

**PUHETTA DRAAMASTA.
PUHEVIESTINNÄN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ
DRAAMAPEDAGOGIIKAN HYÖDYNTÄMISESTÄ OPETUKSESSA.**

Jonna Mönkkönen
Puheviestinnän pro gradu –tutkielma
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2002

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Jonna Mönkkönen	
Työn nimi Puhetta draamasta. Puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä opetuksessa.	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2002	Sivumäärä 95
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tässä tutkielmassa tarkasteltiin puheviestinnän opettajien näkemyksiä siitä, kuinka draamapedagogiikkaa sovelletaan puheviestinnän opetukseen, millaisia tavoitteita sen käyttämiseen liittyy ja mitä sen käyttäminen edellyttää. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan ja puheviestinnän yhtäläisyyksistä ja eroista.</p> <p>Teoriaosassa käsiteltiin puheviestinnän opetuksen tavoitteita sekä kokemuksellisuuden merkitystä puheviestinnän opetuksessa. Kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvan draamapedagogiikan olemusta kuvattiin historiallisesta näkökulmasta. Lisäksi kartoitettiin draamapedagogiikan genrejä, konventioita ja draamatyöskentelyn periaatteita.</p> <p>Tutkielmaa varten haastateltiin kahdeksaa puheviestintää kouluttavaa henkilöä, jotka olivat suorittaneet draamapedagogiikasta vähintään aineopinnot. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja kaikki haastattelut, jotka olivat kestoltaan 45 minuutista lähes kahteen tuntiin, nauhoitettiin. Aineisto analysoitiin impressionistisesti ja analysoinnin pohjalta aineisto teemoiteltiin ja tyypiteltiin.</p> <p>Haastatelluista viisi kertoi käyttävänsä draamapedagogiikkaa puheviestinnän opetuksessa opetusmenetelmänä. Draamapedagogiikkaa hyödynnettiin monipuolisesti puheviestinnän opetuksen eri osa-alueilla ja sen käyttämisellä tavoiteltiin erityisesti tietoisuuden herättämistä, asenteiden, arvojen ja tunteiden selkiyttämistä, itseluottamuksen kasvattamista, rohkaistumista, motivointia sekä mahdollisuutta eläytyä toisen ihmisen asemaan. Hyödyntämiseen vaikuttivat erityisesti opetuksen kohderyhmä ja käytettävissä oleva aika. Käytetyimpiä genrejä olivat improvisaatio, pelit ja leikit, tarinan kerronta, prosessidraama sekä ideasta esitykseen. Draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan erityisesti ryhmä-viestinnän opetukseen. Roolityöskentelyn sopivuus esiintymistaitojen opetukseen oli suurimman osan mielestä kyseenalaista. Monelle draamapedagogiikka muodosti opetuksen työkalupakin, jonka sisältö ja käyttötottumukset vaihtelivat persoonallisesti. Työkalupakin käyttäjätyypit erosivatkin toisistaan eritoten draamapedagogiikan hyödyntämiseen liittyvien tavoitteiden, niiden syvällisyyden sekä genrejen ja työtapojen monipuolisen käyttämisen suhteen.</p> <p>Puheviestintää ja draamapedagogiikkaa yhdistävät tekijät liittyivät vuorovaikutukseen, viestintään ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Puheviestintä painotti vastaajien mukaan enemmän viestinnän tietoisuutta, taitojen opettamista ja arviointia, omana itsenä työskentelyä sekä teoreettisuutta. Draamapedagogiikka puolestaan nähtiin taideaineena, jota on vaikeampi määrittellä, arvioida ja pilkkoa. Viestijä työskentelee roolissa ja työskentely on leikkimielisempää, kokeilevampaa ja oppiminen on kokonaisvaltaisempaa.</p>	
Asiasanat draama, draamapedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen, puheviestinnän opettaminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	PUHEVIESTINNÄN OPETUKSESTA	4
2.1	Puheviestinnän opetuksen tavoitteista ja sisällöstä	4
2.2	Kokemuksellisuus puheviestinnän opetuksessa	7
3	DRAAMAPEDAGOGIIKAN OLEMUS	11
3.1	Draamapedagogiikka / draamakasvatus	11
3.2	Draamapedagogiikan kehityksestä	13
3.3	Draamapedagogiikan genreistä ja konventioista	17
3.4	Draamatyöskentelyn periaatteista	25
4	AIEMPAA TUTKIMUSTA	30
5	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	36
5.1	Tutkimuskysymykset	37
5.2	Tutkimusmenetelmä	37
5.3	Tutkimushaastattelutavat	38
5.4	Haastattelujen suorittaminen ja aineiston analysointi	40
6	TULOKSET	42
6.1	Yhtäläisyydet ja erot puheviestinnän ja draamapedagogiikan välillä	42
6.2	Yleisiä piirteitä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa	46
6.2.1	Fiktiossa ja roolissa työskentelemisestä	48
6.2.2	"Ryhmä ratkaisee"	52
6.2.3	"Draamapedagogiikka sopii kaikille kursseille"	53
6.2.4	Tilanteiden ja kokemusten arviointi ja reflektointi	58
6.3	Työkalupakin sisältö	60
6.4	Työkalupakin käyttäjätypit	67
6.5	Työkalupakin käyttövaatimukset	70
7	TULOSTEN TARKASTELUA	71
8	PÄÄTÄNTÖ	85
	KIRJALLISUUS	89
	LIITE	94

*Ihminen oppii kaikesta vuorovaikutuksestaan toisten kanssa.
Euripides*

1 JOHDANTO

Nykypäivän työelämässä ei enää riitä, että työntekijä hallitsee pelkästään oman alansa tiedot ja taidot. Vaatimukset työntekijöitä kohtaan ovat kasvaneet ja raudanlujan asiantuntijuuden rinnalla kysytään yhä enemmän hyviä vuorovaikutustaitoja. Työpaikkailmoituksissa etsitään henkilöitä, jotka *soveltuvat osaksi tiimiä, tulevat toimeen erilaisten ihmisten kanssa, ovat esiintymiskykyisiä ja hallitsevat tiimi- ja ryhmätyötaitoja*. Vaatimukset ovat melko kokonaisvaltaisia: samalla kun vaa’an toisessa kupissa painavat järki, tiedot ja osaaminen, painavat toisessa päässä empaattisuus, ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot. Viestintätaidot korostuvat siis työpaikan saamisessa sekä työyhteisössä esimerkiksi työtehtävien hoitamisessa, tiedon kulkemisessa, yhteyksien luomisessa ja ylläpitämisessä sekä ihmissuhteiden hoitamisessa (Suomalainen 1999).

Kokonaisvaltaisuuden vaatimus tuo haasteita myös koulutukselle. Nykyisin nähdään, että koulutuksen suurimpia haasteita onkin kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, joissa integroituvat alakohtaiset tiedot ja nykypäivän työelämässä vaadittavat viestintä-, yhteistyö- ja päätöksentekotaidot (Tynjälä 1999, 162). Konstruktivistinen tietoteoreettinen näkemys on ollut lähtökohtana tällaisten pedagogiikkojen kehittämiseksi.

Konstruktivismiin pohjautuvien pedagogiikkojen keskeinen periaate on, ettei tieto siirry suoraan opettajalta oppijalle, vaan oppija konstruoi tiedon itse. Oppija valikoi, tulkitsee ja jäsentää informaatiota aiemman tietonsa pohjalta, omasta kokemusmaailmastaan käsin. Ongelmanratkaisuun perustuvien tehtävien tekeminen nähdään hyvänä tapana oppia ja opetuksen tulisikin olla sellaista, että opiskelijat pääsevät itse ottamaan asioista selvää ja ratkaisemaan opiskeltavaan asiaan liittyviä ongelmia. (Tynjälä 1999.)

Oppimisprosessi on kiinteästi sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa korostuu ja se nähdään tiedon konstruoinnin kannalta tärkeänä. Toisten kanssa keskustellen, neuvotellen tai vaikkapa väitellen oppija voi saada reflektion aineksia muilta, tutkia omaa ajatteluaan sekä saada sosiaalista tukea toisilta. Oppimisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota koko oppimisprosessiin ja sen kehittymiseen. (Rauste von Wright 1994, 15; Tynjälä 1999, 162-165.)

Kun oppiminen nähdään tiedon konstruomisena opettajan tehtävä on pohtia, millä keinoilla hän pystyisi konstruktioprosessia edesauttamaan. Kokemukselliset menetelmät ovat osoittautuneet sekä empiirisesti että teoreettisesti perustelluiksi oppimisen menetelmiksi, kun opettamisessa ja oppimisessa halutaan korostaa tiedon ymmärtämistä ja omien kokemusten reflektointia. (Rauste -von Wright & von Wright 1994, 143.) Oppimisen kokemuksellisuutta painottaa myös tässä työssä tarkastelun kohteena oleva taideaine, draamapedagogiikka. Draamapedagogiikka mahdollistaa asioiden tarkastelun ja tutkimisen sekä ongelmien ratkomisen fiktiivisessä "as if" -tilanteessa. Myös roolin kautta työskenteleminen ja sen avulla itsestä oppiminen on keskeistä. Draamapedagogiikkaa voidaan käyttää eri aineiden opettamisen yhteydessä kokemuksellisena ja elämyksellisenä opetusmenetelmänä. Mutta millaisena draamapedagogiikka näyttäytyy puheviestinnän opettamisen yhteydessä?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa. Kiinnostukseni draamapedagogiikkaa kohtaan on herännyt omakohtaisista oppimiskokemuksista, kun draamatyöskentelyn aikana ja sen jälkeen olen oivaltanut ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita ja ilmiöitä. Puheviestinnän opetuksessa myös muut toiminnallisuuteen ja kokemiseen perustuvat opetusmenetelmät ovat varmasti toimivia, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelukohteeksi on rajattu draamapedagogiikka. Puheviestinnän opettajia haastatteleamalla tarkoitukseni on valottaa asiantuntijoiden näkökantoja siitä, millä alueilla ja missä muodossa draamapedagogiikka soveltuu puheviestinnän opetukseen.

Tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tutkimuksessa on haastateltu kahdeksaa puheviestintää kouluttavaa tai opettavaa henkilöä, jotka ovat suorittaneet vähintään draamapedagogiikan cum laude –opinnot. Opetus- tai koulutuskokemusta heillä on alle kolmesta vuodesta viiteentoista vuoteen.

Tulevana puheviestinnän kouluttajana olen erittäin kiinnostunut siitä, kuinka puheviestintää ja puheviestintätaitoja voitaisiin opettaa mahdollisimman monipuolisilla tavoilla. Taito-opetuksessa vuorovaikutustaitoja harjoitellaan yleensä erilaisissa viestintätilanteissa, joista pitäisi pystyä luomaan mahdollisimman todentuntuisia, jotta oppiminen koettaisiin mielekkääksi. Myöskään pelkän teoreettisen tiedon oppiminen ei riitä puheviestintätaitojen harjaannuttamiseen, vaan taitoja täytyy harjoitella myös käytännössä (Burton & Dimbleby 1990). Puheviestinnän opetuksen tueksi tarvitaan tutkimustietoa puheviestintätaidoista, opetuksen tavoitteista ja siitä, mitä puheviestinnästä voi oppia ja miten (Valo 1995, 71). Niinpä tässä työssä pohdinkin muun muassa sitä, millaiset asiat ovat lähtökohtia draamapedagogiikan hyödyntämiseen puheviestinnän opetuksessa, millaisia tavoitteita siihen liittyy ja millaisia asioita sen avulla opetetaan. Lähtökohtani draamapedagogiikan tarkasteluun on opetuksellinen. Katson draamapedagogiikan aluetta siis kaksiteholinsseillä: puheviestinnällisillä ja opetuksellisilla.

Jotta opetustilanteessa opitut taidot voisivat transformoitua mahdollisimman hyvin opetustilanteen ulkopuolelle, opetus tulisi järjestää niissä tilanteissa ja konteksteissa, jotka vastaavat tietojen ja taitojen tulevaa käyttökontekstia (von Wright 1996). Opetustilannetta ei kuitenkaan aina voida erilaisista syistä järjestää juuri siinä kontekstissa, missä taitoja tulevaisuudessa tarvitaan. Tällöin viestinnän konteksteja ja tilanteita voidaan puheviestinnän opetuksessa simuloida. Simulaatiotilanteilla tarkoitetaan sellaisia tilanteita, joissa oppilaat työskentelevät kuvitelluissa tilanteissa ja esittävät tiettyjä osia (parts) (Burton & Dimbleby 1990, 76). Tilanteen ja esitettävien osien todellisuusaste voi vaihdella, mutta simulaation pitää kuitenkin olla uskottava ja oppilaiden pitää tietää, mitä heidän tulee olla ja mitä heidän tulee tehdä. Oikean elämän tilannetta jäljitellään, jotta osallistujat oppisivat viestinnästä

jotain sellaista, mikä voisi tapahtua myös oikean elämän tilanteessa. (Burton & Dibleby 76-78.) Simulaatioharjoitusten käyttöä esitellään monissa puheviestinnän opettamisen kirjoissa (ks. esim. Burton & Dimbleby 1990; Miller 1990; Putnam & Ford 1990; Ledermann 1992.) Mutta riittääkö pelkkä viestintätilanteen simuloiminen ja siinä toimiminen, vai tarvitaanko jotain muuta? Millainen olisi draamapedagoginen näkökulma fiktiassa ja roolissa työskentelemiseen ja puheviestinnän opettamiseen?

2 PUHEVIESTINNÄN OPETUKSESTA

Puheviestinnän opettamiseen, kuten muuhunkin opettamiseen, kuuluvia osatekijöitä ovat muun muassa opettaja, oppija, oppimisympäristö, opetusmateriaalit sekä valittavat opetusmenetelmät (Lederman 1992). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on tarkastella puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa. Opettaja joutuu työssään jatkuvasti pohtimaan, mitkä ovat hänen opetuksensa tavoitteita ja millä keinoilla nämä tavoitteet parhaiten voitaisiin saavuttaa. Seuraavassa tarkastellaan puheviestinnän opetuksen tavoitteita ja sisältöjä suhteellisen yleisellä tasolla.

2.1 Puheviestinnän opetuksen tavoitteista ja sisällöistä

Puheviestinnän opetuksella on Friedrichin ja Boileau (1999, 8) mukaan kahdenlaisia yleisiä tavoitteita: Ensimmäinen tavoitteena on inhimillisen viestinnän rakenteiden, mallien ja vaikutusten ymmärtäminen. Toiseksi tavoitteena on kehittää laadukasta viestintää sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Myös työelämä asettaa omat vaatimuksensa viestintätaitojen opetukselle ja yksi puheviestinnän opetuksen kenttä onkin työelämän puheviestintätaitojen opettaminen. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että yhteiskunta ja työelämä odottavat yksilöltä viestinnällisiä valmiuksia, joita on kuvattu muun muassa seuraavilla tavoilla: ylemmän tason ongelmanratkaisutaidot, sosiaaliset taidot, ihmissuhdetaidot, motivoinnin taidot, kuuntelemisen taidot, tiimityötaidot, vuorovaikutustaidot tai

viestintäteknologiaan liittyvät taidot (katso koontia tutkimuksista: Suomalainen 1999, 32). Koska puheviestinnän opetuksen kenttä on laaja, opetuksen tavoitteetkin vaihtelevat sen mukaan, millaisesta koulutuksesta on kyse. Työelämänviestintätaitoja aikuisille opetettaessa tavoitteet luonnollisesti ovat toiset kuin vaikkapa lukiolaisten puheilmaisun kurssilla.

Koska viestintään liittyvät taidot kehittyvät osaltaan luontaisina valmiuksina ja osaltaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, niiden tiedostaminen ilman varsinaista opetusta saattaa olla vähäistä. Niinpä puheviestinnän opetuksen yleisenä tavoitteena on tarjota ensiksi tietoa viestintäkäyttäytymisestä ja siihen liittyvistä teorioista ja malleista. Tavoitteena on myös herättää oppilaiden tietoisuus omista puheviestintätaidoistaan ja omien kokemusten sekä teorian tiedon välisistä yhteyksistä. (Lederman 1992.)

Puheviestinnän opetus kehittää tietojen lisäksi oppijoiden puhumis- ja kuuntelemistaitoja sekä heidän sosiaalisia ja kognitiivisia viestintävalmiuksiaan olla vuorovaikutuksessa myös eri kulttuurien edustajien kanssa. Viestintään liittyvien ongelmien analysoiminen ja ratkaiseminen sekä organisaatioviestinnän ja joukkoviestinnän tarkastelu kuuluvat muun ohella puheviestinnän opetuksen tavoitteisiin. (Friedrich & Boileau 1999.)

Oppimistavoitteiden havainnollistamiseksi puheviestinnässä opetettavat puheviestintätaidot esitetään usein taitoluetteloina. Taitoluetteloita analysoitaessa tulee muistaa, että kutakin taitoa käytetään tarvittaessa ja tarve riippuu esimerkiksi viestintätavoitteista, viestintäkumppaneista, tilannetekijöistä, kontekstista tai kulttuurista. Puheviestintätaidot ovat opittavissa olevia taitoja, joiden opetuksessa painottuu taitojen henkilökohtaisuus. Puheviestintätaidot voivat olla motorisia, kognitiivisia tai sosiaalisia ja niitä voidaan ryhmitellä eri tavoin esimerkiksi puhumisen ja kuuntelemisen taitoihin, viestintämuodon mukaan esiintymiseen ja ryhmäviestintään liittyviin taitoihin tai ne voidaan asettaa hierarkkiseen järjestykseen perustaidoista korkeamman tason taitoihin. (Valo 1995, 68-72.)

Taitohierarkiat ovat kuitenkin Valon (1995, 72) mukaan jääneet teoreettisen ryhmittelyn tasolle, joten niiden relevanssia tulisi vielä testata ja tutkia.

Puheviestintätaidot on yleensä liitetty osaksi puheviestintäkompetenssia (Valo 1995, 69). Puheviestintäkompetenssin tutkimus pyrkii määrittelemään kussakin tilanteessa toimivaa, tarkoituksenmukaista ja tehokasta viestintää. Useimmiten puheviestintäkompetenssiin on liitetty kolme ulottuvuutta: viestintään liittyvä tieto, viestintätaito ja viestintämotivaatio (ks. esim. Rubin 1991; Spitzberg & Cupach 1989). Puheviestintäkompetenssia on tutkittu monista näkökulmista käsin, jotka Rubin (1991, 290) on jakanut kognitiiviseen, sosiaaliseen / interpersonaaliseen ja puheviestintätaitojen näkökulmaan.

Kognitiivinen lähestyminen painottaa puheviestintäkompetenssia psykologisena tai mentaalisenä prosessina. Aluksi tutkimus keskittyi tarkastelemaan viestijän kielenkäyttöön ja lauseiden muodostamiseen liittyviä sääntöjä, mutta sittemmin erityisesti kehitystä tarkastelleet teoreetikot ovat tutkineet viestijän kognitiivisiin prosesseihin liittyviä seikkoja. (Rubin 1991, 290-292.)

Sosiaalinen tai interpersonaalinen lähestyminen puheviestintäkompetenssiin on painottanut kompetenssin sosiaalista luonnetta ja tarkastelun kohteena ovat olleet viestintäprosessit interpersonaalisisissa tilanteissa. Suhde viestinnän toiseen osapuoleen nähdään keskeisenä (other-orientation). Tutkimuksissa ollaan tarkasteltu muun muassa viestijän kykyä hahmottaa viestintätilanne sosiaalisena, kykyä ymmärtää tilanteeseen liittyviä sääntöjä ja odotuksia ja toimia sitten tilanteen edellyttämällä tavalla omien tavoitteidensa mukaisesti. Interpersonaaliseen lähestymistapaan kuuluu myös relationaalisen kompetenssin tutkimus, mikä keskittyy tarkastelemaan viestintäsuhteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Rubin 1991, 292-293.)

Puheviestintäkompetenssia on tutkittu myös siitä näkökulmasta, millaisia taitoja tietyissä konteksteissa tai tilanteissa tarvitaan. Kompetenttia

viestintäkäyttäytymistä on tarkasteltu interpersonaalisen viestinnän, ryhmäviestinnän, organisaatioviestinnän, mediaviestinnän ja kulttuurienvälisen viestinnän konteksteissa. Tutkimusten perusteella on esitetty kussakin kontekstissa tarvittavien taitojen luetteloita (esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän kontekstia tutkittaessa esiin ovat nousseet muun muassa sosiaalinen levollisuus, assertiivisuus, supportiivisuus, käyttäytymisen joustavuus, välittömyys tai kontrollointitaidot). (Rubin 1991, 293-295.)

Edellä esitetystä puheviestintäkompetenssin tutkimuskentän laajuudesta voidaan havaita, että puheviestintäkompetenssi on moniulotteinen eikä mitenkään yksiselitteisesti määriteltävissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksiin kompetenssin suppeakin tarkasteleminen antaa kuvan puheviestinnän opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden laajuudesta. Puheviestintätaidot ovat osa opetuksen sisältöä, mutta siihen kuuluvat myös puhe- ja viestintäkäyttäytymisen, viestintäasenteiden, viestintäsuhteiden, ryhmätoiminnan tai puheviestintäprosessien tarkasteleminen sekä erilaisten puheviestintätapahtumien, -tilanteiden ja kontekstien analysoiminen (Valo 1995 67-68.) Puheviestinnän oppiminen on taitojen oppimisen lisäksi myös oman persoonallisuuden, arvojen ja asenteiden kehittymistä sekä vuorovaikutuksen kautta toisiin ihmisiin tutustumista (Burton & Dimbleby 1990.)

2.2 Kokemuksellisuus puheviestinnän opetuksessa

Puheviestinnän oppimisessa omat kokemukset vuorovaikutustilanteissa toimimisesta ovat tärkeitä, sillä puheviestintätaidot kehittyvät osaltaan sosiaalisen kanssakäymisen myötä (Rubin 1991.) Koska puheviestinnän oppiminen liittyy erilaisissa vuorovaikutustilanteissa puheviestintätaitojen harjoitteluun ja puheviestinnällisen tiedon soveltamiseen, voisivat kokemukselliset ja elämykselliset työskentelytavat toimia oivallisina lähtökohtina puheviestinnän opetuksessa. Vuorovaikutustilanteissa toimimista voidaan harjoitella jokapäiväisen elämän tilanteissa (Valo 1995),

mutta miten sitä voitaisiin tehokkaimmalla ja tarkoituksenmukaisimmalla tavalla harjoitella puheviestinnän oppitunneilla?

Yksi mahdollisuus on soveltaa kokemuksellisen oppimisen ajatuksia puheviestinnän oppimiseen ja opettamiseen. Oppimisen omakohtaista kokemista painottavan kokemuksellisen oppimisen näkökulman mukaan oppiminen on tiedonluomistapahtuma, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimista voidaan kuvata kehänä, jossa omakohtainen kokemus, kokemuksen käsitteellistäminen, reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Kolb 1984, 40-42.) Oppijan aiemmat kokemukset vaikuttavat uuden tiedon oppimiseen ja uusi tieto on luonteeltaan reflektion kautta jäsentynyttä henkilökohtaista tietoa. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena. (Kolb 1984.)

Edellä selvitettyä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallia ja draamapedagogiikan teoreetikon Neelandsin (1995) oppimisprosessimallia vertaillen Lintunen (1995) toteaa niiden muistuttavan kovin läheisesti toisiaan. Neelandsin (1995, 71) oppimisprosessin lähtökohtana ovat teatterin ja draaman keinot. Kummassakin mallissa oppiminen nähdään kokemukseen perustuvana ja syklisesti etenevänä prosessina. Ongelmanratkaisu, holistisuus ja vuorovaikutus ovat molemmissa keskeisiä. (Lintunen 1995, 112-117.) Draamapedagogiikka edustaa kokemuksellista oppimista ja Lintusen (1995, 117-118) mukaan pedagogisen draaman työtavat kattavat lähes kaikki kokemuksellisen oppimisen menetelmät. Entä millaisia kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen perustuvia työtapoja puheviestinnän opettamisen kirjallisuudessa sitten esitetään?

Kokemukselliseen oppimiseen liittyen puheviestinnän opettamisen kirjoissa esitellään muun muassa erilaisia ryhmäharjoituksia, pelejä, simulaatioita ja roolipeliharjoituksia (Burton & Dimpleby 1990; Miller 1990; Putnam & Ford 1990; Ledermann 1992.) Kokemuksellisuutta painottavan *learning-by-doing* lähestymistavan mukaan opiskelijat voivat hankkia ja parantaa viestintätaitojaan viestintätilanteissa toimimisen kautta (Miller 1990, 78-79).

Vaikka Miller (1990) esittelee learning-by-doing näkökulman, hän ei kuitenkaan vedä yhteyttä kokemuksellisen oppimisen ja draamapedagogiikan välille. Yhteys on kuitenkin ilmeinen, sillä draamapedagogiikka juontaa juurensa 1900-luvun alun reformipedagogiikkaan, minkä merkittävänä edustajana pidetyn John Deweyn iskulause kuuluu nimenomaan "learning by doing". Seuraavassa käydään läpi puheviestinnän kirjallisuudessa käsiteltäviä simulaatio- ja roolileikkiharjoituksia (role play), sillä roolin ja fiktiossa työskentelemisen kautta niissä on eniten yhtäläisyyttä tässä työssä käsiteltävän draamapedagogiikan kanssa.

Simulaatioharjoitusten ideana on jäljitellä elävän elämän viestintätilanteita. Niissä oppijat voivat toimia fiktiivisessä tilanteessa tietyssä roolissa. (Burton & Dimpleby 1990, 76). Simulaatioharjoitusten hyöty on siinä, että ne muistuttavat oikeita viestintätilanteita, jolloin niissä viestiminen voi opettaa jotain myös oikean elämän tilanteissa viestimisestä. Ne luovat myös jännitystä ja niissä tarvitaan interpersonaalisen viestinnän taitoja. Toiminnan kautta voidaan oppia ymmärtämään ihmisten väliseen viestintään liittyvien käsitteiden merkitystä ja tärkeyttä. Tekemällä oppiminen saa myös kaikki osallistumaan viestintään. (Miller 1990, 78; Burtonin & Dimplebyn 1990, 77-78.)

Roolileikkiharjoitukset antavat 1) oppijoille mahdollisuuden harjoitella viestintään liittyviä taitoja, jotka eivät välttämättä tule esille tavallisessa luokkahuonetyöskentelyssä 2) mahdollisuuden demonstroida tehokasta ja tarkoituksenmukaista viestintäkäyttäytymistä sekä 3) näyttää konkreettisia esimerkkejä abstrakteista asioista (Putnam & Ford 1990, 124). Roolileikeissä osallistujille annetaan tietty rooli, jossa toimitaan tietyssä tilanteessa. Roolileikkien onnistuminen riippuu osallistujien kyvystä eläytyä rooliin. Toistettuna harjoitus vähentää ylinäyttelemisen vaaraa ja mahdollista esiintymisjännitystä. Arvioinnissa ei pitäisi keskittyä liikaa esiintymistaitojen arviointiin, vaan vuorovaikutustilanteen tapahtumien analysointiin. (Burton & Dimpleby 1990; Putnam & Ford 1990.)

Lukuisissa puheviestinnän tutkimuksissa on osoitettu, että simulaatiot ovat kognitiivisessa oppimisessa sekä vallankin behavioraalisessa ja affektiivisessa oppimisessa vähintäänkin yhtä hyviä kuin perinteisemmät opetusmenetelmät. (Lederman 1992, 32.) Roolin ottaminen opettaa asettumaan toisen ihmisen asemaan ja sen avulla voidaan myös opetella viestintätaitoja ilman omien kasvojen menettämisen pelkoa. Roolityöskentelyn pohjaksi voidaan opettaa viestintään liittyvää tietoa, jota oppilaan tulisi osata soveltaa myös roolissa työskennellessään. (Burton & Dimpleby 1990, 74, 79.)

Simulointien ongelmana Burton & Dimpleby (1990) näkevät ajankäytölliset seikat sekä sen, että simulaatioita on vaikea kirjoittaa useammalle kuin yhdeksälle oppilaalle. Tällöin toisten täytyy tehdä jotain muuta sillä aikaa, kun toiset tekevät simulaatioharjoitusta, sillä heidän mukaansa ei olisi tarkoituksenmukaista jättää loppua luokkaa katsomaan, kun toiset harjoittelevat. Voi olla, että pitkäkestoisena toisten työskentelemisen katsominen saattaa kyllästyttää ja tuntua tarkoituksettomalta, mutta juuri toisten työskentelemisen katsomisesta voisi kuitenkin oppia paljon sellaista, mitä ei itse tekemällä välttämättä huomaisi. Toisten viestinnän analysoimisen, havainnoimisen ja tulkitsemisen taidot voisivat kehittyä muiden tekemistä seuraamalla ja siihen liittyvällä tehtävänannolla ja keskustelulla.

Simulaatioharjoitusten ongelmana voi olla myös se, että ne jäävät vain lyhyiksi tilannekatsauksiksi, eikä roolissa ja fiktiivisessä tilanteessa toimiminen tunnukaan aidolta. Puheviestinnän opettamisen kirjoissa ei myöskään painotettu harjoituksen jälkeistä keskustelua tai omien kokemusten ja tunteiden reflektointia, jotka puolestaan nähdään tärkeiksi esimerkiksi draamapedagogiikassa. Mutta millaista draamapedagogiikka on luonteeltaan ja millaisia yhteyksiä sillä voisi olla puheviestinnän opettamiseen?

3 DRAAMAPEDAGOGIIKAN OLEMUS

Oppimisen kokemuksellisuus ja kokemuksellisen tiedon merkityksen korostaminen ovat ominaista draamapedagogiikalle. *Draamapedagogiikka* on Laakson (1994) mukaan kokoava käsite, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin tarkoituksiin että näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. Englannin kielessä sana `drama` toimii kokoavana käsitteenä, johon sisältyy sekä draaman käyttö kasvatuksellisiin tarkoituksiin että draama itsenäisenä oppiaineena (Laakso 1994). Jatkossa käytän termiä draama nimenomaan tässä samassa merkityksessä kuin sen englanninkielinen vastineensa.

Draamapedagogiikalle ominaista on taiteessa oppiminen fiktion rakentamisen kautta ja sillä voidaan nähdä olevan ulottuvuuksia kasvatukseen, rituaaliin / terapiaan, leikkipedagogiikkaan ja teatteritaiteeseen (Østern 2000). Suomessa oppiainetta on nimitetty ilmaisukasvatukseksi, puhe- ja ilmaisukasvatukseksi tai draamapedagogiikaksi. Oppiaineen nimestä ollaan käyty keskustelua ja näyttää siltä, että draamapedagogiikka tunnetaan tulevaisuudessa nimellä draamakasvatus (Drama Education) (vrt. Heikkinen 2001; myös Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan laitoksen nimi on muutettu draamakasvatuksen laitokseksi vuonna 2001).

3.1 Draamapedagogiikka / draamakasvatus

Draamapedagogiikka on suomennettuna käsitteenä vanhempi kuin viime aikoina esiin nostettu draamakasvatus. Käsitteenä draamapedagogiikka on pohjoismainen, englanninkielisessä kirjallisuudessa se vastaa käsitteitä Drama In Education tai Educational Drama. Nämä käsitteet viittaavat draaman käyttämiseen kasvatuksessa tai kasvatukselliseen draamaan, jota voidaan kutsua myös pedagogiseksi draamaksi. (Laakso 1994.) Pedagoginen draama tarkoittaa pedagogista toimintaa, jossa draaman keinoin pyritään kasvatuksellisiin tai opetuksellisiin päämääriin (Laakso 1994). Drama in Education viittaa siis kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti

fokusoituneeseen toimintaan: draaman opettamiseen, opettamiseen draamassa tai opettamiseen draaman kautta (Heikkinen 2001).

Heikkisen (2001) mukaan Drama in Education toimintaa on nimitetty muun muassa seuraavilla käsitteillä: Child Drama, Creative Drama, Creative Dramatics, Educational Drama ja Process Drama. Drama in Education –termi voidaan nähdä siis myös synonyymiksi termille prodessidraama (Process Drama) (O’Neill 1995), mitä onkin ryhdytty käyttämään termien Drama in Education ja pedagoginen draama rinnalla tai tilalla (Østern 2000).

Neelandsin (2000) mukaan Englannissa käsite Drama in Education on hiljalleen häviämässä ja tilalle on tullut käsite Drama Education. Drama education, *draamakasvatus*, on termi, mikä pitää sisällään kaiken kasvatuksellisessa yhteydessä tapahtuvan draamallisen toiminnan. Siihen kuuluu myös teatterin tekeminen, mikäli sitä tehdään kasvatuksellisessa yhteydessä tai kasvatuksellisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi teatteri opetuksessa (TIE) kuuluu draamakasvatukseen alueeseen. (Heikkinen 2001.) Näyttäisi siis siltä, että termit draamapedagogiikka ja draamakasvatus käyvät merimiespainia siitä, kumpiko jää pukille seisomaan. Molemmat termit ovat laajoja ja haluavat pitää sisällään sekä kasvatuksellisessa yhteydessä tapahtuvan draamallisen toiminnan (draaman käyttö kasvatuksellisiin tarkoituksiin) että teatterin tekemisen kasvatuksellisine ja opetuksellisine päämäärineen (näyttämötaiteen opetukseen tähtäävän pedagogisen toiminnan).

Vaikka draamakasvatus olisi suomennettuna mielestäni parempi vaihtoehto vastaamaan englanninkielisiä termejä Drama Education / Drama in Education / Educational Drama, käytän tässä työssä kuitenkin jatkossa käsitettä draamapedagogiikka sen vuoksi, että se on pohjoismaisessa draamakirjallisuudessa vakiintuneempi termi ja näin ollen sen käyttäminen on jatkossa yksiselitteisempää. Draamapedagogiikka on oletettavasti terminä tutumpi myös tämän tutkimuksen haastateltaville, jotka ovat suorittaneet *draamapedagogiikan* opintoja. Näin ollen voidaan olettaa, että tutkija ja

tutkittavat puhuvat helpommin yhteistä kieltä, mikäli puhutaan draamapedagogiikasta eikä draamakasvatuksesta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan draamapedagogiikan aluetta opetuksellisesta ja puheviestinnällisestä näkökulmasta. Työssä käsitellään draamapedagogiikan alueelta puheviestinnän opetukseen (pedagoginen toiminta) soveltuvia draamapedagogiikan työtapoja. Draamapedagogiikan laajaa aluetta hahmotetaan seuraavassa ensin historiallisesta näkökulmasta ja sen jälkeen erilaisten draaman genrejen ja työtapojen kautta.

3.2 Draamapedagogiikan kehityksestä

Draaman, kuten muidenkin taiteiden, alkuperänä voidaan pitää uskonnollisia riittejä, joiden avulla on selitetty maailmaa (Hornbrook 1991.) Draamapedagogiikan juuret kasvavat teatteritaiteesta (Østern 2000; Bolton 2000). Teatterin keinojen käyttäminen opetuksessa ei ole mikään uusi aluevaltaus, vaan koko läntisen kulttuurihistorian ajan ollaan ajateltu, että lapsilla ja nuorilla olisi opittavaa teatterin kautta. Lasten spontaaniin leikkiin perustuvalla lapsikeskeisellä draamalla on vuosisataiset perinteet. (Braanaas 1992.)

Moderni draamapedagogiikka juontaa juurensa 1900-luvun alun reformipedagogiikkaan, missä lapsen sisäinen spontaanius, leikinhalu ja luomisvoima nähtiin merkittävänä. Reformipedagogiikka pohjaa oppinsa pragmatismiin, minkä perusajatuksena oli, että ihminen on aktiivinen toimija, joka oppii toiminnan, kokemuksen ja ongelmanratkaisun kautta. Viime vuosisatamme tärkeän filosofin ja reformipedagogiikan edustajan John Deweyn (1859–1952) iskulause kuuluikin ”learning by doing” ja tämä ajatus tekemällä oppimisesta on perustana myös modernissa draamapedagogiikassa. Lähtökohtana Deweyn pedagogiikalle olivat oppilaan luonnolliset kiinnostuksen kohteet, kuten heidän intonsa tutkia asioita, leikkiä sekä luoda ja ilmaista itseään maalaamalla, laulamalla, liikkumalla ja näyttelemällä. Deweyn mukaan opetuksen tulisikin tarjota

oppijoille merkityksellisiä haasteita ja mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Branaas 1992.)

Reformipedagogiikan lisäksi taidepedagogiikka, nuorisoliike, aktiviteetti- ja elämyspedagogiikka sekä myöhemmin muun muassa humanistinen psykologia, humanistinen ihmiskäsitys ja ryhmäliike USA:ssa voidaan nähdä draamapedagogiikan kehityksen taustavaikuttajina (Braanaas 1992). Moderni draamapedagogiikka on saanut monia muotoja erityisesti USA:ssa ja Englannissa, joissa draamapioneerien (Ward, Cook, Slade, Way) työn ansiosta kehittyi perusteita ja metodisia ohjeita draamatyöskentelylle. Draama kehittyi suosituksi kouluaineeksi Englannissa 1950–60 -luvulla, jolloin lapsikeskeisen draaman kasvattavaa merkitystä korostivat erityisesti Slade ja Way. Draamatyöskentely nähtiin myös persoonallisuuden kehittymisen välineenä. (Way 1967; Branaas 1992.)

Englannin uusimmat kehityssuunnat ovat vaikuttaneet pohjoismaiseen draamapedagogiikkaan 1970 -luvun lopulta saakka. Erityisesti Heathcoten ja Boltonin muodostama Newcastle -koulukunta on viitoittanut pedagogisen draaman kehitystä. Heidän ajatuksensa on ollut käyttää draamaa nimenomaan ymmärryksen lisäämiseksi ja he ovat kehittäneet muun muassa suosiota saavuttaneet opettaja roolissa ja asiantuntijan mantteli -työtavat. (Branaas 1992.)

Draamapedagogiikan kehityksessä on nähtävissä useita eri tendenssejä, joilla on oma taustansa ja pedagoginen strategiansa. Draamapedagogiikan traditioita tarkastellessaan Rasmussen (1991) päätyi jakamaan draamapedagogiikan lähestymistavat neljään paradigmaan: epistemologiseen, taidekasvatukselliseen, rooliteoreettiseen sekä holistiseen paradigmaan.

Epistemologiseen eli tietoteoreettiseen paradigmaan kuuluvat englantilainen draamapedagogiikka ja sen edustajat, kuten Way, Heathcote, Bolton ja Neelands. Taustalla vaikuttavat humanistinen ja kognitiivinen psykologia.

Toiminnan päämääränä on tietoisuuden laajeneminen, ymmärryksen kehittäminen, henkilökohtainen kasvu, identiteetin vahvistaminen sekä ajattelun ja kielen kehittäminen. Tietoa opitaan eritoten toiminnan kautta. (Rasmussen 1991.)

Taidekasvatuksellisen paradigman tavoitteena on puolestaan antaa tietoa ja kokemuksia teatterista, sen historiasta, tyylilajeista ja teorioista. Traditio pohjaa klassis-esteettiseen teoriaan sekä moderniin teatteriin. Toiminnassa on keskeistä perehtyä teatteritaiteeseen, teatterin sanastoon ja näytelmän peruselementteihin (tarina, ristiriita, jännite). Teatteritaiteen teoreetikoista muun muassa Stanislavski, Brecht, Grotowski ja Cohen voidaan yhdistää tähän paradigmaan. (Rasmussen 1991.)

Rooliteoreettinen eli sosiaalipedagoginen paradigma kuvaa draamapedagogiikkaa, jossa työskennellään sosiaalisten taitojen parantamiseksi sekä yhteistyökyvyn ja vastuuntunnon kehittämiseksi. Taustalla vaikuttavat sosiaalipsykologia ja psykologia. Rooliteoreettinen suuntaus on vaikuttanut erityisesti Saksassa, Pohjoismaissa ja osittain Yhdysvalloissa. Sisältö muodostuu vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämisestä sekä ryhmädynamiikasta ja suosittu työskentelytapa on sosiodraama. Tähän suuntaukseen voidaan yhdistää esimerkiksi Moreno, Bateson tai Schwartzman. (Rasmussen 1991.)

Neljäs paradigma on holistinen paradigma, jossa yhdistyvät pedagogiset, psykologiset, sosiaaliset ja esteettiset tavoitteet. Tämä paradigma on Rasmussenin (1991, 205) mukaan kehittynyt teorian puutteesta ja historiallisen yhteyden katkeamisesta, jonka seurauksena draamapedagogiikan käytännön työskentelyyn ovat vaikuttaneet monet ajattelutavat eikä kokonaisuudesta ole enää muodostunut niin eheää. Rasmussen (1991) onkin sitä mieltä, että draamapedagogisen käytännön tulisi olla teoreettisesti perusteltua ja tavoitteellista ja opettajan tulisi tietää mistä näkökulmasta käsin hän työskentelee. Myös käytännön harjoitusten ja draaman tavoitteiden välinen yhteys pitäisi tuoda selkeästi esille.

Edellä esitetyt draamapedagogiikan paradigmat osoittavat, että draamapedagogiikan tavoitteista ja olemuksesta on esitetty hyvinkin erilaisia näkemyksiä. Englantilaisten draamateoreetikkojen parissa draama on toisaalta nähty opetus- ja oppimismenetelmänä ja toisaalta taidemuotona. Teatterin ja draaman vastakkainasettelusta syntynyttä keskustelua on käyty Englannissa 1950-luvulta 1990-luvun alkuun saakka. Merkittävää on, että vastaavaa keskustelua ei koskaan käyty yhtä kiivaasti esimerkiksi Kanadassa tai Australiassa. (Fleming 1998.)

Nykyisissä draamajulkaisuissa hyväksytään yleisesti, että kiivasta keskustelua aiheuttaneet dikotomiat *teatteria vai draamaa; draamaa ymmärryksen vuoksi vai draama taidemuotona; prosessi vai produktio* sekä *kokemus vai esitys* ovat olleet epäasianmukaisia. Kiistelystä tulisi selvittää, mitä elementtejä draamapedagogiikka sisältää ja mitkä ovat juuri sille ominaisia piirteitä (Fleming 1994, 1998.) Nykyisin ollaan enemmän yhtä mieltä siitä, että draamaa koskevan ymmärryksen kehittyminen tapahtuu taidemuodon sisällä, eivätkä draamakasvatus ja kasvatus draaman kautta sulje toisiaan pois (Fleming 1998.)

Draamallisen toiminnan juurten nähdään kasvavan teatteritaiteesta (Bolton 2000; Østern 2000). Laajassa merkityksessä teatterissa on kyse nimenomaan sisällöstä, fiktiivisen tilanteen arvoista, parametreista, syistä, säännöistä tai siihen liittyvistä laeista. Niinpä draamatyöskentelyssäkin on Boltonin (2000) mukaan tätä kautta kyse teatterista. Kun lapsi esittää draamassa äitiä, hän pohtii mitkä ovat säännöt "äidin kontekstissa". Bolton (2000) toteaa, että kaiken draamallisen työskentelyn myöntäminen teatterista lähtöiseksi tuo yhtenäisyyttä draaman kentälle, jolloin kaikki voisivat vetää yhtä köyttä, eikä tarvitsisi käyttää aikaa eroavaisuuksien etsimiseen. Opetuksessa tulisi pohtia sitä, mikä draaman genre olisi tarkoituksenmukaisin ja kulloisellekin ikäryhmälle ja kulloiseenkin opetustavoitteeseen sopivin vaihtoehto (Bolton 2000).

3.3 Draamapedagogiikan genreistä ja konventioista

Draamapedagogiikkaa voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, millaisia genrejä opetuksessa käytetään. Didaktisesti orientoituneessa draamakirjallisuudessa genre-sana on paljon käytetty (Østern 2000) ja Neelandsin (1998) mukaan se tarkoittaa käytännön draamatyötä kouluissa, joka muodoltaan rakentuu usein eri konventioista eli työtavoista. Hän ehdottaa draamaopetuksen genreiksi pienryhmätyöskentelyä, harjoituksia, taitojen kehittämistä, ”läpielämistä” (living through) ja konventionaalista lähestymistä. Fleming (1998, 6) määrittää draaman aluetta puolestaan konventioiden näkökulmasta. Hän esittää 25 konventiota tai otsaketta (headings), joiden kautta draama taidemuotona todentuu: “They are simply headings under which the art of drama is considered. Taken together they contribute an understanding of drama as an art.”

Myös Østern (2000, 20) on ryhmitellyt draamapedagogiikan genrejä sen mukaan mitä draamaopettaja tekee työssään, millainen aineen sisältö on pohjoismaisten lukion opetussuunnitelmien perusteella ja miten yliopistot ovat Pohjoismaissa aineen opinnot suunnitelleet. Hän on lähtenyt määrittelemään genreä kirjallisuustieteellisestä näkökulmasta, jonka alkuperäiset genret ovat fakta ja fiktio. Østernin (2000) mukaan genre on joukko tekstiin (draamassa toiminnallisesti tuotettu teksti) liittyviä konventionaalisoituja odotuksia ja genren kaava sisältää tietoa odotuksenmukaisesta tyylistä. Analyysinsä tuloksena Østern esittää draamapedagogiikan genreiksi seuraavat 15 lajia: prosessidraama, teatteri opetuksessa, improvisaatioteatteri, tarinateatteri, roolileikki, storyline, tarinankerronta, draamaleikki, foorumiteatteri, yhteisöteatteri tai –draama, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi, digitaalinen draamapedagogiikka ja draamatekstin kirjoittaminen. Yhteistä näille kaikille genreille on asioiden omaksuminen fiktion luomisen kautta; taiteessa oppiminen. Østern (2000.)

Tässä tutkimuksessa Østernin (2000) esiintuomaa genrejaottelua sovelletaan haastattelussa yhtenä työtapana. Luokittelussa esitetyt genret on tarkoitus näyttää haastateltaville, jotta he voivat kertoa omia kokemuksiaan ja näkemyksiään niiden soveltamisesta puheviestinnän opetukseen. Luokittelua ei ole valittu draamapedagogiikan kentän teoreettiseksi jäsenyykseksi, vaikka se edustaa oletettavasti suurelta osin suomalaisessa opetuksessa käytettäviä draamapedagogiikan genrejä. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin jokaisen genren sisältöä.

Termi **prosessidraama** on syntynyt 1980 -luvun lopulla Australiassa ja Pohjois-Amerikassa (O'Neill 1995.) Østern (2000) mainitsee, että prosessidraama on kehitetty Boltonin ja Heathcoten luokkahuonedraamasta. Prosessidraamassa on tarkoitus luoda kuvitteellinen maailma, jossa osallistujat ovat kuvitteellisessa roolissa kuvitteellisessa tilanteessa. Lähtökohtana on esiteksti (pre-text), jossa määritellään draamamaailman parametrit. Esiteksti ei siis ole valmis käsikirjoitus, vaan se antaa lähtökohdan draaman tekemiseen. O'Neillin (1995) mukaan prosessidraamassa käytetään erilaisia työtapoja, muun muassa improvisointia. Improvisoitujen osien lisäksi siihen voi kuulua myös harjoiteltavia osioita. Ero improvisaation ja prosessidraaman välillä on se, että prosessidraama ei rajoitu yksittäisiin lyhyisiin harjoituksiin, vaan rakentuu kestoltaan pidemmistä harjoitussarjoista tai näyttämöllisistä kohtauksista. Tapahtumarakenne sallii monimutkaisen draamamaailman asteittaisen yhdistämisen ja mahdollistaa sen laajentamisen ja kehittämisen. (O'Neill 1995.)

Prosessidraama voi olla myös pitkäkestoista, monien oppituntien yli jatkuvaa. Siinä koko ryhmä osallistuu toimintaan ja draaman aikana tehtäviä toimintoja ei ole seuraamassa ulkopuolista yleisöä, vaan osallistujat toimivat itse yleisönä toisilleen. Tekeminen vaatii mielikuvitusta, havainnointitaitoja, epäilemisen taitoja, ennustamista sekä draamallisten kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen harjoittamista. Tavoitteena on käsiteltävän asian syvempi ymmärtäminen. (O'Neill 1995.)

Teatteri opetuksessa (TIE eli Theatre In Education) on Englannissa 1960-luvun puolivälissä ammattiteatterin piirissä syntynyt draamapedagogiikan genre. TIE voidaan nähdä uutena teatteritaiteen muotona, jolla on sijansa vaihtoehtoteattereiden joukossa. Työskentelyyn kuuluvat teatteriesitys ja oppijoiden kanssa toteutettavat työpajat. (Jackson 1993.) Teatteriryhmä, joka voi koostua esimerkiksi näyttelijä-opettajista, työstää jonkin teeman pohjalta teatteriesityksen. Siinä keskeistä on jonkin ongelman, idean tai käsityksen tutkiminen ja tekeminen näkyväksi. Teema voi liittyä esimerkiksi päihteisiin, väkivaltaan, ystävyyteen, ammatinvalintaan, pelkoihin tai vaikkapa pakolaisuuteen. Esitys voi pohjautua valmiiseen tekstiin tai ryhmä voi kirjoittaa näytelmän itse. Esitys viedään esimerkiksi oppilaitokseen tai muuhun kasvatusympäristöön, jossa se esitetään. Katsojat voivat osallistua työhön tai pohdintaan esityksen aikana, sen jälkeen tai ennen sitä. (Braanaas 1992; Jackson 1993; Østern 2000.) Toiminnan tavoitteena on laajentaa ja monipuolistaa oppijoiden käsityksiä kulloinkin käsiteltävästä asiasta (Jackson 1993).

Improvisaatio on yhtä vanhaa kuin esittäminen sinänsä: sitä on ollut niin kauan kun on ollut tarinankertojia, tanssijoita, muusikoita, laulajia, komeljanttereita ja muita esittäviä tempumpumaakareita. Improvisaatio on kaikkien esiintyvien taiteilijoiden yhteinen voimavara, työkalu, jota käytetään myös monissa draamapedagogiikan genreissä. (Johnstone 1996.) Johnstonen (1996) lähtökohtana on ajatus improvisaation leikkiluonteesta ja siitä, että leikki on lähellä vapaata assosiaatiota ja spontaaniutta. Improvisaatiossa on tärkeää työskennellä toisia varten ja myös toisten näyttelijöiden ehdotuksiin on suhtauduttava myönteisesti (joo-periaate).

Improvisaatioteatterissa luodaan yleisön avulla fiktiivisiä kohtauksia ja toiminnan lähtökohta on suostua spontaanisti kaikkiin yleisön ohjeisiin ja ehdotuksiin. Improvisaatioteatteri on Østernin (2000,21) mukaan luonteeltaan karnevalistista, epävirallista, parodista ja groteskia ja se sisältää lämmintä huumoria. Roolin status on improvisaatiossa hyvin tärkeä. Keith Johnstone on kirjoittanut improvisaatiossa teoksia, joissa hän esittelee monia

improvisaatiotekniikoita, mitä monet improvisaatioteatterit käyttävät toimintansa perustana.

Tarinateatterin (Playback Theatre) on luonut Jonathan Fox ja sen päästrategia on improvisaatio. Tarinateatterissa korostetaan näyttelijän eläytymistä tarinaan ja tarinankertojan asemaan. Myös elämyksen empaattinen kuvaaminen kuuluu tarinateatterin ominaispiirteisiin. Tarinateatterissa on tarinankertoja, näyttelijät sekä ohjaaja, joka kerää tarinoita yleisöltä. Ohjaaja haastattelee tarinankertojaa ja näyttelijät toteuttavat tarinan ydintapahtumat draamallisessa muodossa improvisoiden ja ilmentäen kertojan tunteita miimisesti. (Østern 2000, 22.)

Roolileikin (role play) pohjana ovat tarina ja roolisabloni, jotka voivat olla osallistujien tai opettajan ehdottamia. Roolileikkiä käytetään paljon erilaisissa koulutuksissa, joissa voidaan harjoitella esimerkiksi tulevassa ammatissa toimimista, sosiaalisen kanssakäymisen taitoja tai ongelmallisten tilanteiden ratkaisemista. Ammatillisessa harjaannuttamisessa roolileikkiä ollaan käytetty muun muassa sosiaalityöntekijöiden, rikollisten tuki- ja vastuuhenkilöiden, lääkäreiden, sairaanhoitajien, poliisien ja opettajien kanssa. Myöskin psykodraamassa roolileikkiä käytetään työmuotona. Roolileikkiin liittyy lisäksi viime aikoina suosiota nostattanut roolipeli eli larppaus. (Bolton 1984, 96-99; Østern 2000, 22.)

Storyline on lähtöisin Skotlannista, jossa se syntyi vuoden 1965 opetussuunnitelman uudistamistyön yhteydessä. Uudistuksessa haluttiin tukea aktiivista oppimista, tuloksellisia oppimisprosesseja ja hyvää oppimiskontekstia. Storyline tarkoittaa menetelmää, jossa ”Kertomuksen ja sen teeman (*storyline*) avulla luodaan yhteinen kuvitteellinen maailma, jossa oppilaat työstävä omia todellisuuttaan.” (Østern 2000, 22.) Opetus etenee avainkysymysten kautta ja oppilaiden oma luova ja argumentoiva ajattelu vie työskentelyä eteenpäin. Menetelmä pohjaa pedagogiseen ajatteluun ja mahdollistaa draaman integroimisen osaksi kouluopetusta. (Østern 2000.)

Improvisaation tavoin **tarinankerronta** (storytelling) voi olla sekä draamapedagogiikan genre että työtapa (Østern 2000). Booth näkee draaman nimenomaan ainutlaatuisena mahdollisuutena kertoa tarinoita, tehdä narratiivista taidetta. Draamassa tarinankerrontaa voidaan tehdä yksin tai pienryhmissä. Kaikenlaisia tarinoita voidaan kertoa spontaanisti, henkilökohtaisesta elämästä tai kirjallisuuden pohjalta. (Booth 1994, 39.)

Draamaleikillä tarkoitetaan pedagogisesti muokattua draamatyöskentelyä, joka on lähellä lasten spontaania roolileikkiä. Bolton on käyttänyt draamaleikkiä esimerkiksi työskennellessään asuntomurron kohteeksi joutuneiden perheiden lasten kanssa. Draamaleikin avulla hän työsti lasten kanssa tapahtumia ja leikin tarkoituksena oli myös ottaa etäisyyttä traumaattiseen tapahtumaan. (Østern 2000, 12, 22.)

Foorumteatteri viittaa Augusto Boalin kehittämään sorrettujen teatteriin. Boalin mukaan teatteri voi toimia keinona yhteiskunnallisten olojen muuttamiseksi. Perinteisessä teatterissa katsoja on passiivisessa roolissa, mutta sorrettujen teatterissa katsojasta voi ja on tarkoituskin tulla toimija. (Boal 1979, 119.)

Sorrettujen teatteriin kuuluvat patsasteatteri, näkymätön teatteri sekä foorumteatteri. Foorumteatterissa näyttelijäryhmä esittää ennalta valmistellun esityksen yleisölle kuten perinteisessäkin teatterissa. Esityksessä on selvästi konfliktitilanne ja sorrettu ihminen, jonka kannalta esitys päättyy onnettomasti. Esityksen jälkeen näyttelijät tai erillinen juontaja / jokeri kysyy yleisöltä, ovatko he yksimielisiä esityksen sanomasta. Jos he eivät ole, sama esitys näytetään uudestaan, mutta nyt yleisöllä on mahdollisuus puuttua esityksen kulkuun, keskeyttää se ja ehdottaa vaihtoehtoisia ratkaisuja. Yleisöllä on myös mahdollisuus ottaa itse päärooli ja näytellä vaihtoehtoinen ratkaisu. (Braanaas 1992, Østern 2000.)

Yhteisöteatterissa tuotetaan draamallista tekstiä tietyn yhteisön tai ryhmän kanssa heidän näkökulmastaan käsin. Esityksen aihe tulee yhteisöltä, he

kertovat oman tarinansa, ja esitys rakennetaan improvisoiden sen pohjalta. Østernin (2000) mukaan yhteisö tai ryhmä voi olla vaikkapa vankila, työttömät, vanhainkoti tai nuorisoryhmä. Yhteisöteatteria on käyttänyt esimerkiksi Jouni Piekkari työskennellessään Intiassa alueella, jolla myrsky oli tuhonnut kokonaisia kyliä. Yhteisöteatteria käytettiin traumaattisen tilanteen tarkasteluun ja käsittelyyn. (Piekkari 2001.)

Ideasta esitykseen genressä lähtökohta on, että improvisoinnin avulla syntyneestä perusideasta kehitetään ja luodaan yhdessä valmis esitys. Työskentelymuotona käytetään usein dramatisointia, mutta myös muita metodeja voidaan hyödyntää esityksen tuottamisessa. Østernin (2000, 23) mukaan ”Dramatisoinnissa transformoidaan ja adaptoidaan ei-draamallista tekstiä, kuvia, musiikkia ja muistoja draamalliseen muotoon.”

Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta on genre, jossa työskentelyn lähtökohtana on valmis teksti, jonka pohjalta opettaja dramatisoi ja ohjaa näytelmäesityksen (Østern 2000, 23.) Osallistujat toimivat näyttelijän roolissa ja näytelmän tekemiseen kuuluvat olennaisena osana myös lavastuksen, puvustuksen, maskeerauksen, valaistuksen sekä äänitekniikan suunnitteleminen ja toteuttaminen.

Performanssitaiteen syntyyn ovat vaikuttaneet yhteisöllinen teatteri (communal theatre) ja terapeuttinen teatteri (therapeutic theatre). Performanssi on ensisijaisesti esittäjän henkilökohtainen prosessi, jonka hän käy läpi asettamalla itsensä alttiiksi muiden ihmisten edessä. (Auslander 1997.) Performanssi voi toteutua monenmuotoisena, siinä voidaan olla joko fiktiossa tai ei-fiktiossa, roolissa tai ei-roolissa. Performanssin lähtökohtana olevaa ideaa työstetään kollaasimaisesti ja siitä luodaan sommitelma. (Østern 2000.)

Østern (2000) määrittelee **digitaalisen draamapedagogiikan** toiminnaksi, jossa digitaalimediaa käytetään interaktiivisesti. Tällöin esimerkiksi multimediaesitys voi sisältää erilaisia draamapedagogiikan työmuotoja ja

oppilaat voivat tuottaa ohjelman digitaalisessa muodossa. Draamapedagogiikan kirjallisuudessa digitaalisesta draamapedagogiikasta ei juuri puhuta, mutta näkisin digitaalisen draamapedagogiikan nostamisen yhdeksi draamapedagogiikan genreksi vastauksena tietoyhteiskunnan jatkuvaan teknologiseen kehittymiseen.

Draamatekstin kirjoittamisen Østern (2000, 23) haluaa korottaa genreksi sen vuoksi, että draaman kehittyessä taideaineena nousee kirjoittajan työ draamaopetuksen erityisalueeksi. Tällä hetkellä draamaopetuksessa tuotettuja tekstejä ei useinkaan kirjoiteta tai tallenneta. Kirjoitetun tekstin luominen vaatii kykyä lukea kahdentamalla; fiktion tai näyttämökuvan luomista tekstistä heränneiden ajatusten perusteella. (Østern 2000.) Draamatekstin kirjoittamisen näkeminen genrenä on mielestäni perustelua, sillä monissa genreissä opettajalta vaaditaan kykyä lukea tekstejä ja kehittää niiden pohjalta draamallista ainesta (vrt. esim. storyline tai teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta).

Edellä mainituista genreistä osa voi Østernin (2000) mukaan olla sekä itsenäisiä genrejä että työtapoja, konventioita. Tällaisia ovat esimerkiksi tarinankerronta, improvisaatio ja roolileikki. Østern (2000, 21) kirjoittaa, että genrejaottelu on ”tarkoitettu kutsuksi keskusteluun aineen sisällöstä”. Kun draamapedagogiikkaa määritellään genrejen kautta, se kehittää aineen sisältöä, draamaopettajan identiteettiä sekä aineeseen liittyvää ammattikieltä. Edellä esitettyjen genrejen rajat ovat veteen piirrettyjä ja eri genreissä voidaan käyttää samoja konventioita. Jokainen genre vaatii opettajalta kuitenkin erityistietoa ja –pätevyyttä. (Østern 2000.)

Draamapedagogiikan genrejen määrästä ja jaottelusta voidaan varmasti vielä herättää keskustelua. Tulisiko esimerkiksi psykodraama tai sosiodraama määritellä selvemmin itsenäiseksi genreksi tai työtavaksi? Psykodraamasta Østernin (2000) luettelosta löytyy vain maininta: ”Roolileikki on psykodraaman pääasiallinen työmuoto”. Østern (2000, 24) mainitsee, että draamaterapia on yksi mahdollinen pätevyysalue erityispedagogiikan

alueella. Käsitys draaman ja teatterin terapeuttisista vaikutuksista on hyvin vanha ja teatterihistoriassa se ilmenee jo Aristoteles´n tragediaa kuvailevissa runoissa. *Katharsista*, eli traagisten kokemusten vaikutusta ihmisten mielialoihin ja näiden tunteiden puhdistukseen, on alettu käsittää terapiana. Nykyisin erityisesti Morenon luoman psykodraaman alueella terapian ja draamapedagogiikan suhde on ilmeinen. Psykodraama on ryhmäpsykoterapeuttinen metodi, jonka perusidea on, että kaikilla ryhmänjäsenillä on mahdollisuus päähenkilön roolissa tuoda esiin oman elämänsä ongelmia tai vaikeuksia, elää ne aktiivisesti uudelleen ja sen kautta mahdollisesti vapautua ongelmista. Psykodraama vaatii opettajalta erityistietoa ja –pätevyyttä toteutuakseen, mutta se ei kuitenkaan ole levinnyt yleiseksi käytännöksi draamapedagogiikan piirissä. (Braanaas 1992.)

Yksi psykodraaman työtavoista on sosiodraama, jota voidaan käyttää myös draaman työtapana (vrt. rooliteoreettinen paradigma, Rasmussen 1991). Sosiodraaman ja psykodraaman ero on se, että sosiodraama käsittelee sosiaalisia ja yhteisiä asioita ja asenteita. Muista draamapedagogiikan työtavoista esitetään tässä työssä lähinnä pedagogisen draaman työtapoja sen vuoksi, että ne ovat näkyvästi esillä opetusta käsittelevässä draamakirjallisuudessa. Pedagogisen draaman työtapojen luokittelu käy ilmi taulukosta 1.

Taulukko 1

Puitteita ja ympäristöä luovat työtavat	Äänikuva, piirretty rooli, puvustaminen, lavastaminen, yhteispiirros, pelit ja leikit, keskenjätetty materiaali, päiväkirjat, kirjeet, lehdet, viestit, kartat, diagrammit, still-kuvat ja jäljittely.
Kertovat työtavat	Puhelinkeskustelu, radiouutiset, asiantuntijan mantteli, kokoukset, haastattelut ja kuulustelut, koko ryhmän roolinäytelmä, kuuma tuoli, reportaasi, ääniä ulkopuolelta ja opettaja roolissa.
Tulkittamiseen pohjautuvat työtavat	Foorumteatteri, pienryhmänäytelmät, uudelleen näyttelemisen, rituaali, analogia, nurin päin, naamiot, otsikon laadinta, valmistetut roolit, miimi ja seremonia.
Ajattelutoimintaa herättävät työtavat	Käännekohta, totuuden hetki, tällä tavalla / tuolla tavalla, todisteen antaminen ja ääniä päässä.

Pedagogisen draaman työtapoja (Neelands 1995, suomennokset Lintunen 1995, 119-122).

Kuten edellisestä taulukosta huomataan, ovat pedagogisen draaman työtavat hyvin monipuolisia ja sisältävät itsessään puheviestinnällisiä aineksia (vrt. esim. puhelinkeskustelu, radiouutiset, haastattelut, kuulustelut ja kokoukset) Entä millaista on näiden genrejen ja konventioiden käyttäminen draamatyöskentelyssä ja millaisia periaatteita draamatyöskentelyyn opetuksessa ylipäänsä liittyy?

3.4 Draamatyöskentelyn periaatteista

Vaikka draamatyöskentelyssä oppimisen apuna käytetään erilaisia genrejä ja konventioita, se on kuitenkin taidetta, jossa herkkyys tilanteessa elämiselle on erittäin tärkeää (Fleming 1998, 6). Draamatyöskentely perustuu ryhmän omaan toimintaan ja kokemuksellisuuteen ja se mahdollistaa kehon ja puheen käyttämisen työskentelyssä (Bolton 1984; Neelands 1992; Østern 1994.) Oppijat eivät ole passiivisessa tiedon vastaanottajan roolissa, vaan he toimivat draamassa aktiivisesti muodostaakseen merkityksiä ja tutkiakseen asioita. He oppivat refleктоimaan asioita jonkun toisen näkökulmasta, tarkastelemaan stereotyyppisiä käsityksiä tai ennakkoluuloja uudesta näkökulmasta sekä harjoittamaan empatian taitoja ja toisten ihmisten kunnioittamista, vaikka nämä olisivat sosiaalisesti, kulttuurisesti tai historiallisesti erilaisessa asemassa kuin he itse ovat. (Neelands 1984; 1992.) Niinpä draamassa opitaan tarkastelemaan, tutkimaan ja ymmärtämään elämää. Monet näkevät draaman mahdollisuuden käsiteltävien asioiden syvemmässä ymmärtämisessä (Way 1976; Bolton 1984; Neelands 1992; Fleming 1998; Hornbrook 1994; O'Neill 1995). Draamaoppimiseen liittyykin henkilökohtaisen näkökulman lisäksi kasvatuksellinen, taiteellinen ja kulttuurinen näkökulma (Østern 2000).

Draamapedagogiikka on taideaine, jonka oppimispotentiali kätkeytyy esteettiseen kahdentumiseen: kun roolihahmoa ja muotoa työstetään, oppija on roolissa, mutta samaan aikaan hän miettii ja suunnittelee roolin ilmaisua. Todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohdassa merkityksellinen oppiminen on mahdollista sekä taiteessa että kasvatuksessa. (Østern 2000.) Esteettisen kahdentumisen näkökulman on tuonut esille Szatkowski, jonka

mukaan taideprosessissa voimme käsitellä ongelmia ja esittää ne symbolisessa muodossa. Esteettisen perspektiivin olemassaolo antaa draamatyöskentelylle sen erityisen arvon: mahdollisuuden ymmärtää ja oppia asioita esteettisyyden kautta. (Heikkisen & Østern 2001.)

Draaman peruselementtejä ovat fokus, metafora, jännite, rituaali, kontrastit, symboliset objektit, aika, tila ja rooli, joiden avulla draamallista tilannetta lähdetään rakentamaan (Neelands 1984). Myös tarina on keskeinen draaman lähtökohta, viittaahan draama itsessään tarinoiden kerrontaan (Østern 2000). Draamatyöskentely mahdollistaa ihmisen olemuksen ja kokemusten tutkimisen ja tarkastelun **fiktiivisessä** "as if" -tilanteessa. Draamallinen fiktio luodaan mielikuvituksen keinoin ja sen toteutuminen edellyttää, että osallistujat uskovat yhdessä fiktioon. Opettajan tärkeä tehtävä onkin pitää draamallinen fiktio elävänä (O'Neill 1995; Heikkinen & Østern 2001).

Roolissa työskenteleminen on keskeistä sekä teatterille että draamalle siinä mielessä, että kummassakin tarkastellaan sosiaalisen elämän luonnetta ja sosiaalisessa kanssakäymisessä toteutuvat monet roolit. Ihminen voi eri elämäntilanteissa olla esimerkiksi äidin, opettajan, oppijan tai aviopuolison roolissa. Draamassa osallistuja on fiktiivisessä roolissa ja hän voi tarkastella omaa ja toisten toimintaa eri näkökulmista kuin tavallisen elämän tilanteissa. (Neelands 1992.) Draamassa roolityöskentelyssä on mielenkiintoista juuri se, kuinka kukin oppilas omalla kohdallaan käyttäytyy tietyssä roolissa. Miten draaman tapahtumat vaikuttavat hänen roolihenkilönsä, miten roolihenkilö käyttäytyy tai tuntee, mitä hän ajattelee? (Neelands 1984, 72.) Tässä korostuu myös draamatyöskentelyn yksilöllisyyden ja henkilökohtaisen oppimisen ajatus. Oppijan aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän draamatyöskentelyssä etenee, kuinka hän reagoi eri tilanteisiin ja toisten toimintaan.

Draamatyöskentelyssä roolihenkilön *näkökulman* oivaltaminen on toiminnan kannalta ensisijaisen tärkeää, kuten Bowell ja Heap (2000) toteavat:

A role in drama is simply that – a role. Whether it be scientist, environmentalist, soldier, nurse, wicked stepmother or Pope! But there is no drama until the role is given a viewpoint. That is until it is properly framed. But, if we are soldiers *who are AWOL*, we now have a point of view which is something like ‘we are being hunted and we don’t want the wrong people to recognise us or we will be punished’. So there is a tension now, and from here we may proceed to the ‘why’ of the situation. (Bowell & Heap 2000, 63.)

Draamassa pyritään käyttämään universaaleja rooleja, joita voivat olla esimerkiksi maanviljelijä, johtaja, matkustaja, opettaja, isä, tytär tai opas. Näiden roolien persoonallisia ja sosiaalisia toimintatapoja tutkitaan, eli tarkastellaan osaltaan sitä, kuinka nämä roolit ilmenevät myös oikeassa elämässä. Tarkoitus ei ole näytellä roolihahmoa, vaan olla roolihahmon asemassa ja toimia tämän näkökulmasta käsin. Draaman alussa roolihenkilöstä ei välttämättä tiedetä muuta kuin hänen nimensä, kenties ikänsä, elinympäristönsä tai kotimaansa. Mutta draamatyöskentelyn jatkuessa ja toiminnan edetessä tieto roolihenkilöstä ja tämän ajatuksista, tunteista, reagointi- ja käyttäytymistavoista lisääntyy ja tätä kautta oppilas voi ymmärtää rooleista enemmän. Ymmärrys riippuu kuitenkin siitä, kuinka syvä draamakokemus on ja kuinka hyvin opettaja osaa johdattaa oppilaita refleктоivaan ja pohdiskelemaan keskusteluun draamassa, joko roolissa tai omana itsenään. (Neelands 1984; 72-73; Bolton 1984; 89-90,157.)

Roolissa työskenteleminen ei kuitenkaan välttämättä jatku koko draamatyöskentelyn ajan, vaan oppija voi toimia myös omana itsenään. Draama voidaan keskeyttää välillä esimerkiksi refleктоivaa keskustelua varten tai sen vuoksi, että halutaan neuvotella siitä, miten jatkossa edetään. (Neelands 1984, 46-48.) Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ilman roolia auttaa näkemään roolihahmoihin ja tarinan kehittelyyn liittyviä asioita selkeämmin (Østern 1994).

Tehokas draamatyöskentely riippuu paljon siitä, osaako opettaja rakentaa draamallisesta fiktiosta ryhmälle tarpeeksi todellisen tuntuisen (Neelands 1984; Heikkinen & Østern 2001) ja pystyykö hän rakentamaan taiteellisesta oppimisprosessista oppijoille merkityksellisen (Østern 2000). Tämä vaatii opettajalta sitä, että hän hallitsee draaman taideaineena hyvin, hänellä on

kyky käyttää erilaisia draaman työtapoja ja genrejä ja hänellä on opetussuunnitelma pohjana tulevalle draamatyöskentelylle (Østern 2000, 4). Opettajan asenne draamassa ei voi olla autoritäärinen, vaan turvallisuutta luova, hyväksyvä ja salliva, sillä hän heijastaa tunteiden ilmaisua ryhmässä (Braanaas 1992).

Draamatyöskentelyn suunnittelussa tulee ottaa huomioon draaman prosessimaisuus, ryhmän mahdollisuudet, opettajan omat mahdollisuudet, käytettävissä oleva aika sekä tila jossa työskennellään (Neelands 1984, 65-74.) Draamaprosessin suunnittelun alussa mietitään päämäärät ja tavoitteet, valitaan käsiteltävä teema tai aihe ja mietitään oppimistavoitteita sekä työskentelyssä tarvittavia käsitteitä ja taitoja. Draamatyöskentelyn aloittamiseen liittyy *draamasopimuksen* tekeminen, mikä tarkoittaa opettajan ja oppilaiden välistä sopimusta, jossa sovitaan draamatyöskentelyyn liittyvistä yhteisistä pelisäännöistä (Neelands 1984, 27.) Draamatyöskentelyn aloittamiseen liittyy aina myös luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen, joka sallii vapaan itseilmaisun (Way 1976.) Teeman tai aiheen käsittelyssä tulee ottaa huomioon ryhmän aiemmat kokemukset ja lähtötilanne olisi hyvä virittää mahdollisimman lähelle oppijoiden omaa kokemusmaailmaa. Teeman käsittelyä varten voidaan etukäteen miettiä erilaisia draamatilanteita ja työtapoja, joita työskentelyssä käytetään ja sen jälkeen ne asetetaan sellaiseen järjestykseen, että teemaa tai aihetta pystytään käsittelemään syvemmälle. (Neelands 1992.)

Draamakompetenssilla tarkoitetaan laajasti niitä tietoja ja taitoja, joita draamatyöskentelyssä tarvitaan (Fleming 1998, 3.) Neelands (1992, 79) on luokitellut draamassa tarvittavat taidot ilmaisullisiin, henkilökohtaisiin / sosiaalisiin, välineellisiin ja esteettisiin taitoihin. Taitoluettelot antavat Flemingin (1998) mukaan suhteellisen kapean ja rajoittuneen kuvan draamatyöskentelyssä tarvittavista tiedoista ja taidoista. Omassa draamakompetenssin määritelmässään Fleming (1998) ei kuitenkaan määrittele tarkemmin sen osa-alueita tai osataitoja, joten määritelmä jää melko avoimeksi. Keskeistä on kuitenkin ymmärrys draamallisesta muodosta ja taideaineen luonteesta:

‘Getting better at drama’ has partly to do with an increasing skill in being able to take an idea translate it into dramatic form; that ability is likely to be developed by examining the way dramatists do the same. It also has to do with gaining some insight, however implicitly, into nature of the art form. (Fleming 1998, 4.)

Jos ajatellaan puheviestintäkompetenssin perinteistä määritelmää, jonka mukaan kompetenssi koostuu viestintään liittyvistä tiedoista, taidoista ja motivaatiosta (Rubin 1991), samaa ajatusta voitaisiin soveltaa draamatyöskentelyyn. Puheviestintäkompetenssissa viestintää koskeva tieto liittyy tietoon siitä, millainen viestintä on tilanteeseen nähden tehokasta ja tarkoituksenmukaista (Rubin 1991). Vastaavasti draamakompetenssin kohdalla tieto voisi tarkoittaa tietoa draaman työtavoista ja genreistä sekä näiden soveltamisesta tilanteeseen nähden tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Taito liittyy puheviestintätaitojen kehittymiseen ja niiden käyttämiseen tilanteeseen soveltuvalla tavalla (Rubin 1991.) Draamatyöskentelyssä tarvitaan monenlaisia ja monentasoisia taitoja (vrt. Neelands 1992), joita draamatyöskentelyssä käytetään tilanteeseen nähden soveliaimmalla tavalla. Puheviestintäkompetenssiin liittyen motivaatio tarkoittaa halua toimia viestintätilanteessa tehokkaalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla (Rubin 1991.) Tämä ajatus soveltuu mielestäni myös yhtäläillä draamatyöskentelyyn, jossa motivaatiolla on keskeinen merkitys. Motivaatio liittyy haluun toimia ja haluun olla mukana fiktiivisessä prosessissa siihen nähden tarkoituksenmukaisella tavalla.

Draamaprosessin arvioinnissa ei ole tärkeää painottaa esiintymiseen, esittämiseen ja lopputulokseen liittyviä asioita, vaan koko prosessia (Østern 1994). Voidaan kysyä esimerkiksi mille köyhän kerjäläisen roolissa oleminen tuntui, millaisia ajatuksia kerjäläisen elämästä tai draaman aikana koetuista tapahtumista heräsi. Draaman arviointi ja asioista keskusteleminen voi tapahtua roolissa tai omana itsenään, riippuen siitä, minkä tavan opettaja valitsee. (Neelands 1984.) Juuri keskusteleminen roolissa ja toisaalta roolin ulkopuolella avaa mahdollisuuden tarkastella asioita sekä fiktiossa että todellisuudessa ja pohtia fiktiossa tapahtuneen yhteyksiä todelliseen elämään. Kun draamaopetuksen tavoitteena nähdään asioiden syvempi ymmärtäminen, on sen arviointi melko hankalaa. Bolton (1984) pyrkii

käyttämään draamaa niin että siinä mieluummin asetetaan kysymyksiä kuin annetaan vastauksia. Østern (1994, 64-66) esittää, että arvioinnissa tulisi ottaa huomioon oppijan esteettinen, henkinen, sosiaalinen ja tunnekehitys. Suomessa ollaan kehitetty myös teatterin ja draaman lukiodiplomi, jolla arvioidaan draamallisia ja teatteri-ilmaisullisia taitoja. Näitä ovat ilmaisulliset taidot (esim. kontakti, läsnäolo, muoto, rytmi, äänenkäyttö ja puhuminen, omavaloisuus, jännite), dramaturgiset ja esteettiset taidot (esim sisältö, muoto, rytmi, teksti, tila, valo, ääni, visuaalisuus), kommunikaatio- ja sosiaaliset taidot (esim. sitoutuneisuus, aktiivisuus, vastuunottaminen) sekä kyky arvioida työtään. (ks. lukiodiplomista: <http://www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri/draama.html>)

4 AIEMPAA TUTKIMUSTA

Koska draamallinen oppimisprosessi on osallistujien välistä vuorovaikutusta, jokainen tarvitsee siinä myös puheviestintätaitoja. Näin ollen draamallisen prosessin voisi olettaa toimivan oivallisena lähtökohtana myös puheviestintään liittyvien tietojen ja taitojen opiskelulle. Neelands (1992) on todennut, että sosiaalisen luonteensa vuoksi draamatyöskentely kehittää oppijoiden kielellisiä kykyjä. Hänen mukaansa draama tarjoaa mahdollisuuden oppia kieltä merkityksellisessä puhekontekstissa. Neelands (1992) kuvaa draamallista kielenoppimismallia seuraavasti: Ensin luodaan uusi konteksti draaman avulla ja valitaan fiktiiviset roolit sekä näkökulmat. Draamatyöskentelyn aikana uudet suhteet kehittyvät ja draama luo uusia tarpeita käyttää kieltä. Kielenkäytön tarpeet yhdistyvät rooliin ja oppijan kielelliset valmiudet kehittyvät näin roolityöskentelyn keinoin.

Tietokantoihin tehty haku osoitti, että vieraiden kielten opetuksessa draamaa on käytetty paljon oppilaiden suullisten viestintätaitojen kehittämisessä. Suomessa esimerkiksi Kristiansen (1999) on käyttänyt draamaa suullisen kielitaidon harjoitusmuotona nimenomaan sen vuoksi, että draama simuloi elävää elämää ja harjoitusmuotoina elävää elämää mahdollisimman paljon muistuttavat tilanteet ovat kaikkein tehokkaimpia. Kristiansen (1999) puhuu niin sanotusta skeemapohjaisesta draamasta, jonka avulla voidaan muokata,

soveltaa ja täydentää vanhoja tiedollisia skeemoja ja luoda samalla uusia viestinnällisiä tietorakenteita. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat saavat esitettävän näytelmän asiasisällön (esimerkkinä Kristiansen mainitsee ostoksilla käynnin) vihjeinä omalla äidinkielellään, mutta heidän tulee kirjoittaa näytelmän repliikit vieraalla kielellä. Jokainen saa laatia repliikit oman kielitaitonsa pohjalta, mutta rooleja ei jaeta etukäteen. Vuorosanoja harjoitellaan kirjoittamalla niitä vieraskielisinä vihkoon. Opetustunneilla jokainen ryhmä harjoittelee näytelmän pienryhmissä, suunnittelee esityksen rekvisiittaa, opettaja tarkastaa vuorosanojen oikeakielisyyttä ja viimeisellä opetuskerralla jaetaan roolit sekä esitetään kaikkien esitykset, jotka voidaan myös videoida. Videointi on tärkeää arvioinnin ja palautteenannon kannalta. Oppilaat ovat kokeneet näytelmät myönteisinä elämyksinä, hyvinä ja hauskoina tapoina oppia kieltä ja he tuntevat käyttävänsä kieltä oikeasti. Draaman avulla oppilaat kertovat Kristiansenin (1999) mukaan ymmärtävänsä opitun hyödyllisyyden tosielämässä.

Suomalaisessa puheviestinnän opetuksessa draamallisia työtapoja on hyödyntänyt Isotalus (2000), joka kuvaa artikkelissaan puheviestinnän teorioiden opetusta Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella syksyllä 1997 pidetyllä Puheviestinnän teoriat –kurssilla. Teoriaopetuksen pedagogisena lähtökohtana oli konstruktivistinen oppimiskäsitys. Isotaluksen (2000) kurssilla yhtenä oppimistehtävänä käytettiin dramatisointia, jossa oppilaiden tuli tehdä ryhmissä lyhyt opetusnäytelmä valitsemastaan puheviestinnän teoriasta. Ryhmät dramatisoivat itse teorian ja esittivät tilanteen, jossa heidän mielestään teoria todentuu. Tehtävän tavoitteena oli havainnollistaa teoriaa ja vahvistaa teorian muistamista ja oppimista. (Isotalus 2000.)

Opiskelijoiden arviot oppimistehtävästä olivat erittäin myönteisiä ja tehtävä valotti heidän mielestään hyvin teorian ja käytännön suhdetta sekä antoi valmiuksia soveltaa teoriaa. Dramatisointien katsominen oli opiskelijoiden mielestä sekä opettavaista että hauskaa. Kaikkien opiskelijoiden yleisarvio tehtävästä oli positiivinen ja sitä pidettiin mielekkäänä, hauskana, erilaisena, opettavaisena ja toimivana. Myös opettajan näkökulmasta tehtävä oli

onnistunut ja ryhmät olivat pystyneet löytämään teorioiden ydinajatuksia ja tuomaan ne ilmi havainnollisesti. (Isotalus 2000.) Tämän dramatisointiharjoituksen perusteella draamallinen esittäminen, joka on lähellä näyttelemistä, toimii puheviestinnän opetuksessa ja voi syventää tiedollisen aineksen oppimista. Dramatisoiminen toimii myös havainnollistavana materiaalina, josta voidaan käydä opetuskeskustelua.

Myös Tanskassa äidinkielen opetuksen yhteydessä oppilaiden suullisen viestinnän taitoja on opetettu draaman ja teatterin keinoin (Haugsted 2000). Työtapoina on käytetty muun muassa tekstin dramatisointia ja improvisaatiota. Tekstin dramatisoinnin etenemistä Haugsted (2000) kuvaa seuraavalla tavalla: 1) tekstin lukeminen, tiedon kerääminen, argumenttien keksiminen 2) esityksen rungon rakentaminen, alku – keskikohta – loppu 3) esitystavan valinta 4) esityksen valmisteleminen 5) esittäminen. Periaatteessa tämä jaottelu noudattelee aika pitkälti puheesityksen rakentamisen mallia, joka on melko yleisesti käytössä puheviestinnän opetuksessa (ks. esim. Gronbeck, McKerrow, Ehninger, & Monroe 1997).

Improvisaatiota puheviestinnän opetukseen hyödyntäisi myös Immonen (1995). Hän perustaa näkemyksensä Viola Spolinin improvisaatioharjoittelun ja puheviestintätaitojen opettamisen yhdistämiseen. Teoreettisen tarkastelun tuloksena hän tuli siihen johtopäätökseen, että improvisaatioharjoitusten pätevällä ja tarkoituksenmukaisella organisoinnilla ja niiden arvioinnin keskittämällä viestinnällisten päämäärien analyysiin voitaisiin löytää elämyksellisiä metodeja viestinnän oppimiseen.

Sosiodraamaa puheviestinnän opetukseen ovat soveltaneet Landy & Borisoff (1982) kehittäessään opinto-ohjelman Reach for Speech: Communication Skills through Sociodrama. Opinto-ohjelman tarkoituksena oli kehittää newyorkilaisnuorten puheviestintätaitoja. Ohjelma erosi perinteisestä taitoharjoittelusta siten, että opetuksessa käytettiin sosiodraamaa. Siinä keskityttiin tarkastelemaan New Yorkin yhteisöjen sosiaalisia ongelmia ja rohkaistiin yläasteen ja lukion oppilaita puhumaan näistä ongelmista

erilaisissa rooleissa. Opinto-ohjelman tuloksena opiskelijat kokivat sanasto-, ääntämis-, kielioppi-, äänenkäyttö- ja kuuntelutaitojensa parantuneen. Lisäksi he kokivat muun muassa pystyvänsä tarkkailemaan ja tiedostamaan omaa puhettaan paremmin, saaneensa itseluottamusta ja joustavuutta puhetyyliin sekä saaneensa herkkyyttä sukupuolten ja etnisten ongelmien käsittelyyn. Näin ollen draamapedagogiikan alueelta ainakin sosiodraama näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella soveltuvan puheviestinnän opetukseen.

Sovellettua viestinnän opetusta yhdysvaltalaisessa vankilassa käyttänyt Mettee (1983) toteaa draaman erityisen hyväksi tavaksi opettaa viestintäkäyttäytymistä ja viestintätaitoja. Vangeille järjestetyssä draamaohjelmassa hän sovelsi draamaa viestinnän opetuksen työkaluna. Ohjelman tarkoitus oli tuottaa draamallisia esityksiä ja harjoitella viestintä- ja esittämistaitoja. Kaksi ja puoli vuotta kestäneen ohjelman aikana esitettiin kahdeksan näytelmää.

Mettee (1983) tarkastelee draamaa viestinnän opetuksen työkaluna rooliteorian, uskottavuuden ja kielellisten koodien kautta. Roolin ottaminen kuuluu draamaan oleellisesti ja tutkimukset osoittavat vastaavuuden roolin ottamisen taidoilla ja vuorovaikutustaidoilla. Ihmisen roolityöskentelyä voidaan kutsua rooliesiintymiseksi (role performance). Tapa jolla ihminen toteuttaa useampia kuin yhtä roolia määrittää hänen monipuolisuuttaan toimia rooleissa. Mitä useampia rooleja ihminen pystyy esittämään, sitä laajempi on hänen roolirepertuaarinsa. Roolitransitio viittaa puolestaan siihen, kuinka hyvin ihminen pystyy siirtymään roolista toiseen. Mettee (1983) toteaa, että esimerkiksi vankilaympäristössä roolien käyttäminen sallii vankien näyttää enemmän negatiivisia tunteita ja käyttäytymistä. Vankilassa rooliodotukset ovat hyvin suuria ja ne voivat kahlita ihmisiä, mutta draaman avulla vangit saattoivat turvallisesti kokeilla uusia ja erilaisia rooleja ja käyttäytymistapoja. Myös oma käyttäytyminen voitiin nähdä uusin silmin.

Toinen selvästi draamaan kytkeytyvä puheviestinnän elementti on Metteen (1983) mukaan uskottavuus. Puhujan uskottavuus koostuu monista

osatekijöistä ja draama on Metteen (1983) mukaan erittäin hyvä tapa harjoitella uskottavuutta, koska se on erittäin oleellinen taito roolityöskentelyssä. Draamassa oppimistilanne on epäsuora, turvallinen ja omasta itsestä etäännytetty, jolloin vangit pystyvät paremmin luomaan uskottavuuden vaikutelmaa roolihahmon kautta. Draamatyöskentelyn avulla voitiin laajentaa myös vankien kielen koodien käyttöä, mikä saattaa vankilaympäristössä muutoin jäädä kovin yksipuoliseksi. Draamaohjelma mahdollisti vangeille fyysisen purkautumistien, joka vähensi jännitteitä. He oppivat ryhmätyötaitoja ja oppivat ottamaan myös enemmän vastuuta itsestään. Vankilassa selviytyminen vaatii tunteiden kontrollointia ja piilossa pidetyt tunteet voivat purkautua väkivaltaisesti. Draama antoi vangeille mahdollisuuden näyttää ja vapauttaa tunteita ilman kasvojen menettämisen pelkoa. Positiivisen palautteen ansiosta vankien itsetunto kohosi, vaikuttaen kokonaisvaltaisesti heidän elämäänsä. Ohjelmasta oli hyötyä myös vankiloiden työntekijöille, kun järjestyshäiriöt vähenivät. (Mettee 1983.)

Suomalaisten puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetukseen ei ole aiemmin tutkittu. Sen sijaan draama- tai ilmaisutaidon opettajien aiheeseen liittyviä näkemyksiä on tarkasteltu. Muun muassa Rainio (1994) on pro gradu –tutkielmassaan selvittänyt draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70–90 -lukujen Suomessa. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa draamaa opetuksessaan käyttänyttä opettajaa pääkaupunkiseudulta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia käsityksiä opettajilla on draaman käytöstä opetusmenetelmänä sekä mitä suuntauksia ja työmuotoja he käyttävät.

Tulokset osoittivat, että enemmistö käytti työmuotoina roolileikkejä, ryhmätyötä ja improvisointia. Turvallisen ryhmäilmaston kehittäminen aloitettiin tutustumis-, keskittymis-, kontakti-, ja roolileikeillä. Ryhmäharjoituksista edettiin parityöskentelyyn ja siitä yksin tekemiseen. Kaksi haastateltavaa korosti ääni-, puhe- ja väittelytaitojen tärkeyttä draaman opetusmenetelmällisessä käytössä. Draamaopetuksen saavutettuina tuloksina enemmistö korosti vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja,

ryhmätyötaitoja, kokonaisvaltaisen oppimisprosessin muotoutumista sekä ongelmanratkaisutaitoja. Vuorovaikutus- ja kommunikointitaidoista korostuivat erityisesti ryhmässä opittavat kuuntelu-, kontakti ja yhteistyötaidot, empaattisuuden kehittyminen sekä oppilaan saavuttama luottamus itseensä viestijänä ja oppijana.

Koska puheviestintä toteutuu sanallisten ja sanattomien merkkijärjestelmien kautta (Gronbeck et al. 1997) ja draaman ilmaisukeinoja ovat keho ja puhe (Østern 1994), voidaan näiden alueiden tutkiminen ja tarkastelu nähdä puheviestinnän ja draamapedagogiikan opetuksen yhteisenä piirteenä. Draaman estetiikkaan kuuluvat haptisuus, taktisuus, spatiaalisuus ja auditiivisuus (Østern 1994) luokitellaan myös puheviestinnän merkkijärjestelmiin. Neelandsin (1992) mukaan draaman tarkoituksena äidinkielen opetuksen yhteydessä on kehittää oppilaiden puhumis- ja kuuntelemistaitoja sekä luoda siltoja äidinkielen opetukseen. Puhumisen ja kuuntelemisen taitoja voidaan oppia erilaisissa puhetilanteissa. Lukion opetussuunnitelman (1994) mukaan äidinkielen puheviestinnän kurssilla kehitetään vuorovaikutustaitoja erilaisissa puhetilanteissa, kuten neuvotteluissa, keskusteluissa ja kokouksissa. Sisällöt näyttävät siis lähes samoilta.

Pedagogisen draaman työtavoista osa on itsessään puheviestinnällisiä (ks. tämän työn sivu 24, esim. puhelinkeskustelu, radiouutiset, haastattelut, kuulustelut, kokoukset, patsaat, miimi). Niinpä niiden käyttö voisi kehittää esimerkiksi nonverbaalisen viestinnän käyttämisen ja havainnoimisen taitoja, ryhmäviestinnän taitoja, ongelmanratkaisutaitoja, päätöksentekotaitoja, haastattelutaitoja ja sanoman rakentamisen taitoja.

Sosiaalisia taitojen kehittyminen ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat korkeasti arvostettuja draamaopetuksen opetussuunnitelmissa (Bolton 1984.) Myös puheviestinnän opetuksessa tavoitellaan oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Friedrich & Boileau 1999.) Puheviestinnän opetuksen tavoitteena nähtiin taitojen oppimisen lisäksi myös esimerkiksi oman persoonallisuuden, arvojen ja asenteiden kehittyminen (Burton &

Dimbleby 1990.) Samoja ajatuksia voidaan nähdä olevan draamaopetuksen taustalla, jos tarkastellaan Wayn näkemyksiä draaman tavoitteista. Wayn (1976, 13) mukaan draaman tehtävä on tarjota välitön kokemisen hetki, joka koskettaa sekä sielua, sydäntä että älyä. Lisäksi draaman tavoitteena on koko persoonallisuuden kehittäminen ja persoonallisten pyrkimysten toteuttaminen sekä elämän taitojen harjoittelu luovan toiminnan kautta. Näin ollen persoonallisuuden ja itsetuntemuksen kehittämisessä sekä arvojen ja asenteiden selkiyttäminen voisi olla mahdollista puheviestinnän opetuksessa draamatyöskentelyn avulla.

Aiemmissä tutkimuksissa draamapedagogisia menetelmiä on sovellettu puheviestinnän opetukseen ja tämän työn tarkoituksena on laajentaa tietoa siitä, kuinka draamapedagogiikka sopii puheviestinnän opettajien näkökulmasta suomalaiseen puheviestinnän opetukseen. Työssä pohditaan, millaisia tavoitteita opetukseen tällöin liitetään ja millaisille puheviestinnän opetuksen alueille opettajat hyödyntävät draamapedagogiikkaa ja miten.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä työssä on haluttu selvittää, millä tavalla puheviestinnän opettajat hyödyntävät draamapedagogiikkaa puheviestinnän opetuksessa. Työssä pyritään selvittämään, kuinka draamapedagogisten menetelmiä käyttäminen opettajien työssä ja soveltavatko he erityisesti joitain tiettyjä draamapedagogiikan lajeja puheviestinnän opetukseen. Koska puheviestintä ja draamapedagogiikka ovat suhteellisen läheisiä opetusaloja, tutkimuksessa selvitetään millaisille puheviestinnän opetuksen osa-alueille draamapedagogiset menetelmät soveltuvat, millaisia tavoitteita niiden käyttämiseen liittyy ja millaisia puheviestinnän taitoja tai tietoja niiden avulla opetetaan. Näiden pohdintojen perusteella muotoutuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

5.1 Tutkimuskysymykset

1. Mitkä ovat puheviestinnän ja draamapedagogiikan yhtäläisyydet ja erot puheviestinnän opettajien mielestä?
2. Kuinka puheviestinnän opettajat hyödyntävät draamapedagogiikkaa puheviestinnän opetuksessa?

Tutkimuskysymysten perusteella muotoutui tutkimuksessa käytetty teemahaastattelurunko (liite 1). Haastattelun alkuperäisiä teemoja olivat alalle hakeutuminen, draaman käyttäminen opetuksessa, kokemukset, tavoitteet, rooli ja oppiminen, fiktio ja oppiminen, opetuksen rakentaminen ja tulevaisuus. Näistä alalle hakeutumiseen sisältyi kysymys puheviestinnän ja draamapedagogiikan eroista ja yhtäläisyyksistä. Tutkimuksen kuluessa teemahaastattelurunkoon lisättiin arviointi –teema. Haastattelun teemat muotoutuivat draamapedagogiikan ja puheviestinnän opetuksen teoreettisen tarkastelun pohjalta. Haastattelun yhtenä työtapana käytettiin Østernin (2000) luoman draamapedagogiikan genrejen jaottelun näyttämistä haastateltaville. Tällä tavoiteltiin sitä, että haastateltavat kertoisivat draamapedagogiikan genreistä ja työtavoista mahdollisimman laajasti.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen menetelmäksi valittiin teemahaastattelu, sillä se soveltuu hyvin tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan saada selville miten ihmiset toimivat, ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat. Teemahaastattelu sopii tiedonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen mielestäni erityisesti hyvin vuorovaikutteisen luonteensa puolesta. Vaihtoehtoisena tutkimusmenetelmänä olisi voinut olla esimerkiksi avoin tai puolistrukturoitu kyselylomake, mutta koska tällä tutkimuksella haluttiin saada mahdollisimman syvää ja monipuolista tietoa, valittiin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelu. Haastattelu mahdollistaa myös esimerkiksi epäselvistä käsitteistä keskustelemisen. Tämä seikka tuli ottaa huomioon erityisesti siksi, että muutamissa aiemmissa tutkimuksissa (ks. Olkkonen 1995 & Virtanen

1997) osa draamapedagogiikan käsitteistä oli osoittautunut haastatelluille epäselviksi. Haastattelutilanteessa epäselvyyksistä voidaan keskustella heti asian ilmettyä ja pohdintoja voidaan jatkaa pidemmälle ja laajemmin kuin mitä kyselylomake sallisi.

Haastattelutilanne antaa tutkijalle mahdollisuuden vaikuttaa keskustelun ilmapiirin luomiseen, mikä ei olisi mahdollista, jos tutkimusmenetelmänä käytettäisiin kyselylomaketta. Luottamuksellisen ja pohdiskelevan ilmapiirin luominen tutkijan ja haastateltavan välille mahdollistaa kuvaavien esimerkkien keräämisen draamapedagogiikan hyödyntämisestä sekä syvällisen tiedon saamisen tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanteessa voidaan haastateltavaa pyytää myös perustelemaan vastauksensa, jolloin asiasta saattaa nousta esiin uusia piirteitä. Myös aihealueiden järjestystä voidaan säädellä jokaisen haastateltavan kohdalla tilanteen mukaan.

Haastattelu on kiitollinen tutkimusmenetelmä myös siinä mielessä, että kaikki vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000.) Toisaalta taas haastatteluun liittyy tutkimusmenetelmänä myös ongelmia, kuten se, että haastateltavien on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Ylipäänsä haastattelun menestyksekkyyks riippuu paljon haastattelijasta ja haastateltavasta, heidän taidoistaan ja motivaatiostaan olla haastattelutilanteessa. Joskus haastateltava voi kokea haastattelun myös pelottavaksi tai uhkaavaksi tilanteeksi ja tähän tulee varautua ennakolta ja pyrkiä luomaan luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri. Myös vastausten tulkinnassa ja yleistettävyydessä tulee olla varovainen, sillä haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain muussa tilanteessa.

5.3 Tutkimushaastateltavat

Haastateltavina olivat kahdeksan puheviestinnän opetus-, koulutus- tai konsultointialalle sijoittunutta henkilöä, jotka ovat lukeneet Jyväskylän

yliopistossa puheviestintää pääaineenaan ja draamapedagogiikkaa sivuaineenaan. Draamapedagogiikka, jonka nimi aiemmin oli puhe- ja ilmaisukasvatus, sai erikoistumisaineen aseman Jyväskylän yliopistossa luokanopettajan koulutuksessa vuonna 1986. Lukion ilmaisutaidon opettajien kouluttaminen aloitettiin 1990, jolloin otettiin käyttöön uudet approbatur ja cum laude –opintovaatimukset. Vuonna 1999 draamapedagogiikka sai ensimmäisen professuurin ja vuodesta 2000 lähtien draamapedagogiikasta on voinut opiskella myös laudatur opinnot.

Haastatelluista kuusi on tehnyt draamapedagogiikan cum laude -opinnot ja kaksi on suorittanut ne silloin, kun oppiaine kulki nimellä puhe- ja ilmaisukasvatus. Lisäksi haastatelluista kolme on suorittanut tai opiskelee draamapedagogiikan laudatur -opintoja. Puheviestinnän ja draamapedagogiikan lisäksi tutkimushaastateltavat ovat opiskelleet sivuaineenaan tai työn ohella seuraavia oppiaineita: aikuiskasvatus, taidekasvatus, erityispedagogiikka, psykologia, sosiaalipsykologia, psyko- ja sosiodraama, NLP, filosofia, yleinen teologia, kirjallisuustiede, cultural management, tiedotusoppi, elokuva- ja televisiotutkimus ja opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuus. Lisäksi he ovat käyneet erilaisia kursseja. Haastateltavista kolme ei ole vielä valmistunut filosofian maisteriksi puheviestintä pääaineenaan, mutta koska heillä on kuitenkin draamapedagogiikan cum laude tai laudatur –opintoja ja kokemusta puheviestinnän opetus- ja koulutusosalta, hyväksyttiin heidät tutkimushaastateltavien joukkoon.

Haastateltavista yhdellä on työkokemusta opetusosalta 2-3 vuotta, kolmella 5-6 vuotta ja neljällä 9-15 vuotta. Tällä hetkellä heistä kaksi opettaa lukiossa, kaksi toimii yksityisellä sektorilla koulutus- tai konsultointitehtävissä, kolme yliopistossa tai täydennyskoulutuskeskuksen puolella ja yksi kouluttaa freelance -tyyppisesti. Puheviestinnän opintojen pariin he ovat hakeutuneet pääasiassa sen vuoksi, että opintojen sisältö on vaikuttanut mielenkiintoiselta. Myös teatteri, puheoppi, esiintyminen, Veikko Sinisalon lausunta tai sattuma ovat johdattaneet heitä puheviestinnän pariin. Draamapedagogiikkaa he ovat ryhtyneet opiskelemaan muuan muassa sen vuoksi, että se vaikutti mielenkiintoiselta ja sitä vaadittiin ilmaisutaidon

opettajan pätevyyttä varten. Myös halu kehittää omia vuorovaikutustaitoja, pedagogisia valmiuksia tai kiinnostus estetiikkaan ja luovaan ilmaisuun on vaikuttanut draamapedagogiikan opintojen aloittamiseen.

5.4 Haastattelujen suorittaminen ja aineiston analysointi

Tutkimushaastattelut on tehty touko-kesäkuussa 2001. Haastatteluajankohdat ja -paikat sovittiin sähköpostitse tai puhelimitse. Kaikki joilta haastattelua pyydettiin, suostuivat haastateltaviksi. Jokaiselle haastateltavalle lähetettiin sähköpostitse etukäteen teemahaastattelurunko lyhennettynä versiona, jotta haastateltavat saattoivat orientoitua aiheeseen ennakolta. Heitä pyydettiin myös miettimään esimerkkejä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa. Yksi haastattelu suoritettiin aikataulumuutosten ja pitkän välimatkan vuoksi puhelimitse ja tämän vuoksi haastateltavalle lähetettiin täydennetty teemahaastattelurunko sähköpostitse.

Haastattelutilanteita varten pyrittiin löytämään rauhallinen ja haastateltavan mielestä sopiva paikka, jolloin haastatteluista neljä tehtiin haastateltavien työpaikalla, kaksi kahvilassa, yksi haastateltavan kotona ja yksi puhelimitse. Haastatteluista seitsemän oli kahdenkeskisiä, yhdessä haastattelussa haastateltavan teini-ikäinen tytär oli mukana, mutta tämä ei vaikuttanut haastattelun kulkuun. Haastattelujen kestot vaihtelivat haastateltavasta riippuen 45 minuutista lähes kahteen tuntiin.

Keskustelu eteni teemoittain ja teemojen järjestys vaihteli haastateltavan mukaan. Ensimmäinen haastateltava puhui paljon palautteen antamisesta ja opetuksen arvioinnista, joten haastattelurunkoa täydennettiin arviointi – teemalla. Teemoja oli kaiken kaikkiaan yhdeksän: hakeutuminen alalle, draamapedagogiikan käyttäminen opetuksessa, tavoitteet, rooli ja oppiminen, fiktio ja oppiminen, opetuksen rakentaminen, opetuksen arviointi, kokemukset sekä tulevaisuus. Keskustelun kulkua ohjasivat teemat, mutta haastateltavalle aiheen käsittely teeman sisällä oli vapaa.

Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta niiden järjestys saattoi vaihdella. Myös lisäkysymysten ja selvitetystä vaativien käsitteiden määrä vaihteli haastateltavasta riippuen. Draamapedagogiikan lajeista kysyttäessä haastateltaville näytettiin listaa, johon oli merkitty eri draamapedagogiikan lajit Østernin (2000) mukaan. Roolileikin kohdalle laitettiin roolipeli / sosiadraama, jotta myös mahdollisesti sosiadraamaa hyödyntävien puheviestinnän opettajien näkemykset tulisivat esiin. Haastateltavista kaksi kokivat lajijaottelun vieraaksi tavaksi ajatella, joten he eivät kommentoineet yksittäisten lajien käyttöä, vaan kuvasivat omalla tavallaan draamapedagogiikan hyödyntämistä omassa opetuksessaan. Muutamat draamapedagogiikan lajit kaipasivat lisäselvitystä sen vuoksi, että ne olivat haastateltavien mielestä hyvin lähellä toisiaan tai he eivät olleet kuulleet kyseisestä lajista ja halusivat tietää, mitä se käytännössä tarkoittaa.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja haastattelun alussa mainittiin jokaiselle haastateltavalle, että nauhat ovat ainoastaan tutkijan aineiston käsittelyä varten. Haastattelut olivat ilmapiiriltään vapautuneita ja haastateltavat kertoivat asioista vuolaasti ja he olivat kiinnostuneita aiheesta itsekin. Kasvokkain suoritettun haastattelun ja puhelinhaastattelun välillä ei ollut juurikaan eroa, tosin nonverbaalisten vihjeiden havainnointi oli puhelimen välityksellä paljon vähäisempää. Puhelinhaastattelu kesti yli tunnin, joten se ei ajallisestikaan poikennut muista haastatteluista. Myös saatu aineisto oli hyvin rikas ja sisälsi paljon esimerkkejä.

Haastattelut purettiin tiivistäen haastateltavien vastauksista olennaisimmat seikat. Tämän jälkeen aineistoa järjesteltiin siten, että samaan teema-alueeseen liittyvät asiat pyrittiin kokoamaan samaan kohtaan ja näin aineisto järjestyi aluksi haastattelun teemojen mukaiseen järjestykseen.

Aineistoa käsiteltiin impressionistisesti, koska tapausten määrä on suhteellisen pieni. Aineistoa analysoitiin kokonaisuutena ja pyrittiin hahmottamaan draamapedagogiikan käyttöä yleisesti määrittäviä tekijöitä. Teemoittelu suoritettiin uudestaan nostaten esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisimpia seikkoja. Tapauskohtaisen tarkastelun myötä aineistoa tyypiteltiin sen mukaan, millaisena draamapedagogiikan

hyödyntäminen kunkin haastateltavan kohdalla ilmeni. (Eskola & Suoranta 1998.)

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Aluksi pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja hahmotetaan haastateltavien näkemyksiä draamapedagogiikan ja puheviestinnän yhtäläisyyksistä ja eroista. Tämän jälkeen kuvataan toisen tutkimuskysymyksen aluetta ja esitetään haastateltavien näkemyksiä draamapedagogiikan käyttämisestä puheviestinnän opetuksessa. Näkemyksissä on nostettu esille erityisesti rooliin ja fiktion liittyvät asiat, ryhmän merkitys, opetuksen alueet ja sisällöt sekä arviointiin ja reflektioon liittyvät seikat. Koska osoittautui, että draamapedagogiset menetelmät muodostavat monelle haastatellulle oman näköisen työkalupakin, on sen sisältöä raportoitu tarkemmin draamapedagogiikan genrejen ja konventioiden käyttämisen näkökulmasta. Lopuksi esitellään tämän draamapedagogiikan työkalupakin neljä erilaista käyttäjätyyppiä. Tuloksissa esiintyvissä haastateltujen lainauksissa on mahdolliset puuttuvat kohdat merkitty kolmella pisteellä (...) ja mahdolliset lisäykset on merkitty hakasulkeisiin [...].

6.1 Yhtäläisyydet ja erot puheviestinnän ja draamapedagogiikan välillä

Haastateltavien keskuudessa draamapedagogiikan määrittelemisen herätti monia kysymyksiä. Haastateltavista moni pohti sitä, kuinka draamapedagogiikka, puheviestintä tai puheviestintätaidot määritellään. Näiden käsitteiden kohdalla pyrittiin selittämään, että haastateltavan oma näkemys ja oma määritys on juuri se, mistä halutaan tietoa.

B: "Itse asiassa kun pohdin sitä kriittisesti niin en tiedä onko se draamaa, koska käytetäänhän puheviestinnänkin harjoituksissa samalla tavalla roolityöskentelyä, että ei olla omana itsenään. Näkisin, että minulla on aika tiukka puheviestinnän painolasti, jonka olen oppinut. "Että ei ne nyt ihan älyttömästi eroa siitä se draama mitä me ollaan tehty puheviestinnänharjoituksissa mitä mää käytän."

G: "Draama hyödyntää pelejä ja leikkejä, mutta niin urheilukin. Kun käytän lämpärileikkiä, lasken että se on draamaa. Määritelmät ovat mielenkiintoisia, mitkö minä hahmotan tällä fiktiivisellä tilalla olemisella? Mikä on draamaa? Onko draamapedagogiikan hyödyntämistä kaikki se, mitä draamapedagogiikka hyödyntää, pelit ja leikit ja tutustumisjutut, piirtäminen, onko se draamapedagogiikkaa?...Eikö teatteri kuulu puheviestinnän piiriin? Tottahan se kuuluu, puheviestinnästähän siinä on kysymys. Mutta en jotenkin hahmota sitä siihen kenttään."

Puheviestinnän ja draamapedagogiikan välisistä **yhtäläisyyksistä** eniten mainintoja saivat *vuorovaikutukseen, viestintään ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen* liittyvät asiat (13). Suluissa oleva numero tarkoittaa samantyyppisten mainintojen määrää. Haastateltava H kuvaa yhtäläisyyttä seuraavasti:

H: "Iso yhtäläisyys on interpersonaaliset viestintätaidot, mitkä kehittyä ja draamatyöskentelyssä kun tarkastellaan elämiseen liittyviä asioita niin niitten kanssahan sitä ollaan tekemisissä, miten ihmisten kanssa ollaan ja viestitään."

Yhteiseksi alueeksi nähtiin lisäksi *viestinnällisten ongelmien ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen* liittyvät asiat (5), *ilmaisuvälineiden kehittäminen* (4), *esiintyminen* ja *esillä oleminen* (3) sekä *itsetuntemuksen ja persoonallisuuden kehittäminen* (2). Myös *puhetaide* (2) yhdistää omalta osaltaan puheviestintää ja draamapedagogiikkaa. Haastateltava G kiteyttää näkemyksensä puhetaiteen osalta:

G: "Esteettinen puhe, roolissa oleminen ja teatteri on yksi puheviestinnän alalaji, puhetaide on yksi osa puheviestinnän laajaa kenttää. Toisaalta draaman puolella näkökulma on se, että puhetaiteen ja puheviestintä on yksi osa draaman taitokokonaisuutta."

Puheviestinnän ja draamapedagogiikan välisten **erojen** pohtiminen kirvoitti suhteessa enemmän keskustelua kuin yhtäläisyyksien pohtiminen. Rajaa puheviestinnän ja draamapedagogiikan välillä oli kolmen haastatellun mielestä kuitenkin vaikea hahmottaa tai se koettiin hyvin liukuvaksi.

E: "Hankala eritellä, koska opetuksen sisällöt tuntuu olevan aika samoja. Jos menen opettamaan puheviestinnän tunnille, en koko ajan edes tiedä milloin opetan puheviestintää ja milloin draamaa. Samoin jos

olen ilmaisutaidon opettajan roolissa, nehän on täysin puheviestinnällisiä sisältöjä mitä siellä välillä opetetaan.”

Haastateltujen vastauksissa korostuneita seikkoja on ryhmitelty oheiseen taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Puheviestinnän ja draamapedagogiikan eroavaisuuksia.

PUHEVIESTINTÄ	DRAAMAPEDAGOGIIKKA
* oppija omana itsenään	* roolin ja fiktion kautta oppiminen
* taidot oppimisen kohteena	* kokonaisvaltainen ja kokemuspohjainen oppiminen
* taitoalueita helpompi määritellä, arvioida ja antaa niistä palautetta	* kyse taiteesta, jota on vaikeampi määritellä, pilkkoa ja arvioida
* järki, teoreettisuus	* tunteet
* tietoisuus viestinnästä	* leikki, kokeilu
* negatiivinen orientaatio, huomio vikoihin	* positiivinen, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri
* viestinnän yksitulkintaisuus	* viestinnän monitulkintaisuus

Taulukossa 2 näkyvät ne piirteet, jotka haastateltavien mukaan erottavat puheviestintää ja draamapedagogiikkaa toisistaan. Taulukkoa ei tässä kohtaa ole järjestetty määrällisesti, vaan siten, että maininnoille on pyritty löytämään vastapari toiselta puolelta (esimerkiksi järki – tunteet).

Roolin ja fiktion kautta oppiminen ja työskenteleminen nähtiin erityisesti draamapedagogiikalle ominaiseksi piirteeksi, puheviestinnässä korostuu enemmän omana itsenä työskenteleminen. Haastatelluista A, D ja G ovat sitä mieltä, että puheviestinnässä korostuvat erityisesti taidot ja niiden harjaannuttaminen. A ja H korostavat, että draamapedagogiikassa on kyse taiteesta ja A, B, D sekä G näkevät draamapedagogiikan painottavan kokonaisvaltaisempaa oppimista ja kokemukseen perustuvaa oppimista.

A: "...puheviestinnässä on enemmän kyse taidoista, mutta draamapedagogiikassa taiteesta. Draamapedagogiikassa kyse

taiteesta, jolloin se on kokonaisvaltaisempaa, vaikeampi määritellä, arvioida ja pilkkoa osasiksi.”

Puheviestintä korostaa haastateltavien B, C ja G mukaan järkeä ja pohjautuu teoriaan. C:n mielestä puheviestinnässä korostuu enemmän myös tietoisuus viestinnästä, draamapedagogiikassa taas tunteet. E:n mielestä draamapedagogiikka on lähempänä leikkiä ja luonnollista tapaa oppia.

C: ”Näiden kahden yhteensovittamisessa mun työssä on vieläkin kysymys: miten yhdistää se, että kun tulet tietoisemmaksi viestinnästä ja vuorovaikutuksesta, niin miten sä siitä huolimatta pystyisit ite olemaan aito. Ettei susta tule viestintäkone, joka tietoisesti raksuttaa asioita.”

Haastatelluista B sanoo, että puheviestinnässä korostuu negatiivisuus ja vikojen etsiminen, draamapedagogiikassa taas enemmän turvallisen ilmapiirin luominen ja positiivisuus. Viestinnän yksitulkintaisuudesta ja monitulkintaisuudesta mainitsee haastateltava A:

A: ”Ero on myös siinä, että puheviestinnässä pyritään yksitulkintaisuuteen, draamassa viestintä voi olla monitulkintaisempaa, tekijällä voi olla tavoite, mutta se voi olla rivien välissä eikä se ole niin helposti havaittavissa tai sen havaitsee vasta myöhemmin, tai vastaanottaja tulkitsee viestin monitulkintaisemmin.”

Puheviestinnällä ja draamapedagogiikalla nähtiin siis olevan paljon yhteistä, erityisesti viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Myös muun muassa ongelmien ja konfliktien ratkaiseminen sekä ilmaisuvalmiuksien kehittäminen yhdistivät puheviestintää ja draamapedagogiikkaa. Näkyvimpänä erona näiden kahden välillä käsitettiin roolin ja fiktion kautta työskenteleminen, joka on ominaista draamapedagogiikalle muttei puheviestinnälle. Koska draamapedagogiikka on taideaine, sen arvioiminen ja osasiksi pilkkominen nähtiin vaikeampana kuin puheviestinnässä, jossa taitojen opetus ja arviointi korostuvat. Puheviestintä painottaa haastateltavien mukaan enemmän teoreettisuutta ja tietoisuutta, draamapedagogiikka puolestaan kokonaisvaltaisuutta, tunteita ja leikinomaista oppimista. Entä

kuinka haastateltavat sitten hyödyntävät draamapedagogiikkaa omassa opetuksessaan?

6.2 Yleisiä piirteitä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa

”Draamapedagogiikka on opetusmenetelmä”

Haastatelluista viisi mainitsee käyttävänsä draamapedagogiikkaa *opetusmenetelmänä* puheviestinnän opetuksessa. Draamapedagogiikka näkyy myös opetuksen dramaturgisessa suunnittelussa. Draamapedagogiikan hyödyntäminen tarkoittaa monelle haastatelluista erilaisten draamallisten työtapojen soveltamista oman opetuksen tarpeisiin.

”Se on aika kiva työkalupakki, josta tunnen mielihyvää.”

Työtavoista on muodostunut jokaiselle henkilökohtainen **työkalupakki**, joka saa eri muotoja henkilökohtaisen suuntautumisen ja opetusalueen mukaan. Haastateltavista kaksi on opiskellut draamapedagogiikkaa 1990-luvun alussa, jolloin sen nimenä oli puhe- ja ilmaisukasvatus. Koska opintojen sisältö on muuttunut paljon viimeisten vuosien aikana, heille oli vaikeaa hahmottaa draamapedagogiikan kenttää tässä tutkimuksessa esitettyinä draamapedagogiikan lajeina. Lajijaottelu ei ollut heidän opiskeluaikanaan käytössä, eikä heidän opintoihinsa kuulunut niin monipuolisesti draamapedagogiikan eri lajeihin tutustumista. Niinpä nämä haastateltavat kertoivat vapaasti omasta tavastaan käyttää draamapedagogiikkaa. Haastatteluissa osoittautui, että toinen heistä hyödyntää tiettyjä draamapedagogiikan työtapoja kaikessa koulutuksessa eikä voisi kuvitella kouluttavansa ilman sitä. Toinen sanoo draamapedagogiikan näkyvän erityisesti opetuksen dramaturgisessa rakenteessa ja palautteen antamiseen liittyvissä seikoissa.

Draamapedagogiikan hyödyntämisen **tavoitteet** liittyivät yleisellä tasolla erityisesti *tietoisuuden herättämiseen*, siihen että ihmiset tulisivat tietoisiksi omasta käyttäytymisestään ja voisivat vaikuttaa omaan toimintaansa. Myös

asenteiden, arvojen ja tunteiden käsitteleminen ja selkiyttäminen koettiin mahdolliseksi erityisesti draamapedagogiikan keinoin. Tavoitteet liittyivät monella lisäksi *itseluottamuksen* kasvattamiseen, *rohkaistumiseen* ja oppijoiden *motivointiin*. Draamapedagogiset työtavat toimivat myös *havainnointimateriaalina* tai *esimerkkeinä* ja niiden käytöllä tavoiteltiin *keskustelun* herättämistä.

Kysyttäessä provosoivasti, onko draamapedagogiikassa jotain sellaista, mitä muilla opetusmenetelmillä ei pystyttäisi saavuttamaan, haastateltavat korostivat, että on vaikea sanoa mustavalkoisesti mitään, mitä ei muulla menetelmällä voitaisi saavuttaa. Draamapedagogiikan **erityisyytenä** nähtiin kuitenkin mahdollisuus *"eläytyä eri tilanteisiin" ja "toisen näkökulmaan"*, *"kasvattaa empatiaa" sekä "kohdata ihmisyyttä"*. Draamatyöskentely *"vapauttaa ryhmää" eikä "muulla menetelmällä saisi niin sekopäisiä tilanteita, yhdessä nauretaan jollekin tilanteelle vedet silmissä"*. Draamatyöskentely on *"hauskaa" "elämänläheistä" ja se "voi avata väyliä, antaa mielikuvituksen lentää"*. Draaman *"kautta on mahdollista syvemmin ymmärtää sitä, mistä tässä on kysymys"*. *"Se kiteyttää opetuksesta ja elämästä hyödyllisimpiä keinoja ja sisältöjä elämän taidoista ja sisällöistä tavalla, johon en ole törmännyt missään muussa oppiaineessa."* Yksi haastateltava näki reflektiivisyyden sekä dialogisuuden opettajan ja oppilaan välillä draaman merkittävimpänä antina: *"Opettajan sijoittuminen opiskelijan kanssa hyvin samalle viivalle ja ikään kuin yhteisen merkityksen etsiminen siinä tilanteessa läsnäolevana on minun mielestä varmaan draamassa pisimmällä mitä minä opetusmenetelmiä tunnen."*

Kaikilla haastateltavilla oli pääosin positiivisia **kokemuksia** draamapedagogiikan käyttämisestä puheviestinnän opetuksessa, minkä vuoksi he aikovat käyttää sitä myös jatkossa. Draaman tekeminen koetaan monesti hauskaksi ja se voi vähentää suorituspainotteisuutta. Vastaajat mainitsevat kuitenkin, että ryhmässä voi aina olla niitä, joille roolityöskentely tuntuu vaikealta, jotka jännittävät esiintymistä kovasti tai jotka voivat kokea draamatyöskentelyn *"ahdistavana"*. Yksi haastateltava kertoo saaneensa leikkimielisesti sellaista palautetta, että *"voitaisko seuraavan kerran järjestää*

tää kurssi vaikka eläintarhassa”. Yleensä palaute on kuitenkin ollut myönteistä.

Tulevissa luvuissa esitetään haastateltavien näkemyksiä roolissa ja fiktiivisessä tilanteessa työskentelemisestä, draamapedagogiikan käyttämiseen soveltuvista puheviestinnän opetuksen alueista, kohderyhmistä sekä opetuksen arviointiin ja reflektiivisyyteen liittyvistä asioista.

6.2.1 Fiktiossa ja roolissa työskentelemisestä

Roolityöskentelyä ja fiktiivisen tilanteen luomista voi haastateltavien mukaan käyttää puheviestinnän opetuksessa monella tavalla: opetustilanne voi olla täysin fiktiivinen ja siinä on roolit tai voidaan työskennellä fiktiivisessä tilanteessa omana itsenään tai todellisessa tilanteessa rooleissa. Fiktion avulla viestintätilanteiden kirjoja voidaan oppimistilanteessa laajentaa. Fiktiivisten tilanteiden luomista käytetään erityisesti ryhmäviestintään liittyvässä opetuksessa. Niiden avulla voidaan tarkastella vaikkapa ryhmän rooleja, osallistumisen tapoja, neuvottelutilanteen kulkua tai harjoitella perustelemisentaitoja.

E: ”Periaatteessa luokkahuoneessa arkipäivän käsitteleminen on aina fiktiota, koska siinä tilanteessa luokkahuone ja oppimistilanne on todellisuus ja kaikki muu on fiktiota. Joillekin fiktion astuminen on hankalampaa, eikä ole valmiuksia luottaa omaan tai toisten mielikuvitukseen niin paljon että antaisi asioiden mennä, vaan huolehditaan kaikista muista yksityiskohdista, jotka ei mene niin kuin omassa päässä oli ajatellut. Silloin se on yksinäisen pikkulapsen leikkiä, jolle ei kelpaa muiden leikkiminen. Kokemattomalle hankalampaa, mutta jos on avoimuutta ja kokemusta, uskoisin että se antaa sen tilanteen, jossa tilannetta tai ilmiötä on helpompi tarkastella.”

Osa haastateltavista jäi pohtimaan roolin määrittelemisen vaikeutta. Haastattelutilanteessa en ryhtynyt määrittelemään roolia erikseen mistään näkökulmasta, vaan haastateltavat pohtivat itse roolin määrittelemistä seuraavaan tapaan:

C: ”Mutta mitä roolissa oleminen on? Tonttu vai prinsessa? Morenolla on ajatus, että ihminen toteutuu omien rooliensa kautta. Musta tuntuu, ettemme osaa ottaa muunlaisia rooleja kuin niitä, mitkä ovat meille

jollain lailla tuttuja. Tällöin tutkimme itseämme kaikissa rooleissa, tottakai myös ilmiötä ja asiaa, mutta myös itseämme.”

B: ”...kun menet pitämään impromptu -puhetta ja valehtelet silmät korvat päästä, niin oletko sinä oma itsesi vai et?”

Roolityöskentelyä haastateltavat käyttävät kukin itselleen ominaisella tavalla, esimerkiksi silloin, jos on ”...tarpeen saada esiin jotain käyttäytymisen muotoa, jota pidämme sosiaalisesti epäkorrektina tai normien vastaisena” tai jos ”...tarkastellaan puheviestinnän ilmiöitä. Niiden ilmiöiden esille tuomisessa roolin ottaminen on helppo ja näppärä tapa, esimerkiksi kulttuurienvälinen viestintä.” Asioita voidaan tarkastella myös yleisellä tasolla helpommin roolien kautta, mikäli kyseessä on lyhyt kurssi, eikä ole aikaa tarkastella jokaisen osallistujan henkilökohtaisia taitoja erikseen. Myös ryhmäviestinnän tilanteiden ja ilmiöiden, esiintymisen sekä kahdenvälisten viestintätilanteiden, kuten asiakaspalvelu-, ystävyysuhde- tai haastattelutilanteiden tarkastelussa haastateltavat käyttävät roolityöskentelyä.

Roolin ja fiktion pitäisi viiden haastateltavan mukaan olla mahdollisimman lähellä omaa itseä. Roolia voidaan käyttää puheviestinnän taitoharjoittelussa, mutta omana itsenä tekeminen on aina kuitenkin tärkeämpää omien taitojen kehittymisen kannalta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat mainitsevat, ettei esiintymisen ja esiintymistaitojen opetuksen yhteydessä ole tarkoituksenmukaista käyttää roolityöskentelyä siten, että esiintyjä itse olisi roolissa. Esiintymistaitojen harjoittelussa on tärkeää, että oppija pystyy kohtaamaan yleisön omana itsenään, ei roolin suojasta. Omana itsenä esiintyminen koetaan tärkeäksi, jotta ihminen löytäisi oman persoonallisen tapansa esiintyä ja esittää omat mielipiteensä ja näkökantansa.

A: ”Siinä [esiintymistaidossa] on kauhean tärkeää, että ihmiset löytävät omat mielipiteensä, omat ajatuksensa ja uskaltavat olla omana itsenään yleisön edessä. Roolin taakse on helpompi mennä.”

D: ”Ei ohjata liiaksi siihen, että esiintyminen täytyy olla teatraalista ja jonkun tietyn stereotypian mukaan ilmaisuvoimaista. Esiintymistaito täytyy lähteä jokaisen henkilökohtaisen persoonan pohjalta ja kehittää niitä sille persoonallisuudelle tyypillisiä vahvuuksia esiintyjänä.”

H: ”Se on esiintyjälle arvokkaampi kokemus olla siinä hetkessä omana itsenään, että saa sen erilaisen yleisön palautteen omana itsenään. Eli silloin voi niitä omia puheviestintätaitojaan suurempaan tarkastella ja saada siitä palautetta.”

Yksi haastateltava kuitenkin kertoo käyttävänsä roolityöskentelyä myös esiintymistaitojen opettamisen yhteydessä, mutta ei kuitenkaan koko ajan. Muutama haastateltava kertoo käyttävänsä roolia myös niin päin, että yleisö on rooleissa. Tällöin voidaan harjoitella kohdentamisen ja kontaktin luomisen taitoja, kun vastassa on erilaisia yleisöjä.

Mikäli roolityöskentelyä käytetään puheviestintätaitojen opetuksessa, palaute tulisi useimpien haastateltavien mielestä antaa siten, että se peilautuu roolin kautta. Palaute annetaan siis roolihenkilölle, ei oppijalle itselleen.

G: ”Jos jonkun pitää olla ryhmätilanteessa tuppisuu, on silloin kohtuutonta antaa palautetta sen ihmisen viestintätaidoista, kun se tekee työtä roolissa.”

Puheviestintätaidoista annettavasta palautteesta haastateltavat ovat hieman eri mieltä. Yhden haastateltavan mukaan draamatyöskentelystä voidaan antaa palautetta senkaltaisista asioista, kuten miten oppija meni mukaan toimintaan tai miten hän näytti oivaltavan, tiedostavan tai sisäistävän harjoituksen. Palautetta ei hänen mielestään kuitenkaan voida antaa vuorovaikutustaitojen kehittymisestä, eikä roolityöskentelyssä pitäisi arvioida mitään henkilökohtaiseen taitotasoon liittyvää. Kuitenkin kolmen muun haastateltavan mukaan puheviestintätaidoista voidaan antaa palautetta myös työskenneltäessä roolissa. Palautetta voidaan antaa roolin tekemiseen liittyvistä puheviestintätaidoista, kuten uskottavuudesta, vakuuttavuudesta tai äänenkäytöstä. Ryhmäviestinnän opetuksen yhteydessä haastateltava E kertoo videoineensa ryhmän fiktiivisen neuvottelutilanteen ja videolta arvioitiin sanoman rakentamisen taitoja, osallistumisaktiivisuutta ja ryhmän rooleja. Haastateltavat E, D ja H mainitsevat, että roolissa työskentelemisen ja omana itsenä työskentelemisen eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan pohtia ja löytää tätä kautta kenties uusia näkökulmia vuorovaikutustilanteissa toimimiseen (vrt. esteettinen kahdentuminen). Näin ollen draamatyöskentelyssä opitut asiat voivat siirtyä oikeaan elämään.

D: "Keskustelusta voi löytyä sellaisia asioita, että huomaisitko että roolissa pystyit tekemään näin, onko tämä kenties tyypillistä sinulle myös omana itsenä esiintyessäsi tai ryhmätilanteissa ja miten siihen haluaisit puuttua jos haluaisit."

H: "Sitä mietitään roolin kautta, et miten siinä roolissa ja sitten ehkä opiskelija itse kertoo mitenkä se eroaa, mitä yhteistä siinä on siihen, miten hän normaalisti toimii. Tai mitä näkökulmia se avasi hänelle suhteessa siihen et miten hän tavallisesti toimii. Mikä siinä vaikeutui, mikä oli helpompaa, mitä uusia asioita vuorovaikutustilanteesta näyttäytyi kun katto sitä jonkun tietyn roolin kautta."

E: "Reflektiovaiheessa mietitään miten ne koskee omaa elämää tai miten ne on maailmassa, olisitko tehnyt tai voisitko kuvitella tekeväsi samalla tavalla...Mitä paremmin on omaksunut draaman keinot oppia ja opetella, sitä pienemmäksi siirtovaikutuksen ongelma tulee. Oppimistilanne on aika lähellä arkipäiväistä elämää, pystytään tiedostamaan samoja asioita arkipäivän tilanteessa ja oppimistilanteessa, huomata yhtäläisyydet. Halu ja oppimismotivaatio ja spontaani oppiminen siirtyy oppimistilanteesta arkipäiväänkin ja huomaa, että on arkipäivän tilanteessa sen roolihenkilön kaltainen, joka oli oppimistilanteessa. Eihän ihminen ole ikinä ilman roolia, aina on päällekkäisiä rooleja."

Esiintymisjännityksen ja roolityöskentelyn suhteesta haastateltavat ovat toisaalta sitä mieltä, että roolityöskentely voi vähentää jännitystä, toisaalta se taas saattaa lisätä sitä, mikäli osallistuja jännittääkin itse roolityöskentelyä. Rooli voi toimia jännitystä vähentävänä suojana, jolloin osallistujan ei tarvitse vastata ajatuksistaan ja tunteistaan omana itsenään. Yksi haastateltava arvelee, että jännitystä voi helpottaa sellainen prosessidraaman tilanne, jossa kaikilla on sama rooli ja mahdollisina katsojina toimivat toiset osallistujat. Tällöin kukaan ei erotu joukosta liikaa, eikä roolissa työskentelemistä ajatella näyttelijän suorituksena. Roolityöskentely voi muutaman haastateltavan mukaan lisäksi rohkaista ryhmää antamaan palautetta suuremmin toisilleen, sillä roolin turvin omien tai toisen kasvojen menettämisen pelko ei ole niin suuri kuin omana itsenä. Roolityöskentelyn avulla voidaan myös oppia ajattelemaan asioita muiden näkökulmasta:

E: "Perspektiivi, kykenee katselemaan jostain muusta näkökulmasta, empatiaa, käsitykset saattaa muuttua, oppii huomaamaan omaa tapaa käyttäytyä roolien kautta, kun rakentaa roolia, mitä siihen pistää itsestään, mistä asioista itsessään on hankala päästä eroon."

Ongelmia rooliin ja fiktiiviseen tilanteeseen liittyen saattaa ilmetä siinä, etteivät oppijat eläydy tilanteeseen tosissaan, vaan ovatkin harjoituksessa mukana omiana itsenään. Haastateltava B kertoo: *”Jos ihminen on todella kiinni omassa itsessään, voi olla ahdistavaa lähteä tekemään draamaa. Ihmiset eivät menekään rooliin, vaan ovat omiana itsenään ja tuntevat itsensä naurettaviksi, sellaisia ihmisiä saattaa olla joukossa.”* Roolityöskentelyn kanssa voi käydä myös niin päin, että roolin rakentaminen vie ryhmän mennessään ja *”ihmiset toimivatkin huonommin kuin omiana itsenään, koska he niin rakentavat roolia”*. Tällaiset ongelmia ilmeni erityisesti silloin, kun opetuksen kohteena oli nuoria aikuisia.

6.2.2 ”Ryhmä ratkaisee”

Luonnollisesti opetuksen kohderyhmä vaikuttaa paljon siihen, millä tavalla draamapedagogiikkaa voi hyödyntää puheviestinnän opetukseen. Useimmat haastateltavat sanovat, että ryhmä ratkaisee tai ainakin vaikuttaa paljon siihen, millaisia opetusmenetelmiä voi käyttää ja millainen edessä olevasta opetuskokonaisuudesta muodostuu.

B: ”Se minkä perusteella valitsen opetusmenetelmiä, lähtee ryhmästä ja sen ryhmän tarpeesta. Se ei lähde siitä, mitä puheviestinnän osa-alueita voisi opettaa milläkin keinoilla, vaan se lähtee siitä, mihin ryhmäläiset ovat valmiita, mitä he ovat tulleet sinne oppimaan, mitkä opetusmenetelmät tukisivat oppimista parhaiten.”

C: ”Yleensä se lähtee ryhmän omista ajatuksista tai ideoista”

Liike-elämässä ja aikuiskoulutuksen parissa työskentelevien mielestä draamapedagogiikan käyttöä pitää perustella paljon ja kaksi haastateltavaa on erityisesti sitä mieltä, että *”50-60 –vuotiaat mieshenkilöt”* ovat kohderyhmänä melko vaikeita. Yksi haastateltava kertoo, että korkeammin koulutettujen ihmisten kanssa voi tehdä draamaa helpommin kuin vähemmän kouluttautuneiden kanssa, koska he ovat tottuneet erilaisiin menetelmiin, osaavat abstrahoida asioita ja heille on helppoa asettua itsensä ulkopuolelle. Lukiolaisten kanssa työskentelevät mainitsevat erityisesti siitä, että draamapedagogiikan hyödyntämisessä on joskus se vaara, että työskentely menee liikaa leikkimiseksi tai karikatyyriseksi roolihahmojen esittämiseksi,

jolloin työskentelyn varsinainen tavoite voi hukkaa. Draamapedagogisia työtapoja valittaessa ryhmän merkitys on haastateltavien mielestä siis ratkaisevampi kuin tulevan opetuksen sisältö.

6.2.3 ”Draamapedagogiikka sopii kaikille kursseille”

Haastateltavien erilaisesta työnkuvasta johtuen tässä työssä tarkasteltavana oleva puheviestinnän opettamisen kenttä on suhteellisen laaja ja erinäköinen riippuen haastateltavasta. Draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan yleisesti puheviestinnän opetuksen kaikille alueille ja haastatelluista puolet mainitsivat erikseen käyttävänsä draamapedagogiikkaa *”kaikilla kursseilla”*. Erityisesti työelämän viestintätaitoja kouluttavat haastateltavat korostivat, että kyse on pikemminkin vuorovaikutustaitojen kouluttamisesta kuin puheviestinnän kouluttamisesta. Puheviestinnän jakaminen osa-alueisiin tai taitoihin tuntui heistä hankalalta. Haastateltavien työnkuvasta riippuen draamapedagogisia työtapoja sovellettiin ryhmäviestintään, äänenkäyttöön, esiintymiseen, puhetaiteeseen ja työelämän viestintätaitoihin liittyvässä opetuksessa. Yksi haastateltava hyödynsi draamapedagogiikkaa myös puheviestinnän opettamisen, opetusviestinnän, kulttuurienvälisen viestinnän ja puheviestinnän teorioiden opetuksessa.

Ryhmäviestintään liittyen draamapedagogiikan hyödyntäminen oli monipuolista, muun muassa liittyen neuvotteluihin, palavereihin, ristiriita- ja ongelmatilanteisiin, ryhmän rakenteen tarkasteluun, sekä erilaisten ryhmäviestintätaitojen harjoitteluun tai niiden havainnoimiseen. Neuvottelutilannetta voitiin harjoitella draamapedagogiikalle ominaiseen tapaan muun muassa seuraavalla tavalla:

G: ”Neuvottelu, jossa on fiktiivinen perinnönjakotilanne ja jossa on roolit. Harjoituksen idea on päästä havainnoimaan neuvottelutilannetta. Toteutan sen niin, että katkon tilannetta välillä, ihmiset tulevat pois rooleista ja analysoin sitä, mitä roolihahmot teki. Käytän sitä siksi että haluan havainnollistaa distributiivisen ja integratiivisen neuvottelutyylin eroja. Usein se rakentuu niin, että tilanne menee distributiiviseksi. Kun neuvottelu on tehty roolissa, on helpompi huomata virheitä ilman että kritiikki kohdistuu suoraan minuun ja siinä päästään keskustelemaan, mitä hahmojen olisi pitänyt tehdä toisin tai mihin tästä tilanteesta voidaan mennä eteenpäin tai miksi kävi näin. Harjoitus jatkuu ja

neuvottelu viedään loppuun. Katkon jälkeen hahmot pyrkivät tekemään hetken oikein, mutta usein distributiivisuus vie mukanaan. Harjoitus on hyvä, koska nähdään niitä syitä, mitkä johtavat distributiiviseen neuvotteluun.”

Edellisessä esimerkissä näkyy selvästi myös se, kuinka fiktiosta ja roolista voidaan välillä tulla pois ja pohtia myös viestintään liittyvää tietoa. Uuden tiedon avulla lähdetään harjoittelemaan neuvottelua edelleen fiktiossa ja roolissa. Tällaisenaan harjoitus on hyvin monipuolinen sisältäen taitojen harjoittelua, tietojen soveltamista ja tilanteen havainnointia ja arviointia.

Äänenkäytön opetuksessa sovellettiin erityisesti improvisaatiota ja erilaisia virittäytymisharjoituksia liittyen mielikuviin ja kehon rentouttamiseen. Erilaisia tilanteita tai tekstin tunnelmaa saatettiin luoda pelkästään äänimaisemien avulla. Esiintymisen opetuksessa käytettiin draamapedagogiikan keinoja, mutta kuten aiemmin ollaan todettu, yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat mainitsevat, että esiintymistaitoja harjoiteltaessa on tärkeää, että oppija on omana itsenään. Yksi haastateltava kertoi käyttävänsä esiintymistaitojen opetuksessa erityisesti improvisaatiota ja välillä esiintyjä voi olla myös roolissa. Esiintymisen opettamisessa draamapedagogiikkaa hyödynnettiin useimmiten siten, että yleisö oli roolissa, mutta esiintyjä omana itsenään, jolloin harjoiteltiin puhumista eri kohderyhmille.

Puhetaiteeseen liittyvien kurssien opetukseen draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan erityisen hyvin sen vuoksi, että niissä opetusalueet kohtaavat luonnollisesti toisensa. Puhetaiteeseen liittyviä opetuskokonaisuuksia olivat muun muassa erilaiset tarinankerronnan ja tekstintulkinnan kurssit.

A: ”Tekstintulkinnassa on hyvinkin pystynyt käyttämään, tekstintulkinta on puheviestinnän kurssi. Lähdetään liikkeelle pikku kokeiluista lyhyiden tekstien avulla ja nämä ovat hyvinkin draamanomaisia, koska siinä saatetaan eläytyä joihinkin tunnelmiin ja tilanteisiin, ihan luoda draamallisia tilanteita, jopa roolihenkilöitä. Tehdään myös pikku esityksiä, joissa voi olla jokin teema ja silloin niistä voi syntyä hyvinkin draamallisia kokonaisuuksia.”

G: ”Tekstin tulkinnassa hyödynnän selvästi draamaa opetusmenetelmällisesti ja se on ylipäätään muutenkin lähellä teatterin tekemistä ja roolissa olemista.”

Työelämän viestintätaitoihin liittyen draamapedagogiikalla oli osansa asiakaspalveluviestinnän, messuesiintyjän esiintymistaitojen, esimiehen vuorovaikutustaitojen, ryhmäviestinnän ja työelämän palaveritilanteiden opettamisessa. Roolileikkiin viittaavaa työskentelyä käytettiin esimerkiksi asiakaspalveluviestinnän harjoittelemisessa, jolloin asiakaspalvelutilanteeseen *”...keksitään asiakas. Saatan pyytää asiakaspalvelijaa olemaan tietynlainen. Tai jännitettä luodaan tekemään heitä erilaisia. Tai saatan pyytää heitä tekemään kuten he sen oikeasti tekisivät.”*

Yksi haastatelluista mainitsee puheviestinnän opettamisen kurssin yhteydessä työpajatyöskentelystä, jossa *”nimenomaan tutustutaan prosessidraamaan. Olen suunnitellut prosessidraamajakson ja sitä kautta olen tuonut opiskelijoille eri työtapoja ihan oman kokemuksen kautta.”* Kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa sama haastateltava mainitsee käyttäneensä prosessidraamaa, jolloin *”on lähdetty tutustumaan meidän näkökulmasta erilaiseen ihmiseen, työtapoja on käytetty siihen, millaisia suhtautumistapoja sieltä löytyy ja miten omat stereotypiat, asenteet ja käsitykset vaikuttaa lähestymiseen.”* Opetusviestinnän ja puheilmaisuuden yhteiskurssilla haastateltava oli laittanut opiskelijat suunnittelemaan prosessidraaman keinoin draamajaksoja museoon, jossa koululaisryhmät kävivät työskentelemässä.

Draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan puheviestinnän **taitojen ja tietojen** opettamiseen, vaikkakaan se ei haastateltavien mukaan yksistään riitä taitojen opettamisen keinoksi. Omana itsenä työskentelemistä korostettiin taito-opetuksen yhteydessä paljon, erityisesti esiintymistaitojen opetuksessa.

E: *”Kaksipiippuinen juttu jos harjoitellaan henkilökohtaisia puheviestintätaitoja, mennäkö rooliin vai eikö mennä. Onko opittu taito sen takia että ollaan oltu roolissa ja sama vanha minä itse ei olekaan oppinut sitä, vaan sitä osataan vaan ottaa tietty rooli luokkahuonetilanteessa?... Esimerkiksi jos opetellaan julkisen puheen pitämistä, en näe mitä hyötyä olisi opetella sitä fiktiivisessä roolissa, joka on täysin keksitty.”*

Kuitenkin haastateltavat kertovat opettavansa draamapedagogiikan keinoin taitoja, jotka selvästi liittyvät esiintymiseen (ks. esim. Gronbeck, McKerrow, Ehninger & Monroe 1997) ja toisaalta ryhmäviestintään (ks. esim. Valkonen 2000). Haastateltavien vastauksissa esiintyvät puheviestintätaidot onkin ryhmitelty taulukkoon 3 siten, että perustana on käytetty puheviestintätaitojen jakamista esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoihin. Lisäksi esiintymisjännitykseen / -rohkeuteen liittyvät maininnat on ryhmitelty taulukossa esiintymiseen liittyvien taitojen puolelle. Taulukossa näkyvät myös jokaiseen taitoalueeseen liittyneiden mainintojen määrät.

Taulukko 3. Esiintymiseen ja ryhmäviestintään liittyvät taitoalueet, joita haastateltavat ovat opettaneet draamapedagogiikan keinoin.

Esiintymiseen liittyvät taidot	Ryhmäviestintään liittyvät taidot
Vakuuttaminen (5)	kuunteleminen ja havainnointi (5)
Kontakti yleisöön (4)	neuvottelutaidot (4)
Esiintymisrohkeus (3)	ryhmäviestintätaidot yleensä (3)
Havainnollistaminen (2)	empaattisuus ja toisten huomioonottaminen (2)
Kohdentaminen (1)	osallistumisen taidot (1)
Nonverbaalinen viestintä (1)	ongelmanratkaisutaidot (1)
Äänenkäyttö (1)	taito antaa ja ottaa puheenvuoro (1)
Sanoman rakentamisen taidot (1)	

Taulukosta 3 ei käy ilmi sitä, että esiintymiseen liittyviä taitoja harjoiteltiin monen haastateltavan mukaan ryhmätilanteissa. Esimerkiksi haastateltava E mainitsee sanoman rakentamiseen liittyvien taitojen harjoittelemisesta ryhmätilanteessa ja seuraavassa haastateltava A kuvaa ensin perustelemisentaitojen harjoittelemista ryhmätilanteessa ja sen jälkeen havainnollistamisentaitojen harjoittelua pareittain:

A: ”Joukko ihmisiä on kuumailmapallossa, joka on putoamassa tai autiolla saarella ja vain yksi jää henkiin. Oppilaat saavat keksiä rooleja sekä pohtia, miksi on tärkeää että juuri minä jäisin henkiin koko maapallon kannalta. Se on peli, jossa matkustajia pudotellaan, maailman muut ihmiset seuraavat tilannetta. Tärkeää on keksiä koko ajan lisää perusteluja, ei vain oman itsen kannalta, vaan koko maapallon ihmisten kannalta. Tämä harjoitus on puhtaasti draamallinen, siinä on tilanne fiktiivinen ja siinä on rooleja.”

A: "Saatetaan tehdä pareittain, opettajalla lapuilla kummallisia nimiä, esimerkiksi koljunki, venelotti, kalvaario, tyhatnyplä. Oppilaat keksivät tästä jonkin asian, esineen tai ilmiön, useimmiten esineen ja sitten pitää suunnitella mahdollisimman havainnollinen esitys siitä, mikä se on, minkälainen se on, mihin sitä voi käyttää ja miten se toimii. Saa olla kuvitteellinen tilanne missä nämä esitellään, yleisö voi olla jossain muussa roolissa...Harjoitusta on analysoitu havainnollisuuden ja uskottavuuden kautta, mutta silti se on ollut fiktiivinen tilanne ja voi ottaa myös rooleja. Rooleja voivat olla esimerkiksi asiantuntija, koekaniini, joka on käyttänyt esinettä."

Esiintymistaitojen opettamisen yhteydessä opettajat kertovat opettaneensa esimerkiksi impromptu -puheen pitämistä, mikä miellettiin myös draamapedagogiikan soveltamiseksi. Kaksi haastateltavaa mainitsee lisäksi eläytymiseen, läsnäoloon ja heittäytymiseen liittyvistä taidoista, jotka ovat suhteellisen epämääräisesti määriteltäviä taitoalueita.

G: "Tottakai taidot on mukana niissäkin puhetaiteen jutuissa, niissäkin on katsekontakti yleisöön, sanaton viestintä, sillä tavalla että sitä voi havainnoida, tietyllä tavalla rakenteelliset taidot, mutta siellä on lisänä sitä jotain, mikä on vaikeammin määriteltävissä, joka on just sitä eläytymistä ja tietyllä tavalla läsnäoloa, kontaktia, jota on vaikea selittää enää pelkällä sanattomalla viestinnällä, se vaatisi tosi tarkkaa tutkimista, mistä kontaktin vaikutelma syntyy, mistä sanattomista vihjeistä. Se ei ole niin selvästi purettavissa osataitoihin."

Yksi haastateltava katsoi myös, että draamaharjoituksilla voidaan kehittää nopeutta ja nokkeluutta, erityisesti improvisaatiotaitoja kehittävässä harjoituksissa. Myös kriittisyyttä ja asioiden kyseenalaistamista voitiin opetella draamapedagogiikan keinoin. Puheviestintätaitojen monipuolisesta opettamisesta esimerkin kertoo haastateltava H:

H: "Vaikuttaminen on yksi iso, oman mielipiteen esittäminen, perusteleminen, hyvin vahvasti esillä draaman avulla nousevissa puheviestintätaidoissa. Yleensä nonverbaaliin viestintään liittyvät asiat, ihan oman ilmaisun kehittämisessä ja toisten ilmaisun seuraamisessa. Havainnoinnissa myös tulee paljon esille, kontaktin rakentaminen havainnollistuu hyvin draamatyötapojen avulla, ihan fyysinen kontakti ja henkinen kontaktin hakeminen. Esimerkiksi improvisaatiotekniikoiden kautta harjoitellaan kontaktin rakentamista yleisöön tai yleensä vuorovaikutustilanteessa. Kuunteleminen on yksi perusnäkökulma, ja sen eri muodot... Ongelmaratkaisutaidot, ristiriitojen ratkaiseminen, tulevat paljon esille draamassa, koska se on ongelmanratkaisua hyvin pitkälle ja ryhmätyötaidot sitä kautta. Ja niitä monesti nostetaan purkutilanteessa, mietitään omaa osallistumista, miten joku draamaan

liittyvä ongelma ratkaistiin ryhmässä, mitä näkökulmia siihen löydettiin ja mitä taitoja siinä käytettiin. Varmaan asennepuolella on tällöinen kriittisyys ja kyseenalaistaminen, uudet näkökulmat, on se mitä draaman keinoin pystyy tuomaan puheviestintätaitoihin.”

Puheviestintään liittyvän tietoaineksen opetukseen draamapedagogiikkaa hyödyntää kuusi haastateltavaa. Draamapedagogiikan keinoin opetetaan ”tietoa viestinnästä”, välitetään ”tietoa ihmisestä itsestään” tai siitä ”mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu”. Yksittäisiä mainintoja esiintyy myös kuuntelemisen tapojen, esiintymistaidon perusasioiden, kulttuurienvälisen viestinnän, sanattoman viestinnän, rooleihin liittyvien asioiden sekä puheviestinnän teorioiden opettamisesta. Tietojen opettamisessa opettajat saattavat toimia itse roolissa (opettaja roolissa –työtapa) tai laittaa oppijat työskentelemään ryhmässä.

C: ”Puheviestinnän tietoja opetan sillä tavalla draaman keinoin, että siinä on teatteriesityksen elementtejä. Monesti käytän itseäni roolissa ja silloin se on pieni esitys, performanssi tai monologi, kun mä kerron esimerkiksi esiintymistaidon perusasioista...Silloin luennon havainnollistamisosuus tai konkreettisuus toteutuu omalla kropallani ja silloin se on jo draaman keinojen käyttämistä. Silloin kun luennoin, sen sisällä tai kun kerron esimerkiksi rooleista, saatan ottaa ihmisiä esimerkiksi ja samalla laittaa ne toimimaan kun kerron miten se toimii. Ihmisiä käyttää silloin vähän kuin käsinukkeina.”

H: ”...teorioita on konkretisoitu erilaisten draamojen avulla. Opiskelijat ovat tehneet, olen antanut heille tehtäviä, että valitaan joku tietty teoria, esimerkiksi ryhmäajatteluun liittyvä teoria ja heidän pitää rakentaa joku käytännön elämän tilanne, jossa se näkyy. Sitten mennään siihen rooleissa ja katsotaan mitä tapahtuu. Sillä tavalla konkretisoituu teoria asioita.”

6.2.4 Tilanteiden ja kokemusten arviointi ja reflektointi

Tilanteiden purkamisessa, arvioinnissa ja reflektoinnissa haastateltavat kertovat soveltavansa monenlaisia draaman työtapoja. Tilanteiden, kokemusten ja ajatusten purkamiseen ja selville ottamiseen on sovellettu piirtämistä, patsastyöskentelyä, erilaisia improvisaatiotekniikoita, tekstin kirjoittamista, roolissa kirjoittamista, lattiakartoituksia, janoja, sosiometrejä ja pienryhmänäytelmiä. Ryhmän mielipiteitä ja kokemuksia voidaan arvioida

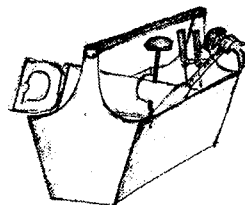
esimerkiksi nopealla fyysisellä tekemisellä siten, että ne jotka ovat tyytyväisiä harjoitukseen nousevat seisomaan, ne jotka eivät oikein tiedä jäävät istumaan ja ne, joiden mielestä harjoitus on huono, menevät lattialle. Pitkäkestoisen ryhmätyön purkamisessa draamatekniikoihin tottunut ryhmä voi esittää arvionsa vaikkapa pienryhmänäytelmän avulla:

H: ”Ryhmäprosessin jälkeen sanonut opiskelijoille, että miettikää joku ihan muu ryhmä, vaikkapa jalkapallojoukkue, jonka kautta voitte jakaa itsellenne roolit siinä ryhmässä, kuka on mikäkin joukkueessa ja miettiä, miten teidän ryhmäprosessi eteni ja näyttää sen kautta meille muille. Eli tällöinen pienryhmänäytelmän tekeminen.”

Reflektointiin draamapedagogiikan työtavat soveltuvat erityisesti sen vuoksi, että monesti harjoituksen jälkeen oppijoiden on vaikea heti sanoa, kuinka harjoitus onnistui, miten prosessi eteni ja mille se tuntui. Mutta draamatekniikoiden avulla tilannetta voidaan tarkastella ensin fyysisen tekemisen kautta (esim. patsastekniikat) ja tarkastella miltä tilanne näyttää. Sen jälkeen voidaan edetä keskustelelevampaan reflektointiin, jonka myötä ajatukset voivat vielä syventyä. Reflektoinnista tulee tällöin kahdentasoista: sekä toiminnallista että verbaalista.

Yksi haastateltava kertoo keskittyvänsä opetuksessa erityisesti palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, jossa puheviestinnästä ja draamapedagogiikasta opitut taidot yhdistyvät. Palautteen antamisessa olisi tärkeää, että ryhmä uskaltaisi antaa rohkeasti palautetta toisilleen. Kuten aiemmin todettiin, muutamat haastateltavat kokevat, että nimenomaan roolityöskentely auttaa ryhmää antamaan toisilleen suurempaa palautetta, kun pelko omien kasvojen menettämisestä roolissa ei ole niin suuri kuin omana itsenä.

6.3 Työkalupakin sisältö



Haastateltavien henkilökohtaisten työkalupakkien sisältö vaihtelee sen mukaan, mitä draamapedagogiikan genrejä tai konventioita he työssään kertovat käyttävänsä. Draamapedagogiikan lajit jaoteltiin teemahaastattelussa Østernin (2000) tekemän esityksen mukaan. Konventioita ei sen sijaan oltu ryhmitelty tai kuvattu erikseen teemahaastattelua varten, vaan haastateltavat kertoivat niistä vapaasti.

Tutkimuksen analysointivaiheessa osoittautui, että tutkija oli epähuomiossa kirjoittanut roolileikin kohdalle roolipeli / sosiodraama, joten haastateltavat puhuvat roolipelistä eivätkä Østernin (2000) luokituksessa mainitusta roolileikistä. Selvyden vuoksi roolipeli ja sosiodraama on tulosten raportoinnissa erotettu omiksi genreikseen.

Sen sijaan Østernin (2000) luettelossa esiintynyt draamaleikki herätti haastatelluissa aivan erilaisia ajatuksia kuin mitä Østern (2000) itse mainitsee. Østern (2000) tarkoittaa draamaleikillä lasten spontaania roolileikkiä, mutta haastateltavat puhuvat viritys-, lämmittely- ja tutustumisharjoituksista, joiden käyttämisen he mieltävät draamapedagogiikan hyödyntämiseksi. Tämän vuoksi tuloksissa puhutaan draamaleikin sijasta peleistä ja leikeistä ja ne on ryhmitelty konventioihin, ei genreihin. Draamaleikki -käsitettä selvennettiin haastattelutilanteessa yhden haastateltavan pyynnöstä, jolloin hän totesi, ettei käytä opetuksessa lasten roolileikkiä. Muutoin käsitettä ei ryhdytty selventämään, koska jo haastattelujen alkuvaiheessa osoittautui, että haastateltavat mieltävät draamaleikin samalla tavalla viritys-, lämmittely- ja tutustumisharjoituksiksi. Haastateltavien käyttämät draamapedagogiikan genret ja konventiot esitetään taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Draamapedagogiikan genrejen ja konventioiden käyttäminen puheviestinnän opetuksessa.

Genret:	A	B	C	D	E	F	G	H
Prosessidraama	(x)		x''		x			x
Teatteri opetuksessa		x						
Improvisaatioteatteri, improvisaatio	x	x	x	x	x	x	x	x
Tarinateatteri	x							x
Roolipeli				x	x			
Sosiodraama			x''					x
Storyline	x							
Tarinankerronta	x	x			x		x	x
Foorumteatteri			x'					x
Yhteisöteatteri								x
Ideasta esitykseen	x	x			x			x
Performanssi	x				x			
Draamatekstin kirjoittaminen					x			
Konventiot:								
Ajatusäänet		x						
Asiantuntijan mantteli	x							
Fyysiset / kontaktiharjoitukset					x		x	
Haastattelu		x	x					
koko ryhmän roolinäytelmä			x					
Kuuma tuoli		x						x
Miimi							x	
Omantunnonkuja								x
Opettaja roolissa			x	x	x			
Patsastyöskentely			x			x		x
Piirtäminen						x		x
pelit ja leikit	x	x		x	x	x	x	x
Pienryhmänäytelmä						x		x
Sosiometri / janat	x		x	x	x	x	x	x
Äänimaisema	x							

(x) haastateltava mainitsee käyttäneensä, muttei koe prosessidraamaa hyväksi tavaksi
 x' haastateltava mainitsee käyttävänsä foorumteatterin työtapoja
 x'' haastateltava ei näe käsitteellistä eroa sosio- ja prosessidraaman välillä

Taulukosta 4 käy ilmi, että puheviestinnän opetuksessa selvästi eniten hyödynnetty draamapedagogiikan genre on *improvisaatioteatteri*. Kaikki haastateltavat (8) mainitsevat, että he käyttävät improvisaatioteatteria tai improvisaatiota työtapana puheviestinnän opetuksessa. *Pelit ja leikit* ovat sängen käytettyjä erityisesti tutustumis-, lämmittely- ja virittäytymistarkoituksessa ja sosiometrit ja janat erilaisissa näkemysten ja tilanteiden arvioinnissa (7). Tarinankerronta (5), prosessidraama (4) ja ideasta esitykseen (4) ovat myös suhteellisen paljon käytettyjä genrejä. Haastatelluista kolme kertoo käyttävänsä opettaja roolissa –työtappaa tai patsastyöskentelyä ja muut genret tai konventiot saivat haastateltavilta 1-2

mainintaa. Kukaan haastateltavista ei kertonut käyttävänsä digitaalista draamapedagogiikkaa tai teatteriesityksen valmistamista tekstin pohjalta puheviestinnän opetuksessa.

Improvisaatioteatteri / improvisaatio

”Annetaan lappu ja sanotaan että ala puhua ja ihminen rupee.”

Improvisaatioteatteri, improvisaatioteatterista tulleet tekniikat tai pelkkä improvisaatio esiintyy kaikkien haastateltavien vastauksissa. A mainitsee erikseen, että hän on käyttänyt nimenomaan Keith Johnstonen harjoituksia. Impromptu –puheen harjoittelu koettiin myös improvisaation hyödyntämiseksi, tosin haastateltava B oli sitä mieltä, että yhtä hyvin se voisi tällöin olla puheviestinnän menetelmä. Improvisaation käyttämisestä omassa opetuksessaan kuvailee haastateltava H:

H: ”Ihan kylmiltään olen laittanut opiskelijat joihinkin, käyttänyt improteatterin perustekniikoita, he on toteuttaneet niitä ja sitten on tutkittu sitä, miten spontaani esiintyminen, mitä siinä tapahtuu...Hyvä pointti mikä improvisaatioteatterin kautta tulee puheviestintään on mokaamisen ja esiintymisjännittämisen rikkominen, tilanteet on raadollisia, läsnäoloa vaativia, ei kauheasti etukäteen suunniteltuja, jolloin mokaamisen pelko ehkä vähän pienenee.”

Pelit ja leikit

Työtavoista suosittuja olivat erilaiset viritys-, lämmittely- ja tutustumisleikit, joita nimitetään taulukossa 4 peleiksi ja leikeiksi. Erityisesti koulutuksen alussa virittäytymis- ja tutustumisharjoitusten tekeminen koettiin tärkeäksi. Pelejä ja leikkejä hyödynnettiin hyvin monilla eri kursseilla tai opetusjaksoilla. Tutustumisharjoituksista haastateltavat kertoivat monia esimerkkejä, tässä niistä yksi:

H: ”Tehdään Suomen kartta ja mistä olet kotoisin, mene sinne paikalle. Sitten olen soveltanut, että mene sille paikalle, jossa asuit kun olit 5-vuotias tai sille paikalle jossa menit kouluun, esim. opettamisen kurssilla, ja minkälainen se koulu on ollut, sit on lähdetty tekemään siitä jotakin.”

Sosiometri / janat

Haastateltavista kuusi käyttää janalle asettumista silloin, kun halutaan saada selville ryhmän mielipiteitä, asenteita tai suhdetta tiettyihin asioihin. Samaan tarkoitukseen kaksi käyttää myös sosiometrejä ja yksi lisäksi lattiakartoitusta. Janalle asettumisella tarkoitetaan sitä, että ryhmälle esitetään kysymys ja oman vastauksen perusteella he ottavat oman paikkansa janalta.

E: ”Joo jos on arvioitu ryhmän toimintaa, tai kuinka paljon laittoi itseään peliin tai kuinka paljon välitti asiasta. Jana-asettumisella. Tuolla päässä kyllä ja tuolla päässä ei, kysytään kysymys ja oman vastauksen tai mielipiteen perusteella asettuu janalle.”

D: ”Janajutun miellän yhdeksi toimintatavaksi, tilankäyttö toimintamuotona, mutta onhan se arviointia.”

Sosiometrin käyttämiseen viittaa haastateltava F:n esimerkki, joka mittaa ryhmän rakennetta:

F: ”Jos pylväs on ryhmän keskusta, miten asetut ryhmän ytimeen?”

Tarinankerronta

Tarinankerrontaa haastateltavat kertovat käyttävänsä sekä itsenäisenä genrenä, että työtapana prosessidraaman sisällä. Tarinankerronnan koettiin olevan hyvin lähellä puheviestintää, haastateltavista kaksi jopa opettaa puheviestinnän kurssia, jonka sisältö on nimenomaan tarinankerronta. Yksinkertaisimmillaan tarinankerronta saattoi olla sitä, että *”kerrotaan ryhmässä yhden sanan tai yhden lauseen tarinaa”*. Tarinankerronnan hyödyntämisestä puheviestinnän opetukseen kertoo haastateltava B:

B: ” Toinen ohjaa toisen kertomaa tarinaa. Tehdään pareittain. Aina kun toinen alkaa kertoa jostain annetusta aiheesta tarinaa, toinen ohjailee. Kun hän haluaa että tarina jatkuu, hän sanoo jatka. Kun tulee jokin mielenkiintoinen yksityiskohta, toinen sanoo laajenna ja toisen pitää rueta kertomaan enemmän siitä juuri mainitsemastaan esimerkiksi koirasta. Koira oli pörröinen ja likainen. Kun toinen on kuullut tarpeeksi yksityiskohdasta, hän sanoo jatka. Harjoitus on hyvä eläytyvän kerronnan ja kuuntelemisen, osallistuvan kuuntelemisen harjoitus.”

Prosessidraama

Prosessidraaman käyttäminen jakoi haastateltavien mielipiteitä, esimerkiksi yksi haastateltava ei omien sanojensa mukaan osaisi tehdä prosessidraamaa eikä uskaltaisi lähteä ryhmän kanssa prosesseihin. Niihin pitäisi olla enemmän koulutusta, esimerkiksi ryhmänohjaajan tai psykodraamaohjaajan koulutus tai kuten toinen haastateltava sanoo, paljon aikaa. Prosessidraamaa puheviestinnän opettamisessa ovat kuitenkin käyttäneet haastateltavat A, C, E ja H. Prosessidraaman pohjana haastateltavat E ja H mainitsevat käyttävänsä tarinaa tai satua. A on kokeillut prosessidraamaa puheviestinnän opetuksessa, muttei koe sitä kovinkaan hyväksi, ellei teema liity suoraan puheviestintään. Haastateltava C ei näe eroa sosio- ja prosessidraamassa, sillä kummassakin tutkitaan hänen mielestään tiettyä teemaa draaman keinoin. Prosessidraamaa käytetään esimerkiksi ryhmäviestinnän kursseilla, puheviestinnän opettamisen kurssilla, opetusviestinnän ja puheilmaisun yhteiskurssilla, kulttuurien välisen viestinnän opetuksessa ja työelämän viestintätilanteita tutkittaessa. Prosessidraaman hyödyntämistä työssään kuvailee haastateltava H:

H: "Tänä keväänä on ollut museoprojekti, opetusviestinnän ja puheilmaisun erityiskysymysten yhteiskurssi, jossa opiskelijat tutustui draaman käyttöön museossa ja he suunnittelivat itse draamajaksoja nimenomaan prosessidraaman keinoin ja koululaisryhmiä kävi museossa työskentelemässä...Lemppari on prinsessa ruusunen, olen käyttänyt usein valmista satua tai tarinaa ja pilkkonut sen erilaisiin työtapoihin...Prosessidraama on minun eniten soveltamia näkökulmia"

Ideasta esitykseen

A on hyödyntänyt ideasta esitykseen -genreä tekstin tulkinnan kurssilla siten, että tiettyyn teemaan liittyen on etsitty tekstejä ja muodostettu niistä yhtenäinen esitys. H on soveltanut genreä puheilmaisun kurssilla, kun opiskelijat suunnittelivat iskelmien rakkauslyriikoista tarinan. Esityksessä oli mukana tekstejä, improvisaatiota ja juonellista tarinaa ja se esitettiin toiselle opiskelijaryhmälle, joka antoi siitä palautetta.

Opettaja roolissa ja patsastyöskentely

Haastateltavista kolme sanoi työkalupakkiinsa kuuluvan opettaja roolissa – työtavan (teacher in role). Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja esittää opetuksen alussa itse vaikkapa huonoa esiintyjää ja sen jälkeen asiasta ryhdytään keskustelemaan ryhmän kanssa. Näin olleen työtapaa käytettiin havainnollistavan esimerkin antamisessa. Haastateltava C kertoi käyttävänsä opettaja roolissa työtapaa myös teorian tiedon välittämisessä.

Patsastyöskentelyä haastateltavat F ja H soveltavat reflektoinnissa ja opetustilanteiden purkamisessa.

F: ”Jos tehdään patsas, joka on tämän kurssin anti, sellaisina toiminnallisina paloina tulee tehtyä.”

Esimerkkejä muista genreistä tai konventioista

Seuraavassa kerrotaan lyhyesti sellaisista muista draamapedagogiikan genreistä ja konventioista, joita haastateltavat kuvailevat esimerkein. Pelkkiä mainintoja, joissa genren / konvention käyttöä ei kuvailla yksityiskohtaisemmin (kuten ”...luodaan äänimaisemia... tai ”...käytän sosiometriä...”), ei raportoida enää erikseen. Genret ja työtavat esitetään seuraavassa taulukon 4 järjestystä mukaillen.

Teatteri opetuksessa:

C: ”Harjoittelija esitti roolia, asiakasta ja teimme näkyväksi asiakkaan kulku sairaalassa. Opiskelijat esittivät vahtimestaria, vastaanottovirkailijaa, roolihenkilö kulki eri pisteissä. Esitystä katkottiin, opettaja katkoi. Välillä käytettiin ajatusääniä, haastattelua. Analysoitiin pitkään sen jälkeen, mitä tapahtui.”

Tarinateatteri:

A: ”Olen käyttänyt harjoitusta jossa otetaan otsikko, oman elämän tarina, tosi tarina omasta elämästä, joka lähdetään kertomaan niin kuin se tapahtuisi tässä ja nyt. Voidaan jatkaa niin että jonkun tarina myös näytellään.”

Roolipeli:

E: ”Pelimäisiä harjoituksia, annetaan vaikka ammatteja ja katsotaan millaisia stereotyyppisiä niihin rooleihin improvisaation pohjalta liitetään.”

Foorumteatteri:

H: ”Opiskelijat esimerkiksi suunnittelevat oman esityksen tai esityskokonaisuuden, joka esitetään ihan vieraalle yleisölle. Sen sisällä opiskelijat ovat itse halunneet kokeilla foorumteatteria, koska siinä toteutuu tavallaan ensin valmisteltu muoto ja sitten yleisön mukaan tuleminen, spontaanimpi reagointi.”

Yhteisöteatteri:

H: ”Opiskelijat halusivat tutustua [...] alueeseen, se on vähän huonossa maineessa, ja tutustua siellä nuoriin. Käytiin siellä nuorisotalolla tutustumassa nuoriin, istuttiin iltaa, pelailtiin ja haastateltiin nuorisotyöntekijöitä ja paikallisia asukkaita ja yritettiin tutustua paikkaan. Opiskelijat rakensivat sen pohjalta yhden illan shown, jossa nuorisotalon nuoret olivat mukana, eli siihen liittyi tutkimus ja haastattelu ja tiedonkeruu projekti ja esityksen rakentaminen, jossa osallistettiin nuoria ja yritettiin pistää miettimään omaa asuinympäristönsä.”

Performanssi:

E: ”Vuorotellen joku saa liikuttaa yhtä esinettä näyttämöllä. Näyttämölle pistetään erilaisia esineitä, siellä on kenkä, esiliina, veitsi, kello, kirja. Harjoituksen aikana ei saa puhua mitään, vuorotellen kuka tahansa saa käydä liikuttamassa yhtä esinettä, tulee takaisin. Jos liikuttaa veitsen esiliinan luo tai miehen kengän naisen kengän päälle, niin symbolit alkaa keskustelemaan. Tarina syntyy niillä esineillä, symbolit alkaa keskustelemaan, vaikka kukaan ei puhu mitään. Sen jälkeen aletaan puhumaan kaikista symboleista mitä ihmisillä on. Se voisi olla jonkinlainen performanssi.”

Draamatekstin kirjoittaminen:

E: ”Lukiolaisten kanssa tehtiin, puhuttiin sanoman rakentamisesta ja pyrittiin tuottamaan jokin informaatio dialogissa niin vähällä informaatiolla kuin mahdollista. Piti käydä keskustelu niin vähällä sanoilla kuin mahdollista. Kirjoitettiin yksin ja kaverin kanssa luettiin.”

Koko ryhmän roolinäytelmä:

C: ”Joskus olen käyttänyt koko ryhmän roolinäytelmää, kaikki on rooleissa yhtä aikaa ja silloin tutkitaan koko työyhteisön toimintaa ja silloin ei ole enää vuorovaikutustaidot tai tietyt tilanteet vaan yleisemmin organisaation toiminta tarkastelun kohteena.”

Miimi:

G: "Pitää ilmaista joku asia ilman sanoja tai pitää ilmaista ilman suomen kieltä, kibberish kielellä."

Piirtäminen:

H: "Piirtämistä tai muuta ilmaisumuotoa olen joskus käyttänyt, mutta vähemmän....Monet sanoo, että en osaa piirtää ollenkaan ja inhoon ja kauheeta ja jotkut on taas että ihanaa kun sai piirtää, pitääpä rueta piirtämään useammin."

Pienryhmänäytelmä:

F: "Ryhmäkursseilla on fiktiivisiä tilanteita ja jos yhdellä ryhmällä olisi konfliktivaihe ja heidän tulisi demonstraationa kuvata konfliktitilanne. Tilanne on täysin fiktiivinen, he valitsevat jonkun esimerkiksi opettajanhuoneen, jossa on roolit rehtori, rehtorin juoppo vaimo, uusi opettaja ja vanhempi opettaja ja siitä he rakentavat tilanteet."

6.4 Työkalupakin käyttäjätyypit

Vaikka haastateltavien vastauksista löytyy paljon yhteisiä yleisiä piirteitä, on heidän näkemyksissään tietenkin myös yksilöllisiä eroja. Haastateltavista voidaan muodostaa neljä toisistaan eroavaa tyyppiä. Tyypittelyn lähtökohtana ollaan tarkasteltu erityisesti opettajien tavoitteita draamapedagogiikan hyödyntämisen suhteen, tavoitteiden syvällisyyden tasoa sekä opetuksessa käytettävien työtapojen ja genrejen monipuolisuutta.

Ensimmäiselle tyypille on ominaista se, ettei draamapedagogiikan käyttämiseen liity mitään erityisiä itsenäisiä tavoitteita. Tätä tyyppiä nimitetään *nikkaroijaksi*. Toisen tyyppin edustajille on erityisen tärkeää, että mikäli koulutuksessa käytetään draamapedagogisia menetelmiä tai harjoituksia, niiden käyttö tulee olla hyvin perusteltua. Draaman käyttäminen on enemmän *"kevyellä tasolla"*. Haastateltavien mukaan harjoitukset tulee myös purkaa huolellisesti, joten toista tyyppiä nimitetään *huolittelijaksi*.

Kolmannen tyyppin kohdalla draamapedagogiikan hyödyntäminen näkyy erityisesti opetuksen rakenteessa, draama on työkalupakki ja opettaja ohjaa opetuksen etenemistä dramaturgin tavoin. Draaman keinoin ei kuitenkaan

mennä syvälle ja ryhmädynaamiset asiat koetaan hankaliksi käsitellä. Koska draamapedagogiikka on vaikuttanut erityisesti opetuksen rakenteeseen, tämä tyyppi saa nimen *rakentaja*.

Neljännelle tyypille on ominaista, että draamapedagogisia työtapoja käytetään paljon ja ne muodostavat suuren osan opetuksesta. Myös opetuksen rakenne voi tulla prosessidraamasta ja draaman keinoin voidaan mennä syvemmällekin. Koska draamapedagogiikkaa hyödynnetään laajasti ja *"lähes kaikessa opetuksessa"*, nimitetään tätä tyyppiä *puusepäksi*.

Tyyppi 1 "Nikkaroija"

Draamapedagogiikka nähdään menetelmänä opettaa puheviestintää. Muista tyypeistä tämä tyyppi eroaa erityisesti siinä, että draaman käyttämiseen ei liity mitään omia erillisiä tavoitteita, vaan tavoitteet ovat samat kuin kurssilla muutenkin. Draamapedagogiikan käyttäminen näkyy erilaisten harjoitusten käyttämisenä ja draaman lajien ja työtapojen soveltamisena. Lajeista käytössä ovat erityisesti tarinankerronta ja improvisaatio, joita voi soveltaa monille puheviestinnän opetuksen osa-alueille. Omia viestintätaitoja ei kuitenkaan tulisi opettaa draaman keinoin, vaan pitäisi olla omana itsenä tässä ja nyt.

Draaman ytimen muodostaa tarina. Draaman hyötynä nähdään hauskuus, elämyksellisyys, kokonaisvaltaisuus ja se, että tunteet ovat vahvasti mukana työskentelyssä. Draaman erityisyytenä on mahdollisuus asettua toisen ihmisen asemaan, tosin sellaista voisi olla myös ilman draamaa ja *"varmaan pärjättäis ilman sitäkin"*. Haastateltavista yksi edustaa tätä tyyppiä.

Tyyppi 2 "Huolittelija"

Huolittelijalle draamapedagogiikka on menetelmä opettaa puheviestintää. Draaman käyttäminen näkyy harjoitusten sekä joidenkin lajien ja työtapojen käyttämisenä puheviestinnän opetuksessa. Käytössä ovat erityisesti

improvisaatio, pelit ja leikit sekä tarinankerronta, mutta ei esimerkiksi prosessi- tai sosiodraama.

Koska koulutuksen kohderyhmät ovat *"kaupallisesta bisnesmaailmasta"* tai *"aikuiskoulutusryhmiä"*, draamapedagogiikan käyttämisen perusteleminen nähdään hyvin tärkeänä. Perusteleminen ja harjoitusten tavoitteiden kertominen on tärkeää, jotteivät ihmiset miellä draamaa *"huuhaaksi"* tai ettei koulutuspäivästä tule vain *"virkistävä päivä"*. Haastateltavat kuvailevat omaa draaman käyttöönsä *"kevyeksi"* tai *"köykäiseksi"*, eivätkä he mielellään mene *"liian syvälle"* draaman keinoin, esimerkiksi ryhdy *"purkamaan esiintymisjännitystä draaman keinoin"*. Harjoitusten huolellisen perustelemisen ohella myös niiden huolellista purkamista korostetaan.

Tavoitteet draaman käytössä liittyvät kokemuksellisuuteen, elämyksellisyyteen, itseluottamuksen ja rohkeuden kasvattamiseen, asioiden tiedostamiseen tai tiedon lisäämiseen draaman keinoin. Draaman keinoin päästään havainnoimaan ja keskustelemaan asioista, draama toimii havainnointimateriaalina. Haastatelluista kolme edustaa tämän tyyppistä draaman hyödyntämistä.

Tyyppi 3 "Rakentaja"

Draamapedagogiikan hyödyntäminen näkyy nimenomaan tietynlaisena opetuksen rakenteena sekä palautteen antamisessa. Opetuksen rakenteeseen draamapedagogiikka on haastateltavan mukaan vaikuttanut siten, että opetuksen alussa tehdään *"keskittymiseen, ryhmäyttämiseen ja pulssin kohotukseen"* liittyviä harjoituksia. Siitä edetään teeman tai aiheen käsittelyyn ja sen jälkeen opettamiseen toiminnan kautta. Opettaja on *"oppimisprosessin dramaturgi"*, jonka rooli on pikemminkin ohjata toimintaa kuin olla *"tiedon jakaja tai kaataja"*.

Opetuksessa panostetaan myös erityisesti palautteeseen ja reflektiivisyyteen, jossa puheviestinnän ja draamapedagogiikan opit yhdistyvät. Draamapedagogiikka muodostaa opetuksen työkalupakin, työtavoista käytössä on erityisesti improvisaatio. Tämä tyyppi eroaa tyyppistä 4 kuitenkin

siinä, että ryhmädynaamisten ilmiöiden käsitteleminen koetaan vaikeaksi. Myös syvälle menemisessä ollaan tarkkoja, raja menee siinä *”mihin palikat riittää”*. Haastatelluista yksi kuuluu tähän tyyppiin.

Tyyppi 4 ”Puuseppä”

Draamapedagogiikka muodostaa suuren osan opetuksesta, se näkyy joko prosessidraamasta tulleessa opetuksen rakenteessa (oppimissopimus – teema – tarina – käsittely – keskustelu) tai hyvin monipuolisessa draamapedagogiikan lajien ja työtapojen hyödyntämisessä. Draamapedagogiikkaa voidaan hyödyntää kaikessa opetuksessa, se toimii joko menetelmänä tai niin, että opettaja *”nappaa käyttöön draaman eri työtapoja”*. Prosessidraaman koetaan soveltuvan hyvin puheviestinnänkin opetukseen. Draama koetaan elämänläheisenä ja sen avulla asioihin saadaan omakohtaista kosketusta, mikä motivoi oppilaita opiskelemaan puheviestintää. Myös ristiriitoja ja ongelmia voidaan käsitellä draaman keinoin.

Tavoitteet liittyvät asioiden liittämiseen arkeen, oman toiminnan tai tiedon tiedostamiseen, omien tunteiden käsittelyyn, vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen. Myös puheviestintään liittyviä eettisiä kysymyksiä voidaan nostaa esille. Draamatyöskentelyn kautta voidaan havaita, että ei ole olemassa *”yhtä ainoaa tapaa toimia oikein”*. Työskentelyn kulkua ei myöskään voida välttämättä ennustaa, sillä se *”ei mene koskaan samalla tavalla”*. Opetuksessa voivat nousta esiin myös niin kutsutut mahdolliset oppimisalueet. Opettajan on oltava opetustilanteessa koko ajan läsnä, herkkänä ja kuunneltava ryhmää. Vastaajista kolme hyödyntää draamapedagogiikkaa tämän tyyppisesti.

6.5 Työkalupakin käyttövaatimukset

Draamapedagogiikan hyödyntäminen vaatii opettajalta *”tilanteessa läsnäoloa”*, herkkyyttä ja ryhmän kuuntelemista. Draaman soveltaminen edellyttää *”jatkuvaa kouluttautumista”* ja *”oman itsensä tuntemista”*. Osa haastateltavista kokee, että tarvitsisi lisää koulutusta, jotta voisi *”mennä*

draaman keinoin syvemmälle". Ryhmänohjaajan tai psykodraamaohjaajan koulutuksen tarpeen ilmaisi haastateltavista kaksi. Ryhmäilmiöiden tarkastelu, tilanteiden loppuun asti vieminen ja henkilökohtaisten asioiden tarkastelu olivat seikkoja, joihin opettajat kokivat oman koulutuksensa riittämättömäksi.

F: "Se mikä puuttuu, mitä draama tai puheviestintä ei ole tuonut, se on ryhmäohjaajan taidot. Pitäisi mennä ryhmäohjauksen tai sosiodraaman koulutukseen. Koska tilanteet, niihin tulee aina jännitteitä ja tunteita, joihin oma ammattitaito ei riitä, en ole psykoterapeutti tai psykodraamaohjaaja. En voi viedä tilannetta eteenpäin, vaikka tilanne huutaa sitä, mutta ei riitä palikat ja sitä ei ole tuonut puheviestintä tai draama. Syvällisempi ryhmäilmiöiden tajuaminen, siihen törmää väistämättä."

Ylipäänsä haastateltavat näkevät, että draamapedagogiikka soveltuu puheviestinnän opetukseen, mutta sitä ei pidä käyttää koko ajan. Opetusmenetelmät tulisi pitää vaihtelevina, jotta jokainen oppija löytäisi itselleen parhaan mahdollisen tavan oppia. Yksi haastateltava kokee, että olisi ammatillisesti vaarallista leimautua liikaa draaman kouluttajaksi, sillä se voisi vähentää työmahdollisuuksia. Toiselle draama taas tuo enemmän työmotivaatiota ja tyydytystä. Yksi haastateltava toteaa, että *"toista ei pidä nähdä toisen ylä- tai alalajina, eikä tarvitse alleviivata sitä, että tämä on draamapedagogiikka"*. Yhden mielestä puheviestinnän tausta on tuonut draamaan uskottavuuslisän, sillä *"arvostuskysymys on toistaiseksi draaman häviöksi. Se on kanssa ajan kysymys milloin se lakkaa oleellisesti merkitsemästä."*

7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan soveltuvuudesta puheviestinnän opetukseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös puheviestinnän opettajien näkemyksiä puheviestinnän ja draamapedagogiikan yhtäläisyyksistä ja eroista. Tulosten tarkastelu osoittaa, että tärkeimmät puheviestintää ja draamapedagogiikkaa yhdistävät tekijät liittyvät vuorovaikutukseen, viestintään ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Eroina näiden kahden

välillä nähdään muun muassa se, että puheviestintä painottaa viestinnän tietoisuutta, taitojen opettamista ja arviointia. Viestijä työskentelee omana itsenään ja oppimisen teoreettisuus korostuu. Draamapedagogiikka puolestaan on taideaine, jota on vaikeampi määritellä, pilkkoa tai arvioida. Viestijä on roolissa ja työskentely on leikkimielisempää ja kokeilevampaa.

Draamapedagogiikkaa hyödynnetään puheviestinnän opetuksen eri alueilla ja draamapedagogiikan genrejä ja konventioita käytetään monipuolisesti. Kuitenkin roolityöskentelyn sopivuus erityisesti esiintymistaitojen, opetukseen pohditutti haastateltavia. Työtapojen valintaan vaikuttivat erityisesti opetuksen kohderyhmä ja käytettävissä oleva aika. Opettajat eroavat toisistaan draamapedagogiikan käyttäjinä eritoten tavoitteiden, niiden syvällisyyden sekä genrejen ja työtapojen monipuolisen käyttämisen suhteen.

Puheviestinnän ja draamapedagogiikan yhtäläisyyksien ja erojen miettiminen sai haastateltavat pohtimaan myös draamapedagogiikan ja puheviestinnän määrittelyä. Haastateltavat pohtivat, mikä on puheviestinnän ja mikä draamapedagogiikan aluetta ja milloin tekemisen voidaan sanoa olevan draamapedagogiikkaa. Osa haastatelluista koki puheviestinnän määrittelemisen vaikeaksi, sillä he sanoivat opettavansa mieluummin vuorovaikutustaitoja kuin puheviestintää. Puheviestintä kuitenkin tarkastelee nimenomaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja taito-opetuksessa tavoitteena on vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Epäselväksi jäikin se, millaisia merkityksiä haastateltavat liittivät puheviestintä -termiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, koetaanko puheviestintä termi jollain lailla liian suppeaksi kuvaamaan kaikkea sitä viestinnän ja vuorovaikutuksen aluetta, minkä se pitää sisällään.

Muutamien draamapedagogiikan genrejen tuntemus oli haastateltavien keskuudessa vähäinen. Muutamassa aiemmassa tutkimuksessa draamapedagogiikkaan liittyvien käsitteiden määrittelemisen ja teorian tuntemus on osoittautunut tutkimushenkilöille hankalaksi tehtäväksi. Lukiossa ilmaisutaitoa opettavia äidinkielen opettajia haastatellessaan Virtanen (1997) havaitsi, että ilmaisukasvatuksen terminologiasta ilmaisutaito -käsite oli

opettajille selkeä ja he määrittivät sen suunnilleen samalla tavalla. Sen sijaan draamapedagogiikka -käsitteen oli kuullut viidestä opettajasta vain kolme ja sen tarkempi määrittäminen oli kaikille vaikeaa. Draamapedagogiikan teorian tuntemus oli tutkittavien keskuudessa hyvin vähäistä. Tämä selittynee sillä, että opettajat olivat kurssittaneet itseään ilmaisutaidon eri kursseilla, mutta draamapedagogiikan approbatur tai cum laude -opintoja heillä ei ollut suoritettuina. Myös ilmaisutaidon opettajiksi valmistuvien oppimisprosessia ja ammatillista tulevaisuutta tarkastellessaan Olkkonen (1995) havaitsi, etteivät opiskelijat pystyneet samaistumaan ilmaisutaidon opettajan ammattiin muun muassa yhtenäisen käsitteistön puuttumisen vuoksi sekä siitä syystä, että alan yleinen asema koettiin vakiintumattomaksi. Haastateltavien perustietämys ilmaisutaidosta, tiedonhankintamenetelmät, opetusmenetelmien hallinta, tiedon soveltaminen tiettyjä tehtäviä vastaavaksi ja kokonaisuuksien hallinta oli kaikilla osallistujilla heikko. Suurimmat tiedolliset puutteet liittyivät pedagogiseen draamaan, teorian vähyyteen, teorian ja käytännön yhdistämiseen sekä kapeisiin taidekäsityksiin teatterikasvatuksessa.

Tässäkin tutkimuksessa osa haastateltavista koki draamapedagogiikan tarkan määrittämisen hankalaksi. Tämä on ymmärrettävää ottaen huomioon alan tutkijoiden keskuudessa vallinneet erimielisyydet esimerkiksi siitä, onko draama oppiaine vai opetusmenetelmä tai onko draamatyöskentely draamaa vai teatteria (Fleming 1994, 1998). Kuten aiemmin ollaan todettu, nykyisin ajatellaan, että draamaa koskevan ymmärryksen kehittyminen tapahtuu taidemuodon sisällä, eivätkä draamakasvatus ja kasvatus draaman kautta sulje toisiaan pois (Fleming 1998). Opettajan tulee itse tiedostaa, miten hän draamapedagogiikkaa käyttää, mikä on draamaa ja mikä ei. Viitaten draamapedagogiikan paradigmoihin myös Rasmussen (1991) on sitä mieltä, että opettajan tulisi tietää mistä näkökulmasta käsin hän työskentelee, jotta draamapedagoginen käytäntö olisi teoreettisesti perusteltua ja tavoitteellista. Käytännön harjoitusten ja draaman tavoitteiden välinen yhteys pitäisi tuoda selkeästi esille opetuksessa. Tavoitteiden selkeää esille tuomista ja harjoitusten perustelemista painottivat tässä tutkimuksessa erityisesti huolittelija -tyypit,

joiden mielestä perusteleminen on erityisen tarpeellista, jotta draamaa ei mielletä ”huuhaaksi”.

Puheviestinnän ja draamapedagogiikan yhteinen alue

Viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisen näkeminen puheviestinnän ja draamapedagogiikan yhteiseksi alueeksi osoittaa niiden ytimen samankaltaisuuden. Kummassakin on paljolti kyse ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkastelusta, jossa interpersonaaliset viestintätaidot kehittyvät. Ongelma- ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen nähtiin myös yhdeksi yhdistäväksi tekijäksi. Puheviestinnässä erityisesti ryhmäviestinnän opetuksessa keskitytään näihin asioihin ja kuten haastateltavat toteavat, draamapedagogiikka sopii erityisesti ryhmäviestinnän opetukseen. Tulos käy yksiin aiempien tutkimustulosten ja näkemysten kanssa draamapedagogiikan sopivuudesta erityisesti ryhmäviestinnän, ryhmäviestintätaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen opettamiseen (ks. esim. Mettee 1983; Neelands 1992; Rainio 1994).

Puheviestintää ja draamapedagogiikkaa erottavat tekijät

Draamapedagogiikan ja puheviestinnän välisissä eroissa näkyy erityisen selvästi se, että puheviestintä koetaan teoreettisena, järkeen vetoavana ja taitoja harjoituttavana aineena. Draamapedagogiikalle ominaista on roolin ja fiktion kautta oppiminen sekä kokonaisvaltainen, kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen. Luonteensa vuoksi draamapedagogiikan painopiste on tekemisessä ja omien kokemusten, elämysten ja tuntemusten käsittelyssä. Kuitenkin puheviestinnän oppimisessa omien kokemusten merkitys on suuri (ks. esim. Rubin 1991), ja siksi onkin tärkeää muistaa, ettei opetus voi painottua ainoastaan järkeen ja teoriaan, vaan vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen kannalta yhtä tärkeää on pohtia myös tunteisiin, kokemuksiin ja käytännön elämään liittyviä asioita.

Haastateltavat näkevät puheviestinnän painottavan opetuksessa viestinnän tavoitteellisuutta, tiedostamista ja taitoharjoittelua. He mainitsevat, että puheviestintätaidot ovat helpommin paloiteltavissa ja arvioitavissa kuin

draamapedagogiikkaan liittyvät taidot. Mielenkiintoista on se, että vaikka puheviestinnän kirjallisuudessa puheviestintätaidot nähdään kokonaisuutena (ks. esim. Valo 1995, 68-70), käytännön opetuksessa ne saatetaan hahmottaa toisistaan erillisiksi osataidoiksi. Puheviestintätaidoista on esitetty erilaisia taitoluetteloita, joiden tarkoitus on havainnollistaa oppimistavoitteita. Valo (1995, 70) painottaa kuitenkin sitä, että puhe-suoritus ei ole tyhjentävästi paloittelavissa taidoiksi, koska kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa.

Puheviestinnän opetuksessa tavoitteellisen toiminnan arvostus tulee selvästi esille esimerkiksi kompetenttien viestijän määritelmässä, jossa kompetentti viestijä pystyy *tietoisesti* toimimaan viestintätilanteessa tietyn *tavoitteen* saavuttamiseksi sekä käyttäytymään viestintätilanteessa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (Spitzberg & Cupach 1989). Vuorovaikutuksen tavoitteiden asettelua käsittelevässä artikkelissaan Gerlander (1995, 59) pohtii, että vaikka taitoharjoittelussa vuorovaikutusta koskevat tavoitteet täytyy asettaa etukäteen ja niihin pyritään harjoituksessa, eivät ennalta asetetut tavoitteet ole koko totuus ihmisen toiminnasta vuorovaikutustilanteessa, vaan ne kuvaavat vain osaa ihmisen viestintäkäyttäytymisestä. Liika tietoisuus ja tavoitteiden korostaminen saattavat ehkäistä tehokasta toimintaa, jos ne aiheuttavat liian suurta oman toiminnan tarkastelua vuorovaikutustilanteessa (Gerlander 1995, 60).

Tietoisuuden ja puheviestintätaitojen oppimisen suhde on moniulotteinen, sillä toisaalta opetellessamme puheviestintätaitoja pyrimme lisäämään tietoisuutta itsestämme viestijänä. Toisaalta emme voi olla tietoisia taitavasta puheviestintätapahtuman ohjauksesta yhtä aikaa toiminnan kanssa. (Takala 1995, 29-42.) Kuitenkin taitojen oppimisen lähtökohtana on omien lähtötason taitojen tiedostaminen: havainto oman viestinnän vahvuuksista ja heikkouksista. Oppijan tulee tiedostaa ne alueet, joilla hän tarvitsee harjoitusta ja sen jälkeen ryhtyä harjoittelemaan taitoja käytännössä. (Takala 1995, 41-43.) Kuten yksi tämän tutkimuksen haastateltavista mainitsee, haaste onkin se, kuinka tietoisuutta voidaan vähentää siinä vaiheessa, kun oppija on jo tullut tietoiseksi omista taidoistaan.

Haastateltavien mukaan draamapedagogiikka ei korosta niin paljon tietoisuutta ja tiedostamista kuin puheviestintä. Draamapedagogiikan koetaan olevan lähempänä leikkiä ja luonnollista tapaa oppia, jossa vuorovaikutuksen tavoitteet eivät välttämättä ole ennalta asetettuja. Draamapedagogiikka voisikin tässä mielessä tuoda puheviestinnän opetukseen kokonaisvaltaisuutta. Draamapedagogisten menetelmien avulla voitaisiin kenties harjoitella myös *ei niin tietoista*, spontaanimpaa viestintää, jota myös arkipäivän viestintätilanteissa usein tarvitaan. Draamapedagogisilla harjoituksilla voidaankin tämän tutkimuksen haastateltavien mielestä harjoitella myös läsnäoloa, heittäytymistä sekä erilaisiin tilanteisiin ja näkökulmiin eläytymistä. Ne tuovat opetukseen myös vapautuneisuutta, hauskuutta ja ihmissläheisyyttä. Edellä mainittujen taitojen määrittelemistä haastateltavat pitivät vaikeina, mutta niiden kuvailtiin olevan sitä jotain, mitä ei voi erottaa, analysoida tai pilkkoa pieniin osasiin, mutta joiden harjoittelu on kuitenkin tärkeää. Koska haastateltavat kuvasivat puheviestintää tietoisuutta ja taito-opetusta painottavaksi, draamapedagogiikan käyttö antaa ehkä enemmän väljyyttä mennä myös tieteellisestä näkökulmasta hieman epämääräisemmin määriteltävissä oleville taitoalueille.

Myös improvisaation runsas hyödyntäminen puheviestinnän opetuksessa voisi viitata siihen, että haastateltavat haluavat valmentaa oppijoita spontaaniin ja välittömään viestintäkäyttäytymiseen. Vuorovaikutushan on loppujen lopuksi jatkuvaa improvisointia, täynnä yllätyksiä, väärinymmärtämistä ja tavoitteiden ristiriitaisuuksia, jotka saattavat muuttaa viestintätilanteen kulun ja tavoitteet aivan toisenlaiseksi kuin itse oli alun perin ajatellut. Tällöin vuorovaikutustilanteissa tarvitaan taitoja reagoida välittömään palautteeseen, joita esimerkiksi improvisaatioharjoituksilla voitaisiin kehittää.

Draamapedagogiikan hyödyntämiseen liittyvistä tavoitteista

Vaikka draamapedagogiikka voi vähentää paineita tietoisesta ja tavoitteellisesta viestintäkäyttäytymisestä, haastateltavat tavoittelivat sen avulla kuitenkin tietoisuuden herättämistä. Draamapedagogiset harjoitukset

toimivat haastateltavien mukaan elävinä esimerkkeinä tai havainnointimateriaaleina, joista päästään keskustelemaan ja herättämään ihmisiä tietoisiksi omasta viestintäkäyttäytymisestään. Draamapedagogiikan keinoin tietoisuus voi siis tulla ikään kuin vaivihkaa silloin, kun seuraa toisten työskentelyä ja huomaa itsekkin käyttäytyvänsä vuorovaikutustilanteissa samalla tavalla. Draaman keinoin mahdollistuu tällä tavoin oivaltava ja henkilökohtainen oppiminen. Palautetta ei välttämättä tarvitse antaa oppijalle suoraan, vaan hän voi huomata asioita katsomalla toisten työskentelyä ja osallistamalla sitä seuraavaan keskusteluun.

Draamapedagogiikan hyödyntämisen tavoitteena oli myös asenteiden, arvojen ja tunteiden käsitleminen ja selkiyttäminen sekä oppijoiden itseluottamuksen kasvattaminen, rohkaistuminen ja motivoiminen. Nämä tavoitteet ovat yhteneväisiä draamapedagogiikan opetuksen tavoitteiden kanssa (ks. luku draamatyöskentelyn periaatteet), ja tämä alue on haastateltavien mukaan erityisesti sitä, mitä draamapedagogiikka voi tuoda lisää puheviestinnän opetukseen. Draamapedagogiikan erityisyytenä nähtiin myös mahdollisuus eläytyä erilaisiin tilanteisiin, toisen näkökulmaan, kasvattaa empatiaa ja kohdata ihmisyyttä. Ryhmän vapautuminen, hauskuus, elämänläheisyys ja asioiden syvempi ymmärtäminen ovat myös draamatyöskentelyn erityispiirteitä. Myös reflektiivisyys ja dialogisuus oli yhden haastateltavan mielestä kaikkein pisimmällä draamassa. Haastateltavien tavoitteet erosivat opetuksen syvällisyyden suhteen sillä tavoin, että osa uskalsi käsitellä draamapedagogiikan keinoin myös asenteita, arvoja ja uskomuksia, mutta osa ei halua lähteä tämän tason tarkasteluun draaman keinoin.

Draamapedagogiikan hyödyntämiseen vaikuttavat tekijät

Mitkä tekijät sitten vaikuttavat siihen, käyttääkö opettaja draamapedagogiikkaa puheviestinnän opetuksessa? Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, erityisesti ryhmä, sen tarpeet, halut, odotukset ja asenteet vaikuttavat keskeisesti draamapedagogisten menetelmien hyödyntämiseen. Jos ryhmä ei selvästikään ole kiinnostunut draamatyöskentelystä, ei työskentelyä voida aloittaa. Ryhmän kiinnostus tai

toiminta vaikuttaa joidenkin vastaajien mielestä siihen, mihin suuntaan työskentelyä lähdetään rakentamaan. Jos ryhmä kiinnostuu esimerkiksi asiakaspalveluviestinnän koulutuksessa asiakaspalvelijan ja väkivaltaisen asiakkaan kohtaamisesta, silloin lähdetään tarkkailemaan sitä.

Käytettävissä oleva aika vaikuttaa luonnollisesti siihen, millaisena draamapedagogiikan hyödyntäminen näyttäytyy. Jos käytössä on vain pari koulutuspäivää, on ymmärrettävää etteivät opettajat mielellään lähde tekemään pitkiä draamaprosesseja. Myös kokemukset vaikuttavat draamapedagogisten työtapojen käyttöön. Jos opettajalla on positiivisia kokemuksia takanaan, hän myös käyttää draamaa helpommin jatkossa. Negatiiviset kokemukset ja negatiivinen palaute on saanut opettajat arkailemaan draaman käyttöä. Senpä vuoksi osa kokee, että harjoitukset on perusteltava erityisen tarkasti. Lisäksi oma kokemus draaman tekemisestä vaikuttaa siihen, millä tavalla draamaa hyödynnetään. Jos opettajalla ei itsellään ole kokemusta draaman tekemisestä, hänen on vaikea tietää, mikä on sen vaikutus oppijoihin kokemustasolla.

Draamapedagogiikan sovellusalueet

Tarkastellessaan yliopisto-opiskelijoiden jännittämisen kokemuksia esiintymistaidon kursseilla Almonkari (2000, 179-181) näkee esiintymistaidon opetuksen haasteiksi muun muassa sen, että yliopiston yleisopintojen esiintymistaidon kurssien tulisi reagoida entistä paremmin työelämän haasteisiin. Esiintymistaidon kurssien opetusmenetelmiä tulisi hänen mukaansa tarkastaa esimerkiksi seuraavien didaktisten periaatteiden mukaisesti: 1) esiintymistaidon kursseilla tulisi olla paljon vuorovaikutusta (keskusteluja, ryhmätöitä) 2) osallistujien tulisi saada esiintymiskokemuksia myönteisessä ilmapiirissä 3) palautteen tulisi olla henkilökohtaista, täsmällistä ja kannustavaa 4) esiintymiseen liittyvää tietoa tulisi tuottaa käytännössä ja tieto tulisi liittää käytännön tilanteisiin ja 5) omia ajatustottumuksia pitäisi koettaa muuttaa positiivisempaan suuntaan ja apuna voi käyttää reflektointia kirjoittamista (esim. päiväkirja). Jos Almonkarin (2000) esittämiä didaktisia periaatteita tarkastellaan draamapedagogiikan näkökulmasta, voidaan havaita, että monet niistä ovat

draamapedagogiikalle ominaisia. Draamapedagogiikka korostaa myönteisen ilmapiirin merkitystä oppimisessa, oppijoiden omiin kokemuksiin perustuvaa oppimista, osallistujien välistä vuorovaikutusta sekä omien ajatusten, tunteiden ja arvojen selkiyttämistä reflektoinnin avulla (ks. esim. Way 1976; Bolton 1984; Neelands 1984; 1992; ; Østern 1994; Fleming 1998; O'Neill 1995).

Draamapedagogiset työtavat soveltuvat tämän tutkimuksen haastateltavien mielestä lähes kaikkeen puheviestinnän opetukseen. Ryhmäviestinnän opetukseen draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan erityisen hyvin. Myös esteettisen puheviestinnän, puhetaiteen, opetukseen draamapedagogiikan katsottiin soveltuvan hyvin, sillä opetusalueet kohtaavat luonnollisesti toisensa. Yhteensopivuus onkin ilmeinen, sillä onhan draamapedagogiikka taideaine, jossa esteettisyys korostuu. Aiemmissä tutkimuksissa draaman on todettu kehittävän erityisesti ryhmäviestintätaitoja, koska ryhmän merkitys draamatyöskentelyssä erittäin tärkeä (ks. esim. Mettee 1983; Rainio 1994). Ryhmäviestinnästä opetettiin muun muassa neuvotteluun, palaverihin, ristiriita- ja ongelmanratkaisutilanteisiin sekä ryhmän rakenteeseen liittyviä tietoja ja taitoja. Kollektiivisen luonteensa vuoksi draamapedagogiset harjoitukset tarjoavat oivallisen mahdollisuuden harjoitella ja opettaa ryhmäviestintää.

Puheviestintätaidoista opetettiin draamapedagogiikan keinoin monipuolisesti esiintymiseen ja ryhmäviestintään liittyviä taitoja (ks. taulukko 3). Mielenkiintoista on, että vakuuttamiseen ja uskottavuuteen liittyvien taitojen harjoittelu mainittiin esiintymiseen liittyvistä taidoista useimmiten. Myös Metteen (1983) mukaan draama on erittäin hyvä tapa harjoitella uskottavuutta, koska uskottavan vaikutelman luominen on oleellinen taito roolityöskentelyssä. Kontaktin, kuuntelemisen ja havainnoinnin taitoja opetettiin myös usein draamapedagogiikan keinoin. Tämä voisi kertoa siitä, että draamapedagogiset työtavat edellyttävät toisten huomioon ottamista ja reagoimista toisten tekemiseen, jolloin edellä mainittuja taitoja väistämättä harjoitellaan.

Opetuksen suunnittelussa opettajan tulee ottaa huomioon teorian ja käytännönharjoitusten suhde. (Sprague 1990.) Yksi draamapedagogisten menetelmien käyttämisen etu on se, että käytännöllinen harjoitus ja teorian tieto voidaan yhdistää samassa harjoituksessa. Puheviestintään liittyvää teorian tietoa voidaan tuoda näkyväksi käytännössä draamallisten keinojen kautta, kuten Isotaluksen (2000) tutkimus sekä tämän tutkimuksen haastateltavien kokemukset osoittavat. Isotaluksen (2000) tutkimuksessa teorian tietoa dramatisoitiin ja se auttoi oppijoita hahmottamaan teorian ja käytännön suhdetta paremmin sekä antoi valmiuksia soveltaa teoriaa käytäntöön. Tämän tutkimuksen haastateltavista yksi kertoi käyttäneensä vastaavanlaista dramatisointia puheviestinnän teorioiden opetuksen yhteydessä.

Tietoainesta opetettiin myös opettaja roolissa -työtavan avulla, jossa opettaja itse ottaa valitsemansa roolin. Työtapaa käytettiin, kun haluttiin välittää tietoa puheviestinnästä tai kun haluttiin antaa havainnollistava esimerkki vaikkapa huonosta esiintyjästä. Kun opettaja draamatyöskentelyssä ottaa tilanteeseen sopivan roolin, hän voi johdatella tapahtumia, herättää mielenkiintoa ja kehittää draamatilannetta (Neelands 1992). Puheviestinnän opetuksessa tätä työtapaa käytetään haastateltavien mukaan sekä draamatyöskentelyn sisällä että irrallaan draamatyöskentelyn fiktiivisestä kontekstista, esimerkiksi opetuksen alussa. Opettaja roolissa työtapa soveltuu siis monenlaisiin opetustilanteisiin, ei vain draamallisen fiktion sisällä käytettäväksi, jollaisena se useimmiten draamakirjallisuudessa esitetään.

Ryhmäviestinnän opetuksessa roolityöskentelyn käyttäminen oli tavallisempaa kuin esiintymisen opetuksessa. Roolien kautta voidaan tarkastella yleisellä tasolla esimerkiksi ryhmäviestinnän ilmiöihin, esiintymiseen tai asiakaspalvelu-, ystävyys- tai haastattelutilanteisiin liittyviä asioita. Yleisen tason tarkastelu koettiin erityisen hyväksi silloin, kun ei ole aikaa paneutua jokaisen oppijan henkilökohtaisiin viestintätaitoihin erikseen. Roolityöskentelyä käytettiin myös siten, että sillä saatiin selville sellaisia ilmiöitä, joita muutoin ei välttämättä saisi esille (esimerkiksi epäkorrekti käytös).

Esiintymisen ja esiintymistaitojen opetuksessa opettajat eivät mielellään käyttäisi roolityöskentelyä, sillä oppijan täytyisi löytää rohkeus olla yleisön edessä omana itsenään, kertoa omista mielipiteistään ja näkemyksistään. Koska haastateltavat mainitsevat, että omana itsenä työskenteleminen on tärkeää eritoten esiintymistaitojen opettamisen yhteydessä, mutta opettavat silti esiintymiseen liittyviä taitoja draamapedagogiikan keinoin, voidaan kysyä, mitkä taidot he mieltävät esiintymistaidoiksi? Esiintymis- ja ryhmäviestintätaitoja ei teoreettisesti välttämättä voi selvästi erottaa toisistaan, sillä puheenvuoro palaverissa voi tuntua esiintymiseltä ja toisaalta tiimi voi esitellä työnsä tuloksia yleisölle (Valo 1995, 73-74). Esiintymiseen liittyviä taitoja opetettiin usein ryhmätilanteissa, joten voi olla ettei näitä taitoja mielletty erikseen esiintymistaidoiksi. Ryhmätyöskentely näyttäisi siis toimivan hyvin myös esiintymiseen liittyvien taitojen harjoittelukontekstina.

Kuitenkin monet haastatellut painottavat sitä, että mitä lähempänä ollaan omana itsenä olemista ja oikeassa tilanteessa tekemistä, sitä tarkoituksenmukaisempaa opettaminen ja oppiminen on. Omana itsenä ja oikeassa tilanteessa harjoittelemisen todettiin olevan oppijoille vaikeampaa, kun he joutuvat kertomaan omia mielipiteitään ja omana itsenään seisomaan niiden takana. Myös draamapedagogiikan näkökulmasta oppimisen omakohtaisuus ja vastaavuus todellisuudessa koetaan tärkeäksi. Neelandsin (1992) mukaan teeman tai aiheen käsittelyssä tulee ottaa huomioon ryhmän aiemmat kokemukset ja lähtötilanne olisi hyvä virittää mahdollisimman lähelle oppijoiden omaa kokemusmaailmaa.

Opetuksen arviointiin ja reflektointiin sovellettiin myös draamapedagogiikan työtapoja, vaikka useimmat haastateltavat kertoivat mieltyneensä lähinnä opetuskeskustelun käyttämiseen arvioinnissa ja reflektoinnissa. Toiminnallisista tavoista käytössä olivat patsastekniikat, improvisaatiotekniikat, tekstin kirjoittaminen, piirtäminen, sosiometrit, lattiakartoitukset, janalle asettuminen ja pienryhmänäytelmät.

Palautteen antamisessa ja reflektoinnissa tulee haastateltavien mukaan muistaa, että oppija viestii draamassa roolin kautta ja tällöin hänen puheviestintätaitoistaan annettavassa palautteessa pitäisi muistaa tämä.

Omana itsenään oppija ei välttämättä toimisi samalla tavalla kuin roolissa. Toisaalta siitä voi syntyä hyvä ja oppimista syventävä keskustelu, jossa oppija voi muiden ryhmän jäsenten kanssa pohtia, miksi hän roolissa viesti tietyllä tavalla ja miksi toisaalta omana itsenä viestisi eri tavalla. Haastateltavien mukaan roolityöskentelyn avulla oppija voi tarkastella tilannetta uudesta näkökulmasta ja oppia sitä kautta myös uutta itsestään. Roolin ja oman itsen välisten yhteyksien ja eroavaisuuksien pohtimisen kautta voi oivaltaa itsestään enemmän ja oppia myös näkemään vuorovaikutustilanteita eri tavalla. Tämä viittaa esteettisen kahdentumisen käsitteeseen. Esteettisen kahdentumisen avulla oppija voi juuri ymmärtää jotain itsestään roolihenkilön kautta (Heikkinen & Østern 2001). Jatkossa voisikin pohtia esimerkiksi sitä, millainen merkitys esteettisellä kahdentumisella on vaikkapa oppijan viestijäkuvan muovautumisessa. Millainen käsitys ihmisellä on itsestään viestimässä tietyssä roolissa, ja kuinka se vaikuttaa hänen ajatuksiinsa omasta itsestään viestimässä vastaavanlaisessa todellisuuden viestintätilanteessa?

Työkalupakki

Koska useat haastateltavat mainitsivat käyttävänsä draamapedagogiikkaa nimenomaan opetusmenetelmänä, on genreistä ja työtavoista muodostettu tässä tutkimuksessa yksi iso työkalupakki, jonka sisältö vaihtelee persoonallisesti. Draamapedagogiikan genrejen kirjo näyttyy puheviestinnän opetuksessa hyvin monipuolisena, ainoastaan digitaalinen draamapedagogiikka ja teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta eivät olleet tämän tutkimuksen haastateltavien käyttämiä genrejä. Voi olla, että teatteriesityksen valmistaminen koetaan kuitenkin melko erilaiseksi työskentelytavaksi puheviestinnän opettamisen ja kouluttamisen yhteydessä, vaikkakin teatterin tekeminen kehittää esimerkiksi vuorovaikutus- ja ryhmäviestintätaitoja. Digitaalinen draamapedagogiikka puolestaan on melko nuori draamapedagogiikan genre, joka tämän tutkimuksen haastateltaville oli entuudestaan tuntematon. Digitaalista draamapedagogiikkaa ei opetettu myöskään vielä esimerkiksi Jyväskylän yliopiston draamapedagogiikan opinnoissa lukuvuodella 2000-2001, joten sen tuntemattomuus on ymmärrettävää.

Draamapedagogiikan genreistä erityisesti improvisaation käyttäminen on hyvin tavallista, sillä kaikki haastateltavat mainitsivat käyttävänsä improvisaatioteatteria tai improvisaatiota työtapana puheviestinnän opetuksessa. Pelit ja leikit ovat sangen käytettyjä erityisesti tutustumis-, lämmittely- ja virittäytymistarkoituksessa ja sosiometrit ja janat ryhmän mielipiteiden ja asenteiden selvittämisessä. Myös tarinankerrontaa, prosessidraamaa ja ideasta esitykseen genreä käytti noin puolet haastatelluista. Kolme kertoi käyttävänsä opettaja roolissa –työtappaa tai patsastyöskentelyä ja muut genret tai konventiot saivat haastateltavilta 1-2 mainintaa.

Improvisaatioharjoitusten soveltuvuus puheviestinnän opetukseen on ilmeistä ja tulos tukee myös Immosen (1995) käsitystä improvisaation käyttämisestä puheviestinnän opetuksessa. Mielenkiintoista on, että muutama haastateltava kertoi impromptu –esiintymisen harjoittelemisesta draamapedagogisena työtapana, vaikka puheviestinnän kirjallisuudessa se nähdään yhtenä puhe-esityksen esitystappana (ks. esim. Gronbeck et. al. 1997). Tarinankerronnan kohdalla osa haastatelluista näki sen olevan itsessään puheviestintää. Tämä osoittaa sen, että puheviestintä ja draamapedagogiikka limittyvät joiltain osin vastaajien mielissä. Niiden erottaminen toisistaan harjoitustasolla voi olla vaikeaa eikä tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta edes tarkoituksenmukaista.

Pelien ja leikkien käyttäminen tutustumis-, lämmittely- ja virittäytymistarkoituksessa on myös ominaista tämän tutkimuksen haastateltaville. Leikkipedagogisilla harjoituksilla on ryhmän läheisyyttä kehittävä ja ilmapiiriä vapauttava vaikutus ja niiden voisi olettaa tuovan opetukseen myös hauskuutta ja elävyyttä. Janojen ja sosiometrien käyttäminen ryhmän mielipiteiden tai asenteiden selvittämisessä on myös tilallisesti eläväinen tapa arvioida ryhmän tilannetta. Harjoituksen jälkeen toiminnallinen asioiden esittäminen voi olla haastateltavien mukaan myös helpompaa kuin sanallistaminen.

Prosessidraaman käyttäminen oli ominaista puolelle haastatelluista. Osa ei ole halunnut käyttää sitä sen vuoksi että se vie paljon aikaa tai siksi, ettei uskalla lähteä ryhmän kanssa prosesseihin. Osa taas piti prosessidraamaa hyvänä tapana lähestyä puheviestinnän opetusta, joten tämän tutkimuksen perusteella voidaan vain todeta, että genrejen käyttäminen riippuu hyvin paljon opettajasta itsestään ja hänen omista valmiuksistaan hyödyntää draamapedagogisia genrejä tai työtapoja.

Työkalupakin käyttäjät

Jos vastaajia tarkastellaan työkalupakin käyttäjätyyppien kautta, huomataan, että erot työkalupakin käyttämisessä liittyvät lähinnä tavoitteisiin, niiden syvällisyyteen sekä genrejen ja konventioiden monipuoliseen käyttämiseen. Nikkaroijan mielestä draamapedagogisten työtapojen tai genrejen käyttöön ei liity mitään erityisiä tavoitteita. Huolittelijoiden mielestä taas tavoitteet liittyvät lähinnä kokemuksellisuuteen, elämyksellisyyteen, itseluottamuksen ja rohkeuden kasvattamiseen, asioiden tiedostamiseen ja tiedon lisäämiseen draaman keinoin. Draama on hyvää havainnointimateriaalia keskustelun herättämistä varten. Rakentajan kohdalla draamapedagogiikka näkyy erityisesti opetuksen rakenteessa sekä keskittymisenä palautteeseen ja reflektiivisyyteen. Kuitenkin ryhmädynaamisten ilmiöiden käsitteleminen draamapedagogiikan keinoin koetaan vaikeaksi. Puuseppä puolestaan voi käyttää draamaa myös ristiriitojen, ongelmien sekä omien tunteiden, arvojen ja asenteiden käsittelemisessä. Hän käyttää draamapedagogiikan genrejä ja työtapoja monipuolisesti ja draamapedagogiikka näkyy myös opetuksen rakenteessa. Puuseppien vastauksissa tuli ilmi myös hetkessä elämisen taito: draamatyöskentelyn etenemistä ei voi ennustaa etukäteen, työskentely etenee sinne minne ryhmä haluaa tai työtapoja muutellaan sen mukaan, mikä näyttää tilanteessa toimivan.

Draamapedagogiikan käyttämisen nähtiin vaativan opettajalta hyvää itsetuntemusta. Itsetuntemuksen merkitys nähdään edellytykseksi myös draamaopettajana työskentelemiselle sekä työssä uudistumiselle (Heathcote & Johnson 1984, 22-23). Niinpä puheviestinnän ja draamapedagogiikan asiantuntijan avain kehittymiseen liittyy juuri oman itsen tuntemiseen. Oman

itsen tuntemisen kautta selkiytyvät varmasti myös omat mahdollisuudet käyttää draamapedagogiikkaa ja ne alueet, joille draamapedagogiikan työtapoja haluaa soveltaa. Osoitus hyvästä itsetuntemuksesta on se, että haastateltavat kertovat käyttävänsä draamapedagogiikkaa vain tiettyyn pisteeseen saakka: jos tuntuu, että työkalut eivät riitä, ei asioihin mennä syvemmälle.

Terapian ja draamapedagogiikan välinen suhde nousi esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Haastateltavat pohtivat paljon ryhmäilmiöiden käsittelemisen vaikeutta ja syvälle tasolle menemisen ongelmaa. Osa heistä koki, että tarvitsisi lisäkoulutusta nimenomaan ryhmäilmiöiden paremmassa ymmärtämisessä ja tilanteiden purkamisessa. Ryhmänohjaajan tai sosiodraamaohjaajan koulutusten katsottiin olevan seuraava askel kouluttautumisessa ja tuovan lisää tietoja ja taitoja. Koska puheviestinnän opettaja joutuu työssään käsittelemään ihmisten henkilökohtaisiin viestintätaitoihin ja ryhmäviestintätaitoihin liittyviä kysymyksiä, tulisi hänellä olla syvällistä tietoa myöskin erilaisista ryhmäilmiöistä ja ryhmädynamiikasta. Tämän tutkimuksen perusteella ryhmäilmiöiden ja erilaisten purkutilanteiden käsittelemiseen tarvittaisiin lisätietoa ja -oppia, jota puheviestinnän tai draamapedagogiikan opinnot eivät haastateltavien mukaan ole riittävästi tarjonneet.

8 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jonka avulla kerättiin puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa. Koska haastatteluun liittyy useita tutkimustulosten luotettavuutta heikentäviä seikkoja, ne on syytä ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

Haastattelututkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on myös tilannesidonnaista, jolloin haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain toisessa tilanteessa, eikä tulosten yleistämistä pitäisi tällöin liioitella. (Hirsjärvi,

Remes, Sajavaara 2000 193-194.) Koska tämän tutkimuksen haastateltavien määrä oli suhteellisen pieni, tutkimuksen tuloksia ei voida senkään vuoksi yleistää. Tulokset voivat antaa vain viitteitä siitä, millaisia näkemyksiä draamapedagogiikan soveltamisesta puheviestinnän opetukseen voi olla.

Tutkimushaastattelujen edetessä havaittiin, kuinka vastauksista muodostuu monimuotoinen näkemys draamapedagogiikan hyödyntämisestä. Haastateltavat täydensivät osittain toistensa vastauksia, ja tuloksista muodostui laajempi näkemys draamapedagogiikan hyödyntämisestä puheviestinnän opetuksessa. Teemahaastattelussa käytetty valmis lista draamapedagogiikan genreistä saattoi kuitenkin osaltaan vaikuttaa vastausten sisältöön. Jotkut genret herättivät kysymyksiä ja saattoi olla jopa niin, että osa haastateltavista ei kysynyt mitä ne tarkoittivat, koska heidän oletetaan olevan tämän alueen asiantuntijoita. Valmis lista saattoi myös ohjata ajattelemaan draamapedagogiikan hyödyntämistä vain mainittujen genrejen kautta. Toisaalta se toi jonkinlaista järjestystä muutoin suhteelliseen laajaan ja monitahoiseen draamapedagogiikan kenttään. Lista saattoi myös auttaa haastateltavia muistamaan joitain sellaisia asioita, joita eivät ilman listaa olisi välttämättä muistaneet. Esimerkiksi yksi haastateltavista kertoi esimerkin teatteri opetuksessa –genren hyödyntämisestä vasta sen jälkeen, kun käsitettä selvitettiin haastattelutilanteessa.

Haastattelujen analysointivaiheessa osoittautui, että tutkija oli epähuomiossa kirjoittanut roolileikin kohdalle roolipeli / sosiodraama, joten haastateltavat puhuivat roolipelistä eivätkä Østernin (2000) luokituksessa mainitusta roolileikistä. Vastausten sisällöstä päätellen haastateltavat kuitenkin käsittivät roolipelin roolileikin kaltaiseksi, joten tämä ei liene vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Sen sijaan Østernin (2000) luettelossa esiintynyt draamaleikki herätti haastatelluissa aivan erilaisia ajatuksia kuin mitä Østern (2000) itse mainitsee. Østern (2000) tarkoittaa draamaleikillä lasten spontaania roolileikkiä, mutta haastateltavat puhuivat viritys-, lämmittely- ja tutustumisharjoituksista. Tämän vuoksi tuloksissa puhutaan draamaleikin sijasta peleistä ja leikeistä. Draamaleikki -käsitettä selvennettiin haastattelutilanteessa yhden haastateltavan pyynnöstä, jolloin hän totesi, ettei käytä opetuksessa lasten roolileikkiä. Muutoin käsitettä ei ryhdytty

selventämään, koska jo haastattelujen alkuvaiheessa osoittautui, että haastateltavat mieltävät draamaleikin samalla tavalla viritys-, lämmittely- ja tutustumisharjoituksiksi. Kuitenkin tutkimustulosten selvyden kannalta tutkijan olisi pitänyt selventää käsitettä haastattelun edetessä ja pyytää haastateltavia kertomaan erikseen viritys-, lämmittely- ja tutustumisharjoituksista.

Tutkimuksen alussa esitettiin näkemys siitä, että draamapedagogiikan hyödyntäminen tarkoittaa genrejen ja konventioiden soveltamista toimintaan, jolla on kasvatukselliset tai opetukselliset tavoitteet. Tässä tutkimuksessa draamapedagogiikan hyödyntäminen näkyi toki genrejen ja konventioiden soveltamisena, mutta se näkyi myös esimerkiksi opetuksen rakenteessa. Jos tarkastellaan tuloksissa esiteltyjä tyyppisiä, rakentaja ja puuseppä hyödyntävät draamapedagogiikan oppeja opetusta rakentaessaan. Näin ollen draamapedagogiikka voi antaa puheviestinnän opetukselle dramaturgisen muodon.

Vaikka tässä tutkimuksessa suurin osa haastatelluista kertoi käyttävänsä draamapedagogiikkaa *opetusmenetelmänä*, täytyy muistaa, että draamapedagogiikka on myös taideaine. Esteettisenä taideaineena se kehittää oppijaa ilmaisemaan itseään muodon välityksellä, kuvailemaan / esittämään sekä tulkitsemaan toisten ilmaisua ja kokemaan, arvostamaan ja kriittisesti lähestymään taiteellisuutta, mikä tarkoittaa esteettisen kompetenssin kehittämistä. Ellei ole mahdollista työskennellä erityisillä draamallisilla ilmaisukeinoilla muodon välityksellä, ei opetusmuotoa voi kutsua draamaksi. (Braanaas 1992.) Jatkossa voisikin olla mielenkiintoista selvittää tarkemmin, kuinka vuorovaikutustaidot kehittyvät draamatyöskentelyn aikana ajatellen draamapedagogiikkaa nimenomaan esteettisenä taideaineena, ei pelkästään menetelmänä toisen aineen opetuksessa. Puheviestintätaitojen kehittymistä voitaisiin tarkastella esimerkiksi pidempi kestoisen prosessidraaman aikana, jolloin ryhmä työskentelee kauemmin yhdessä ja pyrkii yhdessä rakentamaan fiktiivistä todellisuutta.

Taiteen kautta kasvatukseen kuuluu erilaisten ilmaisumuotojen käyttäminen. Draamapedagogiikka yhdistää opetuksessa puheen, liikkeen, tanssin, musiikin ja kuvaamataidon ja mahdollistaa näiden rikkaan yhteistyön (Braanaas 1992). Puheviestinnän opetukseen draama antaa ilmaisuvoimaisen lisän, joka voi auttaa oppijaa havainnoimaan omaa viestintäkäyttäytymistään kokonaisvaltaisemmin. Draamapedagogiikan erityisenä hyötynä puheviestinnän opetuksen yhteydessä näkisin tämän työn valossa nimenomaan mahdollisuuden oppia ja harjoitella elävän elämän tilanteissa tarvittavia viestintätaitoja hyvin todellisen tuntuisissa tilanteissa. Draamapedagogiikka tuo puheviestinnän opetukseen inhimillisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen aspektin, jonka merkityksen näkisin viestinnän kokonaisvaltaisen opettamisen kannalta erittäin tärkeäksi. Myös omien viestintään liittyvien tunteiden, arvojen, asenteiden ja odotusten selkiyttämisessä draamalliset menetelmät voivat olla hyödyllisiä. Lisäksi niiden avulla voidaan havainnollistaa vaikkapa puheviestinnän teorioita (Isotalus 2000) tai harjoitella ongelmanratkaisu- tai päätöksentekotilanteita. Draamalliset menetelmät kehittävät myös muita ryhmätöitä, sillä draamatyöskentely on luonteeltaan kollektiivista. Draaman osallistuja voi myös roolityöskentelyn kautta oivaltaa opetustilanteessa itsestään jotain sellaista, mitä hän ei muutoin välttämättä havaitsisi (vrt. esteettinen kahdentuminen).

Käytännön opetustyössä draamapedagogiikan hyödyntämiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten opetusryhmä sekä opettajan tekemät valinnat. Elämyksellisten ja kokemuksellisten opetusmenetelmien käytölle lienee kuitenkin tarvetta puheviestinnän opetuksessa ja koulutuksessa. Draamapedagogiikan hyödyntäminen onkin yksi keino rikastuttaa puheviestinnän koulutusta ja luoda siitä yhä kokonaisvaltaisempaa.

KIRJALLISUUS

- Almonkari, M. 2000. Esiintymisvarmuutta etsimässä. Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen ja jännittämisen kokemukset esiintymistaidon kursseilla. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Auslander, P. 1997. From acting to performance. London: Routledge.
- Boal, A. 1979. Theatre of the oppressed. London: Pluto.
- Bolton, G. 2000. It's all *theatre*. Drama Research. The Research Journal of National Drama.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Booth, D. 1994. Story drama. Reading, writing and roleplaying across the curriculum. Ontario: Pembroke.
- Braanaas, N. 1992. Dramapedagogisk historie og teorie. 3. painos. Trondheim: Tapir.
- Burton, G. & Dimbleby, R. 1990. Teaching communication. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fleming, M. 1994. Starting drama teaching. London: Fulton.
- Fleming, M. 1998. The art of drama teaching. London: Fulton.
- Friedrich, G.W. & Boileau D.M. 1999. The communication discipline. Teoksessa A.L. Vangelisti, J.A. Daly & G.W. Friedrich (toim.) Teaching communication: Theory research and methods. 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-13.
- Gronbeck, B.E., McKerrow, R.E., Ehninger, D. & Monroe, A.H. 1997. Principles and types on speech communication. 3. painos. New York: Longman.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 51-65.

Gerlander, M. & Takala E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksenjulkaisuja 20. Jyväskylä, 156-181.

Haugsted, M.T. Theatre and drama as an integral element of teaching oracy. Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) Nordic Voices in drama , theatre and education. Bergen: Idea.

Heikkinen, H. 15.5. 2001. Opetusmoniste. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. & Østern, A.-L. 2001. The aesthetic doubling. A central concept for the theory of drama education? Teoksessa B. Rasmussen, T. Kjølner, V. Rasmusson & H. Heikkinen (toim.) Nordic Voices in drama theatre and education. Bergen: Idea.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Heathcote, D & Johnson, L. (toim.) 1984. Collected writings on education and drama. London: Hutchinson.

Hornbrook, D. 1991. Education in drama. Casting the dramatic curriculum. London: Falmer.

Hornbrook, D. 1994. The challenge of dramaturgy. Teoksessa J. Lehtonen & H. Tantt-Knapp (toim.) DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennys-koulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 14, 3-9.

Immonen, J. 1995. Tilanneimprovisaatiota puheviestintätaitojen oppimiseen? Äidinkielen opetustiede: aikakauskirja 17-18. Draamaopetus ja muumitutkimus. Turku: Turun yliopisto, 70-78.

Isotalus, P. 2000. Puheviestinnän teorioiden opettaminen. Teoksessa M. Valo, (toim.) Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 20, 182-205.

Jackson, T. (A.) 1993. Learning through theatre. New perspectives on theatre in education. London: Routledge.

Johnstone, K. 1996. Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Suom. S. Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino.

Kolb, D. 1984. Experimental learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Kristiansen, I. 1999. Draama suullisen kielitaidon harjoittajana ja testinä. Tempus 3.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm, (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus 8, 11-30.
- Landy & Borisoff, 1982. Handbook of educational drama and theatre. Westport: Greenwood.
- Lederman, L. 1992. (toim.) Communication pedagogy: Approaches to teaching undergraduate courses in communication. New Jersey: Ablex.
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa L. Lehtonen, J. & J. Lintunen (toim.) DRAAMA. ELÄMYS. KOKEMUS. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24, 109-122.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Mettee, D.L. 1983. Report of therapeutic drama program in a federal prison. Implications for applied communication. Nov.
- Miller, G.R. 1990. Teaching interpersonal and small-group communication. Teoksessa J. Daly, G.W. Friedrich & A.L. Vangelisti (toim.) Teaching communication: theory, research and methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 77-91.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama. Oxford: Heinemann.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 1995 (1990). Structuring drama work. 8. painos. Cambridge: University Press.
- Neelands, J. 1998. Beginning drama 11-14. London: Fulton.
- Neelands, J. 2000. In the hands of living people. Teoksessa Lawrence, C. (toim.) Drama research. The research journal of national drama.

Olkkonen, S. 1995. Ilmaisutaidon opettaminen ammattina?: ilmaisutaidonopettajaksi valmistuvien opettajien käsityksiä ilmaisutaidonopettajan koulutuksesta ja työstä. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

O'Neill, C. 1995. Drama worlds. A framework for process drama. Portsmouth: Heinemann.

Piekkari, J. 2001. Draamapedagogiikan luento 11.5.2001. Jyväskylän yliopisto.

Rainio, E. 1994. Draamaopettajien käsityksiä draaman opetusmenetelmällisestä käytöstä 70–90 lukujen Suomessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Rubin, R.B. 1991. Perspectives on communication competence. Teoksessa G.M. Phillips, Communication incompetencies. A theory of training oral performance behavior. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sprague, J. 1990. The goals of communication education. Teoksessa J. Daly, G.W. Friedrich & A.L. Vangelisti (toim.) Teaching communication: theory, research and methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 19-38.

Spitzberg, B. H. & Cupach, W.R. 1989. Handbook of interpersonal competence research. New York: Springer.

Suomalainen, E. 1999. Työelämäsuuntatuneisuus viestinnän opetuksessa. Ammattikorkeakoulujen viestinnän opetuksen tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.

Trenholm, S. & Jensen, A. 1992. Interpersonal communication. 2. painos. Belmont: Wadsworth.

Takala, E. 1995. Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 29-49.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.

Valkonen, T. 2000. Ryhmäviestintätaidot ja niiden arvioiminen. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Helsinki: Opetushallitus, 106-117.

Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14.

Virtanen, J. 1997. Lukion ilmaisutaito ja draamapedagogiikka ilmaisutaidon opettajana toimivien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27, 9-21.

Østern, A.-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43-73.

Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet -Suomalainen näkökulma. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 4-26.

Way, B. 1976 (1967). Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.

Internet lähde:

Draaman ja teatterin lukiodiplomitehtävät vuonna 2001-2002. Saatavilla www-muodossa: >URL: <http://www.edu.fi/projektit/koulu-kulttuuri/draama.html>>. 6.4.2002.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

Ikä, ammatti, koulutus, työpaikka, koulutus- ja opetuskokemus.

Puheviestinnän osa-alueet, joita opettaa ja kuinka paljon.

Hakeutuminen alalle:

Kuinka alun perin kiinnostuit puheviestinnästä? Entä draamapedagogiikasta?

Mitä yhtäläisyyksiä / eroja näet draamapedagogiikan ja puheviestinnän välillä?

Draaman käyttäminen opetuksessa:

- Millä puheviestinnän osa-alueilla sovellat draamapedagogiikkaa opetukseen?
- Millaisia draaman lajeja olet hyödyntänyt puheviestinnän opetuksessa ja miten?

prosessidraama
improvisaatioteatteri
roolipeli / sosiadraama
tarinateatteri
TIE
ideasta esitykseen
teatteriesityksen valmistaminen
storyline
tarinankerronta
draamaleikki
forumteatteri
yhteisöteatteri
digitaalinen draamapedagogiikka
draamatekstin kirjoittaminen
performanssi
joku muu?

- Mitä puheviestinnän taitoja opetat draaman keinoin?
- Millaisia puheviestinnän tietoja opetat draaman keinoin?

Kokemukset:

- Millaisia kokemuksia sinulla liittyy draamapedagogisten menetelmien hyödyntämiseen puheviestinnän opetukseen?
- Millaista palautetta olet saanut oppilailta?

Tavoitteista:

- Millaisia tavoitteita sinulla liittyy nimenomaan draamapedagogiikan hyödyntämiseen puheviestinnän opetuksessa?
- Onko draamapedagogiikassa jotain sellaista, mitä ei muilla opetusmenetelmillä pystytä mielestäsi saavuttamaan?

Rooli ja oppiminen:

- Millä osa-alueilla nimenomaan roolissa työskenteleminen sopii puheviestinnän opetukseen? Milloin se ei ole mielestäsi tarkoituksenmukaista?

Fiktio ja oppiminen:

- Millä puheviestinnän osa-alueilla fiktiossa työskenteleminen on mielestäsi hedelmällistä? Milloin se ei mielestäsi ole tarkoituksenmukaista?

Opetuksen rakentaminen:

- Onko sinulla jotain tyypillistä järjestystä tai muotoutunutta työtapaa harjoitusten valinnassa ja ryhmittelyssä?
- Millaiseksi teorian ja käytännön harjoitusten suhde muodostuu sellaisessa puheviestinnän opetuksessa, jossa hyödynnät draamapedagogisia menetelmiä?

Tulevaisuus:

- Aiotko käyttää draamapedagogisia menetelmiä jatkossa? Miksi?
- Haluaisitko kehittää tietotaitoasi lisää draamapedagogiikan osalta?