

## LEKTIO

Maissi Salmi 7.10.2013

Arvoisa puheenjohtaja, tarkastajat, hyvät naiset ja herrat!

Tutkimukseni aihe liittyy kouluun, suomalaiseen lukioon, opettajan rooliin ja teatteritaiteen lukiodiplomiin, josta äsken näimme esimerkin. (kolmasosan). Aluksi kerron tutkimuskohteestani, teatteridiplomista, koska se varmaan monelle on melko vieras käsite.

Teatteritaiteen lukiodiplomi on itsenäinen taidonnäyte, jonka kautta lukio-opiskelija ( abiturientti) osoittaa draamallista osaamistaan. Opiskelija -/ ryhmä valmistaa esityksen, jonka raati (oma opettaja ja väh. yksi ulkopuolinen asiantuntija ) arvioi pistein 1-5. Diplomi suoritetaan yhden kurssin (38 h) aikana, ja se valmistetaan i l m a n opettajan ohjauksella. Tavallaan on siis kysymys opiskelijan loppuystävyydestä, jonka hän suorittaa 3 pohjakurssin jälkeen. ( alussa 2 kurssin ) ja joka vertautuu taideaineiden ylioppilaskokeeksi. Alussa diplomia nimitettiinkin draaman ja teatterin ylioppilasdiplomiksi. Diplomityön arviointi tapahtuu kriteeristön pohjalta, jolloin jokaiselle pisteelle ( 1-5 ) on annettu tietyt kriteerit. Arvioinnissa korostuu rohkeus tehdä oman näköinen teatteriesitys. Toki arviointi on aina subjektiivista. Olen ollut teatteridiplomin kehittämistyössä mukana alusta alkaen, vuodesta 1995. Vuonna 1999 diplomi hyväksyttiin valtakunnalliseksi opinnäytteeksi.

Esityksen lisäksi olennainen osa teatteridiplomin rakennetta on opiskelijan kirjallinen essee, jossa hän reflektoi omaa oppimistaan: mitä opin itsestäni?, mitä opin ryhmässä toimimisesta?, mitä opin teatterin tekemisestä? Lisäksi hän kirjoittaa opettajan roolista: miten hän kokee sen, ettei opettaja ohjaa diplomityötä? Esseetehtävällä on tarkoitus aktivoida opiskelijaa tulemaan tietoisiksi omista oppimiskokemuksistaan, ajattelustaan ja tunteistaan. Esseiden tarkoitus on myös edistää kokemusten reflektointia ja diplomin henkilökohtaisen merkityksen esilletuomista.

Tutkimukseni on moniääninen. Olen kirjoittanut autoetnografisella otteella, jossa näkyy omakohtainen kokemuksellisuus. Olen pyrkinyt vuoropuheluun opiskelijoiden, teoreettisen lähdekirjallisuuden, pedagogisten asiantuntijoiden ja omien havaintojeni kanssa. Tutkimusmatkallani olen kokenut olleeni etsijä mutta myös löytäjä ja ajattelija.

Tutkimusaineistoni käsittää 19 lukio-opiskelijan kirjallista kokemukserontaa: reflektioesheitä, työsuunnitelmia, lyhyitä vapaamuotoisia tekstejä, jotka käsittelevät opettajan roolia diplomikurssilla sekä omia päiväkirjamerkintöjäni. Koska tutkimusaineistoni on narratiivista, tarinallista, olen nimennyt opiskelijoiden tekstit tarinoiksi, joita minä tutkijana luen, jäsenän ja tulkitan. Tavoitteeni on ymmärtää opiskelijoiden oppimiskokemuksia heidän kirjallisten tekstiensä kautta. Näissä tarinallisissa tuotoksissa opiskelijat tuovat esille omia kokemuksiaan ja niitä merkityksiä, joita he teatteridiplomin suorittamiselle antavat.

Tutkimukseni pääkysymyksen määritän seuraavasti:

1. Mitä ja miten opiskelijat kertovat oppimisprosessistaan teatteritaiteen lukiodiplomikurssilla?

Tämä pääkysymys avautuu seuraaviksi lisäkysymyksiksi:

2. Mitä oppimiskokemuksia opiskelijat toivat esiin reflektioesseyksistään?

3. Miten opiskelijat kokivat opettajan roolin teatteritaiteen lukiodiplomikurssilla?
4. Miten opiskelijat kertovat oppimiskokemuksistaan? Minkälaisia kulttuurisia mallitarinoita oppimiskokemuksista voi tunnistaa?

Tutkimukseni jäsentyy narratiivisesti opiskelijoiden kertomuksiin. Tiivistetysti voidaan sanoa Jerome Bruneria mukaillen, että narratiivisessa tutkimuksessa ihmisten toiminnan ja kokemusten merkitysten nähdään todentuvan erilaisissa tarinoissa. Todellisuus rakentuu siis tarinoiden kautta. Edelleen Brunerin mukaan narratiivi / tarina on yksi tapa jäsentää tietoa ja käyttää sitä esim. oppimisessa ja koulutuksessa. Tarinoiden avulla ihminen tekee näkyväksi kokemuksiaan, muistojaan, tuntojaan. Narratiivinen minuus on ihmisen itsensä rakentama kertomus siitä, kuka hän on. Narratiivinen tutkimus ei myöskään pyri objektiiviseen tietoon, vaan henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen.

Aineistoni analyysissa tukeudun Donald Polkinghorneen, joka jakaa narratiivisuuden 2 kategoriaan;

1. toisaalta narratiivien analyysiin
  2. ” narratiiviseen analyysiin
- Työstän ja jäsenän aineistoani käyttämällä molempia analyysitapoja

1. narratiivien anaalyysi tarkoittaa tarinan luokittelua ja tyypittelyä erilaisiin ryhmiin, esim omassa tutkimuksessani oppimiskokemusten temaattiseen ja sisällölliseen tarkasteluun
2. narratiivisessa analyysissa painopiste on uuden tarinan tuottamisessa aineiston tarinoiden pohjalta.

Tarina voi olla yksilöllinen tapa luoda merkityksiä itsensä kohtaamiseen, mutta myös yhteisöön liittyvä jäsentämismalli, jolloin ihminen luo merkityksiä omalle toiminnalleen tukeutumalla kulttuurisiin tarinamalleihin. Vilma Hänninen tarkastelee kulttuurista tarinavarastoa eli tarjolla olevaa tarinoiden joukkoa, joka antaa yhteisön jäsenille mahdollisuuden erilaisten kokemusten ymmärtämiseen. Tarinan kautta yksilö hakee ymmärrystä ja sosiaalista vahvistusta itselleen, ja näin tarinat ohjaavat myös muiden suhtautumista häneen. Narratiivit muodostavat sosiaalisen tarinavarannon, jossa toistuu tietyille kulttuurille ominaisia juonenkulkuja, henkilötyyppejä ja sosiaalisia rooleja. Nämä kulttuuriset tarinamallit tarjoavat jäsenilleen yhteisen merkityksiperustan, jonka pohjalta voidaan luoda omaa tarinaa, tulkita itseä ja toisia. Ihminen voi kokea olevansa menestyjä tai konna, sankari tai luuseri, hahmot omaksutaan kulttuureista ja niiden taustalla voidaan nähdä myyttisiä hahmoja.

Narratiivisen analyysin avulla olen rakentanut opiskelijoiden reflektioesseistä kuusi tarinatyyppiä: menestyjän, haastajan, voittajan, seikkailijan, luuserin ja haavoittumisen tarinat. Nämä määrittelen kollektiivisiksi mallitarinoiksi, jotka kertovat opiskelijoiden sitoutumisesta ja kiinnittymisestä oman yhteisön arvoihin. Samalla niissä näkyy myös se, millä tavoin diplomintekijä asemoituu näissä tarinoissa.

Tarinan kertomisen jälkeen avaan kutakin tarinaa yksilöllisesti. Olen antanut diplomintekijöille peitenimet ja päästän heidät ääneen käyttämällä suoria lainauksia. Yksilölliset tarinat olen nimennyt Katin ( menestyjä ), Miran ( haastaja), Paulan ( voittaja), Tuomon ( seikkailija), Veeran (luuseri) sekä Hannelen ja Riitan ( haavoittumisen) tarinoiksi. On kiinnostavaa tutkia, miten opiskelijat muuntavat kulttuurista mallitarinaa yksilölliseksi tarinaksi. Kysymys on Oili-Helena Yljoen mukaan kollektiivisen ja yksityisen suhteesta: opiskelijat eivät ole vain paikallisen mallitarinan

omaksujia, vaan myös sen muuntajia, jotka omia muunnoksiaan julkistaessaan tuottavat uusia aineksia sosiaaliseen mallitarinavarastoon.

Tutkimukseni on ollut myös matka ja läpivalaisu omaan opettajuuteeni. Olenko pystynyt luomaan oppilaalleni oppimisen tiloja? Mikä on opettajan tehtävä nykykoulussa? Onko hän ensisijaisesti tiedon jakaja vai kasvattaja? Miten hän suhtautuu yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin: kilpailuun, erilaisuuteen ja tulosarviointiin? Perinteisessä koulukontekstissa korostuu opettajan tiedollinen asiantuntijuus ja auktoriteettiasema, jota ei kyseenalaisteta. Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa koulukulttuurikin on muuttunut., ja oppiminen nähdään yhä enemmän oppijan aktiivisena toimintana, jota opettaja ohjaa .Opettajasta tiedon jakajana on tullut tiedon ohjaaja, kannustaja ja tukija. Tai ainakin haluan uskoa niin. Koulu tarjoaa mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, mutta se voi myös sulkea ovia ja tuhota itseluottamusta. Seuraavassa tarinassa kerron omasta kokemuksestani, säröstä, murtumasta, joka on vaikuttanut omaan pedagogiseen ajatteluuni. Yhä edelleen pystyn palauttamaan mieleeni alakoulun käsityötunnit: näen kuvan ahdistavasta luokahuoneesta ja nutturapäisestä opettajasta, joka itkettää minua.: ” Ethän sinä osaa, eihän sinusta mitään tule.”

Olen kuusivuotias koulutulokas. Minulla on rusetti päässä ja taskussa puhdas nenäliina. On käsityötunti, opettajalle oppitunneista tärkein. Oppilaat virkkaavat pannulappuja innosta punaisiin poskiin. Mutta minun pannulappuni kääntyy aina väärään suuntaan: nelikulmaisesta tulee kolmikulmainen. Yritän yhä uudelleen, puran ja yritän. Vetäydyn nurkkaan pois opettajan silmien alta, mutta hän huomaa minut ja käskää pöytänsä viereen. Hän haluaa nöyryyttää, häpäistä, alistaa. Nenäliina kostuu ja minä opin: käsitöiden tekeminen on vastenmielistä! Yhä edelleen liitän käsitöihin henkistä alistamista ja huonommuudentunteita. Silloin myös päätin, että minusta ei koskaan tule sellaista opettajaa!

Elämän merkitykselliset käännekohdat muuttavat ihmistä ja saavat hänet ajattelemaan toisin. Norman Denzin puhuu ”epifanisista hetkistä”, jolloin ihminen oivaltaa jotain oleellista omasta elämästään ja hänen ajattelussaan tapahtuu muutos. Tällainen oli minulle myös ensimmäinen kouluteatterin ohjaamisessa tapahtunut katastrofikkokemus, joka pakotti ajattelemaan toisin:

Nuorena opettajana, ensimmäisessä työpaikassani, minun piti ohjata joulunäytelmä, koska kukaan muu opettajista ei ollut kiinnostunut. Rehtori oli mieltynyt teatteriesityksiin ja toi minulle valmiin käsikirjoituksen: ” Tuossa hauska näytelmä, sille varmaan yleisö nauraa, ota se!” Vaikka en ollut koskaan ohjannut näytelmää, otin tehtävän kuuliaisesti vastaan. Siitä alkoi prosessi, jossa kärsivät sekä näyttelijät että ohjaaja. Esitys edusti kouluteatteria pahimmillaan: näyttelijät seisoivat jäykistyneinä rivissä ja yrittivät kangerrellen muistella repliikkejään, sanat takertuivat kurkkuun, ja minut valtasi kauhu! Esityksen jälkeen syöksyin juhlasalista enkä jäänyt kuuntelemaan rehtorin lepytteleviä sanoja. Missä olin tehnyt väärin?

Tästä kokemuksesta opin jotain: nuorten kanssa teatterin tekemisen pitää olla jotain muuta kuin repliikkien ulkokohtaista muistamista. Heidän pitää itse saada olla toimivia subjekteja, tasavertaisina ja aktiivisina. Ohjaaja / opettaja ei voi ulkoa päin sanella ”oikeita” vastauksia ja käyttää valtaansa teatteriesityksen valmistamisessa, vaan hänen tulee luoda turvallinen ja innostava ilmapiiri, jossa oppiminen tapahtuu dialogisessa prosessissa ryhmän jäsenten kesken. Tässä avautuu Martin Buberin kasvatusfilosofia, jonka koen läheiseksi itselleni. Buber puhuu ”kohtaamisesta”, Sinän ja Minän suhteesta, ”välitilasta”, joka mahdollistaa molemminpuolisen kohtaamisen. Oman teatteriopettajuuteni näkökulmasta Buberin dialogipedagogiikka tarkoittaa sitä, että kohtaan oppilaani tasavertaisina toimijoina, että kuuntelen ja arvostan heidän ajatuksiaan ja ehdotuksiaan teatteriesitystä tehdessä, ja otan myös vastuun esityksen valmistumisesta. Jokaisessa ryhmässä on

salaisuuksia, piilossa olevaa ketjuuntunutta pettymystä, kipeitä muistoja, mutta myös onnellisia kokemuksia, jotka pyrkivät esiin, jos niille annetaan tilaa. Käyttämässäni ryhmälähtöisessä metodissa niille on ollut tilaa: monen (n.35) teatteriesityksen materiaali on koottu nuorten omista kokemuksista, muistoista ja tunteista, esim. West Wanda Stoori. Nykyisin kai puhuttaisiin devising-metodista tai kollaboratorisesta työskentelytavasta.

Toinen opetus ensimmäisestä ohjaamiskokemuksestani oli sen valitettavan tosiasian tiedostaminen, että draama/ teatteri ei ollut silloin, eikä ole vielääkään koulujen opetussuunnitelmissa pakollisena oppiaineena. Jos kouluteatteri on ”kökköä”, voidaan etsiä syitä syvemmillä. Pitkäjänteinen työ ja harjoittelu puuttuvat, joulunäytelmän ohjaa se, joka on tietyn luokka-asteen opettaja ja jonka vuoro sattuu olemaan. Toki on sitten kouluja, joissa draama ja teatteri ovat valinnaisia oppiaineita ja joissa ohjataan resursseja draamalliseen toimintaan. Mutta edelleen koulujen teatteritoimintaa leimaa sattumanvaraisuus ja näköalattomuus.

Tutkimuksessani minut yllätti se sitoutuminen, jota teatteridiplomin tekijät osoittivat. He eivät niinkään puhuneet flow-kokemuksista kuin haasteellisesta työskentelystä.. ”Itsekurista” puhui moni opiskelija: ”Löysin itsestäni tämän prosessin aikana yllättävän paljon itsekuria, pitkäjänteisyyttä, tunnollisuutta ja täsmällisyyttä. Jossain määrin koen käyneeni omien rajojeni ulkopuolella.” (Mari) Krista kirjoittaa: ”Itsekuri löi minut ällikällä,-- En ole koskaan aikaisemmin tuntenut missään asiassa sellaista vastuuntuntoa kuin nyt, ”.

Teatteridiplomin suorittaminen on ollut monelle opiskelijalle enemmänkin matka minuuteen kuin yksittäisten draamallisten taitojen oppimista Olin yllättynyt, miten rohkeasti ja syvästi he oppimiskokemuksiaan avasivat. Oppimiskokemuksista tärkein on varmaankin oman minän vahvistumisen kokemus.

” Opin itsestäni sen, että vaikka minulla on heikkouksia, on myös paljon vahvuuksia. ” (Paula, voittaja)

Paula tavoitti ”mustat mökyt” mielensä pohjalla ja rohkeni tuoda ne esiin. Hän heittäytyi haasteeseen ja uskalsi pukea draamalliseen muotoon sen, mitä oli aistunut ja omassa elämässään kokenut.

Koulu heijastelee yhteiskunnan arvoja. Opetus saa arvonsa ja tavoitteensa ympäröivästä yhteiskunnasta. Tällä hetkellä tuntuu usein siltä, että taloudellinen kilpailukyky ja säästöt ohjaavat koulun kehittämistyötä. Toisaalta tämä ehkä pakottaa ajattelemaan toisin ja keksimään uusia ratkaisuja. Koulua on kuitenkin perinteisesti pidetty ja pidetään edelleenkin konservatiivisena laitoksena, joka pyrkii sopeuttamaan ja vaientamaan kriittiset äänet. Muutoksen vastarinnan olen itsekin kokenut.

Näen teatteritaiteen lukiodiplomin pedagogiikassa yhtymäkohtia nykyteatterin käytänteihin. Teatterissa ohjaajan valta on murenemassa, samoin koulussa opettajan. Useat ohjaajat, esim. Katariina Numminen kertoo yrityksestään häivyttää dramaturgi-ohjaaja ja nostaa ryhmän jäsenten, näyttelijöiden, osuutta esitystä valmistettaessa. Myös teatterin lukiodiplomikurssilla on häivytetty teatterintekijöiden vakiintuneet roolit. Koska opettaja ei ole ohjaamassa esitystä, jokainen ryhmän jäsen on vuorollaan ohjaaja, ”ulkopuolinen silmä”. Kaikki ryhmän jäsenet myös näyttävät ja huolehtivat lavastuksesta, puvustuksesta ja skenografiasta.. Jokainen diplomityö syntyy kollektiivisen yhteistyön tuloksena. Näyttelijästä tulee ”itseohjautuva”, joka tarvittaessa pystyy ohjaamaan itse itseään.

Jatkossa, teatteridiplomia kehitettäessä, pitäisi mielestäni selkeyttää opettajan roolia. Pidän tärkeänä, että opiskelija itse tekee taiteelliset ja sisällölliset ratkaisut, mutta miten 18-vuotiaat opiskelijat pystyvät virittämään sellaisen keskinäisen vuorovaikutteisen tilan, jossa esitys syntyy ja tulee todeksi? Aineistossani ”luuserit” kertovat keskeyttäneensä diplominteon siksi, että he olisivat tarvinneet jonkinlaista opettajan tukea. Pitäisi pohtia, millaista se tuki voisi olla.

Olen tutkimuksessani etsinyt opiskelijoiden oppimiskokemuksia teatteridiplomikurssilla, mutta myös omaa tarinaani ja oman opettajuuteni rajoja ja mahdollisuuksia. Olen pyrkinyt kirjoittamaan kokemustani näkyväksi.

Koen olevani menestyjä: olen saanut toteuttaa toiveitani ja unelmiani. Minulle työ on ollut myös harrastus, mahdollisuus hyvään elämään. Esitysten valmistelut, harjoitukset, kohtaamiset opiskelijoiden ja kollegojen kanssa ovat täyttäneet päiväni ja iltani 35 vuoden ajan. Ja niin on hyvä. Olen yrittänyt muistaa Simo Skinnarin sanat: ”Pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, joka näkee oppilaansa kokonaisuutena ja ainutlaatuisena yksilönä, jolla on mahdollisuus kehittyä ja tuoda esiin omat vahvuutensa ihmisenä. Opettajuus on ihmisyyden ja rakkauden esiinkutsumista.”