiaalipsykologisia. Yhteyksiä voi löytää muun muassa sosiologisiin roolipeliteorioihin. (Rasmussen 1990, 205.) Suosittu työmuoto on sosiodraama, jossa käsitellään ryhmää koskevia teemoja. Draamaprosessien teemoissa käsitellään usein eettisiä ja kasvatuksellisia kysymyksiä. Niiden käsittely ei ole kovin helppoa nykyisessä paradoksaaliselta vaikuttavassa tilanteessa, kun samaan aikaan puhutaan arvotyhjiöstä ja moniarvoisuudesta.

Taidekasvatuksellisen suuntauksen ensisijainen päämäärä on antaa kokemusta ja tietoa draamallisesta välineestä ja se keskittyy taiteelliseen näkökulmaan. Esteettisellä kasvatuksella on yhteys ihmisen sisäisen maailman hahmottamiseen ja tunne-elämän rakentamiseen. Draama nähdään taideaineena (education in drama). Modernin draamapedagogiikan teatterikäytännössä näyttelijä, luova ihminen, on keskeinen elementti. Esteettisellä kasvatuksella on yhteys ihmisen sisäisen maailman hahmottamiseen ja tunne-elämän rakentamiseen. Suuntauksen tavoitteena on myös antaa tietoa ja kokemuksia draaman historiasta ja tyyleistä sekä draaman tekemisestä eri välineillä.



Rasmussenin (mt.) kuvion 3 jaottelun lisäksi puhutaan yhteiskunnallisesti suuntautuneesta traditiosta. Draama on aina elämässä läsnä, sillä suuret yhteiskunnalliset mullistukset tai tapahtumat (hää, hautajaiset) tapahtuvat teatterinomaisesti. Forum-teatteri, katuteatteri, Commedia dell'Arte -esitykset ja monet muut osallistuvat teatterikokeilut ovat yleensä ajan hermolla, yhteiskunnan peileinä ohjaamassa ja tuomitsemassa, ja draaman keinoin osoittelemassa yhteiskunnan paiseita. Draaman kautta pyritään löytämään keinoja parantaa ihmisten elämää ja osallistumista yhteiskuntaan sen aktiivisena jäsenenä. Tätä käsitystä draamasta voidaan verrata seuraavan luvun kuvioon 3, jossa mediakasvatus liitetään kasvatus- ja yhteiskuntatieteisiin.

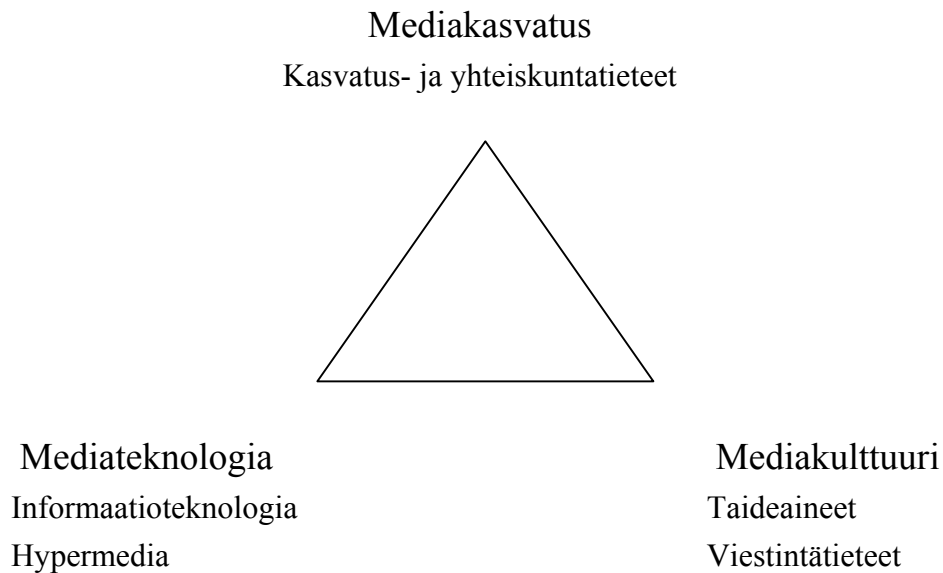
Nykyisin draaman käytön keskeisin ja laajin suuntaus on kuitenkin niin sanottu holistinen suuntaus, jossa useat teoriat ja vaikutteet on yhdistetty toisiinsa. Opettamillani yliopiston ilmaisukasvatuksen arvosanakursseilla (15 ov) ja esi- ja alkuopetukseen pätevöittämisskursseilla holistinen suuntaus on varsin suosittu.

### **3.2 Mediakasvatus**

Mediakasvatuksen käytännöllis-teoreettiset lähestymistavat voidaan esittää samoin kuin draamakasvatuksen puolella kuviossa 2. Lähestymistapoja löytyy ainakin neljä. 1) Teknisessä lähestymistavassa viestimen tekniikalla, esimerkiksi tietokoneen käyttötaidolla, on tärkeä tehtävä. 2) Ilmais- ja taidekasvatuksellinen lähestymistapa painottaa mediatekstejä ilmaisun näkökulmasta. Työtapoina käytetään muuan muassa mediatekstien analysointia ja oppilaiden omaa tekemistä. 3) Yhteiskunnallisessa lähestymistavassa pohditaan median materiaaleja analysoimalla, mitä on mediatuotantojen taustalla. (Kotilainen 2000, 42, ks. myös Kotilainen & Hankala 1999, 44-45 ja Hankala 2002, 19-20.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan mediakasvatusta koulun ja opetuksen (tavoitteiden) näkökulmasta. Silloin tulee esille mediakasvatuksen neljäs eli pedagoginen lähestymistapa. Draamaprosessien aikana median tekstit ovat usein ilmaisun lähtökohtana ja virikkeenä, joten ilmais- ja taidekasvatuksellinen lähestymistapa on toiminnassa mukana.

Kotilainen (1999,22,37) tarkastelee viestintäkasvatuksen osa-alueista vain mediakasvatusta. Kotilainen nimeää mediakasvatuksen tavoitteeksi medialukutaidon, mediakompetenssin. Siihen päästään tuotannollisten, ilmaisullisten ja vastaanottotaitojen kautta.

Väitöskirjassaan Kotilainen (2001) laajensi tarkasteluaan ja kohdensi mediakasvatuksen paikan tieteiden vuorovaikutuksessa. Tieteen oppialana se ei ole itsenäinen; tutkimusta ja opetusta on tehty usean tieteenalan rajamaastossa, useimmiten kasvatustieteen ja viestintä- tai mediatieteen rajoilla. Mediatieteellä tarkoitetaan audiovisuaalista mediaa (Ylä-Kotola 1999,15).



Kuvio 3. Mediakasvatus tieteiden vuorovaikutuksessa ( vrt. Kotilainen 2001, 51)

Tieteen oppialana mediakasvatus ei ole itsenäinen, vaan tutkimusta ja opetusta harjoitetaan usean tieteenalan rajamaastossa, useimmiten kasvatustieteen ja viestintä- tai mediatieteen rajoilla. Kuviossa 3 mainitut oppialat ovat painottuneet tukemaan toisiaan viestintä- ja mediakasvatuksen näkökulmasta katsottuna. Eri painotuksista syntyy erilaisia yhteyksiä, jotka ilmenevät tutkimuksina ja toimintana. Tukijalkoina ovat mediateknologia (informaatioteknologia ja hypermedia), ilmaisu ja tulkinta eli mediakulttuuri (taideaineet ja viestintätieteet) sekä kasvun kysymykset.

Aikanaan mediakasvatus lähti tarpeesta luoda ihmisten ja median välille toimiva suhde. Kansalainen tarvitsi tietämystä median toimintamekanismeista. Nykyisin median ulottuvuudet ovat toisiinsa kietoutuvia ominaispiirteitä. Median teknologisella ulottuvuudella tarkoitetaan teknisiä koneita, laitteita ja ohjelmistoja ja niihin liittyvää tietotaitoa (informaatioteknologia ja hypermedian opetus). Median esteettinen ulottuvuus kytkeytyy median ilmaisullisiin ominaispiirteisiin. Sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan median merkityksiä tuottavaa ja vastaanottavaa mekanismeja. (ks. Tuominen 1998, vrt. Kotilainen 2001, 51.)

Tässä tutkimuksessa draamakasvatus ja draamapedagogiikka, jonka eräänä genrenä on prosessidraama, sopivat luontevammin liitettäväksi mediakasvatukseen ja mediakulttuuriin. Tutkimus pohjautuu kasvatustieteeseen sekä osaltaan taideaineisiin ja viestintätieteisiin. Yhtymäkohtia yhteiskuntatieteisiin ei juuri painoteta. Mediateknologian osuutta digitaalisissa draamaprosesseissa pohditaan vasta jatkotutkimusluvussa.

Eri kulttuureissa mediakasvatuksesta on käytetty erilaisia termejä: mediakasvatus brittiläisessä kulttuurissa on media education, media literacy tai media studies, pohjoisamerikkalaisessa kulttuurissa medialukutaito (media literacy), saksalaisessa kulttuurissa Medienpädagogik ja Pohjoismaissa puhutaan mediapedagogiikasta termeillä mediapedagogik tai mediakunskap. (Gravitz 1997.) Mediakasvatuksen alueella käytettävää käsitteistön kirjavuutta ja vaihtelevuutta eri käyttötarkoituksissa voi verrata myös luvun 3.1 draamapedagogiikan termistön kirjavuuden tarkasteluun. Kirjavuus johtuu Kotilaisen, Hakalan ja Kivikurun (1999, 32-33) ja Härkösen (1994, 20-229) mukaan myös siitä, että eri kulttuureissa on käytetty samasta aiheesta erilaisia nimityksiä.

Suomessa mediakasvatuksesta on monia määritelmiä (ks. esim. Kotilainen, Hakala ja Kivikuru, 1999, 31- 42, Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 10-20 ja Suoranta 2002, 12). Mediakasvatuksen peruskäsitteet eivät ole merkityksiltään kovinkaan vakiintuneita. Suoranta painottaa (mts.,11-22) mediakasvatuksen kehittämistä ja toteuttamista osana yleistä pedagogiikkaa, joka ilmentää osaltaan tietoyhteiskunnaksi kutsuttua todellisuutta. Mediakasvatus on Suorannan mukaan koulun ja muun kulttuurin rajalla toimien niiden herkkänä pintana. Yksi mediakasvatuksen erityinen merkitys voisi olla se, että se lunastaa paikkansa uuden, yhteisöllisen ja turvallisen kasvuympäristön peruspilarina sekä sosiaalisen pääoman kasvattajana.

Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 139) jakavat mediakasvatuksen mediapedagogiikkaan ja mediadidaktiikkaan. Jälkimmäinen tarkoittaa opetuksen suunnittelua, opetusmuotoja ja median käyttöä eri oppiaineissa. Ne ovat opetuksen käytännöllisiä ratkaisuja, jotka perustuvat opettajan omaan mediapedagogiseen ajatteluun. Mediapedagogiikan he jakavat informaalioppimiseen, mediaoppiin ja mediakritiikkiin. Kasvatusfilosofiset periaatteet ohjaavat opettajan ajattelua ja käytännön työtä. Kuitenkin informaaliset oppimisympäristöt käsittävät oppimisen laajana kenttänä kaikilla elämisen ja tiedon osa-alueilla.

Mediaoppi jakautuu opetukseen mediasta tai medialla opettamiseen. Kun media on opetuksen kohteena, tavoitteena on tietoisempi mediakompetenssi. Mediaoppiin kuuluu myös mediatuotanto eli mediaesitysten valinnan ja muokkauksen prosessit. Mediaopin kolmas alue on mediaretoriikka. Se tarkoittaa erilaisten viestinnällisten esityskielten analyysia.

Mediakritiikki kohdistuu mediakulttuurin etikkaan ja on lähellä yleistä koulutus- ja yhteiskuntakritiikkiä. Oppilaiden kokemukset mediatodellisuuden kohtaamisesta liittävät mediakasvatuksen sosiaalisen todellisuuteen.

Tässä tutkimuksessa pidän viestintäkasvatusta yläkäsitteenä, joka jakautuu mediakasvatukseen ja draamakasvatukseen. Opettajana ja opettajankouluttajana kannatan mediakasvatuksen jakamista mediadidaktiikkaan ja mediapedagogiikkaan Suorannan ja Yläkotolan mukaan, kuten olen yllä selostanut. Viestintäkasvatusta toteutan draamaopetuksena ja mediaopetuksena tai niiden yhdistelmänä, eheyttynä teematyöskentelynä. Mediaopetuksessa viestintä on joko opetuksen kohteena ja tavoitteet ovat viestintäkasvatuksellisia tai se on opetusviestintää, jolloin viestintä on työtapana ja oppimateriaalina (ks. Härkönen 1994). Draamaprosessien analysoinnissa hyödynnän Härkösen jakoa. Se on taustalla, kun tarkastelen median käyttöä draamaprosessien aikana.

Olen kirjassa ”*Mediaa muruille*” (Liukko & Kangassalo 1998) tehnyt kaavion (ks. liite 2), josta näkyy mediaopetukseen liittyvät alueet. Jokaista osa-aluetta voidaan käsitellä sekä kohteena että materiaalina. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä on ottaa selville, tuleeko draamaprosesseissa esille opetusviestintää ja/ tai viestintäretoriikan opettamista.

Suomi kuuluu Tuomisen (1998, 1999) mukaan viestintäkasvatuksen niin sanottuihin moderneihin maihin, jossa mediakasvatus on oleellinen osa koulujen opetussuunnitelmia. Tällaisia maita ovat myös Australia, Kanada, Englanti, Ranska, Norja, Skotlanti, Ruotsi sekä Sveitsi (Bazalgette et al. 1992). Kuitenkin mediakasvatuksen (viestintäkasvatuksen) teoriaa on tutkittu Suomessa vielä vähän. Alan ensimmäisessä Härkösen (1994) väitöskirjatutkimuksessa perustellaan käsitettä viestintäkasvatus ja kehitetään teoreettisia elementtejä opettajuuden näkökulmasta. Väitöskirjan ilmestymisen jälkeen on tapahtunut paljon suomalaisessa viestintäkasvatuksessa Nyky-yhteiskunnassa eläminen asettaa kansalaisille erilaisia mediaan liittyviä valmiusvaatimuksia. Medialukutaito on yksi tärkeä toimintavalmius.

Suoranta ja Ylä-Kotola (2000, 53-81) pohtivat mediakasvatuksen nykykäytäntöä. Mediakasvatus nähdään koulutuksen haasteena. Heidän mielestään mediakulttuuri perustuu inhimillisen kulttuurin perusominaisuuteen, kommunikaatioon.

### 3.2.1 Mediakompetenssi

Mediakompetenssi-käsite sisältää ajatuksen toimijan monipuolisesta osaamisesta, jolla tarkoitetaan mm. taitoa ymmärtää mediaa ja erilaisia mediatekstejä. Mediakompetenssissa mukana ovat myös tunne ja kokemus, erityisesti omat mediakokemukset sekä oma tavoitteellinen toiminta. (Kotilainen 1999, 39.)

Mediakompetenssiin liitetään yleensä medialukutaito taitona ja mediataju valmiutena. Toisinaan sitä käytetään pelkästään synonyymina medialukutaidolle. Kriittinen suhtautuminen mediaan edellyttää medialukutaitoa. Kotilainen (1999, 31-38) on määritellyt käsitteen medialukutaito kaikkien eri viestimien ja niiden mediatekstien lukutaidoksi. Medialukutaito on henkilökohtainen ja kehitettävissä oleva taito ja tarkoittaa yksilön valmiuksia tulkita median viestejä. Medialukutaito kattaa sanalliset, kuvalliset ja äänelliset mediatekstit. Medialukutaito sisältää siis kykyjä toimia erilaisissa mediaympäristöissä kuluttajana (lukijana) ja tuottajana (kirjoittajana) (ks. Graviz, 1996, Härkönen, 1994a). Lopullisena valmiutena mediakompetenssia ei voida pitää, koska media ympäristöineen muuttuu koko ajan.

Silverblatt, Ferry ja Finain (1999, 84-85) liittävät mediakompetenssiin mukaan ymmärryksen siitä, että mediatuotteet ovat vain todellisuuden konstruktioita, esteettisen arviointikyvyn kehittämistä, median tuotantoprosessien ymmärtämistä, sosiaalisten taitojen ja yhteistyökyvyn kehittämistä ja medialukutaitoon liittyvien asioiden tutkimista. Näitä voidaan mielestäni pitää mediapedagogiikan tavoitteina, jotka johtaisivat viestintä- tai mediasivistykseen. Taustalla on sosiokonstruktivistinen näkemys opettamisesta ja oppimisesta.

Potter (1998, 4-12) on kiteyttänyt mediasivistyksen (media literacy) perusajatukset neljään perusnäkemykseen. Lyhyesti ne ovat seuraavat: 1) mediasivistys on jatkumo, ei kategoria, 2) mediasivistystä täytyy tietoisesti kehittää, siten mediataju kasvaa mediasivistyksen kohotessa, 3) mediasivistys on moniulotteista sisältäen kognitiivisen, emotionaalisen, esteettisen ja moraalisen ulottuvuuden ja 4) mediasivistyksen tarkoitus on antaa keinoja valvoa mediasanomien tulkintoja, koska kaikki median sanomat ovat tulkintoja todellisuudesta. Median arvoja ovat itseilmaisuus, oman identiteetin etsiminen ja löytäminen, siis kokonaisnäkemys viestinnästä.

Potter antaa kirjassaan ”*Media Literacy*” (1998, 19-20) esimerkkejä ja harjoituksia, miten analysoida esimerkiksi aikakauslehden artikkelia kognitiivisten, emotionaalisten, esteettisten ja moraalisten tietojen ja taitojen kautta.

Media literacy is a perspective from which we expose ourselves to the media and interpret the meanings of the messages we encounter. We build this perspective from knowledge structures. To build our knowledge structures, we need tools and raw material. The tools are our skills; the raw material is information from the media and from the real world. (Potter 1998,5.)

Variksen (1995) mielestä mediakompetenssi on tilannekohtaista medialukutaitoa. Varis tarkoittaa käsitteellä pätevyyttä viestiä ja viestintäsivistystä. Käytännössä se tulee esille tilannekohtaisena medialukutaitona. Varis sanoo (1998, 375): ”Kysymys mediapedagogiikasta ulottuu syvälle käsityksiimme tiedosta, oppimisesta, ihmisyydestä ja demokratiasta.” Hänen mukaansa viestintäsivistyksen luominen on koulutuksen haasteena. Mediakompetenssin tai kommunikatiivisen kompetenssin omaava kansalainen kykenee omassa toimintaympäristössään sekä tuottamaan sanomia eri välineillä että käyttämään eri viestimiä ja kriittisesti arvioimaan sanomia erilaisissa yhteyksissä. Mielestäni Variksen (1995, 1998) käsitys kommunikatiivisesta mediakompetenssista sivuaa eheyttävää opetusta ja draamakasvatusta

Kommunikatiivisen kompetenssin käsite on alkuisin Jurgen Habermansin (1971,1974) filosofiasta, jossa sitä käytetään viittaamaan ihmisen erilaisiin tapoihin käyttää kieltä yhteisymmärryksen synnyttämiseksi kahden tai useamman puhuvan ja toimivan ihmisen välillä. Tähän voisi lisätä, että Aristoteleen Runousoppi (1967) on myös oivallinen johdanto moderniin multimediaan. Täytyy tuntea vastaanottava yleisö ja lähestyä sitä rytmin, äänen, draaman ja retoriikan yhdistelmin.

Esimerkkinä eheyttävästä teematyöskentelystä taideaineiden välillä voisin mainita kansainvälisen konferenssin ”*Arts in Education – Cooperation over Borders*”. Se pidettiin Espoon Hanasaassa 9.-12.2003. Konferenssin ydinteemaksi on kirjattu ”How to use drama, theatre, dance, music and visual arts in young people’s education in collaboration with refugees and immigrants”. Draama- ja teatteriopetuksen liitto (FIDEA) on mukana Espoon Hanasaassa kansainvälisessä yhteistyössä kaikkien eri UNESCO:n alaisten taidejärjestöjen edustajien yhteisessä tapaamisessa. On tärkeää, että suomalainen draamakasvatus on mukana kansainvälisessä taiteiden integraatiolinjauksessa, ja että taidekasvatuksen kentällä työskentelevät eri alojen asiantuntijat, tutkijat ja opettajat yhdessä miettivät nykyistä parempien toimintamahdollisuuksien luomista.

*”Oletan, että yllä kirjoitettu Habermansin ja Aristoteleen mediakompetenssin käsite toteutuu käytännössä Hanasaaren konferenssissa, vaikka mielestäni sieltä puuttuu mediataiteen edustus. Se voisi olla mielenkiintoinen eheyttävä tekijä. Ehkäpä ”Dream and Nightmare” –työryhmissä nousevat esille myös nykypäivän audiovisuaalisen ja kulttuurisen medialukutaidon näkökulmat.*

### 3.2.2 Medialukutaito

Medialukutaito sisältää tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton prosessit (vrt. Potter 1998, Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Tuominen (1999,22-25,37 ja 2001) tarkentaa medialukutaidon avainalueita ja strategioita saadakseen otteen medialukutaidon käsitteeseen. Yksittäisen mediaesityksen lajityyppiin voidaan keskittyä oppimistilanteessa tuotannon, ilmaisun tai/ja vastaanoton näkökulmasta. Tuotantoprosesseista pohditaan median tekemistä. Ilmaisun näkökulmassa analysoidaan audiovisuaalisen kerronnan rakenteita, tekniikoita ja muotoja. Vastaanottoprosessissa tarkastellaan erilaisia tapoja tulkita ja käyttää esitystä ja mediaa.

Toimittamassaan kirjassa ”*Media, Mediation, Time and Communication*” Tella (2000) osoittaa, kuinka laaja medialukutaidon käsite voi olla. Tarvitaan muutoksia kasvatustrategioihin, jotta kasvattajille avautuu uusia näköaloja käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa opetuksessaan innovatiivisesti. Mediakasvatukseen tulee mukaan vaatimus ajankäsityksemme muuttumisesta sitä mukaa kun siirrymme traditionaalisesta ihmisten välisestä viestinnästä tietokonevälitteiseen ihmisten keskinäiseen viestintään. Viestinnän nopeutumisen ja tekniikan kehittymisen seurauksena meille jää yhä vähemmän aikaa viestiä harkiten, pohtien ja miettien. *Mitä tämä merkitsee lukutaidolle?*

Väitöskirjassaan ”*Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*” (1994a) Härkönen käyttää käsitettä kulttuurinen lukutaito. Kun puhutaan lukutaidosta, se Härkösen (1994a,203-204) mukaan sisältää jo implisiittisesti kirjoitustaidon. Härkönen nimeää lukutaidon ulottuvuuksiksi traditionaalisen, visuaalisen, televisuaalisen ja elektronisten tekstien lukutaidon sekä niiden synteessin medialukutaidon (mts. 204-211). Lisäksi tarvitaan kulttuurisen lukutaidon käsite "kulttuurin kirjan" lukemiseksi. Käsite laajenee kulttuuriseksi viestintätaidoksi, joka on jotain enemmän kuin kulttuurinen puhe-, kuuntelu-, katselu-, luku- ja kirjoitustaito. (mts. 276-277.)

Härkösen käsitystä lukutaidosta on mielenkiintoista verrata draaman vaatimiin taitoihin. David Hornbrook (1991) kirjoitti jo 90-luvun alussa, että on kyettävä lukemaan ja tulkitsemaan kolmenlaista draamatekstiä: 1) näyttämötekstiä, joka tarjotaan meille teatteritaiteena, 2) elektronista tekstiä, joka välittyy audiovisuaalisten välineiden kautta ja 3) sosiaalista tekstiä, jonka keskellä olemme kaiken aikaa elämän eri tilanteissa. Tähän näkemykseen palaan tutkimuksen pohdinnoissa haettaessa vastausta tutkimuksen 3. kysymykseen: Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia (medialukutaitoa+mediatajua)?

Sintonen (2001, 127-1329) kuvaa väitöskirjassaan suomalaisten mediakasvatuksen tutkijoiden ja asiantuntijoiden medialukutaitoajattelun aspekteja. Tässä tutkimuksessa painottuu näkemys medialukutaidosta, jossa medialukija, persoona, on keskeisessä asemassa. Tämän ajattelun mukaan jokaisella on perustaju mediasta ja medialukutaito rakentuu läpi elämän. Kulttuuriympäristö vaikuttaa näiden taitojen muotoutumiseen eli ”sosiaalisen tekstin lukutaito” olisikin tärkeää.

Tietoyhteiskunnan lukutaito-työryhmä laati vuonna 2000 raportin ”*Suomi (o)saa lukea*”. Siinä on selvitetty lukutaidon moniulotteisuutta ja todettu, että monimediainen lukutaito rakentuu aina vankan, perinteisen lukutaidon varaan, vaikka perinteisten ja uusien lukutaitojen välillä onkin nähtävissä joitakin eroja. Äidinkieli ja kirjallisuus on ainoa oppiaine, jolla on vastuullaan perinteinen lukutaito, kirjallisuuden lukeminen, kulttuuriperinnön tuntemus ja siirtäminen sekä monimediaisen lukutaidon rakentaminen. Medialukutaito voi olla medioihin liittyvää teknistä osaamista, esteettistä, taiteellista osaamista, kulttuurisen merkityksellistämisen hallintaa ja oppimisen taitoja. Näistä kaikista yhdessä muodostuu mediataju. Lukutaidon moniulotteisuus ilmenee mediasivistykseen tähtäävien lukutaidon määritelmien valossa. (mts. 31-32).



Lukutaitomäärittelyjen synteesinä voidaan pitää monimedialukutaitoa, joka kattaa erilaisten mediatekstien luku- ja kirjoitustaidon sekä tahdon ja motivaation lukemiseen ja kirjoittamiseen. (*”Suomi o(saa) lukea”* Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmä 2000,31-35).

Kuten liitteestä 3 löytyvä lukutaidon portaikko osoittaa, ei ole olemassa yhtä ainoaa lukutaitoa, vaan lukuisa määrä lukemisen tapoja ja tasoja. Lukutaidon osa-alueita tulisi eritellä lukemisen ja tulkinnan tason mukaan, joita ovat tunnistava, toistava, omaksuva, tulkitseva ja soveltava lukemisen taito. Portaikon tasojen mukaan arviointi, analysointi ja argumentointi sisältyvät merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan tähtäävään lukutapaan. Ylin taso portaikossa ovat eettis-moraaliset arvovalinnat, jotka osoittavat myös kommunikatiivista kompetenssia.

Tarkastelen lukutaidon ylintä porrasta mediapsykologian näkökulmasta. Mediapsykologia tutkii ihmisen ja median suhdetta sekä median psykologisia vaikutuksia. Tarkastelun kohteena ovat mediakäyttäytyminen, sekä tiedolliset, tunneperäiset ja sosiaaliset tarpeet. Anu Mustonen (2001) ottaa mediapsykologina kantaa mediataitoihin laaja-alaisesti. Mediasuhde on aina vuorovaikutussuhde. Mediakasvatus on myös yhdessä oppimista. Media voi olla avain minän ja maailman ymmärtämiseen. Mediakasvatuksen tuottama mediataito on nykyajan kansalaistaitoa, joka voisi toimia rokotteenä tai puskurina eli suojana median riskivaikutuksille. Mustonen käyttää termiä ”mediataito” kuvaamaan laajasti median aktiivista käyttöä, taustarakenteiden tuntemusta, teknisiä taitoja ja medialukutaitoa, viestintätaitoja sekä informaation hallintaa.

Medialukutaitoon Mustonen (2002,34, vrt. Kotilainen 1999) liittää mediaviestien erottelukyvyn lisäksi erilaisten tekstien kirjoituksen lukutaitoa ja audiovisuaalista lukutaitoa. Informaatiota tulee osata valikoida ja pelkistää sekä rikastuttaa suhteuttamalla uutta tietoa aikaisempiin tietorakenteisiin. Median sisällölliseen hallintaan kuuluu median genrejen, laji(tyyppi)en, tunnistaminen ja kerronnallisten keinojen hallinta.

Draamapedagogina minusta on oleellista, että mediapsykologi painottaa tunteiden tulkinnan osuutta medialukutaidon osana. Silverdlattia (1995) lainaten Mustonen sanoo, että tunteiden käyttöä vaikuttamisen keinona voidaan tiedostaa sekä tehostaa omia tunteita pohtimalla ja ymmärtämällä omaa reagoituaan median käytön yhteydessä. Mielestäni tästä tarvitaan lisätutkimusta käyttäen vaikka Mustosen (2002, 35-36) Silverblattia (1995) mukaellen laatimaa mediakasvatuksen tulkintarunkoa. Sen avulla perinteisiä tai uusmediatuotteita voidaan analysoida ja samalla kehittää mediataitoja myös omatoimisesti.

Länsimaisten kulttuurien on usein nähty perustuvan nimenomaan kirjalliseen perintöön. Kuitenkin kuvalla ja näkemisellä on ollut niissä aina vahva asema. Kuvilla (seinämaalauksilla) on viestitty jo ennen kirjoitetun kielen syntymistä, ja ensimmäiset kirjoitusmerkit ovat syntyneet piirrosten pohjalta. Arvojen ja asenteiden järjestelmää sanotaan nykyisinkin maailmankuvaksi; visio maailmasta kertoo siis myös sitä koskevista tiedoista ja luuloista. (Näränen, 1995, 58.) Kuvat, rituaalikuviot, maalaukset, patsaat, juhla-kulkueet, puvut ja muut visuaaliset elementit ovat jo vuosisatoja sitten olleet tehokkaita vallankäytön välineitä. Kuvien kriittinen analyysi ja kuvien ja vallan suhde ovat keskeisiä asioita audiovisuaalisen kulttuurin tutkimuksessa. Kuitenkaan tarkasteltaessa kuvamedioita osana lasten ja nuorten kasvatusta ei saisi jäädä oletukseen, että kuvilla olisi maaginen, suoraan alitajuntaan kulkeutuva voima.

*Miten kuvia käytetään draamaprosesseissa?*

Tanskalaisessa Haugstedin (1999) tutkimuksessa käsitellään draamaa, teatteria ja kommunikointia. Draamassa harjoitellaan monia erilaisia tapoja kommunikoida. Kommunikoinnin tasoja voidaan tarkastella analogisella ja denotatiivisella sekä esteettisellä tasolla. Samoja yhtymäkohtia löytyy kuvien tarkastelemisen tasoista. Draamaprosessissa käytetään työskentelymateriaalina usein erilaista kuvamateriaalia. Ne voivat olla draamaprosesseissa juonen kannalta hyvinkin merkittävässä osassa. *Miten taitavasti draaman ohjaaja osaa käyttää kuvien merkityksiä apuna draamatilanteiden kehittämisessä?*

Selostan (Liukko 1998,17-21) merkitystä hakevaa kuvatulkintaa. Merkityksellistämisen tasoja on kolme: denotaatio, konnotaatio ja yksilöllinen taso. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan Mäntylä-Kontkanen ja Saarela (1997, julkaisematon) ovat selostaneet tarkemmin merkityksiä hakevaa kuvatulkintaa. He löysivät tutkimuksessaan ala-asteen oppilailta kuusi merkityksellistämisen tasoa: denotaation taso, konnotaation taso, joka jakautuu odotettuun ja kerronalliseen konnotaatioon sekä ajatusassosiaatioon ja ylin taso jakautuu myyttitasoon ja symboliseen myyttitasoon. Tutkimuksen empiirisessä osassa paikoin analysoidaan myös kuvien käyttöä draamaprosessien aikana, mutta tutkimustuloksissa sitä ei nosteta oleellisesti esille.

Jatkotutkimukselle on tarvetta. Olemme kasvaneet yhteiskunnassa, jossa sanat ovat täysin hallinneet kommunikatiivista näyttämöä. Monien aikuisten pitäisi todella kehittää omaa kuvakompetenssiaan, koska olemme enemmän tai vähemmän "medialukutaidottomia" eläessämme nykyisessä mediamaailmassa. *Onko draamaopettaja itse medialukutaitoinen? Kuinka mediakulttuuri muokkaa hänen mieltään ja ruumistaan?*

### 3.3 Suomalaisen koululaitoksen draama- ja mediapedagogiikan tavoitteita

Viralliset opetussuunnitelmat ilmentävät kulloinkin aikansa yhteiskunnallista näkökulmaa kasvatuksesta ja opetuksesta. Ne antavat pohjan käytännön kasvatus- ja opetustyölle. Opettajan on tiedostettava kunkin aineen ja aihealueiden opetussuunnitelmien tavoitelauseet ja oppisisältöjen kuvaukset konkreettiseksi toiminnaksi.

#### 3.3.1 Draamapedagogiikan tavoitteita ja sisältöjä

Draama on humanististen ja yhteiskunnallisten tieteiden yleislinjasta poiketen tavallista käytäntöpainotteisempi tieteenala. Draamapedagogiikassa on kiinnitetty erityistä huomiota käytännön sovellutusten kehittämiseen. Tämän vuoksi draamapedagogiikassa on oikeutettua tehdä jaottelu, jonka mukaan se on toisaalta oppiaine ja toisaalta tieteenala. Oppiainemaisuus tarkoittaa sitä, että pedagogisessa draamassa opetusmenetelmänä paneudutaan tavoitteisiin ja tilanteisiin sopivan työtavan löytämiseen. Draamapedagogiikka -käsitteeseen on liittynyt tietynlainen välineellisyys eli se on ollut metodi opettaa tai oppia jotain.

Inari Grönholm (1994, 5-10) esitti peruskouluihin taideaineiden integrointia valinnaisena ilmaisutaitona vastapainoksi sille, että vuoden 1994 opetussuunnitelmissa ilmaisutaidon asema heikkeni. Vuoden 1994 opetussuunnitelman tuntijaon myötä ilmaisutaito oppiaineena hävisi lukiosta kokonaan (Rusanen 2002, 39). Tilalle tulivat valinnaiskurssit. Integroidun oppiaineen painopisteen olisi Grönholmin mukaan kuulunut olla oppilaan omassa tekemisessä ja tekemisen elämyksellisyydessä. Oppisisältöjen tavoitteissa mainitaan muun muassa esiintymis- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, kehon- ja elekielen käyttö ja tunnistaminen, sana- ja puheilmaisun kehittäminen, teatteritietämyksen lisääminen ja visuaalisten keinojen käytön harjoittaminen ilmaisussa.

Ritva Nyfors (1995) suunnitteli ja toteutti opetushallituksen tukemana suullisen ilmaisun kolmiosaisen testin peruskoulun kuudennen luokan oppilaille. Kokonaisuus koostui yhteistyötaidoista, kerrontataidoista ja keskustelutaidoista. Äidinkielen suullinen ilmaisu sisältää puhe- ja ilmaisukasvatuksen osa-alueet: puheviestintätaidot (kuunteleminen ja puhuminen) ja ilmaisutaidon (draama) laajasti ymmärrettynä. Nyforsin (1995,7) mukaan puheviestintä on vuorovaikutteista puhumista ja kuuntelemista sekä kuultuun reagoimista. Ilmaisutaito sisältää puheviestinnän lisäksi draaman elementit, elämyksellisyyden, rooleissa toimimisen ja esteettisyyden. Toteutin keväällä 2000 6b-luokan oppilaitteni kanssa testistön, ja etenkin yhteistyötaidot osiossa tuli esille monia draamatyöskentelyn piirteitä, esim. yhteissuunnittelua, ongelmanratkaisua rooleissa ja improvisointia taustakertomuksen puitteissa. Kehitely testistö ei kuitenkaan ole ollut kovin laajassa käytössä. Usein peruskoulun ala-asteella äidinkielen suullinen ilmaisu ja laajemmin ilmaisutaito jää muiden äidinkielen osa-alueiden tavoitteellisemman opettamisen taustalle.

Opetushallituksen kuvataiteen ylitarkastaja Grönholmin (2003) mukaan lukiodiplomien kehittämistyö mediadiplomien rinnalla on käynnistynyt niiden oppiaineiden kohdalla, joita ei ole mainittu tuntijaossa. Teatteritaiteen lukiodiplomissa on tavoitteena saada valtakunnallisesti yhteneväinen pohja opiskelulle. Tarkasteltaessa lukion mediadiplomien ja teatteritaiteen diplomien tavoitteita saadaan kuva, mihin perusasteen puolella tulisi media- ja draamakasvatuksessa panostaa.

Laitinen (2000, 53-66) kuvaa valtakunnallisen draaman ja teatterin lukiodiplomien kehittytyötä, joka alkoi 1990-luvun alussa. Draaman ja teatterin lukiodiplomien suorittaminen on ollut mahdollista vuodesta 1999. Nykyisin lukiodiplomien suorittaminen on osa lukion yleissivistävää toimintaa. Lukiodiplomikursseilla sovelletaan valtakunnallisia tavoitteita ja arviointikriteerejä. Näin opettajat saavat tietoonsa pääteikäyttyymisen tavoitteet lukio-opintojen lopuksi. Uusissa vuoden 2004 opetussuunnitelmissa diplomien nimeksi tulee monen pohdinnan jälkeen teatteritaiteen diplomi.

Mielestäni olisi tarpeellista tarkastella draama- ja mediakasvatuksen perusopetuksen oppisisältöjen tavoitelauseiden jatkumoa. Esiasteelta ala-asteen alempien luokkien kautta kohti perusasteen ylempiä luokkia tulisi yhdessä kehittää eheytetty kokonaisuus. Nykyisin tavoitteet ovat hautautuneet eri oppiaineiden osa-alueiden sisältöihin. Lukion tai keskiasteen draama- ja mediakasvatuksen liittyminen edellisiin opintoihin tulisi tarkistaa opetussuunnitelmatasolla.

Suomen draama- ja teatteriopetuksen liito Fidea antoi opetushallitukselle 21.3.2003 oman lausuntonsa opetussuunnitelmien kokeiluversioista vuosiluokille 3-9/5/420/2002/19.2.2002 (ks. Fidean kotisivulta lausunto ”Unohdettu draama- ja teatterikasvatus”). Lausunnon muotoilussa mukana olleena tiedän, että tarkoituksemme oli saada tarkennuksia esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineen tekstissä oleviin draamaan liittyviin käsitteisiin. Pyysimme myös vuosiluokkien 3-9 tavoitteiden, ja niihin liittyvien keskeisten sisältöjen (etenkin vuorovaikutustaitojen) johdonmukaisuuden tarkistamista. Näin turvataan osaltaan oppilaan hyvän osaamisen kuvauksessa käytettävät laaja-alaiset, myös draama- ja teatteri-ilmaisun taidot huomioon ottavat tavoitteet. Kokeiluversion tekstistä on mielestämme unohdettu pitkäjänteinen ja tavoitteellinen draama- ja teatterikasvatus.

Toisaalta on myös muistettava, että Suomessa ei ole luokan- eikä aineenopettajien peruskoulutuksessa valtakunnallista, systemaattista media- ja/tai draamakasvatusta. Tarkoitin tällä sitä, että yleisopinnoissaan jokainen opiskelija saisi tarpeellisen käsityksen näistä aihealueista ja sopivista opetusmenetelmistä. Opettajakoulutuksen draama- ja mediakasvatuksen tavoitteissa ja sisällöissä on paljon kirjavuutta.

### 3.3.2 Mediapedagogiikan tavoitteita ja sisältöjä

Suomessa viestintäkasvatus nähtiin 1990-luvulla usein koulun arkikäytännössä vain eri oppiaineiden oppimateriaali- ja työtapakysymyksenä. Tuolloin tavoitteet syntyvät kunkin oppiaineen omista tarpeista. Härkönen (1994a) painotti kuitenkin, että silloin kun viestintä on opetuksen aiheena, ollaan uudenaikaisessa tilanteessa ja tavoitteet ovat puhtaasti viestintäkasvatukselliset. Viestintä sisältyy opetussuunnitelmaan toisaalta asioitten tarkastelutapana, toisaalta opetusmenetelmällisenä kysymyksenä. Kulloisessakin oppimistilanteessa on valittava siihen mahdollisimman hyvin sopiva kanava, joka on myös sopusoinnussa oppilaiden oppimisedellytysten kanssa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan mediakasvatuksen tehtävä on antaa tietoa mediakuluttamisesta, mediatuotteiden tekemisestä ja yleensäkin audiovisuaalisen kulttuurin kohtaamisesta. Tavoitteiden saavuttamisen kautta pyritään siihen, että mediatietoisuus lisääntyy ja sen myötä oppijalle syntyy kokonaan uudentyypinen mediataju. Keskeistä on ajattelun, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Viestintä liittyy kaikkeen koulutyöhön. Viestinnän oppiminen on kykenemistä kulloisessakin tilanteessa tarkoituksenmukaiseen ja sopivaan viestintään. Oppilasta tarkastellaan viestintäkasvatuksessa toisaalta viestijänä, toisaalta viestin vastaanottajana. Viestintä on tiedollista, eettistä tai esteettistä vuorovaikutusta.

Opetushallitus julkisti 19.12.2002 perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. Uudet opetussuunnitelmien perusteet otetaan koekäyttöön lukuvuonna 2003–2004. Käyttöön otettavien opetussuunnitelmien mukaan aihealueen nimi on perusasteella viestintä ja mediataito ja lukiossa mediaosaaminen.

Perusasteen vuosiluokilla 1-9 aihekokonaisuuden yleispäämääränä on kehittää viestintä- ja mediataitoja. Viestintätaitoina painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää sekä kykyä hankkia ja vertailla tietoa sekä vaikuttaa yhteiskunnassa. Mediataitoja tulee opiskella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Uudistuvan opetussuunnitelman keskeisissä sisällöissä tuodaan esille nykyiseen mediakasvatusmaailmaan oleellisesti kuuluvia asioita, joita ei edellisessä suunnitelmassa tarvinnut vielä painottaa. Tällaisia ovat lähdekritiikki ja tietoturva sekä median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa sekä verkkoetiikka. Keskeiset sisällöt näkyvät konkreettisesti opetuksen käytännöissä.

Kun vertaa ehdotettuja tavoitteita vuoden 1994 vastaaviin tavoitteisiin, voi päätellä mitä yhteiskunnassa on kahdeksan vuoden aikana tapahtunut mediakasvatuksen alalla. Päällimmäiseksi nousee huomio, että nyt painotetaan entistä enemmän mediakriittisyyttä ja eettisten ja esteettisten arvojen tunnistamista viestinnässä. Mediakasvatus mielletään tärkeäksi vaikuttajaksi yhteiskunnassa. Terminologiaa ei enää selvitellä samoin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmissa. Uudesta, koekäytössä olevasta opetussuunnitelmasta puuttuu kuitenkin ilmaisukasvatuksen painottaminen. Edellisessä, vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sanottiin osuvasti, sillä silloinkin kun viestintä tapahtuu välineiden kautta, ovat mukana kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvot.

Lukion aihealueen nimenä tulee olemaan mediaosaaminen. Tavoitteiden mukaan lukio-opetus tarjoaa opiskelijalle opetusta ja toimintamuotoja, joiden avulla hän syventää ymmärrystään median keskeisestä asemasta ja merkityksestä kulttuurissamme. Lukion tulee vahvistaa opiskelijan aktiivista suhdetta mediaan ja valmiutta vuorovaikutukseen. Opiskelijaa ohjataan ymmärtämään mediavaikutuksia, median roolia viihdyttäjänä ja elämysten antajana, tiedon välittäjänä, käyttäytymismallien ja yhteisöllisyyden kokemusten tarjoajana sekä maailman- ja minäkuvan muokkaajana. Sintonen (2002, 34-43) pohtii ja selostaa median lukiodiplomia osana mediakasvatusta.

Mediaosaaminen on lukiossa sekä taitojen että tietojen oppimista. Se on sekä opiskelun kohde että väline. Mediakasvatus on verbaalisten, visuaalisten, auditiivisten, teknisten ja yhteiskunnallisten taitojen sekä opiskelutaitojen kehittämistä. Se edellyttää oppiaineiden välistä yhteistyötä ja yhteistyötä eri viestintävälineiden kanssa ja oppimista aidoissa toimintaympäristöissä. Lukion eri oppiaineiden on määriteltävä ja rakennettava suhteensa mediaan ja siinä tapahtuvaan kommunikaatioon, sen tekniikkaan, sisältöihin, materiaaleihin ja sen ympärille syntyvään mediakulttuuriin. Yrittäjyyden näkökulmaa painotetaan. Opetuksen sisältöjä ovat sekä perinteinen että tietokonepohjainen, vuorovaikutteinen uusmedia. Tulevaisuudessa mediataidoissa korostuvat monivälineisyys ja visuaalisuus.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämän Mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen PD-koulutuksen aikana keskustelimme Sara Sintosen kanssa mediakasvatuksen integraatiomahdollisuuksista. Sintosen (2001) väitöskirjassa ”*Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*” mielletään mediakasvatus kasvatustieteen ja mediatieteen yhtymäkohdaksi. Hänen tutkimuksensa valottaa musiikin roolia mediaesityksissä sekä siitä mitä musiikki ilmentää mediakulttuurissa. Mediakasvatuksen ydinalueiksi muodostuu mediailmaisua painottava mediatuotanto sekä media-analyysiä painottava mediavastaanotto. Kotilaisen väitöskirjan (2001, 51) mukaan on edellä jo kuvattu mediakasvatuksen, mediateknologian ja mediakulttuurin yhteys, ja niiden liittyminen muihin tieteisiin.

Suomalaisen koululaitoksen draama- ja mediapedagogiikan tavoitteita kuvaavan luvun loppuun liitän seuraavan sivun taulukon. Olen tehnyt sen vuonna 1998. Kokosin siihen integroiden opetussuunnitelmista löytämiäni tavoitelauseita, jotka koskivat asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Ensin kirjasin valtakunnallisen opetussuunnitelman yleisistä peruskoulun kasvatustavoitteista löytämäni lauseet (1994, 11-14). Draama- ja mediakasvatuksen, taito- ja taideaineiden tavoitteita etsin vuoden 1994 opetussuunnitelmasta sivuilta 97-111. Teatterikasvatuksen (oppi)sisältöjen tavoitteita löysin tarkemmin eriteltynä Teatterikasvatustyöryhmän muistiosta (1982, 37; vrt. Stenius 1996, 68) ja Porna-Väyrysen (1993,125) kuvausten perusteella. Vastaavaa taulukkoa en ole tehnyt uudistuvista opetussuunnitelmien tavoitteista. En katso sitä oleelliseksi tutkimuksen kannalta, koska tutkittavat draamaprosessit on suunniteltu vanhojen, vieläkin voimassa olevien tavoitelauseiden aikana.

Taulukkoa voi tarkastella monella tapaa. Vastaanottamiseen ja tuotantoon suhtautumiseen liittyvät ja esiin nostamani tavoitteet eivät ole eksaktisti kohdallaan. Kaikki lauseet ovat myös irrallaan omasta tekstiyhteydestään. Painotin taulukkoa tehdessäni taidollisten (ilmaisua tuottavien) eli ekspressiiviseen toimintaan johtavien tavoitteiden löytymistä. Taulukkoa voin pitää kuitenkin merkityksellisenä integroivana yrityksenä nähdä, kuinka draamapedagogiikan oppimisteoreettiset suuntaukset voivat olla myös tavoitteiden taustalla. Tavoitteiden mukaisesti tulisi valita pedagogisesti ja didaktisesti sopivia työtapoja. Sitä tarkastellaan seuraavassa luvussa.



	ASENTEELLISET (vastaanottavat) RESEPTIIVINEN TOIMINTA	TIEDOLLISET (tuotantoon suhtautuminen)	TAIDOLLISET (ilmaisua tuottavat) EKSPRESSIIVINEN TOIMINTA
YLEISET PERUSKOULUN KASVATUS- TAVOITTEET	Tiedostaa ja selkeyttää koulun arvoperusta. Edistetään psyykkistä, fyysistä ja henkistä hyvinvointia. Aktiivinen, kriittinen ja vastuuntuntoinen kansalaisyhteiskunnan jäsen.	Teknologian merkityksen ymmärtäminen ihmisen toiminnassa. Opiskeluvaihdut edellyttävät luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, ryhmässä työskentelyn taitoa ja taitoa ilmaista ajatuksensa selkeästi.	Yleissivistykseen kuuluvat eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot. Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnän taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen.
DRAAMA- KASVATUKSEN TAVOITTEET (ilmaisulliset)	Kehittää eettistä ja esteettistä elämänsänsä. Kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureja kohtaan.	Kehittää valmiuksia arvioida kriittisesti sekä kehittää kykyä tulkita ja tunnistaa esteettisiä kvaliteetteja. Oppia ymmärtämään kulttuurin kehittäminen ja vastaanottaminen elämänikäisenä prosessina.	Ymmärtää tunteita, elämän ilmiöitä ja ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Kehittää vuorovaikutustaitoja ja rohkaista monipuoliseen ilmaisuun.
MEDIA- KASVATUKSEN TAVOITTEET (viestinnälliset)	Elämysellinen viestinnästä nauttiminen. Mediatekstien tulkinnan oppiminen, arviointi ja arvottaminen. Elämys- ja mielikuvitusmaailman rikastuttaminen.	Arvioivaksi viestinnän käyttäjäksi kasvaminen. Viestinnän yhteiskunnallisen ilmiön ymmärtäminen ja sidosten löytäminen teknologiakehitykseen. Viestinnän maailman ja reaaliaikaisen suhteiden tajuaminen. Viestinnän arvojen	Tekemisen ja luomisen ilo. Monipuolinen viestinnän ja välineiden käyttö taidon hankinnassa ja itsensä ilmaisussa. Viestinnän peruskäsitteiden hallinta. Viestintävälineiden ilmaisutapojen ja vaikutusten ymmärtäminen tuotoksen ilmaisuvoimaan.
TAITO- JA TAIDEAINEIDEN TAVOITTEET	Rohkaistutaan omaan ilmaisuun. Oppilaan persoonallinen kehitys eheytyy. Edistyy yhteistyötaidoissa.	Elämyselliset oppimistilanteet tukevat kokemuksellista oppimista ja ongelmanratkaisua. Hyvän elämän perusteet voidaan löytää tutkien, väitellen ja keskustellen. Oppimisessa käytetään hyväksi taiteen mahdollisuuksia.	Luova itsensä ilmaiseminen, esteettiset kokemukset ja toisten huomioon ottaminen. Taito yhdistää havainnot, mielikuvat ja ilmaisu taiteelliseksi kokonaisuudeksi, jonka lähtökohdina ovat aistihavainnot, tunne-elämykset, tiedot, taidot ja oma toiminta.
TEATTERI- KASVATUKSEN TAVOITTEET	Kokonaisuuden hahmottaminen. Taiteen kokonaismuodon aistiminen ja hahmottaminen. Taiteen eri ilmaisukeinojen tarkempi havaitseminen ja tulkitseminen.	Teatteritieto, teatterin osa-alueet, ajankohtainen teatterikenttä; tyylivirrat Teatterin eri muodot. Teatterin vaikutus yhteiskunnassa eri aikakausina. Teatterin historia. Näytelmäkirjallisuus.	Omaakohtainen ilmaisu. Näyttelemisen, oman ruumiin ilmaisumahdollisuuksien löytäminen, näyttämötekstien luova kirjoittaminen, tukitaiteiden mahdollisuuksien löytäminen, visuaalisuus, musiikki, liikunta, valot ja tehosteet. Taiteellisen sanomisen löytäminen
	ROOLITEOREETTINEN	TIETOTEOREETTINEN	TAIDEKASVATUKSELLINEN

### 3.4 Draama- ja mediakasvatuksen työtapoja ja tekniikoita

#### 3.4.1 Prosessidraaman työtavat ja tekniikat

Toiminta draamassa ja työtapojen valinta tulisi perustua taustateorioiden ja tavoitteiden tiedostamiselle, kuten edellisessä luvussa pohdittiin.

Heikkisen (2002,16-17) mukaan prosessidraamaa (Process drama) käytetään osittain draamapedagogiikan (Drama-In-Education = DIE) synonyyminä tai sen uusimpana versiona. Perustan prosessidraaman termin käytön tutkimukseni tähän ajatukseen.

Draamapedagogiikan kenttään kuuluu laaja valikoima genrejä. Österin (2000a, 20-25) mukaan yhteistä kaikille niistä on taiteessa oppiminen: asioiden omaksuminen fiktion luomisen kautta. Genret ovat etukäteen määriteltäviä normatiivisia sääntöjä, joita ihmiset noudattavat erilaisissa kulttuuriympäristöissä. Erilaiset genret tarkoittavat erilaisia lähestymistapoja: kuinka kirjoittaa, ohjata, lukea, tulkita tai löytää merkityksiä. Genren kaava sisältää tietoa odotuksenmukaisesta tyylistä, ja lajityypille ominaiset merkit auttavat meitä tulkitsemaan, mistä on kysymys. Herkman (2001, 151) toteaa että useimmat genret eivät kunnioita mediarajoja. Sama pätee mielestäni myös draamakasvatuksen puolella.

Draamapedagogiikan genrejen luonnehdinta perustuu Österin (2000a, 20-25) esitykseen. Hänen mukaansa draaman kokonaisuutta voi selittää erittelemällä draaman eri lajit. Genrejen rajat eivät ole selvät, ja erilaisissa genreissä voi olla samantyyppisiä aineksia. Genrejen puitteissa voidaan käyttää myös hyväksi erilaisia teatterin muotoja esim. esineteatteria, varjoteatteria, nukketeatteria ja pantomiimia. Eri genreissä opettaja voi käyttää samantyyppisiä strategioita tai metodeja. Draaman genreluokitus Österin (emt.) mukaan on seuraava: 1) Prosessidraama, 2) Teatteri opetuksessa, 3) Improvisaatioteatteri, 4) Tarinateatteri, 5) Roolileikki (roolipeli/sosiodraama), 6) Storyline, 7) Tarinankerronta, 8) Draamaleikki, 9) Forumteatteri, 10) Yhteisöteatteri tai –draama, 11) Ideasta esitykseen, 12) Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, 13) Performanssi. 14) Digitaalinen draamapedagogiikka, 15) Draamatekstin kirjoittaminen ja 16) Postmoderni performanssi.

Kuten Östernin jaottelusta huomataan, prosessidraama on yksi draaman genreistä. Prosessidraama on tutkivaa draamaopetusta, jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Östern (2000, 21) tarkentaa prosessidraaman genreä liittämällä sen osallistuvaan teatteriin. Opettaja rakentaa teemasta oppijoiden kanssa fiktion. Reflektio tapahtuu useimmiten fiktion sisällä. Prosessi on hyvinkin opettajajohtoinen: hän suunnittelee jakson rakenteen ja etenemisvaiheet selvästi, hankkii (fakta)materiaalit ja miettii soveltuvat tekniikat. Näitä tekijöitä voi seurata lukemalla luvusta 5 opiskelijoiden seitsemän draamaprosessin analyysikuvaukset.

Tutkimuksessani draamaprosessien erittelyn pohjana käytän aluksi Jonathan Neelandsin tekemää pitkää luokittelua. Viranko (1997, 133- 139) muokkaa ja syventelee Neelandsin (1992, 58- 64 ja Lintusen 1995, 119- 122 Neelandsilta suomennettuja) työtapoja. Owens (1997, 1998, 30-42 ja 2002, 25-34) jakaa draaman työtavat ja tekniikat tekemiseen liittyviin työtapoihin ja asioiden käsittelyyn, reflektointiin ja arviointiin liittyviin työtapoihin Koska Owensilta löytyy tiivistetympi työtapojen luokittelu, vaikka tekniikat ovatkin lähes samoja, niin tiivistän ja yhdistän Neelandsin ja Owensin luokittelut tutkimuksessani luvussa 6.2.

### 3.4.2 Mediailmalaisun kerronnalliset tekniikat ja lajityypit

Tutkimuksessa draamaprosessien toiminnot perustuvat osaltaan kommunikatiivisille perustaidoille, joilla tässä tarkoitan kuuntelemista, puhumista, lukemista ja kirjoittamista. Niiden varaan rakentuvat sitten 1) typografinen media (painettu teksti ja kuvat), 2) sähköinen media (radio, televisio, elokuva ja video) ja 3) uusmedia (informaatiotekniikka eri muotoineen). Tähän jaotukseen perustan draamaprosessien mediailmaisuun liittyvien kerronnallisten tekniikoiden ja lajityyppien luokittelun. Teatterin, elokuvan, kuvataiteen ja mediataiteen rajat ovat hälvenneet. Teatteriproduktioita ja draamaprosesseja tehtäessä draaman kaikki elementit, sana, tarina, ääni musiikki, liike ja kuva nivoutuvat yhteen. Genre on suomalaisittain lajityyppi. Median genreluokittelu on usein arvottavaa. (Herkman, 2001.)

Pidän tutkimuksessa mediailmaisuuna (mediatekstinä ja/tai mediaesityksenä) mitä tahansa viestimen sisältämää rajattua kerronnallista viestiä. Sellaisia ovat sanomalehden uutinen, aikakauslehden artikkeli, elokuva, tv-ohjelma, www-sivu, cd-rom multimedia/hypermedia-esitys jne. Olennaista on, että draamaprosesseissa käytetty mediateksti sisältää tekstiä, kuvia tai muita visuaalisia merkkejä ja ääniä yhdistelminä tai erikseen.

En ota tutkimuksessa kantaa esteettisen, ritualistisen ja/tai ideologisen genretutkimuksen suuntauksiin, joita Herkman (2001) esittelee kirjassaan ”*Audiovisuaalinen mediakulttuuri*”. Median lajityypit ovat yhä useammin genresekoituksia. Tutkimuksessa lähestytään draamaprosesseissa käytettyjä mediailmaisun kerronnallisia tekniikoita ja lajityyppejä tapauskohtaisesti lajitellen eikä paneuduta niihin liittyviin kerrontakonventioihin. Mediatekstien vastaanottoa, yleisöjä ja katsomis- lukemiskokemuksia ei tässä tutkimuksessa analysoida. Draamaprosessien kokeminen empiirisen tutkimuksen kautta olisi jatkotutkimuksen aluetta.

Kotilaisen (2001) mukaan mediasisällön tarkastelu perinteisen tulkinnan tavoin tapahtuu tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton lähtökohdista käsin. Tässä tutkimuksessa mediaesitysten käytöstä, sekä kerronnan ja ilmaisun tavoista nostetaan tarkasteltavaksi erilaiset kerronnan tekniikat ja lajityypit. Tutkimuksessani audiovisuaalisen mediapedagogiikan työtapojen ja tekniikoiden erittely pohjautui aluksi Pertti Näräsen (1995) kartoitukseen audiovisuaalisen kulttuurin koko mediakentästä. Audiovisuaalinen tarkoittaa periaatteessa äänelliskuvallista. Näräsen mukaan audiovisuaalinen materiaali voi yhdistää viittä erilaista ilmaisun muotoa: 1) visuaaliset muodot, pinnat ja värit ja niiden liike, 2) tekstit ja graafiset esitykset, 3) puhe, 4) musiikki sekä 5) äänet, efektit ja tehosteet

Mediakasvatuksen alueen työtapojen ja tekniikoiden erottelun ja jaottelun teen tutkimuksessani seuraavasti. Jaottelu pohjautuu käytännön työhön (Liukko, Kangassalo 1998).

1)puhe- ja äänimaisemat (radio, musiikkituotteet, ääniefektit, äänellä asioiminen ja leikkiminen)

2)kuvat:

a) liikkumattoman kuvan lajit: valokuvat, taidekuvat, sarjakuvat ja symbolit

b) liikkuva kuvan jaottelut: elokuva, televisio ja video ja niiden omat lajityypit

3)tekstit:

a)paikallis-, sanoma- ja aikakauslehdet, sadut, lorut, riimit, vitsit, näytelmät, runot

b)mainokset, julisteet ja ilmoitukset

4)tietotekniikka: datamediat perustuvat digitaaliseen kieleen ja voidaan muuntaa erilaisille jakelukanaville, kuten levykkeet, cd-rom, tietokonepelit.

Näistä neljää ensimmäistä voisi kutsua nimellä perinteinen eli analoginen media ja viimeistä nimellä uusi eli digitaalinen media (tietoverkot, cd-rom hypermedia, digitaaliradio ja digitaalitelevisio).

Neelands (1990, 1) selittää ”*Structuring Drama Work*”-kirjassa esimerkein, kuinka draaman teoriaa ja käytäntöä voidaan integroida myös mediakulttuuriin. Neelandsin mukaan me voimme: “... to learn through theatre experiences and to learn about theatre by controlling the medium.” Kuvatessaan esimerkein jokaista draamatyöskentelyn tekniikkaa Neelands (1990) vetää yhteydet kulttuurisiin alueisiin (cultural connections) ja oppimismahdollisuuksiin. Draamaprosesseissa käytettävien tekniikoiden kulttuurisilla yhteyksillä tarkoitetaan usein populaarikulttuuriin liittyviä asioita ja tekemisiä, jolloin median välillisyyttä näkyy mukaan otetuissa materiaaleissa. Esimerkiksi ”keskenjätetyn materiaalin”-tekniikassa tarvitaan: ”trailers for film and TV; adventure stories; lyrics; speculations on events behind the news; maps; diaries; using primary evidence in history; documentaries.” (mts., 16.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

### 4.1 Tutkimuksen tiedon intressi

Hirsjärven et. al (2000, 112) mukaan tutkimukselle on luotu hyvä pohja silloin, kun tutkijan valinnat ovat yhteensopivia ongelmanasettelun, tieteenfilosofian, tutkimusstrategian ja teoreettisen ymmärtämisen tasolla

Tutkijan asennoitumisessa tutkimukseensa voidaan karkeasti erottaa kaksi tapaa: teoreettinen ja käytännöllinen (Varto 1992, 27-28). Teoreettinen mielenkiinto saa tutkijan etsimään tutkimuksessaan yleistettävää, teoriaan tähtäävää ainesta, kun taas käytännöllinen mielenkiinto saa hakemaan soveltavaa, yksittäistapauksiin sopivaa aineistoa. Pyrin tutkimuksessani saamaan tietoa sekä teoreettisen että käytännöllisen intressin kautta. Johdantoluvussa kuviossa 1 kerron niin sanotuilla ilmaisun portilla, kuinka teoria ja käytäntö ovat vuorotelleet opettajan/opiskelijan elämässäni. Olen saanut toteuttaa itseäni sekä opiskelujeni että työni kautta ilmaisukasvatuksen alalla. Tutkijalta vaaditaan laadullisessa tutkimuksessa myös varsin paljon tutkimuksellista mielikuvitusta. Eskola ja Suoranta (1998, 20) tosin muistuttavat, että tutkimuksessa tehdyistä ratkaisuista tulee kertoa selkeästi tutkimuksen lukijalle, jotta tutkimus ylipäättän olisi arvioitavissa.

Tiedonhankinnan lähtökohtana ovat erilaiset tiedonintressit (Anttila, 1996, 20). Jürgen Habermasin (1974) mukaan kaikki tieto on johonkin intressiin sidottua Tämän ns. intressiteorian taustalla on näkemys siitä, että yhteiskunnassa vaikuttaa kolme todellista tekijää: työ, kieli ja valta. Kukin niistä määrittää ja motivoi omantyyppistään tutkimusta. Anttilan jaottelun mukaan kielellistä intressiä vastaavat fenomenologinen ja hermeneuttinen tieteen traditio.

#### 4.1.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologia on varsinaisesti tieteenfilosofinen suuntaus, mutta sitä voidaan käyttää myös tutkimusmenetelmän nimenä. Menetelmällisesti se korostaa tutkijan menemistä suoraan asiaan eikä millään tavalla edellytä etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita tai käsityksiä. "Zu den Sachen selbst" on fenomenologian iskusana siltä ajalta, kun se syntyi Saksassa 1900-luvun alussa. (Alvesson, Sköldberg 1994, 95.)

Tässä tutkimuksessa on fenomenologinen lähestymistapa Näin päädytään hermeneuttiseen, ymmärtävään otteeseen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustradition lähtökohtana on ajatus kokemuksesta yksilöllisenä merkityksenäntona. Fenomenologia pyrkii tavoittamaan ilmiön taustalla olevan olemuksen. Kokemukset ovat merkityksiä, jotka muotoutuvat ihmisen tajunnallisessa suhteessa todellisuuteen (Perttula 1996, 97).

Fenomenologia korostaa tutkijan omaa havaintojen tekoa, jolloin tilanne, tutkittava ilmiö, avautuu tutkijalle aitona, ennakkoluulottomana, rikkaana ja monimuotoisena. Avainsana on tutkijan oma kokemus. Sen tulee avautua tutkijalle elettyinä todellisuutena, ei passiivisina mielikuvina. Menetelmä lähtee liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, joita koskeva aineisto on joko suoraan käytännöstä tulevaa tai suoraa tekstimuotoista kuvausta. Siinä tapahtuu oivaltavaa havainnoimista, mikä tarkoittaa, että tutkija koettaa koko ajan aktiivisesti oivaltaa, mistä on kysymys. Tutkijan on siis irtauduttava kaikista ennakkokäsityksistä ja oletuksista ja otettava asia niin kuin se hänelle avautuu. Alvesson ja Sköldberg (1994, 96) sanovat, että kysymys on eräänlaisesta "eideettisestä" tarkastelusta, jossa siirrytään yksittäisten ilmiöiden taakse ja etsitään ilmiön "olemusta". Siinä käytetään tekniikkaa, jota sanotaan olemusentarkasteluksi ("väsenskdanden, "Wesenschau").

Tutkimus on sisältölähtöinen, deskriptiivinen tutkimus, jonka avulla pyritään analysoiden selittämään ja tulkitsemaan käytännön draamatyöskentelyn elementtejä. Deskriptiivisessä tutkimusasenteessa ilmiö pyritään kohtaamaan yhtä aikaa passiivisesti ja valppaasti. Perttulan (1996) mukaan Heidegger kuvaa samaa asiaa puhumalla mietiskelevästä asenteesta todellisuuteen. Heideggerin mietiskelevä ajattelu on kokonaisuuden etsimistä ja yritystä saada kokonaiskuva (Varto, 1991, 12). Tämä tutkimus on osin selittävää, osin kuvailevaa. Selittämällä pyrin tunnistamaan todennäköisiä syy-seurausketjuja draamaprosessien käytössä. Tutkin, tuleeko draamasta mediakasvatusta vai päinvastoin. Draamaprosessien kuvailussa pyrin dokumentoimaan ilmiöstä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä, jotka nostavat esiin uusia kysymyksiä ja jatkopohdintoja. Luvussa 8 pohdin tutkimuksen kokonaisuutta ja otan myös kriittisen näkökulman pohdintojen tuloksiin.

Tutkimus lähti liikkeelle ajankohtaisista teemoista tehtyjen erillisten prosessien teoreettisesta tarkastelusta. Analyysin jälkeen päädyin kuvaamaan oletettua kokonaisvaltaista mallia. Anttila (1996, 28) pitää hermeneuttista lähestymistapaa ymmärtävänä ja tulkitsevänä. Hermeneuttinen lähestymistapa on interaktiivista tutkimusta, jossa tutkija käy tutkimuskysymysten kautta jatkuvasti keskustelua tavoitteista, kontekstista, analyysimeteodeista ja tutkimuksen luotettavuudesta (Maxwell 1996, 4-7.) Tulkitseen opiskelijoiden tuottamia oppimistehtävien draamaprosessien kuvauksia ja omaa kokemustani hermeneuttisesti. Keskeistä hermeneutiikassa on oman ymmärryksen ja tutkittavan ilmiön välinen dialogi.

#### 4.1.2 Konstruktivistinen tiedonkäsitys ja sosiokonstruktivismi

Tutkimuksen oppimis- ja viestintäkäsityksen on taustalla konstruktivistinen tiedonkäsitys. Konstruktivismissa ovat mukana sekä järki että emootiot (Rouste-von Wright & von Wright 1994). Oppimisen sijaan konstruktivismissa keskitytään oppimisen ohjaamiseen. Draamaprosessien aikana pohdittavat asiat liittyvät osallistujien omaan elämänselkkuun juuri kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden avulla. Asioille etsitään selityksiä ja perusteluja, ja opittavaa ainesta kytetään useaan kontekstiin. Draamaprosesseissa on oleellista ohjaus itsereflektioon eli oppimisen taitojen ohjaukseen ja erilaisiin opiskelun strategioihin (ks. enemmän strategioista Rauste-von Wright ja von Wright 1994). Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan omia valmiuksia ja omaa aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. Omia kokemuksia arvioidaan, tiedostetaan ja ymmärretään. Toiminnalla on merkitystä, ja opiskelun ohella opiskellaan oppimista.

Sosiokonstruktivistinen tiedonkäsitys tähdentää edellisten lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen, oppimiskontekstin ja opiskelukulttuurin merkitystä. Sosiokonstruktivismi rakentuu sosiokulttuurisille pohdinnoille oppimisesta ja sen seurauksista opetukseen. Oppimisen kohteet otetaan usein nykyajasta. Oppimisympäristöt ja -tilanteet, taidot, sisällöt ja oppimistehtävät ovat realistisia ja välittävät todellisuutta. Opettajan rooli on toimia oppaana sekä oppimisen auttajana. Oppimisen syventämistä tuetaan sosiaalisin neuvotteluin sekä yhteisesti jaettujen kokemusten avulla. Työskentelyssä käytetään ongelmanratkaisua ja tavoitellaan syvällistä ymmärtämistä käsiteltävästä asiasta tai ilmiöstä. On otettava huomioon, että opiskelijan aiempi tieto, uskomukset sekä asenteet vaikuttavat oppimisprosessiin.

Sosiokonstruktivismi perustuu vuorovaikutukseen, jolloin omia näkemyksiä opitaan perustelemaan sekä tutustutaan toisten tapoihin ajatella ja ratkaista ongelmia. Yhteisöllistä opiskelua suositaan vaihtoehtoisten näkökulmien ja erilaisten selitysmallien esilletulon takia. Tietoa rakennetaan yhdessä, ei oteta vastaan vain annettuna.



Draamaprosessien tarkastelu on sosiokonstruktivistista tutkimusta. Tutkimuksen tekijälle asetetaan seuraavia vaatimuksia: hänen täytyy olla teoreettisesti ja sosiaalisesti sensitiivinen ja hänen täytyy kyetä säilyttämään analyttinen etäisyys samalla, kun hän aikaisemman kokemuksensa ja teoreettisen tietämyksensä avulla tekee johtopäätöksiä. Lisäksi hänellä täytyy olla neuvokkaita observointikeinoja ja hyvät vuorovaikutustaidot. Haluan päästä sisälle draamaprosesseihin ja kertoa, mitä draamakasvatus on mediakasvatuksen näkökulmasta teorian tietämykseni peilaten ja samalla tehdä käytäntöä koskevia tavoiteparannusehdotuksia. Täten tulen muokanneeksi uutta teoriaa. (Vrt. Anttila 1996, 410-414.)

#### 4.1.3 Draaman oppimisprosessi

The root of Drama is the Greek word "DRAO meaning I DO, I STRUGGLE TO CREATE MEANING. As in any worthwhile struggle there are moments of difficulty, risk, challenge and celebration. A particular feature of this struggle is that the "doing" is social and collective and is based on play. The group agree to pretend together in order to make meaning. The drama process holds much educational potential. (Alan Owens)

Tutkimuksessani painotan Allan Owensin (1998) käsityksiä draamallisesta oppimisesta. Owens jakaa oppimisen kolmelle alueelle, joita ovat 1) draaman taidot ja ymmärtäminen (Drama Skills), 2) sosiaaliset taidot (Social Skills) ja 3) mahdolliset oppimisalueet (Learning Areas). Draaman taidoilla ja ymmärtämisellä Owens tarkoittaa kaikkia draaman ja teatterin ilmaisutekniikoissa harjoitettavia taitoja sekä teatterin tekemiseen liittyvää tietoutta ja käsitteellistämistä. Sosiaaliset taidot liittyvät vuorovaikutustaitoihin ja valmiuksiin toimia ryhmissä. Mahdollisilla oppimisalueilla tarkoitetaan kaikkia niitä draamaprosessiin osallistuvan elämään vaikuttavia tekijöitä, joiden pohjalta maailmankuva ja oma suhde siihen rakentuvat. (Owens, 1998, 13-18.)

Draama merkitsee kreikan kielessä toimintaa. Draama voidaan nähdä inhimillistä käyttäytymistä jäljittelevänä tai esittävänä toimintana. Draamaa tutkineilla on yhteneväinen käsitys siitä, että draaman lähtökohtana on käsitys ihmisestä sosiaalisena olentona, mikä todentuu hänen vuorovaikutussuhteittensa kautta

Neelands (1992b, 70-114, vrt. Lintunen 1995, 110-114) näkee oppimisen prosessina, joka etenee samalla tavalla syklisesti kuin Kolbin (1984) kokemusoppimisen malli. Lähtökohtana Neelandsin esittämässä oppimisprosessimallissa (theatre as a learning process) ovat teatterin ja draaman keinot. Kun verrataan Neelandsin oppimismallia Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin, huomataan, että kaikki Kolbin perusolettamukset löytyvät myös Neelandsilta. Toimintaprosessissa lähdetään liikkeelle oppijan aikaisemmasta tai välittömästä kokemuksesta, jota pohditaan ja syvennetään lähdemateriaalin pohjalta. Näin voidaan saada esille teema, johon halutaan perehtyä. Prosessin alussa tehdään oppisopimus, jossa sovitaan yhteisistä pelisäännöistä, menetelmistä ja tekniikoista. Tämän jälkeen työskennellään draaman keinoin eli luodaan käsitteitä, toimitaan aktiivisesti ilmiön parissa ja luodaan siten perusta uudelle oppimiselle. Prosessin lopussa keskustellaan ja reflektoidaan, mitä on opittu. Oppiminen etenee näin syklisesti. Heikkinen (1994, 38-39) kuvaa Neelandsin näkemystä draaman oppimisprosessista neuvottelutilanteena, jossa reflektoinnin vaiheina ovat a) suunnittelu eli mitä tulee tapahtumaan, b) draamatapahtuma eli mitä tapahtuu ja c) arviointi eli mitä tapahtui.

Mielenkiintoista on löytää samoja kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden painotuksia mediatutkija Tuomisen (1998) artikkelista. Hänen tutkimustensa ja lähteittensä mukaan mediaopetus on kokemuksellista, yhteistoiminnallista, ajankohtaisiin teemoihin ja materiaaleihin painottuvaa, keskustelevaa ja tutkivaan otteeseen suuntaavaa.

Suoranta (2000, 71) näkee Kolbin mallin ja pedagogisen draaman oppimismallin mediakasvattajan silmin seuraavasti: mediakasvatuksen opetussuunnitelman yleiset periaatteet noudattelevat omalla tavallaan konstruktivistista opetussuunnitelmateoriaa, josta löytyy John Deweyn (1859 – 1952) esittämiä progressiivisen pedagogiikan ideoita. Deweyn pedagoginen filosofia on kehittynyt pragmatismiin pohjalta, joka korostaa sitä, että ihminen on ensisijaisesti toimiva olento. Mediakasvatuksen peruskysymykseksi voisi tämän pohjalta muotoilla: Millaisia medialukutaitoisia, psyykkisesti ja sosiaalisesti toimintakykyisiä kansalaisia halutaan kasvattaa?

#### 4.1.4 Tiedonhankinnan menetelmänä Grounded Theory

Koska kvalitatiivinen tutkimus tuottaa runsaasti monipuolista aineistoa, on jokaisen tutkijan luotava itse oma aineiston järjestelytapansa. Järjestellessään ja tulkitessaan aineistoaan tutkijan on pyrittävä selkeyteen, perusteltavuuteen, rationaalisuuteen ja totuudellisuuteen. Tutkija vertaa koko ajan kentältä saamia tietoja aikaisempiin tietoihinsa sekä kokemuksiinsa. Näin ollen aineiston tulkintaan vaikuttavat tutkijan oma intuitio, arki ajattelu sekä aiemmat tutkimukset. Johtopäätösten taustalla vaikuttavat myös tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset kannanotot sekä teoreettinen viitekehys. (Syrjälä & Numminen 1989, 118, 123, 130.)

Empiirinen ja teoreettinen tutkimustaso eivät ole olleet aina erotettavissa, vaan ne ovat limittyneet tutkimuksen kuluessa. Grounded Theory-menetelmässä hyväksytään tämä ajattelu. Glaserin ja Straussin (1967) mukaan Grounded Theory –tiedonhankintamenetelmää käytettäessä teoriaa luodaan kerätystä aineistosta tutkimusprosessin aikana. (ks. Kurki 1995, 119-132.)

Honkosen ja Karilan (1995, 139) mukaan Glaser & Strauss (1967) ja Strauss & Corbin (1990) korostavat sitä, että aineiston ymmärtämisessä tarvitaan erilaista kirjallista aineistoa. Grounded theory-menetelmää ei tule pitää induktiivisena päättelynä. Tämän tiedonhankinta menetelmän yhteydessä on kuvaavampaa puhua abduktiivisesta päättelystä eikä induktiivisesta tutkimuslogiikasta. Grounded Theory –menetelmässä tutkija kerää tiedon kentältä ja analysoi ja kehittää sen jälkeen teoriaa liittämättä siihen aikaisempaa tutkimustietoa. Alan kirjallisuus voi sekoittaa omien ideoiden kehittämisen. Tosin teorian kehittelyn aikaisemmissa vaiheissa on syytä lukea aihetta sivuaavaa kirjallisuutta runsaastikin (mts., 1995, 139; vert. Metsämuuronen 2000).

Tutkimuksessa teemat syntyvät tutkimusmateriaalista eivätkä muodostu aiemmin valittujen kategorioiden mukaisesti. Analysoinnin tulee olla systemaattista ja kattavaa, mutta ei liian jäykkää. Aineiston analysoinnin tärkein väline on tutkijan oma ymmärrys. Rusanen (2002,82) sanoo Teschin (1990, 95-97) mukaan: ”Laadullisen aineiston analyysin lopputuloksena tulisi syntyä eräänlainen ylemmän tason analyysi. Päämääränä on luoda tutkimusaiheesta laajempi ja ehyempi kuva.” Siihen auttoi osaltaan, kun luin Moringin (1998, 229-258) artikkelin ”*Tee se itse –teoria -- Grounded Theory mediatutkijan työkaluna.*” Sen mukaan teoria perustuu vertailuun ja pyrkii tutkimuskohdetta jäsentävän teorian rakentamiseen. Vertailen ja analysoin draamapedagogina draamaprosessien sisältöjä median näkökulmasta.

#### 4.1.5 Abduktiivinen päättely

Tutkimukseni perustuu käsitteelliseen analyysiin eli se on keskustelua teorian ja käytännön kanssa. Induktio ja deduktio loppuu siinä, missä abduktio alkaa. Abduktio-käsite on peräisin Charles Peircen (1839 – 1914) pragmatismien metodista. (Alvesson & Skölberg 1994, 45; Haaparanta, 1996 ja Östern 1977, 77.)

Kvalitatiivisen aineiston käsittelyssä puhutaan aina analyysistä ja tulkinnasta. Analyysivaihe voi olla tulkinnasta etenkin teknisesti erillinen tapahtuma, jolloin raakamateriaalista kerätään tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat. Vasta luokitellusta datasta voidaan tehdä tulkintoja. Tutkimuksen päätarkoituksena tulisi olla tulkinnan onnistuminen eli tässä tapauksessa analyysin tulosten ympärille rakentuvaa tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisella tasolla. (Eskola ja Suoranta 1998, 96, 146-147.)

Peirce kuvaa abduktiivista tutkimusprosessia seuraavasti:

Abduction is the process of forming an explanatory hypothesis. It is the only logical operation which introduces any new idea; for induction does nothing but determine a value, and deduction merely evolves the necessary consequences of a pure hypothesis. (Anderson, 1987, Hookway, 1985.)

Perustelen abduktiivista tutkimusotetta Anttilan (1996, 131, 139-140, 163-164 ja 441) mukaan. Abduktiivista päättelyä varten tutkijalla on ollut teoreettinen johtolanka. On suotavaa, että tutkija itse hallitsee tutkimansa aiheen. Hänellä tulee olla myös teoreettinen ja tiedollinen esiyymmärrys aiheestaan. Muutoin hän päätyisi vain havaintojen kuvaamiseen, eikä pystyisi valikoimaan aiheestaan olennaista.

Abduktiivinen ajattelu lähtee liikkeelle jostakin konkreettisesta pyrkien jäsentämään sitä ensin teoreettisesti erilaisten mallien ja esimerkiksi erilaisten systeemien avulla ja palaamaan sen jälkeen konkretiaan (Anttila 1996, 132).

Östern (1997, 77) painottaa abduktiivista tutkimusotetta draamapedagogisessa tutkimuksessa. Abduktiivinen päättely perustuu havaintojen tekoon liittyvään johtoajatukseen (guiding principle). Johtoajatus voi olla luonteeltaan epämääräinen tai intuitiivinen käsitys tai se voi olla hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Sen avulla havainnoista voidaan tuottaa uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä. Draamapedagogina minulla oli monia oletuksia draaman ja median liittymäpinnoista. Käytännössä olin myös nähnyt ja kokeillut monia integraatiomahdollisuuksia. Tutkija itse on tietojen tärkein koontiväline. On reflektoitava draamaprosesseja teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa.

Abduktiivista päättelyä käytettäessä kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletettuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Tässä tutkimuksessa tärkeitä seikkoja ovat mahdollisten ilmaisu- ja mediakasvatuksen tavoitteiden integroituminen draamaprosessien aikana. Abduktio tarkoittaa etäämmältä kaappaamista. Näin ollen tutkija voi kesken tutkimuksen ryhtyä tarkastelemaan jotakin käsitettä ja pohtia, olisiko sillä merkitystä kokonaispäättelyn kannalta. Olen oppimistehtäviä eli draamaprosessien kuvauksia auki kirjoittaessani antanut itselleni luvan ihmetellä ja sanoa mieleeni tulevia asioita. Ne näkyvät prosessikuvauksien keskellä kursivilla kirjoitettuna.

Tutkimusongelman hahmottaminen ja aineisto olivat selvillä draamapedagogin kokemustaustani vasten. Analyysivaiheeseen kuului käsitteiden etsiminen ja argumentaation erittely. Kolmantena vaiheena on analyysitulosten selittäminen. Abduktiivinen päättely ei torju teorian olemassaoloa kaiken taustana. Tukena käytin aikaisempaa kirjallisuutta, teorioita, mutta ei sellaisenaan nojattavaksi, vaan esimerkiksi inspiraation ja ideoitten lähteenä. (Anttila 1996, 140, vrt. Alvesson & Sköldberg 1994, 42.) Analyysin, tulkinnan ja pohdinnan kautta määrittelen mediakasvatuksen osuutta draamakasvatuksessa.

Peircen teorioista lukiessani sain tietoa myös abduktiivista päättelyä vastaan tehdyistä argumentoinneista, mutta myös puolustuspuheista. Andersonin (1987) mukaan vuonna 1903 Peirce itse sanoo seuraavaa eräällä luennollaan:

The abductive suggestion comes to us like a flash. It is an act of insight, although of extremely fallible insight. It must be remembered that abduction, although it is very little hampered by logical rules, nevertheless is logical inference, asserting its conclusion only problematically or conjecturally, it is true, but nevertheless having a perfectly definite logical form.

## 4.2 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.2.1 Tutkimusympäristö

Draaman onnistuminen vaatii pelotonta, avointa olotilaa. Kun ei pelkää menettävänsä mitään opettajana ja ihmisenä (esim. tunnin hallintaa, tunteidensa hallintaa, tietämättömyytensä paljastumista jne.) eli kun uskaltaa "jättää silleen", voi nähdä upeiden asioiden toteutuvan. Voi nähdä ja kokea jotain paljon parempaa, monipuolisempaa ja mielenkiintoisempaa kuin itse ikinä osasi kuvitella. Voi kurkistaa toisen ihmisen ajatuksiin, tunteisiin ja mielikuvitukseen ja luoda yhdessä ryhmän kanssa jotain uutta.

O'Neill (1989, 148) puhuu draamaopettajan ehkä suurimmasta sisäisestä vaikeudesta eli tunnin kontrollin ja hallinnan menettämisen pelosta. Pelätään kaaosta, joka on ennalta arvaamaton ja josta ei voi tietää, mihin se johtaa. Pelon voittaminen tai sietäminen on kuitenkin ainoa avain "silleen jättämisen" mahdollisuuden toteutumiseksi. Draamatunnin onnistumiseen voi vaikuttaa ratkaisevasti se, että jättää pelikentän riittävän avoimeksi. Etukäteissuunnitelma on vain väljä runko, luonnos, ei sen kummempaa. Opettajankouluttajana suosin tällaista ajattelutapaa opiskelijoita ohjatesani.

Olen ollut draamapedagogiikan/ Ilmaisukasvatuksen 15 opintoviikon opinnoissa draamaopettajana ja kurssin johtajana Hämeen Kesäyliopistossa Hämeenlinnan ja Riihimäen toimipisteissä vuosina 1997-2000 ja Päijät-Hämeen kesäyliopistossa Lahden toimipisteessä vuosina 1996-1998.

Jyväskylän avoimen yliopiston ohjelmassa esitellään ilmaisukasvatuksen/draamapedagogiikan perusopintojen tavoitteet ja opintovaatimukset. Draama opetusmenetelmänä -kurssin (3 ov) silloisiin opintovaatimuksiin on opinto-oppaassa kirjattu seuraavaa: Opiskelija saa käsityksen draamapedagogiikan keskeisistä taustateoreetikoista. Hän tutustuu draaman mahdollisuuksiin opetuksen välineenä sekä draaman työtapoihin ja draamaopintokokonaisuuden suunnitteluun.

Opettamani draamakurssin sisällöksi oli vuosien 1997-1999 aikana opinto-oppaissa määritelty:

1. Draamapedagogiikan historiasta ja taustateorioista.
2. Draaman keskeisten työtapojen/tekniikoiden harjoittelu.
3. Suunnittelu draamassa.
4. Oppimistehtävänä draamakokonaisuuden suunnittelu 2-3 kerralle.

Kirjallisuutta tulee lukea n. 200 sivua seuraavista kirjoista: Lehtonen & Tanttu-Knapp (toim.) 1994. "Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta" ja Lehtonen & Lintunen (toim.) 1995. "Draama. Elämys: Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II".

Näiden tavoite- ja sisältökuvausten pohjalta ja omiin opintoihini perustaen rakensin draamakurssien käytännön toteutuksen. Mediakasvatusta ei kursseilla tietoisesti käsitelty.

#### 4.2.2 Tutkimukseen osallistujat

Heikkinen (2001, 75-107) kirjoittaa artikkelissaan draamaa opettavan opettajan työn haasteellisuudesta. Haasteita siis syntyy, jos opettaja haluaa niitä synnyttää. Käytännössä vastuu draaman opetuksesta jää asiasta kiinnostuneille opettajille. Koulussa on lisäksi paljon muita opettajia ja on totta, että draaman opettaminen ei kaikkia opettajia todellakaan kiinnosta. Koska draama ei ole omana oppiaineena kouluissamme ja sitä ei ole opetussuunnitelmassamme velvoitettu opetettavaksi, on sen asema koulujen opetuksessa hyvin vaihteleva. Onneksi draamapedagogiikan opintoihin on hakeutunut jatkuvasti teatteritaiteen kentästä kiinnostuneita opiskelijoita.

Opiskelijat valittiin ilmaisukasvatuksen/draamapedagogiikan 15 opintoviikon opiskeluihin vapaamuotoisten hakemusten perusteella. Hakemuksessa heidän tuli aikaisempien opintojensa lisäksi selostaa, miksi he hakeutuvat ko. opintoihin ja onko heillä kokemusta ilmaisukasvatuksen opettamisesta, sekä onko heillä ohjattavanaan omaa ryhmää opiskelijujen aikana. Kurssille valikoitui heterogeeninen joukko draamasta kiinnostuneita nuoria ja vanhempia henkilöitä, etupäässä naisia erilaisilta opetusaloilta. Joukossa oli myös pappi, poliisi, toimittaja, näyttelijä, nuorisotyöntekijä, työtön, myyjä ja vanginvartija.

Itse olen ollut oppimistehtävää tehneille opiskelijoille draamaopettaja ja luokassani opetusharjoittelua suorittaneille opiskelijoille lehtori ja ohjaaja Aikuisopiskelijoiden kanssa olen ollut myös heidän kanssaan kokemuksia jakava ja analysoiva aikuinen ja nainen. En ole ollut ulkopuolinen tarkkailija, vaan prosesseihin syvälle mukaan menevä ohjaaja ja palautteen antaja.

Tutkimukseen valikoituneet oppimistehtävän tehneet opiskelijat ovat iältään 25 - 45 –vuotiaita. Joukossa on yksi mies. He kaikki ovat peruskoulutukseltaan opettajia tai opettajiksi opiskelevia. Yhteisenä piirteenä on kiinnostus ilmaisutaitoon; eivät he muuten olisi päätyönsä tai -opiskelujensa ohella olleet motivoituneita suorittamaan viikonloppuisin 15 opintoviikon draamapedagogiikan opintoja. Kukaan ei ollut suorittanut mitään erityistä mediakasvatukseen liittyvää opiskelua. He palauttivat oppimistehtävänsä määräajassa. Tutkimuksen luvussa 5 luonnehdin kutakin opiskelijaa lyhyesti ennen kuin kuvaan heidän tekemiään draamaprosesseja. Opiskelijoiden opiskeluihinsa liittyvää reflektointia on myös mukana työn kuvauksessa.

Oppimistehtävän tehneet opiskelijat kokivat itse 15 opintoviikon opintojensa aikana kolme pitkää draamaprosessia. Niiden jälkeen he ovat vastanneet esseetehtävään vertailemalla draamateoreetikkojen näkemyksiä ja tehneet oppimistehtävän, jossa selostavat, kuinka tekisivät draamaprosessin käytännössä. Ne, joilla oli mahdollisuus, kokeilivat sitä opiskelijaryhmänsä kanssa ja antoivat siitä palautetta. Näin piilotarkoituksena oli lisätä opiskelijoiden pätevyyttä heidän omissa sosiaalisissa tai kasvatuksellisissa käytännöissään, näiden käytäntöjen ymmärtämisessä ja olosuhteissa, joissa näitä käytäntöjä toteutetaan. (vrt. Kemmis 1985.) Pysin lukemaan opiskelijoiden tuottamia draamaprosessien kuvauksia avoimesti, perehdyin heidän liitemateriaaleihinsa ja kirjasin heidän ajatuksiaan opiskelujen kuluessa tehdyistä reflektointipäiväkirjoista. Opiskelijat eivät olleet missään vaiheessa tietoisia, että heidän oppimistehtäviään tultaisiin käyttämään viestinnällisten elementtien tutkimiseen. Siten työt ovat normaalia draamatyöskentelyyn suunnattua materiaalia.

Kurssilaisten eri-ikäisyys ja erilaiset kokemuksensa draamaopettajuudesta tuovat oman lisänsä draamaprosessien tuottamiseen. Tukeudun Österin (1997) neuvoon, jossa teoreettisen tutkimuksen tukena käytetään kokemusaineistoa. Vahva teoriataustan tietämys ja käytännön draama- ja mediapedagogina toimiminen antavat subjektiivisen, persoonallisen otteen tutkimusaineistoa käsiteltäessä. Tutkija toimii oman persoonallisuutensa ja arvomaailmansa määräämällä tavalla.



#### 4.2.3 Aineiston keruu: tutkimuksen seitsemän toimintamallia

Periaatteessa kaikki vuosina 1997-1999 prosessidraamatehtävänsä palauttaneet opiskelijat olisivat voineet olla mukana tutkimuksessa, mutta silloin olisin ”tukehtunut” aineiston analyysiin. Kuinka sitten valitsisin tutkimukseen tulevat draamaprosessit? Tämä ongelma painoi mieltäni, kun olin päättänyt kevättalvella 1999 rajaamaan tutkimukseni käsittelemään draamaprosessien sisältöjä. Opetusvuosiltani minulla oli mapit täynnä omia ja opiskelijoitteni suunnittelemissa sekä heidän toteuttamiaan draamaprosessien kuvauksia. Normaalikoulun luokassa oppimistehtävää kokeilleiden opiskelijoiden pitämät tunnit videoitiin. Kaikkien opiskelijoiden prosesseihin liittyvä materiaali on tallessa. Muut opiskelijat kokeilivat tehtävänsä omissa (aikuis)opetusryhmissään, mikäli se oli mahdollista.

Grounded Theory -menetelmään kuuluu tutkimuksen alussa se, että aineisto hankitaan ns. avoimen otannan periaatteella. Avoin otanta muistuttaa harkinnanvaraista otantaa ja sen tavoitteena on löytää mahdollisimman kattavasti relevanttia aineistoa. (Nieminen 1995, 137.) Perustan tutkimuksen aineistovalintani tähän toteamukseen.

Toimintamallien valintaan käytin seuraavaa omaa harkintamenetelmääni. Tein luettelon vuosien 1997-1999 aikana opiskelijoilta saamistani draamaprosessien teemoista. Listassa oli 59 teemaehdotusta. Kun opetin alkuvuodesta 1999 Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa äidinkielen erikoistuville opiskelijoille ”Puhekasvatus ja draama” -opintojaksoa, niin näytin heille tekemääni listaa. Pyysin heitä nimeämään listasta kolme teemaa, jotka heidän mielestään olisivat kiinnostavia. Sanoin, että juuri niitä prosesseja tulisimme ”kokeilemaan” ja kokemaan kurssin aikana. Kurssilaisten vastauksista nousivat esille seuraavat teemat: 1) vanhuus, 2) kiusaaminen ja 3) päihteet. Olin tästä tuloksesta sekä hämmentynyt että iloinen, sillä itse olen kokenut ilmaisukasvatukseen liittyvien lukion ilmaisutaidon opettajaksi pätevyitymisen opintojeni aikana 1992-1994 esimerkiksi vanhuus-teeman käsittelyn hyvin voimakkaasti ja jäänyt miettimään monia siinä käytettyjä keinoja.

Kun olimme käyneet äidinkielen erikoistujien kanssa teemoihin liittyviä draamaprosessikuvauksia läpi, oivalsin tutkimukseni kannalta olevan hyödyllistä ja mielenkiintoista rajautua juuri näihin heidän valitsemiinsa prosessikuvauksiin, koska ne aiheuttivat paljon keskustelua ja pohdintaa. Opiskelijat perustelivat valintojaan vapaassa keskustelussa mm. sanomalla teemoja ajankohtaisiksi, ja heidän mielestä niistä on kirjoitettu paljon lehdissä ja puhuttu mediassa.

Tutkimukseen tulivat siten valituiksi seuraavat työt:

1. Opiskelija A:n työ vuoden 1997 syyslukukaudelta ”Ajetaan mummojen päälle mopolla” on tarkoitettu kaikenikäisille, mutta se toteutettiin ala-asteella 4. luokan kanssa.
2. Opiskelija B:n työ vuodelta 1998 ” Nuorten käsityksiä vanhuudesta” on toteutettu lukion ilmaisukasvatustunneilla.
3. Opiskelija C:n työ vuodelta 1998 ”Vanhuus yksilöllisenä ja yhteisöllisenä ilmiönä” on suunniteltu ammattikorkeakoulussa lähihoitajakoulutuksessa oleville opiskelijoille.
4. Opiskelijoiden D työ on vuoden 1997 kevätlukukaudelta ”Tuhkimo”-draama. Se on tarkoitettu kaikenikäisille, mutta kohdentuu ”Ilmaisua ipanoille” –kirjassa (Liukko1998, 124- 130) ala-asteikäisille. Prosessin teemana on kiusaaminen ja perheenjäsenten väliset suhteet.
5. Opiskelija E:n työ vuodelta 1999 ”Syvälle sydämeen sattuu” kuvaa koulukiusaamista ja soveltuu sekä ala- että yläasteelle. Se toteutettiin ala-asteen 6. luokkalaisten kanssa syyslukukaudella.
6. Opiskelija F:n työ ”Oskun oluet” kertoo nuorten alkoholin käytöstä ja soveltuu yläasteella käytettäväksi. Se toteutettiin liikunnanopettajan terveyskasvatustunneilla.
7. Opiskelija G:n työ vuodelta 1999 Alkoholismin vaikutus perheen lapseen eli ”Pulloon kadotettu lapsuus” on suunniteltu ja myöhemmin toteutettu yläasteikäisten kanssa.

Monia muitakin vaihtoehtoja olisi ollut tutkittaville teemavalinnoille. Jos 16 äidinkielen opiskelijaa lähes yksimielisesti kiinnostaa ajankohtaiset ja yhteiskunnalliset aiheet kuten vanhuus, koulukiusaaminen ja päihteet, niin mielestäni on merkityksellistä tutkia, mitä niistä löytyy omaa tutkimustehtävääni ajatellen.

Olisin voinut ottaa käyttöön jo valmiita kirjoissa olevia pitkiä draamaprosessien malleja. Esimerkiksi ”Aplodeja etsijöille” –kirjasta (Kanerva & Viranko 1997) löytyy kymmenen pitkää draamaprosessia kaavioina. Silloin olisin ollut vain ulkopuolinen lukija, en kertoja ja tarkkailija, joka oli koko ajan prosesseissa jollakin tapaa mukana ohjaajana, avustajana, kannustajana, arvioijana, yhdessä kokijana ja pohdiskelijana.

## **4.3 Draamaprosessin suunnittelu, vaiheet ja työtavat**

Draaman toiminnan on oltava koko ajan tavoitteellista. Suunnittelussa otetaan huomioon draaman prosessimaisuus. Aiheet pyritään rakentamaan niin, että niissä on ristiriitaisuuksia ja ne herättävät halun etsiä uutta tietoa ja uusia ratkaisumalleja ongelmaan. Draamaprosessissa ympäristö ja olosuhteet pyritään luomaan käyttämällä monipuolisia työtapoja, jotka puolestaan mahdollistavat kokonaisvaltaisen oppimisen.

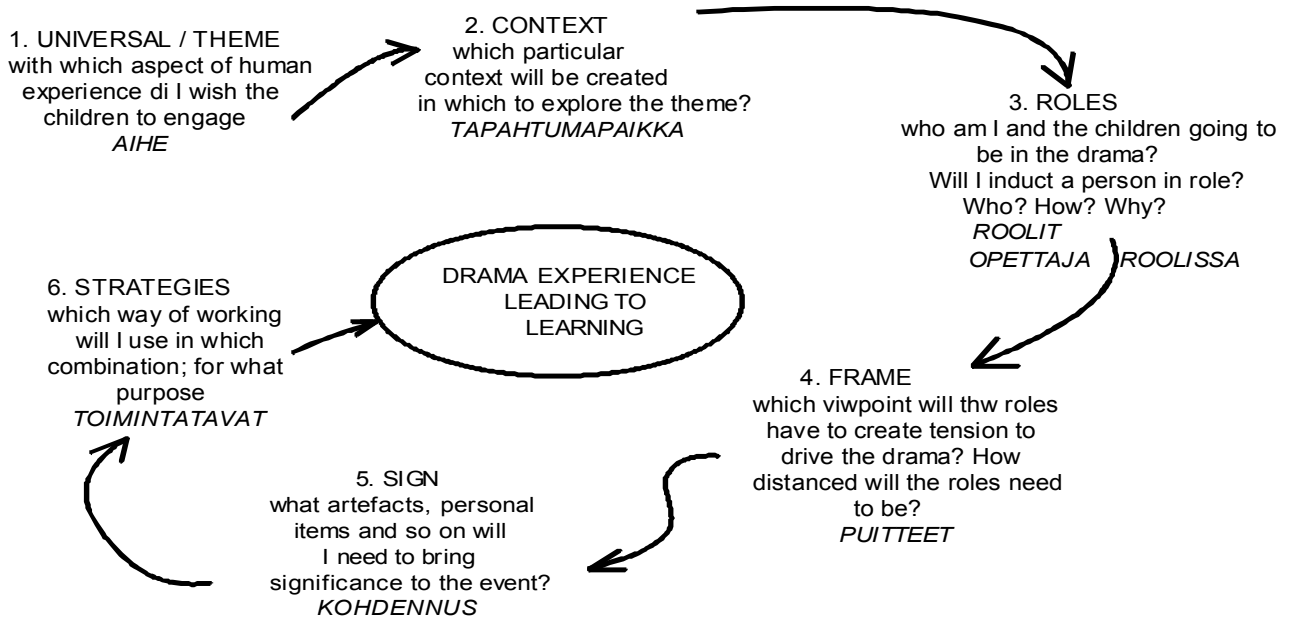
### **4.3.1 Draamaprosessin suunnittelu**

Tavoitteelliseen työskentelyyn kuuluu suunnittelu. Seuraavassa kuviossa 4 Bowellin (1993) mukaan on kuvattu draaman suunnittelun periaatteet. Vastaamalla kuviossa 4 esitettyihin kysymyksiin etukäteen päästään varmimmin asetettuihin tavoitteisiin. On muistettava kuitenkin, että draamaprosessi voi olla yllätyksellinen, ja työskentely kehittyy osallistuvan ryhmän tarpeiden ja intressien mukaan. Draamaprosessin onnistumisen kannalta etukäteissuunnittelu on erittäin tärkeää niin kuin missä tahansa muussakin oppimistapahtumassa.

Bowellin (1993) draamaprosessin suunnittelmarakenteen selostan lyhyesti (ks. Östern 1998, 172-181). Ensin selvitetään päämäärät ja tavoitteet. Valitaan teema/aihe. Mietitään, mitkä ovat oppimistavoitteet/-alueet sekä ryhmän että yksilöiden kannalta. Lähtökohtaa valittaessa on otettava huomioon oppijoiden aikaisemmat kokemukset. Lähtökohdan on viritettävä osallistujia toimintaan. Draamatilanteita ja työtapoja pohdittaessa tulee miettiä, mikä on draaman käyttö suhteessa teemaan sekä mitä taitoja ja käsitteitä työskentelyssä tarvitaan. Teeman kehittämissä käytettävien työtapojen ei tule olla liian helppoja eikä liian vaikeita. Puitteiden luominen ja tapahtumien kohdentaminen on myös osa draamaprosessin suunnittelua.

## The Principles of Drama Planning

*DRAAMAN SUUNNITTELUN PERIAATTEET*



THESE ARE THE KEY QUESTIONS WHICH MUST BE ANSWERED WHEN PLANNING DRAMA TO ENABLE CHILDREN'S LEARNING

**Bowell (1993)**

Kuvio 4. Draamasuunnittelun periaatteet (Östern 1998, 181)

### 4.3.2 Draamaprosessin työskentelyvaiheet

Edellä selostetun pohjalta rakennetaan draamatunti/-hetki, joka etenee vaiheittain lämmittelystä teeman/ aiheen kehittelyn kautta tunnin lopetukseen. Konkreettisesti draaman työskentelyvaiheet voidaan kuvata lyhyesti seuraavasti:

Aluksi on aloitus/lämmittelyvaihe, jolloin pyritään luomaan hyvä, työskentelyä edistävä ilmapiiri. Otetaan huomioon kaikki läsnäolijat, ja samalla ohjaaja voi tarkkailla ryhmän dynamiikkaa, vireystilaa ja mielialoja. Tähän vaiheeseen sopivat hyvin erilaiset leikit ja pelit, joissa toimitaan yhdessä.

Toimintavaihe on kontekstin ja työtapojen kehittelyvaihe. Aihetta lähdetään kehittämään käyttämällä erilaisia draaman työtapoja: luodaan puitteet, tutkitaan käsiteltäviä teemoja/aihealueita ja muokataan ne sopiviin draaman muotoihin (=jaksotus). Ohjaajan täytyy tarkkaan miettiä työtavat, jotka sopivat teemaan ja jotka ovat turvallisia ryhmän jäsenille.

Jäsentelyvaihe ja prosessin lopettaminen ovat draamaprosesseissa erityisen tärkeitä vaiheita. Reflektointi ja koetun pohdiskelu tehdään työstelyyn sopivalla tavalla. Konkreettisten asioiden abstrahoiminen universaaliin yhteyteen merkitsee sitä, että yksityinen asia/teko ei jää mietityttämään suorituksena, vaan sen ratkaisumallit nähdään osana kokonaisuutta ja yleisiä elämäkokemuksia. Draamatyöskentely päätetään ja siitä keskustellaan yhdessä. Pohditaan kokemuksia ja arvioidaan opittua. Voidaan myös pohjustaa jatkoaihetta. Yksilöllisen työskentelyn jälkeen tarvitaan kokemusten, omien tulkintojen ja ratkaisujen vuorovaikutuksellista jakamista, vertailua ja arviointia. Opettajan tehtävä on tukea vuorovaikutusta oikeilla kysymyksillä ja omalla informaatiollaan, jotta oppilaat voivat sijoittaa omat kokemuksensa laajempiin taiteen kulttuurisiin yhteyksiin.

Mielestäni Malinen (2002, 71-72) sivuaa dialogin ohjaamisen selostuksessaan draamaprosessien vaiheita. Hän sanoo, että ilman dialogia mikään opetusmenetelmä ei toimi. Kokemuksesta tiedän että dialogia käydään usein tiiviisti koko draamaprosessin ajan. Pelkkä keskustelu ei ole itseisarvo, vaan dialogilla on selkeä tavoite. Malinen antaa ehdotuksen oppimista tavoittelevan keskustelun muodoksi. Hänen mukaansa dialogin peruselementit ovat: 1) jakaminen, 2) testaaminen, 3) oikeuttaminen ja 4) uskominen. Jakaminen vaatii sensitiivisyyttä ja vastavuoroisuutta, jota on mukana draamaprosessien aikana kuuntelemisessa, kertomisessa ja omien kokemusten avaamisessa. Testaaminen tarkoittaa kysymistä ja vastaamista, mielikuvituksen käyttöä ja kritiikin sietokykyä. Yksityisen draamaprosessin osanottajan käsityksiä suhteutetaan muiden käsityksiin fiktionkin puitteissa. Oikeuttaminen perustuu reiluun totuuden etsintään ja yhteisen konstruktion tuottamiseen. Draamaprosessien aikana median tarinat muokkaantuvat ja saavat uusia näkökantoja. Uskominen vaatii aikaa, kuten pohtiminen aina. Sitoutuminen ”uuteen” totuuteen ei tapahdu prosessin aikana, vaan näkyy jos näkyy myöhemmin yksityisissä merkityksenantoprosesseissa, eli arvomme ja asenteemme paljastuvat teoissamme.

Draamajakso on prosessinomaista ja syklistä etenevää. Teoriatietämykseni ja käytännön tuoman kokemukseni kautta olen muokannut seuraavat yleisperiaatteet, joiden mukaan tutkimukseen valitut pitkät draamaprosessit on kuvattu ja analysoitu. Tutkimuksessa kuvataan valittuja draamaprosesseja seuraavien jaksojen mukaisesti: Aloittaminen --- Aiheeseen tutustuminen --- Päähenkilöön tutustuminen --- Jatkotapahtumiin tutustuminen --- Mahdollisten konfliktien tutkiminen --- Syventäminen --- Juonitason päättäminen --- Pohtiminen ja kokoaminen. Prosesseissa siirrytään ikään kuin syvyysuuntaan tai uusiin oppimisalueisiin sitä mukaa kun niitä nousee esiin tai kun edellinen kohta on jo syvennetty ja ehkä abstrahoitu. Jokainen draamaprosessi on oma kokonaisuutensa ja etenee omien lainalaisuuksiensa mukaan, joten jokaista jaksoa ei välttämättä aina käytetä tai tarvita.

Draamaprosessissa, jonka kokemusten oletetaan johtavan oppimiseen, lähdetään liikkeelle universaalista aiheesta, mutta teemaa käsitellään yksityisessä kontekstissa roolien kautta. Puitteiden luonnin, kohdennuksen ja tarkoitukseen sopivien työtapojen valinnan strategioilla yksityinen kokemus voidaan abstrahoida takaisin universaaliin kokemukseen/aiheeseen. Pohdinnoissa ja syventelyssä asiaa voidaan käsitellä yhteisenä oppimiskokemuksena.

Neelands (1990, 33-42) käsittelee draamassa käytettäviä neuvottelustrategioita, kysymystyyppejä ja kysymysten kieltä. Draamaprosessin ohjaajan tärkein työkalu on herkkä kielenkäyttö (a subtle tongue). Owensin ja Barberin (2002, 38-39) mukaan oleellisin osa kaikkea draamatyöskentelyä on kysymysten esittäminen. He selostavat erityyppisiä kysymyksiä ja perustelevat asiaa sillä, että kysymysten esittäminen palvelee reflektointia, analysointia ja arviointia. Kriittiseen ajatteluun oppiminen merkitsee Fisherin (1990, 65-66) mukaan kysymisen ja päättämisen taitoa. Kriittiseksi ajattelijaksi kasvattaminen tarkoittaa asenteiden kehittämistä. Kriittiseen ajatteluun johdattelu ei ole vain mekaanista kysymistä ja vastaamista, vaan myös tunteiden ja asenteiden pohtimista ja niihin kriittisesti asennoitumista. Malinen (2002, 73) painottaa, että dialogisessa oppimisessa opettajan ohjaavat, johdattelevat kysymykset ovat välttämättömiä. Hyvät kysymykset murtavat fiksattuja, jäykkiä rakenteita ja antavat draamaprosessin kululle uusia ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa kysymysten vaikutusta draaman kulkuun konkreettisissa tilanteissa ei voida ottaa huomioon. Jatkotutkimuspohdiskeluissa viitataan siihen, miten digitaalisten draamaprosessien tutkimuksessa erilaiset ulottuvuudet ja vaihtoehdot tulisi ottaa tarkastelun kohteeksi.

### 4.3.2 Draamaprosessin työtavat ja tekniikoiden luokittelua

Pedagogisen draaman työtapoja voidaan jakaa niiden käyttötarkoituksen perusteella neljään suurempaan ryhmään. Ryhmittelyn pohjana on käytetty Neelandsin (1992) tekemää luokittelua. Ryhmät ovat: 1) puitteita ja miljöötä rakentavat työtavat, 2) kertovat työtavat, 3) tulkitsemiseen pohjaavat työtavat ja 4) ajattelutoimintaa herättävät työtavat. Kutakin niistä voi kehitellä ja yhdistellä. Omien, persoonallisten työtapojen keksiminen kuuluu myös asiaan. McGuire (2000,49) puolestaan jakaa draamatekniikat kolmeen osa-alueeseen: roolileikit, improvisaatiot ja esittävät taidot. Tämä luokittelu tuntui liian ylimalkaiselta. Käytin Neelandsin luokittelua aluksi luvussa 6.2. vastatessani tutkimuksen toiseen kysymykseen ”Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?” Luokittelua jatkettiin ja tiivistettiin Owensin (1998) työtaluokittelun mukaan, kuten samassa luvussa on selostettu.

## 4.4 Tutkimuksen aineiston analyysivaiheet

Opiskelijoiden oppimistehtävissä draamaprosessien kulku on useimmiten kuvattu kehikkomuodossa. Ensimmäiseksi kirjoitin opiskelijoiden draamaprosessit auki, kuten luvussa 5.1 toimintamallien kuvauksista havaitaan. Kirjoittaessani draamaprosesseja auki tein kursiivilla merkittyjä muistiinpanoja itselleni. Käytin draamapedagogin ja mediakasvattajan tuntemustani ja kirjasin, miltä minusta kyseinen prosessin kohta tuntui.

Lähtiessäni tekemään koontia päätelmiä varten toimin seuraavasti: Ensin etsin vastausta tutkimuksen 1. kysymykseen: *Millaisia yhteyksiä draamakasvatuksella on mediakasvatukseen?* Yhteyksiä hain draamaprosessien tavoitteiden tarkastelun kautta. Poimin kunkin opiskelijan draamaprosessille kirjoittamia tavoitteita. Lajittelin ja kokosin ne ensin seuraavasti:

A) ilmaisullisiin, B) viestinnällisiin ja C) kasvatuksellisiin tavoitteisiin.

Seuraavaksi jaoin saadut ryhmät uudelleen Neelandsin (1992) draamakompetenssin taitoluokituksen mukaisesti seuraaviin luokituksiin: draaman taitoihin (ilmaisulliset ja henkilökohtaiset), sosiaalisiin taitoihin (kasvatukselliset), viestinnällisen oppimisalueen taitoihin, joihin kuuluvat median tavoitteet (tuotanto, ilmaisu ja vastaanottotaidot) eli välineelliset taidot ja esteettisiin taitoihin. Näiden tulosten yhteenveto on luvussa 6.1.

Sitten hain vastausta tutkimuksen 2. kysymykseen: *Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?* Kysymykseen vastasin kahdella tavalla. Ensin selvitin draamaprosessien työtavat, joita käytettäessä mediailmaisua tulee esille. Lajittelin aluksi opiskelijoiden käyttämiä/suosittelomia draaman työtapoja luvussa 4.3.2 selostamani Neelandsin (1992) luokittelun mukaisesti. Kokosin lyhennelmän Owensin (1998) mukaan, jolloin ryhmiksi tulivat tekemiseen liittyvät ja asioiden käsittelyyn liittyvät. Tulosten yhteenveto on luvussa 6.2.

Sitten kävin läpi opiskelijoiden oppimistehtävät draamaprosessin vaiheista poimimalla mediailmaisun kerronnalliset työtavat ja lajityypit. Jouduin määrittelemään, mitä tarkoitan mediailmaisun työtavoilla ja lajityypeillä. Audiovisuaalinen on kuuloon ja näköön perustuvaa havainnointia. Termi audiovisuaalinen liitetään useimmiten kuvaa ja ääntä käyttävien viestintäteknologioiden yhteyteen. (Herkman, 2001.) Audiovisuaalinen liitetään tässä tiettyihin viestinnän tapoihin, esittämisen tekniikoihin. Koska draamaprosesseissa esiintyi muitakin kerronnallisia muotoja, kuin audiovisuaalisia, tein aluksi seuraavan luokittelun:

- A) typografinen media eli printtimedia (teksti ja kuvat)   => analoginen media
- B) sähköinen media (radio, tv, elokuva ja video)   => analoginen media
- C) uusmedia eli multimedia (tekstin, staattisen ja liikkuvan kuvan ja äänen yhdistelyä). Tämä tarkoittaa lähinnä video- ja tietokonepelejä, cd-romeja, dvd-tallenteita sekä World Wide Webin nimellä tunnettua internetin osa-alueetta.

Koska tämän luokittelun täytyi olla tarkempi, otin siihen alaluokitteluksi omani (Liukko 1998) ja Näräsen (1995) luokitteluiden yhdistelmätaulukon, jossa printtimedia eri muotoineen on yhtenä tärkeänä osa-alueena. Näiden tulosten yhteenveto on luvussa 6.3.

Tutkimuksen analysointi kootaan lopuksi päättelyn avulla. Uudistunutta näkemystä draama- ja mediakasvatuksen yhteisistä päämääristä haetaan tutkimuksen lopussa. Siinä etsitään vastausta tutkimuksen 3. kysymykseen: *Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia, joka ilmenee medialukutaitona ja mediatajuna?*



## 5 SEITSEMÄN DRAAMAPROSESSIN ANALYYSIT

### 5.1 A:n toimintamalli vanhuudesta

”AJATETAAN MUMMOJEN PÄÄLLE MOPOLLA”

Opiskelija on tuleva luokanopettaja, joka halusi suorittaa erikoistumisaineena 15 opintoviikon draamapedagogiikan opinnot muun opiskelunsa ohessa viikonloppuisin kesäyliopiston järjestämällä kurssilla. Hän sovelsi melko itsenäisesti vapaavalintaisessa harjoittelussaan normaalikoulun luokassa ”Vanhuus”-draamaprosessia. Draamaprosessi toteutettiin peruskoulun ala-asteen 4. luokalla valtakunnallisen vanhusten viikon aikana ja integroitiin luokan muuhun toimintaan.

Opiskelija A:n mukaan prosessin tavoitteena on auttaa peruskoululaisia ymmärtämään vanhusten elämää ja heidän oikeuttaan elää yhteiskunnan jäsenenä. Pitkäkestoisena tavoitteena mainittiin, että kunnioitus vanhuksia kohtaan lisääntyy, ja se näkyy käyttäytymisenä omia (iso)vanhempia ja muita vanhuksia kohtaan.

#### Aloittaminen eli virittäytyminen

Orientoidutaan aiheeseen heijastamalla kalvolle ihmisen ääriviivat. Oppilaat kirjoittavat taululle ajatuksiaan sanasta vanhus (ei vanhuus), kootaan tuotetuista sanoista yhteiset sanat kalvolle.

#### Aiheeseen tutustuminen

Lapset kirjoittavat paperille lyhyen jutun aiheesta "Minä vanhana". Lisätehtävänä voi piirtää kuvan itsestään vanhana. *Lähdetään liikkeelle konkreettisista asioista, ei abstraktista sanasta vanhuus yleensä.*

Mietitään, kuka on vanhin oppilaan tuntema henkilö. Oppilaat kirjoittavat hänestä pienen luonnehdinnan (apukysymyksiä voi olla taululla).

Luokan edessä on tuoli, jossa vapaaehtoiset oppilaat istuvat vuorotellen. "Kuumalle" tuolille istuttaessa muututaan henkilöksi, josta henkilökuva on tehty. Muu luokka haastattelee tuolilla istujaa, joka vastaa minä -muodossa. Tavoitteena on ko. vanhuksen asemaan asettuminen.

*Opitaan toimittajan haastattelutekniikkaa. Tässä viestintä on työtapana.*

Mietitään opettajan johdolla, mitä vanhuksille voi sattua ja mitä tiedotusvälineet kertovat nykyään vanhusten elämästä. Oppilaat tekevät ryhmässä Ilta-Sanomien lööpin, jossa kerrotaan vanhuksista. Ryhmät esittelevät lööppiotsikkonsa muille lehden myyjää esittäen.

*Tiedotusvälineet käsitteenä? Mikä on lööppi? Miten se tehdään? Onko tämä ikäisille lööppikieli ja -malli niin tuttua, ettei sitä tarvitse opettaa. Otetaanko jokin ajankohtainen päivän lööppi malliksi? Tarkastellaanko lööppejä sisällön vai toimittajan näkökulmasta? Mitkä uutiset myyvät ja miksi? Miten tällaiseen uutisointiin on tultu?*

Kotitehtäväksi annetaan etsiä uutisia vanhuksista kaikista kotiin tulevista lehdistä.

*Miten annettua kotiläksyä käsitellään 10-vuotiaiden kanssa? Tarkastellaanko sanoma- ja aikakauslehtien uutisten eroja? Millainen kuva vanhuksista annetaan juuri vanhusten viikolla erilaisissa lehdissä. Jääkö kotiläksy vain löytämisen tasolle, jolloin viestintä ei siirry opetuksen kohteeksi.*

### Teeman syventäminen

Opettaja heijastaa kalvolle kuvan japanilaisesta äidistä ja pojasta. Taustalla soi japanilainen musiikki. Tutustutaan tulevan tarinan kuvaan ilman ennakkotietoja. Yritetään päätellä non-verbaalisista vihjeistä, mitä kuvassa tapahtuu. Oppilaat miettivät ryhmissä: -Keitä kuvassa on? -Mitä kuvan tilanteessa tapahtuu? -Minne kuvassa ollaan matkalla?

*Kuvalukemisen harjoittelua denotaatio-konnotaatio-assosiaatio -tasoilla. Mikä on musiikin ohjaava vaikutus?*

Oppilaille luetaan japanilainen tarina viisaasta japanilaisesta vanhuksesta ja hänen pojastaan japanilaisen musiikin soidessa taustalla. Oppilaat keskittyvät kuuntelemaan silmät suljettuina.

*Äänimaiseman ja tarinan yhteen sopivuus?*

Oppilaat miettivät ryhmissä, mitä on tapahtunut juuri ennen äidin ratkaisevia sanoja. Eläydytään tilanteisiin, jossa ollaan menettämässä jotakin. Pyritään hyväksymään ajatus kuolemasta, joka kohtaa jokaista. Tarinan merkitys syvenee. Kohtaukset näytetään muulle luokalle.

*Tällaisten kohtausten tekeminen on vaikeaa tämänikäisille. Miten äitien tunnelatausten erilaisuutta voidaan pohtia? Asia ei ole kovin ajankohtainen/tuttu suomalaiselle lapselle. Äidin tai pojan ajatusten puhuminen tai kertominen muistoista, joita äidillä on poikansa elämästä tai pojalla äidistään ei saada kovin helpolla esille. Ehkä omaan kulttuuriimme liittäminen olisi helpompaa, esim. millaista on ollut ukin tai mummin 70-vuotissyntymäpäivillä.*

Tarinan avulla jätetään jäähyväisiä tarinan vanhukselle. Oppilaat jaetaan erilaisiin ikäkausiryhmiin.. Ryhmät miettivät, mitä sanovat vanhukselle. Vanhukseksi pukeutunut opettaja käy hyvästelemässä ryhmiä: lapsia, nuoria, torin ihmisiä, naapureita ja parhaita ystäviään. Yritetään asettua eri-ikäisten ihmisten asemaan elämänkaaressa ja pohditaan, miltä hyvästelemään tulleesta vanhuksesta ja hyvästelijöistä tuntui.

*Millaisia japanilaisen kulttuurin merkkejä tuodaan esille? Pukeutuminen, musiikki, rekvisiitta? Käyttäytyäkö kuten omassa kulttuurissamme, kun ei tiedetä lasten ja vanhempien käytöstavoista eri kulttuurissa?*

Lopuksi opettaja istuu luokan eteen tuolille ja kertoo, miltä hyvästit tuntuivat. Opettaja kyselee myös, miltä harjoitus/hyvästienjätö oppilaista tuntui.

### Teeman yleistäminen

Oppilaat pistävät silmät kiinni japanilaisen musiikin soidessa taustalla. He kuvittelevat mielessään opettajan antamien ohjeiden mukaan: -Mikä muisto pojalla on vahvimpana mielessään. -Mikä muisto äidillä on vahvimpana mielessään. Oppilaat ohjataan pohtimaan vanhempi-lapsi -suhteen merkitystä. Mistä muistot tulevat? Kirjoitetaan muistot ajatuskupliin japanilaiseen kuvaan.

*Tämän osion voi jättää myös pois, koska se tuskin palvelee tarkoitustaan 10–vuotaiden kohdalla.*

### Soveltaminen

Oppilaat kirjoittavat puolimonisteeseen, mikä on ollut heidän mukavin muisto omasta äidistään/isästään. Pyritään luomaan positiivinen tunne omasta lapsi-vanhempi -suhteesta. Voidaan myös tehdä toisin päin eli miettiä, mitä isä/äiti mahtavat muistaa minusta ja tekemisistäni.

*Sarjakuvamaiseen apumonisteeseen ajatus- tai puhekuplien kirjoittaminen onnistuu, koska sanomatyyppejä on tuttu. Voitaisiinko löytää sarjakuvia vanhuksista? Miten sarjakuvissa puhutaan?*

### Pohtiminen/Yleistäminen

Katsotaan video vanhainkodin elämästä, arkirutiinien kuvaamista aamusyötöstä päivänaskareisiin. Tutustutaan näin laitoshoidon arkeen. Lapset saavat realistisen kuvan vanhuksen elämästä suomalaisessa vanhainkodissa. *Ehkä olisi parempi vieraila oikeasti vanhusten luona. Video on rankka kuvaus Kallion vanhainkodin elämästä: kuvissa on avuttomia sänkytilaita, huonovointisia ja epäselvästi puhuvia. Miten videon sisältöä käsitellään? Laajeneeko videon välittämä kuva laitoshoidosta yleiseksi pohdiskeluksi?*

Taululle on piirretty uusi arkkityyppi vanhuksesta. Lapset kirjoittavat irrallisille paperilapuille, mitä heille nyt tulee mieleen sanasta vanhus. Laput laitetaan arkkityypin ympärille. Opettaja vertaa sanoja jakson alussa tuotettuihin sanoihin, mutta ei pohdi vielä tässä vaiheessa prosessin tuomia muutoksia lasten ajattelussa.

*Ajatusmuutosten ja asenteiden mittaaminen ei ole helppoa.*

Jonkun luokan oppilaan isovanhemmista vieraillee luokassa ja oppilaat esittävät hänelle kysymyksiä ja ajatuksia vanhuudesta. Vanhus kertoo omasta elämästään. Huomataan vanhuksen elämä iloisena ja positiivisena.

Oppilaat esittelevät viime päivien lehti uutisia vanhuksista. Ne liimataan isoksi seinälehdiksi.

*Miten uutisten sisältöä tarkastellaan? Media tuodaan opetukseen sisällöksi, mutta ei nosteta opetuksen kohteeksi.*

### Lopetus

Oppilaille jaetaan lehdistä leikattuja iloisia vanhusten kasvokuvia. Ne liimataan A4 -paperille. Oppilaat kirjoittavat mainoksen tai kertomuksen, mitä onnelliseen vanhuuteen voisi kuulua.

*Millaista on mainosten kieli? Minkälaisia ovat nykymainosten positiiviset sanat? Millaisia mainoksia vanhuksista todellisuudessa näkyy?*

Katsotaan vanhainkodista kertova televisio-ohjelma, jossa vanha pariskunta elää vahvasti tunteineen parisuhdetta. Mies käy lähes joka päivä katsomassa vaimoaan vanhainkodissa. Näytetään vain kohtaaminen heidän juttelustaan ja toistensa arvostamisesta. Filmi loppuu suudelmaan. Jätetään pohdiskelut pois, jokainen miettii rauhassa omia ajatuksiaan.

*Voiko lopettaa näin vain? Jättää omiin ajatuksiinsa?*

*Vanhuus-draamaprosessin tavoitteet ovat hyvin kasvatuksellisia. Ilmaisullisista tavoitteista ei mainita kuin käyttäytyminen tapakasvatuksen mukaisesti. Viestintävälineitä käytetään monipuolisesti, mutta lisääntyvätkö käyttötaidot, entä viestien vastaanottamisen taidot? Kuvalukemista harjoitetaan myös paljon. Millaisia tavoitteita kuvien katselulle asetetaan?*

## 5.2 B:n toimintamalli vanhuudesta

### ”NUORTEN KÄSITYKSIÄ VANHUUDESTA”

Opiskelija B on lukion ja yläasteen ilmaisutaidon tuntiopettaja ja monien teatteriryhmien vetäjä ja ohjaaja. Hän on myös valokuvannut paljon ja kirjoittanut runoja ja mietelauseita. Hän kertoo työstäneensä prosessia pitkään ja kehittäneensä siitä monenlaisia kuvioita ennen lopullista päätöstä. Eräs hänen lukion ilmaisutaidon ryhmänsä toteutti suunnitelman. Hänen mielestään suunnitelmassa käsitellään aihetta monipuolisesti, ja hän sai siihen mielestään useita tasoja.

Draamaprosessin aiheena on vanhuus: miten nuori käsittää ikääntymisen ja vanhuuden ja suhtautuu erilaisiin vanhuksiin. (Onko nuoren ja vanhuksen välillä aina kuilu, joka estää ystävyyden ja ymmärtämisen?) Draamaprosessi toteutetaan ilmaisutaidon kurssilla lukioikäisten kanssa. Prosessin aikana ollaan sekä rooleissa että omina itsenään. Mukana on myös vierailijoita (vanhuksia sekä mikäli onnistuu, sosiaali- ja hoitoalan henkilökuntaa).

Opiskelija B:n mukaan tavoitteena on tutustuttaa nuoret vanhuksiin ja antaa heille mahdollisuuksia tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen aiheen avulla. Tavoitteena on myös empaattinen suhtautuminen vanhuksiin ja ymmärtävä asenne vanhuuteen, sen mukanaan tuomiin mahdollisiin sairauksiin sekä kuolemaan. Tavoitteena on siis kyky käsitellä luonnollisia asioita: ikääntymistä, sairauksia ja kuolemaa, mutta osoittaa myös se, etteivät kaikki vanhukset suinkaan ole huonokuntoisia, elämästä syrjäytyneitä ja ulkopuolisen avun tarpeessa olevia. Tavoitteena on siis harhakäsitysten poistaminen.

#### Aloittaminen eli virittäytyminen

Ohjaaja antaa kuvan (kopioidun) vanhasta yli 90 -vuotiaasta naisesta jokaiselle ryhmän jäsenelle. Kukin kirjoittaa ajatuksiaan paperille kuvan alle. Pohdintakysymyksiksi annetaan: - Mitä ajatuksia kuva sinussa herättää! - Mitä vanhuus sinun mielestäsi on! - Minkä ikäinen on mielestäsi vanha? – Minkä ikäinen kuvan nainen mielestäsi on?

*Valokuvan tulkintaa ja universaalia pohdintaa.*

Ryhmäläiset ehdottavat naiselle nimeä, nimiehdotuksista valitaan yksi. *Kokoustekniikan alkeita.*

### Aiheeseen tutustuminen

Aktivoidaan mielikuvitusta improvisoimalla erilaisia tilanteita, joissa nuori kohtaa vanhuksen esim. kadulla. Vapaaehtoiset ovat rooleissa. Annetaan seuraavat tilanteet, joissa : nuori kohtaa

a) täysin vieraan vanhuksen, b) tutun vanhuksen, c) liikerajoitteisen vanhuksen, d) vaikeavammaisen vanhuksen, e) dementikon tai eksyneen vanhuksen, f) annetun kuvan vanhuksen. Kotitehtäväksi annetaan konkreettinen yhteydenotto johonkin vanhukseen. Opiskelija voi kirjoittaa omalle isovanhemmalleen tai muulle tuntemalleen vanhukselle tai vaihtoehtoisesti annetun kuvan vanhukselle, jos tuttuja vanhuksia ei ole.

*Onko kirjeen kirjoittaminen ohella mahdollista käyttää sähköisiä viestimiä, kuten tekstiviestejä tai sähköpostia?*

### Aloitetaan päähenkilöön tutustuminen

Pienryhmissä luetaan kirjeitä ja keskustellaan niiden herättämistä tunnelmista ja ajatuksista ( - Mitä halusit sanoa vanhukselle, - Puritko hänelle sisintäsi?, - Kuinka läheiseksi hänet koet?, - Mitä ja miten hän sinulle vastasi?) Teemaa kehitellään siten, että pienryhmissä tai koko ryhmän kesken ollaan vuoronperään kirjeen saava vanhus. Eläydytään vanhuksen asemaan ja hänen reaktioihinsa. Jos joku oppilas on valinnut yhdessä saadun kuvan, näytetään mielellään viimeksi tilanne, jossa kuvan vanhus reagoi ryhmän kysymyksiin. *Kysyminen ja vastaaminen vuorovaikutustilanteissa.* Jokainen opiskelija näyttää vuorollaan still -kuvana millaiselta yksinäinen hylätty vanhus näyttää. Yritetään eläytyä yksinäisen vanhuksen asemaan, keskustellaan lopuksi yleisesti vanhusten yksinäisyydestä.

Kotitehtävänä pyydetään tuomaan ensi kerraksi musiikkikappale, josta uskot pitäväsi ja kuuntelevasi vielä 70 - 80 -vuotiaanakin. Näin syvennetään mielikuvia tulevaisuuteen ja omaan ikääntymiseen. *Miten musiikkikappaleita käsitellään? Millä perusteella mielimusiikkia valitaan?*

Kuunnellaan jokaisen tuomat kappaleet yhdessä läpi, niin että koko ryhmä tanssii ikään kuin oltaisiin vanhuksia (ikä voi vaihdella 50 -100 vuoden välillä). Keskustellaan, oliko samantyyppisiä musiikkimakuja ja uskotaanko todella, että niiden voima kestää vielä vuosikymmeniä. Voidaan myös vaihtaa lyhyesti mielipiteitä legendoista ja musiikista, joka ei "koskaan kuole". *Erilaiset musiikin genret, musiikkimaun perustelevinen, evergreen- käsite.*

Lopuksi etsitään joukosta ihminen, jonka kanssa uskot olevasi ystävä vielä vanhuksenakin. Korostetaan ystävyysmerkitystä läpi elämän. Tanssitaan viimeinen kappale valitun ystävän kanssa, mutta pyritään siihen, ettei ketään jätetä yksin. *Kuunnellaan musiikkia ja koetaan musiikin viihdyttävä vaikutus.*

### Teeman syventäminen

Ohjaaja lukee ääneen runon ”Dementia”. Keskustellaan runon herättämistä ajatuksista, vanhuuden mukanaan tuomista sairauksista. Mikäli mahdollista paikalle on saatu sosiaali- ja/tai terveydenhoitoalan henkilöitä kertomaan fakta-asioita vanhuudesta ja vanhusten hoidosta Suomessa. Muussa tapauksessa ohjaaja kertoo faktaa tai tehdään ryhmätöitä esitteiden pohjalta.

*Draaman jännitteen säilyttäminen runon muodossa. Asiantuntijoiden kuunteleminen ja haastatteleminen. Annetuista faktatiedoista oleellisen etsiminen ja niiden esittäminen muulle ryhmälle.*

Ohjaajan keräämiä erilaisia lehtiartikkeleita ja sanomalehtien mielipidetekstejä vanhuksista. Niitä luetaan ja analysoidaan pienryhmissä. *Lehtimateriaalit aineiston pohjana. Mitä analysoinnilla tässä tarkoitetaan?*

Ohjaaja luo väittelytilanteen koko ryhmän kesken. Keskustellaan puolesta ja vastaan perusteluineen vanhusten laitos- /kotihoitosta. *Opitaan mielipiteen ilmaiseamista ja perustelemista ja puheenvuoron saamista väittelytilanteissa. Asioiden kärjistämisen ja provosoinnin taitojen opettelua.*

Väittelyn jälkeen jokainen saa kertoa todellisia esimerkkejä kotihoitossa olevista /olleista vanhuksista ja laitoshoidossa olevista /olleista, samalla keskusteluun tulee omia tuntemuksia ja kokemuksia vanhusten kanssa olemisesta, asumisesta ja nähdystä vanhusten hoidosta. Tavoitteena on yhteenkuuluvuuden tunteen luominen, ikääntymisen ymmärtäminen, oman sukupuunsa hahmottaminen ns. elämänkaari -ajattelu. *Faktojen pohjalta asiallista keskustelua.*

### Teeman yleistäminen

Ohjaaja jakaa Gustav Klimtin taidekuvan ”The Three Ages of Woman” (1905) pienryhmille. Keskustellaan ja kirjataan ajatuksia kyseisen kuvan pohjalta. Ajatukset kerätään talteen seuraavaksi kerraksi. *Taidekuvan tulkintaa vapaasti, ei ohjaten merkityksiä hakevaan kuvantulkintaan.* Alkukuvan nainen rinnastetaan taidekuvaan osana sitä. Pohditaan hänen sukujuuriaan, jälkeläisiään taidekuvan mukaan, taustojaan ja nykyistä tilannetta. Pyydetään kolmea vapaaehtoista esittämään tilannetta, jossa on taidekuvan nainen sekä hänen tyttärensä että tämän tytär. Improvisoidussa vuoropuhelussa heidän (kuvitellut) suhteet toisiinsa ilmenevät elämänkaari- ajattelussa. Muut ryhmäläiset voivat syöttää vihjeitä, antaa tunnetiloja ja esim. päättää tilanteen, ajan ja paikan.

*Taidekuvan ja valokuvan rinnastamista. Kuvatulkintaa voisi opettaa ohjatusti. Taidekuvan eläminen ryhmän ohjeiden mukaisesti. Monikerroksista eläytymistä.*

## Soveltaminen

Paikalle on saatu 1 - 2 ikäisekseen reipasta vanhusta kertomaan itsestään, ikääntymisestään, harrasteistaan jne. Opiskelijat esittävät heille kysymyksiä. Saadaan kuva nykyisyydestä.  
*Keskustelutaidot, teitittely, asiallinen kommunikointi*

## Pohtiminen

Palataan alussa jaettuun valokuvaan. Keskustellaan siitä, onko ko. vanhus koko ryhmän mielestä yksinäinen/hyljätty? Onko hän koti- vai laitoshoidossa? Onko hän sairas? Millaisia sairauksia? Mikä tälle vanhukselle voisi olla tärkein/ rakkain asia? Ryhmän yhdessä hyväksymät ajatukset kirjataan kuvan ympärille. *Ryhmäpäättösten opettelua ja hyväksymistä.*

Pienryhmien aikaisemmin keräämät taidekuvan herättämät mielikuvat esitellään. Kootaan taululle ne asiat, jotka ovat kaikilla samat tai samankaltaiset. Keskustellaan ikääntymisen väistämättömyydestä. *Opitaan tekemään koontia ja tiivistämään jokin asia yleiseksi mielipiteeksi universaalien ajatusten syntymekanismi. Konkreetti asia muutetaan abstraktiksi viestiksi.*

Ohjaaja kertoo alkukuvan (valokuva) henkilön todellisen taustan, iän, terveydentilan, suhtautumisen kotihoitoon, lääketieteeseen jne., koska vanhus on hänelle tuttu, ja hän itse on ottanut valokuvan. Näin luodaan uusi, läheisempi tilanne nuoren ja vanhuksen välille. Ryhmä kommentoi halutessaan.  
*Valokuvan henkilöistyminen, kuvan sanoman muuttuminen konkreetiksi toiminnaksi.*

## Lopetus

Ryhmä istuu lähekkäin, käsi kädessä, ohjaaja kyselee draamaprosessin kokonaistunnelmista ja pyytää jokaista pohtimaan osuuttaan siihen. Loppukeskustelun tarkoitus on tuntemusten punnitseminen ja jakaminen

*Mediapedagogisia asioita ei nouse esille, ellei joku osallistuja ala kysellä mediasta.*

*Prosessikuvauksesi on laaja, mutta koossa pysyvä kokonaisuus. Prosessin kuvaus on selkeää, omakohtaisuus tekee syventelyvaiheesta koskettavaa. Oletko työstänyt mielessäsi, miten draamaprosessin vaiheet painottuvat myös viestintäkasvatuksellisesti? Prosessin toteutus antaa varmasti nuorille paljon vanhuuden käsittämisestä sekä tiedollisesti että taidollisesti. Oma arviointisi prosessista on tasokasta ja monipuolista. Mukana olevat liitteet luovat lisäsyvyyttä. Olet oivaltanut draaman mahdollisuudet.*



## 5.3 C:n toimintamalli vanhuudesta

### LÄHIHOITAJA KOHTAA VANHUSASIKKAAN

Opiskelija C opettaa aikuisia lähihoitajakoulutuksessa. Hänen mielestään hänen draamaprosessissaan yhdistyy eri näkemyksiä ja ne kietoutuvat toisiinsa monessa kohdin. Opiskelija C:n tavoitteena on monipuolistaa opiskelijan käsitystä vanhuudesta elämänkaaren vaiheena, auttaa opiskelijaa integroimaan eri alueilta saamansa aikaisempi tieto ja kokemus vanhuudesta ja liittämään ryhmässä opittu tieto siihen, lisätä opiskelijoiden empatiakykyä, suvaitsevaisuutta ja kriittistä ajattelua, neuvottelu- ja ryhmätaitojen kehittymistä, itseilmaisua ja vuorovaikutustaitoja. Pyrkimyksenä on parantaa opiskelijan valmiuksia kohdata vanhusasiakas edistämällä opiskelijan inhimillistä kasvua henkilökohtaisesti ja ammatillisesti.

#### Aloittaminen eli virittäytyminen

Ohjaaja kehottaa jokaista miettimään ja kirjaamaan ajatuksiaan: - Kuka on vanha? Aluksi keskustellaan pareittain ja sitten neljän hengen ryhmissä. Jokainen ryhmä tekee neuvotellen oman määritelmänsä ja kirjoittaa sen taululle. Sen jälkeen keskustellaan määritelmistä ja yritetään yhteistä määrittelyä. Käsitteen selventämiseksi annetaan kotilukemiseksi Gerontologia- lehden 4/1995 artikkeli, joka on Jyväskylän yliopiston sosiaaligerontologian professorin Marjatta Marinin virkaanastujaisesityelmä 29.11.1995 "Minkä ikäinen olettekaan, rouva?"

#### Aiheeseen tutustuminen

Jokainen opiskelija kirjoittaa kuvauksen oman mielikuvansa mukaan. - "Minä vanhana". Voidaan antaa visiot psyykkisestä, fyysisestä, sosiaalisesta ja hengellisestä tasosta. Kävellään tilassa ja ollaan vanhoja. Kävellessä tervehditään vastaantulijoita. Jäädään hetkeksi juttelemaan (roolissa) vastaantulijoiden kanssa. Kävellään ottamatta kontaktia toisiin, taustalla soi vanha musiikki (esim. "Iltatuulen viesti"). Pysähdytään istumaan ja muistellaan omaa nuoruutta. Jokainen piirtää elämänviivansa käännteet (taustalla soi esim. "Kultainen nuoruus"). Kerrotaan lähimmälle henkilölle paras nuoruuden muisto.

*Tässä draamallisesti hyvin tiiviissä osiossa käytetään median keinoja tunnelman ja muistojen luomiseen. Ko. levyvalinnat voivat myös olla ärsyttäviä ja estää jopa aiheeseen tutustumisen.*

### Päähenkilöön tutustuminen

Jokainen opiskelija valitsee jonkun tuntemansa vanhan henkilön roolin, miettii hänen asenteensa, odotuksensa ja kontaktinsa. Puolet opiskelijoista ottaa valitsemansa vanhuksen roolin ja puolet on lähihoitajaopiskelijoita, jotka haastattelevat näitä. Vaihdetaan vuorot parin kanssa. Keskustellaan yhteisesti siitä, mitä yleensä kysyttiin, mitä yhteisiä teemoja löytyi. Kuulostellaan miltä vastaajista tuntui, entä kysyjistä. Jatketaan keskustelua neljän vanhuksen ryhmissä tulevaisuudesta. Mitkä ovat yleisimmät odotukset. Otetaan lopuksi kuviteltu ryhmäkuva opiskelijat vanhuksina.

*Keskustelutaidot ja kysymysten tekeminen, kerrotaan myös tuntemuksista. Valokuvien ottaminen kuvitteellisesti on mielestäni turhaa, kun sen voisi tehdä oikeastikin digitaalikameralla ja muokata sitten otettuja kuvia todella vanhuksien näköiseksi*

### Konfliktin luominen

Demonstroidaan kuvitteellinen tilanne perusturvalautakunnan kokouksesta, jossa pohditaan lähihoitajan viran perustamista vanhustyöhön. Saadaan esille draamallista jännitettä, ristiriitaa, roolitoimintoja ja puolustusmekanismeja. Puolet opiskelijoista on katsomossa ja puolet perusturvalautakunnassa. Jäsenistä osa vastustaa, osa puoltaa, osa ei osaa määrillä kantaansa ja vaatii tarkempia selvityksiä. Katsomossa on eläkeläislehden, paikallislehden ja nuorisolehden toimittajia.

Katsomossa olleet "toimittajat" tekevät lööpit kokouksesta. Ne asetetaan esille ja niitä tarkastellaan vanhusten rooleissa ja keskustellaan yleisesti muiden katsojien kanssa. Tehdään vielä neljän hengen ryhmissä vanhuuden tv-mainokset. Esitetään ne toisille. Lopuksi keskustellaan.

*Tässä osiossa on napattu paljon mediakasvatuksellista ainesta käyttöön. Toimittajien työtä ei pohjusteta mitenkään. Lööppien tekeminen on oma taitolajinsa, niistä ei keskustella varmaankaan mediakasvatuksen hengessä, vaan miten ne palvelevat sanomaltaan roolien ottajien arvomaailmaa. Tv-mainoksen tekeminen noin vain on välillä arveluttavaa, joskin tuoretta ja uusia näkökulmia tuovaa. Tosin soisisuoritettavan oikeidenkin vanhuutta käsittelevien (jos niitä on?) mainosten asiallista tarkastelua.*

### Konfliktin kärjistäminen

Opiskelijat ohjataan tutkimaan käyttäytymistä ja valintoja annettujen kuvien perusteella. Mietitään mitkä merkitykset välittyvät kuvasta, ja huomataan asenteellisuuden olemassaolo. Jaetaan viiden hengen ryhmille kuvat mummoista (kullekin ryhmälle omassa). Ryhmät kuvailevat kuvan alla olevaan tyhjään tilaan mummoa: "Minä olen..." Opettaja näyttää sitten piirtoheittimestä kalvokuvan mummosta toisensa jälkeen ja ryhmät tekevät samalla "itsensä esittelyn". Keskustelussa etsitään yhteiset mielikuvat ja stereotyyppit tyyppien rakentamisessa. Opettaja lukee kuvaukset samoista mummoista. Vertaillaan omiin tuotoksiin. Kotitehtävänään opiskelijat lukevat vanhenemisstrategioista monisteen ja tutustuvat tutkimustuloksiin. He saavat vaihtoehtoisia näkökulmia ja faktoja keskustelunsa pohjaksi, kun myöhemmin käsitellään pitkäikäisyyttä.

### Teeman syventäminen

Opiskelijoille on annettu kurssin aikana etätehtäväksi kerätä lehdistä viisi vanhuutta koskevaa artikkelia, mainosta, vitsiä, kuvaa tms., jotka ovat herättäneet ajatuksia. Opiskelija tekee niistä leikekirjan liittämällä omat mietteensä mukaan.

*Lehtien tarkkailua ja analysointia, leikekirjan tekeminen omien tuntemusten mukaan ei johda mediakasvatukseen tai avaa mediailmaisun kerronnallisia tekniikoita lähempään tarkasteluun, vaan niistä tulee lähinnä tunteiden tulkki.*

Neljän ryhmässä esitellään omia leikekirjoja. Jokainen ryhmä tekee keskustelutuokion yhteydessä oman tiivistetyn pakinan, aforismin, runon, laulun tms., jossa heijastuu ryhmän näkemys lehdistön vanhuuskuvasta. Esitetään toisille ryhmille. *Voiko omista tuntemuksista vääntää yhteisen aforismin? Olisiko ensin tutustuttava ehdotettujen lajityyppien tuotosvaatimuksiin eli opetettava pakinan, aforismin, erilaisten runojen tuottamista ja tunnistamista vai onko ryhmä niin luova ja osaava, että kaikki onnistuu? Mikä on totuus lehdistön vanhuuskuvasta? Esityskin pitäisi olla tekstityyliin sopiva, ohjataanko esittämistä ?*

Osion lopuksi palataan taas faktaan ja annetaan opiskelijoille kotiin luettavaksi Jan-Erik Ruthin artikkeli "Tulevaisuuden ikääntyneet" .

*Miksi aina lopuksi "isketään" faktat ja jätetään ne iltalukemiseksi. Eikö asiatekstiä voisi käsitellä myös yhdessä analyttisesti ja oppien toisten käsityksistä ja kannanotoista. Tietenkin on aikapula, ja omaatuntoa rauhoittaakseen ohjaaja antaa kunnan materiaalia, ettei mene pelkäksi leikkimiseksi tai liian hauskaksi. Miten sanoa mielipiteensä, että on oikeastaan itse siinä iässä, että arvostaa enemmän yksilöllistä elämäntyyliä ja vapaata ajankäyttöä. Opiskelijat itse käyttävät suuren osan ajastaan vapaa-ajanviettoon, kulttuurinautintoihin ja ihmissuhteiden ylläpitämiseen.*

## Yleistäminen

Ryhmissä tutustutaan runojen symbolisiin ilmauksiin vanhuudesta. Prosessoidaan ja kognitiivisesti analysoidaan, miten runo muuttuu esitykseksi. Eri ryhmille jaetaan eri runot ja jäsenet tutustuvat hetken teksteihin. Ryhmät tekevät runostaan ohjeiden mukaan mykkäelokuvan (Matti Paavilainen), vapaan liikunnallisen esityksen (Eira Stenberg), valokuvan (Viljo Kajava), patsaan (Viljo Kajava) ja rituaalin (Eeva Kilpi). Runot esitetään ehdotetun genren mukaisesti muille. Ryhmissä keskustellaan tuntemuksista, jos on tarpeen, vasta kun kaikki esitykset on nähty.

*Tarvitaanko esityksistä yleiskeskustelua? Mitä nähtiin, mitä voisi teatterin keinoin tehdä toisin, kenties paremmin? Annetaanko kaiken mennä läpi sinällään ainutlaatuisena kokemuksena? Voisiko draamapedagogi puuttua esitysten lopputulokseen? Kuinka paljon annetaan aikaa syventyä tekstiin kunnolla? Kuka valitsee/määrää kunkin runon esityksen tyylin?*

## Lopetus

Osallistujat makaavat kalanruotoasennossa lattialla. Rentoudutaan prosessin päätteeksi, koetaan turvallinen olo ja jää hyvä mieli koetuista draamavaiheista. Taustalla soi "Yesterday" hiljaa ja voimistuu normaaliksi. Pienen tauon jälkeen Katri Helenan "Älä elämää pelkää" -musiikin soidessa nousee ylös ja venytellään. Ohjaaja kiittää kaikkia osallistujia.

*Vanhenemisestä kertova valittu artikkeli on mielenkiintoinen, koska siinä puhutaan iän moniulotteisuudesta ja monikerroksisuudesta. Elämme yhtä aikaa montaa eri ikä, jotka eivät kulje samassa tahdissa keskenään. Artikkelin "syöttäminen" alkukoukuksi opiskelijoille on ovela temppu, koska se avaa uusia perspektiivejä ja purkaa itsestänselvyyksinä pidettyjä asioita. Ikäjaot voidaan nähdä yhteiskunnallisesti tuotettuina, määrättyjä valta-, vaikutus- ja resurssirakenteita ylläpitävinä sekä ihmisten elämää turhaan rajoittavina. Tätä mediakasvatuksellista artikkelia olisin toivonut enemmän hyödynnettävän prosessin aikana. Draamakasvattaja on siis mitä suurimmassa määrin myös "silmiä aukaisija" ja mielipiteen muuttaja.*

## 5.4 D:n toimintamalli kiusaamisesta

”TUHKIMO”

Kaksi ilmaisukasvatukseen erikoistuvaa (15 ov) opiskelijaa suunnitteli, toteutti ja analysoi tämän draamaprosessin. Luokanlehtori toimi teeman käynnistäjänä ja kokoajana. Aihetta syvenneltiin muillakin tunneilla, niin että itsenäistymisteeman jatkumo toteutui tavoitteiden mukaisesti. Mediakasvatus integroitui prosessin kuluessa ilman erikoisjärjestelyjä. Opiskelijat tosin halusivat kokemuksia etupäässä draamaprosessin ohjaamisesta. Heidän analysointinsa lähteekin omien tunteiden pohjalta.

Pitkä draamaprosessi perustuu "The Relationship Between Drama & Learning an international research conference" -materiaaliin Gavin Boltonin työpajasta 9.9.1993. Sen on suomentanut Helena Tanttua ja muokannut Seija Liukko (Liukko 1998, 124-130).

Tuhkimo -sadun tapahtumien avulla syvennyttään perhe-elämän tapahtumiin ja ihmisten välisiin suhteisiin ja mietitään itsenäistymistä. Sadun teemoiksi nousivat perheen sisäisten konfliktien käsitteleminen ja nykyajan monimuotoisten perhesuhteiden ymmärtäminen. Tärkeää on abstraktien käsitteiden konkretisoiminen, kuten kuolema, perheväkivalta, sisarkateus, alistaminen, itsenäistyminen. Sellaisia ovat esimerkiksi valta, luottamus, rakkaus ja sisäisen voiman löytäminen. Opiskelijat lukivat ennen prosessin aloittamista Bruno Bettelheimin kirjasta ”Satujen lumous, merkitys ja arvo” lisäselvitystä satututkimuksesta. (Bettelheim 1994, 284-339). Tuhkimo lienee maailman tunnetuin satu; siitä on löydetty eri versioita kaikkialta maailmasta.

Draamaprosessin tavoitteet on jaoteltu seuraavasti:

Kasvatukselliset: Rohkaistaan oppilasta ilmaisemaan itseään luokkatovereiden keskuudessa. Opitaan keskustelemaan vaikeistakin asioista, perustellaan kannanottoja. Ratkotaan ongelmia yhdessä, opitaan tuntemaan empatiaa ja uskaltaudutaan eläytymään. Löydetään faktan ja fiktion rajat. Sisäistetään abstrakteja käsitteitä.

Ilmaisulliset: Keskittymis- ja kuuntelutaidot herkistyvät. Elämysten syvällistä kokemista eri ilmaisun alueilla. Suullinen ilmaisu kehittyy, keskustelu- ja perustelutaidot vahvistuvat. Käsitteiden käyttöä opetellaan. Ele- ja ilmeikieli vahvistuu. Musiikkiin ja virikkeisiin eläytyminen.

Viestinnälliset: Vanhan ajan valokuviiin tutustuminen. Valokuvissa oleminen. Kauhukuvasarjan kokeminen. Erilaisten viestimien käyttö sanoman perille menemiseksi. Viestin muokkaus viestimeen sopivaksi. Viestimien kehittyminen; vertailua ennen ja nyt. Elokuvanohjaajan työhön tutustuminen joukkokohtauksia tehtäessä. Saduista tehtyihin piirroselokuvaan tutustuminen. Elokuvan analysoinnin opettelua. Kuninkaallisten asioiden etsimistä lehdistä. (Nämä tavoitteet jäivät opiskelijoilta muun toiminnan taustalle.)

### Aloittaminen

Muistellaan tutun sadun tapahtumia. Rohkaistutaan tulemaan mukaan. Istutaan satunurkkauksessa ja opettajan johdolla käydään satu läpi. Turvallinen johdattelu tuttuun aiheeseen opettajajohtoisesti. Voidaan myös ottaa parikerrontana. Voidaan näyttää kyseisen sadun kuvia.

### Aiheeseen tutustuminen

Mielikuvien luominen turvallisesta ja turvattomasta äiti-suhteesta. Tuhkimon tuntemusten erittelyä. Oppilaat kolmen hengen ryhmissä, jokainen vuorollaan heijattavana (pehmeästi ja tönien). Heiluri-luottamusharjoitus, joka tehdään rauhallisesti. Tuhkimolta kysellään tuntemuksia; miltä tuntuu ero äidin ja äitipuolen välillä. *Leikin turvallisuusnäkökohdat huomioon. Oppilaille tavoite selväksi, miksi näin tehdään. Puhutaan Tuhkimon äitipuolesta koko ajan, eikä yleistetä.*

### Päähenkilöön tutustuminen

Haetaan ja konkretisoidaan mielialoja tapahtumille. Tehdään 7:n hengen ryhmissä still-kuvat eli perhevalokuvat, ensin entisestä perheestä, sitten uusioperheestä. Oppilaat selostavat kuvan ottamisen syyn ja tapahtumat. Keskustellaan kuvien tunnelmista ja asetelmista. Tuhkimolle voidaan antaa ajatuskuplat. Ajatuksia voidaan kirjata myös ylös fläppitaululle.

*Voidaan tutkia vanhoja perhevalokuvia. Kerrotaan niiden kuvaamistavoista. Analysoidaan perhepotrettien dynamiikkaa asentojen ja asempojen perusteella. Verrataan väri- ja mustavalkokuvia.*

### Jatkotilanteeseen tutustuminen

Kolmen hengen ryhmissä esitetään still-kuvina Tuhkimon kauheimmat kokemukset. Tehdään kauhukuvasarja ryhmien tapahtumista. Esitetään nopeasti diasarjamaisesti muille ringissä kiertäen. Opettajan nopeasta merkistä ryhmien patsaat vaihtuvat nopeasti. Näin eläytymisen kautta päästään syvemmälle Tuhkimon kokemuksiin ja perheen sisäiseen dynamiikkaan. *Voidaan ottaa pikavalokuvia, jotka kehittyvät nopeasti. Niiden avulla keskusteluun tulee lisäulottuvuutta.*

### Syventäminen

Oppilaat ymmärtävät tilanteista tuotettujen verbien kiusaaminen, alistaminen, nöyryyttäminen, pakottaminen, juoruilu ja pettäminen yms. merkityksen, koska he itse tuottavat ja selostavat ne omiansanoin. Ryhmät (tai muut muistelevat) kertovat, mitä he kuvasivat kauhutilanteissaan. Heitä pyydetään tuottamaan toimintaverbejä, joiden merkityksestä keskustellaan. Opettaja kirjaa ylös fläppitaululle, mitä Tuhkimolle tapahtui eri tilanteissa sen jälkeen, kun on yhdessä hyväksytty kirjoitettava lause. Ryhmien tuotoksia ei arvostella tai kauhistella.

*Ryhmän tarpeiden tai kiinnostuksen mukaan keskustelu voi laajeta hyvinkin herkkiin asioihin; isän osuudesta, puolustautumisesta, lohduttamisesta, selviytymisestä, miten Tuhkimo oli kasvatettu, kenelle voisi kertoa alistamisesta jne.*

### Juonitason päättäminen

Ratkaistaan yhdessä, millä keinoin Tuhkimon asiat olisivat korjattavissa. Vaihtoehtojen löytäminen. Oppilaat ehdottavat "huoneen taulu" -ohjeita kodin hengen parantamiseksi. Täytetään monistetta, johon annetaan jokaiselle sadun henkilölle käytösohje, jotta elämä sujuisi paremmin. Opettaja kirjaa ylös oppilaiden ehdotuksia suureen pahviin. Sitä voidaan käyttää myös luokan huoneentauluna. Tai jokainen täyttää puolimonistetta, johon kirjataan elämänohjeita perhe-elämän sujumiseksi ja toisten kunnioittamiseksi.

*Osiolla on vahvat yhteydet tapakasvatukseen, arkielämän moraalisääntöihin. Osiota voidaan käyttää integraationa uskonto- tai elämäkatsomusasioihinkin. Luokan omat säännöt luodaan samalla.*

### Syventäminen

Opettaja (joku aikuinen) roolissa tuoden kutsun saapua prinssin tanssiaisiin. Kutsun saavuttua sisarpuoli passauttaa Tuhkimoa, peilailee ja suunnittelee prinssin valloitusta. Kutsun tuoja on pukeutunut ja esittää kutsun. Sisarpuolen passauttamisesta voidaan tehdä myös irrallinen paria vaihtaen orjuuttamisharjoitus, jolloin saadaan kokea komenneltavana oleminen ja komentamisen muodot. Mietitään (tai yllätetään) miten kutsu linnanjuhliin voisi tulla nykyaikana sähköisten viestimien kautta. Sadun jatkossa oppilaat kokevat edelleen, millaista on epätasa-arvo ja miten se ilmenee. Rohkaistutaan näyttämään tunteita ja pohditaan niitä.

*Voidaan tehdä radioon, televisioon, sähköpostiin, faksiin, puhelimeen soveltuvia viestejä. Tutkitaan tiedon kulkua ennen ja nykyisin.*

### Juonitason laajentaminen

Oppilaat kokevat käännekohdan Tuhkimon elämässä; miten nujerretty tilanne voi kääntyä. Juhlaväki tanssii arvokkaasti, prinssi istuu ikävystyneenä, kunnes huomaa Tuhkimon. Lähestyvät toisiaan hitaasti juhlaväen lomitse. Opettaja voi olla juhlamestarin roolissa ja johdatella tapahtumia. Juhlamusiikkia ja rekvisiittaa. Tuhkimo joku tanssijoista, lähestyminen kehyskertomuksen turvin. Lopuksi voi kuulua keskiyön kellon soittoa. Roolien valinta huomaamattomasti. Musiikki valittava satuun sopivaksi, ellei haluta parodioida.

*Joukkokohtauksia voidaan katsella myös erilaisista filmeistä. Kohtaus voidaan tehdä myös elokuvaohjaajan näkökulmasta roolijakoineen ja uusintoineen.*

### Syventäminen

Oppilas eläytyy erilaisiin tunnetilanteisiin, hänen näkökulmansa suulliseen viestintään laajenee. Seuraavana päivänä juoruilua pareittain juhlien tapahtumista. Käsitellään improvisoiden huhua, juoruamista ja valehtelemista. Oppilaat eläytyvät sisarpuolen ja tämän ystävän juoruiluun juhlien tapahtumista hyvin itsekkäästä näkökulmasta; eleet ja äänensävyt ovat tärkeitä, kehua, kiukkua, kateutta, ihmettelyä, supinaa jne.

*Voidaan tarkastella sopivia maalauksia ihmisten viestinnästä hovi aikana. Luetaan ilmeistä ja eleistä päätelmiä tai tehdään puhe- ja ajatuskuplia taulujen ihmisille (monisteeseen). Juoruillaan jostakin ajankohtaisesta tapahtumasta ja luetaan siitä uutisia.*

### Kokoaminen

Pohditaan miten satu loppui. Rohkaistutaan kuvittelemaan kengänsovituskohdauksen toteuttamista. Annetaan oppilaille mahdollisuus koota ajatuksiaan koetusta ja kertoa tuntemuksistaan. Improvisoidaan sadulle erilaisia loppukohtauksia. Ryhmät tuottavat omia kohtauksiaan. Opettaja ohjaa sadun lopun keskustellen. Improvisointiin voidaan ohjata erilaisten virikkeiden mukaan. Kengänsovitusta voidaan tehdä myös nykyaikaisesti ilmoittaen sähköisissä viestimissä.

*Sadusta voidaan näyttää loppukohtaus elokuvana ja keskustella sen vaihtoehtoista tai kirjoittaa/keksiä sadulle aivan oma loppu. Sähköisten viestimien laajaa kuulijakuntaa mietitään. Ketkä eivät kuulisi kutsua kengän sovitukseen?*



### Pohtiminen

Selvennetään tilannetta miltä tuntuisi, jos... Mielikuvitus päästetään valloilleen sadun hengessä. Oppilas saa kruunupäisenä suunnitella miten viettäisi päivän prinssinä tai prinsessana. Rohkaistaan tuomaan esille omia haaveita kirjoittaen, piirtäen tai kertoen esim. nauhurille. Yritetään toteuttaa joitakin pikkuhaaveita jokaiselle vuorotellen. Laajennetaan satua; etsitään tietoa kuninkaallisista, historiasta. Mietitään mikä on totta ja mikä satua.

*Seurataan lehdistöstä jonkun kuninkaallisen elämää (iloja ja suruja). Tehdään kuninkaallisia sanomia; mitä muuttaisin jos olisi valtaa...*

### Sadun lopettaminen

Kokemusten jakaminen ja tuntemusten purkaminen. Mikä hyvää, mitä opin, mitä muuttaisin. Oppilas hakee kuninkaallista roolia itsestään, lopuksi otetaan yhteiskuva kruunupäistä tai tehdään still-kuva hoviväestä. Tai keskustellaan, mistä saa voimaa kestää vaikeuksia. Kuninkaallinen loppupotretti ikuistetaan valokuvaten tai still-kuvassa jokainen sanoo ajatuksen, miten aikoo elää niin, että kaikilla valtakunnassa olisi hyvä olla. Tuhkimon rukous kirjoitetaan tai sanellaan monisteeseen. Palataan joukkovalokuviin, ylväs asento ja itsetuntoisuus. Mietitään, mitä tarkoittaa; valta sokaisee. Eheytetään koko sadun sanomaa.

*Pysähtyneen ja liikkuvan kuvan (elokuvan) keinoin voidaan tarkastella monia yleismaailmallisia tunnereaktioita. Viestinnälliset funktiot löytyivät vanhan ajan valokuviin tutustumisessa ja kauhukuvasarjan kokemisessa. Elokuvanohjaajan työhön tutustuminen tuli esille tanssiaisten joukkokohtauksia tehtäessä, siten että tilanne voidaan ottaa uusiksi monta kertaa ja kuvata eri kulmista. Sadusta tehtyihin piirroselokuvaan tutustuttiin. Elokuvan analysoinnin opettelua olisi voinut jatkaa Miltä satu voisi näyttää nykypäivänä ja erilaisin mediavälinein kuvattuna? Miltä erilaiset tunteet näyttäisivät kuvina?*

## 5.5 E:n toimintamalli kiusaamisesta

” SYVÄLLE SYDÄMEEN SATTUU”

Opiskelija E:n tekemän draamaprosessin aiheena on yksinäisyys ja koulukiusaaminen. Draamaprosessi toteutetaan ala-asteella, yläasteella tai sellaisissa ryhmissä joissa koulukiusaamista esiintyy.

Opiskelija E teki koulukiusaamisdraaman yhdistelemällä hänelle antamiani kiusaamisesta suunniteltuja malleja. Hänellä on vahva, omaperäinen tapa suunnitella opetustaan ja hänellä on myös luovaa kykyä pohtia tekemäänsä. Hänen oppimisraporttinsa on hyvin syvälinen. Hän reflektoi draamaprosessin suunnittelua, tavoitteiden asettamista, prosessin etenemistä ja toteutumista monipuolisesti ja kriittisesti, mutta ei ota kantaa mediakasvatukseen.

Jakson loputtua hän kirjoittaa: "Päällimmäisenä jäi mieleeni ajatus, jota pikkuhiljaa sisäistäni yhä enemmän, että pedagoginen draama on nimenomaan prosessi. Pedagoginen draama ei ole näytelmän tekemistä, vaan asioiden prosessointia. Yksi pedagogisen draaman päämääristä, sosiaalinen tietoisuus on alue, jonka koen tällä hetkellä itse tärkeäksi..."

Opiskelija E kirjaa draamaprosessin tavoitteiksi yksinäisyyden ja koulukiusaamisen syiden pohtimisen, ratkaisujen löytämisen yksinäisyyden ongelmaan, yksinäisyyden hyvien puolien löytämisen, empatian ja toisen asemaan asettumisen.

### Aloittaminen eli virittäytyminen

Piirtoheittimellä kalvo, jossa kuva (mustavalkoinen) yksinäisestä tytöstä tai pojasta. Taustalla kuuluu Tommi Läntisen "Syvälle sydämeen sattuu" -laulu.

*Mikä on kuvan tarkoitus? Kuka valitsee kuvan? Mitä eroa pojan tai tytön kuvalla virikkeenä? Laulun sanat ovat hyvin koskettavat, mutta myös johdattelevat ajatusmaailmaa.*

Kävellään tilassa erilaisissa maisemissa (kauniina kesäpäivänä, järven rannalla, riippusillalla, upottavalla suolla, liimalla päällystetyllä kentällä, liukkaalla jäällä).

Kävellään erittäin itsevarmana, äärimmäisen ujona, kauniina ja rohkeana, alat yhtäkkiä epäillä muita ihmisiä, alat pelätä muita ihmisiä, yhä enemmän ja enemmän., kartat muita, juokset karkuun kaikkia, yrität varovasti ottaa kontaktia, mutta muut eivät huomaa sinua, et ota enää kontaktia kehenkään.

*Tämän kontaktiharjoituksen voisi ottaa ihan ensimmäiseksi, jopa jättää ensimmäisen kävelyversion pois, jos ryhmä on entuudestaan tuttu ja tottunut tällaisiin draamaharjoituksiin.*

### Aiheeseen tutustuminen

Osallistujat suunnittelevat ja esittävät patsaan "yksinäisyys" 3-4 henkilön ryhmissä. Eläydytään tunnelmaan, miten asennoilla kertoa yksinäisyydestä. Toiset oppilaat ns. "tuplaavat" patsaan asennot puhutuiksi ajatuksiksi. *Toisen kehon kielen lukeminen.*

### Aloitetaan päähenkilöön tutustuminen

Opettaja valitsee kohtauksia kirjasta Nilsson (1999) "Älä usko, älä toivo, älä rakasta." Ryhmät esittävät kohtauksia. Keskustellaan, miten yksinäisyys ja kiusaaminen tulivat esiin kohtauksista. *Koko kirjan lukeminen olisi paikallaan, muuten tulee kummallisiakin ajatuksia joistakin irrallisista näytteistä. Opettaja on varmaan itse valinnut luokalle sopivat kohtaukset.*

### Teeman syventäminen

Ohjaaja antaa jokaiselle ryhmälle aforismin (Tove Jansson, Olli, Winston Churchill, englantilainen sananlasku, Risto Rasa). 3-5 henkilön ryhmä pohtii ja tulkitsee aforismin esittämällä sen tai avaamalla sen viestin.

*Aforismin esittäminen voi olla vaikeahkoa. Ne sisältävät paljon abstraktia ainesta.*

Ryhmät tekevät lööpit eli iltapäivälehtien uutisotsikoita, joissa aiheena koulukiusaaminen. Ryhmistä yksi oppilas esittää otsikot huudellen tärkeintä lausetta. Muut oppilaat menevät sen lööpin taakse, minkä perusteella ostaisivat lehden. Sitten valitaan lööpin lauseista ns. "kuuma" sana, ja aletaan porukalla huudella sitä lähestyen muita ryhmiä. Pysähdytään ja keskustellaan, mitä näistä esille nostetuista sanoista "löytyy". Sanoista voi tehdä lauseita tai yhteisen improvisaation.

*Mediakasvatuksen keinoja käytetään päätyen improvisaatioon. Lööppien tekemistä ei pohdita toimittajan näkökulmasta.*

### Konfliktin luominen

Vapaaehtoisille, kolmelle oppilaalle, annetaan roolikortit. He tutustuvat kortista löytyvään informaatioon ja paneutuvat rooliin. Rooleina on ujo, synnynnäinen sairaus ns. suomutauti ja koulukiusattu. He kaikki ovat kovin yksinäisiä, mutta taustatietoja harrastuksista, kotioloista ja vahvuuksista annetaan myös.

Oppilas istuu ns. kuumaan tuoliin. Muut tekevät kysymyksiä, yrittävät tutustua roolihenkilöihin ja saada selville, miksi he ovat yksinäisiä. Yritetään saada heidät myös vastaamaan, mitä he sisimmässään eniten toivovat..

*Kysymys-vastaus -dialogin opettelua. Roolin ottaminen helpottuu korttien selkeyden myötä. Roolista tulisi myös osata irtaantua ja palata kuumalta tuolilta pois omana itsenään.*

### Konfliktin kärjistäminen

Opettaja ottaa asiantuntija-roolin. Hänet on kutsuttu kirkon nuorisotyöntekijänä keskustelemaan koulun kummioppilaiden kokoukseen. Kummioppilaat haluavat tietää, mitä he kummioppilaina (vastuun kantajina) voivat tehdä kiusaamistilanteiden estämiseksi. Kokous ei sujukaan mallikkaasti, vaan kirkon nuorisotyöntekijältä loppuvat keinot ja hänen täytyykin pyytää neuvoa oppilailta. Joku oppilaista tulee nuorisotyöntekijän rooliin.

*Kokoustekniikan opettelua. Roolin vaihtamisen opettelua, auttajasta tuleekin neuvon pyytäjä.*

Pidetään television suorälähetys, jossa asiantuntijat keskustelevat kiusaamisesta. Opettaja toimii lähetyksen juontajana, osa oppilasta on kasvatustieteen professorin, sosiaalityöntekijän, raitistuneen entisen jenginuoren, äidin, tutor-oppilaan roolissa. Muut oppilaat ovat lähetystä seuraavia katsojia, jotka voivat soittaa juontajan kännykkään tai laittaa ns. fakseja eli kirjoittaa viestejä luokan taululle ja loput oppilaista studiossa paikan päällä ohjelmaa seuraavaa ja osallistuvaa yleisöä. Asiaohjelmien formaattia noudatetaan, alkupuheenvuorot ja juontajan tekemät kysymykset, sitten yleisökysymyksiä tai katsojilta tulevia kommentteja. Juontaja jakaa puheenvuorot ja kärjittää tilannetta välillä, lopuksi vedetään yhteen eli saadaan jonkinlaisia neuvoja kiusaamisen ehkäisemiseksi.

*Paljon mediakasvatuksellista materiaalia. Työtapana kokemuksellinen viestintä. Viestintä ei kuitenkaan ole opetuksen kohteena.*

### Teeman yleistäminen

Annetaan jokaiselle Tenavien Ressu -kortti, johon oppilaat itsekseen miettivät, millainen on kunnan ystävä.

*Korttien kielen ja mielen ymmärtäminen, tutun sarjakuvahahmon sanomana monet asiat menevät helpommin perille.*

## Soveltaminen

Annetaan kotitehtäväksi lukea lehtiartikkeli koulukiusatusta. Kalvolla on valittavana eri näkökulmia ja apukysymyksiä. - Miltä asia sinun näkökulmastasi näyttää? (kiusattu, silminnäkijä, opettaja, kiusatun isä, kiusatun äiti, kiusaaja, lehden toimittaja). Apukysymykset: - Mitä ajattelet kiusatusta? - Miksi toimit niin kuin toimit? Miksi et tehnyt mitään? - Miksi kiusaat / miksi sinua kiusataan? Mitkä ovat sinun haaveesi ja unelmasi? Mitä toivot elämältäsi eniten?

*Tosiasioista kertovaan lehtiartikkeliin tutustuminen ja eri näkökulmien löytäminen samasta uutisesta. Voisi laajemminkin tarkkailla, mitä lehdissä kirjoitellaan ko. aiheesta. Vertaillaan, miten eri lehdet ottavat kantaa samaan asiaan, miten antavat palstatilaa, miten otsikoivat.*

## Pohtiminen

Pohditaan, mitä voisi kiusaamisen estämiseksi tehdä meidän koulussamme. Tehdään isot julisteet Ystävyyden eri puolista. Arvotaan jokaiselle oma "väijyttävä" ystävä, jota tarkkailee jonkun aikaa ja yrittää olla salainen ystävä. Väijymisen lopuksi ojentaa diplomin tai ystävyyden kortin väijymälleen kaverille. Kortissa on hyviä asioita, joita väijyttäessä huomasi.

*Asia viedään arkielämän käytännön tilanteisiin, ja oppilaat saavat tarkkailla toisiaan ja tehdä asiallista palautetta näkemästään.*

## Lopetus

Ystävyysslaulut.

*Elävää mediakasvatusta. Miten prosessi onnistuu, riippuu myös katsojien reagoinneista eli faksien sisällöstä, sekä studioyleisön heittäytymisestä asiaan. Asiantuntijat voivat ampua yli roolinsa. Lopuksi on paikallaan yhdessä porukan kanssa pohtia, vastasiko tämä todellisuutta eli mitä suorissa televisiokeskusteluissa tapahtuu.*

## 5.6 F:n toimintamalli päihteiden käytöstä

”OSKUN OLUET”

Opiskelija on liikunnanopettajana yläasteella, ja hän opettaa myös terveystieteitä. Draamaprosessi toteutetaan yläasteella 8. luokan terveystieteen ryhmälle. Draamaprosessin aiheena on nuorten alkoholin käyttö. Mitkä ovat liiallisen alkoholin käytön seuraukset käyttäjälle, ystäville, läheisille ja yhteiskunnalle. Opiskelija D on asettanut tavoitteiksi oman alkoholin käytön ja alkoholiin suhtautumisen miettimisen, toisen asemaan asettumisen, alkoholin käytön negatiivisten puoltien ymmärtämisen ja lööppeihin tutustumisen.

### Aloittaminen eli virittäytyminen

Alkuverryttelyä, hengitysharjoituksia, musiikin tahdissa aktiivisia rentous- ja ravisteluharjoituksia.

### Aiheeseen tutustuminen

Humalaista poikaa esittävän kuvan katsominen yhdessä valkokankaalta. Mietitään yksin, mitä kuvassa näkyy. Pareittain keskustellaan mitä kuva esittää. Opettaja kirjaa taululle ne asiat, joista oppilaat ovat samaa mieltä. Annetaan pojalle nimi. *Miksi kuvassa on poika? Miten kuvaa luetaan ja tulkitaan denotaatio-, konnotaatio- ja assosiaatiotasolla?*

### Aloitetaan päähenkilöön tutustuminen

Ryhmissä esitetään paikalleen jääneet (still-kuvat) siitä, missä ryhmän jäsenet ovat arkkihenkilön (pojan) nähneet. Muut ryhmät arvaavat, mitä tilannetta esitettävä tilanne kuvaa. Ryhmät kertovat lisää esittämästään tilanteesta, lähellä/kaukana, tuttu/vieras, välittää/ ei välitä ja keitä henkilöitä tapahtumapaikalla, miten kukin reagoi tapahtuneeseen eli sammuneeseen poikaan. *Improvisointia. Varmasti 8. luokkalaisilla voi hyvinkin olla omakohtaisia kokemuksia asiasta.*

### Teeman syventäminen

Opettaja käynnistää draaman kertomalla pojan taustasta. Hänelle valitaan sopivia roolihenkilöitä - lähellä ja kaukana olevia (ystävät, ryppykaverit, vanhemmat, auttajat, ohikulkijat jne.) Otetaan roolit ja mietitään omalta osalta suhtautumista poikaan.

### Konfliktin luominen

Koko ryhmän roolinäytelmänä esitetään pojan ryyppyilta. Rakennetaan kuviteltu miljö, jokaisella roolihenkilöllä paikka ja asema ja suhde poikaan. Opettaja keskeyttää välillä roolinäytelmän eli toiminnan ja kyselee, mitä missäkin tapahtuu ja mitä ajatuksia roolihenkilöllä on ja miltä heistä tuntuu. *On sopeuduttava ryhmätuotokseen ja pidettävä roolinsa. Opettajan kyselytekniikka tärkeä, se ohjaa ryhmän ajatuksia eteenpäin.*

### Konfliktin kärjistäminen

Opettaja kertoo, että illan mittaan tapahtui jotakin traagista. Ryhmät valmistavat lööpit, joissa kerrotaan mitä pojalle on tapahtunut. Lööppejä luetaan eri roolien kannalta (tyttöystävä, perhe, naapurit, kaverit jne.) Pohditaan, miltä tyttöystävästä erityisesti tuntui. Hän ei ollut edellisenä iltana pojan mukana. Yhteinen koonti ja keskustelu journalistiikan keinojen käytöstä ja sen moraaliin paneutuminen.

*Opitaanko mediakriittisyyttä? Tässä prosessin kohdassa viestintä olisikin opetuksen kohteena! Olet todella kirjannut oppimistehtävääsi journalistiikan keinojen käytön pohtimisen ja lehdistön moraaliin paneutumisen. IHME! Miten se käytännössä toteutuu, en tiedä.*

### Teeman yleistäminen

Draamakehyksen sulkeminen, keskustellaan kuinka olisi ollut paremmin. Tehdään still-kuva, kuinka tyttöystävä näyttää tunteensa pojalle tapahtuman jälkeen. Näytetään eri mahdollisuuksia ja pohditaan, mikä tuntuisi mahdollisimman realistiselta 8. luokkalaisille.

*Saman still-kuvan eri versiot tai lyhyet improvisoinnit antaisivat tapahtumalle monet kasvot.*

### Pohtiminen

Keksitään positiivinen vastakohta edellisen kerran tapahtumalle. Vaihtoehtoja liialliselle alkoholin käytölle. Improvisoidaan tai piirretään tapahtumista. *Halutaan positiivinen lopetus yhdessä koetulle.*

### Soveltaminen

Perehdytään pienryhmissä tietoihin alkoholin käytöstä. Opettaja on tuonut mukanaan tietoaineistoa tai sitä etsitään internetistä. Ryhmät esittävät tietonsa haluamallaan tavalla. Aiheena esim. kohtuukäyttö, liikakäytön ongelmat, miten voi kieltäytyä, muut huumeet ja alkoholi, tilastot nuorista käyttäjistä. *Todellista koulutyötä, jossa eri työmenetelmin kootaan ja opitaan draaman keinoin esiin nostettu ajankohtainen teema. Mitä asiaan liittyvää internetistä löytyisi? Miten teema rajataan?*

## 5.7 G:n toimintamalli päihteiden käytöstä

”ALKOHOLISMIN VAIKUTUS PERHEEN LAPSIIN eli PULLOON KADOTETTU LAPSUUS”

Opiskelija G on peruskoulun yläasteen äidinkielen opettaja. Draamaprosessi toteutetaan yläasteen oppilaiden kanssa ilmaisutaidon tai äidinkielen tuntien aikana. Opiskelija G jaottelee tavoitteet menetelmään eli työtapaan ja materiaaliin liittyen seuraavasti:

Työtapaan liittyvät tavoitteet:

- 1) affektiiviset: vaikuttaminen tunteisiin, asenteisiin ja käsityksiin
- 2) kognitiiviset: tietoa siitä, miten alkoholismi muuttaa perheen sisäisiä suhteita ja hävittää aidon lapsuuden, ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen
- 3) eettinen pohdinta (lapsen ja vanhemman roolit, velvollisuus ja vastuu)

Materiaaliin liittyvät tavoitteet:

- 1) havaita, miten erilaiset tekstit käsittelevät samaa teemaa
- 2) pohtia kirjallisuuden ja tosielämän eroja ja yhtäläisyyksiä sekä elämää kirjoittajan materiaalina
- 3) avata novelli ja runot
- 4) tuottaa erilaisia "lukijantekstejä"
- 5) vertailla kaunokirjallista ja tietotekstiä keskenään

*Opiskelija G on ainoa, joka jaottelee tavoitteet tällä tavalla menetelmään ja materiaaliin liittyen. Se on mielenkiintoista mediakasvatusta ajatellen. Tavoitteidenasettelu liittyy varmasti myös hänen yläasteen opettajuuteensa.*

### Aloittaminen eli virittäytyminen

Virittäydytään draaman tunnemaailmaan, yllättävään uhkaan ja ennalta arvaamattomuuteen "tappava katse" -leikin avulla. Vastapainoksi edelliselle leikille kuunnellaan kehtolaulu "Sininen uni", jonka aikana ryhmäläiset etsivät pienen lapsen uniasennon. Äänikuva luo tunnelmaa.

Opettaja lukee Njardvikin novellin ("Ystävä. Saanko sanoa niin?") alusta pojan kysymykseen "Onko hän kovasti päissään?" asti. Siirrytään turvallisesti draamaan roolin oton kautta. Esitetään kolmen hengen ryhmissä naamioita hyväksikäyttäen, mitä perheessä tapahtuu pojan herättyä. Taustalla soi "The Pantom of the Opera"-musiikki. Musiikin tauottua esitetään muille still- kuvina. Kehitellään tilannetta siten, että ryhmäläiset menevät vuorollaan toisen ryhmän still - isän, -äidin tai -lapsen ajatusääniksi.

*Novellin avaaminen draaman keinoin. Kuitenkin oppimateriaalina median tekstit.*



### Aiheeseen tutustuminen

Ryhmäläiset lukevat aloitetun novellin loppuun. Jokainen kirjoittaa tai piirtää painajaisunessa olevia elementtejä eli tuotetaan novellin lapsen painajaisuni kuvaksi. Kolmen hengen ryhmissä kootaan yhteinen painajainen, jonka voi esittää luovasti erilaisten äänten, liikkeiden, kuvien jne. avulla. Taustan kauhumusiikki auttaa improvisointeihin eläytymisessä. *Musiikin käyttö draamassa on ns. tukitaiteiden mahdollisuuksien löytämistä. Kirjoitetun tekstin (novellin) käyttö draaman toiminnallistamisessa.*

### Päähenkilöön tutustuminen

Esitetään tilanne kotona aamiaispöydässä. Äiti ja lapsi roolissa. Lapsi kertoo Märta Tikkasen runon sanoin äidille. (Tikkanen, M. Vuosisadan rakkaustarina -runoja). Äidin rooliin perehdytään kuumen tuolin tekniikalla eli äiti on roolissa tuolilla istuen ja muut kyselevät äidin tuntemuksia.

Opettaja lukee Märta Tikkasen toisen runokatkelman tai se luetaan kalvolta tai monisteesta. Ryhmissä keskustellaan ja analysoidaan äidin toimintaa, miksi äiti ei jätä miestänsä novellissa/runossa.

Isän henkilökuvaa tutkitaan piirretyn roolin kautta. Valitaan kyläläisiä ja muita perheenjäseniä kertomaan mitä hyviä ja huonoja puolia isässä on. Keskustelussa yhteisesti hyväksytyt plussat ja miinukset kirjataan isän piirrettyyn arkkityyppiin eli isolle paperille ääriviivojen sisään.

*Asiat nähdään monelta puolelta novellin ja runojen tuomien ajatusten valossa. Roolien kautta valotetaan eri ihmisten näkemyksiä samasta henkilöstä. Opitaan kriittisyyttä ja suhtautumista erilaisiin ratkaisuihin perhe-elämässä.*

### Teeman syventäminen

Pohditaan pojan elämän tilannetta laajemmin. Keksitään improvisaatioita siitä, mitä pojalle tapahtui koulussa huonosti nukutun yön jälkeen. Pareittain improvisoidaan opettajan soitto kotiin. Katsotaan, mitä tapahtuu, kun äiti tai isä vastaa. *Teatterikasvatukseen tavoitteisiin kuuluu omakohtainen ilmaisu, näytteleminen, oman ruumiin ilmaisumahdollisuuksien löytäminen.*

### Teeman abstrahoiminen

Pohditaan keskustellen, kenellä on vastuu ja kenellä pitäisi olla novellin ja runojen perheissä. Tarvittaessa lisävirikkeinä käytetään Tikkasen runoja ja Leinosen runoa "Hemmon kirjeitä Jumalalle tahi joulupukille"

*Henkilökohtaiset asiat nostetaan yleiselle tasolle runojen sanoman myötä.*

### Soveltaminen

Opettaja kertoo/ välittää faktaa alkoholiperheiden määrästä Suomessa. Luetaan Paloheimon mielipideteksti "Isät voivat aiheuttaa elinikäisiä vammoja" Helsingin Sanomat 10.11.1991. *Tekstien pohjalta saisi aikaan väittelyn, jos vain yläasteikäiset uskaltavat lähteä ilman roolia väittelyyn mukaan. Mediatekstistä faktojen etsintää.*

Luetaan asiantuntijateksti, josta saadaan tietoa, faktaa alkoholismien vaikutuksista perheen lapsiin. (Hellsten, Virtahepo olohuoneessa -katkelma s. 34-39).

Poimitaan ryhmissä tekstin pohjalta piirteitä, jotka sävyttävät vanhemmuutta tai lapsuutta alkoholiperheissä. Ryhmät laativat käsittekartan, jossa asiateksti puretaan nuorten omalle kielelle. Esitellään työt toisille. Pohditaan, miten tietoteksti eroaa kaunokirjallisesta. Mietitään, mitä uusia näkökulmia saatiin esille.

*Käsittekartan tekeminen ja sen omin sanoin esittäminen asiatekstin avaamiseksi.*

### Pohtiminen

Kuunnellaan Eppu Normaalin "Murheellisten laulujen maa".

*Populaarimusiikin käyttö virikkeenä aivoriihelle.*

Mietitään kolme pikkupojan toivetta. Esitetään jonkun toiveen toteutuminen.

Kirjoitetaan roolissa 15-vuotiaana poikana kirje isälle tai äidille, runo tai mininovelli omasta tai perheen elämästä. Näin virikkeinä olleet kuvat, musiikki ja tekstit liitetään osallistujien omaan ikään ja maailmaan. Vapaaehtoiset lukevat ääneen (pojan äänellä) tekstejä toisilleen. Vaihdetaan kokemuksia samasta teemasta.

*Tuskin murrosikäinen kovin julkisesti kertoilee omasta perheestään.*

### Lopetus

Arvioidaan pitkää draamaprosessia yhdessä. Kirjoitetaan oppimispäiväkirjoihin tai keskustellaan, mitä kysymyksiä on herännyt lapsuudesta, aikuisuudesta, teksteistä, työtavoista, omasta suhtautumisesta ja osallistumisesta prosessiin.

*Prosessi on taitavasti suunniteltu. Tavoitteet pohdittu hyvin! Oheismateriaali on erittäin monipuolista. Hyvät integrointi mahdollisuudet. Draamaprosessien työtavat ja mahdollisuudet oivallettu ja monipuolisesti hyödynnetty. Arka aihe, rohkea toteutus! Aikataulukuvaus liiankin tarkkaa, onko varaa muutoksiin? Työ on monipuolinen ja kiinnostava, mahtava juttu! Vaativa ja oivaltava prosessi myös draaman vetäjälle itselleen. Miten lopetuksen saisi vielä intensiivisemmäksi, ettei jäisi ilmaan keskusteluksi. Lopetus on prosessidraaman vaativampia*

*osioita eli mitä tästä saimme/opimme. Miten taitavasti opettaja osaa kysellä ja saada evaluointia aikaan, kuinka tottunut ryhmä on tällaiseen työskentelyyn jne. Jos tämän loppupohdinnan jättää pois, niin draama jää tavallaan kesken. Voidaan myös jättää nimettömiä kysymyksiä tai mielipiteitä, jos ei uskalla avoimesti ilmaista mielipiteitään. Mediakasvatuksessa kritiikkiin osallistuminen ja kriittisyyteen kasvaminen on eräs tavoite.*

## 6 AINEISTON KÄSITTELY

### 6.1 Draamaprosessien tavoitteiden tarkastelua

*Millaisia yhteyksiä draamakasvatuksella on mediakasvatukseen?* Tutkimuksen 1. kysymys liittyy draama- ja mediakasvatuksen tavoitteiden tarkasteluun.

Kokosin opiskelijoiden tuottamaa tutkimusaineistoa analysoidessani ilmaisulliset, viestinnälliset ja kasvatukselliset tavoitteet. Jaoin ne ensin Owensin (1998) draamallisesta oppimisesta muodostaman käsityksen mukaan luokkiin, jotka ovat 1) draaman taidot ja ymmärtäminen (Drama Skills), 2) sosiaaliset taidot (Social Skills) ja 3) mahdolliset oppimisalueet (Learning Areas).

Seuraavaksi muunsin Owensin luokituksen Neelandsin (1992) draamakompetenssin taitoluokituksen mukaisesti. Draaman tavoitteiksi kirjatut taidot ovat ilmaisullisiin ja henkilökohtaisiin taitoihin liittyviä. Kasvatuksellisissa tavoitteissa on läsnä sosiaalinen aspekti, ja mediakasvatuksen tavoitteet sisältävät viestinnällisen oppimisalueen taitoihin kuuluvat median tavoitteet (tuotanto, ilmaisu ja vastaanottotaidot) eli välineelliset taidot. Näin tavoitteet ja taitoluokitus yhdistettiin.

#### 6.1.1 Draamaprosessien ilmaisulliset tavoitteet (Drama Skills)

Draaman taitoihin liittyviä eli ilmaisullisia tavoitteita ovat osallistujan henkilökohtaisia viestien lähettämiseen liittyviä taitotavoitteita. Seuraavat ilmaisuun liittyvät tavoitelauseet löytyvät analysoiduista, opiskelijoiden suunnittelemissa draamaprosesseista.

C-tapaus: opiskelijan oma ilmaisu kehittyy

D-tapaus: keskittyminen ja kuuntelutaidot herkistyvät

D-tapaus: suullinen ilmaisu kehittyy

D-tapaus: keskustelu- ja perustelutaidot kehittyvät

D-tapaus: ele- ja ilmaisukieli vahvistuvat

D-tapaus: uskaltaudutaan eläytymään

E-tapaus: roolinoton kautta opitaan suhtautumistapoja

E-tapaus: syiden pohtimista, ratkaisujen löytämistä

F-tapaus: asetetaan roolin kautta toisen asemaan

Yleisenä päätelmänä voin sanoa, että tutkittavien draamaprosessien kuvauksissa opiskelijat ovat määritelleet ilmaisukasvatukselliset tavoitteet tarkasti. Tosin A- ja B-tapauksilta ei löydy ilmaisullisia tavoitteita lainkaan. Niiden olettaisi olevan toiminnan lähtökohtana Tutkimuksen draamaprosessien tavoitteiksi painottuivat seuraavat: 1) yksilöllisen ilmaisukielen vahvistuminen, 2) eläytymistaitojen kehittyminen ja 3) roolin kautta oppiminen.

Ihmisten välinen keskustelu ja arkinen vuorovaikutus on aina ollut tärkeä inhimillinen oppimisympäristö. Keskustelemalla ja perustelemalla opimme sosiaalisia interaktiivisia valmiuksia. Yksilöllinen ilmaisukieli vahvistuu osallistuessamme keskusteluun ja eläytyessämme eri tilanteisiin. Roolinoton kautta käytämme muiden ihmisten sanoja ja täten epäsuorasti heidän ajatuksiaan ja käsityksiään, mutta samalla sisällytämme niihin omia viestejämme. Draamaprosessien aikana, roolinoton kautta, mielikuvitus luo improvisointien aikana monia näkemyksiä teeman asioista, kun taas mediaesitysten passiivinen katseleminen on samaa kuin viihteen tarjoamat kuvat kuvittelisivat puolestamme.

### 6.1.2 Draamaprosessien sosiaaliset tavoitteet (Social Skills)

Sosiaaliin eli kasvatuksellisiin taitoihin liittyvät tavoitteet perustellaan draamaprosessien teemoihin liittyvillä yhteisöllisillä tekijöillä. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan draamaprosesseissa.

A-tapaus: suhtautuminen ja käyttäytyminen vanhuksia kohtaan

B-tapaus: empaattinen ja ymmärtävä suhtautuminen vanhuksiin ja ikääntymisen, sairauden ja kuoleman luonnollinen käsitteleminen

C-tapaus: eettisen elämänsenteen oppiminen

C-tapaus: ryhmän kanssa toimiminen

D-tapaus: itsensä ilmaiseminen ryhmässä

D-tapaus: ongelmien ratkominen yhdessä

D-tapaus: erilaisten ihmisten huomioon ottaminen, empatian tunteminen

E-tapaus: eettiset kasvatustavoitteet, empatian kokeminen ja toisen asemaan asettuminen

F-tapaus: yhdessä tiedon etsimistä käsiteltävään teemaan eli alkoholin käyttöön

G-tapaus: tunteisiin, asenteisiin ja käsityksiin vaikuttaminen

G-tapaus: tietoa alkoholismista vaikutuksista perheen sisäisiin suhteisiin

Tarkasteltuani draamaprosessien sosiaalisten taitojen tavoiteasettelua voin sanoa, että draamaa ei tavoitteiden mukaan tehdä yksin, vaan kasvatuksellisista taidoista päällimmäiseksi nousivat eettinen suhtautuminen toisiin ja ryhmässä toimiminen. Bolton (1992, 34-35) korostaakin, että draama on pohjimmiltaan sosiaalista kanssakäymistä. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (2002) korostetaan, että perusopetuksen arvot perustuvat muun muassa ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja monikulttuurisuuden hyväksymiseen.

Draamakasvatuksen yhtenä tehtävänä teoriataustan tavoitteiden valossa voisi pitää erilaisten ajatusmaailmojen omaksumista ja ymmärtämistä, sekä omasta suvaitsemattomuudesta ja ymmärtämättömyydestä vapautumista. Tätä vahvistavat tutkimuksen opiskelijoiden oppimistehtävien draamaprosessien sosiaaliin taitoihin (kasvatukselliset) liittyvät tavoiteasettelut. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 32) mainitaan muun muassa, että opetettava asia liitetään oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja ajankohtaisiin ja heille merkityksellisiin asioihin.

### 6.1.3 Draamaprosessien oppimisalueen tavoitteet (Learning Areas)

Tutkimuksessa kokosin viestinnällisen oppimisalueen taidot tekemiseen liittyvinä eli välineellisinä taitoina. Viestinnällisen oppimisalueen taitoihin kuuluvat median tavoitteet (tuotanto-, ilmaisu- ja vastaanottotaidot) käydään läpi opiskelijoiden tavoiteasettelun mukaisesti.

Kiinnitän huomiota oppimista osoittaviin verbeihin ja mediailmaisun kerronnallisten tekniikoiden valintaan, joiden avulla viestintävälineiden käyttötaitoja ja viestien vastaanottamisen taitoja halutaan oppia.

Draamaprosesseista kirjasin seuraavat tavoitteet:

B- tapaus: mediatekstien tulkinnan oppimista

D-tapaus: tunnistetaan faktan ja fiktion eroja

D-tapaus: tutkitaan vanhoja valokuvia

D-tapaus: vertaillaan viestintävälineiden kehittymistä

D-tapaus: tutustutaan elokuvaohjaajan työhön

D-tapaus: vertaillaan satua siitä tehtyihin piirroselokuviin

D-tapaus: analysoidaan nähtyä ”Tuhkimo” -elokuva

D-tapaus: tutustutaan kuninkaallisista kertoviin lehtijuttuihin ja valokuviin

E-tapaus: tutustutaan lööppeihin ja laaditaan niitä

G-tapaus: havaitaan, miten eri tekstit käsittelevät samaa teemaa  
G-tapaus: pohditaan kirjallisuuden ja tosielämän eroja ja yhtäläisyyksiä  
G-tapaus: pohditaan, mitä oikea elämä on kirjoittajan materiaalina  
G-tapaus: vertaillaan kaunokirjallista ja tietotekstiä

Draamaprosessien viestinnällisiä tavoitteita analysoidessani vain kahdessa (opiskelijat D ja G) kirjattiin selkeästi viestintään liittyviä tavoitteita. A- ja C -opiskelijalla niitä ei olisi ollenkaan. Tavoitteiden toimintaverbejä tarkastellessani huomaan, että mediailmaisun kerronnallisia tekniikoita ja lajityyppejä tultaisiin toiminnassa käyttämään seuraavin tavoin: erilaisten mediatekstien aineistoa havainnoidaan, siihen tutustutaan, aineistoa tulkitaan, tutkitaan, vertaillaan ja analysoidaan.

Verbejä analysoimalla päädytään helposti ajatukseen, että draamaprosesseissa viestintä olisi todella opetuksen kohteena ja sisältönä. Tavoitteet ovat hyvin viestintäkasvatuksellisia eli viestintäretoriikkaa opetettaisiin ja opittaisiin. Opiskelija F:n toimintamallissa ”*Oskun oluet*” konfliktin kärjistämisen yhteydessä on lause: ”...journalistiikan keinojen käytön pohtiminen ja lehdistön moraaliiin paneutuminen.” Ajatus tuntuu syvälliseltä. Se, miten asia toteutuu käytännön draamatyöskentelyssä, ei tule suunnitelmasta vielä esille. Sen kirjaaminen suunnitelmaan viestii kuitenkin opiskelijan laajemmasta näkemyksestä draamakasvatuksen mahdollisuuksiin mediakasvatuksen suuntaan (vaikka piilotajuisestikin).

Uudessa (2002) viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden opetussuunnitelmassa oppilas oppii muun muassa monipuoliseksi ja vastuulliseksi viestijäksi ja median käyttäjäksi, mediakriittisyyttä sekä oppii tunnistamaan eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä. Lisäksi hän oppii osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja vaikuttavaa viestintää. Näitä ei draamaprosessien kuvauksissa ja tavoitteiden kirjaamisissa painoteta. Tavoitteet lähtevät pikemmin sisällöistä ja tekemisen kuvaamisesta, kuten seuraavassa opiskelija D:n (2 opiskelijaa) esimerkissä. He ovat kirjanneet tavoitteiksi seuraavaa: *Viestinnälliset tavoitteet: Vanhan ajan valokuviiin tutustuminen. Valokuvissa oleminen. Kauhukuvasarjan kokeminen. Erilaisten viestimien käyttö sanoman perille menemiseksi. Viestin muokkaus viestimeen sopivaksi. Viestimien kehittymisen vertailua ennen ja nyt. Elokuvanohjaajan työhön tutustuminen joukkokohtauksia tehtäessä. Saduista tehtyihin piirroselokuviin tutustuminen. Elokuvan analysoinnin opettelua.*

#### 6.1.4 Koontia draamaprosessien tavoitteista

Tässä tutkimuksessa ei mitata sitä, miten syvällisesti materiaalin käsittely tapahtuu ja mihin verbi-luettelon toiminnot todellisuudessa tavoitteiden kannalta johtaisivat? Se on hyvin paljon draamaopettajan taidoista ja halusta kuten myös ajankäytöstä kiinni. Yksityiskohtana tulkoon esille, että vain E-opiskelijan draamaprosessin suunnittelussa painotettiin esteettisiä taitoja osana draaman tavoitteita. Esteettisyys koetaan varmaankin teatterikasvatukseen ja produktioihin kuuluvaksi.

Opettajankouluttajana ja luokanlehtorina olen huomannut, kuinka opettajat eivät suunnittele toimintaansa tavoitteista alkaen, vaan aloittavat aktiviteetin ja sisällön suunnittelusta, jota seuraa arvioinnin hahmottelu. Tavoitteet ovat opetustapahtuman suunnittelussa mukana lähinnä välillisesti pedagogisten periaatteiden tai vastaavien kokonaisuuksien muodossa. Selityksenä voi olla, että opetussuunnitelmassa tavoitteet ja sisällöt on valmiiksi suunniteltu eikä ole enää tarvetta ottaa niihin kantaa samalla tavalla kuin opetusmuotoja harkittaessa. Tätä tukee voimakas opetusmateriaalidonnaisuus, joka tavallaan varmistaa opetussuunnitelmanmukaisen toiminnan. Draamaprosesseihin voi valita opetusmateriaalia lähes mistä tahansa. Tutkituissa draamaprosesseissa mediatekstit ovat aina läsnä muodossa tai toisessa.

Yleisesti voin sanoa näiden seitsemän draamaprosessin tavoiteasettelusta, että opiskelijoiden suunnitelmien perimmäisenä tavoitteena on lisätä osallistujien tietoisuutta ja ymmärtämistä suhteessa omaan itseen ja toisiin ihmisiin. Näitä tutkittuja prosesseja käyttämällä pedagogisella draamalla voidaan tähdätä oppimisen edistämiseen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen, mutta ei niinkään esteettiseen kasvatukseen. Se, miten draamaprosessien sisältämät mediatekstit kehittävät osallistujaa taitavaksi medialukijaksi, vaatisi laajempaa tutkimusta eri yhteyksissä tapahtuvasta lähdemateriaalien käyttötaidosta. Opetus- ja kasvatustehtävässä toimiva opettaja voi monella tavalla olla ohjaamassa draamaprosesseihin osallistuvien mediasuhteita. Mediat antavat puheenaiheita arkiseen viestintään. Media voidaan nähdä voimavarana, jonka avulla ihmiset voivat oppia, viihtyä, päteä ja harjoittaa tervettä itsereflektiivisyyttä.



Tanskalaisen Birgitte Tuften (1992) mielestä mediakasvatuksen tehtävänä on kehittää piilevää ja osin tiedostamatonta medialukutaitoa. Kommunikatiivista oppimista tapahtuu jokapäiväisessä elämässä, mutta sitä voidaan edistää ulkoisen toiminnan/manipulaation kautta. Esimerkiksi draamaprosessissa käyty keskustelu, esille otettu runo ja maalaus tai draaman herättämä hämmennys voi toimia laukaisevana tapahtumana, joka nopeuttaa kriittistä reflektiota ja sen perusteella tapahtuvia muutoksia muun muassa käsityksessä mediasta ja sen toimivuudesta. Nämä muutokset voivat olla sekä yksilöllisiä, yhteisöllisiä että kollektiivisia (Mezirow 1995, 31).

Draaman avulla voidaan kehittää oman ajattelun taitoja, jos ja kun siihen yhdistetään päämäärätietoisesti median käyttö myös opetuksen kohteena ja sisältönä. Mediakasvatuksen kautta oppilaat saavat käsiteltäviin asioihin useita näkökulmia. He voivat havaita tiedon monikerroksisuuden ja ymmärtää, ettei ole olemassa oikeata ja väärää tietoa. Kukin voi rakentaa myös oman tietonsa (Suoranta 1998, Hietala 1992). Se ympäristö, jossa vastaanottaja elää, vaikuttaa siihen, kuinka hän tulkitsee mediatekstejä. Tulkinnat sitoutuvat kulttuuriin ja yksilöön. (Kotilainen 2002a.) Tärkeää on aina pohtia sitä, mitä mediaa ja miksi kukin käyttää, ja tarkkailla millaisessa mediaympäristössä itsekkin elää. Media on kasvattajien ja läheisten ystävien ohella tärkeä tulkintakehysten tuottaja. Medialla on erityisen suuri rooli stereotyyppien synnyttämisessä. Näin ollen kriittinen ajattelu olisi mediakasvatuksen keskeinen tavoite. Kuitenkaan tähän tavoitteeseen ei näiden draamaprosessien tavoiteasettelulla vielä päästä.

## **6.2 Draamaprosessien yleisimmät työtavat**

Tutkimuksen 2. kysymykseen *Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?* vastaan ensin tutkimalla draaman työtapoja sekä työtapojen aikana käytettyjä materiaaleja. Työtapoja selostin teoriaosuuden luvussa 4.3.

Seuraavassa luvussa 6.3. jatkan vastaamista samaan kysymykseen, mutta tarkastelen, millaisia mediailmaisun lajityyppjä ja kerronnallisia tekniikoita esiintyy draamaprosesseissa. Näillä kahdella tarkastelukulmalla tuon draamaprosessien tutkimukseen mediakasvatuksen ulottuvuuden.

Kokosin opiskelijoiden tekemistä oppimistehtävistä työtapoja Neelandsin (1992) tekniikkaluokittelun mukaisesti niiden käyttötarkoituksen mukaan seuraaviin neljään suurempaan ryhmään:

1. puitteita ja miljöötä rakentavat työtavat
2. kertovat työtavat
3. tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat ja
4. ajattelutoimintaa herättävät työtavat

Näiden ryhmien mukaan tekemäni ensimmäinen luokittelu on liitteissä 4a,b,c,d, ja f. Luokittelu oli tarkka, ja siksi sitä tiivistettiin tutkimusstrategian mukaisesti. Suurin osa em. ryhmissä mainituista työtavoista löytyy myös Owensin ja Barberin (1998,30–34) jaottelusta. Analyysin lopuksi tiivistin luokittelua Grounded Theoryn tiedonhankintamenetelmään perustuen käyttäen Owensin ja Barberin suppeampaa luokitusta samoista työtavoista seuraavasti:

- A) tekemiseen liittyviin ja
- B) asioiden käsittelyyn, reflektointiin ja arviointiin liittyviin

Sulkuihin on merkitty, kuinka monta mainintaa kyseinen draaman työtapo sai tutkituissa draamaprosesseissa. Esille nostettiin ne työtavat, jotka saivat viisi mainintaa tai enemmän.

### 6.2.1 Tekemiseen liittyvät työtavat

Eniten löytyi yhdessä tekemiseen liittyviä harjoituksia. Draamaa ei voi tehdä yksin.

Improvisoinnit (10) olivat suosittuja kaikissa oppimistehtävissä. Pienryhmät esittävät teemasta omia tulkintojaan; näin autetaan tilanteen rakentamista monelta näkökannalta. Kohtaukset voidaan esittää eri tyyllilajeilla ja saada niistä materiaalia myös oman esityksen valmistamiseen.

Kokoukset ja kollektiivinen rooli (11) saivat tärkeän aseman asioista päätettäessä. Ne myös antavat näkökulmaa roolihahmon kokemukseen yleisellä tasolla. Keskusteluilla ja väittelyillä oli merkittävä asema. Kuvitteelliset tilanteet tarvitsevat tuekseen usein faktaan tutustumista.

Kaikenlaiset viestit ja kirjalliset materiaalit ja dokumentit (8) olivat vahvasti esillä. Tällöin tapahtumaa/teeman sisältöä lähestytään tai tulkitaan median keinoin. Tällä tekniikalla käsiteltävää asiaa hahmotetaan myös eri näkökulmista. Voidaan tuoda mukaan faktaa, joka antaa pohjaa syvällisemmälle työskentelylle. Yleensä käytettiin sanomalehtien uutisia ja asiapitoisia artikkeleita.

Still-kuvilla (9) eli pysähtyneillä tilanteilla (liikkumattomilla patsailla) haluttiin saada asioita yleiseen pohdintaan. Osa ryhmästä voi tarkastella patsasta keskittymällä tiettyyn konkreettiseen hetkeen tai abstraktin käsitteen fyysiseen ilmaukseen. Tilannekuvat ovat yleensä tunteisiin vetoavia, kuten hylätty vanhus, kauhukuva kiusaamisesta, ryhmäpatsas yksinäisyydestä, suhtautuminen elein ja ilmein humalaiseen jne.

Pelejä ja leikkejä (7) tarvitaan rauhoittumiseen, ryhmän alkuvirittelyyn tai konkreettisen mielikuvan synnyttämiseksi yleensä draamaprosessin alussa. Analysoiduissa prosesseissa ne olivat suurelta osin kontaktiharjoituksia tai aktiivisia hengitys- ja rentoutushetkiä.

Keskenjätetty materiaali (7) on käyttökelpoista, kun halutaan herättää kysymyksiä tai lisätä jännitettä. Kertomuksen tai novellin luennan lopettaminen ratkaisua odottavaan kohtaan luo aktiivisuutta ongelman käsittelyyn. Erilaisten kuvien taustojen kertomatta jättäminen synnyttää halua luoda kuvalle tarinaa. Myöhemmin kuvan faktat yleensä paljastetaan.

Kuuma tuoli-tekniikka (6) on hyvin käyttökelpoinen, kun tarkoituksena on rakentaa roolihahmoa, selkiinnyttää perspektiiviä tai kontekstia. Roolin ottamisesta esim. vanhuksena, Tuhkimona, tyttöystävänä ja äitinä saadaan muun ryhmän kysymysten avulla ja roolissa olijan vastausten/mietteiden avulla syvälinen ja moniulotteinen. Usein tarvitaan vielä yhteistä pohdintaa.

Rekonstruktio (6) tuotiin myös esille. Se tarkoittaa, että luettu/koettu tapahtuma rakennetaan uudelleen. Se on mielenkiintoista, koska silloin voidaan tutkia tapahtuman dynamiikkaa ja jännitteitä kuten esim. Poliisi-TV:ssä tehdään. Tapahtuman erittely tuo uusia näkökulmia syihin ja seurauksiin. Esimerkiksi saman lööpin lukeminen eri ihmistyyppenä jäljitellen luo asiaan vakavuutta ja hauskuutta. Mietitään, miten saman asian voi kohdata hyvin erilailla.

Esille tuli myös asiantuntijan mantteli (5). Usein ryhmän opettaja toimii asiantuntijana, mutta analysoiduissa prosesseissa käytettiin ulkopuolisia asiantuntijoita, kuten eläkeläisiä, isovanhempia, sosiaalialan asiantuntijaa, kirkon nuorisotyöntekijää. Roolihahmoihin tunnettiin luottamusta.

Yllätykseni opettaja roolissa työtappaa (4) ei kovin suosittukaan, vaikka Owens (1998, 36) pitää sitä yleisimmin käytettynä tekniikkana. Se sallisi opettajan johdatella draamatyöskentelyä monella tapaa. Roolihahmoa ilmentäessään hän voi olla hyvin vakuuttava, mutta myös rohkaista ryhmää huomaamaan draamatyöskentelyyn sisältyvän leikin mahdollisuuden. Tutkituissa prosesseissa opettaja ”kokeilee” japanilaisen vanhuksen roolia, lähihoitajan, vanhuksen roolia vaihdellen ja sadun sanansaattajan roolia.

## 6.2.2 Asioiden käsittelyyn, reflektointiin ja arviointiin liittyvät työtavat

Yhdessä kokeminen nousee erityisesti esille.

Kuvapatsas (9) on käyttökelpoinen tutkittaessa yksilöiden havaintoja. Muu ryhmä lukee patsasta eli kertoo, minkälaisia ajatuksia ja tunteita se herättää heissä. Tuplataan Tuhkimon ajatuksia hänen nonverbaalista viestintäänsä lukemalla ja annetaan perheelle ajatuksia, kun se kohtaa humaltuneen poikansa. Toiminnassa nousee esille hyvinkin syviä arvoja ja asenteita erilaisia tilanteita kohtaan.

Laulua ja musiikkia käytettiin paljon (6). Nauhoitteita käytettiin tapahtumien täydentämiseen, vastakohtana toiminnalle tai reflektoinnin apuna.

Yhteinen piirtäminen (5) tuli myös esille monessa draamaprosessissa. Näin yhdistettiin ideoita, jatkettiin havaintoja tai tarkennettiin tilannetta. Muisteltiin Tuhkimo-satuun liittyviä elementtejä, ideoitiin painajaisunien muistikuvia ja piirrettiin vastakuvia negatiivisille teemaan liittyville asioille.

Seremoniat ja rituaalit (5) yhdistävät ryhmää ja antavat mahdollisuuden visuaaliseen esittämistapaan. Runojen esittäminen tanssin keinoin sanoitta tuo tiettyyn kulttuuriin liittymisen tunnelman tai se voidaan esittää jonkin tapahtuman kunniaksi, kuten tanssiaisten suunnitellut askelkuviot ja tervehtimiset.

Hetken merkitseminen (5) on osanottajille tärkeää, koska yksityinen osallistuja voi/saa kertoa, miksi joku tilanne oli hänelle merkityksellinen. Tätä voidaan käyttää reflektoidessa tehtyä draamaprosessia tai kootessa ajatuksia seuraavaa kertaa varten.

Draaman avaintekijöitä ovat muun muassa kuvitteelliseen todellisuuteen meneminen, roolin ottaminen ja roolissa eläminen. Tutkimuksen draamaprosesseissa luvussa 5 tulee esiin tilanteita, joissa ollaan fiktiossa faktan pohjalta. Rajaan tutkimuksessani pois draamaleikkien ja yleensä leikin teorioiden käsittelyn. Faktaa ja fiktiota seurasi prosesseissa vuorotellen. Kuitenkin draama toimii enemmän fiktion kautta; silloin jää tilaa syventämiselle ja uusille vaihtoehdoille. Ohjaajan tulisi olla intuitiivisesti herkkä juonen käänteille. Opettajan/ohjaajan rooli on todella tärkeä mediatekstien sisältöjen painotuksissa ja yleensä teemoihin sopivien materiaalien valinnoissa. Yleistämisessä draaman lopussa tulee usein faktan vuoro. Palataan tavallaan arkirealismiin.

### 6.2.3 Draamaprosesseissa käytetty materiaali

Draamaprosessien aikana tuotetaan jatkuvasti itse tekstejä, mutta tekstit elävät usein vain sen hetken, jolloin ne tuotetaan. Luovan ilmaisuuden tie kulkee puhtaasta tallennetusta kokemuksesta mielikuvien ja metaforien kautta rituaaleihin ja arkkityyppeihin. Kerrotaan tarinoita, näytellään, luodaan kuvia tai työskennellään draaman kautta. Näitä mahdollisesti itse tuotettuja tekstejä en ole ottanut mukaan tähän tutkimukseen, koska niitä ei olisi ollut kaikista prosesseista saatavissakaan.

Draamaprosessien aikana käytetyt materiaalit olivat yleensä hyvin faktapitoisia, lukuun ottamatta runoja, legendoja ja saduja. Toimintamallissa C, jossa ”*Lähihoitaja kohtaa vanhusasiakkaan*” työskentelyä innoittamaan otettu Kari Suomalaisen karrikoitu ja yksiviivainen kuvaus mummoista tuo väriä teemaan käsittelyyn. Siitä tulee ilmi näkemys, ettei nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa ole yhtenäistä suhtautumista vanhuuteen ja vanhenemiseen. Kuitenkin jos draaman keinoin tai ilman draamaa haluamme selvittää suomalaisen yhteiskunnan vanhuutta koskevia asenteita ja yleistä suhtautumista vanhuuteen, ei riitä pelkkä helsinkiläisessä ruuhkabussissa matkustaminen. Asennoituminen vanhuuteen on osa meidän ihmiskäsitystämme ja maailmankatsomustamme. Niihin vaikuttavat esimerkiksi median kannanotot ja sisällöt.

Tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan draaman kautta kokemista mediakasvatuksen kontekstissa. Draaman avulla kokeminen voidaan ymmärtää synteesinä, joka rakentuu ajatuksista, tunteista ja toiminnasta. Tässä tapauksessa se rakentuu draamaprosesseissa käytettyjen mediatarinoiden sisältöjen kautta. Pedagogisessa draamassa pitkiä draamaprosesseja käyttäen tuodaan kokemuksellisuuden kautta esille sosiaalisia yhteyksiä, lähimmäisyyksiä ja kokemuksia maailmasta sellaisena kuin se mediatarinoista välittyy. Hyvin vaikuttava tarina löytyy toimintamallista G ”*Pulloon kadotettu lapsuus*”. Siinä käytetään Njradvikin novellia ”*Ystävä. Saanko sanoa niin?*” (Novellikokoelmasta Vuodenajat). Novellin viimeinen lause; - *Kyyneleet tulevat silti. Ne eivät koskaan tottele, vaikka hän on jo yhdeksän vuotta vanha*”, koskettaa varmasti jokaista, joka roolissa tai ilman roolia kokee sen faktana ja/tai fiktiona.

Tutkimuksen draamaprosesseista löysin seuraavia median materiaalin pohjalta toimivia fiktioita. Tarkoitan, että mediatekstit antavat pohjan ja virikkeet työstää draaman tapahtumia eteenpäin.

legendan kautta rooleihin

mainoskuvien kautta tunnelmiin

valokuvan kautta rooleihin

runon kautta ajatukset liikkeelle

sanomalehden artikkelit ja mielipidekirjoitukset vanhusten laitos- ja kotihoidosta kuvitteellisen väittelyn pohjana  
taidepostikortti elämänkaarajattelun pohjana  
romaanin kohtausten kautta improvisointiin  
aforismien sanoman esittäminen  
uutisotsikoiden esittäminen  
faktaa sisältävät roolikortit pohjana roolien muodostamiselle  
kuvitteellinen suora televisiolähetys, asiaohjelmatyyppinen paneelikeskustelu ajankohtaisesta aiheesta  
lehtien artikkelit koulukiusaamisesta eri näkökulmasta otettavien roolien pohjana  
musiikin siivittämiä muistoja tuodaan keskusteluun  
faktatekstien pohjalta kuvitteellinen perusturvalautakunnan kokous  
TV-mainosten tekeminen ja esittäminen vanhuksista  
karrikoitujen mummo–kuvien pohjalta improvisoituja esityksiä  
vanhuus-runojen pohjalta esityksiä  
kutsukorttien kautta eläydytään tuleviin tanssiaisiin  
taidekuvien pohjalta eläydytään kuninkaallisiin valokuviin  
kuninkaallisista kertovien lehtiartikkelien perusteella eläydytään kuninkaallisiksi  
lehtivalokuva humalaisesta kuvitteellisen roolinäytelmän lähtökohtana  
kesken jätetty novelli roolinoton apuna  
runot improvisoinnin aineksena ryhmäkeskusteluun  
käsitekartan tekeminen asiantuntijatekstin pohjalta  
musiikki aivoriihen virikkeenä  
internetin tietotekstit julisteiden laadinnan materiaalina

Median materiaalit ovat tehokkaita elämysten ja tunteiden synnyttäjiä. Media luo vireystiloja ja suuntaa toimintaa. Näin tapahtuu draamaprosesseissa, kun niihin syötetään koukuiksi paloja ja/tai tapauksia median keinoin. Kun tarkastelen yllä olevaa listaa, jossa median kerronnalliset lajityypit antavat aiheen ja auttavat draamaprosessin kehittelyä ja syventelyä, niin mietin, miten osanottajat kokevat materiaalin: faktana vai fiktiona?

Mediakasvatuksessa on tärkeätä nostaa esiin eri näkemyksiä siitä, miksi esimerkiksi uutisiksi valitaan juuri sellaisia teemoja kuin valitaan. Viestimet ohjaavat ihmisten ajattelua suurelta osin. Teknisiin keinoin välitettyä viestintää seuraa suurin osa oppilaista. Täytyisi tietää, mitä sähköisiä viestimiä koululaiset seuraavat, jotta draamakasvatus liittyisi luontevasti tavoitteiltaan mediakasvatukseen. Tarkoitan tällä ajankohtaisiin median teemoihin tarttumista ja niiden käyttämistä sekä opetuksen että oppimisen välineenä, mutta myös käsittelemistä sisältöjen tulkinnan tasolla. Näin tutkimukseni nimi ”*Media pedagogissa draamaprosesseissa välineenä ja kohteena*” osaltaan todentuisi.

Mustonen (2002) painottaa Heathin ja Bryantin (1992) tutkimuksien mukaan, että massamedialla on suuri merkitys arvojen siirtämisessä. Media luo omaa todellisuuttaan, ja siten vaikuttaa siihen todellisuuteen, jossa elämme. Draamaprosesseissa asioita tarkastellaan monelta kantilta eri roolien mukaan, ja todellisuuskäsitykseen voidaan saada moniulotteisuutta. Tietysti fokuksionnin eli näkökulman valinnan ja tarkentamisen konsonanssi syntyy valitun käsittelytavan myötä. Arvottaminen ja tulkinta ovat piilotajuisesti aina läsnä. Sen voi aistia esimerkiksi toimintamallissa G, jossa käytetään Martti Paloheimon ”*Isät voivat aiheuttaa elinikäisiä vammoja*” –vastinetta, jonka Paloheimo antoi Helsingin Sanomissa 10.11.1991 olleeseen Jouko Huttusen mielipidekirjoitukseen. Kirjoitteluprosessissa ovat vastakkain psykiatri ja kasvatustieteen tohtori. Tämä olisi hyvä ottaa huomioon myös draamaprosessissa. Toisaalta tulisiko ottaa huomioon Martti Syrjä sanoittajana vai Eppu Normaali –yhtyeen laulajana, kun draamaprosessissa käytetään laulua ”*Murheellisten laulujen maa*”?

Mustonen (2002, 55- 74) puhuu mediavaikutusten psykologisista reiteistä. Mediavaikutus on aina vuorovaikutusta. Median roolia ei voi draamaprosessien aikana liioitella eikä vähätellä. Realistinen kerronta tehostaa tunne-elämystä. Mediasisältöjä arvotetaan realistisuuden mukaan. Dokumenttiaineistoa pidetään arvokkaampana kuin viihdettä. Prosessien kuvauksissa huomasi, miten opettajalla oli melkein aina teemaan sopivaa fakta-aineistoa tuotavana mukaan työskentelyyn. Kumpi on vaikuttavampaa teeman työstämisen ja sisäistämisen kannalta: lukea Hellstenin kirjasta ”*Virtahepo olohuoneessa*” katkelma vanhemmuudesta alkoholiperheessä vai Maaria Leinosen runoja ”*Hemmon kirjeitä Jumalalle tahi joulupukille*”? Esimerkki puhukoon puolestaan.

*Kirje II*

*Niin kauan kun muistan*

*se joi viinaa ja löi äitiä.*

*Ei se ollut minun isä*

*vaan pikkusiskon ja veljen.*

*Minulla ei kuulemma ole isää.*

*Välistä se lähti pois ja tuli taas.*

*ja sitten oli vähän aikaa parempaa  
ja sitten taas pahempaa  
ja sitten se ei tullut ollenkaan  
ja äiti sanoi että ne eros.  
Mutta sitten tuli toinen mies  
ja se joi ja hakkasi äitiä  
ja sitten taas uusi mies ja vielä uusi  
ja vaikka kuinka monta.  
Aina ne haisi viinalle.  
Jotkut hakkasi meitäkin  
ja me nukuttiin monta yötä sängyn alla  
ja komerossakin me nukuttiin.  
ja poliisit tuli.  
Ja sitten ne toivat meidät lasten lastenkotiin.  
(Maaria Leinonen, runokokoelmasta Jos näkisit, rakastaisit)*

Mustosen (2001) selostamista mediavaikutusten psykologisista reiteistä ”Katharsis” -malli ottaa kantaa erityisesti tunteen muuttumiseen, vähenemiseen tai jalostumiseen sijaiskokemuksen tietä. Pohjana tälle ajatukselle on Aristoteleen idea antiikin draaman tunteiden puhdistavasta vaikutuksesta. Aristoteleen idea koski erityisesti draaman ahdistusta, pelkoa tai sääliä puhdistavaa vaikutusta. Tässä tutkimuksessa ei käytännössä tutkita osanottajien tunnekokemuksia. Draamaprosesseihin valittuihin teemoihin (vanhuus, kiusaaminen, päihteet) ja niiden käsittelyyn sisällettyihin materiaaleihin kuului paljon tunteisiin vetoavaa (media)materiaalia ja toimintaa. Oheismateriaaleina käytettiin esimerkiksi toimintamallissa B ”*Nuorten käsityksiä vanhuudesta*” sairaalan apulaisosastonhoitajan mielipidekirjoitusta. Se oli hyvin tunteisiin vetoava teksti alalla työskentelevältä, joka varmasti tietää vanhusten laitoshoidon faktat. Hän lopettaa kirjoituksensa näin: - ”*Keskustelu lähtee tosiasioiden tunnustamisesta. Jospa vihdoinkin viriäisi keskustelu, joka johtaa todellisiin parannuksiin.*” (Helsingin Sanomat 23.12.1997, ”*Haluamme hoitaa vanhukset hyvin*”.)



Tutkittavien draamaprosessien teemat on valittu eettisistä ja kasvatuksellisista aiheista (vanhuus ja vanheneminen yhteiskunnassamme, yksinäisyyteen ja kiusaamiseen liittyvät ongelmat, päihteiden käytön seuraukset). Vaarana on liukua terapian puolelle. Draaman teema ei ole kuitenkaan ratkaiseva. Se voi olla mikä tahansa elämästä tuttu asia. Myöskään työskentelyprosessin tarkoitus ei ole välttää ristiriitoja ja haavoittumista. Jos sellaista ilmaantuu, se pyritään käsittelemään suoraan ja ilmaisemaan loppuun asti. Ratkaisevaa on se, mitä syntyy työskentelyn tuloksena. Kun nostetaan mediapedagogiikka draamatyöskentelyyn mukaan, löytyy uusia ulottuvuuksia eettisiin pohdiskeluihin. *Mutta miten draamaprosesseihin valitut teemat oleellisesti liittyvät mediakasvatuksen sisältöihin? Ja kuka teemat lopulta valitsee ja päättää?*

Opetuksessa tulisi lähteä liikkeelle niistä teksteistä ja mediamuodoista, jotka ovat keskeisiä oppilaiden omassa elämässä ja arjessa. Kuten Lehtonen (2001) huomauttaa, fiktiota luetaan, katsotaan ja kuunnellaan nykyisin enemmän kuin koskaan ennen. Fiktioita kautta opimme yhtä ja toista. Draamaprosesseissa fiktiolla on näkyvä pedagoginen rooli. Yhdessäkään seitsemästä draamaprosessista ei tullut selvästi esille nykyistä yhteiskunnallista mediatodellisuutta, jolloin mediakokemuksia draaman keinoin tutkittaisiin viihteen, mielihyvän ja nautinnon välineenä. Johtopäätöksenä tästä sanoisin, että on tärkeää opettaa lapsi ja nuori erottamaan audiovisuaalisesti luotu maailma ja se maailma, jossa hän elää.

Kooten voin sanoa, että mediatekstien tulkintaa, arviointia ja arvottamista ei voida tässä tutkimuksessa saada selville. Monipuolinen viestinnän ja median teknisten välineiden käyttötaito tiedon hankinnassa ja itsensä ilmaisussa on kiinni koulujen varustetasosta ja draamaopettajan omasta halusta. Tutkimuksen draamaprosesseissa on käytössä mediakasvatuksen välineellinen lähestymistapa. Vaikka draamaprosessin teemaksi valitaan joku mediassa ajankohtainen aihe (esim. vanhuus, alkoholismi, koulukiusaaminen, perheväkivalta), niin sen käsittelyssä ei kuitenkaan päästä eläytymistä painottavien draamatekniikoiden avulla median sisältöjen tasolle. Media jää useimmiten vain opetuksen ja oppimisen välineeksi.

## 6.3 Draamaprosesseista löytyvät mediailmaisuuden lajityypit ja kerronnalliset tekniikat

Tutkimuksen 2. kysymys ”Miten draamaprosesseja tarkastellaan mediakasvatuksen näkökulmasta?” liittyy mahdollisten mediailmaisuuden lajityyppien ja kerronnallisten tekniikoiden esiintymiseen analysoiduissa draamaprosesseissa. Luvussa 4.4. olen selostanut, miten mediailmaisuuden lajityypit ja kerronnalliset työtavat jaettiin analyysia varten.

Liitteistä 5a,b ja c löytyvät laajat koontitaulukot, joista näkyy median eri osa-alueilta löytyneet typografisen, sähköisen ja uusmedian alle luokitellut tarkat alaryhmät. Niistä taulukoista olen vetänyt tähän yhteenvedon seuraavasti.

### 6.3.1 Typografinen media (teksti ja kuvat)

Valokuvia käytettiin monesti draamaprosessin ”alkukoukkuna”. Kuvien syventely riippuu hyvin paljon ohjaajan kysymystekniikasta ja kuvalukemisen tasoista. (Taide)postikorttien käyttö ei tähdännyt esteettisten asioiden esille ottamiseen, vaan juonen eteenpäin kuljettamiseen. Sadussa käytettiin kuvitusta, mikä auttoi muistamaan juonen. Piirroskarikatyyrit olivat esittämiseen innostavana virikkeenä ja tekstin kuvituksena. Sanomalehtikuvat antoivat tekemiselle eettisiä lisäpohdintoja ja vapauksia roolin ottamiseen.

Viestintäkasvatuksen sisällöt liittyvät kuvaan ja kuvan lukemisen taidon opetteluun. Sekä liikkuvaa että pysähtynyttä kuvaa voidaan käyttää motivointiin, tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, ymmärtämisen helpottamiseen, mieleen painamisen ja palauttamisen tukemiseen ja mielikuvan täsmentämiseen. Kuva voi myös tarjota toimintamallin. Lisäksi kuva voi toimia piilovaikuttajana, esteettisenä elämyksenä, ongelmankäsittelyn välineenä ja tiedon kokoajana. Usein kuvilla kerrotaan tarinaa. Monet tarinat välittyvät eteenpäin kuvallisina viesteinä. Kuvien sisällöllinen monikerroksisuus heijastaa aina aikaansa ja kulttuuria. Aistien välittämät tiedot muokkautuvat mielikuviksi. Mielikuvien tunnistaminen, vertailu ja jäsentely tuottavat puolestaan tulokset oivalluksia, päätelmiä ja ajatuksia, joihin saattaa liittyä voimakkaitakin tunnepohjaisia elämyksiä ja kokemuksia. Havaitsemisen taidot antavat siis perustan visuaalisen ajattelun kehittämiseksi.

Draamaprosesseihin tuodut paikallis-, sanoma- ja aikakauslehtien tekstit olivat asia- tai mielipidetekstejä. Ne antoivat asiapitoista sisältöä teeman lisäkäsittelyyn. Niiden avulla myös suunnattiin ajatuksia, saatiin aikaan väittelyä tai annettiin pohjaa omille kirjoitelmaille.

Draamoihin mukaan otetut sadut, legendat, tarinat, lorut, riimit, vitsit, näytelmät, runot, aforismit, omat jutut, novellit ja kaunokirjallisuus yleensä kevensivät tai syvensivät teeman sanomaa. Runoja painotettiin paljon. Nämä tekstit haluttiin esitettäväksi joko draaman keinoin tai ne olivat pohjana omille kaunokirjallisille tuotteille. Tekstit olivat hyvin koskettavia, ja kipeitä aiheita voitiin käsitellä niiden avulla etäännyttävästi. Myös huumorin eri tyylejä saatiin mukaan.

Mainokset, julisteet, ilmoitukset ja lööpit olivat suosittuja lähes joka prosessissa. Etenkin lööppien käytön suosiminen jäi askarruttamaan. Itse tehtyjen julisteiden ja mainosten kielen käyttöä olisi tarpeellista vertailla median vastaaviin tuotoksiin.

### 6.3.2 Sähköinen media (radio, tv, elokuva ja video)

Teemaan sopivien videoiden pelkkä katsominen ei riitä syventelyksi. Useimmat videot olivat faktaa ja hyvin vaikuttavia, jos niistä näytettiin vain ydinkohdat. Itse tekeminen nousi kahdessa prosessissa esille, kun mykkäelokuvaa ja tanssikohtausta suositeltiin tehtäväksi elokuvan keinoin. Television suoria ajankohtaislähetystyksiä jäljiteltiin fiktiivisesti. Kuninkaallisista kertovia uutisia päädyttiin parodioimaan.

Mutta miten käsiteltiin kiusaamisesta kertovaa musiikkivideota? Jääkö se vain laulun sanojen ulkoa oppimisen tasolle, vaikka videon kuvakerronta antaisi mahdollisuuden kuvakulmien, -kokojen ja kamera-ajojen seuraamiseen ja pohtimiseen niiden vaikutuksesta videon visuaaliseen/verbaaliseen sanomaan. Liikkuvat kuvat toivat nykyisyyden vahvasti esille. Miten videota seurattiin? Mihin katselijoiden huomio kiinnitetään/kiinnittyy: a) kokonaisuuteen, b) rooleihin vai c) elokuvallisiin ratkaisuihin? Draamaprosessien aikana oppilaiden omien ajatusten purkaminen nähdystä ja koetusta on oleellinen osa teeman sisäistämistä.

Puhe- ja äänimaisen tarkoituksena oli yleensä teeman tunnelman luominen tai syventäminen. Oppimistehtävien prosesseissa oli paljon enemmän passiivista vastaanottamista kuin itse äänen tuottamista tai äänillä leikkimistä. Puhelinkeskustelu vei teeman juonta eteenpäin ja toi uusia käänteitä tapahtumiin. Kuuntelemisen tasot tai musiikin aiheuttamien tunteiden jakaminen eivät tulleet esiin, vaan useimmiten ne jäivät jokaisen henkilökohtaiseksi kokemukseksi ja toimintaan virittäytymiseksi. Usein myös draamaprosessi alkoi tai päättyi erilaisiin musiikkikappaleisiin. *Kuka lopulta valitsee musiikin ja houkuttelee äänimaailman ilmiöt esiin?* Ääni oli oleellinen osa viestintää. Opettajan kerrontataidot ja puheet eri rooleissa vaikuttavat varmasti kuulijan tunnelmointiin. Tarvitaan paljon herkistynyttä, keskittynyttä kuuntelemista. Teknisten laitteiden käytön hallinta ei varmaankaan noussut draamaprosessin esteeksi.

#### 6.3.4 Uusmedia

Uusmedialla tarkoitetaan draamaprosesseissa mahdollisesti esiintyviä digitaaliseen kieleen perustuvia sanomia, jotka voidaan muuntaa erilaisille jakelukanaville, kuten levykkeiksi, cd-romiksi tai tietokonepeleiksi. Tutkituissa prosesseissa ei esiinny kuin viittauksia faksin ja sähköpostin käyttömahdollisuuteen. Yhdessä yläasteella suunnatussa alkoholin käyttöä pohtivassa prosessissa etsitään tietoa internetistä omien mainosten tekemisen pohjaksi ja ryhmätöiden tiedonlähteeksi. Draamaprosessit on suunniteltu ja osa toteutettu vuosina 1997-1999, joten nykyisin niiden toteuttamiseen voisi tulla lisää intermedialisuutta ja uutta teknologiaa. Teknologialukutaitoa, digitekniikkaa tai sisällöntuottotaitoja ei näissä analysoiduissa draamaprosesseissa harjoitella.

#### 6.3.5 Mediailmaisuuden yhteenveto

Musiikkivideoissa ja kokeilevissa filmeissä on usein menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus samanaikaisesti läsnä. Moniulotteisuus, kaksiselitteisyys ja mentaalinen liikkuvuus täytyy huomata simultaanisen dramaturgian ja mediapedagogiikan yhtymäkohtana. Kokeilevissa filmeissä kameran liikkeet ja leikkaukset voivat olla tarkoituksellisesti kömpelöitä, äkillisiä ja epäloogisia. Tätä metafiktiivisen dramaturgian muotoa käytetään draaman puolella esimerkiksi performansseissa, joissa avoimesti kommentoidaan fiktiota (vrt. Östern 2000). Tutkituista draamaprosesseista ei löytynyt tällaista mediailmaisuutta.

Neljässä analysoiduissa draamaprosessissa käytettiin liikkuvaa kuvaa. Saman draamaprosessin aikana näytettäviä dokumentteja voisi vertailla. A-tapauksessa näytettiin ensin suomalainen ja sitten norjalainen video vanhainkodin elämästä. Molemmilla dokumenteilla oli mielikuvitusta innostavat nimet: suomalaisella ”*Vanhus näki unta leijonasta*” ja norjalaisella ”*Iloinen vanhusten palvelutalo*”. Jos media olisi opetuksen kohteena, niin kuvakerronnan tavan osalta voisi pohtia sitä, mitä videot kertovat yhteiskunnallisesta suhtautumisesta vanhuksien koti- tai laitoshoitoon. Tutkimuksen teoriataustassa käsittelin mediakasvatuksen käytännöllis-teoreettisia lähestymistapoja Yhteiskunnallisen lähestymistavan mukaan analysoidaan median materiaaleja ja pohditaan, mitä on mediatuotantojen taustalla. Yllä olevien videoiden sisältöä voisi lähestyä myös yhteiskunnallisen otteen kautta.

Näytetyt kuninkaallisten uutiskuvat tai television suora ajankohtaislähetys voivat sisältää mediakasvatuksen näkökulmia tai toimia draamassa rituaalien lähtökohtana. Toimintamallissa E käytetty musiikkivideo ”*Miks’ kaikki kiusaa?*” on väline kuvallukutaidon opetteluun. Laulun sanat ja esittäjän taidot vetoavat draamassa tarvittaviin tunteisiin, mutta niitä syvennetään tehokkaasti erilaisilla kuvakulmilla, kuvakoon vaihteluilla ja kamera-ajojen tehokkuudella.

Draamaprosesseissa on usein kysymys television, videon ja elokuvan syöttämien asioiden kokemisesta draaman keinoin ja kokemusten analysoinnista ja syventämisestä reflektion kautta. Tuominen ja Varis (1998, 78) avaavat portit myös draaman käytölle mediakasvatuksessa, kun he sanovat, että mediataitoja voi kehittää käyttämällä yleensäkin mediaa ja mediamateriaalia hyväksi opetuksessa. Tätä tapahtuu kokemuksellisten ja yhteistoiminnallisten työtapojen ja projektien yhteydessä. Prosessidraaman aikana tutkiva ote mediaan voi olla piilevästi tai tavoitteellisesti läsnä riippuen toki myös opettajan omista mediataidoista.

Tuominen on useissa tutkimuksissaan (1998, 1999) painottanut samaa mitä jo Buckingham (1994) ja Sihvonen (1996) toivat teoksissaan esille. He ja monet muut mediatutkijat 1990-luvun alusta asti ovat tuoneet esille syitä, joiden vuoksi median tuntemusta (viestintä opetuksen välineenä) ja mediakasvatusta (viestintä opetuksen kohteena) on syytä kiireellisesti edistää. Mediatulva on pyyhkäissyt länsimaiden yli: ihmiset viettävät yhä enemmän aikaa television, radion ja lehtien parissa, ja niiden osuus itse kunkin päivittäisen elämänrytmin säätelijänä on merkittävä. Medioiden vaikutusta olisi syytä tutkimuksilla selvittää. Esimerkiksi: Miten medioihin valitut aiheet ja tärkeysjärjestykset muokkaavat käyttäjänsä maailmankuvaa? Mediakasvatuksen tehtävänä on selvittää, miten tämä tapahtuu.

Tämän tutkimuksen draamaprosessien tavoitteita, niiden työmenetelmiä tai mediailmaisun lajityyppejä ja kerronnallisia tekniikoita tarkastelemalla sain tuntuman, että prosessien aikana ei selvitetä, miten viestintävälineet toimivat eli millaisia rakenteita tai toimintatapoja niillä on. Viestinnän piilotaustoja ei oteta esille. Draamaprosesseissa opetuksen kohteena ei ole kriittinen mediakompetenssi. Seuraavassa luvussa pohdin ja teen johtopäätöksiä, miten draamatyöskentely voisi muuttua yleisen, laajemman viestintäkasvatuksen suuntaan. Nostan esille draaman mediakompetenssi-käsitteen.

## 7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä luvussa kokoan teorianäytökseni, edellisen luvun tulosten ja tämän luvun pohdintojen kautta vastausta tutkimuksen kolmanteen kysymykseen: *Miten draamakasvatus lisää mediakompetenssia, joka ilmenee medialukutaitona ja mediatajuna?*

### 7.1 Draama- ja mediapedagogiikan kokonaisnäkemys

Professori Varis (2000b) lainaa Jurgen Habermansia ja toteaa kommunikatiivisesta kompetenssista luennessaan “Image Education and Media Literacy” seuraavaa:

In a sense we are talking about universal skills of communication. We are born with the potential to use them to create a better society. ...Communicative competence is several means of using language to create concensus and agreement between two or more speaking and acting subjects.

Draaman ja median peruskysymykset liittyvät kieleen, tulkintaan ja merkitykseen. Draamallinen konteksti ei eroa mitenkään kuvista, veistoksista, filmeistä tai runoista pyrkimyksessään luoda ajatuksia herättävä kuva todellisuudesta. Kuten muissakaan taidemuodoissa myöskään draamassa ei keskitytä ainoastaan juoneen tai sisältöön, vaan myös muotoon, sen kätkeytyihin merkityksiin, metaforiin. Draama kehittää voimakkaimmin kieltä vuorovaikutuksessa puheen, ajatuksen, ja persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välillä käyttämällä metaforaa, symboleita, roolia ja tunteita. Aika usein kirjallisuuden analyysitehtävät niin oppikirjoissa kuin ehkä myös käytännössä jäävät kuitenkin juonen ja sisällön tasolle.

Draama voisi auttaa kirjallisuuden teemojen, symbolien ja metaforien esiin saamisessa. McGegorin (1991, 154) mukaan draamaopettaja voi hyödyntää kirjallisuuden laajat lähteaineistot, tilanteet ja symbolisoinnin muodot rikastuttamaan oppilaan draamailmaisua. Tutkimuksen jokaisessa draamaprosessissa on käytetty kirjallisuuden materiaalia tuomaan suoraa kontaktia kulttuuriin ja arkisen elämän kuvaukseen.

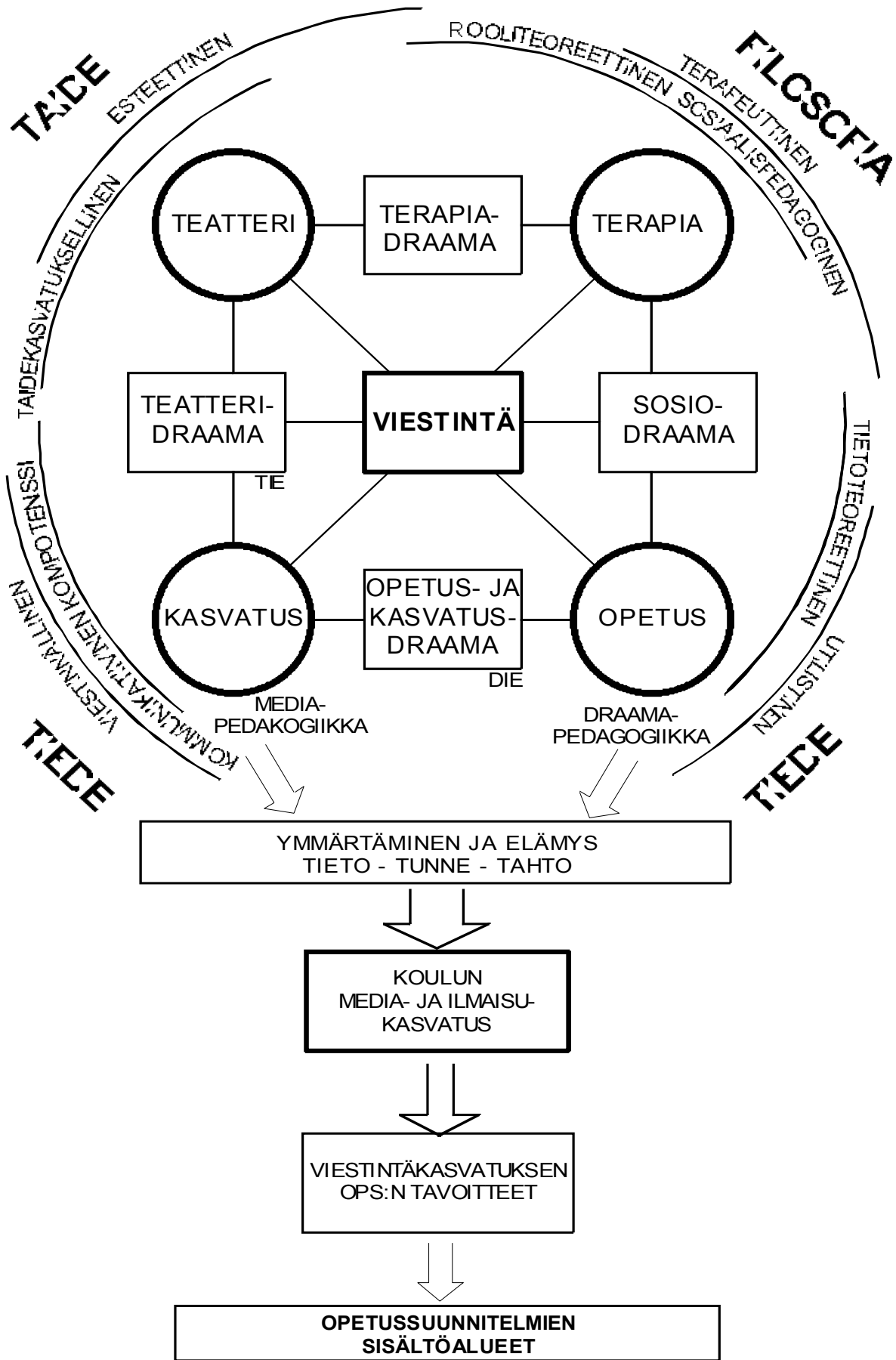
Neelands (2003) on sanonut, että ymmärrys teatterista ja draamasta ja niiden sosiaalisesta ja kulttuurisesta käytöstä on muuttunut akateemisessa ja ammatillisessa käytännössä. Hän jatkaa:

To claim that drama and theatre have nothing to do with our personal and social growth, our sense of ourselves as active citizens, our self-esteem and empowerment as human beings is ignorant rejection of theatre's traditional role in many societies including our own.

(Neelands 2003, 16).

Seuraavassa kuviossa 5 esitän draama- ja mediapedagogiikan kokonaisnäkömyksen draaman näkökulmasta. Asenteellisista, tiedollisista ja taidollisista opetussuunnitelmien tavoitteista nousee universaaliin yleistykseen draamakasvatuksen tehtävistä. Olen koonnut kehrittelemääni kuvioon vuosien saatossa ajatukseni, joihin tutkimuksen draamaprosessien analyysi ja tulkinta antoivat osaltaan perusteet. Kuviossa 5 olen yhdistellyt teoriaosuuden draamapedagogiikan osakäsitteet uudella tavalla.

Kuviossa 5 näen viestinnän käsitteiden keskiössä, kuten teoriaosuudessa selostin. Draama- tai/ja mediakasvatuksen toiminnan tavoite määrää sen, mihin suuntaan toiminta kuviossa esitetyillä dimensioilla painottuu. Koulu ei saisi olla yhteiskunnan ulkopuolinen paikka. Opetussuunnitelmien sisältöalueet heijastavat kulloistakin yhteiskunnallista näkemystä opettamisesta ja oppimisesta. Opetussuunnitelmista voidaan löytää taustalla vaikuttavat voimat suhtautumisesta taiteeseen ja filosofiaan, samoin kuin tieteen eri alueisiin. Draama- ja mediakasvatukseen tulisi sisältyä tietoa, tunnetta ja tahtoa painottavia asioita. Näin viestintäkasvatuksesta tulisi älyn ja tunteen väreilevää vuorovaikutusta.





## Kuvio 5. Draama- ja mediapedagogiikan kokonaisnäkemys draaman näkökulmasta (Liukko 1998)

Opetus- ja kasvatusdraaman työtapojen kautta viestintä voidaan nostaa opetuksen kohteeksi. Kun draamaprosessien aikana asioihin otetaan näkökulmaa monella tavalla, niin draaman osanottaja oppii kokemustensa kautta lukemaan mediatekstejä uudella tavalla, niin sanotusti rivien välistä, ja hän voi oppia ymmärtämään myös viestinnän piilotaustoja. Draamaprosesseissa opitaan kuvien, äänien ja erilaisten merkkiyhdistelmien käyttämistä eli mediatekstien hallintaa. Verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten tekstien ja niiden yhdistelmien käyttäminen ja tuottaminen draamatyöskentelyn aikana lisää kulttuurista lukutaitoa. Kulttuurinen lukutaito on ihmisten tekoja. Mediakokemus muuttuu draamassa aidoksi kokemukseksi. Kulttuurin lukutaito näkyy siis auditiivisen, verbaalisen toiminnan ja ajattelun integraationa. Se konkretisoituu elämyksellisenä kokemuksena (kognitiivisina emotioina), jolloin voidaan puhua tiedon ja tunteen liitosta (vrt. Härkönen 1994).

Kuvion 5 mukaan draama- ja mediakasvatus pitää sisällään paljon muutakin kuin tiedonvälityksen. Taustalla nähdään tieteen lisäksi myös taide ja filosofia. Tästä näkökulmasta koulun merkitys myös moraalisenä kasvuyhteisönä korostuu. Suoranta (2003,12) painottaa, että koulun opetussuunnitelmissa tulisi miettiä koulun kokonaisuutta ja sen yhteyksiä yhteiskuntaan. Tämä näkökanta ei tule kuviossa 5. kovinkaan selvästi esille. Toisaalta voi käydä niin, että kasvatus on kaikkien tai ei-kenenkään maata. Varto (2002,42) väittää, että läpipedagogisoituneessa yhteiskunnassa vallitsee yleinen epäselvyys kasvatustavoitteista. Mitä on opetussuunnitelmien opetussisältöjen taustalla?

Kokoan kuviossa 5 esittämäni media- ja draamapedagogiikan kokonaisnäkemysten seuraavien päätelmien avulla. Tukeudun tutkimuksen teoriaosassa esiin tuomiini asioihin.

1. Draama- ja mediakasvatuksen tavoitteet liittyvät inhimilliseen käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin (filosofinen, terapeutin ja rooliteoreettinen näkemys).
2. Draama- ja mediakasvatus kehittävät taitoa käyttää kieltä ja kuvia erilaisissa viestintä(teknologisissa)tilanteissa (esteettinen ja taidekasvatuksellinen näkemys).
3. Draama- ja mediapedagogiikan menetelmien avulla oppilasta voidaan auttaa ymmärtämään käsitteitä sekä ratkaisemaan ongelmia. Draamaprosessien aikana abstraktit käsitteet selkiytyvät konkreettisen toiminnan kautta (viestinnällinen ja tietoteoreettinen näkemys).
4. Draama- ja mediakasvatuksen ja opetuksen tavoitteet eheytyvät ja eriytyvät. Oppiminen laajentuu, kun asioihin paneudutaan poikkitieteellisesti ja -taiteellisesti (tieto-, taito- ja tunnealueiden tasapuolisuus).

5. Draama- ja mediakasvatuksessa tulisi tukea yksilön kehittymistä ilmaisijaksi, viestintäympäristöön vaikuttajaksi sekä tiedonhankkijaksi ja tutkijaksi. Mediakasvatusta tulee liittää draamakasvatukseen ja päinvastoin. On pyrittävä esteettisten ja eettisten elämysten kehittämiseen. Pelkästään draamaprosessien tavoitteet eivät tähän yllä. Tarvitaan molempien alueiden integraatiota ja kasvatuksellisten tavoitteiden selkeyttä.

Yllä olevien päätelmien täytyisi herättää pohdintaa draaman osuudesta opetussuunnitelmissa, ja siitä, kuinka sitä voitaisiin tavoitteellisesti käyttää etenkin taide- ja taitoaineissa sekä äidinkielessä, mutta myös tietoisena medialukutaidon ja mediatajun kehittämisessä. Näin draamakasvatusta lisäisi osaltaan mediakompetenssia.

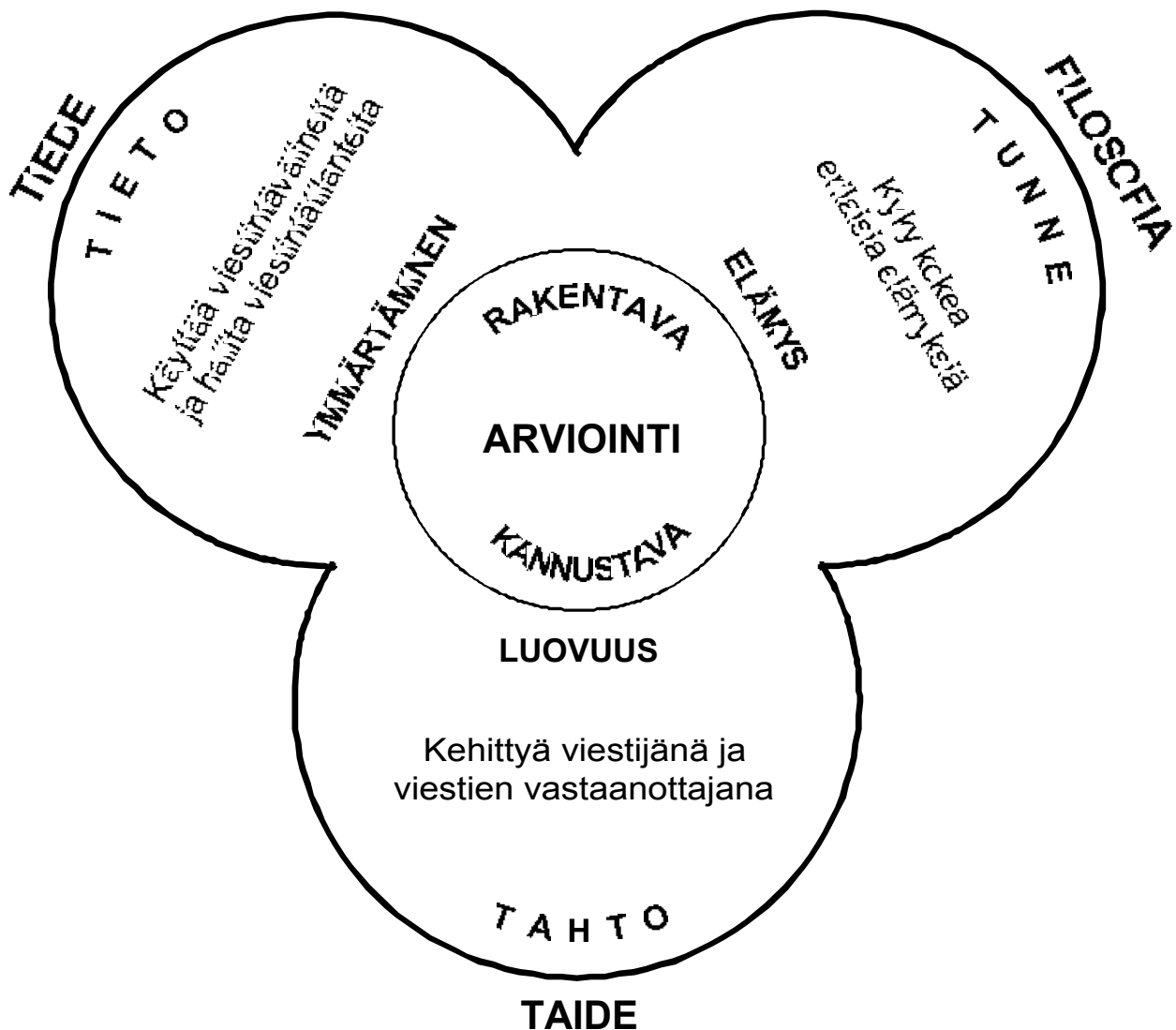
Teatterin, elokuvan, kuvataiteen ja mediataiteen rajat ovat hälvenneet. Teatteriproduktioita tehtäessä ja draamaprosesseja koettaessa draaman kaikki elementit, sana, tarina, ääni musiikki, liike ja kuva nivoutuvat yhteen. Kokonaisvaltaisen viestintäkasvatuksen kehittäminen on samalla oppimisympäristön uudelleensuunnittelua. Siinä joudutaan pohtimaan käsitystä oppimisesta, työskentelyperiaatteista, opetusmenetelmistä, oppimisen arvioinnista ja sitä, missä oppiminen ja opetus ylipäättään tapahtuu.

Näkemykselleni sain tukea Suorannan (2003) kirjasta, jota luin jo yllä olevan tekstin kirjoitettuani. Suoranta määrittelee mediakasvatuksen seuraavasti:

Ymmärrän mediakasvatuksen – kuten kasvatuksenkin – käsitteen ja merkityksen mahdollisimman laajasti paitsi koulua myös mediakulttuurista arkea koskevaksi käytännöksi ja teoriaksi; sellaiseksi osaksi arkipäivän oppimista, joka saattaa ihmiset yhteen keskustelemaan ja kuuntelemaan, vaihtamaan informaatiota ja lisäämään mahdollisuuksia iloon, rakkauteen, solidaarisuuteen, vastarintaan ja kritiikkiin (Suoranta 2003, 18).

Edellä olevaa Suorannan ajatusta voisi verrata tämän luvun alussa olevaa Variksen (2000b) lauseeseen. Molemmissa puhutaan arkipäivän yhteiskunnallisesta viestinnästä. Taiteesta, filosofiasta ja tieteestä saadaan materiaalia mediakulttuurin käytännön arkeen, jota voidaan käsitellä myös draaman keinoin.

Kuvion 5 laajaa kokonaisnäkemystä draama- ja mediapedagogiikasta draaman näkökulmasta tarkennan ja rajaan vielä kuvion 6 mukaiseksi. Molemmissa kuvioissa viestinnällisyys nostetaan tasavertaiseen asemaan esteettisen, terapeuttisen ja tiedollisen toiminnan rinnalle. Pedagoginen draama on opetusmenetelmänä tai taideaineena mahdollista kuvion 6 puitteissa. Painottaapa opettaja sitten draama- tai mediakasvatusta, niin tieto- tunne- ja tahtoelementit ovat aina mukana. Ymmärtämistä, elämystä ja luovuutta tarvitaan kaikissa prosesseissa.



Kuvio 6. Tieto, tunne ja tahto mukana draama- ja mediakasvatuksessa (Liukko 1998)

Painotan yllä olevassa kuviossa Härköseen (1994a, vert. Härkönen,1997.) tukeutuen, että suomalainen viestintäkasvatus pohjautuu filosofiaan, tieteeseen ja taiteeseen. Tiede antaa tietoinesta ajattelulle, taide-elämyksiä tunteille ja filosofia tahdolle voiman ja suunnan. Härkönen (taustalla kasvatusfilosofi Israel Scheffes 1991) nostaa viestintäkasvatuksen kasvatuksen postliberaaliseksi lähtökohdaksi, jolloin tieto, tunne ja tahto integroidaan toiminnoiksi. Koulu ja siellä tapahtuva kasvatus tulisi nähdä kulttuurisena osana yhteiskuntaa ja opettajat kulttuuriohtekijöinä edistämässä oppilaiden (media)osaamista ja elämässä selviytymistä. Koulun toiminnoissa painottuisi ymmärtävä, eläytyvä ja luova ote. Viestintäkasvatus ei välitä vain tietoa, vaan antaa mahdollisuuden aistimellisuuteen (cognitio sensitive).

Kämäräisen (1994, 41- 51) artikkelista löytyy Georg Simmelin, kulttuuriteoreetikon, filosofin, esteetikon ja sosiologin luonnosteleva kuvio, jossa taiteellinen, tieteellinen ja uskonnollinen alue muodostavat oman puhtaan ja autonomisen alueen, mutta integroituvat ihmistekoisessa maailmassa eli kulttuurissa. Jokainen kuvion 6 alueista on oma itsenäinen alueensa teorioineen, tavoitteineen ja toimintoineen. Keskinäiset suhteet näkyvät viestintäkasvatuksessa käytännön integroitumisena. Suomalaiseen kasvatuskulttuuriimme kuuluvat taide, tiede ja uskonto. Olen muuttanut uskonnon nykyisessä monikulttuurisessa elämässä filosofiaksi, joka mielestäni paremmin vastaa kuviossa 6 alueensa kysymykseen eli kykyyn kokea erilaisia elämyksiä. Tahto, tieto ja tunne ovat toisensa kohtaavia alueita, jotka konkretisoituvat ymmärtämisenä, luovuutena ja elämyksinä. Ne nähdään useimmiten viestintään liittyvinä tekoina, joita voidaan arvioida mieluummin kannustavasti ja rakentavasti.

## **7.2 Draaman mediakompetenssi**

Sihvonen (1996) sanoo, että ei tulisi puhua mediakasvatuksesta, vaan laajemmasta asiasta, mediatajusta, sekä mediatajuisen vastaanoton ja kokemuksen kehittämisestä. Draamaprosesseissa on usein kysymys television, videon ja elokuvan syöttämien asioiden kokemisesta draaman keinoin ja kokemusten analysoinnista ja syventämistä reflektion kautta. Kosketusalue onkin siten taidekasvatus, eettinen ja esteettinen kokeminen. Suoranta (2003,156) heittää rohkeasti ajatuksen, että tulevaisuuden opettajat tarvitsevat työssään ennen kaikkea filosofiaa, sosiologiaa ja mediakasvatusta! Hän perustelee ajatustaan mm. sillä, että oppilaat tulevat kouluun mediakulttuurisilta tiedoiltaan ja taidoiltaan aiempaa valmiimpina ja arvioivat koulutietoa erityisesti populaarikulttuuria vasten (Suoranta 2003, 158).

Tutkimuksen kuluessa vahvistui havainto, että draamakasvatus on osa laajempaa viestintäkasvatusta. Kun media on opetuksen kohteena, tavoitteena on tietoisempi mediakompetenssi. Draaman käyttö opetuksessa lisää viestintäpätevyyttä, jos siihen kuuluu tiedonhallinnan tekninen ja sisällöllinen tietotaito sekä valmiudet ja kyvyt tiedon arvioimiseen ja informaation esittämiseen erilaisia keinoja hyväksi käyttäen. Perinteinen luokkahuonedraama on pääosaltaan inhimillistä viestintäkasvatusta edistävää, mutta olisi osattava käyttää myös verkottuvaa, telemaattista mediaa sekä sanomien vastaanottamiseen että niiden tuottamiseen. Draamaprosessien aikana voidaan käyttää audiovisuaalisia, interaktiivisia mediaympäristöjä. Internet mahdollistaa osaltaan uudenlaisia oppimisympäristöjä. Yksityinen draamaopettaja välittää niiden käytön ajattelutavat. Draamaopettajan tulisi rohkeasti tutustua kehittyvään mediakulttuuriin ja oppia tuntemaan oppilaittensa kokemus- ja tietämysmaailmaa audiovisuaalisesta kulttuurista. Draamakasvatukselle tekniikan nopea kehittyminen on myös haaste.

Yhdistän teoriaosassa todetut ja empiirisessä osassa analysoidut draama- ja mediakasvatuksen tavoitteet. Luodakseni uutta näkemystä draama- ja mediakasvatuksen yhteisistä päämääristä laadin niille joustavat tavoiteyhteydet. Seuraavat yhteiset viestinnälliset tavoitteet vastaavat 2000-luvun viestintäkasvatuksellista, integroitua näkökulmaa. Uusiutunut näkemys kirjataan seuraavina tutkimuksen tulkinnan tuottamina ajatuksina. Käytän kokoavana terminä draaman mediakompetenssi-käsitettä, jolla tarkoitan sitä, että draaman avulla kehitetään tietoisempaa mediatajua ja medialukutaitoa. Siten draamatyöskentely muuttuu yleisen viestintäkasvatuksen suuntaan:

1. Draama on tekemisissä inhimillisen käyttäytymisen ja ihmissuhteiden kanssa. Draamaprosessien aikana ryhmän sosiaalisen hyvinvoinnin tulisi kasvaa.
2. Mediakasvatuksen aineiston valinnalla voidaan tukea osaltaan sosiaalista kasvua. Yhteiskunnallisiin, mutta yksilön sisäistä kasvua koskettaviin teemoihin (kuten vanhenemiseen suhtautuminen, kiusaamiseen puuttuminen ja alkoholismin seuraukset) löytyy aina ajankohtaista median lähdemateriaalia. Prosessidraaman tilanteissa käytettävät median materiaalit ohjaavat osaltaan viestinnän sisältöjä.
3. Draaman työtapoja käyttämällä kehitetään taitoa käyttää kieltä erilaisissa viestintätilanteissa. Draamaprosesseissa tarjotaan tilanteita, joissa kieli nousee aidosta puhumisen tarpeesta. Draaman avulla voidaan auttaa ymmärtämään käsitteitä, kohtaamaan erilaisia asioita sekä ratkaisemaan ongelmia, joita mediatodellisuudessa kohdataan päivittäin.

4. Draamatunnin kuluessa tai sen jälkeen on asioiden ja kokemusten pohtiminen tärkeää. Oppija innostuu lukemaan sekä tekemään havaintoja ja tutkimaan draamatunnilla käsiteltyä asiaa lähiympäristönsä kautta. Jokapäiväinen elämysmaailma on myös täynnä median tarjoamaa lisämateriaalia. Koulu on osa yhteiskuntaa ja media tapahtuu yhteiskunnassa. Draamaprosessien monet sisällöt ovat yhteiskunnan mediaa.
5. Draama tarjoaa näkökulman, ja sen pitäisi avartaa opiskelijan ajattelua yli sen, minkä hän jo entuudestaan tietää. Median osa-alueiden tuominen mukaan draamaprosesseihin antaa uusia ulottuvuuksia pohtia maailmaa, josta draaman teemat on otettu. Näin pyritään luomaan yhdessä rakentavaa tietämystä ja tunnesuhtautumista ajassa liikkuviin ilmiöihin. Oppimistilanteesta muodostuu sosiaalinen prosessi, jossa osaaminen, tietäminen, opetteleminen, oppiminen ja opettaminen saavat tilaa ja elävät yhdessä.

Härkönen ( 1994b, 33) peräsi lähes kymmenen vuotta sitten viestintäkasvatuksessa kulttuurisen lukutaidon opettamista, jonka avulla pyrittäisiin viestinnällisen kyvykkyyden parantamiseen, elämänhallintaan. Härkönen tarkoittaa kommunikatiivisella kompetenssilla paitsi mediatekstin sisällön ymmärtämistä myös sen välittymisen ymmärtämistä. Mediatekstit välittävät osaltaan kulttuurista tietoutta. Kenen kulttuurista sitten opetussuunnitelmissa puhutaan: oppilaiden, opettajien, koulun, vapaa-ajan, kodin vai yhteiskunnan? *Voiko draamakasvatusta käyttämällä todella lisätä mediakompetenssia, joka ilmenee medialukutaitona ja mediatajuna?*

Sihvosen (1989, 156-161) kirjan teesit kertovat niistä keinoista, joilla kansalaiset voivat olla tietoisia ja kriittisiä ihmisiä. Draamakasvatuksenkin kannalta ne ovat mielenkiintoisia. Sihvosen mukaan kannattaisi suosia Mihail Bathinin mallia, jolloin oppimisen olennaisin piirre ei ole itku ja hammasten kiristys, vaan nauru; tämä on aivan erityinen eettis-filosofinen tapa kohdata todellisuus.

Oppiakseen kokemaan, saamaan elämyksiä, ihmisen on opittava ilmaisemaan ja vastaanottamaan ilmaisua - siis sekä tuottamaan merkkejä että vastaanottamaan ja tulkitsemaan niitä. Turja (1995, 21) sanoo artikkelissaan:

Eettisesti puhtainta kauppatavaraa mediaopetuksen markkinoilla on nähdäkseni omien ilmaisutaitojen kehittäminen mahdollisimman yksinkertaisin, käytännöllisin ja kevein tai halvoin menetelmin.

*Sisältyyköhän Turjan ajatuksiin myös naurunfilosofia?* Mielestäni kansanomaiset ratkaisut, jotka usein sisältävät runsaasti maalaisjärkeä ja ripauksen huumoria, ovat usein tehokkaita keinoja myös opetuskäytännöissä. Draamaprosesseissa tulee esille hyvin monenlaisia ratkaisuja riippuen osanottajien reagoineista ja ohjaajan taitavuudesta. Huumori ja leikillisuus ovat kautta aikojen auttaneet ihmisiä löytämään uusia näkökulmia ja aikaisemmasta poikkeavia luovia ratkaisuja. Vapauttavan naurun sankari Woody Allen on monissa elokuvissaan pelastanut meidät peloistamme, ahdistuksistamme ja syyllisyydestämme. Allen on hyödyntänyt pohjia myöten psykiatrian koomisuuden. Mielestäni Allen ei pyri kuitenkaan pilkkaamaan sumeilematta, vaan auttamaan suvaitsevalla ironiallaan ihmisiä hyväksymään itsensä sellaisina kuin ovat.

Mediatajuun liittyy kolmen tekijän vuorovaikutus: mediatekijän, teoksen ja vastaanottajan välinen kokemus, tulkinta ja kommunikaatio. Miten draaman mediataju kehittyy draamaprosessien aikana, on kiinni siitä, miten draamakokemusta, tulkintaa ja pohdintaa ohjataan ja sallitaanko kommunikointi vapaasti. Sadut, myytit ja tarinat puhuttelevat meissä niitä kerroksia, jotka ovat meissä vanhinta, ikaikaisinta - siis primitiivisintä. Draamassa tärkeintä on kokeminen, älyllisten analyysien ja teorioiden unohtaminen, avautuminen, antautuminen, mukaan meneminen.

Mutta nykyisin meidän on vaikea olla tässä hetkessä eli antaa ajan vaikutelmien ja kokemusten virrata lävitsemme. Sihvosen (1996) mukaan mediakasvatuksellisen mediatajun kehityksessä kuvittelutaidon merkitys korostuu. Kuvittelutaito nostaa esille kokijan omat kokemukset ja oman orientaation. Jotta havainto kehittyisi ajattelun tasolle, tarvitaan kykyä kuvitella ja käyttää mielikuvitustaan. Sihvosen mukaan havaitsemisen ja ajattelun yhdistävänä linkkinä on kyky kuvitella ja käyttää mielikuvitusta. Draamaprosesseissa näin tapahtuu.

Draamakasvatuksella ja draamaprosessien viestinnällisyyden korostamisella ei voida kuitenkaan yksinomaan ratkaista viestimisen ymmärtämisen ongelmaa. Opittavalla tiedolla on paljon tekemistä tuntemisen kanssa. Ainostaan sellainen tieto, joka synnyttää elämyksen, auttaa oppilasta hahmottamaan maailmaa. Pitäisi ottaa voimakkaasti kantaa siihen, kuinka voidaan kehittää sellaisia abstrakteja ominaisuuksia, joita nykyään arvostetaan korkealle meidän yhteiskunnassamme. Oppilaat elävät informaatioyhteiskunnassa, jossa pedagogisen draaman keinoin ei pärjätä. Nykyään keskinäisviestintäänkin kuuluu erottamattomasti teknisten apuvälineiden käyttö. *Kuka loppujen lopuksi valitsee teemat ja asettaa draamaprosessien tavoitteet?*

Suoranta (2003, 160-180) kirjoittaa kriittisestä mediapedagogiikasta. Kriittisyyteen kuuluu asioiden pohdiskelu monipuolisesti. Yksi hänen esille nostamistaan kriittisen mediakasvatuksen tunnuspiirteistä on uteliaisuus oppia todellisuutta. Siihen liittyy mm. valmiin tulkintakehyksen välttäminen, keskusteluyhteys tiedon ja toisten elämäkokemusten kanssa. Väitän draamapedagogina, että näitä asioita tapahtuu draamaprosesseissa, kun teemaa eletään erilaisten työtapojen kautta. Ongelma- ja prosessikeskeinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ja tekemällä oppiminen ja oman elämismaailman mukaan tuominen ovat luettavissa tutkimuksen draamaprosessien kuvauksista. Tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden suunnitelmista voi löytää myös neuvottelupedagogiikan piirteitä, joihin kuuluvat kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja yhteisöllisyys, perinteisestä poikkeava tekemisen tyyli.

Koulu ei saa pelkästään auttaa lapsia sopeutumaan uuteen viestinnän maailmaan, vaan sen tulee opettaa heitä käyttämään viestintää, tuottamaan sitä itse. Silloin tulee esille myös ilmaisukasvatuksellinen puoli. Ongelmallista on kuitenkin se, ettei ilmaisukasvatusta nähdä mediakasvatuksen veroisena. On vaarana pudota laiteloukkuun, eli puuhaillaan paljon viestinnän tuottamisen kanssa ilman selkeitä kasvatus- ja opetustavoitteita. Laitteet ovat toisarvoisia, tärkeintä on sanoma ja sen sisältö. Eri viestintävälineiden tulisi olla opetuksessa monipuolisesti esillä.

Uusi mediateknologia ei vain tuota käyttöömme uutta teknistä välineistöä, se myös muuttaa suhdettamme olemassa oleviin viestintäkasvatuksen tapoihin. Uusien mahdollisuuksien potentiaalia tarkastellaan usein puhtaasti välineellisenä kysymyksenä, esimerkiksi miettimällä, syrjäyttääkö videokamera siveltimen. Mediateknologialla on kuitenkin kyky yhdistää alueita, joita perinteisesti on pidetty täysin erillisinä taiteen aloina. Esimerkiksi multimediateknologia kykenee käsittelemään, koostamaan ja esittämään yksittäistä kuvaa, liikkuvaa kuvaa, tekstiä ja ääntä digitaalisessa ympäristössä, jossa eri elementit luontevasti yhdistyvät kokonaisteokseksi. Mediataiteen alueella yksittäinen taiteilija ei enää voi hallita teoksensa kaikkia osa-alueita yksityiskohtaisesti. Miten draamakasvatus reagoi tällaiseen kollektiivista, neuvottelevaa työskentelyä vaativaan prosessiin?

*Yleensä draamapedagogi on yksin ryhmänsä kanssa. Entä jos mediapedagogi löytyisi työpariksi? Silloin käytännössä draaman mediakompetenssi –käsitteen tavoitteet toteutuisivat mitä ilmeisimmin*



## 8 TUTKIMUKSEN KOKONAISUUDEN TARKASTELUA

### 8.1 Reflektiivinen asiantuntija

Uskonto, ja minun mielestäni myös moraalit, on enemmän kuin järjen asia. Mutta siihen haluan lisätä, että sydämen ymmärrys on myös yksi järjen muoto (von Wright, 2002,122.)

Reflektiiviselle asiantuntijalle on tyypillistä se, että hän pyrkii tekemään omaa toimintaansa tietoiseksi ja asettaa omat taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi. Tässä mielessä voidaan sanoa, että reflektiivinen asiantuntija pyrkii dialogiin paitsi työtilanteen myös itsensä kanssa. Reflektiivisyyden merkitystä oppimisessa ja työtoiminnassa on korostettu muun muassa siksi, että siihen ei sisälly ajatusta yhdestä ainoasta oikeasta oppimis- tai toimintatavasta. Reflektiivisyyden on päinvastoin katsottu merkitsevän ammatillisen itsetuntemuksen kasvua ja edistävän yksilöllisten työskentely- ja oppimistyylien löytymistä. Lisäksi reflektiivisyyden on katsottu merkitsevän henkilön aikaisemman tiedon aktivoitumista ja tehostuvaa hyväksikäyttöä. (Ekola, 1992, 29-31.)

Omasta oppimispäiväkirjastani löydän muun muassa seuraavat mietelmät. Olen kirjoittanut ne luettuani opiskelijoiden palauttamia esseevastauksia:

*Opitaanko työstettävien draamaprosessien aikana teatteria, elämisen taitoja vai viestintätaitoja? Onko etusijalla taiteen tekeminen vai kasvatus taiteen avulla? Minulle draama ei voi olla oppiaine, se on osa monien aineiden opetusta, jolloin puhutaan opetuksen eheyttämisestä draaman avulla. Lähinnä se on työkalu eli opetusmenetelmä, jota käytän opetus- ja kasvatustyössä. Mitkä ovat draaman teoreetikkojen näkemykset draaman lähtökohdista, sisällöstä, tavoitteista sekä siitä, onko draamatyöskentely arvioitavissa? Johonkin minun on opetustyöni ankkuroitava, siitä sitten voin lähteä purjehtimaan omatyylisesti. Usein opettajankouluttajana puhun siitä, kuinka asioita pitäisi toteuttaa, mutta uskallanko kokeilla ideoitani, ajatuksiani ja testata niiden paikkansa pitävyyttä draamaopettajana opiskelijoiden edessä ja kanssa. Miten otan mediakasvatuksen mukaan draamaprosesseihin?*

Martin Heideggerin artikkelista "*Silleen jättämisen etiikka*" sain mietittävää tutkimukseni kokonaisuuden arviointiin. Oliko tutkimusta tehtäessä vaara, josta Heidegger kirjoittaa seuraavasti:

Voimme kyllä saada mistä tahansa asiasta esille helpostikin sen, mitä haluamme saada siitä esille, mutta samalla teemme mahdottomaksi saada selville siitä jotain uutta. Kun pyrin tietämisen kautta ymmärtämään elämäni ja toisia ihmisiä, toteutan vain omaa suunnitelmaani tai omia odotuksiani. Tällöin voin ymmärtää toisista vain sen, mitä heiltä odotan. Vaikka muutakin ilmaantuisi, en pysty sitä edes huomaamaan, koska odotan niin keskittyneesti juuri sitä, mitä tiedä. (Varto 1991).

Olen ollut tutkija ja kertoja. Tulkinta on aina kertomus tulkintaprosessista, eli siitä, kuinka tulkinta on syntynyt. Pyrin tutkimuksessa kuvaamaan ja analysoimaan pitkiä draamaprosesseja esitetyllä työtavalla. Uskon tutkimuksen tältä osin täyttävän tiedon uutuusarvokriteerin. (Ks. Mäkelä 1990, 47-55.) Se tarkoittaa, että tutkimus tuottaa uutta tietoa ennestään vähän tutkitusta alueesta; draamaprosessien tarkastelua median näkökulmasta.

## 8.2 Laadullisen tutkimuksen arviointia

Anttilaan (1996, 410-414) tukeutuen arvioin laadullista tutkimustani seuraavasti:

- 1) Näkemyksellisyyttä perustelen sillä, että tulkinnallisessa lähestymistavassa minulla oli esikäsitys draamaprosesseista. Taustaoletukset ja taustatietämykseni olen tuonut tietoisesti kriittisen tarkastelun kohteeksi teoriaosuudessa ja kuvatessani tutkimuksen toteutusta. Keskeinen kysymys tässä lähestymistavassa koskee tutkimuksen luotettavuutta. Kuinka omat kokemukseni ja tiedonintressini tulevat esille tutkimuksen suuntaamisessa? Sekä kirjallisuuden että tutkimuksen lähestymistavan valinnassa oma draamapedagoginen suuntautumiseni on keskeinen luotettavuutta sekä haittaava että myös mahdollisesti sitä edistävä asia.
- 2) Sisäisellä logiikalla tarkoitan tasapainoa tutkimusongelmien, aineiston kokoamisen ja analyysimenetelmien välillä. Tutkimusongelmat ovat alussa tavallaan väljiä. Niihin vastaaminen kehittyi tutkimuksen kuluessa.
- 3) Eettisellä arvolla Anttila (mt.) tarkoittaa, että totuudellisuus on tutkijan työssä kaiken kattava arvo sinänsä. Tähän tulee kaikessa tutkimuksessa pyrkiä.

- 4) Sisältörikkaus ilmenee konkreettisesti draamaprosessien kuvauksissa. Tutkimustulosten perusväittämien muotoilussa systemaattisesti analysoidun aineiston pohjalta käytin eheyttävää ajattelua ja loin uutta ajatusmallia.
- 5) Laadullista tutkimusta arvioidaan myös sen sisäisellä rakenteella Tutkimuksessa pyrin antamaan yleiskuvaa draaman käytöstä opetusmenetelmänä opetuksen ja kasvatuksen eheyttäjänä. Olen pyrkinyt kehittämään uutta mallia mediakasvatuksen mahdollisuuksista. Uutta eheyttävää teoriaa ei ole muodostettu, vaan olen hakenut draama- ja mediapedagogiikan yhteisiä päämääriä. Tarkoituksena ei ole ollut kehitellä omia pieniä muutoksia vallitsevaan pedagogisen draaman prosessinäkemykseen. Omaperäisesti olen kuitenkin yrittänyt osoittaa, että käytettäessä pedagogista draamaa opetusmenetelmänä on hallittava draaman työmenetelmiä, draama- ja mediakasvatuksen oppisisältöjä ja median välineitä tasapuolisesti integroiden ja vaihdellen tilanteista riippuen.
- 6) Tutkimuksen heuristisen arvon pyrin osoittamaan sillä, että draamaprosessien kuvaukset voidaan ottaa sinällään arkikäyttöön. Ne muokkaavat osaltaan käsitystä draaman käytöstä opetusmenetelmänä suomalaisessa peruskoulussa.
- 7) Empiiriset kytkennät osoitetaan todellisuuden ja tulosten tulkinnan välillä. Sisältöjen analyysissä tutkija itse on ollut ilmiön ”sisällä”. Vertailtavaa aineistoa ei Suomesta vielä löydy. Aineistopohjainen lähestymistapa ei koskaan pysty yhdistämään tutkimuksen makro- ja mikrotasoa.
- 8) Tutkimuksen syklinen eteneminen tapahtui draamaprosesseja systemaattisesti analysoitaessa. Tutkimuksessa kytkettiin käytännön kokemusperäinen tieto, empiirisesti todennettava kokeellinen tieto ja hermeneuttinen, tulkitseva tieto.
- 9) Tutkimuksen raportointia tässä muodossa perustelen sillä, että tuloksista voidaan keskustella analyttisesti. Tutkimuksessa kuvatut draamaprosessit ovat toistettavissa. Muutamista niistä on tehty käytännöllinen kuvaus opettajille tarkoitettuihin käsikirjoihin "*Ilmaisua ipanoille*" (Liukko,1998) ja "*Mediaa muruille*" (Liukko & Kangassalo, 1998).

Tutkijalta kysellään usein, millä menetelmällä asiaa tutkitaan, mikä on teoreettinen viitekehys, miten käytetyt käsitteet määritellään jne. Palosaari (2000, 66-68) kyselee, kuinka paljon pitää olla lainauksia ja lainausten lainauksia aiemmista kasvatustieteellisistä tutkimuksista, että oma tutkimus olisi oikeutettu tieteen piiriin. Opinnäytetyön tulisi olla muutakin kuin sitaattikokoelma, ehkä pitäisi löytää jokin uusi ajatus tai näkökulma, ja mieluummin tutkijan itse kirjoittama lausuma. Olen uskaltanut miettimään ja pusertamaan uusia ajatuksia, olen kysellyt ja ihmetellyt työtäni ja opetustani. Toivon, että tämä kasvatustieteellinen teksti saisi draama- ja mediapedagogit havahtumaan ja huomaamaan draama- ja mediakasvatuksen monipuoliset viestinnälliset mahdollisuudet.

### **8.3 Jatkotutkimuksen alueita**

Suomessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa draamaprosesseja ei ole analysoitu sisällöllisesti mediapainotteisuutta etsien. Tämä tutkimus antaa kuvan siitä, miten draama- ja mediakasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä voidaan tutkia molempien ominaispiirteitä kunnioittaen ja eheytyttyä löytää kummankin tieto- ja taito-alueet. Tämä tutkimus tarvitsee jatkotutkimusta sekä draama- että mediapedagogiikan osalta.

Timo Sinivuoren väitöskirjan (2002, 72-73) mukaan australialainen draamatutkija Hamilton (1996,5) tuo esiin uuden kriittisen näkökulman vastakkainasettelulle taidepainotteinen vai oppimispainotteinen draama. Hän esittää, että keskitytään tarkkailemaan sitä, mitä tapahtuu

- 1) draamassa oppimisessa (Learning IN Drama),
- 2) draamasta oppimisessa ( Learning ABOUT Drama) ja
- 3) draaman avulla oppimisessa (Learning THROUGH Drama).

Heikkisen (2003) toimittamassa kirjassa on mielenkiintoinen luku ”*New Dramatic Expressions in a Dramatised Society*”. Australialainen Flintoff asettaa (mts., 134-141) juuri niitä kysymyksiä, joita tämän tutkimuksen kuluessa olen itsekin miettinyt. Voidaanko draamaa tehdä virtuaalisessa todellisuudessa? Luokkahuonedraaman draamaprosessit ovat perinteisesti olleet (kuten tässä tutkimuksessa) fyysisiä ja verbaalisia, ja tekeminen on fokusoitu vahvasti läsnä olevien roolien kautta. Seitsemästä draamaprosessista yhdessä käytettiin draamaprosessin aikana selkeästi mediateknologiaa hyväksi. Silloinkin etsittiin ”vain” faktatietoa päihteistä kyseiseen teemaan.

Media digitaalisena leikkiympäristönä on tutkimatonta aluetta. Digitaaliset draamaprosessit ovat alkaneet kiinnostaa draama- ja mediapedagogin mieltäni. Silloin nettikulttuuri, pelit ja muut mediakasvatuksen osa-alueet olisivat mukana digitaalisesti toteutuneissa draamaprosesseissa. Olemme tekemisissä yhä enemmän koneiden kanssa, jotka jäljittelevät ihmismielen prosesseja. Draamakasvattaja voisi olla mukana tutkimassa, miten kehittää inhimillisen ja virtuaalisen draaman yhteistyötä esimerkiksi siten, että pohditaan, mikä on tietokoneiden käytön mahdollisuus draamatyöskentelyssä.

Monilla opetuksen aloilla tietotekniikan käyttö on itsestäänselvyys, ja sen monet käyttömahdollisuudet on otettu käyttöön myös taidekasvatuksessa. Flintoff (Heikkinen 2003, 134-141) antaa lyhyen luonnehdinnan siitä, kuinka mediateknologian mahdollisuuksia voi käyttää hyödyksi seuraavalla tavalla:

1) tietokoneiden käyttö ennen draamaa, 2) draaman aikana, 3) draaman jälkeen, 4) tietokoneet mukana draamassa ja 5) draama tietokoneessa. Viimeinen ”Drama in Computer“ (Virtual Spaces) näyttää eniten huolestuttavan draaman käyttäjiä. Mitä tapahtuu, kun draama käännetään tekstuaaliseksi, graafiseksi interaktioksi sähköisten liittymien kautta? Silloin olemme ”*space between the virtual and the real*”.

Tutkimuksen draamaprosesseissa ei käytetty juurikaan mediateknologista opetusmateriaalia. Kuitenkin hypertekstuaalisuus on otettava ajan myötä huomioon myös draamakasvatuksessa. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän muistiossa (2000) todetaan, että ihmisten mielessä tapahtuu mittakaavan muutos, sillä vuorovaikutuksen lähipiiri laajenee fyysisestä naapuruudesta elektroniseen naapuruuteen. Ihminen alkaa myös elää enemmän reaaliajassa. Muistiossa ollaan melkein valmiita yhtymään käsitykseen, että tietotekniikan mukanaan tuoma muutosnopeus lisää älyllistä notkeutta ja kykyä prosessoida yhtä aikaa suurtakin informaatiomäärää. Draamaprosesseissa älyllinen notkeus näkyy mielestäni improvisoinneissa ja spontaaneina tilanteisiin menemisinä ja roolinottoina.

Draamapedagogina teen jatkotutkimusta digitaalisen ja audiovisuaalisen median integroitumisesta draamatyöskentelyyn. Humanistina ja pitkänlinjan kasvattajana painotan kuitenkin, että draama- ja mediakasvatusta tulisi tehdä sekä tunteella että järjellä. Laajaa tutkimusta viestintäteknologian välineiden käytöstä suomalaisessa draamakasvatuksessa ei ole vielä tehty. Tuominen (1999) toivoo mediakasvatuksen ja opettajakoulutuksen yhteistyötä, jolloin tulevaisuudessa jokaisen opettajan oma mediakompetenssi olisi mediakasvattajalle sopiva.

Draamaprosessien arviointia ja oppilaiden tavoitteiden saavuttamista täytyy myös tutkia. Östern (1994, 64-65) esittää erilaisia arviointikriteerejä pedagogiselle draamalle. Niitä ovat oppiminen sekä sosiaaliset ja esteettiset kriteerit. Jälkimmäisiin kuuluvat ilmaisulliset kyvyt, laatutietoisuus ja valmiin tuotteen kokonaisarviointi. Etenkin ilmaisullisten kykyjen kohdalla yhteys viestintään on ilmeinen: Miten oppilas käyttää tilaa, ääntä ja valoa hyväkseen? Miten oppilas hallitsee viestintäteknologian välineitä? Miten ilmaisullinen kyky ilmaistaan yhteisellä ja kommunikaatiolla?

Jatkotutkimusta tarvitaan myös siitä, mitä draamaprosessin aikana tapahtuu. Ongelmiksi nousevatkin tämän selittävän ja kuvailevan "miten " ja ”millaisia” -kysymyksiin vastaavan tutkimuksen johdosta "mitä" -kysymykset eli mitä draamaprosessin aikana tapahtuu oppilaille, draaman kokijoille, etenkin jos näkökulma on mediakasvatuksellinen. Nykylasten mielikuvitusta on ruokittu sekä taiteellisella että teknologisella medialla. Millaista draamaa on lasten virtuaalisessa maailmassa? Mitkä ovat digitaalisuuden edut ja haitat? Perulainen Ore´ on koonnut siitä kattavan luettelon, jota voisi käyttää jatkotutkimuksen ajatusmallina (Heikkinen, 2003, 147).

Tanskalainen Thestrup käsittelee artikkelissaan (Heikkinen, 2003, 148-154) juuri niitä asioita, joita tämän tutkimuksen kuluessa myös pohdiskelin. Miten vanhat opetustavat, draamatraditiot kohtaavat sähköisen median? Draaman teemat, populaarikulttuurin tarinat ja uusi teknologia voitaisiin integroida monella tapaa oppilaiden käyttämään mediaan. Oppilaat ovat mediaorientoituneita ja mediatietoisia omassa massa- ja pelikulttuurimaailmassaan. Tarvitaan digitaalisen draamapedagogiikan tutkimusta.

Käytännön draamak kasvattajalla tulee olla teoreettista tietämystä tieteenalansa traditioista. Käsitellen (Liukko 2001, 223-228) asiaa artikkelissa ”*Draamapedagogiikan arvopohdintaa*”. Mielestäni on kuitenkin tärkeintä, että opettaja tulee tietoiseksi omasta maailmankuvastaan, ihmiskäsityksestään, arvoistaan ja kasvatustavoitteistaan. Tiedostaminen vie aina aikaa, eikä se tapahdu hetkessä. Muutos liittyy tavallisesti yksilön muuhun kehitykseen ja tapahtuu aina suhteessa johonkin, ihmisiin tai asioihin Opettajaksi ja kasvattajaksi kasvaminen on prosessi, päättymätön tarina. Työni ohjaaja, professori Tapio Varis on sanonut, että ihmisiä tulisi kasvattaa vähemmän riippuvaisiksi mediasta. Ajatus on viehättänyt draamapedagogin mieltäni. On tärkeää oppia elämään omaa elämäänsä omia aistejaan herkistelemällä ja niitä kehittämällä, sekä myös omaa sisäistä minäänsä kuuntelemalla. Ehkä siinä olisi jatkotutkimani paikka. *Mitä minä tällä lukemisella ja tiedolla teen? How to live my life?*

Experience in itself is neither productive nor unproductive; it is how you reflect on it

(Bolton 1990, 144.)

## LÄHTEET

- Alvesson, M & Sköldbberg K. 1994. Tolkning och reflektion. Vetenskapfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, D. R. (toim.) 1987. Creativity and the Philosophy of C. S. Pierce. Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Aristoteles. Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. 1967. Helsinki: Otava.
- Bazalgette et al. 1992. New Directions. Media education Worldwide. UNESCO Press.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. Tintti Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Bolton, G. 1990. Four Aims in Teaching Drama. Teoksessa C. O'Neill & A. Lambert (ed.) Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Bolton, G. 1992. New perspectives on Classroom Drama. Great Britain: Simon & Schuster Education.
- Bolton, G. 1993. Drama in Education and TIE. A Comparison. Teoksessa T. Jackson (ed.) Learning Trough Theatre. New Perspectives on Theatre in Education. Lontoo & New York: Routledge, 39-47.
- Buckingham, D. & Sefon-Green, J. 1994. Cultural Studies goes to School. Reading and Teaching popular Media. Taylor & Francis.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatus Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.



- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Fisher, R. 1990. Teaching Children to Think. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Graviz, A. & Pozo, J. 1991. Barn media kunskap. Stocholm: Filminstitutet.
- Gravitz, A. 1996. Införande av mediekunskap i skolan: ett pedagogisk problem? En fallstudie i Uruquay. .Stockolms universitet. Pedagogiska institutet.
- Gravitz, A. 1997. Mediapedagogik som kunskapsområde: människan – kunskap om medierna – pedagogik och dess teoretiska utgångspunkter. Stockolms universitet. Pedagogiska institutet.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus nro 8. Helsinki.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Opetushallitus nro 12. Helsinki.
- Grönholm, I. 2003. Näkökulma draaman ja teatteritaiteen merkityksestä kouluissa. Artikkelel FIDEA:n lehdessä Toimijoiden toreilla, 1/2003, 12 – 14.
- Haaparanta, L. 1996. Peircen merkkiteorian filosofinen tausta. Teoksessa Estetiikka & Pragmatismi., Filosofisia painokirjoituksia. Vol.1 nro 2, 38-43
- Habermans, J. 1971. Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press.
- Habermans, J. 1974. Theory and Practice. London: Heineman.
- Hankala, M. 2002. Sanomalehti mediakasvatuksessa. Kokeiluja perusopetuksen 7.-9. luokilla. Journalistiikan lisensiaatintyö, Viestintätieteiden laitos: Jyväskylän yliopisto.
- Haugsted, M. 1999. Handlende mundlighed, Muntlig metode og aestetiske laereprocesser. Köbenhavn: Danmarks laererhojskole.

- Heidegger, M. 1995. Silleen jättämisen etiikka. Teoksessa J. Varto (toim.) *Filosofian taito* 2 –3. Kirjayhtymä.
- Heikkinen, H. 1994. Puuhadraamasta draamalaboratorioon. Draamapedagogisen teorian ja ja metodin analyysi ja tulkinta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen, & A-L. Östern. (toim.) *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus*. Atena Kustannus Oy: Jyväskylä, 75-107.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 201. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (ed.) 2003 *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education. The IDEA-dialogues*. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. The principles and practise of teaching 40. Jyväskylä University Press.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit Tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja.
- Herkman, J. 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Hietala, V. 1992. *Kulttuuri vaihtoi viihteelle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hietala, V. 2002. Lapset, nuoret ja elävän kuvan lumo. Teoksessa S. Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Tampere: Finn Lectura, 82-88.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1999. Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus. *Nuorisotutkimus* 2/1999, 30-35.
- Hookway, C. 1985. *Peirce*. Routledge and Kegan Paul. London.

Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: N:o 13. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 119-132.

Hornbrook, D. 1989. Education and Dramatic Art. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Hornbrook, D. 1991. Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum. London: The Falmer Press.

Härkönen, R-S. 1994a. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125. Yliopistopaino: Helsinki.

Härkönen, R-S. (toim.) 1994b. Viestintä ja kasvatus - mediapedagogisia vaihtoehtoja. Opetushallitus Nro 5. Helsinki: Painatuskeskus.

Härkönen, R-S. 1997. Kommunikaatiotaitojen arviointiperusteet. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 369-394.

Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy/Äidinkielen opettajain liitto: Painorauma Oy.

Karppinen, T. 2003. Tiivistelmä ilmaisun ilosta 1972–2002. Artikkelit FIDEA:n lehdessä Toimijoiden toreilla, 1/2003, 9-11.

Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Suom. R. Oittinen ja työryhmä. Tampere Vastapaino.

Keltner, J.W. 1973. Elements of Interpersonal Communication. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Kemmis, S. 1985. Action Research and the Politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (ed.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 139-163.

Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Korhonen, P. & Östern, A-L.(toim.) 2001. *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus.*Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) 1999. *Mediakasvatus.* Helsinki: Edita.

Kotilainen, S. 2000. *Viestintäkasvatusta perusopetuksessa.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 22/2002. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle.* Tampereen yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kotilainen, S. 2002a. *Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä.* Teoksessa S. Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta.* Tampere: Finn Lectura, 34-39.

Kotilainen, S.(toim.) 2002. *Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla.* Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampereen yliopisto Oy.

Kurki, L. 1995. *Miten ymmärrän heuristisen tutkimuksen.* Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B: N:o 13. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 119-132.

Kämäräinen, K. 1994. *Taiteen autonomia ja sen uhat.* Teoksessa M. Tuominen. (toim.) *William Blake, Pekka Puupää ja hän eli keskusteluja intuitiosta, oivalluksesta ja analyysistä.* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. *Keskusteluja ja puheenvuoroja 2.* Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Laakso, E. 1994. *Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista.* Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet.* Opetushallitus nro 8, Helsinki: Painatuskeskus, 11-30, 122-130.

Laitinen, M. 2000. Lukiodiplomi – avain draaman arviointiin? Teoksessa A-L. Östern, & J. Länsitie (toim.) Kasvot ja naamiot. Vuosikirja 1999-2000. Jyväskylän yliopisto, 53 – 66. Draamapedagogiikan yksikkö. Opettajankoulutuslaitos.

Lehtonen, J. Tantt-Knapp, H. (toim.) 1994. Draama. Nyt. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

Lehtonen, J. Lintunen, J. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, M. 2001. Post scriptum. Kirja mediaoitumisen aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, M. 2003. Intermediaalisuus on tuttua ja tuntematonta. Mikä Muumeista on oikein? Peili 1/2003. Lasten ja nuorten mediakulttuurin lehti, 6-8.

Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen. & J. Lintunen. (toim.) 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.

Liukko, S. 1998. Draama – avoin ja joustava prosessi. Teoksessa P. Jyrkiäinen. et al. Avoimet oppimisympäristöt – kehittyvät prosessit. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Liukko, S. 1998. Ilmaisua ipanoille. Kirjayhtymä.

Liukko, S. & Kangassalo, M. 1998. Mediaa muruille. Kirjayhtymä.

Liukko, S. 1998. Johdantopuheenvuoro professori Tapio Variksen artikkeliin ”Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvaminen”. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet, Jyväskylä: Atena, 166-167.

Liukko, S. 1999. Draamakurssin vaikuttavuus opiskelijoiden draamakäsityksen selkiytymisessä. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Avhandling i dramapedagogik. Fördjupande studier, bilaudatur.

Liukko S. 2001. Draamapedagogiikan arvopohdintaa Teoksessa A-L. Östern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksenperusteita ja käytänteitä 37.

Länsitie, J. 2000. Puheviestintätaitojen oppiminen draamassa. Teoksessa A-L, Östern, & J. Länsitie (toim.) Kasvot ja naamiot. Vuosikirja 1999-2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila, & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Kansanvalistusseura: Helsinki, 63-95.

Maxwell, J.1996. Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series. Vol.41: London. Sage Publications.

McGregor, L. et. Al. 1991. Learning through Drama. Report of Schools Council Drama Teaching Project 10-16, Goldsmiths'College, University of London. Oxford:Heinemann Educational Books, Ltd.

McGuire, B. 1998. The Student Handbook for Drama. Cambridge: Pearson Publishing,

Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia–sarja 4. Jaabes OU. Viro, Voru.

Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo.

Moring, I. 1998. Tee se itse –teoria. Grounded theory mediatutkijan työkaluna. Teoksessa A. Kantola, I, Moring & E. Väliverronen (toim.) Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 229-258.

- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Juva: WSOY.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura, 55- 69.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Neelands, J. 1984. Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice. Oxford, Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1990. Structuring Drama Work. Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1991. Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Sixth Edition. Edited by Tony Goode. Cambridge. England: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1992. Learning Through Imagined Experience: The Role of Drama in the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 2003. Profile. Chris Lawrence talks to Jonathan Neelands. FIDEA:n lehti 1/2003. Toimijoiden toreilla, 15-16.
- Nieminen, J.(toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu, 119-132.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään! Opas äidinkielen suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Pedagogica 6. Yliopistopaino.
- Nyysönen, S. 1995. Näkökulmia draamafilosofiaan. J. Lehtonen & J. Lintunen. (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä, 210-211.

- Näränen, P. 1995. Audiovisuaalisen kulttuurin apukoulu 1. Johdatus av-kulttuurin tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu: Tampere.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Helsinki: Palmenia.
- O'Neill, C. et. al. 1989. Drama Guidelines. Oxford: Heinemann Educational Books.
- O'Neill, C. 1995. Drama Worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann.
- Owens, A. 1997. Dramaworks. Caryl Press Ltd. Manchester. Pretext. The Whale.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A. & Barber, K. 2002. DRAAMAsuunnistus – Prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- Palosaari, L. 2000. Koulu faktan ja fiktion rajamailla. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 31. Lapin yliopisto: Rovaniemi.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuun yliopistopaino.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth, & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän ylioppilaskunnan julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 83-108.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusasteen opetussuunnitelman perusteet (kokoiluversio vuosiluokille 3 –9 /5/420/2002/9.12.2002). Opetushallitus.
- Porna, I., Väyrynen, P. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.



Potter, W. James. 1998. *Media Literacy*. London: Sage Publications.

Rasmussen, B. 1990. Å vaere eller late som om... Förståelse av dramatisk spill idet tyvende århundrade, et dramapedagogisk utredningsarbeid. Trondheim: Institutt for Drama-Film-Teater UNIT.

Rauste von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 11.

Scheffler, I. 1991. In *Praise of The Cognitive Emotions*. New York, NY: Routledge.

Sihvonen, J. 1989. *Liekehtivät nalleverhot: esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta*. Helsinki: Like.

Sihvonen, J. 1996. *Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen*. Tampere: Gaudeamus.

Silverblatt, A. 1995. *Media literacy. Keys to interpreting media messages*. Westport: Praeger.

Silverblatt, A., Ferry, J. & Finan, B. 1999. *Approaches to Media Literacy. A Handbook*. New York: M.E. Sharpe.

Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 866. Tampere: Tampere University Press.

Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. *Studia Musica* 11. Sibelius Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.

Sintonen, S. 2002. Median lukiodiplomi osana mediakasvatusta. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampereen yliopisto Oy, 34- 58.

Sintonen, S. 2002. (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura.

Stenius, N. 1996. Muodonmuutoksia. Lapsi- ja nuorisoteatteriohjaajan opas. Vapaan Sivistystoimenliitto.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Oy Finn Lectura AB: Loimaan Kirjapaino Oy

Suomen draama- ja teatterikasvatuksen liitto FIDEA ry. 2003. Unohdettu draama- ja teatterikasvatus. Lausunto uusista perusasteen opetussuunnitelman perusteista (kokeiluversio vuosiluokille 3-9/5/420/2002/19.2.2002).[www.fideahomepage.org/kolumni1.htm](http://www.fideahomepage.org/kolumni1.htm)

Suomi (o)saa lukea tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset. 2000. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö.

Suoranta, J. 1998. Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. Tiedotustutkimus 21 (1), 32-45.

Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.

Suoranta, J. 2002. Mediakasvatus yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura, 11- 22.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino

Syrjälä, L.& Numminen, M. 1989. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Teatterikasvatustyöryhmän muistio. 1982. Helsinki: Kouluhallitus.

Tella, S. (ed.)2000. Media, Mediation, Time and Communication. Emphases in Network-Based media Education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publication 9. Helsinki: Hakapaino.

Toivanen, T. 2002. ”Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.

Tuominen, S. & Varis, T. 1998. Selviytyjiä viestintäyhteiskuntaan. Teoksessa H. Niemi, (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Atena: WSOY, 71-79.

Tuominen, S. 1998. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus ja mediaelämäkerran avulla. kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna 1998.

Tuominen, S. 1998. Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa – siis mitä? Tiedotustutkimus 1/1998 Tiedotusopillinen yhdistys TOY ry., Tampereen yliopisto, Tiedotusopinlaitos, 70-80.

Tuominen, S. 1999b. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17.

Tufte, B. 1992. Television, Taste and teaching: Developments in Media Education in Denmark and Scandinavia. Julkaisussa G. Bezalgette, et.al. (edit.) New Directions Media Education Worldwide. BFI/Clemi. Unesco Press, 177-185.

Turja, T.1995. Itsensä saa pistää peliin”. Peili 2, 20-21.

Varis, T. 1995. Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Varis, T. 1998. Viestintäkasvatus ja mediakulttuurin ominaisuudet. Tiedepolitiikka 2, 39-46.

Varis, T. 1998a. Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajan mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 166-200.

Varis, T. 1998b. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Porvoo, WSOY: 375 – 391.

Varis, T. 1999. Media Education – An Urgent Challenge for Teachers and teacher Education. Teoksessa H. Niemi (toim.) Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 191-209.

Varis, T. 1999. Interview with Tapio Varis, Professor of Media Culture and Communication Education. Julkaisussa A-P. Soto & M. Cervera, (edit.) Media and Knowledge for the Future. Children, Teachers and Media. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona, 101-102.

Varis, T. 2000a . What is Media Competence and why is it necessary? Parliamentary Assembly Hearing, Council of Europe 23 March, 2000.

Varis, T. 2000b. ”Approaches to Media Literacy and eLearning. European Commission Workshop “Image Education and media literacy”, November 16 th, 2000, Brussels.

Varis, T. 2001. Towards a global learning society for high humanity. Keynote at the Sixth and Final Rochester Intercultural Conference July 19 th, 2001. New York.

Varto, J. 1991. Heidegger ja salaisuus. Teoksessa M. Heidegger. Silleen jättäminen. Suom. R. Kupiainen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol XIX. Tampereen yliopiston jäsenpalvelu, 3-17.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2002a. Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere: TUP.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Laatusana Oy/Äidinkielen opettajain liitto: Painorauma Oy, 109-195.

von Wright, G.H. 2002. Elämäni niin kuin sen muistan Helsinki: Otava.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä, 123-138.

Way, B. 1967. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Helsinki: Tammi.

Ylä-Kotola, M. 1999. Mediatieteen kysymyksiä 1: Mitä on mediatiede? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C 2. Rovaniemi.

Östern, A-L. 1984. Projektorienterad Dramaundervisning. Rapporter från Pedagogiska Fakulteten 17. Åbo: Åbo Akademi.

Östern, A-L. 1992. Ilmaisukasvatus – ikuinen takapiru vai kunnon taideaine? Opetushallituksen Ilmaisutaidon opetussuunnitelmaseminaari 30.10.1992. Helsinki.

Östern, A-L. 1994a. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Östern A-L. 1997. Växel verkan mellan teori och empiri i dramapedagogisk forskning. Julkaisussa Drama Boreale. Plenaföredrag. Nordisk dramakonferens Jyväskylä, Finland 28.7.-1.8. 1997. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Draamapedagogiikkaa koskevia kirjoituksia no 2, 71-87.

Östern, A-L. (red.). 1998. Horizons in Arts Education. Konstpedagogiska horisonter. Publikationer från Pedagogiska fakulteten nr 26. Åbo Akademi.

Östern, A-L. 2000a. ”Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki, (toim.) Draaman tiet - suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.5.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.

Östern, A-L & Länsitie, J. (toim.) 2000. Kasvot ja naamiot. Vuosikirja 1999-2000. . Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö.

Östern, A.-L. (toim.) 2001a. Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.

Östern A - L. 2002. Lukion draaman/teatterin kurssien nimet ja luvut 2001–2002. Stylus – taidekasvatuslehti 2/2002, 38. Helsinki: Kuvataideopettajaliitto ry.

## JULKAISEMATTOMAT

Liukko, S. 1997. Opettajasta draamakasvattajaksi. Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. Opettajankouluttajien ammatillinen erikoistumisohjelma. Hämeenlinnan normaalikoulu. Kehittämishanke 1994-1996.

Mäntylä - Kontkanen, V. & Saarela, A. 1997. Mielikuvitusta... tarkkaa näköä, että huomaa asian. 7-13 -vuotiaat lapset tulkitsevat populaarikuvaa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma.

## LIITTEET

Liite 1a Viestintäkasvatuksen osa-alueet suomeksi (Liukko 1999, oma näkemys)

Liite 1b The Parts of the Communication Education

Liite 2. Mediaopetukseen liittyvät alueet

Viestintäkasvatuksen uudet ulottuvuudet

(Kirjassa Liukko, S.& Kangassalo, M. 1998. Mediaa muruille. Kirjayhtymä.)

Liite 3. Lukutaidon portaat

Teoksessa Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset. 2000.

Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö, 36.

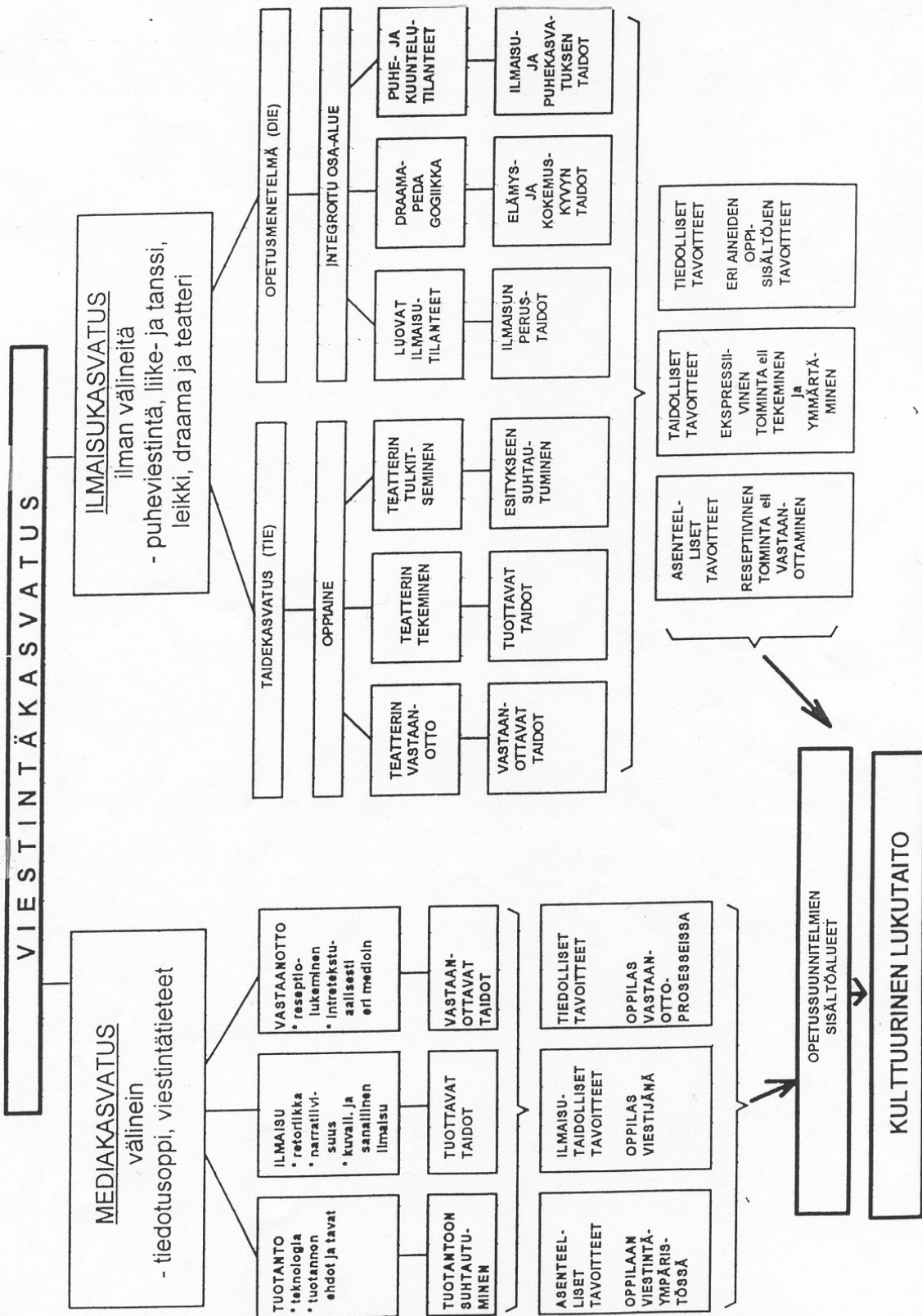
Liitteet; 4a, 4b, 4c, 4d, 4e ja 4f:

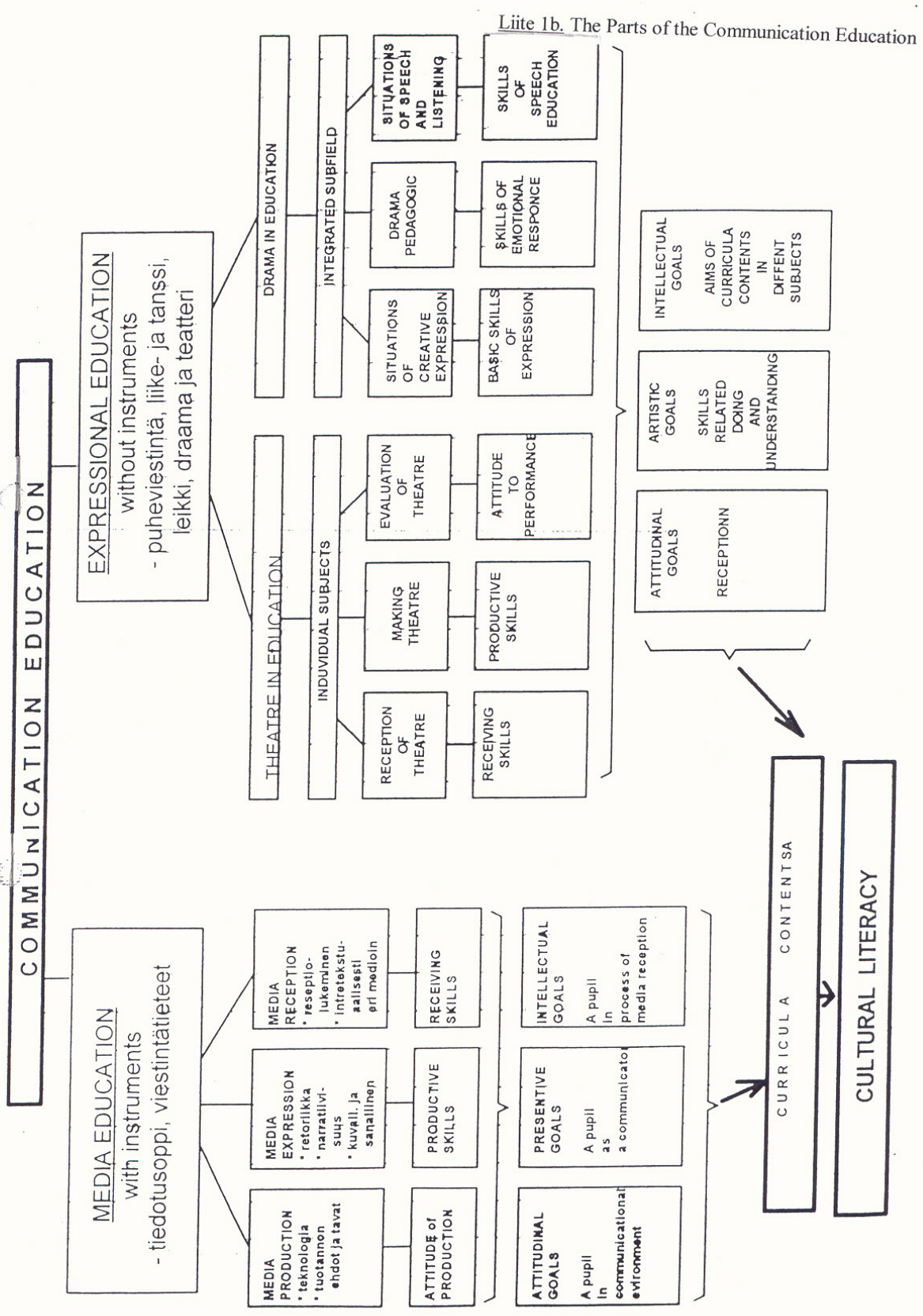
Alustava koonti analysoitujen draamaprosessien yleisimmistä työtavoista

Liitteet 5a, 5b ja 5c: Alustava koonti mediailmaisun lajityypeistä ja kerronnallisista tekniikoista



Liite 1a. Viestintäkasvatuksen osa-alueet suomeksi (Liukko 1999, oma näkemys)

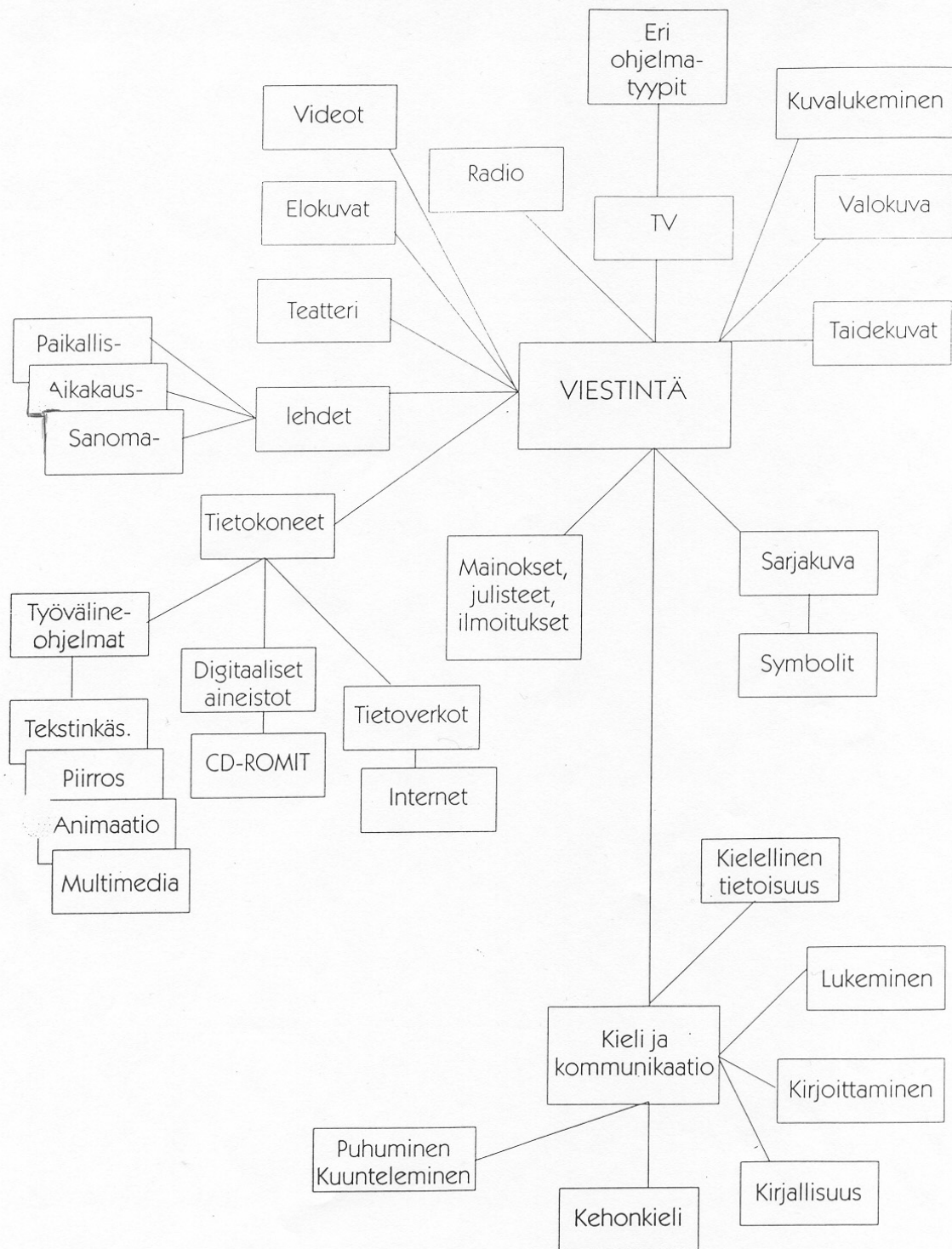




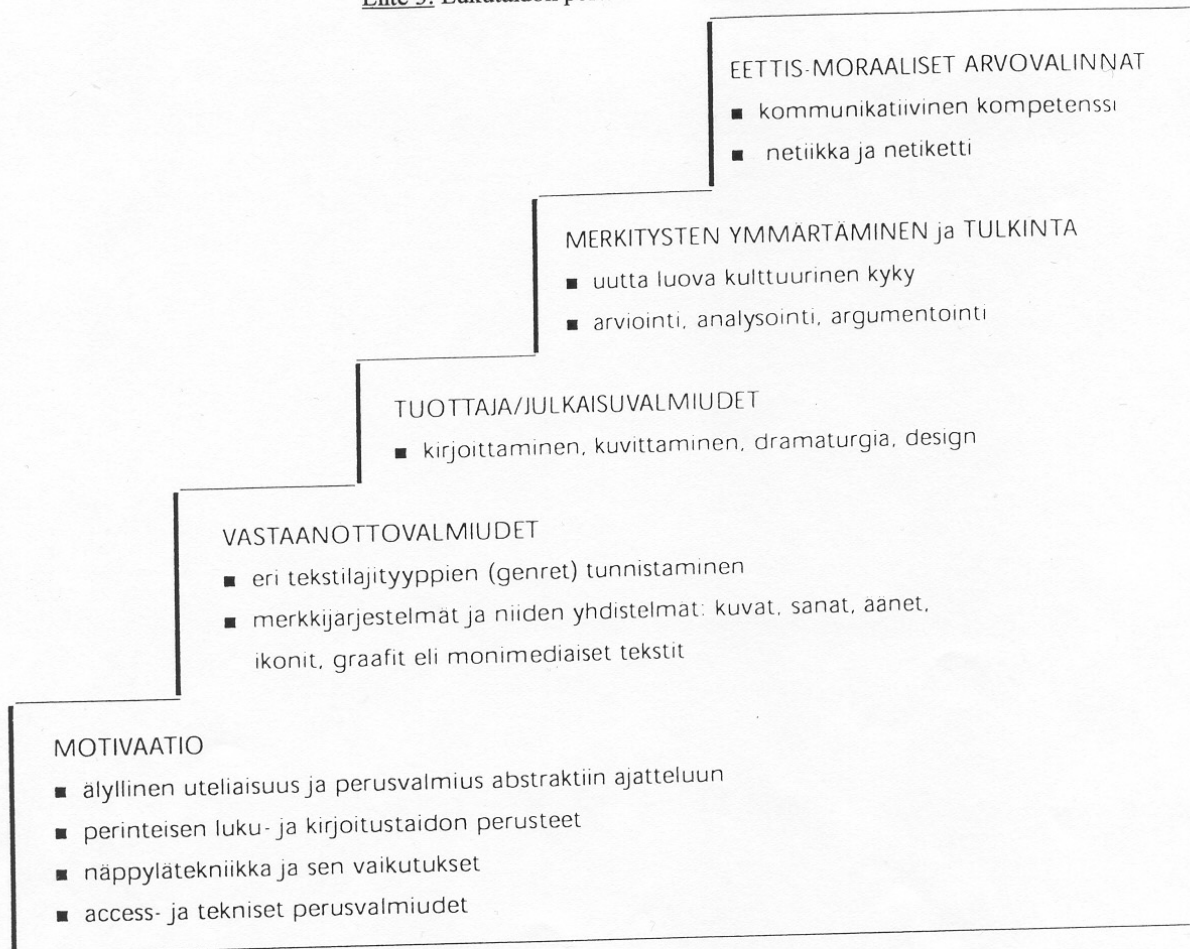
Liite 1b. The Parts of the Communication Education

**Liite 2. Mediaopetukseen liittyvät alueet**

(Kirjassa Liukko, S. & Kangassalo, M. 1998. Mediaa muruille. Kirjayhtymä.)



### Liite 3. Lukutaidon portaat



*Lukutaidon portaikko osoittaa, ettei ole olemassa yhtä ainoaa lukutaitoa, vaan lukuisia määriä lukemisen tapoja ja tasoja. Lukutaito ei periydy, vaan jokainen sukupolvi rakentaa itse omaa lukutaitonsa.*

(Teoksessa Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset. 2000. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö, 36.)

## **Liitteet 4.a,b, c, d ja e**

### **Tutkittujen draamaprosessien yleisimmät työtavat**

#### **Neelandsin (1992) tekniikkaluokituksen mukaan**

#### **I Puitteita ja ympäristöä luovat työtavat**

##### \* äänikuva

A -tapaus: legendan kuunteleminen musiikin soidessa

C-tapaus: musiikin soidessa rentoutusta ja venyttelyä

##### \*piirretty rooli

A -tapaus: arkkityyppi vanhuksesta

G -tapaus: arkkityyppi alkoholisti isästä

##### \*puvustaminen

A-tapaus: opettaja japanilaisen naisen roolipuvussa

##### \*lavastaminen

F-tapaus: sammuneeseen poikaan suhtautuminen tilan etäällä/kaukana esittämällä rakennetaan kuviteltua miljöötä, jossa jokaisella on paikka ja asema ja suhde sammuneeseen

##### \*yhteispiirros

D-tapaus: yhteispiirros Tuhkimo-satuun liittyvistä asioista

F-tapaus: vastakuva liialliselle alkoholin käytölle

G-tapaus: painajaisunessa nähtäviä elementtejä

##### \*pelit ja leikit

C-tapaus: musiikin mukaan kävelyä

C-tapaus: kalanruoto- rentoutus ja venyttelyä

D-tapaus: kontaktileikkejä

E-tapaus: erilaisissa tunnetiloissa kävelyä

E-tapaus: juonikertomuksen mukaan kontaktiharjoituksia

F-tapaus: hengitysharjoituksia, aktiivista rentoutus- ja ravisteluharjoituksia

G-tapaus: ”Tappava katse” –leikki

##### \* keskenjätetty materiaali

B-tapaus: valokuvan henkilölle kerrotaan todellinen tausta

C-tapaus: piirroskuvia (karikatyyrejä) erilaisista mummoista, joille myöhemmin annetaan luonnehdinta

D-tapaus: sadun muisteleminen ja keskenjättäminen

D-tapaus: Kutsu prinssin tanssiaisiin

F-tapaus: humalaista poikaa esittävälle kuvalle mietitään taustatiedot

G-tapaus: Njardvikin novellin luennan kesken jättäminen

\*päiväkirjat, kirjeet, lehdet ja viestit

A-tapaus: japanilainen legenda

A- tapaus: Vanhusten viikon sanomalehdet

C-tapaus: artikkeli Gerontologia –lehestä

D-tapaus: päivän uutispommi lehdistössä

E-tapaus: kiusaamisesta kertovat lööpit ja uutiset

\*karttojen ja diagramminen tekeminen

D-tapaus: toimintaverbien kirjaaminen fläppitaululle

D-tapaus: huoneentaulu yhteiselämän sopimuksista

G-tapaus: käsitekartta alkoholitiperheisiin liittyvistä asioista

\*still-kuva

C)tapaus: hylätty vanhus

C -tapaus: kuviteltu ryhmäkuva opiskelijoista vanhuksina

C-tapaus: valokuva eli pysähtynyt kuva Viljo Kajavan runosta

D-tapaus: tilannekuvia, kun Tuhkimon vanha ja uusi perhe käyvät valokuvaajalla

D-tapaus: pysäytetty kauhukuvasarja Tuhkimon kiusaamisesta

D-tapaus: ryhmäkuva kuninkaallisesta hoviväestä

E-tapaus: ryhmäkuvapatsas yksinäisyydestä

F-tapaus: kukin tekee oman patsaan suhteessa sammuneeseen poikaan

G-tapaus: perhepatsas suhtautumisesta humalaiseen poikaan

\*jäljittely päätöksen teosta, ongelmanratkaisusta

B-tapaus: väittelytilanne vanhusten laitos- /kotihoitosta

C-tapaus: kuvitteellinen tilanne perusturvalautakunnan kokouksesta

G-tapaus: väittely/keskustelu siitä, miksi äiti ei jätä juoppoa miestänsä

G-tapaus: keskustelu siitä, kenelle vastuu perheessä kuuluu

## **II Kertovat työtavat**

### **\*puhelinkeskustelut ja radiouutiset**

G-tapaus: opettajan soitto pojan kotiin

### **\*.asiantuntijan mantteli**

A -tapaus: eläkkeellä oleva vanhus luokassa

B -tapaus: sosiaali- ja/tai terveydenhoitoalan asiantuntija

E-tapaus: opettaja kirkon nuorisotyöntekijänä

E-tapaus: oppilas kirkon nuorisotyöntekijänä

G-tapaus: kyläläiset, perheenjäsenet kertovat tapahtumista

### **\* kokoukset**

B-tapaus: valokuvan henkilölle keksitään persoonallisuus

B-tapaus: kohde henkilön (kuvan) persoonallisuutta laajennetaan keksimällä ympäristöä

C-tapaus: määritellään käsitettä vanhuus

D -tapaus: pienryhmissä keskustellaan vanhusten tulevaisuudesta ja päätetään tulevaisuuden odotuksista

E -tapaus: kiusaamis-lööppien ”kuumista” sanoista keskustelu, valitaan iskevin

F -tapaus: lööppien tekemisen/lukemisen jälkeen keskustelu journalistiikan keinojen käytöstä ja lehdistön moraalista yleensä.

### **\*haastattelut ja kuulustelut**

B -tapaus: tutun vanhuksen haastattelu

E-tapaus: roolikortti-henkilöiden haastattelu

### **\*koko ryhmän roolinäytelmä**

C-tapaus: perusturvalautakunnan kokous, jossa paneelin osanottajien lisäksi, eläkeläisiä ja toimittajia eri lehdistä

C-tapaus: vanhuksista tehtyjen tv-mainosten esittäminen

E-tapaus: annettujen aforismien sisällön esittäminen

E-tapaus: kuviteltu television suora ajankohtaislähetys, jossa paneelikeskustelussa eri roolien edustajia, juontaja ja studioyleisö, sekä kotikatsomo

F-tapaus: erilaisten roolihenkilöiden suhtautuminen sammuneeseen poikaan

G-tapaus: mitä pojalle tapahtuu koulussa

G-tapaus: pikkupojan toiveen esittäminen

### \*kuuma tuoli

- A -tapaus: oppilas tuntemansa vanhuksen roolissa
- A -tapaus: opettaja esittämänsä vanhus- roolin jälkeen
- D -tapaus: Tuhkimon tuntemuksia valokuvaajalla
- D-tapaus: Tuhkimon tuntemuksia kiusattuna olemisesta
- F-tapaus: tyttöystävän mietteitä
- G-tapaus: äidin tuntemuksia runojen tilanteista

### \*reportaasi

### \*ääniä ulkopuolelta

### \*opettaja roolissa

- B -tapaus: opettaja vanhuksen roolissa
- C-tapaus: opiskelija vanhuksen roolissa
- C -tapaus: lähihoitajan rooli
- D-tapaus. ohjaaja sanansaattajan roolissa

## **III Tulkitsemiseen pohjautuvat työtavat**

### \*foorumteatteri

### \*pienryhmänäytelmät

- A –tapaus: elämänkaari -näytelmässä japanilainen vanhus jättää hyvästit
- B-tapaus: tilanteita, joissa nuori kohtaa erilaisia vanhuksia
- B-tapaus: Kolme sukupolvea taidekuvan pohjalta
- C-tapaus: kuviteltujen tv-mainosten esittäminen
- D-tapaus: Tuhkimo joutuu palvelemaan sisarpuoliaan
- D-tapaus: ryhmissä juoruilua
- D-tapaus: sadun loppukohtauksia eri tyyleillä
- E-tapaus: kohtausten esittäminen Nilsson (1999) kirjasta
- E-tapaus: yhdessä tehtyjen lööppien sanoista kehitellään oma versio
- G-tapaus: kohtaus aamiaispöydässä M. Tikkasen runon pohjalta



\*uudelleen näytteleminen

B-tapaus: valokuvan vanhus saa kirjeen

F-tapaus: eri ihmiset lukevat samaa lööppitekstiä

F-tapaus: tyttöystävä kohtaa pojan onnettomuuden jälkeen eri variaatiot

\*rituaali

C-tapaus: Eeva Kilven runo rituaalina

\*analogia

\*nurin päin/uusia näkemyksiä

D-tapaus: Tuhkimo –sadulle uudenlaiset käänteet tai loppuratkaisut

naamiot

E-tapaus: naamioon takaa vastaaminen roolikorttihenkilöille tehtyihin kysymyksiin

G-tapaus: perhe naamioituu ja ottaa roolit

\*otsikon laadinta

C-tapaus: lööppien tekeminen perusturvalautakunnan kokouksesta

E-tapaus: uutisotsikoita kiusaamisesta

F-tapaus: lööppien tekeminen nuorten alkoholin käytöstä

\*valmistetut rooli

A -tapaus: isovanhemman vierailu

B -tapaus: vanhusten haastattelu

E -tapaus: annettujen roolikorttien mukainen toiminta

\*miimi

G-tapaus: painajaisunien esittäminen liikkeiden avulla

\*seremonia

C-tapaus: vapaa liikunnallinen seremonia esitys Eira Stenbergin runosta

D-tapaus: tanssiaisat prinssin palatsissa

#### **IV Ajattelutoimintaa herättävät työtavat**

##### \*käännekohta

D-tapaus: kehitellään tilanne, jossa Tuhkimo häviää keskiyöllä

F-tapaus: kehitellään joku onnettomuus, joka sattuu juopuneelle pojalle perjantai-illan aikana

##### \*totuuden hetki

##### \*tällä tavalla/tuolla tavalla

B- tapaus: mielimusiikki nyt ja vanhana

##### \*todisteen antaminen

##### \*ääniä päässä

D-tapaus: tuplataan Tuhkimon ajatuksia

D-tapaus: ”Jos minulla olisi valtaa” –ajatukset

E-tapaus: yksinäisyyttä esittävän patsaan ajatukset

G-tapaus: muut ryhmäläiset antavat ajatukset perheelle, joka kohtaa humaltuneen poikansa

## **Liitteet 5. a, b ja c**

### **Alustava koonti mediailmaisun lajityypeistä ja kerronnallista tekniikoista**

#### **1) puhe- ja äänimaisemat**

(puheääni, puhelin, radio, musiikkituotteet, ääniefektit, äänellä asioiminen ja leikkiminen)

A-tapaus: opettaja lukee japanilaisen legendan

A-tapaus: japanilainen musiikki Cd- levyttä ”Japanese Koto”

A-tapaus: vanhuksen haastattelu

B-tapaus: vanhukselle soittaminen

B-tapaus: omat mielimusiikkikappaleet vielä vanhanakin

C-tapaus: ”Iltatuulen viesti” ja ”Kultainen nuoruus” – musiikkikappaleet

C-tapaus: Beatles: ”Yesterday”

C-tapaus. Katri Helena ” Älä elämää pelkää”

D-tapaus: juhlatanssimusiikkia

E-tapaus: Tommi Läntinen ”Syvälle sydämeen sattuu”

E-tapaus: roolikorttihenkilöiden haastattelu

F-tapaus: eri maista ystävyyslauluja

G-tapaus: T. Rautavaaran laulu ”Sininen uni”

G-tapaus: The Pantom of the Opera – musiikki

G-tapaus: Eppu Normaali “ Murheellisten laulujen maa”

G-tapaus: puhelimella soitto oppilaan kotiin

#### **2) kuvat (typografinen media)**

##### **a) liikkumattoman kuvan lajit: valokuvat, taidekuvat, sarjakuvat ja symbolit**

A-tapaus: kalvokuva japanilaisesta vanhuksesta

A-tapaus: kalvokuva + värikalvot japanilaisen legendan kuvituksesta

A-tapaus: valokuva vanhuksesta

B-tapaus: taidepostikortti

C-tapaus: ryhmäkuva vanhuksista

C-tapaus: Kari Suomalaisen piirroskarikatyyrejä kalvokuvina erilaisista mummotyypeistä

D-tapaus: Tuhkimo- sadun kuvitus

D-tapaus: ryhmävalokuvat kuninkaallisista, prinsessoista ja prinsseistä

E-tapaus: mustavalkoinen valokuva yksinäisestä lapsesta

E-tapaus: Tenava- sarjakuvan Ressu-postikortti

F-tapaus: sanomalehti kuva sammuneesta pojasta

## **b) liikkuva kuvan jaottelut: elokuva, televisio ja video ja niiden omat lajityypit**

A-tapaus: suomalaiset videot vanhainkodin elämästä ” Vanhus näki unta leijonasta” kertoo vuodeosaston aamuruokailusta, Vuorentaan vanhainkodin vierailuhetki ja ”Iloinen vanhusten palvelutalo” norjalainen video.

C-tapaus: mykkäelokuvien tekeminen runojen pohjalta

D-tapaus: tanssikohtauksen kuvaaminen prinssin tanssiaisista

D-tapaus: uutiskuvia kuninkaallisista tapahtumista

D-tapaus: television suora ajankohtaislähetys

E-tapaus: musiikkivideo ”Miks’ kaikki kiusaa?”

## **3) tekstit**

### **a) paikallis-, sanoma- ja aikakauslehdet,**

A-tapaus: Uutisia vanhuksista erilaisista lehdistä

B-tapaus: tietoa vanhuksista lehtiartikkelit, mielipidetekstit

C-tapaus: Gerontologia –lehden artikkeli

C-tapaus: ammattilehden artikkeli ” Asennoituminen vanhuuteen”

C-tapaus: moniste vanhenemisstrategioista

C-tapaus: vanhuutta käsitteleviä lehtiartikkeleita

C-tapaus: lehtiartikkeli ” Tulevaisuuden ikääntyneet”

D-tapaus: päivän ajankohtainen uutinen

D-tapaus: lehtikirjoittelut kuninkaallisten elämästä

E-tapaus: sanomalehtiartikkeli koulukiusaamisesta ja sen pohjalta oman näkemyksen kirjoittaminen

G-tapaus: Helsingin sanomien mielipideteksti M. Paloheimo ”Isät voivat aiheuttaa elinikäisiä vammoja”

### **b) sadut, legendat, tarut, lorut, riimit, vitsit, näytelmät, runot, aforismit, omat jutut, novellit, kaunokirjallisuus yleensä**

A-tapaus: oma juttu ” Minä vanhana”

A-tapaus: japanilainen legenda ”the Wise Old Woman”

A-tapaus: puolimoniste, johon piirretään/kirjoitetaan muistoja lapsuudesta

B-tapaus: runo dementiaasta

B-tapaus: oma kirjoitelma ”Minä vanhana”

C-tapaus: vitsejä vanhuksista

C-tapaus: oma laulu, pakina aforismi tai runo vanhuudesta

C-tapaus: runot Matti Paavilaiselta, Eira Stenbergiltä, Viljo Kajavalta ja Eeva Kilveltä

D-tapaus: Tuhkimo- satu

E-tapaus: kohtauksia kirjasta Nilsson (1999) ”Älä usko, älä toivo, älä rakasta”

E-tapaus: aforismeja kirjailija Tove Janssonilta, Olli-pakinoitsijalta, pääministeri Churchillilta, runoilija Risto Rasalta

G-tapaus: Njardvikin novelli ”Ystävä. Saanko sanoa niin?”

G-tapaus: M. Tikkanen ” Vuosisadan rakkaustarina”

G-tapaus: M. Leinosen runo: ”Hemmon kirjeitä Jumalalle tahi joulupukille”

G-tapaus: Hellsten ” Virtahepo olohuoneessa”

G-tapaus: oma kirje, runo tai mininovelli vanhemmille

G-tapaus: omaan oppimispäiväkirjaan ajatuksia koetusta

### **c) mainokset, julisteet ja ilmoitukset, lööpit**

A-tapaus: Ilta-Sanomien lööppi vanhuksesta

A-tapaus: mainosten etsiminen vanhuksista, niihin tekstin keksiminen

C-tapaus: mainoksia vanhuksista

D-tapaus: kutsu prinssin tanssiaisiin

E-tapaus: ystävyydestä kertovat julisteet

E-tapaus: itse tehty diplomi ystävälle

F-tapaus: haetaan ja tehdään lööppejä ”perjantai illan huumasta”

F-tapaus: nuorille suunnatut raittiusjulisteet

### **4) datamediat**

A-tapaus: sähköpostiviesti vanhukselle tai tekstiviesti kännykkään

D-tapaus. prinssin kutsu tanssiaisiin sähköpostin välityksellä

E-tapaus: faksien ja sähköpostiviestien lähettäminen ajankohtaislähettykseen

F-tapaus: internetistä tietoaineiston etsimistä alkoholin käyttöön liittyvistä asioista