

SAVUVERHON TAAKSE

Draama kirjallisuudenopetuksen työtapana

Eeva Åkerblad

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjallisuus

Maaliskuu 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Eeva Åkerblad	
Työn nimi – Title Savuverhon taakse. Draama kirjallisuudenopetuksen työtapana.	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Maaliskuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 88
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradu -työssäni tarkastelen draamaa kirjallisuudenopetuksen työtapana. Vuonna 2016 käyttöön otettavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet osoittavat, että draama on työtapana ajankohtainen ja suositeltu. Opettajien keskuudessa on kuitenkin epätietoisuutta ja -varmuutta siitä, miten draamaa voisi integroida omaan opetukseen. Samaan aikaan lukuharrastukseen innostaminen ja kirjallisuuden aseman vahvistaminen kaipaisivat uusia pedagogisia innovaatioita. Silti Suomessa on tehty vasta vähän tutkimusta draamasta oppimismenetelmänä. Näihin tarpeisiin työni vastaa. Työssäni tuotan tutkimusperustaista tietoa ja tukimateriaalia draamasta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle. Tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen ja sen soveltamisen avulla selvitän, millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa elämypohjaiseen kirjallisuuden opetukseen. Tutkin myös, mitä ja miten draaman avulla voidaan oppia ja miten draamaa voi käytännössä hyödyntää kirjallisuuden opetuksessa.</p> <p>Työni on muodoltaan monimuotogradu, joka sisältää yhteensä kuusi eri tekstilajea edustavaa osaa. <i>Lähtöpisteessä</i>-osassa avaen tutkimukseni suuntaviivat. <i>Taidetta vai taontaa</i> -osassa kysyn, millaisia mahdollisuuksia draama voisi elämypohjaisena oppimismenetelmänä tarjota kirjallisuuden opetukseen. <i>Kokien ja kabdentuen</i> -osa on katsaus draamakasvatuksen teoriaan. Äidinkielen opettajain liiton <i>Virke</i>-lehdessä julkaistava artikkeli <i>Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla</i> kannustaa draaman kokeiluun. Menetelmäopas <i>Kebo edellä kirjaan</i> toimii käytännönläheisenä opettajan tukimateriaalina. <i>Päätepisteessä</i>-osassa tuon tutkimukseni tulokset yhteen ja reflektoin tutkimusprosessia.</p> <p>Työni osoittaa, että draaman mahdollisuudet kirjallisuudenopetuksen työtapana ovat laajat ja monipuoliset. Draama tarjoaa opetukseen elämypohjaisuutta, yhteisöllisyyttä, vuorovaikutteisuutta, kehollisuutta ja oppijalähtöisyyttä. Työskentelyssä oppija voi olla passiivisen vastaanottajan sijasta taiteen ja tiedon tuottaja ja tutkija. Taide ei olekaan draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa vain oppimisen väline vaan myös kohde. Draaman myötä mahdollistuu elämypohjaisen oppimisen koko prosessi, kunhan aisti- ja tunne-elämyksiä myös reflektoidaan. Draamaa hyödyntävä kirjallisuudenopetus perustuu yhteisölliseen merkityksenanto- ja tulkintaprosessiin sekä laajaan tekstikäsitkelyyn. Samalla draama voi tarjota väylän integroida opetukseen opetussuunnitelmien laaja-alaisia tavoitteita, kuten vuorovaikutustaitoja ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Draaman soveltamisessa ei ole silti kyse vain draamatyötapojen hallinnasta, vaan toisenlaisesta tavasta katsoa koulua ja oppimista. Oppimisen menetelmänä draama vaatii tietoja ja taitoja sekä oppiaineesta että draamakasvatuksesta, ja siksi opettajille olisikin tarjottava tukea ja mahdollisuuksia omien draamakokemusten saamiseen jo opettajankoulutuksessa.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjallisuudenopetus, opetusmenetelmät, oppimismenetelmät, draama, draamakasvatus, elämypohjainen oppiminen, elämypohjainen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, toiminnallisuus, taidelähtöiset menetelmät	
Säilytyspaikka – Depository Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

Monimuotogradun sisällys

Osa I

Lähtöpisteessä..... 1

Osa II

Taidetta vai taontaa? Draama lukion kirjallisuudenopetuksen elämyksellisenä työtapana 12

Osa III

Kokien ja kahdentuen. Näkökulmia draamakasvatukseen..... 28

Osa IV

Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla 49

Osa V

Keho edellä kirjaan. Draamatyötapoja kirjallisuudenopetukseen..... 53

Osa VI

Päätepisteessä 77

Osa I

Lähtöpisteessä

2010-luvulla, draamakasvatuksen ”kultaisen vuosikymmenen” 1990 jälkeen, draama on noussut julkiseen keskusteluun etenkin perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä (ks. Toivanen & Ruismäki 2011; Toivola 2012; Toivanen, Heikkinen & Laakso 2012). Vaikka kampanja oman oppiaineaseman saavuttamiseksi oli voimakas ja Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) ehdotti draamaa uudeksi oppiaineeksi tavoitteenaan laaja-alainen taidekasvatus, jäi lopullisessa tuntijaossa vakiintunut jalansija oppiaineen muodossa saavuttamatta. Draama opetusmenetelmänä on kuitenkin nosteessa. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014), jotka astuvat voimaan vuonna 2016, nostavat draaman yhdeksi harvoista nimetyistä työtaivoista mm. kirjallisuudenopetuksen yhteydessä. Kirjallisuudenopetuksesta kirjoitetaan tuoreissa perusteissa näin:

Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen. Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. (POPS 2014, 322.)

Draamaa kannustetaankin integroimaan eri sisältöalueiden, erityisesti kirjallisuuden ja muiden oppiaineiden opetukseen (POPS 2014, 323). Aineenopettajien pedagogisessa koulutuksessa draamaopinnot eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyys, pikemminkin harvinaisuus. Näin ammattitaito draaman ohjaamiseen nojaa lähes kokonaan opettajan omiin täydennyskoulutusintresseihin ja harrastuneisuuteen. Välttämättä ei ole edes kovin selvää, mitä draama käytännössä tarkoittaa. Opettajat saattavat kokea draaman olevan vaikeakäyttöistä tilan, ajan ja koulutuksen puutteen sekä oppilaiden suhtautumisen takia, ja se koetaan vieraaksi ja usein myös vaikeaksi opetusmenetelmäksi, joskin viihdyttäväksi lisäksi (Koski 2009). Helposti lähestyttävää ja tuoretta materiaalia

saati tutkimusta siitä, mitä draama käytännössä voisi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla tarkoittaa, ei ole juuri saatavilla. Näihin tarpeisiin pro gradu -tutkimukseni vastaa.

Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävät

Pro gradu -työssäni tutkin draamaa kirjallisuudenopetuksen työtapana. Tavoitteena on tuottaa jäsenneilyä, käytännönläheistä ja tutkimusperustaista tietoa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, jotka ovat kiinnostuneet draaman mahdollisuuksista kirjallisuudenopetuksessa. Tavoitteenani on kartoittaa sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla sitä, miten draamaa voisi opetuksessa käyttää ja mihin sen oppimispotentiaali perustuu. Henkilökohtaisella tasolla tavoitteenani on haastaa itseäni ja kehittää asiantuntijuuttani sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että draaman tulevana opettajana.

Tutkimukseni tavoitteena on:

- 1) Jäsentää tutkimustietoa draaman soveltamisesta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle ja innostaa sen kokeiluun
- 2) Tuottaa käytännönläheistä ja helposti lähestyttävää, tutkimusperustaista materiaalia draamalliseen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tai sanataideohjaukseen
- 3) Kehittää kirjallisuuden opetuksen menetelmiä ja käytäntöjä

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen ja sen soveltamisen avulla

- 1) Millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa kirjallisuudenopetukseen elämispohjaisena oppimismenetelmänä
- 2) Mitä ja miten draaman avulla voidaan oppia
- 3) Miten draamaa voi käytännössä hyödyntää kirjallisuudenopetuksessa.

Tutkimuksen muoto ja osat

Pro gradu -työni on muodoltaan monimuotogradu. Monimuotogradun erottaa perinteisestä monografiatyöstä se, että se koostuu useammasta kuin yhdestä osasta. Osat kuitenkin kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat teoreettisesti perustellun kokonaisuuden. (Skaniakos 2004.) Oma pro gradu -työni koostuu kuudesta osasta, jotka kaikki lähestyvät tutkimustehtävääni eri kulumista ja edustavat eri tekstilajeja.

Käsillä oleva osa *Lähtöpisteessä* avaa tutkimukseni taustan, tehtävät ja monimuotograduni osat. Lisäksi esittelen draamaa hyödyntävästä kirjallisuudenopetuksesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia. *Taidetta vai taontaa* -osa käsittelee draamaa hyödyntävää kirjallisuudenopetusta osana elämyksellisiä opetusmenetelmiä ja taustoittaa kirjallisuudenopetuksen asemaa suomalaisessa lukiassa. Osa valottaa työni kokonaisuutta etenkin kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta. Vastaparina tälle osalle toimii *Kokien ja kahdentuen* -osa, joka puolestaan lähestyy kokonaisuutta draamakasvatuksen tieteenalan suunnasta. Draamakasvatuksen teoreettista kehystä ja draamaoppimista esittelevä osa toimii myös tutkimusperustaisena tietopakettina draamasta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle tai sanataideohjaajalle. Peilaan draamakasvatuksen tieteenalan teoreettiseen kehykseen myös pro gradu -työhöni lukeutuvan menetelmäoppaan sisältöä. Äidinkielen opettajan liiton *Virke*-lehdessä julkaistava artikkeli *Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla* esittelee ideoita draamalliseen kirjallisuudenopetukseen ja kannustaa draaman kokeiluun. Samalla se voi auttaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia löytämään menetelmäoppaani. *Kebo edellä kirjaan* -osa on tuottamani tutkimusperustainen menetelmäopas, joka toimii käytännönläheisenä opettajan tukimateriaalina sisältäen ohjeistusta ja konkreettisia ideoita draamatuokion suunnitteluun ja ohjaamiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla tai sanataideohjauksessa. Menetelmäopas julkaistaan Keski-Suomen sanataideyhdistys Rapina ry:n verkkosivuilla. Työni päättävässä *Päätepisteessä*-osassa tuon tutkimukseni tulokset yhteen ja reflektoin tutkimusproses- sia.

KUVIO 1. Monimuotogradun osat

Monimuotogradun osat			
Osa	Otsikko	Muoto	Tavoitteet
I	<i>Lähtöpisteessä</i>	Johdanto	Esitellä tutkimuksen tavoitteet, monimuotogradun osat ja tutkimuksen taustaa
II	<i>Taidetta vai taontaa? Draama lukion kirjallisuudenopetuksen elämyksellisenä työtapana</i>	Tutkimusperustainen taustoitus	Taustoittaa ja motivoida tutkimustehtävääni kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta kysyen, millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa kirjallisuudenopetukseen elämyspohjaisena oppimismenetelmänä

III	<i>Kokien ja kahdentuen Näkökulmia draamakasvatukseen</i>	Tutkimusperustainen taustoitus	Taustoittaa ja motivoida tutkimustehtävääni draamakasvatuksen näkökulmasta sekä toimia tutkimusperustaisena tietopakettina draamasta kiinnostuneelle opettajalle
IV	<i>Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla</i>	Artikkeli <i>Virke</i> -lehteen	Kannustaa opettajaa draaman kokeiluun ja toimia siltana opettajien ja menetelmäoppaan välillä
V	<i>Kebo edellä kirjaan. Draamatyötapoja kirjallisuudenopetukseen</i>	Menetelmäopas	Tarjota ohjeistusta ja konkreettisia ideoita draamatuokion suunnitteluun ja ohjaamiseen kirjallisuudenopetuksessa
VI	<i>Päätepiisteessä</i>	Yhteenvedo	Tuoda yhteen tutkimuksen tulokset ja reflektoida tutkimusprosessia

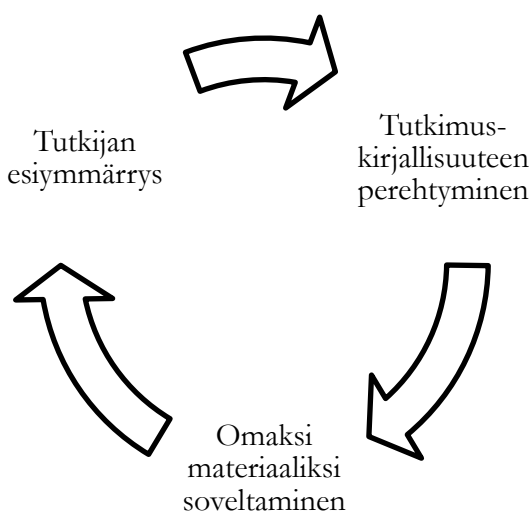
Tutkimuksen toteutus

Monimuotogradujen viitekehyksinä on käytetty esimerkiksi toimintatutkimusta, erilaisia asiantuntijateorioita, autobiografiaa, fenomenografiaa, tapaustutkimusta ja narratiivisuutta (Skaniakos 2004, 24). Pro gradu -työni lähtökohtana ovat tutkimusaiheesta tehtyjen tutkimusten ja teorioiden pohjalta tekemäni synteesit (osat II ja III), niiden soveltaminen ja levittäminen (osat VI ja V) sekä näiden yhdistelmästä rakentuva tieto (osa VI). Tutkimukseni viitekehyksenä toimivat siis draamakasvatuksen ja kirjallisuuden opetuksen asiantuntijateoriat, joita lähestyn ja sovellan tutkimustehtävieni näkökulmista. Osien II ja III tarkoituksena on etsiä, kartoittaa ja eritellä tutkimustehtäviini liittyvää tutkimusperustaista tietoa, jota sovellan osissa VI ja V kohti käytäntöä kirjallisuuden työtapojen kehittämisen kannalta.

Teorian ja käytännön vuorovaikutukseen rinnastuu myös oma tutkijapositioni. Tutkimukseeni vaikuttaa tutkimustiedon rinnalla myös se esiyymmärrys, jonka olen kartuttanut opettajaopiskelijana, draamaan osallistujana, draaman ohjaajana, draamakasvatuksen sekä kirjallisuuden opiskelijana ja lukijana; siis oppijana ja opettajana. Lähestyn tutkimuskirjallisuutta mukanani ne ajatukset, tunteet, mielikuvat ja kokemukset, jotka liittyvät tutkimukseni aiheeseen. Tuottamiini käytännön sovelluksiin vaikuttavat tutkimustiedon lisäksi ne näkemykset ja kokemukset, joita minulla on draamaan osallistumisesta, draaman ohjaamisesta sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta.

Samalla esiyymmärrykseni muokkautuu tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen myötä. Lopulta tutkimusprosessista muodostuu sykli, jossa oma esiyymmärrykseni, tutkimuskirjallisuuteen perustuva tieto sekä niiden pohjalta muodostettu materiaali ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (ks. kuvio 2). Näen, että tutkijapositioni osittainen subjektiivisuus on myös työni vahvuus ja erottamaton osa tutkimukseni kokonaisuutta. Oppimateriaalin tuottaminen on pitkälti mahdollisuuksien kuvittelemista, mikä edellyttää myös kokemuksia.

KUVIO 2. Monimuotograduni tutkimusprosessi



Tutkimuksessani voi nähdä yhteyksiä toimintatutkimukseen. Vaikka eri toimintatutkimuksien sovellettavat tai kehiteltävät teoriat, tutkimusten kohteet ja kysymystenasettelut voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, yhdistävät eri toimintatutkimuksia ainakin ongelmakeskeisyys, käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin (Kuula 1999, 10, 219). Tutkimukseni ponnistaa asiantuntijateorioista kohti käytäntöä ja ehdottaa, miten tutkimusaiheeni voisi konkretisoida oppimiskontekstissa. Koen, että kirjallisuuden ja draaman asemien vahvistamiseksi on etsittävä ja ehdotettava konkreettisia keinoja. Pyrin avoimesti kehittämään kirjallisuuden opetuksen käytäntöjä ja etsimään niiden kautta tietä kohti yhteisöllisempää, osallistavampaa, demokraattisempaa ja oppijalähtöisempää koulua. Lopulta näen, että koulukäytänteiden muutokset voivat johtaa muutokseen niin oppijan henkilökohtaisen elämän kuin yhteiskunnan tasolla.

Tutkimuksen taustaa

Draama äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ei ole uusi opinnäytetyön aihe, mutta koen uudelle jäsentyneelle ja erityisesti opettajille suunnatulle tiedolle olevan tilaa ja jopa tilausta. Myös

uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) kutsuu tutkimaan draamaa oppimismenetelmänä, ei ainoastaan itsenäisenä taideaineena. Esimerkiksi Eeva Saha (2013, 2010) on peräänkuuluttanut uutta suomenkielistä tutkimusaineistoa, joka käsittelisi draamaa nimenomaan oppimisen menetelmänä. Toivon, että omalla tutkimuksellani voisin helpottaa hämmentävän draaman äärellä ihmettelevien opettajien ja opettajaopiskelijoiden työtä ja samalla rohkaista ja innostaa sen kokeiluun ja käyttöön. Lähtökohta on silti haastava: pelkät opetusmateriaalit tai edes draaman työtapojen näennäinen hallinta eivät tarjoa draamaopettajan kokemusta ja ammattitaitoa. Toivon kuitenkin, että kokoamani tieto voi herättää kipinän draaman kokeiluun ja uuden tiedon ja osaamisen etsintään.

Tavoitteenani on myös vahvistaa kirjallisuuden asemaa yhä moninaistuvassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja kehittää kirjallisuudenopetuksen oppimismenetelmiä. Kirjallisuuden opetukseen onkin toivottu uusia, yhteisöllisiä ja vuorovaikutteisia työskentelymuotoja (esim. Kauppinen 2010; Luukka ym. 2008), sillä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kentällä on koettu, etteivät menetelmät ole kehittyneet (Kainulainen & Kainulainen 2014). Esimerkiksi *Kirjallisuuden opetuksen käsikirjassa* (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 114) esitellään draamaa lyhyesti, mutta maininta jää lähinnä pintaraapaisuksi. Vaikka oppimismenetelmien kehittämistä tarvitaan, haluan samanaikaisesti korostaa sekä draaman että kirjallisuuden ominaisluonnetta ja erityislaatuisuutta taiteena. Koulukontekstissakaan taidetta ei saisi valjastaa vain välineeksi jonkin muun päämäärän saavuttamiseen, vaan myös sen itseisarvon säilymisestä tulisi pitää huolta. Taidekasvatuksen kannalta draaman ja kirjallisuuden yhdistämisen voikin nähdä enemmän monitaiteisena kokeiluna kuin opetusmenetelmänä ja opetussisältöinä, mikä auttaa ottamaan haltuun draaman ja kirjallisuuden sisältämän monisärmäisen oppimispotentiaalin.

Draaman hyötyjen hehkutus ei ole tuulesta temmattua. Draaman tarjoamat mahdollisuudet näyttyvät Suomessa 2000-luvulla tehtyjen väitöstutkimusten perusteella vakuuttavina: draama tuo esiin erilaisia näkökulmia ja niiden kautta edistää muutosta ja kehitystä (Heikkinen 2002), lisää itseluottamusta ja -tuntemusta sekä sosiaalisia taitoja (Toivanen 2002), vaikuttaa käsitykseen ja suhtautumiseen omaan itseen, toisiin ihmisiin, teatteriin, kouluun ja elämään yleensä (Rusanen 2002), voittaa irrallisuuden ja vieraantumisen (Olkkonen 2013), auttaa saavuttamaan laajempaa ja syvällisempää ymmärrystä (Laakso 2004), harjoituttaa kriittisen arvioinnin sekä reflektoinnin kykyjä (Kettula 2012), edistää sosiokulttuurista innostamista ja voimaantumista (Häkämies 2007), kuntouttaa yhteisöllisesti (Pulli 2010), toimii paikkana harjoitella kuvittelemista, testata ennen kokematonta ja ylittää havaintomaailman rajoja (Heinonen 2000), syventää kulttuurista kompe-

tenssia (Asikainen 2003), tarjoaa onnistumisen ja edistymisen kokemuksia (Sinivuori 2002) sekä antaa luvan rikkoa iän asettamat siteet (Holenthal-Antin 2001).

Vaikka tämä lähes hengästyttävä lista antaa laajan kirjon perusteluja draaman tekemiselle, on tutkimuksella myös haasteensa. Yksi niistä on tutkimuksen yhteys ja anti tavallisten opettajien tarpeisiin. Howell ja Heap (2010) ovat kritisoineet draamatutkimuksen kasvavaa tendenssiä, jossa draamassa ei tutkimuksessa puhuta draamana. Sen sijaan huomio hajotetaan sanavalinnoilla (toiminnalliset, kokemukselliset ja elämykselliset menetelmät ym.) pois asian ytimestä – kuten he peräänkuuluttavat, draaman ei pitäisi olla ”tuhma sana”. Koko draamatutkimuksen tehtäväksi he nimeävät uuden tiedon välittämisen opettajille, ja tämä tehtävä on helppo allekirjoittaa. Suomesakin on tilausta tieteellisesti merkitykselliselle mutta myös sellaiselle opettajalle, jolle draamakäsityksen kenttä on vieras, ymmärrettävissä olevalle draamatutkimukselle. Myös tähän tarpeeseen työni vastaa.

Vaikka draama on oppimismenetelmänä ajankohtainen, ei draamaa ja kirjallisuudenopetusta koskevia tutkimuksia ole esitelty Suomessa kuin pro gradu -tutkielmissa ja muutamassa artikkelissa. Eskelinen (2003) kysyy artikkelissaan, millaista oppimista peruskoulun draamallinen kirjallisuudenopetus kehittää. Eskelisen toteuttama toimintatutkimus osoittaa, että draamallinen kirjallisuudenopetus on perusteltua monesta näkökulmasta. Se tukee opetussuunnitelmiin kirjattuja tavoitteita, monipuolistaa lukutaitoa ja vahvistaa oppilaiden ilmaisullisia taitoja. Tutkimuksen yhteydessä toteutetun *Kalevalan* pohjautuvan prosessidraaman myötä oppilaiden itseluottamus ja -varmuus kasvoivat. Yksi tärkeimmistä huomioista liittyy nimenomaan kirjallisuudenopetukseen: tutkimuksen mukaan draamallinen kirjallisuudenopetus kehittää oppilaiden lukutaitoa. Draama-projektiin osallistuneet oppilaat osasivat eläytyä teksteihin paremmin ja kykenivät lukemaan niitä myös ”rivien välistä”, kahdentamalla, esteettisesti, temaattisesti ja intertekstuaalisesti. Myös empaattisuuden kehittäminen, toisen huomioon ottaminen ja kyky asettua toisen asemaan lisääntyivät. Lisäksi kulttuuriperintö vahvistui, koska prosessidraama tehtiin *Kalevalan* pohjalta. (Eskelinen 2003.) Østern (2001) puolestaan on artikkelissaan lähestynyt draamaa ja kirjallisuuden opetusta teorialähtöisesti hahmotellen, millainen teoriapohja ja didaktinen ajattelu voisivat tukea draamaa ja kirjallisuutta integroivaa opetusta.

Pro gradu -töistä draamaa ja kirjallisuudenopetusta käsitteleviä tutkimuksia löytyy enemmän. Happonen (2009) tarkastelee suomen kielen pro gradu -työssään lukiolaisten prosessidraamassa kirjoittamien kirjeiden pohjalta sitä, miten lukiolaiset kokevat prosessidraamassa kirjoittamisen. Suuri osa tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista koki, että kirjoittaminen prosessidraamassa on hausempaa, motivoivampaa ja helposti sitouduttavampaa kuin kirjoittaminen yleensä. Koski

(2009) tutkii suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan, miten draamakasvatus on esillä oppikirjoissa ja miten opettajat sitä oppitunneilla käyttävät. Tutkimus osoittaa, että oppikirjat tarjoavat välineitä draaman käyttöön heikosti, eivätkä opettajat saa siihen tarpeeksi tukea. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien draama vaikuttaa tutkimuksen perusteella olevan lähinnä oppituntien viihdyttävä lisä, jolla ei katsota olevan merkittävää pedagogista arvoa.

Tilus (2004) selvittää kirjallisuuden pro gradu -tutkielmassaan sitä, miten draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetukseen perusopetuksen luokilla 7–9 sekä lukiossa. Tutkimuksen mukaan draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetuksessa elämyksellisyyteen, sisältöpainotteiseen ja joiltain osin muotopainotteiseenkin analyysiin, kulttuuriperinnön vahvistamiseen ja luomiseen, kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hahmottamiseen sekä ymmärryksen lisääntymiseen. Sen sijaan draamakasvatus ei Tiluksen mukaan sovi muodon analysointiin, tiedollisten tavoitteiden saavuttamiseen tai tulkinnan opetteluun, mikäli tulkinta käsitetään tekstilähtöiseksi. Draamakasvatuksen käyttöä rajoittavat myös kirjallisuudenopetukseen käytettävän ajan vähyys, opetusmateriaalin ja koulutuksen puute sekä draamaopetuksen riippuvuus opettajan henkilökohtaisista mieltymyksistä.

1970-luvun Englannissa David Clegg (1973) kritisoi draamakasvatuksen tavoitteiden epämääräisyyttä ja opetussuunnitelman rakenteiden heikkoutta. Hän näki draamaopettajien rakentaneen draamakasvatuksen myyttiä tavalla, josta on mahdoton ymmärtää, mitä draamakasvatuksella oikeastaan tarkoitetaan. Draamaopettajat olivat hänen mielestään sulkeneet kentän ja levittäneet alan ulkopuolelle savuverhoa alan kehittämisen sijaan. Cleggin ajatuksia lainannut Heikkinen toteaa Suomessa olevan vielä 2000-luvulla tarvetta savuverhon pois puhaltamiseen. (Heikkinen 2001, 75–76.) Vaikka myös teoreettisen kentän hahmotusta ja kirkastusta on tehtävä edelleen, saattaa moni draamanoviisi opettaja kaivata ensiaskelilleen käytännönläheistä tukea. Pro gradu -työni läpäisevä ajatus onkin hälventää draaman savuverhoa – ja johdattaa opettaja sen taakse.

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena (2013) *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: SKS
- Asikainen, Sanna (2003) *Prosessidraaman keittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Bowell, Pamela & Heap, Brian (2010) Drama is not a dirty word. Past Achievements, present concerns, alternative futures. *RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* Vol. 15, No. 4, s. 579–592.
- Eskelinen, Jari (2003) Fiktiivisen tekstin lukeminen ja tulkinta draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa Anna-Lena Ostern, Pipsa Teerijoki & Hannu Heikkinen (toim.), *Tutkiva draamaopettaja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 185–200.
- Happonen, Kerttu (2009) *Prosessidraama kirjoittamisen opetusmenetelmänä. Lukiolaisten tuotoksia ja kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu, suomen kieli. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23083/URN:NBN:fi:jyu-201004011371.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 8.2.2015]
- Heikkinen, Hannu (2001) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena, s. 75–106.
- Heikkinen, Hannu (2002) *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Heinonen, Sirkka-Liisa (2000) *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajien pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67010/951-44-4858-8.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Holenthal-Antin, Leonie (2001) *Luvan ottaminen. Ikäihmisen teatterin tekijöinä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41290/978-951-39-5183-2_2001.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Häkämies, Annukka (2007) *Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveysohjotuksen ammattikorkeakouluopinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67752/978-951-44-7068-4.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Kainulainen, Johanna & Kainulainen, Petri (2014) Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa Marleena Mustola (toim.) *Lastenkirja*. Nyt. Helsinki: SKS, s. 137–179.
- Kauppinen, Merja (2010) *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa myös:

- <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- Kettula, Kirsi (2012) *Towards professional growth. Essays on learning and teaching forest economics and marketing thorough drama, role-play and reflective journals*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://www.metla.fi/dissertationes/df152.pdf> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Koski, Maiju (2009) *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu, suomen kieli. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22718/URN_NBN_fi_jyu-201001041002.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 19.1.2015]
- Kuula, Arja (1999) *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino
- Laakso, Erkki (2004) *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13369/9513917711.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008) *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maaailma%20muuttuu%20-%20mit%20C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- Olkkonen, Satu (2013b) *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40837/Acta_Scenica_33.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) *Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi> [linkki tarkastettu: 8.2.2015]
- POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [linkki tarkastettu: 16.1.2015]
- Pulli, Tuula (2010) *Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23063/9789513938406.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Rusanen, Soile (2002) *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavissa:

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Scenica_11.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 7.2.2015]

Saha, Eeva (2013) Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus* 2/2013, s. 205–211.

Sinivuori, Timo (2002) *Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesitysten valmistusprosessissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67202/951-44-5336-0.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]

Skaniakos, Terhi (2004) *Mikä ihmeen monimuotogradu?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/tiedostot/julkaisu3_www.pdf [linkki tarkastettu: 16.2.2015]

Tilus, Johanna (2004) *Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu, kirjallisuus. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8973/G0000696.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 19.1.2015]

Toivanen, Tapio (2002) ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Toivanen, Tapio, Heikkinen, Hannu & Laakso, Erkki (2012) Draamakasvatuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. *Helsingin Sanomat* 8.3.2012

Toivanen, Tapio & Ruismäki, Heikki (2011) Draama-oppiaine lisäisi lasten ja nuorten hyvinvointia. *Helsingin Sanomat* 11.4.2011

Toivola, Jani (2012) Draamaopetuksella voidaan antaa lapsille ja nuorille elämäntaitoja. *Helsingin Sanomat* 8.3.2012

Østern, Anna-Lena (2001) Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuudenopetuksessa. Teoksessa Anna-Lena Østern (toim.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 237–243.

OSA II

Taidetta vai taontaa?

Draama lukion kirjallisuudenopetuksen elämyksellisenä työtapana

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on moninainen kimppu, jonka säikeet koostuvat niin kielestä, viestinnästä ja mediasta kuin taiteesta ja kulttuurista. Vaikka kirjallisuus näkyy oppiaineen nimessä, se on vain yksi monista ja yhä moninaistuvista sisällöistä. Tällä hetkellä kirjallisuudenopetuksen asema on suomalaisessa koulussa horjuva, ja se kaipaa kehittyäkseen uusia lähestymistapoja. Vaikka kaunokirjallisuuden lukeminen vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi lukutaitoon ja sen myötä koko elämään, eivät nuoret motivoitu lukuharrastukseen. Huolissaan voidaan olla myös siitä, lähestytäänkö kirjallisuutta koulussa itsearvoisena taiteena vai välineenä johonkin muuhun tavoitteeseen, kuten analyysitaitojen oppimiseen ja ylioppilaskirjoituksissa menestymiseen: latistetaanko monimuotoista taidetta yksioikoiseksi taonnaksi? Olisiko luokkahuoneeseen tuotavissa pedagogisia innovaatioita, jotka herättäisivät kirjat eloon, tekisivät oppijasta taiteen tulkitsijan ja tuottajan ja edistäisivät samalla elämyksellisyyttä, vuorovaikutteisuutta ja oppijan osallisuutta?

Tämän tekstin keskiössä on draamaa hyödyntävä kirjallisuudenopetus osana elämyksellisiä opetusmenetelmiä. Samalla teksti toimii teoriaperustaisena taustoituksena pro gradu -työlleni valottamien kokonaisuutta nimenomaan kirjallisuudenopetuksen näkökulmasta. Tavoitteenani on osoittaa, että draama tarjoaa väyliä kirjallisuudenopetuksen menetelmien kehittämiseen. Aluksi taustoitin, millaisia ovat kirjallisuudenopetuksen tavoitteet ja mikä on kirjallisuuden asema suomalaisessa lukiossa. Tarkennan katseeni myös lukutaitoon ja lukuharrastuksen vaikutuksiin. Tämän jälkeen tarkastelen kirjallisuudenopetuksen elämyksellisiä opetusmenetelmiä yhteisöllisen ja elämyksellisen lukemisen käsitteiden kautta. Lisäksi kartoitan, millaista tarttumapintaa draama voisi tarjota kirjallisuuden käsittelyyn ja tulkintaan etenkin elämispohjaisen oppimisen, kehollisuuden ja moniaistisuuden kannalta.

Kirjallisuuden opetuksesta ja tutkimuksesta

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteena on kaunokirjallisuuden ymmärtäminen sekä tekstien erittelemine ja tulkitseminen eri näkökulmista. Kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun, kulttuuri-identiteetin muodostamiseen ja omien ilmaisuvarojen monipuolistumiseen. Samalla opetuksessa pyritään sisäiseen integraatioon. (LOPS 2003, 32.)

Kirjallisuus lisättiin äidinkielen oppiaineen nimeen vuonna 1997. Tällä on ollut molemmille osapuolille sekä myönteisiä että kielteisiä seuraamuksia: kirjallisuudenopetusta ja kaunokirjallisuuteen sisältyvää valtavaa ilmaisuvaramonaa on voitu integroida palvelemaan muiden osa-alueiden opetusta ja oppilaiden kielitaitojen kehitystä, mutta samalla kirjallisuudenopetus on joutunut taistelemaan äidinkielenopetuksen niukasta opetusajasta muiden opetuksen osa-alueiden kanssa. Voidaankin kysyä, onko pyrkimys integroida eri osa-alueita mahdollisimman pitkälle johtanut kirjallisuuden ja sen opetuksen ominaisuutensa huomiotta jättämiseen. (Rikama 2004, 46.) Lukion kirjallisuudenopetuksen suurin rakenteellinen muutos oli opetussuunnitelmien perusteiden muutos 1994, jolloin vuoden 1985 OPS:n kahdeksasta pakollisesta kurssista pudotettiin pois kaksi. Lukion kirjallisuudenopetusta onkin 1990-luvun lopusta tähän päivään määrittänyt huoli resurssien riittävydestä ja lukiolaisten lukemiskulttuurista. (Hägg 2013, 255.)

Kirjallisuudenopetus on yhteydessä kirjallisuudentutkimukseen, jonka muutokset heijastuvat myös tapoihin, joilla kirjallisuus käsitetään ja käsitellään koulussa. Kirjallisuuden käsittämistapa muuttuu sekä kirjallisuuden historiallisten muutosten että kirjallisuustieteessä tapahtuvien näkökulmamutosten myötä. Kirjallisuudentutkimusta voi kuvata ajassa eläväksi perheeksi, jonka eri haarat eivät välttämättä jaa mitään yhteistä olemusta, metodologiaa tai edes tutkimuskohdetta, vaan tutkivat joitakin tietyille kirjallisuudenlajeille tai kirjallisuusinstituution ilmiöille ominaisia elementtejä niihin kulloinkin soveltuvien teorioiden pohjalta. (Korhonen 2008, 24.)

Kirjallisuuden kouluopetus on yhteydessä kirjallisuudentutkimukseen sekä sisällöllisesti että institutionaalisesti. Kirjallisuudentutkimuksen piirissä tuotettua tietoa sovelletaan kouluopetuksen tarpeisiin, ja samalla yliopiston professorien ja muun opettajakunnan opetus on kytköksissä heidän tutkimukseensa: näin kirjallisuutta opiskelevat aineenopettajaopiskelijat saavat yliopisto-opinnoissaan (ihanteellisen toimintatavan mukaisesti) tutkivan opettajan mallin. Institutionaalisesta näkökulmasta kirjallisuuden kouluopetuksen ja tutkimuksen sitovat toisiinsa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyysvaatimukset. (Hägg 2013, 252.) Opettajan onkin arvioitava kirjal-

lisuudentutkimuksen ja kouluopetuksen mielekkäitä yhdistämis- ja niveltämiskeinoja (Kouki 2009, 36).

Kirjallisuuden tutkimuksen paradigmat ovat vaikuttaneet kirjallisuuden opetukseen jo vuosikymmeniä. Esimerkiksi uuskritiikki toi 1960-luvulla opetukseen analyysityökaluja, ja strukturalismin myötä 1970-luvun kirjallisuudenopetuksessa alettiin harjoittaa käsite- ja rakenneanalyyseja sekä lähilukua. (Rikama 2000, 42.) Myös narratologinen tarkastelutapa on vaikuttanut voimakkaasti kirjallisuuden opetukseen, kun tekstianalyysitaidot ovat nousseet äidinkielen ja kirjallisuuden kouluopetuksen keskiöön. Tätä voidaan kuitenkin pitää etenkin käsitteiden opetuksen kannalta problemaattisena. Narratologia ei ole yhtenäinen tutkimuskenttä, mutta sen käsitteet ovat siirtyneet oppikirjoihin usein kritiikittä, unohtaen käsitteen määrittelyyn ja epistemologiaan sisältyvää problematiikkaa. (Kouki 2009, 90.)

Jos halutaan löytää tapoja, joilla kirjallisuudentutkimuksen tieto olisi aidossa vuorovaikutuksessa kouluopetuksen kanssa, on näiden kahden alan välillä säilytettävä keskusteluyhteys. Samalla kirjallisuudenopetuksen haasteiden ja pedagogisten vaatimusten tulisi vaikuttaa kirjallisuudentutkimukseen ja yliopistolliseen koulutukseen. Parhaimmillaan tutkimuksen ja opetuksen yhteys ei olekaan vain tutkimustiedon popularisointia tai suodattumista opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin ja käytänteisiin. (Hägg 2013, 260.)

1990-luvulta alkaen kirjallisuudentutkimus on muotoutunut sarjaksi pyörteitä, joiden keskiössä on vuorollaan esimerkiksi ruumiillisuuden, identiteetin, mimesiksen, kontekstin, kognition tai yhteiskunnan käsitteet. Kaunokirjallisen tai institutionaalisen tutkimuskohteen lisäksi tekemisen lähtökohtana on teoreettinen lähestymistapa tai käsitteellinen tulkintakehys. (Hägg 2013, 253.) Kirjallisuudentutkimuksen moninaisuus ajaa myös kirjallisuutta opettavan kysymään, mitkä 2010-luvun kirjallisuuden tutkimuksen osa-alueet todella kuuluvat ja näkyvät kouluopetuksessa. Missä määrin esimerkiksi sukupuolentutkimus tai kulttuurintutkimus on läsnä kirjallisuuden opetuksessa?

Opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja ajankäyttöön vaikuttavat kirjallisuuden tutkimuksen lisäksi valtakunnalliset sekä koulu- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, opettajan omat tulkinnat niistä sekä hänen omat kiinnostuksen kohteensa. Voidaankin kysyä, kuinka tietoisia vähemmän kirjallisuuteen suuntautuneet opettajat ovat esimerkiksi kirjallisuustieteellisten paradigmojen vaikutuksesta opetukseen. Onko pedagogisesti ja sisällöllisesti perustellun toiminnan sijaan vallassa piilo-opetussuunnitelma käytänteinen? (Kainulainen & Kainulainen 2014, 140–141.)

Kirjallisuudenopetus ja lukutaito muuttuvassa (koulu)maailmassa

Elämyksellisen ja analyttisen lähestymistavan vuoropuhelu on ollut suomalaisessa kirjallisuuden opetuksessa vaiheikas ja pitkä (Kauppinen 2010, 212). Kaunokirjallisuuden lukutaitoa eli kirjallisuuden erittely- ja tulkintaitoa opetetaan lukiossa teos-, tausta- ja lukijalähtöisesti. Nämä tarkastelutavat voidaan nähdä erilaisina kognitiivisina strategioina ja tyyleinä, joiden avulla lukija hahmottaa, käsitteellistää ja ilmaisee lukukokemuksensa. Nämä erilaiset tarkastelutavat muodostuvat helposti toisensa poissulkeviksi. (Rikama 2004, 121–123.) Kirjallisuuden ymmärtäminen voidaan kuitenkin jäsentää myös jatkumoksi, jossa on mahdollista yhdistellä erilaisia lähestymistapoja (Lahtinen 2007, 161). Lukio-opetuksen pohjana on peruskoulu, jonka kirjallisuudenopetus muodostuu kaanonkirjallisuuden lukemisesta sekä analyttisestä ja elämyksellisestä lukemisesta. Yläkoulun kirjallisuuden opetuksessa lukeminen on toisaalta käsitteelliseen analyysiin ja tulkintaan nojaavaa lukemista, toisaalta henkilökohtaisten merkitysten hakemista fiktiiviselle tekstile. (Kauppinen 2010, 210.)

Kirjallisuudenopetus on yhteydessä paitsi kirjallisuudentutkimukseen myös suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin, koulujärjestelmään (ks. Rikama 2004, 13) ja viimein siinä kasvavaan nuoreen. Tuore tutkimus 9.-luokkalaisten oppimaan oppimisesta ja sen muutoksista on osoittanut, että käynnissä on laajempi ja juuri nuorten elämään erityisen vahvasti vaikuttava kulttuurinen muutos. Koulun merkitys nuorten elämässä on heikentynyt, ja koulun edustamien yhteiskunnallisten odotusten hyväksyminen näyttää olevan sen seurauksena aiempaa vahvemmin yhteydessä nuorten kotitaustaan. Koulu joutuu kilpailemaan nuorten itse valitsemien harrastusten, sosiaalisen median ja internetin kautta aukeavan rajattoman viihteen ja tiedon kanssa. Koulu on yhä useammalle nuorelle vain yksi ja usein kriittisesti nähty kehitysympäristö muiden joukossa. (Hautamäki ym. 2013.)

Koulun tavoin myös kirjallisuus joutuu kamppailemaan nuorten mielenkiinnosta. Lukuharrastuksen vahvistaminen on jo 1980-luvulta asti ollut opettajien eniten painottama kirjallisuudenopetuksen tavoite. Lukuharrastuksen korostamisen juuret ovat suomalaisen yhteiskunnan viestintäkentän ja elämystuotannon laajentumisessa: kirjallisuus ja lukeminen ovat joutuneet kireään kilpailutilanteeseen nuorten harrastusmuotona. Opettajien lukuharrastuksen vahvistamisen tavoite voidaankin tulkita reaktiona kirjallisuuden aseman marginalisoitumiseen viestinnän kentällä. (Rikama 2004, 120.)

Hyvän lukutaidon taustalla on usein aktiivinen lukuharrastus. Sitä pidetään myös itsessään tärkeänä opiskelutavoitteena yksilön henkisen kasvun ja kansallisen kulttuurin vaalimisen kannalta.

(Linnakylä & Malin 2004, 221.) Vapaa-ajan aktiivinen lukuharrastus luo nuorille omaehtoisia oppimismahdollisuuksia, jotka voivat tasoittaa ratkaisevasti taloudellisesti tai kulttuurisesti vaatimattomaa kotitaustaa (Linnakylä & Malin 2004, 228). 2000-luvun nuoren vapaa-ajan lukemisto painottuu henkilökohtaisiin uusmediateksteihin. Oppilaat lukevat pääosin lyhyitä tekstejä, kuten sanomalehti- ja aikakauslehtiartikkeleita, sarjakuvia sekä uusmedian tekstejä, kun taas kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden lukeminen on vähäisempää. Kaunokirjalliset tekstit jakavat tyttöjen ja poikien lukemiskäytänteitä: tytöt lukevat monentyyppisiä kaunokirjallisia tekstejä poikia enemmän. (Luukka ym. 2008, 227.)

Kiinnostus lukemista kohtaan sekä lukemisen monipuolisuus ovat olleet vahvasti yhteydessä lukutaidon tasoon sekä vuoden 2000 että vuoden 2009 PISA-tuloksissa. Lukutaito määritellään PISAssa seuraavasti:

Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. (Sulkunen 2012, 13.)

PISAn lukutaitotulokset piirtävät esiin suomalaisnuorten lukutaidon keskeisiä haasteita. Suurin niistä on huomattava lukutaidon sukupuoliero: tyttöjen keskimääräinen lukutaito on jopa puoleentoista kouluvuoden verran poikia edellä. Tyttöjä on erinomaisesti lukevien ryhmässä huomattavasti enemmän, kun taas pojat ovat enemmistössä heikosti lukevien ryhmässä. (Sulkunen 2012, 13.) Vuodesta 2000 nuorten kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt useissa maissa, eniten Tšekissä, Meksikossa ja Suomessa. Sekä tytöillä että pojilla kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt enemmän kotitaustaltaan (kodin taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen asema) heikompaan neljännekseen kuuluvien nuorten keskuudessa. Suhtautuminen lukemista kohtaan onkin myönteisempää kotitaustaltaan hyvässä asemassa olevien nuorten keskuudessa. (Sulkunen 2012, 24–26.)

Vaikka lukion opetussuunnitelman tavoitteet sekä lukuharrastuksen vaikutukset saavat kirjallisuuden kuulostamaan merkittävältä ja elämän olennaisuuksiin keskittyvältä opetuksen osa-alueelta, on sen asema heikohko, jopa väärinymmärretty. Kirjallisuudenopetuksen asema on myös Suomen lukioissa heikentynyt, ja asemaa voi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusajan määrän perusteella pitää myös kansainvälisten vertailujen mukaan varsin vaatimattomana (Rikama 2004, 55). Merkinä kirjallisuuden asemasta voi tulkita myös kirjallisuuden poissaolon Opetushallituksen (2012) säätelemien taito- ja taideaineiden lukiodiplomien kirjosta: diplomin voi suorittaa vain kotitaloudessa, kuvataiteessa, käsityössä, liikunnassa, mediassa, musiikissa, tanssissa ja teatterissa.

Myös kirjallisuudenopetuksen sisäiset painotukset ovat muuttuneet. Laaja-alaisen kasvatustavoitteen painotus on aseittain vähentynyt ja samalla kaunokirjallisen lukutaidon (erittely- ja tulkintataidon) kehittämisen tavoite on selvästi korostunut vuodesta 1990 vuoteen 2001. Kun lukukokemuksista on tingitty mm. kirjallisuushistorian opettamisen hyväksi, näkyy myös opetuksen yhteydessä tapahtuvassa kaunokirjallisuuden lukemisessa huomattavaa vähenemistä. (Rikama 2004, 121.) Opettajien itse nimeämiä kirjallisuudenopetuksen tavoitteita ovat mm. oppilaiden persoonallisuuden eri puolien kehittyminen, elämysten saaminen, tunnekasvatus, ajattelukyvyyn kehittäminen, maailmankuvan avartaminen, maailman, elämän ja ihmisen ymmärtäminen sekä sosiaalisuuden, empatiakyvyn, eettisyyden ja itsetuntemuksen kypsyminen ja lisääminen (Rikama 2004, 58). Vaikka nämä tavoitteet ovat lähtökohtaisesti läsnä sekä opetussuunnitelmassa että opettajien omissa painotuksissa, voidaan kyseenalaistaa, missä määrin ne toteutuvat opetuksen arjessa. 2000-luvun kirjallisuudentutkimuksen ja esimerkiksi oppikirjojen sisältöjen välinen ristiriita, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhä paisuvat sisällöt sekä yo-kokeen luomat paineet asettavat opettajan asemaan, jossa kirjallisuuden ominaislaatu taiteena helposti unohtuu. Ongelma on myös opetussuunnitelmien tavoitteiden ja ajan välisessä ristiriidassa. Voidaan kysyä, onko ainoan kirjallisuusanalyysiin keskittyvän lukiokurssin aikana edes mahdollista paneutua eri tekstilajeihin, lukea kirjallisuutta, tutustuttaa opiskelijoita kirjallisuusteorioihin, opettaa niiden käsitteistö ja kirjoittaa oikeaoppinen proosa-, draama- ja runoanalyysi (Kouki 2013, 75).

Yhtenä suurena syynä kirjallisuudenopetuksen taideaineaseman heikentymiseen voi etenkin luki-ossa nähdä ylioppilaskirjoitusten ja niihin valmistautumisen korostumisen: äidinkielen ja kirjallisuuden yo-kokeessa, etenkin tekstitaidon osuudessa, korostuvat tekstilähtöisen analyysin taidot, joissa ei juurikaan anneta arvoa henkilökohtaisuudelle, kokemukselle ja tunteille. On problematista arvioida sellaista, mikä on kokijalle ja tekijälle subjektiivisesti merkityksellistä ja joka ensisijaisesti kuuluu merkityskokemuksena hänelle itselleen (Sava 1997, 253). Käsitteiden opettamisessa tulisi muistaa, että käsitteiden tarkoitus on toimia analyysin työkaluina, ei taakkana tai rasitteena (Kouki 2009, 191). Vaikka esimerkiksi kirjallisuustieteellisten käsitteiden hallintaa tarvitaan, ei mekaanisten analyysitaitojen näennäinen oppiminen välttämättä johda kirjallisuuden tai edes käsitteiden ymmärtämiseen saati sitten lukuharrastukseen innostamiseen.

Opetussuunnitelman tavoitteet sitovat jokaista opettajaa, mutta kuten Kouki (2009, 201) osuvasti toteaa, on opettaja omassa työssään lopulta ”suvereeni vallankäyttäjä, jonka valinnat ja ratkaisut vaikuttavat opetukseen, oppimiseen ja oppilaaseen”. Juuri tämä opettajan valta ja sen suomat mahdollisuudet kutsuvat kehittämään paitsi opetuksen sisältöä myös opetuksen työkaluja ja menetelmiä: oppiaineen ytimen kirkastamisen rinnalla työtapojen kehittäminen on sitä luokkahuone-

tason vaikuttamista, jota kirjallisuudenopetus tarvitsee vahvistuakseen, opiskelijat motivoituakseen, lukutaito kehittyäkseen ja lopulta kulttuuriperintö jatkuakseen ja uudistuakseen.

Yhtenä syynä Suomen lukioiden kirjallisuudenopetuksen ja lukiolaisten lukumahdollisuuksien heikentymiseen voidaan pitää 1990-luvun markkinaperustaista, valinnaisuutta korostavaa koulutuspolitiikkaa. Kun otetaan huomioon kirjallisuuden merkitys kansalliselle kulttuurille, voi tehdä johtopäätöksen, että markkinaperusteinen koulupolitiikka on murentanut kansallista kulttuuripohjaa. Päätelmää tukee ylioppilaskokelaiden äidinkielen kokeessa osoittaman kirjoitustaidon romahtaminen 1990-luvun puolivälin jälkeen. Kansallista kulttuuria ylläpitävien ja toisaalta nuorten kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tukevien oppiaineiden merkitys olisi otettava nykyistä paremmin huomioon. (Rikama 2004, 124.)

Koulujen kirjallisuudenopetus, ylioppilaskoe ja niistä käyty keskustelu voidaan nähdä ratkaisemattomana yhtälönä, jossa muuttuvina tekijöinä ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat, ylioppilaskoe vaatimuksineen ja arviointikriteereineen, opetussuunnitelmat sisältöineen ja tavoitteineen, oppiaineen tuntimäärät, opettajan ammattitaito ja hänen saamansa koulutus, yliopistojen kirjallisuudenopetus sekä opettajankoulutuslaitoksen taito kouluttaa tulevia opettajia. Kaiken keskustelun yhteisenä nimittäjänä, enemmän tai vähemmän onnistuneena opetuksen suodattajana voidaan pitää oppikirjaa. Tärkein muuttuja on kuitenkin opiskelija: Miten opiskelija motivoituu kirjallisuuden lukijaksi ja löytää mielekkyyden kirjallisuuden analysoimiselle? (Kouki 2009, 204.) Yksi avain kirjallisuuden merkityksellisyyden oivaltamiseen ja laaja-alaisimpienkin tavoitteiden saavuttamiseen onkin opiskelijan oman motivaation ja kiinnostuksen tietoisessa herättelyssä. Kuten PISAn tulokset ovat osoittaneet, ovat kaunokirjallisuuden lukemisen vaikutukset kauaskantoisia.

Kohti yhteisöllistä ja elämyksellistä lukemista

Miten nuoret sitten saisi innostumaan kaunokirjallisuudesta ja lukemaan sitä myös vapaa-ajallaan? Olisiko opetukseen löydettävissä uusia tapoja lähestyä ja käsitellä kirjallisuutta? Uutta otetta lukemisen opettamiseen kaivattaisiin myös siksi, ettei perinteinen työskentely opiskelutekstien parissa vaikuta kehittävän pohtivan ja arvioivan lukemisen käytänteitä riittävästi nykyisiin tarpeisiin (Kauppinen 2010, 285). Vaikka lukion 1.8.2016 käyttöön otettavan uuden opetussuunnitelman sisällöt ovat vielä pimennossa, jättää opetusministeri Krista Kiuru (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 13.11.2014) tulevan lukiouudistuksen yhteydessä paljon painoarvoa opetusmenetelmien uudistamiseen ja kehittämiseen vuorovaikutteisemmiksi ja opiskelijälähtöisemmiksi. Tämän valossa on huolestuttavaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kentällä koetaan, ettei kir-

jallisuuden opetuksessa ole tapahtunut juuri mitään kehitystä. Kyseenalaistaa voidaan myös sitä, kuinka usein oppilas saa kirjallisuuden opetuksessa olla passiivisen vastaanottajan sijasta aidosti tiedon tuottaja tai tutkija. Etenkin oppilaskeskeisyydessä olisi vielä paljon kehitettävää. (Kainulainen & Kainulainen 2014, 139, 142.)

Viimeisen parin vuosikymmenen aikana on oivallettu, että lukemisessa on kyse muustakin kuin vain sanojen mekaanisesta tunnistamisesta tai edes luetun kriittisestä ymmärtämisestä ja arvioinnista. Pelkän yksilöllisen taidon lisäksi lukemisessa on usein kyse myös erilaisista viestinnän ja vuorovaikutuksen muodoista ja sosiaalisista käytännöistä. (Herkman & Vainikka 2012, 36.) Yksi väylä lähestyä kirjallisuuden opettamisen kehittämistä onkin kartoittaa yhteisöllisiä, vuorovaikutteisia ja taiteen kokemista ja tekemistä korostavia oppimisen menetelmiä, jotka hyödyntävät vuorovaikutteista lukemista sekä kokemuksellista ja elämyspohjaista oppimista.

Vuorovaikutteisessa lukemisessa lukija rakentaa yhteyksiä sekä tekstin eri osien että tekstin ja oman kokemusmaailmansa välille (Kauppinen 2010, 211). Lukukokemuksia ja tekstin merkityksiä käsitellään yhdessä. Niitä vertaillaan, yhdistellään ja abstrahoidaan kirjallisuudentutkimuksen käsittein. Yhdessä neuvoteltujen merkitysten pohjalta synnytetään jotakin uutta, kuten uusi teksti tai performanssi. Tilanteinen oppiminen merkitsee osallistumista ja kokemista, neuvottelua uusissa tilanteissa: näin tieto paikallistuu ihmisten ja ryhmien toimintaan. Yhteisöllinen tieto syntyy ajattelu- ja toimintamalleja jakamalla. Opittavaa asiaa lähestytään kokeillen ja tutkivasti. Tieto ei silloin ole tiedon saamista tai taidon hankkimista vaan osallistumista yhteisön toimintaan. (Kauppinen 2010, 214.) Lukijoiden välisessä vuorovaikutuksessa tulkinnasta tulee väistämättä moniäänistä. Tavoitteena ei ole lukijoiden yhteisymmärrys tai yleispätevä tulkinta vaan merkitysten jakaminen. (Langer 1995, 142–143.)

Vuorovaikutteiseen lukemiseen yhdistyy myös lukemisen elämyksellisyys. Elämyksellinen lukeminen sitouttaa oppilaan lukuharrastukseen, joka on kirjallisuudenopetuksen keskeisiä tavoitteita kaikissa opetussuunnitelmissa (Kauppinen 2010, 209). Langerin (1995) mukaan elämyksellinen lukuprosessi jakaantuu neljään mielensisäiseen vaiheeseen, jotka eivät aina etene lineaarisesti. Ensimmäisessä vaiheessa lukija pyrkii pääsemään tekstiin sisälle kaikin mahdollisin keinoin ja rakentaa näin omaa mielikuvaansa tekstin maailmasta. Toisessa vaiheessa lukuprosessia syvennetään tulkitsemalla, ja kolmannessa vaiheessa tulkintoja ja lukukokemuksia verrataan omiin aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Viimeisin vaihe on reflektiovaihe, jossa kaikkea koettua puntaroidaan vielä uudelleen (Langer 1995, 15–19.) Kokemuksellista ja refleksiivistä oppimista korostavissa lähestymistavoissa elämys rinnastuu pitkälti kokemuksen käsitteeseen. Erilaisia kokemuksia pyritään tuomaan sanallistettuun ja tiedostettuun muotoon, ja elämyksen tulkinta on funktio-

naalinen. Tässä yhteydessä kokemuksen ajatellaan tukevan yksilön oppimista tai edistävän persoonallista kasvua, jos oppimistapahtumaan on onnistuttu liittämään reflektiota, opitun soveltamista ja oppimista edistävää asennoitumista. (Löfblom 2013, 32–22.)

Elämykselliseen lukemiseen liitetään myös oppijan kasvuun ja kehittymiseen liittyviä tavoitteita. Kun oppija käsittelee tunteitaan, elämyksiään ja kokemuksiaan, voi kaunokirjallisuuden lukeminen auttaa oppilasta kehittämään persoonaansa ja avartamaan maailmankuvaansa (Kauppinen 2010, 205.) Elämyksellisen lukemisen voima ja mahdollisuudet ovat myös lukijoiden erilaisuudessa. Lukija voi tiedostua siitä, miten hänen tulkintansa juontuu ryhmän tai lukijan aiemmista kokemuksista. Näin lukijayhteisössä työskentely voi lisätä avoimuutta, empatiaa ja ymmärrystä esimerkiksi monikulttuurisissa ympäristöissä. (Langer 1995, 144.) Lukijayhteisössä opitaan hahmottamaan asioita monesta eri suunnasta ja tiedostamaan monenlaisista totuuksista. Jakamiseen ja yhteistoimintaan rohkaisee ajatus siitä, että lopullista ratkaisua asioihin ei ole olemassa. (Langer 1995, 8.) Kirjallisuuden yhteisöllinen käsittely ja lukukokemuksen jakaminen voivat rikastuttaa ymmärrystä osoittamalla erilaisia tulkintavaihtoehtoja tai tarjoamalla lisää tietoa ymmärryksen tueksi (Lahtinen 2007, 169).

Pelkkä elämys ei kuitenkaan vielä riitä oppimiseen, sillä se on vasta sen lähtökohta. Reflektointivaihe on merkityksellinen lukijan sisäisen motivaation ja lukuharrastuneisuuden ylläpitämisen kannalta, ja onkin pohdittava, annetaanko sille opetuksessa tarpeeksi aikaa. Elämyksellisessä lukemisessa tavoitellaan uudenlaista ymmärrystä, jota on vaikea saavuttaa ilman yhteisöllistä lukukokemusta ja toisten esittämiä tulkintavaihtoehtoja. (Kainulainen & Kainulainen 2014, 149.) Välittömän aisti- ja tunne-elämyksen jälkeen kokemus otetaan tarkemman erittelyn lähtökohdaksi: näin tekstin merkitys syvenee, avartuu, tarkentuu, yhdistyy johonkin aikaisempaan tai muuntuu tavalla, jota voidaan luonnehtia lukijan ajattelutapojen uudistumiseksi (Lahtinen 2007, 171). Elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen pohjautuvissa oppimisen malleissa (ks. Langer 1995, Kolb 1984, Sava 1997) korostetaan aina elämyksen lisäksi sen reflektointia. Siinä missä Langerin (1995) elämyksellisen lukemisen malli päättyy reflektointivaiheeseen, etenee Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin perustuva Savan (1997) elämyspohjaisen oppimisen malli vieläkin pidemmälle.

Elämyspohjaisen oppimisen malli muodostuu neljästä vaiheesta: 1) välittömästä tunne- ja aisti-elämyksestä, 2) reflektioivasta jakamisesta, 3) tietoisesta käsitteellistämisestä ja 4) toiminnasta. Perusolettamuksena on, että välittömät tunne- ja aisti-elämykset ovat kaikenlaisen taiteellisesti esteettisen kokemuksen ja toiminnan alku. Opettaja voi ohjata, tukea ja vahvistaa elämyksellisyyttä monin tavoin, mutta hänen on varottava ohjaamasta oppijan kokemusta oman ajattelunsa suun-

taan. Myöskään perinteinen kritiikki tai analysoiva arviointi eivät kuulu tähän vaiheeseen. Oppimissykli etenee välittömistä elämyksistä niiden reflektointiin toisaalta yksin, toisaalta erilaisissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa toisten kanssa. Ajattelu saa olla moniäänistä ja avointa erilaisille tulkinnoille ja kokemuksille. Tietoisien käsitteellistämisen vaiheessa otetaan etäisyyttä omista elämyksistä ja edetään käsitteelliselle, teoreettiselle ja teknisesti taitavan osaamisen tasolle. Käsitteellistämisen voi olla sekä sanallis-teoreettista että metaforista ja taiteen keinoin tapahtuvaa. Viimeisessä vaiheessa, toiminnassa, prosessissa saavutettua aisti-, tunne-, taito- ja käsitetietoutta voidaan viedä edelleen uusiin tehtäviin ja oppimissykleihin. (Sava 1997, 266–269.)

Elämispohjaisen oppimisen mallia voidaan soveltaa draamallisen kirjallisuudenopetuksen pohjaksi monin tavoin. Esimerkiksi tämän pro gradu -työn menetelmäoppaan harjoituksessa ”Teemasta patsaaksi” (*Kebo edellä kirjaan*, 11) voidaan nähdä elämispohjaisen oppimisen malliin perustuvia vaiheita. Välittömän aisti- ja tunne-elämyksen vaiheessa opiskelijat lukevat esimerkiksi novellin ilman opettajan etukäteen määrittämiä huomion kiinnittämisen kohtia. Refleктоivan jakamisen vaiheessa opiskelijat jakautuvat pienryhmiin ja keskustelevat ensin lukukokemuksestaan ja etenevät siitä tietoisien käsittämisen vaiheeseen, jossa huomio kiinnitetään erityisesti tekstistä esiin nouseviin teemoihin, joista ryhmä valitsee yhden. Vaiheessa, jossa opiskelijat valmistavat valitsemastaan teemasta paikallaan olevan patsaan ja esittävät sen muille, voidaan nähdä piirteitä sekä käsitteellistämisen että toiminnan vaiheista. Oppimissykli etenee spiraalimaisesti takaisin ensimmäiseen vaiheeseen, kun opiskelijat katsovat muiden pienryhmien patsaita ja tulkitsevat niitä yhdessä: patsaiden katsominen on välitön elämys, joka etenee keskustelun myötä reflektoinnin ja tietoisien käsitteellistämisen vaiheisiin. Toiminnan vaiheessa prosessissa saavutettu tieto voidaan viedä eteenpäin esimerkiksi teeman käsitettä tai luettua tekstiä syventävissä tai soveltavissa harjoitteissa.

Tietoa koko keholla

Kirjallisuudenopetuksen yhteistoiminnalliset työtavat perustuvat yhdessä ideointiin sekä merkitysten jakamiseen ja kehittelyyn. Ne edellyttävät avoimempaa suhtautumistapaa teksteihin. Vuorovaikutukselliseen lukutapaan pohjautuva kirjallisuuden opetus noudattaa tilanteisen oppimisen (*situational cognition*) ideoita. Oppiminen ja tieto ovat tilanteisen oppimisen periaatteiden mukaan sosiaalisia muodostelmia, jotka rakentuvat ihmisten yhteisöllisessä toiminnassa. (Kauppinen 2010, 214.) Draamaa hyödyntävässä kirjallisuudenopetuksessa merkityksiä tulkitaan ja rakennetaan yhteisöllisesti sekä kirjallisuuden että draamatoiminnan teksteistä, jotka ovat niin ikään vuorovaikutuksessa keskenään. Tuloksena on tulkinta- ja merkityksenantoprosessi, jossa tieto raken-

tuu vuorovaikutuksessa ja koko keholla. Näin oppija liukuu taiteen kokijasta myös sen tekijäksi, mikä voi auttaa paitsi luomaan merkityksellistä suhdetta kaunokirjallisuuteen myös ymmärtämään sitä. Prosessin myötä saadaan ja tuotetaan tietoa sekä taiteen avulla että taiteesta itsestään. Tieto voidaanakin kognitiivis-konstruktivistisen ajattelun mukaan ymmärtää maailmasuhteen aktiivisena muotona, jonka olennaisina elementteinä ovat tunne- ja elämysprosessit: myös taiteen kautta tuotetaan ja saadaan tietoa todellisuudesta (Sava 1997, 260). Draaman työtavoissa vuorottelevat toiminta roolissa ja reflektio omana itsenä, mikä mahdollistaa elämyksellisen oppimisen koko prosessin ja sen jatkumisen aina uusiin sykleihin.

Elämyspohjaisen oppimisen perustana ovat tunne- ja aistielämykset (ks. Sava 1997). Draama mahdollistaa kirjallisuudenopetuksessa monipuolisen aistien käyttöön ja avaa siten uusia tiedonhankinnan ja -rakentamisen kanavia. Taiteellis-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit ja aistein hankittava tietous: taiteelliset kognitiot syntyvät aistimalla, ja taiteellis-esteettisen aistitiedon olemukseen kuuluu suuri aistien herkkyyks ja aistikokemuksen vivahteikkuus. (Sava 1993, 27.) Esimerkiksi draamatoiminnassa oppija aistii niin näkö-, kuulo- kuin tuntoaistillaan, mikä syventää oppimiskokemusta. Kehon ja äänen käyttäminen draamatyötavoissa näyttää oppijoille myös sellaisia oppimisen osa-alueita, joita pelkkä lukeminen, kirjoittaminen ja/tai keskustelu ei olisi tuonut esiin (Belliveau & Prendergast 2013, 278).

Draama voi tukea myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taideainepuolta. Taidekasvatukselle listatuissa tavoitteissa (Seidel ym. 2009, 17) ilmenee, että taidekasvatuksen pitäisi vaalia monenlaisia taitoja, erityisesti kykyä ajatella luovasti ja tehdä kytköksiä asioiden välille. Sen pitäisi opettaa taiteen tekemisen taitoja ja tekniikkoja ilman, että niistä tulee ensisijaisia. Taidekasvatuksen pitäisi myös kehittää esteettistä tietoisuutta, mahdollistaa väyliä ymmärryksen kehittämiseksi ja tarjota tapoja, joilla oppilas voi tarttua yhteisöön ja sosiaalisiin kysymyksiin. Sen pitäisi myös tarjota oppilaille itseilmaisun väylä ja auttaa heitä kehittymään ihmisinä. Jos lukion kirjallisuudenopetusta lähestytään myös taidekasvatuksena, huomataan, että sen mahdollisuudet eivät rajoitu vain analyysitaitojen haltuunottoon tai irrallisten elämysten saamiseen. Kirjallisuuden opetuksessa on potentiaalia kaikkien näiden tavoitteiden saavuttamiseen, ja monitaiteisuus voi edesauttaa niiden saavuttamista entisestään.

Taideaineissa tiedon rakentaminen ja taiteellinen toiminta ovat kehollisia tapahtumia, joissa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon liike ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kehollisuus on väylä ymmärtämiseen. Aistiminen on merkityksiä luovaa toimintaa ja kehollisen tietämisen muoto. Silti kehollisen kokemuksen ja kehollisen tiedon huomioon ottaminen taideaineiden opetuksessa ei ole itsestään selvää. Koska taideaineita opetetaan muiden oppiaineiden tavoin toisistaan erillisinä,

keskitytään yhdessä taideaineessa ensisijaisesti yhden aistialueen havaintoihin. Siksi opetuksessa pitäisikin rakentaa enemmän integrointimahdollisuuksia ja eri taidemuotoja yhdistäviä prosesseja. Keskeisin sanoma, jonka kehollisuuden näkökulma avaa opetukseen ja oppimiseen on se, että keho ja tunteet ovat osa ajattelua ja ettei oppiminen tapahdu vain aivoissa vaan on koko kehon asia. (Juntunen 2011, 68–70.)

Toiminnallisuus ja draamatyötapojen soveltaminen avaavat kirjallisuudenopetukseen uusia keholisuutta korostavia oppimisen väyliä, joilla voi nähdä yhteyksiä yhteisön aktiivisena jäsenenä toimimiseen. Jo pulpeteista irtaantuminen luo säröjä opiskeluarkeen. Kun frontaaliopetuksessa pulpetin taakse sidottu oppija saa draamatoiminnassa olla tilassa vapaammin läsnä koko kehollaan, ovat jopa voimaantumisen ja valtautumisen kokemukset mahdollisia. Draaman mahdollistama osallisuuden kulttuuri voikin sitouttaa oppijoita heidän omaan oppimiseensa ja haastaa yhteiskunnallista passivoitumista (Nicholson 2000, 9). Äidinkielen tekstiympäristöistä kirjallisuus tarjoaa luontevan väylän yhteisöllisyyteen myös yhteiskunnallisuudellaan: kirjallisuuden avulla oppilasta olisi mahdollista johdattaa vieläkin painokkaammin aktiiviseen kansalaisuuteen (Kauppinen 2010, 281). Draaman kaltaisissa oppijalähtöisissä, toiminnallisissa ja vuorovaikutteisissa työtavoissa oppijan toimijuuden tunto ja osallisuuden kokemus voivat vahvistua. Näin aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen ja vaikuttamismahdollisuuden voivat olla läsnä paitsi käsiteltävän kirjallisuuden sisällöissä myös sen käsittelyn toimintamuodoissa. Vaikka aktiivinen kansalaisuus on yksi lukion opetussuunnitelman aihekokonaisuuksista (LOPS 2003, 25), ei koulun toimintakulttuuri välttämättä edistä sitä. On ristiriitaista, että opettajilta ja opiskelijoilta penätään kansalaisaktiivisuutta, mutta mahdollistetaan sitä rakenteellisesti hyvin vähän (Rautiainen 2008, 126).

Yhtenä väylänä yhteisöllisempään ja oppijalähtöisempään opetukseen on nähty verkkoympäristöt ja erilaisten tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävien menetelmien kehittäminen. Opetukseen on vuosituhanen vaihteessa kehitetty innovaatioita, kuten virtuaalisia kirjallisuuspiirejä, jotka perustuvat oppilaiden omille merkitysten annoille ja avaavat lukukokemuksia luokkahuonerajojen yli. (Kauppinen 2010, 293.) Verkkoon sijoituvia oppimisympäristöjä onkin 2000-luvulta lähtien tutkittu melko vilkkaasti (esim. Kaseva 2014; Häkkinen ym. 2011; Panzar 2004), mutta paikallaan olisi myös kartoittaa, millaisia yhteisöllisiä oppimisen tapoja voidaan käyttää tilassa, jossa opiskelijat ovat myös fyysisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Samalla draamatoiminnan vaatima keskittyminen ja kehollinen läsnäolo muodostavat tärkeän vastaparin verkkoympäristöissä luovimisen simultaanisuudelle ja lyhytjänteisyydelle. Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävien ja toiminnallisten opetusmenetelmien ei tarvitse sulkea toisiaan pois. Toisaalta draamaa ja digitaalista teknologi-

aa voidaan myös integroida keskenään esimerkiksi peliympäristöissä, yhteisöllisessä ”online-draamassa” tai älypuhelimien avulla (ks. Anderson ym. 2009).

Kun lukion kehittämistyössä annetaan paljon painoa oppimismenetelmille, jää yksittäiselle opettajalle suuri vastuu. Siksi myös opettajankoulutukseen pitäisi sisältyä enemmän toimintamuotoja, jotka antavat sekä tietoa yhteisöllisistä ja elämyksellisistä menetelmistä että kokemusta niihin osallistumisesta. Yhteistoiminnallisuutta, oppilaiden osallistamista ja tekijyyden vankentamista on vaikea ottaa opettajan työssä haltuun, jos siitä ei ole omakohtaista kokemusta omien opintojen ajalta (Luukka ym. 2008, 242). Yksilökeskeisen ja tuloshakuisen suomalaisen koulun perustukset ovat silti vankat. Aineenopettajaopiskelijat sitoutuvat pikemminkin suomalaisen koulun traditiioon kuin hakevat uutta suuntaa koulukulttuurille. (Rautiainen 2008,149.)

Kirjallisuudenopetuksen yhteisöllinen ja elämyksellinen lähestymistapa, mikä voisi innostaa lukuharrastukseen, nostaa lukutaidon tasoa ja siten jopa ehkäistä eriarvoistumista, on kuitenkin osittain ristiriidassa lukion ylioppilaskokeen kanssa. Yo-kokeessa arvioidaan (ainakin toistaiseksi) yksittäistä suoritusta, ei oppimisprosessia. Elämispohjainen oppiminen ei kuitenkaan sulje ulkopuolelleen arvioinnin mahdollisuuksia. Esimerkiksi Opetushallituksen säätelössä lukion teatteridiplomissa arvosana koostuu sekä teatteriesityksestä (2/3) että työ- ja oppimisprosessin suunnittelu-, erittely- ja itsearviointiosuudesta eli reflektoinnista (1/3) (OPH 2014). On kysyttävä, onko koulutuksen tehtävänä sittenkin tuottaa ”kouluoppimista” eli jotakin, joka näkyy suorituksena kokijan tai tekijän ulkopuolisille, vaikka tavoitteena olisi tavoitella oppijaa itseään koskettavaa tunne-elämystä. Entä olisiko löydettävissä jokin pedagoginen ”kolmas ajattelu”? (Sava 1997, 25.)

Vaikka lähtökohtaisesti on ongelmallista, että koulu joutuu kilpailemaan huomiosta nuoren mielen elämänalueiden kanssa, ei se kuitenkaan saa kääntäytyä itseensä. Niin peruskoulun kuin toisen asteen koulutuksenkin pitäisi madaltaa ja rikkoa raja-aitoja koulumaailman ja sen ulkopuolisen maailman välillä. On pohdittava, mikä on opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden ja niiden kouluarjessa toteutumisen välinen suhde, ja pysyykö piilo-opetussuunnitelman voima vahvana koulutuksen kehittämistyöstä huolimatta. Vääristyvätkö tavoitteet opetuksen arjessa joksikin muuksi kuin alun perin tarkoitettiin? Ovatko kaikki käytössä olevat opetusmenetelmät linjassa tavoitteiden kanssa? Tiedostavatko opettajat valtansa, ja käyttävätkö he sitä kehitykseen? Lopulta voidaan kärjistäen kysyä: Kasvattaako koulujärjestelmämme tällä hetkellä todella niitä itsenäisesti ja kriittisesti ajattelevia, yhteistyökykyisiä, vaikuttamaan pyrkiviä, itseään monipuolisesti ilmaisevia, eettiseen päätöksentekoon kykeneviä ja elämälle aktiivisia nuoria, joita opetussuunnitelma tilaa?

LÄHTEET

- Anderson, Michael, Carroll, John & Cameron, David (toim.) (2009) *Drama Education with Digital Technology*. London & New York: Continuum
- Belliveau, George & Prendergast, Monica (2013) Drama and Literature. Masks and Love Positions. Teoksessa Michael Anderson & Julie Dunn (toim.) *How Drama Activates Learning*. London & New York: Bloomsbury, s. 276–290.
- Hautamäki, Jarkko, Kupiainen, Sirkku, Marjanen, Jukka, Vainikainen, Mari-Pauliina & Hotulainen, Risto (2013) *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa myös: http://www.helsinki.fi/cea/fin/Docs/Oppimaan_oppiminen_2001-2012.pdf [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- Herkman, Juha & Vainikka, Eliisa (2012) *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, Juvenes Print. Saatavissa myös: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat%202012.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 18.1.2015]
- Hägg, Samuli (2013) Yhteiskuvassa kirjallisuudentutkimus ja lukion kirjallisuudenopetus. Teoksessa Mika Hallila, Yrjö Hosiaisuoma, Sanna Karkulehto, Leena Kirstinä & Jussi Ojajarvi (toim.) *Suomen nykykirjallisuus 2*. Helsinki: SKS, s. 252–261.
- Häkkinen, Päivi, Juntunen, Merja & Laakkonen, Ilona (2011) Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, s. 51–63.
- Juntunen, Marja-Leena (2011) Liike, rytmi ja musiikki. Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, s. 57–74.
- Kainulainen, Johanna & Kainulainen, Petri (2014) Sanataidetta, elämyksiä ja eri kirjallisuus vyöhykkeitä. Viidesluokkalaiset ja kirjallisuuden opetuksen auktoriteetit kirjallisuuskäsityksen ja kirjallisuuden opetuksen määrittelijöinä. Teoksessa Marleena Mustola (toim.) *Lastenkirja*. Nyt. Helsinki: SKS, s. 137–179.
- Kauppinen, Merja (2010) *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- Kaseva, Anu (2014) *Klassikkopaletti 2.0. Kirjallisuuden opetuksella tulevaisuuden taitojen opetukseen ja takaisin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -työ, kirjallisuus. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43196/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201404091493.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 19.1.2015]

- Kolb, David (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Korhonen, Kuisma (2008) Kirjallisuudentutkimuksen alue. Teoksessa Outi Alanko-Kahiluoto & Tiina Käkelä-Puumala (toim.) *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Helsinki: SKS, s. 11–39.
- Kouki, Elina (2009) ”Käsitteitä tarpeen mukaan”: kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa. Turku: Turun yliopisto. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52490/AnnalesC293Kouki.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 9.2.2015]
- Kouki, Elina (2013) Miksi äidinkielen ylioppilaskoetta täytyy uudistaa? *Avain* 2013:1, s. 71–77. Saatavissa: http://pro.tsv.fi/skts/Avain2013_1_sisalto.pdf [linkki tarkastettu: 18.1.2015]
- Lahtinen, Aino-Maija (2007) Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: SKS, 160–179.
- Langer, Judith (1995) *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: IRA
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (2004) Lukuharrastus luo omaehtoisia oppimismahdollisuuksia. Teoksessa Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofileja: Pisa 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 221–237. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37539/978-951-39-3040-0.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- LOPS (2003) *Lukion opetus suunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetus suunnitelman_perusteet_2003.pdf [linkki tarkastettu: 29.1.2015]
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna (2008) *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maaailma%20muuttuu%20-%20mit%C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 17.1.2015]
- Löfblom, Katariina (2013) *Nuorten kokemien elämysten yksilölliset ja yhteisölliset merkitykset*. Turku: Turun yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5287-8> [linkki tarkastettu: 6.2.2015]
- Nicholson, Helen (2000) Introduction. Dramatic Practices and Pedagogic Principles. Teoksessa Helen Nicholson (toim.) *Teaching Drama 11–18*. London: Continuum.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) *Lukion uusi tuntijako hyväksyttiin – lukiokoulutukselle oma kehittämishanke*. Tiedote 13.11.2014. Saatavissa: <http://minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/11/lukiontuntijako.html> [linkki tarkastettu: 18.1.2015]
- Opetushallitus (2012) *Taito- ja taideaineiden e-oppimateriaali lukiodiplomin tueksi*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/138870_OPH_lukiodiplomi_e_oppimateriaali_esite.pdf [linkki tarkastettu: 23.2.2015]
- Opetushallitus (2014) *Teatterin lukiodiplomi 2014–2015*. Määräykset ja ohjeet 2014:18. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/157367_teatterin_lukiodiplomi_2014_2015.pdf [linkki tarkastettu: 23.2.2015]
- Panzar, Eero (2004) Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, s. 49–68.
- Rautiainen, Matti (2008) *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?seq> [linkki tarkastettu: 19.1.2015]
- Rikama, Juha (2004) *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa*. Helsinki: SKS. Saatavissa myös: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67376/951-44-6033-2.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 18.1.2015]
- Rikama, Juha (2000) *Kaanon ja reseptio. Kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY
- Sava, Inkeri (1993) Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna, & Pirjo Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*, s. 15–43. Helsinki: Suomen Kuntaliitto
- Sava, Inkeri (1997) Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, s.253–275.
- Seidel, Steve, Tishman, Shari, Winner, Ellen, Hetland, Lois & Palmer, Patricia (2009) *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Saatavissa: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf> [linkki tarkastettu: 16.3.2015]
- Sulkunen, Sari (2012) Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Välijärvi (toim.) *PISA 09. Kestääkö osaamisen pohja?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, s. 12–33. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi> [linkki tarkastettu: 15.5.2014]

Osa III

Kokien ja kahdentuen

Näkökulmia draamakasvatukseen

Draamalla on sanana monia kaikuja ja konnotaatioita, jotka aiheuttavat kuulijasta riippuen monenlaisia reaktioita: orastavan mielenkiinnon, innostuksen ja intohimon rinnalla sana herättää myös hämmennystä, ristiriitaisuutta, jopa pelkoa ja inhoa. Kun otetaan huomioon kaikki asiaan vaikuttaneet seikat, on tunteiden kirjo varsin ymmärrettävä. Draama-sanankäyttö ei ole ollut eikä ole vielä tänä päivänä täysin johdonmukaista. Teatterin kasvatuksellisiin ulottuvuuksiin viittaavien käsitteiden kirjavuus on kiistanalaista. Kuten Timo Sinivuori (2002, 20) toteaa, ”usein tuntuu siltä, että on paljon vaikeampaa luokitella omaa teatteriä liittyvää tekemistä kuin vain yksinkertaisesti tehdä sitä”. Samalla soppaa hämmäntää draama näytelmäkirjallisuuden synonyymina, elokuvagenrenä ja ”jonakin dramaattisena”.

Tässä tekstissä pureudun draamakasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen etenkin suomalaisen draamakasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta. Kysyn, 1) miten draama, draamakasvatusta ja draamaoppiminen määritellään draamakasvatuksen tieteenalalla, 2) millaisia genrejä ja työtapoja draamakasvatukseen liittyy ja miten niitä voidaan opetuksessa hyödyntää ja 3) millaiseksi draama määritetty kouluympäristössä taideaineena ja oppimisen menetelmänä ja 4) mitkä ovat draamaopettajan tehtävät ja edellytykset. Peilaan draamakasvatuksen teoreettiseen kehykseen myös *Kebo edellä kirjaan* -menetelmäoppaani harjoituksia ja sidon siten teoriaa myös draamakasvatuksen käytäntöihin. Tekstin tavoitteena on valottaa pro gradu -työni kokonaisuutta nimenomaan draamakasvatuksen tieteenalan näkökulmasta. Samalla teksti toimii tutkimusperustaisena tietopakettina draamakasvatuksesta ja draaman soveltamisesta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle tai sanataideohjaajalle.

Draamakasvatuksen kentillä

Suomalaisessa koulukontekstissa on jo vuosikymmeniä tehty draamaa, mutta nimitys tekemiselle on vaihdellut. Soile Rusanen (2002, 45) mukaan eri termit (kuten draamapedagogiikka, pedagoginen draama, draamakasvatus, kasvatuksellinen draama, prosessidraama, draamaprosessi, luokkahuonedraama, sosiodraama ja psykodraama) ovat saaneet eri ihmisten käytössä erilaisen sisällön. Sekaannusta ovat lisänneet myös vakiintumattomat termit kuten luova toiminta, luova ilmaisu, luova ilmaisutoiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus ja kokonaisilmaisu. Samalla käytössä on ollut teatteri-sanasta johdettuja muotoja, kuten teatteri-ilmaisu, teatterikasvatus, lapsiteatteri, lastenteatteri, nuorisoteatteri, kouluteatteri ja teatterileikki. Rusanen käyttää itse tutkimuksensa pääkäsitteenä ilmaisutaitoa mutta toteaa, että ilmaisutaito oppiaineen nimenä on häviämässä, ja tilalle on tulossa mahdollisesti joko draama tai teatteri tai yhdistelmä draama ja teatteri. Kaiken kaikkiaan teatterin ja koulun välinen suhde on ollut paradoksaalinen: toisaalta on huomattu taidekasvatuksen voivan parantaa lapsen ja nuoren elämänlaatua ja toisaalta pelätty, mikä on teatterin vaikutus (Østern 2001, 44).

Draaman opetus alkoi Suomessa 1970-luvulla brittiläisen Brian Wayn (1923–2006), ruotsalaisen Elsa Oleniuksen (1896–1984) ja amerikkalaisen Winifred Wardin (1884–1975) oppeina (Olkkonen 2013, 22). Suomalaisista draamatutkijoista ehkäpä viitatuin Hannu Heikkinen (2002, 15) kirjoittaa seuraavansa brittiläistä draamakasvatuksen traditiota. 1990-luvulle saakka suomalaisessa draamakirjallisuudessa onkin viitattu pääosin brittiläisiin draamakasvattajien, kuten Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin, tutkimuksiin. Lisäksi kenttään on vaikuttanut pohjoismainen draamakasvatusnäkemys. 1990-luvulla kiisteltiin siitä, tulisiko draaman painotuksen oltava kasvatuksellinen, esteettinen vai terapeutin, mutta nykyään sateenvarjokäsitteen alle hyväksytään laajalti erilaisia lähestymistapoja. (Asikainen 2003, 29–30.)

Kasvatuksellisen kontekstin teatterilähtöisen toiminnan eri koulukunnilla (joista draamakasvatus muodostaa vain omansa) on omat historiansa ja painotuksensa. Esimerkiksi teatteri-ilmaisu ja teatterikasvatus (*Performing Arts, Performance Art*) muodostavat oman viitekehyksensä, ja draamakasvatuksen rinnalla myös ne tutkivat draamaa, teatteria ja kasvatusta. (Heikkinen 2002, 15.) Draama- ja teatterikasvatus voidaan nähdä myös rinnakkaiskäsitteinä, joilla kummallakin on oma identiteettinsä kasvatuksen tai teatterin suuntaan, mutta väljässä kontekstissa (Asikainen 2003, 33).

Sana *draama* viittaa teatterin erikoispiirteeseen eli toimintaan draamallisena ilmaisumuotona. Sana *drao* voi johtaa merkityksellistä toimintaa myös rituaalisessa mielessä: *droména* tarkoittaa riittä. Onkin korostettu että draama syntyy, kun astutaan rooliin ja kun fiktiossa luodaan konflikteja ja jännitteitä. (Østern 2001, 21.) Draaman ja teatterin syntytarina on hämärän peitossa. Luolamaalaukset, kivien kaiverukset, veistokset ja vaasien kuvat antavat kuitenkin vihjeitä sosiaalisista ja uskonnollisista rituaaleista, joissa teatterin elementit olivat tärkeänä osana. Teatterin synnystä on esitetty erilaisia teorioita. Ihmisen kielen on katsottu kehittyneen samanaikaisesti musiikin, draaman ja tanssin kanssa. Teatterin juurien on nähty johtavan myös metsästäjäklaanien toteemisiin rituaaleihin, joissa pyrittiin ottamaan ilmiö hallintaan sitä jäljittelemällä. Teatteri on nähty alkuperäisimpänä taidemuotona ja sen juuret maallisina: teatteri on ihmisen ilmaisua, leikkiä ja energia-ylijäämää, ilman hyötytarkoitusta. Jäljittely- tai leikkiteorioiden rinnalla teatterin on nähty kehittyneen samanismista, jonka keskeisin elementti on transsi. Samaani oli tarinankertoja, ja transsilla pyrittiin saamaan yhteys yli-todellisuuteen. (Østern 2001, 17–18.)

Draamaa opetusmenetelmänä sekä draamakasvatuksen tieteenalaa on Suomessa tutkittu 2000-luvulla varsin vilkkaasti, joskin kehityksessä on 2010-luvulle mentäessä havaittavissa jonkinlainen notkahdus. Draamakasvatuksen tämänhetkinen jalansija suomalaisissa yliopistoissa näyttää olevan horjuva. Jyväskylän yliopistossa draamakasvatusta on vuodesta 1990 voinut opiskella sivuaineena, mutta vuodesta 2010 alkaen opintotarjonta on rajoittunut avoimeen yliopistoon. Toisaalta vuonna 2013 Tapio Toivanen nimitettiin Helsingin yliopistossa draamakasvatuksen ensimmäiseksi dosentiksi. 2000-luvun suomalaisessa tutkimuksessa draama onkin ollut läsnä lähinnä menetelmänä. Itse draama draamana on tutkimuksissa sivuosassa, ja esimerkiksi väitöskirjoissa akateeminen oppiaine on usein kasvatustiede. Tälle toki löytyy yksinkertainen selitys: draaman korostaminen opetusmenetelmänä johtuu pitkälti siitä, että vakiintunutta asemaa esimerkiksi omana kouluoppiaineena ja draamakasvatuksen syventävinä opintoina ei ole ainakaan vielä olemassa.

Draamakasvatuksen määrittelyä

Draamakasvatuksen määrittely ei ole yksiselitteistä. Prosessidraaman oppimispotentialista väitelleen Erkki Laakson mukaan kaikki draamaa Suomessa tutkineet ovat löytäneet itsensä termien ryteiköstä, joka entisestään hämmentää draaman kenttää ja siitä käytävää keskustelua. Nuori tieteenala ei ainakaan 2000-luvun alussa vielä kyennyt vakiinnuttamaan peruskäsitteitään. (Laakso 2004, 48.) Laakso itsekään ei tilannetta selkiytä: draamakasvatuksen sijaan, välillä myös rinnalla, hän käyttää draamapedagogiikan käsitettä.

Merkittävää draamakasvatuksen hahmottelua suomalaisessa kontekstissa tehnyt Hannu Heikkinen (2002, 111) on väitöskirjassaan määrittänyt draamakasvatuksen termiksi, joka kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa. Toisaalta Heikkinen on nähnyt draamakasvatuksen ulottuvan kaikkeen draamaan, jota tehdään kasvatuksellisessa kontekstissa koulussa ja sen ulkopuolella. Jälkimmäisessä merkityksessä sitä käytetäänkin yleisimmin anglosaksisessa perinteessä. Näin kattokäsitteen alle mahtuu kaikki teatteri, jota tehdään koulussa tai jota tehdään koulussa katsottavaksi, mutta joka ei ole ammattiteatteria. Draamakasvatukseen ei myöskään yksiselitteisesti kuulu teatteri instituutiona tai terapiana. (Heikkinen 2001, 85.)

Sananmukaisesti draama ja kasvatusta yhdistyvät draamakasvatuksessa toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Heikkisen mukaan draamakasvatusta ei ole vain leikkiä, eikä se ole vain teatteria tai teatterin opiskelua. Hän näkee draamakasvatusta enemmänkin kulttuurin luomisen ja kulttuurin tarkastelun tilana kuin tilana, jossa kasvatetaan ja opetetaan johonkin, joka vallitsevien normien ja yhteiskunnan ajattelun mukaan on oikeaa ja tärkeää. Näin ymmärrettynä draamakasvatusta on maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien kautta: se ei ole opettamista perinteisessä mielessä, vaan kyse on erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien luomisesta. (Heikkinen 2002, 15.)

Draamakasvatusta on siis sekä tieteenalan että oppiaineen nimi. Oppiaineen nimenä draamakasvatusta voi olla kömpelö, ja sen voisikin lyhentää pelkäksi draamaksi. Tällöin draaman voisi kuvata käytännölliseksi, jotta käsitteen sisältö ei hämärtyisi. (Heikkinen 2002, 16.) Omassa tutkimuksessani viittaankin draamakasvatukseen etusijassa tieteenalana ja draamalla sen käytäntöön taideaineena ja toiminnan strategiana oppimismenetelmäkontekstissa. Østern (2000, 24–25) on määritellyt draamaa taideaineena pohjoismaisesta perspektiivistä, jossa draama voi olla koulun taideaine, osa oppimiskenttää tai oma oppimiskenttä muiden aineiden opetuksessa. Draama on myös esteettinen aine, joka ei kuitenkaan sijaitse taideinstituution sisällä, vaan sen ulkopuolella erilaisissa kulttuuriympäristöissä.

Draamakasvatusta filosofian perusteet muodostuvat vakavasta leikkisyydestä, esteettisestä kahdentumisesta ja keskeneräisyyden estetiikasta. *Vakavan leikkisyyden* perusteet rakentuvat säännöistä ja sopimuksesta, siitä että ”leikitään” asioita, joita tahdotaan. Draaman muoto on leikittelevä, mutta tarkoitus vakava. *Esteettisen kahdentumisen* perusteet ovat kahdentuminen roolissa, ajassa ja tilassa, sekä kahdentuminen todellisuus-fiktio-suhteessa, teatteri-kasvatusta-suhteessa sekä tila-kehollisuus-suhteessa. *Keskeneräisyyden estetiikka* voidaan nähdä oppijan ja opettajan voimavarana. Oppijat ja opettajat ovat yhdessä tekijöitä ja kokijoina, jotka toimivat ja luovat mahdollisuuksien

maailmoissa hetkellisiä täydellisyyden hetkiä, jotka täydellisyydessään katoavat ja uusi keskeneräisyys alkaa. (Heikkinen 2002.)

Draamakasvatuksessa muoto on leikittelevä mutta tarkoitus ”täyttä totta”: tavoitteena on luoda mahdollisuuksien tiloja, joissa merkityksiä voi tarkastella ja joissa on tilaa uusien merkitysten rakentamiseen. Henkisen tilan saavuttamiseksi luodaan fiktiivinen todellisuus. Heikkisen mukaan ilman sääntöjä ei kuitenkaan ole leikkillisyyttä. Draamassa säännöt rakentuvat genre-pedagogiikan kehyksistä, tekstien lukemisen tavoista sekä draaman työtavoista. (Heikkinen 2005, 36.)

Draamakasvatuksen genret

Draamakasvatuksen kenttä voidaan jakaa viiteentoista eri genreen. Genren voi ymmärtää joukkona tekstiin liittyviä konventionalisoituja odotuksia: konventiot ovat kuin tuttu polku, jota pitkin voi turvallisesti kulkea. Genren kaava sisältää tietoa odotuksenmukaisesta tyylistä, ja lajityypille ominaiset merkit auttavat tulkinnassa. (Østern 2000, 20–23.) Draamakasvatuksen genret ovat:

1. prosessidraama
2. teatteri opetuksessa (TIE eli *Theatre in Education*)
3. improvisaatioteatteri
4. tarinateatteri
5. roolileikki (*role play*)
6. *storyline*
7. tarinankerronta (*storytelling*)
8. draamaleikki
9. foorumiteatteri
10. yhteisöteatteri tai -draama
11. ideasta esitykseen
12. teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta
13. performanssi
14. digitaalinen draamapedagogiikka
15. draamatekstin kirjoittaminen.

Genrejen rajat eivät ole selvät, ja erilaisissa genreissä voi olla samoja aineksia. Eri genreissä voidaan käyttää samantyyppisiä konventioita, strategioita ja metodeja, ja niiden puitteissa voidaan myös käyttää erilaisia teatterin muotoja, kuten pantomiimia, esineteatteria, varjoteatteria ja nukketatteria. (Østern 2000, 13, 20–23.)

Draamakasvatuksen genrekenttä jakautuu osallistavaan, esittävään ja soveltavaan draamaan. *Osallistavan draaman* genreissä tehtävänä on tutkia draamallisen fiktion avulla ja sen kautta jotakin asiaa, teemaa tai ilmiötä. Keskeistä on toiminta: tutkiminen tapahtuu joustavasti fiktion menemällä, siellä toimimalla ja sieltä pois tulemalla. Draama on ryhmän omaisuutta. Osallistavaan draamaan

kuuluvat draamaleikki, tarinankerronta ja prosessidraama. *Esittävän draaman* genreissä puolestaan draama tehdään katsottavaksi. Tekeminen kuuluu ryhmälle, mutta sen tulos jaetaan ulkopuolisen yleisön kanssa. Esittävään draamaan kuuluvat tekstistä esitykseen ja ideasta esitykseen -genret, joissa esitys voidaan valmistaa valmiin näytelmätekstin pohjalta, tekstistä dramatisoiden tai improvisaation ja ideoinnin pohjalta. *Soveltavan draaman* genret ovat eri genretyyppisiä yhdistelviä. Niissä lainataan toisista genreistä, mutta ne muodostavat omanlaisensa kaavan. Genret voivat leikitellä sekä dramaturgialla että muodolla, ja yleisön kanssa tehtävät sopimukset ovat sekä esittävää draamaa että osallistavaa draamaa koskevia: yleisö voi olla sekä katsojajäseninä että osallistujajäseninä. Soveltavan draaman genrejä ovat ainakin forum-teatteri ja työpajateatteri. (Heikkinen 2005, 74–80.)

Menetelmäoppaani leikit ja harjoitukset ammentavat aineksia monesta eri genrekentästä, eivätkä edusta puhtaasti vain yhtä genreä. Esimerkiksi improvisaatioteatterin genren aineksia on nähtävissä sekä lämmittelyharjoituksissa että kirjallisuudenopetuksen draamatyötavoissa. Improvisatioteatteri onkin paitsi itsenäinen genre myös strategia kaikissa draamakasvatuksen genreissä. Improvisatioteatterissa luodaan fiktiivisiä kohtauksia, joihin vaikuttavat yleisön antamat ideat esimerkiksi paikan, hahmojen, teeman ja muodon suhteen. (Østern 2000, 21.) Improvisatio tulee latinan sanasta *improvisus*, joka tarkoittaa ”ennalta näkemätöntä” (Olkkonen 2013, 99).

Esimerkiksi harjoituksessa ”Improvisatiosta näytelmätekstiksi” (*Kebo edellä kirjaan*, 16) tehdään improvisoitujen kohtausten pohjalta näytelmätekstejä. Harjoituksessa 2–4 vapaaehtoista osallistujaa kerrallaan improvisoi lyhyen kohtauksen, johon muut osallistujat voivat ehdottaa roolihenkilöitä ja tapahtumapaikkoja. Harjoituksessa hyödynnetään Keith Johnstonen (1996) määrittämää improvisaatiokohtauksen perusrakennetta rutiinin ja sen rikkomisen kautta. Harjoituksen ohjeituksessa kehoitetaan myös muistuttamaan osallistujia ”joo-periaatteesta” eli muiden ideoiden, tarjousten hyväksymisestä. Johnstone (1996, 97) kutsuu kaikkea, mitä näyttelijä improvisaatiossa tekee, tarjoukseksi. Jokainen tarjous voidaan hyväksyä tai tyrmätä: tyrmäämistä on kaikki, mikä estää toimintaa kehittymästä tai mikä pyyhkii pois vastaanäyttelijän toiminnan edellytykset. Teatteri-improvisaatiossa tavoitellaan toisten ideoiden sekä tarjousten täydellistä hyväksyntää ja sen kautta virtauksien tilaa, jossa yksilöt muodostavat kollektiivisen tajunnan – näin syntyy kohtauksia, lauluja, tarinoita tai jopa koko illan näytelmiä, jotka syntyvät hetkessä, ilman käsikirjoitusta (Routarinne 2004, 9). Kun harjoituksessa syntynyt improvisaatiokohtaus muunnetaan näytelmätekstiksi, on siinä nähtävissä aineksia myös ideasta esitykseen -genrestä, jossa työstetään improvisaation pohjalta syntynyt perusidea valmiiksi esitykseksi (ks. Østern 2000, 23).

Improvisaatioteatterin tekniikoita ja peruseriaatteita hyödynnetään myös esimerkiksi harjoituksissa ”Sana kerrallaan -tarinoita eri kertojatyypein” (*Kebo edellä kirjaan*, 8), ”Tulkattu monologi” (*Kebo edellä kirjaan*, 15) ja ”Dubatut pikanäytelmät” (*Kebo edellä kirjaan*, 16). Myös monet oppaan lämmittelyharjoituksista, kuten esimerkiksi ”Joo-leikki”, ”Norsu-palmu-gorilla”, ”Swish-bang-boing” ja ”Lännen nopein” (*Kebo edellä kirjaan*, 4) ovat improvisaatioteatterista tuttuja lämmittelyleikkejä, joiden tavoitteena on harjoitella ”iloista mokaamista”, reagointia ja muiden tarjousten hyväksymistä (ks. Routarinne 2004). Samalla improvisaatio on toiminnan strategiana nähtävissä vieläkin useammassa harjoituksissa, kuten esimerkiksi ”kuuma tuoli” -työtapaa hyödyntävissä harjoituksissa (ks. *Kebo edellä kirjaan*, 9, 14), sillä valmista käsikirjoitusta hyödynnetään hyvin harvassa oppaan harjoituksessa.

Draamakasvatuksen kontekstissa improvisaatio voidaan nähdä myös improvisaatioteatteria tai toiminnan strategiaa laajemmin sanallisena tai sanattomana viestintätilanteena, jossa toiminnan ja reagoinnin tilannekohtaisuutta määrittävät sisältö sekä tilanteessa olevat muut ihmiset ja tekijät. Improvisaatiokokemusten karttuessa luottamus, spontaanisuus, itsetiedostus ja läsnäolon taito voivat vahvistua. Samalla se kehittää herkkyyttä, kuuntelutaitoja ja tilanteen lukutaitoja. (Olkkonen 2013, 99–100.) Improvisaatio antaa väylän myös vuorovaikutustaitojen harjoitteluun perustuen rakentavan vuorovaikutuksen periaatteisiin (ks. Routarinne 2004). Improvisaatio asenteena onkin läsnä menetelmäoppaassa etenkin draaman ohjaamiseen kohdennetuissa osissa, joissa kannustetaan arvostamaan keskeneräisyyttä, hyväksymään ennakoimattomuus ja tunnustelemaan ryhmää ja tilannetta (*Kebo edellä kirjaan*, 23). Samalla improvisaatio vuorovaikutustaitojen kehittäjänä integroituu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteisiin (ks. esim. POPS 2014, 322; LOPS 2003, 32).

Menetelmäoppaani ei edusta puhtaasti myöskään prosessidraaman genreä, mutta oppaan pohjalta rakennetussa draamaprosessissa voi nähdä genrestä tuttuja konventioita. Prosessidraama tarkoittaa Østernin määritelmän mukaan pretekstin pohjalta rakennettua tutkivaa draamaopetusjaksoa, jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Opettaja rakentaa oppijoiden kanssa fiktion, ja reflektio tapahtuu usein fiktion sisällä. Opettaja suunnittelee prosessidraamajakson rakenteen ja etenemisvaiheet selvästi. (Østern 2000, 21.) Aiheen tai perusidean välityksellä päästään käsittelemään opetuksen tavoitteiden mukaisesti opittavaa asiaa, joskaan vaikutuksia tai oppimistuloksia ei voi määritellä tarkasti etukäteen, sillä osanottajat vaikuttavat merkittävästi prosessin muotoutumiseen. Draamatarinan (vrt. Østernin *preteksti*) tehtävä ei ole vain kuvittaa aihetta, vaan aktivoida yhteisen draamaprosessin kehittymiseen. (Korhonen 2001, 116.) Useissa menetelmäoppaan kirjallisuuden opetuksen draamatyötavoissa on pohjana kaunokirjallinen teksti, kuten esimerkiksi

harjoituksissa ”Kertojat kuumaan tuoliin”, ”Henkilöhahmojen suhteet patsaissa” tai ”Roolikirjoittaminen” (*Kebo edellä kirjaan*, 9, 10). Työskentelyn pohjana toimivassa tekstissä, kuten novellissa tai runossa, voi nähdä yhteyksiä prosessidraaman pretekstiin. Prosessidraaman genren tavoin oppaassa korostetaan sitä, että vaikka prosessin vaiheet ja tavoitteet on tärkeä suunnitella etukäteen, ei todellisia oppimisen kohteita voi etukäteen tietää, mikä ei vähennä toiminnan arvoa (*Kebo edellä kirjaan*, 2, 8, 23).

Myös prosessiluonteen korostaminen ja draaman yhteisyys yhdistävät prosessidraaman genreä ja opasta (ks. *Kebo edellä kirjaan*, 2, 23). Prosessidraaman tavoin oppaan pohjalta luodussa draamaprosessissa keskeistä ei ole esittäminen yleisölle vaan esittäminen ryhmän muille jäsenille (ks. *Bowell & Heap 2005*, 16). Prosessidraamassa olennaista on osallistuminen prosessiin, ei tuotoksen laatiminen: työskentelyn aikana voidaan tuottaa esityksiä, mutta se ei ole päämäärä. Itse prosessi voidaan määritellä neuvotteluiksi, joita käydään uudelleen ja uudelleen draamallisen muodon elementeissä suhteessa kontekstiin ja osallistujien tavoitteisiin. Prosessidraamatyöskentelyn tarkoituksena on herättää kysymyksiä, havaita ongelmia ja niiden ominaisuuksia. Keskenäisyys liittyy prosessidraamassa myös sisältöön: ristiriitaisiin ongelmiin ei etsitä yhtä oikeaa ratkaisua, vaan tärkeämpää on tulla tietoiseksi ongelmasta, sen moninaisuudesta, erilaisista lähestymistavoista ja ratkaisuvaihtoehdoista. (*Asikainen 2003*, 66–71.) Useimmiten prosessidraamassa onkin kyse käsitysten muutoksista. Ne eivät synny autoritatiivisen opettamisen keinoin, vaan draamaprosessin yhteydessä saatujen kokemusten ja mielipiteiden vaihdon seurauksena. Oppimisen tavoite ei ole etukäteen määrättyjen asioiden oppiminen, vaan teeman käsittelyssä esiin tulevien asioiden aikaisempaa syvällisempi ymmärtäminen. Tämä voi saada alkunsa ”säröstä”, joka syntyy draamaprosessin vaikutuksesta aiempaan tietoon. (*Laakso 2004*, 184.)

Draaman työtavat

Draaman työtavat ovat erilaisia toiminnan strategioita, joita voidaan hyödyntää eri genrekehyksissä tai niiden ulkopuolella. *Osallistavassa draamassa*, kuten prosessidraamassa, työtavat ovat keskeinen osa dramaturgian ja draaman toiminnallisuuden suuntaamista tutkittavaan asiaan. Samalla työtavat jäsentävät liikkumista fiktiossa ja sen ulkopuolella. *Esittävässä draamassa* työtapoja voi hyödyntää yhdessä improvisaation ja teatteri-ilmaisun harjoitusten kanssa. Työtavat auttavat esimerkiksi roolihahmon tutkimisessa ja syventämisessä, hahmojen suhteiden tarkastelussa, näyttämökuvan ideoinnissa ja tarinan luomisessa. *Soveltavassa draamassa* työtapojen avulla voidaan luoda roolihahmoja ja rakentaa työtapavaiheen dramaturgiaa. (*Heikkinen 2005*, 205.)

Heikkinen (2005, 205–214) on jaotellut draaman työtavat kuuteen luokkaan, jotka ovat:

- 1) Prosessin aloittamisen työtavat
- 2) Puitteita ja miljöötä rakentavat työtavat
- 3) Toimintaa ja tarinaa syventävät työtavat
- 4) Tulkitsemiseen ohjaavat työtavat
- 5) Asioiden käsittelyyn ja reflektointiin liittyvät työtavat
- 6) Prosessin lopettamiseen ja arviointiin liittyvät työtavat.

Seuraavassa avaan esimerkkejä luokkiin kuuluvista työtavoista ja niiden sovelluksista *Kebo edellä kirjaan* -menetelmäoppaassa. Ensimmäiseen luokkaan eli draamaprosessin aloittamiseen liittyvien työtapojen ryhmään kuuluvat esimerkiksi pelit ja leikit, jotka auttavat muodostamaan turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä sekä rauhoittavat tai herättävät osallistujia. Yhdessä leikkiminen auttaa myös luomaan ryhmän sääntöjä, keskittämään huomiota sekä herättämään ja vahvistamaan mielikuvia. (Heikkinen 2005, 205.) Pelit ja leikit ovat merkittävä osa menetelmäoppaani draamatuokion aloitukseen kohdennettuja lämmittelyharjoituksia (ks. *Kebo edellä kirjaan*, 3–7). Myös erilaiset viralliset viestit, kirjeet, päiväkirjat, sanomalehtileikkeet ja kirjalliset dokumentit voivat toimia draamatyöskentelyn käynnistäjinä, ja niissä voidaan esitellä ongelma keskitetysti. Viesti voidaan kirjoittaa roolissa tai ilman roolia. (Heikkinen 2005, 206.) Oppaan harjoituksessa ”Roolikirjoittaminen” (*Kebo edellä kirjaan*, 10) tuotetaan tämän työtavan mukaisesti kirje roolissa kirjoittamalla. Ryhmä voidaan johdattaa draamaan myös väitteillä, joihin osallistujat vastaavat rivissä silmät kiinni astumalla eteen tai taakse. Samalla opettaja saa kuvan ryhmän ajatuksista, ja kysely johdattaa osallistujat käsiteltävään asiaan. (Heikkinen 2005, 206). Tämän työtavan variaatioita löytyy oppaasta esimerkiksi proosan käsittelyn virittäjänä harjoituksessa ”Kyllä/ei” (*Kebo edellä kirjaan*, 11).

Toiseen luokkaan eli puitteita ja miljöötä rakentaviin työtapoihin kuuluu esimerkiksi ”äänimaisema”, joka voidaan tehdä käyttämällä ihmisääniä, kehoa ja/tai soittimia. Työtavan tarkoituksena on tukea toimintaa, luoda tunnelmaa, esittää ilmiöitä ja käsitteitä, korostaa käännekohtaa ja yhdistää eri osia kokonaisuudeksi (Heikkinen 2005, 206). Oppaassa äänimaisemia tehdään esimerkiksi luetun proosakatkelman pohjalta tai tehden runosta äänikollaasin (*Kebo edellä kirjaan*, 12, 14).

Kolmannen luokan työtavoissa syvennetään toimintaa ja tarinaa. Työtapoihin kuuluu esimerkiksi ”kuuma tuoli” -työtapa, jossa ryhmä haastattelee yhtä tai useampaa samassa roolissa toimivaa henkilöä. Myös haastattelija voi toimia roolissa, muttei se ole välttämätöntä. Tavoitteena on rakentaa roolihahmoa sekä selkeyttää perspektiiviä ja kontekstia. (Heikkinen 2005, 207–208.) Tätä työtapaa hyödynnetään oppaassa esimerkiksi kertojien tai henkilöhahmojen analysoinnissa (*Kebo edellä kirjaan*, 9), joissa osallistuja istuu kuumaan tuoliin luetun tekstin kertojan tai henkilöhahmon

roolissa. Toimintaa voidaan syventää myös ”still-kuvat”-työtavalla, jossa ryhmä tai jotkut sen jäsenistä muodostavat pysäytetyn tilannekuvan, jota muut osallistujat voivat tarkastella (Heikkinen 2005, 208). Oppaassa still-kuvia muodostetaan esimerkiksi luetun teoksen kohtauksesta (*Kebo edellä kirjaan*, 11), jolloin pienryhmä muodostaa tekstistä heränneestä mielikuvasta konkreettisen kuvan. Pienryhmässä tai pareittain voidaan tehdä myös haastatteluja ja kuulusteluja, jolloin tavoitteena on antaa tai hankkia informaatiota tilanteesta, motiiveista ja mahdollisuuksista sekä rakentaa rooleja (Heikkinen 2005, 208). Oppaassa haastattelutyötappaa sovelletaan esimerkiksi ”Kirjailijavierailu”-harjoituksessa, jossa osallistutaan kirjailijaroolissa paneelikeskusteluun (*Kebo edellä kirjaan*, 17). ”Opettaja roolissa” -työtavassa opettaja työskentelee roolissa ja haastaa, tukee ja kehittää draamatyöskentelyä: tilanteen mukaan opettaja voi olla esimerkiksi auktoriteetin, vastustajan, välittäjän, sorretun tai avuttoman roolissa. Samalla opettaja voi rohkaista ryhmää draamatyöskentelyyn sisältyvään leikillisyyteen. (Heikkinen 2005, 209.) Oppaan harjoituksissa työtappaa sovelletaan ”Opettaja kirjailijaroolissa” -harjoituksessa, jossa opettaja tutustuttaa osallistujia kirjailijaan ja mahdollisesti määrittelee heille myös roolit (*Kebo edellä kirjaan*, 17).

Neljännän luokan työtavoissa ohjataan osallistujia tulkintaan. Vaihtoehtoisia toimintatapoja voidaan esittää ja testata ”pienryhmän improvisaatioissa”, joissa ryhmät tuovat esiin oman tulkintansa esimerkiksi kohtauksen muodossa. Samalla improvisaatio auttaa roolihenkilöiden ja tilanteiden rakentamisessa. (Heikkinen 2005, 210.) Tämän työtavan sovelluksena voi nähdä ”Klassikkoteoksia improvisoiden” -harjoituksen (*Kebo edellä kirjaan*, 17), jossa osallistujat esittävät kaunokirjallisia teoksia kahdessa minuutissa. Tulkintaan ohjaa myös patsastyöskentely, jossa voidaan muodostaa patsaita joko muista osallistujista muovaamalla tai liittymällä yhteiseen patsaaseen. Patsas voi myös toistaa pientä liikettä, sanaa tai ääntä. Tekniikka siirtää fokuksen liian kirjaimellisesta tekemisestä kohti abstraktia ja käsitteellistä ajattelua. (Heikkinen 2005, 210–211.) Oppaassa patsastyötappaa sovelletaan useissa harjoituksissa. Esimerkiksi harjoituksessa ”Henkilöhahmojen suhteet patsaissa” analysoidaan luetun tekstin henkilöhahmojen suhdetta patsaiden avulla ja tulkitaan, mitä merkityksiä patsaat rakentavat. ”Teemasta patsaaksi” -harjoituksessa hyödynnetään patsastyöskentelyn mahdollisuuksia abstraktien aiheiden ilmentäjänä. ”Patsaasta runoksi” -työtavassa tuotetaan materiaalia runoa varten patsastyöskentelyn pohjalta. Työtapa on sovellus myös Keith Johnstonen (1996) improvisaatioharjoituksesta ”Minä olen puu”. (*Kebo edellä kirjaan*, 9, 11, 13.)

Viidennen luokan työtavoissa ohjataan asioiden käsittelyyn ja reflektointiin. Työtappoihin kuuluu esimerkiksi ”pään äänet”, jossa ryhmä jakaantuu roolihahmon ajatusmaailman eri osiksi: näin sisäinen konflikti voidaan purkaa ja siihen kuuluvat elementit tunnistaa. ”Kätketyt ajatukset” -työtavassa yksi osallistuja liikkuu ja puhuu roolihahmossa samalla kun toinen osallistuja puhuu,

mitä roolihahmo todella ajattelee, muttei voi sanoa. (Heikkinen 2005, 211–212.) Tämän luokan työtapojen sovelluksia menetelmäoppaassa ei ole, mikä johtuu pitkälti siitä, että työtapojen voi nähdä soveltuvan ensisijaisesti prosessidraamatyöskentelyyn.

Kuudenteen luokkaan eli prosessin lopettamisen ja arvioinnin työtapojen ryhmään, kuuluu esimerkiksi ”hetken merkitseminen” -työtapa, jossa osallistuja asettuu tilassa kohtaan, jossa tapahtui jotakin hänelle itselleen merkityksellistä prosessin aikana. Osallistujia voidaan rohkaista kertomaan, miksi kyseinen tilanne oli heille merkityksellinen. Työtapa on käytännöllinen draamaprosessin käsittelyyn ja ajatuksien kokoamiseen seuraavaa prosessia varten. (Heikkinen 2005, 214.) Työtapa löytyy myös oppaasta osana draamatuokion lopetukseen tarkoitettuja reflektointiin ohjaavia harjoituksia (*Kebo edellä kirjaan*, 19). Prosessi voidaan lopettaa myös ”jatkumo”-harjoituksella, jossa huoneen keskelle pürretään kuvitteellinen jana ja vastakkaisille seinillä sanat ”kyllä” ja ”ei”. Osallistujat vastaavat väitteisiin asettumalla jatkumolla haluamaansa kohtaan. Työtapa tarjoaa mahdollisuuden ilmaista mielipiteitä ilman, että niitä on sanottava ääneen. Samalla ryhmä voi havaita konkreettisesti ja visuaalisesti, että on olemassa erilaisia mielipiteitä. (Heikkinen 2005, 213–214.) Oppaassa tätä työtapaa vastaava harjoitus on ”janaväittämät” (*Kebo edellä kirjaan*, 20), joka auttaa reflektoimaan ja muodostamaan mielipiteitä esimerkiksi draamakokemusta ja kirjallisuuden sisällöistä.

Näkökulmia draamaoppimiseen

Seuraavassa pureudun siihen, mitä draamaoppiminen on, ja mitä ja miten draamatyöskentelyn myötä voidaan oppia. Draamakasvatuksessa luodaan performatiivisia ja rituaalinomaisia oppimisalueita, jotka rinnastuvat postmoderniin taidekäsitykseen. Oppimisalueet perustuvat usein avoimiin prosesseihin, jotka ovat tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia ja kontekstuaalisia. Ne ovat myös kollaasinomaisia, ja niissä luodaan merkityksiä yhdessä ja yksityisesti. (Heikkinen 2002, 105.) Draaman oppimispotentiaali kytkeytyy esteettiseen kahdentumiseen (*aesthetic doubling*). Työstäessä muotoa ja roolihahmoa oppija on roolissa (*mythoksessa*, jossa koetaan taiteellisia elämyksiä), mutta samanaikaisesti hän suunnittelee roolin ilmaisua (*logoksessa*, jossa taiteellisia elämyksiä jäsennetään reflektoiden). Merkityksellinen oppiminen on mahdollista juuri todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohdassa sekä kasvatuksessa että taiteessa. (Østern 2000, 7.) Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa kahden maailman, todellisen ja fiktiivisen, samanaikaista läsnäoloa – todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta. Esteettisen kahdentumisen perusteet ovat kahdentuminen roolissa, ajassa ja tilassa sekä kahdentuminen todellisuus-fiktio-suhteessa, teatteri-kasvatussuhteessa sekä tila-kehollisuus-suhteessa. (Heikkinen 2002, 97.)

Draamaoppimista voidaan tarkastella kasvatuksellisesta, taiteellisesta, henkilökohtaisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Kun aiemmin korostettiin henkilökohtaista kasvua ja itseilmaisua (esim. Brian Wayn metodi), on painopiste 2000-luvun alusta ollut draaman sosiaalisessa luonteessa ja erilaisten kulttuuristen kontekstien merkityksessä. (Østern 2000, 4–5.) Erilaiset genret, työtavat ja draamaprosessit sekä näiden luomat potentiaaliset tilat avaavat fiktiivisiä maailmoja, joissa opitaan draamassa, draamasta ja draaman avulla. Heikkisen (2002, 91) mukaan oppimisalueita on ainakin neljä, sillä draamassa opitaan

- 1) Sisällöstä: draamakasvatuksessa on aina kyse jostakin asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, jota on perusteltua käsitellä draaman avulla tai kautta.
- 2) Omasta itsestä: draamakasvatuksessa käsitellään asioita, jotka liittyvät osallistujien henkilökohtaiseen kehittymiseen.
- 3) Sosiaalisista taidoista: draamassa toimitaan yhdessä ja yhteisen päämäärän eteen
- 4) Draamasta ja teatterista eli muodosta.

Jos draaman oppimisalueita suhteutetaan draamaa hyödyntävään kirjallisuuden opetukseen, huomataan, että oppimisen kohteet ovat monialaiset. Samalla draama tuo esiin kirjallisuuden oppimisalueiden lisäksi myös muita opetussuunnitelmiinkin kirjattuja tavoitteita. Näin draamalliseen kirjallisuudenopetukseen integroituvat esimerkiksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet, kuten ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä monilukutaito ja osallistuminen (ks. POPS 2014, 17–23). Sisältöoppiminen voi *Kebo edellä kirjaan* -oppaan kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi kirjallisuuden käsitteiden, analyysi-, tulkinta- ja erittelytaitojen oppimista, klassikoihin ja kirjallisuushistoriaan tutustumista sekä kirjallisuuteen eläytymistä ja uusien tekstien luomista ja tulkintaa. Samalla voidaan kuitenkin oppia myös omasta itsestä. Tämä oppimisalue on kytköksissä myös lukijuuteen: draamatyöskentelyn myötä oma suhde kirjallisuuteen voi muuttua. Myös sosiaaliset taidot voivat kehittyä draamatoiminnan myötä, sillä työskentely perustuu yhteistoiminnallisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen. Draamaa soveltavassa kirjallisuuden opetuksessa opitaan niin ikään myös muodosta eli draamasta ja teatterista, ja siten myös taiteesta. Kun edellä nimettyjä oppimisalueita peilataan uuden opetussuunnitelman nimeämiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen päätavoitteisiin, näyttää draamallinen kirjallisuudenopetus integroituvan koko oppiaineen tärkeimpiin sisältöihin: opetussuunnitelman mukaan ”[ä]idinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä” (POPS 2014, 322).

Draamaoppimisen yhteydessä mainitaan usein kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Draaman oppimiskäsitys perustuu kokemukselliseen oppimiseen, jonka hahmot-

telijana tunnetaan John Dewey. Deweyläistä ajattelua kutsutaan pragmatismiksi, jossa kokemuksellinen näkökulma testauttaa teorialähtöiset käytännössä. Opetettavaa asiaa voidaan tarkastella esimerkiksi keskustellen, tutkien, rakentaen, leikkien ja näytellen. Olennaista on aktiivinen toiminta, jossa ainesta jatkuvasti tarkkaillaan, suunnitellaan ja harkitaan. (Asikainen 2003, 36.) Kokemuksellisen lähestymistapa taidepedagogisen tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa David Kolbin (1984), Inkeri Savan (1993), Marjo Räsänen (2000) ja Isto Turpeisen (2010) kuvaamaa kokonaisvaltaista ja taiteellista oppimisprosessia sekä kriittistä toimintatutkimusta (Olkkonen 2013, 25–26.) Kokemuksellisen oppimisnäkökulman ydinajatuksena on, että oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa refleктоimalla kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja: pelkkä tekeminen ei riitä oppimiseen (Heikkinen 2002, 91).

David Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen malli muodostuu neljästä osa-alueesta koostuvasta kehästä. Oppimisen osa-alueet ovat käytännön kokemus, harkitseva tarkkailu (reflektointi), abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeilu. Käytännön kokemus ja abstrakti käsitteellistäminen ovat kehän eri puolilla (muodostaen ymmärtämisen ulottuvuuden ääripäät), samoin kuin aktiivinen kokeilu ja reflektointi (muodostaen muuntelun ulottuvuuden ääripäät). Oppiminen pohjautuu näiden neljän osa-alueen väliseen vuorovaikutukseen.

Inkeri Sava (1993) määrittelee taiteellisen oppimisen muuntumiseksi, transformaatioksi, viitaten taidetta kokevan tai tekevän mielen sisäisiin prosesseihin: tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntamistapahtumiin. Taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen voi näkyä ulkoisesti taiteellisenä suorituksena. Tätäkin olennaisempaa on, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantotoiminnan kautta oppiva ihminen luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin ja elämään yleensä. Taiteellinen oppimiskokemus on mielensisäinen tapahtuma: voimakas taiteellis-esteettinen kokemus muuttaa ihmisen sisäisen todellisuuden. (Sava 1993, 17.) Sava (1997) on kehittänyt Kolbin (1984) mallin pohjalta myös elämyspohjaisen oppimisen mallin, joka muodostuu neljästä vaiheesta: 1) välittömästä tunne- ja aistielämyksestä, 2) refleктоivasta jakamisesta, 3) tietoisesta käsitteellistämisestä ja 4) toiminnasta. Perusolettamuksena on, että välittömät tunne- ja aistielämykset ovat kaikenlaisen taiteellis-esteettisen kokemisen ja toiminnan alku.

Draamakontekstissa oppimiskulttuurin ja -ympäristön rakentamiseen kuuluu draamasopimus. Kysessä on sopimus siitä, minkä genren maailmassa liikutaan, millaisia työtapoja käytetään, millaiset muodot ja rakenteet rajoittavat työtä ja miten kommunikoidaan. Draamasopimus voi olla sopimus käyttäytymisestä eli siitä, missä rajoissa toimitaan. Toinen puoli on ns. draamapedagoginen sopimus, jossa on kysymys arvoista, päämääristä ja tavoitteista. Tähän kuuluu olennaisena

osana ”roolisuojaus”, jonka myötä osallistujat voivat toimia draamamaailmassa vallasta vapaalla alueella. Roolihahmon tekoja ei siis arvioida todellisen minän kautta, vaan suhteessa draaman maailmaan. (Heikkinen 2002, 89.) Myös menetelmäoppaassa kannustetaan tekemään draamaprosessin aluksi draamasopimus. Tavoitteena on sitouttaa osallistujat draaman tekemiseen ja luoda toiminnalle turvallinen kehys. (*Kebo edellä kirjiaan*, 3.)

Reflektion merkitys

Draamatoiminnassa pidetään arvokkaana kokemuksellista oppimista ja toiminnallista kasvatusta. Merkityksen kautta oppiminen tarkoittaa sitä, että kokemukset yksin eivät riitä oppimiseen: vasta käsitteellistämisen kautta kokemus transformoituu ja muuttuu merkitykselliseksi oppimiseksi, joka muuttaa ihmistä. Reflektion tarkoitus on kytkeä kokemus aiempiin kokemuksiin, jolloin havainnot ja pohdinta voivat syventyä, selkeyttää itsetuntemusta sekä mahdollistaa itseohjautuvan ja kriittisen havainnoinnin. Kokemus voi reflektiossa myös pyyhkiytyä pois, jolloin se ei muutu merkitykselliseksi. Reflektoitu kokemus on perusta muuttuville käsitteille ja uusille toimintamalleille – se on kykyä pohtia ja kyseenalaistaa perusolettamuksia, vertailla ja sovitella kokemuksia käsitteisiin ja päinvastoin. Merkityksellinen oppiminen on hidas kypsymistapahtuma. Toimintatapaansa uudistamalla oppiva ihminen tutkii kokemuksiaan, ajattelee ja arvioi tekemäänsä tavoitteenaan ymmärryksen katkeamaton suunta eteenpäin. (Olkkonen 2013, 29.)

Reflektio on siis älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojansa ja kokemuksiaan pyrkimyksenään saavuttaa uusi ymmärtämisen taso. Samalla löydetään ja luodaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Vuorovaikutus tuo oppijan ajatteluprosessit ja uskomukset näkyviksi, jolloin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa. (Heikkinen 2002, 92.) Reflektio voi draamatyöskentelyssä kohdistua esimerkiksi juoneen, muotoon, merkityksiin, tunteisiin, yleistämiseen tai henkilökohtaisen tason kytkentöihin. Reflektion muotoja voivat olla esimerkiksi kirjoittaminen, esittäminen, lukeminen, kuunteleminen ja puhuminen roolissa tai omana itsenä. Reflektiota voi tapahtua prosessin missä vaiheessa tahansa. (Asikainen 2003, 42.) Esimerkiksi keskustelut ovatkin olennainen osa draamatyöskentelyä. Draaman yhteydessä syntyvät kokemukset herättävät aitoa halua keskustella käsitellyistä asioista vieden samalla draamaprosessin toimintaa ja tilannetta eteenpäin. (Laakso 2004, 124.) Reflektoida voidaan myös esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla tai hyödyntämällä luovan kirjoittamisen harjoituksia, joissa voidaan esimerkiksi ohjeistaa osallistujia kuvaamaan harjoituksessa syntyneitä kokemuksia ja aistimussisältöjä (Olkkonen 2013, 30).

Osa draamaan kytkeytyvää reflektiota on myös itsereflektio. Draaman osallistuja työskentelee aina varsinaisen teeman ohella omaan itseensä liittyvien kysymysten kanssa. Itsereflektion kategoriaan voidaan sisällyttää oman toiminnan arviointi, omakohtaiset kokemukset ja muistot, itsetuntemus sekä osallistujien henkilökohtaiset toivomukset. Vaikka draama on kollektiivinen oppimiskulttuuri, johtaa se aina yksilöllisiin kokemuksiin. Yksi draamaopetuksen ominaispiirre onkin se, että sen piirissä on mahdollista hyödyntää yksilön aikaisempia elämäkokemuksia tavallista luokahuoneopetusta enemmän. Mahdollisuus elämäkokemusten hyödyntämiseen tarjoutuu sekä draamatoiminnassa että keskusteluosuuksien yhteydessä. (Laakso 2004, 124–126.)

Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti reflektointi on olennainen osa myös *Kebo edellä kirjaan* -menetelmäopasta ja sen harjoituksia. Vahvimmin reflektointi ja siihen ohjaaminen ovat läsnä draamatuokion lopetukseen ohjeistavassa osassa. Pareittain, pienryhmissä tai koko ryhmän kesken keskustelemisen lisäksi reflektoida voidaan myös toiminnallisesti, johon esimerkiksi harjoitukset ”Yksi lause”, ”Janaväittämät” ja ”Koko ryhmän patsas” ohjaavat (*Kebo edellä kirjaan*, 20). Keskusteluun ja reflektointiin kannustetaan läpi oppaan myös yksittäisten harjoitusten yhteydessä. Oppiminen on draamassa usein implisiittistä, ja kokemus voi olla niin vahva, ettei sitä pysty heti pukemaan sanoiksi. Siksi on tärkeää, että draamakokemuksista keskustellaan. Heti kokemuksen jälkeen jakaminen on silti tärkeämpää kuin analysointi, jonka aika tulee myöhemmin osana uutta draamaa tai keskustelua. (Heikkinen 2002.) Samalla on muistettava, että reflektointitaidot voi nähdä nimenomaan *taitoina*, jotka kehittyvät harjoituksen myötä.

Reflektoitukaan kokemus ei silti aina yksioikoisesti johda oppimiseen ja ymmärryksen lisääntymiseen. Draamakasvatuksen ja ilmaisutaidon toimijoita on kritisoitu toimintauskosta, riippuvuudesta alituisesta taiteellisesta tai luovasta tekemisestä ja uuden kokemisesta, mikä voi estää pohtimisen erittelyn, itseohjautuvuuden ja oppimisen syvenemisen. Jos kehittymätöntä ja erittelemätöntä puuhastelua on liikaa, oppimista ja taidoissa kehittymistä ei tapahdu – opettaja viihdyttää ja opetus on viihteellistä. Jos toimintaa taas on liian vähän, opetus on monologimaista, yksipuolista ja oppiminen etäännyy oppijasta; se ei haasta, vaikuta eikä transformoidu. Näennäisiä ”miltä sinusta tuntuu” -kysymyksiä voidaan kysyä liikaa ilman, että niiden avulla johdettaisiin toimintaa eteenpäin. (Olkkonen 2013, 29–30.) Myös tekemisen jännite voi kadota, jos prosessin aikana pohditaan ja kyseenalaistetaan liialti (Asikainen 2003, 43).

Draama opetusmenetelmänä ja taideaineena

Opetus- ja kulttuuriministeriö ehdotti selvityksessään *Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2010) draamaa etiikan rinnalle uudeksi perusopetuksen oppiaineeksi. Ministeriön työryhmä esitti, että draama toimisi tärkeänä osana monipuolista taidekasvatusta ja tukisi samalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Draaman erityisenä tehtävänä olisi edistää oppilaan kasvua luovaksi, itsensä tuntevaksi ja itsetunnoltaan terveeksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168.) Lopullisessa tuntijaossa oman oppiaineen asema jäi kuitenkin saavuttamatta. Draama ei silti kadonnut vuosina 2016–2019 käyttöön otettavasta perusopetuksen opetussuunnitelmasta kokonaan, vaan painotus siirtyi voimakkaasti taideaineesta työtapaan. Draama mainitaan opetusmenetelmänä tuoreissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kokonaiset 79 kertaa. (POPS 2014.) Työtavoista kirjoitetaan opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 28–29) esimerkiksi näin:

Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaisen luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa.

Draama mainitaan opetussuunnitelmassa suositeltavana työtapana äidinkielen ja kirjallisuuden, ympäristöopin, uskonnon, elämäkatsomustiedon, käsityön, ruotsin kielen, englannin kielen, historian, yhteiskuntaopin ja terveystiedon oppiaineissa (POPS 2014). Sitä, mitä draama käytännössä työtapana tarkoittaa, ei kuitenkaan tarkemmin eritellä. Draamakasvatukselle tyypilliset käsitteet, kuten yhteisöllinen oppiminen, kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja toiminnallisuus ovat silti opetussuunnitelman perusteissa läpäisevästi läsnä. Laakso (2004, 15) kirjoittaa väitöskirjassaan, että hänen tutkimuksensa valmistumisen aikoihin ei enää puhuttu draamasta joko välineellisenä opetusmenetelmänä ja/tai taidemuotona, vaan enemmänkin taideaineena ja taiteessa oppimisen mahdollistajana. Voidaan kuitenkin väittää, että vuodesta 2004 vuoteen 2014 suunta on ainakin valtakunnallisen päätöksenteon tasolla muuttunut päinvastaiseksi.

Draaman yhteydessä sanavalinta ”opetusmenetelmä” on problemaattinen, sillä sen merkityssisältöön kiinnittyy ajatus opettajajohtoisesta opettamisesta, ei niinkään oppijälähtöisyydestä. Sen si-

jaan draamaa voitaisiin muiden oppiaineiden yhteydessä kuvata sanalla *oppimismenetelmä*, mikä korostaisi draamaprosessiin osallistujan osallisuutta omaan oppimiseensa. Termi kuvastaisi paremmin myös Heikkisen (2002, 119) nimeämiä draaman oppimisen ja opettamisen tavoitteita, eli oppimista draamassa, draamasta ja draaman avulla. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) puhutaan opetus- tai oppimismenetelmien sijaan *työtavoista*. Tästä johtuen olen päätenyt samaan sanavalintaan myös menetelmäoppaassani, vaikkei myöskään sana ole yksiselitteinen. *Työtapa* on opetusmenetelmää merkityssisällöltään neutraalimpi korostaen opettamisen sijaan työskentelyä, mutta se on draaman kontekstissa sikäli ristiriitainen, että draamakasvatuksen viitekehyksessä työtavalla tarkoitetaan nimenomaan draamaan sisältyviä toiminnan strategioita, kuten ”kuumaa tuolia”, ”still-kuvaa” tai ”opettajaa roolissa” (ks. esim. Heikkinen 2005). Tästä näkökulmasta draama ei ole yksi yhtenäinen työtapa vaan pikemminkin työtapojen kirjo.

Ajatus draamasta opetusmenetelmänä on peräisin humanistisen didaktisen teatterin ajoilta. Draama taideaineena -teema on Pohjoismaissa tullut tutuksi pääasiassa 1960-luvun jälkeen. (Østern 2001.) 1900-luvulla draamakasvatus on perinteisesti kuvattu joko metodina tai omana oppiaineena. Heikkisen mukaan draamakasvatukseen ei kuitenkaan tarvitsisi olla joko–tai-ajattelun mukaista, vaan sen voisi nähdä laajemmin draaman ja teatterin erilaisten genrejen muodostamana oppimisalueena. Jaottelu draamaan taidemuotona ja draamaan opetusmenetelmänä ei ole teoreettisesti perusteltua, mutta käytännössä niin kuitenkin tehdään. (Heikkinen 2002, 75, 79.) Myöskään Østernin mukaan enää ei ole tarpeellista tarkastella näitä kahta käsitystä toisensa poissulkevinä. Draaman konventioita käytetään muiden aineiden opetuksessa, mutta tärkeää on säilyttää taideaineen säännöt ja tieto. Opettajalla on oltava tietoa ja ymmärrystä siitä, miten draamaopetus rakennetaan kasvatuskontekstissa: miten taiteellinen (siis merkityksellinen) oppiminen tehdään mahdolliseksi? (Østern 2001, 44.)

Opettajan rooli on draamatyöskentelyn ohjaamisessa keskeinen. Hän luo draamasopimuksen, joka mahdollistaa tavoitteellisen toiminnan. Hänen on rakennettava yhdessä osallistujien kanssa draamamaailmoja ja vietävää toimintaa eteenpäin ryhmän ja oppimistavoitteiden suunnassa. Hänen pitäisi mahdollistaa materiaalin ja ideoiden hyödyntäminen kontrolloimatta niitä. Draamaopettaja ei siis vain anna ohjeita tai luo tilaa vapaalle leikille, vaan hän on vastuussa siitä, että draamatyöskentely on päämäärätietoista, tavoitteellista ja rituaalinomaista. (Heikkinen 2002, 106.) Draama opetusmenetelmänä kytkeekin itseensä haasteen: millaista kokemusta, koulutusta, tietoa ja taitoa tarvitaan, että opettaja kykenee draaman kautta mahdollistamaan merkityksellisen oppimisen vaikkapa äidinkielen ja kirjallisuuden, yhteiskuntaopin tai historian oppitunnilla? Millaisia oppimistuloksia opettaja on valmis mahdollistamaan ja lopulta ottamaan vastaan?

Draamaopettaja on fasilitaattori ja transformoija, oppimisen mahdollisuuksien luoja (Heikkinen 2002, 108). Tähän kytkeytyy myös oppimisen omistajuus. Draamaopettajan on oltava hereillä sen suhteen, missä määrin draama on opettajan ja missä määrin oppilaiden draamaa. (Laakso 2004, 68.) Draamaopettajan täytyy hahmottaa ja pohtia, miten draamaa ja teatteria voidaan transformoida oppimistavoitteiden mukaisesti. Kyse ei ole vain opettajan omien tietojen ja taitojen siirtämisestä oppilaille, vaan ennen kaikkea oppilaiden ohjaamisesta luovaan prosessiin henkilökohtaisen oppimisen kautta, jottei oppiminen jäisi pinnalliseksi. Oppiminen mahdollistuu, kun vakavan leikillisyyden haaste otetaan tosissaan, ja kun draamassa on tilaa luoda sekä sosiaalisia (kulttuurisia) että yksilöllisiä merkityksiä. (Heikkinen 2002, 80.) Kun draamaopettaja on tiedostanut, mikä on hänen oma pedagoginen näkemyksensä ja tietää mitä, millaista ja millä keinoin etenevää draamaa tehdään, voi hän auttaa oppilaita luomaan sekä esteettisen että kasvatuksellisen tilan. Parhaimmillaan nämä tilat voivat yhdistyä esteettis-kasvatukselliseksi mahdollisuuksien tilaksi. Jotta tila voisi toteutua, on toiminnassa oltava mukana vakavan leikillisyyden perusvire: vapaus tutkia, luoda, katsoa ja kokeilla. (Heikkinen 2002, 87–88.)

Samalla draamaopettajan rooli on erilainen kuin se perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa on ollut. Draamaopettajan on tasapainoteltava ohjaajana ja kasvattajana opettaja-taitelijan rooleissa, ryhmän jäsenenä (Heikkinen 2005, 175). Draamaopettaja voidaan nähdä raja-alueen palvelijana, jonka on tiedostettava tehtävänsä draamakasvatuksen praktikkona, kasvattavana dramaturgi-ohjaajana, oppimisen ohjaajana, organisoijana ja opastavana kanssaoppijana (Heikkinen 2005, 178). Draamaopettajan työn lähtökohtana on tietous draamakasvatuksen prosessien lähtökohdistusta, luonteesta ja tavoitteista. Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen perustaksi on tärkeää oppia analysoimaan oppijan lähtökohtia, draaman luonnetta ja oppimisen tavoitteita sekä kehittämään toimivia pedagogisia ratkaisuja. (Heikkinen 2002, 119.) Samalla taidekasvatuksen ja draamaopettajan rooli osana koulua ja taidekasvatusta on esteettis-eettinen. Opettajan tehtävänä on auttaa rakentamaan sekä yksilön että yhteisön hyvinvointia. Esteettisyyteen liittyy kauneuden lisäksi taiteen mahdollisuudet vapauttaa näkemään ja kohtaamaan erilaisia ilmiöitä ja monimerkityksellisiä asioita. Eettisyys puolestaan on itsen ja toisten kunnioittamista sekä sitoutumista muihin ihmisiin ja vastuuseen. (Heikkinen 2003, 21.) Kuten edellä listatut tehtävät tuovat ilmi, ei draamaopettajan ammattitaidossa ole kyse pelkästään draamamenetelmän ja työtapojen hallinnasta. Vaikka draamaa työssään soveltavalta opettajalta ei vaadita koko draamaopettajan ammattitaitoa, on sen osa-alueet silti vähintään tiedostettava.

Draaman on nähty olevan opetusmenetelmänä monipuolinen väline erilaisten opetuksellisten ja kasvatuksellisten sisältöjen käsittelyyn, oppimisen motivointiin tai opetettavan sisällön konkre-

tisointiin. Erilaisia teatteritaiteesta johdettuja keinoja, kuten rooleja ja kuviteltuja tilanteita, voidaan käyttää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tiedollisten, taidollisten ja eettisten taitojen opetuksessa tuoden opetukseen tarinallisuutta, kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta. (Toivanen 2012, 194.) Draamaa opetusmenetelmänä käyttävällä opettajalla pitäisi kuitenkin olla asiantunte-
musta sekä omasta oppiaineestaan että draamasta. Opettajalla on oltava pedagogista osaamista molemmilla osa-alueilla ja kykyä edistää oppimista sekä omassa aineessaan että draamassa. Siten voidaan luoda parhaita mahdollisuuksia draaman kautta oppimiseen. (Stinson & Piazzoli 2013, 221–222.)

Draama voi siis saavuttaa täyden (oppimis)potentiaalinsa vasta silloin, kun sitä hyödyntävä opettaja tiedostaa sen välineellisyyden paradoksaalisuuden. Vaikka draaman avulla voidaan oppia sisältöjä mistä tahansa oppiaineesta, voi oppimista vääristää, tyypistää ja laimentaa draaman taidearvon heikko tuntemus ja heitteillejättö. On myös mahdollista, ettei kaikki koulussa tehtävä draama välttämättä ole *draamaa*: pelkkä pulpeteista irtaantuminen ei tee toiminnasta draamakasvatusta. Taidemuotona draaman ei kuitenkaan tarvitse olla kaukainen ja vaikeasti lähestyttävä, vaan täydessä inhimillisyydessään niin opettajan kuin oppijankin haltuun otettavissa. Teatteritaiteen tavoin draama on olemassa vain hetkeen kiinnittyneenä, siihen panoksensa antaneiden osallistujien myötävaikutuksesta.

Aikana, jolloin draama marssii kouluihin, mutta opettajat eivät tiedä, mitä sen kanssa tekisivät, on hyvä muistaa myös Heikkisen (2002, 109–110) ajatus merkityksellisestä keskeneräisyydestä. Ajatuksen pohjana on tietoisuus siitä, että vaikka tavoitteena on pyrkiä täydelliseen suoritukseen, on sellaisen saavuttaminen mahdollista vain ohikiitävän hetken. Kun tämä täydellisyyden, oppimisen ja tiedostamisen heti saavutetaan, katoaa se heti. Kaikkea draamaa määrittääkin keskeneräisyyden sietäminen ja sen muuttaminen voimavaraksi. Kun draamaan heittäytyy, vie prosessi mukanaan, eikä lopputulos ole koskaan etukäteen tiedossa. (Heikkinen 2002, 125.) Draama ei ole jossakin ulkopuolella, kuten menetelmäoppaissa tai opetussuunnitelmissa, vaan osallistujissa itsessään: se muodostuu yhteisöllisissä ja vuorovaikutteisissa prosesseissa aina ryhmän omaksi ja osallistujien näköiseksi.

LÄHTEET

- Asikainen, Sanna (2003) *Prosessidraaman keittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-374-7/urn_isbn_952-458-374-7.pdf [linkki tarkastettu: 11.2.2015]
- Bowell, Pamela & Heap, Brian (2005) *Prosessidraama. Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Suom. Raija Airaksinen. Helsinki: Draamatyö
- Heikkinen, Hannu (2001) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, s. 75–106.
- Heikkinen, Hannu (2002) *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Heikkinen, Hannu (2003) Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä. TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa Hannu Heikkinen & Tuija Leena Viirret (toim.) *Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre-In-Education) -projektista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 11–24. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36776/draamakasvatuksen%20teill%C3%A4.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 23.2.2015]
- Heikkinen, Hannu (2005) *Draamakasvatus. Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva
- Johnstone, Keith (1996) *Impro. Improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen*. Suom. Simo Routarinne. Helsinki: Yliopistopaino
- Kolb, David (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Korhonen, Pekka (2001) Opettaja ja taiteilija. Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, s. 107–130.
- Laakso, Erkki (2004) *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13369/9513917711.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 16.1.2015]

- Routarinne, Simo (2004) *Improvisoi!* Helsinki: Tammi
- Rusanen, Soile (2002) *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Scenica_11.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Sava, Inkeri (1997) Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, s. 253–275.
- Sava, Inkeri (1993) Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Ismo Porna, & Pirjo Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, s. 15–43.
- Sinivuori, Timo (2002) *Teatteribarrastuksen merkitys. Teatteribarrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesitysten valmistusprosessissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67202/951-44-5336-0.pdf?sequence=1> [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Stinson, Madonna & Piazzoli, Erika (2013) Drama for Additional Language Learning. Dramatic Contexts and Pedagogical Possibilities. Teoksessa Michael Anderson & Julie Dunn (toim.) *How Drama Activates Learning. Contemporary Research and Practice*. London & New York: Bloomsbury, s. 208–225.
- Toivanen, Tapio (2012) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 2/2012, s. 192–198.
- Olkkonen, Satu (2013) *Äänenkäytön erityisyys pedagogiikan ja taiteellisen toiminnan haasteena*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40837/Acta_Scenica_33.pdf?sequence=1 [linkki tarkastettu: 7.2.2015]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) *Perusopetus 2020. Yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi> [linkki tarkastettu: 8.2.2015]
- POPS (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 16.1.2015]
- Østern, Anna-Lena (2000) Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Pipsa Teerijoki (toim.), *Draaman tiet. Suomalainen näkökulma*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 21–26.
- Østern, Anna-Lena (2001) Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, s. 15–46.

(Julkaistaan Äidinkielen opettajain liiton *Virke*-lehdessä)

Osa IV

Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla

Eeva Åkerblad

Vaikka draama ei ole saavuttanut oman kouluoppiaineen asemaa, se mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden työtapanä vuodel 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä asettaa monet opettajat haastavaan tilanteeseen. Miten voisi hyödyntää menetelmää, jonka käytöstä ei ole kokemusta? Entä miten draamaa voisi käytännössä integroida omaan oppiaineeseen?

Draamasta on tullut muotisana, jonka sanotaan ratkaisevan kaikki koulun ongelmat. Draama ei ole ihmelääke, mutta sillä todella on myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi kouluilmapiiriin, oppilaiden vuorovaikutustaitoihin, empatiakykyyn, itsetuntemukseen ja laaja-alaiseen oppimiseen – siis moneen elämän kannalta olennaiseen. Kirjallisuudenopetuksessa draama tuo fiktion ihon alle ja tekee oppijasta taiteen kokijan ja tuottajan.

Draama-sana saattaa silti innostumisen sijasta tai rinnalla aiheuttaa epä tietoisuutta ja epä mukavuutta. Omien koulu aikojen kokemukset näytelmistä tai ilmaisutaidosta voivat olla pikemminkin vaivaannuttavia kuin voimaannuttavia. Draamakasvatus on kuitenkin paljon enemmän kuin esitysten tekemistä: se on toisenlainen tapa katsoa oppimista ja koulua. Ensimmäinen askel draamaan kasvamisessa onkin ennakkoluuloista irti päästäminen. Toisella askelella rohkaistutaan omiin draamakokeiluihin.

Pois pulpetin turvasta

Koska suuri osa kouluopetuksesta otetaan vastaan istuen, voi draaman kehollisuuteen ja vuorovaikutuksellisuuteen tottuminen ottaa aikansa ja tuntua aluksi jopa pelottavalta. Kun myönteisen

ja turvallisen ilmapiirin rakentamiselle annetaan aikaa, saadaan draaman koko oppimispotentiaali käyttöön.

Syvään päähän ei tarvitse hypätä heti. Draamatyöskentelyssä edetään lempeän varovasti, kokemuksista jakaen, helpommasta vaikeampaan edeten, iloisen rennosti ja ryhmää tunnustellen. Osallistuminen on aina vapaaehtoista, mutta usein tekeminen on niin mukavaa, ettei siitä malta olla pois.

Koko opetusta ei tarvitse kerralla keikauttaa päälle vaan draamaa ja elämyksellisyyttä voi hivuttaa siihen asteittain, kokeilu kerrallaan. Pienenkin harjoituksen ohjaaminen voi avata uusia portteja omaan opetukseen, ja yhden illan mittainen draamakoulutus voi herättää innon kokeilla ja oppia draamasta lisää.

Mutta miten?

Draamaa voi ujuttaa omaan opetukseen yksittäisinä harjoituksina tai pidempinä kokonaisuuksina. Jälkimmäisen etu on se, ettei työskentelyyn tarvitse lähteä kylmiltään. Käytännössä draamallinen oppitunti rakentuu kolmesta vaiheesta: lämmittelystä, draamatyöskentelystä ja lopetuksesta.

Jokaiseen vaiheeseen voi valita yhden tai useamman työtavan. Alkupaloina toimivat lämmittelyleikit virittävät tilaan ja hetkeen, vapauttavat liiallisesta jännityksestä ja rakentavat oppimiselle otollista ilmapiiriä. Varsinaisena pääruokana nautiskeltavat draamatyötavat tukevat oppiaineen muita sisältöjä. Lopussa sulatellaan tehtyä, reflektoidaan kokemusta ja saatetaan tuokio päätökseen.

Lämmittelyssä voi ohjata esimerkiksi erilaisia keskittymis- tai liikeharjoituksia ja toiminnallisia leikkejä. Lämmittelyharjoitukset valitaan ryhmän energiatason ja ilmapiirin mukaan: tarvitseeko se rauhoittumista, rentoutumista vai rohkaisua? Myös iloista mokaamista kannattaa harjoitella. Opettaja voi osallistua lämmittelyihin itsekin.

Lämmittelyn jälkeen siirrytään oppitunnin aiheeseen. Kirjallisuudenopetuksessa draaman avulla voidaan esimerkiksi käsitellä lukukokemusta, analysoida tekstiä tai tutustua kirjallisuuden käsitteisiin tai kirjallisuushistoriaan. Roolissa voidaan puhua, kirjoittaa, liikkua tai pysyä paikoillaan. Työskennellä voidaan pareittain, pienryhmissä tai koko ryhmän kesken.

Luetun proosatekstin henkilöhahmo tai lyriikan puhuja voidaan kutsua ”kuumaan tuoliin”, jolloin oppilas tai opettaja ottaa hahmon roolin. Muut oppilaat ja opettaja voivat kysyä häneltä mitä ta-

hansa, ja henkilöhahmon on vastattava rehellisesti. Työtapaa voidaan varioida vaikkapa kirjailijapaneelina.

Luetun tekstin teemaa voidaan käsitellä toteuttamalla siitä pienryhmissä abstrakti patsas, joka pysyy paikallaan ja sallii näin muiden ryhmien tarkastelun ja tulkinnan. Teoksen aiheesta, teemasta tai kohtauksesta voidaan tehdä myös eläviä still-kuvia, äänimaisemia ja omia kohtauksia.

Aina tekstiä ei tarvitse lukea etukäteen. Klassikkoteoksista voidaan tehdä improvisoituja kohtauksia tai sana kerrallaan -tarinoita. Myös opettaja voi ottaa roolin. Mitä tapahtuisi, jos opettaja saapuisi luokkaan Pohjan Akkana tai Väinämöisenä ja määrittelisi oppilaat *Kalevalan* henkilöiksi?

Jo työtapojen väleissä voidaan keskustella lattialla piirissä istuen siitä, mitä ajatuksia tekeminen on herättänyt. Puhua voidaan sekä draamakokemuksesta että kirjallisuuden sisällöistä. Ainakin loppussa kokemusta kannattaa purkaa sanallisesti tai toiminnallisesti. Draamatuokio voi päättyä rentoutusharjoitukseen.

Ole armollinen

Täydessä kouluarjessa draama voi tuntua kaiken kiireen keskellä ylimääräiseltä. Draamaa ei kuitenkaan tarvitse pitää lisätaakkana, vaan menetelmänä, joka avaa ja tukee muitakin tavoitteita. Draaman ei tarvitse olla vain kevennys oikean opetuksen välissä, vaan ravitseva pääruoka – suoranainen superfood.

Joskus draamakokeilusta voi jäädä oppilaille tai opettajalle olo, ettei tekeminen ”toiminut” eikä sillä saavutettu sitä, mitä oli tarkoitus oppia, oivaltaa tai tuntea. Tällöin on tärkeää paitsi reflektoida myös olla itselleen armollinen. Aina draama ei johda niihin oppimistuloksiin, joita opettaja oli etukäteen suunnitellut, mutta se ei tarkoita, että toiminta olisi merkityksetöntä.

Draamassa on vain oppimiskokemuksia, ei onnistumisia tai epäonnistumisia. Olennaista on se, että ohjatessaan opettaja itse uskoo draamaan ja sen tekemisen mielekkyyteen. Osallistujien on vaikea heittäytyä toimintaan, jos he haistavat ohjaajan varautuneisuuden.

Draama vaatii alussa totuttelua niin opettajalta kuin oppilailtakin. Siinä missä vaikkapa kirjoittaminen tai matematiikan taidot vaativat systemaattista harjoittelua, on myös draamamenetelmää opeteltava rauhassa. Samalla sen ei tietenkään tarvitse korvata muita oppimismenetelmiä, vaan se voi solahtaa yhdeksi muiden joukkoon. Sama menetelmä ei sovi kaikille, ja juuri siksi monipuolisuus on tarpeen.

Lopulta oppimisprosessi on oppilaiden ja opettajan yhteinen tutkimusmatka. Draamassa tieto rakentuu koko keholla, vuorovaikutuksessa muiden kanssa, luokkahuoneen seinät kaataen. Tärkeintä on uskaltautua kokeilemaan draamaa, oppia kokeilusta – ja kokeilla uudestaan.

Kirjoittajan menetelmäopas ”Kebo edellä kirjaan. Draamatyötapoja kirjallisuudenopetukseen” on luettavissa internetissä osoitteessa <http://bit.ly/1AMEpdi>

Eeva Åkerblad

*Keho
edellä
kirjaan*

Draamatyötapoja
kirjallisuudenopetukseen

Sisällys

Lukuohjeet	2
Ruokahalun herättelyyn: draamatuokion aloitus.....	3
Pääruuaksi: draamatyötapoja kirjallisuuden opetukseen.....	8
Proosan kertojat	8
Proosan henkilökuvaus	9
Proosan aihe, motiivi ja teema	11
Lyriikka	13
Draama	15
Kirjallisuushistoria	17
Sulatteluun: draamatuokion lopetus	19
Draamaohjaajan muistilista.....	23
Draamakirjallisuutta ja -oppaita.....	24

Lukuohjeet

Draamalla on kirjallisuuden ja sanataiteen opetukselle valtavasti tarjottavaa, mutta monella opettajalla tai ohjaajalla kynnyks kokeilla sitä voi olla korkea. Ilmassa voi olla orastavaa kiinnostusta draaman käyttöön, mutta alkuponnistukseen kaipaisi jotakin ”kättä pidempää”. Tämän menetelmäoppaan tarkoituksena on toimia kannustajana ja tukena ensimmäisissä draamakokeiluissa ja tarjota konkreettisia työskentelyideoita, jotka toivottavasti innostavat perehtymään draamakasvatuksen teoriaan ja käytäntöön myös laajemmin. Kokeneemmatkin draamataitajat voivat löytää oppaasta uusia ideoita työhönsä.

Oppaan työtapa voi soveltaa esimerkiksi yläkoulun tai toisen asteen oppilaitosten kirjallisuudenopetukseen tai vapaan sivistystyön sanataideohjaukseen. Harjoitukset pohjautuvat suurilta osin vakiintuneisiin draamakasvatuksen työtapoihin. Lopussa on kirjallisuuslista, josta löydät lisää työtapa ja tietoa. Useimmissa oppaan harjoituksissa opettaja tai ohjaaja voi valita draamatyöskentelyn pohjana toimivan tekstin tai teoksen itse. Sama työtapa voi näyttää itsestään uusia puolia, kun tekstikatkelma tai teos vaihtuu.

Oppaan harjoitukset on jaoteltu kolmeen kategoriaan: 1) lämmittelyharjoituksiin, 2) varsinaisiin työtapoihin ja 3) rentoutus- ja reflektioharjoituksiin, eli aloitukseen, toimintaan ja jäsentelyyn. Kategoriat muodostavat draamatuokion rakenteen. Jos draamatyöskentelyä verrattaisiin ruokailuun, lämmittelyharjoitukset toimisivat ruokahalun herättelijöinä, varsinaiset kirjallisuudenopetuksen työtavat pääruokana ja rentoutus- ja reflektioharjoitukset sulattelijoina. Näistä kolmesta vaiheesta ja niiden tavoitteista löydät tarkemmin tietoa jokaisen luvun alusta.

Poimimalla jokaisesta vaiheesta yhden tai useamman harjoituksen voit helposti rakentaa

suunnitelman draamatuokiota varten. Kun muutama työtapa on tullut tutuksi, voi työskentelymuotoja ja kirjallisuudenopetuksen aihesisältöjä yhdistellä toisiinsa rohkeasti ja ennakkoluulottomasti. Ennen työtapojen kokeilua kannattaa kuitenkin perehtyä draaman ohjaamisen perusteisiin sekä draamasopimukseen, jota käsitellään seuraavassa luvussa. Pulpeteista irtaantuminen, kehollinen toiminta ja rooliin heittäytyminen voivat tuntua aluksi vieraalta niin opiskelijalle kuin opettajallekin. Siksi on olennaista, että rennon ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseen panostetaan. Lopusta löytyvästä ”Draamaohjaajan muistilistasta” saat lisää vinkkejä draaman ohjaamiseen.

Niin draama kuin kirjallisuudenopetuskin perustuu erilaisiin teksteihin ja niiden tulkintaan. Draama tuo oppitunteihin ja sanataidepajoihin yllätyksellisyyttä, elämyksellisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta, mutta draamatyöskentelyssä on myös tulkintaa ja merkityksenantoa. Siksi se tarjoaa kirjallisuudenopetukseen sekä toimintaa että monipuolista oppimis potentiaalia – draamaa ja sanataidetta yhdistämällä opitaan koko keholla.

Ohjatessaan draamaa opettaja luopuu perinteisestä opettajanroolistaan ja muuntautuu kansaoppijaksi. Vaikka draamatuokioon voi valmistautua, on lopullinen sisältö aina osallistujien näköinen, onhan draama yhteisöllinen ja oppijalähtöinen oppimismenetelmä. Mitä vähemmän draaman ohjaamisesta on kokemusta, sitä tarkemmin opetuksen muoto tavoitteineen ja vaiheineen kannattaa suunnitella etukäteen. Opettajakin saa silti muistaa improvisaatioteatterista tutun ”joo-periaatteen”: hyväksymällä muiden ehdotukset, olemalla hetkessä kuunnellen läsnä ja luopumalla tarvittaessa omasta ideasta voidaan päästä kiinni rakentavan vuorovaikutuksen virtaan. ”Moka on lahja” -mantra koskee myös draaman ohjaajaa. Näyttämällä, että heittäytyminen ja epäonnistuminen on sallittua myös opettajalle, luodaan hedelmällistä maaperää draamaoppimiselle.

Ruokahalun herättelyyn: draamatuokion aloitus

Draamatunnin ajaksi raivataan pulpetit sivuun tai hakeudutaan tilaan, jossa on helppo liikkua. Tunti aloitetaan istumalla lattialla piirissä niin, että jokainen näkee toisensa. Ohjaaja kertoo, mikä on tunnin aihe ja rakenne. Tämän jälkeen tehdään *draamasopimus* tai muistutetaan sen olemassaolosta.

Draamasopimuksen tavoitteena on sitouttaa osallistujat tekemiseen ja luoda toiminnalle turvallinen kehys. Lyhyemmissä prosesseissa riittää, että opettaja aluksi muistuttaa, että tekeminen on vapaaehtoista mutta suotavaa ja että jokaisella on oikeus osallistua toimintaan omalla tavallaan. Voi olla myös hyvä painottaa, että draaman maailmassa tapahtuvat asiat kohdistuvat roolihenkilöön, eivät omaan itseen. Pidemmässä kokonaisuuksissa draamasopimus voidaan tehdä kirjalliseenkin muotoon niin, että osallistujat itse osallistuvat sen sisällön luomiseen. Sopimukseen voidaan aina tarpeen tullen palata.

Varsinaiseen pääruokaan eli draamaharjoitukseen ei rynnätä suin päin, vaan aluksi lämmitellään ja valmistellaan ryhmää tulevaan toimintaan erilaisten lämmittely- ja keskittymisharjoitusten avulla. Jos draamatunnin väliin osuu välitunti tai muu tauko, voi myös uuden tunnin alkuun sijoittaa lämmittelyharjoituksen.

Jähmeälle ja jännittyneelle ryhmälle voi olla paikallaan fyysinen leikki, ylivirittyneelle puolestaan keskittymistä lisäävä tai tilaan ja hetkeen paikantava rauhallisempi harjoitus. Harjoitusta valittaessaan ohjaaja kuulostelee ryhmän senhetkistä energiatasoa ja ilmapiiriä. Lämmittelyharjoituksia voi olla tilanteen mukaan yksi tai useampi. Samaa harjoitusta ei kuitenkaan kannata ohjata yhtäjaksoisesti liian pitkään, jottei jännite ehdi lässähtää.

Lämmittelyharjoitusten tavoitteena on herätellä kehoa ja mieltä, orientoida tilaan ja hetkeen sekä lieventää jännitystä. Mitä tottumattomampi ryhmä on draamalliseen työskentelyyn, sitä enemmän lämmittelylle kannattaa antaa painoa. Opettaja voi itsekin osallistua lämmittelyyn. Näin osoitetaan paitsi esimerkkiä heittäytymisestä, rentoutetaan myös opettajaa itseään. Lämmittely- ja keskittymisharjoituksia voi hyödyntää myös vaikkapa ryhmäytykseen tai minkä tahansa oppitunnin piristykseen.

Halutessaan ohjaaja voi muokata lämmittelyharjoituksia niin, että ne ovat myös sisällöllisesti yhteydessä oppitunnin aiheeseen. Esimerkiksi ”Hirviöhipassa” voi hirviöiden sijaan ohjastaa osallistujia liikkumaan kuin fantasia- tai tieteiskirjallisuuden hahmot, ”tilassa kävelyä” -harjoituksessa voi ottaa luetusta tekstistä tutun henkilöihahmon roolin. Harjoituksessa soitettavan musiikin voi valita teoksen aikakaudelta. Vain mielikuvitus on rajana.

Draamatuokion alussa

- Raivataan tilaa työskentelylle
- Orientoidutaan tulevaan istumalla piirissä ja avaamalla tunnin aihetta ja rakennetta
- Tehdään tai kerrataan draamasopimus
- Lämmitellään toiminnallisesti
- Rakennetaan turvallista ilmapiiriä

Hirviöhippa

Tavoitteet: rikkoo jännitystä, lämmittää kehoa

Sovitaan, kuka on ensimmäinen hippa. Hippa on mörkö, joka liikkuu ja ääntelee omituisesti ottaessaan muita kiinni. Muut matkivat mörköä. Kun hippa saa jonkun kiinni, tulee tästä uusi hirviö, jonka äänen ja liikkumistyylin muut omaksuvat.

Nimihippa

Tavoitteet: oppia ryhmän jäsenten nimiä, lämmittää kehoa

Sovitaan, kuka on hippa. Tässä hippaleikissä pelastautua voi sanomalla jonkun osallistujan nimen. Tällöin huudetusta nimestä tulee uusi hippa.

Joo-leikki

Tavoitteet: lämmittää kehoa, opettaa muiden ideoiden hyväksymistä

Seistään tilassa, jossa voi liikkua vapaasti. Kuka tahansa osallistujista ehdottaa jotakin tekemistä, kuten ”ollaan matoja”. Kaikki vastaavat mahdollisimman innokkaasti ”joo” ja toteuttavat idean. Seuraava osallistuja ehdottaa tekemistä, ja muut vastaavat ”joo” jne.

Ihmismato

Tavoite: lämmittää kehoa

Muodostetaan jono ja laitetaan kädet edellä olevan vyötärölle. Jonosta muodostava mato yrittää ottaa itseään takapästä kiinni.

Norsu-palmu-gorilla

Tavoitteet: harjoitella iloista mokaamista, rikkoo jännitystä

Seistään piirissä, yksi osallistuja on keskellä. Hän osoittaa jotakin ringissä seisovaa ja sanoo ”norsu”, ”palmu” tai ”gorilla”. Norsussa osoitettu muodostaa kärsän, ja kaksi hänen sivuillaan seisovaa korvat. Palmussa osoitettu nostaa kädet ylös ja tekee lehvät, kaksi hänen sivuillaan olevaa myös. Gorillassa osoitettu hakkaa rintaansa ja hänen sivuillaan seisovat nyppivät gorillasta kirppuja. Hitaimmin reagoija tai väärää liikettä tehnyt pääsee keskelle.

Swish-bang-boing

Tavoitteet: harjoitella iloista mokaamista, rikkoo jännitystä

Seistään piirissä. Harjoitellaan ensin ääni-liikedyhdistelmät. *Swish* kulkee heilauttamalla käsiä sivulle, ja jatkaa liikkeen kulkua seuraavalle osallistujalle ringissä. *Bang*-äänellä osoitetaan samalla sormella vastakkaisella puolella seisovaa osallistujaa, jolloin liike siirtyy sinne. *Boing*-äänien aikana nostetaan kädet ylös kilveksi, ja kulku vaihtaa suuntaa. Leikissä yritetään pitää liike jatkuvana ja ”siirtää” sitä ringissä.

Lännen nopein

Tavoitteet: harjoitella iloista mokaamista, rikkoo jännitystä

Seistään piirissä, yksi osallistuja on keskellä. Hän ”ampuu” jotakuta piirissä seisovaa. Ammutun tehtävänä on mennä mahdollisimman nopeasti kyykkyy. Hänen sivuillaan seisovien välille syntyy kaksintaistelu. Osuman saanut pääsee keskelle.

Noita-maahinen-jättiläinen

Tavoitteet: rikkoo jännitystä, lämmittää kehoa

Kokeillaan, miltä näyttää noita (luudalla), maahinen (kyykässä) ja jättiläinen (kädet ylhäällä). Jaetaan ryhmä kahteen osaan. Ryhmä miettii keskenään, mitä hahmoa aikoo esittää. Kun päätös on tehty, asettuvat ryhmät vastakkaisiin riveihin. Opettajan merkistä mennään sovittuun rooliin, ja syntyy kaksinkamppailu, jossa noita voittaa jättiläisen, maahinen voittaa noidan ja jättiläinen voittaa maahisen. Voittajaryhmä muuttuu hipaksi, ja häviäjaryhmä yrittää juosta hippoja pakoon omaan päätyynsä. Kiinniotetut jäsenet siirtyvät hipparyhmään. Jatketaan leikkiä, kunnes toisessa ryhmässä ei ole enää ketään.

1-21

Tavoitteet: harjoitella muiden kuuntelua, orientoida hetkeen

Istutaan tai seistään piirissä koko ryhmän kesken tai pienemmissä ryhmissä. Tavoitteena on laskea yhdessä 21:een sopimatta järjestystä etukäteen. Jos osallistujat sanovat numeron yhtä aikaa, aloitetaan laskeminen alusta.

Ilmaan piirtämistä

Tavoitteet: orientoida hetkeen, virittää keskittymistä, rauhoittaa

Seistään piirissä tai tilassa siellä täällä niin, että ympärillä on sopivasti tilaa. Ensin kokeillaan piirtää omaa nimeä ilmaan, sitten jalalla lattiaan ympyrää. Tämän jälkeen tehtävänä on kokeilla piirtää näitä yhtä aikaa. Sitten kokeillaan piirtää ensin kädellä ilmaan kolmiota ja jalalla lattiaan neliötä – ja sitten molempia yhtä aikaa. Ohjaaja voi ehdottaa osallistujia kokeilemaan piirtämistä silmät kiinni, tekemään liikkeestä ”koreografian” tai luottamaan ryt-

miin. Harjoitus tuo esiin myös erilaisia oppimisen kanavia.

1-2-3

Tavoitteet: orientoida hetkeen, virittää keskittymistä

Jaetaan ryhmä pareiksi. Parin tehtävänä on laskea kahdestaan kolmeen uudestaan ja uudestaan. Kun tätä on tehty jonkin aikaa, ei pari enää sano numeroa kaksi, vaan hypähtää sen tilalla ilmaan. Kun tätä on tehty jonkin aikaa, vaihdetaan myös yhden sanominen pään taputukseen.

Romeo ja Julia

Tavoitteet: orientoida hetkeen, virittää keskittymistä, rikkoo jännitystä

Jaetaan osallistujat kahteen vastakkaiseen riviin. Toinen rivi edustaa Capuletin ja toinen Montaguen sukua. Osallistujat sulkevat silmänsä, ja ohjaaja käy piirtämässä rastin osallistujan selkään molemmista riveistä. Nämä kaksi saavat avata hetkeksi silmänsä, jotta näkevät toisensa. He ovat Romeo ja Julia, mutta eivät saa paljastaa henkilöllisyyttään muille. Seuraavaksi kaikki osallistujat avaavat silmänsä, ja harjoitus alkaa. Taustalle voi laittaa soimaan musiikkia. Romeon ja Julian tehtävänä on päästä halaamaan toisiaan kun aika loppuu, muiden tehtävänä on estää tämä. Ohjaaja antaa osallistujien kävellä tilassa vapaasti muutaman minuutin ajan, minkä jälkeen hän laskee hitaasti kymmenestä alaspäin. Kun ohjaaja sanoo ”nolla”, on Romeon ja Julian halattava toisiaan – vai ehtivätkö suvut väliin?

Tilassa kävelyä

Tavoitteet: orientoida hetkeen, lämmittää kehoa, rauhoittaa

Kävellään vapaasti tilassa, omassa rauhassa. Ohjaaja opastaa kuuntelemaan ensin omaa mielentilaa sekä tuntemuksia ja jännitteitä kehossa, ja vähitellen tiedostamaan myös ympäröivän tilan. Lopulta voidaan huomioida myös muut tilassa liikkuvat ihmiset.

Variaatioita:

- *Ruumiinosa johtaa liikettä:* Kun tilassa on hetken kävely omana itsenä, antaa ohjaaja ohjeen liikkua niin, että tietty ruumiinosa johtaa liikettä. Vaihdetaan ruumiinosaa muutaman kerran. Myös liikkeen suunta voi vaihdella.
- *Kävelytyylejä:* Kun tilassa on hetken kävely omana itsenä, antaa ohjaaja ohjeen liikkua, kuten jokin olento (esim. kissa, 2-vuotias, humanoidi, Aleksis Kivi) liikkuisi.

Ryhmittelyä

Tavoitteet: orientoida hetkeen, lämmittää kehoa, muodostaa ryhmiä jatkotyöskentelyä varten

Osallistujat kävelevät sikin sokin tilassa musiikin soidessa. Kun musiikki lakkaa, ohjaaja huutaa lukumäärän, ja osallistujien tehtävänä on hakeutua sen kokoisiin ryhmiin. Kun ryhmät ovat löytyneet, jatketaan kävelyä musiikin tahtiin.

Variaatioita:

- *Ruumiinosaryhmät.* Ohjaaja sanoo lukumäärän ja jonkin ruumiinosan, ja osallistujat hakeutuvat ryhmiin, joissa näin monta kyseistä osaa koskettaa toisiaan.

- *Pikapatsaat.* Ohjaaja sanoo lukumäärän ja jonkin esineen tai asian, esimerkiksi ”pesukone” tai ”rakkaus”, ja ryhmä muodostaa aiheesta pikapatsaan. Pikapatsas on nopeasti ja suunnittelematta muodostettu yhteinen patsas, joka pysyy paikallaan.

Hepulitanssi

Tavoitteet: lämmittää voimakkaasti kehoa

Liikutaan mahdollisimman kaoottisesti eri tasoissa ympäri tilaa (toisia kuitenkin varoen) reippaan rytmimusiikin soidessa.

”Minä olen pudonnut kaivoon”

Tavoitteet: rikkoa jännitystä

Seistään piirissä, yksi osallistujista on keskellä. Keskellä olija sanoo: ”Minä olen pudonnut kaivoon, kuka minut sieltä pelastaisi?” ja tämän jälkeen keksii jonkin toiminnon sanoen esim. ”Se, joka kauneimmin hymyilee”. Piirissä seisovat tekevät tätä toimintoa, ja pulassa oleva valitsee pelastajan keskelle.

Tanssi pareittain

Tavoitteet: rikkoa jännitystä, lämmittää kehoa, opettaa toisten kuuntelemista

Jaetaan osallistujat pareiksi. Musiikki soi. Parista toinen johtaa liikettä, toinen tekee samaa. Vaihdetaan välillä opettajan käskystä liikkeenjohtajaa. Vaihdetaan muutaman kerran myös tanssipareja.

Tanssirinki

Tavoitteet: rikkoo jännitystä, lämmittää kehoa

Seistään piirissä, musiikki soi. Vuorotellen jokainen on liikkeen keksijänä, muut tekevät samaa liikettä.

Variaatio:

- *Muuttuva liike.* Yksi aloittaa liikkeen ja siirtää sen vierellään seisovalle. Hän omaksuu liikkeen, mutta muuntaa sen toiseksi ja siirtää seuraavalle. Liikkeen lisäksi mukana voi olla ääni.

Kalaparvi

Tavoitteet: orientoida hetkeen, rauhoittaa, lämmittää kehoa

Asetutaan seisomaan salmiakin muotoiseen kuvioon. Kärjessä oleva alkaa johtaa liikettä, jota muut seuraavat. Kääntämällä rintamasuunnan oikealle kärki, ja siten myös liikkeen johtaja, vaihtuu.

Paripeili

Tavoitteet: opettaa kuuntelua, virittää keskittymistä

Pari seisoo vastakkain, ikään kuin peilikuvina. Vuorotellen toinen johtaa liikettä, jota peili seuraa. Aloittaa voi esimerkiksi liikuttamalla kättä. Taustalla voi olla musiikkia. Vaihdetaan pareja muutaman kerran.

”Tule”

Tavoitteet: opettaa kuuntelua ja toisten auttamista, virittää keskittymistä

Seistään ringissä, yksi on keskellä. Joku ringissä oleva antaa keskellä seisovalle luvan tulla luokseen sanomalla ”tule” sen jälkeen, kun on saanut seisijaan katsekontaktin. Keskellä seisija alkaa kävellä hitaasti kohti luvan antanutta. Silloin luvan antaneen on itse etsittävä ringin toiselta puolelta joku, joka antaa hänelle katsekontaktin jälkeen luvan tulla luokseen sanomalla ”tule”. Tämän jälkeen hän alkaa liikkua hitaasti kohti luvan antanutta, jonka on puolestaan etsittävä uusi henkilö, joka antaa luvan jne.

Leikkiä voi vaikeuttaa niin, että lupa tulla omalle paikalle annetaan katseella, ilman repliikkiä ”tule”.

Pääruuaksi- draamatyötapoja kirjallisuuden opetukseen

Kun ryhmän jäsenet ovat lämmittelyn myötä saaneet kehonsa ja mielensä lämpimiksi ja ilmapiiri on vastaanottavaisen rentoutunut – ruokahalu on herännyt – on aika siirtyä kohti pääruokaa. Työtapojen tavoitteiden olisi hyvä olla ohjaajalle kirikkaat, ja joskus niitä voi olla tarpeen avata myös osallistujille: sen lisäksi että tiedetään, *mitä* tehdään, on tiedettävä myös, *miksi* niin tehdään. Tässä oppaassa harjoitusten tavoitteita on avattu sekä kirjallisuudenopetuksen että draaman näkökulmasta. Tavoitteisiin ei kuitenkaan kannata suhtautua orjallisesti, sillä draamassa ajaututaan usein oppimaan jotakin muuta kuin alun perin oli tarkoitus, eikä tämä vähennä toiminnan arvoa.

Joissakin draamatyötavoissa työskentelyn pohjana on kaunokirjallinen teksti tai muu materiaali, mikä edellyttää niiden lukemista etukäteen. Sitä, mikä teksti on kyseessä, ei ole kuitenkaan lyöty lukkoon. Ohjaaja saa siis valita tekstin itse. Työtapojen luokittelu proosan, lyriikan, draaman ja kirjallisuushistorian harjoituksiin mahdollistaa sen, että sama työtapaluonnistuu eri pohjateksteillä.

Olipa työtapojen pohjalla etukäteen luettu kaunokirjallinen teksti tai ei, kannattaa harjoitusten väliin varata aikaa yhteiselle keskustelulle aloituksesta tutussa istumapiirissä. Keskustella voi sekä aiheisällöistä että draamatyöskentelystä: miltä tekeminen tuntui ja mitä ajatuksia se herätti? Keskustelua voi virittää koko ryhmän kesken, pareittain tai pienryhmissä. Jo kaista harjoitusta ei tarvitse avata eikä käsitellä sanallisesti, mutta ajoittainen reflektio on oppimisen kannalta tärkeää. Samalla opettaja saa osallistujilta palautetta, jonka avulla toimintaa voi muokata.

Draama kirjallisuuden opetuksessa

- Toiminnallisuus herättää tekstin eloon
- Draama sopii sekä tekstin tulkitsemiseen, analyysiin ja tuottamiseen että esimerkiksi käsitteisiin tutustumiseen
- Oppija on taiteen kokija ja tuottaja
- Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus auttavat tutkimaan, rakentamaan ja jakamaan merkityksiä

PROOSAN KERTOJAT

Sana kerrallaan tarinoita eri kertojatyypein

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: kertojatyypien eron näkyväksi tekeminen

Draamatavoitteet: improvisaatio, kuuntelu

Kerrotaan pienryhmässä lyhyitä kertomuksia niin, että kukin osallistuja saa vuorollaan sanoa vain yhden sanan. Ensimmäisissä tarinoissa on minäkertoja, myöhemmissä kaikkietävä kertoja.

Variaatio:

- Tarinaa voidaan kertoa myös niin, että jokainen osallistuja saa vuorollaan sanoa muutaman lauseen.

Kertoja(t) kuumaan tuoliin

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: kirjailijan ja kertojan eron näkyväksi tekeminen, eri kertotyyppeiden käsittely

Draamatavoitteet: roolityöskentely, improvisaatio

Luetaan tekstikatkelma tai etukäteen kokonainen romaani. Pienryhmässä analysoidaan luetun tekstin kertojaa. Onko kyseessä kaikkittävää vai minäkertoja? Jos kertoja olisi henkilö, millainen hän olisi? Onko kertojia kenties useita? Seuraavaksi jokaisesta ryhmästä istuu yksi edustaja tuolille muiden eteen ja ottaa kertojan roolin. Samassa roolissa on siis useita osallistujia yhtä aikaa. Muut kysyvät kertojalta kysymyksiä, joihin hänen on vastattava rehellisesti.

Variaatio:

- Jos luetussa tekstissä on epäluotettava kertoja, voivat osallistujat kysymyksillään kyseenalaistaa kertojaa kuumassa tuolissa. Onko tekstistä esimerkiksi luettavissa tapahtumia, jotka kertoja sivuuttaa? Unohtaako hän jotain? Valehteleeko kertoja?

PROOSAN HENKILÖKUVAUS

Henkilöhahmo kuumaan tuoliin

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: henkilöhahmon analysointi

Draamatavoitteet: roolityöskentely, improvisaatio

Luetaan tekstikatkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Vapaaehtoinen osallistuja istuu muiden eteen tuolille ja ottaa

teoksen henkilöhahmon roolin. Muut osallistujat voivat kysyä henkilöhahmolta mitä tahansa, ja hahmo vastaa rehellisesti. Kysyä kannattaa sekä helppoja että vaikeita asioita. Kaikkiin kysymyksiin ei välttämättä löydy tekstistä suoraa vastausta: näihin osallistujan on sovellettava parhaansa mukaan.

Variaatioita:

- *Sama rooli, monta tekijää:* Useampi osallistuja on yhtäaikaaisesti saman henkilön roolissa.
- *Talk show:* Henkilöhahmo tai -hahmoja kutsutaan haastateltavaksi televisio-ohjelmaan. Osallistuja tai opettaja ottaa haastattelijan roolin, yleisö eli muut osallistujat voivat kysyä lisäkysymyksiä.
- *Mitä teksti sanoo?* Jos harjoituksessa halutaan pysyä mahdollisimman uskollisena alkuperäistekstille, voi katsoja tarttua henkilöhahmon puheisiin esim. huutamalla: "Ei ole tekstissä!". Tällöin voidaan yhdessä pohtia ja vaikkapa tarkistaa, mitä tekstissä sanotaan konkreettisesti ja mikä on lukijoiden tulkin-taa.

Henkilöhahmojen suhteet patsaissa

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: henkilöhahmojen välisten suhteiden analysointi, tulkinnan harjoittelu

Draamatavoitteet: fyysinen ilmaisu, kehonkielen tulkinta

Luetaan tekstikatkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Kukin pari saa tai valitsee kaksi henkilöhahmoa luetusta tekstistä. Parin tehtävänä on valmistaa patsas, joka ilmentää näiden henkilöiden välistä suhdetta.

Huomiota kannattaa kiinnittää erityisesti kehonkieleen ja sen luomiin viesteihin. Osallistujat voivat olla patsaassa henkilöhahmojen roolissa. Kukin pari näyttää vuorollaan patsaansa muille, ja katsojien tehtävänä on tulkita näkemäänsä tarvittaessa opettajan lisäkysymyksien avulla. Millaiselta suhde vaikuttaa? Mihin tulkinta perustuu – ilmeisiin, asentoihin, etäisyyksiin? Ovatko patsaiden ilmentävät suhteet yhteneväisiä tekstin luomien merkitysten kanssa?

Variaatio:

- *Suhteen muutos*: Pari valmistaa kolme patsasta, jotka ilmentävät henkilöhahmojen suhteen muutosta tekstissä. Millainen suhde oli alussa, minkälaiseksi se muuttui ja millainen se oli lopussa?

Henkilöhahmon suhde asiaan –tuolipatsas

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: henkilö-
hahmon analysointi, tulkinnan harjoittelu

Draamatavoitteet: esteettinen ilmaisu ja tulkinta

Kukin pari saa tai valitsee yhden henkilöhahmon luetusta tekstistä. Parin tehtävänä on valmistaa tuoleilla patsas, joka ilmentää henkilön suhdetta johonkin tekstin kannalta olennaiseen asiaan (kuten esim. unelmaan, ongelmaan, paikkaan). Sekä asiaa että henkilöhahmoa esittävät siis tuolit, ja merkitykset syntyvät niiden keskinäisistä asemoinneista. Kukin pari näyttää vuorollaan tuolipatsaansa muille, ja katsojien tehtävänä on tulkita näkemäänsä tarvittaessa opettajan lisäkysymyksien avulla. Millaiselta suhde vaikuttaa? Mihin tulkinta perustuu – asentoihin, etäisyyksiin, suuntiin? Ovatko patsaiden rakentamat merkitykset yhteneväisiä tekstin kanssa?

Variaatioita:

- *Suhteen muutos*: pari valmistaa kolme tuolipatsasta, jotka ilmentävät henkilö-
hahmon suhtautumisen muutosta tekstissä. Millainen suhde oli alussa, minkälaiseksi se muuttui ja millainen se oli lopussa?
- *Pikapatsaat*: patsasta ei suunnitella etukäteen, vaan kaikki parit valmistavat yhtäaikaaisesti tuolipatsaan opettajan antamasta aiheesta viiden sekunnin aikana.

Roolikirjoittaminen

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: henkilö-
hahmon analysointi ja oman tekstin tuottaminen tekstin pohjalta

Draamatavoitteet: roolityöskentely

Luetaan tekstikatkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Osallistuja kirjoittaa henkilöhahmon roolissa kirjeen valitsemalleen toiselle henkilöhahmolle. Kirjoitus voi sijoittua ajallisesti teoksen ajan päättymishetkeen tai hetkeen esimerkiksi viisi vuotta myöhemmin.

Variaatioita:

- Kirjeen sijasta voidaan kirjoittaa myös esimerkiksi postikortti, tekstiviesti, päiväkirjamerkintä tai Facebook-
viestiketju.
- Kirjeitä voidaan kirjoittaa vastavuoroisesti, jolloin toinen osallistuja ottaa toisen henkilöhahmon roolin.

PROOSAN AIHE, MOTIIVI JA TEEMA

Kyllä/ei

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: virittäytyminen, luetun tekstin mieleen palauttaminen

Draamatavoite: virittäytyminen, toiminnallisuus

Luetaan tekstikatkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Opettaja esittää luettuun teokseen liittyviä väitteitä, jotka voivat liittyä niin sisältöön kuin lukukokemukseen. Osallistujat vastaavat silmät kiinni astumalla esimerkiksi rivistä eteen (kyllä) tai taakse (ei) tai osoittamalla mielipiteensä peukaloa ylös tai alas näyttämällä.

Still-kuvia kohtauksista

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: luetun tekstin käsittely toiminnallisesti

Draamatavoite: kehollinen ilmaisu ja tulkinta

Luetaan tekstikatkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Pienryhmä valitsee tilanteen lukemastaan tekstistä ja valmistaa siitä still-kuvan, joka on ikään kuin pysäytetty kohta tai valokuva (toisin kuin patsas, joka voi olla myös abstrakti). Pienryhmät näyttävät vuorotellen still-kuvat muille (asettautumisen ajaksi muiden kannattaa sulkea silmät), ja katsojien tehtävänä on tulkita näkemäänsä tarvittaessa opettajan apukysymyksien avulla. Mitä kuvassa näkyy? Mikä tekstin tilanne on kyseessä? Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja siinä on alkupeleistekstiin?

Variaatioita:

- *Monta kuvaa*: Pienryhmä suunnittelee useamman still-kuvan. Kuvat voivat ilmentää teoksen juonen alun, keskikohdan ja lopun (tai kehittelyvaiheen, käännekohdan ja loppuratkaisun).
- *Keskeisin kohta*: Pienryhmä valitsee still-kuvan aiheeksi kohdan, joka on koko teoksen teeman kannalta keskeisin. Miten kuvassa ilmenee teema?

Teemasta patsaaksi

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: teeman etsiminen ja analysointi

Draamatavoite: kehollinen ilmaisu ja tulkinta

Keskustellaan aluksi pienryhmässä tai pareittain luetun tekstin teemoista. Pienryhmä valitsee yhden teeman ja suunnittelee siitä äänettömän patsaan, joka muodostetaan yhdessä kehoja käyttäen. Patsas voi olla myös abstrakti tulkinta teemasta. Pienryhmät näyttävät vuorollaan patsaat muille (asettautumisen ajaksi muiden kannattaa sulkea silmät), ja katsojien tehtävänä on tulkita näkemäänsä. Mitä patsaassa on? Mitä teemaa patsas ilmentää? Mistä näin voi päätellä? Onko siinä muita yhtymäkohtia luettuun tekstiin?

Variaatioita:

- *Pikapatsaat*: patsasta ei suunnitella etukäteen, vaan kaikki parit muodostavat yhtäaikaaisesti patsaan opettajan antamasta aiheesta viiden sekunnin aikana.
- *Liikkuva patsas*: patsas koostuu kolmesta vuorotellen vaihtuvasta asennosta.
- *Äänekäs patsas*: patsaasta voi kuulua myös äännähdyksiä tai puhetta.

Teemasta oma kohtaus

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: teeman etsiminen ja analysointi sekä uudelleenilmentäminen

Draamatavoite: kohtauksen suunnittelu ja työstäminen, roolityöskentely

Keskustellaan aluksi pienryhmässä tai pareittain luetun tekstin teemoista ja valitaan niistä yksi. Ryhmän tehtävänä on valmistaa kohtaus, joka ilmentää tekstin teemaa uudella tavalla. Henkilöiden, paikkojen ym. ei tarvitse olla samoja, olennaista on löytää uusia ilmentämiskeinoja samalle teemalle. Pienryhmät esittävät kohtauksensa vuorotellen muille pienryhmille, ja nähdystä keskustellaan. Ilmenikö teema tekstissä, ja miten? Millä keinoin teemaa rakennettiin?

Äänimaisema

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: luetun tekstin käsittely toiminnallisesti

Draamatavoite: ääni-ilmaisu

Luetaan tekstikatkkelma tai käsitellään teosta, jonka kaikki ovat lukeneet. Koko ryhmä makaa lattialla piirissä silmät kiinni, päät sisäpiiriä kohti. Opettaja antaa ryhmälle esimerkiksi teoksen miljöön, henkilöhahmon, juonen kohdan, teeman tai aiheen, ja ryhmän tehtävänä on muodostaa tästä äänimaisema vain omaa kehoaan käyttäen. Miten esimerkiksi miljöötä ja tunnelmaa voidaan ilmentää äänellä?

Variaatio:

- *Äänimaisemat pienryhmässä:* Äänimaisemia suunnitellaan hetken, minkä jälkeen ne esitetään vuorotellen muulle ryhmälle. Kunkin esityksen jälkeen voidaan keskustella siitä, mitä kuultiin ja koettiin.

Miten jatkuu?

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: luetun tekstin käsittely toiminnallisesti

Draamatavoitteet: kohtauksen suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Opettaja lukee ääneen tai tarjoaa luettavaksi romaanin tai novellin alkua, mutta katkaisee tekstin sopivaan kohtaan. Osallistujat pohtivat pienryhmässä, miten tarina voisi jatkuu, ja suunnittelevat ja esittävät vuorotellen muille jatkosta lyhyen kohtauksen. Tekstiä voidaan tämän jälkeen lukea eteenpäin, ja verrata osallistujien versioita alkuperäistekstiin. Vaiheet voidaan toistaa uudelleen.

Variaatio:

- Dialogia sisältävän kohtauksen sijasta pienryhmässä voidaan valmistaa myös esimerkiksi patsas, still-kuva tai äänimaisema.

Motiivi pienoisnäytelmässä

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: motiivin käsitteeseen perehtyminen, sovellus
Draamatavoite: kohtauksen suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Pienryhmä valitsee yhden esineen tai toiminnan, joka toimii heidän toteuttamansa lyhyen kohtauksen motiivina. Mitä symbolisia merkityksiä esineellä tai toiminnalla voisi olla? Kunkin pienryhmä harjoittelee esitystään hetken, minkä jälkeen ne vuorotellen esitetään muille ryhmille. Kunkin esityksen jälkeen keskustellaan siitä, mikä esityksessä toimi motiivina ja miten se rakensi esityksen teemaa.

Intertekstuaalisuutta pienoisnäytelmässä

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: intertekstuaalisuuden käsitteeseen perehtyminen, sovellus

Draamatavoitteet: kohtauksen suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Pienryhmän tehtävänä on suunnitella ja valmistaa lyhyt esitys, jossa ilmenee mahdollisimman paljon intertekstuaalisia viittauksia. Esitys voi olla juonellinen pienoishäytelmä tai kollaasimainen performanssi, ja se voi sisältää esim. puhetta, ääntä, liikettä ja musiikkia. Esitykset esitetään vuorotellen muille ryhmille, joiden tehtävänä on listata kaikki näkemänsä viittaukset. Kunkin esityksen jälkeen keskustellaan löydetyistä viittauksista – jäikö jotakin kenties huomaamatta tai tulkitsivatko katsojat jotakin uutta?

LYRIKKA

Runosta patsaaksi

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: runoon tutustuminen elämyksellisesti, kuvallisuuteen tutustuminen

Draamatavoite: fyysinen ilmaisu ja tulkinta

Luetaan neljä runoa. Jaetaan osallistujat neljään pienryhmään (runojen ja ryhmien määrän voi mukauttaa osallistujamäärälle sopivaksi). Jokainen ryhmä saa eri runon. Pienryhmän tehtävänä on ensin keskustella runosta. Entä miten runon kuvan voisi muuntaa patsaaksi? Pienryhmä valmistaa runosta yhteisen patsaan, jossa jokainen on jollakin tavalla mukana.

Pienryhmät esittävät patsaansa vuorotellen muille ryhmille, joiden tehtävänä on arvata, mikä runo on kyseessä. Keskustellaan, mitä patsaissa on.

Patsaasta runoksi

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: vapaamittaisen runon tuottaminen, kuvallisuuden käsitteeseen tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio, fyysinen ilmaisu

Jaetaan osallistujat pienryhmiin. Pienryhmä seisoo piirissä. Ensimmäinen osallistuja astuu piiriin keskelle, ottaa patsasasennon ja sanoo ääneen, mitä esittää (esim. ”Minä olen kissa”) ja jää paikalleen. Seuraava osallistuja astuu keskelle ja liittyy kuvaan ottaen patsasasennon ja sanoen, mitä esittää (esim. ”Minä olen kissan vesikulho”). Lopulta koko pienryhmä on mukana samassa kuvassa. Kuvia voidaan tehdä useampi peräkkäin.

Tämän jälkeen ryhmän tehtävänä on tehdä runo patsaista niin, että jokaisesta patsaskuvasta tulee yksi runon säkeistö. Runossa saa olla uusia sanoja, mutta tavoitteena on ilmaista patsaskuva vapaamittaisessa runossa. Lopuksi pienryhmät lukevat tekemänsä runon muille pienryhmille.

Riimitennis

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: loppusoinnun käsitteeseen tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio

Jaetaan osallistujat pareihin. Pari pelaa miimisesti tennistä. Jokaisella mailanlyönnillä sanotaan sana. A aloittaa keksimällä sanan ja ”lyömällä” sen B:lle. B ”lyö” sanan takaisin ja keksii sille riimiparin. Kun sanalle ei keksitä enää riimipareja, vaihdetaan se kokonaan uuteen.

Runon puhuja kuumaan tuoliin

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: runon puhujan ja kirjoittajan eron näkyväksi tekeminen, puhujan analysointi

Draamatavoite: roolityöskentely

Luetaan runo. Vapaaehtoinen osallistuja istuu muiden eteen tuolille ja ottaa runon puhujan roolin. Muut osallistujat voivat kysyä puhujalta mitä tahansa, ja hän vastaa rehellisesti. Kysyä kannattaa sekä helppoja että vaikeita asioita. Kaikkiin kysymyksiin ei välttämättä löydy tekstistä suoraa vastausta: näihin osallistujan on sovellettava parhaansa mukaan.

Elollistamista

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: personifikaation käsitteeseen tutustuminen

Draamatavoite: fyysinen ilmaisu

Jaetaan osallistujat pienryhmiin. Ensin ryhmän tehtävänä on kirjoittaa kolmelle lapulle sanaparit. Parin ensimmäinen sana on jokin eloton asia, jälkimmäinen verbi (esim. ”kivi laulaa”, ”puu tanssii”, ”jääkaappi itkee”). Kierrätetään laput muille ryhmille. Tämän jälkeen ryhmän tehtävänä on suunnitella saamastaan kolmesta sanaparista pantomiimiesitys. Pienryhmät esittävät vuorollaan pantomiimin toisille, ja heidän tehtävänä on arvata, mitkä sanaparit olivat.

Äänikollaasi runosta

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: runoon tutustuminen elämyksellisesti

Draamatavoite: ääni-ilmaisu

Jaetaan osallistujat pienryhmiin. Kukin ryhmä saa yhden runon. Tehtävänä on valmistaa runosta esitys, joka sisältää vain ääntä. Runon ääneen lukemisen lisäksi esitykseen liitetään omalla keholla tehtyä ääntä, joka ilmentää runon sisältöä ja tunnelmaa. Äänirunot esitetään muille pienryhmille niin, että muu ryhmä istuu ringissä lattialla silmät kiinni ja esittävä ryhmä jakaantuu eri puolille tilaa.

Runonlausuntaa

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: runoon tutustuminen elämyksellisesti

Draamatavoite: ääni-ilmaisu

Jokainen osallistuja saa tai valitsee runon, joka lukee irrallisella paperilapulla. Osallistujat alkavat kävellä tilassa sikin sokin ja lukevat runoa ääneen uudestaan ja uudestaan. Ohjaaja antaa tunnetiloja (innostunut, apea, rakastunut, vihainen, pettynyt, huvittunut ym.) ja rooleja (uutisankkuri, pappi, lapsi, viihdeohjelman juontaja ym.), joiden kautta tekstiä luetaan. Osallistujat valitsevat tunnetiloista tai rooleista yhden, joka heidän mielestään sopi runoon parhaiten.

Tämän jälkeen osallistujat jakautuvat pienryhmiin ja lukevat vuorotellen runonsa muille hyödyntäen valitsemaansa tunnetilaa tai roolia. Esityksen aikana kuunteluvuorossa olevat sulkevat silmänsä.

DRAAMA

Tulkattu monologi

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: monologin käsitteeseen tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio

Yksi vapaaehtoinen osallistuja on vieraskielinen näyttelijä, toinen tulkki. Muut osallistujat määrittelevät näytelmän nimen sekä monologin aiheen ja kielen. Näyttelijä tulkitsee monologiaan siansaksaksi pätkä kerrallaan, ja tulkki kääntää sitä suomeksi.

Variaatioita:

- *Dubattu monologi:* Yksi vapaaehtoinen osallistuja on näyttelijä, toinen dubbaaja. Muut osallistujat määrittelevät näytelmän nimen sekä monologin aiheen. Monologi esitetään niin, että näyttelijä ainoastaan avaa suutaan ja liikehtii, ja dubbaaja puhuu.
- *Kolmipäinen monologi:* Kolme vapaaehtoista osallistujaa muodostaa yhden kolmipäisen näyttelijän. Muu ryhmä keksii näytelmän ja henkilöihahmon nimen sekä monologin aiheen. Kolmipäinen näyttelijä improvisoi monologin niin, että jokainen näyttelijä sanoo vuorollaan yhden sanan.

Klassikonäytelmän modernisointi

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: klassikonäytelmään tutustuminen, tyyllilajimuunnos

Draamatavoite: kohtauksen suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Muodostetaan pienryhmät, joista jokainen saa saman tai oman katkelman klassikonäytelmästä. Osallistujien tehtävässä on toteuttaa pienryhmissä pienoishäytelmä, joka on modernisoitu versio tekstistä. Kohtaus voidaan esimerkiksi sijoittaa nykyaikaan.

Sadun tai novellin dramatisointi ja esitys

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: tekstilajimuunnos

Draamatavoite: dramaturgia, pienoishäytelmän suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Muodostetaan pienryhmät, joista jokainen saa saman tai oman tekstin. Ensin ryhmässä keskustellaan tekstin henkilöihahmoista, tapahtumapaikoista, juonesta ja teemoista. Sitten tehtävänä on muuntaa alkuperäisteksti näytelmätekstin muotoon, eli jakaa se kohtauksiin ja kirjoittaa dialogi ja parenteesit. Tämän jälkeen ryhmä valmistaa tekstistä esityksen. Pienryhmässä voidaan tehdä työnjako siitä, kuka on ohjaaja ja ketkä näyttelijöitä. Valmiit pienoishäytelmät esitetään vuorotellen muille pienryhmille, ja nähdyistä esityksistä keskustellaan ja annetaan palautetta. Syntyikö samoista teksteistä erilaisia esityksiä? Milloin dramatisointi muuttuu kokonaan uudeksi tekstiksi?

Variaatio:

- Dramatisoidut kohtaukset voidaan myös kierrättää pienryhmien kesken niin, että esitys toteutetaan toisen ryhmän dramatisoinnista.

Tarinankerrontaa satukaavalla

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: draaman rakenteeseen tutustuminen

Draamatavoitteet: improvisaatio, tarinankerronta

Muodostetaan pienryhmät. Ensin pienryhmässä kerrotaan muutama tarina sana kerrallaan. Tämän jälkeen tarinoita kerrotaan niin, että kukin osallistuja sanoo kerrallaan yhden lauseen. Tällöin tarinankerronnassa voidaan hyödyntää ns. satukaavaa:

Olipa kerran...

Joka päivä...

Kunnes eräänä päivänä...

Tämä johti siihen, että...

Mikä johti siihen, että...

Kunnes viimein...

Sen päivän jälkeen...

Satukaavan osat voi kirjoittaa erillisille paperilapuille ja jakaa pienryhmän jäsenille, mikä helpottaa työskentelyä.

Pienoisnäytelmä draaman kaarella

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: draaman rakenteeseen tutustuminen

Draamatavoitteet: pienoisnäytelmän suunnittelu ja toteutus, roolityöskentely

Tämä työtapa voi toimia jatkona edelliselle harjoitukselle. Muodostetaan pienryhmät. Pienryhmät tutustuvat perinteisen näytelmän rakenteeseen (lähtöasetelma, syventävä osa, konfliktivaihe, kriisi, käännekohta, loppu) ja toteuttavat lyhyen pienoisnäytelmän, jossa kaikki nämä vaiheet toteutuvat.

Improvisaatiosta näytelmätekstiksi

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: näytelmätekstin kirjoittaminen

Draamatavoite: improvisaatio, roolityöskentely

Improvisoidaan koko ryhmän kesken lyhyitä kohtauksia. Jokaisessa kohtauksessa on 2–4 vapaaehtoista osallistujaa. Muut osallistujat voivat ehdottaa näyttelijöille tapahtumapaikkoja tai roolihahmoja. Kohtauksessa hyödynnetään improvisaation perusrakennetta: ensin luodaan rutiini, rikotaan se ja viedään kohtaus loppuun. Ohjaaja voi muistuttaa ryhmää joo-periaatteesta eli muiden ideoiden, tarjousten, hyväksymisestä. Kohtaukset kuvataan videolle, ja ryhmä jaetaan pareiksi. Parin tehtävänä on kuvamateriaalin perusteella muuntaa kohtaus näytelmätekstiksi.

Näytelmätekstiksi muunnettuja kohtauksia voidaan työstää eteenpäin, ja koota niistä yksi kokonaisuus. Tämä teksti puolestaan voidaan muuntaa uudestaan näyttämölle.

Dubbatut pikanäytelmät

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: näytelmätekstiin tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio, roolityöskentely

Valitaan kohtaus yhdestä tai useammasta näytelmästä ja tutustutaan siihen/niihin. Jaetaan ryhmä näyttelijöihin ja dubbaajiin. Esitetään kohtaus harjoittelematta niin, että dubbaajat lukevat repliikit ääneen, näyttelijät liikuttavat suutaan ja toimivat kohtauksen vaatimalla tavalla. Myös parenteesit voidaan lukea ääneen.

KIRJALLISUUSHISTORIA

Klassikkoteoksia improvisoiden

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: teoksiin tutustuminen, virittely, ennakkotietojen esiintuominen

Draamatavoite: improvisaatio

Opettaja pyytää eteen neljä vapaaehtoista osallistujaa ja antaa näille klassikkoteoksen nimen. Pienryhmän tehtävänä on suunnittelematta – siis improvisoiden – esittää klassikkoteos kahdessa minuutissa (apuna voi olla ajastin). Olennaista ei ole toistaa teosta täydellisesti vaan heittäytyä ja tutkia, millaisia versioita klassikoista näyttäytyykään. Samalla voidaan kartoittaa teoksiin liittyviä ennakkokäsityksiä.

Kirjailijavierailu

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: kirjailijaan, teoksiin ja historialliseen/yhteiskunnalliseen kontekstiin tutustuminen

Draamatavoite: roolityöskentely

Kukin pienryhmä saa oman kirjailijan. Ryhmä saa aluksi aikaa perehtyä kirjailijan teoksiin, taustoihin ja persoonaan (huoellisempi taustoituvaihe kannattaa tehdä edellisellä oppitunnilla). Kukin kirjailija saapuu luokkaan vierailulle vuorotellen. Kirjailijaa voi esittää yhtäaikaisesti yksi tai useampi osallistuja. Kirjailija esittelee itseään ja ajatuksiaan, kenties myös lukee katkelman teoksestaan, ja vastaa muiden osallistujien kysymyksiin.

Variaatio:

- *Kirjailijapaneeli:* Useampi kirjailija voidaan istuttaa keskustelupaneeliin, jonka aiheena voi olla vaikkapa hyvä kirjallisuus, taide tai jokin nykyisen tai

menneen ajan ilmiö. Osallistuja tai opettaja voi ottaa haastattelijaroolin, tai kysymyksiä voivat esittää kaikki.

Opettaja kirjailijaroolissa

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: kirjailijaan, teoksiin ja historialliseen/yhteiskunnalliseen kontekstiin tutustuminen

Draamatavoite: roolityöskentely

Opettaja ottaa jonkin kirjailijan roolin. Apuna voi käyttää myös roolivaatteita. Kirjailija voi esitellä omaa taustaansa, teoksiaan ja lukea vaikkapa tekstinäytteen omasta työstään. Ajankuvaa voi ilmentää esinein, kuvin ja puhein. Opettaja voi määritellä myös osallistujille roolin puhuttelemalla heitä aluksi vaikkapa kollegoiksi tai lehdistöksi.

Tyylilajivaihdoksia improvisoiden

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet: tyyllilajeihin/tyylikausiin tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio

Kolme vapaaehtoista osallistujaa esittää lyhyen improvisaatiokohtauksen. Tarvittaessa muut osallistujat voivat etukäteen ehdottaa esimerkiksi tapahtumapaikan, roolit tai ongelman, joka jollakin henkilöistä on. Jos esiintyjäkatsoja-jakoa haluaa lieventää, voi koko ryhmän jakaa kahteen osaan. Itse kohtaus kannattaa pitää lyhyenä: alussa luodaan rutiini, joka rikotaan, minkä jälkeen kohtaus viedään loppuun. Kohtauksen esittämisen jälkeen sama kohtaus esitetään uudelleen, mutta uudella tyyllilajilla. Tyyllilaji voi olla esimerkiksi nykyrunous, romantiikka tai postmodernismi – tai vaikkapa Tommy Tabermann, William Shakespeare tai Jouko Turkka. Samaa kohtausta voi esittää esimerkiksi kolmella eri tyyllillä.

Sananlaskuja improvisoiden

Kirjallisuudenopetuksen tavoite: kansanperinteeseen tutustuminen

Draamatavoite: improvisaatio

Viisi vapaaehtoista osallistujaa asettuu seisomaan riviin muun ryhmän eteen. Vaihtoehtoisesti koko ryhmä voidaan jakaa kahtia, ja ryhmät asettua omiin piireihinsä seisomaan; tällöin katsoja-esittäjä-asetelma lieventyy. Muut antavat jonkin aiheen. Jos aihe olisi vaikkapa kukka, on edessä seisovan tehtävänä vuorollaan kertoa suunnittelematta sananlasku kukasta sen jälkeen, kun on astunut askeleen eteenpäin. Jokaiselle kannattaa antaa oma aihe vuoron tulla. Tärkeää on pitää tahti kohtuullisen nopeana. Harjoituksessa on myös hyvä muistuttaa siitä, että ”mokaaminen” on sallittua, jopa suotavaa. Sananlaskuissa voi hyödyntää perinteistä sananlaskukaavaa, esim. ”Kukka se on horsmakin, sanoi naapurin isäntä kun ojaan kaatui.”

Variaatio:

- *Aforismeja improvisoiden*: sananlaskun sijasta voidaan kertoa aforismeja, esim. ”Elämä on kuin kukka – halvempi ulkomailla.”

Sulatteluun: draamatuokion lopetus

Jos draamatuokio päättyy pääruokaan, voi oppimisprosessi jäädä vaillinaiseksi. Siksi myös lopetukselle tulee varata aikaa. Sulattelun yhteydessä voi ohjata reflektio- ja rentoutusharjoituksia. Varsinaisten harjoitusten lisäksi voidaan työskentelystä ja sen herättämistä ajatuksista keskustella vapaasti pareittain, pienryhmissä ja/tai koko ryhmän kesken samanlaisessa istumapiirissä kuin draamatuokion alussa. Keskustelun sijasta tai rinnalla voidaan kirjoittaa tai vaikkapa piirtää. Jos vapaata keskustelua ei synny, auttavat valmiit harjoitukset koetun reflektoinnissa. Alku- ja loppupiiristä kannattaa luoda rutiini, joka tekee ilmapiiristä turvallisen myös tulevia draamatuokioita varten.

Tässä esiteltyistä sulatteluharjoituksista osa auttaa refleктоimaan draamatuokiota, osa rentouttamaan kehoa ja mieltä. Kun lopetukselle annetaan tarpeeksi arvoa ja aikaa, ei osallistujalle jää päällimmäiseksi tunne siitä, että tunti päättyi ”kesken”. Jos useammalle harjoitukselle ei jää aikaa, sopii esimerkiksi hetken merkitseminen -työtapa minkä tahansa tunnin loppuun. Ohjaajan kannattaa pitää korvat auki, sillä sulatteluharjoitusten yhteydessä kuullut ajatukset ovat kallisarvoista palautetta, joka kannattaa huomioida tulevia draamatuokioita suunnitellessa. Rauhallisen ja kokoavan lopetuksen jälkeen osallistujat voivat poistua oppitunnilta tai työpajasta virkeinä, rentoina ja valmiina päivän haasteisiin.

Lopussa

- Palataan istumapiiriin ja keskustellaan sekä draamakokemuksesta että kirjallisuuden sisällöistä
- Reflektoidaan oppimisprosessia toiminnallisesti
- Voidaan tehdä rentoutusharjoituksia

Hetken merkitseminen

Tavoite: reflektointi toiminnallisesti

Osallistujat miettivät itsekseen, mikä draamatuokion aikana oli erityisen mieleen jäävää ja missä he olivat, kun tämä tapahtui. Jokainen osallistuja asettuu tähän paikkaan ja asentoon, jossa silloin oli. Ohjaaja käy koskettamassa yksitellen jokaista osallistujaa olkapäähän, jolloin hän saa halutessaan kertoa hetkestä muille.

Yksi lause

Tavoite: reflektointi

Istutaan suuressa piirissä. Jokainen osallistuja miettii, miten haluaisi sanallistaa kokemuksensa ja ajatuksensa draamatuokiosta yhteen lauseeseen. Jokainen osallistuja sanoo lauseen vuorotellen.

Peukkuväittämät

Tavoite: reflektointi toiminnallisesti

Osallistujat istuvat tai makaavat silmät suljetuina. Ohjaaja lausuu väittämiä, jotka voivat liittyä draamakokemukseen, kirjallisuuden aiheisiin tai johonkin muuhun aiheeseen. Osallistujat vastaavat väittämiin nostamalla peukku ylös, alas tai johonkin niiden välille.

Janaväittämät

Tavoite: reflektointi toiminnallisesti

Sovitaan, kumpi luokan vastakkaisista seinistä tarkoittaa ”samaa mieltä” ja kumpi ”eri mieltä”, ja kuvitellaan näiden välille jana. Ohjaaja lausuu väittämiä, jotka voivat liittyä draamakokemukseen, kirjallisuuden aiheisiin tai johonkin muuhun aiheeseen. Osallistujat asettuvat janalle seisomaan haluamaansa kohtaan. Ohjaaja voi pyytää osallistujia myös kertomaan ajatuksistaan ääneen.

Patsaat pienryhmissä

Tavoite: reflektointi toiminnallisesti

Muodostetaan pienryhmät. Pienryhmä saa hetken aikaa keskustella ajatuksistaan ja kokemuksestaan. Ohjaaja voi kirjoittaa näkyville apukysymyksiä keskustelun tueksi. Tämän jälkeen pienryhmä saa tehtäväkseen suunnitella patsaan, joka ilmentää heidän ajatuksiaan. Pienryhmät esittävät patsaan vuorotellen muille ryhmille, ja niistä voidaan keskustella.

Variaatio: *Muuttuva patsas*. Pienryhmä suunnittelee kaksi patsasta, joista ensimmäinen ilmentää heidän ajatuksiaan ja asennetta ennen draamatuokiota ja toinen sen jälkeen.

Koko ryhmän patsas

Tavoite: reflektointi toiminnallisesti

Osallistujat saavat ensin miettiä, millä sanalla ja asennolla kuvaisivat kokemustaan draamatuokiosta. Tämän jälkeen osallistujat asettuvat tilan reunamille. Ensimmäinen osallistuja siirtyy tilan keskelle, sanoo valitsemansa sanan ja asettuu haluamaansa asentoon. Tämän jälkeen seuraava osallistuja liittyy patsaaseen ja sanoo valitsemansa sanan. Toistetaan, kunnes kaikki osallistujat ovat osana yhtä suurta patsasta.

Sokeain tanssi

Tavoitteet: rentoutuminen, liikeilmaisu

Ryhmä jakaantuu kahtia ja asettuu seisomaan kahteen vastakkaiseen riviin. Toisen rivin osallistujat ovat ensin sokeita, toisen tanssittajia. Sokeat sulkevat silmänsä, ja ohjaaja laittaa kaunista ja rauhallista musiikkia soimaan. Ohjaaja johdattaa jokaisen tanssittajan sokean luo. Tanssittajat koskettavat sokeaa olkapäistä ilmoittaen, että ovat paikalla. Jos tilaa on vähän, voivat he kuljettaa käsivarresta sokean avarampaan paikkaan.

Tämän jälkeen alkaa tanssittaminen: tanssittaja pitelee sokeaa kevyesti kiinni käsistä ja johtaa tanssia. Sokea pitää silmiään kiinni koko tanssin ajan. Musiikin loputtua tanssittaja johdattaa sokean takaisin riviin ja koskettaa olkapäistä lähtiessään pois. Vasta kun kaikki tanssittajat ovat palanneet omaan riviinsä, saavat sokeat avata silmänsä. Seuraavaksi sokeista tulee tanssittajia ja tanssittajista sokeita. Toistetaan edelliset vaiheet.

Äänimaisema

Tavoitteet: rentoutuminen, ääni-ilmaisu

Osallistujat asettuvat selälleen lattialle makaamaan piiriin, päät kohti keskustaa ja silmät kiinni. Ohjaaja himmentää valot ja antaa paikan (esim. kesäinen metsä, kaupunki, juhlat, merenranta). Osallistujat tekevät aiheesta suunnittelematta yhteisen äänimaiseman, jossa voidaan pysyä useita minutteja.

Hipsutus

Tavoite: rentoutuminen

Muodostetaan parit. Pareista toinen saa ensin vuoron toimia hipsuttajana, toinen istuu tai makaa silmät kiinni. Opettaja lukee ääneen tekstikatkelmaa, joka sisältää esim. paljon kuvailua. Hipsuttaja kuvittaa luettua tekstiä piirtämällä parinsa selkään. Vaihdetaan vuorot.

Kehoskannaus

Tavoite: rentoutuminen

Osallistujat asettuvat lattialle makaamaan mukavaan asentoon (esimerkiksi selälleen) ja sulkevat silmänsä. Taustalle voi laittaa rauhallista musiikkia, ja valoja voi himmentää. Opettaja lukee ääneen alla olevan tekstin rauhallisessa tahdissa, pitäen taukoa lauseiden välillä.

Etsi asento, jossa sinulla on mukava olla. Sulje silmäsi.

Hengitä rauhallisesti. Älä yritä määrätä hengityksesi tahtia. Riittää, että tarkkailet sitä. Tunne, kuinka vatsasi kohoaa, kun hengität sisään. Tunne, kuinka vatsasi laskee, kun hengität ulos.

Jos ajatuksesi lähtevät harhailemaan, voit aina palata hengityksesi tarkkailuun.

Tunne, kuinka oikean jalkasi jalkaterä rentoutuu. Varpaat, kantapää ja nilkka ovat täysin

rentoja. Rentouden tunne leviää oikean jalkasi sääreen ja reiteen. Tunne, kuinka koko oikea jalka on täysin rento.

Tunne, miten myös vasemman jalan varpaat, jalkaterä, kantapää ja nilkka rentoutuvat. Rentouden tunne nousee sääreen ja siitä reiteen. Hengitä rauhallisesti ja tunne, miten molemmat jalkasi ovat nyt täysin rennot.

Tunne, kuinka lantiosi, alavatsasi ja alaselkäsi rentoutuu. Rentouden tunne leviää mahaan, kylkiin, selkään ja rintakehään. Koko keskivartalosi on nyt täysin rento.

Tunne, kuinka oikean käden sormesi, kämmenesi ja ranteesi rentoutuvat. Rentouden tunne leviää käsivarttasi pitkin olkapäähän. Tunne, kuinka vasemman kätesi sormet, kämmen ja käsivarsi rentoutuvat. Molemmat kätesi ovat nyt täysin rennot.

Tunne, kuinka hartiasi ja niskasi rentoutuu. Kasvoistasi häviävät turhat jännitykset, ja koko kasvot ovat täysin rennot. Otsasi, takaraivosi ja koko pääsi rentoutuvat.

Koko kehosi on nyt rento. Jokaisella uloshengityksellä rentous syvenee. Tarkkaile hengitystäsi ja nauti olostasi.

Vähitellen voit alkaa liikutella varpaitasi, sormiasi, jalkojasi ja käsiäsi. Tunne, miten koko kehosi on virkistynyt.

Nyt voit avata silmäsi ja nousta omassa tahdissasi rauhallisesti istumaan.

Mielikuvarentoutus

Tavoite: rentoutuminen

Osallistujat makaavat lattialla mukavassa asennossa (esimerkiksi selällään). Taustalle voi laittaa rauhallista musiikkia ja valoja voi himmentää. Opettaja lukee ääneen alla olevan tekstin rauhallisessa tahdissa, pitäen taukoa lauseiden välillä.

Etsi asento, jossa on mukava olla, ja sulje silmäsi. Hengitä rauhallisesti.

Kuuntele omaa hengitystäsi. Keskity vain kuuntelemaan sitä. Jos ajatuksesi lähtevät harhailemaan, voit aina palata oman hengityksesi kuunteluun.

Tunne, miten ilma virtaa sisään ja ulos kuin itsestään. Älä yritä määrätä hengityksesi tahtia, riittää että tarkkailet sitä.

Ajattele nyt jotakin kaunista paikkaa, jossa haluaisit käydä. Paikkaa, jossa olet joskus ollut tai paikkaa, johon vielä joskus haluaisit päästä. Paikkaa, jossa sinulla on hyvä ja levollinen olo.

Ajattele, miten matkustat tuohon paikkaan.

Nyt olet perillä, ja paikan kauneus näyttäytyy edessäsi. Katsele sen värejä. Nauti kaikin tavoin ihanasta maisemasta.

Kuuntele paikan ääniä. Miltä siellä kuulostaa? Entä miltä siellä tuntuu? Huomaat, miten lempeä tuuli puhalttaa kasvoillesi ja auringon säteet lämmittävät ihoasi. Tuulenvireen mukana luoksesi ajautuu kiehtovia tuoksujä.

Huomaa, kuinka hiljainen ja rauhallinen olo sinulla on. Huomaa, miten kaunista ympärilläsi on.

Ime jokaisella sisäänhengityksellä paikan kauneutta ja rauhaa. Tunne, miten rauha syvenee sisälläsi jokaisella henkäyksellä.

Sitten ajattele, miten matkustat sieltä takaisin. Kaunis maisema jää taaksesi, mutta voit aina halutessasi palata sinne.

Hengitä vielä hetki rauhassa. Ala vähitellen palata tähän paikkaan ja aikaan. Voit lempeästi herätellä varpaitasi, käsiäsi, jalkojasi ja niskaasi.

Nyt voit avata silmät ja siirtyä omaan tahtiisi istumaan.

Draamaohjaajan muistilista

Draamatuokiota suunnitellessasi muista:

- **Kirjallisuuden oppimistavoite.** Mikä on tunnin pääaihe?
- **Draamatunnin perusrunko.** Mitä harjoituksia valitset aloitukseen, työskentelyvaiheeseen ja lopetukseen? Hahmottele suunnitelmaasi, mikä on jokaisen harjoituksen tavoite, ja miten se palvelee kokonaisuutta.
- **Ryhmä.** Onko se tottunut vai tottumaton toiminnalliseen työskentelyyn? Kokemattomamman ryhmän kanssa anna lämmitteilylle ja turvallisen ilmapiirin rakentamiselle tarpeeksi aikaa. Suosi pari- ja pienryhmäharjoituksia, jos katseiden alla ”esiintyminen” tuntuu ryhmästä liian epämukavalta. Muistuta ryhmää, että draamatyöskentelyssä on aina kyse yhteisestä prosessista, ei niinkään esiintymisestä.
- **Tila.** Mahdutteko työskentelemään luokahuoneessa vai tarvitaanko liikuntasali tai muu tila?
- **Ajan ja harjoitusten määrän suhde.** Varo ahtamasta suunnitelmaasi liian täyteen. Varaa kuitenkin takataskuusi muutama lisäharjoitus ylimääräisen ajan varalta. Esimerkiksi ”peukkuväittämät” toimivat aina. Anna aikaa myös keskustelulle.

Draamatuokiota ohjatesasi muista:

- **Ilmapiiri.** Luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri on draamatyöskentelyn avaintekijöitä. Osoita omalla käytökselläsi, että heittäytyminen, avoimuus ja rentous eivät ole esteitä ”tosissaan” tekemiselle. Ole innostava ja läsnä.
- **Tahti ja jännite.** Tunnustele, kauanko yksittäistä harjoitusta kannattaa tehdä. Liian nopeassa vauhdissa osallistujat eivät ehdi saamaan työskentelystä tarpeeksi irti. Jos taas samaa harjoitusta tehdään liian pitkään, saattavat osallistujat kyllästyä ja jännite hävitä.
- **Leikkillisuus.** Perinteisessä kouluopetuksessa hauskuus on nähty pinnallisena välipalana, joka ei johda ”oikeaan” oppimiseen. Draamakasvatuksessa puhutaan vakavasta leikkillisyydestä, joka tarkoittaa sitä, että taide voidaan nähdä leikkinä, jonka tarkoitus on täyttää totta.
- **Keskeneräisyyden arvostaminen.** Draamatyöskentely on aikaan kiinnittynyttä, eikä siitä tule koskaan valmista. Prosessi on lopputuotetta tärkeämpi.
- **Joustavuus.** Vaikka olisit tehnyt draamatuntia varten tarkan suunnitelman, kuuntele tilannetta tarkoin. Ei haittaa, vaikket ehdisikään ohjaamaan kaikkea, mitä olit suunnitellut. Tavoitteisiin pääsee yllättäviäkin reittejä.
- **Kysyminen.** Tehtävänäsi ei ole antaa valmiita, ”oikeita” vastauksia. Sen sijaan voit ohjata keskustelua kysymällä, kyseenalaistamalla ja tarjoamalla vaihtoehtoisia ratkaisuja.
- **Oppijalähtöisyys ja yhdessä tutkiminen.** Draamaprosessi on aina ainutkertainen ja yhteinen.

Draamakirjallisuutta ja -oppaita

- Airaksinen, Reija & Karkkulainen, Marjatta (2012) *Draamakka. Vakallinen toiminnallisia kokonaisuuksia*. Helsinki: Draamatyö
- Bowell, Pamela & Heap, Brian (2005) *Prosesidraama. Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö
- Heikkinen, Hannu (2005) *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva
- Heikkinen, Hannu (2010) *Vakava leikillisyyttä. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Hiltunen, Jaana & Konivuori, Heli (2005) *Vihreä draama. Draaman keinoin kestäviin elämäntapoihin*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat
- Hyppönen, Merja & Linnosuo, Outi (toim.) (2006) *Intohimosalaatti. Leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä*. Helsinki: Lasten keskus
- Kaartinen, Vuokko & Sura, Sirkka (toim.) (2006) *Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos
- Korhonen, Pekka & Ostern, Anna-Leena (2001) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena
- Korhonen, Pekka & Airaksinen, Raija (2005) *Hyvä hankaus. Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu
- Koskenniemi, Pieta (2007) *Osallistava teatteri. Devising ja muita merkillisyyksiä*. Helsinki: Opintokeskus Kansalaisfoorumi
- Kotka, Riikka (2011) *Tarinat tunteiden tulkkina. Toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Laukka, Saija & Mönkkönen, Jonna (2007) *Yhtä draamaa. Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma*. Helsinki: Draamatyö
- Owens, Allan & Barber, Keith (2014) *Draamakompassi. Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö
- Routarinne, Simo (2005) *Improvisoi!* Helsinki: Tammi
- Routarinne, Simo (2007) *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Helsinki: Tammi
- Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo (2000) *Esiripusta aplodeihin. Opas harrastajateatteriohjaajille ja ilmaisukasvattajille*. Jyväskylä: Atena
- Sinivuori, Päivi & Sinivuori, Timo (2007) *Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja*. Jyväskylä: Atena
- Toivakka, Sari & Maasola, Miina (2011) *Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Toivanen, Tapio (2010) *Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro
- Toivanen, Tapio (2007) *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit
- Vehkalahti, Reetta (2006) *Leikkivä teatteri. Opas teatteri-ilmaisun ohjaajalle*. Helsinki: LK-kirjat

Osa VI

Päätepisteessä

Tässä pro gradu -työssäni olen tarkastellut draamaa kirjallisuuden opetuksen työtapana. Tavoitteena oli jäsentää ja tuottaa tutkimuspohjaista tietoa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, jotka ovat kiinnostuneet draaman mahdollisuuksista kirjallisuudenopetuksessa. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa käytännönläheistä, helposti lähestyttävää ja tutkimusperustaista materiaalia draamaa hyödyntävän kirjallisuudenopetuksen tai sanataideohjauksen tueksi ja innostaa draaman kokeiluun. Tavoitteena oli myös kehittää kirjallisuuden opetuksen menetelmiä ja käytäntöjä ja vahvistaa sen asemaa suomalaisissa kouluissa. Samalla halusin haastaa itseäni ja kehittää asiantuntijuuttani sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että draaman tulevana opettajana.

Työni ytimenä on kysymys siitä, millainen kirjallisuuden opetuksen työtapana draama on ja voisi olla. Tarkempina tutkimustehtävinäni oli selvittää tutkimuskirjallisuuden ja sen soveltamisen avulla, 1) millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa kirjallisuudenopetukseen elämispohjaisena oppimismenetelmänä, 2) mitä ja miten draaman avulla voidaan oppia ja 3) miten draamaa voi käytännössä hyödyntää kirjallisuuden opetuksessa. Tärkeimpinä tutkimukseni motivoijina toimivat kirjallisuuden opetuksen hataroituva asema ja tarve opetusmenetelmien kehittämiseksi sekä draaman opetusmenetelmäarvon näkyvä korostuminen vuonna 2016 käyttöön tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Koin, että monella opettajalla voisi olla kiinnostusta draamaa kohtaan, mutta vähän tietoa ja välineitä sen soveltamiseen.

Työni on muodoltaan monimuotogradu, joka koostuu yhteensä kuudesta osasta. *Lähtöpisteessä*-osassa motivoin ja avaan tutkimukseni tehtävät ja monimuotograduni osat sekä taustoitan tutkimustani. *Taidetta vai taontaa* -osassa tarkastelen sitä, mikä on kirjallisuuden opetuksen asema suomalaisessa lukiossa ja käsittelen draamaa hyödyntävää kirjallisuudenopetusta osana elämyksellisiä opetusmenetelmiä. Vastaparina tälle tekstille toimii *Kokien ja kahdentuen*, joka puolestaan lähestyy työni kokonaisuutta draamakasvatuksen tieteenalasta käsin. Samalla osa toimii tutkimusperustaisena tietopakettina draamasta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle tai sa-

nataideohjaajalle. Äidinkielen opettajain liiton *Virke*-lehdessä julkaistava artikkeli *Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla* esittelee ideoita draamalliseen kirjallisuudenopetukseen ja kannustaa draaman kokeiluun. Tuottamani menetelmäopas *Kebo edellä kirjaan* toimii käytännönläheisenä opettajan tukimateriaalina sisältäen ohjeistusta ja konkreettisia ideoita draamatuokion suunnitteluun ja ohjaamiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla tai sanataideohjauksessa. Menetelmäopas julkaistaan Keski-Suomen sanataideyhdistys Rapina ry:n verkkosivulla. Tässä pro gradu -työni päättävässä *Päätepiiteessä*-osassa tuon tutkimukseni tulokset yhteen ja reflektoin työni osia sekä tutkimusprosessia.

Johtopäätökset

Tutkimuskysymys 1:

Millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa kirjallisuudenopetukseen elämypohjaisena oppimismenetelmänä?

Kirjallisuuden opetuksen asema on haurastumassa suomalaisessa lukiassa. Kirjallisuus joutuu kilpailemaan opetusajastaan yhä moninaistuvassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa samalla kun lukuharrastus ja koulu taistelevat lasten ja nuorten vapaa-ajan huomiosta. Vaikka lukuharrastuksella on myönteinen teho lukutaitoon ja sen myötä kauaskantoisia vaikutuksia koko elämän kannalta, ei siihen välttämättä motivoiduta. Voidaan olla myös huolissaan siitä, onko kouluissa aikaa lähestyä kirjallisuutta itsearvoisena taiteena, eikä vain välineenä johonkin muuhun tavoitteen, kuten ylioppilaskirjoituksissa menestymiseen. Kirjallisuuden opetuksen menetelmät kaipaivat myös uusia pedagogisia innovaatioita. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoavat yhdeksi mahdollisuudeksi draamaa.

Työni osoittaa, että draaman mahdollisuudet kirjallisuudenopetuksen työtapana ovat laajat ja monipuoliset. Draama voi auttaa oppijaa esimerkiksi prosessoimaan ja rakentamaan tietoa kirjallisuudesta, syventämään ja jatkotyöstämään lukukokemusta sekä analysoimaan ja tulkitsemaan tekstejä. Taide ei ole draamaa ja kirjallisuutta integroivassa opetuksessa ainoastaan oppimisen väline vaan myös kohde. Draama tarjoaa kirjallisuuden opetukseen elämyksellisyyttä, yhteisöllisyyttä, vuorovaikutteisuutta ja oppijälähtöisyyttä. Draamatyöskentelyn myötä oppilas voi olla passiivisen vastaanottajan sijasta taiteen ja tiedon tuottaja ja tutkija. Eri aisteja hyödyntävä ja tunteita herättävä draamallinen kirjallisuudenopetus voi perustua elämypohjaiseen oppimiseen, jossa välittömät aisti- ja tunne-elämykset ovat kokemisen ja toiminnan alku. Pelkkä elämys ei kuitenkaan riitä, vaan sitä on myös reflektoitava sekä toiminnallisesti että sanallisesti. Koska draamassa reflektoidaan sekä roolissa että omana itsenä, mahdollistuu elämypohjaisen oppimisen koko

prosessi. Draaman yhteisöllisyys, elämyksellisyys ja taidelähtöisyys eivät silti sulje ulkopuolelleen arvioinnin mahdollisuuksia. Koko oppimisprosessia voidaan arvioida esimerkiksi oppimispäiväkirjojen avulla. Draama tarjoaa kirjallisuuden opetukseen uusia kehollisuutta korostavia oppimisen väyliä, minkä myötä tietoa rakennetaan koko keholla. Samalla kehollisuus voi tarjota sellaisia osallisuuden kokemuksia, jotka eivät ole perinteisessä frontaaliopetuksessa olleet mahdollisia. Pulpeteista vapautuminen voi edesauttaa oppilaiden ja opiskelijoiden osallisuutta kouluyhteisön – ja viimein koko yhteiskunnan – aktiivisina jäseninä.

Draamaa hyödyntävä kirjallisuudenopetus perustuu yhteisölliseen merkityksenanto- ja tulkinta-prosessiin sekä laajaan tekstikäsitteeseen. Merkityksiä tulkitaan ja rakennetaan yhteisöllisesti sekä kirjallisuuden että draamatoiminnan teksteistä, jotka ovat niin ikään vuorovaikutuksessa keskenään. Näin oppija liukuu taiteen kokijasta myös sen tekijäksi, mikä voi auttaa luomaan merkityksellistä suhdetta kaunokirjallisuuteen ja ymmärtämään sitä syvemmin. Draama voi myös tarjota väylän integroida opetussuunnitelmien laaja-alaisempiakin tavoitteita, kuten esimerkiksi vuorovaikutustaitoja ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetukseen.

Tutkimuskysymys 2:

Mitä ja miten draaman avulla voidaan oppia?

Draamaoppimisen yhteydessä mainitaan usein kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Draamassa tieto rakentuu yhteisöllisissä ja vuorovaikutteisissa prosesseissa, ja oppiminen mahdollistuu draamassa heränneiden kokemusten ja niiden reflektoinnin avulla. Draamatyöskentelyssä opitaan aina draamasta itsestään eli taidemuodosta, mutta samalla voidaan oppia myös muista asioista ja ilmiöistä. Lisäksi opitaan omasta itsestä ja sosiaalisista taidoista. Kun draaman oppimisalueita suhteutetaan kirjallisuuden opetukseen, huomataan, että oppimisen kohteet ovat moninaiset. Sisältöoppiminen voi menetelmäoppaani kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi kirjallisuuden käsitteiden, analyysi-, tulkinta- ja erittelytaitojen oppimista, klassikoihin ja kirjallisuushistoriaan tutustumista sekä kirjallisuuteen eläytymistä ja uusien tekstien luomista ja tulkintaa. Samalla voidaan oppia myös omasta itsestä, mikä on yhteydessä myös omaan itseen lukijana: draamatyöskentelyn myötä suhde kirjallisuuteen voi muuttua. Koska draama perustuu yhteistoiminnallisuuteen, vuorovaikutteisuuteen ja roolienottoon, voivat myös sosiaaliset taidot kehittyä. Draamaa soveltavassa kirjallisuuden opetuksessa opitaan niin ikään myös muodosta eli draamasta ja teatterista, ja siten myös taiteesta. Näin kirjallisuutta ja draamaa integroiva opetus mahdollistaa laaja-alaisen taidekasvatuksen.

Vaikka draaman oppimistavoitteita kannattaa ja pitääkin suunnitella etukäteen, ei oppiminen tapahdu aina tavoitteiden suunnassa. Tämä ei kuitenkaan vähennä toiminnan arvoa: draaman myötä on voinut tapahtua jotakin muuta merkityksellistä. Se, mitä draamatyöskentelyn myötä on opittu, ei myöskään ole välttämättä heti mitattavissa ja sanallistettavissa. Oppimisprosessi jatkuu aina uusiin prosesseihin, ja draaman myötä saadut kokemukset ovat yhteydessä toisiinsa. Draaman elämyspohjaisen oppimispotentiaalini haltuunotto edellyttää, että aisti- ja tunne-elämyksiä reflektoidaan. Reflektointi voi tapahtua sanallisesti tai toiminnallisesti draamaprosessin aikana tai sen jälkeen, roolissa tai omana itsenä. On silti muistettava, ettei liiallinen reflektointi ole enää tarkoituksenmukaista. Myös reflektointitaitojen kehittymiselle on annettava aikaa ja tilaa.

Draama voi olla sekä itsenäinen taideaine että menetelmä muissa oppiaineissa. Tällä hetkellä draamalla ei suomalaisessa koulukontekstissa ole vakiinnutettua asemaa taideaineena, mutta voimakas noste oppimisen menetelmänä. Draaman ohjaaminen muiden oppiaineiden opetuksessa vaatii osaamista ja tietoa sekä oppiaineesta että draamakasvatuksesta. Draama voi saavuttaa täyden potentiaalinsa vasta silloin, kun sitä hyödyntävä tiedostaa sen välineellisyyden paradoksaalisuuden. Draama, kuten mikä tahansa taidemuoto, menettää tehonsa, jos se valjastetaan vain välineeksi. Draamaoppimista voikin vääristää, typistää ja laimentaa draaman taidearvon heikko tuntemus tai heitteillejättö. Draaman soveltaminen asettaa myös opettajan toisenlaiseen asemaan kuin se perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa on ollut. Draamaa soveltava opettaja on pikemminkin oppimisen ohjaaja ja sellaisten luovien prosessien mahdollistaja, missä oppimisen omistajuus on oppijalla itsellään. Draaman ohjaamisessa ja draamaoppimisen mahdollistamisessa ei ole siis kyse pelkästään draamatyötapojen hallinnasta, vaan toisenlaisesta tavasta katsoa koulua ja oppimista. Siksi opettajille olisikin tarjottava tukea ja mahdollisuuksia omien draamakokemusten saamiseen jo opettajankoulutuksessa.

Tutkimuskysymys 3:

Miten draamaa voi käytännössä hyödyntää kirjallisuuden opetuksessa?

Niin draama kuin kirjallisuudenopetuskin perustuvat erilaisiin teksteihin ja niiden tulkintaan. Siksi niillä on vahva yhteinen pohja, jolle voi rakentaa monenlaisia draamatyöskentelyyn perustuvia oppimistilanteita. Yksittäisiä draamatyötapoja voi ujuttaa muiden oppimismenetelmien joukkoon, mutta suositeltavinta on rakentaa erilaisista draamallisista ja toiminnallisista harjoituksista pidempiä kokonaisuuksia. Näin draaman ei tarvitse olla vain irrallinen välipala vaan moniulotteisen, syvän oppimisen mahdollistaja.

Draamaprosessin voi rakentaa kolmesta vaiheesta: lämmittelystä, varsinaisesta draamatyöskentelestä ja reflektiosta. Draamatunnin ajaksi raivataan pulpetit sivuun tai hakeudutaan tilaan, jossa on helppo liikkua. Tunti aloitetaan istumalla lattialla piirissä niin, että jokainen näkee toisensa. Opettaja kertoo, mikä on tunnin aihe ja rakenne. Tämän jälkeen tehdään draamasopimus, jonka tavoitteena on sitouttaa osallistujat tekemiseen ja luoda toiminnalle turvallinen kehys. Lämmittelyvaiheessa valmistellaan ja orientoidaan ryhmää tulevaan työskentelyyn, herätellään kehoa ja mieltä sekä rakennetaan turvallista ilmapiiriä erilaisten leikkien ja muiden toiminnallisten harjoitusten avulla. Jännittyneelle ryhmälle voi soveltaa fyysinen leikki, ylivirittyneelle puolestaan keskittymistä lisäävä tai tilaan ja hetkeen paikantava harjoitus. Harjoitusta valitessaan ohjaajan kannattaakin kuulostella ryhmän energiatasoa ja ilmapiiriä. Mitä tottumattomampi ryhmä on draamalliseen työskentelyyn, sitä enemmän lämmittelylle annetaan aikaa ja painoarvoa.

Lämmittelyn jälkeen siirrytään kohti työskentelyvaihetta, joka sisältää kirjallisuuden opetuksen osa-alueita käsitteleviä draamatyötapoja. Työtapoja voi rakentaa esimerkiksi yhdistämällä tunnettuja draamatyötapoja ja kirjallisuuden aihesisältöjä. Erityisen monikäyttöisiä ovat esimerkiksi työtavat ”kuuma tuoli”, ”patsaat” ja ”still-kuvat”. ”Kuuma tuoli” -työtavan avulla voidaan esimerkiksi analysoida proosan kertojaa tai henkilöahmoa tai runon puhujaa. Yksi tai useampi osallistuja istuu tuolille ja ottaa roolin, ja muut osallistujat voivat kysyä häneltä kysymyksiä. Patsastyöskentelyn avulla voidaan muuntaa yhteistoiminnallisesti fyysiseen muotoon abstraktejakin ideoita, kuten tekstin teemoja tai henkilöahmojen välisiä suhteita. Tällöin pienryhmä muodostaa yhteisen, paikallaan olevan patsaan, joka kuvaa haluttua asiaa ja jota muut osallistujat voivat tulkita. ”Still-kuvat” -työtavan avulla voidaan näyttää pysäytettyjä kohtauksia, ikään kuin valokuvia, jotka eivät vaadi osallistujilta puhetta. Draamatyöskentelyn pohjana voi olla etukäteen luettu kaunokirjallinen teksti, mutta se ei ole välttämätöntä. Mahdollisuudet ovat laajat: draamaa voi soveltaa sekä tekstin tulkintaan, analyysiin ja tuottamiseen että esimerkiksi käsitteisiin tutustumiseen.

Myös draamaprosessin lopetukselle on annettava aikaa, jottei oppimisprosessi jäisi vaillinaiseksi. Lopetus- eli sulatteluvaiheessa tehdään erilaisia reflektio- ja rentoutusharjoituksia. Harjoitusten lisäksi keskustellaan draaman herättämistä ajatuksista pareittain, pienryhmissä ja/tai koko ryhmän kesken. Jos keskustelua ei synny, auttavat valmiit harjoitukset koetun reflektoinnissa. On myös muistettava, että draamassa oppiminen on usein implisiittistä, eikä kokemusta ole aina helppo kuvata sanallisesti. Tällöin prosessia voidaan viedä kohti loppua myös toiminnallisesti. Lopetukseen sopivat esimerkiksi työtavat ”hetken merkitseminen”, ”koko ryhmän patsas” ja ”kehoskan-
naus”, jotka tukevat reflektiota ja rentouttavat kehoa ja mieltä.

Kaiken kaikkiaan draamaa soveltavan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tai sanataideohjaajan on erilaisten työtapojen rinnalla muistettava tiettyjä draaman arvoja ja ohjenuoria. Esimerkiksi luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri on draamatyöskentelyn avaintekijöitä, ja sen rakentamiselle ei voi koskaan antaa liikaa arvoa. Myös tahti ja jännite ovat merkittävä osa draamatyöskentelyä. Ohjaajan on tunnusteltava, kauanko yksittäistä harjoitusta kannattaa tehdä: liian nopeassa tahdissa osallistujat eivät ehdi saamaan toiminnasta tarpeeksi irti, mutta jos yhtä harjoitusta tehdään liian kauan, saattaa tekemisen jännite hävitä. Samalla opettajan on muistettava vakavan leikkisyyden arvo: taide voidaan nähdä leikkinä, jonka tarkoitus on täyttää totta. Draamatyöskentely on aina aikaan kiinnittynyttä, eikä siitä tule koskaan valmista. Siksi on arvostettava keskeneräisyyttä ja muistettava, että prosessi on lopputuotetta tärkeämpi. Vaikka draamatuntia varten olisi tehty tarkka suunnitelma, on tilannetta kuunneltava tarkoin ja oltava tarvittaessa valmis muuttamaan suunnitelmia. Draamatyöskentelyä ohjaavan opettajan tehtävä ei ole koskaan antaa valmiita vastauksia, vaan kysyä, kyseenalaistaa ja tarjota vaihtoehtoisia ratkaisuja. Lopulta draamaprosessi on aina ainutkertainen ja oppijoiden omaisuutta.

Tutkijan ja tutkimuksen lähtökohdat

Pro gradu -työni aiheenvalinta kristallisoitui jo proseminaarini alussa. Toisaalta voisin tarinallistaa tutkimusprosessini alun aina lapsuuteeni saakka. Innostuin draamasta ja kirjallisuudesta jo omina kouluaikoinani ja hakeuduin mukaan harrastajateattereihin. Vaikka menestyin kouluopinnoissani, koin perinteisen luokkahuoneympäristön lamaannuttavana. Välttelin viittaamista ja jännitin vastaamista. Kyseenalaistin, onko todella tarpeellista kopioida oppitunnista toiseen muistiinpanoja, joita opettaja kirjoittaa taululle. Harrastajateatterissa, kuten myös koulussa aina silloin, kun jotakin halvaannuttavasta istumisarjesta poikkeavaa tapahtui, koin sen sijaan olevani elossa. Aloin herätä omassa kehossani ja saada uudestaan kosketuksen siihen riemuun, vapauteen ja loputtomiin mahdollisuuksiin, joita lapsi kokee leikkiessään. Mietin, miksei tällaista voisi olla myös koulussa.

Hain Jyväskylän yliopistoon osittain siksi, että täällä näytti olevan mahdollista opiskella sivuaineena draamakasvatusta (joskin yllätyksekseni pian huomasin, että mahdollisuus rajoittui enää avoimeen yliopistoon). Intouduin suuresti draamakasvatuksen yhteisöllisistä, kokemuksellisista ja käytännönläheisistä yliopisto-opinnoista, joissa ei pahemmin diaesityksiä nähty. Rakastuin opettajan pedagogisissa opinnoissa monen opettajankouluttajan raikkaisiin ajatuksiin koulusta ja oppimisesta ja rohkaistuin kokeilemaan draaman soveltamista myös luokkahuoneissa. Näin käytännössä, mitä seurauksia draamatoiminnalla voisi olla ja innostuin entisestään, kun näin iloa ja intoa oppilaissa. Mitä enemmän aloin saada kosketusta työelämään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiai-

neen tai vapaan sivistystyön ympäristöissä, sitä vahvemmasi näkemykseni draaman tarpeellisuu-
desta muodostui.

Silti huomasin, ettei oma – tai edes opetussuunnitelman – innokkuus riitä. Kentällä vaikutti ole-
van sekä kiinnostusta että epäluuloisuutta draamaa kohtaan, mutta myös suuria kysymysmerkkejä
sen suhteen, mitä draama oikeastaan on ja miten sitä luokkahuoneisiin voisi tuoda. Turhauduin
myös usein viljeltyyn ajatukseen siitä, että draama tarkoittaisi vain virkistäviä välipaloja jonkin
”oikean” oppimisen välissä. Itse koin yhä vahvemmin, että draama voisi olla ainutlaatuinen, mut-
ta myös inhimillinen väylä ihmisenä olemisen ja maailman tutkimiseen. Lopulta kirkastui ajatus
sistä, että tekisin tutkimukseni nimenomaan opettajia varten, ja tukisin heitä omalla panoksellani
sen haasteen edessä, jossa he esimerkiksi uusien opetussuunnitelmien painosta ovat. Uudistusin-
toisena halusin samalla vauhdilla kokeilla, mitä uusia muotoja yliopiston opinnäytetyö voisi saada.

Monimuotograduni tutkimusprosessi

Monimuotograduni muodon perusajatuksena on, että eri osat toimivat itsenäisesti, mutta muo-
dostavat yhdessä teoreettisesti perustellun, yhtenäisen kokonaisuuden. Osat valottavat tutkimus-
tehtävääni eri suunnista, mutta ovat myös kytköksissä toisiinsa. Tavoitteenani oli löytää ja raken-
taa työlleni osia, jotka palvelisivat tutkimustehtävääni perustellusti, mutta tarpeeksi erilaisista nä-
kökulmista. Koin, että koska monimuotogradu sallii myös tieteellisestä kirjoittamisesta eriäviä
tekstilajeja, kannattaa myös tämä mahdollisuus hyödyntää. Tässä työssä eri tekstilajien käyttö oli
perusteltua myös siksi, että halusin tukea ja kannustaa opettajia. Näin olennaisena, että draama-
kasvatuksen ja kirjallisuudenopetuksen teoriakentän lisäksi opettajalle tarjotaan konkreettisia ja
käytännönläheisiä – ja samalla tutkimusperustaisia – ehdotuksia siihen, *miten* draamaa voisi käy-
tännön työssä soveltaa. Seuraavassa avaan työni osien tavoitteita ja sisältöjä. Piirrän esiin osien
paikkaa tutkimukseni kokonaisuuden jäsenenä ja hahmotan osan valmistusprosessia. Samalla
pohdin tutkimusprosessin tarjoamien kokemusten pohjalta monimuotogradun mahdollisuuksia ja
rajoituksia pro gradu -tutkimuksen muotona.

Tutkimukseni ensimmäinen osa *Lähtöpisteessä* aloittaa työni kokonaisuuden ja toimii johdan-
tomaisena taustoittajana työlleni. Osassa nimeän myös tutkimukseni tavoitteet ja tehtävät sekä
monimuotogradun osat ja avaan tutkimukseni metodologiaa ja tutkimusprosessia. Taustoitan
tutkimustani avaamalla tuoreita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja draaman suo-
malaista kontekstia sekä draamasta ja kirjallisuudenopetuksesta aiemmin tehtyä suomalaista tut-
kimusta.

Mitkään työni osista eivät valmistuneet kronologisessa järjestyksessä, vaan ne muovautuivat rinnakkain koko tutkimusprosessin ajan. Siten myös työni aloittava osa oli työstön alla aina prosessin loppuun saakka. Vaikka tällainen työskentelytapa saattoi olla ajoittain kaoottinen, auttoi se silti pitämään kokonaisuuden yhtenäisenä. Jouduin jatkuvasti kyseenalaistamaan, minkälaiset ja minkä muotoisten osien olemassaolo olisi perusteltua työni kokonaisuuden kannalta. Myöskään sen sanallistaminen, mitkä tutkimukseni vaiheet olivat, ei ollut mahdollista ennen kuin työn kokonaisuus oli lähes valmis.

Tutkimukseni toisena osana toimii taustoittava teksti *Taidetta vai taontaa*. Teksti tarkastelee tutkimustehtäviäni kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta. Käsittelen tässä osassa draamaa hyödyntävää kirjallisuudenopetusta osana elämyksellisiä opetusmenetelmiä ja taustoitan samalla kirjallisuuden opetuksen ja lukuharrastuksen asemaa suomalaisessa lukiossa. Keskityn tekstissä suomalaiseen lukioon, mikä johtuu pitkälti siitä, että peruskoulun kirjallisuuden opetusta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta on tarjolla vähemmän. Samalla koin lukion ylioppilaskirjoitusten painoarvon luovan mielenkiintoisen kontrastin draamamenetelmän kokemuksellisuudelle ja kehollisuudelle.

Työstin osaa pitkään keskittyen nimenomaan suomalaisen lukion kirjallisuuden opetukseen ja sen tavoitteisiin. Tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen myötä koin, että kokemuksellisista ja elämyksellisistä opetusmenetelmistä kyllä puhutaan kirjallisuuden opetuksen yhteydessä, mutta se, miten esimerkiksi sana ”elämyksellisyys” ymmärretään, saattaa erota siitä, mitä se tarkoittaa vaikkapa draamakasvatuksen tieteenalalla. Välillä ”elämyksellisyys” tuntui olevan vain synonyymi kaikelle sille kirjallisuuden opetukselle, joka ei ollut lähtökohtaisesti analysoivaa. Ihmettelin, miksi en löytänyt kirjallisuuden opetuksen alalta kunnollista määritelmää sille, mitä elämyksellisyys todella voisi tarkoittaa. Kun löysin elämypohjaisen oppimisen ja yhteisöllisen lukemisen käsitteet, alkoi osan ydin kirkastua. Lopulta oivalsin, että draamaa hyödyntävän kirjallisuuden opetuksen mahdollisuudet ja vahvuudet voisivat olla nimenomaan yhteisöllisyydessä, kehollisuudessa ja moniaistisuudessa; vuorovaikutteisessa merkityksenanto- ja tulkintaprosessissa. Näin esiymmärrykseni siitä, että draamaa hyödyntävän kirjallisuuden opetuksen yhteinen pohja voisi olla nimenomaan laaja-alaisessa taidekasvatuksessa, muovautui ja kirkastui. Tutkimukseni alussa ennakkokäsitykseni oli, ettei kirjallisuuden asema ole suomalaisissa kouluissa kovin vahva. Silti minulle tuli yllätyksenä, miten kovassa kilpailutilanteessa kirjallisuus lopulta joutuu olemaan, ja miten paljon oppimismenetelmien kehittämislle on alalla tilausta.

Tutkimukseni kolmantena osana toimii taustoittava teksti *Kokien ja kahdentuen*. Teksti lähesyy tutkimustehtävääni suomalaisen draamakasvatuksen tieteenalan näkökulmasta. Osassa esitte-

len draaman, draamakasvatuksen ja draamaoppimisen määrittelyjä sekä draaman genrejä ja työtapoja. Lisäksi kartoitan sitä, mikä on draaman rooli taideaineena ja opetusmenetelmänä sekä mitkä ovat draamaa opettavan tehtävät ja edellytykset. Peilaan draamakasvatuksen teoreettiseen kehykseen myös *Kebo edellä kirjaan* -menetelmäoppaani harjoituksia. Lähtökohtanani on, että tämä taustoitusosa voisi toimia myös tutkimusperustaisena tietopakettina draamakasvatuksesta ja draaman soveltamisesta kiinnostuneelle äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle tai sanataideohjaajalle.

Osan tuottamisprosessiin vaikuttivat voimakkaasti draamakasvatuksen sivuaineopintoni. Suuri osa tutkimuskirjallisuudesta oli minulle tuttua draamakasvatuksen oppimistehtävistä. Kuitenkin se, että lähestyin tutkimuskirjallisuutta nyt myös kirjallisuuden opetuksesta käsin, auttoi tarkastelemaan sitä tuoreuttavasta, nyrjäyttävästä kulmasta. Koin, että vaikka draamakasvatuksen tieteenalalla sanallistaminen on ymmärrettävistä syistä erittäin haastavaa, eikä sisältöjä voi selkokielisyyden nimissä liialti yksinkertaistaa, saattaa tieteenalan diskurssi näyttäytyä opettajalle vaikeasti lähestyttävänä. Samalla tiedostin vahvasti sen, että pelkät harjoitusten ohjeet eivät riitä osoittamaan draaman mahdollisuuksia tai sen ohjaamiseen liittyviä perusarvoja. Tämän myötä minulle konkretisoitui, että omassa työssäni pyrkisin löytämään tapoja, joilla draamaa voisi tuoda lähemmäs opettajaa ilman, että draamakasvatuksen ydin väljähtäisi ja vääristyisi. Draamakasvatuksen tieteenalan ”mahdollisuuksien tilat”-puhetapa ja kouluissa viljelty ”mukava välipala” -puhetapa tuntuivat olevan täysin eri maailmoista. Draamakasvatuksen tieteenalan näkökulmasta on helppo kauhistella, mitä draamalle tapahtuu, jos se päästetään kouluissa kokemattomiin käsiin. Silti mielestäni olisi pyrittävä rakentamaan siltoja näiden maailmojen välille. Tällä työllä olen pyrkinyt juuri tähän.

Muiden monimuotograduni osien tavoin myös *Kokien ja kahdentuen* syntyi rinnan ja vuorovaikutuksessa muiden osien kanssa. Alkusysäyksen osan työstämiselle sain, kun kirjoitin kirjallisuuden syventäviä opintoja varten esseen draamakasvatuksen 2000-luvun suomalaisesta tutkimuksesta. Esseen pohjalta rakensin proseminarityöni osaksi draamakasvatuksen tieteenalaan johdattavan osion. Proseminaariryhmässä käydyt innostuneet, kannustavat ja epäluuloiset keskustelut auttoivat jälleen katsomaan työtäni uudesta kulmasta. Sain palautetta, että johdatukseni draamakasvatuksen tieteenalan perusteisiin oli auttanut draamakasvatuksen perusopinnotkin käyneitä opiskelijoita oivaltamaan alasta jotakin uutta. Tämän myötä ymmärsin, että osa voisi toimia tietolähteenä kelle tahansa opettajalle. *Kokien ja kahdentuen* on yhteydessä työni käytännönläheisiin sovelluksiin myös sen kautta, että peilaan tässä työni osassa tuottamani menetelmäoppaan harjoituksia draamakasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen. Kuten työni alussa kuvasin, ovat oma esiyttämykseni, tutkimuskirjallisuus ja niiden pohjalta tuottamani materiaali tutkimusprosessissa jat-

kuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tässä yhteydessä se tarkoitti sitä, että kirjoittaessani *Kokien ja kahdentuen* -osaa perehdyin draamakasvatuksen alan tutkimuskirjallisuuteen, mikä herätti omien kokemusteni rinnalla ajatuksia ja ideoita käytännön sovelluksista, jotka puolestaan viimein palasivat esimerkkeinä osaksi kirjoittamaani tekstiä ja asettuivat siinä jopa analyysin kohteiksi.

Tutkimukseni neljäs osa on artikkeli *Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa tehdään tietoa koko keholla*, joka julkaistaan Suomen äidinkielen opettajain liiton *Virke*-lehdessä. Osa edustaa menetelmäoppaan rinnalla pro graduni käytännönläheisintä haaraa. Työni kokonaisuuden kannalta osan tavoitteena on opettajien innostaminen ja draamakasvatuksen tieteenalan tiedon popularisointi. Samalla pyrin rakentamaan siltaa menetelmäoppaani ja opettajien välille: artikkelin loppuun tulee verkkolinkki oppaaseen. Artikkelini kannustaa ja rohkaisee äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia draaman kokeiluun, vaikka kokemus siitä olisikin vielä vähäinen. Esittelen ajatuksia draamasta ja sen ohjaamisesta ja avaan muutamia menetelmäoppaani ideoita kirjallisuudenopetuksen draamatyötavoiksi. Osa onkin yhteydessä menetelmäoppaaseeni kahdella tasolla: toisaalta se sisältää oppaan ideoita, mutta toisaalta myös tuo menetelmäoppaan olemassaolon äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tietoisuuteen. Muut pro graduni osat eivät ole artikkeliin yhtä näkyvässä yhteydessä, mutta sekä *Taidetta vai taontaa* että *Kokien ja kahdentuen* siinä silti ajatusten ja arvojen tasolla läsnä.

Artikkelin kirjoittamisen motivoijana toimi ajatus opettajien innostamisesta. Olin kokenut ristiriitaisia tunteita siitä, kenelle draaman soveltaminen kuuluu, ja minkälaisia taitoja se opettajalta vaatii. Halusin toisaalta olla rehellinen sille, että täysin kokemattomissa käsissä draaman arvo voi typistyä, minkä myötä oppilaiden ja opettajien käsitys siitä, mitä draama on, vääristyy. Toisaalta tuntui pahalta, että auttamisen sijaan opettajia halveksuttaisiin ja peloteltaisiin pois pyhän draaman ääreltä. Siksi ajatus kannustamisesta ja tukemisesta kritisoinnin sijaan tuntui oikealta. Kirjoitusprosessin alussa oli virkistävää päästä sanallistamaan kaikkea sitä, mitä olin omien kokemusteni ja tutkimuskirjallisuuteen perehtymiseni myötä oivaltanut. Myös se, että *Virke*-lehti julkaisee artikkelini, kertoo tutkimukseni aiheen ajankohtaisuudesta.

Työni viides osa on menetelmäopas *Keho edellä kirjaan*, joka sisältää ohjeita ja ideoita kirjallisuudenopetuksen draamatuokion suunnitteluun ja ohjaamiseen. Oppaan harjoitukset on jaoteltu kolmeen vaiheeseen: lämmittelyyn, kirjallisuuden aihesisältöjen kanssa työskentelyyn ja sulateluun. Tavoitteenani oli luoda monipuolinen tarjotin, jolta opettaja voisi poimia ja yhdistää harjoituksia pidemmiksi draamaprosesseiksi. Toisaalta oppaasta voi valita myös yksittäisiä työtapoja ja kytkeä niitä osaksi muita opetusmenetelmiä. Vaikka pääpaino on kirjallisuuden ja draaman yhdistämisellä, antaa opas arvoa myös muille draamatyöskentelyn osa-alueille, kuten turvallisen ilma-

piirin rakentamiselle, kokonaisvaltaiselle lämmittelylle ja kehon rentouttamiselle. Koska *Kokien ja kabdentuen* osoitti, että draamaa soveltava opettaja tarvitsee tietoja ja taitoja sekä omasta oppiaineestaan että draamasta, ei opas ole vain lista työtapoja. Draaman ohjaajan tiedot ja asenne vaikuttavat vahvasti tähän vuorovaikutteiseen ja hetkeen kiinnittyneeseen työmuotoon, ja siksi esitelen oppaassa myös ajatuksia draaman ohjaamisen taustoista ja tavoitteista.

Menetelmäoppaan sisältöön ovat vaikuttaneet vahvasti omat draamakasvatuksen perus- ja aineopintoni sekä muut kokemukseni draamaan osallistumisesta, ohjaamisesta, opettamisesta ja taidelähtöisestä työskentelystä. Pelkkä menetelmäoppaan lukeminen ei luonnollisesti vastaa omakohtaista draaman tekemisen kokemusta, jonka ohjaajuudessa kehittyminen vaatii. Toivon kuitenkin, että opas voi toimia innostajana ja tukena draaman kokeiluun ja soveltamiseen ja kipinä kokeusten hankkimiseen: työkalupakkina, jonka ääreen opettaja voi hakeutua, kun tekisi mieli tehdä jotakin draamallista, muttei keksi, mitä se voisi olla. Koin, että opetuskentän tarve konkreettisille ideoille suuri, ja menetelmäopas hyvä väylä niiden välittämiseen. Kun aloitin oppaan työstämisen, syntyi se etenkin alkuvaiheessa kuin itsestään. Olin kerännyt vihkoihin ja word-tiedostoihin paljon harjoituksia draamakasvatuksen opinnoistani ja muista työprojekteista. Tunsin pursuavani ideoita ja huomasin, että omat kokemukseni draaman ohjaamisesta ja siihen osallistumisesta auttoivat ennakoimaan, mitkä ideat voisivat toimia käytännössä.

Lämmittely- ja sulattelulukujen yhteydessä esittelemäni harjoitukset ovat siis valikoituneet oppaaseen oman osallistuja- ja ohjaajakokemukseni lävitse. Kaikki harjoitukset ovat sellaisia, joista minulla on kokemusta osallistujana ja/tai ohjaajana ja jotka olen kokenut mielekkäiksi, antoisiksi ja monenlaisten ryhmien kanssa toimiviksi. Oppaassa esitellyt kirjallisuuden draamatyötavat ovat puolestaan yhdistelmä vakiintuneita draamakasvatuksen työtapoja ja niihin soveltamiani kirjallisuudenopetuksen sisältöjä. Avasin *Kokien ja kabdentuen* -osassa, millaisiin draaman työtapoihin kehittämäni harjoitukset perustuvat. Oppaan harjoitukset on jaoteltu proosan, lyriikan, näytelmäkirjallisuuden ja kirjallisuushistorian harjoituksiin. Joidenkin harjoitusten pohjana toimii valmis kirjallisuuden teksti, mutta sen valinnan olen jättänyt opettajalle.

Halusin työtavoillani osoittaa, että draama ja kirjallisuuden analysointi eivät ole toistensa vastakohtia, vaan draama voi tarjota välineitä myös tekstin lähilukuun ja tulkintaan. Toisaalta halusin myös kartoittaa tapoja, joilla kirjallisuutta voi lähestyä muistakin kuin analyysin näkökulmasta. Oppaani työtavat edustavat laajaa tekstikäsitystä. Draamatyöskentelyn yhteydessä syntyy tekstejä, joita voi kirjallisuuden tavoin tulkita ja merkityksellistää. Harjoitukset ovat hioutuneet lopulliseen muotoonsa pohjaten esiyymmärrykseni ja lukemani tutkimuskirjallisuuteen väliseen vuorovaikutukseen. Opettajien kokeilujen myötä harjoitukset voivat hioutua eteenpäin ja etsiä hedelmälli-

simmän muotonsa. Opasta työstäessäni luetutin harjoituksiani muutamalla draamakasvatuksen aineopinnoista tutuilla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla. Heidän palautteensa myötä sain käsityksen siitä, että oppaalla todella olisi mahdollisuuksia toimia myös todellisissa oppimiskonteksteissa. Vastasin myös oppaan ulkoasusta ja taitosta, mikä oli sisältöjen luomisen rinnalla innostava haaste. Opas julkaistaan Keski-Suomen sanataideyhdistys Rapina ry:n verkkosivuilla pdf-muotoisena dokumenttina, minkä myötä sen saatavuus helpottuu. Opasta on helppo linkittää eteenpäin, ja sitä voidaan levittää esimerkiksi sosiaalisessa mediassa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tai sanataideohjaajien omissa verkostoissa.

Kaiken kaikkiaan monimuotogradu on innostava, mutta myös haastava tapa opinnäytetyön tekemiseen. Mahdollisuuksien kirjo on sekä vahvuus että ongelma. Vaikka monografiamuodosta eroavat pro gradu -tutkimuksen tekemisen ja muodon väylät ovat houkuttelevia, kiinnostavia ja motivoivia, rakentavat monografian muodon rajoitukset myös turvallisuutta luovia suuntaviivoja. Omassa tutkimusprosessissani oli läsnä epävarmuus siitä, millaiseksi lopullinen muoto hioutuisi, ja olisiko se pro gradu -töiden kontekstissa perusteltu. Vaikka ohjeistuksia monimuotogradujen tekemiseen on olemassa, oli lopullinen muoto pitkälti omissa käsissäni. Vaikka työprosessia ja sen vaiheita oli suunniteltava etukäteen, oli ainakin oman työni kohdalla oltava valmis myös luopumaan ideoista ja katsomaan kokonaisuutta uusin silmin. Graduntekijän lisäksi monimuotogradu on varmasti haastava muoto myös työn ohjaajalle, jolta saatu tuki oli ainakin oman työni kohdalla elintärkeää. Lopulta – kaikista epävarmuustekijöistä huolimatta – monimuotograduun heittäytyminen tarjosi omaan aiheeseeni ja tavoitteisiini kuitenkin sellaisia vahvuuksia ja mahdollisuuksia, joita monografia ei olisi tarjonnut. Toivon, että työni löytää tiensä opettajien luo, ja sen myötä draaman savuverho vähitellen hälvenee.