



**JOENSUUN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEELLISIÄ  
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU  
PUBLICATIONS IN EDUCATION**

**N:o 94**

**Sanna Asikainen**

**PROSESSIDRAAMAN  
KEHITTÄMINEN MUSEOSSA**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa P1, Tulliportinkatu 1, keskiviikkona 17.12.2003, klo 12.

Vastaväittäjä: professori Anna-Lena Østern, Åbo Akademi  
Kustos: professori Marja-Liisa Julkunen

Julkaisija Joensuun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Publisher University of Joensuu  
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Marja-Liisa Julkunen  
Editor Senior Assistant Päivi Harinen  
Members Professor Eija Kärnä-Lin  
Senior Assistant Pertti Väisänen  
Secretary MA Arja Sallinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot  
PL 107, 80101 JOENSUU  
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691  
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges  
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND  
tel. +358-13-251 2677, fax +358 13 251 2691  
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti  
PL 107, 80101 JOENSUU  
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691  
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications  
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND  
tel. +358-13-251 2652, fax +358 13 251 2691  
email: joepub@joensuu.fi

ISSN 0781-0334  
ISBN 952-458-374-7

Joensuun yliopistopaino  
Joensuu 2003

Sanna Asikainen

## PROSESSIDRAAMAN KEHITTÄMINEN MUSEOSSA

Joensuu 2003. 187 s. ja 17 s. liitteitä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 94.

ISSN 0781-0334

ISBN 952-458-373-9

Avainsanat: draamakasvatus, museopedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, mikrohistoria, toimintatutkimus, prosessidraama, pohjateksti, kulttuurikasvatus.

---

## Tiivistelmä

Tutkimuksessa kehitettiin prosessidraamatyöskentelyä museokontekstissa. Toimintatutkimuksena toteutettuun draamaprojektiin museossa osallistui suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa museotyöntekijä ja opettajakollega. Toinen museotyöntekijä oli mukana suunnittelu- ja arviointivaiheissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan draamaprojektin aloitusvuotta 2000, jolloin luotiin teoreettinen ja käytännöllinen pohja draamahankkeelle.

Tutkimustehtäviksi muodostuivat seuraavat kysymykset: millaista on prosessidraamatyöskentely, millaisia merkityksiä Arssan reppu -prosessidraamoissa tuotetaan ja miten draamatyöskentely soveltuu museoon. Aineiston keruu ja analysointi on ollut toimintatutkimukselle tyypillisen monimuotoista ja dynaamista. Aineiston analyysi, kvalitatiivinen sisällön analyysi vaihtelee väljästä kuvailusta syvempiin tulkintoihin. Prosessidraamatyöskentelyn analysoinnin yhteydessä sovelletaan kulttuurisemioottista lähestymistapaa. Museoyhteistyön kuvaus opettajakollegan ja museotyöntekijöiden kanssa perustuu suunnittelutyön osalta osallistuvaan havainnointiin, joka on raportoitu tutkimuspäiväkirjaan. Lisäksi kuvauksessa on käytetty sähköpostikirjeenvaihtoa, palaverimuistioita, kirjallista palautetta ja tutkimusraportin tarkastusmenetelmää (member checking, liite 7).

Prosessidraamatyöskentelyyn osallistui viisi ryhmää, kolme peruskoululaisryhmää (N = 52), yksi yliopisto-opiskelijaryhmä (N = 12) sekä museotyöntekijöiden ryhmä (N = 7). Kutakin ryhmää varten laadittiin pohjateksti. Aineistona prosessidraaman kehittämisen tutkimisessa ovat siis pohjatekstit (5 kpl) sekä varsinainen prosessidraamatyöskentely (5 kpl). Prosessidraama-

työskentelyä analysoidaan osallistuvan havainnoinnin pohjalta: draamatyöskentelyä tarkastellaan syntyneiden merkitysten pohjalta todellisen ja fiktiivisen kontekstin, roolityöskentelyn, jännitteen ja oppimisen näkökulmista.

Tutkimuksen viitekehys nivoo museon, draaman ja kasvatuksen draamakasvatuksen orientaatiopohjaan, kriittisen pedagogiikan perusfilosofiaan sekä mikrohistorian näkökulmiin. Nämä näkökulmat vahvistuivat prosessidraamatyöskentelyn osallistujapalautteen sekä museohenkilökunnan palautteen kautta. Tutkimuksessa otetaan kantaa samalla historiatiedon olemukseen ja menneisyyskäsityksiin merkityksenantoprosesseja analysoiden. Tutkimuksessa korostuu monitulkintaisuus - ironinen ja etäännyttävä nykypäivän ihmisen asenne menneisyyteen.

Museopedagogisen teoriataustan pohjalta tarkastellaan draamatyötapojen soveltuvuutta museo-opetukseen. Museopedagogiikassa konstruktivinen lähestymistapa on osoittautunut toimivimmaksi, koska se korostaa aktiivista tiedonmuodostusta ja henkilökohtaista merkityksenantoa. Draamakasvatuksen monista mahdollisuuksista tässä tutkimuksessa esitellään prosessidraama. Tutkimuksessa tarkastellaan prosessidraaman kehittämistä draamakasvatuksen teoreettisessa kehyksessä. Prosessidraamatyöskentely perustuu pohjatekstiin, jonka osallistujat toiminnallistavat prosessidraamaksi. Roolityöskentelyssä analysoidaan, miten ohjaajat toimivat roolihenkilöinä ja mitä vaikutuksia sillä oli merkityksenantoprosesseissa. Osallistujien roolityöskentely nostaa esiin pohdintoja eläytymisestä ja etäännyttämisestä.

Tutkimuksessa kuvataan todellisen kontekstin vaikutusta ja fiktiivisten menneisyyskäsitysten muodostumista. Tutkimuksen pohjateksti kehittyi museonäyttelyssä olleen Arssa-nimisen sekatyömiehen elämänasenteen innoittamana. Prosessidraamoissa osallistujat loivat Arssan persoonan ja elämänsä kaaren esineille antamiensa merkitysten avulla. Tutkimusraportissa esine-tehtävien ja still-kuvien analysointiin yhdistetään kulttuurisemioottista tarkastelua.

Tutkimuksessa kehitettiin prosessidraaman reflektoinnin muotoja: suullista ja kirjallista, välitöntä ja viiveellistä palautetta ja jälkitehtäviä. Osallistujat pohtivat oppimistaan, työskentelytapojen toimivuutta sekä käsitystään menneisyydestä prosessidraamatyöskentelyn jälkeen. Menneisyyskäsitysten purkaminen nostaa esiin uusia tulkintoja ja kyseenalaistaa annettuja totuuksia. Kulttuurisemioottinen tarkastelu laajentaa tekstin merkitystä ja synnyttää pohdintaa taiteen kielestä ja lukutaidosta. Draamalukutaidon lisäämiseksi on tärkeää pohtia sekä sisällön että muodon näkökulmia. Lukutaito tarkoittaa sekä aktiivista tekstin tuottajaa että vastaanottajaa.

Museo, kasvatusta ja draama nivoutuvat tutkimuksen aikana kulttuurikasvatuksen otsakkeen alle. Kulttuuriperintöön tutustuminen syventää kulttuu-

rista kompetenssia, draamalukutaito laajenee tänä päivänä tärkeäksi kulttuurin lukutaidoksi. Museo näyttäytyy kulttuurikasvatukseen mahdollisuuksia avaavana oppimisympäristönä, kun vain resursseja ohjataan museopedagogiseen kehittämistyöhön.

Sanna Asikainen

## DEVELOPING PROCESS DRAMA IN A MUSEUM

Joensuu 2003. 187 pp. and 17 appendix pages. University of Joensuu. Publications in Education No. 94.

ISSN 0781-0334

ISBN 952-458-373-9

Keywords: drama education, museum pedagogy, critical pedagogy, micro-history, action research, process drama, pre-text, cultural education.

---

## Abstract

This research was conducted to develop process drama in a museum environment. The drama project in the museum was an action research project in which a museum worker and a teacher colleague participated in the planning, implementation and evaluating phases. Another museum worker participated in the planning and evaluating phases. The main interest of this study is the year 2000 when the drama project started and the theoretical and practical basis for the dramaproject was created.

The research tasks were combined into the following questions: what is a process drama like, what kind of meanings are produced in the process dramas named the knapsack of Arssa and how does the drama work adapt for the museum. The collection and analysis of the data have been multiple and dynamic, which is typical of action research. The analysis of the data, qualitative analysis of the content, varies from broad descriptions to deeper interpretations. Cultural semiotics is applied to the analysis of the process dramas. The description of the planning processes and the teamwork with the teacher colleague and the museum staff are based on participant observation written in the research diary. In addition the e-mail correspondence, memos from the palavers, written feedback and member checking were used in the descriptions of the collaboration (member checking, appendix 7).

Five groups participated in the process dramas: three from grades 7 - 8, (N = 52), one from the university (N = 12) and one from the museum (N = 7). There was a pre-text planned for each group. The data for the developing the process drama was the pretexts (5 times) and the actual process dramawork

(5 times). Participant observation was used to analyze the process dramawork, created meanings, real and fictional contexts, working in a role, tension and learning were also analyzed.

The context of the research combines the museum, drama and education to the orientations of drama education, critical pedagogy and microhistory. These viewpoints were identified also in the feedback of the participant groups and the museum staff. The research also takes up a position to the essence of historical knowledge and the concepts of the past by analyzing the meaning-making processes. Multiple meanings and an ironic, distancing attitude is important as people of today look in the past.

The theoretical background of museum pedagogy provides the framework for analysing the suitability of the drama conventions for museum education. Constructive approach to learning has proved to be most suitable: active shaping of knowledge and the personal meaning making. Drama education offers a lot of possibilities of which the process drama is introduced in this research. In this study the developing of processdrama is considered in the context of drama education theory. The basis of process dramawork is the pretext, which is actualized in the process drama. The concepts of pre-text and text are important when planning process drama. The teacher-in-role convention is analyzed as an effect of the meaning making of the participants. The participants' roles revealed considerations of identification and distancing.

The effect of the real context and the development of the impressions of the past are outlined. In this study the pretext was created from the vagabond-like labourer Arssa whose lifestyle was presented in the museum. In the process dramas participants re-created the personality of Arssa and his lifespan by the meanings they gave to his belongings. In the research report cultural semiotic analysis is combined for the drama conventions with the belongings and for the still-images made in the dramas.

The forms of reflection are developed by using oral, written, immediate and delayed feedback and working at school after drama. The participants describe their learning, the conventions used and their concepts of the past after the process dramawork. The reflection of the concepts of the past raises new interpretations and questions the given truths. The cultural semiotic considerations broaden the meaning of the text and raises discussion of the language of art and the ability to read art. It is important to consider the questions of content and form to develop the ability to read drama. The ability to read means both active producer and receiver of a text.

During the research museum, education and drama are combined under the headline of cultural education. Taking a closer view to the cultural

heritage deepens the cultural competence. The ability to read drama expands to cultural literacy - which seems to be of great importance today. The museum can be an environment of learning possibilities of cultural education, if only the resources are given to develop museum pedagogy.



Kiitos Ville motosta:  
All work and no play makes Jack a dull boy...  
S. Kubrickin elokuvasta Hohto

## Esipuhe

Arssan reppu -draamaprojekti on yhteistyöhanke kahden opettajan, museoväen ja erilaisten osallistujaryhmien kesken. Työrupeama on ollut intensiivinen. On laadittu draamajaksoja, esitteitä, hakemuksia, arviointoja ja raportteja sekä hankittu esineitä ja taustatietoja ja tuotettu näyttely ja nettisivut. Mistään ei olisi tullut mitään ilman Leenaa, Jukkaa ja Mirjaa (nimet muutettu). Heidän työpanoksensa on ollut korvaamaton: suurin ja nöyryn kiitokseni kuuluu heille. Lisäksi kädenpuristus koko museohenkilökunnalle. Noin viisisataa kävijää on tutustunut museoon draaman avulla - heille kiitos draamaprojektiin osallistumisesta ja palautteesta.

Kiitän kaikkia opiskelijoita, jotka ovat kanssani tutkineet draaman olemusta. Erityiskiitos opiskelijaryhmälle, joka keväällä 2001 pureutui draamakasvatukseen museossa tuottaen runsaan tutkimusaineiston, joka odottaa analysointia. Kiitollisena ajattelen opiskelu- ja työtovereitani, jotka ovat rikastuttaneet käsityksiäni tutkimuksenteosta, draamakasvatuksesta ja elämänmenosta vuosien varrella. Kiitän työni esitarkastajaa, professori Anna-Lena Østernia, jonka kriittinen ja syvälinen paneutuminen kirjoituksiini sekä lämmin kannustus ovat olleet elintärkeitä. Myös toiselle esitarkastajalle professori Jaakko Lehtoselle kuuluu kiitos oivaltavista näkemyksistä. Tutkimustyön ohjaajana on toiminut professori Marja-Liisa Julkunen: kiitos työstä kun minä yritin vääntää. Lehtori Kyösti Julkusta kiitän tiivistelmän englanninkielisen version tarkastuksesta, Erja Koposta kuvioiden laadinnasta ja Tarja Makkosta taitosta.

Tutkimus ei vastaa peruskysymykseen: miksi naiset aina rakastuvat rentuihin? Kieltämättä poliisia pelkäämätön sekatyömiös Arssa teki lähtemättömän vaikutuksen. Kaksi vuotta Arssa oli prosessidraaman versioiden keskushahmo. Kun syksyllä 2002 ideoitiin uutta draamaprojektia sahayhteisön elämästä, törmäsin dokumenteissa aivan yllättäen Arssan äitiin. Koti- ja sahatöiden lisäksi hänelle lankesi osa maineesta, jota Arssa piti yllä tempauksillaan ja säälistä, jolla kanssaeläjät äidin taakkaa arvioivat. Tässä kohtaa kiitän omia vanhempiani varoituksista, avusta ja rohkaisusta, joita olen aina tarvinnut ja saanut.

x

Omistan tämän työn pojalleni Villelle, joka pikkupoikana ilmoitti haluavansa isona ryhtyä kulkuriksi ja Teemulle, elämäni miehelle, sekä kaikille muille arssamaisille, jotka runoilija Robert Frostin sanoin valitsevat sen vähemmän kuljetun tien (... I took the road less traveled by and that has made all the difference).

22. lokakuuta 2003

*Sanna Asikainen*

# Sisältö

Tiivistelmä .....	iii
Abstract .....	vi
Esipuhe .....	ix
1 MUSEO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ .....	1
1.1 Matka museoon .....	1
1.2 Oppiminen museossa .....	5
2 TOIMINTATUTKIMUS MUSEOKONTEKSTISSA .....	13
2.1 Toimintatutkimus lähestymistapana .....	13
2.2 Ideasta projektiksi: tutkimussyklit .....	17
2.3 Tutkimuskysymykset .....	20
2.4 Tutkimusasetelma ja aineistot .....	22
2.5 Toimintatutkijan roolit .....	27
3 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS .....	29
3.1 Draamakasvatus .....	29
3.1.1 Draamakasvatuksen orientaatiot .....	29
3.1.2 Draamaoppiminen .....	36
3.1.3 Reflektio draamatyöskentelyssä .....	41
3.2 Kriittinen pedagogiikka .....	44
3.2.1 Rajoja ja riskejä .....	44
3.2.2 Yhteinen tieto .....	48
3.2.3 Dialogisia ääniä .....	50
3.3 Mikrohistoria .....	54
3.3.1 Historiatiedon kritiikki .....	54
3.3.2 Ihmisten historia .....	59
4 PROSESSIDRAAMAN SUUNNITTELU .....	66
4.1 Prosessidraaman luonne .....	66
4.2 Arssan repun suunnitteluvaiheet .....	71
4.3 Pohjateksti prosessidraaman välineenä .....	80
4.4 Pohjatekstin metateksti .....	84
5 PROSESSIDRAAMAN KEHITTÄMINEN .....	91
5.1 Pohjatekstistä prosessidraamaksi .....	91

5.1.1	Varovaista keskustelua .....	91
5.1.2	Draamasopimus isännän kanssa .....	93
5.1.3	Kaisan kohtalo .....	96
5.1.4	Todistajat tuomarin edessä .....	100
5.1.5	Museohenkilökunta etsii Arssaa .....	102
5.2	Kontekstit .....	103
5.2.1	Todellinen konteksti .....	103
5.2.2	Fiktiivinen konteksti .....	105
5.2.2.1	Menneisyyskäsitys .....	105
5.2.2.2	Prosessidraaman semiotiikkaa .....	111
5.2.2.3	Matkalaukun tuliaisat .....	113
5.2.2.4	Mennyt maailma pysähtyneessä kuvassa .....	117
5.3	Jännite .....	118
5.4	Roolit .....	120
5.4.1	Opettaja roolissa .....	120
5.4.2	Osallistujien roolit .....	127
5.5	“Niitten olis ees vähän pitäny opettaa jotain” .....	131
6	YHTEISTYÖ MUSEOVÄEN KANSSA .....	139
6.1	Tervetuloa museoon .....	139
6.2	Tutkijasta tuomariksi .....	144
7	KULTTUURIKASVATUSTA KURIOSITEETTIKABINETISSA .....	149
7.1	Toimintatutkimuksen arviointi .....	149
7.2	Museo-opetuksen muuttuminen .....	157
7.3	Pohjatekstin kehittäminen .....	160
7.4	Raadollista elämää .....	164
7.5	Repullinen kulttuurikasvatusta .....	166
7.6	Jatkotutkimusteemoja .....	169
	LÄHTEET .....	172
	LIITTEET	
	Liite 1 Suomen Tammi hankekuvaus	
	Liite 2 Toimintatutkimuksen syklit 2000 - 2002	
	Liite 3 Arssan repun 1. toimintavuosi 2000	
	Liite 4 Pohjatekstiversioiden kehittyminen	
	Liite 5 Todellinen ja fiktiivinen ulottuvuus	
	Liite 6 Jännitteet prosessidraamaversioissa	
	Liite 7 Member cheking	

# 1 Museo oppimisympäristönä

## 1.1 Matka museoon

Museo on oma maailmansa, johon liitetään usein sellaisia mielikuvia kuin hajuttomuus, tyhjiys, kliininen steriiliys, vakavuus ja harras tunnelma - menneelle ei sovi nauraa. Museossa kuljetaan arvokkaasti ylevän nostalgista ilmapiiriä kunnioittaen. Museokäyntiä symboloi kielto, joka varjostaa jokaista vierailua: esineisiin ei saa koskea. (Aurasmaa 2002, 21; Kiuru 2000b, 311 - 312.) Tässä toimintatutkimuksessa kuvataan prosessia, jonka alussa oli museo, sen lasivitriinit sekä hiljaisuus ja lopussa lauma oppilaita äänekkäästi tonkimassa matkalaukkujen vanhoja esineitä, pienryhmätuotosta suunnitellen museon näyttelytiloissa. Draamatyöskentelyn tuominen museoon sisältää paradoksin: fyysisyyteen ja aistisuuteen perustuva lähestymistapa hiljaisuuden ja koskemattomuuden kontekstissa.

Kiinnostukseni tähän tutkimusprojektiin syntyi ajatuksesta tehdä draama aidossa toimintaympäristössä todellisista asioista. Yliopisto-opettajana olen ohjannut tulevia opettajia käyttämään draamaa lähestymistapoja. Näkökulma on tällöin ollut ensisijaisesti didaktinen: miten draamaa sovelletaan opetukseen? Vähitellen aloin kaivata omaa vastaustani tuohon kysymykseen. Ajattelin olevan herkullista tutustua draamatyöskentelyn mahdollisuuksiin itselleni ja osallistujille uudessa ympäristössä.

On ollut vaikea jäljittää perimmäistä syytä sille, miksi menin museoon. Pari takaamaa nuoruudesta nousee mieleen. Kesätyökseni tuurasin lipunmyyjää kirkonkylän eläinmuseossa, joka oli sijoitettu koulun kellariin. Harvapa matkailija löysi tiensä ihaillemaan noita luontokappaleita. Täytetyt eläimet irvistelivät vitriineissä ja odotin vain, milloin pedot heräävät henkiin. Lueskelin ajatukset koossa pitäviä romaaneja ja odotin ulospääsyä raikkaaseen kesätuuleen. Toinen muistikuvani on kalevalaista perinnettä esittelevästä pihapiiristä, jossa kuuntelin kesän kanteleenhelskytystä kasetilta ja myin postikortteja turisteille. Tunsin päälläni roikkuvan feresin kaikkea muuta kuin aidoksi osaksi karjalaista luontoani. Silti opettelini pari runoa Kanteletaresta ulkoa matkailijain ratoksi, toista en koskaan muistanut kunnolla ja siksi pakoilin opastuskierroksia. Näillä kokemuksilla luulisi olevan kovin vähän tekemistä sen kanssa, että kiinnostuin museokontekstista - tai sitten nimenomaan on.

Koulussa historia ei todellakaan kuulunut lempiaineisiini. Tarton rauha 1920... muistan hokeneeni kokeeseen valmistautuessani... mutta kuka sen

solmi ja millaisin seurauksin? Menneisyyttä, tarinoita, vanhoja ihmisiä ja esineitä olin oppinut sen sijaan arvostamaan. Muistan valokuva-albumin, jota mummolan kammarissa selailin salaa. Ukot, akat ja kakarat tuijottivat minuun vaiti ja vakavina, kukin omaa kohtaloaan kannatellen. Utelin kuvien ihmisistä, mutta muistojaan mummo ei halunnut jakaa: taaksejääneitä ystävyyskäsia, poismenneitä sukulaisia, kovia ja kipeitä ratkaisuja evakkomatkoineen ja aina uusine alkuineen.

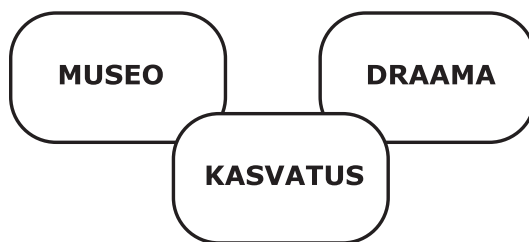
Museopedagogiikasta en ollut kuullutkaan, mutta olin saanut vihiä pääkaupunkiseudulla toteutettavasta museodraama -kokeilusta. Niinpä marraskuussa 1999 otin yhteyttä erääseen kulttuurihistoriaa esittelevään museoon ja ehdotin museopedagogista yhteistyötä, opetuskokeilua, jossa sovelletaan draaman keinoja. Idea saikin ilahtuneen vastaanoton. Tutkimus käynnistettiin museossa, jossa yhteistyö koulujen kanssa oli ollut siihen saakka vähäistä. Museossa ei ollut kehittämistyöstä vastaavaa museolehtoria ja opetuskoelman kartoittamista ja www-opetussivujen työstämistä aloiteltiin. Museossa yhteistyökumppaneina ovat olleet esimiesasemassa oleva Mirja ja kouluyhteistyöstä vastaava museoamanuenssi Jukka (nimet muutettu). Ohjaajaparini, draamaprosessien suunnittelijana ja museoyhteistyön kehittäjänä on ollut peruskoulunopettaja Leena (nimi muutettu).

Tutkimuksen edetessä olen rakentanut kuvaa museotyöstä ja museosta toimintaympäristönä. Lähdenkin johdantoluvussa 1.2 liikkeelle tästä itselleni vieraimmasta tutkimusmaisemasta. Museo, jossa tutkimus toteutettiin, on perustettu 28.12.1917. Juuri tuolloin Suomessa museoiden perustamisvauhti oli kiiwas. Museon tarpeellisuutta perusteltiin näin: *...Museolla on muutenkin tärkeä sijansa paikkakunnan elämässä. Samalla kun se tarjoaa paikkakuntalaisille huvittavan tilaisuuden perehtyä entisajan oloihin, samalla se kohottaa keskuksen asemaa koko seutukunnan, vieläpä ulommaistenkin matkustajien silmissä.* (Museon www-sivut vuonna 2000.) Tämä toimintatutkimus on osaltaan ollut jatkamassa syntysanojen perinnettä: *melko hupaisa reissu*, totesi eräs peruskoululainen museosta lähtiessään 83 vuotta museon syntysanojen jälkeen.

Lähtökohtana tässä Arssan repuksi nimetyssä draamaprojektissa on ollut draamatyöskentelyn sijoittaminen museokontekstiin. Etsiessämme sopivaa kiinnekohtaa yhteistyökumppanini Leenan kanssa törmäsimme Arssaan, sekatyömieheen, joka kieltoain aikaan piti hallussaan juopumuspidätysten ennätystä seutukunnalla. Pahimmillaan Arssa oli jokakuinen vieras raastuvassa ja kylminä öinä hän hakeutui itse putkaan nukkumaan. Hänen tarinansa kerrottiin museon vaihtuvassa, paikallishistoriaa esittelevässä näyttelyssä, johon tutustuimme marraskuussa 1999. Arssan kohtalo, laitapuolen kulijan taival 1900-luvun alun pikkukaupungissa kiehtoi mielikuvitusta.

Draamakierroksella haluttiin nostaa esiin tavallisen ihmisen näkökulma historiaan. Sosiaaliset ongelmat, yhteisön suhtautuminen ja moraaliset valinnat nousivat Arssan hahmon kautta teemoiksi, joita haluttiin draaman avulla syventää. Heti alkuun päätettiin myös, että osallistujat saavat luoda näköisensä hahmon, joten autenttisesta Arssasta kelpuutettiin vain nimi ja hänen kohtalonsa kuvittamisesta luovuttiin. Arssan repun suunnitteluvaiheista kerrotaan tarkemmin luvussa 4.

Tässä tutkimusraportissa kuvataan toimintaa projektin käynnistämisestä sen vakiinnuttamiseen ja tarkastellaan draamatyöskentelyn soveltuvuutta museokontekstiin sekä prosessidraaman olemusta. Kuviossa 1 esitellään tutkimuksen kolme keskeistä näkökulmaa, joiden välille tutkimuksen kuluessa etsitään linkkejä.



**Kuvio 1. Tutkimuksen näkökulmat.**

Museo oppimisympäristönä oli itselleni uusi. Museopedagogisia peruskysymyksiä tarkastellaan luvussa 1.2.2. Arssan reppu, draamapedagoginen projekti museossa, on toteutettu toimintatutkimuksena yhteistyössä tutkijan, opettajakollegan ja museohenkilökunnan kanssa. Tämän tutkimuksen toteutustavan, toimintatutkimuksen luonnehdinnan yhteydessä luvussa 2 pohditaan osallistujien rooleja ja tutkimuksen erityisluonnetta. Eri tieteenaloilla ja yhteiskunnallisissa keskustelussa puhutaan paljon äänen saamisesta kuuluviin. Tämä vaatimus näyttäytyy keskeisenä luvussa 3, jossa esitellään tutkimuksen painopisteet. Draamakasvatuksen perusteita hahmotellaan luvussa 3.1. Dialogisuus ja oman äänen esiintulo draamatyöskentelyssä näkyy siten, että sijaa ja arvoa annetaan oppilaan tulkinnoille. Kriittisen pedagogiikan tarjoamat painotukset ovat muodostuneet tutkimuksen aikana tärkeiksi (luku 3.2). Tämän museossa toteutetun draamaprojektin tavoitteena on arkensa keskellä huolineen ja toiveineen elävän ihmisen sijoittaminen historiallisten tapahtumien temmellyskentälle. Kyseessä on mikrohistorian lähestymistä-

pa, josta kerron luvussa 3.3. Kriittisessä pedagogiikassa kytkeytyvät yhteen mikrohistorian ja draamakasvatuksen keskeiset elementit.

Arssan repun lähtökohta oli oman opetustyöni kehittämisen ja omien toimintatapojeni kriittinen tarkastelu. Olen myös halunnut selvittää, miten minä opetan draamaa: millaisia oppimistapahtumia ja merkityksenantoprosesseja sitä kautta syntyy. Toisaalta draamapedagogisen näkemyksen syventäminen on ollut keskeistä: halusin selvittää, miten draamaprosessin suunnittelu ja prosessidraaman toteutus etenee erityisesti teoreettisesta näkökulmasta. Luku 4 avaa näitä näkymiä suunnittelun ja pohjatekstin laadinnan kannalta. Luvussa 5 kuvataan prosessidraamatyöskentelyä museossa ja merkityksenluomisprosesseja. Luvussa 6 kuvataan museoyhteistyön kehittymistä. Liitteeseen 7 (member checking) olen koonnut yhteistyökumppaneiden kommentit tästä tutkimusraportista.

Keväällä 2000 hahmoteltiin ensimmäinen Arssan repun projektisuunnitelma, joka hyväksyttiin heti Opetushallituksen Suomen Tammi -hankkeeseen (liite 1). Keväällä 2000 toteutimme kahden oppilasryhmän kanssa ensimmäiset draamajaksot museon tiloissa. (Tämän pilottivaiheen olen raportoinut kasvatustieteen sivulaudaturtyössäni 2000.) Syksyllä 2000 kolme ryhmää osallistui Arssan reppu -kierrokseen museossa. Syksyllä 2000 laadittiin myös erilaisia jatkosuunnitelmia. Opetushallituksen järjestämä maailmanperintökoulutus vuonna 2000 syvensi näkemystäni museopedagogiikasta. Koulutus sisälsi mm. tutustumisen UNESCO:n hyväksymiin maailmanperintökohteisiin Suomessa, kouluyhteistyöhön ja pedagogiseen toimintaan museokohteissa. Museopedagogista näkökulmaa minulle laajensi myös tekemäni erään kulttuurihistoriallisen museon museolehtorin haastattelu Helsingissä lokakuussa 2000.

Nämä vaiheet kirkastivat esiyymmärrystäni draaman mahdollisuuksista museossa ja museopedagogiikan tilasta Suomessa. Maailmanperintökoulutukseen suunniteltu draamajakso on raportoitu toisaalla (Antikainen, Asikainen, Kekkonen, Paavilainen, Palviainen, Siippainen, Vahter & Väätäinen 2000). Ensimmäisen toimintavuoden (2000) kehittämistyö (liite 3) - pohjatekstien, prosessidraamojen ja museoyhteistyön rakentaminen - on tämän tutkimuksen materiaalia. Liitteessä 2 esittelen tiivistetysti toimintatutkimuksen syklit, Arssan reppu -projektin vaiheet 2000 - 2002.

Käynnistystyön jälkeen Arssan reppu -opetuskokeiluja jatkettiin. Keväällä 2001 ryhmä yliopisto-opiskelijoita laati kolme uutta draamajaksoa näyttelyn pohjalta. Opiskelijat kiinnostuivat tutkimaan omaa opettajuuttaan ja prosessidraaman ohjaamista. Tavoitteena oli syventää draaman mahdollisuuksia museossa. Lisäksi haluttiin laajentaa kävijäkuntaa. Palautteen keräämistä systematisoitiin ja painopistettä siirrettiin osallistujien kokemuksiin.



Kymmenen ryhmää vieraili museossa, käynnit videoitiin ja ohjaavat opiskelijat pitivät oppimispäiväkirjaa työskentelystä. Oppilaat tekivät erilaisia tehtäviä museokäynnin perusteella ja antoivat kirjallisen palautteen vierailusta museossa, samoin mukana olleet opettajat. Itse toimin opiskelijoiden ohjaajana, Leena ja Jukka olivat myös mukana.

Elokuussa 2001 Museovirasto jakoi innovatiivisiin hankkeisiin suunnattua avustusta Arssan reppun kehittämistä varten. Yhteistyössä museoväen kanssa suunniteltiin laajamittainen koko lukuvuoden 2001 - 2002 kestävä Arssan reppu -draamaopetushanke, joka suunnattiin peruskoulun 5. - 7-luokkalaistilalle. Toimin näiden draamakierrosten toteuttajana yhdessä kollegani Leenan ja työskentelyn edessä myös museon työntekijän Jukan kanssa. Kaikkiaan Arssan reppua on museossa käynyt penkomassa noin viisisataa osallistujaa. Toukokuussa 2002 Arssan reppun vaiheet ja osallistujien tuotokset koottiin näyttelyksi museon ja koulujen yhteistyöstä museon aulaan. Vuoden 2001 ja 2002 projektien tuotokset odottavat analysointia ja raportointia. Draamaprojektit museolla jatkuvat, teemoja laajennettiin syksyllä 2002 paikallishistoriaan ja parhaillaan valmistuvat nettisivut.

## 1.2 Oppiminen museossa

*Museo on pysyvä taloudellista hyötyä tavoittelematon, yhteiskuntaa ja sen kehitystä palveleva laitos, joka on avoinna yleisölle ja joka tutkimusta ja opetusta edistääkseen ja virkistystä tuottaakseen hankkii, säilyttää, tutkii ja käyttää käyttöä tiedonvälitykseen ja pitää näytteillä aineellisia todisteita ihmisestä ja hänen ympäristöstään.* (Kiurun 2000b, 313 mukaan: Ohjenuora. Museotyön eettiset periaatteet, kohta I. ICOM, Helsinki, 1989.)

Museo sanana on kreikkalaista alkuperää, sillä viitattiin muusien pyhäköihin, jotka olivat kouluja tai tutkimuslaitoksia. Heti ensimmäisten museoiden perustamisen yhteydessä, renessanssin aikakautena, osoitettiin museoiden keskeiseksi tehtäväksi kasvatus- ja opetustoiminta. Nykyisen, julkisen sivistyslaitoksen asema alkoi muotoutua museoille vasta 1700-luvulta lähtien. (Aurasmaa 2002; Hooper-Greenhill 1999; Melanko & Elo 2000; Walker 1997; Walsh 1992.)

Museoiden yleisölle avaamisen aikoihin 1800-luvulla pohdittiin runsaasti, miten paljon kävijöiden käyttäytymistä voidaan ja tulee säädellä ja ohjata. Alkujaan museot nähtiin paikkoina, joissa kaikki kulttuurin kohteet ovat yhtä aikaa edustettuina, ikään kuin yleisinä arkistoina, jotka sulkevat sisäänsä

kaikki ajat, epookit, maut, tyyli ja artefaktit. Museot pursuivat eksoottisia olentoja ja esineitä, ihmiskummajaisia ja tuntemattomia eläimiä. Yllätyksellisyys ja uteliaisuuden tyydyttäminen, sensaationhakuisuus oli ominaista museonäyttelyille. Elämyksellisyyteen pyrittiin museonäyttelyiden järjestämisessä jo tuolloin. Kaaoksesta järjestykseen siirryttiin museoissa samaan aikaan kun tiede edistyi selityksissään. Luokittelu, systemaattisuus, rationaalisuus ja erikoistuminen alkoi. Kohun herättämisen sijaan tavoiteltiin pedagogista otetta, haluttiin varmistaa tiedon ja kulttuurin lisääntyminen. Museot ovatkin modernin prosessin (teollistumisen ja urbanisoitumisen) tuotoksia, joille on tyypillistä lineaarinen aikakäsitys, usko progressioon ja sen positiivisiin vaikutuksiin, tieteellinen rationaalisuus, järjestys, keinotekoinen konteksti, erikoistuminen, asiantuntijuus, tiedon institutionalisoituminen, eriytyminen ja etääntyminen. (Aurasmaa 2002, 16; Bennet 1995, 1 - 24; Hides 1997, 13 - 29; Walsh 1992, 20 - 31.)

Vallan ja tiedon hierarkisoituminen tarkoitti väistämättä, että jollakulla oli lupa olla oikeassa. Luokittelu, systemaattisuus ja kurinalaisuus ulotettiin myös ihmisen käyttäytymiseen julkisissa tiloissa esimerkiksi ajan- ja kehohallinnan kautta: armeija, vankila, mielisairaala ja koulu opettivat tottelevaisuuteen ja perustuivat pakottamiseen. (Foucault 2000, 187 - 219, 307.) Myös museot ovat toimineet tiloina, joissa opetettiin uutta valtiollista ja porvarillista sosiaalista normistoa. Kulttuuri osoittautui muodoksi, joka piti valtiollista ja tehdä yhteiskuntakelpoiseksi, kansaa tuli sivistää korkeakulttuurin muodoilla. Museoiden tarpeellisuutta korostettiin rinnastamalla museo ja kirjasto moraalisen ja henkisen terveyden kehittymisen tyssyjoiksi. Lisäksi ihmisille piti antaa käyttäytymismalleja sekä luoda hyväksyttäviä ja kasvattavia vapaa-ajan viettomuotoja, jotta he eivät osallistuisi pahanteeseen, juopotteluun, kapinointiin tai muuhun yhteiskuntajärjestyksestä horjuttavaan toimintaan. Museot siis valjastettiin alempien luokkien sivistämisprojektiin. (Aurasmaa 2002, 303 - 308; Bennet 1995, 6 - 19.) Museoiden avautuminen jatkui, mutta varsinainen museopedagoginen toiminta alkoi vasta 1960-luvulla. Tätä ennen kasvatustavoitteet asetettiin kansallisen ideologian ja valistushenkisyyden nimissä. Museot olivat kuitenkin edelleen varastohuoneita, joilla ei ollut annettavaa muuttuneelle yhteiskunnalle. (Heinonen & Lahti 1988, 226 - 227; Kankare 2000, 151.)

Museoiden näyttelyissä maailmankuvat ja arvot konkretisoituvat, toteaa Aurasmaa (2002, 11), joka on tutkinut museoilmion (museous) kehittymistä renessanssin ajoista. Vaeltaessaan museoissa eri puolilla maailmaa Aurasmaa (2002, 17) havaitsi, että museoelämykseen liittyy usko jonkinlaiseen yleisesti hyväksytyyn totuusarvoon. Museo tarjoaa kuvan menneisyydestä, jossa heijastuvat näyttelyä rakentaneiden museotyöntekijöiden käsitykset ja

valinnat sekä museo-oppaalle annetut tiedot ja tarinat menneisyydestä. Museoinstituution tapa esittää asiat antaa ymmärtää, että totuus menneisyydestä näyttäytyy museossa. (Kiuru 2000b, 313 - 314.) Kulttuuri-identiteetin luoja-ina museoiden tehtävä on ollut määritellä katsojille yhteisiä arvostuksia. Toisaalta tarjoillessaan arvoasetelmia museot paitsi heijastavat, myös luovat ja ottavat kantaa. (Aurasmaa 2002, 17 - 18.)

Museopedagogiikalla tarkoitetaan museon valitsemien opetus- ja kasvatustavoitteiden toteuttamiseen tähtäävää toimintaa. Formaalisella tasolla museo-opetus liitetään esimerkiksi koululaitoksen opetustavoitteisiin, informaalilla museopedagogiikka korostaa vapaaehtoisuuteen perustuvaa opetus- ja kasvatustehtävää. Museopedagogiikassa on kyse vaikutussuhteesta esineen, näyttelyn tai muun vaikuttajan ja yleisön, kokiijan välillä. (Heinonen & Lahti 1988, 228 - 229.) Museopedagogiikan perustana ovat näyttelyt ja niihin liittyvät toiminnot sekä museoesineet, niiden suhteet toisiinsa ja konteksti, johon esineet kuuluvat, määrittävät Heinonen ja Lahti (1988, 230 - 235). Vuonna 1988 ilmestyneessä museologian oppikirjassaan he mainitsevat filmit, videot, multimedian, tietotekniikkaan pohjaavat opetusohjelmat, työpajat, kerhot, näyttelyluettelot ja erilaiset painotuotteet museopedagogisina välineinä. Uusimpina opetuksen menetelminä he nostavat esiin roolipelit ja draaman käytön, joihin esimerkkejä löytyy Ruotsista ja Englannista. (Heinonen & Lahti 1988, 239.) Myös Aurasmaa (2002, 331 - 333) esittelee erityisesti taidemuseoiden monipuolistuneita pedagogisia käytänteitä. Nyt 2000-luvulla draaman avulla tutustutaan näyttelyihin jo suomalaisissakin museoissa.

Hein (1997), joka on museopedagogiikan tunnetuimpia tutkijoita ja kehittäjiä, kertoo, että museoammattilaisetkin pitävät museokierroksia tylsinä, koska niissä korostuu asiantuntijatieto, yksisuuntainen esitystapa, tiedonvälittäminen. Representaatiokeskeinen käsitys opetuksesta alkaakin väistyä antirepresentaatiivisen opetusnäkemysten tieltä museopedagogiikassa (opetus tekniikkana ja dialogina, katso lähemmin Aaltola 1998, 60 - 64). Uusi museopoliittinen ohjelma (MUSEO 2000/Komiteamietintö 1999) kiteyttää: yhteiskunnan muospaineissa museoita arvioidaan sen perusteella, mikä on niiden kyky tuottaa elämyksiä ja kertoa mielenkiintoisesti asiastaan. Viime vuosina museokäyntejä ja museopedagogiikkaa onkin monin tavoin kehitetty ja yleisöä aktivoivaa näkökulmaa on korostettu. Museot tarjoavat erilaisia kokemuksellisia toimintoja, joiden avulla museotietoa tehdään eläväksi. Ennen korostettiin tietomäärää, minkä museot uumeniinsa kätkevät, nyt matkailubisneksistä tuttu elämysbuumi näyttää valtaavan alaa. Suuntaus on kansainvälinen, historiasta on tullut kulutustapahtuma. (Katso esimerkiksi Museolehti 2 /2000; Suomen Tammi-lehti 5/2000; Walsh 1992.)

Menneisyys esitetään usein täsmällisenä tosiasioiden sarjana - tosiasiasa rakennamme koko ajan kuvaa menneisyydestä. Jotta menneisyyden palaset tulevat merkityksellisiksi, ne täytyy asettaa kontekstiin tulkittaviksi. Kun museossa tulkitaan menneisyyttä, törmätään aina samaan ongelmakenttään: kuinka paljon voidaan luoda uudelleen? Kuinka paljon informaatiota tulee tarjota kävijöille? Mitä voidaan olettaa kävijän tietämyksen tasosta? (Fordham 2000, 69 - 74.)

Jokaisen museokävijän pitäisi saada näyttelystä irti jotain henkilökohtaista ja merkityksellistä. Postmodernit kuluttajat ovat keskiluokkaisia, hyvin koulutettuja kansalaisia, joiden kulttuurinen pääoma muovautuu pitkälti medioiden välityksellä. Olennaista näyttelyn järjestelyvaiheessa onkin miettiä, millainen on vierailijan kyky oppia ja jäsentää tietoa. Museokäynnillä tarvitaan kulttuurista kompetenssia, korostaa Walsh (1992, 37 - 38).

Museokävijöiden käyttäytymistä on tutkittu eri tavoin. Hein (1997) esittelee Gilmanin (1916) varhaisen ja kiinnostavan tutkimuksen, jossa otettiin museon asiakkaita valokuvia, kun he tutustuivat museonäyttelyyn. Tavat ottaa selvää näyttelyn annista olivat mitä moninaisimmat: kyyristely, kurottelu, tikkaille kipeily jne. Niinpä kävijäystävällisyyttä pyrittiin lisäämään mm. Wittlinin (1949) kokeilussa, jossa tarjottiin enemmän kuvia ja tulkintamahdollisuuksia ja huomattiin uudenlaisen näytteille asettelun olevan kävijäystävällisempi. Hooper-Greenhill (1999) toteaa, että kävijämäärien laskeamisen sijaan tulee tutkia, millaisia tulkintastrategioita ja merkityksiä museokävijät luovat. Hein (1997) on tutkinut mm. Bostonin tiedemuseon kävijäkuntaa. Bostonin tiedemuseossa oli järjestetty interaktiivinen näyttely, jossa kävijä saattoi lukea tekstejä, kuunnella nauhoituksia, haistaa hajuja, koskettaa näyttelyesineitä jne. Perheiden kesken näyttelystä käydyt keskustelut olivat demokraattisia ja kaikkia koskettavia vasta sen jälkeen, kun jokainen oli löytänyt museosta oman tapansa oppia.

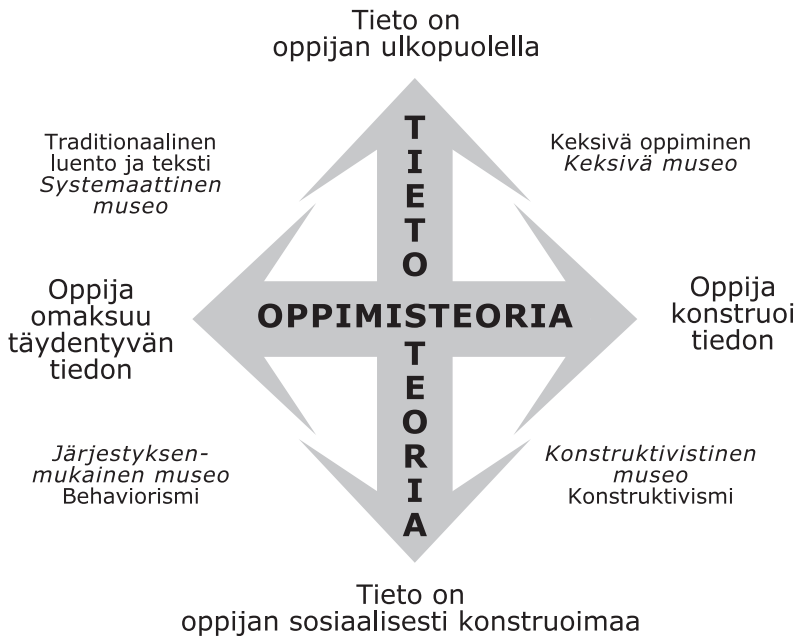
Oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa hyödynnetään aistikokemuksia, joiden pohjalta merkityksiä luodaan. Oppijalla on tarve tehdä jotakin, hän ei ole passiivinen annetun tiedon hyväksyjä. Oppimiseen kuuluu sekä merkityksen luomista että merkityssysteemien rakentelua, metatiedon jäsentämistä. Merkityksen rakentumiselle on luonteenomaista, että se tapahtuu mielessä: on annettava mahdollisuuksia ajattelulle ja reflektoinnille, ei pelkälle puuhastelulle. (Hein 1991; 1995; 1997.) Museossa kävijät oppivat vuorovaiikutuksesta näyttelymateriaalin kanssa. On saatava käsitellä ja katsella museomateriaalia. Monipuolisten lähteiden käyttö helpottaa kosketuksen luomista oppijan henkilökohtaisiin oppimistapoihin. Houkuttelemalla tekemään hypoteeseja kerätyn tiedon pohjalta on helpompi synnyttää yhteyksiä eri viitekehysten välillä ja luoda uutta ymmärrystä kohteesta. (Aurasmaa 2002;

Copeland 2000, 6 - 7; Hein 1997; 2001b; Husbands 1996, 84.) Perinteinen museopedagoginen esittävä tapa ei riitä, koska se ei huomioi tarpeeksi perinteen inhimillisiä elementtejä ja sille annettuja persoonallisia merkityksiä. (Copeland 2000; Kankare 2000; Vanslova 2002.) Tulkinat ovat aina epätäydellisiä ja muuttuvia. Tieto syntyy kokemuksen aktiivisesta tulkinnasta sekä henkisen ja fyysisen toiminnan tutkimisen tuloksena. (Hooper-Greenhill 1999.) Tutkiminen on hyvien kysymysten esittämistä, ei oikeiden vastausten etsimistä. Hyvät kysymykset mahdollistavat rikkaan pohjustuksen kietomalla mielen ja tunteet mukaan oppimisprosessiin, samalla avautuvat laajat tai uudet näkökulmat. (Hein 1997; Husbands 1996.)

Kankareen (2000, 153 - 154) raportoimassa suomalaisessa museotutkimuksessa vertailtiin elämyksellistä museo-opetusta paikan päällä ja koulu- luokassa. Luokassa tieto tarjotaan valmiimpana, oppikirja- ja opettajajohteisesti - museossa vaaditaan käyttämään samanaikaisesti erilaista tietoa. Museossa oppilaiden aktiivisuus ja luontainen tarve toiminnallisuuteen on yksi opetuksen keskeinen elementti. Koulun ulkopuolella koettu miellyttävä oppimiskokemus voi edistää tavanomaisen luokkahuonetyöskentelyn mielekkyyttä. Erilaiset oppimisympäristöt lisäävät oppilaan tietoisuutta omasta itsestään. Samalla opitaan erilaisia tapoja tarjota ja käsitellä tietoja. Museossa tilanteiden ja tilojen jatkuva muuttuminen on nopeaa, asioita ei ehditä paikan päällä pohtia syvemmin. Viivästetyssä arvioinnissa kuitenkin huomattiin, että museokierroksen käyneet oppilaat paransivat tuloksiaan ajan mittaan. Museon elämyksellisyys oli auttanut heitä ymmärtämään ritareiden asemaa, mielikuviutus ja asioiden yhteyksien oivaltaminen oli saanut oppilaat tajuamaan asioiden kontekstin. (Kankare 2000, 154.)

Missä määrin museot rohkaisevat kävijöitään jakamaan mielipiteitään, puhumaan kokemuksistaan ja etsimään tietoa yhdessä? Miten näyttelyiden ja museorakennusten arkkitehtuuri ja ilmapiiri suosii vuorovaikutusta? (Hein 1991.) Oppijoiden on saatava olla aktiivisia tiedon prosessoijia, mutta pelkkä aistikokemusten järjestäminen ei riitä, on jäsennettävä ja reflektoitava kokemuksia. Kaikki kokemukset eivät ole opettavia, Hein (1991) tähdentää viitaten deweyläiseen ajatteluun. Tarvitaan reflektiota, omakohtaista pohdintaa, jäsentelyä ja kytkentöjen rakentamista. Osa merkityksien synnystä ja vaikutuksesta jää henkilökohtaiseksi tiedoksi - oleellista on, miten tietoinen ihminen on omista merkityksistään. Ihminen luo tiedon ja se on hänen mielessään, se ei ole olemassa hänen ulkopuolellaan, siitä syystä käsitteet, yleistyukset ja luonnonlait eivät koskaan ole totta, vaan ne ovat ajattelun osia. Ne voivat olla enemmän tai vähemmän käyttökelpoisia mutta eivät koskaan pelkästään muuttumattomia totuuksia. (Aurasmaa 2002, 303 - 322; Hein 2001b.)

Husbands (1996, 4 - 87) korostaa historiallisen mielikuvituksen merkitystä: menneisyys on aina luova toiminto. Oppiminen riippuu aktiivisuudesta, omien teorioiden testaamisesta. Oppimisen tulos voidaan nähdä uusina toiminta- ja ratkaisutapoina sekä muutoksena omassa arvomaailmassa (Kankare 2000, 148 - 149). Hein (1995; 1997) luo linkin kasvatussuuntausten, tietoteorioiden ja museopedagogiikan välille kiinnostavalla tavalla kuviossa 2.



**Kuvio 2. Museopedagogiikan oppimisteoreettiset suuntaukset Heinin (1995; 1997) mukaan.**

Kuvion 2 pystyakseli kuvaa tietoteoriaa, jonka ääripäät ovat oppijan ulkopuolella oleva tieto ja oppijan itsensä muotoama tieto. Käyttäjistä riippumaton tieto asetellaan museossa esille näyttelyn aiheen perusteella ja aihepiirin uskotaan välittyvän sellaisena kuin se on. Tieto on luokiteltu helposti jäsenyviin ja ymmärrettäviin kokonaisuuksiin. Oppimisen voidaan

ajatella tapahtuvan niin, että informaatiota (faktoja ja kokemuksia) omaksumaan pala kerrallaan, kunnes tieto muodostuu yksinkertaisten assosiaatioiden kautta. Olennaista on hahmottaa tiedon todellinen ja oikea luonne yksinkertaisista elementeistä monimutkaisempiin edeten. Täydentyvän, valmiina annettun tiedon omaksuminen on perinteinen tapa oppia museossa. Systemaattinen museo perustuu ajatukseen, jonka mukaan museon sisältö tulee jäsentää niin, että se heijastaa asioiden todellista struktuuria. Aineisto tulee esitellä siten, että museokävijä ymmärtää sen helposti. Systemaattiselle museolle on tyypillistä kronologisuuden tai yksinkertaistetun järjestyksen noudattaminen esitystavassa sekä materiaalin loogisen organisoinnin ja tiedon systematisoinnin korostaminen. (Hein, 1995; 1997.)

Järjestyksenmukainen museo nojaa behaviorismin periaatteisiin. Valmiiksi annosteltu tieto siirretään oppijan ulottuville. Museoissa tätä suuntaa edustavat lähinnä perinteiset asiantuntijan yksisuuntaiset opastukset sekä atk-pohjaiset, interaktiiviset opetusmuodot, jotka perustuvat oikein vastaamisen palkitsemiseen. Keksivä museo puolestaan edellyttää aktiivista otetta vierailijalta, esimerkkinä erilaiset tiedekeskukset. Lähestymistapa perustuu käytännössä kokonaan itse oppimiseen, joten voidaan pohtia, riittävätkö kävijän resurssit yksinään tähän. (Hein 1995.)

Toisaalta, oppijan rakentama tieto syntyy museossa, jossa voi tehdä erilaisia tulkintoja ja jossa korostuu tapa kokea näyttely omalla tavalla. Oppiminen on aktiivista valikointia ja jäsentämistä. (Hein 1995, 2001a.) Aikaisemman tiedon, kiinnostuksen kohteiden ja kokemusten yhdistäminen opittavaan asiaan voi johtaa monenlaisiin oppimistuloksiin riippuen vuorovaikutuksesta oppijan, asian ja opettajan välillä. Museokontekstiin sovellettuna tämä tarkoittaa, että näyttelyitä ei pitäisi järjestää lineaarisesti, vaan niin, että näyttely tarjoaa rinnakkaisia polkuja ja materiaaleja, joista kävijä voi valita reittinsä ja aineistonsa. (Aurasmaa 2002; Hein 1997; Hänninen 2000.)

Hein (1991) on tarkastellut oppimista museossa useissa julkaisuissaan ja hän toteaa, että parhaat oppimistulokset saavutetaan museoissa konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla. Konstruktivismilla Hein viittaa näkemykseen, jonka mukaan oppijat rakentavat tietoa itse, kukin yksilöllisesti ja yhteisöllisesti oppimistilanteissa. Itse asiassa merkityksen rakentaminen on oppimista. Tietoa, joka olisi riippumaton merkityksestä, joka annetaan kokemukselle, ei ole olemassa. Oppiminen ei ole asioiden oikean luonteen ymmärtämistä, eikä täydellisten ideoiden omaksumista Platonin tapaan, vaan henkilökohtaista ja sosiaalista merkityksen luomista. Konstruktivistinen museo esittää aineiston niin, että kävijälle jää mahdollisuus muotoilla oma käsityksensä esitetyn aineiston pohjalta. Katsoja rakentaa persoonallisen ja suhteellisen tiedon näyttelyn perusteella, vuorovaikutuksen avulla. Tiedon

hankkiminen on itsessään konstrukttiivinen tapahtuma. (Aurasmaa 2002; Hein 1995.)

Esimerkkejä konstruktivistisesta museosta on Heinin (1995) mukaan vaikeampi löytää, mutta jo se, että kävijä voi kulkea näyttelyn useita eri reittejä pitkin ja valita erilaisista tiedonhankintavoista, viittaa jonkinasteiseen konstruktivistiseen suunnitteluun. Tällöin aineiston looginen käsittely ja sen esitystapa ovat suhteessa kävijän omiin tarpeisiin. Kävijällä on myös mahdollisuus luoda kytkentöjä tuttuihin käsitteisiin ja ilmiöihin näyttelyn perusteella. Kokemus muuttuu merkitykselliseksi, kun sen voi liittää aiemmin opittuun: vertailu uuden ja tuntemattoman kanssa on tärkeää. Konstruktivistinen lähestymistapa painottaa oppijan tarpeiden kunnioittamista. Museo-kontekstissa tämä tarkoittaa kävijän huomioimista entistä paremmin. (Hein 1995.) Konstruktivististen kohteiden ja museoiden tulkinnat kutsuvat oppijan luokittelemaan, analysoimaan ja luomaan itse. Tällöin voidaan hyödyntää alkuperäislähteitä, vuorovaikutteisia ja toiminnallisia menetelmiä. (Copeland 2000, 6 - 7; Hänninen 2000, 132 - 136.)

Konstrukttiivinen museokäynti perustuu interaktiivisuuteen näyttelyn ja kävijöiden välillä. Se on näyttely, joka antaa luvan tutkia materiaaleja ja nostaa esiin leikkimisen ja tutkimisen yhteydet. Pitää osata arvostaa mitä tahansa kävijän tekemää tulkintaa: museokäynnin tuloksellisuutta voi mitata vain sen kautta, millaisia tulkintoja kävijät antavat kokemuksilleen. On jatkuvasti pohdittava arvioinnin oikeutusta ja tuloksellisuuden mittaamenetelmiä. Huomionarvoista on taitojen kehittyminen: leikin avulla oppimisen tuloksena kasvaa halu tutkia, kysyä ja haastaa. Tärkeää on saada itse sanoittaa kokemuksen luonne. Voidaan jopa väittää, että oppimistulosten mittaaminen ei ole olennaista, vaan museokäynnin rikkaan merkityksenrakentamisprosessin ja -kokemusten kiinnostava kuvaaminen. (Hein 2001b.) Katsojan lähestymistavan satunnaisuus ja loputon muuntuvuus tekee museosta ainutlaatuisen oppimisympäristön, joka poikkeaa kirjaoppimisesta, tiivistää Aurasmaa (2002, 29, 159 - 162).

Tutkimukseni näkökulmiksi määritin kuviossa 1 museon, draaman ja kasvatuksen. Tässä johdantoluvussa tarkastelin matkaa tutkimuksen tapahtumapaikkaan, museoon oppimisympäristönä. Luvussa 2 museo näyttäytyy toimintaympäristönä: siinä esitellään tämän museokontekstiin viedyn tutkimuksen toteutustapa, toimintatutkimus. Aluksi kuvaillaan toimintatutkimuksen ominaispiirteitä ja sen jälkeen esitellään tutkimuksen vaiheet ja tutkimusasetelma osallistujineen ja aineistoineen.



## 2 Toimintatutkimus museokontekstissa

### 2.1 Toimintatutkimus lähestymistapana

Toimintatutkimuksen lähtökohdat sijoittuvat 1940-luvun Yhdysvaltoihin, jossa Kurt Lewin loi käsitteen ‘action research’ kuvaamaan tutkimuksellista otetta, jossa ryhmässä työskennellen, osallistuen ja osallistaen pyritään muuttamaan todellisuutta sosiaalisen prosessin kautta (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999). Palmun (1998) laatiman koonnin mukaan suomalainen toimintatutkimus nojaa vahvasti juuri lewiniläiseen perinteeseen sekä Carrin ja Kemmisin (1986) kriittiseen toimintatutkimustraditioon.

Toimintatutkimus on laadullista tutkimusta, joka puolestaan sisältää monia traditioita, lähestymistapoja, tutkimusmenetelmiä ja analysointitapoja. Se on monimetodinen, tulkitseva, naturalistinen lähestymistapa tutkimuskohteeseen. Tutkimukselliset ratkaisut riippuvat asetetuista kysymyksistä, jotka nousevat kontekstista. Monimetodisuuden avulla pyritään varmistamaan tutkittavan ilmiön syvälinen ymmärtäminen. Objektivistista todellisuutta ei koskaan voida saavuttaa. Tutkimus on vuorovaikutteinen prosessi, johon tutkijan oma historia monin tavoin vaikuttaa. Tutkimuksen tulos on refleksiivinen, monimutkainen, tiheä ja yhteistoiminnallinen tuotos, joka edustaa tutkijan mielikuvia, ymmärrystä ja tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Denzin & Lincoln 1998, 2 - 5.)

Toimintatutkimus on enemmänkin väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa kuin yksittäinen, selvärajainen metodi (toimintatutkimusta Suomessa esittelevät mm. Anttila 1996, 320 - 323, 414 - 417, 442; Eskola & Suoranta 1998, 128 - 132; Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999). Toimintatutkimukseen voidaan sisällyttää hyvinkin erilaisia tutkimusmenetelmiä ja sitä voidaan soveltaa tutkimusasetelmiin, jotka eivät ole puhtaasti toimintatutkimusta (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Toimintatutkimuksen määrittäminen ei siis ole yksiselitteistä. Toimintatutkimusta tekevä tutkija voi olla jonkin alan ammattilainen, joka tarkastelee omaa työtään refleksiivisesti ammatillisen kasvun näkökulmasta. Vahva toimintatutkimuksellinen suuntaus on myös yhteiskuntakriittinen ja muutoshakuinen näkökulma, kriittisen teorian lähestymistapa. Toimintatutkimus on liitetty myös kansalaisliikkeiden toimintaan ja perusfilosofiaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 27 - 35.)

Hart ja Bond (1995, 21 - 34) tiivistävät toimintatutkimukselliset lähestymistavat kokeelliseen, organisaation muutokseen pyrkivään, yhteisön kehittämiseen tähtäävään ja kasvatus- tai hoivatyöhön liittyvään suuntaukseen. Lisäksi Hart ja Bond (1995, 37 - 38) listaavat kriteeristön, jonka mukaan

toimintatutkimuksen suuntauksia voidaan erotella. Kriteerien mukaan toimintatutkimus voi olla kasvattavaa tai yksilöitä ryhmien jäsenenä tutkivaa, ongelma-keskeistä, tilannesidonnaista ja tulevaisuuteen suuntautunutta. Toimintatutkimus sisältää muutosintervention, se tähtää kehittämiseen ja osallistumiseen. Toimintatutkimusta luonnehtii syklinen prosessi, jossa tutkimus, toiminta ja arviointi linkittyvät. Toimintatutkimus perustuu tutkimussuhteeseen niiden välillä, jotka ovat muutosprosessissa mukana.

Kasvatustieteellinen toimintatutkimus tähtää usein opetus suunnitelman kehittämiseen. Se on prosessi, jossa aloitteentekijöinä toimivat opettajat jossakin käytännön tilanteessa, josta tutkimukset teemat kumpuavat. (Elliot 1991, 9, 49.) Käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin ovat ne piirteet, jotka yhdistävät eri toimintatutkimuksia (Elliot 1991; Kuula 2001, 10; Zuber-Skerritt 1992, 15).

Toimintatutkimus on sosiaalinen ja osallistava prosessi, johon osallistuvat tahot pohtivat tietojään, arvostuksiaan ja taitojaan. Toimintatutkimus kohdistuu tutkijoihin itseensä yksilönä tai ryhmänä, siinä ei tutkita muita. Toimintatutkimus keskittyy käytäntöihin, siinä tutkitaan sosiaalista vuorovaikutusta. Emansipatorisuus on luonteenomaista toimintatutkimukselle: pyritään eroon epätarkoituksenmukaisista, tehottomista, epätasa-arvoisista ja epätydyttävistä rakenteista, jotka rajoittavat kehittymistä ja itseohjautuvuutta. (Kemmis 1985.)

Carr ja Kemmis määrittävät toimintatutkimuskirjallisuuden klassikossa *Becoming Critical* (1986, 162) toimintatutkimuksen *“itsereflektiivisen tutkimisen muodoksi, johon tutkittavat osallistuvat sosiaalisissa tilanteissa parantaakseen omien käytäntöjensä toimivuutta ja ymmärtämistä sekä niiden tilanteiden tajuamiseksi, joissa näitä käytäntöjä esiintyy”*. Toimintatutkimuksen kohde on omat kasvatuskäytänteet ja niiden ymmärtäminen. Lisäksi on tärkeää niiden tilanteiden ymmärtäminen, joissa käytänteitä toteutetaan. Käytänteiden muuttaminen ja käytännön tilanteiden ymmärtäminen on itsessään historiallinen prosessi.

Toimintatutkimuksella on kaksi tavoitetta: kehittää ja osallistaa. Kehittäminen voidaan mielestäni nähdä jatkuvana parannustyönä, joka tähtää muutokseen. Kehittäminen liittyy käytäntöihin ja tilanteisiin joissa käytäntöjä esiintyy. Olennaista on myös, että ne, jotka toimivat näissä tutkittavissa käytännön tilanteissa ymmärtävät toimintaansa. Toimintatutkimuksen vähimmäisperusedellytyksiksi todetaan: tutkimusprojekti saa sisältönsä sosiaalisesta käytännöstä, jokainen tutkimussyklin vaihe on systemaattisesti ja itsekriittisesti pohdittu ja tuotettu sekä tutkittava yhteisö on tiiviisti mukana joka vaiheessa. Toimintatutkimus yleensä laajenee koskemaan muita yhteis-

sössä mukanaolijoita ja käytäntöön osallistuvia. (Carr & Kemmis 1986, 162 - 165, 180 - 182.)

Zuber-Skerritt (1992, 15) tiivistää seuraavasti: *“Toimintatutkimus synnyttää kriittisen asenteen, opettamiseen liittyvää tutkimusta, vastuullisuutta, itsearviointia ja ammatillista osaamista. Toimintatutkimus on refleksiivisten toimijoiden kriittistä ja itsekriittistä yhteistoiminnallista tutkimista, jossa ollaan vastuussa tulosten julkaisemisesta ja itsearvioinnista. Mukanaolijat osallistuvat ongelmanratkaisuun ja jatkuvaan ammatilliseen kehittämistyöhön.”*

Kemmis (1985; 1998) korostaa toimintatutkimuksen yhteyttä kriittiseen yhteiskuntateoriaan (ks. myös Guba & Lincoln 1998; Kincheloe & McLaren 1998). Toimintatutkimus voidaan jaotella tiedonintressiteorian ja reflektoinnin tason mukaan (Carr & Kemmis 1986; Eskola & Suoranta 1998; Kohonen 1993; Suojanen 1992; Zuber-Skerritt 1992):

1. *Tekninen toimintatutkimus*, jossa pyritään vaikuttamaan opetustilanteeseen tavoitteena opettajan ammatillinen kehittyminen ja opetuskäytäntöjen tehokkuus. Tutkija on ulkopuolinen asiantuntija, tarkkailija ja riippumaton henkilö. Opettajan ammatillinen kehittyminen ja opetustilanteiden analysointi on tavoitteena. Tutkimus aloitetaan tutkijan aloitteesta ja sitä ohjataan työyhteisön ulkopuolelta, sillä tutkija tarvitsee opettajayhteisöä testaamaan tutkimuksensa tuloksia. Reflektoinnin tasolla on luonteenomaista, että asioita tarkastellaan vain meneillään olevan toiminnan kannalta, asioita ei kyseenalaisteta.

2. *Tulkinallinen tai praktinen toimintatutkimus*, jossa edellisten lisäksi kehittyy opettajan itseyttä, josta syntyy uudenlainen tietoisuus. Opettaja on oman osallistumisen ja työn reflektoinnin tutkija, perustana yhteistyö. Tutkimus on ryhmän itsensä ohjaamaa, vaikkakin ulkopuolisen tutkijan läsnäolo lähinnä konsultin muodossa on mahdollista. Tutkija on kyselijä, yhteisön jäsenet ovat kokeilijoita ja oppijoita. Tutkija rohkaisee osallistumaan ja refleктоimaan yhteistyössä toimijoiden kanssa. Ihmiskäsitys, käsitys työstä ja toimintafilosofiasta ovat tarkastelukohteita. Viitekehys on tulkinallinen ja tiedon intressinä on ilmiöiden ymmärtäminen. Tutkimuksessa edetään induktiivisesti käytännöstä teoriaan.

3. *Kriittinen toimintatutkimus*, joka perustuu emansipatorisuuteen ja voimaantumiseen (empowerment). Edellisten suuntausten 1. ja 2. tavoitteiden lisäksi pyritään vapautumaan vanhoista ajattelumalleista. Suhtaudutaan kriittisesti ylhäältä annettuihin malleihin ja omiin opetuskäytäntöihin. Toiminta on ryhmän itsensä käynnistämää, sitoutuminen toiminnan kehittämiseen on voimakasta. Kehittämisen tavoitteena on organisaation ja koulutusjärjestelmän muuttuminen paremmaksi ja siksi tutkitaan tapoja, perinteitä, kontrollirakenteita, rutiineja ja byrokratiaa, jotka ylläpitävät vallankäytön vääristy-

miä - pyrkimyksenä on valtauttaa ja voimaannuttaa toimijat. Tutkija osallistuu muutosprosessiin ja pyrkii ymmärtämään tilanteita kriittisesti ja kehittämään sekä teoriaa että käytänteitä yhdessä osallistujien kanssa. Tutkija on muutosagentti, yhteistoiminnan koordinoija ja yhteisvastaullinen yhteisön jäsen. Reflektioinnin taso viittaa näkökulmien laajempaan pohdintaan: kasvatuksen, koulutuksen, työn arvopäämäärät yhteiskunnallisesti ja globaalisti.

Kriittisen teorian näkökulmasta tutkittava todellisuus on aina historiallisesti ja sosiaalisesti syntyneitä. Tieto muuttuu dialektisessa prosessissa tietoisuuden kehittyessä. Tutkija on käynnistäjän roolissa: tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin dialogisuus korostuu. Tiedostetaan, että tutkijan (ja osallistujien) arvot vaikuttavat tutkimukseen. Tutkimustulokset ovat siten arvolatautuneita ja tutkimuksen tavoite on kriittisyys vallitsevia olosuhteita kohtaan ja muutoksen aikaan saaminen. Tutkimuksen arviointikriteerit ovat tutkimuksen historiallinen paikantuneisuus, väärinymmärrysten ja välinpitämättömyyden poistaminen ja virikkeiden saaminen toimintaan eli olemassa olevien rakenteiden muuttaminen. (Guba & Lincoln 1998, 205 - 218.)

Kasvatustieteen kriittinen toimintatutkimus yhdistää tutkimuksen ja muutospyrkimyksen kriittiseen tiedonintressiin: näin sulautuvat yhteen poliittiset ja tieteelliset pyrkimykset. Laajempaan tavoitteena on ihmisten vapauttamisen alistavien opetusjärjestelmien ja taustalla olevien yhteiskuntarakenteiden määräävyydestä. (Kuula 2001, 61.)

Suojasen (1991) mukaan toimintatutkimus voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1. *Interventiosuuntautunut*: tavoitteet asetetaan ulkopuolisen tahon toiveiden mukaan.
2. *Tutkimussuuntautunut*: tavoitteina tutkijan erilaiset teoriaan tai tutkimusmenetelmiin ja niiden kehittämiseen liittyvät tavoitteet.
3. *Toimintasuuntautunut*: kohdeyleisö ja sen tavoitteet ovat lähtökohtana.
4. *Kohdesuuntautunut*: hanke- tai projektisuuntautunut toimintatutkimus.

Myöhemmin Suojanen (1992) tiivistää näkökulmat kahteen tavoitteen mukaan: koulutuspainotteinen toimintatutkimus, jossa tavoitteena on osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi. Kehittämishanke liittyy usein jonkun ryhmän kasvattamiseen tai kouluttamiseen. Hankepainotteinen toimintatutkimus tähtää tutkimuskohteen kehittämiseen toimivammaksi tai paremmin tarkoitustaan vastaavaksi. Toiminnan tuotoksessa nähdään kehittämisen tarvetta. Toiminnan ja tutkimuksen suhteen voidaan myös erotella kaksi suuntausta. Toimintapainotteinen

toimintatutkimus ei välttämättä pyri tieteelliseen raportointiin, sen painopiste on lähellä käytäntöä. Tutkimuspainotteinen toimintatutkimus yhdistää työtutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Suojasen (1991) luokittelun mukaan voisi kiteyttää toimintatutkimusprosessin kulun: toimintatutkimus on aluksi interventiosuuntautunutta ja se kehittyy hitaammin tai nopeammin toimintasuuntautuneeksi ollen usein kohdesuuntautunutta ja aina jossain määrin tutkimussuuntautunutta.

## 2.2 Ideasta projektiksi: tutkimussyklit

Toimintatutkimus on osallistava ja käytäntöihin kohdistuva yhteinen oppimisprosessi. Määrite osallistava tarkoittaa sitä, että ihmiset sitoutuvat tutkimaan tietojaan ja tulkinnallisia kategorioitaan - sillä ei tavallaan ole ulkopuolista kohdetta. (Kemmis & Wilkinson 1998: 23 - 24.) Toimintatutkimukselle on ominaista refleksiivisyys, käytännönläheisyys, muutosinterventio sekä ihmisten aktiivinen osallistuminen hankkeeseen. Toimintatutkimus tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen: tulos on usein uudella tavalla ymmärretty prosessi. (Toimintatutkimuksen lähestymistapoja ovat koonneet Anttila 1996; Eskola & Suoranta 1998; Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999; Kemmis & Wilkinson 1998.)

Toimintatutkimuksessa tutkittava prosessi etenee sykleissä: suunnitelma, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Keskustelu osallistujien välillä, reflektointi, johtaa seuraavan syklin suunnitteluun, jossa huomioidaan ensimmäisen syklin tulokset. Suunnittelun jälkeen toiminnan kautta testataan parannusehdotuksia, havainnoidaan ja reflektoidaan. Seuraava sykli samoine perusvaiheineen syventää taas edellisiä vaihteita. (Carr & Kemmis 1986, 162 - 186; Kemmis & Wilkinson 1998, 23 - 24.)

Vaiheistus kuulostaa mekaaniselta ja systemaattiselta. Kuitenkin käytännössä ensimmäisessä suunnitelmavaiheessa idea voi olla varsin väljä ja epämääräinen. Toimintatutkimuksen suunnittelussa on parasta päästä itse toimintaan, käytäntöön sosiaalisessa kontekstissa, käsiksi varhaisessa vaiheessa. Tutkimuskysymykset tarkentuvat toimintaprosessin ja reflektion ansiossa. Olennaista on löytää tutkittava tilanne. Aineistoa tulkitaan välittömästi, tulkinnat muutetaan toimintasuunnitelmiksi, jotka toteutetaan heti ja toiminnan tulokset ovat välittömästi saatavilla. Tutkimuksen sisältö ja ja tutkimusprosessi kehittyvät tutkimuksen myötä. Etukäteen ei voi tarkasti tietää, minne aineisto johdattaa: systemaattisuus kehittyvä jatkuvan, järjestelmällisen ja kriittisen reflektoinnin kautta. (Dick 2000.)

Toimintatutkimuksellisen kokonaisuuden sykliset vaiheet voidaan jäsentää Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan kuuteen jaksoon. Olen soveltanut näihin vaiheisiin tämän tutkimuksen etenemisen.

1. Ongelman analysointi: millaista kouluyhteistyötä museossa on ja halutaanko sitä lisätä, miten ja millä edellytyksillä draamaa voidaan tuoda museoympäristöön?
2. Tarkoituksenmukaisten strategioiden ja interventioiden rakentaminen ongelman korjaamiseksi: teemojen ja tavoitteiden asettamisen kautta kehitettiin draamajakso Arssan reppu.
3. Arviointi: ohjaajat ja museohenkilökunta sekä osallistujaryhmät arvioivat työskentelyä.
4. Tulosten reflektointi: draamakierrosten jälkeen työstettiin pohjatekstiä saadun palautteen pohjalta.
5. Syklin toistaminen: draamajaksoja vedettiin eri ryhmille muunneltuina versioina ja laadittiin lisäsuunnitelmia.
6. Tulosten raportointi.

Toimintatutkimukseen liittyy siis käsitys toiminnan vaiheittaisesta kehittämisestä: siinä korostetaan kehitettävän toiminnan etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalina. Tutkimuksen prosessi johtaa uusien ongelmien havaitsemiseen ja uuden syklin toteuttamiseen. (Dick 2000; Elliot 1991, 69; Kemmis & Wilkinson 1998, 23 - 24; Kiviniemi 1999, 67 - 68.)

Elliot (1991, 70 - 72) korostaa sykleihin liittyviä prosesseja: tutkimuksen perusidea voi muuttua, sillä syklinen eli toistuva ja syvenevä tutkimuksen taustateoretisointi ja tiedonhankinta sisältävät faktojen lisäksi myös analyysia, joka vaikuttaa tutkimusintressin suuntautumiseen. Perusidea viittaa asiointilaan tai tilanteeseen jota halutaan parantaa. Perusidean on löydettävä omista toimintakentistä, sen on oltava jotain, mitä itse haluaa kehittää. Tässä tutkimuksessa tuo idea voisi olla ajatus siitä, että koululaisista museokierrokset ovat tylsiä, koska ne ovat asiantuntijapainotteisia perinteisiä opastuksia.

Reflektio on toimintatutkimuksen yhteydessä keskeinen käsite. Kemmis (1985, 140) laajentaa reflektion merkitystä, hänen teeseissään reflektio on enemmän kuin sisäinen tapahtuma - se on toimintaan suuntautunut ja historiallisesti muotoutunut sosiaalinen ja poliittinen, ideologisoiva prosessi. Reflektio on dialektinen prosessi, se kääntää katseen sisäänpäin ajatuksiimme, jotka käsittelevät ulkoista tapahtumaa. Reflektointi alkaa, kun jokin saa meidät pysähtymään ja aloittamaan pohdinnan. (Kemmis 1985, 141 - 143.) Itselfreflektiivisessä toimintatutkimuksen spiraalissa uusi suunnitelma koskee tulevaa toimintaa ja se on laadittu reflektioon perustuen. Toiminta on aina

riskinottoa, mutta sitä ohjaa reflektointi aikaisemman toiminnan pohjalta. Näin retrospektiivinen pohdinta ja tulevan toiminnan suunnittelu ovat dialektisessa suhteessa. Toimintatutkimus tähtää systemaattiseen tiedon kehittämiseen itsekriittisessä toimijoiden yhteisössä. (Carr & Kemmis 1986, 186 - 187.)

Luvussa 3 tuodaan esiin reflektion merkitys draamatyöskentelyssä, kriittisessä pedagogiikassa sekä historiatietoisuuden synnyssä. Reflektio ja arviointi on ominaista draamaopettajien käytännön työskentelyssä, Somers (1996) toteaa. Draamaa tutkittaessa on aina kyse käytäntöjen kuvaamisesta. Toimintaa tutkivat käytännön toimijat - draamatutkimuksen kulmakivi. Tässä toimintatutkimuksessa edettiin siten, että draamajakson rakentaminen edustaa suunnitelman vaihetta. Alussa tähän sisältyi museokäyntejä näyttelyihin ja henkilökuntaan tutustumiseksi, kirjallisuuden etsimistä draamasta, historia-tiedosta ja museopedagogiikasta.

Toiminta tarkoittaa ryhmän vierailua museossa, jolloin pohjatekstistä syntyi prosessidraama. Toiminnan aikana tapahtui havainnointia (tarkkailijoina ohjaajien lisäksi alussa myös museohenkilökunnan edustajia), jota purettiin reflektoiden yhteisissä palaverieissa. Reflektoinnin tavoitteena oli toimivamman käytännön luominen jatkoa ajatellen. Suunnitelmavaiheeseen liittyi jatkossa museoyhteistyön hahmottelua, rahoituksen suunnittelua ja projektin jatkotyöskentelyn luontia. Liitteeseen 3 olen koonnut Arssan reppu -draama-projektin syklit yksityiskohtaisesti ensimmäisen toimintavuoden, vuoden 2000 ajalta.

Keskeiset syklit ovat olleet käynnistysvaihe, jolloin haettiin tuntumaa hankkeen tarpeellisuuteen. Tämän jälkeen alkoi aktiivinen ja intensiivinen museoyhteistyön suunnitteluvaihe. Pohjatyon perusteella laadittiin draamajaksot, jota seurasivat toteutukset. Arviointi- ja raportointivaiheen jälkeen palattiin museoyhteistyön suunnitteluun. Draamaprojektin suunnitteluvaihe syveni seuraavaksi. Uusien toteutusten jälkeen suunniteltiin jatkoyhteistyötä. Uusi arviointivaihe ja raportointivaihe alkoi ja on nyt päättymässä. Työskentely on ollut monivaiheista ja yhteistoiminnallista. Jatkotutkimusmateriaali odottaa analysointia ja raportointia.

Tietojen keruu ja taustoitus etenee siten, että kuvataan kehitettävän tilanteen faktat ja kuvataan ongelman luonnetta (Carr & Kemmis 1986, 182; Elliot 1991, 73): museoiden synty ja kehitys yleisölaitoksiksi, museoissa tarjottava tieto, näyttelyiden rakentaminen esineistö ja sen esitystavat, museoissa käytettävät opetusmenetelmät, hallinto, resurssit, työnjako jne. Tiedonhankintaan perustuu kriittinen analyysi ja selittävien hypoteesien kehittäminen ja niiden testaaminen (Elliot 1991, 74). Esioletuksina ovat toiminneet

pohjatekstit, joiden kautta on luotu osallistujia kiinnostavia työtapoja museokontekstiin.

Elliot (1991, 70 - 76) korostaa, että toimintajakson toteuttaminen ei aina ole helppoa eikä toiminnan vaikutusten arviointia pidä kiirehtiä. Toteutus vaatii kaikkien osapuolien toiminnan muutosta. Museossa tarvittiin aikaa suunnittelulle, draamaohjaajien perehdyttämiseen museokontekstiin ja osallistujaryhmien työskentelylle museossa. Etsittiin yhdessä draamatoimintaan sopivat tilat ja välineet. Osallistujaryhmien etsiminen ja aikatauluttaminen kaikille sopivaan rytmiin oli oma lukunsa. Tarvittiin myös aikaa yhteiselle reflektoinnille ja kehittelytyölle.

Yhteistoiminnallisen kriittisen tutkimuksen kriteeri on työskentely ryhmänä, joka jatkuvasti määrittää tutkimuksen tarkoitusta ja tehtäviä. Uskomukset ja luulot tunnistetaan, käytännöt problematisoidaan ja niitä kehitellään. Toimintasuuntauneisuus tarkoittaa suoraa mukanaoloa ja tosielämän vaikutusten huomiointia. Luottamuksen synnyttäminen ja suhteiden rakentaminen eri osapuolten välillä on tärkeää. Roolit ja vastualueet neuvotellaan ja määritellään yhdessä. Ryhmän jäsenten välisiä tapaamisia on oltava usein, jotta viestinnällisyys taataan. Aikarajoituksille ja odotuksille asetetaan realistiset tavoitteet. Valta ja auktoriteetti suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin suhteen jaetaan. Ammatilliset, sosiaaliset ja tunnetarpeet huomioidaan ryhmässä. Osallistajat ovat persoonia ja aktiivisia tutkimusprosessissa, he saavat kertoa oman tarinansa. Reflektointi ja uudelleen suunnittelu on olennainen osa prosessia. (Macpherson, Aspland, Elliot, Proudford, Shaw & Thurlov 1998, 150 - 151.)

## 2.3 Tutkimuskysymykset

Toimintatutkimuksen lähtöasetelmana on jokin käytännön työelämän tai muun sosiaalisen ympäristön tilanne, jonka tutkija itse, hänen työyhteisönsä tai muu organisaatio kokee ongelmalliseksi tai epätydyttäväksi. Ajatus oikeiden asioiden oppimisesta draaman avulla sysäsi tämän tutkimusprosessin liikkeelle. Prosessidraaman luonteen ymmärtäminen ja draamapedagogisten työtapojen testaaminen on ollut haaste, jota halusin tarkastella tässä tutkimuksessa. Kyse on myös oman opetuksen kehittämisestä ja draamapedagogisen näkemyksen syventämisestä. Oppimisympäristönä on toiminut museo, johon on haluttu luoda uusia kouluyhteistyön muotoja. Museoyhteisön ongelmana oli kiinnostuksesta ja motivaatiosta huolimatta vähäinen kokemus yhteistyöstä, varsinaisen museolehtöriin puuttuminen ja rajalliset resurssit kokeilujen suunnitteluun ja toteuttamiseen.



Toimintatutkimuksen alussa luodaan yleishahmotelma, jonka perusteella voidaan laatia toimintavision ja tutkimuksen vaiheistaminen. Toimintatutkimukselle on tyypillistä suunnitelmien avoimuus, toimintaa pitää voida muuttaa tutkimuksen kuluessakin (Dick 1998; 2000). Alustavan suunnitelman pohjalta määritetään yhteistyökumppanit, joiden kanssa hanketta lähdetään toteuttamaan. Tässä tutkimuksessa tuo konkreettinen sopimus oli Suomen Tammi -hankkeeseen lähteminen (liite 1), jota varten määritettiin yhteistyökumppanit ja toimijat. Yhteiseksi tavoitteeksi muotoiltiin perustan luominen käytännön museopedagogiselle toiminnalle draamakasvatuksen keinoin. Samalla pureuduttaisiin prosessidraaman olemukseen, museossa käyttökelpoiseen draamatyötapoihin ja oppimiseen draaman avulla kulttuurihistoriallisessa kontekstissa.

Olen etsinyt vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista on prosessidraamatyöskentely?
2. Millaisia merkityksiä Arssan reppu -prosessidraamoissa luodaan?
3. Miten draamatyöskentely soveltuu museoon?

Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet tutkimuksen edetessä. Alkuun olin kiinnostunut siitä, mitä on prosessidraama ja sen draamalliset elementit. Pian oivalsin, että prosessidraamaa ei ole ilman pohjatekstiä. Pohjatekstin eli toimintasuunnitelman tekeminen Leenan kanssa ennen ryhmien museokäyntejä muodostui itselleni tärkeäksi oppimiskokemukseksi. Näissä tapaamisissa refleктоitiin, suunniteltiin ja luotiin uusia kokeiluja. Pohjatekstin merkityksen oivaltaminen on ollut draamaohjaajuudessa sukellus pintaa syvemälle. Samalla tekstin käsite laajeni ja syveni. Luvussa 4 tarkastelen Arssan repun pohjatekstien olemusta mielessäni Flemingin (1994, 49 - 54) toteamus: draamaprosessien suunnittelussa on liikaa kuvattu käytännön lähtökoh-  
tia ja sisältöä teoreettisten näkökulmien ja muodon kustannuksella.

Pilottikokeilujen jälkeen huomasin, että oppiminen draaman avulla ei olekaan niin yksinkertaisesti mitattavissa, vaikka oltiin museossa, tarkkaan piirretyn menneisyyskuvan ja faktojen äärellä. Oletin, että draaman avulla faktat alkavat elää ja ne muistetaan paremmin, kun ne kiinnittyvät konkreettisiin tilanteisiin. Uskoin vielä, että lyhyt vierailu museossa saisi osallistujat mullistamaan käsityksensä kulttuurihistoriasta. Museopedagogi Hein (2001) painottaa, että museovierailujen aikana tapahtuvaa oivaltamista ei voi mitata samassa määrin kuin kouluoppimista. Faktojen hylkääminen oppimisen mitarina ei ollutkaan niin helppoa kuin luulin. Siispä palasin pohtimaan, mitä oppiminen erityisesti prosessidraaman avulla on ja mitä tarkoitetaan reflektiolla draamassa.

Vakuutin itseni museopedagogisella ja mikrohistorialla kirjallisuudella siitä, että menneisyyttä ei voi sellaisenaan jäljittää ja että minkä tahansa

historiaesityksen (museo) antama kuva todellisuudesta on sekin jonkun rakentama maisema. Kriittisen pedagogiikan näkökulmista sain myös vahvistusta sille, että historiatietoisuus syntyy omia menneisyyskäsitteitä tarkastelemalla ja kyseenalaistamalla annetut totuudet. Oppimisen mittaamisen sijaan koin tärkeämmäksi luonnehtia ja kuvata monipuolisesti prosessidraamatyöskentelyn piirteitä ja työskentelyn tuottamia käsitteitä menneisyydestä, annettuja merkityksiä ja fiktiivisiä konteksteja. Semioottinen näkökulma kehystää kuvauksia kulttuurisista merkityksenantoprosesseista. Näissä kuvauksissa analysoidaan myös oppimiskokemuksia ja oivalluksia. Pohdinta, mitä draaman avulla oppiminen on vapautti vastuusta oikeisiin vastauksiin. Luvussa 5 tarkastelen prosessidraaman kehittymistä näiltä osin.

Tutkimusprosessin aikana tavoitteita ja tutkimustehtäviä on laajennettu ja toisaalta tarkennettukin myös museoväen kanssa. Kuula (2001) toteaa, että yksittäisen tutkijan on vaikea saada muut sitoutumaan liian valmiiseen teemaan, mutta ilman suunnitelmaa on vaikea innostaa muita mukaan. Ihanne-tilanteessa aloite syntyy yhteisössä, jolloin pohdinta on alusta saakka tasavertaista. Suomen Tammi -hakemukseen (liite 1) kirjattiin selkeitä yhteisiä tavoitteita ja visioita draamaprojektista sekä ilmaistiin yhteistyöhalukkuus ja määritettiin resurssit. Samalla jätettiin tilaa myös muutoksideoille. Yhtenä toimintatutkimuksen tavoitteena on kyseenalaistaminen - jos osallistujilla ei ole muutoshalukkuutta, on vaikea edetä. Kehittämistarpeen oivaltaminen voi tapahtua hitaasti, vallalla ollutta toimintakulttuuria ja rooleja on vaikea muuttaa. (Kuula 2001.) Arssan repussa lähdettiin täyttämään tarvetta kouluyhteistyön ja toiminnallisten museokierrosten kehittämiseksi.

Rahoitusta on haettu erilaisiin kokeiluihin, joiden toteuttaminen on jäänyt, osittain onnistunut tai sellaisenaan järjestynyt. Tämä on vaikuttanut luonnollisesti myös tutkimustehtäviin. Mitä pitemmälle ja tiiviimmäksi yhteistyö on kehittynyt, sitä monipuolisemman osuuden se on saanut tässä tutkimusraportissa. Luvussa 6 kuvaan yhteistyön vaiheita mukana olleiden näkökulmista. Erityisen tärkeänä pidän myös liitettä 7, johon olen koonnut yhteistyökumppaneiden laatimat kommentit tutkimusraportista (member cheking).

## 2.4 Tutkimusasetelma ja aineistot

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuta koskevia yksityiskohtaisia ratkaisuja ei voida välttämättä tehdä etukäteen, vaan tutkimusprosessi ohjaa valintoja tutkimusasetelman muotoutuessa selkeämmäksi ja joidenkin ilmiöiden noustessa erityisen tarkastelun kohteiksi. Aineistonkeruuta pyritään

syventämään teorian kehittämisen suuntaan. Toimintatutkimukselle on tyyppillistä useiden eri menetelmien, esimerkiksi havainnoinnin, haastatteluiden ja toiminnan aikana syntyneiden dokumenttien käyttö osana aineistonkeruuta. (Kiviniemi 1999, 74 - 75.)

Elliot (1991, 77) luettelee toimintatutkimukselle tyyppillisiä aineistoja: päiväkirjat, haastattelut, työskentelyn aikana/jälkeen tapahtuva reflektointi, tarkistuslistat, analyttiset muistiinpanot, ulkopuolisen tarkkailijan tekemä havainnointi, osallistuva havainnointi, erilaiset tallenteet, kyselyt jne. Aineistolähtöistä toimintatutkimusta kuvailee myös Dick (1998; 2000) ja huomauttaa, että alussa ei voi tietää, mihin aineisto vie ja spesifin tutkimuskirjallisuuden etsiminen voi olla vaikeaa. Myös aineiston tulkinta ja metodien valinta voi olla hidasta, koska se on enimmäkseen käytännön muutosprosessin tuottamaa.

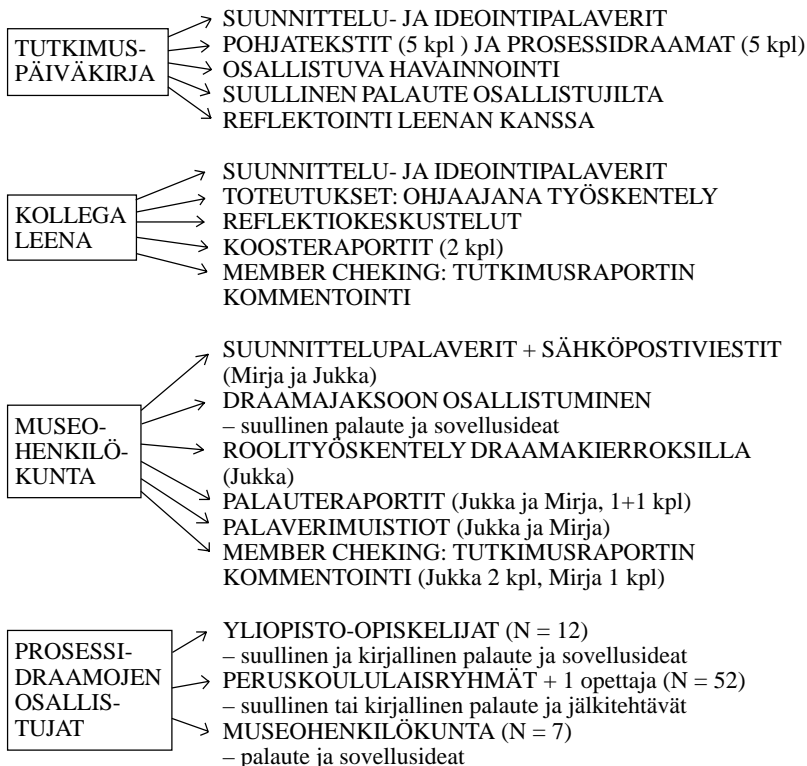
Tämä tutkimus on edennyt käytännön tasolla omaa luonnollista vauhtiin, jota on säädellyt yhteistyökumppanien (museo, kollega ja osallistujat) elämä yhdessä ja erikseen. Tutkimusprojektin luonne, tutkimustehtävät ja -kysymykset ovat eläneet sen mukaan. Tutkimuksen logiikka on kuitenkin löydettävissä: abduktiivinen päättely on ollut vahvasti mukana koko ajan. Tutkimusprosessi on pohjautunut tutkijan hallitsemaan draamakasvatuksen kenttään, josta tutkimuksen teoreettinen ja tiedollinen esiyymmärrys on nousut. Abduktiivisen päättelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu tärkeäksi oletettuihin seikkoihin, joita voidaan kutsua päättelyn johtolangoiksi. Näin tutkijan on mahdollista päästä uuden teorian jäljille olematta siitä etukäteen tietoinen. Myös kiinnostuksen kohteet saattavat muuttua prosessin aikana. (Anttila 1996, 130 - 131.)

Abduktiiviselle logiikalle on ominaista samantapainen syklistisyys ja käytännönläheisyys kuin toimintatutkimukselle: käytännöstä lähdetään liikkeelle ja edetään teoreettiseen jäsentämiseen, jonka jälkeen palataan takaisin konkretiaan. Abduktiivisen päättelyn logiikka kiinnittää huomioita tilanteisiin, makutottumuksiin ja taustakäsityksiin, vallitseviin mielipiteisiin - tavoitteenaan paljastaa ja murtaa piileviä valtatekijöitä ja alistussuhteita. (Anttila 1996, 163.)

Toimintatutkimusta luonnehtii Anttila (1996, 321 - 322) näin: se on käytännöllisesti ja suoraan yhteydessä työ- tai toimintatilanteeseen. Tutkimuksen koehenkilöinä ovat kaikki ne, joihin tutkijalla on toiminnallinen yhteys. Se tarjoaa järjestelmällisen kehyksen ongelmanratkaisutilanteeseen sekä uusiin kehittämishankkeisiin. Se liittyy koehenkilöiden tässä ja nyt-kokemuksiin ja suuntaus voi sisältää empiirisiä menetelmiä havainnoinnin tai muun datan tarkastelun kautta - toisaalta se on hermeneuttinen eli tulkitseva menetelmä, koska tutkijan on kyettävä tulkitsemaan tilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Draamaprojektin aikana olen kirjannut sekä museoväen että Leenan kanssa käymieni suunnittelupalaverien sisällöt tutkimuspäiväkirjaani. Oppilaiden suulliset kommentit työskentelystä kirjattiin heti draamajakson jälkeen (reflection on action). Omat havaintoni osallistujien toiminnasta tiivistin aina työskentelyn jälkeen tutkimuspäiväkirjaani. Syksyn 2000 oppilasryhmiltä koottiin sekä välitön suullinen palaute että kirjallinen palaute. Arssan reppu-draamajaksoon osallistuneelta museohenkilökunnalta pyydettiin suullista palautetta, lisäksi kirjattiin heidän sovellusideoitaan. Draamajaksojen toteutuksen jälkeen tapahtuneen yhteisen reflektointikeskustelun pääpiirteet työparini Leenan kanssa kirjasin tutkimuspäiväkirjaani. Leena on koonnut ajatuksensa raporteiksi (kevät 2000 ja syksy 2000) draamaprosessin eri vaiheista suunnittelusta toteutukseen. Draamajaksojen suunnitelmat ja pohjatekstit on kirjattu eri versioina tutkimuspäiväkirjaan.

Seuraavassa asetelmassa kuvaan tutkimukseen osallistujat, osallistumistavat ja tutkimusaineiston.



Jukan, Mirjan ja Leenan nimet on muutettu tätä tutkimusraporttia varten. Museon vastaavan henkilöstön kanssa (Jukka ja Mirja) käydyt keskustelut projektin eri vaiheissa on koottu tutkimuspäiväkirjaan ja osasta niistä on tehty myös palaverimuistiot (Jukka tai Mirja). Olen saanut Jukalta ja Mirjalta luvan käyttää käymäämme sähköpostikeskustelua Arssan repun suunnittelutyön ajalta tutkimuksessani. Museohenkilökunnalta (Jukka ja Mirja) pyysin raportit keväällä 2001 ensimmäisen vuoden kokemuksista. Leena, Jukka ja Mirja ovat myös tarkastaneet ja kommentoineet tämän tutkimusraportin (liite 7, member cheking) heitä koskevin osin. Museoväestä eniten tutkimukseen ovat osallistuneet Mirja ja etenkin Jukka. Museohenkilökunnalla viitataan raportissa laajempaan yhteisöön museossa. Tutkimusraportissa käytetään seuraavia lyhenteitä aineiston tarkastelun yhteydessä:

tp + päiväys	tutkimuspäiväkirja (tutkijan muistiinpanot)
sp + päiväys	sähköpostiviesti
pm + päiväys	palaverimuistio (Jukan tai Mirjan laatima)
ar + päiväys	arviointiraportti (Leena, Jukka tai Mirja)

Miten sitten varmistetaan yhteisöllisyys kehittämishankkeen kuvauksessa? Muiden osallisena olevien tulkinnoilla on oltava oma osuutensa tutkimusraportissa. Hankkeen eri osapuolet voivat dialogin kautta pyrkiä syventämään tulkintaa. (Kiviniemi 1999, 78.) Raportin tulisi olla yhteisönsä näköinen. Tässä tutkimuksessa yhteisöllistä tulkintaa edustavat kunkin mukana olleen osapuolen raportit ja sähköpostikeskustelu erityisesti Jukan kanssa. Leenan, Jukan ja Mirjan antaman palautteen tutkimusraportista (member cheking) käsittelen osin luvussa 6 ja 7. Annetut kommentit olen koonnut tarkennetusti liitteeseen 7.

Osallistujien antamaa palautetta raportoidessani käytän ilmausta *suullinen palaute* kevään 2000 ryhmien antamasta palautteesta välittömästi työkentelyn jälkeen tai opiskelijoiden ja museoväen välittömästä palautteesta syksyllä 2000. *Kirjallisen osallistujapalautteen* raportoinnin yhteydessä käytän koodausta (a) viitatessani peruskoululaisten vastauksiin ja merkintätapaa (A) tarkoittaessani opiskelijapalautetta.

On tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkijassa, aineistokeruumenetelemissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu tutkimusprosessin aikana. Nämä kehitysprosessit pitää osata tuoda esiin raportoinnissa. (Kiviniemi 1999, 79.) Kun teoretisointia, tutkimusasetelmaa ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut kehittyvät vähitellen toimintatutkimuksen myötä, myös aineiston analysointia voi luonnehtia prosessiluonteiseksi. Aineiston käsittelyä kannattaa harjoittaa jo kenttävaiheen kuluessa, jolloin se on suuntaa antavaa ja tutkimus-

tehtävää täsmentävää. Tätä kautta voidaan linjata myöhemmin tapahtuva aineistonkeruu ja kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. (Kiviniemi 1999, 76 - 77.)

Aineistonkeruu on ollut Arssan reppu -museodraamahankkeessa dynaaminen ja eläväinen prosessi. Aineistonkeruuta koskevia ratkaisuja on tehty tässä tutkimuksessa pitkin matkaa. Aineisto itsessään on monentasoista: mukana on osallistuvaa havainnointia, palautelomakkeita, draamajaksojen pohjatekstejä, tutkimuspäiväkirjan muistiinpanot, sähköpostikirjeenvaihto museohenkilökunnan kanssa, museohenkilökunnan ja opettajakollegan raportit, palaverimuistiot jne. Oikeastaan kaikkea, mitä tutkimuksen aikana tapahtuu, voi hyödyntää ja sisällyttää tutkimusraporttiin, vakuuttaa Kiviniemi (1999, 75, 78) ja jatkaa, että aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei oikeastaan voida pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprojektiin luontaisesti kuuluvana elementtinä.

Aineiston tarkastelussa on tehty rajauksia. Tutkimusprosessin kuluessa nousi tärkeäksi esimerkiksi mainitsemani maailmanperintökoulutukseen osallistuminen ja siihen liittyvän draamajakson suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Maailmanperintökoulutukseen suunnitellun draamajakson ja sen toteutuksen raportoin tarkemmin toisaalla.) Pääkaupunkiseudun erään museolehtorin haastattelun tein oman ymmärrykseni syventämiseksi museo-kontekstista ja muihin vastaaviin hankkeisiin tutustumisen vuoksi. Näitä aineistoja käytän esiyymmärrykseni avaajana ja taustatietona. Osallistujien laatimia oppimistehtäviä ei tässä raportissa erikseen analysoida.

Analyttisessä vaiheessa tutkimusaineisto luokitellaan ja jäsennetään systemaattisesti eri teema-alueisiin. Koodausrunгон ja teema-alueiden erittely sekä niiden sisäinen jäsenitys muotoutuvat vähitellen monien analysointivaiheiden jälkeen. Keskeistä on löytää temaattinen kokonaisrakenne, juoni joka kuljettaa koko aineistoa. Tässä tutkimuksessa aineiston tarkastelun tuloksena museopedagogisen draamajakson suunnittelu yhteistyössä museon edustajien kanssa on tarkastelun lähtökohta. Miten tämä prosessi on kehittynyt? Tutkimusprosessin ydintä on myös draamajakson pohjatekstin rakentuminen ja siihen nivoutuvat prosessidraaman olemuksen peruskysymykset.

Kolmas näkökulma liittyy oppimiseen draaman avulla. Millaisia ajatuksia draamatyöskentely synnytti osallistujissa? Käsitteellistys nousee aineistosta ja analysointi perustuu käytettävään metodiin, kenttämuistiinpanoihin, tulosten analyysiin ja kirjoittamiseen. Aineistolähtöisessä otteessa on kyse tutkijan henkilökohtaisesta konstruktioista tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 1999, 77.)

## 2.5 Toimintatutkijan roolit

Toimintatutkimukseen sisältyvä osallistava tutkimus, tiedonhankinta, tiedon analysointi sekä näiden pohjalta tapahtuva toiminta voivat lisätä tietoisuutta omasta toiminnasta ja aktivoida muutostyöhön. On helppo todeta, että toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on olla aktiivinen ryhmän jäsen, osallistuminen on tasavertaista, mutta entä käytännössä? Toiminnan ja teorian kehittäjä on muutosagentti, kun taas teoriaa kehittävä mutta toimintaa vain arvioiva tutkija on havainnoija. Teoriaa painottava ja soveltava toiminnan kehittäjä on konsultti ja teoriaa painottava mutta toimintaa vain arvioiva henkilö on tutkija. (Kuula 2001, 129.)

Kuula (2001, 116 - 118) esittää toimintatutkijan roolit ekspertistä tasavertaiseksi osallistujaksi neljän lähestymistavan kautta:

1. Tutkija toimii tieteelliseen asiantuntijuuteensa nojaten muutuskokeilujen ohjaajana. Tutkija on tällöin ulkopuolinen arvioija ja seuraaja.
2. Tutkija voi olla konsultin roolissa teorian ja menetelmät hallitsevana auktoriteettina, joka neuvoo ja opastaa yhteisöä.
3. Tutkija ottaa osallistujat aktiivisiksi toimijoiksi muutosprosessissa, hän organisoi yhteisön jäsenet itse pohtimaan ratkaisut ongelmiinsa.
4. Tutkijan tehtävänä on välittää osallistujille osallistumisen periaatteet ja hän organisoi demokraattisen dialogin pelisääntöjä noudattavia tilanteita yhdessä osallistujien kanssa. Tätä kautta muodostuvat uudet yhteistyökäytänteet ja työn uudelleenorganisointi.

Kukaan ei osallistu itsestään - tarvitaan tutkijan interventio osallistavan toiminnan käynnistämiseksi. Intervention tekeminen asettaa tutkijan heti eriarvoiseen asemaan, hän osallistaa yhteisön jäsenet osallistujiksi. Tutkija vaikuttaa väistämättä myös aiheeseen, jota tutkitaan, aineistonkeruuseen ja analysointiin sekä reflektion luonteeseen ja tulkintoihin. (Carr & Kemmis 1986, 200 - 201.)

Määritelmien mukainen tutkijan osallistuminen ei ehkä koskaan toteudu täydellisesti, mutta tutkijan on kaikin tavoin pyrittävä siihen koko prosessin ajan. Osallistava, tasavertainen toimintatutkimus on ikään kuin ikuinen saavuttamaton haave, johon tulee silti tähdätä. Toimintatutkimus on kuin tulolla oleva prosessi jatkumolla eksperttitutkimus - osallistuva toimintatutkimus. Tutkija on pyrkimässä tasavertaisuuteen ja tutkimusprosessi muuttuu osallistuvaksi. Eksperttirooli on aina jollain tapaa läsnä toimintatutkijan kenttätyössä. Tutkija sahaa edestakaisin ekspertin ja tasavertaisen osallistujan oksaa. Yhtä selkeästi valittua roolia on mahdoton toteuttaa. (Kuula 2001, 125, 139 - 142.) Kohonen (1993, 67 - 73) kuvaa opettajan toimintatutkimuk-

sellista otetta seuraavasti: opettaja on oman työnsä tutkija ja kehittäjä, joka pyrkii kasvatustieteen tutkimusmetodologiassa kriittiseen viitekehykseen.

Toimintatutkimusprosessi on joustava ja mukautuva ja sallii vuorovaikutuksen, tilanteenmukaisen kokeilun, innovaatioita ja tarvittavia muutoksia tutkimusvaiheen aikana eteneminen tapahtuu systemaattisesti välttämättä järkevyyttä ja tarkkuutta. Sisäinen ja ulkoinen validiteetti on heikko toimintatutkimuksessa, otos on rajoitettu ja epäedustava, tavoitteet tilannesidonnaisia eikä se pyri muuttujien kontrolliin - sen avulla ei pyritä yleistettävyyteen. (Anttila 1996, 321 - 322.) Toimintatutkimuksessa eivät päde perinteiset näkemykset tutkimuksen objektiivisuudesta, vaan se nähdään avoimena toimintana, jossa suorastaan sekaannutaan tutkittavaan kohteeseen. Toimintatutkimus mahdollistaa samalla sekä tieteellisiä että käytännöllisiä kysymyksenasetteluja. (Eskola & Suoranta 1998, 128 - 130.) Toimintatutkimuksen keskeinen menetelmä on yhteisesti hyväksytyihin näkemyksiin etsitty keskustelu. Tutkijan tehtävänä on syöttää diskurssia dokumentoimalla keskustelua, siinä asetettuja tavoitteita, esitettyjä näkemyksiä sekä toimintaa. (Anttila 1998, 321.) Tutkimukselliset ratkaisut perustuvat tutkimuksessa mukanaolijoiden näkemyksiin ja tulkintoihin (Zuber-Skerritt 1992, 13). Luvuissa 4, 5 ja 6 esitellään näitä ratkaisuja, käytyjä keskusteluja ja syntyneitä toimintaa.



## 3 Tutkimuksen viitekehys

### 3.1 Draamakasvatus

#### 3.1.1 Draamakasvatuksen orientaatiot

Tässä luvussa tuon esiin tutkimuksen keskeiset teoreettiset kontekstit. Tämä toimintatutkimus on tuottanut draamapedagogisia sovelluksia museoon. Aluksi kokoaan draamakasvatuksen peruselementit, joiden pohjalle tutkimuksen käytännön toimintavaiheet rakentuvat. Olen koonnut lisäksi draaman avulla oppimisen peruslähtökohtia. Kriittisen pedagogiikan korostama dialogisuus ja tiedonkäsitys nivoutuvat draamakasvatukselliseen näkemykseen. Arssan repussa painottuu kulttuurikasvatuksellinen näkemys draaman tehtävistä. Kriittisen pedagogiikan teesit syventävät tätä näkökulmaa. Museopedagogista ajattelua tukee mikrohistorian viitekehys. Historiatietoisuus on kriittisessä pedagogiikassakin keskeinen termi. Nämä kontekstit pohjustavat myös tutkimusmenetelmällisiä valintoja, joita esittelin luvussa 2.

1990-luvulle saakka suomalaisessa draamakirjallisuudessa on tutustuttu pääosin englantilaisten draamapedagogien teksteihin. Myös pohjoismainen draamakasvatuksellinen näkemys on vaikuttanut kotimaiseen kenttään. Käytän draamakasvatuksen käsitelmäritellyssä ensisijaisesti suomalaisten tutkijoiden hahmotuksia, koska siihen on avautunut mahdollisuus: 2000-luku on alkanut meillä valoisasti draaman ja teatterin yhteisten näköalojen tutkimuksen näkökulmasta (Heikkinen 2002; Heinonen 2000; Rusanen 2002; Sini-vuori 2002; Toivanen 2002).

Luova toiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, teatterikasvatus, draama, draamapedagogiikka - viimein draamakasvatus - ovat kaikki termejä, joilla vaihtelevasti kuvataan ihmisen alkuperäisintä taidemuotoa kasvatuksen näkökulmasta. Draamakasvatus (myös pelkästään draama) on Suomessa vakiintumassa käsitteeksi, jolla viitataan laajaan kirjoon teatterillisiä työtapoja, joilla on kasvatuksellisia tavoitteita. Draama on löytämässä oman identiteettinsä ja paikkansa taiteen ja kasvatuksen rajamaastosta: draama on osallistavaa, dialogista, transformatiivista taiteellista oppimista, jossa pyritään merkitykselliseen oppimiseen, kirjoittaa Østern (2001b, 43). Sen sijaan suomalaisessa koululaitoksessa draamalla ei ole vielääkään oppiainestatusta, kolmikymmenvuotisesta yrityksestä huolimatta. Toisaalta draaman ja teatterin lukiodiplomin on voinut suorittaa vuodesta 1999 saakka. Draaman mutkikkaasta koulutiestä kertoo Rusanen (2001; 2002) osuvasti.

Draama viittaa teatterin erityispiirteeseen, toimintaan draamallisena ilmaisumuotona. Draamassa työstetään asioita teatterin keinoja (jännite, fokus, ristiriita, rooli, symbolit, metaforat, aika, tila jne.) käyttäen. (Østern 2001b, 25.) Heikkinen (2002, 117) tähdentää, että draamassa ei ensisijaisesti opiskella teatteria, vaan teatterin merkkejä, muotoa ja kieltä. Draaman juuret Østern (2000, 5 - 7) hahmottaa puu-metaforan muotoon. Eloonjääminen on perimmäinen kulttuurien syntymisen maaperä, jonka rituaaleista, riiteistä ja kulteista taide syntyi. Draaman avulla on etsitty merkityksiä ja tarkasteltu inhimillistä elämää. Draama tarkoittaa toimintaa ja viittaa tarinan kerrontaan, mikä on kaiken draaman ydin. Tarinaa on kerrottu mm. tanssien, laulaen, soittaen, performanssin keinoin, näytellen ja leikkien.

Leikkimisen ja draaman yhteyksistä kirjoittaa muun muassa Heikkinen (2002, 44) ja toteaa, että draamakasvatus on teatterinomaista leikkiä - ja vielä vakavaa sellaista. Yksitasoiseen vakavuuteen sortuminen tuhoaa leikin - ikään kuin -asetelma häviää, huomauttaa Lotman (1989, 124 - 126) korostaessaan leikin merkitystä kasvatuksessa ja kulttuurissa. Leikkiminen haastaa osallistumaan, leikissä ei ole erikseen katsojia ja toimijoita. Monimerkityisyys on leikkimiselle luonteenomaista. Leikkijä muistaa, ettei hän ole todellisuudessa vaan ehdollisessa leikkimaailmassa, vaikka samalla kokeekin todellisia tunteita. Leikkimisen taito on tämän kaksitasoisen käyttäytymisen, välittömän ja symbolisen toiminnan hallinnassa.

Draama ja teatteri ovat erilaisia orientaatioita draamatyöskentelyssä jyrkkien kategorioitten sijaan, korostaa Fleming (1994, 15) mielestäni oikeutevasti. Olennaista enää ei ole debatti siitä, onko draaman painotuksen oltava kasvatuksellinen, esteettinen vai terapeuttilinen - sateenvarjokäsitemallin suojaa alleen runsaan kirjon erilaisia lähestymistapoja. Tämä väittely käytiin pääosin Englannissa keskeisten draamapedagogien välillä 1990-luvulla, ja meilläkin sitä seurattiin tiiviisti (ks. esim. Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994; Lehtonen & Lintunen 1995). Eklektisyyden näkökulmaa kannattaa myös Neelands (1998; 2000), ja samaa mieltä ovat draamakasvatusta eritelleet suomalaiset tutkijat Heikkinen (2002) ja Rusanen (2002, 46 - 47). Heikkinen (2002, 114 - 116) vertailee tarkemmin viimeaikaisten kotimaisten väitöskirjojen käsitteenmäärittelyä draaman ja teatterin suhteen. Lähtökohdat vaihtelevat pedagogisesta draamasta projektiteatteriin, ilmaisukasvatuksesta teatteritaiteen kautta draamakasvatukseen.

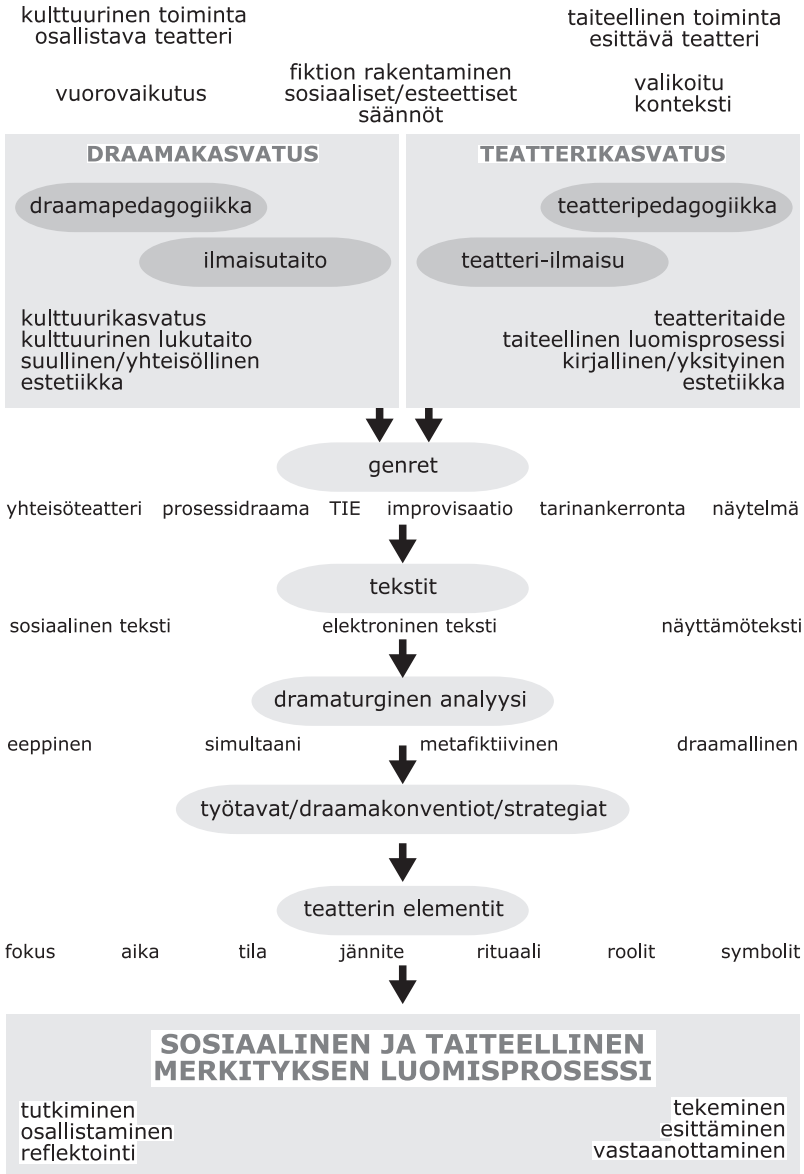
Heikkinen (2001, 85 - 86) määrittää draamakasvatuksen termiksi, joka kattaa kaiken sen draaman, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa ja sen ulkopuolella. Ulkopuolelle määritelmästä jäävät ainakin draamaterapia ja ammattiteatteri. Draamakasvatus on elinikäinen prosessi, useissa konteksteissa tapahtuvaa kulttuurin luomista. Se on myös kulttuurin tar-

kastelua kohtaamisissa eri ihmisten kanssa sekä maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta. Heikkinen (2002) jatkaa draamakasvatuksen ulottuvuuksien etsimistä väitöskirjassaan tältä pohjalta. Sosio-kulttuurinen ja taiteellinen oppiminen näyttäytyvät Heikkiselle (2002, 111 - 112) tärkeinä draamakasvatuksen tavoitteina.

Sinivuori (2002, 21 - 23) toteaa teatterin harrastamista tarkastelevassa väitöskirjassaan, että draamaan ja teatteriin liittyvät käsitteet ja suhteet ovat villiä maaperää. Hän nostaa yläkäsitteeksi ilmaisukasvatuksen, joka viittaa kaikkeen oppijan ilmaisua vahvistavaan kasvatukseen (kuvallinen, kirjallinen, liikunnallinen, musiikillinen tai draamallinen). Ilmaisukasvatuksesta eriytyy kaksi kokonaispersoonan kehittämiseen tähtäävää suuntaa, ilmaisutaito ja teatterikasvatus. Teatterikasvatus painottuu teatterin ominaispiirteisiin. Ilmaisutaito viittaa opetukseen, draamapedagogiikkaan, joka on opettajan toimintaa, kun hän käyttää draamaa. Se on myös oppiaine, joka tutkii ja opettaa draaman ja teatterin keinojen käyttöä kasvatustyössä. Draama merkitsee tällöin yhtä ilmaisutaidon osa-aluetta (toinen on teatteri-ilmaisu, joka on itsensä ilmaisemista taiteellisesti). Draaman osa-alueiksi voidaan erottaa pedagoginen draama ja muita draaman toimintamuotoja, kuten sosiodraama, tarinateatteri tai yhteisöteatteri. Sinivuoren (2002) esitys ei mielestäni olennaisesti ratkaise käsiteviidakkoa ja suhdeverkostoa.

Heinonen (2000, 28 - 30) haluaa jättää draaman avoimeksi käsitejärjestelmäksi, mutta määrittää erityisesti varhaiskasvatuksessa käytettävän draaman taideaineeksi ja työtavaksi. Draama taideaineena on luovaa puheilmaisua, jossa pohjana on elämyksellinen yhteistoiminta kielen ja ilmaisukeinojen tutkimisessa. Teatterin keinot ovat apuna työtapatarkastelussa, kun tutkitaan jotain ilmiötä ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen. Rusasen (2002, 45 - 46) yläkäsite on teatteri, josta hän erottaa osallistavan ja esittävän teatterin muodot. Draamakasvatusta edustaa osallistava teatteri. Toivanen (2002, 26) toteaa, että draamapedagogiikalla tarkoitetaan lasten ja nuorten kanssa eri työtavoin/metodein toteutettavaa työskentelyä, jonka lähtökohdat ovat pedagogiikassa, psykologiassa ja teatterissa. Draamapedagogiikan alue leviää roolileikeistä teatteriin.

Suomalaisessa draaman määrittämisessä on päästy hyvään alkuun. Kuviossa 3 esittelen oman näkemykseni draamakasvatuksen keskeisistä orientaatioista, sisältöalueista ja niiden suhteista toisiinsa. Näkemykseni ovat vaikuttaneet muun muassa edellä mainitut draamatutkijat ja -pedagogit. Hahmotuksellani en pyri löytämään yhtä yksiselitteistä määritelmää draamakasvatukselle, sitä lienee turha etsiä. Yritän enemmänkin havainnollistaa draamakasvatuksen ytimiä, sillä haluan keskustelun jatkuvan.



**Kuvio 3. Draamakasvatuksen orientaatiopohja.**

*Draama* viittaa siis osallistavaan luovaan toimintaan ja sen alkuperään, leikkiin ja elämän ilmiöiden tutkimiseen teatterin tai muun toiminnan avulla. *Teatteri* on esittävän ja taiteellisen muodon tutkimista. Draaman ja teatterin eri muotojen yhteistä ydintä ovat *fiktiossa toimiminen, erityinen sisältö, esteettiset ja sosiaaliset säännöt ja vuorovaikutus* (Neelands 1998, 4 - 10). Kuviossa 3 käytän yläkäsitteenä *draamakasvatusta* laajimmassa mahdollisessa merkityksessä. Päätin lopulta tarkastella kuviossani koko draamakasvatuksen kenttää. Tästä syystä erottelu draamaan ja teatteriin ei tuntunut enää luontevalta, siksi rakensin erilaisten orientaatioiden hahmotelman. Käytän Flemingin (1994) termiä orientaatiot hahmotuksessani, jotta syntyisi ajatus jatkumosta, ei dikotomiasta.

*Draama- ja teatterikasvatus* ovat rinnakkaiskäsitteitä, joilla kummallakin on oma identiteettinsä kasvatuksen tai teatterin suuntaan, mutta väljissä konteksteissa. Oppiaineina tunnetaan *draama- tai teatteripedagogiikka*, joiden tavoitteena on tutkia ja opettaa draaman tai teatterin keinojen käyttöä opetus- ja kasvatustyössä (Sinivuori 2002). *Ilmaisutaito ja teatteri-ilmaisu* ovat itsensä ilmaisemiseen liittyviä, usein kasvatuskontekstissa ilmeneviä muotoja. Draamakasvatuksen osa-alueiden tavoitteena on *oppimisen ja kulttuuristen kontekstien* näkökulma, teatterikasvatuksen painotus löytyy *taiteellisesta luomisprosessista ja teatteritaiteesta*. *Genret* lainaavat aineksia molemmilta suunnilta tavoitteena merkityksen luominen fiktion rakentamisen kautta teatterin konventioita soveltaen (Østern 2000).

Neelands (1998, 4 - 10) tiivistää havainnollisesti neljään kohtaan sen, mikä on yhteistä, ydintä, kaikille teatterin ja draaman genreille. Ensimmäisenä mainitaan *valikoitu konteksti* tietyissä puitteissa tässä ja nyt, kokemuksesta, joka eroaa arjesta. *Fiktio* on toinen yhdistävä seikka: minuuden, ajan ja paikan muuntuminen symbolisen toiminnan avulla. Kolmanneksi yhteistä ovat *sosiaaliset ja esteettiset säännöt ja kehykset*. Neljäntenä Neelands nostaa esiin *vuorovaikutuksen*, vastaanottamisprosessin, jossa yleisö osallistuu enemmän tai vähemmän.

Draamamuodolle on siis tyypillistä, että kokemus syntyy erityisessä ympäristössä, fiktiossa. Tätä kontekstia ilmaistaan tietyillä sosiaalisilla ja esteettisillä keinoilla. Draaman muotoon liittyvät näkökulmat ovat aina läsnä draamaoppimisessa - mitä tahansa toimintaa ei voida kutsua draamaksi. Peruselementtejä draaman muotokielessä ovat esteettinen kahdentuminen (Heikkinen 2002, 100 - 103; Østern & Heikkinen 2001), fiktion rakentaminen (O'Toole 1992) ja roolityöskentely (Neelands 1998). Draamalla on myös aina sisältö, jokin teema tai oppimisalue, jota tarkastellaan vuorovaikutuksen avulla eri näkökulmista. Draaman suunnittelussa ja arvioinnissa

korostetaan usein liikaa sisällöllisiä seikkoja ja muoto unohtuu (Bowell & Heap 2001, 4 - 5; Fleming 1994, 54, 84).

Draamakasvatuksen estetiikkaa voidaan tarkastella kahdesta suunnasta: *suullisen ja kirjallisen estetiikan* näkökulmista. Kirjallisen estetiikan sijaan voidaan puhua *yksityisestä estetiikasta*, joka viittaa erityisesti esittävään, valmiiseen tekstiin perustuvaan traditionaaliseen teatterielämykseen. Teatteri instituutona ja esitysmuotona yhdistetään usein korkeakulttuurisiin arvoihin. *Yhteisöllinen ja suullinen estetiikka* lähestyvät toisiaan: draamaa tehdään sosiaalisen sopimuksen pohjalta tavoitteena välitön jaettu kokemus. Tällöin hyödynnetään yhteisöllisiä ja populaareja kulttuurisia elementtejä. Traditiot eivät ole toisensa poissulkevia eivätkä arvottaviakaan - kulttuurisen perinnön hyödyntäminen on ensisijaista draamatyöskentelyssä. (Neelands 1998, 3 - 5, 23.) Kulttuurikasvatuksen näkökulma tähdentää kulttuurin omaksumisen mutta myös tuottamisen merkitystä. Draama sekä reflektoi että tuottaa kulttuuria käyttämällä ja kommentoimalla sääntöjä, statuksia, traditioita, kollektiivisia identiteettejä, tabuja ja muita yhteisössä jaettuja merkityksiä. Draamassa nämä merkitykset tehdään näkyviksi, keskusteltaviksi ja muunneltaviksi. (Neelands 1998, 36.)

Draamassa *teksti* on mikä tahansa merkkisysteemi, joka voi olla tulkinnan kohteena (Fleming 1994, 104). Tekstit ovat suullisia tai kirjallisia, media-tekstejä, puhetilanteita, dialogeja yms. Tekstin käsitteeseen liittyy kaikissa näkökulmissa vastaanottajan aktiivinen osallistuminen tekstin tuottamiseen. Se ei ole vain kirjoitettu tarina, vaan itse esitystapahtuma: äänien ja mielikuvien kokoelma, joka tekstistä luetaan tai tulkitaan. (Fleming 1994; Hornbrook 1991; Iser 1978; Lehtonen 2000.)

Hornbrook (1991, 49 - 58) löytää kolmenlaisia tekstejä. *Näyttämöteksti* tarkoittaa perinteistä elävää teatteriesitystä, jossa yleisön ja esittäjän suhde on selkeästi osoitettu. *Elektroninen teksti* on mikä tahansa draaman muotoon laadittu teknisiä apuvälineitä käyttävä tuotos, joka voidaan uusintaa lukemattomia kertoja. Saippuasarjat, mainokset, tilannekomediat ja elokuvat ovat esimerkkejä elektronisesta tekstistä siinä missä televisioitu näytelmä. *Sosiaalinen teksti* taas viittaa mihin tahansa arkiseen vuorovaikutustilanteeseen. Sosiaalinen teksti laajimmillaan kattaa sisäänsä elektronisen tekstin ja näyttämötekstin. Näiden kolmen tekstityypin erityiskonventioiden ymmärtäminen on tärkeää draamakasvatuksessa. (Hornbrook 1991, 57 - 64.)

Erilaisten draamallisten tekstien tuottamiseen voidaan yhdistää Neelandsin (1998, 58 - 67) kaksi esteettistä traditiota: kirjallinen ja yksityinen tai suullinen ja yhteisöllinen estetiikka. Oppilaille tutuimpia ovat sosiaaliset ja elektroniset tekstit, jotka edustavat suullista ja yhteisöllistä esteettistä traditiota. Sekä Hornbrook (1991) että Neelands (1998) rohkaisevat oman kult-

tuurisen tiedon soveltamiseen draamatyöskentelyssä, jotta voidaan rakentaa siltoja eri esteettisten traditioiden välille. Tekstikin on sosiaalinen konstruktio: se hiljentää tietyt äänet, intressit, tyylit ja sosiaalisen maailman esittämisen, huomauttaa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta Giroux (1997, 137 - 139). Tekstit ovat representaatioita ja narraatioita, ne tuottavat positioita ja ideologioita. Tekstin kriittinen tarkastelu edellyttää etääntymistä tekstistä, jolloin etsitään vastakohtia ja eroja. Luokkahuonetyöskentelyssä tekstin dekonstruointi tarkoittaa tekstin yhdistämistä laajempaan kulttuurituotantoon. (Giroux 1997, 137.)

Teksti tulee koodata vähintään kahdesti, jotta voidaan puhua tekstistä, huomauttaa Lotman (1989, 151 - 155) semioottisessa tarkastelussaan. Olennaista on siis vuorovaikutus tekstin kanssa. Interaktioon osallistuvat tekstin laatija ja sen vastaanottaja. Mukana on myös kulttuuritraditio, jossa teksti on tuotettu ja jota vasten se koodataan tietyn genren edustajana. Tekstin kanssa keskustelea myös kulttuurinen konteksti, jossa se vastaanotetaan. Teksti aktivoi vastaanottajaa, hän keskustelea myös itsensä kanssa ja uudelleen rakentaa näkemyksiään. Tekstin metateksti on myös läsnä vuorovaikutuksessa. Lotman (1990, 71) jatkaa, että teksti luodaan ylläkuvatun prosessoinnin kautta, se ei välity eksaktissa muodossa lähettäjältä vastaanottajalle: lähettäjä luo tekstin jostain teemasta ja vastaanottaja rakentaa teeman tästä tekstistä.

*Dramaturgisen analyysin* vaiheet perinteisesti teatterissa ovat teksti-, tuotanto-, esitys- ja reseptioanalyysi. Olen lisännyt draamapedagogisen näkökulman rinnasteisena näille dramaturgisille ulottuvuuksille. Tekstianalyysin pohjana voi olla mikä tahansa teksti edellä kuvattuun tapaan. Tuotantoanalyysi tarkoittaa tekstin muuttamista esitykseksi tai toiminnaksi. Teatterissa se on esityksen rakentamisen ehtojen pohtimista, prosessidraamatyöskentelyssä pohjatekstin laatimista (katso tarkemmin tutkimuksen luku 4). Esitysanalyysin kohteena on konkreettinen teatteriesitys tai varsinainen draamatyöskentely, tässä tutkimuksessa prosessidraama. Reseptioanalyysissä tarkastellaan esityksen vastaanottoa teatterissa ja draamassa sillä viitataan toiminnan reflektointiin. (Kjølnér & Szatkowski 2001, 13 - 16.)

*Draamallisessa dramaturgiassa* teksti synnyttää eheän fiktiivisen todellisuuden, jossa tapahtumat seuraavat loogisesti toisiaan. *Eeppinen dramaturgia* taas kuvaa monikerroksellista tekstiä, jonka kerronta perustuu montaasimaisuuteen, kohtauksien välisten leikkauspintojen täyttämiseen. *Simultaani dramaturgia* pohjautuu monikerroksiseen fiktion, ja sille on tunnusomaista intertekstuaalisuus (viittaukset toisiin teksteihin, elokuviin jne.) ja katkelmallisuus. *Metafiktiivinen dramaturgia* käyttää omaa tulkintatapaansa tarkastelevaa kerrontaa. Tulkinnan edellytyksillä ja mahdollisuuksilla voidaan leikitellä. (Kjølnér & Szatkowski 2001, 19 - 24.)

Kuviossa 3 työtavoilla viitataan *draamakonventioihin*, joiden avulla osallistetaan toimintaan. Neelands (1998, 24) korostaa, että konventioita viestimällä jaetaan myös merkityksiä. Muiden muassa Neelands (1984) sekä Owens ja Barber (1998, 30 - 42) ovat ryhmitelleet draamakonventioita, toiminnallisia työskentelytapoja, joissa hyödynnetään teatterin keinoja (lavastus, ajatusääni, patsas, kokous, puvustus, roolilakana jne.). Bowell ja Heap (2001, 83 - 106) käyttävät draamakonventioista termiä strategiat, joilla he viittaavat erilaisiin esittämisen muotoihin, joilla saadaan draamatoiminta aikaan.

*Tekeminen, esittäminen ja vastaanottaminen* ovat draamatyöskentelyn peruselementtejä (Fleming 1994; Hornbrook 1991; Neelands 1998), joita tarvitaan merkityksen syntymiseksi. Tekemiseen kuuluu sosiaalisia ja esteettisiä taitoja vaativia prosesseja ja vaiheita (neuvottelemineen, muodon etsiminen). Tekemiseen tarvitaan myös tietoa siitä, miten ja mitä tehdään valitussa kontekstissa. Itse, aika ja tila muuntuvat esitettäessä joksikin toiseksi. Näin avataan draaman maailma, fiktiivinen todellisuus. Vastaanottamiseen sisältyy merkitysten etsiminen, henkilökohtaisten reaktioiden liittäminen draamaan. Vastaanottajan on luotava draama uudelleen semioottisten ja kriittisten koodien avulla. (Neelands 1998, 8 - 10.)

*Tutkimisen, osallistamisen ja reflektoinnin* olen sijoittanut näiden prosessien rinnalle, sillä painotukseni tässä tutkimuksessa on kulttuurikasvatuksellinen. Heikkinen (2002, 141) toteaa, että draamakasvatuksessa pedagogisuu- della on kaksi tehtävää: kulttuuriperinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu (reflektointi) sekä pyrkimys uuden kulttuurin luomi- seen. Reflektointia tarkastelen lähemmin alaluvussa 3.1.3. Kuvion pohjalla kelluu teatteri- ja draamatoiminnan ydintavoite: luodaan sosiaalisia ja taiteellisia prosesseja, joiden avulla rakentuu *merkityksenanto* (Bolton 1992; Heikkinen 2002; Neelands 1998). Wright ja Rasmussen (2001) tiivistävät, että tietäminen draamassa on kulttuurinen tuotos: merkitystä kantavia muo- toja ja näkemyksiä esitetään keholla symbolien, metaforien ja fiktion avulla.

### 3.1.2 Draamaoppiminen

Draaman oppimiskäsitys pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen, jonka hahmottelijana tunnetaan John Dewey. Deweyläistä ajattelua kutsutaan pragmatismiksi. Pragmatismien kokemuksellinen näkökulma testauttaa teorian ja ajatukset käytännössä. Keskustelu, tutkiminen, rakentaminen, leikki ja näytteleminen sekä taiteellinen ilmaisu ovat luontevia tapoja tarkastella opetettavaa ainesta. Olennaista on aktiivinen toiminta, johon liittyy jatkuva aineksen tarkkailu, suunnittelu ja harkinta - tietoisien toiminnan osuus korostuu, vaik-



kakin pyritään etsimään tasapainoa käytännöllisen ja älyllisen toiminnan välille. (Dewey 1957, 100 - 127.) Rusanen (2002, 63 - 75) esittelee tutkimuksessaan kattavasti Deweyn merkitystä draamakasvatuksen oppimiskäsityksessä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on myös usein mainittu draamakasvatuksen yhteydessä. Kyse on siitä, että osallistuja luo oman merkityksensä testaamalla asettamiaan hypoteeseja. Luotu kuvitteellinen tilanne sekä kokonaisvaltainen, kehollinen toiminta tilanteessa vaikuttavat merkityksenantoon. (Wagner 1998, 16 - 18.) Konstruktivisen oppimisen lähtökohtia esiteltiin tutkimuksen luvussa 1.2 museopedagogiikan määrittelyn yhteydessä perusteellisemmin.

Sternudd (2001) esittelee neljä näkökulmaa draamatyöskentelyyn laajan kirjallisuuskatsauksen ja opetussuunnitelmien tekstianalyysin pohjalta. Jaottelun pohjana on käytetty draamatyöskentelyn tavoitteita, sisältöjä ja metodeja. Suuntauksat nimettiin niiden sisältämän arvolatauksen, reflektion mahdollisuuksien ja oppimisprosessin suhteen.

1. *Taiteellisesti suuntautunut näkökulma*, jossa tavoitteena on taiteellisen esittämisen prosessin läpikäyminen. Reflektio keskittyy ulkoisen muodon ja yksilöllisten toiveiden yhteensovittamiseen. Taiteellisia keinoja yhdistellään sanoman välittämiseksi. Teatterityöhön kuuluvia erilaisia työtapoja lavastuksesta valaistukseen harjoitetaan.

2. *Henkilökohtaisen kasvun näkökulma* tutkii näyttelemisen avulla arkielämän tilanteita, jotta yksilön ymmärrys omasta itsestään kehittyisi. Dynaamiset prosessit yksilön, ryhmän ja yhteisön välillä ovat kiinnostuksen kohteina. Taiteellinen muoto tekee sosiaalisen käyttäytymisen arvot näkyviksi ja avaa mahdollisuuden reflektiolle.

3. *Kriittisen ajattelun näkökulma* tarjoaa välineitä tutkia valtasuhteita ja niiden arkitason ilmenemismuotoja yhteisössä. Alistetun asemaan asettuminen osoittaa oman paikan yhteisössä ja sen, miten solidaarisuuteen perustuvan yhteisön voi saada alulle. Realistiset kuvitteelliset tilanteet ovat draamatyöskentelyn pohjana.

4. *Holistisen oppimisen näkökulma* pohjautuu ajatukseen, että kaikissa oppiaineissa on universaali perusta. Oppiminen on avointa dialogia ja demokraattista päätöksentekoa, joka mahdollistuu kollektiivisen yrittämisen myötä. Merkityksellistä tietoa syntyy, kun yksilö kokee ongelman subjektiivisella ja emotionaalisella tasolla ja kun hän löytää keinot, joiden avulla hän voi tutkia kokemuksiaan kognitiivisesti. Draamatyötapojen avulla tutkitaan inhimillisiä konteksteja, jotka sisältävät ongelmanasetteluja. Osallistujat tulevat osaksi kollektiivista ja kommunikatiivista prosessia, jossa tutkitaan tie-

toa ja eri näkökulmia todellisuuteen. Prosessidraama on lähinnä tätä näkökulmaa. (Sternudd 2001, 221 - 225.)

Draamaoppimiseen kuuluu siis kasvatuksellinen, taiteellinen, henkilökohtainen ja kulttuurinen näkökulma. Ennen korostettiin henkilökohtaista kasvua ja itseilmaisua (esim. Brian Wayn metodit), nykyään painopiste on draaman sosiaalisessa luonteessa ja erilaisten kulttuuristen kontekstien merkityksessä. (Østern 2000.) Kulttuurista merkityksenantoa korostaa myös Neelands (1998, 36 - 40) hahmotellessaan draamaoppimisen ulottuvuuksia. Draaman avulla voidaan tarkastella kulttuurin piiloisia vaikuttimia: sääntöjä, tapoja, uskomuksia, traditioita, statuksia, kollektiivisia identiteettejä ja muita jaettuja merkityksiä. Draamassa käytetään usein kollektiivisia rooleja, yhteisöllistä kansalaisen näkökulmaa, jotta voidaan pohtia yksityisen ja julkisen elämän valintoja.

Draama on käytännöllistä, välitöntä ja tunteisiin ja ajatteluun vetoavaa toimintaa, joka nivoo toisiinsa persoonallisen, intuitiivisen ja tieteellisen tietämisen. Draamapedagogiikan tavoitteita voidaan karkeasti asettaa seuraavista näkökulmista: teatteritaiteelliset tavoitteet, persoonallisen kasvun näkökulma, draama sosiaalisen kehittymisen välineenä ja oppiaineiden sisältöjen opettaminen draaman avulla. (Bolton 1992, 108 - 110.) Courtney (1989) näkee draaman ajattelun tai toiminnan prosessiksi ikään kuin (as if) -tilassa. Draamakasvatuksella hän tarkoittaa dramatisoinnin käyttämistä oppimistarkoituksiin. Koulussa Courtney (1989, 15) katsoo löytyvän kaksi lähestymistapaa draamakasvatukseen. Ensinnäkin kyseessä on draamallinen metodi, koulun oppiaineiden oppimisen väline. Toiseksi, draama nähdään myös itseisarvona, jolloin opitaan improvisaatiosta, teatterin kielestä ja oman kehon ilmaisusta. (Courtney 1989, 17.) Opetusmenetelmän ja itsenäisen oppiaineen näkökulmista draamaa tarkastelee myös Fleming (1994, 26 - 28).

O'Neill ja Lambert (1982, 13 - 16) väittävät, että draamatyöskentelyssä olennaista on ymmärtää itseä, toisia ja maailmaa totunnaisten ajattelutapojen muuntumisen kautta, draamakompetenssin kehittyminen on jopa toissijaista. Draamallisen fiktion päämääräksi voidaan asettaa eksistentiaalinen merkitys, kulttuurinen oppiminen ja voimaantuminen (Østern 2000). Merkityksen antaminen, ymmärryksen lisääntyminen ja transformaatio kuuluvat myös draamaoppimisen perusteeseihin. Draaman lähestymistapaa oppimiseen voidaan kutsua holistiseksi.

Draaman sosiaalista luonnetta ja ryhmän merkitystä korostavat kaikki draamateoreetikot. Abbs (1995, 46) toteaa, että kasvatusta ylipäänsä on yhteis-toiminnallista: kehittyäkseen yksilö tarvitsee yhteisön. Tätä kautta oppiminen on dialogia. (Dialogisuudesta enemmän alaluvussa 3.2.3.) Draama on

sosiaalinen taidemuoto - oppiminen draamassa riippuu pitkälti ryhmän sosiaalisesta koheesiosta, tähdentää Fleming (1994, 140). Teatteri on luonteeltaan sosiaalista ja kollektiivista rakentuen luovasta interaktiosta tekijöiden ja kokijoiden, osallistujien välillä. Draaman avulla oppiminen on luonteeltaan oppilaskeskeistä. Oppimiseen vaikuttaa samalla kuitenkin opettajan tapa tehdä interventioita, joiden tavoitteena on tuoda uusia muotoja ja tietämisen tapoja oppilaiden draamakokemuksiin. (Østern 2000.) Draama koulussa on kuin draama traditionaalisissa yhteisöissä: se heijastaa ja muokkaa yhteisöä, huomauttaa Neelands (1998, 36). Wright ja Rasmussen (2001) korostavat, että draaman osallistava luonne, tekeminen ja esittäminen, rikkoo oppilaiden oman ja koulun kulttuurin rajoja. Osallistajat tuovat draamatyöskentelyyn kavereiden, perheen, populaarikulttuurin, perinteiden ja kulttuuristen konventioiden muokkaamia elettyjä kokemuksia, jotka rakentavat fiktiota.

Draamassa tarvitaan myös henkilökohtaista sitoutumista: tunteita käytetään omien kokemusten ilmaisemiseen ja ne toimivat myös informaation lähteenä. Draamassa käytetään symboleja ja metaforia esittämään abstrakteja elementtejä ja muutoin vaikeasti ilmaistavia asioita. Yksityinen ajattelu ja ilmaisu tulevat julkisiksi esittämisen kautta draamassa. Keho on draamassa tärkeä tutkimisen väline, uuden tiedon lähde ja esittämisen instrumentti. (Ks. esim. Bolton 1992; Henry 2000, 54 - 58; Neelands 1998; O'Neill & Lambert 1982; Wright & Rasmussen 2001.)

Fiktio luominen ja sen maailmaan roolissa meneminen on draaman tarjoama haaste. Toisaalta vuorovaikutuksessa on aina mukana todellinen ulottuvuus. Tähän kuuluvat keskustelut, toiminnan suunnittelu ja organisointi sekä usein myös reflektointi. Juuri todellisen minän ja rooliminnan yhtymäkohdassa merkityksellinen oppiminen on mahdollista - sekä kasvatuksessa että taiteessa. Esteettinen kahdentuminen on termi, jolla tätä prosessia kuvataan (ks. esim. Østern & Heikkinen 2001). Taide etsii totuutta ja ilmaisee sen omalla tavallaan, kyllästäväällä todellisuuden merkityksillä. Metaxis viittaa tilaan, jossa katsoja eläytyy, mutta tietää tapahtumien olevan rakennettuja: näyttämöllä nähdyin tilanteen epäoikeudenmukaisuus ei estä nauttimasta taitavasta näyttelijäntyöstä. Mitä täydellisempi samankaltaisuus on, sitä kehittyneempi katsojan suhteellisuuden tajun tulee olla, sillä taiteessa kyse on aina todellisuuden muuttumisesta viestiksi todellisuudesta. (Lotman 1989, 20 - 25, 123 - 134.)

Taiteen tehtävä ei ole kuvata eri objekteja, vaan tehdä niistä merkityksen kantajia, toteaa Lotman (1989, 21). Symbolinen esittäminen voidaan ymmärtää representatiiviseksi toiminnaksi, jolla on yhtymäkohtia todelliseen kokemukseen. Oppimisprosessin keskeinen tapahtuma draamatyöskentelyssä on näiden kytkentöjen löytäminen fiktion ja todellisuuden välille. Fiktiivi-

nen tilanne ja hahmot tulevat tunnistettavammiksi osallistujille draaman edetessä. Suhteita alkaa syntyä sen välille, mitä draamassa tapahtuu ja mitä tapahtuu todellisessa elämässä. (Østern 2000.) Fiktio ja todellisuuden välistä vuorovaikutusta (metaxis) oppimispotentiaalina korostavat myös mm. Boal (1992), Bolton (1986; 1992), Neelands (1984; 1990; 1992) ja O'Toole (1992) kirjoituksissaan. Heikkinen (2002, 69) pohtii, voidaanko puhua fiktion todellisuudesta, ja toteaa, että ainakin silloin, kun osallistuminen fiktion luomiseen ja siinä toimiminen on yhteisöllistä (kuten prosessidraamassa). Draamassa fiktiivistä maailmaa käytetään todellisuuden testaamiseen ja päinvastoin: kun yritämme ymmärtää maailmaa, dramatisoimme sen, väittää Courtney (1989) - fiktiivinen maailma on aina mahdollinen.

Draamakasvatukselle on luonteenomaista, että pääosin työskentely ei perustu ennalta kirjoitettuun tekstiin (niin kuin teatterissa), vaikka erilaisia tekstejä tuotetaan koko ajan. Tekstin luominen toiminnassa on aivan toisenlainen prosessi kuin valmiin tekstin kautta fiktion meneminen. (Heikkinen 2001, 93 - 95.) Draaman vahvuuksia onkin ennustamattomuus, joka provosoi tuottamaan autenttisia ja spontaaneja reaktioita (O'Neill & Lambert 1982, 137). Improvisointiin perustuvat prosessit ovat myös haastavia ja moniulotteisia: toimiminen fiktion todellisuudessa muovautuu käsitteellisen ajattelun ja toisten ihmisten tarkkailun, elämän ja elämän roolien havaitsemisen kautta. Olennaista on kyky olla kahdessa eri kontekstissa yhtä aikaa. (Heikkinen 2001, 93 - 95.) Teatterintekijä Hotinen (2002, 53) huomauttaa, että nykyteatterin katsoja elää metarakenteessa, hän ei ole naiivi illuusion uskoja. Hän pystyy olemaan tietoinen kahdesta tasosta. Kysymys on silloin kulttuurisen lukutaidon kehittyneisyydestä.

Draamakasvatus on ensisijaisesti epäaristoteelista: etäännyttämisen avulla tavoitellaan erilaisia merkityksiä ja näkökulmia samaistumisen sijaan. Tavoitteena on aktivointi: ajattelun avaaminen ja esteettinen merkityksenanto. (Heikkinen 2001, 93 - 95.) Merkitysten sattumanvaraisuus ja sivumerkitykset tulevat tärkeiksi (Hotinen 2002, 45). Neelands (1998, 52 - 56) toteaa, että draama on kyselevä väline, se häiritsee ja laajentaa ymmärrystä. Siinä etsitään paradokseja ja ambivalentteja elementtejä ihmisen toiminnasta: rohkaistaan tutkimaan sitä, mitä ei tiedetä. Draama voi provosoida kriittiseen tutkimiseen ja konstruktiiiviseen ajatteluun, vertailuun, tulkintaan, arviointiin ja erotteluun. Yhtä oikeaa vastausta ei haluta - sitä ei yksinkertaisesti ole. (O'Neill & Lambert 1982, 15 - 16, 141.)

### 3.1.3 Reflektio draamatyöskentelyssä

Kokemus itsessään ei ole oppimisen tae, vaan se, miten elämystä tarkastellaan ja mihin se kytketään. Kokemus täytyy tunnistaa ja luokitella. Merkityksen anto perustuu suhteelliseen vakaisiin malleihin - niiden tulee myös muuttua uudenlaisten kokemusten myötä (Siltala 1999, 397). Kokemuksen siirtäminen taiteelliseen ja siten kommunikoitavaan muotoon on etäännyttämistä, joka merkitsee tunteiden ja kokemusten käsitteellistämistä. Käsitteellistämisen kautta kokemus transformoituu. Muutoksen suunta on ulkoisesta sisäiseen: kokemuksen kohde pysyy samana, mutta näkökulma, josta kokemusta tarkastellaan, on muuttunut. Käsitteellistäminen voi olla selittävää ja faktoja analysoivaa (digitaalinen/verbaalinen) tai ilmaisevaa ja merkityssuhteita ymmärtävää (eri taiteen ilmaisukeinoja käyttävä). (Sava 1992, 16.)

Oppimiseen tähtäävässä reflektioprosessissa palataan kokemukseen, jota muistellaan tunnekokemuksena ja tapahtumana. Palautetaan kokemus mieleen ja käsitellään siihen liittyvät myönteiset ja kielteiset tuntemukset. Tämän jälkeen kokemus uudelleenarvioidaan suhteessa oppimistavoitteisiin, liitämällä opittu aiempaan tietoon ja käsitteentään. On hyvä muistaa, että kokemukseen liittyvät prosessit eivät aina ole helposti jäljitettävissä, osaa voi olla hankala artikuloida. Reflektion tarkoitus ei välttämättä olekaan nostaa yksilön tietoisuutta omista prosesseistaan, vaan kiinnittää huomion siihen, mikä näiden prosessien merkitys ylipäänsä on oppimisen näkökulmasta. Reflektion tuloksena syntyy uusia näkökulmia, käyttäytymisen muutoksia, valmiuksia opitun soveltamiseen ja sitoutumista toimintaan. Aikaisemmat kokemukset ovat merkittävästi mukana reflektiossa. (Boud, Keogh & Walker 1985, 26 - 36.)

Schön (1987, 22 - 26) käyttää termiä toimintatieto (knowing-in-action), jolla hän kuvaa dynaamista tietoa, jota saadaan spontaanin ja taitavan toiminnan aikana jatkuvasti. Tätä tietoa on hankala kuvata verbaalasti, sillä se on tiedostamatonta. Kuvaukset toimintatiedosta ovat staattisia konstruktioita, joiden avulla yritetään symbolisesti kuvata ns. hiljaista tietoa. Toiminnan reflektointi taas liittyy tilanteisiin, jolloin automaattinen prosessointi yllättävästi katkeaa, eikä toiminta ole enää spontaania ja jatkuvaa. Tällöin voimme tietoisesti reflektoida toimintaa, katsoa taaksepäin joko välittömästi tai viiveellä, vaikkakaan ei aina verbalisoiden. Reflektointia voi tapahtua myös toiminnan aikana. Taitava toiminta sisältää yleensä toiminnan reflektointia jollakin tasolla. (Schön 1987, 26 - 36.)

Courtney (1989, 188 - 189) esittää, että on olemassa kolme tiedonmuotoa, jotka ilmenevät reflektiossa: eksplisiittinen tieto ilmaistaan verbaalasti, se on tietoa jostakin. Se on enimmäkseen tietoista ja saavutetaan jakamalla tai

ajattelemalla kokemuksia. Persoonallinen tieto on toisenlaista: se on impliisiittistä, enimmäkseen tiedostamatonta, se on läsnäolevaa tietoa. Se tapahtuu kokemuksessa tässä ja nyt, se on yhdistelmä ajattelua, toimintaa ja oppimista eletyssä kokemuksessa. Tunteet, aavistukset, uskomukset, arvaukset ja intuitio ovat osa sitä. Käytännöllinen tieto on yhdistelmä hiljaisesta ja tiedostetusta tiedosta: menettelytapojen tuntemista, tietoa siitä, miten jokin asia tapahtuu. Käytännöllinen tieto voi olla rivienvälistä tietoa sen lomassa, mitä ihmiset kertovat ja mitä metaforia he käyttävät. Reflektointia voidaan pohtia myös draamatyöskentelyn arvioinnin yhteydessä: kokemus itsessään ei ole arvotettavissa akselilla laadukas tai laaduton, korostaa Bolton O'Neillin ja Lambertin (1982, 144) mukaan. Bolton puhuu persoonallisesta reflektiosta, jossa muutos tapahtuu minätietoisuudessa ja omissa asenteissa. Tietoinen siirto abstraktiotasolla viittaa universaaliin reflektioon ja analogisesta reflektiosta puhuttaessa luodaan yhteyksiä toisiin samantapaisiin konteksteihin.

Teatterissa kulminoituu vain ihmiselle ominainen kyky tarkastella itseä toiminnassa: ihminen voi nähdä itsensä tekijänä. Ihminen kykenee siis olemaan tietoinen itsestään, kuvittelemaan yli todellisuuden rajojen ja myös samaistumaan, sijoittamaan itsensä toisen ihmisen tilanteeseen. Termi *metaxis* viittaa draamatyöskentelylle ominaiseen kaksoistietoisuuteen, osallistujan suhteesta todellisuuteen ja fiktion. Draama on paradoksaalinen prosessi, jossa toisaalta osallistuja on mukana kuvitteellisessa tilanteessa ja toisaalta omana itsenään - tämä asetelma ruokkii tietoisuutta. Suhde on dialektinen: olla kontrolloijana ja tulla kontrolloiduksi. (Boal 1992; Bolton 1992, 7 - 9, 11 - 12; Heikkinen 2002, 97 - 100.)

Reflektio draamatyöskentelyssä voi kohdistua esimerkiksi juoneen, muotoon, merkityksiin, tunteisiin, yleistämiseen tai henkilökohtaisen tason kytkentöihin. Reflektoinnin muotoja voivat olla esimerkiksi kirjoittaminen, esittäminen, lukeminen, kuunteleminen ja puhuminen roolissa tai omana itsenä. Reflektio voidaan sijoittaa prosessin mihin vaiheeseen tahansa. (Morgan & Saxton 1987, 134 - 136.) Osallistumisen muoto vaikuttaa reflektioon: oman toimintansa yleisönä ja tulkitsijana osallistujat voivat huomata subjektiivisia merkityksiä. Toimintaa suunniteltaessa ja organisoitaessa reflektointi on objektiivisempaa: nähdään mitä ja miten kerrotaan. Reflektointi voi tapahtua draaman sisällä, roolissa tai omana itsenä. Reflektoida voidaan myös ennen draamaa, sen aikana tai sen jälkeen. (Wagner 1998, 79 - 80.)

Viranko (1997, 140 - 141) korostaa myös reflektion merkitystä oppimisen kannalta, se saattaa olla draaman tietoisesti opettavaisinta vaihetta. Draaman prosessointi ei katkea draamatyöskentelyn loputtua, vaan kukin prosessoi edelleen itselleen tärkeitä asioita. Reflektoinnilla ei siis haeta konsensusta, vaan sallitaan ristiriitaisuudet ja uusien jatkotyöskentelyideoiden esiintulo.

Ylikorostamisen vaarakin on olemassa. Tekemisen jännite voi kadota kesken olevan prosessin liialliseen pohdintaan tai kyseenalaistamiseen.

Mäenpää (2000, 155 - 156) arvostelee tapaa kuitata reflektio draamajakson jälkeen kokemuksen verbalisoinnilla yhteisessä piirissä (ks. myös Best 1985, 12 - 34.) Mäenpää (2000) esittelee yhtenä reflektion muotona postmodernin performanssin, jonka etuna on monitaiteisuus ja ryhmäensemble. Omia kokemuksia pyritään katsomaan uusista näkökulmista ja suhteuttamaan niitä toisten ajatuksiin. Itsessä koetut muutokset draamasession aikana voidaan avata yhteisten nimittäjien kautta, joita ryhmissä syntyy performanssia laadittaessa. Tunteiden ilmaisu esittämällä useiden kanavien välityksellä, yhteisen materiaalin pohjalta voi olla turvallisempi kokemus kuin henkilökohtaisen elämyksen verbalisointiyritys. (Mäenpää 2000, 159 - 161.) Lisäksi kollektiivinen tuotos voi auttaa nostamaan esiin ristiriitaisia ja monitulkintaisia elementtejä.

Reflektointi antaa arvoa oppilaiden näkemyksille ja osoittaa työskentelyn merkittävimmät tapahtumat ja helpottaa huomaamaan toiminnan tärkeimmät merkitykset. Reflektointi kertoo oppilaille, mitä draamalle ominaisia tapoja he ovat käyttäneet merkityksen luomisessa. Lopulta reflektointi vie draamaa eteenpäin kertomuksen tasolla ja oppimisen kannalta. (Woolland 1993, 77.) Fleming (1994, 84) painottaa, että reflektiossa tulisi myös huomata draaman muodon merkitys ja osallistujien käyttämät draaman keinot merkityksen luomisessa.

Myös Neelands (1992, 33) pitää tärkeänä reflektion aikana tapahtuvaa tietoisuuden positiivista vahvistumista: oppilas oivaltaa, mitä hänen ajattelunsa ja toimintansa merkitsevät sekä draamakontekstissa että todellisuudessa. Valtaosa oppimisesta tapahtuu reflektoinnin yhteydessä, aikana jolloin tarkastellaan draamatoimintaa. Draama ei ole näin ollen pelkästään tekemällä oppimista, vaan myös oppimista ajattelemalla erilaisia vaihtoehtoisia toimintatapoja ja toisenlaisia päätöksiä kuin mitä draamassa toteutettiin sekä tehtyjen päätösten analysointia ja vaikutusten tarkastelua. (Woolland 1993, 80.)

Reflektio on kokemuksen merkityksellistämistä. Opettaja voi helpottaa reflektointia muuntamalla oman asemansa auktoriteetista mahdollistajaksi (facilitator). Hän voi auttaa kuvaamaan tapahtunutta (debriefing) ja keskittyä kuuntelemaan ja huomioimaan positiivisesti osallistujien pohdintoja omien tulkintojen antamisen sijaan. Arvioinnin apuna voidaan käyttää monia välineitä, kuten kyselemistä, roolien ottamista, aivoriisiä, käsittekarttoja jne. Opettajan tehtävä on kannustaa, kuunnella, rohkaista sekä tarjota tilaisuuksia, joissa opitaan. Hän myös antaa tarvittavia välineitä prosessien selkeyttämiseen. (Boud, Keogh & Walker 1985, 36 - 38.)

Reflektiota voidaan tarkastella myös laajempänä ilmiönä. Se ei ole pelkästään yksilöllinen, sisäinen psykologinen prosessi, vaan sosiaalinen tapahtuma. Reflektiossa nojaututaan omiin ajatuksiin ja ajatteluprosesseihin, mutta suuntaudutaan myös tilanteeseen ja tulevaan toimintaan. Annetut merkitykset ja toiminta ovat muotoutuneet merkityksellisiksi sosiaalisessa kanssakäymisessä. Reflektio on toimintaan suuntautunut, historiallisesti ja ideologisesti latautunut poliittinen prosessi. Reflektio on käytäntö, joka ilmaisee mahdollisuuksia uudelleenluoda sosiaalista elämää viestimällä, tekemällä päätöksiä ja toimimalla sosiaalisesti. (Kemmis 1985, 140 - 149.)

Ongelmanratkaisuun suuntautunut reflektio on luonteltaan teknistä, siinä ongelma tunnistetaan ja ratkaistaan sopivaksi katsotulla tavalla. Käytännöllinen harkinta puolestaan viittaa tilanteisiin, joissa pohditaan moraalisia kysymyksiä, mikä on oikein ja väärin. Spekulatiivinen ajattelu koskee ajattelua itseään (metatieto) ja sisältää myös kriittistä pohdintaa ajattelun muotoutumisesta historiallisesti. Tässä reflektion kolmiijaossa näyttäytyy aristoteellinen ja myöhemmin habermasilainen jako tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen tietoon. (Kemmis 1985, 142 - 147.)

## **3.2 Kriittinen pedagogiikka**

### **3.2.1 Rajoja ja riskejä**

Draamakasvatuksen tehtävä on kehittää ajattelua, erilaisten esitystapojen käyttöä, esitellä erilaisia draamallisia tuotoksia jne. Abbs (1995, 49 - 50) tarjoaa draamakasvatukseen radikaalia näkökulmaa, joka ottaa huomioon erityisesti kulttuurisen näkökulman ja siihen liittyvän valtakulttuurin. Näin voidaan antaa mahdollisuus valtakulttuurin polkemien esitysmuotojen ja oman kulttuurisen energian esiin nousemiselle. Draamaopetuksen tehtävä on kytkeä tekeminen, ja opettajan rooli on kulttuurityöläisen rooli, korostaa myös Maunder (1996). Kuluttajista tehdään tuottajia, aktiivisia kulttuurinkehittäjiä. Oppilaiden on opittava kriittisesti tutkimaan draaman ilmene- mismuotoja ja jopa väärinkäyttöä. On opeteltava käyttämään uusia medioita ja tekniikoita itseilmaisun apuna. Toiminnan tulee tähdätä kulttuurin demokratisointiin. Osallistujat luovat ja määrittävät itsensä etsimällä ilmaisumuotoja, hakemalla merkityksiä, kontrolloimalla tekniikkaa ja pyrkimällä lisäämään ymmärtämistä. (Abbs 1995.) Draamalukutaitoa siis tarvitaan tämän päivän dramatisoidussa yhteiskunnassa, kiteyttää Heikkinen (2002, 129 - 139).



Miten sitten kriittinen pedagogiikka niveltyy tässä tutkimuksessa peräänkuulutettuun käsitykseen kulttuurista, historiasta ja draamakasvatuksesta? Kriittinen pedagogiikka viittaa kasvatukseen kulttuuripoliittikkana, joka pyrkii lujittamaan ja muuttamaan sosiaalista mielikuvitusta. Koulujen kulttuuripoliittikka suosii tietynlaista käsitystä menneestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta: se rationalisoi tiedontarjonnan yhteiskuntaluokkien mukaisiksi kerroksiksi. Kriittinen pedagogiikka tutkii näitä itsestäänselvyyksiä ja väistämättömyyksiä. (McLaren & Giroux 2001a, 31 - 39.) Draamapedagogiikka puolestaan rikkoo koulun kulttuurisia rajoja mahdollistamalla eletyn tiedon ja kokemuksen tuomisen draamaprosesseihin. Draaman avulla luodaan ja vastaanotetaan vaihtoehtoisia todellisuuksia, joita voidaan purkaa ja liittää yhteen leikkilisen asenteen avulla. (Wright & Rasmussen 2001.)

Frankfurtin koulukunta, feministinen ja postmoderni keskustelu ovat kriittisen pedagogiikan lähinäkökulmia. Kriittisen pedagogiikan taustavaikuttajana esitetään usein John Dewey ja hänen edustamansa kokemuksellinen ja pragmaattinen kasvatuskäsitys. Myös Paolo Freiren työskentelyyn viitataan usein. Kriittisen pedagogiikan rinnakkaiskäsitteitä on lukuisia, joiden esittelyllä pyrin avaamaan kriittisen pedagogiikan painotuksia. Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoreettista kehystä eikä sido tiettyyn tutkimus- tai opetusmetodiikkaan. (Aittola & Suoranta 2001.) Tässä tutkimuksessa museoon sovelletun mikrohistoriallisen näkökulman ja toimintatutkimuksen lähestymistavat noudattavat kriittisen pedagogiikan painotuksia, samoin draamakasvatuksen orientaatiot.

Kriittisen pedagogiikan keskeinen ajatus on, että ihmiset ovat samalla kulttuurin tuottajia ja kuluttajia (Giroux 1997, 87, 140). McLaren ja Giroux (2001a, 31 - 39) näkevät draamakasvattaja Abbsin (1995, 49 - 50) ja Maunderin (1996) tapaan, että opettajan rooli on olla kriittinen kulttuurityöläinen. Kulttuuri kytkeytyy sosiaalisten suhteiden rakenteeseen, se ei ole ainoastaan elämäntapa vaan tuottamisen muoto. Kulttuuria voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta: dominoiva kulttuuri vahvistaa kontrolloivan luokan arvoja, intressejä ja huolia - tämän vastakohta on alistettu kulttuuri. Lisäksi voidaan vielä erottaa eletty kulttuuri: itsensä tuottaminen, merkityksen anto omalle elämälle, toiveet ja haaveet. Elettyyn kulttuuriin nivoutuu kiinteästi populaarikulttuuri, jonka yhteydessä merkityksien tuottaminen on sidoksissa mielihyvän hakemiseen ja tuottamiseen. Tämän halun tuottaminen ja säätely vaikuttaa suuresti siihen, miten oppilaat välittävät, suhteuttavat, vastustavat ja luovat tiettyjä kulttuurisia muotoja ja tiedon muotoja - populaarikulttuuri on otettava vakavasti. (Giroux 1992, 31; McLaren 1989, 171 - 172.)

Kriittinen pedagogiikka tarjoaa paikkoja, joissa luodaan julkinen elämänpääpiiri kansalaisille, joilla on valta päättää tiedon tuottamisesta ja omaksumi-

sesta. Näin taataan tilaisuus itse vaikuttaa oman elämän kulkuun. Koulut muokataan julkisiksi demokraattisiksi elämänpiireiksi. Olennaista on olosuhteiden haastaminen ja muuttaminen, ei pelkkä tilanteeseen sopeutuminen tai omaksuminen. (Giroux 2001, 199.) Kriittinen pedagogiikka on poliittista, koska tavoitteena on opettaa kriittiseen kansalaisuuteen liittyviä tietoja, taitoja ja tapoja. Kriittisyys myös edellyttää ja korostaa reflektiota, ilman tietoisuutta omasta toiminnasta ei voi olla kriittinen. (Reflektion olemusta ja merkitystä draamaoppimisessa pohdittiin edellisessä alaluvussa.) Oppilaiden on opittava haastamaan ja kyseenalaistamaan olemassa olevia sosiaalisia ja poliittisia käytäntöjä - ei suinkaan mukautumaan niihin. Heille tarjotaan myös keinoja, joiden avulla he voivat paikantaa itsensä historiaan ja löytää oman äänensä. Riskinottoon kannustetaan ja kansalaisrohkeutta arvostetaan. (Giroux 1992, 73 - 74.)

Kasvatus uudelleen muotoillaan siten, että sillä tarkoitetaan identiteettien tuottamista suhteessa erityisiin tiedon ja vallan muotoihin. Kasvatukseen kuuluu valta, tieto, historia, itseidentiteetti, yhteisöllinen toimijuus ja kamppailu. Oppiminen on ymmärrettävä entistä selvemmin ilmiöksi, jossa ihmiset oppivat konkreettisten sosiaalisten suhteiden välityksellä. Oppimisessa korostuu ruumiillisuus, joka muovaa tapoja ja intuitioita sekä tuottaa haluja ja affekteja. (Giroux 2001, 205.) Draamakasvatus on toiminnallista, kokemukseen perustuvaa affektiivista ja fyysistä osallistumista. Simons (1997, 194) toteaa, että draamassa on aina tutkittavana myös kulttuurinen olemus ja yhteisölliset tavat, sillä ruumiin toiminnot heijastavat vahvasti kulttuuria.

Abbs (1995) on ottanut voimakkaasti kantaa taidekasvatuksen ja erityisesti draamakasvatuksen poliittisuuden puolesta. Konkreettisimpia kytkentöjä draaman politisoimiseksi on tehnyt Augusto Boal omilla draamanäkemyksillään. Hänen taustavaikuttajanaan näyttäytyy Paolo Freire, toivon pedagogina tunnettu kriittisen pedagogiikankin vaikuttajahahmo. Myös Neelands (1998) painottaa kulttuurista näkökulmaa. Kulttuurisen oppimisen alueella luodaan kokemuksia, jotka liittyvät julkisen ja yksityisen elämän ja kansalaisuuden alueelle. Roolihahmojen kautta voidaan tutkia omaa identiteettiä ja suhteuttaa omia asenteita ja käsityksiä. Draamassa osallistujien toiminta perustuu usein kollektiiviseen toimintaan: väitellään, pidetään kokous, esitetään julkisesti mielipiteitä jne. Näin saadaan esiin näkökulmia siihen, mikä on parasta yksilölle ja mikä taas yhteisölle. Draamassa tutkitaan miten ihmiset toimivat erilaisissa olosuhteissa ja esitetään tulkintoja käyttäytymisen ja olosuhteiden yhteyksistä. Usein näkökulmana ovat julkisen ja yksityisen elämän marginaalit, vaikeudet, joita syntyy näiden kahden maailman törmäyksestä. (Neelands 1998, 36 - 39.)

*Rajapedagogiikka* on osa radikaalia pedagogista toimintaa, jossa kehitetään demokraattinen julkinen filosofia, joka kunnioittaa erilaisuutta osana arkista taistelua julkisen elämän laadun parantamiseksi. Koulutus ja laajemmin kasvatus nähdään osana radikaalin demokraattisen yhteiskunnan saavuttamiseksi. Rajan kategoria viittaa epistemologisten, poliittisten, kulttuuristen ja sosiaalisten marginaalien tunnistamiseen, jotka muovaavat historian, vallan ja erilaisuuden ilmauksia. Rajapedagogiikka edellyttää kulttuurikriittisyyttä ja pedagogisia prosesseja rajanylityskeinoina. Rajapedagogiikka auttaa ymmärtämään millainen on vallan ja tiedon suhde ja opettaa analysoimaan, millaisia prosesseja myöten rajat syntyvät, jotta niitä voi vastustaa. Oppilaisista tulee rajanylittäjiä: tehdään näkyväksi ne historiallisesti ja sosiaalisesti rakentuneet vahvuudet ja rajoitukset perimissämme paikoissa ja rajoissa, jotka muovaavat diskurssejamme ja sosiaalisia suhteitamme. (Giroux 1992, 28 - 36.)

Draamapedagogiikassa puhutaan myös rajalla olemisesta. Neelands (1998, 36 - 40) toteaa, että draamassa tutkitaan rajoja, yksityisen ja julkisen elämän piiriä sekä kansalaisuutta. Draama haastaa etsimään omia ja yhteisön rajoja, tabuja, uskomuksia ja identiteettiä. Ensimmäinen raja on tekemisen ja esittämisen raja, joka poistuu osallistavassa työskentelyssä. Omat fyysiset rajat, minän ja muiden välinen raja sekä identiteetin ulottuvuudet ovat aina draamatoiminnan keskiössä. Jo draamaan osallistuminen tai toisten eteen tuleminen tuntuvat omien rajojen testaamistilanteilta, samoin omien tunteiden julkinen käsitteleminen. Roolissa heijastetaan käsitystä toisesta henkilöstä, mutta samalla ilmaistaan jotakin omasta itsestä. Draamassa asettuvat tarkasteluun myös yksityinen ja julkinen elämä, oma sisäinen maailma ja yksityisten tunteiden ilmaisu sekä yhteisöllisyys. Grossberg (1994, 13) korostaa, että rajapedagogiikka on kriittinen käytäntö, joka auttaa ihmisiä tutkimaan omia olosuhteitaan. Lisäksi se mahdollistaa voimaantumisen kautta uusien asemien ja identiteettien ottamisen. Draama haastaa tutkimaan, tunnistamaan ja laajentamaan fyysisiä, emotionaalisia ja kognitiivisia rajoja (Neelands 1998, 36 - 39).

*Representaation pedagogiikka* Girouxin (1994, 47 - 52) mukaan havainnollistaa, miten oppilaat voivat oppia yhdistämään historiallisen, semioottisen sekä suhdedynamiikan eri representaatioiden välille. Se tekee poliittisesta pedagogista. Kriittinen näkökulma taistelee pääsystä vallassa olevien käsitysten representaatioihin, joita käytetään uusien identiteettien muotoamiseen (Grossberg 1994, 13). Representaation pedagogiikassa olennaista on hyödyntää niitä representaatioita, joihin oppilaat ovat tottuneet mediassa, arjessa jne. Erityisesti vallan representaatioiden tutkiminen on tärkeää, tähdentää Giroux (1994, 50). Draamassa annetaan ja luodaan merkityksiä ym-

määräyksen laajentamiseksi: merkitysten synnyttäminen ja jakaminen on kamppailua (*struggle for meaning*), joka tapahtuu esittäen (Owens & Barber 1998, 13 - 14).

*Postmoderni pedagogiikka* on Girouxin (2001, 199) mukaan kriittisen pedagogiikan synonyymi: kasvatus on identiteettien tuottamista suhteessa vallan ja tiedon muotojen erityiseen järjestykseen, representaatioon ja legitimointiin. Postmoderniin pedagogiikkaan kuuluu eettisyys ja poliittisuus jotka kietoutuvat itseen ja toisiin sekä erilaisuus: oman identiteetin synty -ryhmien erilaisuuden synty, moninäkökulmaisuus, moniäänisyys sekä uudet tiedonmuodot, joissa pohjana ovat arkikokemukset, historiallisuus ja näiden väliset kytkennät (Giroux 1992, 73).

Kriittisen pedagogiikan yhteydessä puhutaan myös *artikulaation ja riskinoton pedagogiikasta*, jossa otetaan riski tehtäessä kytkentöjä, johtopäätöksiä vedettäessä, niputettaessa ilmauksia eri alueiden, diskurssien ja käytänteiden välillä (Grossberg 1994, 18). Lähestymistapaan kuuluu kieltää traditionaaliset muodot intellektuaalisesta auktoriteetista: etukäteen ei tunnusteta tiedettävän oikeita tietoja, taitoja tai kieltä. Kysymyksessä on kontekstuaalinen käytäntö, joka ottaa riskin yhdistelemällä, rajaamalla ja kokoomalla ilmauksia eri alueiden, diskurssien, ja käytänteiden väliltä nähdäkseen mikä toimii teoreettisesti ja poliittisesti. Etsitään kytkentöjä sellaisten ilmiöiden ja asioiden välille, jotka tuntuvat mahdottomilta yhdistää.

Samassa yhteydessä Grossberg (1994, 16 - 18) antaa tälle näkökulmalle vielä yhden lempinimen: *affektiivinen pedagogiikka*. Grossberg (1994) puhuu vielä *mahdollisuuksien pedagogiikasta*, joka ei määritä etukäteen lopputulosta, vaan voimaannuttaa oppilaat uudelleen rakentamaan maailmaansa. Oppilailta edellytetään sen ymmärtämistä, että he ovat mukana maailman menossa: he vaikuttavat siihen miten asiat ovat tulevaisuudessa. Kytkennät luodaan ei teksteihin vaan populaarikulttuuriin, arkielämään, tämän hetkiseen oppilaiden todellisuuteen. Kyse on samalla opettamisesta ja tutkimisesta. Kriittisen pedagogiikan taustavaikuttajaksi mainitaan etenkin tässä mahdollisuuksia ja toivoa antavassa, voimaannuttavassa yhteydessä Paolo Freire (1970).

### 3.2.2 Yhteinen tieto

Pedagogiikka on dialektinen ja dialoginen tapahtuma, jossa neuvotellaan opiskeltavien asioiden merkityksestä. Tieto on siis sosiaalisesti muodostunutta, kulttuurisesti välitettyä ja historiallisesti paikannettua. Tiedonkäsititys kriittisessä pedagogiikassa on sosiokonstruktiivinen: tieto on aina jonkun

tietoa. (Giroux 1997, 23; McLaren 1989, 181). Samansuuntainen näkemys tuotiin esiin luvussa 3.1.2 draamakasvatukselle ominaista oppimisen luonnetta purettaessa.

Koulussa jaettava tieto ei ole koskaan puhdasta tietoa, vaan se suodattuu opiskelijoiden luokkahuoneeseen tuomien kokemusten ja kriittisen puhekielen ja yhteisen tietämyksen läpi, väittävät McLaren ja Giroux (2001a, 48 - 49). McLaren (1989, 170) erottelee kolme tiedon muotoa habermasilaisittain: data on teknistä tietoa, johon kuuluu faktat, tilastot jne. Käytännöllinen tieto sisältää kuvauksia ja analysointeja arkikokemuksista, sosiaalisissa tilanteissa historiallisesti tai kehityksellisesti. Tärkeintä on emansipatorinen tieto, joka tuo yhteen käytännöllisen ja datatiedon. Emansipatorinen tieto auttaa ymmärtämään, miten sosiaaliset suhteet vääristyvät vallan ja etuoikeuksien myötä. Se luo olosuhteita, joissa irrationaalisuus, dominoivuus, alistaminen voidaan voittaa ja muuntaa yhteistoiminnan avulla.

Kriittisen pedagogiikan ydinteetit ovat uusien tiedonmuotojen luominen ja monitieteisen ymmärryksen rakentaminen, marginaalin ja normalisoidun vallan suhteen problematisointi kouluissa, historiakäsitteen ulottaminen marginaaliryhmiin, eliitti- ja populaarikulttuurin rajojen poispyyhkiminen, arkitiedon koskettavuuden hyödyntäminen opetussuunnitelmissa ja eettisen kysymyksenasettelun tärkeyden huomaaminen (Aittola & Suoranta 2001, 23 - 24). Girouxin (1992, 29) mukaan kriittisessä pedagogiikassa luodaan uusia tiedon kohteita ja osoitetaan, miten epätasa-arvo, valta ja inhimillinen kärsimys on juurtunut instituutioiden systeemeihin. (Myös McLaren 1989, 182.) Työpaikat, päiväkodit, kirkot, sairaalat, tv-ohjelmat ja *museot* (oma laajenukseni) eivät ole kulttuurisesti tyhjiä tiloja, vaan pedagogisia paikkoja, joissa kulttuurityöntekijät osallistuvat tiedon tuottamiseen, välittämiseen ja jakelun sosiaalisiin käytäntöihin. (Giroux 1996.)

Teorian suhde totuuteen näyttäytyy kriittisessä pedagogiikassa seuraavasti: tärkeää on teorian ja tiedon suhde valtaan, alistamiseen ja epätasa-arvoon - eikä suinkaan se mikä on totta. Näin ollen opetuksessa on tärkeämpää tukea teoretisoinnin prosessia kuin oikeiden ajatusten esittämistä, tähdentävät McLaren ja Giroux (2001a, 49). Myös draamaoppimisessa painotetaan tiedon suhteellisuutta ja kollektiivista rakentumista (luku 3.1.2). Teoria on Girouxin (1997, 43) mukaan muutostoimintaa. Teorian ymmärtämiseen liittyy suhde teorian ja laajemman yhteisön välillä, joka on eräänlainen metateoria. On tunnistettava normatiiviset intressit, joita teoria edustaa, ja pystyttävä kriittisesti refleктоimaan teorian historiallinen kehitys ja sen synty. Teoriaa ei voida alistaa kokemukselle: sen arvo on kvyvyssä mitata mahdollisuuksia refleksiiviseen ajatteluun ja käytäntöön, toteaa Giroux (1997, 41 - 45). Draamassa ei opita vain tietämään, vaan opitaan myös, miten tuo tietäminen

saavutettiin (Wright & Rasmussen 2001) - kyse on reflektiosta, josta enemmän luvussa 3.1.3.

Giroux (1992, 76 - 77) korostaa, että kriittisen pedagogiikan on luotava uusia tiedonmuotoja: kulttuuripolitiikkaa ja sosiaalista muistia. Sosiaalisen muistin muotona kriittinen pedagogiikka lähtee arkielämän tilanteista oppimisen perustana. Se huomioi historiallisen tilanteen ja populaarikulttuurin vaiennettujen voimaannuttamisessa: tarjotaan oppilaille tietoja, taitoja ja tapoja lukea historiaa tavoilla, jotka auttavat tunnistamaan identiteettejä kehittämällä demokraattisempia ja oikeudenmukaisempia elämänmuotoja. Olennaista on se, miten oppilaista tulee historian, kulttuurin ja sosiaalisten suhteiden agenteja. Tarkasteluun tulevat ristiriitaiset kulttuurin alueet, joilla on epäsymmetrinen suhde valtaan: kulttuuri näyttäytyy vallan ja epätasa-arvon kenttänä. Tietoa ja sen rajoja täytyy jatkuvasti tutkia uudelleen ja samaten täytyy torjua ajatus tiedosta, joka vain välitetään oppilaille. (Giroux 2001, 202 - 203.)

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opetus ei ole neutraalia, vaan se on McLarenin (1989, 160 - 163) mukaan kulttuuripolitiikkaa, jossa aina esitellään, valmistellaan ja legitimoidaan tietyt sosiaalisen elämän muodot. Koulutus on aina sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen prosessi. Giroux (1992, 78 - 80) huomauttaa, että opettajalla on mahdollisuus tutkia, purkaa, analysoida, ehdollistaa, dekonstruoida ja rekonstruoida pedagogisia käytäntöjä. Opettajat tarvitsevat uutta kieltä ja käsitteitä, sillä kouluopetus ei heijasta valtakulttuuria vaan myös tuottaa sitä, tiivistävät McLaren ja Giroux (2001a, 39 - 40) sekä Popkewitz (1988, 82). Opettajat voivat ajaa muutosta pöyhimällä historiallista tietoisuutta ja torjuttua tietoa, joka muistuttaa meitä kärsimyksen, ristiriidan ja yhteisöllisen kamppailun kokemuksista. Näin luokahuoneet muuttuvat sosiaalisiksi laboratorioiksi, jossa avautuu uusia kulttuurisia tiloja (McLaren & Giroux 2001a, 64 - 65). Tutkimuksessani esittelen erään tähän tarkoitukseen soveltuvan lähestymistavan, prosessidraaman.

### **3.2.3 Dialogisia ääniä**

Aittola ja Suoranta (2001, 20 - 26) tiivistävät kriittisen pedagogian dialektiseksi ja dialogiseksi tapahtumaksi, jossa opiskeltavien asioiden merkityksistä neuvotellaan. Keskustelu on vastavuoroista ajatustenvaihtoa, jossa opettaja ja opiskelijat uudelleen muotoilevat, määrittävät ja asettavat kysymyksen tiedosta ja ymmärtämisestä. Tämä tapahtuu tuomalla tiedon ja vallan strukturaaliset ja relationaaliset ulottuvuudet toistensa yhteyteen. Dialogi on Torresin (1998, 8 - 9) mukaan tietynlainen viestinnällinen pedagoginen suhde,

keskustelevaa vuorovaikutusta joka on tietoisesti suunnattu opettamiseen. Voimaannuttavat dialogit ovat kietouttavia mukaansatempaavia, mielikuvituksellisia ja leikkisiä, suullisia tarinoita, jotka tulevat eläviksi, ne voivat olla uudelleenrakennetun historian lähteitä, jotka on upotettu yksilöllisiin tarinoihin. Ajatteluprosessiin kuuluu olennaisena osana muutos, jonka keskeinen mahdollistaja on dialogi, toteaa myös semiootikko Lotman (1990, 143), joka korostaa dualismia, asymmetriaa ja monitulkintaisuutta ajattelussa.

Dialektisuuspyrkimys toteutuu myös toimintatutkimuksen näkökulmassa (ks. luku 2). Giroux (1981) kytkee Carrin ja Kemmisin (1986) ajattelun kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin. Dialektisuus paljastaa epätäydellisyydet historiallisissa analyyseissa. Dialektisen ajattelun funktio on purkaa luottamus tavalliseen ajatteluun, kyseenalaistaa ja taata laadullinen muutos. Esitään ristiriitaisuuksia avoimen ja kyselevän foorumin kautta, jossa reflektointi on tärkeää (Giroux 1997, 43). McLaren (1989, 164) puhuu pedagogisesta surrealismista, jossa tutusta tulee outoa, oudosta tuttua.

Dialektisuutta painottavat myös draamapedagogit (ks. tarkemmin luku 3.1.2 draamaoppimisesta ja luku 4.1, prosessidraaman määrittelystä). Esimerkiksi Edmiston ja Wilhelm (1998, 91) toteavat, että dialogisuuteen turvataan silloin, kun työskennellään uusien ja tuntemattomien asioiden parissa. Teemojen käsittelyyn ei ole silloin yhteistä taustaa - se on luotava tässä ja nyt. Draama on sosiaalinen konstruktio, jossa merkityksiä luodaan yhteisesti. Dialogiin kuuluu spontaania oivaltamista ja yllätyksellisyyttä, niin kuin mihin tahansa inhimilliseen vuorovaikutukseen, jatkaa Wagner (1998, 30 - 31) ja viittaa tässä yhteydessä Bahtinin dialogisuushahmotuksiin ja Dewey'n yhteisöllisyysajatteluun.

Myös freireläinen pedagogiikka korostaa dialogisuutta, kanssaoppimista, jossa yhdessä herätetään tietoisuus omista voimavaroista tiedon uudelleenluojana. Tieto syntyy keksimällä ja uudelleen luomalla, rauhattoman, kärsimättömän, jatkuvan ja toiveikkaan tutkimisen ansioista. Kuitenkin koulussa puhutaan todellisuudesta ikään kuin se olisi staattinen, lokeroitu ja ennustettavissa. Oppilaan tehtävä on varastoida, vastaanottaa ja arkistoida (banking) valmiiksi annettu ja annosteltu tieto. (Freire 1970, 52 - 68; Suortti 1999, 175 - 190.) Kriittinen pedagogiikka tarvitsee kielen, joka mahdollistaa uusien näkökulmien tutkimisen. Lisäksi kaivataan poliittista sanastoa, joka ei vähättele vallan, oikeudenmukaisuuden, taistelun ja epätasa-arvon kysymyksiä kiteyttämällä niitä yhteen valmiiseen skriptiin, joka edustaa vallassaolevien näkemyksiä. Tiedon sisältöjä on tarkasteltava aina uudelleen ja uudelleen. Avoin ideoiden heittely on mahdollistettava, dialogisuuteen kannustettava. (Giroux 1992, 75 - 76.)

Esimerkiksi museossa opastus ja näyttelyiden informaatio tulkitaan usein ainoana oikeana lähestymistapana. Oikein/väärin vastaukset museopedagogiikassa vahvistavat myös museon asemaa asiantuntijatiedon jakajana. McLarenin (1989, 180 - 181) mukaan sosiaalisia ja poliittisia instituutioita verhoavat diskursiiviset käytännöt, eivät pelkästään sanat. Käyttäytymisen muodot, pedagogiset käytännöt ja instituution käytännöt muodostavat dominoivan diskurssin. Sen mukaan vallitseva totuus on kulttuurin perusta, suurten miesten sankariteot. Liberaalia diskurssia edustaa naisten ja vähemmistöjen toiminta. Keskeinen elementti on tekstianalyysin diskurssi: mikä tahansa kritiikki, joka analysoi kulttuurin muotoja sellaisina kuin ne tuotetaan, käytetään ja luodaan. (Giroux 1997, 137.) Draamakasvatuksen teoreettisessa hahmotuksessa luvussa 3.1.1 korostetaan myös tekstien lukutaitoa ja monitulkintaisuutta, samoin museopedagogiikan uusimmissa tarkasteluissa (esim. Hein 2001).

Postmoderneina ilmiöinä Giroux ja McLaren (2001) ja Giroux (2001, 164 - 180) näkevät monimuotoisuuden ja erojen korostamisen, halun hylätä ehdottomat olemukset sekä kritiikin järkeä, totaalisuutta ja universaalisuutta kohtaan. Länsimaisen sivilisaation ongelmiksi he näkevät lopullisen merkityksen puuttumisen, jolloin on tärkeää kyseenalaistaa hallitsevia tiedonkäsitteitä. Giroux (2001, 173) innostaa rikkomaan oppiainerajoja ja tarttumaan tutkimusaiheisiin, joita länsimainen traditio hylkii. Kriittinen pedagogiikka asettaa tutkittavaksi, miten kulttuuriset prosessit tuotetaan ja muunnetaan kolmen alueen diskurssin kautta. Produktiivinen diskurssi viittaa kouluun laajemmassa kontekstissa. Tekstianalyysidiskurssi tarkoittaa erilaisia representaatioita ja eletyn kulttuurin diskurssi syntyy jokapäiväisistä kokemuksista. (Giroux 1997, 135.) McLarenin (1989, 173) mukaan kirkko, perhe, koulu, valtio, media ja muut tämältyypilliset sosiaaliset muodot, käytänteet ja rakenteet (siis museotkin) ovat ideologisia ja poliittisia areenoja, joiden kautta hegemonia ja dominoiva kulttuuri lyö läpi.

Postmodernismi torjuu ajatuksen etuoikeutetusta kulttuurista tai taiteesta olemalla antiesteettistä (Giroux 2001, 176 - 177). Se sanoutuu irti virallisista tiloista, joissa taidetta ja kulttuuria säilytetään ja pannaan näytteille ja joissa kaikkea ohjaa kiinnostus taiteen alkuperää, ajoittamista ja autenttisuutta kohtaan. Arkinen ja populaari ovat vakavan ja leikkisän pohdinnan arvoisia. Se hyväksyy ironian, parodian ja leikkisyyden osaksi estetiikkaa, riistää pyhyiden kulttuuriselta auralta ja suuruudelta (Giroux 2001, 177). Tässä tutkimuksessa puhutaan enemmän ironiasta prosessidraaman määrittelyn yhteydessä luvussa 4.

Subjektiviteetti syntyy yhteisössä ja viittaa tapaan, jolla ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan sekä kulttuurisiin muotoihin, joiden kautta tulkintoja ra-



joitetaan tai rohkaistaan. (Vertaa identiteetti: muuntumaton olemus, joka ei ole riippuvainen yksilölle tarjoutuvista diskursseista, vaan yhtenäinen, itse itsensä rakentanut riippumaton subjekti, luonnostaan annettu.) Subjektiviteetti viittaa yksilölliseen läsnäoloon, se on vuorovaikutus puhuvan ja puhutun minän välillä, jota lukuisat diskurssin kerrostumat peittävät. Subjektiviteetti syntyy, kun ihminen osallistuu maailman tapahtumiin olemalla ruumiillinen olento maailmassa. Subjektiviteetti vaikuttaa käytännön tietoisuuteemme niin kuin kielikin. Subjektiasema on puhujan ottama näkökulma diskurssissa, se voi olla vastakkainen toisten puhujien ottamille asemille tai myötäillä niitä: kieli muotoilee kokemusta, kokemus subjektiviteettia. (Giroux 1992, 60 - 61; McLaren & Giroux 2001b, 84 - 88.)

Ihminen voi olla oman oppimisensa agentti - hän voi tulla tietoiseksi sosiaalisista suhteista, jotka liittyvät oppimisprosessiin (Giroux 1992, 16). Koulutuksen pitäisi olla prosessi, joka auttaa ymmärtämään, miten subjektiviteettia luodaan, määrittää McLaren (1989, 189). Tärkeää on, että arvostellaan niitä vallitsevia tiedon ja kulttuurisen välittymisen muotoja, jotka yhdessä muokkaavat opiskelijoiden kokemuksia (kokemus, kieli, representatiot) ja tarjotaan kriittisiä keinoja tutkia omia elämäkokemuksia. Tieto on tehtävä merkitykselliseksi opiskelijoille, ennen kuin siitä voidaan tehdä kriittistä. (McLaren & Giroux 2001a, 46 - 52.)

Kriittisen pedagogiikan kulttuuripoliittiseen näkemykseen liittyy myös äänen politiikka. Se, että jollakulla on ääni, tarkoittaa, että hän tietää milloin käyttää ja puolustaa sitä: pedagogisesti tämä on rohkaisemista puhumaan ja kuuntelemaan (McLaren & Giroux 2001a). McLaren (1989, 229 - 230) kytkee äänen politiikan bahtinilaisuuteen: äänen antaminen on tekstin uudelleenkertomista omin sanoin. Tässä tutkimuksessa se on pohjatekstin muuttuminen prosessidraamaksi. Kun tutkittavana on ero, henkilökohtaisen ja poliittisen suhde, pureudutaan tällöin niihin institutionaalisiin käytänteisiin ja rakenteisiin, jotka tuottavat seksismin, rasmin ja sorron muotoja. Käsite ääni tarjoaa teoreettisen viitekehyksen sen kulttuurisen logiikan tunnistamiseksi, joka tuottaa, sisältää ja mahdollistaa oppimisen - opiskelijan ääni. (Lisäksi voidaan erotella opettajan ja koulun ääni, katso Giroux 1997, 140). Äänestä tulee pedagoginen kenttä julkilausuttujen/lausumattomien intressien tunnistamiseksi ja tutkimiseksi. Ääni sallii opiskelijoiden puhua emansipatorisesta politiikasta ja antaa myös luvan arvioida ja harjoittaa sitä. (McLaren & Giroux 2001a, 45 - 46.)

On oltava avoin uusille ajatuksille ja näkökulmille, rohkaistava dialogiin. Uskallus ajatella eri tavalla, ottaa riskejä, nähdä eri vaihtoehtoja, kyseenalaistaa, kritisoida, tulevaisuuden toivo ja tulevaisuususkko ovat tärkeitä ilmaisukeinoja. (Giroux 1992, 77 - 78 ; Giroux 2001, 208.) Tämä tarkoittaa

monien eri narratiivien olemassaolon vahvistamista. Diskurssit ovat sosiaalisia ja historiallisia keksintöjä, jotka voidaan luoda uudelleen ja uudelleen. Luodaan pedagogisia käytäntöjä, joille on ominaista avoin ajatustenvaihto ja dialogin lisääntyminen. (Giroux 2001, 203.) Mielestäni draamakasvatus tarjoaa monia mahdollisuuksia kriittiselle pedagogille, kuten luvussa 3.1 teoreettisessa katsauksessani olen esittänyt.

## **3.3 Mikrohistoria**

### **3.3.1 Historiatiedon kritiikki**

Säilynyt kulttuuriperintö on vain osa kaikesta siitä, mitä on ollut olemassa. Kulttuuriperintö on muodostunut siitä, mitä eri aikakaudet ovat pitäneet säilyttämisen arvoisena omien poliittisten, kolonialististen tai sosiaalisten intressiensä mukaan. Kulttuuririkkauksista osa on koottu valloituksin, sotimalla tai alistaen. (Benjamin 1989, 181 - 185; Fordham 2000, 69; Melanko & Elo 2000, 13.) Stereotyyppiset, omaa historiaa ihannoivat ja vastapuolen historiaa vääristelevät historiainkuvat ovat olleet aseita ideologisessa sodankäynnissä (Hentilä 2001, 30). Historialla on kuitenkin avoin struktuuri, mikä tarkoittaa sitä, että historialliset faktat ja tapahtumat ovat uudelleentulkintojen alaisia. Uudet löydökset murentavat merkityksiä. Reflektointi historian oppimisessa on siksi tärkeää - on erityisesti reflektoitava historiallista dataa ja sen käsitteellistämistä. (Halldén 1994, 30 - 44.)

Historian luovat historiantutkijat, muistuttaa Tuchman (1994, 317). Historiantulkinta on aina tulkinnan tulkintaa: oppikirjassa annettu tieto jatkaa tulkintaa, samoin tekevät opettaja ja oppilaat. Historiaan perehtyminen edellyttää mielikuvitusta, sillä asiat ovat jo tapahtuneet eikä niitä enää voida sellaisinaan jäljittää. Historian opetuksen ongelma on usein kronologisuuden ja lineaarisuuden korostaminen, jolloin kokonaiskuvan hahmottaminen historiallisista tapahtumista on hankalaa, toteaa Kankare (2000, 146 - 150) vahvistaen Husbandsin (1996) käsitystä. Kulttuurisemiootikko Lotman (1989, 159 - 162) pohtii kirjoituksissaan muuan muassa arkielämää historiallisy psykologisenä kategoriana. Historia ei ole pelkästään erilaisten yhteiskunnallisten ja historiallisten lainalaisuuksien kenttä, se on myös inhimillisen toiminnan tulosta - historian lait eivät toteudu suoraviivaisesti.

Museon tuottama aikakäsitys on lineaarinen, progressiivinen ja kontrolloiva (Walsh 1992, 32 - 34). Lotman (1990, 126) kuvaa museon yksilolotteiseksi maailmaksi, jossa on eri aikakausien näyttelyitä, kuvauksia niistä ja

museoväen laatimat selitykset ja dekodausohjeet kierrossuunnitelmiseen ja käyttäytymisääntöineen. Kuitenkin museot tuovat kulttuurihistoriallista tietoa asiakkaidensa tarkasteltavaksi, tavoitteenaan nimenomaan ymmärrettäväksi tekeminen. Kiurun (2000b, 314) ja Aurasmaan (2002) mukaan menneisyys rakentuu lopulta kuitenkin museokävijän mielessä. Suhde menneisyyteen on itse asiassa nykyisyyttä: tulkinnat menneestä saattavat muuttua ja näyttäytyä uudessa valossa jonakin muuna aikana. Tulevaisuutta koskevien odotusten, toiveiden, päätösten ja tekojen pohjana ovat pitkälti menneisyyden tulkinnat. (Hentilä 2001, 28 - 29.) *Husbands* (1996) huomauttaa, että oppilaiden käsitykset historiasta perustuvat laajemmalle pohjalle kuin kouluopetukseen: omat arkiteoriat yhdistetään sumeilematta menneisyyteen.

Kulttuuria analysoitaessa historialliset selitykset eivät riitä, koska silloin saavutetaan usein rajaton määrä irrallisia faktoja. Historiallinen fakta on paradoksi: menneisyyteen kuuluvia faktoja on mahdotonta rekonstruoida, niille voidaan antaa vain uusi ideaali olemassaolon mahdollisuus. (Cassirer 1972, 69, 174 - 196.) Lotman (1990, 217 - 219) toteaa, että historioitsija on tuomittu toimimaan tekstien parissa, jotka ovat aina jonkun luomuksia jotakin tarkoitusta varten. Historioitsija on dekodaja, joka luo faktoja - fakta on teksti, jonka merkitys on laajempi kuin sille annettu tulkinta.

Historian tutkimisen merkittävyys on siinä, että ymmärretään, miten traditiot ovat muokanneet meitä ja suhteitamme. Oppilaiden on toimittava toisten kanssa ottaakseen osaa historian muotoamiseen ja paettava omasta historiastaan: siitä millaiseksi yhteisö on heidät muovannut. Kriittisyys suhteessa historiaan on huomioitava, vain siten voimme kyseenalaistaa ja rakentaa oman suhteemme siihen. (Giroux 1997, 15 - 27.) Historia ei ole vain ulkoisia faktoja tai tapahtumia, vaan minätietoisuuden muoto, jossa tietävä ja tunteva minä laajentuu ja rikastuu (Cassirer 1972, 191).

Kriittisessä pedagogiikassa rakennetaan vahvasti historiatietoisuutta (McLaren 1989, 176) kyseenalaistamalla traditionaalinen suhde historiatietoon, jossa muuttuvat historialliset tapahtumat esitetään pysyvinä, luonnollisina ja kadunmiehentietona - ikään kuin ne olisivat olemassa ajan ulkopuolella. Kriittiseen pedagogiikkaan nivoutuva postmodernistinen ajattelu kirjoittaa historian uudelleen nostamalla alistetut ja syrjityt esiin. Erilaisuuden politiikka korvaa kertomukset paikallisilla ja moninaisilla kertomuksilla. Länsimaisen kulttuurin totuus on metakertomus, joka tukahduttaa rodun, luokan, sukupuolen perusteella toisiksi katsottujen äänet, tarinat ja traditiot. (Giroux 2001, 172 - 173; Popkewitz 1988, 80.) Giroux (1997, 5) puhuu historiatietoisuuden kriisistä: irrelevanssista, jossa historia on irrotettu kriittisestä kontekstista. Kriittisessä pedagogiikassa historiaa tarkastellaan osana laajempaa pyrkimystä uudelleen määrittää valta ja identiteetti, näkökulmina erityisesti

rotu, sosiaalinen sukupuoli, luokka ja etnisyys (Aittola & Suoranta 2001, 20 - 26).

Eurooppalainen traditio ei enää voi määrätä, mikä on historiallinen, poliittinen ja kulttuurinen totuus - mikään traditio tai tarina ei voi puhua koko ihmiskunnan puolesta tai määrätä totuutta. Traditiot eivät kerro yleistotuuksia, vaan sijoittavat ihmiset aikaan ja paikkaan, historialliseen kontekstiin. Tätä voidaan tarkastella tekemällä ihmiset tietoisiksi sosiaalisista muistoista, jotka liittyvät erilaisuuteen, taisteluun ja toivoon. Postmodernismi on uudistanut tapaa tulkita historiaa: päämääränä on vallan ja identiteetin palauttaminen alistetuille ryhmille. (Giroux 1995, 39.)

Päätely ja tulkinta kehittävät kriittistä tietoisuutta - ilman historiatietoisuutta ei ole kriittistä ajattelua. Keskeisiä oppimisalueita ovat paikka, identiteetti, historia ja valta (Giroux 1992, 30). Tarkoitus on osoittaa, miten suuret tarinat perustuvat valkoiseen, patriarkaaliseen ja luokkatietoiseen versioon. Suuret tarinat (master narratives) pilkotaan ja hajotetaan, jotta löydetään marginaalitarinoita. Tutkitaan yhdessä jännitteitä suurissa tarinoissa ja hegemonisissa diskursseissa ja opitaan tunnistamaan omia tiedonmuodostustapoja. (Giroux 1992, 28 - 36.) Kriittisen pedagogiikan perusidea on tutkia, miten merkitykset ovat syntyneet historiallisissa ja semioottisissa konteksteissa. Representaatioilla on historiallinen tausta. On hajotettava myyttinen näkemys siitä, että mielikuvat, äänet, tekstit ilmaisevat todellisuutta. (Giroux & McLaren 1994, 47 - 50.)

Historiaa välitetään julkisuuteen monin eri tavoin. Historian julkiset esitykset, virallinen historiantulkinta ja kansallinen kulttuuriperintö heijastuu poliittisissa päätöksissä, puheissa ja patsaissa, museokokoelmissa ja -näytelyissä, oppikirjoissa ja median taustoittavissa uutisissa. Kulttuurituotteetkin toimivat siis historiatietoisuuden muokkaajina. Kansanomainen historia, perheen ja suvun tarinat ja tulkinnat ja yhteisöissä elävä historia avaavat toisen ulottuvuuden. (Hentilä 2001, 26 - 27; Kalela 2001, 17 - 18.) Kalela (2001, 19) tarjoaakin historiantutkijoille uuden näkökulman, reseptiotutkimuksen, joka tarkastelisi, miten maallikoiden historiaa koskeva tietämys muovautuu. Tuchman (1994, 316 - 317) huomauttaa, että mielenkiintoista on jäljittää, mitkä säännöt ja tavat liittyvät historiana pidetyn tiedon tuottamiseen ja vastaanottamiseen: historia voidaan nähdä tekstinä. Tekstit ovat ikään kuin moniäänisiä montaaseja, ne kantavat lukuisia merkitysvariaatioita. Menneisyys on teksti, joka laaditaan nykyisyydessä. Museokävijä liikkuu tekstuaalisesti järjestetyssä merkityskentässä, jossa esineet ja aikakaudet edustavat omaa menneisyyttään ja sosiaalisia suhteita menneisyydessä. Tulkinnat laaditaan nykyisyydessä. (Bennet 1995, 128 - 130.)

Koulussa opiskeltavat tekstit heijastavat hallitsevien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ryhmien intressejä. Kriittinen lukutaito pyrkii murentamaan tosiasioiden ryppäitä ja näyttämään vieraassa valossa kotoiset myytit: tutkitaan mitä tekstit sanovat ja mistä ne vaikenivat. Tieto ei ole koskaan tällöin puolueetonta, tieto on tuotannon muoto, lukijat ja tekstit rakentuvat sosiaalisesti. Tutkitaan ja puretaan myyttejä intresseistä, joita hallitsevat eurooppakeskeiset tiedon lajit edustavat ja nostetaan esiin tieto, josta opiskelijoiden kokemukset, arjen ja populaarin elämänpiirit rakentuvat. Lukutaito on kriittistä, jos se auttaa tiedostamaan, miten valtasuhteet, institutionaaliset rakenteet ja representaation mallit muokkaavat mieltä ja ruumista pitääkseen yksilön voimattomana hiljaisuuden kulttuurin vankina. Lukiessamme tuotamme tekstin tekstiin, tulkittessamme tuotamme tekstin tekstistä ja kritisoidessamme konstruimme tekstin tekstiä vastaan. Tulkinta tarkoittaa kykyä etsiä teemoja ja tehdä yleistyksiä sosiaalista kokemusta rakentavista narratiiveista, kykyä houkutellessa esiin näkymättömiä oletuksia ja motiiveja, jotka rakenteistavat arkista kulttuurista arvojärjestelmäämme. (McLaren & Giroux 2001b, 99 - 101.)

Menneisyys voidaan sijoittaa muistiin ja muistoihin. Kaunokirjallisuus, elokuvat, kuvataide ja sarjakuvat testaavat menneisyyden esittämisen rajoja. Menneisyys voi olla kokemus ja elämys. Nostalgisointi kuuluu tähän kategoriaan. Paluu lapsuuteen tai nuoruuteen tapahtuu usein kulttuurituotteen tai viihteen välityksellä. Vanhoihin hyviin aikoihin voidaan vain kaivata. Menneisyys käytäntöinä konkretisoituu rituaaleissa, seremonioissa, juhlapäivien vietossa ja perinteiden jakamisessa. Perinne voi olla keksitty ja keinotekoinen, se voi unohtua ja elvytetään. Menneisyys artefakteina esittelee historiaa esineiden kautta. Menneisyyden artefaktiluonne voi olla myös tietoisien politiikan kohde. Muistomerkkien ja monumenttien rakentaminen (ja niiden kaataminen, oma huomautus) ovat historiatietoisuuteen vaikuttamiskeino. Museossa menneisyys tehdään tavoitettavaksi juuri esineistön avulla, jonka aitous on tärkeä tunnusmerkki. Menneisyys hyödykkeinä viittaa historian muuttamiseen kulutuskohteeksi. Hyödyke voi olla esine, tarina tai kokemus, mitä tahansa maksamisen arvoista. Historiallinen romaani ja elokuva ovat aina myyneet hyvin, historialliset kohteet ovat yhä kiinnostavampia matkailullisia kiintopisteitä. (Salmi 2001, 137 - 149.)

Tänä aikana on hyvin mahdollista, että fakta fiktioituu ja fiktio fiktioituu. Fiktioituminen tarkoittaa taiteen, politiikan, ihmissuhteiden ja julkisuuden kielen ilmenemismuotojen ja merkkisysteemien muuntumista fiktion suuntaan. Faktioitumisella taas viitataan pyrkimykseen luoda oikeaa todellisuutta, autenttisuutta esimerkiksi viemällä esitys oikeaan tapahtumaympäristöön, lisäämällä dokumenttimateriaalia esitykseen jne. Kassamagneetti Pa-

hat pojat -elokuvan tematiikka nousee suoraan arkitodellisuudesta. Mutta irti illuusioista ei päästä: kun todellisuutta kuvataan, siirrytään fiktion maailmaan. Katsojan on osattava lukea fiktion todellisuutta fiktiona. Kärjistäen, teatteri ei ole totta, mutta todellisuus lähenee teatteria. (Hotinen 2002, 51 - 52, 81, 141 - 143.)

Äärimmäinen sopeutuminen todellisuuteen tuhoaa todellisuuden tajun ja muuttuu ulkomaailman ankarimpien fantasioiden mukaiseksi (Siltala 1999, 401 - 404). Draamasta voi tulla sijaistodellisuus, jonka kautta oma elämä on koskettavampaa kuin sosiaalisessa todellisuudessa. Tämän päivän todellisuudessa tarvitaan tietoisuus fiktion rajoista ja säännöistä sekä kyky leikillisyyteen. (Heikkinen 2002, 70.) Historian ja identiteettien suhde on kuitenkin kompleksinen: ei esitetä autenttista historiaa, vaan lähestytään kulttuurista uudelleenluomista. Autenttisuus on raja-arvo, jota ei voi saavuttaa, mutta jota kohti tulee pyrkiä. Se on absurdi, mahdoton taiteessa. Teatterissa ihminen on aina esillä toiselle teatterin kontekstissa ja sen kielen kautta. (Hotinen 2002, 317 - 318.)

Lotman (1989, 17 - 54) pohtii laajasti elokuvan muuttumista todellisuuskuvauksesta taidemuodoksi. Hän toteaa, että taiteen kokemisessa ehdollisuuden tunteen lisääminen on keskeistä: kokija havaitsee, että teos on tehty taiteeksi taiteen keinoin. Tällainen kahdennettu suhtautuminen todellisuuteen ja teksteihin synnyttää semanttisen jännitteen, jonka piirissä taidemuoto kehittyy. Taiteelliseen kommunikaatioon osallistuja saa informaatiota sisällöstä ja muodosta, kielestä, jolla taide keskustelee hänen kanssaan. Taiteellisessa kommunikaatiossa kieli ei koskaan ole huomaamaton, automatisoitu ja ennustettavissa niin kuin osassa arkista vuorovaikutusta. Suhde arki-käyttäytymiseen esimerkiksi näyttämöllä on aina taidetta.

Freire esittää käsityksen historiasta, joka ei perustu totalitaariseseen näemykseen, vaan jonka pohjana ovat konkreettiset arkielämän kokemukset (Freire 1970, 35, 85 - 86; Giroux 1997, 132). Kulttuurin ristiriitainen kenttä, epäsymmetriset valtasuhteet ja erilainen historiallinen kamppailu tuottavat kulttuurin osana vallan ja epätasa-arvon diskurssia. Sähköinen informaatio muuttaa traditionaalisen ajan, paikan ja yhteisön ja historian näkemystä. Todellisuuden ja mielikuvituksen raja hämärtyy. On aina vaikeampaa määrittää merkityksiä ja tietoa suurten tarinoiden ja suurten sankareiden avulla. Alistetut ja paikalliset tarinat nousevat esiin. Korkea- ja populaarikulttuurin erot kapenevat. Kaikki kulttuuri on tutkimisen arvoista eikä mikään kulttuurinen produktio voi paeta historiaansa (Giroux 1995, 38 - 39; 2001, 204). Kriittisen pedagogiikan historiatietoisuus on kytkettävissä mikrohistorialliseen viitekehykseen (ks. esim. McLaren 1989, 241).

### 3.3.2 Ihmisten historia

Tärkeäksi kulttuurihistoriallisen ajatteluni avaajaksi nousi elokuussa 2000 löytämäni Kuokkavieraiden pidot -teos (1996). Teoksen artikkelit kohottavat tutkimuskohteeksi yhteiskunnan vähäosaiset, tavalliset arkiset asiat ja toisaalta vaietut puheenaiheet. Kun marginaalien tarinoita esitetään, tehdään näkyväksi länsimaisen tiedon historialliset ja institutionaaliset struktuurit, jotka nostavat ja toisaalta poissulkevat tiettyjä tarinoita, ääniä, estetiikkoja ja representaatioita (Giroux 1992, 27, 100 - 101). On runsaasti tarinoita, historioita ja kertomuksia, jotka ovat jääneet kuulematta. Ne kertovat tärkeistä taistoista, joita ovat käyneet vaiennetut ryhmät: naiset, afroamerikkalaiset, köyhät tai muut vastaavat ryhmät (Giroux 1992, 100 - 101; Popkewitz, 1988). Olen koonnut tähän alalukuun näkökulmia, joiden pohjalta Arssan tarinaa on kehitelty ja jotka ovat vaikuttaneet käsityksiini Arssan tähänastisissa vaiheissa. Olen laajentanut joitakin näkökulmia uusimman tutkimuskirjallisuuden avulla - marginaalisuus ja mikrohistoria ovat olleet dynaaminen kiinnostuksen kohde 2000-luvun alkaessa.

Girouxin (1997, 87 - 90) mukaan pedagogiset ovat usein tekstit legitimoivia ja alistavia, vallan ja kontrollin ilmaisumuotoja. Siksi kaikki tekstit on tulee ymmärtää historiallisessa, poliittisessa ja kulttuurisessa erityisyydessään. Tekstejä luetaan jo valmiiksi koodatuin havainnoin. (McLaren & Giroux 2001b, 90). Tekstit synnyttävät tiettyjä merkityksiä ja ymmärtämisen tapoja. Opetustilanteessa on huomattu, miten vähän on tekstejä, jotka esimerkiksi käsittelevät naisten historiallista patriarkaatin vastustusta. Näin oppilaille ei ole esitelty vaihtoehtoisten oppositionaalisten subjektiasemien historiaa, jotka osoittaisivat, etteivät nykyiset sukupuolinnormit ole luonnollisia. (McLaren & Giroux 2001b, 89; Weedon 1997, 170.)

Suomalaistakin historianselitystä vaivaa yksitulkintaisuus, kritisoi Ehrnrooth (1994) ja huomauttaa, että rajoittunut, historiallisesti kehittynyt mentaliteetti ja kulttuurin sisäinen malli ohjaa nykysuomalaisen käsitystä itsestä ja toisista. Kansakunnat kuitenkin sulautuvat ja muuntuvat jatkuvasti kulttuuristen ja kansallisten piirteidensä pohjalta. Itse asiassa kansallisuus on fiktiota, väittää Tred (1994, 225 - 229), se on tarina, jonka ihmiset kertovat itselleen. Kyseessä on monimutkainen ja taistelun tuloksena syntynyt teksti, lisäksi kansallinen identiteetti on myös osin median tuote. Sääskilahti (1997, 93 - 95) toteaa kansatieteen kehitystä kuvatessaan, että kansasta tuli tärkeä kategoria vuosisadan 1800 - 1900-vaihteessa. Kriittinen näkökulma kuitenkin puuttui kansan kuvauksista: kansa nähtiin yhtenäisenä, kansallisromantisoina rahvaana, joka raskaasti hikoillen ansaitsi elantonsa työn sankareina. Ristiriidat, vallan epätasainen jakautuminen ja olojen taustat jäivät usein

vähemmälle huomiolle. Suomalaisuus on historiallisesti muodostuva mentaalinen rakenne, jossa ihmistä luonnehtii heikko ego ja ankara yliminä. Tämä kuva näyttäytyy kaikessa itsemäärittelyssä historiankirjoituksesta kasvatukseen, uutisista romaanitaiteeseen. Vinoutuneen kuvan tilalle on luotava tulkinta, joka raadollisuudessaan, eripuraisuudessaan ja kirjavuudessaan on tosi ja syvä. Suomalaisuus on liitettävä eroavuuteen, alitajuntaan ja ruumiillisuuteen. (Ehnrooth 1994, 50 - 62.)

Arssan reppua ideoitaessa rankat aiheet, kuten kuolema, väkivaltaisuus, rikollisuus, syrjäytymisilmiö pyörivät teemoina mielessämme, kunnes ne laimenivat ja moraaliset valintatilanteet ja vastuu nousivat keskeiseksi teemaksi. Kiperät valintatilanteet, päätökset elämän eri vaiheissa ja niihin vaikuttaneet seikat ja perustelut valinnoille tuntuivat tärkeiltä pohdittavilta asioilta nykynuorensikin elämäntilanteissa. Moraalinen valinta, mitä tehdä, kun tyttöystävä on raskaana, oli mukana jo alusta lähtien. Osallistujat haluttiin saada pohtimaan, mikä saa ihmisen toimimaan tietystä tilanteesta tietyllä tavalla. Myös yksilön henkilöhistorian näkökulma, mikrohistoriallinen näkemys kiinnostivat. Omakohtaista, oppilaiden maailmaa haluttiin ottaa myös mukaan. Tätä kautta luodaan Arssan kuva, poikkeavan tavallinen ja tavallisen poikkeava. Arssan tarinan tapahtuma-ajankohdaksi kelloitimme 1800 - 1900-lukujen vaihteen, kansallisuusaatteen ja itsenäistymispyrkimysten täyttämän suomalaisuuden.

Halusimme korostaa, että historia on ihmisten näköistä, ei sotien ja vuosilukujen peittämää vääjäämätöntä kulkua. Historia on reaktio kysymyksiin, joita ihmisen toiminnan jäljet herättävät. Itse asiassa historia on jokapäiväinen ja arkinen asia. Historiaa voi esittää ja kirjoittaa kuka tahansa, pääosa historian esitysten laatijoista on muita kuin historiantutkijoita. Meillä on yhteys menneisyyteen tavallisina ihmisinä riippumatta historiallis-kognitiivisesta intressistä. Historiantutkimuksen asema kulttuurisena instituutina, virallinen historiantulkinta ja kansallinen kulttuuriperintö muokkaavat historiatietoisuutta. (Kalela 1992, 27 - 29, 45; Kalela 2001, 11 - 18.)

Poliittiset päätökset, puheet, patsaat, museokokoelmat ja -näyttelyt, koulujen oppikirjat ja median uutisointi ja dramatisoinnit ovat historian julkisia esityksiä. (Bennet 1995, 132 - 147; Hentilä 2001, 26 - 27; Janmohammed 1994, 242 - 250; Kalela 2001, 17 - 18.) Simons (1997, 128) on sitä mieltä, että näillä historian representaatioilla on pedagoginen tehtävä, ne luonnostaan muokkaavat sosiaalista muistia vahvistamalla tai muuttamalla dominoivaa narratiivia. Myös turismi muuttaa käsitystä historiasta, etenkin vierailut kulttuurihistoriallisissa kohteissa: kylissä, kaupungeissa ja niiden museoissa (Fowler 1992, 4 - 6, 90). Kansanomainen historia, perheen ja suvun tarinat ja tulkinnat sekä yhteisössä elävä historia on tärkeä ulottuvuus. Maal-



likoiden historiaa koskeva tietämys ei kovin kiinnosta tutkijoita, vaikka samalla ehkä selviäisi, miten jokin asia tai ilmiö muuttuu historiaksi, mikä tekee sen muistamisen arvoiseksi. (Kalela 2001, 17 - 19.)

Peltonen (1999, 52 - 63) pohtii mikrohistorian olemusta ja huomauttaa, että mikrohistorian lähestymistapa poimii poikkeukselliset yksilöt tai ilmiöt ja sen tyypillisiä tutkimuskohteita ovat esimerkiksi tietylle alueella tyypillinen maalaiskylä tai tavallinen työläiskoti. Mikrohistoriassa pyritään pienryhmien (perhe, kylä, ammattiryhmä) analysointiin ja näiden yksittäistapausten avulla valaistaan aikakautta, muutosprosessia ja ihmisten elämänehtoja: samalla mikrohistoria on elämäntapatutkimusta, toteaa Ollila (1998, 10 - 12).

Mikrohistorijoitsijoita kiinnostavat poikkeukselliset tyypillisyydet. Mikrohistorian ihmiskuva on epätäydellinen ja ristiriitainen. Kriitikot karsastavat mikrohistoriallista lähestymistapaa siksi, että sen aikäkäsitys on monimuotoinen, se antaa uudenlaisen tulkinnan alempien luokkien rationaalisesta käyttäytymisestä ja sen tapa tuottaa historiallista kertomusta on kokeellinen. Mikrohistoriassa käytetään spatiaalisia, tilaan liittyviä metaforia. Pienennetty mittakaava mahdollistaa arjen, tapojen ja yleisten käytäntöjen tarkastelun osana historian suuria kaaria. Mikrohistorialle on ominaista marginaaliryhmien tai -henkilöiden kuvaus ja erittely. Naishistoriassa yksilöistä kirjoittaminen on ollut vahvasti läsnä. (Kärki-Leskelä 2001, 111 - 112; Muir & Ruggiero 1991, viii - x; Ollila 1995; 1998; Pohjola-Vilkuna 1995, 35.)

Mikrohistoriassa tutkimuksen valokeilaan asettuu ihmisen ja yhteisön välinen vuorovaikutus, yhteisön ja yhteiskunnan torjumut ja arvostamat ilmiöt ja marginaalit. Yksittäisten tapausten kautta kuvataan aikakautta, muutosprosessia tai ihmisten elämänehtoja, jotka antavat uusia näkökulmia menneisyyteen. Aikaisemmat tulkinnat ja yleistykset kyseenalaistetaan - saadaan rinnalle toisenlaisia näkemyksiä. Jokainen erityistapaus on edustava ja yleistävä: se on yleisen ilmiön ainutlaatuinen toteutuma. Mikrohistoria tutkii käytännössä yhteiskunnan ja yksilön toimintaperiaatteita, tapajärjestelmää, erilaisten ryhmien verkostojen toimintaa ja hierarkioita: valtaa, läheisyyttä, alistamista, vastarintaa, kamppailua, kilpailua ja kumppanuutta - normeja, sääntöjä ja niiden muuttumista. (Ollila 1998, 10 - 11.)

Suomessa marginaalihistorian käsitteestä ei ole paljon kirjoitettu. Keski-Euroopassa puhuttiin 1970-luvulla uudesta historiasta, jossa tarkasteltiin rahvaan ajattelutapoja ja elämäntyylejä. Marginaalisuudella viitataan ryhmiin (tai yksilöihin), jotka olivat oman aikansa ulkopuolisia, syrjittyjä tai syrjäytettyjä. Tätä kautta myös ryhmän ja muun yhteiskunnan välinen suhde nousee tarkastelun kohteeksi. Ulkopuolisuus ja poikkeavuus ovat historiallisesti muuttuvia ilmiöitä, samoin kyky sallia poikkeavuutta. Ulkopuolisuuden syi-

tä saattoi olla oma toiminta, esimerkiksi rikollisuus tai normien rikkominen yleensä. Sairaus, köyhyys ja vammaisuus eivät yleensä johdu ihmisestä itsestään, mutta ne ovat aiheuttaneet marginalisoitumisen. Poikkeavan ja normaalin määrittämisessä on kyse kulttuurisesti rakentuneista käsityksistä, nuo suhtautumistavat ovat ajan mittaan vaihdelleet ja jopa kääntyneet päällelleen. Myös keinot kohdata marginaali-ilmiöitä ovat muuttuneet - ulkopuolelle sulkeminen, eliminoiminen ja integroiminen ovat olleet käytetyimpiä muotoja. (Markkola 1996, 9 - 12; Nygård 1998, 11 - 29; Pohjola-Vilkuna 1995, 33 - 38.)

Esimerkiksi Halmesvirta (1998) esittää tutkimuksessaan, jossa hän analysoi Terveydenhoitolehden lääkäripalstalle 1889 - 1916 kirjoittaneiden ihmisten kohtaloita, että marginaaliryhmien ja arkipäivän historia on vieläkin melkoisen tuntematonta. Sairaiden oma ääni on päässyt harvoin kuuluviin, vaikka terveydenhoidon historiaa ja saavutuksia on tutkittu pitkään. Kärsviiven historia on syntynyt heistä huolehtivien viranomaisten ja instituutioiden tuottamana. Alempiin yhteiskuntaryhmiin kuuluneet ihmiset ovat olleet historiallisessa kertomuksessa mukana vain joko yhteiskunnallisena ongelmana tai jonkin toiminnan kohteena. Historiassa olisi kuitenkin kiinnitettävä huomio myös tunteviin ja kokeviin ihmisiin toimijoina, oman elämänsä tekijöinä, vaikka he edustaisivat marginaaliryhmiä. (Kalela 1992, 51 - 54; Katajala 1992; Muir & Ruggiero 1991, xv; Nygård 1998; Pomata 1991, 160 - 161.)

Marginaalihistorian tutkimus on nostanut esiin ajattelutapoja, jotka muuten jäisivät huomiotta. Kansankulttuuri, ihmisten selviytymiskeinot ja vastarinnan muodot herättävät kysymyksiä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista sääröistä, joita ei välttämättä ole dokumentoitu kirjallisiin lähteisiin. Marginaalissa eläneet ihmiset tutustuttavat menneisyyden yhteiskuntaan, sen normeihin ja jokapäiväiseen elämään ja toisaalta paljastavat valtaväestön pyrkimyksiä, pelkoja ja olosuhteita. Historiantutkimuksessa kiinnostuksen kohteet eivät nouse menneisyydestä vaan tutkijan omasta ajasta. Se, minkä tutkimus on halunnut esittää yhtenäisenä, onkin koostunut erilaisuudesta ja eroista. (Markkola 1996, 13 - 18.)

Historian kannalta ihminen on tutkimisen arvoinen, vaikkei hän samastu tai liity mihinkään puolueeseen, joukkoliikkeeseen tai yhteiskunnalliseen ongelmaan, eikä syrjäytyneiden leimallisin piirre ei aina ole lakien vastainen käyttäytyminen. Tämä Nygårdin (1998) määrittämä erilaisten historia on syntynyt yhteisön harjoittaman valvonnan, huollon, hoidon ja opetuksen/ohjannan seurauksena. Viranomaiset ovat tuottaneet dokumentteja tutkittavaksi, kansanperinteeseen on koottu kaskuja ja tarinoita omaperäisistä persoonallisuuksista. Harva on silti muistanut, miten kyläyhteisö on suhtautunut keskuudessaan eläneeseen mielisairaaseen, homoon, huoraan tai rampaan.

(Nygård 1998, 12 - 15.) Arssan repussa omaisia ja yhteisön edustajia pyydetään miettimään, miten he suhtautuvat lapsensa murhanneeseen piikatytöön. Kuka paheksuu, kuka vaikenee ja miksi?

Vaikeneminen kertoo, että on ollut kyse hankalasta asiasta. Vanha maalaiskylä ei suinkaan ollut turvallisen kannatteleva, terapeutin yhteisö, vaan usein julman suvaitsematon (Siltala 1999, 414). Leimattu henkilö kantoi taakkaansa kuolemaansa saakka. Erilaisuutta hävettiin, poikkeavuutta pelättiin ja marginaalisuutta vähäteltiin. Erilaisten historia valaisee koko yhteiskuntaa, sen sääntöjä ja ihanteita. Valvonta ja hoito ovat olleet yhteiskunnan keinot erilaisuuden edessä, näistä huolehtivat valtio ja kirkko. Yhteisön epävirallinen suhtautuminen on myös tärkeää, koska viralliset instituutiot eivät voi hoitaa ja valvoa kaikkea. Kansan oikeustaju on ratkaissut, mikä rikkomus tulee ilmi, mikä ei. (Nygård 1998, 16 - 22.)

Monen erilaisryhmän asema ajankohtaistui ja suhtautuminen erilaisuuteen muuttui 1800 - 1900-luvun vaihteessa. Hoitamiseen, valvontaan, eristämiseen ja kouluttamiseen liittyi tiettyjen ammattiryhmien vahvistuminen. Pappi käytti maattomien ja pahatapaisien henkilöiden valvontavaltaa ja vastasi viranomaisille: poikkeamat merkittiin rippikirjoihin ja muuttotodistuksiin. Paikalliset, henkilökohtaiset, taloudelliset ja moraaliset seikat vaikuttivat valvonnan tehokkuuteen. Käräjillä puututtiin oikeudellisten ja hallinnollisten kysymysten ohella myös arkipäiväisiin asioihin, silloin kun niissä ilmeni ristiriitoja. Huoruus, pahatapaisuus, köyhyys, vaarallinen sairaus, mielitautiset ja irtolaisuus kuuluivat 1600-luvulta lähtien kärjääasioihin. (Nygård 1998, 23 - 29.)

Miten yhteisössä erilaisiksi leimatut ihmiset itse ovat kokeneet heihin kohdistetut toimenpiteet, on hämärän peitossa. Erilainen ei esiinny juurikaan subjektina, vaan toiminnan kohteena: velotettavana, vangittuna, syytettynä, hoidettavana, siirrettävänä, opetettavana, parannettavana, vartioitavana, kuritettavana, suojeltavana tai työllistettävänä. Ydinkysymys onkin, miksi ja miten yhteisö on halunnut tehdä erilaisista tavallisia. Toisaalta tavallinen rahvas ei pahemmin vieroksunut maankiertäjiä tai irtolaisia, osa heistä oli potentiaalia työvoimaa. Valtaapitävät sen sijaan korostivat uhkaa ja vaaraa ja käyttivät valvonnan ankarimpia keinoja pysäyttääkseen ja saadakseen rangaistuksi ja valvontaan poikkeavasti käyttäytyvät ihmisryhmät. (Nygård 1998, 211 - 216; Parikka 1994.)

Arssan repussa tutkitaan yhteisön suhtautumista ahdinkoon joutunutta Arssan morsianta, Kaisaa kohtaan. Kaisa on piikomassa ollessaan tullut talon isännälle raskaaksi ja tappanut lapsensa. Lapsenmurhasyyte oli tavallinen viime vuosisadan alussa. Pohjola-Vilkuna (1995, 130 - 135) toteaa, että aviottoman lapsen saaminen ei ollut niin iso häpeä ennen siveellisyysdis-

kurssia, jonka kautta syyllistettiin naisia. Työnteon ja lapsenhoidon yhdistäminen oli vaikeaa, julkista tai yksityistäkään apua ei usein huonomaineiselle naiselle herunut. Niinpä osa koetti päästä hoidettavastaan väkivallan keinoin. Lapsenmurhasta tuomittiin yleisesti vähintään kahdeksi vuodeksi vankeuteen. Lapsenmurhista ja tapoista tuomitut olivat koulutetumpia kuin irtolaiset, he olivat yleensä tavallisia yhteisön jäseniä, mutta heidän tunnollaan oli raa'aksi luokiteltu rikos. 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kuritushuoneessa istui tuomittuna lapsenmurhasta noin sata naista samanaikaisesti. (Nygård 1998, 150 - 161.)

Nopeasti lisääntyvä tilaton väki oli suomalaisen maatalousyhteiskunnan polttavin ongelma 1800-luvulla. Palkollissääntö määräsi, että yli 15-vuotiaiden varallisuutta vaille olevien piti hankkia työpaikka tai palvelupaikka, ettei tulisi julistetuksi irtolaiseksi (tämä sääntö poistettiin 1865), toteaa Ollila (1998, 50). Tilapäisestäkin palvelupaikkaa vaille oleva nainen herätti yhteisön epäilyksiä enemmän kuin mies vastaavassa asemassa. Irtolaiseksi epäillyllä naisella saattoi olla lapsi elätettävänä tai hänen raskautensa oli selvästi tunnistettavissa. (Nygård 1998, 39 - 41; Sulkunen 1989.)

Vuoden 1889 rikoslaisissa säädettiin vankeusrangaistukseen, jos oli syylistynyt naisen viettelemiseen haureuteen tai jos nainen antautui haureuden välikappaleeksi. Prostituutioon suhtauduttiin kaksijakoisesti, sitä pidettiin jopa miehille tarpeellisena, välttämättömänä vaikkakin moraalisesti arveluttavana. Naisen arvo yhteisössä määräytyi uhrautuvan ja passiivisen roolin kautta. Naisen seksuaalisuus oli samaa kuin suvun jatkaminen. (Halmesvirta 1998, 185 - 213; Nygård 1998, 51 - 53.)

Kirkko huolehti avioliitto- ja seksuaalimoraalin juurruttamisesta ja vartiointista sekä seremoniasta, avioliittoon vihkimisestä. Ollilan (1998, 16 - 33) mukaan tunnollisuus esiintyi yleisesti kasvatuksellisena hyveenä 1800-luvun loppupuolen säätyläisnaisen kasvatuksessa: työnteke, uskonnollisuus, kuuliaisuus, nöyryys ja uhrautuvuus kuuluivat naisen osaan - avioliitto ja perheen perustaminen olivat kasvatuksen korkein tavoite sekä säädynmukaisten tapojen noudattaminen. (Katso myös Pohjola-Vilkuna 1995, 127 - 137.)

Kuvatessaan historian valtataisteluita, sotia, vallankumouksia, valtioiden välistä kilpailua, jatkuvaa pyrkimystä valtaan toisten alistamisen kautta julkinen ja poliittinen historia olettaa, että ihminen toimii vääjäämättä näin. Historia voidaan nähdä myös syklisinä muutoksina, joille on ominaista kehämäinen kiertorata, rytmivaihdokset muutoskohdissa ja katkokset, jotka avaavat uuden kehän. Ilmiöiden käsitteellinen ja sisällöllinen muoto murtuu epätähtisesti. Pienet kertomukset kätkevät sisäänsä laajempia kokonaisuuksia, joista voi aua kokonainen aikakausi. Historiallinen aika tiivistyy jokai-

seen: kokonaisuutta voi tarkastella miltei mistä yksittäisestä henkilöstä, ryhmästä tai tapahtumasta käsin. Valittu näkökulma vaikuttaa siihen, miltä kokonaisuus näyttää. Valinnallaan tutkija paljastaa myös itseään: sosiaalisia sidoksiaan, ihmiskäsitystään ja maailmankuvaansa, tavoitteitaan ja toiveitaan. Hän tuo ilmi myös sen, minkä suuntaisen historiallisen muutoksen osa itse uskoo ja toivoo olevansa. Objektivistista historiankirjoitusta ei olekaan olemassa. (Sulkunen 1991, 25 - 26.)

Tekstit ja historiankirjoitukset ovat siis oman aikansa tuotoksia. Tietoa on voitava pohtia uudelleen, jotta oppilaat voivat itse kirjoittaa oman historian, identiteettinsä ja taata oppimismahdollisuutensa, toteaa Giroux (1992, 30 - 33). Jokaiselle on annettava mahdollisuus kulttuurisen tarinan kirjoittamiseen. On vain löydettävä keinot, joilla kasvatus ruokkii tämänsuuntaista toiminnallisuutta, pohtivat Miedema ja Wardekker (1999, 81). Tämä tutkimus tarjoaa draamakasvatuksen näkökulman kulttuuristen tekstien kokonaisvaltaiseen tarkastelemiseen. Luvussa 4 tarkastellaan Arssan reppu -draamaprojektia varten luotuja pohjatekstejä, niiden suunnitteluvaiheita ja metatekstejä.

## 4 Prosessidraaman suunnittelu

### 4.1 Prosessidraaman luonne

Draamapedagogiikan teoreetikkojen välillä käydään keskustelua draaman genreistä (Østern 2000). Tässä toimintatutkimuksessa etsitään prosessidraaman ydintä: Arssan reppu -draamajakso museossa edustaa prosessidraamaa. O'Neill (1995, xiii), keskeinen prosessidraaman käsitteen kehittäjä, määrittää prosessidraaman kompleksiseksi draamalliseksi tapahtumaksi, jolla ei ole erillistä yleisöä. Prosessidraama on siten osallistavan teatterin laji. Se etenee ilman käsikirjoitusta, prosessin tulos ei ole ennustettavissa eikä toistettavissa. (Samaa näkemystä edustavat myös mm. Bolton 1986; Bowell & Heap 2001; Morgan & Saxton 1996; Owens & Barber 1998; O'Toole 1992.)

Prosessidraamassa keskeistä on osallistuminen prosessiin, ei tuotoksen laatiminen. Työskentelyn aikana voidaan tuottaa esityksiä, mutta se ei ole päämäärä. Bolton (1986, 14 - 15) vertaa draamatyöskentelyä esittämiseen ja tekee seuraavan peruseron:

<i>draamatyöskentely</i>	<i>esittäminen</i>
kokemuksellinen	vähemmän spontaani
spontaani	toistettavissa
eksistentiaalinen	julkinen
ei toistettavissa	yleisölle esittäminen ja
yksityinen	viestiminen olennaista
painopiste sisäisessä	painopiste ulkoisessa

Kolmas muoto Boltonin (1986, 14) mukaan on harjoittelemisen, jossa tavoite on työstää jotakin, prosessin ollessa tehtäväsuuntautunut, tiukan rakenteen ja selkeiden sääntöjen rajaamaa. Harjoittelemisella, viestimisellä ja kokemisella on erilaiset oppimisipotentialit. Esittäminen selkeyttää osallistujille sen, mikä jo on tiedossa, harjoittelu vahvistaa sen mikä jo tiedetään, mutta draamatyöskentelyssä voidaan muuntaa jo tiedettyä asiaa. Uuden kokemuksen ymmärtäminen mahdollistuu parhaiten draamatyöskentelyn kautta. Yleensä draamatoiminnassa yhdistyvät nämä kolme näkökulmaa, muistuttaa Bolton (1992, 15).

Toisaalta Neelands (2000, 48 - 49) kritisoi prosessidraaman sisältämää arvolatausta, jossa prosessia ja representaatiota arvostetaan esittävän näkökulman kustannuksella. Hänen mukaansa esittävässä teatterissa draamallinen maailma on demonstroitava ja tavoitteena on osoittaa versiot tai tul-

kinta todellisuudesta brechtiläiseen tapaan. Oppiminen tapahtuu tällöin yhteisen keskustelun, kommentoinnin, päättelyn ja erilaisten käsitysten ja osapuolten oman äänen kuulemisen kautta.

Itse *prosessi* draamassa voidaan määritellä neuvotteluiksi, joita käydään uudelleen ja uudelleen draamallisen muodon elementeistä suhteessa kontekstiin ja osallistujien tavoitteisiin. Prosessi on monikanavainen ja dynaaminen. Kokeminen, organisointi, arviointi ja kytkentöjen tekeminen ovat prosessidraaman perusprosesseja (O'Neill 1995). O'Toolen (1992, 2 - 7) mukaan fyysisen toiminnan muodossa esiin tuleva prosessi on aina ryhmän taidetta, kollektiivista toimintaa.

Prosessidraama on oppimista, jossa yhdistyvät ajattelu ja tunteet, kun osallistujat neuvottelevat merkityksistä draamallisessa kontekstissa (Balais 2002). Prosessidraamassa opitaan taidemuodosta ja tutkittavista teemoista, lisäksi tapahtuu henkilökohtaista ja sosiaalista oppimista. Prosessidraamalla on aina suunniteltu ja määritetty tavoite oppimisen suhteen, joka perustuu pohdintaan siitä, mistä halutaan osallistujien oppivan ja mikä on draaman fokus. (Bowell & Heap 2001, 8, 15). Draamaoppimista olen kuvannut laajemmin luvussa 3.1.2.

Prosessidraamassa kulkevat rinnakkain muodon ja sisällön elementit. Muoto viittaa teatterin keinoihin, joita prosessidraamassa hyödynnetään, ja sisältö koskee kulloinkin opittavana olevaa teemaa. Prosessidraamassa opitaan aina jotakin sekä draamasta että draaman avulla: joskus teatterillisuus painottuu, toisinaan sisällölliset seikat ovat vahvasti tarkastelun kohteena. (Bowell & Heap 2001, 4 - 5.) Teatterillisiä keinoja käytetään draaman rakentamisessa, mutta niiden opiskelu ei ole pääasia. Teatterillisten tapahtumien tapaan prosessidraama luo välittömän draamallisen maailman, joka on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tämän draamallisen maailman syntyminen perustuu siihen, että kokijat uskovat sen olemassaoloon. (Neelands 2000, 48.)

Prosessidraamatyöskentelyä varten rakennetaan peruskonstruktio, pohjateksti ('pre-text' - virikemateriaali työskentelylle), jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Pohjatekstiä määrittelen tarkemmin luvussa 4.2. Opettaja suunnittelee jakson rakenteen ja etenemisvaiheet. Oppilaat osallistuvat vahvasti fiktion luomiseen ja reflektio tapahtuu usein fiktion sisällä. (Korhonen 2001; O'Neill 1995; Østern 2000.) Owens korostaa Korhosen (2001, 123) haastattelussa oppilaiden ehdotusten hyväksymisen merkitystä. Aloitteita ei tyrmätä tai epäillä saati ohiteta - opettaja vahvistaa aina ensin ja sitten lisää näkökulmia. Ryhmän on suostuttava tekemään draamaa, korostaa O'Toole (1992, 49). Fleming (1994) toteaa, että ryhmän on otettava

draama omakseen (draaman omistaminen), jotta siihen osallistuminen koettaisiin mielekkääksi.

Kao (1995, 91, 100) on tutkinut kielen oppimista prosessidraaman avulla, ja hän tiivistää prosessidraaman olemuksen seuraavasti: opettaja ja oppilaat luovat draamallisen maailman yhdessä. Toiminta ei perustu valmisteltuun käsikirjoitukseen, vaan osallistujien improvisoimiin tilannereaktioihin heidän rakentamassaan fiktiivisessä todellisuudessa. Yllättävät elementit haastavat osallistujia draaman edetessä. Mukana oleminen edellyttää tarkkaavaisuutta, emotionaalista sitoutumista, verbaaleja valmiuksia ja välitöntä ja aktiivista reagointia. Keskustelulle luotu ympäristö muistuttaa suuresti arkielämän tilanteita, jolloin kielenkäytön spontaanisuus kasvaa.

Keskeinen prosessidraaman määrittäjä on osallistumisen improvisatorisuus. Koko ryhmän draamaprosessi rakentuu pääasiassa spontaaniin reagointiin. Asiat keksitään tässä ja nyt - ei siis muistella repliikkejä ulkoa eikä tuoteta etukäteen harjoiteltua tekstiä. Pohjateksti muuttuu prosessidraaman käsikirjoitukseksi draamatyöskentelyssä. (Bowell & Heap 2001, 7; O'Neill 1995, 140.) Toiminta syntyy tässä ja nyt. Pohjatarina luo rakenteen, mutta toiminta perustuu erilaisiin työtapoihin, jotka usein perustuvat improvisatoriseen lähtökohtaan. O'Neill (1995, xvi, 140) kuvaa myös improvisaation luonnetta prosessidraamatyöskentelyssä: se on spontaania vaikkakin usein jossain määrin harjoiteltua, ilman tarkkaa käsikirjoitusta etenevää autenttista reagointia.

Osanottajien vaikutus prosessin muotoutumiseen on olennainen. Ryhmäprosessi on ainutkertainen, vaikka lähtökohdaksi valittu pohjatarina olisi eri kerroilla sama. Prosessidraama tuottaa paikan, jossa osallistujien erilaiset näkemykset kohtaavat, lisää Korhonen (2001, 128; O'Neill 1995, 12 - 13). Aloitus on tärkeä vaihe koko prosessin kannalta. Ilmapiirin luominen, käytännön järjestelyistä sopiminen ja draamasopimuksen tekeminen mahdollistavat prosessin etenemisen oppilaajohtoisesti. Osanottajat kokevat, että he voivat vaikuttaa asian käsittelyyn ja toimintatapoihin ja heidän mielipiteensä ovat arvokkaita: niitä kuunnellaan ja ne todella huomioidaan. Opetustilanne on tasavertainen ja keskusteleva. (Korhonen 2001.)

Prosessidraama tarjoaa pääsyn draamallisiin muihin maailmoihin (elsewheres), kuvitteellisiin olosuhteisiin, joissa oppilaat voivat saada kokemuksia uusista rooleista, suhteista ja näkökulmista. Luodessaan ja ylläpitäessään näitä maailmoja oppilaat rakentavat ja tutkivat mielikuvia, rooleja, ideoita ja tilanteita. Prosessidraama toimii parhaimmillaan voimaannuttavana (empowering), koska se on vuorovaikutteinen, yhteisöllinen ja haastava lähestymistapa. (O'Neill 1996, 117.) Morgan ja Saxton (1996, 233) toteavat, että prosessidraama tarjoaa mahdollisuuksia, joiden avulla oppilaat voivat puo-



lustaa näkemyksiään ja pitää puoliaan. Toisaalta he voivat harjoitella yhteistyötaitojaan, koska prosessidraama on kollektiivista osallistumista. Prosessidraama antaa tilaa tutkia omia toiveita ja haluja, joita välitetään yhteisesti. Osallistujat voivat myös haastaa auktoriteetteja ja tarkastella johtajuutta ryhmässä. Samalla he voivat kyseenalaistaa vanhoja tottumuksia, tutkia kriittisesti kulttuuriaan ja käyttäytymistään.

Opettaja työskentelyn ylläpitäjänä on merkittävässä asemassa, vaikka ryhmä tuottaakin draamaprosessin. Opettaja voi toimia tarinan sisältä roolissa tai ohjata toimintaa tarinan ulkopuolelta. Hän rakentaa tarinaa eteenpäin ja täydentää sitä osallistujien ideoilla. Opettaja on linkki osanottajien kokemusten ja draamatarinan tapahtumien välillä. Ymmärrys asioiden ja tekojen merkityksestä syntyy toiminnassa, konkreettisten tilanteiden kautta. (Korhonen 2001, 114 - 115.)

O'Neill (1995, 117) näkee opettajan aseman vaativana. Opettajan on oltava erityisen joustava ja siedettävä keskeneräisyyttä. Hänen tulee myös pystyä tekemään toiminnan suunnan muutoksia ja osata hyödyntää ryhmän tarjoamia vaihtoehtoja. Opettajan tehtävä on etsiä keinot, joilla osallistujat kytetään draamakontekstiin. Hänen tulee luoda edellytyksiä osallistumiselle ja reflektoinnille. Draaman ohjaajana opettajalta vaaditaan taitavuutta - toisaalta taidot ovat samoja kuin yleensä hyvän opettajan ominaisuudet. Olennaista on, että opettaja on mukana oppimisprosessissa, ikään kuin oppimiskumppani. (Bowell & Heap 2001, 9, 61 - 62, 108.) Ohjaamisen näkökulmia ja opettajan rooleja prosessidraamassa pohdin lähemmin luvussa 5 Arsan repun toteutusten tarkastelun yhteydessä.

Korhonen (2001, 114 - 118) korostaa draamapedagogi Allan Owensin haastattelun pohjalta, että prosessidraamalle on ominaista keskeneräisyys ja karheus. Tämä tarkoittaa sitä, että osanottajien tässä ja nyt valitsemilla teoilla ja ideoilla on toimintaa ohjaava vaikutus. Lopputuloksena ei ole valmis esitys, ellei niin erityisesti haluta. Osallistujia rohkaistaan erilaisten ratkaisujen ja uusien kysymysten hakemiseen ja kyseenalaistamiseen. Myös O'Neill (1995) korostaa prosessidraaman rakenteellista rosoisuutta ja täydentymistä toiminnan aikana.

Prosessidraaman tarkoituksena on herättää kysymyksiä, havaita ongelmia ja niiden ominaisuuksia. Keskeneräisyys liittyy prosessidraamassa myös sisältöön: ristiriitoihin ei etsitä yhtä oikeaa ratkaisua, vaan tärkeämpää on tulla tietoiseksi ongelmasta, sen moninaisuudesta sekä erilaisista lähestymistavoista ja ratkaisuvaihtoehdoista. Prosessidraama arvostaa epävarmuuden ja epätietoisuuden ilmauksia ja kyseenalaistaa epävarman ja varman totuuden rajan (Korhonen 2001, 127). Myös Simons (1997, 194) painottaa monitulkintaisuutta: erilaiset reaktiot avaavat teemaa monipuolisemmin. Nee-

landsin (1998, 52) mielestä draaman tavoitteena on haastaa, häiritä, muuttaa ja laajentaa ajattelua ja ymmärrystä. Paradoksit ja epämääräisyydet ruokkivat uusia näkökulmia. O'Neill (1995, 66) puhuu pedagogisesta surrealismista: se sotkee tavanomaiset odotukset opetuksesta ja toimii vieraannuttavana elementtinä. Edmiston ja Wilhelm käyttävät samaa epiteettiä (1998, 100) todetessaan, että draamassa on näytettävä kompleksisuus, monitulkintaisuus ja ristiriitaisuudet - varsinkin jos on kyse tietyistä ajasta, paikasta tai kulttuurista. Myös kriittisen pedagogiikan puolestapuhujat, etujoukoissa Giroux ja McLaren painottavat surrealistisen pedagogiikan antia kasvatuksessa (tästä tarkemmin luvussa 3.2).

Prosessidraaman tyylilajia voisi luonnehtia myös leikinomaiseksi. Draaman vakavasta leikillisyydestä kirjoittaa laajemmin Heikkinen (2002) väitöskirjassaan. Fiktiivisen maailman luominen ja siihen uskominen on prosessidraaman ydintä, silti näkökulma voi olla leikillinen, jopa ironinen, selittää O'Neill (1995, 12 - 13). Knuutila (1992, 117) toteaa, että menneisyyteen on suhtauduttava ironisesti, ei koskaan viattomasti. Rorty (1989, 73) kutsuu ironiseksi asenteeksi suhtautumistapaa, jossa selitykset, joilla omat teot oikeutetaan (final vocabulary), ovat jatkuvan epäilyn kohteena ja vaikutteita muista sanastoista etsitään jatkuvasti. Dialektiikka on yritys saada nämä sanastot vastakkain. Ironistin totuus on mikä tahansa vapaan keskustelun tulos - ironian vastakohtana Rorty näkee terveen järjen. Ironistin maailmankuvan hahmottamisen metodi on uudelleenkuvaus, uusien merkitysyhteyksien etsiminen. Ironisti ei voi koskaan ottaa itseään oikein vakavasti, koska termit, joilla hän kuvaa itseään (final vocabulary) voivat muuttua koska tahansa ja mihin suuntaan vain. Näin ollen tuntuisi, että prosessidraama tarjoaa oivan tilaisuuden tutkia mennyttä aikaa - ironian malka silmäkulmassa.

Kiinnostavin yhdistelmä on O'Toolen (1995) sanapari karkea viehätysvoima (rude charm) tai ruman lumo, jolla hän kuvailee draaman perusluonnetta. Oppimispotentialiaali on draamassa parhaimmillaan, kun se on epäkunnioittavaa, epäkohteliasta, epäeettistä (!), kiduttavaa, huonomaineista, epävarmaa, totuutta halveksivaa, harhaoppista ja epämääräistä - ja toisaalta lumoavaa. Kutkuttavaa väitettään O'Toole (1995, 80 - 81) perustelee sillä, että draamassa aina pyritään etsimään tietyllä tapaa epätodennäköisyyksiä ja epävarmuutta. Draaman avulla ei opeteta totuuksia, vaan poisopitaan niistä näyttämällä todellisen elämän ja taiteen välinen jännite ja karsastamalla oikeita totuuksia. Karkea viehätysvoima ei saa kuitenkaan tuhota osallistujien hyvää tahtoa ja myötämielisyyttä eikä tapahtua heidän kustannuksellaan. Ruman lumo löytyy draamallisesta kontekstista, fiktion henkilöistä ja suh-

teista. Osansa lumosta voi aikaan saada työskentelyn ohjaajakin, jos hän uskaltaa luopua auktoriteetin asemastaan ja luovuttaa valtaa osallistujille.

Draamatyöskentelyssä osallistujat hyödyntävät sosiaalisen kontekstin rakentamisen taitoja, joita käytetään todellisessa arkielämässä. Tärkeä ero syntyy siitä, että draamatyöskentelyn aikana osallistujat ovat tietoisia siitä, että he toimivat ikään kuin -olosuhteissa. Todellisuudessa tietoisuuden aste arkielämän tilanteissa on alhaisempi ja nousee yleensä hetkinä, jolloin tullaan tietoisiksi tilanteen vaatimuksista. Etäännyttäminen on tärkeää prosessidraamassa. Todellisuuden rinnalle luodaan kuvitteellisia maailmoja, joiden kautta luodaan analogioita reaali maailmaan. (Bolton 1992, 11 - 12.)

Prosessidraaman vaikutuksia ja oppimistuloksia ei voi määritellä tarkasti etukäteen, sillä ryhmä nostaa teemasta haluamiaan asioita. Ennakkoon on myös vaikea päättellä, mitkä asiat tulevat olemaan tärkeitä oppimiskohteita eri yksilöille. Opettaja voi ehdottaa draamatarinan kautta käsiteltävää teemaa ja mahdollisia oppimisalueita, mutta ne varsinaisesti määrittyvät vasta itse tilanteessa. Alkuvaiheessa on aina mukana monia sisällöllisiä aineksia, jotka karsiutuvat työskentelyn aikana ja esiin nousee varsinainen aihe. (Korhonen 2001; O'Neill 1995.)

## 4.2 Arssan repun suunnitteluvaiheet

Arssan reppu -draamajakson suunnittelun kuvaus (tutkimuspäiväkirja, tp + päiväys) antaa käsityksen siitä, millaisen esiyymäryksen ohjaamana tätä toimintatutkimusta ja prosessidraamaa osana sitä on suunniteltu. Käytän kollegani Leenan arvointiraporttia (arlkävät2000) täydentämässä, tarkentamassa ja usein myös kristallisoimassa työskentelymme etenemisen tarkastelua.

Ensimmäinen yhteydenotto johti tutustumiskäyntiin ja kierrokseen museossa amanuenssin johdolla. Asiantuntijan mukana kiersimme sekä paikallista kaupunkihistoriaa esittelevän että karjalaisuudesta kertovan näyttelyn. Näyttelyiden lähestymistavat olivat hyvin erilaiset. Alakerran näyttelyyn oli haettu kaipaamaamme paikallisuutta ja henkilöhistorian näkökulmaa. Yläkerran näyttely tarjosi taas perinteisemmän asetelman: asutuksen vaiheet, valtiolliset tapahtumat, uskontoelämän, elinkeinot ja kulttuuriset artefaktit. Kuten yleensäkin, sosiaalishistoria oli vaatimattomammin esillä, esim. ajankäyttö, sukupuoliroolit tai työsaavutukset (Korhonen 1989, 125). Alkuun kiersimme tiloissa museoamanuenssin avustuksella ja selostusten saattelemana vielä moneen kertaan ennen kuin lähdimme konkreettisesti suunnittelemaan draamajaksoamme.

Seuraavassa nivon Arssan repun Woollandin (1993, 207) draamaprosessin suunnitteluvaiheistukseen, kursivoidut otsikot ovat Woollandin jäsenyksiä.

***1. Aivoriihi, jossa kartoitetaan teemat ja näkökulmat, sosiaaliset aiheet ja lähtökohdat työskentelylle.***

Museohenkilökunnan kanssa katsoimme viisaaksi laatia draamajakson karjalaisuutta käsittelevää näyttelyä varten, koska se on museon pysyvä näyttely, alakerrassa teemat vaihtuvat tiheämpään tahtiin. “*Näyttelyn runkona on Karjalan asema idän ja lännen valtataistelussa. Karjalan alue on osa laajaa maantieteellistä ja kulttuurihistoriallista kokonaisuutta. Sotaisian historian lisäksi leimaa-antavana piirteenä karjalaisuudelle on värikäs kansankulttuuri ja rikas suullinen perinne.*” (Näin näyttelyä esiteltiin museon tiedotussivuilla internetissä vuonna 2000.) Näyttelykierrosten jälkeen karjalaisuus näyttäytyi juuri odotustenmukaisena kliseisenä kappaleena sotahistoriaa, runonlaulantaa ja kanteleensoittoa. Haaste saada oppilaat kiinnostumaan näyttelystä kasvoi entisestään.

Aurasmaa (2002, 108) toteaa, että länsimainen kulttuuri ei useinkaan esitä yksityisyyttä, intiimielämää, eläviä tai vanhenevia ihmisiä omista kulttuurihistoriallisissa museoissaan. Arkielämä ja sitä eläneet ihmiset eivät ole osallistuneet kulttuurihistorian esittelyyn. Sen sijaan antropologiassa tuodaan esiin siirtymäriittejä, ihmisen elämän eri vaiheita ja niiden herättämiä tunteita. Vieraissa kulttuureissa tunnistettiin siis piirteitä, joita omasta samanaikaisesta kulttuurista ei tutkittu samoin menetelmin, koska itsestämme emme pitäneet niitä näyttämisen arvoisena. Ihminen kertoo museossa oman kehitystarinansa, jonka ulkopuolelle jäävät yleensä naiset, primitiivikansoiksi kutsutut ryhmät sekä mikrohistorian ja arkielämän ilmiöt. (Bennet 1995, 48; Giroux 1992; Popkewitz 1988).

Lueskelimme myös historiallisia ajankuvauksia, hahmottelimme alustavia tavoitteitamme, tutustuimme museotyöntekijään, jonka kanssa ensimmäiseen museon tiimoilta tulisimme toimimaan yhteistyössä - laadimme mm. hankesuunnitelman Suomen Tammi-projektiin yhdessä hänen kanssaan. *Ajatus museopedagogisesta projektista syntyi hitaasti, tavallaan kaiken muun draamallisen työn innoittamana. Pedagoginen draama opetusmenetelmänä oli kummallekin tekijälle tuttu entuudestaan jo pitkälti ajalta, kuvailee Leena aloitustunnelmiaan (arI kevät 2000).*

Päätimme ottaa draamajakson pohjaksi jonkin kuvitteellisen tai autenttisen henkilön tarinan, jotta historialliset monumentaaliset yksiselitteiset ta-

pahtumat pienenisivät ristiriitaisen ja tavallisen ihmisen mittakaavaan ja jotta toiminnan suunnittelu ja toteutus olisi jäntevää ja johdonmukaista. *Suurin vaikeus oli valita sopiva, oppilaita kiinnostava kehyskertomus, joka saisi heidät eläytymään ja sen myötä tosissaan pohtimaan eri vaihtoehtoja, toteaa Leena muistelllessaan prosessidraaman suunnittelun alkua (arI kevät 2000). Draaman ydin on aina kertomus, tarina, ja missä tahansa elämmekin, kasvamme aikamme tarinoiden keskellä. Draamallisia tarinoita ovat teatterin lisäksi täynnä oikean elämän sosiaaliset tilanteet ja median anti. (Hornbrook 1991.) Uskoimme tarinan tärkeyteen.*

Lähtökohtana Arssan repun suunnittelussa on museokonteksti, näyttelytiedon hyödyntäminen ja sieltä nousevat teemat. Etsimme museonäyttelyjä kiertäessämme sopivaa henkilöahmoa tai ihmisryhmää, josta voisi löytää kiinnostavan lähtökohdan. Löysimme Arssan heti ensiviisitillämme museoon, marraskuussa 1999. Kyseinen Arssa (synt. 1898) oli juoppouteen taipuvainen sekatyömies. Hän oli paikkakunnallaan kieltoain aikaan juopumuspidätysten kruunaamaton kuningas. Arssan tuomiot tulivat alkoholilain rikkomisesta - pidätysten ja tuomioiden määrä vaihteli vuosittain. *Vanha ihastuksemme Arssa R. oli lumonnut meidät jo ensi viisitillämme museossa. Hylkäsimme Arssan todellisen taustan, mutta itsemme olimme koukuttaneet Arssan kautta intensiiviseen suunnitteluun. Arssasta muotoutui renkipoika, ei siis 20-luvulla paikkakunnalla elänyt juoppo, kertoo Leena Arssaan kiinnittymisen vaiheita (arI kevät 2000).*

Kuka Arssa oli, millaista elämää hän vietti ja ketä ihmisiä hänen elämänsä kuului? Millaisiin kiperiin valintatilanteisiin hän joutui elämänsä varrella? Oikeus elämäkertaan on sillä, joka ei noudata keskinkertaista käyttäytymisnormia, vaan jotain vaikeaa ja epätavallista, muille omituista normia, joka vaatii yksilöltä suuria ponnistuksia. Kaikki yritykset toteuttaa normittamatonta käyttäytymistä ovat vain sellaisen normin valintaa, joka on kulttuurikoodin mahdollistama poikkeus. Ihminen, jolla on elämäkerta hylkää rutiiniinormin ja toimii vapaan valinnan tuloksena. Näin syntyvät pyhän hullun, rosvon, pyhimyksen tai ryysyläisen kulttuuriset roolit, joilla on omat norminsa ja oikeus poikkeukselliseen käyttäytymiseen. Jokainen heistä tulee arvioituksi myönteisesti tai kielteisesti, kulttuurikoodin suuntautumisen perusteella. Kaikki he kuitenkin saavat oikeuden tulla merkityiksi kulttuuriseen muistiin hyvän tai pahan purkauksina. (Lotman 1989, 244 - 245.)

Moraaliset valintatilanteet teemana ja vastuunottaminen näkökulmana alkavat hahmottua tärkeiksi. Teemojen kirjo on laaja alun ideariihessä: syrjäytyminen, irtolaisuus, sosiaaliset ongelmat, kuolema, väkivaltaisuus - vähitellen näkökulmat pehmenevät. (Tp 3.2.2000.) Halusimme luoda oppilaiden kanssa henkilöahmon, joka voisi tulla läheiseksi ja kiinnostavaksi.

Tavoitteenamme oli tarkastella myös oppilaiden näkökulmasta arkisia moraalisia kysymyksiä. Pohdimme teemoja näkökulmana ennen ja nyt: seurustelu, pukeutuminen, työnhaku, ajanvietteet, pelot, tiedonvälitys, kiperät tilanteet ja niistä selviäminen jne. (Tp 3.2.2000.) Taustalla väikkyi ajatus kulttuurisen sillan rakentamisesta entisaikain ihmisen problematiikasta tähän päivään. Kaikkein ensimmäisessä suunnitelmassamme lähdimmekin liikkeelle tästä päivästä ja rokkifestareista: kaksi järjestysmiestä tulee hakemaan nuoret tutkimaan kolmea löytöreppua festivaalialueella. Luovuiimme tästä nykyaika-alkukoukusta ajanpuutteen vuoksi: katsoimme oleellisemmaksi tarkastella suoraan Arssan aikaa.

Halusimme ehdottomasti tuoda oppilaat näyttelyyn henkilöhistorian kautta, lähtökohtamme oli löytää kiinnostava elämänkohtalo, joka nivoo aikaan ja tapahtumiin. Näkökulma oli siis mikrohistoriallinen (tarkemmin luvussa 3.3). Moraaliset valintatilanteet oli myös teema, jota halusimme tarkastella oppilaiden kanssa. Lopulta kuitenkin näyttelyiden anti yhdistyi mielenkiintoisella tavalla. Valitsimme draamatarinan päähenkilöksi ihmisen, joka edusti jollain tapaa laitapuolen kulkijaa, vailla sitä sankarin tai sotapäällikön gloriaa, johon olimme itse historiankirjoituksissa tottuneet.

Arssan kohtaamisen prosessidraamassamme sijoitimme väljästi 1800 - 1900-lukujen taitteeseen. Osallistujat pohtisivat aikaa, jolloin Suomi ei ollut vielä itsenäinen ja yhteys Venäjään oli konkreettinen. Näyttelyn hahmottamisen kannalta tuo ajankohta oli otollinen. Halusimme tarjota tuosta ajasta myös muitakin näkökulmia kuin kansallisuusaatteen huumaamat suurmiehet. Kiinnostuimme Arssan kautta rikollisuudesta, väkivallasta, itsetuhoisuudesta, syrjäytymisilmiöstä ennen koko käsitettä syrjäytyminen, kuolemasta, rangaistuksista, moraalista ongelmista, vastuusta jne. siitä, miten näitä asioita käsitellään meidän aikanamme mediassa ja ennen vanhaan yhteisössä. (Näitä teemoja olen kirjannut 5.1.2000 tutkimuspäiväkirjaani käydessämme museossa.)

Jännitteen koko draamajaksolle halusimme hakea etsimällä henkilöä, jonka todellinen tausta paljastuu vasta lopussa. Näin halusimme saada avattua koko mahdollisten maailmojen kirjon eteen, emme olleet kiinnostuneet jäljittämään yhden henkilön historiaa sellaisena kuin se on ollut, vaan sellaisena kuin se olisi voinut olla. *Todellisesta Arssasta mieliimme jäi kuitenkin sattuman mahdollisuus eli pedagogisen draamatyöskentelyn lähtökohta*, tiivistää Leena (arI kevät 2000). Arssan rinnalle nostimme toisen henkilön, Kaisan, jonka kautta halusimme tuoda uuden moraalisen jännitteen draamatarinaan. Totesimme myös tarpeelliseksi ottaa pohdittavaksi naisen aseman historiankirjoituksessa.

## ***2. Pohditaan yleisesti kohderyhmää ja sen huomiointia draamaprosessissa: ikä, kiinnostuksen kohteet, kokemus draamasta jne.***

Varsin yksimielisesti syntyi päätös siitä, että alussa draaman mahdollisuuksia tutkitaan heterogeenisten ryhmien kanssa. Ideoiden toimivuutta halutaan testata eri-ikäisillä osallistujilla, vaikka yksi laaja kohderyhmä tuleekin olemaan noin 12 - 16-vuotiaat nuoret. Eri ryhmät saavat olla mielellään myös keskenään erilaisia. Alkuvaiheessa on tärkeää saada monenlaista palautetta ja erilaisia kokemuksia jakson toimivuudesta, siksi jaksoa ei suunnata esim. tietyntyöskentelyille osallistujille suoraan. Draamailtään (Allan Owensin termi) eli kokemukseltaan draamatyöskentelystä ryhmät tulevat vaihtelemaan vähäisestä kohtalaiseen. Näyttelytila tulee olemaan eräänlainen draamalaboratorio. (Vertaa luvussa 3.2.2 kriittisen pedagogiikkaan liittyvä McLarenin ja Giroxin 2001a, 64 - 65 termi sosiaalinen laboratorio.)

Yläasteikäiset ja lukiolaiset olivat alun perin kohderyhmänämme. Lähtökohtana oli entisen ja tämän ajan rinnastaminen, sen tutkiminen missä on muututtu ja missä ihminen on sama kautta aikojen. Ikäryhmä vaikutti Arssan repun tapahtuma-ajankohdan määrittämiseen 1800 - 1900-lukujen taitteeseen: tuota aikaa on esitelty kaikissa oppilasryhmissä eri oppiaineissa.

Oppilaiden omaan maailmaan liitimme erilaisia konteksteja: työnhaku, rokkifestarit, seurustelu, eri mediat, tulevaisuusvisiot jne. (Tp 7.3.2000.) Ensimmäinen konkreettinen hahmotus (tp maaliskuu 2000) lähtikin liikkeelle festareista. Vetäjät roolissa luovat festarikontekstin, jossa tutkitaan festarivieraiden reput: yksi niistä sisältää vanhoja tavaroita, jotka selvästi erottuvat. Halusimme kuitenkin pitää mielessämme erilaiset sovellusvariaatiot erikikäisille ja eritasoisille ryhmille. Halusimme myös palautetta asiantuntijaryhmiltä, kuten opettajilta, museoväeltä ja draamaa tehneiltä ryhmiltä.

Yhteistä kaikille ryhmille tulee olemaan melko vähäinen kokemus draamatyöskentelystä. Prosessidraaman kaltainen pitkäjänteinen toiminta draaman keinoin on varmaankin uusi lähestymistapa mille tahansa ryhmälle. Jotakin kokemusta yksittäisistä ilmaisun harjoitteista ryhmillä voi olla, mutta Arssan tarinan kaltainen näkökulma tulee olemaan tuore kaikille. Tästä syystä valitsemme työtapoja, jotka ovat jollain tapaa tutunomaisia. Näin taataan turvallinen tilaisuus osallistua uuteen toimintamuotoon.

## ***3. Kontekstin rakentaminen: ketä ollaan ja missä ympäristössä, mitä kollektiivisia rooleja voidaan käyttää.***

Kontekstiksi piiryy 1800 - ja 1900-lukujen vaihde väljästi. Näyttelyssä on runsaasti esineistöä tuolta aikakaudelta. Suomen historiassa tuo ajankohta on

dynaaminen ja keskeinen - suomalaisuuden ja itsenäistymispyrkimysten aikaa. Ympäristönä toimii aikakauden maalaiskyläyhteisö.

Leena muistelee: *törmäsimme monesti suunnitteluvaiheen aikana omaan rajalliseen tietämykseen (historiasta), mutta toisaalta selkeät tavoitteemme kannustivat jatkamaan. Menneisyys lähtökohtana, tämän päivän koululaiset tekijöinä, tavoitteena pohtivan ja arvioivan asenteen syntyminen. Omien kulttuuristen juurien tiedostaminen, kuuluminen suureen historialliseen jatkumoon ja moraalisten valintatilanteiden arvioiminen esim. 1800-luvulla eläneen renkipojan näkökulmasta eivät enää prosessin edessä tuntuneet fraaseilta.* (Arl kevät 2000.)

Rajaukset ovat väljiä, jotta osallistujat saavat halutessaan määrittää itse tarkemmin kontekstin. Yhteisen työskentelyn aikana voidaan tarvittaessa hakea draamatyötavoilla selkeämpiä linkkejä, esim. määrittämällä ja nimeämällä karttaan tapahtumapaikka, suunnittelemalla kylän raitti ja rakennuksen paikat jne.

Roolityöskentely on olennainen osa draamaprosessia, se jäsentää käyttäytymistä tilanteessa ja tarjoaa näkökulman toisen ihmisen elämäntilanteeseen. Draamassa on tärkeää löytää yleisiä, universaalisti tunnistettavia rooleja ja tutkia niiden henkilökohtaisia ja sosiaalisia merkityksiä. (Neelands 1984, 73 - 74.) Kollektiivisten roolien hahmottaminen ei alkuvaiheessa tunnu olennaiselta, enemmän etsitään työtapoja, joiden kautta tilannetta voidaan kehittää, syventää, siirtyä hetkestä toiseen jne. Rokkifestariversiota mietittäessä kollektiivinen rooli on festarivieraat, mutta kuten mainitsin, tätä kehitelmää ei edes kokeilla käytännössä. Vasta kun ensimmäinen ryhmä on osallistunut prosessidraamaan, syntyy oivallus kollektiivisen roolin merkityksestä: Arssan morsiamen luona osallistujat voisivat olla kyläläisiä.

#### ***4. Kehyksen luominen ja aloituskohdan määrittäminen. Valitaan sopiva etäisyys tutkittaviin ilmiöihin ja materiaaliin. Pohditaan eri variaatioita.***

Näyttelyn teemaan liittyen Karjalaan ja karjalaisuuteen virittäminen toimii aloituskohtana. Ryhmäjako tehdään nivomalla mielikuvia karjalaisuuteen. Jatkossa myös siirrytään suoraan aikakauteen opettaja roolissa -tekniikan avulla. Kyläyhteisöstä lähteminen, matkan suunnittelu toimii kehyksenä. Mihin henkilö on ollut menossa? Arssan tavarat löytyvät ja henkilöahmon rakentaminen alkaa.

Päätimme, että kaksi ensimmäistä draamajaksoa ovat oikeastaan koko museoprojektimme perusidean testaamista: saadaanko oppilaat ylipäänsä kiinnostumaan näyttelyn tarjoamasta materiaalista ja historiasta toiminnallisen ja elämyksellisen lähestymistavan avulla? Annoimme itsellemme luvan



olla välittämättä siitä, miten tarkkaan ajankuvaukseen yllämme - emme yritäneetkään luoda autenttista epookkia, vaan etsimme toimivia symboleita ja jännitteitä - draamatyöskentelyn peruselementtejä.

Kokemus draamatyöskentelystä on yleensä vähäistä, mikä rajasi myös työtapojen valintaa. Ongelmanratkaisu keskustellen ja ryhmätyöskentely olivat turvallisia lähestymistapoja. Esineiden tutkimiselle haluttiin antaa aikaa: se vie tunnelmaan ja tuo uutta näkökulmaa museokäyntiin. Roolilakanan kokouamisella haluttiin saada ryhmä reflektoimaan ja kiteyttämään yhteinen näkemys. Vasta kunkin prosessidraaman keskivaiheilla käytettiin opettaja roolissa -tekniikkaa ja parityöskentelyä - sekini samanaikaista. Ensimmäisen prosessidraaman toteutuksessa ei ollut ollenkaan yleisöä, kaikki tehtävät ratkottiin yhtä aikaa ryhmissä.

### ***5. Tietyn kohderyhmän huomiointi.***

Alussa kohderyhmänä väikky nuorten, noin 12 - 16-vuotiaiden oppilaiden ikäryhmä. Pohjatekstin suunnittelussa lähtökohtana näyttäytyi tuolloin rokkifestarit ja nuorten elämään liittyvät kuvat kuten työnhaku ja seurustelu. Rajaus tuntuu kuitenkin melko pian liian tiukalta ja osoittelevalta sekä ikäryhmän että nykyajan kontekstin suhteen. Arssan tarinasta syntyy universaali kenen tahansa kohtalo.

Suunnitteluvaiheessa otimme myös huomioon sen, miten oppilaat ovat perillä draaman työtavoista. Draamajakson toteuttamiseen vaikuttaa suuresti se, miten tottuneita oppilaat (ja opettaja!) ovat toimimaan draamakontekstissa ja lähtemään mukaan erilaisiin konventioihin. Neelands (1984) korostaa draamasopimuksen merkitystä työskentelyn toimivuuden takaamiseksi.

Nyt mukaan saadut kaksi pilottiryhmää keväällä 2000 olivat käyttäneet esimerkiksi joitakin draaman perustekniikoita, joten luotimme siihen, että he lähtevät työskentelyyn mukaan melko sujuvasti. Rakensimme draamajakson sellaiseksi, ettei se vaadi kovin esittäväää roolityöskentelyä oppilailta ajan, oppilaiden draamakokemuksen ja tilan puutteen vuoksi, vaan enemmänkin ongelmanratkaisutaitoja, tarinankerronnantaitoja ja ryhmätyöaitoja.

Syksyn 2000 ryhmät olivat kaikki jollakin tapaa asiantuntijaryhmiä: peruskoululaiset tulivat historian tunneilta museoon, opiskelijat olivat tutustuneet jonkin verran draamaan ja toiminnallisiin työtapoihin, museoväki edusti sisältöeksperttejä. Niinpä laadimme museonäyttelyä koskevia kysymyksiä ja tehtäviä, pyysimme tarkennettua palautetta, keskitimme reflektointiin aikaa sekä kehitimme työskentelyn jälkitechävän. Näin pyrimme takaamaan monimuotoisen palautteen toiminnasta.

**6. *Tavoitteet: sisältö, muoto, sosiaaliset tavoitteet: ketä ollaan, opettajan rooli, mitä ongelmia tutkitaan, mitä työtapoja käytetään.***

Prosessidraaman tavoitteiksi muotoiltiin:

- näyttelyn sisältöjen elävöittäminen ja kiinnostavuuden lisääminen
- entisaikojen elämään eläytyminen
- Arssan tarinan uskottavuuden luominen
- moraalisten kysymysten pohtiminen
- kulttuuriperinteen tarkasteleminen.

Tavoitteista huomaa, että erityisen kiinnostuksen kohteena on ollut pohjatekstin toimivuus: saadaanko Arssa elämään. Museokonteksti heijastuu myös tavoitteisiin: tarkoitus on tutkia, miten näyttelytieto nivoutuu toimintaan ja jääkö se elävämmin mieleen draamatyöskentelyn kautta. Oppilaiden draamatyöskentelyyn liittyviä tavoitteita ei asetettu erikseen tässä vaiheessa tarkemmin, elävöittäminen ja eläytyminen ovat yleisiä draamallisia tavoitteita.

Opettajan rooli on olla omana itsenään ohjaaja. Opettajan tehtävä on usuttaa erilaisiin ratkaisuihin, uusiin näkökulmiin ja vaihtoehtoihin tulkitoihin. Opettaja roolissa on alemman statuksen apua tarvitseva Kaisa, Arssan pulassa oleva morsian. Työskentely perustuu oppilaiden tarjoamiin lähestymistapoihin. Kaksi opettajaa yhtä aikaa läsnä oli uusi kokemus kummallekin vetäjälle.

Pohdittavia ongelmia ovat vaikeat valintatilanteet ja vastuunotto, moraaliset ongelmat ja suhtautuminen niihin. Nämä teemat kulminoituvat Kaisan kohtalossa: raskaana oleva Arssan morsian ja mitä hänelle tapahtuu. Marginaalista näkökulmaa edustaakin etukäteen ajateltuna lopulta Kaisa.

**7. *Käytännön toteutustavat: työtapojen valinta ja sommittelu.***

Työtapojen valintaan vaikutti työskentely-ympäristö: nykyaikainen museo-ympäristö ei välttämättä heti viritä valittuun kontekstiin, siksi päädyttiin matkalaukkujen esineiden avulla luomaan ajan henkeä ja tunnelmaa. Ennako-oletus siitä, että museoon tulijat otaksuvat, ettei museossa esineisiin saa koskea, lisäsi myös kiinnostusta kokeilla esineiden tutkimista. Museoympäristöön tutustuminen haluttiin liittää prosessidraamaan ja sen vuoksi etsittiin luontevia kytkentöjä ja työtapoja tämän mahdollistamiseksi.

Työskentelyä rajoittavaksi tekijäksi etukäteen oletimme käytettävissä olevan tilan. Jyhkeän modernin kulttuurin monitoimilaitos ei ole luontevin ympäristö renkipojan elämänkaaren tarkasteluun. Tästä syystä valitsimme alkujaksoon runsaasti sellaista rekvisiittaa, jota oppilaat saavat tarkastella ihan konkreet-

tisesti omin käsin, sillä ajattelimme sen auttavan ajankuvan hahmottamista ja syventymistä tunnelmaan. Saimme käyttää museonäyttelyn tiloja vapaasti. Suuri aulatilat toisessa kerroksessa näyttelyn alussa oli itsestään selvä aloituspaikka, siinä mahtui penkomaan tavaroita. Toisaalta neutraalissa ympäristössä esinetehtävän ratkaisut syntyivät ryhmien kesken, eivätkä näyttelytilojen antamista vihjeistä. Työtapojen valintaan vaikutti myös se, että halusimme tutustuttaa ryhmät museoon ja kiertää näyttelytilat heidän kanssaan draamatyöskentelyn näkökulmasta.

Roolivaatteiksi kelpuutimme hyvin viitteellistä puvustusta. *Päätimme itse esiintyä muutamissa ns. ohjaaja roolissa -tehtävissä. Oppilaat olisi narutettava tekemään ilman roolivaatteita. Halusimme välttää historian suoraa kuvittamista ja spekaakkelimaisia viihdyttäviä osuuksia. Sellainen työskentely olisi toki näyttävää, mutta ei tarjoaisi vaihtoehtoja pohdiskeluun,* täydentää Leena (arI kevät 2000). Roolivaatetusta oli viitteellisesti opettajana rooleissa olleilla Kaisalla, Arssan äidillä, Alatalon isännällä ja juorueukoilla. Lisäksi tuomarin roolissa oleva asiantuntija sai viitteellisen puvustuksen.

Halusimme testata materiaaliamme ja sen toimivuutta. Etsimme museoamanuenssin kanssa valokuvia, dokumenttiaineistoa ja esineistöä Arssan reppuun pakattavaksi. Kahvia kului: kirjoittelimme kirjeitä ja vanhensimme niitä kahvilla vaellellin, kartat revittiin repaleisiksi ja kahvitettiin, samoin valokuvat, papintodistukset jne. Tässäkin viehätysimme viitteellisestä materiaalista ja luotimme osallistujien mielikuvitukseen ja kekseliäisyyteen.

Eri ryhmien kanssa päädyttiin kokeilemaan erilaisia työtapoja perusohjatekstin puitteissa. Ensimmäinen ryhmä kritisoi liiallista paikallaan pohdiskelua - olimme tässä ehkä liiankin varovaisia. Seuraava ryhmä saikin tutkia Arssan elämää toiminnallisempien työtapojen kautta: Arssan tulevaisuutta hahmotettiin improvisoituina valokuvina. Myös käytettävissä oleva aika vaikutti työtaparepertuaariin. Kahden oppitunnin mittainen työskentelyjakso on todella lyhyt aika tutustuttaa näyttelyyn ja syventää näyttelytietoa draaman avulla. Opiskelijoiden kanssa huomioitiin myös tottuneisuus joihinkin työtapoihin, esimerkiksi still-kuviin.

Prosessidraaman purkua toteutettiin monin tavoin. Ensimmäiset ryhmät saivat suullisesti muotoilla välittömästi työskentelyn jälkeen ensivaikutelmansa. Tällöin oivallettiin, millaisia paineita peruskoululaisilla on julkisesti oman mielipiteen esiintuomisessa. Tietyt huomiot toistuivat ja omaa mielipidettä piiloteltiin toisten lausumien taakse. Lisäkysymykset auttoivat yleensä, niihin oppilaat antoivat oman näkökulmansa. Ryhmien rohkeimmat halusivat tuoda julki oman kantansa. Niinpä purkua ruvettiin kehittelemään: tilanteita purettiin toiminnallisesti etäännyttämällä draamasta uusilla rooleilla.

Kirjallista palautetta kehiteltiin myös, mietittiin kysymyksiä, joiden kautta tuntemuksia voisi jäsentää.

### **8. *Tavoitteet ja tarina.***

Pohjateksti perustuu henkilöhahmon luomiseen ja tämän sijoittamiseen haluttuun aikaan. Arssan tarinassa oppilaat luovat ensin henkilön tavaroiden pohjalta. Sen jälkeen tutustutaan näyttelyyn. Kohdataan Kaisa, Arssan morsian, ja ratkaistaan moraalinen dilemma, mietitään erilaisia suhtautumistapoja tilanteeseen. Lopussa luodaan katse tulevaisuuteen: mitä jätätte reppuun, jonka joku löytää tuhannen vuoden kuluttua?

Tavoitteena oli antaa ryhmille tilaa rakentaa haluamiaan tyyppisiä. Perus-telutaitoon haluttiin kiinnittää heti alussa huomiota, esitetyt ratkaisut oli nivottava johonkin selitettävissä olevaan mielikuvaan. Näin haluttiin saada palautetta esimerkiksi valittujen esineiden toimivuudesta. Tarinaan jätettiin tietoisesti runsaasti aukkoja. Käännekohta oli valittu etukäteen: törmääminen Kaisaan. Kaisan kohtalo oli sinetöity: hän oli raskaana isännälle.

## **4.3 Pohjateksti prosessidraaman välineenä**

Pre-text tarkoittaa sanakirjamerkitykseltään tekosyytä tai veruketta, ja näin se prosessidraamassa toimiikin: tätä kautta päästään käsittelemään haluttua aihetta. Pre-text aktivoi ryhmän yhteisen prosessin, jonka tuloksena esitelmä rakentuu ja toteutuu toiminnassa. Se on teksti ennen draamassa toteutuvaa fiktiivistä maailmaa. Pre-tekstin tulee herättää ja ylläpitää kiinnostusta, houkutella osallistujia ottamaan riskejä ja tulemaan mukaan toimintaan ja rakentua työtavoista, jotka pitävät yllä turvallisuutta ryhmässä. (O'Neill 1995, 20 - 22; Korhonen 2001, 119.) Prosessidraaman genressä käsite 'pre-text' on lainattu kirjallisuustieteestä ja sillä viitataan virikkeeseen, käsikirjoitusluonnokseen, jonka pohjalta prosessidraama kehitetään (Korhonen 2001, 114; Østern 2001a, 237).

Teksti on prosessidraaman lähtökohta: toiminta pohjautuu tekstin transformointiin. Prosessidraamassa tutkitaan tiloja, jotka ovat episodien välissä. Näin luodaan yhdessä tässä ja nyt kuvitteellinen maailma ja muutetaan tarinaa uuteen suuntaan (Wagner 1998, 7). Prosessidraamassa kokonaisuus koostuu siis fragmenteista. Prosessidraaman dramaturgia ei ole aristoteelinen vaan se muistuttaa eepistä dramaturgiaa ja joskus myös simultaanista tai metafiktiivistä dramaturgiaa (ks. Østernin hahmotus 2001b, 25 ja tämän

tutkimuksen luku 3.1). Tapahtumat ovat rinnakkaisia ja peräkkäisiä, perinteinen juoni korvautuu kompositiolla. Episodisuutta tähdentää myös O'Neill (1995, 12 - 13). Osallistavaa teatteria, joksi prosessidraama määritetään, rytmittävät monenlaiset dramaturgiset mallit, painottavat myös Teerijoki ja Lintunen (2001, 132 - 133). Neelands (1998, 58 - 60) käyttää termiä montaa-sirakenne, joka koostuu yksittäisistä kohtauksista ja niiden leikkauspisteistä.

Korhonen (2001, 115) käyttää käsitteestä pre-text nimitystä draamatarina, joka mielestäni on harhaanjohtava. Draamatarina viittaa mielestäni yhtenäiseen juoneen perustuvaan draamaan, ja siitähän prosessidraamassa ei ole kysymys, vaan episodisuudesta. Itse olen kääntänyt tässä tutkimuksessa pre-text -käsitteen *pohjatekstiksi*. Se on tulevan prosessidraamatyöskentelyn pohjaksi laadittu suunnitelma, jonka tarkoitus on virittää toimintaan ja tunteeseen. Pohjateksti on episodinen runko, jonka kautta voidaan lähestyä teemaa draamatyötapojen avulla. Toye ja Prendiville (2000, 17 - 19) kehoittavat luopumaan narratiivisuudesta ja keskittymään avainhetkiin, henkilöihin ja heidän ongelmiinsa. Tarinan ymmärtäminen syvenee, kun luodaan uusi fiktiivinen konteksti, joka perustuu tarinaan. Fleming (1994, 53) huomauttaa myös, että usein painotetaan liikaa tarinaa ja narratiivisuutta juonen kustannuksella. Juonella hän viittaa keinoihin, joilla narratiiviset tapahtumat rakennetaan.

O'Neill (1995, 140) ja Korhonen (2001, 115) korostavat, että kuvitteellinen todellisuus luodaan improvisoituna toimintana pohjatekstin tuloksena. Pohjatekstillä ei ole määrättyä muotoa tai kirjallista ilmaisutapaa. Sitä voi lukea ja tulkita omien käyttötarkoituksiensa mukaan - tässä suhteessa pohjateksti on kuin mikä tahansa kirjallinen teksti. Se on kokonaisuus, joka itsessään on dynaaminen ja jossa on esteettisiä arvoja. Lisäksi se on hioutunut käytössä. Se toimii rakennelmana, jonka välityksellä ideoita, uskomuksia, arvoja, asenteita ja taitoja voidaan tutkia ja esittää ryhmässä. (Owens & Barber 1998, 25 - 26.)

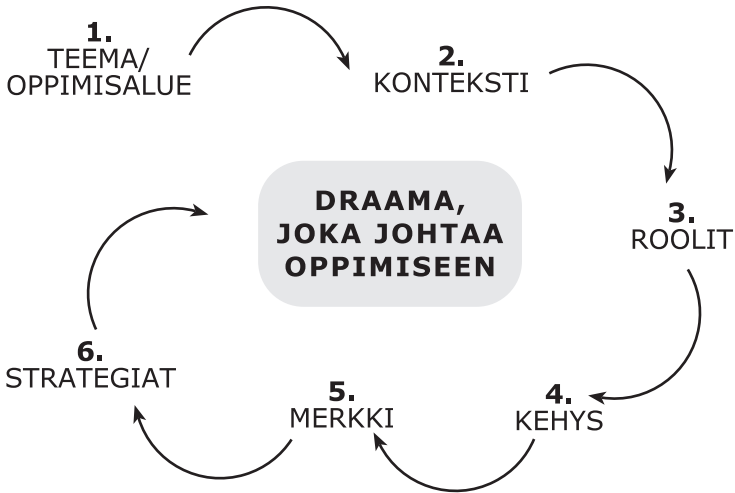
Pohjatekstin toimivuuden kriteereiksi voidaan asettaa kiinnostavuuden, osallistavuuden ja turvallisen ilmapiirin luominen. Pohjatarinan tulee herättää mielenkiinto ja myös ylläpitää sitä. Pohjatarina houkuttaa osanottajia tulemaan mukaan toimintaan ja ottamaan riskejä työtavoilla, jotka luovat turvallista ilmapiiriä. (Korhonen 2001, 119; Wagner 1998, 8.) Hyvä pohjateksti, kuten näytelmäkin, on avoin erilaisille tulkinnoille, huomauttavat Owens ja Barber (1998, 26). Hyvän pohjatekstin tuottaminen on edellytys draamaopetuksen muodostumisessa merkitykselliseksi oppilaalle. Prosessidraamassa osallistujat saavat olla kanssakirjailijoita, jotka täyttävät pohjatekstin tyhjiä tiloja. Samanaikaisesti he oppivat kulttuuriperinnöstä ja ovat itse mukana kehittämässä sitä. (Østern 2001a, 237 - 242.)

Pohjateksti poistaa esiripun ja kehystää osallistujat taloudellisesti ja tehokkaasti rooleihin, joilla on kiinteä yhteys tulevaan toimintaan. Pohjateksti ehdottaa selkeitä tarkoituksia ja tehtäviä, se viittaa siihen, mitä on tapahtunut aiemmin ja luotaa tulevaan. Rakenteellisesti pohjateksti voi nostaa odotuksia, viitata rooleihin, ehdottaa alkuasetelmaa jne. Pohjateksti toimii liikkeelle sysäävänä voimana ja käynnistää draaman rakentamisen: työskentelyn käsikirjoitus luodaan tässä prosessissa. Vaikka pohjateksti voidaan toistaa tai muistaa, se ei ole välttämättä kirjoitettu teksti. Pohjateksti synnyttää erilaisia teemoja ja kiihottaa tutkimaan asioita, etsimään mahdollisuuksia. Pohjatekstin tavoitteena on aktivoida tekstin syntymistä: tavoite on luoda teksti toiminnassa (text in action), ei tekstiä. Kysymys on itse asiassa näytelmän ensimmäisestä kohtauksesta: se sisältää siemeniä tulevasta toiminnasta, antaa vihjeitä aiemmista tilanteista. Huomio kiinnittyy siihen, mitä ei kerrota, yksityiskohtaan, jota ei tarjota. Nousee kysymyksiä, jotka synnyttävät jännitteen. Erilaiset mahdollisuudet avautuvat, tulevaisuuksia ehdotetaan. Valokuva voi olla tehokas avaus, samoin ele, otsikko, paikka, esine, mielikuva tai jokin teksti. Pohjateksti ei kuitenkaan toimi pelkkänä ärsykkeenä, sen rakenne on jäsenyntyempi. (O'Neill 1995, 20 - 22 ja 131 - 137; Taylor 1998, 214.)

Liiallinen tukeutuminen pohjatekstiin tekee työskentelystä selittävää, ei tutkivaa. Mikä tahansa kompleksinen pohjateksti muuntuu tai syntyy uudelleen draamatyöskentelyn aikana. Alkuperäisestä tekstistä suuri osa heijastuu toiminnassa ja suhteissa, jotka syntyvät toiminnan aikana. Merkittävät draamalliset kokemukset eivät välttämättä synny mukautumalla ja dramatisoimalla sitä mikä tuntuu pohjatekstissä tarkoituksenmukaiselta. Jos näin käy, niin ideat ja teemat jäävät demonstraatioiksi, eivät etsityiksi ja löydettyiksi poluiksi. Pohjatekstiä muokataan aina toiminnassa, jotta syntyy tuore näkökulma tai muutos.

Prosessidraamassa fyysistetään impulsseja, jotka sysäävät osallistujat liikkeelle niin, että he muotoavat yksityisiä mielikuviaan julkisiksi. (O'Neill 1995, 39.) Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 4 Bowellin ja Heapin (2001, 9 - 14) jäsennyksessä havainnollistuvat mielestäni hyvin prosessidraaman suunnittelutyön keskeiset elementit, jotka tulevat esiin pohjatekstissä.

Pohjatekstin suunnittelu alkaa teeman hahmottamisesta. Draamalla on aina sisältö, joka liittyy ihmisiin, heidän elämäänsä, elinolosuhteisiinsa ja elämäkokemuksiinsa - toiveisiin, huoliin, ilonaiheisiin ja ongelmiin. Tietyn elämänalueen tarkastelu rajaa samalla draaman fokuksen. Kontekstin valinnalla osoitetaan kuvitteelliset olosuhteet, joissa teemaa tutkitaan. Konteksti toimii todellisen elämän metaforana. Roolit ovat peruselementti kaikessa esittämisessä. Prosessidraamassa korostuu roolihenkilön näkökulma ja suh-



**Kuvio 4. Prosessidraaman suunnittelun periaatteet Bowellin ja Heapin (2001, 12) mukaan.**

tautuminen, ei niinkään karakterisointi: eläydytään enemmän roolihenkilön asenteisiin kuin hänen hahmoonsa kokonaisvaltaisesti (attitude over character). (Bowell & Heap 2001, 7- 16.)

Kehys tarkoittaa niitä elementtejä, jotka saavat osallistujat toimimaan ja ottamaan kantaa. Tätä ruokkii roolihenkilöiden välisten asenteiden, toiveiden, odotusten ja tavoitteiden ristiriitaisuus. Kehys synnyttää ja ylläpitää jännitettä draamassa. Kehys kytkeytyy kiinteästi rooliin; se on yksilön näkökulma tilanteeseen, joka auttaa antamaan tilanteelle merkityksiä ja arvioimaan toiminnan vaikutuksia. Roolit eivät ole vain kuvauksia, vaan ne toimivat dynaamisesti: olennaista ei ole miltä roolihenkilöt näyttävät vaan mikä vie heitä eteenpäin ja mitä he haluavat. Arkielämässäkään tilanteisiin ei mennä neutraalisti, vaan aina mukana on jokin oma näkökulma. (Bowell & Heap 2001, 13, 57 - 62.)

Jackson (1995, 163 - 165) jäsentää kehysten myös näkökulmaksi, suhtautumistavaksi, joka siirtää mukanaolijat osallistujan rooliin, vaihtaa heidän perspektiivinsä tilanteeseen. Samalla tapahtuu etäänymistä ja intensiteetin nousua. Draaman aikana voidaan käyttää monia eri kehymiä, näkökulman vaihdoksia. TIE -esityksessä (Theatre-in-Education on yksi draaman genre, jossa ryhmä esittäjiä/näyttelijöitä esittää kouluissa etukäteen käsikirjoitettua draamoja, joihin oppilaat voivat osallistua eri tavoin esityksen aikana) voi-

daan Jacksonin (1995, 165) mukaan erotella neljä kehystyyppiä. Narratiivinen kehys käyttää hyväkseen kertojaa. Osallistujat ovat omana itsenään tai roolissa kuuntelijoina vaikuttamatta kerrontaan. Tutkivassa kehyksessä osallistujat ovat tapahtumien keskellä tai antavat tarvittavia tietoja/todisteita. Esittävässä kehyksessä esittäjät toimivat tilanteessa kuten näytelmässä, osallistujat ovat katselijoita, ilman suoraa vuorovaikutusta. Mukanaolon kehys, jossa esittäjät ja osallistujat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistujat vaikuttavat tapahtumien kulkuun omana itsenään tai roolihenkilöinä. Prossidraamassa vahvimmin näistä on esillä mukanaolon kehys ja tutkiva kehys, jotka aktivoivat eniten osallistujia.

Prossidraaman rakentamisessa eli pohjatekstin suunnittelussa merkkien jäsentäminen on keskeinen peruseräite. Merkit ovat systeemi, joka koostuu äänistä, esineistä, kielestä, eleistä ja mielikuvista, jotka luovat merkityksiä. Merkit ovat elementtejä, joilla herätetään teatterilliset symbolit. Teatteri on semioottinen systeemi, jossa esineet, valot, äänet ja sanat jäsennetään merkityksellisiksi. Kaikki mikä nähdään tai tehdään on merkityksellistä ja viestii erilaisia merkityksiä. Merkit ovat monifunktioisia, merkitys on konkreettinen ja samalla abstrakti. (Bowell & Heap 2001, 13, 69 - 72.)

Strategiat eli työtavat ovat erilaisia esittämisen muotoja, joiden avulla osallistutaan draamaan. Olennaista on ratkaista, mitä työtapaa milloinkin kannattaa käyttää. Fiktiivisen kontekstin erityispiirteet ja draama taidemuotona ovat perustana valinnoille. Raamina toimii myös lähtökohta, että prossidraama on aina kollektiivista, pääosin improvisaatioon perustuvaa toimintaa, jolla ei ole erillistä yleisöä. Strategioita tarvitaan draamakontekstin tutkimiseen, tarinan ja toiminnan eteenpäin viemiseen, merkityksen ja tunteiden syventävään tutkimiseen sekä reflektoinnin helpottamiseen. (Bowell & Heap 2001, 14, 83 - 89.)

## 4.4 Pohjatekstin metateksti

Tekstin merkitys ei ole määritettävissä oleva kokonaisuus, vaan se on dynaaminen tapahtuma. Olennaista on merkityksenantoprosessi eli niiden olosuhteiden vapauttaminen, jotka synnyttävät erilaisia vaikutelmia tekstistä. Tekstin tärkeys riippuu siitä, miten hyvin teksti aktivoi lukijan havaitsemista ja prosessointia. Lukija täyttää tekstin aukot omalla kokemusmaailmallaan, ideoillaan ja tunteillaan. Lukemisprosessi on vuorovaikutusta menneen ja tulevan, odotusten ja muistojen aktivoimisen ja mielikuvien synnyttämisen kanssa. Tärkeää on läsnäolo, toisen asemaan asettuminen, spontaanisuus ja tunteet. (Iser 1978, 18 - 22, 107 - 112, 156 - 158.)



Museonäyttelyä voidaan pitää tulkittavana representaationa (tekstinä) tai kirjana. Kirjoitetusta tai täydellisyyttä tavoittelevasta tekstistä (kirja) puuttuu kommunikoiiva itsekorjaavuus ja prosessimaisesti etenevä täsmentyvyys, jotka ovat puheelle ja ihmisen ajattelulle ominaisia. Museossa teksti on näyttelyssä dialogia, muuntuvaa ja täydentyvää, johon ei voida liittää yhtä totuusarvoa. (Aurasmaa 2002, 317 - 318.)

Tulkitsijan tehtävä onkin etsiä eri merkityksiä, ei vain yhtä. Teksti vapauttaa yksityisen lukijan odotukset ja käsitykset. Vaikka reagointi on subjektiivista, silti intersubjektiivinen analyysi on mahdollista. Teksti auttaa siirtämän oman elämän rajoituksia. Se ei ole reflektio mistään annetusta todellisuudesta, vaan se auttaa lukijaa laajentamaan omaa todellisuuttaan. Lukija saatetaan reagoimaan omaan todellisuuteensa. Omat kokemusvarastot arvioidaan uudelleen, kytketään fiktion. Todellisen elämän vastaanottotaidot eivät tähän riitä. Riittämättömyys johtaa uuteen viestintään, mahdollistauutta. (Iser 1978, 22, 49, 79 - 85; Pearce 1997, 3 - 4, 10; Rimmon-Kenan 1991, 162 - 163.)

Lotman (1989, 153 - 155) näkee myös tekstin funktioiksi sosiaalisen ja kommunikatiivisen tehtävän. Tekstillä on lähettäjä ja vastaanottaja/kuulijakunta, jotka toimivat kulttuurisessa kontekstissa noudattaen tiettyä kulttuuri-traditiota. Teksti on vuorovaikutuksessa lukijan kanssa, joka kommunikoi myös intrapersonaalisesti luoden henkilökohtaisia merkityksiä. Teksti on aina sidoksissa kulttuuriympäristöön ja siihen sisältyy metateksti. Tekstit toimivat merkitysten raaka-aineena, ne ovat merkityspotentiaaleja. Tekstissä ei ole valmiita merkityksiä, vaikka ne tarjoavat tiettyjä luentatapoja ja tulkin-toja. Teksti on olemassa vain kontekstissaan. Merkitykset tuotetaan vuorovaikutuksessa - tässä tutkimuksessa pohjatekstin muuttuessa prosessidraamaksi. (Lehtonen 2000, 116 - 126, 147 - 152.)

Pohjateksti kantaa monenlaisia latauksia. Se on tekstin merkitys, joka on olemassa ennen draamatyöskentelyä, sanoo O'Neill (1995, xv). Pohjateksti sisältää tekijöidensä käsityksen oppimisalueista, aiheen tai teeman käsittely-tavoista ja kertoo suunnittelijoidensa arvoista, uskomuksista, asenteista, suhteesta ryhmään, tilaan, draamaan jne. Analysoin seuraavassa mitä oletuksia ja latauksia Arssan reppu -pohjatarinaan sisältyy eli tutkin, millainen on tämän tutkimuksen pohjatekstin metateksti.

Draamajakso museossa Arssan kanssa on ennalta sovittu koulun ja opettajan kanssa. Etukäteen käyntiin ei ole tarvinnut valmistautua mitenkään, luokissa ei kerrata kulttuurihistoriallista tietoutta tai harjoitella ilmaisutaitoja. Tullessaan museoon oppilaat ovat opettajan antaman tiedon varassa sen suhteen, mitä on tulossa. Odotukset ovat varmasti kirjavat, mutta niitä ohjaavat aikaisemmat kokemukset ja yleiset käsitykset museokäynnistä. Odote-

taan asiantuntevaa opastusta, paljon informaatiota, luettavaa ja katsottavaa. Yleensä museokäynnin anti koetaan vähäiseksi, jos kulttuurihistoriallinen kiinnostuneisuus on laimeaa. Näitten odotusten rikkominen synnyttää jännitteen, kuten lukijan odotusten horjuttaminen tekstin suhteen (Iser 1978, 89).

Draamaa hyödyntävä peruskierros museossa on suunniteltu noin kahden oppitunnin mittaiseksi, aikataulu on siis valmiiksi annettu. Tullessaan museoon oppilaat tietävät siis milloin työskentely loppuu. Perinteisellä museokierroksellahan kävijä itse päättää, kuinka kauan viihtyy, mitä ohittaa ja mihin syvenyy. Kulkureitti on yleensä valmiiksi suunniteltu ja nuolin ja erilaisin muin merkein opastettu. Arssan repussa kuljetaan väliin yhdessä ja välillä kohteensa voi valita itse. Näyttelytiloissa myös suunnitellaan ja neuvotellaan, esiinnyttään ja keskustellaan.

Käytännön järjestelyjen jälkeen (takit naulaan, pääsyliput kouraan, yms.) tehdään draamasopimus ennen museokierrosta. Museon käyttäytymiskoodisto on tottumattomalle outo, museoon meneminen ei rinnastu arkikokemukseen. Kiellot, valmiit reitit ja valmiiksi annostellut tietopaketit luovat etäisen kontaktin. (Aurasmaa 2002, 72.) Toisaalta kurinalaiseen käyttäytymiseen ja sääntöjen noudattamiseen on totuttu omassa oppimisympäristössä. Museoesittelyn sijaan oppilaille tarjotaan mahdollisuutta osallistua draamatyöskentelyyn museossa. Draamasopimuksessa ohjaaja selostaa lyhyesti tulevaa toimintaa ja suuntaa oppilaat käsiteltävään ajanjaksoon. Ohjaaja mainitsee, että museossa ratkotaan tehtäviä ryhmissä ja työskennellään rooleissa näyttelytiloissa. Ohjaaja kertoo, että draamassa siirrytään ajassa taaksepäin, 1800 - 1900-lukujen taitteeseen Suomessa.

Draamasopimuksen tekeminen on elinehto draamatyöskentelylle, sitä korostavat kaikki draamakasvatuksen teoreetikot ja kouluttajat, joihin olen törmännyt käytännössä ja kirjallisuudessa. (Draamasopimuksesta katso esim. Morgan & Saxton 1987; Neelands 1984; O'Neill & Lambert 1982; Owens & Barber 1998.) Kun opettaja ja ryhmä tekevät sopimuksen jonkin asian tekemisestä yhteisesti sovitulla pelisäännöllä, syntyy draamasopimus. Lyhyt-käinen sopimus voi olla voimassa yhden tapaamiskerran ajan: opettaja pyytää ryhmää työskentelemään tietyllä tavalla tietyn aiheen parissa. Draamasopimus mahdollistaa sen, että osanottajat sitoutuvat työskentelyyn ja luottavat draaman tapahtumiin ymmärtäen fiktion ja toden eron. Draamaan osallistumisen perusedellytykset, ryhmähenki ja turvallinen ilmapiiri syntyvät pitkälti juuri draamasopimuksen kautta. (Owens & Barber 1998, 14 - 15.)

Tullessaan museoon oppilaat kohtaavat draamaohjaajan, eivät museopasta. Jos museohenkilökunnan edustajaan näyttelyssä törmätään, hän on roolihenkilönä mukana draamassa. Hänen osuutensa ei ole näyttelyn informatiivinen esittely oppaana, vaan oppilaiden tuottamien ideoiden nivominen

ajankuvaan fiktion kautta. Kiertelyn ja katselun lisäksi museossa tutkitaan tavaroita, ratkotaan tehtäviä, esitetään pienryhmätuotoksia ja toimitaan rooleissa. Perinteinen museokierros on upotettu draaman sisälle, keskelle toimintajaksoa.

Näyttelyyn tutustutaan Arssan silmin, ei omana kokonaisuutenaan ja objektiivisena tiedonlähteenä. Näyttelystä etsitään aikaa ja ajankuvaa, jolloin Arssa eli. Oppilaat saavat poimia itseään kiinnostavia asioita näyttelystä ja tuoda niitä esiin. Prosessidraaman keskushenkilö Arssa ei edusta sotasankaria, viisasta valtion päämiestä, kirjallisuuden merkkihenkilöä tai maalaustaitteen mestaria, vaan tavallista tallaajaa historiallisessa jatkumossa. Hänen historiansa ei ole sidottu tarkasti tiettyyn aikaan tai paikkaan: oppilaat luovat Arssan elämänsä yhdessä toimien. Museokierroksen aikana, näyttelytiloissa tutustutaan vielä yhteen draaman keskushenkilöön, Kaisaan.

Arssan morsiamen Kaisan kautta pohditaan moraalista ongelmaa ja yhteisön suhtautumistapoja. Kaisankin kohtaloon saavat oppilaat vaikuttaa. Arssan repun ihmiskohtaloihin ei ole oikeaa ratkaisua. Arssan reppu on prosessidraama, jonka jokainen osallistujaryhmä tekee Arssasta omannäköisensä. Tämän vuoksi Arssan tavaroiden tutkimiseen annetaan aikaa. Taka-ajatukseksi on: tehkää Arssasta itsellenne mielenkiintoinen näiden esineiden avulla. Museoympäristö toimii ryhmätyötilana ja draaman näyttämönä. Museoon ei lavasteta erikseen tiloja draamajaksoa varten. Museo sijaitsee modernissa rakennuksessa, jossa on monenlaista muutakin toimintaa. Tilat on kuitenkin valittu niin, että ne tukevat työskentelyn kulloistakin tavoitetta: matkalaukkuja pengotaan näyttelyn aulassa, tuomarointi tapahtuu pitkän pöydän ääressä ja Kaisa löytyy näyttelykierroksen kirkon miljööstä piinapenkin tuntu-  
masta.

Museossa esineisiin ei saa koskea. Esineet ovat tavoittamattomissa lukkojen ja vitriinien takana. Niiden taustatiedot on määritetty mahdollisimman tarkasti. Museovitriineissä esineet ovat mittaamattoman arvokkaita, usein oman aikansa eliittituotteita, taidonnäytteitä tai harvinaisuuksia. Arssan matkatavarat ovat penkomista, tutkimista, koskettamista ja mielikuvituksen kiihottamista varten. Tavarat ovat vanhoja ja kuluneita käyttöesineitä. Käyttötarkoituksen saa itse keksiä. Vanhat tavarat herättävät eloon kuvitellun henkilön ja hänen todellisuutensa, ne ovat O'Neillia ja Lambertia (1982, 147 - 150) lainatakseni, alkukoukku, oikotie draamaan.

Arssan reppu puolustaa niukkuuden filosofiaa myös muun rekvisiitan ja tarpeiston suhteen. Matkalaukut ovat täynnä erilaisia esineitä, niihin on panostettu tässä mielessä eniten. Paikka, esineet ja rekvisiitta vihjaavat ja viittaavat ajankuvaan, ne eivät ole autenttisia 1800-luvun lopun tuotteita. Oppilailla ei ole roolivaatteita. Ohjaajan roolivaatetus on niukan viitteellistä.

Kaisalla on huivi harteilla ja pitkä hame, kädessä kirje. Tuomarilla on mukanaan vanha Raamattu ja nuija, musta takki tai viitta. Markkinamyymijillä vanhat hatut ja ämpärit. Markkinahumun taustalla soi musiikki. Oikeusistunnossa osallistujat saavat todistamista varten esineet. Rekvisiitta on valittu luomaan mielikuvia, ei koristamaan tai täsmentämään tiettyä haluttua käsitystä.

Viitteellinen rekvisiitta korostaa draaman ehdollisuuden tunteen merkitystä. Kulttuurisemiootikko Lotman (1989, 24 - 63) käyttää tätä termiä pohtiessaan taide-elämyksen merkityksellisyttä. Etäännyttäminen niin että taiteen kielen ja muodon havaitseminen mahdollistuu on olennainen osa taide-elämyksen syntyä. Draamassa tuotetaan todellisuutta, joka on samanlainen ja erilainen kuin oikea todellisuus. Pyrkimys ei ole dokumentaarisuus vaan fiktiivisyys, taiteen kielellä todellisuuden kuvaaminen. Museokonteksti ja institutionalisoitunut historian tiedonkäsitys vain usein johtavat siihen harhaan, että esitetty tulkinta on totta (katso esimerkiksi Aurasmaan 2002 kritiikki). Historiakuvauksissa dokumentaarisuus usein johtaa nostalgisiin kitsigallerioihin, jotka näyttävät menneisyyden sievänä käyskentelynä museaalisisessa maailmassa (esimerkiksi TV 2: n tuotantoon kuuluva Hovimäki-sarja). Menneisyydenesitys on aina tulkinta, joka käyttää kontekstiinsa sopivia keinoja, kuten Venny Soldan-Brofeldtin elämästä tehty, keväällä 2003 runsasta keskustelua herättänyt TV 1: n taiteilijaelämäkuvauskin osoittaa.

Tavallisesta museokierroksesta poiketen Arssan reppu -kierroksen jälkeen keskustellaan kokemuksista, taiteen kielestä, muodosta ja sisällöstä. Samalla itse museonäyttelyn antia arvioidaan. Tapahtunutta reflektoidaan puhumalla ja kirjoittamalla, palautetta tai tehtäviä tehden. Aurasmaa (2002, 159 - 160) painottaa, että henkilökohtaisen merkityksen luominen määrittää abstraktin tiedon tärkeyden museovierailulla: näyttelyn kertomukset eivät ole pelkästään asettajan ohjattavissa, vaan jokainen kävijä liittää omat tarinansa ja tulkintansa niihin. Museoiden merkityksenannon purkamisen ja näkyväksi tekeminen saattaisi alentaa kynnystä lähteä museoon, arvelee Aurasmaa (2002, 72). Bourdieu (1991) tutki eurooppalaisia museokävijöitä ja havaitsi kyselynsä perusteella, että kulttuurinautinnon kokeminen vaatii koulutusta, merkkien koodaustaitoa. Jokaisella on rajoittunut kapasiteetti ymmärtää museoiden antamaa informaatiota: jos viesti ylittää kävijän ymmärryksen kiinnostus luonnollisesti laskee.

Arssan reppu -draamaprojektissa ei ole vain yhtä draamajaksoa, jota mekaanisesti toistetaan, vaan kunkin draamakierroksen jälkeen toimintaa on refleктоitu. Kuhunkin draamakierrokseen liittyy palautekeskustelu, osa ryhmistä tuottaa kirjallisen palautteen. Toimintaa pohditaan yhdessä työskentelyn aikanakin. Oppilaat ovat antaneet oman palautteensa ja draamaohjaajat ovat pohtineet keskenään kehittäviäideoita. Toisaalta tietyt työtavat toistuvat

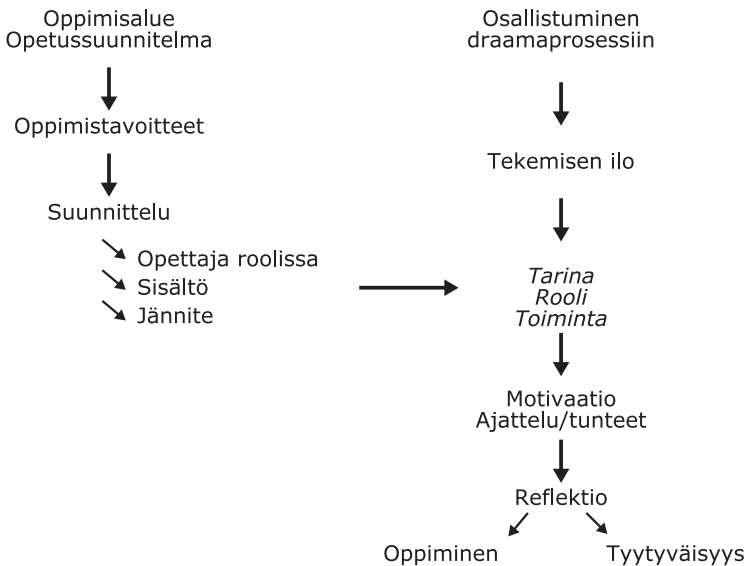
eikä osa pohjatarinaa muutu. Silti joka kerran yhdessä luodaan varsinainen draamateksti, joka lähtee liikkeelle pohjatekstistä ja muotoutuu ryhmän näköiseksi.

Kuviossa 5 näyttäytyy pohjatekstin matka opettajan aivoituksista oppilaan käytännön työskentelyprosessiksi. Toye ja Prendiville (2000, 14) kehittävät (Flemingin 1998, 140 mukaan alkujaan Gillhamin 1974 muotoamaa ideaa, jota Boltoninkin 1984 tiedetään soveltaneen edelleen) ajatusta opettajan ja oppilaan draamasta: miten suunnitelma muotoutuu toiminnaksi.

Kuvion 5 vasen reuna edustaa opettajan prosessia, oikea puolestaan oppilaan prosessia: se havainnollistaa mielestäni hyvin pohjatekstin funktion ja ryhmän prosessin merkitystä prosessidraamassa. Draama on toimintaa, joka perustuu suunnitteluun. Ennakkosuunnittelun antama suuntautuneisuus auttaa opettajaa keskittymään läsnäoloon. Ei ole yhtä tapaa suunnitella pohjatarinaa, käytännössä suunnittelu aloitetaan mistä tahansa kohdasta. Suunnitelmaa täydennetään asteittain sen jälkeen, kun kokonaisrakenne alkaa kirkas-

## OPETTAJAN DRAAMA

## OSALLISTUJAN DRAAMA



**Kuvio 5. Osallistujan ja opettajan draamatyöskentely (Toye & Prendiville 2000, 14).**

tua. Varsinainen suunnittelu tehdään jokaisella tapaamiskerralla yhdessä ja tapaamisten välillä, varsinkin, jos työskennellään saman ryhmän kanssa pidempään. Pohjatekstissä keskeiset oppimisalueet välittyvät toiminnan sisällön ja muodon kautta. Käsiteltävät asiat on upotettu draamaprosessin rakenteeseen. Pohjatekstin tarkoituksena on herättää ryhmän mielenkiinto, lisätä sitoutumista, rakentaa luottamusta ja vähitellen luovuttaa muodon ja sisällön valinta ryhmälle. Pohjatekstiin nivoutuu draamataitojen, tiedonhankinnan, sisällön ja muodon kautta oppimista. (Owens & Barber 1998, 19 - 27.)

Opettajan on otettava pohjatekstiä suunnitellessaan huomioon opetus-suunnitelman mukaiset tavoitteet ja aihealueet. Opettaja pohtii oppimistavoitteet ja laatii suunnitelman, jossa sisältö tuottaa jännitteitä. Prosessit yhtyvät tarinan kohdalla, tätä voisi nimittää myös pohjatarinaksi jos ajatellaan prosessidraamaa. Draamaprosessissa sitten yhdistyvät opettajan käsitykset siitä mikä on tärkeää oppimisen kannalta ja oppilaan tekemisen ilo ja kiinnostus. Tähän saakka tässä tutkimuksessa on tarkasteltu opettajan prosessia, suunnittelua ja dramaturgian luomista. Luvussa 5 painopiste siirtyy oppilaan prosessiin. Osallistuminen prosessidraamaan tuottaa Arssan tarinan, rooleja ja toimintaa fiktiossa.

## 5 Prosessidraaman kehittäminen

### 5.1 Pohjatekstistä prosessidraamaksi

Kuvaan seuraavassa prosessidraamatyöskentelyä omiin muistiinpanoihini (tutkimuspäiväkirja) tukeutuen. Olen ollut mukana jokaisessa toteutuksessa draamaohjaajana ja välillä myös opettajana roolissa, lisäksi olen tehnyt osallistuvaa havainnointia. Olen koonnut huomioitani osittain prosessidraaman aikana (esim. reflektiokeskustelut) ja työskentelyn jälkeen sekä laatinut koosteet yhteisistä arviointi- ja suunnittelukeskusteluista Leenan kanssa tutkimuspäiväkirjaani. Käyn läpi pohjatekstien kehittytyön prosessidraamakuvausten avulla tässä alaluvussa. Liitteeseen 4 olen tiivistänyt prosessidraamatoteutuksien kehittymisen. Syvennyn tarkastelemaan myös niitä draamatyöskentelyn elementtejä, jotka nousivat ensimmäisen toimintavuoden aikana oman draamaohjaajuuteni ja draaman tajuni kannalta merkittäviksi. Eritelen todellista ja fiktivistä kontekstia luvussa 5.2 (liitteeseen 5 on koostettu kontekstien vaihtelu eri prosessidraamaversioissa), jossa pohdin myös merkityksenantoa prosessidraamassa semioottisen viitekehyksen kautta. Jännitteen vaihteluita ja merkitystä työskentelylle pohdin luvussa 5.3 (liite 6) ja toimintaa rooleissa (luku 5.4) eri prosessidraamaversioissa. Analysoin luvussa 5.5 myös, millaista oppimista arvioitiin tapahtuneen.

Prosessidraaman pohjatekstin analysoinnissa kannattaa pohtia, miten pohjateksti keskustelee draamallisen toiminnan kanssa – siis kuinka pohjateksti muuttuu prosessidraamaksi. Pohjatekstiin kuvattujen episodien tai kohtauksien sisältö luodaan toiminnan aikana. Osallistujien käsitykset ja mielikuvat toiminnasta täyttävät aukkoja tekstissä. Varsinainen teema syntyy työskentelyn aikana niistä sisällöistä, joita osallistujat tarjoavat. Kietoutuminen ja kiinnittyminen toimintaan kertoo pohjatekstin onnistuneisuudesta. Draamallinen ironia luo tarvittavaa etäisyyttä ja pitää yllä moninäkökulmaisuuutta tulkinnoissa. Yksityiset ja julkiset dimensiot, erityisyydet ja universaaliudet tulevat esiin. Ilmaistaan tunteita ja ajatuksia, pohditaan yleistä suhtautumista ja annetaan merkityksiä. Prosessidraamassa löydetään eri maailmojen yhtymäkohdat: pohjateksti, draamatyöskentely ja osallistujat.

#### 5.1.1 Varovaista keskustelua

Arssan reppu draamaprojektin ensimmäinen versio toteutettiin keväällä 2000 peruskoululaisten (8. lk.) kanssa. Toiminta lähti liikkeelle lämmittelyleikis-

tä, joka on nivottiin näyttelyn teemaan - näin haluttiin tutkia, millaisia mielikuvia oppilaat liittävät sanaan karjalaisuus. Halusin selvittää, miten nykynuoret kokevat karjalaisuuden: lähtökohtana oli siis oma asenne suhteessa museonäyttelyn teemoihin. Samalla saatiin aikaan ryhmäjako. Oppilaat lähtivät kankeasti mukaan, ryhmän pojat pelastivat tilanteen antamalla joitakin ehdotuksia. Huomasimme, että uusi opettaja erilaisessa ympäristössä toisenlaisen - draamallisen ja toiminnallisen lähestymistavan kanssa vaatii pohjustusta.

Arssan henkilöahmo tuotiin esiin repputehtävän kautta. Ryhmät saivat repullisen tavaroita, joiden kerrottiin kuuluvan Arssa-nimiselle miehelle, joka on kateissa. Osallistujat saivat itse rakentaa Arssan henkilöllisyyden, esineet toimivat vihjeinä. Arssan hahmo koottiin roolilakanaan eri vaihtoehtojen pohjalta. Näin luotiin yhteinen kehys, jota rikastettiin kertomalla tarinoita Arssan elämästä esineiden perusteella. Tähän vaiheeseen oppilaat kaipaivat enemmän vaihtelua. Olimme varovaisuudessamme rakentaneet liiankin perinteisen ja tuttuja ratoja kulkevan pohjatekstin. Seuraavaa pohjatekstiä kehitellessämme mietimme erityisesti draamakonventioiden valintaa Neelandsin (1990, 6 - 7) ja Owensin ja Barberin (1998, 30 - 42) luokituksen pohjalta. Poeettiset työtavat puuttuivat lähes kokonaan pohjatekstistä: kiinnostuimme kehittelemään jonkin rituaalin soveltamista Arssan vaiheisiin.

Museota kierreltiin ja katseltiin Arssan hahmon kautta ajankuvaa syventäen. Näyttelyn uumenissa törmättiin uuteen roolihahmoon, Kaisaan, Arssan morsiameen, joka tarvitsi apua vaikeassa elämäntilanteessa. Kaisa on rasakaana isännälle, jonka talossa hän on ollut piikana. Isäntä haluaa päästä eroon Kaisasta ja lapsesta. Leenan roolisuoritus Arssaa kaipaavana tuskaisena Kaisa-kihlattuna mykisti oppilaat. Voimakas tunneilmaisu sai oppilaat hämmentyneiksi. Ryhmät neuvoivat Kaisaa isännän laatiman kirjeen perusteella, jonka Kaisa antoi heille luettavaksi. Oppilaat eivät tohtineet haastatella Kaisaa, Leena johdatteli oppilaita aika pitkälti itse.

Oppilaat eivät heti ymmärtäneet kunnolla koukeroisella käsialalla kirjoitetun kirjeen sisältöä. Ryhmät kertoivat kirjeen sisällön lakonisesti niin kuin paperissa luki, osaamatta neuvoa sen enempää. Leena täydensi kysellen roolin kautta niin, että oppilaille lopulta valkeni, mitä on tapahtunut: Kaisa odottaa Alatalon isännän lasta eikä uskalla kertoa tästä Arssalle, sulhaselleen.

Reflektiokeskustelussa Leenan kanssa Kaisan kohtaamisen vaikeutta pohdittiin paljon. Itkun kaikuminen museotiloissa yllätti oppilaat. Tilanteessa tuli paljon valmiiksi annettua, uutta informaatiota. Opettajan uudenlainen asema apua tarvitsevana piikatyttonä aiheutti myös hämmennystä. Oppilaat olisivat voineet olla kyläläisten roolissa tilanteessa: selkeä, luotu roolitietoi-



suus ja sitä kautta Kaisan neuvominen olisi ollut ehkä antoisampaa. Omana itsenä se oli vaikeaa, kun oltiin eri todellisuudessa Kaisan kanssa. Lisäksi itse moraalinen ongelma ei ole helposti ratkaistavissa.

Oppilaat saivat pareittain Arssana ja Kaisana ratkaista, millainen tulevaisuus heillä on. Onnellisia loppuja nähtiin useita, vain yksi pari päätyi siihen, että Arssa hylkää Kaisan. Lopuksi etäännyttiin Arssan ajasta miettimällä, mitä halutaan jättää muistoksi omasta ajasta tulevaisuuden sukupolville. Ideointi ei ollut kovin runsasta. Reppuun kertyi pienen tiukkaamisen jälkeen silmälasit, cd-romppu, nuorten lehti ja tietokonetarvikkeita. Perustelut olivat mielenkiintoisia: tulevaisuudessa silmäleikkausten kehittyminen poistaa tarpeen käyttää silmälasia, tietokoneet sisältävät eniten tiiviisti pakattua tietoa ajastamme ja nuortenlehti on ajankuvauksena varmasti kiinnostava.

### **5.1.2 Draamasopimus isännän kanssa**

Toisen prosessidraaman työstivät myös peruskoululaiset (7. lk.) keväällä 2000. Alkukoukuksi valittiin uusi haaste, opettaja roolissa, joka lankesi esitettäväkseni. Hahmoksi otettiin isäntä, joka hakee oppilaat pellolle töihin. Isäntä antoi ryhmille talkootyöt ja tietoa työnteosta. Annetut työt olivat heinän teko, aidan korjaaminen ja kerppujen taittaminen. Oppilaat olivat kollektiivisessa talkooporukan roolissa. Tavoitteena oli saada oppilaat unohtamaan ympäristö ja siirtää heidät suoraan Arssan maailmaan ja vanhan ajan tunnelmaan. Näin ajateltiin ajankuvan muotoutuvan ja draamasopimuksen syntyvän.

Isäntä kyseli samalla, eikö Arssa ole tullut töihin - jännite kadonneesta henkilöstä viritettiin fiktiivisen kontekstin kautta. Aloitus oli oppilaiden kannalta draamallisempi ja ajankuvaa luotaavampi kuin ensimmäisellä kerralla. Fiktion konteksti luotiin heti ja tarjottiin mahdollisuus tulla mukaan. Oppilaat selvästi alkoivat odottaa, mitä tuleman pitää. He suhtautuivat laiskanpulskeaan isännän hahmoon huvittuneina. Toisaalta isännänhahmoinen ohjaaja jakoi oppilaat ryhmiin ja antoi toimintaohjeita niin kuin opettajakin tekee luokassa. Ryhmiin jakautuminen oli luontevampaa kuin ensimmäisellä kerralla hedelmäsalaatin muunnelmalla tehtynä.

Arssan matkatavaroiden pohjalta koottiin henkilöahmo roolilakanaan. Museokierros nivottiin tällä kertaa suoraan Arssaan elämään - pohdittiin, mitä tapahtui samaan aikaan meillä ja muualla. Kartoista etsittiin Arssan asuinseutua ja näyttelyn eri teemoihin liittyvissä huoneissa mietittiin mitä Arssalle olisi voinut sattua. Edelliseen kertaan verrattuna oppilaat jäsensivät nyt tietoisemmin Arssan aikakautta. Historiallinen perspektiivi loksalti pai-

kalleen: maailmansotien ajankohta kirkastui, samoin vitriinin kuuluisa ase ajoittui Arssan sukulaisten kautta: sotaan joutui Arssan poika, pyssy kuului hänen isoisälleen.

Näyttelyssä tavattiin opettaja roolissa (Leena) Arssan äitinä, jota Arssan repusta löytyneet vieraat rahat ihmetyttävät. Jätimme tässä versiossa pois moraalisen dilemmamme aviottomasta lapsesta - silti pysytellen moraalikysymyksissä. Rahojen kohtalosta järjestettiin väittely, joka latistui keskusteluksi. Olimme halunneet luoda jännitteen Arssan repusta löytyneistä rahoista, niiden alkuperästä, mutta oppilaat eivät keksineet odottamiamme dramaattisia syitä rahojen löytymiseen. Saimme lypsää ilman tulosta. Ehkä tilannetta olisi auttanut, jos olisimme antaneet tietoa, että äiti tarvitsee rahat kipeästi johonkin. Toisaalta oppilaat olisivat voineet päättää, mitä repusta löytyy. Oppilaiden roolin miettiminen olisi voinut tuoda mielekkyyttä osallistua: rahat ovat sinun - sinua syytetään rahojen kohtalosta jne. Myös oman näkemyksen tivaamatta jättäminen oppilaiden suusta olisi vienyt tilannetta eteenpäin. Jännite katosi.

Lopuksi mietittiin, miten Arssalle jatkossa kävi. Improvisoituina stillukuvina toteutetut otokset olivat esittäväntä toimintaa tässä jaksossa. Ryhmät työstivät mielestäni samantyyppisiä valokuvia, yritin vetäjänä johdatella heitä laajempaan näkemykseen, mutta ryhmät jatkoivat edellisen ryhmän teemoista. Syntyi ikään kuin jatkokertomus - mikä kertoo ryhmän yhtenäisyydestä. Ohjaajasta taas kertoo se, että jälleen oli vaikea hyväksyä oppilaiden tuottamia ideoita, kun oma mielikuviutus kiiruhti toisaalla.

Entisaikojen elämään eläytymisen arviointi onkin vaikeampaa, joku oppilas mainitsikin sen olleen hankalaa. Alkuun huolestuimme tästä ja pyrimme huomioimaan ajankuvan ja aikakauden paremmin. Oivalsimme kyllä pian, että menneisyysmatkamme kertovat enemmän meistä itsestämme ja suhteestamme menneisiin aikoihin. Tasapainoilu eläytymisen ja autenttisuuden vaatimusten kanssa on ollut hedelmällistä. Kyseenlaistamista on tapahtunut, kun on mietitty mitä menneisyyttä esitettiin vai esitettiinkö ollenkaan. Eläytymisen vaatimus on ristiriitainen, sillä Arssan aivoituksia emme koskaan saa tietää. Mutta sen voimme tunnistaa, mitä tunteita ja ajatuksia liittyy vaikkapa ruumiillisen työn tekemiseen, kavereiden hyvästelyyn tai poissaolevan ystävän muisteluun jne.

Omat tuntemuksemme kahden ensimmäisen prosessidraaman jälkeen keskittyivät enimmäkseen draamaohjaajan näkökulmaan. Mietimme pitkään, miten ohjaajana oppisi ottamaan tarjotut ideat sellaisinaan ja hyväksymään ne työskentelyn pohjaksi - siis miten suostua itsekin tekemään prosessidraamaa? *Ennakoimattomat tilanteet ovat kuitenkin työskentelyn ydin. Niihin on vain osattava tarttua. Ohjaajan todellinen ammattitaito mitataan tilanteis-*

*sa, joissa tarina kääntyy ylösalaisin. Mikään ei saisi olla liian tiukasti ennakoitu ja lukkoon lyöty. Oppilaiden esittämät oletukset ovat juuri kaipaamaamme pohdintaa ja on erittäin tärkeää hyödyntää sitä. Sen avulla voisi syntyä kokemuksia ja uudenlaisia ajattelumalleja. (Leenan pohdintaa arI kevät 2000.)*

Huomasimme tyrkyttäneemme oppilaille valmiita ajatuksia sen tilalle, mitä he itse tuottivat. Suunniteltuun tarinaan pitäytyminen esti ohjaajien joustavan toiminnan draamassa. Emme olleetkaan tehneet episodista pohjatekstiä, vaan olimme luoneet draamatarinan, josta halusimme pitää kiinni. Petyimme, kun Arssasta ei tehtykään kulkuria, vaikka tätä vaihtoehtoa yksi ryhmistä ensin tarjosi. Roolilakanaan koottiin pappia ja opettajaa. Myös työtapoja yritimme ennakkosuunnitelmamme mukaan tunkea sellaisinaan mukaan, vaikka ne eivät täysin toimineetkaan. Joustavuus ja tilanteen tasalla olo, läsnä vahvasti ja silti ennakkoiden tulevaa, siinä haasteita draamaohjaajalle. Oppilaiden äänen tulee näkyä ja kuulua prosessidraamassa, se ei ole opettajan draaman toteuttamista. Tässä piileekin aloittelevan draamaohjaajan sudenkuoppa, josta ohjauskokemuksen karttuessa päästiin vähitellen pois.

Toivanen (2002, 216 - 218) kuvaa teatterinohjaajan näkökulmasta samaa dilemmaa. Hän selittää, miten opettaja kuvittelee osallistujien jakavan maailman kanssaan eli luulee ymmärtävänsä toisten kokemuksen itsensä kautta. Kaikki kokeminen tapahtuu yksilöllisesti - oppijan kohtaaminen on todella tärkeää. Todellista dialogia syntyy harvoin. Ei teatterityö, eikä draamatoimintakaan (oma lisäykseni), voi olla työskentelyä pelkästään ohjaajan taiteellisten päämäärien saavuttamiseksi. Kenen onnistumisesta on kysymys, kenen draamaa tehdään ja kenen ehdoilla? (Ks. myös Toye & Prendiville 2000.)

Kun reflektiokeskusteluissa Leenan kanssa arvioitiin prosessidraamoille asetettuja tavoitteita, huomattiin onnistumisiakin. Näyttelyn sisältöjen elävöittäminen Arssan tarinan avulla toimi hyvin ja näyttelyn kiinnostavuuden oppilaat toivat vahvasti esiin. Arssan tarinan uskottavuuden luominen, fiktion rakentaminen onnistui hyvin, oppilaat kietoutuivat tilanteisiin. Esineiden tutkiminen ruokki mielikuvitusta ja konkretisoi mennyttä aikaa. Tavarointa tutkivat oppilaat olivat kuin salapoliisitehtävän ratkaisijoita.

Moraalisten kysymysten pohtiminen jäi varmasti vähemmälle kuin mitä itse odotimme. Olivatko ongelmat liikaa ohjaajien etukäteen lataamia? Työtavan vaihtaminen, oppilaiden roolin uudelleenarviointi tai opettaja roolissa -tekniikan käytön kehittäminen voisivat auttaa syventämään työskentelyä, samoin reflektoitavien näkökulmien lisääminen. Kaisan mukaantulo yllätti, hämmensi ja jopa vähensi jännitettä. Ajattelimme ongelman johtuneen mo-

raalisen dilemman luonteesta ja kevensimme näkökulmaa toisen versioon. Sekään ei toiminut. Juuri moraalisten kysymysten pohtiminen on tärkeää iässä, johon kuuluu normien ja arvojen kunnioittamisen kyseenalaistaminen ja uhmaaminen. Moraalisen ajattelun kehittyminen riippuu aina muista ihmisistä ja yhteisöistä, joissa eletään. Sosiaaliset ympäristöt tänään ovat rakennettuja: ne muodostuvat tavoiterationaalisuutta toteuttavista organisaatioista perhe- suku- ja lähiyhteisöjen sijaan, mikä vaikuttaa arvojen ja moraalin muotoutumiseen. (Uusitalo 1994, 158 - 160.)

### **5.1.3 Kaisan kohtalo**

Kolmas prosessidraama toteutui syksyllä 2000: osallistujina yliopisto-opiskelijoita, joilla oli hieman kokemusta draamaharjoitusten tekemisestä. Aikaa oli käytettävissä tunti enemmän kuin aikaisempien ryhmien kanssa. Halusimme kokeilla uusia työtapoja ja saada ideoita museon hyödyntämiseen draamajakson aikana. Toiminta alkoi näyttelyn aulatilassa hedelmäsalaattileikin muunnelmalla, jonka teemana oli karjalaisuus, henkilökohtainen kipupisteeni. Lämmittelytehtävää muokattiin niin, että ryhmät tekivät lisäksi äänimaisemat mielikuvistaan ja ne purettiin keskustelemalla.

Tämän jälkeen tutkittiin Arssan tavarat. Reput olivat vaihtuneet vanhoihin matkalaukkuihin, joihin oli etsitty jälleen erilaisia tavaroita. Ryhmät saivat tehtäväkseen miettiä Arssan elämää ja ihmissuhteita sekä yhden esi-neen pohjalta luoda still-kuvan jostakin tärkeästä Arssan elämänvaiheesta. Loppukoonnissa tätä vaihetta muistettiin erityisen toimivana: matkalaukkuihin sukeltaminen oli ollut mielenkiintoista ja palkitsevaa, mielikuvitusta ruokkivaa. Kuvat katsottiin kertaalleen ja sitten uudelleen niin että niihin lisättiin uusia draamallisia elementtejä: repliikit, ajatusäänet ja patsaan muuttaminen eteneväksi tilanteeksi. Kuvista ja Arssan kohtalosta keskusteltiin.

Kaikkiin kuviin sisältyi hyvästit. Ne olivat vahvasti rituaalisia tilanteita ja vakavia erotilanteita, joihin liittyi suuri päätös. Kuvien täydentäminen repliikeillä toi uutta syvyyttä, vaihtoehtoja tai vahvasti jotain tiettyä tulkintaa. Ohjaajina emme mielestäni osanneet kysellä tarpeeksi Arssan luonteesta ja suhteista, vaan kuvien katsomisessa keskityttiin enemmän tilanteen arvailuun ja henkilöiden selvittämiseen. Kuvien tarkastelu jäi niiltä osin pinnalliseksi - onohdimme tavoitteen ja siksi roolilakanan kokoaminen tuntui turhalta ja toisteiselta.

Sitten siirryttiin markkinoille juoruilemaan: musiikki soi taustalla ja tilassa liikuttiin markkinahumussa levitellen huhuja Arssasta, ohjaajat torimyyji-en roolissa. Koottiin mehevimmät mieleen jääneet tarinat. Ryhmä lähti in-

nokkaasti mukaan: vilkas puheensorina täytti tilan, kehonasennot kertoivat erilaisista roolihahmoista ja suhtautumistavoista.

Seuraavaksi mietittiin, miten näyttelyn esineistöä ja virikemateriaalia voitaisiin hyödyntää Arssan tarinassa. Tutkittiin näyttelyä Arssan tarinan näkökulmasta ja koottiin ideoinnit. Tällä tehtävällä halusimme itsekkäästi ideoita museonäyttelyn hyödyntämiseksi. Tehtävään oli varattu liian vähän aikaa, ryhmät eivät ehtineet käydä näyttelyä läpi kovin tarkkaan. Elokuvapätkät kiinnostivat monia, niiden katsomiseen olisi haluttu lisää aikaa. Omia sovelluksia tuntui vaikealta kehitellä, tehtävänanto oli epämääräinen, mutta joitakin ideoita syntyi.

Tämän jälkeen palattiin fiktion: ryhmät saivat hetken miettiä itselleen sopivia roolihahmoja annettujen ryhmien sisällä (piiat, Arssan perhe ja papit, yksi opiskelija valittiin tuomariksi). Valitsemalla eri ihmisryhmiä Kaisan tapaamiseen haluttiin toisaalta helpottaa kohtaamistilannetta: jäsenllymän näkökulman kautta tilanteeseen reagoinnin arveltiin helpottuvan. Toisaalta haluttiin tuoda esiin yhteisön merkitys ja sen suhtautumistapoja Arssan morsiamen Kaisaan, joka tarvitsi apua isännältä saadun kirjeen luennassa ja oman elämäntilanteensa takia. Halusimme lisäksi etsiä uusia näkökulmia Kaisan tapauksen käsittelyyn, voisimmeko syventää pohdintaa naisen asemasta ja kohtelusta erilaisilla työtavoilla.

Uuteen rooliin astuminen tuntui hankalalta, opiskelijat olisivat tarvinneet fiktion siirtymiseen enemmän aikaa tai muita välineitä näyttelykierroksen ja ideoinnin jälkeen. Roolien jakaminen yhteisön sisällä olisi ehkä auttanut sisäänkäsyä roolin näkökulmaan. Tapaaminen Kaisan kanssa koettiin jälleen hämmäntäväksi. Vasta saatu rooli tuntui hankalalta, tilanteessa ei tienänyt, voiko Kaisalle vastata ja miten toimia. Loppukeskustelussa todettiin, että Kaisan kanssa koettu epätietoisuus oli toisaalta aito reaktio: oikeassa tilanteessa voisi tuntua yhtä vaikealta auttaa ja selittää mistä on kysymys. Tämä vahvisti pohdintaamme eläytymisen vaatimuksesta.

Bolton (1992, 33) lohduttaa ja toteaa: kun osallistujalle annetaan tällainen haaste, hän voi olla epävarma, miten tulisi toimia (ei tiedä sääntöjä) - tuossa epävarmuuden partaalla hän on herkkä ja läsnäoleva, mikä parhaimmillaan vahvistaa oppimispotentiaalia. Olennaista on siis roolihenkilön näkökulman ja asennoitumisen löytäminen, ei voimakas eläytyminen roolihenkilöön. Eläytymisen korostaminen tulee teatteri-ilmaisun puolelta. Kun aiempaa kokemusta draamatyöskentelystä ei ole, niin vertailukohdaksi otetaan kokemukset teatterin maailmasta. Osallistuja tulkitsee monimutkaista merkityskenttää ikään kuin integroituna tekstinä oman teatterillisen, draamallisen ja kulttuurisen koodistonsa mukaan, huomauttaa Elam (1980, 35 - 38).

Moraalisen ongelman tutkimista syvennettiin niin, että ryhmät saivat Kaisan kirjeet ja aikaa pohtia, mitä Kaisan kannattaa tehdä. Tuomari selasi taustamateriaalia rangaistuskäytänteistä. Yksi ryhmistä halusi selvennystä siihen, minkä edellisissä vaiheissa luodun materiaalin he soveltavat tähän vaiheeseen. Tarinan sisäinen logiikka oli saanut liian monta käännettä tähän mennessä ilman että vaihtoehtoja olisi kavennettu. Ehdotin heille, että he voivat itse valita kehyksen jo luodun materiaalin pohjalta, yhdistellä ja rakennella uuden näkökulman. Reflektiokeskustelussa heti prosessidraaman jälkeen opiskelijat korostivat sitä, miten tärkeää on pysyä johdonmukaisesti samassa juonessa, jota on lähdetty rakentamaan. Itse toin esiin sen, että toisaalta draamatyöskentelyn yksi keskeinen tavoite on tuottaa erilaisia ratkaisuja ja uusia näkökulmia eikä yhtä oikeaa tulkintaa, jolloin eppinen ja jopa simultaaninen dramaturgia toimii hyvin. Myönsin kyllä, että siinäkin tulee raja vastaan: on oltava joillekin ratkaisuille uskollinen, jotta oma työskentely on uskottavalla pohjalla. Olimme siis siirtyneet ohjaajina tarinallisuuden painottamisesta episodisuuteen.

Suhtautumistavat tilanteeseen purettiin omantunnonkujassa, jota pitkin Kaisa suunnisti kärjääistuntoon. Omantunnonkuja rakennettiin aulatilaaan sermin taakse, mikä toimi erinomaisena tilanjakajana ja loi oman tunnelmansa kujaan. Selostin opiskelijoille omantunnonkujan periaatteet ja kutsuin oikeusavustajan roolissa Kaisan kärjäsaliin. Leena Kaisan roolissa alkoi liikkua kujaan pitkin ja hänelle jaettiin neuvoja pitkin matkaa. Kuja vaikutti voimakkaasti opiskelijoihin: monet viittasivat siihen loppukeskustelussa ja kirjallisessa palautteessa. Kaisan kohtaloon pureuduttiin vielä kärjillä: kukin ryhmä sai todistaa näkökulmansa puolesta. Lausunnon jatkeeksi ryhmät saivat esineen (viinapullo, keritsimet, sikariloota), joka piti suunnittelematta yhdistää lausuntoon. Toinen ohjaaja toimi roolissa oikeusavustajana, ikään kuin seremoniamestarina esitellen tilaisuuden luonteen omalla toiminnallaan ja ohjaten tilanteen kulkua.

Kirkonedustaja todisti ensimmäisenä, esineenään viinapullo. Esineen saaminen itse tilanteessa vaikeutti lausunnon antamista selvästi. Olennaista oli Kaisan moraalinen tuomitseminen ja isännän toiminnan hyväksyminen, olihan hän kirjoittanut Kaisalle kirjeen. Piikojen edustaja todisti toisena esineenään keritsimet. Esinettä ei tunnistettu, eikä sitä oikein luontevasti osattu liittää todistukseen. Sen sijaan Kaisan puolesta puhuttiin monipuolisesti, koko ryhmä asettui Kaisan puolelle isäntää vastaan. Arssan sukulaiset katsoivat tilannetta Arssan näkökulmasta ja paheksuivat isännän toimintaa. Sikariloota mainittiin löytyneeksi Kaisan helmoista isännän käynnin jälkeen. Opiskelija tuomarina kyseli perusteluita ja antoi lopuksi Kaisalle tuomion. Hänelle annettu aineisto oli liian laaja tutkittavaksi niin lyhyessä ajassa,

kuitenkin hän julisti päätöksensä oivallisesti soveltaen lukemaansa tietoa. Hän määräsi Kaisan julkisesti häpeämään ja osallistumaan yhdyskuntapalvelun omaiseen rangaistukseen ja lupasi huolehtia siitä, että poissaoleva isäntä saa rangaistuksensa.

Draamajakso purettiin siirtymällä nykyaikaan. Kerrottiin vanhuksena Arssan ja Kaisan tarina parille, joka oli lapsenlapsi, imurikauppias tai toimittaja jne. Opiskelijat pääsivät uuteen tunnelmaan ja rooleihin luontevasti. Tarinoiden jakaminen yhdessä oli tärkeää, sillä kirjo kertomuksissa etäännytti vielä Arssan varsinaisista vaiheista. Irtautuminen latautuneesta kärjäistunnosta onnistui etäännyttävien roolien kautta koko työskentelyä reflektoiden. Tästä vaiheesta eräs opiskelija totesi reflektiokeskustelussa, että näin sulateltiin hyvin Arssan tarina ja se tuli käsiteltyä loppuun.

Työskentelyrupeama oli intensiivinen. Reflektiokeskustelussa kiiteltiin erityisesti sitä, että sama ryhmä työskenteli koko ajan. Esineiden symboliarvoa ja latausta mietittiin ja ihmeteltiin, miten paljon niihin voikaan sisältyä. Kaisan kohtaaminen oli ollut vaikuttava ja hämmentäväkin kokemus. Eläytymistä arvioitiin tapahtuneen vahvasti eri vaiheissa, erityisesti omantunnonkujassa ja kärjäistunnossa. Myös esineitä tutkittaessa muistettiin eläytymistä tapahtuneen - tosin eri tasossa. Eläytyminen koettiin tärkeänä ja positiivisenä ilmiönä, eräänlaisena työskentelyn onnistuneisuuden mittarina. Eläytymisen arvostus tulee, kuten jo edellä totesin, teatterityöskentelystä ja toisaalta vielä tottumuksesta draamalliseen, aristoteeliseen dramaturgiaan. Draamassa olennaista on näkökulman ja asenteen tutkiminen. Draaman roolihahmojen toiminnan tutkimiseen liittyy tätä kautta reflektiivinen elementti vahvemmin kuin näyttämötyöskentelyssä. Sitoutuminen, kietoutuminen, draaman omistajuus, ehkä myös vakava leikillisuus (Heikkinen 2002) voisivat olla draamassa eläytymistä vastaavia käsitteitä. Tässä luvussa palataan roolityöskentelyn tematiikkaan osallistujien ja opettaja roolien analysoinnin yhteydessä.

Ohjaajien reflektiokeskustelussa todettiin, että uusien työtapojen nivominen Kaisan kohtaloon syvensi käsitystä naisen asemasta. Moraalisen ongelman pohtiminen monipuolistui ja Kaisan näkökulmaan päästiin sisään. Esinetehtävien purku toiminnallisesti ja täydentäen vahvasti fiktiota. Omantunnonkujassa Kaisan lähestyminen neuvojen antamisen kautta oli helppoa ja merkityksellistä, vaikka edelleen ensikohtaaminen Kaisan kanssa on hämmentävä.

Fletcher (1995) on ollut mukana prosessidraamatyöskentelyssä, jossa keskeinen tema oli naisen asema, uhrin ja syyllisyyden näkökulmista. Pohjatekstin orjallinen noudattaminen johti näennäiseen pohdintaan naisen paikasta ja mahdollisuuksista, itse asiassa ohjatulla tekemisellä ja sen tulkin-

noilla tuettiin patriarkaalista asetelmaa. Fletcher painottaa työtapojen reflektoinnin merkitystä prosessidraamatyöskentelyssä. Osallistujan kannalta on turhauttavaa, jos prosessidraamatyöskentelyn aikana nousseet teemat eivät tule käsitellyksi yhteisesti.

Itse koen vaikeimmaksi juuri tilanteenmukaisen reagoinnin osallistujien antamiin ehdotuksiin, kuten kahden ensimmäisen prosessidraaman kuvauksen yhteydessä on käynyt ilmi. Kaisan lähelle päästiin mielestäni jo etukäteen pohjatekstin laadintavaiheessa työtapojen uudelleevalinnalla ja monipuolistamisella. Osallistujaryhmän aikuisuus vaikutti myös syventymiseen itse prosessidraaman aikana. Opiskelijan valinta tuomariksi, omantunnon kuja ja todistaminen yhteisön jäsenen roolissa lisäsivät tarkastelupintaa Kaisan tilanteeseen: neuvottiin, varoitettiin, epäiltiin ja puolustettiin. Isäntä poissaolevana sai myös tuomionsa.

### **5.1.4 Todistajat tuomarin edessä**

Neljäs ryhmämme historian tunnilta opettajan kanssa tulevia peruskoululaisia (7. lk.) aloitti työskentelyn museon auditorion aulassa, emme päässeet näyttelytiloihin. Alkulämmittelynä palattiin hedelmäsalaattileikin muunnellun perinteisessä muodossaan. Tämän jälkeen syntyneet ryhmät nimettiin uudelleen: piiat, papit, Arssan sukulaiset ja kiertolaiset. Ryhmät saivat aikaa miettiä ja kirjata paperille kullekin edustajalle nimen ja taustan. Tällä haluttiin tuoda esiin eri asemassa olevia ihmisryhmiä ja heidän näkökulmiaan. Samalla annettiin mahdollisuus selkeän näkökulman valintaan sekä henkilö-hahmon luomiseen. Paperille kirjaaminen auttoi oppilaita muistamaan jäsentämään roolityöskentelyä. Uudet ryhmäytymisperusteet tulivat kuitenkin heti edellisten perään. Ryhmien jako ensin lämmittelyssä, sitten työskentelyrooleihin oli turhaa kikkailua.

Arssan matkalaukut kaivettiin esiin ja tutkittiin tavarat. Tutustuminen vei paljon aikaa: esineet kiinnostivat. Laadittiin still-kuvat, mukana yksi esine laukusta. Juorut markkinoilla leviteltiin opettajien ollessa torimyyjien roolissa. Ryhmät seisoiivat aika staattisesti paikoillaan, muutamien oppilaiden kanssa syntyi tiivis kontakti ja Arssan kohtaloa mietittiin. Koottiin juorut ja pohdittiin niiden uskottavuutta. Sitten siirryttiin museotiloihin, jossa oppilaille oli tehtävänä valita yksi museoesine Arssan tavaroihin. Vapaata kulkeluaikaa olisi tarvittu enemmän, nyt oppilaita kiinnostivat eri asiat ja ryhmät hajosivat kiinnostuksensa mukaan. Tehtävää oli lisäksi vaikea koota yhteen näyttelytilan ahtauden vuoksi. Valinnat ja perustelut kuitenkin koottiin keskustellen.



Kaisaan (Leena roolissa) törmättiin kirkon portailla. Kaikki eivät keskittyneet kuuntelemaan Kaisan tarjoamia vihjeitä ahtaassa tilassa. Oman lapsen tappamisen mainitseminen hiljensi ryhmän. Kaisa johdatti ryhmän oikeusistuntoon. Ryhmät miettivät todistajalausuntojaan. Tuomarin roolissa esittäytyi ensimmäistä kertaa Jukka, museon työntekijä. Ryhmät kutsuttiin todistamaan vuorollaan, toisen ohjaajan toimiessa oikeusavustajana. Todistajalausuntojen kuuleminen ja valan vannominen nauratti välillä, muuten vallitsi melko keskittynyt tunnelma. Ryhmät lavastivat Arssaa ja isäntää syylliseksi myös. Kaisan tuomio putoaa kuin pommi: Kaisan poisviennin aikana leijuu hiiskumaton hiljaisuus. Tuomarilta pyydettiin vähän lisätietoja ja pohjustusta. Jukan ensimmäinen tuomarointi sujui uskottavasti, vaikka välillä hän joutuikin hakemaan tilanteenmukaista reagointia.

Lopuksi koottiin Arssan loppuvaiheita ja kommentteja työskentelystä. Arssan elämänkulku nähtiin väkivaltaisena ja vaivalloisena: tappoja, tuomioita ja murhia. Katsellessani noita ehdotuksia Arssan elämänsä kääntymisestä ajattelin ensin, että nyt ei enää jakseta keskittyä ja paneutua työskentelyyn. Itse tilanteessa emme osanneet Leenan kanssa purkaa noita tuotettuja kuvauksia syvällisesti, mutta jälkeen päin oivalsin, että Kaisan tuomitseminen vankeuteen rankasta teosta ja epäoikeudenmukainen kohtalo saattoivat aiheuttaa vastareaktion Arssan vaikeudet. Lapsenmurhateeman dramaattisuus, isännän tuomion pienuus ja Kaisan puolesta kostaminen olivat ehkä myös vaikuttamassa tuotettuihin Arssan tulevaisuuskuviin. Oppilaat tarjosivat itse asiassa voimakkaita reaktioita, joita me ohjaajat emme osanneet hyödyntää.

Olimme jo varhaisessa suunnitteluvaiheessa ajatelleet liittää prosessidraamaan jälkitehtäviä työstettäväksi. Tässä vaiheessa koimme tärkeäksi, että museokäynti ei jää irralliseksi. Neljäs ryhmämme saikin mukaansa tiettyyn aikakauteen sidottuja, keksittyjä sanomalehtiotsikoita, joihin heidän piti laatia juttu. Lisäksi tuli etsiä tuohon aikaan liittyviä tosiuutisia koti- ja ulkomailta, niin että syntyy sanomalehden etusivu. Työstämällä tehtäviä voidaan jatkaa reflektointia ja soveltaa uutta tietoa jo koettuun. Tätä kautta työskentely voidaan nivoa myös eri oppiaineisiin.

Reflektoinnissa Leenan kanssa pohdimme osallistujien roolissa olemista - milloin muistettiin oman ryhmän näkökulma? Kaisan tuomitseminen nosti jännitettä, samoin Leenan oivallus ottaa ryhmä kerrallaan oikeussaliin. Edelleen mietimme, miten museon näyttelyä voisi hyödyntää tarkoituksenmukaisemmin. Meille oli tärkeää, että osallistujat kiertävät museonäyttelyn eri näkökulmasta kuin tavallisesti. Tehtäväpaperi ehkä jäsentäisi työskentelyä: valmiit ohjeet, joiden mukaan vastauksia etsitään näyttelystä. Tilojen toimivuuden kannalta ryhmäkokoja joudutaan tulevaisuudessa rajaamaan. Jukka

voisi tuomarin roolissa antaa tilanteessa lisää tietoa oikeuskäytänteistä, naisen asemasta jne. Tiedon voisi ujuttaa luontevasti tuomaroinnin lomaan.

### **5.1.5 Museohenkilökunta etsii Arssaa**

Museon väki pääsi tutustumaan Arssan vaiheisiin vuoden 2000 lopulla. Projektin aikana monet museolaiset olivat tulleet tietoisiksi työskentelystämme, ainakin sivusta seuraten. Projekti oli saamassa jatkoa, joten halusimme esitellä halukkaille museoihmisille omaa työskentelyämme, saatua palautetta osallistujilta ja lisäksi kaipasimme vielä asiantuntijakommenteja museon hyödyntämiseksi draamajaksoissa. Mitkä seikat ovat museolaisille tärkeitä näyttelyssä ja menneissä ajoissa?

Halusimme myös konkretisoida heille, mistä tässä projektissa on kysymys, joten kerrottuamme alkuun pikaisesti tekemisistämme siihen saakka museolla, viritimme heidät Arssan tarinaan. Työskentelyjakso alkoi toteamuksella Arssan katoamisesta: tallella ovat vain matkatavarat. Museolaiset saivat olla toimittajia, jotka tutustuvat kadonneen henkilön omaisuuteen. Ryhmiä syntyi kolme: hengellisen lehden, maamiesseuran julkaisun ja maakuntalehden edustajat.

Ryhmien tehtävänä oli nimetä lehti ja laatia uutinen Arssan katoamisesta. Ryhmät esittelivät omat tuotoksensa. Ryhmät saivat uuden näkökulman tarinaan: piirat, papit ja kiertolaiset, jotka tuntevat Arssan ja juoruavat hänestä markkinoilla. Ohjaajat häärivät torimyyjän roolissa. Koottiin juorut ja valinnat, mihin juoruun kukakin uskoi ja miksi. Tavattiin Kaisa ja matkattiin oikeussaliin, jossa Jukka museon edustajana toimi tuomarin roolissa. Halusimme näin esitellä, miten museolaiset voivat olla mukana yhteistyössä ihan konkreettisesti. Esineiden perusteella annettiin todistajalausunnot ja Kaisa sai tuomionsa.

Museolaisten draamatyöskentely oli uteliaan kiinnostunutta ja sitoutunutta. Erilainen työskentelyrupeama, työtovereiden kohtaaminen eri rooleissa kuin arjessa oli selvästi virkistävää. Työskentely purettiin pohtimalla draamatyöskentelyn soveltuvuutta museoon. Museodraama koettiin mielekkääksi ja mieleenpainuvaksi, tietyn aikakauden hahmottaminen helpottuu ja esimerkiksi ihmisten asema, eriarvoisuus, konkretisoituu draaman keinoin, tilaratkaisujen ja viitteellisen rekvisiitan avulla. Arssan autenttisen henkilöhistorian paljastaminen koettiin tärkeäksi. Uskonto, työ, naisen asema, suullinen perinne ja käsityötaito voisivat olla näyttelystä esiin otettavia teemoja draamassa. Samoin painotettiin työn teon muuttumista ja itse tekemisen merkitystä työn teossa, esineiden valmistamisessa ja perinteen luomisessa ja siirtämisessä.

## 5.2 Kontekstit

### 5.2.1 Todellinen konteksti

Jo ensimmäisen draamajakson aikana museokierroksella huomattiin, että näyttelyesineet ja kartat, tapahtumat alkoivat kiinnostaa uudesta näkökulmasta. Osallistujat etsivät yhtymäkohtia Arssan tarinaan ja tutkivat innolla näyttelyn esineistöä. He vertasivat ajankuvia ja sijoittivat Arssan kohtalon käännteitä historialliseen perspektiiviin. Peruskoululaiset suullisessa palautteessaan heti kierroksen jälkeen totesivat omien käsitystensä muuttuneen toiminnan aikana: *tylsä näyttely muuttui hauskaksi, esineet ja ihmisten elämä oli mielenkiintoista*. Kirjallista palautetta antaneet peruskoululaiset kommentoivat: *Olis voitu kierrellä enemmän* (d). *Olisimme kiertäneet sen toisen kerroksen missä oli videot ja kaikki muut asiat* (o). *No kivaa oli ne kaikki esineet jotka kierrettiin kattomassa* (m). *Ei tarvinnu kierrellä tavallisesti kun oli se Arssa juttu* (s).

Jälkeenpäin opiskelijat pohtivat todellista kontekstia kirjallisessa palautteessaan seuraavasti: *Oli ainakin hieno kuulla nauhalta runonlaulantaa ja imeä itseensä karjalaista henkeä* (E). *Näin jotain historiallisia esineitä näyttelyssä ja feresit, jotka olivat ihania* (F). *Ehkä itse näyttelyn kiertämiseen ja tiedon keruuseen oli liian vähän aikaa, mutta se oli ymmärrettävää lyhyen ajan puitteissa* (J). *Näyttely oli minulle entuudestaan tuttu ja Karjala-asioita olen opiskellut useammallakin kurssilla. Puitteet olivat upeat, mutta elävä ihminen on aina elävä ihminen* (L).

Esteettinen kahdentuminen, draaman oppimispotentiaali, tarkoittaa todellisuuden ja fiktion suhdetta. Silloin suunnitellaan roolia tai muutetaan todellista tilaa tai aikaa fiktiiviseksi, toimitaan fiktiossa tai seurataan fiktion todellisuutta. Draamassa olennaisen merkityksen saa konteksti, jossa toimitaan. Konteksti toteutuu kahdella tasolla: todellinen ja fiktiivinen konteksti. (Liitteessä 5 tarkastelen Arssan repun versioiden konteksteja.) Todellinen konteksti viittaa osallistujiin ja tätä kautta sosiaaliseen, ideologiseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jonka osallistujat jakavat. Todellisen ja fiktiivisen kontekstin välillä on oltava kongruenssia. Neuvotteluvaraa ja eniten uudelleenmuokkauksen mahdollisuuksia on fiktiivisessä kontekstissa: eniten neuvotellaan teemaan liittyvistä mahdollisuuksista. (O'Toole 1992, 48 - 66.)

Toisessa prosessidraamassa suuntasimme kysymyksiä näyttelyn kiertämissen yhteyteen. Osallistujat jäsenivät nyt tietoisemmin Arssan aikakautta ja etsivät tapahtumia, joita hänen aikanaan oli sattunut. Aika-akseli selvästi jäsenyi. Maailmansotien ajankohtaa täsmennettiin Arssan kautta: hänen lapsensa olisi voinut olla sodassa ja ase vitriinissä taas olisi voinut olla

Arssan isoisän. Muutamalla tehokkaalla esimerkillä saatiin valotettua Arssan perheen historiaa ja aikajanaa. Pidin tätä vaihetta erityisen hyvänä kiinnittäjänä näyttelyn tietoainekseen. Samalla todellisen kontekstin kautta ruokittiin fiktion rakentumista.

Tapahtumisen konteksti (context of the setting) viittaa paikkaan ja miljööseen, jossa draamaa tehdään. Perinteisessä teatterissa on selvää, että näyttämö on esityksen tapahtumapaikka, mutta draamaa voidaan tehdä koulussa, kadulla, pubissa jne. Myös kriittisen pedagogian eräs keskeinen lähtökohta on kontekstin laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle. Luodaan julkinen sfääri, joka kutsuu ihmiset yhteen keskustelemaan. Koulu on vain yksi oppimisympäristö. (McLaren & Giroux 2001b, 97 - 101.) Ympäristö asettaa omat vaatimuksensa ja sisältää oman symboliikkansa, ja tämän muuntaminen fiktiiviseksi toimintaympäristöksi on draamassa haaste. Osallistujat koululuokassa yleensä odottavat, että siellä toimitaan ei-fiktiivisessä maailmassa ja että oppiminen on todellisen maailman tapahtumia. Ympäröivä miljöö tukee tätä käsitystä tauluineen, piirtoheittimieen, istumajärjestyksineen jne. Luokka on tila, jossa tapahtuu oppimista siten, että opettaja opettaa oppilaita. Draaman dynamiikka on ristiriidassa ympäristön kanssa. (O'Toole 1992, 50 - 55.)

Draamajaksomme kannalta tila on monella tapaa haasteellinen. Suurimman osan ajasta joudumme työskentelemään kaikille avoimessa aulassa. Aulatila on avara, tunnelma hajoaa helposti: siellä liikkuu milloin museon työntekijöitä, milloin näyttelyvieraita, milloin muita asiakkaita. V erityyksen eteen saa siis todella panostaa ja tehdä töitä. Arssan ajan tunnelmiin on matkaa. Ahtaissa näyttelytiloissa ison ryhmän kanssa jännite häviää etummaisten kulkiessa eteenpäin ja takimmaisten ollessa vasta tulossa paikalle. Kaisan kohtaamiseen valitsemamme tila, pieni intiimi kirkon porraspieli häpeäpuineen oli liian ahdas oppilasryhmälle varsinkin ensimmäisessä draamajaksossa. Oppilaat tungeksivat tilassa, ja heidän oli selvästi vaikea keskittyä omaan työskentelyyn. Sen sijaan oikeusistunnon tilana yksi näyttelyhuoneista oli toimiva: tunnelma oli tiivis ja pitkän pöydän ympärillä säilyi hyvä kontakti isoonkin ryhmään. Suullisessa opiskelijoiden palautteessa todettiin näyttelytila toimivaksi: avara tila tuntui mukavalta työskentely-ympäristöltä eivätkä ulkopuoliset ihmiset tuntuneet pahemmin häiritsevän keskittymistä. Välillä joku kertoi miettineensä häiritseekö tekemisemme muita, mutta sanoi nohtaneensa sen aika pian.

Draamatyöskentelyn tilan normaalit viestit on muutettava draaman viesteiksi, jos tila on jokin muu kuin teatteri. Tila ja paikka sekä niihin liittyvät odotukset on otettava huomioon draamakonventioita valittaessa. (O'Toole 1992, 36.) Sosiaalisen kontekstin uskottavaksi rakentaminen on keskeisesti

osallistujien vastuulla. Toisaalta, jotta he voivat luoda tuon toisen todellisuuden ja toimia siinä, tarvitaan toisinaan virikkeitä, joiden pohjalta toimitaan: esine, toiminto jne. (Bolton 1986, 13 - 15, 37.)

Draamatyöskentelyssä tilankäyttöä on pohdittava huolella, miten tila palvelee erilaisia työtapoja parityöstä pienryhmänäytelmän suunnittelusta toteutukseen. Hyvät ideat latistuvat usein huonosti huomioidun tilankäytön vuoksi, huomauttaa Neelands (1984, 71). Isoa oppilasryhmää ei voi ajatella-kaan kuljettavansa näyttelytiloissa jatkuvalla intensiteetillä. Sekavuus ja rauhattomuus ohjaajan kokemuksena työskentelyn jälkeen johtui paitsi suuren ryhmän dynamiikasta, myös tilojen soveltumattomuudesta isolle osallistujajoukolle.

Mielenkiintoisia olivat kolmannen prosessidraaman opiskelijoiden kommentit tilojen valaistuksesta ja sen vaikutuksesta. Alkutilanteet työstettiin valoisassa ja avarassa yläaulassa, josta siirryttiin varsinaisiin näyttelytiloihin hämärään ja pimeään. Myös juonenkuljetus tarinassa synkkeni tässä vaiheessa: näyttelyn uumenissa törmättiin lapsensa surmanneeseen Kaisaan. Totuus tuli julki päivävalossa eli kärjäistunto järjestettiin taas aulatilassa. Emme olleet etukäteen rakentaneet tätä tietoisesti, ja siksi opiskelijoiden reflektointi valon ja pimeyden vaihtelusta tuntui tärkeältä. Jännitteen ja vastavoiman rakentaminen onnistui siis luonnostaan erinomaisesti, todellinen konteksti ruokki fiktiota.

Monenlaiset olosuhteet saattavat vaikuttaa draamatyöskentelyyn. Saapuminen museolle oli jäänyt harmittamaan muutamia oppilaita: *Olisi pitänyt mennä autolla, sillä pyöräily lumipyryssä tiellä, joka oli jäässä...*(p). Toinen oppilas jatkaa: *melko hupaisa reissu paitsi että pyörä meni rikki (joka ei ollut museon vika)* (r). Kolmas huomauttaa: *ei ollu kiva ajella pyörällä paskakelissä. Koulu olis voinu tarjota linkkakyydin* (s).

## 5.2.2 Fiktiivinen konteksti

### 5.2.2.1 Menneisyyskäsitys

Prosessidraamoissamme Arssan hahmon kautta rakennetaan fiktiota ja käsitystä menneisyydestä. Rohkaisimme oppilaita etsimään mahdollisimman monenlaisia näkökulmia Arssan elämään. Draamassa konteksti on valittu ja jollain tapaa se on erityinen, erilainen kuin tavallinen elämä. Valitun kontekstin sisällä tapahtuu jotain pääosin symbolista, joka transformoi osallistujia, aikaa, paikkaa, jotta fiktiivisellä toiminnalla on merkitys osallistujille. Esteettiset ja sosiaaliset säännöt ohjaavat toimintaa. Toiminta tapahtuu interak-

tiossa toisten kanssa: kaikkien tulee ymmärtää ja hyväksyä toiminta. (Neelands 1998.)

Fiktiivinen konteksti on rajallinen ja valikoiva: tietyistä ihmisistä, heidän suhteistaan ja ympäristöstään koostuva kokoelma, joka voisi olla olemassa todellisuudessa. Fiktiivisessä kontekstissa käyttäytyminen ei ole sattumanvaraista, vaan seurausta tehtävistä ja vaatimuksista, joita tilanteissa syntyy niihin osallistuvien yksilöiden ominaisuuksien ja rajoitusten kautta. Fiktiivinen konteksti koostuu näin ollen ihmisistä ja tapahtumista, jotka esiintyvät taidemuodon sisällä. Fiktiivisellä kontekstilla voi olla lukuisia sisäisiä kehyksiä - ikään kuin näytelmä näytelmässä. Voidaan puhua myös mallista, jolla tarkoitetaan valikoitunutta likiarvoa, josta poistamalla sattumanvaraiset yksityiskohdat saadaan mielenkiintoiset aspektit todellisuudesta näkyviin jossakin yleisessä muodossa. Näin ollen kontekstuaalinen tilanne on ensimmäinen elementti, josta draamassa neuvotellaan. (O'Toole 1992, 14 - 17.)

Fiktiivinen konteksti sisältää tilanteen, henkilöt ja henkilöiden väliset suhteet. Fiktiivinen konteksti johdetaan todellisesta kontekstista: osallistujat rakentavat fiktion draamasopimukseensa perustuen (materiaalin konteksti) tietystä ympäristöstä (tapahtumisen konteksti). Fiktiivisen kontekstin luominen on todellisuuden aspektien kehystämistä tarkoituksiin, jotka ovat suhteessa todellisuuteen, joka on aina omalla tavallaan läsnä fiktiossakin. Pedagogisesti suunnatussa draamassa varsinkin on vaikeaa jos ei mahdotontakin erottaa selkeästi toisistaan viestit ja merkitykset, jotka kuuluvat todelliseen kontekstiin (materiaalin ja tapahtumisen kontekstiin) ja fiktiiviseen kontekstiin. (O'Toole 1992, 51 - 53.) Tämän hankaluuden huomasiin yrittäessäni jäsentää Arssan repun versioiden konteksteja (liite 5).

Fiktiivisten sosiaalisten tapahtumien luominen on draamaa ja taidetta vasta, kun huomio kiinnittyy teatteriin taidemuotona. Havainnon voi tehdä osallistuja, ohjaaja tai molemmat. Asioiden väliset suhteet tuottavat merkityksiä: harmonia ja kaaos, samanlaisuus ja erilaisuus jne. Tämä on esteettinen dimensio, jonka voi havaita monissa sosiaalisen elämän todellisissa tilanteissa. Tavallisten tapahtumien nouseminen arjen yläpuolelle muotoa käyttämällä on olennaista draamassa. (Bolton 1992, 19 - 22.) Liitteessä 5 esittelen hahmotelman toiminnasta todellisen ja fiktiivisen ulottuvuuden välillä Arssan reppu -prosessidraamoissa.

Ensimmäisessä prosessidraamassa Arssan ammatiksi arvellaan matkatarvoisten perusteella pappi tai opettaja: *hän oli syntynyt 1865 ja hän oli noin 45-vuotias pappi tai lähetyssaarnaaja Kuopion hiippakunnasta. Hän oli harras uskovainen ja kävi saarnamatkoilla. Arssa oli lukutaitoinen, sivistynyt - ehkä myös opettaja. Hän on urheilullinen, luistelee ja valokuvaa.*

Arssan luonteesta oppilailla ei ole paljon sanottavaa, jotenkin hän vaikuttaa kunnollisesta ammatistaan huolimatta vähän omituiselta. Lisäksi *joku hänelle velkaa*. Mielenkiintoisesti työtävän muutoksella Arssan persoonaan saatiin lisää säröä ensimmäisessä prosessidraamassa: *kiertelevä, irtomainen ihminen, ei pappi eikä naimisissa, pyykkäsi itse matkoillaan omat pyykkinsä*. Tämä kertomus syntyi, kun oppilaat keskittyivät pohtimaan Arssan elämäntarinaa esineiden perusteella eivätkä vain tunnistaneeet ja luokitelleet esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaan.

Kolmannen draamaversioon opiskelijat ehdottavat, että Arssa on ollut *hevosties ja käsityöläinen, joka matkustelee paljon*. Arssalta toisessa versiossa yllättäen löytyneet rahat selitetään niin, *että Arssa sai rahat työteosta tai että hän kaatoi karhun ja myi nahat*. Neljännessä prosessidraamassa oppilaat saivat työstääkseen still-kuvat Arssan elämästä matkalaukun esineen kanssa. Ensimmäisessä kuvassa Arssa saa papintodistuksen ja valmistuu ammattiin. Museolaiset uutisoivat sanomalehtijutussaan: *kyläsuutari Arthur "Arssa" Björklund kadonnut kotontaan*.

Menneeseen aikaan liittyvät köyhyys ja niukka toimeentulo. Ensimmäisen prosessidraaman Arssa on *kotoisin suuresta köyhästä perheestä*. Myös opiskelijoiden Arssa oli *köyhä, joten hänellä oli vain vähän rahaa*. Köyhyys on johtanut epävakaiseen elämäntyyliin: *Artur Björklund* (nimi, jonka ensimmäisen prosessidraaman eräs ryhmä löysi papintodistuksesta) *oli kiertelevä irtolainen. Hän lähti ulkomaille vaarallisille vesille seikkailemaan. Hän pääsi 19-vuotiaana ripille ja sen jälkeen on viettänyt kiertolaiselämää*. Elantoa on jouduttu hakemaan kauempaakin ja kotoa on lähdetty paremman elämän toivossa. Toisessa prosessidraamassa Arssasta luotiin 20 - 25-vuotias *siirtolaismies, jolla oli vähän rahaa. Hän oli ainoa perheensä jäsen, joka selvisi Titanicin uppoamisesta 1912 ja hän asuu edelleen Amerikassa, Dallasissa, vanhainkodissa*.

Köyhyys ei välttämättä aja epätoivoisiin tekoihin tai kurjuuteen. Ensimmäisen prosessidraaman Arssa *pääsi ripille ja hän on hyvämaineinen mies. Hänellä on iso perhe ja hän on köyhä, kiertolainen mutta kunnollinen ihminen*. Rikastumista selittävät erikoiset tavarat ja tavaroiden määrä ja laatu toisessa prosessidraamassa: *hän on kohtalaisen varakas: hänellä on rasia ulkomailta ja palvelusväen tavaroita mukana. Hän oli erämies ja seikkailija luonteeltaan. Hän kuljeskeli ja kierteli paikasta toiseen. Hän oli rohkea ja vastuuntuntoinen nuori mies, köyhä ja vaatimaton*. Kohokohtana Amerikan reissulta muistettiin palkkapäivä.

Perheet olivat suuria ja siteet perheeseen vahvoja. Ensimmäisen prosessidraaman Arssa oli *perheellinen, ainakin vaimo hänellä oli - lapsia ehkä ei. Hänen perheensä on ollut iso, hänellä on monta sisarusta*. Toisessa proses-

sidraamassa hänellä oli mukana *muisto äidiltä, oma perhe oli hänelle aina tärkeä. Hän oli myös kihloissa*. Kolmannen prosessidraaman matkalaukusta löytynyt *virsikirjan välissä oleva naisen valokuva on Arssan vaimon kuva*. Kolmannen prosessidraaman kaikissa still-kuvissa oli mukana Arssan perhe: viimeisessä kuvassa nähtiin rakennus, jonka luona kaksi henkilöä pitää toisistaan kiinni ja vilkuttaa hyvästiksi poistuvalla henkilöllä, joka puristaa vanhaa valokuvaa rintaansa vasten. Kuva alkoi elää siten, että vilkuttajat heiluttivat käsiään ja huusivat: näkemiin Arssa, tulethan takaisin, pidä huolta itsestäsi ja muista kirjoittaa. Arssa vilkuttaa takaisin ja lupaa kirjoittaa.

Tulkinnoissa ehdotettiin, että Arssa lähdössä töihin tienaamaan perheelle elatusta, koska hän on kotoisin niin köyhistä oloista. Hänellä on kuitenkin hyvä suhde vanhempiinsa. Kotitalo on ahdas ja pieni, toimeentulo niukkaa. Arssa on lähdössä kauas. Näyttelykierroksella ideoitiin vielä, että matkoillaan *Arssa lähetteli tekemiään käsitöitä kotiin ja osti vaimolleen hienoja pukuja ja koruja sekä rikastuttuaan kotikylältä talon itselleen ja perheelleen*.

Arssan naisuhteet ovat toisaalta hyvin monimuotoisia. Ensimmäisen prosessidraaman Arssa lähti Pietariin hakemaan tyttöystävälleen sormusta. Hän varasti sormusrahat. Toisessa draamajaksossa Arssalta löytynyttä isoa rahasummaa perusteltiin niin, että hänellä oli ollut *suhde rikkaaseen leskikreivittäreen*. Kolmannessa versiossa Arssalla on sormus, hän aikoo kosta morsiantaan ja lahjana hänellä on lakana. Junalippu vie Arssan tytön luo. Neljännen prosessidraaman still-kuvassa kaksi Arssa *ojentaa hermollääkettä hysteeriselle naiselle*, kolmannessa kuvassa Arssan vaimo on kuollut. Neljännen prosessidraaman erään pienryhmän ehdotus on, että Arssan rakastettu katosi sodassa, *muistona hänestä on kenkä*. Toisen pienryhmän mukaan Arssan vaimon nimi on Elli (matkalaukussa olleen korkokengän sisäpohjaan kirjoitettu nimi), hän käyttää rauhoittavia lääkkeitä. *Eukko on vanha ja käyttää rukkia*.

Museolaiset uutisoivat toimittajina Toukoviljaksi nimeämässään sanomalehdessä: *renkiä epäillään taposta yleisellä tanssipaikalla. Verityö oli tehty juovuspäissä ja tapahtunut naisen takia*, jatkui uutinen. Raskain isku Arssan naisuhteisiin on Kaisan kohtalo. Neljännen prosessidraaman osallistujat kommentoivat: *Isäntä raiskasi Kaisan, joka tuli raskaaksi: Arssa suuttui ja lähti, koska luuli Kaisan pettäneen. Kaisa keskeytti raskauden, koska ei halunnut pitää raiskaajan lasta. Hirvee häppee ois ollu pittää se lapsi kun se Kaisa ei ollu naimisissa*.

Menneeseen aikaan kuuluu kohtalonomaisuus. Kolmannen prosessidraaman huhut kertoivat, että *Arssa hukkuu, mutta piileskelee kylässä liikkuen kummituksena*. Ihmishenkeä ei ole voitu säästää sairauksilta samassa määrin



kuin nykyään. Ensimmäisessä prosessidraamassa *tyttöystävä kuoli koleraan* ja kihlatun kuolemasta *järkyttyneenä Arssa meni ripille ja tuli uskoon*. Kolmannen prosessidraaman opiskelijat arvelevat, *että vaimo saattoi kuolla tuberkuloosiin, mikä aiheutti suuren surun*.

Uskonnollisuus on mennessä ajassa läsnä vahvasti ja ripille pääsy on ollut tärkeä vaihe elämässä. Kolmannessa prosessidraamassa matkalaukun esineiden pohjalta luodussa still-kuvassa nähtiin ruumiin ympärille kokoontuneet omaiset. Ruumis makasi sohvalla. Kuvaan mukaan valittu esine oli rasiassa oleva sormus, jota eräs omaisista oli ottamassa pois. Katsojien lisäämät repliikit olivat: *Isä meidän rukous* sohvän takana seisojille sekä sormusta poistavalle: *Lupaan etsiä pienokaisemme*. Kuvaä tulkittiin niin, että Arssan läheisin nainen (äiti, vaimo tai tyttöystävä) on kuollut. Arssa on juuri jättämässä jäähyväisiä ja lähdössä etsimään lasta. Toisessa kuvassa nähtiin ehtoollinen kirkossa. Taustalla oli nainen huivi päässä nyyhkyttämässä, etualalla polvistunut mieshahmo oli ottamassa papilta ja tämän avustajalta vastaan ehtoollisleipää, joka oli esineistöstä valittu pahvinen litteä rinkula. (Esine oli pahvikotelossa, jossa oli luoteja.)

Katsojien antamia ajatusääniä kuvaan olivat: *Onpas tämä liikuttavaa*, ajattelee naishahmo. *Äidin tyrskä kuuluu tänne asti*, kommentoi polvistunut Arssa. *Aina tämä työ on merkityksellistä*, toteaa pappi. *Tämä on Jumalan veri*, lisää apulainen. Kuvan tulkintoja koottiin seuraavasti: Arssa pääsee ripille/käy ehtoollisella/menee luostariin. Sureva nainen on onnellinen äiti tai tyttöystävä, joka suree luostariin lähtijää. Arssa on vakavahenkinen nuorimies.

Täysin toisenlainenkin kuva Arssasta saadaan toisessa prosessidraamassa, jossa still-kuvasarjat Arssan elämästä Amerikassa hahmottuivat katsojille seuraavasti:

1. Arssan palkkapäivä. Arssa kovassa kuumeessa uintimatkan jälkeen (laiva upposi). Suomalainen kaveri samalta Amerikan laivalta katkaisee jalkansa.
2. Juhlintaa tanssilavalla, Arssan selkä on nyrjähtänyt työmaalla. Työkaverit metsässä humalassa. Arssa rukoilee lisää palkkaa.
3. Kapakkatappelu: vedonlyönti perinnöstä. Kapakan isäntä yrittää lopettaa tappelun. Krapula.

Kolmannen prosessidraaman juorut Arssan katoamisesta kertoivat muun muassa, että *Arssalla oli jäänyt ryyppy päälle ja että Arssa kiroili kirkon penkissä ja lähti kaupunkiin*, tätä todistaa myös näyttelykierroksella nähty viinalippi. Humalaisten toilailu on näköjään todellakin kulttuurisidonnainen, suomalaisen kansankomedian perusteema kautta aikojen. Suomalainen viinapää on nähty jopa rotuominaisuutena. Alkoholi on liittynyt aina suoma-

laiseen mieskulttuuriin. Viinaa on myyty ja tarjottu, viinalla on voideltu kaupat ja juovuspäissään esiintyminen on ollut mieskunnan osoittamista ja karnevalisaatiota. Naiselle on usein jäänyt häpeäjän osa suomalaisessa viinakulttuurissa. (Apo 1999, 113 - 120; Heikkinen 2000, 212 - 222; Peltonen 1988, 57 - 61; Peltonen 1997, 81.)

Käsitykset karjalaisuudesta tänä päivänä tuottivat eri ryhmissä hyvin samantyyppisiä vastauksia. Mielikuvat temasta Karjala tuottivat ensimmäisessä prosessidraamassa seuraavat sanat: *karjalanpiirakka, perinne, murre*. Neljännen prosessidraaman peruskoululaisille tuli mieleen *karjalanpiirakka, lato, Karjala-olut ja sanomalehti Karjalainen*. Perinteen, murteen rakennus- ja syömiskulttuurin rinnalle nousivat media ja nykyinen juomakulttuuri. Kolmannen prosessidraaman aloituksessa tuotettiin karjalaisuus-temasta mieleen tulleiden sanojen pohjalta äänimaisemia, jotka tuotettiin nopeasti ryhmissä, muut kuuntelivat silmät kiinni paikallaan.

1. *Aunus*: vanha nainen veisaa itkuvirttä. Ensi esittämällä ryhmän pokka ei pitänyt eivätkä muut ryhmät oikein osanneet löytää maisemalle kuvauksia kuin vain jonkin epämääräisen virallisen tilaisuuden. Pyysin ryhmää tekemään maiseman uudelleen ja täsmensin kysymyksiä: mitä näitte, ketä tilanteessa oli, mikä tilaisuus oli kyseessä. Vastaukseksi sain äidin laulavan tyttärensä häissä erotessaan hänestä, työlaulukin saattoi olla kyseessä.
2. *Lanttukukko*: maiskuttelua ja röyhtäys. Äänimaisemaan liitettiin joulupöytä, jonka ääreen joukko toisilleen tuttuja (koska joku uskalsi röyhtäistä!) esim. suku kokoontuu. Toisaalta nähtiin turisteja, jotka maistavat lanttukukkoa ensimmäistä kertaa, koska maiskuttelua oli niin monenlaista.
3. *Puhetapa*: monenlaista puheensorinaa, josta erottui yksittäisiä sanoja. Maisemassa nähtiin rautatieasema tai tori, jonne on kokoontunut vanhoja ihmisiä. Koska puhuttiin paljon päällekkäin, saattoi kyseessä olla myös joukko nuoria.

Nuorille karjalaisuus on siis vahvasti perinteeseen sidottua oraalisten nautintojen - syömisen, juomisen ja puhumisen kulttuuria.

Arssan tapahtumat nykyajan valossa nousivat esiin, kun kolmannessa prosessidraamassa muisteltiin entisiä aikoja ja Arssan kohtaloa lopetustehtävässä, kaupan kassa oli kuullut mummon juttelevan vanhoista ajoista ja lehmistä, vanhainkodissa muisteltiin Arssaa ja hänen muuttoaan Amerikkaan, lapsenlapsi kuuli traagisen ja varoittavan tarinan naimisiinmenon hankaluudesta ja imurikauppias entisaikain kulkukauppiasta Arssasta. Lehden toimittaja sai vanhuksen päivittelemään entisaikain hurjaa menoa, juomista ja jumalattomuuksia ja graduntekijä vaihtoi aiheensa yhteiskuntaluokkien välisten suhteiden tarkasteluun kuultuaan Kaisan kohtalosta.

### 5.2.2.2 Prosessidraaman semiotiikkaa

Prosessidraaman suunnitteluvaiheessa, pohjatekstiä työstettäessä jo törmätään semioottisiin pohdintoihin. Draaman tavoitteena laajasti pidetään ymmärryksen lisäämistä (esim. Bolton 1992; Hornbrook 1991 ) ja merkityksen antamista, kamppailua merkityksen löytämiseksi (struggle for meaning). Samassa yhteydessä tähdennetään myös monitulkintaisuutta ja erilaisten ratkaisujen hakemista. Muuttaisinkin siksi tuon tavoiteasettelun monikkoon: draamatyöskentelyssä olennaista on merkityksien etsiminen. Joka tapauksessa näin liikutaan semioottisessa kentässä. (Katso teatterista semioottisena systeeminä esimerkiksi Elamin 1980 tai Lotmanin 1989; 1990 kirjoituksia.)

Teatterin ja draaman semioottista kieltä tutkiessaan Esslin (1987, 36 - 38) toteaa, että draama on taiteenlajeista eklektisin - kaikki muut taiteen muodot voivat yhdistyä draamassa. Lotman (1989, 139) kuvaa, miten näyttämöteksti muodostuu suuresta joukosta erilaisia tekijöitä, moninkertaisesta koodauksesta ja lukuisista tulkintavariaatioista. Näyttämö tihentää merkitykset, siksi katsojalla on oltava semioottista harjaantuneisuutta, huomauttaa Lotman (1989, 130 - 133). Bowell ja Heap (2001, 69 - 70) osoittavat merkkien tärkeyden myös prosessidraamassa kuvaamalla ensin teatterin merkkikielen ulottuvuuksia. Teatteriesitys on valikoiva, tietoinen teko, joka on suunniteltu niin, että yleisöllä on mahdollisuus antaa merkityksiä näkemälleen ja kuulemälleen. Tämä prosessi perustuu yleisön aktiiviseen tulkintaan ja merkkien viestivyyteen. Näyttämöllä merkkien sisältö latautuu moniulotteisemmin kuin todellisuudessa, jossa esimerkiksi esineen käyttötarkoitus on tärkeämpi kuin sen sisältämät semioottiset viittaukset. Draamalle on luonteenomaista yhdistää narratiivisia aineksia visuaaliseen esittämiseen ajassa ja tilassa. Prosessidraamassa ei näyttämöllistetä toimintaa samassa suhteessa kuin teatterissa, mutta yhtä lailla merkityksiä prosessidraamassa tutkitaan ja tarjotaan. Pohjatekstin hahmottelun yhteydessä on syytä pohtia, mitkä merkit antavat uusia, syventäviä ulottuvuuksia draamatyöskentelyyn ja millä strategioilla näitä merkkejä tutkitaan. (Bowell & Heap 2001, 69 - 81.)

Bowell ja Heap (2001, 70) pyrkivätkin erottamaan prosessidraaman merkkikielen teatterin semioottisesta systeemistä: prosessidraamassa merkit toimivat huomion suuntaajina ja fokuksen esille tuojina oppimistavoitteiden suuntaisesti. Olennaista on saada osallistujat suostumaan fiktion ja valittuun kontekstiin, rooleihin ja kehykseen. Valitut merkit voivat kiinnittää ja sitouttaa yhteiseen työskentelyyn. Hyvin pohjustettu merkkikieli luo draamassa uusia tehtäviä, jotka synnyttävät lisää merkkejä ja jännitettä. Tapa, jolla huomio kiinnitetään merkkeihin, synnyttää kollektiivisen merkityksen ja antaa toisaalta aikaa ja mahdollisuuden kytkeä siihen yksilöllisiä merki-

tyksiä (Morgan & Saxton 1992, 5). Draamakonteksti määrittää, mikä merkitys kullekin esineelle annetaan (Neelands 1984, 69 - 70). Semiootikot puhuvat tekstien luomisesta, joka draamaoppimisessa tarkoittaa kykyä tuottaa kulttuurisia koodeja ja konteksteja, soveltaa Courtney (1989, 194 - 206).

Prosessidraamassa on tyypillistä se, että osa merkeistä on pohjustettu etukäteen. Arssan repussa ennalta on valmisteltu esimerkiksi kirje, jonka ryhmät saivat itkevältä Kaisalta luettavakseen. Se oli repaleinen palanen ruskettunutta paperia, jossa vanhalla käsialalla luki:

*Kaisa menee Mustalammen talakselle lapsenpäästöön ja vie lapsen Alatalon Hiljalle. Kaisa vaikennee asiasta hautaan saakka ja rukoilee syntiänsä anteeksi Jumalalta. Alatalon isäntä.*

Jälkeen päin pohdimme vetäjinä itse sitä, oliko antamamme kirje liian laaja ja moniulotteinen, jopa sekava. Päädyimme siihen, että kirjettä voisi yksinkertaistaa ja jättää oppilaiden mielikuvituksen varaan enemmän mahdollisia ratkaisuja. Yritimme alun perin laatia yhden ratkaisun kirjeen. Jälleen saimme muistutuksen siitä, että ohjaajan omiin ratkaisuihin päättyvä työskentely ei ole prosessidraamaa - siitä puuttuu prosessi.

Etukäteen valmisteltuja merkkejä voisi kutsua opetusmateriaaliksi. Museon näyttelytilaan sijoitettujen matkalaukkujen sisällöt innostavat oppilaita syventymään entisaikojen ihmisen elämään. He alkavat jäsentää aikakauteen kuuluvia tapoja ja tapahtumia kohdalleen. Näitä päätelmiä oppilaat tekivät mm. papintodistuksen, sanomalehden, luistimen, rahojen, korurasian, sormuksen, valokuvien, värttinän ja pesukartun perusteella. Pohjustettujen merkien tarjoamat näkökulmat voidaan jakaa kolmeen funktioon: alkukoukku, muu valmisteltu merkki ja opettajan merkki. Alkukoukku on merkki, joka luo kontekstia. Esimerkiksi lämmittelyleikki, jossa luodaan äänimaisemia teemasta, johon tutustutaan. Opettajan merkki viittaa opettajan rooleihin ja tehtäviin draamassa: Arssan repussa esimerkiksi opettaja isännän roolissa jakamassa talkootöitä. Muu valmisteltu merkki on etukäteen suunniteltu materiaali, jota työskentelyn aikana tarvitaan, esimerkiksi tuomarin tarvitsema kooste rangaistuskäytännöistä. Osa merkeistä syntyy työskentelyn aikana, piirretään vaikkapa yhdessä pohjapiirros pihapiiristä, josta kirje löytyy. Merkkisysteemin tunteminen auttaa lataamaan tehokkaasti merkityksiä ja antaa vinkejä, miten prosessi kannattaa rakentaa. (Bowell & Heap 2001, 74 - 81.)

Arssan matkalaukun esineistä useimmat nivottiin suoraan niiden käyttötarkeoituksiin. Kupista hän joi matkalla, puukolla hän vuoli leipää, rahoilla

osti tuliaisia jne. Merkkien on oltava selkeitä (uncluttered), ja fokusoiduttava oppimisalueeseen, korostavat Bowell ja Heap (2001). Arssan matkatavaroiden tutkimisen yhteydessä toisaalta myös huomattiin, että eniten oppilaita kiinnostavat esineet, joiden käyttötarkoitusta he eivät kyenneet jäljittämään (umpipuu, väärtinä, lukittu eväsrasia). Tunnistamattomat esineet ruokkivat mielikuvitusta ja tarjoavat erilaisia, odottamattomia vaihtoehtoja ja ratkaisuja. Tietenkin työtavan tavoitteesta riippuu, millaiset merkit ovat toimivimpia. Prosessidraamassa myös toimitaan usein improvisatorisesti, jolloin kulttuuriset, kollektiiviset tulkinnat nousevat pintaan.

Bowell ja Heap (2001, 72 - 73) päätyvät jäsentämään prosessidraaman merkkikielen Brunerin tapaan, jota on hyödyntänyt draamapedagogeista ensimmäisenä Dorothy Heathcote. Tällöin lähestymistasoja ovat symbolinen, ikoninen ja ekspressiivinen merkkikieli. Symbolinen representaatio viittaa kielelliseen ja numeeriseen esittämismuotoon, jossa kirjaimet, sanat ja numerot edustavat käsitteitä, esineitä ja tulkintoja.

Neljännän prosessidraaman rooleille annetut nimet ja näkökulmat kertovat sitoutumisesta fiktion: piikojen ryhmään nimettiin *Laina, Martta, Margetta, Kaisa, Impi ja Annikki*. Kiertolaisten ryhmään luotiin *Rigori Smirnov, venäläinen laukkukauppias, Katriina (vanhemmat kuolleet), Jouko Swenson, kenkäkauppias, Sofia (isä kuollut, vakavasti sairas äiti), Anna ja Ulrika*. Pappien ryhmään synnyttiin hahmot *Iisak kanttori, Martti piispa, Johannes kanttori, Markus apupappi, Vladimir suntio ja Toivo kirkkoherra*. Still-kuviin lisätyt repliikit toimivat symbolisena merkkikielenä, jonka kautta jäsenettiin Arssan tärkeitä elämäntilanteita ja suhtautumistapoja.

Ikoninen representaatio käsittää taiteen, käsityön, piirtämisen avulla tahtahtuvan merkityksen luomisen, jossa visuaalinen tai graafinen funktio on olennainen. Ikonista representaatiota Arssan repussa edustivat esineet, joista enemmän seuraavassa alaluvussa. Ekspressiivinen representaatio viittaa aktiiviseen, esittävään funktioon, jossa ääni, keho, tanssi, draama, musiikki ovat viestin välittäjinä. Alaluvussa 5.2.2.4 tarkastelen lähemmin still-kuvien esittämistä ja tulkintoja.

### 5.2.2.3 Matkalaukun tuliaiset

Museossa esineestä tulee ajaton, neutraali, julkinen ja yhteinen - kaikkien eikä kenenkään. Esine saa maagisen voiman, siitä tulee menneisyyden tihentyä. (Kiuru 2000b, 316.) Esine voidaan nähdä historialliseksi tapahtumaksi, joka jatkaa olemassaoloaan. Käsityötaito, yksityisyys ja kulttuuri ovat syitä esineiden olemassaololle. Esine voidaan valmistaa tradition mukaan, jolloin kyse on käsityötaidon siirtämisestä. Esine kertoo aina jotain tekijäs-

tään. Kulttuurinen merkitys viittaa asenteisiin ja tapoihin, sillä esine heijastaa aina oman aikansa ihmisten uskomuksia, suhtautumisia ja konventioita. (Prown 1993, 2 - 3.)

Esimerkiksi työkalut olivat uutteran kansan symboleja (Sääskilahti 1997, 69 - 70). Vaatteilla taas ymmärretään olevan käyttäjänsä persoonallisia ominaisuuksia tai asemaa kantava viesti. Vaatteen väri, koristelu ja materiaali kertovat käyttäjästään. Aviosääty, ammatti, kotiseutu, etninen identiteetti, uskonto tai poliittinen näkemys saattaa heijastua vaatetukseen. (Löffström 2000, 215.) Vanhan esineen funktiona museossa on ajan merkinä toimiminen: alkuperäisyys, autenttisuus ja aitous ovat museoesineen kriteerejä (Kiu-ru 2000b, 279 - 316).

Kansatieteen ja museoiden tapa luokitella ja tutkia todellisuutta on ollut yhtenevä: kiinnostuksen kohteena on ollut muutoksia edeltävässä tilassa oleva aito ja alkuperäinen kulttuuri, häviävä kulttuurimuoto, käsitys yhtenäisestä kansasta. Esineen tutkimuksellinen symboliarvo liittyy siihen, mitä ne edustavat suoraan (työnteko) tai välillisesti (katoava kulttuurimuoto). Kartat ovat ilmentäneet kulttuurin olevan jokin konkreettinen ilmiö, joka voidaan visualisoida karttamerkeiksi. Ilmiön vaellusta ja kehitystä seurattiin esineiden avulla. Esineestä määritettiin nimi, käyttötექnikka, käyttöympäristö, levinneisyysalue ja asiakirjatiedot. Kulttuurista tuli sama kuin esineestä: kansatieteilijän valitsema ja luokittelema. Museoesineet nähtiin merkityksellistettyinä symboleina, joihin sisältyi tulkittava kulttuurimuoto. Kansatieteen kansa on ollut joukko esinemaailmassa eläviä ihmisiä, jotka ovat olleet tiedon kohteita, eivät tietäviä subjekteja. (Sääskilahti 1997, 49 - 70.)

Jos esineiden merkitys tulkitaan fiktioksi eikä historiaksi, ne sisältävät syvempiä kulttuurisia totuuksia. Alitajuisestikin ne manifestoivat uskomuksia ja mieltä. Esineet tekevät affektiivisesti tietoisiksi asenteista ja arvoista, ne herättävät enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Esineiden tulkinta kietoutuu aisteihin. Identifioituminen menneisyyden ihmisiin saa aikaan toisenlaisen näkökulman kuin historiallisten faktojen tarkistaminen. (Prown 1993, 10 - 17.) Lotmanin (1989, 127) kuvaus patsaan ja leikkikalun käytöstä vertautuu museoesineen käsittelyyn. Patsasta ihailaan ja katsellaan, se on tietty valmis viesti, jonka tekijä osoittaa yleisölle. Leikkikalun taas otetaan mukaan, sille annetaan tietty rooli, jonka mukaan sitä käytetään aktiivisesti. Leikkivä käy dialogia leikkikalun kanssa, jolloin tuloksena voi olla provo-soituminen luovan improvisaation esittämiseen. Matka esineiden äärelle Arssa -prosessidraamassa herättikin uteliaisuuden: minkä tyyppiset esineet nousevat prosessidraamoissa tärkeiksi ja millaisia tarinoita mikin esine saa kantaakseen. Tätä prosessia olen kuvannut luvussa 4, jossa kerrotaan prosessidraaman suunnitteluvaiheista, pohjatekstin laadinnasta ja materiaalivalinnoista.

Pengottuaan matkalaukkujen sisältöjä museohenkilökunta korosti museoesineiden tärkeyttä oman Arssa -prosessidraamansa jälkeen. Olisi syytä miettiä oppilaiden kanssa esineen alkuperää, valmistusmateriaalia ja -tapaa, ikää ja käyttötarkoitusta. Lisäksi haluttiin linkkejä nykyisyyteen: missä esinettä tapaa tänään, miten sen käyttötarkoitus ja valmistustapa ja -materiaalit ovat muuttuneet? Museohenkilökunta halusi saada oppilaat oivaltamaan, että esineitä oli ennen rajoitettu määrä, ne tehtiin itse tai ne olivat jonkun käsityönä tekemiä. Olennaista oli niiden tarpeellisuus ja ainutlaatuisuus.

Markettien todellisuuteen kasvanut nuori kävijä kohtaa museossa outoja esineitä, tekniikoita ja materiaaleja. Esine ei ole pelkästään tiettyä tarkoitusta varten luotu hyödyke. Se kuvastaa myös käsityksiä ja aatteita, toisinaan se toimii metaforana. Esinettä on hedelmällistä ajatella prosessina tai oikeastaan sarjana erilaisia prosesseja. (Svinhufvud 2000, 39 - 43.) Museossa yksittäinen esine muuttaa merkitystään; se siirtyy kulutuksen ja arkkikäytön piiristä, jatkuvasta jokapäiväisestä olemassaolostaan vitriiniin, koskemattomuuden valtakuntaan osaksi museaalista järjestystä. (Kiuru 2000b, 316.)

Tärkein ja kestävin mielikuva esineestä tai toiminnosta syntyy kuitenkin osallistujan mielessä. Paradoksaalista onkin, että mitä vieraampi konteksti on, sitä hankalampi on nojata oikeisiin esineisiin. Toisaalta uskominen esineeseen tai toimintoon auttaa myös sitoutumisessa rooleihin. Kysymys siitä, missä määrin tulee pyrkiä autenttiseen todelliseen maailman esittämiseen, ei ole aina yksiselitteinen. Joskus uskottavuuden rakentumiseksi on olennaista nostaa esiin jokin symboli tai merkki (esine tai toiminta), joskus mitään erityistä ei tarvita. Toisinaan esineen puuttuminen voi olla sen vahvin ilmenemismuoto. (Bolton 1992, 13 - 17.)

Draaman avulla oppiminen voidaan nähdä kykyinä antaa suhteisiin liittyviä merkityksiä symboleille ja metaforille, joita käytetään draamallisiin tarkoituksiin, ei niinkään esineisiin ja asioihin liittyviä merkityksiä. (Courtney 1989, 209 - 220.) Museohenkilökunta korosti juuri tätä näkökulmaa, joka on heidän arkityönsä tuottamaa arvostusta. Draamallisuutta ruokkivatkin parhaiten esineet, jotka eivät olleet tuttuja ja joissa näkyi käytön jälkiä. Osallistujat loivat matkalaukun tavaroista Arssan, hänen perheensä ja elämänsä kaaren. Näitä elementtejä tarvittiin draamatyöskentelyssä. Museolla ei ollut kovinkaan monipuolista esineistöä koululaiskokoelmassaan, joten turvauimme mielikuvituksen sekä esineiden hankinnassa ja soveltamisessa käyttöön. Arssan reppu -toimintatutkimuksessa toteutettiin Kiurun (2000b) fantasiaa antimuseosta: esineet haalittiin mikä mistäkin ja niiden groteskiin olemukseen ja symboliarvoon luotettiin enemmän kuin autenttisuuteen. Haluttiin antaa konkreettisesti tutkittavaksi rikkinäisiä, ruosteisia, rohjoisia, puoliksi palaneita, tahraisia, ryppyisiä, ruttuisia, katkenneita, kuluneita ja

selvästi paljon käytössä olleita tavaroita. Esineet lojuivat sikin sokin hujan hajan matkalaukussa vastakohtana museoesineille, jotka ovat lasin takana vitriineissä, kiillotettuina, siistittyinä ja edustavina. Tehtävänä oli tunnistaa esineet ja liittää ne Arssaan ja hänen elämänsä vaiheisiin. Ehdotukset toiminnallistettiin still-kuviin.

Melanko ja Elo (2000, 14) toteavat, että esteettisten tekijöiden vaikutus esineiden valikoitumiseen museoissa on itse asiassa haitta, sillä vaarana on, että kokoelmat ja näyttelyt antavat liian kauniin kuvan menneisyydestä. Tämä johtuu tietenkin siitäkkin, että kaikki esineet eivät ole säilyneet nykypäivään, kauneimmat ja arvokkaimmat tavarat on jo omana aikanaan säilytetty huolellisemmin. Lahjoittajatkkin usein luovuttavat museoille arvokkaimmat esineensä. Museoväen on myös vaikea valita se rumempi ja tavallisempi esine näytteille. Arssan tavaroihin valittiin juuri siksi kuluneita ja käytettyjä näköisiä arkiesineitä.

Draamassa merkki saa lisämerkityksiä ja näkökulmat siihen laajenevat. Tässä kohtaa ohjaaja tekee helposti ylitulkintoja ryhmän puolesta: osallistujat eivät välttämättä löydä samoja latauksia kuin ohjaaja tai eivät tulkitse niitä samansuuntaisesti. Matkalaukkujen penkominen osoittikin monesti, että se, mitä vetäjät viisaudessaan päättelivät ryhmän reaktioksi suunnitteluvaiheessa, olikin käytännössä jotakin aivan muuta. Ryhmän on saatava tehdä omat havaintonsa ja tulkintansa, se on osa prosessidraaman omistajuutta.

Ensimmäisessä versiossa oppilaiden on vaikea valita tehtävänannon mukaisesti vain yhtä esinettä, jonka kautta kertoa Arssan elämästä. He tuottavat tarinan lähes kaikkeen saatavilla olevaan materiaaliin perustuen - Arssan tarina syntyy todellakin esineiden avulla. Tarinoiden kautta kuva Arssasta muuttuu täysin, kunnollisesta keski-ikäisestä perheellisestä papista nuoreksi kiertäväksi irtolaiseksi. Huomaamme samalla tarinan voiman: keksitty tarina tuo mukaan jännitettä, tapahtumia ja lisää kiinnostusta Arssaa kohtaan.

Toiseen versioon toukokuussa 2000 vähennettiin ja vaihdettiin esineistöä jo senkin takia, että saisimme tietoa, millaisia esineitä kannattaa pitää mukana repuissa: mikä ruokkii mielikuvitusta ja mikä ei. Olimme suunnitelleet etukäteen erilaisen Arssa-kohtalon, emmekä halunneet samanlaista tarinaa oppilailta kuin edellisellä kerralla. Halusimme testata, lähteekö luomamme kuva elämään oppilaiden tekemänä vai syntyykö jotain ihan muuta. Oppilaita viehätti erityisesti reppuihin pakattu rypyinen, repaleinen ja vanha Amerikan kartan palanen. Sen pohjalta siirtolaistarina Amerikkaan menosta alkoi elää. Nyt esineitä ei ollut liikaa, eikä alkuun tuhrattu liikaa aikaa. Ryhmät olivat liikuttavan yksimielisiä ehdotuksissaan.

Museoesineitä nivottiin myös toimintaan. Opiskelijat saivat ideoida oman prosessidraamansa aikana, mitä näyttelyesineitä voitaisiin hyödyntää Arssan



vaiheissa ja miten. Seuraavassa opiskelijoiden kytkentöjä: Arssan matkalla tekemiä ja kotiin lähettämiä käsitöitä (matopurkki, jne.) voidaan ihastella näyttelyhuoneissa. Rikastuttuaan Arssa on ostanut kotikylälältään talon, jota edustaa pienoismalli. Arssa on ostanut vaimolleen hienoja pukuja ja koruja, joita vitriineissä riittää. Viinalippi kuuluu Arssalle, koska hän oli juomamiehiä. Voidaan esittää runonlaulantaa tai itkuvirsiä Arssasta tyyliin miss olet lapsein? Arssa nähty Sortavalassa 1939 (Sortavalan pienoismalli), tunnustetaan kaupunkia. Arssan kinnas (vitriinissä) vain jäi jäljelle, keksitään mitä hänelle tapahtui. Peruskoululaiset saivat neljännessä prosessidraamassa kiertää näyttelyn ja valita, minkä tavaran he haluavat antaa Arssalle mukaan rep-puun. Valitut tavarat olivat Euroopan kartta, kansanparannukseen liittyvä taikanukke, papinviitta sekä viinatynnyri ja pikari vaimolle, joka tuli hysteeriseksi.

#### **5.2.2.4 Mennyt maailma pysähtyneessä kuvassa**

Osallistujat myös itse fyysisesti tuottavat merkkejä ja semioottisia latauksia. Esimerkiksi tekemällä still-kuvia Arssan elämästä ja valitsemalla esineen kuvaan mukaan he antavat uusia merkityksiä jo käytössä olleille tavaroille. Still-kuva tarkoittaa pysähtynyttä kuvaa, joka kuvailee, näyttää tai demonstroi tiettyä näkökulmaa. Esitystapa voi olla suunniteltu tai spontaani. Arssan repussa käytettiin valmisteltuja still-kuvia, joten kerron niistä tarkemmin.

Still-kuvan suunnitteluvaiheessa pienryhmissä neuvotellaan merkityksistä ja siitä, miten niitä välitetään. Kuvan suunnittelu tapahtuu yleensä omana itsenä, kuvissa sen sijaan otetaan rooleja ja näkökulmia. Ehdotuksia testataan käytännössä, muokataan ja hyväksytään ideoita sekä suljetaan pois vaihtoehtoja. Työskentelyn ydin liittyy substanssiin: mitä kuvilla halutaan esittää. Osallistujat keskittyvät pohtimaan, miten selkeimmin voivat näyttää sen, mitä he ajattelevat. (Bolton 1992, 23 - 25.) Näin siis tietoisesti rajataan esitettäväksi haluttu merkkikieli.

Still-kuvat katsotaan ja niistä keskustellaan: katsojat saavat liittää omat tulkintansa tuotoksiin. Asennot, eleet ja ilmeet toimivat kuvissa myös merkeinä: se, miten esineeseen tai sen käyttäjään suhtaudutaan antaa viitteitä tulkinnoille. Still-kuvan näyttämiseen liittyy esittävän ryhmän ideoiden testaaminen - vahvistaminen tai kyseenalaistaminen, tulkitseminen ja palautteen antaminen. (Bolton 1992, 24.) Kuvien katsomista voi luonnehtia dialogiseksi oppimistilanteeksi. Still-kuvia kehiteltiin, niihin lisättiin katsomistilanteessa osallistumismahdollisuus: katsojat saivat lisätä kuvaan ääniä tai repliikkejä. Vaihtoehtoisesti kuvan annettiin elää hetken aikaa, jolloin tekijät reagoivat spontaanisti esittämällä ehdotuksiaan. Kuvien katselun yhteydessä

pohdittiin, mitä on tapahtunut ennen kuvaa ja mitä tapahtuu sen jälkeen, ketä kuvassa on, miksi nämä henkilöt ovat mukana, miksi juuri tämä tilanne on ollut merkittävä Arssan elämässä. Jotkut kuvien tapahtumat tai henkilöt elivät työskentelyn jatkuessa, näin osallistujat tuottivat itse prosessidraamaan uusia sisältöjä ja näkökulmia.

Arssan reppu -prosessidraamoissa mietittiin still-kuvien yhteydessä, mikä on ollut Arssan ajassa olennaista, miten kuvataan erilaisia ihmisiä ja ihmis-suhteita, miten luodaan ajankuvaa menneeseen. Fokus on tulkintojen kautta syntyvissä laajennuksissa ja erilaisten vaihtoehtojen etsimisessä, mikä kehittää kuvan lukutaitoa. Rituaali nousi keskeiseksi keinoksi kuvata tapahtumia. Rituaali on yhteisöllinen tapahtuma, jonka kautta kuvataan yksilölle tai ryhmälle tärkeää vaihetta. Lähteminen, liittyminen, tuleminen, ero, jälleennäkeminen, valmistuminen, aikuistumisriitti jne. ovat rituaalisia tilanteita.

### 5.3 Jännite

Jännitteellä tarkoitetaan erilaisia henkisen ja emotionaalisen latauksen lähteitä, jotka ilmenevät osallistujissa draamallisen toiminnan aikana. Narratiivisesta näkökulmasta jännite voi liittyä siihen, mitä tapahtuu seuraavaksi. Se voi olla jokin outo, mysteerinen tapahtuma tai yllättävä käänne. Jännitettä voi lisätä ajan kanssa kilpailu. Riippuvaiseksi tuleminen toisesta henkilöstä tai resurssista nostaa jännitettä. Roolihenkilöiden väliset suhteet ovat jännitteisiä. Salaisuus, jonka osa tietää, toiset eivät, kasvattaa jännitettä. Jännite voi merkitä myös estettä ratkaisun tiellä, haastetta, testiä tai moraalista ongelmaa. Jännite poeettisena konventiona voi nousta vastapainotuksista, joita synnyttävät musiikki, äänet, liikkeet, tila. Kontrastit liikkumattomuuden ja liikkeen, valon ja pimeän sekä äänen ja hiljaisuuden välillä lataavat jännitettä. Symbolit, joilla on monitulkintaisia tai vastakkaisia merkityksiä, voivat kohottaa jännitettä. (Neelands 1990, 68 - 69; O'Toole 1992, 27.)

Osallistujat ovat myös yleisönä, mikä tarkoittaa oman esittämisen tietois-ta seurantaa osallistujana ja roolihahmona sekä toisten ryhmien tuosten katselemista. Jännite syntyy katsomalla tilanteen sisältä ja sen ulkopuolelta. Vallan ja kontrollin tarve on myös yksi jännitteen synnyttäjä. Jännite elää tarpeen ja sen täyttämisen välisessä tilassa. Jännite syntyy osallistujien esittämisestä kysymyksistä. Prosessidraamassa perusideana on osallistujien vahva panos työskentelyssä, mikä siirtää valtaa ohjaajalta ryhmälle. (O'Toole 1992, 148 - 152.)

Draamassa jännitteen synnyttää kuilu, joka syntyy ihmisten ja heidän tavoitteidensa välille. Kuilu kehitetään luomalla tietoisia vastakkaisuuksia osallistujien emotionaaliseen tasapainotilaan. Jännite on konstruktio, joka määrittää ryhmän emotionaaliset reaktiot. Jännite edustaa esteettisen dimension emotionaalista elementtiä. (O'Toole 1992, 132 - 133.) Prosessidraamassa osallistujat voivat olla roolihenkilöitä, jolloin jännitteet koetaan roolin näkökulmasta ja fiktiivisen tilanteen vaatimuksista käsin. Roolihenkilön tehtävä draamassa lataa jännitettä: henkilöillä on kysymyksiä, tehtäviä ja tilanteita, joista tulee selvitä. Ryhmän jäsenet ovat myös osallistujia, jotka esittävät roolihenkilöitä draamassa. Tällöin jännite syntyy kaksoistietoisuudesta (metaxis Boalin 1992 mukaan ) kahden todellisuuden välillä. Liitteen 6 olen koonnut osallistuvan havainnoinnin kautta tulkitsemäni jännitteen muutokset Arssan repun prosessidraamaversoista.

Perusjännite pohjatekstissä narratiiviselta kannalta on päähenkilön poissaolo. Arssaa etsitään koko kierroksen ajan. Arssan tavaroiden penkominen nostaa sitoutuneisuutta ja jännitettä. Laukkujen sisältöön uppoudutaan silmin nähden innostuneina kerta toisensa jälkeen. Tehtävä antaa ryhmälle valtaa ja mahdollisuuksia muokata omanlaisensa version, mikä nostaa osaltaan jännitettä. Draamajaksossamme roolilakanan tarkoitus oli lisäksi luoda jännitettä. Poissaoleva henkilö elää ja hänen tarinansa täydentyy: henkilökuva täsmentyy historiallisten tapahtumien ja elämänkaaren kautta.

Pohjatekstin muuttuessa prosessidraamaksi osallistujat osoittavat draaman tajunsa. Ensimmäisessä prosessidraamassa Arssasta luodaan matkalaukun esineiden perusteella jollain lailla outo mies, jolle joku on velkaa. Tarinat Arssan elämästä vievät hänet seikkailemaan maailman merille tai saavat hänet varastamaan sormusrahat kihlausta varten. Opiskelijaryhmän laatimiin still-kuviin kehittyi monenlaisia poeettisia jännitteitä. Rituaalit ovat tapa jäsentää merkittävää hetkeä Arssan elämästä. Huhut ja juorut lisäävät jännitettä, ne tuovat mukaan yhteisön suhtautumisen erilaiset vivahdet.

Keskeinen jännitettä dynamisoiva vaihe on Kaisan ilmaantuminen. Pulasalla oleva, Arssan elämään liittyvä nainen esittäytyy yllättävästi. Kaisan moraalinen dilemma lisää jännitettä ja luo uusia suhdeverkostoja tarkasteltavaksi. Toisaalta äkkiseltään ilmaantuvaan uuteen hahmoon on vaikeakin suhtautua. Uusi tilanne ei tempaa välttämättä oitis mukaansa. Aiheena lapsenmurha voi olla liian rankka, tulee tarve suojautua, ottaa etäisyyttä. Kaisan ongelma on myös monisyinen ja hankala, ei ole yksiselitteistä neuvoa. Eräs opiskelija koki jännitteen muutokset näin: *Kaisan itku oli vaikuttava heti alussa, mutta Kaisan ympärillä tunnelma jotenkin vähän läsähti. Valmistautuessamme oikeudenkäyntiin jännittävä tunnelma palasi* (B). Kaisan kirje

sisälsi uutta informaatiota, jota kaikki ryhmät eivät edes ymmärtäneet kunnolla. Tämä saattoi vähentää tilanteessa mukanaoloa ja jännitettä esimerkiksi ensimmäisessä prosessidraamassa.

Oikeudenkäynti nosti taas jännitettä ja tiivistä rytmiä. Oikeudenkäynnissä osallistujilla on mahdollisuus vaikuttaa annettavaan tuomioon ja ihmiskohdaluon. Oikeudenkäynnin aikana tosin opiskelija A huomaa jännitteen laime-  
nevan: *oikeudenkäynnin vaikutusta vähensi sen yllättävyys: se mikä spontaanisuudessa voittiin, hävitettiin eläytymisen tasossa.* Omantunnonkuja nosti jännitteen huippuunsa kahden opiskelijan kohdalla: *kaikista vaikuttavin oli ohjekuja, jonka läpi Kaisa käveli, tunsin olevani tosissani, kun annoin Kaisalle neuvoni (B). Oli jännittävää seurata Kaisan luhistunutta olemusta... ja kun kujalta siirryttiin oikeussaliin oli todella jännittynyt ja odottava mieli: mitähän nyt tapahtuu (E)?*

Draamatyöskentelyssä tilalla on monia merkityksiä ja mahdollisuuksia. Tilojen valaistus voi kohdentaa ajattelua ja korostaa olennaisuuksia, kuten oikeussalin valoisuus ja Kaisan tapaaminen näyttelyn hämärissä. Toisaalta jännitettä latistaa tilan ahtaus: ei jakseta kuunnella, kun ei kunnolla nähdä. Suuressa tilassa keskittymistä taas hajauttaa kaikkien muiden toiminta ympärillä. Aloituksena opettaja roolissa nostaa odotuksia toisessa prosessidraamassa. Kiinnostuksen vangitseminen heti alussa on tärkeää, varsinkin toimitaessa miljöössä, joka ei ruoki draamatoimintaa suoranaisesti.

## 5.4 Roolit

### 5.4.1 Opettaja roolissa

Opettaja roolissa -tekniikoissa opettaja osallistuu työskentelyyn improvisoiden jonkin roolihenkilön näkökulmasta ja vahvistaa oppimisprosessia. Opettaja toimii kontekstin sisältä käyttäen omaa viestintäänsä fiktiossa. Näin hän voi tuoda ohjaamistaitonsa ja tarinan kehittylytaitonsa draaman taidemuotoon vahvistaakseen osallistujien kokemusta: opettaja tukee oppilaita löytämään itse ja luottamaan ratkaisuihinsa ja refleктоimaan niitä. (Fleming 1994, 99 - 100; Neelands 1992, 49; O'Neill 1995.) Roolia otettaessa on hyvä käyttää jotain symbolia, joka viestii oppilaille roolista (Toye & Prendiville 2000, 51 - 53). Roolin kautta opettajalla on käytössään laajempi repertuaari toimintatapoja kuin todellisessa kontekstissa: hän voi viestiä nonverbaalilla skaalalla moniulotteisesti ja käyttää esim. tilaa ja esineitä apunaan. (Ks. esim. Bolton 1992, 31 - 51; Morgan & Saxton 1996, 38 - 66; Neelands 1992, 50 - 52.)

Tuomalla fiktiivisen hahmon mukaan voi myös osoittaa, miten draaman dynamiikka toimii. Roolin kautta voi antaa vinkkejä siitä, millaisesta lähestymistavasta on kysymys (huumori, kielenkäyttö jne.). Roolissa olemalla voi osoittaa, että erityistä näyttelemisen taitoa ei tarvita vaan näkökulman valinta, asenne on olennaista: katsotaan asioita jonkun toisen silmin. Opettaja voi roolin kautta houkutella hienovaraisesti oppilaat mukaan draamasopimukseen: nämä ovat olosuhteet - lähdetekö tutkimaan niitä? Opettaja voi kannustaa ja rohkaista, pitää kommunikaation kanavia auki, jotta kaikki voivat toimia yhteisymmärryksessä. Oppilaiden kannalta opettaja roolissa -työtapa antaa mahdollisuuden ottaa vastuuta, tehdä päätöksiä, ilmaista asenteita ja näkökulmia roolin turvin, arvioida johtajuutta ryhmässä ja haastaa opettaja roolin kautta. (Fleming 1994, 99; Morgan & Saxton 1987, 41; Toye & Prendiville 2000, 51 - 53.)

Neelands (1984, 50) muistuttaa draaman oppimisprosessin konstruktiivisuudesta: opettajan on tietoisesti piilotettava asiantuntijuutensa ja tietämyksensä, vaikka se tuottaisikin hämmennyneitä taukoja ja katkoksia ryhmän ponnistellessa itse eteenpäin. Siksi opettaja roolissa ei saa olla liian hallitseva ja manipuloiva hahmo: aktivoidaan oppilaat osallistumaan ja ottamaan vastuu työskentelystä (Neelands 1984, 50). Opettajan valitsema rooli määrittää, miten muut osallistujat ottavat tilanteeseen osaa. Olennaista on, että vuorovaikutus tapahtuu tässä ja nyt, mikä nostaa jännitettä: ollaan yhdessä samassa tilassa, johon odotetaan reagointia ja vastauksia. Osallistujat houkutetaan draamalliseen läsnäoloon. On ihan eri asia kysyä *mitä tekisit, jos...* kuin tokaista *mitäs nyt tehdään?* (Fleming 1994.)

Olen koonnut seuraavaan luetteloon erilaisia opettaja roolissa -lähestymistapoja Morganin ja Saxtonin (1987), Neelandsin (1992) sekä Toyen ja Prendivillen (2000) kirjoituksista.

*Johtaja - auktoriteettirooli*, esimerkkinä kapteeni, isäntä, tuomari jne. Hyödyllinen rooli silloin, kun ryhmä on kokematon draamatyöskentelyyn. Opettajalla on suora ohjausvastuu draaman etenemisestä ja päätöksenteosta. Ryhmällä on vähän vastuuta, jännite toteutuu usein vain todellisessa kontekstissa eikä fiktiossa. Vähitellen opettaja voi alentaa statustaan ja valtaansa ja jakaa sitä oppilaille roolin kautta.

*Vastapuoli - auktoriteettirooli* vaikkapa epäsuosittu kapteeni, julma isäntä, epärehellinen tehtaanomistaja jne. Opettajalla on auktoriteettiasema, mutta oppilaat asetetaan edustamaan vastakkaista näkemystä, minkä odotetaan aktivoivan heitä. Opettaja haastaa ryhmän ja voi säädellä painetta tarvittaessa. Jännite on fiktiossa. Oppilaat ovat vastuussa omasta toiminnastaan ryhmänä.

*Välittäjän rooli*, esimerkiksi viestintuoja, lääkärin apulainen, salainen lähetti jne. Opettaja toimii linkkinä ylemmän ja alemman statuksen omaavien henkilöiden välillä. Hän voi jakaa tietoa ja vastuuta, joka ryhmän on kyettävä hallitsemaan. Ryhmän on kyettävä tekemään päätöksiä ja opittava ottamaan vastuuta, silti kontrolli ja jännite ovat opettajan vastuulla. Jännite liikkuu kuviteltua kontekstia kohti.

*Apua tarvitsevan /uhrin rooli*: vähemmistön edustaja, potilas, pakenija jne. Opettaja pyytää apua ryhmältä: tämä antaa vastuuta ja valtaa ryhmälle. Opettaja on tavallaan ryhmän armoilla, joten hänen on tunnettava ryhmä hyvin ja luotettava sen empaattisuuteen. Morgan ja Saxton (1987, 44) korostavat, että opettajalla on omat standardinsa ja kriteerinsä, joiden perusteella hän voi kieltäytyä tarjotuista neuvoista. Jännite on suurimmaksi osaksi fiktiivissä.

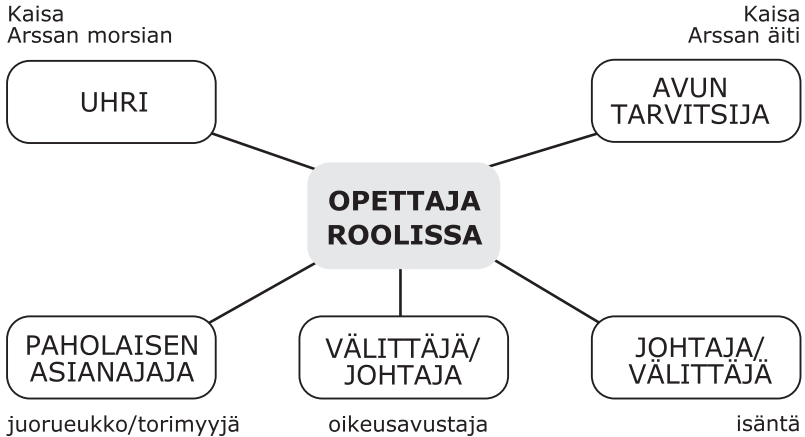
*Alhaisimman statuksen rooli*: orja, kyläläinen, palvelija, lapsi jne. Oppilaiden rooli on yläpuolella opettajan, mikä tuo oman viehätyksensä asetelmaan - luokkahuonekäytännöt kääntyvät ylösalaisin ja vastuu jakautuu kaikille ryhmässä.

*Paholaisen asianajaja*: kapinallinen, uusi palkollinen jne. Opettaja on ryhmän jäsen, mutta kyseenalaistaa ryhmän päätökset lähinnä fyysisellä ilmaisulla. Ryhmällä hyvä tilaisuus puolustaa omia näkemyksiään ja sitoutua vahvasti tehtävään. Ryhmässä voi ilmetä tarvetta johtajuuden uudelleenmäärittämiseen. Oppilaat eivät asetu opettajan puolelle.

*Poissaolija*: paluumuuttaja, siirtolainen jne, joku joka on ollut kauan poissa ja tietämätön tapahtumista. Oppilaat antavat tietoa ja samalla kertaavat jo tapahtunutta, syntyy reflektioivaa keskustelua. Toiminta hidastuu, katsotaan taaksepäin ja pohditaan ja selitetään jo tapahtunutta. (Morgan & Saxton 1987, 42 - 49; Neelands 1992, 51 - 52; Toye & Prendiville 2000, 60 - 61.)

Kaikissa Arssan reppu -prosessidraamoissa käytettiin opettaja roolissa -tekniikkaa. Ohjaajille tämä työtapa oli uusi kokemus. Draamasopimuksen rakentaminen ja yhteisen fiktion luominen opettaja roolissa -tekniikan kautta oli mieleenpainuva kokemus. Kaikkea ei tarvitsekaan juurta jaksain selittää ja ohjeistaa etukäteen, vaan toimimalla roolissa tilanteessa voi osoittaa mistä on kysymys ja mitä osallistujilta odotetaan. Opettaja roolissa -tekniikka säästi aikaa selitellyltä tekemiselle ja kokeilemiselle, läsnäololle. Kuviossa 6 näkyvät prosessidraama Arssan repun eri versioissa käytetyt opettajan roolit.

Arssan repun eri versioissa merkittävin fiktiota rakentava opettajan rooli on uhrin, Kaisan rooli Arssan morsiamena, jonka Alatalon isäntä on vokitellut vuoteeseen kanssaan vakavin seurauksin. Kaisalla on yllään pitkä musta hame ja villahuivi hartioilla, kädessä kirjeenpalanen. Hän istuu luterilaista kirkkoa esittelevän näyttelytilan ovensuussa itkemässä, kun ryhmä saapuu toisen vetäjän johdolla paikalle. Kaisan roolissa opettaja käyttää voimakasta



**Kuvio 6. Opettajan roolit Arssan reppu -prosessidraamoissa.**

fyysistä ja äänellistä ilmaisu: itkun ääni kantautuu tilaan tuleville osallistujille jo kaukaa. Ryhmä tapaa Kaisan yllättäen, siltä kysytään tilanneherkkyyttä ja fiktion suostumista. Kaisa antaa saamansa kirjeen ja ryhmän tulee ottaa selvää, mitä kirjeessä lukee, koska Kaisa välttävästi lukutaitoisena ja itkuise-  
na ei itse hahmota kirjeen sanomaa. Kun Kaisan tilanne kirjeestä selviää, annetaan neuvoja Kaisalle. Ryhmillä oli usein vaikeuksia reagoida tilanteessa, vaikka Kaisan kohtaaminen tekikin vaikutuksen. Tilanteen yllättävyys hämmensi, samoin itse Kaisan kohtalo ja sekin, että Kaisaa ei ollut aiemmin mitenkään nostettu esiin persoonana. Arssan tavaroiden perusteella tosin monet ryhmät olivat esittäneet, että Arssalla on varmaan kihlattu, vaimo tai perhettä. Lisäksi tilanteessa tuotiin runsaasti uutta informaatiota: uusi, draaman kannalta merkittävä roolihenkilö, uusi juonenkäänne, kiperä ongelmatilanne ja avun pyynnöt (alemman statuksen näkökulma) ohjaajan esittämänä.

Kirjeessä oli hankalasti luettavalla vanhalla käsialalla tuotu esiin uusi draamallinen asetelma, kuitenkin hyvin valmiiksi muotoiltuna. Osallistujille annettiin runsaasti valtaa ja vastuuta tilanteessa, mutta ei ryhmänä, vaan odotimme yksilöllisiä reagoineja. Tämä olikin ehkä ryhmille vaikeaa, osallistujat eivät tieneet, miten organisoitua tilanteessa, emmekä tuoneet tätä tarpeeksi selkeästi esille. Opettaja roolissa asetti itsensä ryhmän tuomittavaksi tai pelastettavaksi. Hän saattoi saada myötätunnon puolelleen tai tuomitsevia ilmauksia.

Ohjaajan näkökulmasta toimivin Kaisan kohtaaminen oli versiossa, jossa Kaisa tavattiin ja kirje luettiin rooleissa (piiat, papit, perhe, tuomari) ja

suhtautumistapa muodostettiin yhteisön näkökulmasta (prosessidraaman kolmas versio). Tilannetta jatkettiin: ohjeet ja neuvot Kaisalle annettiin omantunnonkujan muodossa. Osallistujat saivat rakentaa ensin asenteen rauhassa ryhmän tukeen nojautuen ja antaa sitten ohjeita.

Kaisan roolissa opettaja toi esiin avun tarvitsijan ja uhrin näkökulman. Boltonin (1992, 33) mukaan olennainen ilmiö opettaja roolissa -tekniikassa on se, että se siirtää vuorovaikutuksen preesensiin: ollaan yhdessä samassa tilassa, jossa vaaditaan vastauksia ja reagointia. Vastaaaja on koukutettu draamalliseen läsnäoloon, hänet on kutsuttu osallistumaan eksistentiaaliseen nykyhetkeen. Oppilas asetetaan ottamaan vastaan haaste, jolloin hän voi olla epävarma siitä, miten tulisi toimia: hän pohtii toiminnan sääntöjä, tilanteeseen ei ole ennalta välttämättä skriptiä.

Tuossa epävarmuuden tilassa oppilas on herkempi ja läsnäolevampi, mikä vahvistaa draamallista oppimis potentiaalia sanoo Bolton (1992, 33). Opiskelija kertoo tunnelmistaan: *Vaikuttavin oli se hetki, kun saavuttiin ulisevan Kaisan luokse, eikä tiennyt, mitä pitää tehdä. Se tuntui jotenkin jännittävän osuuden alulta* (F). Toisaalta Fleming (1994, 71) muistuttaa, että liian suora konfliktiasetelma johtaa osallistujat pintapuoliseen vastakkaisasetelmaan. Kaisan kokemaa vääryyttä isännän taholta olisi voitu tuoda esiin vähemmän mustavalkoisesti.

Kaisan avulla siirsimme osallistujat myös uskonnolliseen miljööseen, häpeään, pelon ja syyllisyyden maastoon. Opiskelijat muistelevat: *Hyvinkin pienet asiat, kuten Kaisan itku tekivät tilanteesta lähes todellisen* (G). *Vaikuttavinta oli se, kun toinen ohjaajista otti yhtäkkiä roolin ja alkoi esittämään Kaisaa. Hänen esityksensä oli tunteisiin vetoavaa ja se tempaisi minutkin mukaan hänen ajatusmaailmaansa* (I). *Erytisesti jäi mieleeni Kaisan henkilöahamo. Puitteet olivat upeat, mutta elävä ihminen on aina elävä ihminen. Ahmo toi tilanteen paljon lähemmäs itseä ja sen jälkeen seuraaviin tehtäviin oli paljon helpompi eläytyä* (L). *Toisaalta sen jälkeen koko homma jotenkin vakavoitui ... ehkä sen takia loppuosan roolihommat tuntuivat vaikeammilta* (K).

Kaisan tuominen tilanteeseen muutti rytmitystä selvästi, se latasi monenlaisia tunteita ja odotuksia sekä yllätti: *Oli yllätyksiä ja muita kivoja juttuja, esim. Arssan vaimo alkoi huutamaan yhtäkkiä, kirjoittaa peruskoululainen(o) palautteessaan. Hetki, jolloin saavuttiin ulisevan Kaisan luo, eikä tiennyt mitä pitää tehdä. Se tuntui jotenkin jännittävän osuuden alulta* (F). *Ehkä vaikuttavinta oli käänne, jossa lapsen tappo ilmeni. Koko homma jotenkin vakavoitui sen jälkeen* (K) muistelee opiskelija. Toinen opiskelija kuvaa: *Vaikuttavinta oli kun tarina sai uuden käänteen ja Kaisa tuli mukaan* (D).



Toisessa prosessidraamassa esiintynyt Kaisa Arssan äitinä on avun tarvitsijan roolissa. Statukseltaan hän edusti korkeampaa asemaa kuin uhri-Kaisa. Äiti tarvitsee tietoja Arssan repusta löytyneestä isohkosta rahasummasta ja kaipaa tukea yhteisön jäseniltä Arssan hyvämaineisuuden säilyttämiseksi. Äitihahmo ei jaksa kiinnostaa eikä herättää vuorovaikutusta. Ongelma, joka rahoihin liittyy, ei riitä nostamaan jännitettä.

Johtajan roolissa opettaja on selkeimmin ollessaan isäntänä hakemassa talkoolaisia pellolle (prosessidraaman toinen versio). Isännällä on musta huopahattu päässä ja valkoinen ruttuinen kauluspaita päällä. Isännän roolia ohjaaja tekee eniten verbaalisilla keinoilla muuttamalla puhetapaa ja äänen keinoin. Isännän roolissa annetaan suorat toimintaohjeet, ryhmän päätettävissä on, lähtevätkö he ylipäätään mukaan toimintaan ja suostuvatko draamasopimukseen. Ryhmäjako perustuu isännän toimintaan, tässä tapauksessa siis ohjaaja toteuttaa perinteisesti opettajalle kuuluvat ohjaukselliset toimet roolin kautta. Jännite kuitenkin syntyy siitä, että luodaan kontekstia ja osoitetaan päähenkilön, Arssan puuttuminen paikalta. Opettaja antaa vihjeitä kontekstista ja fokuksesta.

Arssan repun toinen versio alkoi siten, että oppilaita tultiin hakemaan isännän roolissa talkoolaisiksi pellolle töihin. Tilannetta ei pohjustettu mitenkään, oppilaat olivat vain sen tiedon varassa, että nyt tutustutaan museonäyttelyyn. Olimme päättäneet kokeilla oppilaiden siirtämistä suoraan draaman kontekstiin jouduttaaksemme ajankuvan määrittämistä ja jotta saisimme syventyä museonäyttelyyn paremmin ja vangitaksemme oppilaiden kiinnostuksen uuden työskentelymuodon avulla. Aloitus oli dramaattisempi kuin hedelmäsalaattilämmittely. Tavoitteena oli saada oppilaat unohtamaan kalsea ympäristö ja siirtää heidät toiseen tunnelmaan välittömästi museoon tultuaan. Sovimme, että roolissa oppilaat haen minä, koska emme ole koskaan tavanneet - luotimme oppilaiden hienotunteisuuteen vierasta ohjaajaa kohtaan.

Jaoin isännän roolissa oppilaat ryhmiin tarvittavien talkooporukoiden mukaan ja annoin samalla jo ohjeita työntekoon. Oppilaat suostuivat tilanteeseen joustavasti ja vastaan mukisematta ja lähtivät kanssani toiseen kerrokseen, Alatalon pihaan. Aloitus, opettaja roolissa, tuntui toimivalta. Tätä kautta pystyimme viemään oppilaat suoraan draamakontekstiin. Roolissa tarjottiin myös vihjeitä siitä, millaisesta työskentelystä on kyse. Toimintaohjeet ja ryhmäjako tehtiin roolin kautta, leikinomaisesti draamasopimukseen houkuttaen. Mielestäni ryhmiin jakautuminen ja toiminnan aloittaminen oli jopa luontevampaa kuin edellisen kerran hedelmäsalaattitehtävän muunnellamalla tilanteen käynnistäminen. Ohjaajan rooli säilyi opettajan roolin kaltaisena: ohjeiden antaja, ryhmänjoon tekijä.

Se, millaisen opettaja roolissa -tekniikan ohjaaja valitsee, riippuu ennen kaikkea osallistujien kokemuksista: ei ole mitään järkeä kohdata osallistujia tällä tekniikalla ilman mitään varoitusta tai johdattelua tilanteeseen. Boltonin (1992, 32) varoitukset kaikuivat nyt kuuroille korville eivätkä tässä tapauksessa osoittautuneet oikeiksi. Oppilaiden osuutta voisi tietenkin syventää pyytämällä heitä kuvailemaan talkootöiden tekemistä, suunnittelemaan liikesarjan, joka kuvaa työntekoa, miettimään tarvittavia työkaluja jne. Tällöin tehtävään varattava aika olisi luonnollisesti pidempi ja tavoiteasettelu olisi toisenlainen kuin nyt.

Isännän rooliin rinnastuu oikeusavustaja, joka ohjaa ja organisoii tilanteen etenemistä. Hänellä on tärkeä rooli seremoniamestarina: hän nostaa fiktion jännitettä korostamalla rituaalisuutta. Oikeusavustajalla ei ole mitään erillisiä roolivaatteita eikä hän erityisesti muuta ilmaisuaan, paitsi äänen voimakkuutta lisäämällä. Hänen näkökulmansa on oikeusistunnon järjestyksen ja etenemisen huolehtiminen. Oikeusavustaja toimii ensisijaisesti välittäjänä, tuomari ja osallistujat ovat päärooleissa. Oikeusavustaja on linkki näiden eri statuksen omaavien osapuolten välillä.

Oikeusavustaja myös korostaa statuseroja osoittamalla statuksenmukaisen istumajärjestyksen ja pyytämällä osallistujia seisomaan tuomarin tullessa ja hiljentäessään oikeussalin kuhinaa. Johtajana hänellä on tuomarin lisäksi vastuu tilanteen etenemisestä, hän antaa tehtäviä, neuvoo ja selittää tilanteen kulkua. Auktoriteetillaan hän tarvittaessa ohjaa ja pitää yllä kuria ja järjestystä. Oikeusavustaja hakee ja vie Kaisan, mikä lisää tilanteen draamatisuutta. Oikeusavustaja on myös tuomarin assistentti ja toimii vuorovaikutuksessa myös tämän kanssa tarvittaessa. Alussa oikeusavustaja oli myös tuomarin henkinen tuki ja selustan turvaaja: sovimme museotyöntekijän, Jukan kanssa, että oikeusavustaja täsmentää ja tarkentaa tarvittaessa hänen tuomarin työskentelyään.

Markkinoilla touhuavat juoruilevat torimyyjät ovat pahalaisen asianajajia. Heillä on mukanaan ämpärit ja päässä vanhat värikkäät huopahatut. Fyysinen ilmaisu on vahvasti mukana, kun liikutaan torilla ja supistaan uusimpia uutisia. Heidän tehtävänä on kyseenalaistaa ryhmän luomat käsitykset Arssan persoonasta innostamalla kyläläisiä juoruamaan ja levittämään huhuja ja oletuksia Arssan katoamiseen liittyen. Ryhmällä on mahdollisuus puolustaa Arssaa, mutta juoruilu tuntuu houkuttavan. Mehevät juorut saadaan liikkeelle, ja Arssan tarina saa uusia ulottuvuuksia. Juorutessa menään hyvin lähelle osallistujia ja pyritään saamaan kontakti jokaiseen.

Neljännän prosessidraaman palautteessa eräs oppilas kirjoittaa: *kierroksen tekijät olivat ihan hyviä näyttlemään, tosin välillä nauroivat itselleen* (c). Neelands (1984, 50) huomauttaa, että opettaja roolissa -työtappaa ei

pitäisi käyttää opettajan egotrippinä, vaan tavoitteena on aina oppilaiden aktivoiminen toiminaan ja osallistumaan, tekemään ehdotuksia, kyseenalaistamaan ja kyselemään jne. Kokeilimme Leenan kanssa kumpikin ensimmäistä kertaa opettaja roolissa -tekniikoita. Viehätyimme toiminnan ohjaamisesta fiktion kautta. Draamasopimuksen tekemistä tarjottiin osallistujille tätä kautta.

Spontaani reagointi roolin kautta antoi uusia mahdollisuuksia opettajille vaikuttaa työskentelyyn. Osallistujat tuntuivat ottavan helpommin vastaan esimerkiksi ryhädynamiikkaan liittyviä ohjeita roolissa olevalta opettajalta. Draamallinen ilmaisumme kokemuksen myötä niukkeni ja terävöityi, ylimääräinen energia suunnattiin ohjaamiseen roolin kautta, ei niinkään roolin esittämiseen. Neljännen prosessidraaman oppilas muistelee: *parasta oli ehkä se että he saivat asiaan kiinnostusta näyttelemisellä. Tuntui kuin olisi eletty sitä aikaa ihan oikeasti (ainakin melkein) (a).*

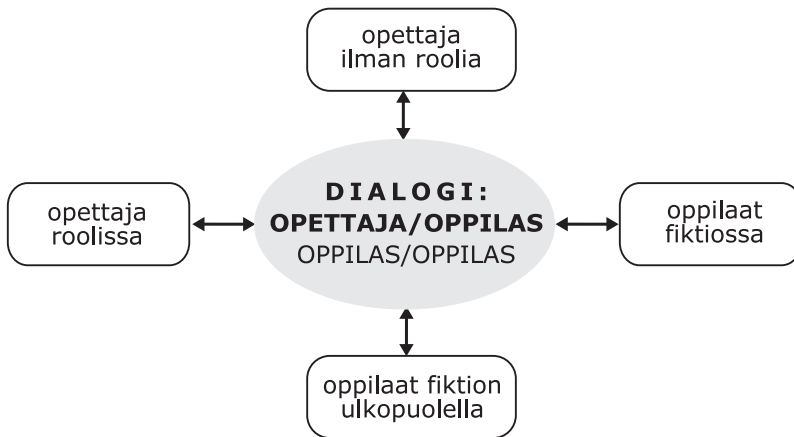
## 5.4.2 Osallistujien roolit

Draamassa dialogin tasoja voidaan kuvata roolityöskentelyn näkökulmasta. Jokainen ääripää synnyttää erityisen dialogisuuden tilan. Suurin osa opettaja/oppilas -dialogista koskee sitä, mitä tulee tapahtumaan ja mitä on tapahtunut. Opettaja roolissa -tekniikka mahdollistaa mitä tapahtuu nyt -pohdinnat. Tässä ja nyt tapahtuvaan dialogiin sisältyy epävarmuus tulevasta, mikä synnyttää produktiivista jännitettä, odotuksia ja mahdollisuuksia moneen suuntaan. Valtasuhteet muuttuvat dialogin tason mukaan - ne voivat kääntyä normaalista luokkatilanteesta pääläelleen: opettaja Kaisana pyytää oppilaita antamaan ohjeita ja neuvoja itselleen tai torimyyjänä provosoi panettelemaan Arssaa. (Toye & Prendiville 2000, 53 - 54.)

O'Toole (1992) tarkastelee laajasti roolin käsitettä draamassa. Hän vertaa draaman roolityöskentelyä simulaatioihin, joissa rooleja käytetään behavioristisesti ja mekaanisesti. Simuloinnissa on kyse roolirepertuaarin laajentamisesta arkielämän tilanteita varten - rooli on funktionaalinen ja kognitiivinen stukturi. Peleissä taas roolia määrittävät selkeät säännöt ja kilpailuasetelma, jotka auttavat lisäämään itsekontrollia, kurinalaisuutta ja sääntöjen noudattamista.

Draamassa roolityöskentely tarjoaa laajan kirjon inhimillisiä mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja, ei vain etukäteen sovittujen sääntöjen noudattamista. Lisäksi emotionaalinen aspekti on olennainen. Toiminta roolissa ei ole koskaan pelkästään roolihahmon ajattelun konkreettista ilmaisua, vaan aina on mukana jännitteitä, jotka eivät näy pinnassa. (O'Toole 1992, 68 - 94).

Kuviossa 7 on laajennettu Toyen ja Prendivillen hahmotusta (2000, 54) roolityöskentelyn ja sitä kautta dialogin tasoista prosessidraamassa.



**Kuvio 7. Dialogin tasot draamatyöskentelyssä Toyea ja Prendivilleä (2000, 54) soveltaen.**

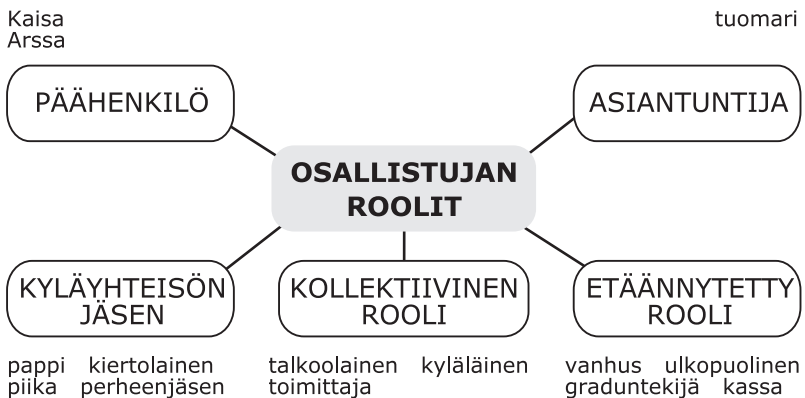
Olen lisännyt kuvioon oppilas/oppilas dialogin, joka voi tapahtua roolissa tai roolin ulkopuolella. Oppilaat suunnittelevat, ratkaisevat ongelmia, improvisoivat, keskustelevat jne. Fleming (1994, 16) huomauttaa, että osallistuja on katsoja, draamalla on aina yleisö. Olennainen kysymys on, mikä merkitys sillä on osallistujien kokemuksen kannalta. Draamatyöskentely voi tarjota tähänkin dialogiin muutoksia suhteessa olemassa oleviin valtasuhteisiin luokassa. Prosessidraamalle on ominaista, että oppilailla on vahva ääni ja status: ääni on autenttinen, sillä osallistujien ehdotukset ja ideat hyväksytään mahdollisina vaihtoehtoina, lisäävät Wright ja Rasmussen (2001). Silti opettaja voi ohjata ja antaa vihjeitä muodosta ja rakenteesta tarkemmin kuin yleensä ajatellaan, varsinkin käyttämällä opettaja roolissa -tekniikkaa (Fleming 1994, 61).

Roolityöskentely prosessidraamassa ei tarkoita roolin varsinaista esittämistä, vaan tilanteeseen tuodaan roolihahmon pyrkimyksiä. Osanottajat eivät pyri perinteisen teatteriesityksen kaltaiseen esittävään roolien tekemiseen. Tarinan henkilöt ovat rooleja, joilla on erilaisia pyrkimyksiä, joita esitetään. (Korhonen 2001, 121 - 122.) Roolihenkilön asenteen esilletuominen on tärkeää. Näyttelijäntaitoja ei siis suoranaisesti treenata, vaan ideoiden

ja toiminnallisten ratkaisujen näyttämistä roolihenkilön kautta. Esittämiselle ei aseteta taidollisia vaatimuksia, tähdentää Korhonen (2001, 123): riittää, kun toimii niin kuin missä tahansa arkitilanteessa. Roolit ovat minän heijastumia roolin asettamien vaatimusten valossa, kiteyttää O'Toole (1992, 44).

Roolityöskentelyn avulla voidaan nostaa osallistujien statusta, tuottaa ryhmäkoheesiota ja nostaa esiin erilaisia viestintätaitoja. (Toye & Prendiville 2000.) On löydettävä hienovarainen tasapaino: sisällön on oltava läheinen ja rooleilla on oltava näkökulmaa varten jotain pohjaa, jotta voi osallistua roolissa. (Fleming 1994, 61 - 64.) Yhtä tärkeää kuin roolin käyttö, toisesta näkökulmasta katsominen, on roolista poistulo. Roolin ulkopuolelle siirtyminen on reflektoinnissa, kun pohditaan, mitä tapahtui. Roolista poistuminen reflektiokeskusteluun siirtymiseksi on itsessään reflektiivinen strategia. (Toye & Prendiville 2000, 15.)

Roolityöskentelyyn liittyy varsinaisen tekstin (teksti draamassa Hornbrook 1991, 48 - 58) lisäksi lukuisia alatekstejä tai rivien välejä, jotka kuljettavat mukanaan arvokasta tietoa roolihahmon asenteista, tilanteesta ja käsityksistä suhteessa itseen, toisiin ja elämään. Nämä rivien välit sisältävät vihjeitä siitä, miten jännitteet näyttämöllä esiintyvät sekä siitä, mitä yleisön halutaan ymmärtävän motiiveista, joita peitetään vastaanäyttelijöiltä. Rivien välissä kulkee myös metaxis, fiktion ja todellisuuden leikkauspinta. (O'Toole 1992, 71 - 74.) *Pääsi sisälle piian ajatusmaailmaan, syntyi tuntemuksia piian maailmankuvasta siihen aikaan (I). Yhteisön toiminta kiertolaisesta kirkonmieheen tuli paljon tutummaksi ja läheisemmäksi (J).* Kuvioon 8 olen koonnut osallistujille annetut roolit prosessidraamaversioissa.



**Kuvio 8. Annetut osallistujien roolit Arssan reppu -prosessidraamoissa.**

Osallistujien rooleja valittaessa tulee miettiä, mikä elementti sitoo roolit yhteen, mikä niitä yhdistää ja mikä asenne tai näkökulma on hedelmällisin. Yhdistäviä tekijöitä voivat olla sukulaisuus (Arssan perheen jäsenet), ammatti (piika) tai taito, jaetut uskomukset tai ideologia (kiertolaiset), yhteinen tieto, tietyn ryhmittymän jäsenyys, ikä, asiantuntijuus, virka-asema (pappi), huono-osaisuus, yhteiset kokemukset, harrastus jne. (Bowell & Heap 2001, 43 - 44.) Kollektiiviset roolit toimivat varsinkin työskentelyn alkuvaiheessa, sillä asenteen tai näkökulman löytäminen ei yleensä ole vaikeaa. Roolille on annettava jotain pohjaa mille rakentaa, vaikka tavoitteena ei olekaan imitointi tai eläytyvä näytteleminen. (Fleming 1994, 63 - 65.)

Ensimmäisessä draamajaksossa oppilaiden rooli tuntui jääneen meille ohjaajille etukäteen selkiytymättömäksi. Oppilaat toimivat pääasiassa omalla itsenään. Työskentelyn loppupuolella he olivat Arssan ja Kaisan rooleissa parittain päättämässä, miten heidän suhteensa jatkuu. Parit kävivät samanaikaisesti pikaiset keskustelut, joiden lopputulokset kokosimme keskustellen. Siirtyminen Arssan ja Kaisan rooliin oli oppilaille vaivalloista. Tila ei ollut toimiva, oppilaat saivat hakea omaa paikkaansa ja silti toisten keskustelut häiritsivät. Poikapareissa oli vaikeaa ottaa tytön rooli. Olisimme voineet auttaa rooliin pääsyä jollakin yksinkertaisella vihjeellä, mutta tuossa tilanteessa emme sitä oivaltaneet tehdä. Olisimme voineet esimerkiksi määrittää Arssan ja Kaisan kohtaamispaikan selkeästi, jolloin roolinotto olisi ehkä ollut sujuvampaa.

Osallistujien maininnat roolityöskentelystä liittyivät myös tilanteeseen, jossa draamajakson päähenkilöt olivat. Roolin kautta oivallettiin jotakin olennaista olosuhteista, joissa joku elää. Osallistujat asettuvat toisen ihmisen asemaan kokeakseen, miltä toisesta mahtaa tuntua, tai tajutakseen tilanteen, jossa toinen on. Jotta näin tapahtuisi, on osallistujan samaistuttava siihen inhimillisyyteen, jota toinen ihminen kuljettaa mukanaan. On myös ymmärrettävä, että itse kykenee samoihin tekoihin kuin tuo toinen. (O'Toole 1992, 86.) Opiskelija toteaa: *Mielestäni vaikuttavinta Arssan elämään sukeltamisessa oli se, kuinka syvästi tilanteeseen ja annettuun rooliin uppoutui. Eläytyminen oli jopa niin voimakasta, että kuulustelun jälkeen tunsin itseni ahdistuneeksi Kaisan puolesta* (G). Toisaalta *oikeudenkäynnin vaikutusta vähensi sen yllättävyys: roolit jaettiin turhan nopeasti ja se mikä spontaanisuudessa voitettiin, hävitettiin eläytymisen tasossa*, kritisoi eräs opiskelija (A). *Vaikea sopeutua sen ajan ihmisen maailmaan*, kommentoi peruskoululainen suullisesti.

Roolin statusta ja sosiaalista luonnehdintaa painotetaan, koska niiden kautta ilmaistaan kulttuurisia normeja, tapoja ja konventioita, moraalisia ja eettisiä rajoituksia ja ideologisia asetelmia, joita jokin tietty kulttuuri kantaa.

Rooli voidaan määrittää tietyksi käyttäytymisen muodoksi, jotka sopivat vuorovaikutustilanteisiin toisten roolihahmojen kanssa. (O’Toole 1992, 18 - 19.) Rooli voi tarjota myös tarvittavan etäisyyden käsiteltävään aiheeseen, koska roolit tuotetaan fiktiivisessä kontekstissa. Etäisyys auttaa tutkimaan vaikeaa aihepiiriä tai ristiriitaisia tilanteita ilman uhkaa. *Saimme määrätty roolit, joiden suojassa saimme esittää ajatuksiamme - tarina selkiytyi* (D).

Opiskelijat kuvailevat: *Tunsin olevani tosissani, kun annoin Kaisalle neuvoni ja tunnelma oli todella tiivis ja olin kiukkuinen niille, jotka antoivat Kaisalle minusta vääriä neuvoja* (B). *Oli aika järjestyttävää kulkea torilla ja kuulla kaikkien juoruilevan Arssasta, aivan kuin tämä olisi oikeasti ollut jokaisen yhteinen tuttava. Silloin tuntui, että oikeasti elää rajan itäpuolella pienessä kylässä, ja kotikaupungin syysateet olivat aika kaukainen asia* (C). *Oli jännittävää seurata Kaisan luhistunutta olemusta ja antaa hänelle roolihenkilönä viimeinen neuvo ennen suurta oikeudenkäyntiä. Tilanteeseen oli helppo eläytyä ja kun kujalta siirryttiin oikeussaliin oli todella jännittynyt ja odottava mieli: mitähän nyt tapahtuu* (E)? *Tunsin olevani tosissani, kun annoin Kaisalle neuvoni* (B).

## 5.5 “Niitten olis ees vähän pitäny opettaa jotain”

Draama on epäsuora väline. Draamallisella merkityksellä on kahlitsematon luonne. Oppimisen yhteydessä yleensä peräänkuulutetaan asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Harvoin pohditaan, mitä muuta saavutettiin, mitä osatiin kyseenalaistaa, mitä ennakoimatonta oivallettiin. Draamatyöskentely ruokkii ennalta arvaamattomien merkitysten muodostumista, jotka eivät aina ole linjassa traditionaalisten kasvatuksellisten tavoitteiden kanssa. Osallistujien antamat merkitykset painottuvat sen mukaan, millaiset ovat heidän omat arvonsa ja asenteensa todellisessa kontekstissa. Tapahtumisen konteksti, jossa oppilaat työskentelevät, välittää vahvasti merkityksiä. Draamatyöskentely on vastaanottavainen uusille näkökulmille, määrittelemättömille merkityksille ja tunnistamattomille oletuksille. (O’Toole 1992.)

Draamallinen tieto on kehon, symbolien ja metaforien sekä draamassa kehitettävän fiktiivisen maailman käytöstä syntyvä kulttuurinen tuotos, joka kantaa merkityksiä ja näkemyksiä. Draama tiedonmuotona arvostaa elettyä ja kuviteltua kokemusta, tunteita, intuitiota ja luovuutta erilaisin esittämistavoin. (Wright & Rasmussen 2001, 2 - 11.) Draamassa tiedollista oppimista voi olla vaikeampi ennustaa ja mitata kuin esimerkiksi matematiikan opiskelussa, jossa operoidaan enemmän faktoilla. Draamassa on aina kuviteltu

maailma, jossa erilaiset ratkaisut avautuvat mahdollisuuksiksi. Oppiminen draamatyöskentelyn kautta liittyykin usein arvoihin, asenteisiin, periaatteisiin, itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen jne. (Bolton 1992, 114 - 116.)

Oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhemmin ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. *Vierailu herätti ennemminkin kysymyksiä. Jälkeenpäin mietin muiston olemusta ja sen sitoutumista esineisiin. Mietin tavallisten ihmisten elinkaaria, jotka kaikessa monimutkaisuudessaan hautautuvat menneisyyteen. Ajattelin elämän lyhyyttä, kulttuurin muutosta ja mietin, ajattelisinko elämästä eri tavalla, jos eläisin vaikkapa vuonna 1000, pohdiskelee opiskelija A.*

Halusin tietää, mitä osallistujat yhdistävät draamaoppimiseen ja miten he arvioivat omaa menneisyyskäsitustään. Neljännen prosessidraaman peruskoululaisryhmälle annoin pohdittavaksi kysymyksen: mitä opit menneisyydestä? *Eniten varmaan sen ajan elämää*, toteaa eräs heistä, ja suurin osa yhtyy hänen kantaansa: *opin paljon asioita 1800-luvulta, vaadetusta, elämää*. Jackson (2000, 209 - 210) raportoi samansuuntaisesti: kaikki TIE (Theatre in Education) -ryhmän mukana museoon tutustuneet oppilaat kertoivat haastatteluissaan, että draaman avulla he oppivat menneisyyden ajan ihmisten elämästä.

Eri yhteiskuntaluokkien suhteet pohdituttivat: *1800-luvun papiston elämä oli jäänyt erityisesti mieleen eräälle oppilaalle. Maaseudulla oli arvojärjestys*, muisti toinen. Syksyn ryhmässä Arssan tulevaisuuden kuviin liitettiin vahvasti alkoholi ja tämä oli jäänyt monille mieliin: *se joku Arssi oli semmonen kova juoppo*. Kaisan kohtalosta muistettiin, että *rangaistus siihen aikaan oli kuritushuonetta*.

Opiskelijat pohtivat kolmannen prosessidraaman jälkeen palautteessaan: *Mitähän olisi oppinut historiasta... en varmaankaan mitään ns. faktatietoa. Arssan ansiot olivat pikemminkin siinä, että se toi menneisyyden ihmiset aika konkreettisesti esille (L). Menneisyyden pystyi kohtaamaan tehtävän kautta paljon konkreettisemmin (J). Vaikka tavat ja aikakausi on toinen, pysyvät asiat ja ihmiset suht samoina (C). Menneisyydestä oppiminen jäi ehkä vähemmälle (E). Historian objektiiviset tapahtumat ovat meille kaikil-le erilaisia (A).*

Toisaalta eräs oppilas kuittaa: *vaikka museossa ei oppinu mitään - se oli ihan hauskaa (t), mutta toteaa samaan hengenvetoon, että niitten ois ees vähän pitänyt opettaa jotakin*. Vaikka jonkun mielestä mitään ei museokierroksella mitään oikein opetettukaan, kierroksen aikana *sai yllättävästi tietoa*, totesi peruskoululainen ensimmäisen Arssakierroksen jälkeisessä keskustelutuokiossa. *Auttoi historian hahmottamisessa*, kertoi toinen. *Henkilö-*



*historian kautta sai tutustua yhden ihmisen tarinaan, kiteytti kolmas. Erilaisia asioita tuli opittua - nyt tietää oikeita asioita, pohti eräs. Mielenkiintoista ajatella asiaa näin, huomasi seuraava. Asia jää mieleen paremmin tällä tavalla, painotti kuudes. Varsinaiset museoesineet jäivät paremmin mieleen näin, havaitsi viimeinen keskusteluun osallistuja.*

*Menneisyys ei ole aina välttämättä sama asia kuin sota - liian usein historiaan liitetään kuuluvaksi joku sota, jolloin oma kulttuuri ja tavat unohdetaan (H). Opiskelijat oivaltavat Arssan kierroksen kautta historiatiedon olemuksesta ja sisällöistä: Opin jotain subjektiivisesta historiasta ja muiston merkityksestä. Historian objektiiviset tapahtumat ovat meille kaikille erilaisia (A). Yhteiskunnan luokkaerot tulivat esiin (B). Arssan aikaisten moraalikäsitteet tulivat tutummaksi ja läheisemmäksi (J).*

Kuvitteellinen henkilöahmo, jonka oppilaat loivat, auttoi kiinnittämään museonäyttelyn tarjoamaa tietoa tiettyyn historialliseen ajankuvaukseen. Draama tarjoaa mahdollisuuksia haastaa vanhoja käsityksiä sekä puolustaa omia mielipiteitä, vaikka ne eivät olisikaan kaikkien hyväksymiä. Taiteen ja esteettisten kokemusten avulla ihminen kykenee havaitsemaan, kuinka epäadekvaattia hänen käytöksensä ja ajattelunsa voi olla; hän oivaltaa, kuinka suuri osa todellisuutta jää häneltä havaitsematta ja miten paljon maailmassa on koettavaa, tiedettävää ja arvotettavaa, huomauttaa Härkönen (1994, 215).

Draamassa on tilaa tutkia kriittisesti kulttuuria ja käyttäytymistä. Vuorovaikutustilanteena draamassa voi tulla toimeen omillaan tarpeen vaatiessa, toimia yhteistyöhakuisesti, haastaa auktoriteetteja, ylläpitää tai kyseenalaistaa johtajuutta. Lisäksi voidaan tutkia, miten omia toiveita ja haluja voi viestiä kollektiivisesti. (Morgan & Saxton 1996, 233.)

*Opiskelijat kirjoittivat: pidin alun tehtävästä, jossa keksittiin Arssalle tarina ja still-kuva siitä. Oma tarina muotoutui hyvin tärkeäksi ja alkoi todella elää jutun edetessä (F). Sain tuomarin ominaisuudessa tuomita pahat aatteet ja jättää mieleeni vain sen, mistä jäi suuhun hyvä maku. Kiva oli, kun sai konkreettisesti hipelöidä erilaisia matkalaukussa olleita esineitä ja saada ne elämään (H). Oli jännittävää antaa Kaisalle roolihenkilönä viimeinen neuvo (E).*

Välittömässä palautteessa prosessidraaman jälkeen opiskelijat kiittelivät sitä, että sama ryhmä työskenteli koko ajan. Myös peruskoululainen koki ryhmän tärkeyden: *oli ryhmät ei tarvinnu yksin mieltii (k)*. Osallistujat ovat vuorovaikutuksessa monella tasolla: muiden osallistujien kanssa, esitetyn materiaalin kanssa, omien mielikuviansa kanssa, taiteenmuotojen kanssa ja kulttuuristen konventioiden kanssa. Vastavuoroisuus on draamaa sosiaalisena taidemuotona olennaisesti luonnehtiva piirre: tieto luodaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Nämä sosiaalisesti rakentuneet tiedonmuodot muun-

tuvat jatkuvasti draamallisten toimintojen kautta. (Wright & Rasmussen 2001, 2 - 14.)

Ensimmäinen peruskoulun oppilasryhmä museolla ehti jo kyllästyä tavaroiden penkomiseen, sillä he kritisoivat suullisesti: *istuttiin liikaa esineitten kanssa* ja he kaipasivat *vaihtelua enemmän työskentelyyn*. Draamatyöskentely oli *yksipuolista välillä, kun tutkittiin liikaa tavaroita alussa*. Ensimmäisen kerran varovaisuus työmuotojen valinnassa ei osoittautunut toimivaksi, vaan oppilaat kaipasivat uusia lähestymistapoja, he olivat siis valmiimpia tulemaan mukaan kuin osasimme odottaa. Jatkossa panostimmekin työtapojen vaihtelevuuteen. Syksyn 2000 peruskoululaiset muistelevat omassa kirjallisessa palautteessaan erityisesti Arssan tavaroiden tutkimista: *kivointa oli kaivella sitä matkalaukkaa (c), sai tutkia ja selvittää Arssan kohtaloa (d) ja kivaa oli penkoa matkalaukkaa (g)*. Enää ei esineiden tutkintaa koettu yksitoikkoiseksi istuskeluksi.

Jotkut oppilaat kaipasivat oikeaa vastausta siihen, kuka Arssa oikein oli ja miten hänelle kävi. *Olisi ollut tärkeää saada tietää Arssasta: kuka hän oli ja miten hänelle kävi todellisuudessa*, mainitsi oppilas suullisessa palautteessa. *Mielestäni henkilöstä, josta kierros tehdään, saisi olla enemmän tietoa, jotta kierrokseen voisi sisältyä enemmän ja kierroksen lopuksi kerrottaisiin enemmän keskeisestä henkilöstä (c)*. *Olisi voinut olla vähän enemmän aikaa mieltä mitä kertoo Arssasta ja lopuksi olisi voinut enemmän kertoa Arssasta (f)*. Museoväki ehdotti draamatyöskentelynsä päätteeksi, että kannattaisi perehdyttää etukäteen oppilaat käsiteltävään aikakauteen, mikä helpottaisi eläytymistä tehtäviin ja rooleihin. Lopuksi olisi syytä kertoa draaman päähenkilön todellinen elämäkerta.

Hein (1991) toteaa, että opettajan osa ei ole helppo: on luovuttava opettamasta totuuksia ja maailmaa vain sellaisena kuin se opettajan (tai asiantuntijalähteiden) mielestä todellisuudessa on. Sen sijaan keskeistä on oppijan aktivoiminen toimimaan ja tutkimaan, ottamaan selvää itse. Voin vahvasti allekirjoittaa Heinin ajatukset, mutta totean samalla, että helppoa ei ole ollut antautua monitulkintaisuuksille ja kyseenalaistamiselle, kun käsitys oikeasta historiatiedosta ja museosta asiantuntijalaitoksena elää vahvasti, myös minussa. Arssa on opettanut elämään suhteellisten totuuksien kanssa.

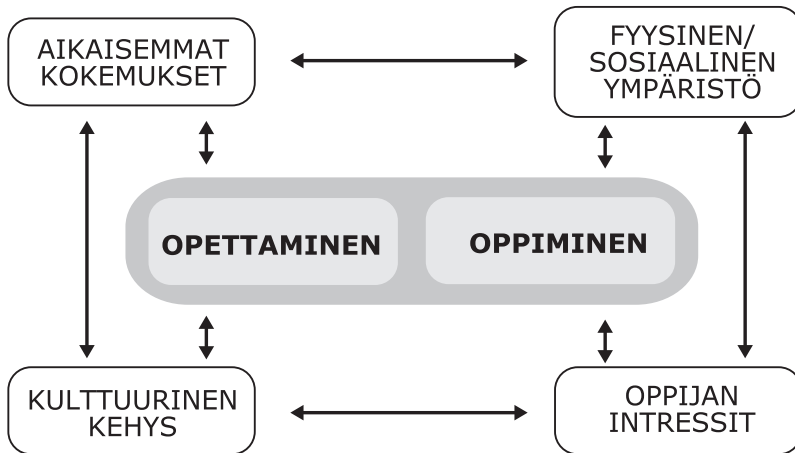
Hein (1997) lähtee pohdinnoissaan liikkeelle tiedonkäsitelmästä. Hän nimeää tiedonkäsitelmät niiden sisältämien filosofisten kytkentöjen perusteella joko realistisiksi tai idealistisiksi. Oppija voidaan nähdä aktiivisena tiedon luoja tai passiivisena informaation käsitelijänä seuraavan asetelman mukaisesti:

	<i>Realismi</i>	<i>Idealismi</i>
<i>päämäärä:</i>	oppia todellisesta maailmasta	kävijän konstruomien merkitysten ymmärtäminen
<i>kasvatus-tavoite:</i>	ilmiön rakenteen määrittäminen, esim. luokittelu, oikean käsityksen kuvaaminen, sen selittäminen, mitä todella tapahtuu	saada selville, mitä kävijän mielessä liikkuu, määrittää mikä saa kävijän luomaan kytkentöjä
<i>viittaukset:</i>	kirjat	olemassa olevat käsitykset kävijän yleinen tietämys
<i>haaste:</i>	asian todellisen struktuurin hahmottaminen	oppijan maailmankuvan löytäminen

Toiset osallistujat juuri nauttivat siitä, että saivat itse luoda Arssan persoonan ja luottaa luomaansa tietoon: *oli kiva itse keksiä taustaa Arssalle kun ei yhtään tiennyt millainen hän on vaan sai vain tavarat tutkittavaksi* (f). Opiskelijat kirjoittavat: *Rakennettiin elämäntarina miehelle nimeltä Arssa. Eräänlaisia salapoliisityötä* (D). *Arssan elämän konstruointi oli vaikuttava* (E). *Oma tarina muotoutui hyvin tärkeäksi* (E). *Hyvinkin pienet asiat, kuten Arssan matkalaukun tutkiminen, tekivät tilanteesta lähes todellisen* (G). *Kiva oli kun sai konkreettisesti hipelöidä erilaisia matkalaukussa olleita esineitä ja saada ne elämään. Arssa tuntui tällöin todellakin olleen olemassa, mikä vaikutti siihen, että häntä lähti innolla etsimään museoesineiden joukosta* (H).

Arssan repussa jätetiin tietoisesti tilaa henkilökohtaiselle tulkinnaalle. Aineiston esittäminen salaperäisyyden huntua vähitellen raottamalla ja moneen suuntaan viittaavin kertomuksellisuuden keinoin vangitaan mukanaolijoiden kiinnostus, selittää Aurasmaa (2002, 330), museokierrosten ammattilainen oman tutkimuksensa kautta. Aktiivinen oppiminen on prosessi, jossa oppija osallistuu oppimisprosessin etenemiseen. Tällöin voidaan antaa oppijoille mahdollisuuksia valmistautua, säädellä ja toteuttaa oppimistilanteita. Toisaalta aktiivisen oppimisen kriteereihin kuuluu se taso, jolla oppija on haastettu käyttämään mentaalaisia kykyjään oppiessaan. Kysymys on erityisesti siitä, miten osallistutaan oppimistilanteissa. (Simons 1999, 1 - 17.) Hein (1997) esittelee kuvion 9 mukaisen oppimisen ja opettamisen sosiokulttuurisen ja konstruktivisen mallin, jossa keskeinen tarkastelun kohde on se, miten museokävijät luovat merkityksiä.

Draamassa tieto syntyy kollektiivisen tekemisen ja läsnäolon kautta. Kontekstuaalinen tieto on tärkeä näkökulma, kun mietitään draamallista merkitystä. Osallistujat toimivat erilaisissa konteksteissa samanaikaisesti ja tuotta-



**Kuvio 9. Konstruktivistisen oppimisen ja opettamisen malli Heinin (1997) mukaan.**

vat merkityksiä draaman elementtien avulla. Merkitys on jaettu, sosiaalinen merkitys. Draamalliset symbolit kehittyvät prosessinomaisesti ja ne ovat sosiaalisia ja kollektiivisia luonteeltaan. (O’Toole 1992, 216 - 221.) Toiminnan lisäksi taataan mahdollisuus reflektioon. Merkityksen luominen on oppimisen kannalta keskeinen henkinen prosessi. Oppiminen nivoutuu sosiaaliin tilanteisiin ja se on kontekstuaalista. Oppiminen vie aikaa, ajatuksia on testattava, pohdittava ja niillä on leikiteltävä. Motivaatio on keskeinen tekijä oppimisessa, tiedon merkityksellisuuden oivaltaminen on tärkeää. (Hein 1991.)

Aikaisemmat kokemukset, valittu ympäristö ja oppijan intressit vaikuttavat oppimiseen suuresti, kuten edellä oleva palautekin vahvistaa. Uusia merkityksiä syntyy vain, jos fiktiivinen konteksti sisältää elementtejä oikeasta kontekstista (O’Toole 1992, 97). Merkitys voi olla tärkeä vain, jos se on sitä henkilökohtaisesti, jolloin yksityinen merkityksenanto kohtaa julkisen merkityksenannon (Chalk 2001). Oppilaat tulevat koulusta museoon - kaksi odotusarvoltaan monasti tylsintä paikkaa maailmassa peruskoululaisten mielestä asettuvat vertailuun. Jokainen konteksti luo erilaisia latauksia, jotka ovat suhteessa opettajan ja instituution ideologiseen kehukseen, johon vaikuttaa oppilaiden ajatusmaailma ja heidän asenteensa toiminnan alusta saakka.

Oppilaat eivät ole väärässä, jos he kuvaavat esim. historiallista ajanjaksoa termeillä, jotka eivät edusta akateemisia standardeja. Olennaista on miettiä, miten johtopäätöksiin tultiin ja miten ne liittyvät aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Museonäyttelyssä tämä tarkoittaa sitä, että kehitellään elementtejä, jotka mahdollistavat monia näkökulmia, joista yksikään ei ole ylivoimaisen oikea. (Hein 2001b.)

Persoonallinen ja sosiaalinen merkityksen luominen korostuu erityisesti konstruktivistisessä lähestymistavassa. Se mitä opetetaan ei ole sama mitä opitaan. Oppimisessa on kyse olemassa olevien ajatusten korvaamisesta uusilla näkökulmilla (akkomodaatio) tai uuden tiedon liittämisestä aiempaan (assimilaatio). Henkilökohtainen ajattelun muutos sisältää monimutkaisia prosesseja ja on hidasta sekä hankalaa. Akkomodaatio ei ole aina opettamisen tulos, vaan asia opitaan koska sen kytkeminen aikaisempaan tuntuu toimivalta, luotettava henkilö kertoo sen, kokemus on palkitseva, sosiaalisen hyväksynnän saamisen vuoksi jne. (Hein 2001b.)

Rusanen (2002, 132 - 133, 186 - 188) on tutkinut yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Oppimispäiväkirjoissaan oppilaat kuvaavat, että draamatyöskentely on muusta koulutyöstä poikkeavaa. Siihen kuuluu avoin tila ja leikinomainen, tutkiva kokonaisvaltainen toiminta. Yhdessä tekeminen on palkitsevaa ja se, että kaikenlaiset ideat ovat kokeilemisenarvoisia. Museokäyntinsä jälkeen oppilaamme muistelivat: *Siellä ei ollut tehtäviä, ei tullut kotitehtäviä*, huokaisee (b). *Ei tarvinnu koko ajan vaa istua ja kuunnella*, riemuitsee (k). *Se oli ihan kivaa vaihtelua normaaliin koulunkäyntiin*, (p) kommentoi. *Se ettei tarvinnu olla koulussa tuntui hyvältä* (q). Kierros museossa toi *vapautusta koulutyöhön*, mainitsi (r).

Myös Kankareen (2000) koulua ja museota oppimisympäristöinä tutkivassa vertailussa oppilaat aistivat museoon tullessa vapauden: tunne viriää siitä, että ollaan irti koulusta. Vapaus lisää halua etsiä aktiivisesti omia kiinnostavia ja tutustua asioihin, jotka ovat itseä kiinnostavia. Oppilaat palavat halusta päästä tutkimaan ja etsimään tietoa museosta. Museossa tavoitetaan oppimista, kun vapauden aikaansaama innostus saadaan purkautumaan oikealla tavalla. Koulutyön mielekkyys voi kasvaa, kun yhdistetään museon käytänteet ja koulun tietopohja. (Kankare 2000, 157 - 158.)

Henkilökohtainen kokemus, ei kansallinen kertomus, on tänään tärkeää, kärjistää Aurasmaa (2002, 91). Draamapedagogiikan perusnäkökulman mukaan mielenkiintoisinta on aina tieto jota ei ole ja kysymykset, joihin ei ole yksiselitteisiä vastauksia. Kulttuurihistorialliseen kohteeseen tai näyttelyaineistoon tutustuminen on kulttuurista vuoropuhelua esillepanon ja oppijan omien valmiuksien kanssa. "Olipa kerran" on dynaaminen asetelma, sillä se on oman mieleemme rakennelma: se on menneisyyttämme sillä me muok-

kaamme sen haluamaamme muotoon. Nähtävyyden tai artefaktin esittelyssä ilmenevä tulkinta on asiantuntijan konstruktio ja tavoitteena on oppijan konstruktio. (Copeland 2000, 7 - 9.) *Liian usein historiaan liitetään kuuluvaksi joku sota, jolloin oma kulttuuri ja tavat unohdetaan. Tämä kierros antoi syvän sysäyksen meidän omasta kulttuurista, tavoista ja tavaroista (H).*

## 6 Yhteistyö museoväen kanssa

### 6.1 Tervetuloa museoon

Tutkimukseni keskeinen tehtävä on ollut luoda museoon draamapedagogiikkaan pohjaava yhteistoiminnan muoto koulujen kanssa. Tämän prosessin kuvaamisessa hyödynnän museohenkilökunnan kanssa vaihdettuja sähköpostiviestejä, suunnittelukeskusteluista laatimiani muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani, palaverimuistioita (Jukan tai Mirjan laatimia) sekä arviointiraportteja Jukalta, Mirjalta ja Leenalta vuoden 2000 toimintatutkimuksen vaiheista. Pääasiassa äänessä ovat Jukka ja Mirja, jotka ovat antaneet suostumuksensa tämän materiaalin käyttöön. (Kuvauksessa käytän seuraavia lyhenteitä: sp = sähköpostiviesti, tp = tutkimuspäiväkirja, pm = palaverimuistio, ar = arviointiraportti.)

Marraskuussa 1999 otin siis ensimmäisen kerran yhteyttä museoon. Vastaanotto oli ilahtunut, juuri jotain tällaista oli jo pitkään toivottu. Yhteistyö koulujen kanssa oli ollut vähäistä, joten maaperä oli muokkaamaton uudelle lähestymistavalle museokasvatukseen. Näyttelyitä varten oli laadittu opetusmoniste, lisäksi oli aloitettu kehitellä tehtäväsiivuja museon nettisivuille, eikä niihinkään oltu tyytyväisiä. Suomen Tammi -hanketta varten museon laatima kuvaus (liite 1) projektistamme painottaa museon puolelta draamaopetusidean ainutlaatuisuutta ja museon uusien tilojen toimivuutta museo-opetuksen järjestämisessä. Museo oli tuolloin toiminut puolitoista vuotta laajennetuissa tiloissa, joihin toivottiin ja etsittiin uusia toimintamuotoja.

Koululaisten vierailuja varten varsinaista pedagogista toimintapohjaa ei ollut tätä projektia ennen rakennettu, koululaisryhmät olivat saaneet perusopetuksen käydessään museossa - kuten mikä tahansa muukin ryhmä. Tämä vaikutti niin, että vastuunottaminen museon sisällä yhteisprojektistamme olikin alkuun vaikeampaa lämpimästä vastaanotosta huolimatta. *Museossa ei ole varsinaista museopedagogiikan koulutusta saanutta henkilöä, tarkoitus on kuitenkin joskus tulevaisuudessa palkata museolehtori, joka on saanut pedagogin koulutuksen*, täsmensi Jukka projektin alkuvaiheessa (sp 20.1.2000). Jukka halusi korostaa, että hän *hoitaa museon ja koulujen välisiä yhteistyötä väliaikaisesti*, virallisesti hänen tehtäväkenttänsä suuntautuu muualle (sp 20.1.2000). Tunnistin, että Jukka ei kokenut kouluyhteistyötä omaksi alueekseen vaan ylimääräiseksi työtehtäväksi eikä hän myöskään tuntenut itseään riittävän päteväksi koulutukseltaan hoitamaan tuota sarkaa. Syy ei ollut Jukan: tehtävä oli ikään kuin sysätty hänelle, mikä kertoo jotain

museonkin asenteesta koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön tuohon aikaan. Arviointiraportissaan Jukka lisää: *suhtautuminen projektin toteutusmahdollisuuksiin oli aluksi hieman varauksellinen, varsinkin pitempiaikaisena hankkeena, sillä museolla ei ole aikaisempaa kokemusta draaman käytöstä museo-opetuksessa* (ar 7.5.2001). Myös Mirja paljastaa käsitystensä muuttuneen: *taisi olla niin että yllätyin draamaprojektin sisällöstä, kuvitelin sitä enemmän näyttelemiseksi kuin eläytymiseksi*. (Ar 24.4.2001.)

Museo-opetukseen ei ollut myöskään erillisiä määrärahoja, mikä vaikutti projektimme luonteeseen. Apuraha-anomusten muotoileminen on vienyt aikaa ja energiaa kaikilta hankkeen osapuolilta. *Museon ja koulujen väliseen yhteistoimintaan ei ole budjetoitu varoja museon talousarviossa, joten olemme ulkopuolisen rahoituksen varassa. Apurahojen ja avustusten hankkiminen on aina vaivalloista*, tähdentää Jukka (ar 7.5.2001). Alkuun tuntui siltä, että me Leenan kanssa olimme sitkeitä idealisteja ja museoväki inhorealisteja draamaprojektin pitkäikäisyyden suhteen. *Museon suhtautuminen asiaan on ollut koko ajan pidättyväisen vaisua. Museon toimintastrategiaan on merkitty yhteistyö koulujen kanssa. Ihmettelen innottomuutta tarttua voimallisemmin tällaiseen mahdollisuuteen*, mietti Leena kevään ensimmäisen koulujen jälkeen (ar I kevät 2000).

Tässä suhteessa aika on lähentänyt: Leena ja minä olemme tulleet lähemmäs maan pintaa ja museolaiset ovat alkaneet uskoa hankkeen kannattavuuteen. *Sannan ja Leenan työ on ollut aivan ainutlaatuista. Minua on hävettänyt, kun museo ei ole pystynyt tukemaan rahallisesti paremmin. Jatkoissa tulee myös omasta talousarvioista löytyä rahaa koulujen kanssa tehtävään yhteistyöhön*, kirjoittaa Mirja ja hakee ratkaisua tilanteeseen: *päätoiminen museolehtori olisi tietysti paras ratkaisu, hän pystyisi syventymään työhön kokonaisvaltaisesti*. (Ar 24.4.2001.)

Suomen Tammi -hankekuvausta varten määritimme museon kanssa yhdessä yhteistyömme rajat. *Museon osuus on ensisijaisesti antaa virkamies-apua ja neuvoa opetuskokoelmien käytössä, museolla itsellään ei ole antaa rahaa museo-opetukseen*, rajaa Jukka (sp 21.1.2000). *Oppilaiden ei tarvitse maksaa pääsymaksua, opetuskokoelmien esineistöä voitte käyttää ilmaiseksi ja monistuskuluista voidaan neuvotella. Hanke voidaan ottaa mahdolliseksi osaksi museon normaalia tiedottamista kouluille*, jatkaa Jukka (sp 21.1.2000).

Museoon saimme tutustua asiantuntevien opastuskierrosten avulla. Jo tuolloin pohdimme yhdessä Jukan kanssa, miten museota voisi hyödyntää oppilaskierroksilla. Mietimme teemoja, jotka mahdollisesti olisivat tutustumisen arvoisia oppilasryhmille. Kyselimme Jukalta perinteisten opastuskierrosten kulkua ja oppilaiden kiinnostuksen kohteita kierrosten aikana. Mu-



seokierrosten aikana hahmottelimme yhdessä, miten tauluihin ja karttoihin, vitriineihin ja pienoismalleihin ladattu kulttuurihistoriallinen tieto avataan toiminnan kautta. (Tp kevät 2000.)

Yksilöhistorian näkökulma alkaa elää yleisten teemojen takana - mitä jollekulle tapahtui tiettyinä aikana. Arssa, entisajan syrjäytynyt, on piirtynyt päiväkirjaani jo marraskuussa 1999, ensimmäisen museokäynnin lopussa. Arssa alkaa elää vahvasti, 29.11. 1999 museokäynti alkaa hänen elämänvaiheidensa kartoittamisella: poliisi, järjestys ja rikollisuus. Naisen asema ja piinapenkkinen alkavat luodata mielikuvia draamajaksos teemoista. (Tp marraskuu 1999.) Rikollinen pikkukaupungissa, yksilön syrjäytyminen, itse-tuho, väkivalta, päihtet - valintatilanteet ja moraalinen ratkaisu ovat perusteemat, joista lähdetään eteenpäin. Perhe ja yhteisö ovat myös alusta asti tärkeitä näkökulmia: miten suhtaudutaan erilaiseen ihmiskohtaloon? Yhteisön näkökulmasta laaditut sanomalehdet, lööpit, kirjeet ja oikeusistunnot ovat konkreettista tuotosmateriaalia draaman pohjalta alun ideoinneissa (tp 3.2.2000).

Tutkimuspäiväkirjaan olen hahmotellut seuraavia kysymyksiä ja teemoja ensimmäisten suunnittelua pohjustavien näyttelykierrosten aikana. Kenelle esineet ovat kuuluneet? Millaisiksi esineet ovat muuttuneet, mihin niitä tänään tarvitaan, mihin esineet ovat kadonneet? Esinemaailma on museossa luonnollisesti vahvasti näkyvillä. Näyttelyn esineet ovat lukon tai vitriinin takana, vain yksi esine on yleisölle tutkittavissa: aitan kookas lukkosysteemi. Entäs jos esineitä saisikin penkoa, mitä ne toisivat mieleen? Jukka tutustuttaa meidät museon esineelliseen opetuskokoelmaan, joka osoittautuu kannaltamme varsin keskeneräiseksi. Joudumme hankkimaan lähes kaikki esineet itse. Onneksi olemme jo alunperin luopuneet autenttisuuden tavoittelusta. Kopioimme karttoja, rypistelemme ja revimme paperia kuluneen ja vanhan näköiseksi, värjäämme kahvilla kirjeitä, jotka kirjoitan vasemmalla kädellä niin huterasti kuin osaan.

Ensimmäiset draamajaksot toukokuussa 2000 osoittavat, että esineet vievät tehokkaasti mukanaan ja elävöittävät ajankuvaa. Museon niukoista opetuskokoelmista ei kuitenkaan Arssan reppuja täytetä, siksi teemme syyskuussa 2000 toivoretken Leenan sukulaisten luo, missä aitat pursuavat mennyttä aikaa ja vanhoja tavaroita. Lainaamme sieltä koko joukon tarvikkeita keräsimistä patruunalaatikkoon. Museolle raahaamme aitasta löytyneitä vanhoja matkalaukkuja reppujen tilalle ja museoväki kiiruhtaa imuroimaan laukkumme syöpäläisten pelossa - asiantuntijat erottuvat projektin aikana! *Jätimme tavaroitamme sinne käsikirjastoon, toivottavasti ne voivat olla siellä - eivätkä sisällä koita tai muita kotieläimiä - kuulit kai että meidät imuroitiin*

*puhtaiksi viimeksi, kun kapsäkit olivat sotkussa... siitä olemme kyllä noloina ja pahoillamme* (tekijän sp Jukalle 24.10.2000).

Esittelimme ideoitamme museoväelle ja saimme hyviä kommentteja ja ehdotuksia draamajaksojen suunnitteluun. Museoväki edusti asiantuntijuutta näyttelyn sisältöjen suhteen. Heillä on laaja tietämys kulttuurihistoriasta ja museon näkökulma asioiden tärkeysjärjestykseen ja niiden esittämiseen. *Miksi tulimme valinneeksi juuri historian alueen, josta meillä kummallakin on mahdollisimman vähän faktatietoa. Ehkä juuri siksi. Olimme ainakin vapaita ennakkokäsityksistä ja "oikeista" näkemyksistä. Kumpikin inhoaa yhden oikean vastauksen ja mallin tuputtamista, miettii Leena.* (Ar I kevät 2000.)

Tutkimusprosessin aikana myös Leena ja minä tutustuimme kulttuurihistoriaan lähdemateriaalin ja maailmanperintökoulutuksen kautta. Tietoa vaihdettiin museoväen kanssa yhteisissä tapaamisissa. Saimme Leenan kanssa tutustua museon valokuva-arkistoon ja valita parhaita otoksia mukaan. *Löysin museon arkistosta kirjeitä ja erilaista muuta arkistomateriaalia 1800-luvun lopulta ja 1900-luvun alusta, kuten rippitodistus, työhakemus ja kuitti. Otin niistä kopiot, niin voitte katsoa sopiiko ne draamaprojektiin,* viestittää Jukka (sp 15.5.2000). Käsialanäytteitä kopioitiin meille vanhoista kirjeistä, Arssan tarina ja pari muuta mielenkiintoista henkilöhistoriikkia sekä kooste rangaistuskäytännöistä toimitettiin meille myös. Kevään 2000 rituaaliksi muodostuivat tapaamiset museonäyttelyn pienoismallien luona Jukan kanssa: siitä sitten lähdimme joko kiertämään näyttelyä ja etsimään sopivia virikkeitä draamajaksoihin tai kokoonnuimme miettimään yhdessä muita käytännön seikkoja.

*Törmäsimme monesti suunnitteluvaiheen aikana omaan rajalliseen tietämyksemme, mutta toisaalta omat selkeät tavoitteemme kannustivat jatka-*maan, muistelee Leena (ar I kevät 2000). Leenan ja minun asiantuntijaosuudeksi muodostui ensisijaisesti projektin pedagoginen puoli ja draamaosaaminen: draamajaksojen laatiminen ja kehittäminen ja varsinaisen opetustyön ohjaaminen oppilasryhmien kanssa. Määritimme draamajaksojen perustaksi yhden henkilön tarinaan tutustumisen draamatyötapojen kautta (tp 5.1.2000).

Kevään 2000 kuluessa museoväki viehätty ideoistamme, meidän on helppo työskennellä yhdessä omien asiantuntijuuksemme kautta. Saamme tietopuolista laajennusta kivuttomasti tarvitessamme, ja museoväki saa näkökulmia pedagogiseen työskentelyyn ja oppilaitosyhteistyöhön. Arssan henki alkaa leijua museossa. Syntyy ihan oma arssadiskurssi. Draamasta museossa tulee arssailua ja meistä arssaajia. Vuorovaikutus museoväen kanssa muuttuu avoimemmaksi ja rennommaksi. *Tervetulgua arssailemaan,* toivottaa Jukka (sp 22.5.2000).

Museoväki hoitaa käytännön järjestelyt, säilytystilojen hankkimisen, oven avaamiset, tilojen varaamiset, erilaisten tarvikkeiden etsimiset ja palauttamiset jne. Työllistämme erityisesti Jukkaa käytännön asioissa runsaasti, sillä draamajakso muokkautuu joka kerta hieman uuteen kuosiin ja eri kerroilla hyödynnetään erilaisia tarvikkeita. Tässä suhteessa yhteistyö on mutkatonta ja tehokasta. *Mielestäni on tässä vaiheessa parasta, että varaatte tilan ym. asiat minulta. Käytäntö on yleensä, että koululaisryhmät varaavat tutustumisen ja opastuksen lipunmyynnistä. Tämä draamaprojekti on kuitenkin hieman eri asia, kun tarvitsette erilaista oheismateriaalia museokäynnin yhteydessä,* täsmentää Jukka (sp 13.11.2000).

Kevään 2000 pilottikokeilut ovat lupaavia, oppilaat mukaansa tempaavia ja oppilaiden palaute niin myönteistä, että museossa herätään huomaamaan projektin todelliset mahdollisuudet. *Draaman avulla näyttelysisältö on tuotu esiin oppilaita kiinnostavammalla tavalla kuin esimerkiksi pelkkä museopastus,* toteaa Jukka (ar 7.5.2001). *Historian elävöittäminen on tietysti se hyvä puoli, oppilaiden innostus. Kokemuksen, osallistumisen kautta oppiminen painuu mieleen syväälle, eikä sitä hevin unohda,* kiteyttää Mirja. (Ar 24.4.2001.) Projektin jatkoa alustetaan toukokuisessa tapaamisessa. Tuolloin raamitetaan hankkeen laajuus, organisaatio ja tiedotuskysymyksiä. (Pm 26.5.2000.) Huomattavaa on, että tämän palaverin kutsuu koolle museoväki, heille on tärkeää, että projekti etenee.

Elokuussa 2000 kokoonnutaan museolle Jukan ja Mirjan kanssa jälleen pohtimaan hankkeen tulevaisuutta. Tarkoituksena on suunnitella seuraavan vuoden toimintaa ja miettiä rahoitusvaihtoehtoja. Syksyllä rakennetaan uusien kokeilujen sarja eri asiantuntijaryhmissä. Suunnitellaan harjoittelijan palkkaamista draamajaksojen opetuspakettien laadintatyöhön. Päätetään aloittaa laajamittaisempi opetuskokeilu keväällä 2001 ensimmäisen toimintavuoden kokemusten pohjalta siten, että koulutetaan opiskelijaryhmiä draamajaksojen suunnittelijoiksi ja toteuttajiksi. Mietitään sopivia toimintatiloja draamaprojektille jatkossa. (Pm 3.8.2000.) Yhteistyöhankkeen nimeksi kiteytyy Arssan reppu - matka menneisyyteen draamapedagogiikan avulla. Ohjaajina toimivan opiskelijaryhmän koulutus tapahtuu tammikuussa 2001 ja oppilasryhmät vierailevat museolla kevään 2001 aikana. Syksyllä 2000 toivottiin museoväen osallistuvan draamajaksojen seuraamiseen. (Pm 17.8.2000 ja 24.8.2000.) Suunnittelutyö on innostunutta, ideoivaa ja usko projektiin on lujittunut.

Arssan reppu -projektia esitellään museon työntekijöille joulukuussa 2000. Kerromme Leenan kanssa kokemuksista kevään oppilaskierroksista museolla ja toteutamme museoväelle oman Arssan reppu -version. Jukka toimii tuomarina, koska haluamme antaa esimerkin museohenkilökunnalle siitä,

miten heitä oppaina voidaan osallistaa draamakierroksiin. Museolaiset kokevat draaman mielekkääksi tavaksi lähestyä näyttelyaineistoa. Palautepohdintoissa heti draamatyöskentelyn jälkeen he luonnehtivat kokemusta mieleenpainuvaksi ja erilaiseksi. Heidän mielestään draamallinen lähestymistapa auttaa hahmottamaan aikakautta ja eri ihmisten asemaa konkreettisesti. Pienetkin seikat, kuten asemanmukainen istumajärjestys roolissa oleville osallistujille oikeussalissa, auttaa osallistujia ymmärtämään ihmisten aseman eriarvoisuutta Arssan aikana. Samoin viitteellisen rekvisiitan (Kaisan kirje ja vaatetus, tuomarin varustus) museolaiset kokevat tärkeäksi ajankuvan luojaksi ja eläytymisen virittäjäksi. (Tp 11.12.2000.)

Leenan ja minun tavoitteena oli saada museoväeltä myös asiantuntevia ideoita siitä, miten näyttelyn materiaalia voitaisiin hyödyntää draamassamme jatkossa. Meitä kiinnosti myös, mitkä teemat museoväki kokee tärkeiksi karjalaisuudessa ja suomalaisessa kulttuurihistoriassa. Kysyimme, mitä teemoja ja materiaalia museosta pitäisi ainakin ehtiä käsitellä draamakierroksen aikana. Museolaiset korostivat voimakkaasti sitä, että koululaisten on hyvä oivaltaa, miten kaikki tehtiin ennen itse ja minkä työmäärän se on vaatinut. Vertaaminen tämän päivän shoppailukulttuuriin on terveellistä. Myös suullisen perinteen korostaminen koettiin arvokkaaksi, sekun on itse luotua, sukupolvilta toisille välitettyä omaehtoista toimintaa.

Suomalaisuuden perinne, kansanperinne runonlauluineen ja käsitöineen oli museolaisista teemana hyvin olennainen ja näyttelystä selkeästi välittyvä alue, jota voisi korostaa myös draamassa. Uskonnon merkitys nousi myös esiin. Haluttiin painottaa, että ilman luterilaista vaikutusta ei meillä olisi omaa kieltä eikä kulttuuria. Arssan repussa käsiteltävää teemaa, naisen asemaa yhteisössä, voitaisiin tuoda esitellä myös näyttelyesineistön avulla: museosta löytyy muun muassa akkapiiska, jolla naista sai asettaa kuriin ilman rangaistusta tai yleistä paheksuntaa. Arssan ajan rangaistuksia voisi selvittää lähemmin oppilaille ja kertoa kuka Arssa on ollut oikeasti. (Tp 11.12.2000.) Mirja kuvaa arviointiraportissaan draamatyöskentelyssä mukanaoloa: *ihan hyviä muistoja jäi. Tosin se loppui juuri kun olin innostunut. Sama kai voisi päteä oppilaisiinkin, vai olenko minä vain liian hidas innostumaan.* (Ar 24.4.2001.)

## 6.2 Tutkijasta tuomariksi

Jukka alkaa innostua draamaprojektista, mitä pitemmälle se etenee ja mitä enemmän hän itse osallistuu toiminnan suunnitteluun käytännössä. Jukan asiantuntijan rooli on vankkumaton, hän on projektimme kulttuurihistorian

kiistaton ekspertti - tämän aseman osoitamme hänelle selkeästi. Pyydämme apua ja neuvoa ja otamme huomioon hänen ehdotuksensa. Projektimme tarjoaa selvästi hänelle uusia kiinnostavia työmuotoja ja myös uuden näkökulman museotyöhön - aina silloin tällöin pilkahtaa kuitenkin sekä Jukan että Mirjan puheissa oletukset museon ulkopuolisten suhteutumisesta museotyöhön: *Näin nopeasti toimii museoväki, nimittäin draamaprojektiin tilaamane laserkopiokuvat ovat jo valmiina*, Jukka viestittää (sp 3.5.2000). Toisaalta viesti kertoo Jukan aidosta motivaatiosta osallistua tiedonhankintaan projektia varten.

Keväällä 2000 toteutettujen draamajaksojen aikana Jukka seuraa oppilasryhmien kanssa toteutettuja draamakierroksia ulkopuolisena tarkkailijana. Palaute häneltä on myönteistä. Huomaamme Leenan kanssa, että Jukan käsitys draaman mahdollisuuksista alkaa laajentua. Jukka itse muistelee projektin alkuvaiheita seuraavasti: *sana draama vaikutti omaan alkukäsitykseeni projektin luonteesta. Itselläni oli mielikuva museossa pidettävästä näytelmä- tai leikkitapahtumasta, jossa koululaiset pukeutuneena roolia-suihin esittävät jotakin historian merkkitapahtumaa. Draamapedagogiikan eri työmuodoista minulla ei ollut juuri lainkaan tietämystä.* (Ar 7.5.2001.)

Toukokuussa 2000 aloitetut ja elokuussa jatkettut suunnittelupalaverit Leenan, Jukan ja Mirjan kanssa vakiinnuttivat draamakokeilun asemaa museon arkeen. Yhteinen tavoite kirkastui: laajennetaan hanketta ja ulotetaan sen piiriin yhä suurempi joukko oppilaita. Pyritään lisäksi tuottamaan opetusmateriaalia tehdyistä ja testatuista vaiheista. Näissä palavereissa Jukka, Mirja, Leena ja minä etsimme yhteistä visiota draamasta museossa. Jukka toimi sihteerinä, kaikki ideoimme ja kehitelimme yhdessä.

Syyskuussa 2000 pyydän Jukkaa mukaan varsinaiseen draamatyöskentelyyn tuomarin rooliin. *Olisitko innostunut tulemaan tuohon draamaan mukaan - tarjolla olisi tuomarin rooli ja tarvittaisiin tietoa Arssan ajan rangaistuskäytännöistä (avioton lapsi, lapsen murha) tiedustelen sähköpostin välityksellä* (sp 27.9.2000). Jotta pyyntö ei tuntuisi liian vaativalta ja yksipuoliselta, totean samalla: *tai vaihtoehtoisesti tarvitaan näyttelyn esittelyä pääpiirteissään, jonka voisi tehdä roolissa (esim. opettajana) tai museon edustajana ilman roolia. Mitä tuumaat ehditkö ja kiinnostaako?* (Sp 27.9.2000.)

Valitettavasti tuo päivä ei sovi Jukalle, mutta olen samassa yhteydessä esittänyt toista päivämäärää ja peruskouluryhmää tuomaroitavaksi. Myöhempi ajankohta käy Jukalle ja hän vastaa: *Arssan ajan rangaistuskäytännöistä en tiedä suuremmin, mutta voin kyllä selvittää eri lähteistä. Määrittäkää te missä roolissa haluatte allekirjoittaneen esiintyvän. Minä voin kyllä roolissa kuin roolissa kertoa museon näyttelystä. Tai ehkä se jonkinlainen*

*tuomarin rooli on selkein: kerron, kommentoin ja korjaan väärän tiedon. Allekirjoituksena Jukka kuittaa olevansa mukana ja sitoutuvansa myös Arsan repun draamajaksojen toteutuksiin: terv. yksi arssalainen Jukka. (Sp 29.9.2000.)*

Vastauksessaan Jukka osoittaa monella tapaa positiivisen asenteensa kehittyneen draamatyöskentelyä kohtaan. Ensinnäkin hän lupaa ottaa selvää rangaistuskäytänteistä, koska ei niistä juurikaan tiedä. Tiedonhankintataidot ovat museotyöntekijän perustaitoja. Jo keväällä hänen panostaan tällä saralla on hyödynnetty runsaasti ja sovellettu suoraan draamaan. Toiseksi hän uskoo omiin kykyihinsä: *minä voin kyllä roolissa kuin roolissa kertoa museon näyttelystä.*

Seuraamalla draamatyöskentelyä Jukalle on syntynyt käsitys siitä, mitä draamatyöskentelyssä tarvitaan, ja hän katsoo pystyvänsä osallistumaan toimintaan luontevasti. Hän luottaa meidän kykyymme rajata hänelle sopiva rooli: *määrittäkää te missä roolissa esiinnyn.* Toisaalta tuomarin rooli jo alunperin viehättää: sen kautta voi kertoa, kommentoida ja korjata väärät tiedot. Jukka asettaa itse selkeän näkökulman ja tehtävät roolilleen - eikä niitä siitä juuri muutetakaan.

Vähän ennen ensimmäistä tuomarointiaan Jukka saa minulta lisätietoja draamajaksosta, jossa hän tulee toimimaan tuomarina. Esittelen tuomarin roolia seuraavasti: *Tuomari kuuntelee oppilaiden ryhmissä antamat lausunnot ja päättää tuomiosta, esittelee ratkaisuvaihtoehtoja ja antaa tietoa ja ajankuvausta. Tuomarilla on musta kangas ja vanha Raamattu, jonka päällä vannotaan vala. Ei muuta rekvisiittaa - sitä voisi kehitellä tarpeen mukaan. Tuomari antaa tuomion ja Kaisa viedään pois. Toinen meistä on vartija, joka ohjaa tilannetta - sen voi tehdä tuomarikin. (Sp 24.10.2000.)* Olemme kehitelleet uutta versiota Leenan kanssa ja antaneet Jukan etsiä tietoja ja miettiä tykönsä roolisuoritusta. Jukka on helpottunut saadessaan täsmennystä roolisuoritustaan varten: *kaipaankin lisätietoa, kun ei ole vielä oikein valaistunut, mitä tuomari tekee, mitä roolisuoritukseen sisältyy jne. Onko jokin rooliasu? (Sp 24.10.2000.)*

Jukka tarkistaa rekvisiitan ja tarkentaa tuomarin tehtäviä: *onko teillä se musta viitta ja Raamattu? Siis meikäläisen tehtävänä on selvittää, miten tuomiot pantiin täytäntöön 1900-luvun alussa? Onko mulla jotkut vuorosanat vai improvisoinko? (Sp 24.10.2000)* Vastaan, että meiltä löytyy rekvisiitta. Täsmennän vielä, että *tuomarin tehtävä on infota tuomioista ja käytänteistä improvisoiden tilanteen mukaan. Tilanne on vapaamuotoinen ja on turha raamittaa sitä tarkoilla repliikeillä. (Sp 24.10.2000.)* Lupaam tulla vielä museolle reilusti ennen draamajakson toteutusta, niin ehdimme vielä täsmentää tuomarin osuutta.

Ensimmäinen roolisuoritus on palkitseva: yli kaksikymmentä peruskoulu-laista valahtaa hiirenhiljaiseksi, kun Jukka määrää Kaisalle lapsenmurhatuomion. Roolissa pysyminen tuottaa pieniä vaikeuksia, ja tilanteeseen reagointi on Jukalle vaikeaa ensikertalaisena. Mutta kunnialla hän tehtävästä selviää ja soveltaa rangaistuskäytäntöjen kieltä ja sävyä tilanteessa erinomaisesti.

Kysyn Jukalta jälkikäteen mielipiteitä omasta roolisuorituksestaan. *Meikäläinen ei tietysti ole käynyt mitään ilmaisutaidon opintoja tai opiskellut näyttelijäksi, joten näyttelijän suoritukset ovat jäykkiä enkä näköjään pysty etenemään suorituksissa luontevasti tilanteesta toiseen (kuten esim. te). Tosin en oikein ole hahmottanut asiaa, miten meikäläistä voitaisiin hyödyntää tässä draamassa???* Jos pelkästään draaman vetäjillä olisi jokin rooli ja allekirjoittanut olisi taustalla asiantuntijajäsen, jolta voi tarkentaa asian oikean laidan kulttuurihistoriallisessa mielessä???

 (Sp 13.11.2000.)

Viestissään Jukka vähättelee ja kritisoi osuuttaan mielestäni turhaan. Vertaaminen Leenan ja minun työskentelyyn ei tee oikeutta hänelle itselleen, onhan meillä rutiinia ja kokemusta ohjaamisesta ja tilanteen hallinnasta oppilasryhmien kanssa aivan eri mittakaavassa kuin hänellä itsellään. Jukka ehdottaa viestissään myös, että hän toimisi jatkossa taustahahmona oman osaamisensa jakajana, kulttuurihistoriallisen tiedon ammentajana. Annamme Leenan kanssa Jukalle kannustavaa palautetta ja vinkkejä roolin kehittämiseen. Korostamme hänelle, että työskentelyyn tulee rutiinia ja tilannetta oppii ohjaamaan roolin kautta, mutta se vie aikaa. Niinpä Jukka toimiikin vielä tuomarina ennen joulua 2000, museon oman henkilökunnan draamajaksossa, jossa esittelemme vuoden toimintaa ja draamallista työskentelyä.

Palauteraportissaan Jukka pohtii draaman mahdollisuuksia museo-opetuksessa. Pyysin Jukkaa miettimään projektin luonnetta ja toteutusmahdollisuuksia, draaman soveltuvuutta museoon, näyttelyjen hyödynnettävyyttä draamassa, yhteistyötä draamahankkeen osapuolten välillä ja draaman tulevaisuutta museossa. Arssan reppu -draamaopetuskokeilun kautta Jukalle on syntynyt positiivinen käsitys draaman yhdistämisestä museoympäristöön. *Museolla on nyt hyvät puitteet draamatyöskentelyyn. Draama on oivallinen työskentelytapa koululaisten perehtyä museonäyttelyyn ja sitä kautta historiaan, kulttuuriin ja perinteeseen. Museon perusnäyttelyn aineisto sekä teemat soveltuvat mielestäni hyvin draaman soveltamiseen museo-opetuksessa.* (Ar 7.5.2001.)

Jukan raportissa heijastuu tietämyksen kasvu itse draamasta: *hyvinä puolenä pidän, että draamaopetukseen voidaan sisällyttää monenlaisia työmuotoja: still-kuva, roolisuoritukset, eläytyminen, museo-opetus, vuorovaihdutus oppilaiden ja ohjaajien kesken jne.* (Ar 7.5.2001.) Jukka on oivaltanut, että draamaopetuksen anti on sen monipuolisuudessa. Työtapoja vaihdelleen

tavoitetaan erilaisten oppilaiden kiinnostus: *Sain käsityksen, että oppilaita kiinnosti museossa olevat esineet ja pienoismallit. Draaman avulla näyttelysisältö on tuotu esiin oppilaita kiinnostavammalla tavalla kuin esimerkiksi pelkkä museo-opastus.* (Ar 7.5.2001.)

Raporttia varten pyysin Jukkaa myös miettimään, miten museonäyttelyä voitaisiin entistä tehokkaammin hyödyntää draamaopetuksessa. *Ehkä tarkastelisin enemmän esillä olevia yksittäisiä museoesineitä ja niiden historiaa, käyttötarkoitusta tai esimerkiksi millaista esinettä nykyisin käytetään samaan tarkoitukseen. Jopa sisällyttää draamaan oppilaiden mahdollisuus kokeilla rekvisiittaesineillä perinteisiä työvälineitä ja -menetelmiä? Näytteen keskeistä antia on myös kalevalaisen perinteen esittely. Mahdollisuuksien mukaan elävöittäisin draaman kautta suullista perinnettä (kalevalainen runous, loitsut jne.).* (Ar 7.5.2001.) Kommentteissaan Jukka korostaa näyttelyn hyödyntämisen monipuolistamista. Karjalainen suullinen perinne ja työn merkitys nousevat teemoiksi, joita Jukka haluaisi otettavan paremmin esiin. Myös näyttelyesineet ovat tärkeitä Jukalle.

Kaiken kaikkiaan Jukka tiivistää kokemuksensa: *minulle on jäänyt positiivisia muistoja Arssan reppu -draamatyöskentelystä, ja on ollut hauskaa olla mukana projektissa. Mielestäni yhteistyö museon henkilökunnan sekä draamahankkeen vetäjien välillä on sujunut erinomaisesti. Projektin aikana on voitu hyödyntää asiantuntemusta molemmin puolin. Draama on uusi työmuoto. Toivon mukaan siitä voidaan kehittää tulevaisuudessa pysyvä osa museo-opetusta, tai ainakin hanke jatkuu nyt olleen kokeilun jälkeen.* (Jukan kommentteja eritellymmin member cheking -koosteessa, liitteessä 7.)



## 7 Kulttuurikasvatusta kuriositeettikabinetissa

### 7.1 Toimintatutkimuksen arviointi

Arssan reppu -toimintatutkimuksen tavoitteena on ollut luoda draamapedagogisin keinoin museokierros, joka saa osallistujat kiinnostumaan uudella tavalla kulttuurihistoriasta. Toiminnallisuus, omien ideoiden esittäminen ja näyttelytiedon nivominen Arssan kohtaloon ovat olleet työskentelyn lähtökohtia. Toimintatutkimuksen tapaan on yhteistyössä museoväen kanssa rakennettu toimintamuoto, jota on kehitelty ja muokattu tarpeen mukaan havainnointiin ja osallistumiseen perustuvan reflektoinnin avulla. Luvussa 2 on tuotu esiin toimintatutkimuksen teoreettisia erityisominaisuuksia, nyt on aika arvioida käytännön työskentelyä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat draamaprojektin edetessä. Asetin tarkastelukohteikseni ensin omaa ammatillista kehittymistäni mittaavan kysymyksen prosessidraaman olemuksesta. Toiseksi halusin tarkastella oppimisprosesseja ja määritin näkökulmaksi osallistujien toiminnan tarkasteluun syventyvän merkityksenluomisprosessien kuvaamisen. Lopuksi muotoilin tutkimuksen toimintaympäristöön liittyvän kysymyksen draaman soveltuvuudesta museoon. Jäsentelen seuraavassa tutkimuksen antamia vastauksia näihin näkökulmiin.

Pakotin itseni tutkimaan draamakasvatuksen prosessidraaman genreä myös teoreettisesti. Halusin myös oppia käyttämään luontevasti teatterin elementtien kieltä draamaprosessien suunnittelussa. Prosessidraamatyöskentely perustuu suunnittelutyöhön, jonka näkyvä tulos on pohjateksti. (Luvussa 7.3 kuvaan pohjatekstin kehittämistyötä ja prosessidraamatyöskentelyä tarkemmin.) Pohjateksti on joustava suunnitelma, ei valmis käsikirjoitus. Pohjateksti luo puitteet muodolle - fiktiiviselle kontekstille, joka sisältää jännitteitä, semioottisia merkkejä sekä erilaisia mahdollisuuksia osallistua ja näkökulman valittuun teemaan, sisältöön. Pohjatekstin tavoitteena on antaa osallistujille mahdollisuus osallistua fiktion luomiseen.

Varsinainen prosessidraamatyöskentely on improvisatorista toimintaa, jossa osallistujat tuottavat omia vastauksiaan ja antavat merkityksiä draamakonventioiden avulla. Varsinainen teema syntyy prosessin aikana. Prosessidraamassa osallistujat tekevät, esittävät ja vastaanottavat sekä tutkivat, osallistuvat ja reflektovat. Roolityöskentely perustuu asenteiden ja näkökulmien hakemiseen. Opettaja roolissa -konvention avulla ohjaaja voi työskennellä

osallistujien kanssa fiktiossa ja ohjata draamaa sen sisältä. Prosessidraamatyöskentelyn spontaanisuus mahdollistaa kriittisen pedagogiikan peräänkuuluttamien elementtien, oman äänen, arkikokemuksen, monitulkintaisuuden ja kyseenalaistamisen - oman kulttuurin tuottamisen. Toisaalta voidaan jäädä myös stereotyyppioiden tasolle tai etsitään oikeita vastauksia ja vain ohjaajan näkökulmasta.

Draamassa luodaan kuvitteellinen todellisuus, tässä tutkimuksessa menneisyys ja katsotaan sitä fiktion sisältä ja sen ulkopuolelta - uteliaana, huvittuneesti, etäännyttäen ja ymmärtävästi. Menneisyyden ihmiset tässä tutkimuksessa, Arssan aikalaiset, nähtiin perhekeskeisinä, köyhinä ja uskonnollisina. Sairaudet ja kuolema kuuluivat arkeen. Tässä annetut symbolit ruokkivat mielikuvitusta ja toisaalta ohjasivat vahvasti tulkintoja (Arssan matkatarvat, Kaisan kirjelappu jne.). Päähenkilö Arssan poissaolo ja etsiminen latasi dramaattisia käännteitä Arssan elämään.

Monitulkintaisuus välillä pudotti uskottavuutta ja vähensi jännitettä. Koulupoimimiseen tottuneina osallistajat hakivat välillä itse yhtä oikeaa vaihtoehtoa päästäkseen eteenpäin. Entisajan elämä alkoi tulla tutummaksi, ihmisten elämisen tapa ja erilaiset yhteisöt jäivät mieleen. Myös ihmisten eriarvoisuus pohditutti. Historiatiedon olemus mietitytti monia, etenkin opiskelijoita. Kollektiivinen toiminta koettiin palkitsevana, osallistujia kiinnosti nähdä toisensa työskentelemässä draaman keinoin. Toiminnallisuus koettiin palkitsevana, oli mukava saada itse jäljittää tapahtumia, päätellä erilaisia vaihtoehtoja ja valita ratkaisuja. Luvussa 7.4 ja 7.5 tarkastelen lähemmin merkityksenluomista ja oppimista.

Matka koulusta museoon on usein oppilaiden mielestä tie ojasta allikkoon: tylsiä paikkoja molemmat. Tämä on ensimmäinen haaste museovälille, miten ravistaa oppilaat näkemään museo uusin silmin. Toisaalta museoon tuleminen on sentään irtiotto koulusta. Draamaprojekti on osoittanut, että prosessidraama on toimiva lähestymistapa museoon. Museossa voi liikkua vapaasti, keskustella kokemastaan, voi käsitellä kokemaansa eri tavoin. Näyttelytilakin luo tunnelmaa. Museonäyttely koettiin kiinnostavaksi. Näyttelyesineet nivoutuivat draamaan. Osallistuja voi löytää kytkentöjä näyttelytiedon ja oman kokemusmaailmansa välille.

Osallistuja ratkaisee miten haluaa olla mukana draamatoiminnassa, kai-kista draama ei ole heti mukavaa ja kiinnostavaa. Näyttelemisellä saadaan kiinnostus asiaan heräämään, jo roolissa olevien ohjaajien seuraaminen on mielenkiintoista. Draaman on kuitenkin tuotava uusi näkökulma museoon: esineisiin saa koskea, roolin kautta voi tuoda erilaisia näkökulmia, voi keskustella ja esittää omia päätelmiä jne.

Opettajille on ensin tehtävä museo tutuksi, jotta he oppilaineen saapuivat museoon. Museokäyntiin tarvitaan aikaa, silti museokäynnin voi luontevasti nivoa opetukseen. On jatkuvasti tehtävä kouluyhteistyötä, projektit eivät riitä. Miten toimia ilman vakituista museolehtoria? Museotyöntekijä voi toimia draamassa roolihenkilönä, enemmän kuin näyttelijäkoulutusta museoväki tarvitsee oppilasryhmän vetämiseen liittyviä ohjaajantaitoja. Luvussa 7.2 arvioin lähemmin museo-organisaation osuutta.

Dick (1998) esittää, että toimintatutkimuksen arvioinnissa on olennaista evaluoida sekä sisältöä että prosessia. Seuraavassa arvioin tätä toimintatutkimusta museossa Dickin kriteereiden mukaan:

1. *Osallistaminen*: tutkimusta on tehty yhdessä museohenkilökunnan ja opettajakollegan kanssa. Suomalaisen toimintatutkijoiden kirjoituksista käy ilmi, että toimintatutkimukseen olennaisesti liittyvää ajatusta muutoksesta ei saada aikaan kuin menemällä mukaan tutkittavaan käytäntöön ja tätä varten tutkijan täytyy saavuttaa keskusteluyhteys ja luottamus. Toisaalta tutkija astuu sisään tapahtumiin ja toisaalta hän astuu välillä ulos, rooli on vuoroin sisä- ja ulkopuolella oloa suhteessa tutkimuskohteeseen. Vaatimus puolueettomasta tutkimuksesta on siis osittain mahdoton toimintatutkimuksesta puhuttaessa. Voidaan vain paradoksaalisesti todeta, että objektiivista tieteen ihannetta voidaan tukea konstituomalla tutkija sisäpuolisuus kohteessa niin, että syntyy käsitys saadun tutkimusmateriaalin totuudellisuudesta. Välitön ja aito suhde tutkittaviin mahdollistaa aineiston vääristelemättömyyden paremmin. (Kuula 2001, 170, 208 - 209.)

Arssan reppu on ollut museoyhteisössä tapahtuvaa museopedagogista, draamaa soveltavaa toimintaa ja sen tutkimista (myös Anttila 1998 kirjoittaa osallistamisesta toimintatutkimuksen kriteerinä). Toisaalla tässä tutkimuksessa (luku 6) kuvataan tarkemmin museoyhteisön osallistumista ja yhteistyötä museoväen kanssa. Prosessidraamojen osallistujat ovat olleet mukana kehittämistyössä antamansa palautteen ja yleensä osallistumisensa kautta. Draamatyöskentelyn toteuttamisen yhteydessä korostetaan Flemingin (1994) mukaan tekemisen omistajuutta. Yhtä lailla toimintatutkimuksenkin yhteydessä voidaan puhua toiminnan omaksi kokemisen tärkeydestä (Dick (1998)). Osallistujien mukanaolon merkitystä tulee jatkossa painottaa ja tutkia syvemmin, tässä tutkimuksessa painopiste on ollut museoyhteistyön käynnistämisessä.

2. *Laadullisuus*: toimintatutkimus on yleensä laadullista -poikkeuksiakin löytyy. Tutkimuksen osallistava luonne johtaa laadullisiin ratkaisuihin. Laadullinen näkökulma tuo esiin paremmin toimintatutkimuksen vaikeasti määriteltäviä elementtejä, kuten osallistamisen eri muodot. Laadullisuus tukee toimintatutkimukselle ominaista joustavuutta ja muutoshakuisuutta. Henry

(2000, 51 - 53) vertaa draamaa ja laadullista tutkimista toisiinsa: draama on tutkimista ja tutkimus on draamaa. Tutkimuksen tekemisessä tarvitaan herkkyyttä, refleksiivisyyttä, improvisointitaitoja ja riskinottoa muuttuvissa olosuhteissa. Draama ja laadullinen tutkimus nostavat esiin hiljaista tietoa (tunteet, intuitio), läsnä on henkilökohtainen ja sosiaalinen todellisuus, moniäänisyys ja merkityksenanto.

Tässä tutkimuksessa aineisto ja sen analysointi on laadullista. Aineisto on erityyppistä: tutkimuspäiväkirja, sähköpostiviestit, arviointiraportit, suullinen ja kirjallinen palaute jne. Aineiston hankinta on toteutettu eri tavoin: osallistuvan havainnoinnin, avointen kysymysten, keskustelujen jne. kautta. Tehtävänä on tällöin tilanteen kuvaaminen, aineiston tulkinta ja kokemuksen kuvaaminen. Kontekstuaaliset tekijät ja teemat, jotka nousevat aineistosta, ovat sellaisenaan kiinnostavia. Aineistoa on analysoitu ja tulkittu väljästi ja analysoinnin tasot vaihtelevat. Systemaattisuus aineiston keruussa ja aineiston analysoinnissa on jatkossa tärkeä kriteeri tutkimussykliä uusitumiseksi. Tutkimuksen prosessiluonteisuus vaikuttaa myös sen luotettavuuden arviointiin.

Tutkimusprosessin monipuolinen ja tarkka kuvaus sekä aineistonkeruulle ominaisen vaihtelun tiedostaminen ja hallitseminen ovat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden peruskriteereitä. Tutkimusraportin tulisi olla kohteensa näköistä. Käytännössä raportoinnista huolehtii useimmiten yksittäinen tutkija, joka on väistämättä samalla tulkintojen tekijä. Tulkinta on aina yksipuolinen, vajaa ja subjektiivinen - ja vaihdettavissa. (Dick 1998; Kiviniemi 1999, 78 - 80.) Olen kuvannut Arssan vaiheita tarkasti ja monipuolisesti - apunani ovat olleet omat muistiinpanoni ja muu aineisto.

Toimintatutkimuksen laadullisuuden filosofiaan kuuluu, että se on arvosidonnaista ja subjektiivista. Toimintatutkimuksessa siis saavutetaan tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. Tieto on kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46 - 48; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114.) Toisaalta lopputuloksena voidaan pitää myös uutta suhtautumista todellisuuteen. Parhaimmillaan toimintatutkimus johtaa uuteen tapaan käydä keskustelua, joka perustuu avoimuuteen, vastavuoroisuuteen ja refleksiivisyyteen (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 127; Zeni 1998).

Eräänä luotettavuuden tarkastelun osana voidaan käyttää tarkastuskäytäntöä, jolloin tutkittavina olevat arvioivat saatuja tuloksia ja tulkintoja. Raportin tarkastavat ne henkilöt, joilta aineisto on kerätty ja jotka ovat olleet kehittämässä ja toteuttamassa yhteistä toimintaa. (Kiviniemi 1995; 1999, 80 - 81.) Tämän tutkimusraportin tekemiseen ovat vaikuttaneet Leena, Jukka ja Mirja lukemalla ja kommentoimalla kriittisesti käsikirjoituksen. Olen muo-

kannut tekstiä saamani palautteen pohjalta ja sijoittanut liitteeksi tämän member cheking -menetelmäksi (Lincoln & Guba 1985, 374 - 378) kutsutun tarkistuksen kommentit. Leena, Jukka ja Mirja ovat lisäksi laatineet erilliset arviointiraportit käytännön toimintavaiheista, ensimmäisen työvuoden kokemuksista. Yhteistyön vaiheita voi myös hyvin seurata sähköpostikirjeen-vaihdostani Jukan kanssa.

3. *Syklisyyden kautta systematisoituva tutkimus*: suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin sykli on toistunut jokaisen prosessidraaman toteutuessa, draamajaksojen välisen kriittisen reflektoinnin kautta. Tutkimuksessa on hyödynnetty palautetta, ja sen hakemisessa on pyritty yhä systemaattisempaan menettelyyn (Anttila 1996, 414 - 416). Toiminnan arvioinnin jälkeen on laadittu uusi suunnitelma, joka on koskenut joko seuraavaa osallistujaryhmää tai museopedagogisen toiminnan kehittämistä draaman avulla. Suunnitelmat ovat muokkautuneet käytännön tilanteiden kautta, ne ovat olleet lyhyen tai pitkän aikavälin ideointeja. Osallistajat, ohjaajat ja myös museoväki ovat osallistuneet näiden syklien kehittämiseen ja systematisointiin.

Laajemmat syklit kiertyvät koko draamaprojektin suunnitteluun ja kehittämiseen. Kevään 2000 ensimmäiset osallistajat olivat pilottiryhmiä, joiden kierrokset museossa pohjasivat jo pitkäjänteiseen suunnittelutyöhön. Elokuussa 2000 museolla pidetyssä palaverissa arvioitiin laatimani tutkimusraportin pohjalta pilottikokeilut ja alustava laadittiin jatko- ja rahoitus-suunnitelma syksyille ja keväälle 2001. Lisäksi joulukuussa 2000 museoväen kanssa laadittiin kulttuuritoimen laajaan kokemukselliseen kulttuurikasvatusprojektiin oma osuus, Arssan repun jatkosuunnitelma. Jatkosuunnitelma muotoiltiin systemaattisesti ja pidemmällä tähtäimellä. Tätä suunnitelmaa täydennettiin aina tilanteen niin vaatiessa. Kevään 2001 draamaprojektissa pohjatekstejä uudistettiin ja varioitiin, videoitiin toteutuneet prosessidraamat ja käynnistettiin palautteen systemaattinen kerääminen jatkonalysointeja varten. Draamaohjaajina tuolloin toimineet opiskelijat pitivät myös oppimispäiväkirjaa, johon he raportoivat omaa kehittymistään.

4. *Kriittinen reflektointi*, jota voi tapahtua ennen, jälkeen ja toiminnan aikana. Tutkimuspäiväkirjaan olen koonnut Leenan kanssa käydyt suunnittelupalaverit (reflektio ennen toimintaa), prosessidraamojen aikana tehdyt havainnot (reflektio toiminnan aikana - joka ei olisi ollut mahdollista ilman ohjaajaparia) sekä purkukeskustelut osallistujien ja Leenan kanssa (reflektio toiminnan jälkeen). Osallistujien antama palaute on käsitelty yhdessä Jukan ja Mirjan kanssa. Museoväen kanssa on reflektoitu toiminnan laajempia linjauksia suunnittelupalavereissa. Leena, Jukka ja Mirja ovat esittäneet tästä tutkimusraportista kriittiset kommenttinsa (liite 7).

5. *Uusiutuva, muotoaan muuttava*: muutosprosessin aikana tutkijan lojaliteetit suuntautuvat tutkimuskenttään. Prosessin intensiivisimmässä vaiheissa tutkijan tekemät päätökset tähtäävät käytännön ongelmanratkaisuihin. Toimintatutkimus on menetelmä, jossa asetelmat sosiaalisessa todellisuudessa, olkoonkin se museo, muuttuvat koko ajan ja samalla tutkittavaa materiaalia kertyy lisää. (Kuula 2001, 225 - 226.) Toimintatutkimukselle ominaista vähitellen jäsenytyvää kaaosta ja tapahtumasarjojen ennustamattomuutta tarkastelee myös Cook (1998). Pohjateksti laadittiin aina uudelleen osallistujaryhmän tarpeisiin ja palaute huomioiden. Kokeiltiin uusia työtapoja, reflektoinnin muotoja ja osallistettiin museoväkeä eri tavoin.

Lincoln ja Guba (1985, 222 - 224) toteavat, että tutkimuksen fokus voi muuttua, samoin menettelytavat. Teoriaa syntyy ja se muuntuu. Aineistonkeruu on jatkuvaa ja data-analyysi avointa - sitä ei voi alussa spesifioida. Tutkimuskysymykset nousevat tutkittaessa - tutkimus ei ole ennalta-annettu, vaan se syntyy, kehittyy ja muotoutuu tutkimisprosessin aikana. Kun Arssan reppua ryhdyttiin pakkaamaan, kukaan ei rehellisesti sanoen tiennyt, miten täyteen reppu tulee ja mihin suuntaan Arssan kanssa matkataan - ja kuinka kauan.

Arssan repusta on riittänyt näkökulmia moniin suuntiin toimintatutkimuksen kentässä. Toimintatutkimukselle toteutusvaiheessa ominainen uusiutuminen (Dick 1998; 2000) tuntuu itse käytännön toiminnassa usein kaaokselta ja tilanteenmukaiselta reagoinnilta. Tätä kuvaa hyvin Kuula (2001) teoksessaan, jossa hän analysoi toimintatutkimusta tekevien tutkijoiden kirjoituksia. Toimintatutkimuksessa saatavaa tietoa suhteutetaan pitkin prosessia aina etenkin itse toimintaan ja sen analysointiin konkreettisia toimintatavoitteita ajatellen. Tutkimus perustuu erilaatuisen tiedon vuorovaikutukseen (Anttila 1996, 414 - 416).

Samoin vaihtelevana ja dynaamisena näen tutkijan roolin: tänään ulkopuolinen, huomenna ryhmän edustaja, toisinaan konsultin roolissa, joskus toiminnan avaaja (Kuula 2001 kuvaa monipuolisesti toimintatutkijoiden kokemuksia osallistumisesta tutkimuksen tekemiseen). Arssan reppu -toimintatutkimuksessa tutkija on ollut osittain ulkopuolinen draamapedagogisen lähestymistavan opettaja myös museoyhteisölle. Toisaalta museolaiset ovat saaneet tutustuttaa ulkopuolisen tutkijan kulttuurihistoriallisiin näköaloihin museossa ja ylipäänsä museotyöhön ja museon toimintamalleihin. Tutkija on selkeästi toiminut yhteistyön koordinoijana ja vastuun jakajana. Aloite toiminnan käynnistämisestä tuli tutkijalta, mutta sen jälkeen työskentely on vähitellen tiivistynyt tiimityöksi. Yhteistyö on ollut avointa ja sitoutunutta resurssien puitteissa.

Oma oivallukseni on ollutkin, että toimintatutkimuksen ollessa joustava ja tarkoituksenmukaista toimintatapaa kulloiseenkin tilanteeseen hakeva prosessi on täysin mahdollista, että lopputuloksena on toimintamuotojen värikäs kirjo. Palmun (1998) luokituksen mukaan suomalainen kasvatustieteellinen toimintatutkimus on voimaannuttavaa, tietoisuutta kohottavaa, osallistavaa ja tasavertaisuuteen tähtävää, käytännöistä nousevaa ja toiminnan elementtejä korostavaa, alhaalta ylöspäin etenevää, prosessijohtoista, moniäänisiin tavoitteisiin pyrkivää, muutoshakuista ja tutkijan muutosagenttiutta korostavaa. Tästä luettelosta tunnistan erityisesti tietoisuuden kasvun (museoväki löysi erilaisia mahdollisuuksia museonäyttelyn elävöittämiseen ja oivalsi koululaiskierrosten tärkeyden ja itse opin hahmottamaan museon oppimisympäristönä).

Kriittistä näkemystä (Elliot 1991; Huttunen & Heikkinen 1999; Kemmis 1985; Kuula 2001, 61 - 89; Palmu 1998) Arssan reppu -projektissa edustaa vanhojen toimintatapojen kyseenalaistaminen ja uusien roolien löytäminen yhteisössä sekä omien opetuskäytäntöjen jatkuva uusintaminen projektin aikana. Uudenlaista tietoisuutta on rakennettu museon mahdollisuuksista oppimisympäristönä. Museoväki on saanut uusia näkökulmia museokävijöiden aktivointiin ja vuorovaikutteisten lähestymistapojen soveltamiseen museossa. Koululaisille suunnattu toiminta voi olla muutakin kuin opastus, tehtävämoneisteita tai itseksien ratkaistavia nettipähkinöitä.

Kollaboratiivisuus on ollut yksi tämän toimintatutkimuksen tunnusmerkkejä. On työskennelty yhdessä ryhmänä, joka jatkuvasti määrittää ja uudelleen määrittää tutkimuksen tarkoitusta. Kollaboratiiviselle toimintatutkimukselle on tyypillistä lisäksi kriittisyys, toimintasuuntautuneisuus, rehellisyys, neuvoteltavuus, viestinnällisyys, realismisuus, tasa-arvoisuus, merkityksellisyys, erilaisten tarpeiden huomiointi, reflektiivisyys ja transformatiivisuus. (Macpherson, Aspland, Elliot, Proudford, Shaw & Thurlov 1998, 150 - 151.)

Arssan reppu -toimintatutkimus on ollut vahvasti kohdesuuntautunut (Suojanen 1991), koska tutkimuksen tavoitteena on kehittää museopedagogiikkaa toimivammaksi yhteisesti määritetyn draamaopetushankeen kautta. Hankkeen tavoitteet ja tehtävät kirjattiin Suomen Tammi -projektikuvaukseen (liite 1). Tulkinnallista painotusta (Zuber-Skerrit 1992) edustaa tutkijan oma rooli opettajana ja itseymmärryksen laajeneminen tämän hankkeen kautta. Käsitys prosessidraamasta ja sen ohjaamisesta on laajentunut. Olin opettanut draamaa lähinnä opetusmenetelmällisenä vaihtoehtona opettajiksi opiskelulle tätä ennen, nyt sain kokeilla draaman mahdollisuuksia erilaisten osallistujaryhmien kanssa. Haasteellisimmaksi koin peruskoululaisryhmien kohtaamisen museossa.

Emansipatorisia piirteitäkin tutkimusprosessiin on kuulunut. Draamaprojektia on suunniteltu ja kehitelty, toteutettu ja arvioitu yhdessä uudelleen-suunnittelun pohjaksi (Kemmis 1985, 156). Museotyöntekijän, Jukan, kasvu tarkkailijasta vastuullisen ohjaajan tehtävään draamassa (tuomarin rooli) on ollut voimaannuttava prosessi. Tätä kautta hän on sitoutunut koulujen ja museon yhteistyöhön ja sen kehittämiseen vankasti. Liitteessä 7 Jukka analysoi kiinnostumistaan toimintaan ja sen antia itselleen tarkemmin. Osallistujat kokivat myönteisesti sen, että saivat itse esittää päätelmiä ja tulkintoja menneisyyden tapahtumista. Oman tiedon konstruointi on ollut voimaannuttava kokemus.

Lisäisin vielä yhden näkökulman, jota Arssan reppu -toimintatutkimus edustaa. Se on karnevalistinen lähestymistapa, jossa käännetään ylösalaisin totutut roolit (tarkemmin ks. Bahtin 1995). Tämän tutkimuksen aikana keikautettiin enemmän ja vähemmän päälaelleen monet valtaan ja tiedon omistajuuteen liittyvät seikat. Odotukset siitä, miten opettajat (ohjaajat) jakavat tietoa ylhäältä alaspäin asiantuntijoina kumoutui opettaja roolissa -tekniikalla. Ohjaaja oli avun tarvitsija, neuvojen etsijä. Samaan kategoriaan kuului käsitys siitä, miten museo-opas toimii tiedonsiirtäjänä ja asiantuntija-auktori-eettinä. Jukan toiminta tuomarin roolissa toi uutta näkökulmaa tähän.

Museokävijän tiedossa on ennakkoon, mitä museossa saa ja mitä ei voi tehdä (Bennet 1995, 20 - 25). Odotukset tylsästä museokäynnistä ja passiivisesta kuuntelemisesta eivät tällä kertaa toteutuneet. Esineiden koskettaminen, äänekäs keskustelu, omien mielipiteiden esittäminen toiminnallisesti oli uudenlainen tapa tutustua museonäyttelyyn. Draamatyötavoissa käytetyt liioittelu, huhut ja juorut sekä fyysinen ilmaisu -eräänlainen "torikielen" (Bahtin käyttää tätä ilmaisua kuvatessaan karnevalisoivaa puhetta) käyttö karnevalisoivat museopuhetta. Käsitukset harvinaisista ja kallisarvoisista museoesineistä kuuluvat museokävijän perusodotuksiin, nyt matkalaukun groteskit, kuluneet arkiesineet himmensivät tätä arvokkuutta.

Oman tulkinnan liittäminen historiatietoon, kyseenalaistaminen ja merkityksien antaminen muutti käsitystä historiatiedon luonteesta (ks. esim. Copeland 2000; Hein 2001a; 2001b). Pohjatekstiin upotettu naiskohtalo, improvisaatioon pohjaava prosessidraamatyöskentely, ironinen perusasenne ja roolien näkökulmat auttoivat hetkeksi unohtamaan historian suurmiehet. Tutustumisen arvoiseksi ylennettiin tavallisen ihmisen näkökulma. (Mikrohistorian näkökulmasta lisää luvussa 3.3.)



## 7.2 Museo-opetuksen muuttuminen

Arssan repussa lähtökohta oli tutkijan aloitteesta tapahtunut muutosinterventtion käynnistäminen. Otin yhteyttä museoon, jossa oltiin valmiita kehittämään museon ja koulujen yhteistyömuotoja, aluetta, joka siihen saakka oli ollut varsin vähäisen suunnittelun kohteena museossa. Kaukaisena tavoitteena tässä tutkimuksessa oli kehittää toimiva ja joustava museopedagoginen draamaa soveltava käytäntö, mutta miten - se on selvinnyt vasta matkan varrella ja kirkastunut tätä raporttia kirjoittaessa.

Toimintatutkimuksen yhtenä hankaluutena on muutospyrkimys, tarkoitus häiritä sosiaalista todellisuutta. Onko kyse enää tutkimuksesta, kun etäisestä analyttikosta tulee kansan parantaja? Monet kritisoiivatkin, että tutkijan osallistuminen on tuhoon tuomittua. Törmäsin tähän problematiikkaan Arssan repun ensimmäisen toimintavuoden aikana moneen kertaan. Uskoin vilpittömästi draaman mahdollisuuksiin kulttuuriperinnön elävöittäjänä enkä voinut ymmärtää museon ilahtuneen tervetuloitotuksen jälkeistä, minun näkökulmastani katsottuna hidasta syyttymistä yhteiseen työskentelyyn.

Myös Leena tuskitteli museoväen asenteiden hidasta sulamista. Vähitellen oivalsimme, että muutos - tai oikeammin kokonaan uuden työskentelymuodon kehittäminen vaatii toisesta aikaa. On kärsivällisesti annettava asioiden muotoutua, muistuttaa Henry (2000). Lincoln ja Guba (1985, 301 - 303) korostavat pitkäaikaisen sitoutumisen ja jatkuvan havainnoinnin merkitystä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Luottamuksen rakentaminen on prosessi, jota ei voi jouduttaa väkisin. Toimintakulttuuriin tutustuminen ja jäseneksi hyväksyminen yhteisöön on tärkeää, koska ilmiöitä ei voi ymmärtää kontekstista irrallaan.

Oma ammatillinen kehittymiseni draamaohjaajana oli tärkeä tutkimuksen tavoite. Asiantuntijuuteni syveni juuri draamakasvatuksellisissa näkemyksissä ja ohjaajana toimimisessa. Arssan reppu - draamaprojektissa on hyödynnetty asiantuntemusta puolin ja toisin. Leena ja minä olemme olleet kehityskelpoisia draamaeksperttejä ja pedagogeja, Jukka ja Mirja museotyön ja kulttuuriperintötietouden ammattilaisia. Omien vahvuuksien jakaminen on ollut palkitsevaa ja opettavaista: horisontit ovat laajentuneet. Tästä kaikki tutkimukseen osallistujat ovat olleet samaa mieltä (liite 7, member cheking).

Toimintatutkimuksen vahvuus on luovuudessa ja kriittisessä dialogissa, joka kehittyy yhteisön jäsenten välille, huomaavat myös Watters, Christensen, Arcordia, Ryan ja Weeks (1998, 258). Vähitellen tutkimus muuttui enemmän ryhmän itsensä ohjaamaksi. Museoväki teki aloitteita jatkosuunnitelmista ja yhteistyön muodoista, uusia toimintatapoja kokeiltiin ja niitä

reflektointiin yhdessä. Ryhmässä on myös pohdittu esteitä toiminnan vakiintumiselle.

Istestänselvää ja ruusuista ei yhdessä toiminta suinkaan ole ollut ylevistä näkökulmista huolimatta. Seuraavat toteamukset voisivat olla yhtä hyvin Arssan reppu -työryhmän loppukommentteja. Tutkija voi odottaa kehitystä liian nopeasti, mutta kaikilla ei ole samaa visiota projektin alussa. Eri osapuolten odotukset eivät aina tule jaetuiksi, alussa hankkeet kohtaavat kyynisyyttä ja epäilystä erilaisten odotushorisonttien vuoksi. Yhteistoiminnallisuuteen toimintatutkimuksessa kuuluvaa avointa kommunikaatiota ei kannata odottaakaan heti toiminnan alussa, sen eteen on tehtävä tietoisesti töitä. On annettava aikaa, on oltava avoin ja kärsivällinen. Erilaiset institutionaaliset paineet ja vaatimukset tulee ymmärtää säännöllisten keskustelujen avulla. Projektin on nähtävä kehittävän ja antavan jotain kaikille. Sitoutuminen ja vastuunottaminen ovat edistysaskelia, siksi projektin tavoitteita on pystyttävä muuttamaan tarvittaessa. (Macpherson, Arcordia, Gorman, Sheperd & Trost 1998, 230 - 233; Macpherson, Aspland, Elliot, Proudford, Shaw & Thurlov 1998, 156 - 158.) Liitteessä 7 Jukka ja Mirja tuovat esiin kollaboratiivisuuden ongelmia Arssan reppu -projektissa omasta näkökulmastaan.

Museoväen osallistaminen on ollut herkkävireinen prosessi, jossa olenaista on ollut osallistujien antama myönteinen palaute museokontekstin toimivuudesta. Toiminnan reflektointi on mahdollistanut syklisyyden ja syklisen systemaattisuuden vähittäisen kehittymisen. Silti monet Jukan member cheking -vaiheessa esittämät tärkeät kysymykset (liite 7) draaman mahdollisuuksista museossa jäävät lopullista vastausta vaille. Aina on kyse resurssinnista ja valinnoista.

Käytännön järjestelyt on saatava toimiviksi: tilavaraukset, aikataulujen sovittaminen, pohjatekstin tietoaineksen ja draamatyöskentelyn materiaalien hankkiminen tai tekeminen, ajan varaaminen suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille. Museohenkilökunnalle tulee antaa aikaa oivaltaa draaman mahdollisuudet ja on otettava huomioon museon erityispiirteet oppimisympäristönä. Kaikki ovat tehneet tätä draamaprojektia oman työnsä ohessa, jatkossa ajallisia ja taloudellisia resursseja on suunnattava museopedagogiseen kehittämistyöhön, mikäli halutaan jatkuvuutta.

Museotyötä kokonaisuutena tarkastelevassa komiteamietinnössä (Museo 2000, 15) todetaan, että museotyössä on vaikea löytää tasapainoa ns. perustyön ja ulospäin suuntautuvan toiminnan välillä. Museoiden avautuminen on vienyt aikaa sisältötyöltä, samoin paineet kävijämäärien kasvattamiseen ovat lisääntyneet - työvoima ja käytettävissä olevat rahalliset resurssit useinkaan eivät. Kouluyhteistyötä tekee Suomen museoissa noin 50 henkilöä, joista 30

on museolehtoreita. Säännöllinen museopedagoginen koulutus on puutteellista.

Samaa korosti myös Mirja omassa arviointiraportissaan sekä lukiessaan tätä tutkimusta: intoa on pitänyt pidätellä kaikinpuolisen resurssoinnin niukuuden vuoksi. Mutta kun tänään katson, mitä olemme yhdessä tehneet näiden kahden vuoden aikana, en voi kuin todeta, että yhteistyössä on voimaa: noin viisisataa osallistujaa on tutustunut Arssan reppuun pitkäjänteisen suunnittelu- ja toteutustyön kautta - joka tulee jatkumaan edelleen tavalla tai toisella nimenomaan museon toiveesta.

Mikä sitten sai Arssan, kulkuriluonteen omaavan sekatyömiehen pysähtymään museoon? Syitä siihen, että Arssa saa aina halutessaan majoilla museossa, on monia. Museolaiset ovat olleet luonnollisesti erityisen kiinnostuneita osallistujapalautteesta. Jukka kirjoittaa arviointiraportissaan: *Sain käsitöksen, että draamakokeiluun osallistuneita koululaisia (ainakin ryhmien joitakin oppilaita) kiinnosti museossa olevat esineet ja pienoismallit.* (7.5.2001.) Oppilaiden antamassa palautteessa heijastuu affektiivisen suhtautumisen viriäminen: kiinnostus museotietoon ehti herätä. Osa oppilaista kritisoikin, ettei varsinaiseen museokierrokseen jäänyt riittävästi aikaa. Kierrosta museossa luonnehdittiin suullisessa palautteessa keväällä 2000 *kivaksi, hauskaksi, mukavaksi, kiinnostavaksi, mielenkiintoiseksi ja erittäin antoisaksi.* Syksyllä opiskelijat kommentoivat mm.: *puitteet olivat upeat (L), oli hieno kuulla nauhalta runonlaulantaa ja imeä itseensä karjalaista henkeä (E), feresit olivat ihania (F).*

Tietoisuuden ja uskomusjärjestelmien muutokset nousevat tässä tutkimuksessa esiin tyypillisesti sitä kautta, että usko museoon kiinnostavana käytäntökohteena kasvaa museoväen silmissä projektin edetessä. Museoväki oivaltaa, että aktiivinen tekeminen virittää kiinnostusta museoesineisiin. Muutakin kuin faktoja voidaan tarjota ja käsitellä: kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja jopa huhuja. Museon tarjoama tieto voidaan kokea moninäkökulmaiseksi, elämänmakuiseksi ja mieliinpainuvaksi. Draamakokeilussa mukana olleet museotyöntekijät kirjoittivat palauteraportteissaan: *Draaman avulla näyttelysisältö on tuotu esiin oppilaita kiinnostavammalla tavalla kuin esimerkiksi pelkkä museo-opastus. Toivon mukaan draamasta voidaan kehittää tulevaisuudessa pysyvä osa museo-opetusta.* (7.5.2001/Jukka) *Hyvä puoli oli tietysti se kokemuksen, osallistumisen kautta oppiminen. Se painuu mieleen syvälle, eikä sitä hevin unohda.* (24.4.2001/Mirja)

## 7.3 Pohjatekstin kehittäminen

Tässä tutkimusraportissa on kuvattu museoympäristössä toteutetun Arssa reppu -draamakokeilun ensimmäisen toimintavuoden tutkimussyklejä. Omaan opetustyöhöni liittyvä tutkimustehtävä on ollut tarkastella draamakasvatuksen alueelta prosessidraaman genreä. Prosessidraaman suunnittelun luonnetta on selvitetty pohjatekstin rakentumisen kuvauksella ja metatekstin analysoinnin avulla.

Pohjatekstin laatiminen museokontekstiin edellytti monipuolista perehtymistä museoon oppimisympäristönä. Tämä tehtiin yhteistyössä museohenkilökunnan kanssa. *Yhdessä suunnitelmien pohtiminen oli yksinkertaisesti antoisaa ja mielenkiintoista*, muistelee Leena ja laajentaa: *Oma asiantuntijuuteni tuntui lujittuneen. Oman tekemisen suunnittelu antoi varmuutta ja näkemystä. Draaman käyttö on mielekästä; se antaa itselleni mahdollisuuden muokata opetettavaa asiaa. Tuntuu, että silloin saan parhaiten käyttää omaa oivalluskyykäni ja eri asioiden yhdistämistä jonkin uuden asian opettamiseksi.* (ArIIkeväät 2001.) Leena kokoaa osuvasti oman draaman tajumme kehittymistä: *(Suunnittelu)työtä selkiyttää paljon, jos tavoite on rajattu tarkasti. Vähitellen aloimme hahmottaa harjoitusten todellisia tavoitteita: tällä harjoituksella herätetään oppilaat, tämä sitoo käsiteltävään aikaan, tässä kohtaa still-kuvat tutustuttavat oppilaat draamalliseen työskentelyyn. Tuntuu, että pääsimme pois kuvittamisesta ja viihdyttämisestä.* (ArIIkeväät 2001.)

Pohjatekstin laatimisen yhteydessä piti myös määrittää suhde menneeseen - millaista mennyttä draamassa tutkitaan ja mihin se perustuu? Suhde osoittautui fiktiiviseksi ja konstruktiviseksi. Kukin rakentaa oman tulkinsansa menneestä omien kokemustensa, kiinnostustensa ja tietojensa mukaan: vanhat rahat matkalaukussa kiinnostivat sitä poikaa, jonka ukki on kerännyt kolikoita, Arssan siteet perheeseen muodostuivat kiinteiksi ja tärkeiksi kaikissa ryhmissä näinä uusperheiden aikoina.

Draama tarjoaa kuvitteellisen todellisuuden, jonka tavoite historian opetuksessa on kuvittaa faktoja, valaista ja konkretisoida - ei niinkään välittää faktoja. Oppilaille haastavaa on keksiminen, vaihtoehtoisen todellisuuden rakentaminen ja sen suhteuttaminen todellisuuteen. Historiatietoisuus edellyttää herkkyyttä inhimillisille tapahtumille, niiden jännitteille ja virralle. Vaikka menneisyyttä ei koskaan sellaisenaan tavoitetakaan, draama tekee sen jollain tapaa saatavilla olevaksi. (O'Neill & Lambert 1982, 17.)

Pohjatekstin kehittämisessä oli olennaista oivaltaa aukollisuus ja tilan jättäminen oppilaiden tuotoksille. Pohjatekstin juonen kiinteys tuntui ensimmäisissä prosessidraamoissa tärkeältä. Suunnitellusta tarinasta luopuminen

oli siksi aluksi vaikeaa prosessidraaman aikana: ohjaajan laatima oma juoni-hahmotelma kummitteli mielessä ja esti tilanteessa annettujen elementtien soveltamista. Simons (1997, 194) korostaa pohjatekstin merkitystä monitulkintaisuuden virittämässä. Oppilaiden ehdotusten hyödyntäminen on ehdoton edellytys draaman omistamisessa ja dialogisuuden takaamisessa. Pohjateksti on kuitenkin parhaimmillaan episodinen montaasimainen kooste, ei ehyt juonellinen kokonaisuus. Pikemminkin prosessidraamassa tuotetaan erilaisia, mahdollisia tarinoita draaman sisällä, ei yhtä tarinaa.

Simons (1997, 194) korostaa myös prosessidraaman tuottaman monimerkityksisyyden sietämisen tärkeyttä. Leenan oivalluksia on helppo jakaa: *Ennakoimattomat tilanteet ovat työskentelyn ydin. Niihin on vain osattava tarttua. Ohjaajan todellinen ammattitaito mitataan tilanteissa, joissa tarina kääntyy ylösalaisin. Mikään ei saisi olla liian tiukasti ennakoitu tai lukkoon lyöty.* (Ar I kevät 2000.)

Taylor (1998, 216) on seurannut tutkimuksessaan draamaohjaajuuteen kehittymistä. Ohjaajan taitavuus näkyy ennakoimattomissa tilanteissa, jotka vaativat välitöntä ratkaisua. Spontaanit, yllättävät tilanteet kuuluvat prosessidraamaan, luodaanhan käsikirjoitus tässä ja nyt. Leena pohtii pohjatekstin kehittymistä prosessidraamaksi: *Ongelmia eniten oli työn jakamisessa ohjaustilanteissa. Suunnittelimme tarkkaan kumpi aloittaa jne., mutta käytännössä emme aina tienneet miten toimia ongelmatilanteissa. Ajattelin, että onko kysymys selkiintymättömästä käytännöstä, varovaisuudesta...Jälkeen päin keskustelimme tilanteista ja totesimme, että yksin toimiessa toisenlaiseen ratkaisuun olisi ollut helppo päätyä. Toisaalta prosessidraamassa tarvittavaa tilanteentajua ja herkkyyttä ei voi koskaan olla liikaa. Yhdessä ohjaaminen on kuitenkin antoisampaa kuin yksin tekeminen, esim. ohjaajan käyttö roolissa helpottuu ja purkamistilanteissa kahden näkökulman tarjoaminen laajentaa tilannetta.* (ArII kevät 2001.)

*Prosessidraamassa tuotos on joka kerta erilainen ... Mielestäni väite perustuu siihen, että ohjaajat miettivät jokaisen ryhmän työtavat ja tavoitteet aina erikseen. Muuten vaarana on tulla mekaanisesti aivan samanlaisia, sisällyksettömiä kokonaisuuksia. Hyväkään perustarina sinänsä hyvine harjoituksineen ei kannata, jos ryhmäläisten työskentelytottumuksia, ikää, jne. ei oteta ennalta huomioon. Työtä siis riitti ja välillä tuntui, ettei mikään edisty mihinkään.* (Leena arII kevät 2001.)

Prosessidraaman ohjaaminen vaatii läsnäoloa tilanteessa ja valmiutta luopua suunnitelmista. Herkkyys osallistujien antamille vihjeille on draamaa eteenpäin vievä voima. Pohjatekstin tuottaminen on myös tärkeää - sitä vain on kyettävä muokkaamaan itse tilanteessa. Roolityöskentelyssä olennaista on asenne ja näkökulma, joka roolihenkilöllä on. Tilannetta ja tapahtumia

katsotaan toisen silmin. Ilmaisukeinot voivat olla hyvinkin säästeliäitä, varsinkin opettaja roolissa -tekniikassa on varottava ylinäyttelemistä ja liiallista heittäytymistä. Toisaalta opettaja roolissa -tekniikan kautta voi osoittaa, millaisella tasolla liikutaan, kun ollaan roolihenkilönä draamassa. Opettaja roolissa -tekniikoiden avulla voidaan myös ohjata draamatyöskentelyä fiktiivisen lähestymisen kautta ja sitouttaa ja osallistaa. Ottamalla alemman statuksen roolin opettaja siirtää myös draamaomistajuutta oppilaille jakamalla heille vastuuta ja valtaa tehdä päätöksiä. (Taylor 1995, 13 - 16.)

Roolien valinta mahdollistaa fokuksinnin haluttuun teemaan. Piikatyttö katsoo Kaisan kohtaloa eri silmin kuin pappi. Piika pohtii ensisijaisesti naisen asemaa, pappi moraalista ongelmaa. Mutta myös päinvastoin: koska ei voi tarkoin määrätä etukäteen, miten osallistujat tulevat toimimaan. Myös ajankuvaa voidaan tuoda esiin roolivalintojen kautta. Kollektiiviset roolit ovat draamajakson alussa toimivia ja helposti mukaansatempaavia: yksittäisen roolin näkökulma syvenee vähitellen työskentelyn aikana.

Roolityöskentelyn analysoiminen synnytti kysymyksiä näyttelemisen ja osallistumisen tasoista prosessidraamassa. Etäännyttävien elementtien rakentaminen on tärkeää, vaikka oppilaat korostivatkin eläytymisen tärkeyttä. Lisäksi nousi esiin kysymys draamatyöskentelyn vaatimuksista, tarvitaanko erityistaitoja, kuten Heikkisen (2001, 122) pohdinta saa uskomaan? Osallistujat eivät olleet tutustuneet draamatyöskentelyyn prosessidraaman keinoin aiemmin. Siksi heidän kanssaan tehtiin draamasopimus, jossa kerrottiin työskentelyn luonteesta juuri museoon tultua. Osallistujat eivät olleet valmistautuneet etukäteen tuleviin teemoihin tai työtapoihin. Mitään erillistä draamataitojen preppausta ei tarvittu. O'Neillin (1995) termin oikotienä draamaan toimivat Arssan matkatavarat, jotka virittivät osallistujien menneisyys- ja mielikuvat tehokkaasti. Pohjatarinan laadinnassa sen sijaan huomioitiin työtapavalinnoilla ryhmien kokemus draamatyöskentelystä. Draamakonventiot rakennettiin kuljettamaan vaiheittain mukaan draamatoimintaan: istutaan ja kerrotaan tarina esineestä, esitetään still-kuva esineen kanssa, todistetaan oikeudessa esineen avulla jne.

Voidaan myös kysyä, millaisia taitoja draamaan roolihenkilönä osallistua museo-opas tarvitsee. Arssan repussa Jukka esiintyi tuomarin roolissa ilman draamakokemusta. Hän seurasi kevään 2000 draamajakso tarkkailijana ja osallistui aktiivisesti palautteenantoon ja draamajaksojen suunnitteluun. Tuomarointia varten hän teki taustaselvityksiä ja laati materiaalipaketin rangaistuskäytänteistä. Roolia varten hän selvästi kaipasi tuekseen rekvisiittaa, joka auttoi eläytymään uuteen tehtävään. Lisäksi hän ratkaisi asenteen ja näkökulman Kaisan tilanteeseen tuomarin roolista katsottuna. Yhdes-

sä määritimme hänen roolinsa tiedon jakajaksi, siis lähelle museo-oppaan roolia, joka hänelle oli entuudestaan tuttu.

Oppilasryhmien käytännön työskentelyn kuvaamisen kautta saatiin tietoa draaman elementtien toimivuudesta prosessidraamassa. Yhteisen draamasopimuksen tekemisen merkitys korostuu ryhmillä, joilla ei ole kokemusta draamatyöskentelystä tai museokäynneistä. Jännitteen syntyminen ja ylläpitäminen on ohjaajan eräs keskeinen tehtävä prosessidraaman aikana. Joustavuus ja vaihtelevuus työtapojen käytössä on tärkeää kiinnostuksen säilyttämiseksi.

Pohjatekstit kehittyivät ensimmäisen toimintavuoden aikana monessa suhteessa. Kysymys, joka kalvoi jatkuvasti oli: reflektointi on tärkeää - mutta miten? Aluksi keskusteltiin yhdessä heti prosessidraaman jälkeen oppimiskokemuksesta. *Purkamistilanteissa kahden ohjaajan näkökulman tarjoaminen laajentaa tilannetta*, huomaa Leena (arIIkevät2001). Julkinen kommentointi kuitenkin helposti latistaa osallistujat samaan ruotuun. Osallistujien kommentit alkoivat kiertyä samaan uomaan. Kokemusta ei välttämättä voi eikä haluta verbalisoida tarkasti. Reflektoinnilla ei ole kiirettä. Monien merkityksien olemassaolon voi oivaltaa, vaikka ei osaisi sanoakaan niistä mitään. (Simons 1997.)

Päätimme kokeilla jälkitehtäviä ja viiveellistä reflektointia. Leena pohtii reflektointia: *Hyvä ja perusteellinen palaute kertoi tietenkin ryhmästä, jolle työskentelytapa oli ollut motivoiva. Ohjaajille tällaiset palautteet ovat tärkeitä (pohja)tarinan kehittelyn kannalta.* (ArIIkevät 2001.) Mietimme vielä, olisiko syytä etukäteen valmistautua museokäyntiin, lähinnä prosessidraamassa käsiteltävän ajankuvan kautta.

Resurssien niukkuus on ollut yhteinen huolenaihe. Toisaalta vähäisten materiaalisten mahdollisuuksien vuoksi työskentelymme on keskittynyt olennaiseen. Pukuja ei ole ommeltu eikä speaktaakkeleja nähty. Autenttisuuden tavoittelusta on luovuttu, silti merkityksiä on luotu. Pukeutuminen roolivaatteisiin ei lisää uskottavuutta (eikä fyysinen tekeminenkään) - emme voi koskaan luoda uudelleen menneisyyttä, muistuttaa Fowler (1992, 15). Bennet (1995, 110 - 120) varoittaa sentimentaalisuudesta ja romanttisesta nostalgiaasta, joka puvustamisella ja aidontuntuksella rekvisiitilla saadaan aikaan. Historiallisesti katsottuna maalaiselämä sen enempää kuin kaupunkilaisuuskaan eivät ole olleet kovin idyllistä suuremmille osalle ihmisistä (Fowler 1992, 115). Monen käsitys draamasta museossa osuu yhteen Jukan alkuoletuksen kanssa: *itselläni oli mielikuva museossa pidettävästä näytelmä- tai leikkitapahtumasta, jossa koululaiset pukeutuneena rooliasuihin esittävät jotakin historian merkkitapahtumaa.* (7.5.2001.)

Arssan reppu -prosessidraamoissa käytetyn rekvisiitan suhteen tehtiin myös kokeiluja. Rekvisiitan tarkoitus oli luoda hieman ajankuvaa, virittää tunnelmaan ja sen avulla myös vihjattiin, milloin käytetään opettaja roolissa -tekniikkaa. Jo pohjatekstien suunnitteluvaiheessa päätimme Leenan kanssa luopua autenttisuuden ja suurusuuntaisten pukujuhlien tavoittelusta. *Haluksimme välttää historian suoraa kuvittamista ja speaktaakkelimaisia viihdyttäviä osuuksia. Sellainen työskentely olisi toki näyttävää, mutta ei tarjoaisi vaihtoehtoja pohdiskeluun. Oppilaat olisi narutettava tekemään ilman roolivaatteita.* (Leenan pohdintaa arI kevät 2000.) Fowler (1992, 113 - 115) kauhistelee “elävän historian” tarjoamista, johon hän on törmännyt kasvatus- ja matkailuviihdealalla. Näyttelijä kertoo oppilaille historiasta, menneisyystuotteesta, pukeutuneena rooliasuun. Tunteet, joita koetaan, eivät ole historiallisia. Opas lopettaa, kun on aika ja kävijät menevät kuluttamaan muita osia valikoidusta menneisyydestä.

## 7.4 Raadollista elämää

Interaktiivista teatteria käytetään nykyään eri puolilla maailmaa monissa kulttuuriperintökohteissa ja museoissa kokemuksen elävöittämiseen ja menneisyyden valaisemiseksi. Tavoitteet ovat yhtä moninaiset: kasvatus, viihde, julkisuus tai markkinointi. Voidaan pohtia, millainen historiallinen näkemys tarjoutuu dramatisoitujen esitysten kautta. On syytä tarkastella myös, kuinka tunnistettavissa teatterillinen taidemuoto on esityksistä ja millaista vuorovaikutusta kävijöiden kanssa syntyy - toimivatko teatterin keinot tässä yhteydessä parhaiten. Pahimmillaan teatteri voi tuhota, vääristää ja jopa sabotoida kasvatukselliset ponnistelut museossa: dramatisointi synnyttää narratiivisen rakenteen, joka helposti tiivistää ja yksinkertaistaa tapahtumat ja asiat syyn ja seurauksen kaavaan. Historian popularisointi johtaa monesti trivialisointiin ja hauskuuttamiseen menneen ja erilaisen kustannuksella. Näin varoittelee Jackson (2000), joka on seurannut erilaisia teatterituotantoja museoissa.

Fowler (1992) on myös erittäin kriittinen historiaan pohjaavien elämyskierrosten suhteen. Arssan reppu -projektin aikana olen uponnut ankaraan itsetutkiskeluun ja moraaliseen krapulaan, toisinaan taas tuntenut vahvaa onnistumisen tunnetta. Tässä tutkimusraportissa (erityisesti luvussa 3) edelleen jatkan kannanmuodostusta näihin aiheellisesti esitettyihin ideologisiin, historiallisiin ja esteettisiin näkökohtiin.

Menneistä ajoista Arssan reppu opetti ei niinkään faktaa, vaan toisenlaisen tavan lähestyä historiaa. *Mitähän olisin oppinut historiasta... en varmaankaan mitään ns. faktatietoa*, tuumii opiskelija L Arssakierroksen jäl-



keen. Fiktiivinen todellisuus (tarkempi kuvaus alaluvussa 5.2.2) tässä tutkimuksessa edustaa osallistujien käsityksiä menneisyydestä. Arssan repussa rakennettiin kuvaa menneestä ajasta, jolloin *elämä oli raadollisempaa, joten nykypäivänä ei niin kummalliset teot saattoivat ajaa ihmiset epätoivoisiin tekoihin* (K). *Myös yhteiskunnan luokkaerot tulivat esiin* (B). *Arssan aikalaisten moraalikäsitteet sekä yhteisön toiminta kiertolaisesta kirkonmieheen tuli paljon tutummaksi ja läheisemmäksi, vaikka niistä olikin jo kirjojen avulla saatua tietoa* (J). *Ihmisten ilot ja murheet ovat ennen tulleet jotenkin pienemmistä ja konkreettisemmista asioista* (K). *Sain sen kuvan menneisyydestä, että elettiin paljon huhujen ja arvailujen varassa. Useita asioita, joita kuultiin, pidettiin tosina, vaikka ei perusteluista ollut tietoa-kaan* (B).

Käsitys menneestä peilautuu nykyisyyden kautta, niitä on oikeastaan vaikea ellei mahdotonta erottaa toisistaan. Joku vertaa Arssan antia omiin koulumuistoihinsa: *ansiot olivat siinä, että menneisyyden ihmiset tuotiin aika konkreettisesti esille. Koulussa historiankirjat olivat (ainakin lukiossa) erilaisten tapahtumien selostamista, kaiken takana olleet ihmiset tahtoivat jäädä vuosilukujen taakse piiloon* (L). *Oma yhteisö on nykyään korvattu yhteiskunnan lailla ja järjestyksellä. Kuitenkin ennen näkyvämpänä esiintynyt yhteisön luoma kuri on edelleen tätä päivää eri ryhmissä* (D). *Vieläkin, 2000-luvulla, Arssan katoaminen yönselkään olisi pienemmällä paikkakunnalla torijuurujen arvoinen asia. Vieläkin sitä pohdittaisiin ja ruodittaisiin joka kannalta ja keksittäisiin kymmeniä erilaisia selityksiä katoamiseen* (C).

Edustajapersoonan (first person interpretation) käyttö, jota vertaisin prosessidraamojemme opettaja roolissa -tekniikkaan tai museotyöntekijä roolissa -kokeiluihin, tarjoaa Jacksonin (2000, 212 - 213) mielestä sopivan välimuodon, jonka seurassa museokävijät otetaan mukaan draamaan ikään kuin tietämättään. Vuorovaikutuksellisuus yleisön kanssa tekee siitä elävän ja kiinnostavan lähestymistavan. Läheinen vuorovaikutus osallistujien kesken voi mahdollistaa pääsyn menneisyyteen, jossa monitulkintaisuus ja kytkentä nykyhetken ovat näkyvissä. Arssan repun perusidea on ollut tässä suhteessa toimiva ja pohjimmainen tavoite toteutunut: oppilaat eläytyivät kuviteltuun hahmoon ja loivat hänelle historian, mitä kautta näyttelyn tarjoama tieto- ja esineaines tuli läheisemmäksi ja alkoi kiinnostaa. Oppilaat halusivat nivoa Arssan tarinan näyttelyn materiaaliin.

Toisaalta teatteri ja sen elementit voivat edesauttaa empaattisen asenteen syntymisessä niitä kohtaan, jotka ovat eläneet eri aikakautta. Menneiden aikojen elämästä ja ihmisistä oppiminen toistui palautteissa. Kaisan kohtalon työstäminen kirvoitti piikana tilannetta tarkastelleen oppilaan kirjoittamaan neljännen prosessidraaman jälkeen: *olisi pitänyt tuomita isäntä, hirvee häp-*

*pee olis ollut pitää se lapsi.* Opiskelijat kuvaavat monin tavoin eläytymistään: *tunsin olevani tosissani, kun annoin Kaisalle neuvoni (B) tuntui, että eletään oikeasti rajan itäpuolella pienessä kylässä (C), tarinaan eläytymisen, toden tuntu oli vaikuttavaa (D), tilanteeseen oli helppo eläytyä (E), koko Kaisa-juttu oli vaikuttava, siihen eläytyi aika voimakkaasti (F), eläytymisen oli jopa niin voimakasta, että kuulustelun jälkeen tunsin itseni ahdistuneeksi Kaisan puolesta (G), vaikuttavinta oli kokonaisvaltainen eläytymisen Arssan kohtaloon, draamallisen lähestymisen kautta oli helpompi lähestyä tehtävää myös tunnetasolla (J).*

Draama ruokkii refleksiivisyyttä ja uteliaisuutta ja tarjoaa mahdollisuuksia tutkia erilaisia näkökulmia. Sosiaalisen kontekstin ristiriitaisuudet voivat näyttäytyä tehokkaasti draaman avulla, valmiiden ajattelumallien purkaminen ja kaavoittuneiden käsitysten hämmentäminen voi alkaa. Suhde menneeseen voi olla dialektinen ja provokatiivinen. Toisaalta, ilman reflektiota ja vain kaupalliset pyyteet taustamotivaattorina, draaman aineksia sisältävä retki menneeseen voi tuottaa entistä vahvempia stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. (Jackson 2000, 213 - 214.) *Oppilaiden esittämät oletukset ovat juuri kaipaamaamme pohdintaa ja on erittäin tärkeä hyödyntää sitä. Sen avulla voisi syntyä kokemuksia ja uudenlaisia ajattelumalleja,* mieltii Leena (ArIkevät 2000). Ohjaajan tavoitteena reflektoinnissa on laajentaa osallistujien persoonallisia näkemyksiä universaaliin ja analogioiden muodostamista rohkaisevaan suuntaan (Bolton 1992).

## 7.5 Repullinen kulttuurikasvatusta

Draamalla on juurensa kulttuurissa, johon kuulumme. Kyse on esteettisestä tunnistamisesta: kokemuksesta, joka modernissa yhteiskunnassa yhtä lailla turmelee ja vahvistaa, kuvailee paradokseja ja johtaa uusiin tulkintoihin ja ymmärtämiseen. Draamaa ei voida valjastaa yksinomaan hyötykäyttöön, jonkin oppiaineen palvelijaksi, vaan draaman hyödyllisyys on nähtävissä sen kyvyssä artikuloida merkityksiä erityisen suoralla ja sopivalla tavalla, jotta ymmärrämme maailmaa ja elämää paremmin. (Hornbrook 1991.) Heikkinen (2002) peräänkuuluttaa draamalukutaidon merkitystä postmodernissa, dramatisoidussa yhteiskunnassa.

Museo 2000 -ohjelmassa todetaan, että museotyön päämäärä on auttaa ihmisiä näkemään kulttuurisia kerrostumia ympäristössään ja saada heidät tiedostamaan menneisyyden merkitys. Museon tuottavat kulttuuria. Museoilla on ollut merkittävä tehtävä myös suomalaisen identiteetin luomisessa, museokokoelmat ovat osa kansallista aarteistoa. (Museo 2000, 29 - 30, 63 -

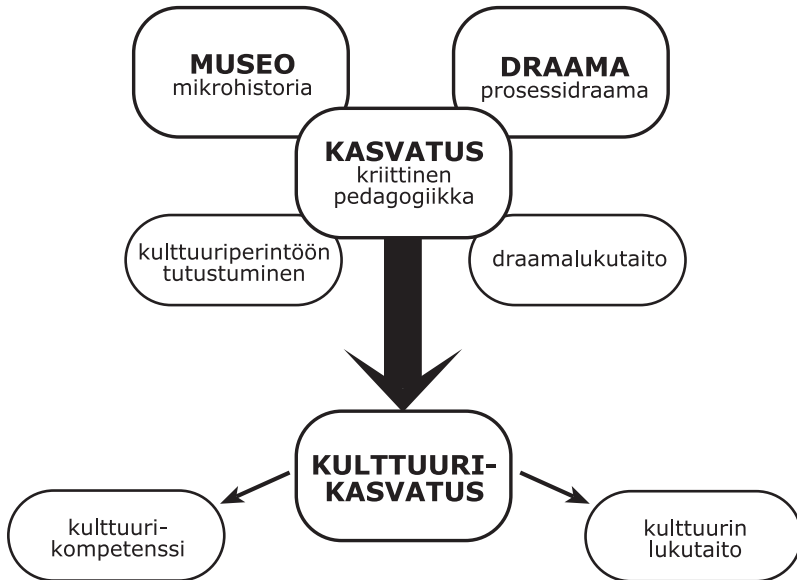
64.) Museo kulttuurin tuottajana on aktiivinen yhteisön toimintaan osallistuja, ei pelkkä tietoa tallentava ja jakava laitos. Museon asiakkaat sitoutetaan näyttelyihin ja museotyöhön antamalla heille vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia ja vuorovaikutteisuutta korostamalla. Itse tekeminen ja kokeileminen vahvistaa vastaanottajan omaa suhdetta objekteihin. (Museo 2000, 65.)

Museoalan ihmiset ovat huomanneet, miten tärkeää on, että museokävijät saadaan aktiivisiksi toiminnan kautta museokierroksen aikana. Yhtä olennaista on aktivoida ajattelua: henkilökohtainen ja merkityksellinen kokemus syntyy tätä kautta. Emme voi samaistua ja tunnistaa sellaista, mitä emme jo jollain tasolla tiedä. Haasteelliseksi oppimisen tekee omien taitojen ja ymmärryksen rajoilla liikkuminen, mutta niin, että rajaa ei ylitetä eikä aliteta. Vygotskyn käsite "zone of proximal development" on tärkeä termi tässä yhteydessä. Se viittaa välimatkaan itsenäisen ongelmanratkaisukyvyyn tuottaman todellisen kehityksellisen tason ja ryhmässä tapahtuvan ongelmanratkaisukyvyyn potentiaalisen kehityksellisen tason välillä (Hein 1991).

Monipuolinen, integroiva opetus museossa vaatii koko henkilökunnan sitoutumista ja työpanosta - pitkäaikaisista projekteista pitää olla hyötyä myös museolle itselleen. Kouluyhteistyössä myös opettajat tarvitsevat koulutusta museokäyntien elävöittämisessä. (Museo 2000, 65.) Kankareen (2000) tutkimus päättyy seuraavanlaisiin argumentteihin: Museon käyttö opetustarkoituksiin vaatii asenteiden muutosta museolta, opettajilta ja oppilailta. Museot voivat tukea opettajia työssään. Vaihtelevien esitystapojen käyttö tukee eritasoisten oppilaiden oppimista - luokan luuserit voivat olla museon menestyjiä. (Kankare 2000, 157 - 158.)

Draamakasvatuksessa pedagogisuudella on Heikkisen (2002, 141) mukaan kaksi tehtävää: kulttuuriperinteeseen tutustuminen, sen tutkiminen ja kriittinen tarkastelu sekä pyrkimys uuden kulttuurin luomiseen. Oppiminen liittyy ihmisen elämän tavoitteisiin, odotuksiin, ennakkoluuloihin ja yhteyksiin muiden kanssa. Virtuaalioppiminen ja mediayhteydet voivat tietyissä rajoissa olla tuloksellisia, mutta niistä puuttuvat informaatiolle ja tiedolle merkityksiä antavat yhteydet. Kulttuurinen muutos vaatii traditionaalisen lukutaidon laajentamista medialukutaidoksi tai kulttuurilukutaidoksi, jossa keskeistä on ymmärtää, kuinka mieltä ja merkityksiä luodaan esimerkiksi mediaviestinnässä, siteraa Varis (1998, 192) opetushallituksen mietintöä vuodelta 1996. Myös Härkönen (1994, 275 - 283) korostaa yksilöllisyhteiskunnallisesti suuntautunutta kulttuurista lukutaitoa, jonka avulla vahvistuu elämänarvojen uudelleenarviointi ja valikoivuus sekä eettis- esteettinen asenne. Johdantoluvussa I esitin tutkimukseni näkökulmat (museo, kas-

vatus ja draama) kuvion 1 muodossa, jota voin täydentää tämän toimintatutkimuksen tulosten perusteella seuraavasti kuvioon 10:



**Kuvio 10. Draamatyöskentelyyn perustuva kulttuurikasvatus museossa.**

Arssan reppuun prosessidraaman keinoin kurkistamalla pyritään lisäämään erityisesti kulttuurista ja yhteisöllistä näkemystä - näkökulmat, joita myös konstruktivistinen museopedagogiikka korostaa. Draamakasvatuksen taustalla on näkemys tiedon muodostumisesta dialogisesti. Pragmaattinen suhde tietoon on ominaista draamatyöskentelylle. Tätä kautta kokemuksellisuus on tiedon muodostumisen ehto. Draamakasvatuksen periaatteet saavat tukea kriittisen pedagogiikan näkemyksistä (katso lähemmin luku 3). Suunta on passiivisesta kuluttajasta aktiiviseen kulttuurin tuottajaan. Tieto on tulevaisuuteen suuntautuvaa ja mahdollisuuksia avaavaa, jos se mahdollistaa merkityksen kokemisen eri tilanteissa. (Aronowitz & Giroux 1985, 8 - 10.)

Arkielämän historiallisten prosessien ja tavallisten ihmiskohtaloiden tutkiminen on ollut tässä tutkimuksessa lähtökohta. Kriittinen pedagogiikka tähdentää myös historiatietoisuuden merkitystä ja mikrohistoria painottaa yksilön merkityksellisyyttä tässä prosessissa. Tässä draamaprojektissa yri-

tettiin kiinnittää oppilaita historiatietoon oman kokemuksen ja yksilöhistorian kautta. Perinne tai historia antavat harvoin tarkkoja vastauksia kysymyksiin, mutta ainoa oikean vastauksen kysymykset eivät myöskään kannusta pohtimaan koettua. (Copeland 2000, 10.) Jokainen museokäynti perustuu menneisyyden uudelleenluomiseen: tulkinta on avainasemassa (Fordham 2000, 12 - 14).

Tänä päivänä puhutaan paljon medialukutaidosta ja sen kehittamisestä. Yhtä lailla tulisi korostaa kommunikaatiokompetenssin ylläpitämistä, yhteiskunnassa, jossa viestintävälineet kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti ja tiedon määrä ylittää kyvyn käsitellä sitä. Varis (1998, 172 - 179) pohtii kirjoituksessaan viestintätaitojen merkitystä muuttuvassa maailmassa. Länsimainen modernisaatio on irrottanut ihmiset paikallisista juuristaan, identiteeteistä, jotka antavat merkityksiä, turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta elämään. Korkean teknologian kulttuurissa nuoret kasvavat medioidussa todellisuudessa: kokemukset kiertyvät mediaan ja siinä todellisiin ihmisiin ja ympäristöihin enemmän kuin suoraan kontaktiin. Julkinen historiallinen sfääri koostuu tv-sarjojen, perintökohteiden ja eri medioiden välittämän kuvan avulla, jotka luovat valmiin kehyksen, kronologian ja arvottavat saavutukset valtaapitävien tärkeysjärjestyksen mukaisesti. (Bennet 1995, 169). Dramatisoidussa yhteiskunnassa medialukutaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin rinnalle voidaan nostaa draamalukutaito. Heikkinen (2002, 140) esittää, että draama voitaisiin ajatella yhdeksi koulun kulttuuriaineeksi, jolloin draama olisi osa kulttuurikasvatusta ja laaja-alaista taidekasvatusta: tähän keskusteluun tarjoan tässä tutkimuksessa näkökulmia.

## 7.6 Jatkotutkimusteemoja

Draamaohjaajan taidot ja ohjaajuuteen kasvaminen vaativat syventyvää tarkastelua, johon pureudutaan kevään 2001 jatkosyklin tuottaman aineiston pohjalta. Tarkastella voisi syvemmin opettajan osallistumisen monia mahdollisuuksia ohjaajana ja roolissa (luvussa 5 on tästä esimerkkejä). Ohjaajana toimiminen on draamatyöskentelyssä dynaaminen prosessi, sillä suurin osa toiminnasta on ennakoimatonta ja vaatii välittömiä reaktiota myös ohjaajalta.

Simons (1994, 194) huomauttaa, että oppilaiden reaktiot ovat usein erilaisia kuin opettaja odottaa. Näiden, usein hiljaiseen tietoon perustuvien ohjaajan ratkaisujen jäljittäminen olisi kiinnostava jatkotutkimuskohde. Omien ohjaajaratkaisujen tekemistä olen jatkossa yrittänyt jäljittää nauhoittamalla Leenan kanssa käydyn suunnittelupalaverin ja videoimalla opiskelijoiden

oppimiskokemuskeskustelun ohjaamisprojektin jälkeen. Näiden tallenteiden purkaminen antaa varmasti uusia näkökulmia ohjaajan suunnitteluprosesseihin ja kehittämiseen ohjaajana.

Jatkossa tulee tarkastella prosessin merkitystä (Heikkinen 2002 korostaa draamaprosessin ajallista kestoa oppimisessa). Nythän kukin osallistujaryhmä viivähti museossa vain muutaman tunnin. Entä jos draamaprosessi alkaa jo koululla ja jatkuu myös siellä, mitä silloin saavutetaan? Samalla voitaisiin tutkia yksittäisen osallistujan ja ryhmän tuotoksia tarkemmin esimerkiksi tiedon konstruointiprosessin analysoimiseksi. Tässä apuna voivat olla prosessidraamatyöskentelyjen videonauhoitukset, oppilaspalautteet ja draamajaksoon liittyvät tehtävät ennen ja jälkeen museovierailun. Kevään 2001 projektissa testattiin erilaisia tehtävämuotoja eri-ikäisillä osallistujilla, videotiin ryhmien käynnit museossa ja koottiin palautetta osallistujilta ja heidän opettajiltaan.

Systemaattisuus palautteen hankinnassa, osallistujien reflektiomuotojen kehittäminen ja ennakkotehtävien testaaminen ovat tarpeen toiminnan vakiinnuttamisen kannalta. Tämä on samalla kouluyhteistyön kehittämistä ja prosessin keston laajentamista: mitä tapahtuu ennen ja jälkeen museovierailun? Pitkäjänteinen työskentely sitouttaisi myös opettajan pohtimaan museokäyntien merkitystä ja mahdollisuuksia. Kiinnostavaa on selvittää myös, mitä opettajien koulutus museotyöhön vaatii. Opettajat on saatava mukaan museotyöhön, niin että museokäynti on osa koulun opetussuunnitelmaa ja -ohjelmaa. On myös muistettava, että museokasvatusprojektien oppimistuloksia ei pitäisi mitata oikea/väärä -skaalalla kynä ja paperi -menetelmin, vaan toiminnallisesti, niin kuin on opittukin. Mitata tulee laatua ja uusia näkökulmia, ei sitä, tarjottiinko menneisyydestä oikeita malleja. Yksittäisellä museokäynnillä ei paranneta oppimistuloksia. (Hein 2001a.)

Semioottinen lähestymistapa tässä tutkimuksessa nostaa esiin osallistujien tuottamia draamamuotoja ja niille annettuja merkityksiä. Oppiminen nivotaan liian usein draaman tuottamiin teemoihin tai oppiaineisiin, kritisoi Fleming (1994) - olisi syytä tarkastella erilaisten draamatyötapojen tuottamia merkityksiä ja näkökulmia jatkossa syvemmin. Viehätyin erityisesti osallistujien rakentamista fiktiivistä maailmoista, menneisyyksistä ja niiden pelaamisesta omaan aikaan.

Millaisia muotoja ja sisältöjä draamaprosessissa luodaan ja miten se suhteutuu kulttuurihistorialliseen tietoon? Samalla avautuu uusia näkökulmia draama- ja kulttuurikasvatuksen suuntaan. Voidaan esimerkiksi tutkia osallistujien draamalukutaitoa prosessidraamassa rakennettujen teatterillisten elementtien kautta sekä annettujen tulkintojen ulottuvuuksia. Esimerkiksi prosessidraamatyöskentelyssä usein käytettyyn konventioon, still-kuvaan

ladatut merkitykset alkoivat kiinnostaa tämän tutkimuksen edetessä. Simons (1997, 194) tähdentää, että ruumiin toiminnot heijastavat voimakkaasti kulttuuria. Jatkossa voisin tutkia still-kuvien muotokieltä videoidun materiaalin avulla.

Arssan elämäntarinan rakentaminen on tuottanut kiinnostavia teemoja, joita voisi tarkastella jatkossa erilaisin draamallisin lähestymistavoin. Kyläyhteisön elämä, erilaiset ammatit ja työt, eriarvoisuus, elämän rytmi, seurustelu ja huvittelu, paikallishistoria, elämänmuotojen muuttuminen, moraalikäsitteet, arkielämä perheessä, sairaiden ja vähäosaisten hoito, kaupunkilaisuus ja oman kaupungin menneisyys, erilaisten ihmisten kohtelu, uskonnollisuus jne. ovat pohdituttaneet museokierroksen tekijöitä.

Museon semiotiikka olisi ihan oma tutkimuskohteensa. Menneisyyden teksti museossa on julkisesti määritetty, se kantaa tämän ajan kulttuurisia latauksia ja arvostuksia. Kuvatekstit, videot, filmit, esineet, opastusvihkot, matkamuiset - tekstejä menneestä museossa. Jukka tiedusteli member checking -kommenteissaan, kuinka paljon museon osuutta tässä suhteessa tutkimuksessa tulisi esitellä. Päädyin minimoimaan museon organisoiman tarinan menneestä, mielestäni se on kiehtova, mutta oma kokonaisuutensa, jonka tekemiseen vaaditaan syvempää kulttuurihistoriallista tulkintakompetenssia, johon vaikkapa Aurasmaan (2002) tutkimus antaisi hyvän lähtökohdan.

Entä miten toimivaksi lähestymistavaksi osoittautuneesta draamatyöskentelystä saadaan osa museon arkea? Tätä Jukka (liite 7) pohtii luettuaan tutkimusraportin. Jatkotutkimuksessa on suunnattava erityishuomioita pysyväisratkaisuihin esimerkiksi rakentamalla erilaisia draamakierrosvariaatioita ja niihin soveltuvia tehtäviä. Jatkuva vuorovaikutus koulujen ja museon välillä on tärkeää, sen avulla kehitetään museon opetusohjelmia. Hyödyllistä on myös dokumentoida työskentelyä. Museohenkilökunnan täydennyskoulutusta tulee myös pohtia.

Museossa käy ja sinne kaivataan lisää erilaisia ryhmiä. Turistit, koululaiset, ohikulkijat, erityisryhmät erityistarpeineen, kulttuuriorientoituneet tai passiiviset paikkakuntalaiset - kaikki ovat mahdollisia museonkävijöitä. Jatkossa voitaisiin laajentaa draamakierrosten osallistujapohjaa ja pohtia, miten saadaan noin minuutiksi näyttelyvitriinien luo pysähtelevä enemmän ja vähemmän kulttuurihistoriallisesti orientoitunut kävijä kiinnostumaan menneisyyden tulkinnoista. Sillä aikaa kulttuurihistoriallisen näyttelyn kuriositeetti, aikansa antisankari Arssa jatkaa museokierrosta - tavalla tai toisella.

## Lähteet

- Aaltola, J. 1998. Elinikäinen oppiminen: uusia kysymyksiä, uudistuvaa tietoa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 43 - 65.
- Abbs, P. 1995. The seminal politics of arts education. Teoksessa P. Taylor & C. Hoepfer (toim.) *Selected readings in drama and theatre education: The IDEA '95 Papers*. Nadie Research Monograph Series 3, 42 - 51.
- Ackroyd-Pilkington, J. 2001. Acting, representation and role. *Research in Drama Education* 6 (1), 9 - 22.
- Ahtiainen, P. & Tervonen, J. 1994. Traditio vai muutos? Historian ja sosiologian vaikea veljeys. Teoksessa P. Ahtiainen, T. Rätty, J. Strömberg & J. Tervonen (toim.) *Historia, sosiologia ja Suomi. Yhteiskuntatutkimus itseymmärryksen jäljillä*. Helsinki: Hanki ja Jää, 7 - 31.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7 - 28.
- Antikainen, M., Asikainen, S., Kekkonen, R., Paavilainen, S., Palviainen, J., Siippainen, U., Vahter, K. & Väättäin, H. 2000. Kierros Verlan tehtaalla. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, A. Kylliäinen & M. Sahlberg (toim.) *Kulttuuriympäristö - tutki ja opi*. Suomen Tammen julkaisusarja. Museovirasto ja Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 140 - 145.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Jyväskylä: Akatiimi Oy.
- Apo, S. 1999. Alkoholi ja kulttuuriset tunteet. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja sääätelyä*. Tietolipas 157. Hämeenlinna: SKS, 101 - 144.
- Aronowitz, S. & Giroux H. A. 1985. *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Aurasmaa, A. 2002. *Salomonin talo. Museon idea renessanssiajattelun valossa*. Elektroninen väitöskirja: Taidehistorian laitos, Helsingin yliopisto. Saatavilla: [ethesis.helsinki.fi](http://ethesis.helsinki.fi).
- Bahntin, M. 1995. *Francois Rabelais - keskiajan ja renessanssin nauru*. Helsinki: Taifuuni.



- 
- Balaisis, J. 2002. The challenge of teaching in role. *Applied Theatre Researcher* 3. Article No 3. Saatavilla: [Http: //www.gu.edu.au/centre/atr/opt6/content1f3.html](http://www.gu.edu.au/centre/atr/opt6/content1f3.html). (24.2.2002.)
- Benjamin, W. 1989. *Messiaanisen sirpaleita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Bennet, T. 1995. *The birth of the museum. History, theory, politics*. London: Routledge.
- Best, D. 1985. *Feeling and reason in the arts*. London: George Allen & Unwin.
- Boal, A. 1992. *The games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. 1986. *Selected writings on drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. 1992. *New perspectives on classroom drama*. London: Simon & Schuster Education.
- Bolton, G. 2000. It's all theatre. *Drama Research* 1, 21 - 29.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. 1991. *The love of art. European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: A model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd, 18 - 40.
- Bowell, P. & Heap, B. 2000. Sign as the concrete manifestation of frame. *Tension in process drama. Drama Research* 1, 63 - 71.
- Bowell, P. & Heap, B. 2001. *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Bramwell, R. 1996. Reflections on research modes. Teoksessa J. Somers (toim.) *Drama and theatre in education. Contemporary research*. North York, Ontario: Captus Press Inc.
- Cabral, B. 1996. Signs of a post-modern, yet dialectic, practice. *Research in Drama Education* 1 (2), 215 - 220.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cassirer, E. 1972. *An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Chalk, B 2001. Women and drama: Transforming the double refraction' of the fiction and the fictional' real. *Applied Theatre Researcher*, 2. Saatavilla [Http://: www.gu.edu.au/centre/atr/opt6/journal\\_2\\_2001/content1b2c.html](http://www.gu.edu.au/centre/atr/opt6/journal_2_2001/content1b2c.html). (21.1.2003.)
- Cook, T. 1998. The importance of mess in action research. *Educational Action Research* 6 (1), 93 - 109.
- Copeland, T. 2000. Mennyttä aikaa rakentamassa. *Suomen Tammi* 5, 6 - 10.
- Courtney, R. 1989. *Play, drama & thought. The intellectual background to dramatic education*. Toronto: Simon & Pierre.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. Introduction: Entering the field of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The landscape of qualitative research. Theories and issues. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 1 - 34.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Dick, B. 1998. Action research and evaluation. Saatavilla: [Http://www.aepro.org/inprint/conference/BDick.html](http://www.aepro.org/inprint/conference/BDick.html). (16.4.2002.)
- Dick, B. 2000. Postgraduate programs using action research [On line]. Saatavilla: [Http://www.scu.edu.au/schools/gcm//ar/arp/ppar/html](http://www.scu.edu.au/schools/gcm//ar/arp/ppar/html). (16.4.2002.)
- Edmiston, B. & Wilhelm, J. 1998. Repositioning views/reviewing positions: Forming complex understandings in dialogue. Teoksessa B. J. Wagner (toim.) Educational drama and language arts. What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann, 90 - 117.
- Ehrnrooth, J. 1994. Ei kansalaiskunnosta, vaan vapaudesta ja itseyden tunnosta. Teoksessa I. Niiniluoto & P. Löppönen (toim.) Suomen henkinen tila ja tulevaisuus. Juva: WSOY, 47 - 80.
- Elam, K. 1980. The semiotics of theatre and drama. London: Methuen & Co Ltd.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.
- Elo, P., Kanninen, H., Salmelin, R. & Renvall, P. (toim.) 2001. Maailmanperintö - tutki ja opi. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1987. The field of drama. London: Methuen Drama.
- Fleming, M. 1994. Starting drama teaching. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Fletcher, H. 1995. Retrieving the mother/other from the myths and margins of O'Neill's 'Seal wife' drama. Nadie Journal 19 (2), 25 - 38.
- Fordham, J. 2000. Kadonnutta aikaa esittämässä. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, S. Linnanmäki & K. Melanko (toim.) Kulttuuriperinnön kauneus, hyvyys ja totuus. Suomen Tammen julkaisusarja. Museovirasto ja Opetushallitus. Helsinki: F.G. Lönnberg, 68 - 75.
- Foucault, M. 2000. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Fowler, P. J. 1992. The past in contemporary society: then, now. London: Routledge.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the oppressed. New York: Seabury.
- Gay, G. & Hanley, M. S. 1999. Multicultural empowerment in middle school social studies through drama pedagogy. Clearing House 72(6), 364 - 370.

- 
- Ginzburg, C. 1996. Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Tampere: Gaudeamus.
- Giroux, H. A. 1981. Ideology culture & the process of schooling. London: Falmer Press Limited.
- Giroux, H. A. 1992. Border crossings. Cultural workers and the politics of education. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. 1994. Living dangerously: Identity, politics and the new cultural racism. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York: Routledge, 29 - 55.
- Giroux, H. A. 1995. Border pedagogy and the politics of postmodernism. Teoksessa P. McLaren (toim.) Postmodernism, postcolonialism and pedagogy. Somerville: James Nicholas Publishers Pty Ltd., 37 - 64.
- Giroux, H. A. 1996. Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Giroux, H. A. 1997. Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture and schooling. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. A. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 153 - 218.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Grossberg, L. 1994. Introduction: Bringin' it all back home - pedagogy and cultural studies. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies. New York: Routledge, 1 - 25.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1998. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The landscape of qualitative research. Theories and issues. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 195 - 220.
- Halldén, O. 1994. Paradox of understanding history. Teoksessa G. Leinhart, I. L. Beck & C. Stainton (toim.) Teaching and learning in history. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 27 - 46.
- Halmesvirta, A. 1998. Vaivojensa vangit. Kansa kysyi, lääkärit vastasivat - historiallinen vuoropuhelu 1889 - 1916. Jyväskylä: Atena.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care. A guide to practice. Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, A. 2000. Kirveskansa ja kansakunta. Elämän rakennusta Kuhmossa 1800-luvun jälkipuolella. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 794. Helsinki: SKS.

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat.* Jyväskylä: Atena, 75 - 105.
- Heikkinen H. 2002. Draaman maailmat oppimisasialueina. *Draamakasvatuksen vakava leikillisuus.* Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen R. & Moilanen, P. 1999. *Siinä tutkija missä tekijä.* Juva: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. T. L. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä.* Juva: WSOY, 25 - 62.
- Hein, G. E. 1991. Constructivist learning theory. The museum and the needs of people. International committee of museum educators conference 15 - 22.10.1991, Jerusalem, Israel. Saatavilla: [Http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html](http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html). (13.1.2002.)
- Hein, G. E. 1995. The constructivist museum. *Journal for Education in Museums* 16, 21 - 23. Saatavilla: [Http://www.gem.org.uk/hein.html](http://www.gem.org.uk/hein.html). (13.1.2002.)
- Hein, G. E. 1997. The maze and the web: Implications of constructivist theory for visitor studies. Keynote speech given at Visitors Studies Association conference in Birmingham, Alabama 18.6.1997. Saatavilla: [Http://www.lesley.edu/faculty/ghein/mazeweb.html](http://www.lesley.edu/faculty/ghein/mazeweb.html). (13.1.2002.)
- Hein, G. 2001a. Informal science supporting education reform: Theory and practice/beliefs and actions. Keynote lecture delivered at the fifth annual Northeast Informal Science Education Network Conference, Building bridges: Informal science supporting education reform, 24.9.2001. Worcester, MA. Saatavilla: [Http://www.lesley.edu/faculty/ghein/papers\\_online/nisen/2001.html](http://www.lesley.edu/faculty/ghein/papers_online/nisen/2001.html). (27.3.2003.)
- Hein, G. 2001b. The challenge and significance of constructivism. Keynote delivered at the Hands-On! Europe Conference, London, 15.11.2001. Published in *Proceedings, Hands-On! Europe Conference 2001*, London: Discover, 35 - 42. Saatavilla: [Http://www.lesley.edu/faculty/ghein/papers\\_online/hoe\\_2001.html](http://www.lesley.edu/faculty/ghein/papers_online/hoe_2001.html). (27.3.2003.)
- Heinonen, J. & Lahti, M. 1988. *Museologian perusteet.* Suomen Museoliiton julkaisuja 34. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, S.-L. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa.* Opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto. Sähköinen väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 47.

- Heinonen, V. 1999. Niukkuuden ja kulutuksen mentaliteetit modernisoituvassa Suomessa. Teoksessa S. Näre (toim.) Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä. Tietolipas 157. Hämeenlinna: SKS, 75 - 98.
- Henry, M. 2000. Drama's ways of learning. *Research in Drama Education* 5 (1), 45 - 62.
- Hentilä, S. 2001. Historiapoliittikka - *Holocaust* ja historian julkinen käyttö. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: SKS, 26 - 49.
- Hides, S. 1997. The genealogy of material culture and cultural identity. Teoksessa S. M. Pearce (toim.) *Experiencing material culture in the western world*. London: Leicester University Press, 11 - 35.
- Hooper-Greenhill, E. 1999. Museums and interpretive communities. Paper presented at 'Musing on learning' Seminar, Australian Museum 20.4.1999. Saatavilla: [Http://www.amonline.net.au/amarc/pdf/research/paper2/pdf.html](http://www.amonline.net.au/amarc/pdf/research/paper2/pdf.html). (25.4.2002.)
- Hornbrook, D. 1991. *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London: The Falmer Press.
- Hotinen, J.-P. 2002. Tekstuaalista häirintää - kirjoituksia teatterista, esitystaiteesta. Jyväskylä: Like.
- Husbands, C. 1996. *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: WSOY, 111 - 135.
- Hänninen, K. 2000. Minkälainen on monipuolinen museokäynti? Teoksessa J. Vilkkumäki (toim.) *Näkökulmia museoihin ja museologiaan*. ETH-NOS-TOIMITE 10. Saarijärvi: Gummerus, 130 - 137.
- Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Iser, W. 1978. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Jackson, A. 1995. Framing the drama: An approach to the aesthetics of educational theatre. Teoksessa P. Taylor & C. Hoepfer (toim.) *Selected readings in drama and theatre education: the IDEA '95 Papers*. Brisbane: NADIE Publications, 161 - 170.
- Jackson, A. 2000. Inter-acting with the past - the use of participatory theatre at museums and heritage sites. *Research in Drama Education* 5 ( 2), 199 - 215.

- Janmohamed, A. R. 1994. Some implications of Paolo Freire's border pedagogy. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge, 242 - 252.
- Junkala, P. 2000. Kulttuurin ovet ja portit. Teoksessa B. Lönnqvist (toim.) *Arjen säikeet - aikakuvia arkielämään, sivilisaatioon ja kansankulttuuriin. Etnografia 3*. Jyväskylän yliopiston etnologian laitoksen julkaisusarja. Jyväskylä: Gummerus, 95 - 115.
- Kalela, J. 1992. Historia, kertomus, historiantutkimus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI*. Joensuu: HYOL, 23 - 64.
- Kalela, J. 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) *Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177*. Helsinki: SKS, 11 - 25.
- Kanerva, P. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kankare, T. 2000. Museovierailun vaikutus historian ymmärtämiseen. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, A. Kylliäinen & M. Sahlberg (toim.) *Kulttuuriperintö - tutki ja opi. Suomen Tammen julkaisusarja. Museovierasto ja Opetushallitus*. Jyväskylä: Gummerus, 146 - 158.
- Katajala, K. 1992. Paikallishistorian kriisi vai uusi mahdollisuus? Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI*. Joensuu: HYOL, 175 - 201.
- Kao, S.-M. 1995. From script to impromptu: Learning a second language through process drama. Teoksessa P. Taylor & C. Hoeppe (toim.) *Selected readings in drama and theatre education: The IDEA '95 Papers*. Brisbane: NADIE Publications, 88 - 101.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D.K. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139 - 163.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh & S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice*. London: Routledge, 21 - 36.
- Kincheloe, J. K. & McLaren, P. 1998. Rethinking critical theory and qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 260 - 299.

- Kiuru, E. 2000a. Systeemiajattelua. Teoksessa B. Lönnqvist (toim.) Arjen säikeet - aikakuvia arkielämään, sivilisaatioon ja kansankulttuuriin. Etnografia 3. Jyväskylän yliopiston etnologian laitoksen julkaisusarja. Jyväskylä: Gummerus, 275 - 285.
- Kiuru, E. 2000b. Antimuseo. Teoksessa B. Lönnqvist (toim.) Arjen säikeet - aikakuvia arkielämään, sivilisaatioon ja kansankulttuuriin. Etnografia 3. Jyväskylän yliopiston etnologian laitoksen julkaisusarja. Jyväskylä: Gummerus, 311 - 322.
- Kiviniemi, K. 1995. ”Tavallista opetustyötä tähän tässä tehdään”. Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkijamissä tekijä. Juva: WSOY, 63 - 83.
- Kjølnner, T. & Szatkowski, J. 2001. Dramaturginen analyysi - tiedostavan ohjaajan työväline. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13 - 24.
- Knuuttila, S. 1992. Mentaliteetti, mieli ja merkitys. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI. Joensuu: HYOL, 109 - 133.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.
- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija - Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena, 107 - 129.
- Korhonen, T. 1989. Museoitu Suomi. Teoksessa T. Korhonen & M. Räsänen (toim.) Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Tietolipas 114. Helsinki: SKS, 103 - 134.
- Kuula, A. 2001. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kärki-Leskelä, M. 2001. Kerrottu elämä. Naishistorioitsija ja toisen ihmisen historian kirjoittamisen ongelmia. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Tietolipas 177. Helsinki: SKS, 98 - 120.

- Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (toim.) 1994. *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995 (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtonen, M. 2000. *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Levi, G. 2001. *On microhistory*. Teoksessa P. Burke (toim.) *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Polity Press, 97 - 119.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: SAGE Publications, Inc.
- Linkola, M. 1989. *Kuvia vuoden 1988 Suomesta kulttuurihistoriallisen museotoimen alalta*. Teoksessa T. Korhonen & M. Räsänen (toim.) *Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti*. Tietolipas 114. Helsinki: SKS, 135 - 143.
- Lotman, J. 1989. *Merkkien maailma. Kirjoitelmia semiotiikasta*. Helsinki: SN-kirjat OY.
- Lotman, Y. M. 1990. *Universe of the mind. A semiotic theory of culture*. London: IB. Tauris & Co Ltd.
- Löfström, J. 2000. *Musta nahkatakki*. Teoksessa B. Lönnqvist (toim.) *Arjen säikeet - aikakuvia arkielämään, sivilisaatioon ja kansankulttuuriin. Etnografia 3*. Jyväskylän yliopiston etnologian laitoksen julkaisusarja. Jyväskylä: Gummerus, 215 - 233.
- Macpherson, I., Arcordia, C., Gorman, S., Sheperd, J. & Trost, R. 1998. *Collaborative action research. Learning from social sciences project in a secondary school*. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice*. London: Routledge, 212 - 238.
- Macpherson, I., Aspland, T., Elliot, B., Proudford, C., Shaw, L. & Thurlov, G. 1998. *Journey into a learning partnership. A university and state system working together for curriculum change*. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice*. London: Routledge, 141 - 162.
- Markkola, P. 1996. *Marginaali historian keskipisteessä*. Teoksessa J. Peltola & P. Markkola (toim.) *Kuokkavieraiden pidot*. Tampere: Vastapaino, 7 - 19.
- Maunder, P. 1996. *Te ohu mahi a iwi*. Teoksessa J. O'Toole & K. Donelan (toim.) *Drama, culture and empowerment. The IDEA Dialogues*. Brisbane: IDEA Publications, 217 - 221.
- McLaren, P. 1989. *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman, Inc.



- McLaren, P. 1994. Multiculturalism and the postmodern critique: Toward a pedagogy of resistance and transformation. Teoksessa H. A. Giroux (toim.) *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies.* New York: Routledge, 192 - 222.
- McLaren, P. 1995a. Introduction: Postmodernism, post-colonialism and pedagogy. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Postmodernism, postcolonialism and pedagogy.* Somerville: James Nicholas Publishers Pty Ltd., 3 - 36.
- McLaren, P. 1995b. Post-colonial pedagogy: post-colonial desire and decolonized community. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Postmodernism, postcolonialism and pedagogy.* Somerville: James Nicholas Publishers Pty Ltd, 227 - 268.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001a. Radikaalipedagogiikka kulttuuripoliittikana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 29 - 72.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001b. Kirjoituksia marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 73 - 107.
- Melanko, K. & Elo, P. 2000. Kulttuuriperinnön arvot. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, S. Linnanmäki & K. Melanko (toim.) *Kulttuuriperinnön kauneus, hyvyys ja totuus. Suomen Tammen julkaisusarja.* Museovirasto ja Opetushallitus. Helsinki: F.G. Lönnberg, 11 - 19.
- Michelsen, K.-E. 1994. Historiankirjoituksen historia ja itsereflektion ongelma. Teoksessa P. Ahtiainen, T. Rätty, J. Strömberg & J. Tervonen (toim.) *Historia, sosiologia ja Suomi. Yhteiskuntatutkimus itseymmärryksen jäljillä.* Helsinki: Hanki ja Jää, 65 -74.
- Miedema, S. & Wardekker, W. C. 1999. Emergent identity versus consistent identity: Possibilities for a postmodern repoliticization of critical pedagogy. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fender (toim.) *Critical theories in education.* New York: Routledge, 67 - 83.
- Morgan, N. & Saxton, J. 1987. *Teaching drama. A mind of many wonders.* Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Morgan, N. & Saxton, J. 1996. *And a river runs through* Teoksessa J. O'Toole & K. Donelan (toim.) *Drama, culture and empowerment. The IDEA Dialogues.* Brisbane: IDEA Publications, 233 - 240.
- Muir, E. & Ruggiero, G. (toim.) 1991. *Microhistory and the lost people of Europe.* Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Museo 2000. *Museopoliittinen ohjelma. Komiteamietintö 31: 1999.* Helsinki. Museo-lehti 2000 (2).

- Mäenpää, P. 2000. Postmoderni performanssi reflektiovälineenä draamassa. Teoksessa A.-L. Østern & J. Länsitie (toim.) Kasvot ja naamio. Draamapedagogiikan vuosikirja 1999 - 2000. Draamapedagogiikan yksikkö. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 155 - 167.
- Mäkelä, K. 1999. Valtio, väkijuomat ja kulttuuri. Kirjoituksia Suomesta ja sosiologiasta. Tampere: Gaudeamus.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama. A guide to classroom practice. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1991. Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience: the role of drama in the national curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 1996. Agendas of change, renewal and difference. Teoksessa J.O'Toole & K. Donelan (toim.) Drama, culture and empowerment. The IDEA Dialogues. Brisbane: IDEA Publications, 20 - 29.
- Neelands, J. 1998. Beginning drama 11 - 14. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. 2000. In the hands of living people. Drama Research 1, 47 - 59.
- Nygård, T. 1998. Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena.
- Ollila, A. 1995. Mitä on mikrohistoria? Teoksessa K. Mäkinen & L. Rossi (toim.) Rakkautta, ihanteita ja todellisuutta. Retkiä suomalaiseen mikrohistoriaan. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Turku.
- Ollila, A. 1998. Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa. SKS:n toimituksia 711. Helsinki: SKS.
- Ollila, A. 2000. Aika ja elämä. Aikakäsitys 1800-luvun lopussa. Helsinki: SKS.
- O'Neill, C. 1995. Drama worlds. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, C. 1996. Alienation and empowerment. Teoksessa J. O'Toole & K. Donelan (toim.) Drama, culture and empowerment. The IDEA Dialogues. Brisbane: IDEA Publications, 117 - 124.
- O'Neill, C. & Lambert, A. 1982. Drama structures. A practical handbook for teachers. London: Hutchinson.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- O'Toole, J. 1992. The process of drama. Negotiating art and meaning. London: Routledge.
- O'Toole, J. 1995. The rude charms of drama. Teoksessa P. Taylor & C. Hoepper (toim.) Selected readings in drama and theatre education: the IDEA '95 Papers. Brisbane: NADIE Publications, 78 - 87.

- 
- Palmu, M. 1998. Action research in Finland. Teoksessa I. Hughes (toim.) Action research electronic reader [online] The University of Sidney. Saatavilla: [Http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/palmu.htm](http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/palmu.htm). (16.4.2002)
- Parikka, R. 1994. Pitkä varjo - Huono-osaisuus historiallisena jatkuvuutena. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos. Tampere: Gaudeamus, 51 - 89.
- Pearce, S. 1997. Foreword: words and things. Teoksessa S. M. Pearce (toim.) Experiencing material culture in the western world. London: Leicester University Press, 1 - 10.
- Peltola, J. & Markkola, P. 1996 (toim.) Kuokkavieraiden pidot. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, M. 1988. Viinapästä kolerakauhuun. Helsinki: Hanki ja jää.
- Peltonen, M. 1996a. Suomalaisuus kansallisena omakuvana. Teoksessa J. Tainen & I. Nurmela (toim.) Historiaa tutkimaan. Jyväskylä: Atena, 121 - 134.
- Peltonen, M. 1996b. Carlo Ginzburg ja mikrohistorian ajatus. Teoksessa C. Ginzburg Johtolankoja. Kirjoituksia mikrohistoriasta ja historiallisesta metodista. Tampere: Gaudeamus, 7 - 34.
- Peltonen, M. 1997. Kerta kiellon päälle. Suomalainen kieltolakimentaliteetti. Vuoden 1733 juopumusasetuksesta kieltoain kumoamiseen 1932. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Peltonen, M. 1999. Mikrohistoriasta. Tampere: Gaudeamus.
- Pohjola-Vilkuna, K. 1995. Eros kylässä. Maaseudun luvaton seksuaalisuus vuosisadan vaihteessa. Helsinki: SKS.
- Pomata, G. 1991. Unwed mothers in the late nineteenth and early twentieth centuries: Clinical histories and life histories. Teoksessa E. Muir & G. Ruggiero (toim.) Microhistory and the lost peoples of Europe. Baltimore: The John Hopkins University Press, 159 - 204.
- Popkewitz, T. 1988. Culture, pedagogy and power: Issues in the production of values and colonialization. *Journal of Education* 170 (2), 77 - 90.
- Prown, J. D. 1993. The truth of material culture. Teoksessa S. Lubar & W. D. Kingery (toim.) History from things. Essays on material culture. Washington: Smithsonian Institution Press, 1 - 19.
- Rasmussen, B. 1996. Another apologetic reappearance. Teoksessa J. O'Toole & K. Donelan (toim.) Drama, culture and empowerment. The IDEA Dialogues. Brisbane: IDEA Publications, 131 - 139.
- Rimmon-Kenan, S. 1991. Kertomuksen poetiikka. *Tietolipas* 123. Helsinki: SKS.

- Rorty, R. 1989. *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusanen, S. 2001. Teatteri - huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 47 - 60.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. *Acta Scenica* 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Sallinen-Gimpl, P. 1989. Karjalainen kulttuuri-identiteetti. Teoksessa T. Korhonen & M. Räsänen (toim.) *Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti*. Tietolipas 114. Helsinki: SKS, 209 - 226.
- Salmi, H. 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin - historiakulttuurin muodot. Teoksessa J. Kalela & I. Lindroos (toim.) *Jokapäiväinen historia*. Tietolipas 177. Helsinki, SKS, 134 - 149.
- Sava, I. 1992. Kokemus opetuksen ja sen tutkimisen lähtökohtana. *Stylus* 1, 14 - 17.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey - Bass Inc., Publishers.
- Siltala, J. 1999. Sosiologinen ja psykologinen minä: minuuus vuorovaikutuksen historian ja tunnedynaamisena kokonaisuutena. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II. Historiaa ja säätelyä*. Tietolipas 157. Hämeenlinna: SKS, 371 - 465.
- Simon, R. I. 1994. Forms of insurgency in the production of popular memories: the Columbus quincenarian and the pedagogy of countercommemoration. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge, 127 - 142.
- Simons, J. 1997. Drama pedagogy and the art of double meaning. *Research in Drama Education* 2 (2), 193 - 201.
- Simons, P.R.J. 1999. Three ways to learn in a new balance. *Lifelong Learning in Europe* 1, 14 - 23.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 172. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Somers, J. 1996. Approaches to drama research. *Research in Drama Education* 1 (2).

- Sternudd, M. M. F. 2001. Educational drama - A democratic tool in the learning process of all subjects? Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmussen & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: IDEA Publications, 217 - 229.
- Sulkunen, I. 1989. *Naisen kutsumus. Miina Sillanpää ja sukupuolten maailmojen erkaantuminen*. Juva: WSOY.
- Sulkunen, I. 1991. *Retki naishistoriaan*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Suojanen, U. 1991. *Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Turun yliopiston julkaisusarja C 86. Turku: Turun yliopisto.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittämisen välineenä*. Loimaa: Finnlectura.
- Suomen Tammi 2000 (5).
- Suortti, J. 1999. Paolo Freire ja toiminnan pedagogiikka. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 171 - 196.
- Svinhufvud, L. 2000. *Ajaton esine*. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, S. Linnanmäki & K. Melanko (toim.) *Esine elää*. Suomen Tammen julkaisusarja. Museovirasto ja Opetushallitus. Helsinki: F. G. Lönnberg, 36 - 45.
- Sääskilähti, N. 1997. *Kansa ja tiede. Suomalainen kansatiede ja sen kohde 1800-luvulta 1980-luvulle*. Jyväskylän yliopisto, etnologian laitos. Tutkimuksia 31. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Taylor, P. 1995. *Pre-text: The artistry of Cecily O'Neill*. Teoksessa P. Taylor (toim.) *Pre-text and storydrama: the artistry of Cecily O'Neill & David Booth*. NADIE Research Monograph series 1, 12 - 32.
- Taylor, P. 1998. *Reflective practitioner research*. Teoksessa B. J. Wagner (toim.) *Educational drama and language arts. What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann, 212 - 230.
- Taylor, S. 1995. *Skinned alive: Towards a postmodern pedagogy of the body*. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Postmodernism, postcolonialism and pedagogy*. Somerville: James Nicholas Publishers Pty Ltd, 101 - 120.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. *Kohtaamisia eri tiloissa - osallistavan teatterin näyttämöt*. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Gummerus, 131 - 150.
- Torres, C. A. 1998. *Education, power and personal biography. Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.
- Toye, N. & Prendiville, F. 2000. *Drama and traditional story for the early years*. London: Routledge.

- Tred, D. 1994. Nationalities, pedagogies and media. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge, 225 - 241.
- Tuchman, G. 1994. Historical social science. Methodologies, methods and meanings. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 306 - 323.
- Uusitalo, L. 1994. Yhteisöllisyyden kriisi. Teoksessa I. Niiluoto & P. Löppönen (toim.) *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus*. Juva: WSOY, 157 - 180.
- Vanslova, E. G. 2001. Museum pedagogy. *Education and Society* 43 (12), 76 - 84.
- Varis, T. 1998. Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvattaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 168 - 200.
- Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Äidinkielenopettajainliitto, 109 - 141.
- Wagner, B. J. 1998. Educational drama and language arts. What research shows. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Walker, J. 1997. Afterword: acquisition, envy and the museum visitor. Teoksessa S. M. Pearce (toim.) *Experiencing material culture in the western world*. London: Leicester University Press, 255 - 263.
- Walsh, K. 1992. The representation of the past. Museums and heritage in the post-modern world. London: Routledge.
- Watters, J. J., Christensen, C., Arcordia, C., Ryan, J. & Weeks, P. 1998. Occasional visit to the kingdom. Part-time university teaching. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice*. London: Routledge, 250 - 279.
- Weedon, C. 1997. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Woolland, B. 1993. *The teaching of drama in the primary school*. Essex: Longman Group.
- Wright, P. & Rasmussen, B. 2001. Children and drama: knowing differently. Teoksessa R. Gerber & M. Robertson (toim.) *Children's way of knowing: Learning through experience*. Melbourne: Acer Press.
- Zeni, J. 1998. A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research* 6 (1), 9 - 19.

- 
- Zuber-Skerrit, O. 1992. Action research in higher education: Examples and reflections. London: Kogan Page.
- Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet. Suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson juhlaKirja 7.6.2000. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 4 - 26.
- Østern, A.-L. 2001a. Tyhjät tilat ja esteettinen responssi draama- ja kirjallisuusopetuksessa. Teoksessa A.-L. Østern (toim.) *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 237 - 243.
- Østern, A.-L. 2001b. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (toim.) *Katarisis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Gummerus, 15 - 45.
- Østern, A.-L. & Heikkinen, H. 2001. The aesthetic doubling. Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) *Nordic voices in drama, theatre and education*. Bergen: IDEA Publications, 110 - 123.





# Liite 1. Museopedagoginen hankekuvaus tammikuussa 2000.

## Suomen Tammi/Museopedagoginen hanke

- 1. Hankkeen nimi:** Museopedagogiikkaa draaman keinoin
- 2. Tavoitteet:** Museon näyttelytiedon syventäminen kokemuksellisesti yksilöhistoriallisesta näkökulmasta. Oman kokemuksen kautta tapahtuva menneisyyden ja nykyajan välisten kytkentöjen löytäminen esim. seuraavista näkökulmista: moraaliset valintatilanteet ja vastuu, oman kulttuuristen juurien tiedostaminen, nuoren elämänvaiheet eri aikoina, populaarikulttuurin ja mediakasvatuksen näkökulma. Museon vaihtuvan näyttelytarjonnan mukaan suunnitellaan erilaisia draama-pedagogisia kokonaisuuksia.
- 3. Hankekuvaus:** Oppilasryhmä tekee museovierailun. Museokäyntiin kytetään draamapedagogisia työtapoja, joiden avulla pyritään elävöittämään ja tekemään tiedollinen aineisto oppilasta koskettavaksi ja hänelle läheiseksi. Draamatyöskentelyssä käytetään virikkeenä museon kuva-aineistoa, esineistöä, multimediaa ja dokumenttifilmejä. Oppilaat eläytyvät tarinoihin ja ihmiskohtaloihin, joita kulloisenkin näyttelyn aineisto tarjoaa. Vierailuun on mahdollista liittää orientoivia ja motivoivia ennakkotehtäviä sekä syventävää jälkityöskentelyä koulussa eri oppiaineissa.
- 4. Aikataulu:** Keväällä 2000 tutustutaan museon koulukäyttöön varattuun tarpeistoon, valikoidaan hyödynnettävä tiedollinen aines ja suunnitellaan draamajaksoa museon pysyvää näyttelyä varten. Pilottiryhmät tutustuvat näyttelyyn ja testaavat draamajakson. Saadun palautteen pohjalta draamajaksoa muokataan tarpeen mukaan. Keväällä 2000 museon henkilökunta tutustuu draamatyöskentelyyn ja kartoitetaan yhteistyökouluja eri asteilta.  
Syksyllä 2000 aloitetaan varsinainen projekti oppilaiden kanssa. Eri yhteistyökouluja otetaan toimintaan mukaan mahdollisuuksien mukaan. Työskentely jatkuu keväällä 2001.
- 5. Kouluaste ja oppiaineet:** Yläaste ja keskiasteen eri oppilaitokset. Integrointimahdollisuuksia kehitetään eri oppiaineisiin: esim. historia, äidinkieli, katsomusaineet ja taideaineet.
- 6. Yhteistyön kehittämisideoita:** Suunnitella museopedagogiikkaan liittyvä opintojakso opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutusjakso valmiille opettajille. Laajentaa hanketta eri asteen oppilaitoksia varten. Suunnitella erilaisia draamajaksoja museon näyttelyitä varten. Laajentaa yhteistyötä muihin museoihin. Verkottuminen ja yhteistyön aloittaminen muiden museopedagogisten hankkeiden kanssa.

## **Liite 2. Arssan reppu -toimintatutkimuksen sykli 2000 - 2002.**

3. *Arviointi- ja raportointivaihe* *Ajankohta avoin*  
laajennusvaiheiden (1, 2 ja 3) raportointi
3. *Laajennusvaihe: 3 ryhmää ja nettisivut* *Syksy 2002*  
uudet teemat paikallishistoriaa teollisuusyhteisössä  
6. luokkalaisille  
Arssan repun nettisivujen tekeminen käynnistyy
2. *Laajennusvaihe: 26 ryhmää ja näyttely* *Syksy 2001 -*  
rahoitushakemus Museovirastolle *Kevät 2002*  
kaksi erilaista draamajaksoa 5. ja 7. luokkalaisille  
näyttely Arssan vaiheista museon aulaan
2. *Arviointi- ja raportointivaihe* *Kevät 2001 ->*  
teoreettinen viitekehys laajenee  
toiminnan kuvaus, reflektointi, analysointi ja arviointi  
osallistujien tuottaman materiaalin ja palautteen analysointi  
kollegan raportti + museohenkilökunnan raportit  
projektin tulevaisuuden hahmotelma
1. *Laajennusvaihe: 10 ryhmää* *Kevät 2001*  
yliopisto-opiskelijoiden projekti: draamaopettajuus  
kolme uutta draamajaksoa, 10 oppilasryhmää  
oppimistehtävät, oppilaspalautteet  
ohjaavien opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ja artikkelit  
videonnit museovierailuista
2. *Toteutusvaihe: 4 ryhmää* *Syksy 2000*  
maailmanperintökoulutus  
opiskelijat  
museohenkilökunta  
peruskoululaiset  
*Syventävä vaihe* *Syksy 2000*  
draamajakson edelleen kehittäminen  
palaverit museohenkilökunnan kanssa  
museolehtorihaastattelu  
maailmanperintökoulutus
1. *Arviointi- ja raportointivaihe* *Kesä 2000*  
teoreettisen viitekehyyksen hahmottaminen  
toiminnan kuvaus, reflektointi, analysointi ja arviointi  
oppilaiden palautteet  
kollegan raportti
1. *Toteutusvaihe: 2 ryhmää* *Kevät 2000*  
pilottiryhmät museolla  
draamajakson kehittäminen
- Käynnistysvaihe* *Kevät 2000*  
tutustuminen näyttelyihin  
ja museohenkilökuntaan  
draamajakson laatiminen

## **Liite 3. Arssan repun ensimmäinen toimintavuosi 2000.**

### **1999**

Marras- ja joulukuu: käynnistysvaihe  
Yhteys museoon ja tutustuminen henkilökuntaan  
Näyttelykierrokset: Arssaan kiinnittyminen  
Teemojen ja taustamateriaalin etsiminen alkaa

### **2000**

Tammikuu: museoyhteistyön suunnitteluvaihe 1  
Perusratkaisu: henkilöhistorian  
kautta menneisyyteen tutustuminen  
draamakonventioiden avulla  
Teemaideointi syvenee  
Kohderyhmäksi peruskoululaiset  
Fokus  
Tavoitteet  
Suomen Tammi hakemus  
Museoyhteistyön määrittäminen

Helmikuu: draamaprojektin suunnitteluvaihe  
Draamatyötavat selkiytyvät  
Draamakonteksti määrittyy  
Näyttelyteemojen nivominen  
Rahoitusjärjestelyt: apurahahakemukset

Maaliskuu: draamaprojektin suunnitteluvaihe  
Draamajakson kesto määrittyy  
Esi- ja jälkitehtäviä draamatyöskentelylle  
suunnitellaan  
Tavoitteet täsmentyvät

Huhtikuu: draamaprojektin suunnitteluvaihe  
Historiallisen kontekstin valinta  
Draaman jälkityöstöideointia  
Oppiaineintegroitua: aihealueet

Toukokuu: toteutusvaihe 1  
Pilottiryhmät + palaute museolla:  
toiminta, havainnointi, reflektointi, uudelleensuunnittelu  
Museohenkilökunta arvioi draamaa  
Jatkosuunnitelmat käyntiin museon kanssa: rahoitussuunnitelmaluonnos

Maailmanperintökoulutus touko-syyskuu

Kesäkuu: raportointivaihe 1 ja sen arviointi  
Tutkimusraportin kirjoittaminen: kesä-elokuu

Heinäkuu

Elokuu: museoyhteistyön suunnitteluvaihe 2  
Vuoden 2001 suunnittelu käyntiin museolla  
Rahoitussuunnitelman tarkentaminen

Syyskuu: draamaprojektin suunnitteluvaihe  
Maailmanperintökoulutuksen draamaversio Verlassa  
Museon draamajaksojen suunnittelua

Lokakuu: toteutusvaihe 2  
Draamakierrokset + palaute museolla: 2 ryhmää:  
toiminta, havainnointi, reflektointi, uudelleen suunnittelu  
Jälkitehtävien testaaminen  
Museoamanuessi roolissa  
Yhteishakemus kulttuuritoimijoiden kesken museon aloitteesta alkaa hahmottua  
Museolehtorin haastattelu Helsingissä

Marraskuu: draamaprojektin suunnitteluvaihe

Joulukuu: museoyhteistyön suunnitteluvaihe 3  
Museohenkilökunnan draamakierros + palaute:  
toiminta, havainnointi, reflektointi ->  
uudelleen suunnittelu alkaa seuraavaa toimintavuotta varten  
Hankehakemuksen laatiminen

## Liite 4. Arssan repun pohjatekstiversioiden kehittyminen. Kursiivilla merkityjä ideoita ei toteutettu.

1. versio: 8. lk.

- \* lämmittely: karjalaisuus -hedelmäsalaatti
- \* Arssan reput ja tavarat
- \* esinetarina kerrotaan Arssasta esineen pohjalta
- \* museokierros
- \* Kaisan tapaaminen
- \* Kaisan auttaminen
- \* Kaisan ja Arssan tapaaminen
- \* tulevaisuusreppu
- \* suullinen palaute

alkukoukku: nykyhetki  
henkilöhahmon luominen  
koonti roolilakanaan:  
kollektiivinen pohja  
näyttelyyn tutustuminen  
opettaja roolissa Arssan morsiamena  
valmistettu merkki: Kaisan kirje  
parit: Kaisan kohtalosta päättäminen  
mitä meistä jää muistoksi?  
työskentelyn reflektointi ja arviointi

2. versio: 7. lk.

- \* lämmittely: isäntä hakee talkoolaiset ja jakaa talkootyöporukat
- \* ryhmät löytävät reput ja tavarat
- \* kerrotaan tarinoita Arssasta
- \* museokierros
- \* kysymyksiä esineistöstä ja teemoista
- \* Kaisan tapaaminen
- \* väittely rahoista
- \* still-kuvat Arssan kohtalosta
- \* *etsitään museoesine, joka nivotaan Arssaan*
- \* suullinen palaute

alkukoukku: opettaja roolissa  
viritys fiktion  
henkilöhahmon luominen  
roolilakanan koonti  
näyttelyyn tutustuminen  
näyttelyaineiston nimominen Arssaan  
opettaja roolissa Arssan äitinä  
jännite + mielipiteen puolustaminen  
esitetään erilaisia vaihtoehtoja  
*museonäyttelyn sitominen teemaan*  
työskentelyn reflektointi ja arviointi

3. versio: opiskelijat

- \* lämmittely: karjalaisuus -hedelmäsalaatti
- \* äänimaisemat karjalaisuudesta
- \* Arssan tavaroiden tutkiminen: matkalaukut
- \* still-kuvat + esine Arssan elämästä
- \* still-kuvien täydentäminen
- \* *roolilakanan laatiminen*
- \* juorut markkinoilla Arssasta
  
- \* *valitse yksi juoru johon uskot + perustelut*
- \* museokierros: näyttelytiedon hyödyntäminen
- \* jaetaan roolit: papit, piiat, perhe, tuomari
- \* Kaisan tapaaminen
- \* ryhmien neuvottelu: miten suhtaudutaan Kaisaan?
- \* opiskelija valmistautuu tuomariksi
- \* omantunnonkuja
- \* kärjäjäistunto
  
- \* todistajalausunnat esineen avulla
- \* päätöksen julistaminen
- \* Kaisa viedään kärsimään rangaistusta
- \* muistellaan Arssan aikoja
- \* suullinen palaute
- \* kirjallinen palaute

alkukoukku: nykyhetki  
mielikuvien syventäminen  
henkilöhahmon luominen  
ja syventäminen  
vaihtoehtoisten tulkintojen hakeminen  
*kollektiivinen työskentelypohja*  
opettaja roolissa: näkökulmia yhteisöllisyyteen  
*tiivistäminen*  
ideointia näyttelyaineiston pohjalta  
yhteisöllinen näkökulma syvenee  
opettaja roolissa + uusi teema  
ongelmanratkaisukeskustelu

sitouttaminen työskentelyyn  
Kaisan näkökulman pohtiminen  
rituaalinen taso, spontaani roolityöskentely, opettaja oikeusavustajana  
mielipiteen esittäminen ja perustelu  
opiskelija tuomarina perustelee  
Kaisan kohtalon sinetöinti  
etääntyminen Arssan tarinasta  
reflektointia ja arviointia toiminnasta  
pohdintaa viiveellä, yksityisesti

#### 4. versio: 7. lk.

- \* lämmittely: karjalaisuus -hedelmäsalaatti
- \* uusi ryhmäjako: piiat, papit, kiertolaiset, perhe
- > kirjataan roolihahmot paperille
- \* Arssan tavaroihin tutustuminen
- \* still-kuvat Arssan elämästä + valittu esine
- \* juorut markkinoilla
- \* mihin juoruun uskot
- \* museokierros: mitä Arssalle mukaan?
- \* Kaisa kirkon portailla, auttaminen
- \* Kaisa johdattaa käräjille, lausuntojen pohtiminen
- \* käräjäistunto, opettaja oikeusavustajana ja museotyöntekijä roolissa tuomarina
- \* todistajalausunnot
- \* tuomari päättää tuomiosta
- \* miten Arssan kävi?
- \* suullinen palaute
- \* kirjallinen palaute
- \* jälkitehtävä koululla: sanomalehden etusivu
- \* kirjallinen kommentointi

#### 5. versio: museolaiset

- \* projektin ja saadun palautteen esittely
- \* museolaiset esittäytyvät:  
yksi hyvä asia museosta
- \* Arssan katoaminen ja tavaroihin tutustuminen
- \* uutisotsikon laatiminen
- \* piiat, papit ja kiertolaiset juoruavat markkinoilla
- \* *roolihenkilön nimi: mistä tunnet Arssan*
- \* mihin juoruun uskot, esittele itsesi roolihahmona
- \* Kaisan tapaaminen ja auttaminen
- \* esinetodistukset roolissa
- \* museotyöntekijä roolissa tuomarina
- \* oikeuden päätös
- \* suullinen palaute ja pohdinta, sovellusideat

alkukoukku: nykyhetki yhteisön jäsenen näkökulma syventyminen uuteen jäsenyyteen henkilöahmon luominen eri näkökulmien hakeminen yhteisön näkökulman hakeminen tiivistäminen näyttelyn nivominen draamaan neuvojen antaminen oma mielipide yhteisön jäsenenä rituaalin tunnelman luominen

mielipiteen perustelu Kaisan kohtalo selviää ideointia jatkosta reflektointia ja arviointia toiminnasta pohdintaa ja muutosehdotuksia teemaan ja historiaan nivominen menneisyyskäsitykset ja oppiminen

orientointi projektiin motivointi

henkilöahmon esittely, suoraan asiaan toimittajina Arssan vaiheiden tiivistystyö opettajat roolissa juorueukkoina Arssan kohtalon arvuuttaminen *varmistetaan rooliin pääsy* tiivistäminen, roolin näkökulma

uusi käänne ja teema Kaisan kohtaloon syventyminen esimerkki museotyöntekijöille Kaisan kohtalo sinetöity reflektointi ja arviointi, jatkoideointi

## Liite 5. Todellinen ja fiktiivinen ulottuvuus draamajaksoissa.

Todellinen ulottuvuus	Fiktiivinen/symbolinen ulottuvuus
1. versio Aloitus: karjalaisuus Lopetus: tulevaisuusreppu	Arssan luominen matkatavaroista ja tiivistys roolilakanaan Opettaja roolissa Kaisana Arssa ja Kaisa: parineuvottelu
2. versio Lopetus: purku	Alkukoukku: opettaja isäntänä hakee pellolle Arssan luominen matkatavaroista ja tiivistys roolilakanaan Näyttelykierros nivotaan Arssaan Opettaja roolissa Kaisana Väittely rahoista Arssan lähettämät valokuvat
3. versio Aloitus: karjalaisuus Näyttelykierros  Palautekierros	Arssan luominen matkatavaroista Still-kuvat esineen kanssa Arssan elämästä Markkinajuorut Arssasta ja juorujen kiteyttäminen: opettajat potunmyyjinä Opettaja roolissa Kaisana Todistuksen laatiminen roolissa Omantunnonkuja roolissa Oikeusistunto ja lausunnot roolissa Oppilas tuomarin roolissa Purku: muistot
4. versio Aloitus: karjalaisuus  Lopetus: purku	Arssan luominen matkatavaroista Still-kuvat Arssan elämästä Markkinajuorut Arssasta ja juorujen kiteyttäminen: opettajat potunmyyjinä Museoesineen valinta Opettaja roolissa Kaisana Oikeusistunto ja lausunnot roolissa Museotyöntekijä tuomarin roolissa Jälkitekivät: sanomalehden etusivu
5. versio Aloitusesitytyminen Purku: sovellusideat, näyttelyn hyödyntäminen	Arssan luominen matkatavaroista Ututinen Arssan katoamisesta Markkinajuorut Arssan katoamisesta ohjaajat potunmyyjinä Ohjaaja roolissa Kaisana Oikeusistunto: lausunnot roolissa Museotyöntekijä tuomarin roolissa

**Lite 6. Jännitteet prosessidraamaversioissa.**

1. versio

xxxxxxxxxxxx  
 xxxxxxxxxx      xxxxxxxx      xxxxxxxx      xxxxxx      xxxxxxxx  
 xxxxxx      xxxxxxxxxxxxxxx      xxxxxx

---

aloitus    matkatavarat    roolilakana    näyttely    Kaisa    neuvot    Arssa ja Kaisa    lopetus

2. versio

xxxxxxxxxxxx  
 xxxxxx      xxxxx      xxxxxxxx      xxxxxxxx      xxxxxx      xxxxxxxx  
 xxxxxxxxxxxxxxx

---

aloitus    matkatavarat    esine    roolilakana    näyttely    Kaisa    rahat: väittely    valokuvat

3. versio

xxxxxxxxxxxx      xxxxxxxx      xxxxxx      xxxxxx      xxxxxx      xxxxx      xxxxxx  
 xxxxxxxxxxxxxxx      xxxxxxxx

---

aloitus    matkatavarat    stillkuvat    juurut    näyttely    Kaisa    kuja    oikeusistunto    muistot



4. versio

	XXXXXXXXXX		XXXX		XXXXX		XXXXXXXXXXXXXXXX
		XXXXXXXXX		XXXXXXXXXX		XXXXX	
XXXXX	<hr/>						
aloitus	matkatavarat	stillkuvat	juorut	museoesine	Kaisa	oikeus	Arssan valokuvat

5. versio

		XXXXXX		XXXXX		XXXXX	
	XXXXXXXXXXXX		XXXXX				XXXXXXXXXX
XXXXXX	<hr/>						
esittely	matkatavarat	otsikot	juorut	Kaisa	oikeus	ideointi	

## **Liite 7. Member cheking. Arssan reppu -draamaprojektiin ja toimintatutkimukseen osallistuneiden draamaohjaajan Leenan ja museoväen edustajien Mirjan ja Jukan näkemyksiä tutkijan tulkinnoista ja raportoinnista.**

Kiviniemi (1999, 77) toteaa, että tutkimuksen tekeminen on tutkijan tulkin-tojen perusteella muovautunut tuotos, se on tutkijan henkilökohtainen konst-ruktio tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä. Yhteisöllisyyden luonne ka-tooa siis helposti toimintatutkimuksen raportointivaiheessa. Siksi keskeistä on muiden kehittämistyöhön osallistuneiden äänen kuuluminen raportissa. Tavoitteena ei ole saavuttaa konsensusta: mahdolliset jännitteet tutkijan ja muiden osallistujien välillä tuodaan esiin. Näin ollen jokaisella on oikeus ilmaista loppuun saakka omat tulkintansa. Samalla kaikki keskeiset osallis-tujat ovat mukana neuvottelemassa toimintatutkimuksen luotettavuudesta. (Kiviniemi 1999, 80 - 81.)

Eräänä luotettavuuden arvioinnin osana toimintatutkimuksissa voidaan hyödyntää Lincolnin ja Guban (1985) kehittämää tarkastuskäytäntöä (mem-ber cheking), jossa raportin tarkastavat ne henkilöt, jotka ovat olleet osaltaan kehittämässä ja toteuttamassa yhteistä toimintaa. Tässä tutkimuksessa muka-na olleet Leena, Jukka ja Mirja ovat laatineet palauteraportit tutkimussykliä jälkeen, osallistuneet keskusteluihin toiminnan kehittämiseksi ja lisäksi he ovat lukeneet tutkimusraportin ja kommentoineet sen. Pyrkimyksenä on ollut antaa heille mahdollisuus kertoa, miten uskottava tutkimus heidän näkökulmastaan on ja miten esitetyt tulkinnat vastaavat heidän näkemyksi-ään kehittämistyöstä. Mirjan, Jukan ja Leenan kommentit tutkimusraportista ovat myös osa toimintatutkimukselle ominaista aineistonkeruun jatkuvaa sykliä. Luotettavuuspohdintojen yhteydessä esiin nostetut kommentit syven-tävät ja täydentävät aikaisemmin esille tullutta tutkimusaineistoa. (Kiviniemi 1995, 184.) Jukka on lukenut raportin kahteenkin kertaan. Ensin samassa vaiheessa kuin Mirjakin, eli kun museoväen osuus valmistui kesäkuussa 2002. Elokuussa 2002 hän sai luettavakseen tutkimusraportin ensimmäisen version kokonaisuudessaan. Leena luki koko työn elokuussa 2002.

### **Pitkäjänteistä suunnittelua**

Leenalle raportin lukeminen oli ollut sukellus voimakkaasti elettyyn koke-mukseen. Lukukokemus oli avartava ja opettavainen. Leenan kommentit kuvaavat mielestäni enemmän sitä, mikä raportin anti on ollut hänelle draa-maohjaajana. Yleissävynä hän toteaa raportin olevan uskottava kuvaus työs-kentelystämme. Intensiivinen työskentely pohjatekstien rakentamisen ja pro-

sessidraamojen ohjaamisen parissa, reflektoinnit ja kehittämiskeskustelut kuvastuvat hänen mielestään tutkimusraportissa monipuolisesti.

Lukukokemuksena erityisesti Arssan repun suunnitteluprosessin kuvaaminen oli Leenalle mieleenpainuva. Syvällä sisällä itse prosessissa olleena siihen sai uusia ulottuvuuksia. Leena piti tärkeänä, että kävin läpi suunnitteluyön yksityiskohtaisesti. Esimerkiksi alussa korostamamme kytkentä nykypäivään ja sittemmin hylkäämämme prosessidraaman alun festivaalikonketti oli Leenan mukaan kiinnostava osa eri vaihtoehtoista, joita pohdittiin: *hyvä, että tämäkin ohimenevä vaihe on mukana.*

*Arssan repun suunnitteluvaiheet 1 - 8* on Leenan mielestä kuvattu hyvin. *Jäsentely on mielekäs, se kertoo uskottoman paljon.* Oppilaiden kiinnostuksen herättäminen, autenttisuudesta luopuminen, kohderyhmän huomioiminen, draamasopimuksen korostaminen, tavoitteiden ja ajankuvan hahmottaminen - nämä kaikki suunnitteluun liittyvät kysymykset on Leenan luke-massa versiossa vahvasti alleviivattu huomionarvoisina seikkoina. Kiinnostus siihen, *miten pohjateksti toteutuu Arssassa* on Leenan mukaan viritetty hyvin. Leena piti tärkeänä sen korostamista, että Arssa keskushenkilönä ei edusta perinteistä historiankirjan kansikuvapoikaa, vaan oppilaat luovat Arssan haluamakseen. *Arssan ydintä*, kiteyttää Leena.

Leena pohtii myös mikrohistorian näkökulmaa ja toteaa, että *mikrohistorian esittely on paikallaan; Arssan yhteys marginaalihistoriaan tulee esiin.* Kun mainitsen, kuinka Arssa prosessidraaman päähenkilönä oli vailla sotapäällikön gloriata - *sitähän Arssalle ei totisesti oppilaatkaan antaneet*, todistaa Leena. Historiatiedon olemusta Leena kommentoi: *historiasta on olemassa yhtä monta tulkintaa - näinhän prosessidraamakin toimii.* Kuokkavieraiden pidot -teoksen esilletuominen on Leenan mukaan *hyvä omakohtainen tausta - kertoo prosessista.* Kriittisen historiasuhteen korostamisesta Leena piti kovasti, hän toteaa, että Sääskilahden (1997) ajatusten esittäminen tässä yhteydessä on *hyvä yhdistäminen.* Tosin mikrohistorian osuutta tutkimusraportissa Leena piti liiankin laajana: *tämä kaikki on tosi kiintoisaa, mutta onko se tarpeellista - taustaahan voisi kuvailla vaikka kuinka.* Aiheellinen huomautus, joka sai pohtimaan, mitkä kaikki näkökulmat olivat olennaisia suunnitteluvaiheessa.

Leena toteaa, että museoyhteistyötä kuvaava luku on *hurjan tärkeä luku - kuinka paljon museo on tukenut ja antanut asiantuntijatukea!* Leena pohtii museonäyttelyiden esittämää historiaa ja suhteuttaa siihen draamatyöskentelymme: s. 6 museonäyttelyiden kronologinen asioiden ja ilmiöiden esittämistapa: *merkittävä: vertaa prosessidraaman rakenne.* Heinin (2000b, c) muovaama museopedagogiikan ja kasvatussuuntausten välinen kytkeminen kaavion (kuvio 2) muotoon on ollut Leenalle *selventävä kaavio.* Erityisesti

häntä on pohdituttanut konstruktiiivinen museo ja sen oppimiskäsitys, jonka hän on ympyröinyt: kaikki tieto on oppijan konstruoimaa. Leena pohtii, *onko tällaisia museoita* ja toteaa itse, että *museo, jossa teimme draamaa on osittain sellainen*. Myös karnevalistinen lähestymistapa, jolla kuvaan toimintatapaamme museossa tutkimuksen loppupohdinnassa, viehättää Leena: *hyvä näkökulma*, hän vahvistaa tulkintaani.

*Minun on lähes mahdotonta ottaa kantaa toimintatutkimuksen esittelyyn yms.* Leena huomauttaa. Hän korostaa, että varsinaiset tutkimukselliset ratkaisut ovat olleet tutkijan tekemiä. Kriittisen pedagogiikan osuus oli Leenan mielestä irrallinen ja vaikeasti ymmärrettävä. Olenkin laajentanut ja syventänyt kriittisen pedagogiikan kuvausta ja kytkeäntöjä tämän kommentin jälkeen, koska perustellusti voidaan väittää, että kriittisen pedagogiikan näkökulmat tukevat ja vahvistavat valintojamme ja perspektiivejämme sekä mikrohistoriallisesta näkökulmasta historiaan että oppimisesta draaman avulla.

## **Draamaoppiminen**

Laatimani hahmotus draaman ja teatterin suhteista oli Leenan mukaan ollut ajatuksia herättävä: *tämä on huikea kaavio, tuo keskilaatikko selkiää hyvin (draamakasvatuksen ja teatterikasvatuksen rinnastus)*. Draamaohjaajana Leena on pohtinut prosessidraaman olemusta monin paikoin. Draaman paradoksaalisuuden esille tuominen kiinnostaa Leena. Kuvitteellinen tilanne ja omana itsenä oleminen, kahden todellisuuden läsnäolo on seikka, joka saa Leenan kirjaamaan: *MIELENKIINTOISTA!!!* Metaxis ja sen merkitys prosessidraamassamme alkaa kiinnostaa Leena ja hän toivoo, että *näkyyhän tämä myöhemmin*. Pyrin ottamaan tämän Leenan pyynnön huomioon loppupohdintoissani.

Oppiminen draaman kautta on Leenalle tärkeä näkökulma, jota hän kommentoi läpi tutkimusraportin. Kun raportin lopussa luvussa 7 pohdiskelen Arssan repun opettavaisuutta, totean, että menneistä ajoista työskentely opetti ei niinkään faktaa, vaan toisenlaisen tavan lähestyä historiaa. *Tässä on ydintä*, vahvistaa Leena. Tärkeää on ollut myös se, että oppilaiden ääni kuuluu draamassa: *emme ainakaan liikaa tuputtaneet oikeata viitekehystä jne.*, hän tähdentää. Ensimmäisen prosessidraaman kuvauksen yhteydessä totean, että ohjaajan oli vaikea hyväksyä oppilaiden tuottamia ideoita, kun oma mielikuvitus oli jo päättänyt miten asiat ovat. Leena hymähtää tähän: *ikään kuin oppilaiden tuotos ei olisi "hyvä"*.

Tärkeä havainto Leenalle oli painottamani reflektion merkitys draamaoppimisessa. Koosteeni reflektiosta oli ollut Leenalle antoisa lukukokemus ja

hänen omaa draamakäsitystään syventävä. Heinin (2002a) toteamus, että on jäsennettävä ja reflektoitava kokemuksia on Leenan lukemassa raportissa alleviivattu ja huutomerkattu. Reflektion muotoja on lukuisia, ei pelkästään keskustelu. Reflektio draamassa on kehys, jonka avulla oppilaat irrotetaan juonen käänteistä ja johdatellaan teemaan. (Wagner 1998, 79 - 80.) *Näin mielestäni kävi monesti Arssassa*, lisää Leena ja vahvistaa alleviivaamalla Woollandin (1993, 77) ajatuksen, jonka mukaan reflektointi vie draamaa eteenpäin.

Prosessidraaman purkamisen ja reflektoinnin monimuotoisuuden tärkeys huomattiin vähitellen. Yhteinen keskustelu toi aina samat vastaukset, harva uskalsi ääneen sanoa uutta tai erilaista kuin oli jo tuotu esiin. Oivallettiin, millaisia paineita julkinen mielipiteen kertominen tuottaa - *niin oivalsimme, koska ryhmällä olisi selkeästi ollut sanottavaa mutta ei...* Leena vahvistaa toteamukseni. Myöhemmin Leena lisää vielä: *jos oppilaat ovat tottuneet näkemään merkityksiä he oivaltavat, mutta monille se on niin vaikeaa.*

Opettaja roolissa -tekniikkaa Leena pohtii monessa kohtaa. Kun kirjoitan ylinäyttelemisen vaaroista, Leena toteaa: *meille se oli vähän vaikeaa, oli niin kiva riehua!* Egotrippi opettaja roolissa -tekniikka ei saisi olla, varoitin ja tähän Leena huomauttaa, että *mekin sen lopulta oivalsimme*. Leena lisää, että *esimerkiksi Kaisaa kohtaan* opettajan on piilotettava asiantuntijuutensa ja tietämyksensä vaikka se tuottaisikin hämmennyneitä taukoja ja katkoksia ryhmän ponnistellessa eteenpäin.

O'Neill (1996, 117) painottaa opettajan herkkyyttä muuttaa toiminnan suuntaa ja kykyä hyödyntää osallistujien antamia vaihtoehtoja. *Haluaisin tämän itsessäni kasvavan*, Leena toivoo. Kun mainitsen, että roolin kautta opettaja voi houkutella hienovaraisesti mukaan draamasopimukseen, Leena kommentoi: *tämä toimi lähes aina!* Kun tähdennän prosessidraaman aloittamisen merkitystä väittämällä, että ryhmän on suostuttava draamaan, muuten draamaa ei synny - heittää Leena kiperän kommentin: *entäs jos ei suostu??*

Pohjatekstin kriteerit kiehtovat Leenaa. Hän on alleviivannut O'Neillin (1995) huomautuksen siitä, että liiallinen tukeutuminen pohjatekstiin tekee draamasta selittävää, ei tutkivaa. Korhonen (2001) lisää: vaikka lähtökohdat olisivat samat, ryhmäprosessi on ainutkertainen - *näin Arssassa*, kuittaa Leena. Prosessidraamojen kuvauksen yhteydessä Leena on eri mieltä tekemistäni tulkinnoista. Hän huomauttaa, että *täytyykö todistaa oppilaiden tuottamat ehdotukset oikeiksi?* Esimerkiksi samalla sivulla hän ottaa viinakulttuurin ja toteaa, että *eihän tätä oppilaiden kanssa sen kummemmin purettu...* Kun oppilaiden työskentelyä kuvatessani tiivistän, että menneeseen aikaan kuuluu kohtalonomaisuus... kommentoi Leena: *oppilaidenko mielestä?* Hän jatkaa vastaten itse: *niin - nykyisin kännyköillä olisi saatu selvyys.*

## Yhteistyön vaikeudet

Mirja on lukenut museoväkeä koskevan osuuden ja esittänyt siitä kommenttinsa sähköpostitse kesäkuussa 2002. Mirja puuttuu kritiikkiin, jota esitän museon valmiuteen lähtee hankkeeseen mukaan, erityisesti Leenan arviointiraportista lainaamaani kohtaan: *“museon suhtautuminen asiaan on ollut pidättyväisen vaisua” ... “Ihmettelen innottomuutta”* (Leena ar I). Mirja toteaa, että *asioilla on taustansa, jotka ei varmaan tuolloin alussa näkyneet, en tiedä ovatko myöhemminkään välittyneet teille asti. Vaisuus ja innottomuus johtuivat suuresta työmäärästä* (muutto uusiin tiloihin, perusnäyttelyiden kokoaminen ja laajan vaihtuvan näyttelyn pystytys). *Uusiin tiloihin ja hallinnollisiin järjestelyihin sopeutuminen vei aikansa ja kaksi amanuenssia jäi vuorotteluvapaalle. Henkisiä ja rahallisia resursseja on vaikea löytää aivan uuteen, meistä vaikealta tuntuneeseen aiheeseen,* selittää Mirja.

Myös Jukka puuttuu Leenan ja minun esittämään arvosteluun museon jähmeästä asenteesta. *En tiedä, kertooko alkukankeus museon vähättelevästä asenteesta - pikemminkin päättäjien asenteesta, kun museolle ei anneta riittävästi voimavaroja! Museon puolella on toivottu pitkään erityisen museolehtorin palkkaamista. Toivomukset ovat menneet kuuroille korville,* puuskahtaa Jukka välipalautteessaan (7.6.2002) museoyhteistyön osalta. *Omalta osaltani sanoisin, että ehkä alussa pelkäsin, kun ei osuuteni projektissa ollut hahmottunut, miten paljon draamahanke tulee työllistämään minua,* muistelee Jukka. (7.6.2002).

*On tietysti luonnollista, että uusien asioiden kohdalla on aluksi epäilyjä ja alkukankeutta ennen kuin asiat ja tekijät löytävät yhteisen sävelen,* toteaa Jukka välipalautteessaan (7.6.2002). Mirja on huomannut työskentelyn antaneen uusia näkökulmia museon mahdollisuuksiin oppimisympäristönä: *mutta jälkeen päin voi sanoa - kuten sun tekstissäkin lukee - että kannatti. Kiitos sitkeydestänne! Ehkä emme aina ole noin innottomia, luulisin. Mutta se vuosi ja ajankohta olivat toivottomia!* Mirjan loppukaneetti on rohkaiseva: *toivotaan Arssan ja repun taas ilmestyvän seikkailemaan tänne syksyllä!*

Jukka arvioi välipalautteessaan (7.6.2002): *tekstissä tulee mielestäni hyvin esiin, miten alkuvaikeuksien kautta päästiin tavallaan voittoon: löydettiin toimiva työskentelytapa.* Saatuani Mirjan ja Jukan palautteen ymmärrän paremmin lähtökohtia museon osalta. Hankkeen alkuvaiheessa ei näistä seikoista ollut mahdollisuutta keskustella. Luottamuksellinen yhteistyö on kehittynyt vähitellen - nyt voidaan jo ottaa esille projektia hankaloittaneita seikkoja avoimemmin.

Jälkeen päin voin vilpittömästi todeta, että museolla on ollut voimakas tarve kehittää yhteistyömuotoja, pääsimmehän Leenan kanssa vapaasti ko-

keilemaan omia ideoitamme ja aina kun mahdollista, saimme siihen asiantuntevaa apua museolta. Yhteistyössä teimme jatkorahoitushakemuksia ja suunnitelimme erilaisia toimintatapoja. Museoväki osallistui kokeiluun myös konkreettisesti, Jukka roolihenkilönä ja muut tutustumalla prosessidraamaan. Useampikin museotyöntekijä on seurannut oppilasryhmien työskentelyä sivusta. Olenkin nyt kuvannut yhteistyötämme tarkemmin ja suhtautumistapojen taustoja ja kehittymistä perusteellisemmin kuin ensimmäisessä raporttiversiossa, jotta Mirjan ja Jukan perustellut kommentit saavat oikeutuksen raportoinnissa.

## **Museokontekstin merkitys**

Jukan kommentit keskittyivät luonnollisesti enimmäkseen museotyön ja kulttuurihistoriallisen tiedon käsittelyyn. Tärkeäksi hän koki myös suunnittelu-työn, pohjatekstien ja prosessidraamojen kuvaukset, joiden oheen hän on lisännyt tarkentavia huomioita ja kysymyksiä. Erityisesti Jukka huolehtii siitä, että tutkimuksen lukijalle syntyy oikeasuuntainen kuva museosta ja sen näyttelyistä. *En tiedä, onko tutkimuksessa tarpeellista selostaa, millaisia teemoja ja osioita on museotilassa, tiedustelee Jukka ja jatkaa ulkopuolisille on ehkä vaikea hahmottaa, että kirkon porstualla tarkoitetaan näyttelyn uskontoteemaa. Jukka kysyy: haluatko liittää tutkimukseen näyttelyn pohjapiirroksen, jossa olisi esitelty draaman keskeiset paikat museotilassa?*

Kolmannen prosessidraaman kuvauksen kohdalla luvussa 5.1.3 Jukka täsmentää: *museossa on esillä vanhoja lyhytfilmejä. Samalla hän kysyy, olisiko aiheellista jossain mainita, mistä elokuvamateriaalista on kyse, millaisia aineistoja museonäyttely sisältää?* Päädyin kuitenkin rajaamaan varsinaisten museonäyttelyiden kuvaamisen tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska pääosassa tässä on prosessidraaman kehityksen kuvaus. Mielestäni Jukan kommentit museonäyttelyiden tarkemmasta kuvaamisesta olisivat tuki tarpeen, jos tutkimuksestani laadittaisiin erillinen, museotyöntekijöille ja museopedagogiikasta kiinnostuneille suunnattu versio. Silloin painopiste olisi nimenomaan museokontekstissa.

Kun raportissani totean, että näyttelyn esineet ovat lukon takana - *tämä koskee siis museon perusnäyttelyä, täsmentää Jukka ja jatkaa, että vaihtuvissa näyttelyissä on ollut kosketteluesineitä lähinnä näkövammaisia varten. Jukka haluaa täsmennyistä tulkintoihini oppilaiden työskentelystä; miten paljon museon aineistot vaikuttivat näihin äänimaisemiin? Tapahtuiko tämä museovierailun jälkeen?* Jukka kysyy myös *onko koululaisten ryhmätyöskentelyyn tarkoitettun tilan puute ongelma?*

Jukka selvittää myös välipalautteessaan (7.6.2002) museokokoelmien kartuttamistilannetta, kun olin kirjannut raporttiini, että kokoelmat olivat draamaprojektin kannalta puutteelliset. *Työ on alkanut vasta äskettäin. Siksi kokoelma ei ole kattava. Sen minkä tyyppistä esineistöä opetuskokoelmaan otetaan, tulee jatkossa muotoutumaan myös uskoakseni eri kouluprojektien myötä. Tässäkin yhteydessä vakituinen museolehtori voisi tehdä paljonkin: hän pystyisi paneutumaan opetuskokoelmaan eri intensiteetillä tietyntyyppiset opetusprojektit ja - tavoitteet silmällä pitäen.* Tämän huomatuksen jälkeen pyysin Jukkaa tarkistamaan opetuskokoelmien taustan ja hän kertoo sähköpostiviestissään 10.6.2002: *Diaarin mukaan ensimmäiset lahjoitukset opetuskokoelmaan ovat vuodelta 1996, mutta laajemmin kokoelmia on alettu kartuttaa vuonna 2000. Itse asiassa tämän draamaprojektin myötä on kiinnitetty enemmän huomiota opetuskokoelmaan: aiemmin koululaisryhmät eivät juuri ole käyttäneet hyödyksi opetuskokoelman esineitä.*

Jukan huomautukset laajensivat museotyöntekijän näkökulmaa tutkimuksessa. Esimerkiksi Jukka kommentoi Kiurun (2000b) ajatusta museon tarjoamasta kuvasta: *Kiuru painottaa voimakkaasti museotyöntekijöiden roolia - materiaali määrää paljolti sen, millaiseksi näyttelyt muodostuvat. Jos jostakin teemasta ei löydy materiaalia, ei synny näyttelyä.* Lisäksi Jukka pohtii prosessidraaman suunnitteluvaiheen kuvausta: *niin, autenttista maalaiskylän tunnelmaa on vaikea tehdä, ehkä onnistuisi ulkomuseotyypisessä kohteessa!*

## **Draaman mahdollisuudet museossa**

Jukka kommentoi myös siteeraamaani museotyön komiteamietintöä, jossa korostetaan museotyön muutoksia ja työntekijöiden mahdollisuuksia vastata elämyksellisyyden ja vuorovaikutuksellisuuden vaatimuksiin: *ehkä syy tasa-painottomuuteen on myös siinä, ettei museotyöntekijöillä ole kokemusta tai koulutusta markkinointihenkisestä, ulospäin suuntautuvasta toiminnasta.*

Tarpeen uusiin tuuliin Jukka myöntää avoimesti. Raadollista elämää - luvun alkuun Jukka haastaa siteeraamani tutkijat: *kommentti Jacksonille ja Fowlerille: luulenpa, että museohenkilökunta tuhoaa kasvatukselliset ponnistelut, kiinnostuksen historiallisten aineistojen hyödyntämiseen kuivalla ja pelkästään asiapitoisella opastuksella. Itselläni on käsitys, että draama-opetus on hyvä lisä museo-opetuksessa ja sen avulla on varsinkin pienempiä lapsia nykyistä helpompi lähentää museoaineistojen tutuksi tekemisessä. Näin ollen draamaopetus on joustava työmuoto eri museoiden kohderyhmiä silmälläpitäen.*



Havaittuaan draaman mahdollisuudet ja kuultuaan draamatyöskentelyyn osallistuneiden ryhmien palautteet Jukka ja Mirja tiivistivät yhteistyötä. Kun totean, että asiantuntemusta on Arssan repussa hyödynnetty molemmin puolin Jukka antaa vahvistuksen: *samaa mieltä!* Jukka toteaa myös, että *on mukavaa, että tekstissä on meidän käymiämme sähköpostikeskusteluja.*

Ehkäpä yhteistyössä on voimaa ihan oikeasti - mistä siihen resurssit? Tehtiin uusia suunnitelmia, haettiin rahoitusta, usein museon aloitteesta, mikä lämmitti meitä draamaohjaajia. Ne tuottivatkin osaratkaisuja ja väliaikaisia toimintoja. Mutta miten pitemmällä tähtäimellä edetään, jotta prosessidraamatyöskentelyn avaamien ovien kautta voidaan edelleen tuulettaa museon pedagogisia pyrkimyksiä? Tutkimusraportin lukemisen jälkeen Jukalle jäi joukko kysymyksiä, joihin hän museoammattilaisena toivoo vastauksia.

*Minkä tyyppisenä projektina draama voidaan sisällyttää pysyväksi opetusmuodoksi tutkimuskohteena olevassa museossa tämän kokeilun jälkeen? Millaisia henkilöresursseja jatkossa tarvitaan, että draamasta voidaan tehdä pysyvä opetusmuoto? Vaatiiko pedagogiikan asiantuntijaa tai ammattilaisia? Voiko ilman draamaopetuskokemusta oleva museotyöntekijä toimia opetusryhmien vetäjänä? Draamaopetus työskentelymuotona on aika vaativa, vaatii paljon tekijöiltään. Olen miettinyt, miten jaksaisin ohjata useita ryhmiä esimerkiksi roolihenkilönä.*

Jukka arvioi myös tutkimusraportin antia laajemmin. *Toivon mukaan tästä työstä tehdään painettu versio oppikirjaksi museoiden ja koulujen käyttöön. Työ palvelee varmaan museo-opetuksen parissa painiskelevia ammattilaisia. Varsinkin ne tutkimuksen luvut, joissa käsitellään draamaopetuksen soveltuvuutta museoympäristöön, museohenkilökunnan osallistumista projektiin, näyttelyaineistojen hyödyntämistä, opetuskokeiluun osallistuneiden järjestäjien (tutkija, opettaja, museohenkilökunta) ja asiakkaiden kokemuksista.*

*Varsinkin luvut 1, 3, 5, ja 6 sisältävät museoalaa hyödyttävää informaatiota draamaopetuksen nivoutumisesta osaksi museokasvatustyötä. Tutkimus on esimerkillinen kuvaus tällaisen opetusprojektin toteuttamisesta museoympäristössä, kohdatuista vaikeuksista ja onnistumisista, mitä projektin toteuttaminen vaatii eri osapuolilta. Jukan kysymyksiin tämä tutkimusraportti ei anna suoria vastauksia. Kun vielä jokainen museo on oma kokonaisuutensa, yhteistä ihmelääkettä ei löydy. Tässä raportissa avataan Arssan reppu, yksi esimerkki yhteistyöstä, joka on jatkunut eri muodoissaan. Ehkä Arssan reppu antaa ideoita, tiedollisia valmiuksia ja hullunrohkeutta kokeilla itse.*



**Universitas Ostsienis**  
Joensuun yliopisto  
University of Joensuu

**Joensuun yliopisto**  
**Kasvatustieteellisiä julkaisuja**  
**University of Joensuu**  
**Publications in Education**

1. Julkunen, Marja-Liisa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammattikoulu sosiaalisena järjestelmänä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten keskiasteen koulutuksen kysynnän yhteydet alueellisiin kehityseroihin Suomessa 1970- ja 1980-luvun vaihteissa. 1986. 309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. 1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokoneen koulukäyttö, ajattelu ja ajattelun kehittyminen LOGO-ympäristössä. 1989. 366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. 1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. 1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun yhteydessä olevista tekijöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. 1993. 306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari, Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus ja oikeudenmukaisuus. 1993. 234 s.
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoittelminen taso. 1993. 374 s.

17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajan koulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaus tutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 S.
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsitteijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikkaa tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruoiminen symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.

36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes on Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntyyli nuoruudesta aikuisuuteen -koulutuksen merkitys elämäntyyliin. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammattillinen ura ja elämäntyyli. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävää ohjausta peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.
47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvien rinnoin, mielin puhtain..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.

54. Kankkunen, Markku. Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettaja-opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.
64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miettinen, Maarit. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.

74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tirigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajankoulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.
80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.
86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilään reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.

89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietope-  
rusta lähihoitajakoulutuksessa.  
2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsitön verkko-  
oppimateriaalien moninaisuus  
"Käspaikka"-verkkosivustossa.  
2003. 321 s.