

Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa

Johanna Tilus

Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2004

Jyväskylän yliopisto

Tiedekunta	Humanistinen
Laitos	Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos Kirjallisuus
Tekijä	Johanna Tilus
Työn nimi	Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa
Oppiaine	Kirjallisuus
Työn laji	Pro gradu
Aika	Kevät 2004
Sivumäärä	102

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusongelma oli selvittää, miten draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetukseen perusopetuksen luokilla 7–9 sekä lukiossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia mahdollisuuksia ja rajoituksia draamallisella kirjallisuudenopetuksella on kyseisillä luokka-asteilla ja onko draamallisen kirjallisuudenopetuksen käytön sopivuudessa eroja perusopetuksen yläluokkien ja lukion välillä. Tutkimusongelman ratkaisemista varten tutkielman teoriaosuudessa selvitettiin ensin oppimisen, kirjallisuudenopetuksen ja draamakasvatuksen olemusta.

Varsinaisena tutkimusaineistona tutkielmassa käytettiin draamallista kirjallisuudenopetusta käsittelevää teoriakirjallisuutta sekä kirjallisuutta, jossa esiteltiin opetusmerkkejä draamallisesta kirjallisuudenopetuksesta. Tutkimusmenetelmänä oli teoria-kirjallisuuden ja opetusmerkkien laadullinen analysointi, luokittelu ja tulkinta. Tutkimusaineistoa verrattiin opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004 ilmenevään kirjallisuuden opetuskäsitykseen.

Tutkimuksessa selvisi, että draamallisella kirjallisuudenopetuksella on sekä mahdollisuuksia että rajoituksia. Draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetuksessa elämyksellisyyteen, sisältöpainotteiseen ja joiltain osin muotopainotteiseenkin analyysiin, kulttuuriperinnön vahvistamiseen, kulttuuriperinnön luomiseen tekstien tuottamisen kautta, kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hahmottamiseen sekä ymmärryksen lisääntymiseen. Draamakasvatus ei sen sijaan sovi hyvin muodon analysointiin tai tiedollisten tavoitteiden saavuttamiseen eikä tulkinnan opetteluun, mikäli tulkinta käsitetään pikemminkin tekstilähtöiseksi kuin lukijalähtöiseksi tulkinnaksi. Draamakasvatuksen käyttöä rajoittavat lisäksi kirjallisuudenopetukseen käytettävän ajan vähyys, opetusmateriaalin ja koulutuksen puute sekä draamaopetuksen riippuvuus opettajan henkilökohtaisista mieltymyksistä.

Draamallisen kirjallisuudenopetuksen sopivuudessa ilmeni eroja perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion välillä. Koska draamakasvatuksen painopiste on elämyksellisyydessä eivätkä muotopainotteinen analyysi ja tekstilähtöinen tulkinta lukeudu sen vahvuuksiin, sopii draamakasvatus näiltä osin paremmin perusopetuksen yläluokkien kuin lukion kirjallisuudenopetukseen.

Asiasanat	draama, draamakasvatus, kirjallisuuden opettaminen, kirjallisuudenopetus, opetuskäsitys, oppiminen
-----------	--

Sisällys

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimusongelma	1
1.2. Tutkimuskohde	3
1.3. Tutkimuksen toteuttaminen	5
2. Oppiminen	6
2.1. Oppimiskäsitys	6
2.2. Behaviorismi	8
2.3. Konstruktivismi	9
2.4. Kokemuksellinen oppiminen	11
2.5. Oppimiskäsitys opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004	13
3. Kirjallisuuden opettaminen	15
3.1. Kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitys	15
3.1.1. Opetuksen keskeiset elementit ja niihin vaikuttavat tekijät	15
3.1.2. Kirjallisuudentutkimus opetuksen taustalla	17
3.2. Tavoitteet	20
3.3. Sisällöt	24
3.3.1. Kirjallisuuden tarkastelutapoja	24
3.3.2. Opetuksen painopisteitä	27
3.4. Menetelmät	30
3.5. Historiaa	31
3.6. Kirjallisuudenopetus opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004	36
4. Draamakasvatus	40
4.1. Käsitteet	40
4.2. Historiaa	43
4.3. Olemus	48
4.3.1. Vanhat paradigmat	48
4.3.2. Uusia määritelmiä	50
4.3.3. Genret	53
4.3.4. Työtavat	56
4.4. Perusteluja draamaoppimiselle	58
4.5. Oppimisalueet	61
5. Draama kirjallisuuden opettamisessa	65
5.1. Mahdollisuuksia	65
5.1.1. Elämys	65
5.1.2. Analyysi	67
5.1.3. Kulttuuriperintö	71
5.1.4. Kasvatus	73
5.1.5. Tekstin tuottaminen	75

5.2. Rajoituksia	79
5.2.1. Tulkinta	79
5.2.2. Tiedot	81
5.2.3. Aika	83
5.2.4. Oppimateriaali	84
5.2.5. Opettaja	85
6. Yhteenveto	86
6.1. Tutkimuksen tulokset	86
6.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	89
Lähteet	91

1. Johdanto

1.1. Tutkimusongelma

Suomalaisessa draamakasvatuksen tutkimuksessa on viime vuosina otettu merkittäviä edistysaskelia, sillä draamakasvatuksesta ja sen lähialoilta on hiljattain valmistunut useita väitöskirjoja. Vuosina 2000–2004 on valmistunut Sirkka-Liisa Heinosen, Tapio Toivasen, Soile Rusasen, Timo Sinivuoren, Hannu Heikkisen ja Erkki Laakson väitöskirjat. Heinosen työ käsittelee varhaiskasvatuksen draamaleikkejä, Toivasen väitöskirja viides- ja kuudesluokkalaisten teatteriproduktion valmistamista, Rusasen tutkimus keskittyy ilmaisutaidon opettamiseen yläasteella. Sinivuori käsittelee työsään harrastajateatteria ja Heikkinen jäsentää teoreettisessa tutkimuksessaan draamakasvatuksen teoriaa. Laakson väitöskirjassa tutkimuskohteena ovat opettajaksi opiskelevien draamakokemukset prosessidraamasta. (Laakso 2004, 13.)

Draamakasvatuksesta on väitöskirjojen lisäksi tehty Suomessa myös lukematon määrä erilaisia pro gradu -tutkielmia. Suurin osa näistä tutkielmista keskittyy kuitenkin draamakasvatuksen käyttöön perusopetuksen alaluokkien (1–6) opetuksessa tai varhaiskasvatuksessa. Draamakasvatuksen käyttöä yksittäisen aineen opetuksessa, varsinkin perusopetuksen yläluokilla tai lukiossa, ei ole tutkittu kovin paljoa. Joitakin opinnäytetöitä löytyy esimerkiksi draamakasvatuksen käytöstä korkeakoulun (Kaksonen 1997) ja ala-asteen historianopetuksessa (Salonen 2000), perusopetuksen yläluokkien englanninopetuksessa (Huohvanainen 2001) sekä puheviestinnän opettamisessa (esim. Mönkkönen 2002). Lukion ilmaisutaidon opetusta ovat tutkineet pro gradu -töissään muun muassa Lahti (1994) ja Virtanen (1997).

Vaikka suomalainen draamakasvatuksen tutkimus onkin voimistunut, tutkimus ei ole ulottunut lukion ja perusopetuksen yläluokkien kirjallisuudenopetuksessa käytettävän draamakasvatuksen tutkimiseen saakka. Väitöskirjoja aiheesta ei ole tehty ja opinnäytetöitä vain muutama, Eskelisen (2001) ja Lindroosin (1996) työt. Empiiristä tutkimusnäyttöä aiheen tiimoilta on siten saatavissa hyvin vähän. Jari Eskelinen (2001) on opinnäytetyössään tutkinut kirjallisuudenopetuksessa käytettävää draamaa, mutta nimenomaan ala-asteen näkökulmasta käsin. Hänen tutkimuksensa mukaan draama-

kasvatus sopii kirjallisuudenopetukseen muun muassa siksi, että draaman kautta oppilaiden kirjallisuuden lukutaito kehittyy – he esimerkiksi oppivat eläytymään kirjallisuuteen paremmin (Eskelinen 2001, 112). Petteri Lindroos (1996) tutki draaman käyttöä lukion kirjallisuushistorian tyyliuuntia käsittelevän kurssin toteuttamisessa. Hänen tutkimuksensa tulokset kertovat, että draama ei ole hyvä metodi pelkkien tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa (Lindroos 1996, 82). Viittaan Eskelisen ja Lindroosin tutkimuksiin ja tutkimustuloksiin pitkin tutkielmaani, erityisesti luvussa 5.

Jos draamakasvatuksen käytöstä kirjallisuudenopetuksessa ei olekaan tehty kuin muutama opinnäytetyö ja siitä ei olekaan olemassa empiirisiä tutkimustuloksia, on siitä sen sijaan kirjoitettu paljon artikkeleja erilaisissa julkaisuissa. Myös sellaisissa artikkeleissa ja julkaisuissa, joissa käsitellään yleisesti draamaa opetusmenetelmänä, on viittauksia draaman mahdollisuuksiin kirjallisuudenopetuksessa. Draamallista kirjallisuudenopetusta käsittelevät kirjoitukset sisältävät yleensä mielipiteitä, jotka korostavat draaman potentiaalia kirjallisuudenopetuksessa. Esimerkiksi Paananen (1994, 189) kirjoittaa: ”Oma näkemykseni on, että draama sopii erinomaisesti äidinkielen”. Alanko (1998, 7) puolestaan väittää, että ”Draama sopii erinomaisesti integroitavaksi kirjallisuudenopetukseen.” Tällaisissa kirjoituksissa esitetään harvemmin kriittisiä mielipiteitä draaman käytöstä kirjallisuudenopetuksessa. Draaman sovellettavuutta kirjallisuuden eri osa-alueiden opettamiseen ei yleensä myöskään eritellä tarkemmin, vaan puhutaan yleisesti sovellettavuudesta kaikkeen kirjallisuudenopetukseen. Osa-alueita tai luokkatasoa koskevia rajoituksia ei esitellä.

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusongelma on selvittää, miten draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetukseen perusopetuksen luokilla 7–9 sekä lukiossa. Ongelmaa lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Mitä kirjallisuudenopetus on?
2. Mitä on draamakasvatus?
3. Mitä mahdollisuuksia draamakasvatuksen käytöllä on kirjallisuudenopetuksessa?
Entä mitä rajoituksia?
4. Onko draamallisen kirjallisuudenopetuksen käytön sopivuudessa eroja perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion välillä?

Erona tämän tutkimuksen ja draamallisesta kirjallisuudenopetuksesta aiemmin kirjoitettujen artikkelien kesken on tutkimuksen painopisteen ja lähtökohdan sijoittaminen draamakasvatuksen sijasta kirjallisuudenopetukseen: Draamakasvatuksen mahdollisuuksia aiheen opetuksessa tarkastellaan vasta sitten, kun on ensin tutkittu kirjallisuudenopetuksen luonnetta. Aiemmissä julkaisuissa tarkastelun lähtökohtana on ollut lähestyä aihetta pikemminkin draamakasvatuksen oppimispotentiaalista kuin kirjallisuuden opettamisen luonteesta käsin. Tutkielmassa ei myöskään pyritä kartoittamaan pelkkiä draamallisen kirjallisuudenopetuksen mahdollisuuksia, kuten aiemmissä julkaisuissa, vaan myös rajoituksia, koskevat ne sitten jotakin kirjallisuudenopetuksen osa-aluetta tai luokka-astetta. Oma hypoteesini on, että draama ei sovi kaikkiin kirjallisuudenopetuksen osa-alueisiin eikä kaikissa muodoissaan kaikille perusopetuksen yläluokkien tai lukion luokka-asteille.

1.2. Tutkimuskohde

Tutkimuskohteeni on draamakasvatuksen käyttö kirjallisuudenopetuksessa perusopetuksen luokilla 7–9 sekä lukiossa. Tämä päätutkimuskohde sisältää kaksi pienempää tutkimuskohdetta, päätutkimuskohteen osa-aluetta, 1) kirjallisuudenopetuksen luokilla 7–9 ja lukiossa sekä 2) draamakasvatuksen. Tarkennan seuraavassa tutkimuskohdetta selvittämällä alustavasti näitä tutkimuskohteen osa-alueita.

Tutkimuskohteeni yksi osa-alue on kirjallisuudenopetus. Kirjallisuudenopetus käsitetään tutkimuksessa osana perusopetuksen ja lukion äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine määritellään perusopetuksessa taito-, tieto- ja taideaineeksi. Lukion puolella määritelmäluetteloon lisätään vielä kulttuuriaine. Oppiaineen sisältöjen käsitetään perusopetuksessa olevan peräisin kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä. Lukiossa sisältöaineeksi saadaan edellisten tieteenalojen lisäksi kulttuurintutkimuksesta. Kirjallisuus on siis sekä perusopetuksessa että lukiossa vain yksi osa-alue monitieteisen oppiaineen sisällä. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 46; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32.)

Kirjallisuudenopetus liittyy tiiviisti oppiaineen muiden osa-alueiden opettamiseen – kieli, kirjallisuus ja viestintä kytkeytyvät opetuksessa yhteen. Erityisesti lukio-ope-

tuksessa pyritään ”oppiaineen sisäiseen integraatioon”, mikä tarkoittaa sitä, että oppiaineen eri osa-alueita ei tule käsitellä irrallaan, vaan ”toiminnallisessa yhteydessä toisiinsa”. Myös perusopetuksen puolella osa-alueet ovat kietoutuneina toisiinsa. Osa-alueita yhdistäväksi tekijäksi määritetään perusopetuksessa laaja tekstikäsitys ja tekstitaidot. Kieli nähdään sekä lukiossa että perusopetuksessa oppiainetta yhdistävänä tekijänä. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 46, 53; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32.)

Vaikka äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osa-alueet ovat nykykäsityksen mukaan erottamattomasti yhteydessä toisiinsa ja niitä tulisi myös käsitellä toisiinsa linkittyneinä, rajoitun tässä työssäni tutkimaan pelkkää kirjallisuuden opettamista. Teen rajauksen käytännön syistä – jotta tarkastelun kohde pysyisi hallittavan kokoisena. Olin mielenkiintoista tutkia, miten draamakasvatusta voisi käyttää oppiaineen opetuksessa esimerkiksi kirjoittamisen, kieliopin tai viestinnän oppimisessa, mutta tällöin tutkimuskohteeni paisuisi tämän tutkimuksen puitteissa liian suureksi. Työni kannalta on siis tarkoituksenmukaista keskittyä vain yhteen osa-alueeseen, vaikka en kannatakaan osa-alueiden jyrkkää erottelua toisistaan. Päinvastoin näen, että kielen, kirjallisuuden ja viestinnän integrointi opetuksessa on hedelmällistä ja luonnollista, niiden erottaminen toisistaan keinotekoisia.

Toinen tutkimuskohteeni osa-alueista on draamakasvatus. Draamakasvatus käsitetään tässä tutkimuksessa alustavasti Hannu Heikkisen (2002, 14–15) määrittelemällä tavalla: Draamakasvatuksen käsite kattaa ”kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa”. Käsite sisältää teatterin, jota tehdään koulussa tai koulussa katsottavaksi, mutta ei ole ammattiteatteria. Terapia sekä teatteri instituutiona tai ammattiteatterina eivät kuulu draamakasvatukseen. Tarkennan tätä alustavaa draamakasvatuksen määritelmää luvussa 4., jossa pyrin valottamaan draamakasvatusta mahdollisimman monipuolisesti eri suunnilta.

Yksi tutkimuskohdetta koskeva valinta on ottaa tarkastelun kohteeksi sekä perusopetuksen yläluokkien että lukion kirjallisuudenopetus. Tämän valinnan takana on pyrkimys selvittää, millaisia eroja opetuksen järjestämisessä on eri kouluasteiden välillä. Mahdollisten erojen tarkastelu on kiintoisaa henkilökohtaisien ja ammatillisten syiden vuoksi. Tulevana aineenopettajana todennäköisimmät työpaikkani löytyvät lu-

kion sekä perusopetuksen luokkien 7–9 parista; opetuksen suunnittelun vuoksi on tärkeä tietää, mitä eroja opetuksen painotuksissa on ja miten draamakasvatus sopii kunkin asteen kirjallisuudenopetukseen.

1.3. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkielma muodostuu neljästä pääluvusta, joista kolme ensimmäistä ovat luonteeltaan teoreettisia. Lähdeaineistonani kolmessa ensimmäisessä luvussa on oppimista, kirjallisuudenopetusta ja draamakasvatusta käsittelevää kirjallisuutta, jota analysoin ja arvioin. Tutkimuksen neljäs luku on luonteeltaan osittain teoreettinen ja osittain empiirinen: arvioin luvussa aihetta käsittelevää teoriakirjallisuutta sekä luokittelen ja analysoin draamallisia opetusesimerkkejä, joita tutkimusaineistostani löytyy kirjallisuudenopetukseen liittyen. Tutkimusaineistokseni opetusesimerkkien tarkasteluun olen valinnut *Virke*-lehdet vuosilta 1993–2003 sekä seuraavat draaman käyttöä kirjallisuudenopetuksessa käsittelevät, opetusesimerkkejä sisältävät julkaisut: Alanko 1998, *Elävä Kalevala* 1999, Kanerva 1994, Kanerva & Viranko 1997, Kolu 2003, Lindroos 1996, Toivakka, Saure, Nuorgam & Lyyri 2000 sekä Østern 2001c. Tutkimusmenetelmäni on teoriakirjallisuuden ja opetusesimerkkien laadullinen analysointi, luokittelu ja tulkinta.

Ensimmäisessä pääluvussa, luvussa 2., luon katsauksen oppimisen käsitteeseen. Tarkastelen ensin käsitteen yleistä määrittelyä ja sitten erilaisia oppimiskäsityksiä. Koska erilaiset oppimiskäsitykset johtavat erilaisiin opetuksellisiin ratkaisuihin, niiden tarkastelu on opettamista käsittelevässä tutkielmassa tärkeää. Lähempään tarkasteluun nostan behaviorismin (luku 2.2.), konstruktivistisen oppimiskäsityksen (luku 2.3.) ja kokemuksellisen oppimisen (luku 2.4.). Näistä kaksi viimeistä liittyvät läheisesti draamalliseen oppimiseen. Alaluvussa 2.5. tarkastelen, miten oppiminen käsitetään perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2003.

Kirjallisuudenopetusta koskevassa luvussa 3. tutkin kirjallisuudenopetukseen liittyviä kysymyksiä valtakunnallisista opetussuunnitelmista ja muista aihetta koskevista artikkeleista. Hahmotan ensin, luvuissa 3.1.–3.4., kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitystä. Sitten tarkastelen, miten opetuskäsitykset ilmenevät kirjallisuudenopetuksen historiassa (luku 3.5.) sekä uusissa opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004 (lu-

ku 3.6.). Luvun 3. tarkoituksena on luoda pohja kirjallisuudenopetuksessa käytettävän draamakasvatuksen mahdollisuuksien ja rajoitusten arviointiin.

Luvussa 4. käsitellään draamakasvatuksen olemusta. Luvun päätarkoituksena on selvittää, mitä draamakasvatuksella tarkoitetaan, jotta sittemmin, luvussa 5., voitaisiin määrittää, miten sitä voi käyttää kirjallisuudenopetuksessa. Draamakasvatuksen alaa on pitkään vaivannut teoriapohjan puute, minkä vuoksi alan teoriaa on pyritty viime aikoina hahmottamaan ja selkeyttämään (Heikkinen 2002, 25). Viidennessä luvussa tätä draamakasvatuksen osittain epäselvääkin teoriapohjaa kartoitetaan lähestymällä aihetta mahdollisimman monelta suunnalta. Luvussa selvitetään draamakasvatuksen käsitettä (luku 4.1.), historiaa (luku 4.2.), paradigmoja (luku 4.3.), perusteluja draamaoppimiselle (luku 4.4.) ja oppimisalueita (luku 4.5.) Tutkin draamakasvatuksen olemusta tarkastelemalla alan suomalaista ja ulkomaista lähdekirjallisuutta.

Draamallisen kirjallisuudenopetuksen mahdollisuuksia ja rajoituksia kartoitetaan luvussa 5. tutkimalla aiheeseen liittyvää teoriakirjallisuutta sekä aihetta käsitteleviä opetus esimerkkejä. Luku rakentuu kolmessa edellisessä pääluvussa hahmotetulle pohjalle – tiedolle ja käsitteille, joita on aiemmissa luvuissa saatu oppimisesta, kirjallisuudenopetuksesta ja draamakasvatuksesta. Yhteenveto-luvussa (luku 6.) kootaan tutkimuksen tulokset ja tarkastellaan, onko tutkimusongelma selvinnyt ja onko tutkimuskysymyksiin saatu vastauksia.

2. Oppiminen

2.1. Oppimiskäsitys

Mitä oppiminen on? Mitä oppimisessa tapahtuu? Meillä kullakin on jonkinlaisia vastauksia näihin kysymyksiin, joitakin käsityksiä siitä, mitä ajattelemme oppimisen pitävän sisällään. Kun tällaisia arkitodellisuuden oppimiskäsityksiä on tutkittu, on havaittu, että hallitsevin käsitys oppimisesta on oppimisen näkeminen faktojen mieleenpainamisena. Harvemmin ihmiset käsittävät oppimisen asioiden merkityksen ymmärtämiseksi tai tulkintaprosessiksi, jonka avulla todellisuutta voidaan ymmärtää paremmin. (Rauste-von Wright 1997, 13.)

Oppiminen on hyvin laaja käsite, jota on hankala määritellä tyhjentävästi. Oppiminen ei rajoitu vain koulun penkillä tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan se on läsnä elämässämme alituisesti – opimme koko ajan ja kaikkialla. Oppiminen on ihmiselle välttämätöntä. Tietojen lisäksi opimme taitoja, arvoja, asenteita, normeja, tapoja ja rituaaleja. Maailmankuvamme ja -katsomuksemme sisältö on oppimisen tulosta. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 31.)

Oppimisen käsitteeseen liittyvät kiinteästi sanat muutos ja toiminta. Maija-Liisa Rauste-von Wright ja Johan von Wright (1994, 19) määrittelevät oppimisen olevan muutosta muun muassa tiedoissa, käsityksissä, taidoissa ja tunteissa. Sinikka Hirsjärvi ja Jouko Huttunen (1991, 31) käsittävät oppimisen ”tiedon ja kokemusten karttumisiksi siten, että ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuu muutos”. Oppimista on monenlaista. Kaikkia oppimisen eri muotoja yhdistää kuitenkin kytkeytyminen ihmisen toimintaan. Oppiminen auttaa meitä orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19.)

Opetus- ja opiskelutilanteiden taustalla on aina jonkinlaisia käsityksiä oppimisesta. Nämä oletukset ohjaavat opetuksessa sekä opettajan että oppilaan toimintaa, ovatpa käsitykset sitten tiedostettuja tai eivät. (Tynjälä 1998, 129.) Opettajan oletukset oppimisesta näkyvät valituissa opetusmenetelmissä, joiden käyttöä hänen on tarvittaessa kyettävä perustelemaan oppilaille, opetusviranomaisille ja vanhemmille. Tämän vuoksi erilaisten oppimiskäsitysten tunteminen on opettajalle tärkeää.

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta – se on toisin sanoen skeema oppimisesta. Oppimiskäsitys säätelee tutkijan ja kasvattajan toimintaa. Oppimiskäsitykset luokitellaan yleisimmin jakamalla ne 1) empiristis-behavioristisiin ja 2) kognitiivis-konstruktivisiin oppimiskäsityksiin. Näiden rinnalla esiintyy yleisesti muun muassa Suomessa humanistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan kokemuksellista oppimista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146.)

2.2. Behaviorismi

Behavioristisen oppimisen tutkimuksen valtakausi ulottui 1910-luvulta aina 1970-luvulle saakka (Rauste-von Wright 1997, 15). Behaviorismin tutkimuskohteena oli selvittää erilaisten käyttäytymismuotojen oppimisessa ilmeneviä lainalaisuuksia. Tutkimus kohdistui tarkastelemaan ulkoisesti havaittavan toiminnan oppimista. Oppimista pyrittiin selittämään mahdollisimman yksinkertaisten oppimislakien, lähinnä klassisen ja instrumentaalisen ehdollistumisen, avulla. Behaviorismin kuuluisimmat edustajat ovat J. B. Watson ja B. F. Skinner. (*Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*, 18.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään ärsyke–reaktio -assosiaatioiden muodostumisena, jota säätelee vahvistaminen. Tällöin opetuksen tehtävänä on tarjota halutun tavoitteen mukaisia virikkeitä ja ärsykeitä sekä vahvistaa reaktioita, jotka ovat tavoitteiden mukaisia. Opetuksen lähtökohtana on tavoitteiden tarkka määrittely. Oppiminen etenee osista kohti kokonaisuutta, yksittäisistä ärsyke–reaktio -kytkeytymistä kohti yhä rikkaampaa reaktioiden hierarkiaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 151–152.)

Monet laajalle levinneet opetuskäytännöt, joita tällä hetkellä pidetään ikään kuin itsestäänselvinä opettamisen ja oppimisen sääntöinä, ovat peräisin suoraan tai välillisesti behaviorismista. Tällaisia didaktisia käytäntöjä ovat muun muassa välittömän palautteen antaminen, opetettavan aineksen osittaminen, virheiden nopea ja huomaamaton ohittaminen sekä ulkoisen aktiivisuuden korostaminen. Kaikki oppiminen tapahtuu vahvistamisen ohjaamana – positiivisen vahvistamisen ja toiston ajatellaan johtavan omaksuttaviin käyttäytymismalleihin, ei-toivottavat käyttäytymismuodot pyritään estämään virheiden nopealla sivuuttamisella. Vain näkyvät, ulkoiset teot käsitetään oppilaan aktiivisuudeksi. (*Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*, 18–20.)

Behavioristisilla opetuskäytännöillä voidaan opettaa ihmiselle hyvinkin tehokkaasti monenlaisia yksittäisiä taitoja ja käyttäytymismalleja. Mutta kun behavioristisen teorian periaatteita toteutetaan koululaitoksessa, monipuolisiin älyllisiin tavoitteisiin tähdäten, törmätään eräisiin perustavaa laatua oleviin ongelmiin. Ensinnäkin koulussa ei suinkaan opita vain yksittäisiä suorituksia, asioita, jotka ovat ulkoisesti havaittavissa, vaan samalla tapahtuu myös yleisempää oppimista – opitaan yksittäisten tehtävien taakse menevää ymmärrystä ja ajattelua. Tällöin myöskään arviointi ja palaut-

teen anto ei voi kohdistua vain konkreettisten ulkoisten suoritusten kontrollointiin. Behavioristiset didaktiset käytännöt saattavatkin estää laajemman ymmärryksen ja ajattelun kehittymisen, kun oppilas oppii vastaamaan opetuksen välittömiin odotuksiin tunnistamalla vihjeiden perusteella toivotut käyttäytymistavat ja näin kalastelemaan myönteistä palautetta. Toinen perustava ongelma onkin pieniin osasuorituksiin liitettävä myönteinen palkitseminen. Oppilaan sisäinen motivaatio voi häiriintyä, kun oppilasta motivoidaan ulkoisilla palkkioilla. Oppilas oppii jatkuvasti odottamaan palkkiota. Kolmas ongelma on se, että toiminnan älyllinen vastuu siirretään ehdollistamismallissa pois oppijalta. Oikeisiin tekoihin ohjaaminen ja oikeiden suoritusten vahvistaminen ovat opettajan vastuulla. Näin itsenäiset toimintastrategiat eivät pääse kehittymään. (*Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*, 21–22.)

Behavioristinen oppimiskäsitys oli vallalla aina 1950-luvulle saakka. 1950-luvulta lähtien psykologian ja sen myötä oppimisen painopiste on alkanut siirtyä behavioristisesta, ihmisen käyttäytymiseen keskittyvästä suuntauksesta kognitiiviseen, ihmisen psyykkistä toimintaa ja prosesseja tarkastelemaan tutkimukseen. Peruserona näiden kahden suunnan välillä on se, että behaviorismissa oppimisen säätely on ulkoa ohjautuvaa, konstruktivismissa säätely on sisäistä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104–105.) Tarkastelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin konstruktivistista oppimiskäsitystä.

2.3. Konstruktivismi

Vallitsevana näkemyksenä oppimisen tutkimuksessa on nykyään konstruktivismiksi kutsuttu oppimisprosessia koskeva käsitys. Konstruktivismi juontaa juurensa monesta lähteestä. Sen taustalla vaikuttavat 1800-luvun lopulla Yhdysvalloissa syntyneet pragmatistinen filosofia, funktionalistinen psykologia, progressiivinen pedagogiikka ja sosiaalipsykologian piirissä niin sanottu symbolinen interaktionismi. Yhteistä näille ajatussuunnille on toiminnan keskeisen roolin korostaminen. Oppimisen nähdään tapahtuvan toiminnan kautta ja palvelevan sitä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 115–116.)

Konstruktivismi ei itsessään ole mikään oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys – näkemys siitä, mitä tieto on ja miten ihminen sitä hankkii. Konstruktivistinen

oppimiskäsitys perustuu tähän konstruktivistiseen epistemologiseen paradigmaan. (Tynjälä 1999b, 37.) Konstruktivismi ei myöskään ole yksi yhtenäinen koulukunta, vaan sillä on useita eri suuntauksia. Suuntauksia yhdistävänä tekijänä on samanlainen käsitys tiedosta: tieto ei ole koskaan sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisön rakentamaa. Oppimista ei konstruktivistisissa suuntauksissa täten nähdä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan oppijan aktiivisena kognitiivisena ja/tai sosiaalisena toimintana, jossa hän rakentaa käsityksiään tulkiten uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta. (Tynjälä 1999a, 162–163.)

Konstruktivismiin eri suuntaukset voidaan jakaa kahteen päähaaraan, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa oppimista tarkastellaan yksilötasolla, sosiaalisen konstruktivismiin suuntauksissa ryhmän tai laajemman yhteisön tasolla. Yksilökonstruktivismiin luetaan kuuluvaksi muun muassa radikaali konstruktivismi, jonka oppimispsykologista suuntausta kutsutaan kognitiiviseksi konstruktivismiksi. Tämä yksilökonstruktivismiin haara perustuu lähinnä Immanuel Kantin sekä Jean Piaget'n ajatteluun. Suuntauksessa oppiminen nähdään ensisijaisesti toimintana, joka tapahtuu yksilön mielessä. Painopiste on oppimisen tarkastelussa sisäisen säätelyn näkökulmasta: kognitiiviset konstruktivistit tutkivat yksittäisten oppijoiden eri ilmiöistä konstruoimia mentaalisia malleja. (Tynjälä 1999b, 38–41, 58–59.)

Sosiaalisen konstruktivismiin piiriin kuuluvat seuraavat suuntaukset: sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi. Suuntauksissa fokus on ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkastelussa. Oppimisen ei nähdä tapahtuvan ensisijaisesti yksilön päässä, kuten radikaalissa konstruktivismissa, vaan oppiminen nähdään toimintana, joka tapahtuu ihmisten välillä. (Tynjälä 1999b, 39, 59.) Sosiokulttuuristen lähestymistapojen isänä pidetään L. S. Vygotskya. Konstruointia tapahtuu suuntauksen mukaan osallistumalla yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen. Symbolisella interaktionismilla on juuret sekä psykologiassa että sosiologiassa. Siinä tiedon konstruointi on yksilön ja yhteisön välisten merkitysten rakentamista sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana ja keskeisenä kiinnostuksen kohteena on kieli. Tieto ja tiedonmuodostus sijoitetaan suuntauksessa kieleen: sosiaalisen konstruktionismin mu-

kaan todellisuus on konstruktio, joka tuotetaan yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Koska merkitykset muodostuvat yhteisöllisesti, niiden muodostumiseen kielessä tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä. (Tynjälä 1999b, 44, 55–57, 60.)

Kaikkia konstruktivistisia suuntauksia yhdistää käsitys oppijasta aktiivisena tiedon konstruoijana sekä käsitys sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Kaikissa suuntauksissa myös korostetaan, että oppiminen tapahtuu luovien, konstruktivististen ja reflektiivisten toimintojen myötä toistamisen ja muistamisen sijaan. (Tynjälä 1999b, 57.) Mitä nämä konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääperiaatteet sitten merkitsevät käytännön pedagogiikalle? Päivi Tynjälä (1999a, 163–165) mainitsee muun muassa seuraavia seikkoja: Koska aikaisempi tieto vaikuttaa aina uuden tiedon tulkintaan, oppijoiden aikaisemmat tiedot otetaan konstruktivistisen opetuksen lähtökohdiksi ja konkreettisen käsittelyn kohteiksi. Tässä yhteydessä tulee ottaa esille ja käydä läpi myös eri yksilöiden erilaisia tulkintoja samasta asiasta. Tietoa ei pelkästään esitetä oppilaille, vaan haastetaan käsittelemään sitä aktiivisesti antamalla heille erilaisia ongelmia ja tehtäviä. Uusi tieto pyritään aina soveltamaan käytäntöön, mieluiten aitojen ongelmanratkaisutilanteiden kautta. Opetuksessa käytetään sosiaalisia ja vuorovaikutteisia työmuotoja, joissa on mahdollisuus tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun, erilaisten tulkintojen esittämiseen ja argumentointiin. Tynjälä antaa esimerkkejä erilaisista reflektiivisistä ja vuorovaikutteisista opiskelumuodoista, joita hänen mukaansa ovat muun muassa ryhmäkeskustelut, kirjoittamistehtävät, tutkiva oppiminen ja tenttien sijaan erilaiset oppimistehtävät ja portfolioit (Tynjälä 1999a, 167, 177–178).

2.4. Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen periaatteesta on monenlaisia, usein toisistaan selvästi poikkeavia sovellusmuotoja. Erityisesti sitä on sovellettu aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen piirissä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140.) Kokemukselliselle oppimiselle ja sen eri sovelluksille voidaan kuitenkin määrittää yhdistäviä piirteitä. Maijaliisa Rauste-von Wright (1997, 17) nostaa seuraavat piirteet keskeisiksi kokemuksellista oppimista kuvaaviksi tekijöiksi: 1) oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon, 2) oppimisen tavoite on itsensä toteuttaminen ja ”mi-nän” kasvu, 3) opetuksen tehtävä on tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta, 4)

valmiudet itseohjautuvuuteen, minän kasvuun ja itsereflektioon ovat ihmisrajille laji-tyypillisesti myötäsyntyiset. Tässä oppimisenäkemyksessä painottuu oppijan oman toiminnan keskeinen rooli; opettaja on ensi sijassa vain oppimisprosessin kättilö. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157).

Kokemuksellinen oppiminen perustuu humanistiseen oppimiskäsitykseen ja sen pohjalla olevaan humanistiseen psykologiaan. Humanistinen psykologia ei ole yhtenäisen koulukunta, vaan ennemminkin ”suuntaus”, jonka piiriin lukeutuu monenlaisia tutkijoita, jotka korostavat ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta. Suuntauksen tärkeimpiä teoreetikoita on Abraham Maslow. Maslow näkee ihmisen luovana ja henkiseen kasvuun pyrkivänä. Ihmisen toiminnan tavoitteena on hänen mukaansa oman itsen toteuttaminen. Humanistisessa psykologiassa voidaankin nähdä olevan kytköksiä 1700- ja 1800-lukujen romantiikan ajatusmaailmaan, kun siinä korostetaan yksilön uniikin ja luovan ”itsen” toteuttamista ja kokemusten aitouden merkitystä. Taustalla näkyy muun muassa Rousseau’n käsitys ihmisestä sinänsä hyvänä mutta kulttuurin korruptoimana. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 137, 156.)

Vaikka kokemuksellinen oppiminen on pedagogiikan piirissä pohjautunutkin humanistiseen oppimiskäsitykseen, kokemuksia ja niiden reflektointia korostavia oppimismenetelmiä on perusteltu myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Humanistinen oppimiskäsitys on pitkälti sopusoinnussa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, mutta niillä on kuitenkin selvät omat erityispiirteensä. Humanistisen psykologian kannalta katsoen kokemuksellisia oppimismenetelmiä perustellaan ihmisen ”perusluonnetta” koskevasta näkemyksestä käsin: Kokemuksellisuuden nähdään palvelevan yksilön henkistä kasvua sekä minän kehitystä ja vapautumista. Kokemuksellisuuden kautta yksilö pääsee toteuttamaan itseään. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä kokemuksellisten menetelmien käyttö perustuu sen sijaan teoriaan siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Ymmärtämisellä on keskeinen rooli tiedon tulkinnassa – ja ymmärtämistä tapahtuu tehokkaasti omia kokemuksia reflektoidulla, sekä itsekseen että muiden kanssa. Löytyy sekä teoreettisia että empiirisiä perusteluja sille, että kokemuksellisen opetuksen menetelmien käyttö edesauttaa tiedon konstruoimista. Olennaista ei konstruktivistisen näkemyksen mukaan ole itse kokemuksellisuus, vaan oppijan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 142–144, 147.)

Kokemuksellisen oppimisen suosituimpia teoreetikkoja on Kolb. Hänen mukaansa (Kolb 1984, 68–69) oppimisprosessi noudattaa kokemuksellisen oppimisen sykliä, josta voidaan erottaa neljä vaihetta. Nämä vaiheet ovat kokeminen, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Kolbin mallia on soveltanut muun muassa Suomessa Inkeri Sava, joka on luonut sen pohjalta oman, taiteellista oppimisprosessia kuvaavan mallinsa. Savan mukaan taiteellinen oppiminen lähtee liikkeelle aisti- ja tunne-elämyksistä. Kokemusten ja elämysten yksilöllisen ja vuorovaikutteisen reflektion myötä oppilaat kehittyvät taiteellis-esteettisessä käsitteellistämässä ja taiteellisessa toiminnassa. Perimmäisenä tarkoituksena taiteellisessa oppimistoiminnassa on Savan mukaan kuitenkin oppilaiden tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen ja laadullinen kehittyminen suhteessa itseen, toisiin ihmisiin, kulttuuriin sekä luontoon. Tällöin myös eettinen vastuunkanto itsestä, omista toimista, toisista, kulttuurista ja luonnosta kasvaa. (Sava 1993, 34–40.)

2.5. Oppimiskäsitys opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004

Uudet perusopetuksen sekä lukion opetussuunnitelman perusteet ovat valmistuneet. Ne otetaan käyttöön lukion osalta 1.8.2005 lukion aloittavilla. Perusopetuksessa uusi opetussuunnitelma voidaan ottaa käyttöön jo 1.8.2004, mutta kaikilla luokka-asteilla se on otettava käyttöön viimeistään 1.8.2006 (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*).

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa on määritelty oppimiskäsitys, johon suunnitelmat pohjautuvat. Sekä lukion että perusopetuksen osalta opetussuunnitelman perusteet näyttävät rakentuvan pitkälti konstruktivistisen oppimiskäsityksen varaan, vaikka oppimiskäsitystä ei olekaan suoraan nimeltä mainittu. Lukion oppimiskäsitys määritellään opiskelijan omaa, aktiivista tiedonrakentamisprosessia korostavaksi näkemykseksi seuraavaan tapaan:

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota. (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 14.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen peruseriaatteet, käsitys tiedon rakentamisesta, oppilaan aktiivisuudesta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä konstruimisprosessissa, näkyvät tekstissä selvästi. Näihin peruseriaatteisiin läheisesti liittyvät käsitteet, kuten reflektiivisyys, oppimaan oppimisen taidot ja yhteistoiminnallisuus, tuodaan myös esiin. Konstruktivistista pyrkimystä tiedon käytännön soveltamiseen painotetaan: ”opiskelutilanteita tulee suunnitella siten, että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella.” (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 14.)

Kuten lukion opetussuunnitelman perusteissa myös peruseriaatteiden mukaan (*Peruseriaatteiden opetussuunnitelman perusteet 2004*, 18):

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. – – Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta.

Oppimiskäsitys heijastuu suoraan valittujen työtapojen käyttöön. Sekä peruseriaatteiden että lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan monipuolisten työtapojen käyttöä. Perusteluna erilaisten ja vaihtelevien opetus- ja opiskelumuotojen käytölle nähdään opiskelijoiden yksilöllisyys ja erilaisuus ja erilaiset oppimisstrategiat. Työtapojen yhteydessä ei suoraan mainita kokemuksellisen oppimisen menetelmiä, mutta niihin viitataan peruseriaatteiden suunnitelmassa seuraavalla tavalla: ”Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.” Kummassakin suunnitelmassa esitetyt itseohjautuvuuden ja itsereflektion korostukset kuuluvat myös olennaisesti kokemuksellisen oppimisen ideologiaan. (*Peruseriaatteiden opetussuunnitelman perusteet 2004*, 18–19; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 14.)

Opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet ovat velvoittavia määräyksiä, joita koulutuksen järjestäjän on noudatettava. Koulutuksen järjestäjien eli kunnan ja koulun tulee laatia opetussuunnitelman perusteiden ohjaamana omat opetussuunnitel-

mansa, jotka täsmentävät ja täydentävät perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Opetushallituksen määräyksen 33/011/2003 mukaan (lukio)koulutuksen järjestäjä ”ei voi jättää noudattamatta tai poiketa opetussuunnitelman perusteista”. (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*.) On kuitenkin huomattava, että vaikka opetussuunnitelman perusteet konstruktivistisine – ja osittain humanistis-kokemuksellisine – oppimiskäsityksineen ovat velvoittavia, ei käsitys oppimisesta ja sen järjestämisestä välttämättä siirry suoraan käytännön opetustyöhön saakka. Eniten käytännön opetukseen vaikuttaa, kuten luvussa 2.1. on todettu, opettajan henkilökohtainen, tietoinen tai tiedostamaton, käsitys oppimisesta.

3. Kirjallisuuden opettaminen

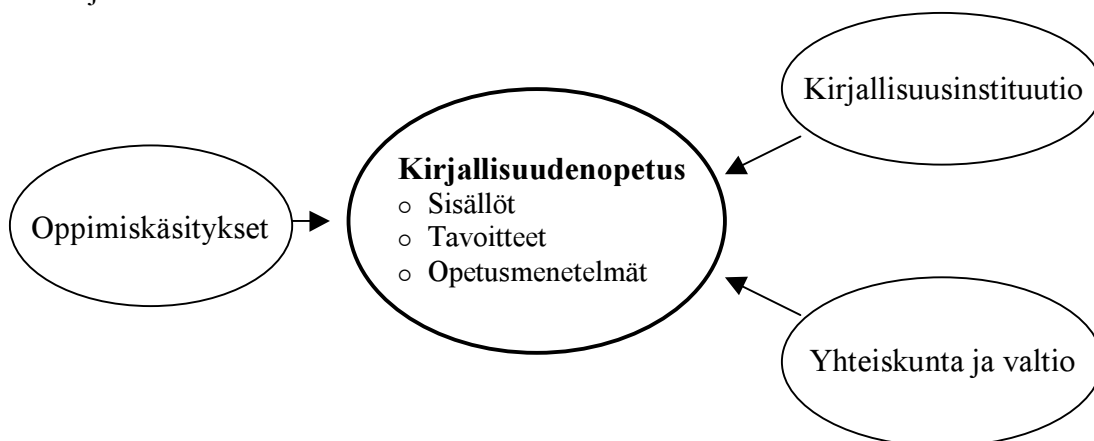
3.1. Kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitys

3.1.1. Opetuksen keskeiset elementit ja niihin vaikuttavat tekijät

Opetuksella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutukselle perustuvaa tavoitteista toimintaa, jonka keskeisiä elementtejä ovat sisällöt, tavoitteet ja menetelmät. Käsitteitä näistä opetuksen keskeisistä elementeistä voidaan kutsua opetuskäsitykseksi. Kullakin ajalla on omat käsityksensä opetuksesta. Nämä käsitykset tulevat ilmi käytännön opetuksessa, opetussuunnitelmissa ja muissa opetusta koskevissa teksteissä. (Iisalo 1984, 12–19.)

Käsitykset kirjallisuudenopetuksesta – sen sisällöistä (mitä opetetaan), tavoitteista (miksi opetetaan) ja opetusmenetelmistä (miten opetetaan) – ovat vaihdelleet eri aikoina, koska opetuskäsitykseen vaikuttavat tekijät ovat olleet erilaisia kunakin aikakautena. Näitä kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitykseen vaikuttavia, aikojen kuluessa muuttuvia tekijöitä ovat 1) tieto- ja oppimiskäsitykset, 2) kirjallisuusinstituutio sekä 3) yhteiskunnassa vallitsevat kasvatustavoitteet ja niiden takana olevat ideologiat (katso Kaavio 1).

Kaavio 1. Kirjallisuudenopetuksen opetuskäsityksen osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät



Erilaiset tietokäsitykset ja niihin perustuvat oppimiskäsitykset vaikuttavat kirjallisuudenopetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin ja työtapoihin. Tällä hetkellä vallalla oleva oppimiskäsitys on konstruktivistinen, joka painottaa oppilaan aktiivisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta korostavia opetusmenetelmiä. Myös kokemuksellisen oppimisen menetelmiä suositaan. Oppimiskäsityksiä on käsitelty tarkemmin luvussa 2.

Kirjallisuusinstituution nähdään muodostuvan kirjallisuuden asiantuntijoista, joita ovat muun muassa kirjallisuuden tutkijat ja kriitikot. Kirjallisuusinstituutio säätelee asiantuntijoidensa kautta kirjallisuusteoriaa ja kirjallisuuskäsityksiä ja määrittää siten vallitsevia kirjallisia arvoja ja tulkintanormeja – mikä on oikeaa kirjallisuutta ja mitkä oikeita tulkintatapoja. Tämä sääntely näkyy muun muassa oppikirjoista. Kirjallisuusinstituutio luo omista tarpeistaan käsin myös tavoitteita kirjallisuudenopetukselle. Tällaisia tavoitteita ovat lukemisharrastuksen ja lukutaidon korostaminen. Kirjallisuudenopetus on tärkeää kirjallisuusinstituutiolle, koska edellä mainittujen tavoitteiden täytyminen turvaa instituution jatkuvuuden. (Rikama 1990, 169.)

Yhteiskunta ja valtio pyrkivät opetuksen avulla toteuttamaan vallassa olevia kasvatustavoitteita. Yhteiskunnan kannalta opetuksen tavoitteena onkin muovata oppilaita yhteiskunnan hyväksymien kasvatustavoitteiden suuntaan. Kulloinkin vallassa olevat kasvatustavoitteet määräytyvät pitkälti yhteiskunnan moraalisis-ideologisen arvojärjestelmän perusteella. Kasvatustavoitteiden kautta yhteiskunta pyrkii toteuttamaan usein myös poliittista valtarakennettaan. Näin yhteiskunta vaikuttaa kirjallisuudenopetuk-

sen tavoitteiden lisäksi kirjallisuudenopetuksen sisältöihin – siihen, mitkä teokset ja tulkinnat ovat oppilaille kulloinkin sopivia ja oikeita. (Rikama 1990, 169–170.)

Edellä mainitun perusteella voidaan päätellä sekä yhteiskunnan että kirjallisuusinstituution vaikuttavan säätelyllään siihen, mitä kunakin aikana pidetään oikeana kirjallisuutena. Terry Eagletonin (1997, 22–23) mukaan kirjallisuus, se mitä pidetään korkeasti arvostettuna kirjallisuutena, on konstruktio, joka vaihtelee aikojen saatossa. Ei ole olemassa kirjallista teosta, joka olisi arvokas itsessään riippumatta siitä, mitä siitä on sanottu tai saatetaan sanoa, sillä arvo on muuttuva käsite. Historiallisesti muuttuvat arvostelmat liittyvät Eagletonin mukaan tiiviisti yhteiskunnallisiin ideologioihin. Hän jopa kärjistää, että ”kirjallisuus on sanan vallitsevassa merkityksessä ideologia(a)”. Modernin kirjallisuusteorian historia onkin hänen mukaansa luettavissa osaksi aikakautemme poliittista ja ideologista historiaa. (Eagleton 1997, 28, 35, 239.) Kirjallisuusinstituutiota ei voi tarkastella erillään yhteiskunnasta ja valtiosta, vaan ne on nähtävä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Opetuskäsitykseen vaikuttavista tekijöistä myöskään oppimiskäsitys ei ole oma erillinen saarekkeensa, vaan on aina yhteydessä aikaansa ja yhteiskuntaan.

Tarkastelen luvussa 3.1.2. kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitykseen vaikuttavista tekijöistä tarkemmin kirjallisuudentutkimusta. Sen jälkeen, luvuissa 3.2., 3.3. ja 3.4., käsittelen lähemmin kirjallisuuden opetuskäsityksen osa-alueita – opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Luvun kolme lopulla tutkin, miten opetuskäsitykset ilmenevät kirjallisuudenopetuksen historiassa ja opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004.

3.1.2. Kirjallisuudentutkimus opetuksen taustalla

Yksi kirjallisuuden opetuskäsitykseen vaikuttavista tekijöistä on kirjallisuudentutkimus. Kirjallisuusinstituutio vaikuttaa kirjallisuudenopetukseen kirjallisuudentutkimuksen kautta. Keskityn tässä luvussa kuvaamaan kirjallisuudentutkimuksen keskeisiä suuntauksia. Suuntaukset vaikuttavat kirjallisuudenopetuksen käytäntöihin opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja opettajiksi valmistuvien yliopisto-opintojen kautta.

Kirjallisuudentutkimus on nykyään moni-ilmeinen tutkimusalue, joka on täynnä erilaisia kirjallisuuden lähestymistapoja. Näillä kirjallisuuden teorioilla on erilaisia nä-

kemyksiä kirjallisuuden luonteesta, kirjallisuudentutkimuksesta ja kirjallisuuden opettamisesta. Kirjallisuudentutkimuksen suuntausten näkemyseroja voidaan hahmottaa jakamalla suuntaukset keskeisen mielenkiinnon kohteen mukaan kirjailijaa, tekstiä ja lukijaa painottaviin suuntiin. (Koskela & Rojola 1997, 7–10.)

Vanhimmissa kirjallisuuden teorioissa tutkimus kohdistui kirjailijaan; tällöin kirjallisuudentutkimuksessa puhutaan *biografistisesta* suuntauksesta. Biografismi syntyi 1800-luvulla positivismin pohjalta tiennäyttäjinä Hippolyte Taine ja Wilhelm Scherer. Biografistit tutkivat kirjailijaa ja hänen aikaansa. Kirjailijan teokset nähtiin kirjailijan itseilmaisuna, välineinä tutkia kirjailijaa, hänen elämänvaiheitaan ja hänen persoonaansa. Suuntauksessa kartoitettiin teosten syntyhistoriaa ja koetettiin päätellä, mitä kirjailija oli halunnut teoksellaan sanoa. Suomalaiseen kirjallisuudentutkimukseen biografismi alkoi ilmaantua 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Sen valtakausi kirjallisuudentutkimuksen johtavana suuntauksena kesti maassamme pitkälti yli puoli vuosisataa. (Koskela & Rojola 1997, 15–21.)

Vastareaktion biografismille syntyi kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia, jotka hylkäsivät kokonaan kirjailijan (Koskela & Rojola 1997, 19). Näissä suuntauksissa huomio kiinnitettiin itse teokseen. Yksi tällainen suuntaus on *uuskritiikki*, jonka mukaan kirjallisuuden merkitys löytyy kirjallisen tekstin kielestä, ei kirjailijan intentioista, lukijan subjektiivisista tuntemuksista tai teoksen yhteiskunnallisista ja historiallisista konteksteista (Eagleton 1997, 66–67). Uuskritiikissä tekstiä tarkastellaan lähiluvun avulla, mikä tarkoittaa tekstin erittäin tarkkaa lukemista, joka sanasta nousevan assosiaation kirjaamista ylös. Asiantuntevilla lukijoilla on uuskritiikkojen mielestä olemassa yhteinen käsitys näistä assosiaatioista eli tekstin tulkinnasta. Uuskritiikki syntyi 1920-luvulla I. A. Richardsin ja T. S. Eliotin kirjoittamien tekstien pohjalta. Suuntausta kehiteltiin edelleen heidän ajatuksistaan käsin 1930-, 40- ja 50-luvuilla. Suomalaiseen kirjallisuudentutkimukseen uuskritiikki kotiutui 1950-luvulla. Vähitellen siitä tuli hallitseva kirjallisuudentutkimuksemme suuntaus, joka on säilyttänyt suosiotaan näihin päiviin saakka. Kouluissa opetettavat analysoi ja tulkitse -tyyliset tehtävät pohjautuvat pitkälti uuskriittisiin näkemyksiin kirjallisuudesta. (Koskela & Rojola 1997, 22, 24, 29–30.)

Muita tekstiä painottavia kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia ovat muun muassa *formalismi*, *strukturalismi* ja *narratologia*. Formalismi hylkäsi, uuskritiikin tapaan, biografistisen ajatuksen kirjailijasta tekstin merkityksen lähteenä. Formalistit hylkäsivät myös teoksen sisällön analyysin. Suuntauksessa tutkittiin *kirjallisuudellisuutta* eli sitä, mikä tekee kirjallisuudesta kirjallisuutta. Kirjallisuuden erityisominaisuudet olivat formalistien mukaan löydettävissä teoksen rakenteesta, muodosta, kielestä. Kirjallisuus eroaa muusta kielenkäytöstä *vieraannuttamisen* kautta – tekemällä tutut asiat oudoksi kielen avulla. (Koskela & Rojola 1997, 36–37, 43.) Formalismin tavoin myös strukturalismissa painottuu kieli. Strukturalismi tutkii kielen rakenteita. Tutkimuksen päämääränä ei kuitenkaan ole teoksen rakenteen analyysi ja tulkinta sinänsä, vaan yksittäisten teosten takaa yritetään hahmottaa laajempia rakenteita, syvästruktuuria eli kirjallista systeemiä, joka tekee yksittäiset teokset mahdollisiksi. Strukturalismi on vaikuttanut merkittävästi narratologiaan, kerronnan teoriaan, joka pyrkii selvittämään niitä lainalaisuuksia, joiden mukaan kertomukset rakentuvat. Tällaisia lainalaisuuksia ovat muun muassa *fokalisaatio*, *implisiitti tekijä* ja *implisiitti lukija*. Strukturalismin näkyvintä antia kirjallisuudentutkimukselle ovatkin olleet erilaiset analyysimallit, kuten narratologiset Gérard Genetten analyysimalli ja Boothin-Chatmanin malli. (Koskela & Rojola 1997, 48, 54–60.)

Kirjallisuudentutkimuksen kiinnostus alkoi 1960–1970-luvuilla suuntautua lukijaa kohti (Alanko 2001, 208). Syntyi lukijaan huomionsa kiinnittäviä teorioita, joita yhdistää näkemys lukijan tärkeästä asemasta merkityksen muodostumisessa (Koskela & Rojola 1997, 101). Teorioiden välillä on suuriakin eroja koskien kysymyksiä, miten lukija käsite ymmärretään ja millaiseksi lukijan rooli nähdään. Joissakin teorioissa lukija tarkoittaa konkreettista lukijaa, toisissa se merkitsee tekstuaalista lukijakonstruktiota, koodia tekstissä. Osassa teorioista lukijan rooli tulkinnassa nähdään suurena, toisissa lukijan vapaus on pienempi ja tekstin merkitys tulkinnan ohjaajana korostuu. (Makkonen 1995, 182–183.)

Yksi lukijakeskeinen suuntaus on *reader-response* -tutkimussuunta, jonka kuuluisimpia edustajia on Wolfgang Iser. Iserin mukaan teksti pysyy aina samana, mutta lukijoiden konkretisaatiot, tulkinnat tekstistä, voivat vaihdella. Lukija luo lukiessaan esteettisen objektin täyttämällä tekstin *aukkoja* omien tietojensa ja elämäkokemustensa pohjalta. Yhdestä tekstistä on mahdollista tehdä useita konkretisaatioita, mutta ai-

van kaikki tulkinnat eivät kuitenkaan ole mahdollisia. Tekstiin nimittäin sisältyy ennakko-oletus lukijasta, jota Iser kutsuu *implisiittiseksi lukijaksi*, ja siitä, miten tekstin aukot tulisi täyttää. Lukija ei ole kaikkivaltias, vaan myös teksti ohjaa tulkintaa. (Koskela & Rojola 1997, 103–104.)

Toinen tunnettu lukijakeskeinen teoreetikko, Hans-Robert Jauss, edustaa nk. *reseptioteorioita*. Hänen näkökantansa lukijatutkimukseen on hieman erilainen kuin Iserillä. Jauss kiinnittää huomionsa teosten vastaanottoon eli niiden reseptiohistoriaan – hän näkee kirjallisuuden historian lukemisen, tulkintojen historiana. Tulkinnat vaihtelevat aikojen saatossa, koska lukijoiden *odotushorisontit* muuttuvat. Odotushorisontti muodostuu Jaussin mukaan käsityksistä, joita lukijalla on luettavasta kirjallisuudenlajista, teoksen edustamasta kirjallisuushistoriallisesta ympäristöstä sekä fiktion ja todellisuuden suhteesta. (Koskela & Rojola 1997, 110.)

Nykyisin kirjallisuudentutkimus on moniäänistä – tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu kolmen painopisteen, kirjailijan, teoksen ja lukijan, monisäikeiseen vuorovaikutukseen (Koskela & Rojola 1997, 10). Yksi esimerkki tällaisesta nykyisestä moniäänisestä tutkimussuunnasta on *kulttuurintutkimus*, joka ei ole luonut omaa tutkimusmetodia, vaan jolle on ominaista metodien ja tutkimuskohteiden moninaisuus. Kontekstin käsite on kulttuurintutkimuksen keskeinen käsite ja tärkeä tutkimuskohte. Tekstin merkityksen ajatellaan syntyvän tekstin, lukijan ja kontekstin kohtaamisessa. Lukija tuottaa merkityksiä elämänhistoriastaan käsin tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa tilanteessa kytkien lukemansa tuntemiinsa interteksteihin ja sosiaaliseen kontekstiin. (Koskela & Rojola 1997, 166–172.)

3.2. Tavoitteet

Kirjallisuudenopetuksen tavoitteita on määritelty eri tavoin. Kaartinen ja Tiuraniemi (1990, 178–181) ovat nimenneet tavoitteiksi 1) esteettisen tehtävän (antaa esteettisiä elämyksiä), 2) kasvattavan tehtävän (arvotietoisuuden kasvu vastaanottajassa), 3) kansallisten arvojen ja kulttuuriperinnön välittämisen sekä 4) tiedon lisäämisen (lisää ymmärrystä itsestä ja elämästä). Juha Rikaman (1994a, 8–9) määrittelyn mukaan kirjallisuudenopetuksen tavoitteiksi voidaan nimetä 1) lukuharrastuksen, 2) lukutaidon ja 3) kulttuuriperinnön vahvistaminen sekä 4) kehitysvirikkeiden antaminen. Sirppa

Kauppinen (1986, 173–174) on luokitellut tavoitteita seuraavasti: 1) kirjallisuuden harrastus ja arvostus, 2) lukeneisuus ja kirjoja koskeva tieto, 3) kyky pohtia ja tulkita luettua, 4) virkistys ja arkipaineista vapautuminen, 5) oma ilmaisu kirjallisuuden pohjalta, 6) kielellisen kokemuksen laajeneminen, 7) kokemuspiirin laajeneminen yleensä. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin neljää kirjallisuudenopetuksen keskeistä yleistavoitetta. Yleistavoitteiksi on tässä tutkielmassa määritelty edellisten tavoite-listojen pohjalta 1) lukuharrastus, 2) lukutaito, 3) kulttuuriperintö ja 4) kasvatus.

Ensimmäiseen kirjallisuudenopetuksen yleistavoitteeseen kuuluu lukemisharrastuksen aikaansaaminen ja säilyttäminen. Juha Rikaman vuosina 1980 ja 1990 teettämän kyselyn mukaan opettajat pitävät lukuharrastuksen vahvistamista tärkeimpänä kirjallisuudenopetuksen tavoitteena. (Rikama 1994a, 8.) Se on keskeinen tavoite kaikilla luokkatasoilla. Lukemisharrastusta pidetään tärkeänä muun muassa siksi, että se vaikuttaa suuresti lukutaitoon ja sitä kautta myös yleiseen koulumenestykseen. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tämä keskeisin kirjallisuudenopetuksen tavoite saavutetaan kaikilla kouluasteilla huonosti. Esimerkiksi 9.-luokkalaisista runsas 40 % ei lue vapaa-ajallaan vuodessa yhtään kauno- tai tietokirjaa. Lukemisen harrastajia, heitä, jotka lukivat viikossa kolme tuntia tai enemmän, oli samanikäisistä vain vajaa 20 %. (Sinko 2001, 13–14.) Lukuharrastuksen synnyttämiseen ja vahvistamiseen pyritään kiinnittämällä huomiota luettavien kirjojen ja niiden käsittelytapojen valintaan. Johtotähtenä valintoja tehdessä on oppilaiden kiinnostuksen ja lukuelämyksen aikaansaaminen. Juha Rikaman mukaan tällaista kirjallisuudenopetuksen linjaa, oppilaiden kiinnostusta, lukuelämystä ja lukuharrastusta painottavaa, voidaan kutsua lukijahakuiseksi kirjallisuudenopetukseksi. Sen voidaan nähdä olevan kirjallisuudenopetuksen päälinja maamme kouluissa. (Rikama 1994a, 10.)

Toinen opetuksen perustavoitteista on lukutaidon vahvistaminen. Siinä on kyse paitsi konkreettisesta lukemaan oppimisesta erityisesti kaunokirjallisuuden erittely- ja tulkintataidon oppimisesta (Rikama 1994a, 8). Koska vaatimukset lukutaitoa kohtaan muuttuvat ja kasvavat kouluvuosien myötä, lukutaidon vahvistaminen on äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisessa keskeisenä sisältönä läpi perusopetuksen ja lukion. Lukutaidon vaatimukset muuttuvat ja kasvavat myös yhteiskunnan kehityksen myötä. Suomalaisessa yhteiskunnassa lukutaidolta vaaditaan nykyään paljon – vaatimukset ovat maailman kovimpia. Lukutaidon pitää olla sujuvaa, toimia erilaisissa tilan-

teissa, olla kriittistä, vapauttavaa ja yltää niin sanottuun kulttuuriseen lukutaitoon. (Sinko 1994, 8–9.)

Suomalaisten lukutaito täyttää lukutaidon vaatimuksia kansainvälisesti ottaen hyvin. Muun muassa lukutaidon kansainvälisessä arviointitutkimuksessa, joka toteutettiin vuosina 1989–1992, Suomi oli mukana olleista maista parhaita (Linnakylä 1992, 21–24). Kansainvälisen 15-vuotiaiden osaamistutkimuksen, PISA-tutkimuksen, ensimmäisessä osiossa vuosina 1998–2001 suomalaisten nuorten lukutaito arvioitiin taasen mukana olleiden maiden parhaaksi. Jonkin verran parantamisen varaa ilmeni kyvyssä pohtia ja arvioida luettua. Ongelmallinen tutkimuksen tulos on se, että vaikka 50 % nuorista yltää erinomaisen lukemisen tasolle, seitsemällä prosentilla on vain heikko tai vielä huonompi lukutaito. Tämä merkitsee koko 62 000 15-vuotiaan ikäluokasta yli 4000:tta nuorta. Heikoimmin menestyneiden lukutaitoon onkin PISA-tutkijoiden mukaan kiinnitettävä huomiota, sillä heillä on suurempi mahdollisuus syrjäytyä jatko-opinnoista, työstä, kulttuuriharrastuksista ja aktiivisesta kansalaisuudesta. (Väljärvi 2002, 2; Linnakylä & Sulkunen 2002, 15, 22, 28, 34–36.) Toinen huomiotaherättävä seikka tutkimuksen tuloksissa ovat tasoerot tyttöjen ja poikien lukemisen välillä, erityisesti kertoviin teksteihin liittyvissä tehtävissä. Tasoerot ovat Suomessa osallistujamaista suurimmat. Poikien taitotason nostamiseen tulisi tutkijoiden mukaan kiinnittää tulevaisuudessa huomiota, erityisesti kaunokirjallisuuden lukemisen kohdalla. (Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 73, 79, 82.)

Kaunokirjallisen tekstin lukutaito edellyttää aivan erilaista lukutaitoa kuin esimerkiksi tietotekstin lukeminen. Niinpä lukutaidon yleistaso voikin olla kahdella oppilaalla aivan yhtä hyvä, mutta toinen osaa lukea kaunokirjallista tekstiä paljon paremmin. Siinä missä asiaproosa pyrkii yksiselitteisyyteen, kaunokirjallisuus tähtää monimerkityksellisyteen. Kaunokirjallisuudesta olisi opittava lukemaan sen epämääräisyyksiä ja vihjauksia sekä esteettistä sisältöä, kuten kielikuvia, alluusioita ja symboliikkaa. ”Kaunokirjallisen tekstin tulkitseminen ja ymmärtäminen edellyttävät paitsi riittävää lukutaitoa myös synnynnäistä tai opittua kykyä analysoida monimerkityksellistä informaatiota.” (Nikki 1996b, 19–20.) Suomalaisilla perusasteen oppilailla kaunokirjallisten tekstien tulkinnassa vaikeuksia tuottavat ironian ja satiirin havaitseminen, piilomerkitysten oivaltaminen sekä toden ja epätoden erottaminen. Myös kulttuuria

heijastavien myyttien ja motiivien paljastaminen onnistuu oppilailta harvoin. (Linna-kylä 1993, 140.)

Kolmas kirjallisuudenopetuksen päätavoite, kulttuuriperinnön vahvistaminen, tarkoittaa kaunokirjallisiin merkkiteoksiin eli kaanoniin tutustuttamista sekä kirjallisuushistorian ja siihen niveltävän yleisen kulttuurihistorian opettamista (Rikama 1994a, 8). Kulttuuriperinnön vahvistamiseen yhdistyy kulttuurisen lukutaidon käsite. Kulttuurinen lukutaito tarkoittaa taitoa liittää lukemansa kulttuuris-historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tämän taidon tulisi kehittyä lukiossa ainakin hyvällä lukijalla. (Sinko 2001, 16.) Kulttuurisen lukutaidon tavoitteena on, että ”niiivista, spontaanisti reagoivasta lukijasta kehittyy vähitellen analyyttinen lukija, joka osaa suhteuttaa lukemaansa kulttuurin erilaisiin kehyksiin” (Kauppinen & Kirstinä 1994, 83). Paitsi että oppilaan tulee tuntea kulttuurihistoriaa ja yleistä historiaa, tulisi häntä tutustuttaa myös kaunokirjallisiin merkkiteoksiin eli kirjallisuuden kaanoniin. Anneli Vähäpassin määritelmän mukaan ”– – todella lukutaitoinen on vain se ihminen, joka tuntee yhteisönsä tärkeät tekstit ja osaa liittää ne omaan kokemustaustaansa” (Rikama 1993, 36).

Suomessa kirjallisuudenopetuksen opetussuunnitelmissa ei määrätä yhteisön tärkeitä tekstejä, kaanonia, kirjan nimen tarkkuudella toisin kuin monissa muissa maissa, joissa etenkin lukiotasolla on määritelty tarkkaan luettavat kirjat. Virallista kouluissa opetettavaa kansallista kaanonia ei siis ole. (Sinko 2001, 9.) Joitakin suosituslistoja on tehty, muun muassa professorien Leena Kirstinän ja Kai Laitisen ehdotukset, joiden listoissa yhteisinä kirjoina olivat *Kalevala*, *Seitsemän veljestä* ja *Tuntematon sotilas* (Niemi 2001, 51). Koska yhteistä kaanonia ei ole tarkemmin määritelty, kirjavalintoihin vaikuttavat kirjallisen kulttuurin arvostukset, opettajien koulutus, oppikirjat, saatavilla oleva lukumateriaali ja ennen kaikkea opettajien henkilökohtaiset arvostukset, kaanonit. Nämä opettajien henkilökohtaiset kaanonit poikkeavat luonnollisesti toisistaan. (Rikama 1993, 36–38.)

Neljäs opetuksen päätavoite, kasvatustavoite, on kuulunut koulujemme kirjallisuudenopetuksen historiaan tiiviisti. Kirjallisuus on nähty ennen kaikkea kasvatuksellisenä keinona erilaisten asioiden opettamiseen. Kansa- ja oppikoulun kirjallisuudenopetus oli pääosin kasvattamaan pyrkivää. (Koskinen 1988, 81.) Juha Rikaman mu-

kaan kasvatuksellisia odotuksia on liitetty kirjallisuudenopetukseen kiinteämmin kuin koulun muihin oppiaineisiin. Tällaisia kirjallisuudenopetukseen sisältyviä kasvatustavoitteita ovat olleet 1960-luvulle saakka kansallisen identiteetin vahvistaminen ja 60-luvulta eteenpäin oppilaan henkisen kasvun edistäminen. Viime vuosikymmeninä kirjallisuudenopetuksen kasvatustavoitteina ovat olleet maailmankuvan avartaminen ja elämänhallinnan lisääminen. Kirjallisuuden ajatellaan auttavan oppilasta ymmärtämään maailmaa, elämää ja todellisuutta ja antavan hänelle selviytymisstrategioita erilaisiin elämäntilanteisiin. (Rikama 1994b, 13.)

Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle annettava opetusaika on Euroopan pienimpiä. Kurssien määrän tiputtua vuonna 1994 lukiossa kahdeksasta kuuteen on myös luettavien kirjojen määrä tippunut 90-luvulla vajaat 20 %: 11,9:stä 9,7:ään (Murto 2002, 8). Arviointiraporttien mukaan koko perusasteen ja lukion aikana luetaan keskimäärin vain 1–3 kirjaa vuodessa (Sinko 2001, 12). Koska resurssit ovat niukat, opetuksen eri tavoitteiden välille syntyy pakosti kilpailutilanne. Lukijahakuinen strategia tuntuukin tällaisessa tilanteessa perustellulta: lukuharrastuksen aikaansaaminen säilyttää lukemiskulttuuria. Lukemiskulttuurille olisi kuitenkin kaikkein parasta, ettei mistään opetuksen perustavoitteista tarvitsisi tinkiä. Tämä kuitenkin vaatisi kirjallisuudenopetuksen tuntimäärien nostamista. (Rikama 1994a, 10–12.)

3.3. Sisällöt

3.3.1. Kirjallisuuden tarkastelutapoja

Kirjallisuudenopetuksen sisältöihin kuuluu kirjallisuuteen ja kirjallisuushistoriaan tutustumista sekä kirjallisuuden analysoinnin ja tulkinnan opettelua. Keskityn luvussa 3.3. tarkastelemaan kirjallisuudenopetuksen sisältöjä erilaisten kirjallisuuden tarkastelutapojen (luku 3.3.1.) ja opetuksen painopisteiden (luku 3.3.2.) kautta.

Kirjallisuuden tarkastelutapoja ovat muun muassa taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijalähtöinen tarkastelutapa (Rikama 1994b, 9). Tarkastelutavat juontavat juurensa taustaa, tekstiä ja lukijaa painottavista kirjallisuudentutkimuksen suuntauksista (ks. luku 3.1.2.). Tarkastelutavan – ja samalla kirjallisuudentutkimuksen suunnan – valinta vaikuttaa siihen, miten tekstiä koulussa luetaan ja tulkitaan.

Taustalähtöisessä tarkastelutavassa tarkastellaan kirjailijaa ja kontekstia, historiallis-yhteiskunnallista tilannetta, jossa teos on syntynyt (Rikama 1994b, 9). Taustalähtöisen tarkastelutavan pohjalta löytyy biografistinen tutkimuksen suuntaus. Biografismi oli pitkään suomalaisen kirjallisuudentutkimuksen pääsuunta, mutta jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan siihen on kohdistunut ankaraa kritiikkiä ja se on saanut väistyä uudempien tutkimussuuntien tieltä (Koskela & Rojola 1997, 18–19). Kritiikin vuoksi kouluissakin otettiin etäisyyttä taustalähtöiseen tarkasteluun ja samalla kirjallisuudenhistorian opettamiseen. Kirjallisuushistoriallista kontekstia on kuitenkin 1990-luvulla haluttu palauttaa opetukseen, mitä voidaankin pitää jonkinlaisena taustalähtöisen kirjallisuudenopetuksen paluuna. Taustalähtöisen tarkastelutavan painopiste ei kuitenkaan enää ole niinkään kirjailijassa ja teosten selittämisessä kirjailijan intentioiden ja elämän kautta. Uudempien kirjallisuudentutkimuksen teorioiden myötä huomio on teoksen taustan tarkastelussa siirtynyt kontekstiin, intertekstuaalisuuteen ja diskursseihin. (Ahvenjärvi 2004.)

Teoslähtöisessä tarkastelutavassa tulkintaa ei ohjaa kirjailijan tausta tai teoksen syntytarkaus, vaan teos itse. Tarkastelutavan taustalta löytyy joukko tekstin teorioita, jotka syntyivät aikoinaan vastareaktioina biografistiselle kirjallisuudentutkimukselle (ks. luku 3.1.2.). Teoslähtöiset teoriat, kuten uskriteikki, alkoivat vaikuttaa kouluopetukseen 1960-luvulta lähtien. Niiden myötä opetukseen saatiin välineitä, perustermejä, joilla tekstiä ja erityisesti sen rakennetta voitiin analysoida tarkemmin. (Rikama 1990, 173.) Uskriteikin ajatus mahdollisuudesta löytää tekstistä oikea tulkinta vaikutti myös aikanaan käytännön opetukseen: opettajat opettivat koulussa oikeina niitä tulkintoja, joita he olivat omaksuneet asiantuntijoilta koulutuspäivillään. Uskriteikin esittelemä tarkka lukeminen, lähiluvun menetelmä, on yhä hyödyllinen kouluopetuksessa käytettäväksi. (Kirstinä, Kempainen & Uusi-Hallila 1994, 23).

Lukijalähtöisen tarkastelutavan pohjana ovat lukijakeskeiset kirjallisuudentutkimuksen teoriat, jotka korostavat lukijan merkitystä tulkintaprosessissa (ks. luku 3.1.2.). Näissä suunnissa kyseenalaistetaan ”puhtaan tulkinnan” mahdollisuus ja ajatellaan, että tulkintaan vaikuttavat kohdetekstin lisäksi lukijan persoonallisuus ja hänen kontekstinsa (mm. sukupuoli, sosiaalinen tausta). Suuntaukset korostavat eri tavoin lukijan ja tekstin suhdetta tulkinnassa. Radikaaleimman reseptioestetiikan suuntauksen mukaan lukijalla on tulkinnassa rajoittamaton merkityksenanto-oikeus. Tällöin luke-

minen on luovaa uudelleenkirjoittamista, jossa kaunokirjalliset tekstit nähdään ensi sijassa virikkeinä omalle luovalle tuottamiselle. (Rikama 1996, 19–20.) Juuri tästä on kyse tekstuaalisessa interventiossa, toisin kirjoittamisessa, joka on eräs uusimpia kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetuksen menetelmiä. Siinä lähtötekstin syvempään ymmärtämiseen pyritään muokkaamalla ja muuntamalla tekstiä eri tavoin. Muuntaminen ja sen vaikutusten tarkkailu auttaa ymmärtämään, miten teksti toimii. (Lepänen 2004, 128–129.)

Kirjallisuudenopetuksessa on kouluissa aina ollut joko ääneen lausuttuja tai lausumattomia sääntöjä siitä, mikä on hyvää ja mikä on huonoa tulkintaa (Koskela & Rojola 1997, 105). Muun muassa äidinkielen ylioppilaskirjoituksissa ei tekstiä voi tulkita täysin mielivaltaisesti. Yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa ei oleteta olevan olemassa, mutta tulkinnan ei myöskään ajatella voivan olla mikä tahansa. Perussääntönä pidetään sitä, että teksti määrittää rajat tulkinnalle. Tulkinta pitää kyetä perustelevaan tekstistä käsin. (Kirstinä 2000, 75.) Lukeminen on vuorovaikutusta tekstin kanssa (Kirstinä, Kempainen & Uusi-Hallilla 1994, 9).

Juha Rikama (1994b, 8–14) on tutkinut äidinkielenopettajilla teettämiensä kyselyjen pohjalta, miten kouluissa painotetaan taustalähtöistä, tekstilähtöistä ja lukijalähtöistä tarkastelutapaa. Tekstilähtöinen tarkastelutapa on tutkimuksessa jaettu sisältöpainotteiseen ja muotoa painottavaan tarkastelutapaan. Lukijalähtöisen lähestymistavan oli kyselyssä määritetty korostavan lukijan tunteenomaista samastumista ja teoksen sisällön suhteuttamista lukijan omiin kokemuksiin. Tulokset kertovat, että tärkeimmäksi kirjallisuuden lähestymistavaksi kirjallisuuden kouluopetuksessa nähdään tekstilähtöinen sisältöpainoinen tarkastelutapa. Tekstilähtöisessä tarkastelutavassa muotopainotteista tarkastelua, rakenteen ja tyylin erittelyä, ei pidetä yhtä tärkeänä kuin sisältöpainotteista tarkastelua. Lukijalähtöistä lähestymistapaa painotettiin selvästi vähemmän kuin tekstilähtöistä sisältöpainotteista lukutapaa.

Tekstilähtöisessä tarkastelussa erityisesti sisällön ”elämäninformaatiota”, tiedollista ainesta, korostava lukutapa nähdään tärkeäksi: opetuksessa painotetaan sitä, mitä kaunokirjallinen teos kertoo niin sanotusta todellisuudesta. Kaunokirjallisen teoksen muotoa, sen tarkastelua sanallisena taideteoksena, ei nähdä yhtä tärkeänä. (Rikama 1994b, 11–13.) Samat piirteet kuin kouluopetuksen painotuksissa näkyvät myös

muualla suomalaisessa lukemiskulttuurissa. Suomalaiseen lukemistapaan kuuluu kaunokirjallisuuden lukeminen realismin koodin kautta, totena lukien. (Nikki 1996a, 32.) Esteettisen koodin kautta suomalaiset eivät ole tottuneet lukemaan (Kirstinä 1994, 16, 61).

Kokoan kirjallisuudentutkimuksen suuntausten, kirjallisuuden tarkastelutapojen ja niistä johdettavien kirjallisuuden tulkintatapojen yhteyksiä seuraavassa kaaviossa (ks. Kaavio 2). Kaaviota tarkastellessa on huomioitava, että se on vain suuntaantava: yleistyksiä tehtäessä kunkin osa-alueen sisäinen vaihtelu ei pääse näkyviin.

Kaavio 2. Kirjallisuudentutkimuksen suuntausten, kirjallisuuden tarkastelutapojen ja kirjallisuuden tulkintatapojen yhteydet

Tutkimuksen suuntaus	Tarkastelutapa	Tulkinnassa tärkeää
Biografismi	Taustalähtöinen	Kirjailija ja konteksti
Tekstin teoriat	Tekstilähtöinen	Teksti ohjaa tulkintaa
Lukijakeskeiset suuntaukset	Lukijalähtöinen	Lukijan merkitys tulkinnassa

3.3.2. Opetuksen painopisteitä

Kirjallisuudenopetusta koskevassa keskustelussa on vuosien saatossa ollut havaittavissa kaksi kiistakysymystä koskien opetuksen painopisteitä. On kiistelty ensinnäkin siitä, pitäisikö opetuksessa painottaa kaanonin vai elämystä. Toinen kiistakysymys on koskenut analyysin ja elämyksen välistä taistelua. Nämä kiistakysymykset heijastavat myös tavoitteiden välisiä painotuseroja: painotetaanko opetuksessa lukuharrastusta (elämys), kaunokirjallista lukutaitoa (analyysi) vai kulttuuriperinnön vahvistamista (kaanon). Se, mikä painopiste opetuksessa korostuu, kertoo, millaisia kirjallisuusvalintoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja koulussa arvostetaan.

Lukuharrastuksen ja elämyksen painottaminen, jota Juha Rikama kutsuu lukijahakuisiksi kirjallisuudenopetuksiksi, on herättänyt huolen kansallisen kulttuuriperinnön siirtymisestä eli kirjallisuuden kaanonin ja historian opettamisesta. Kirjojen valinnassa kun kiinnitetään elämystä painottaessa huomiota enemmän sisällön kiinnostavuuteen, ei niinkään teoksen kirjalliseen arvoon tai kirjallisuushistorialliseen edustavuuteen. (Rikama 1994a, 10–12.) Kaaanonin kannattajat pelkäävät, että jos kaanoniin kuuluvia teoksia ei lueta, yhteinen kansallinen kokemuspohja ja itseymmärrys

murenevat. Elämystä painottavat taas näkevät, että kaanoniin kuuluvien teosten pakkoluettaminen johtaa kirjallisuuden torjuntaan ja estää lukemisharrastuksen syntymistä. (Rikama 1993, 40.)

Kaanonin ja elämyksen välinen taistelu näkyy selvästi AOL:n vuosikirjassa 1992, jossa elämyksellisyyttä painottavat kaanonin pakkoluettamisen sijaan muun muassa Raili Kivelä ja Vuokko Raivio. Kivelä puhuu oppilaan oikeudesta lukea teoksia, jotka kiinnostavat häntä ja jotka hän ymmärtää. Oppilas ei voi nauttia lukemastaan, jos hän ei ymmärrä lukemaansa. (Kivelä 1992, 132, 134.) Elämyksellinen kirjallisuudenopetus korostaakin oppilaskeskeistä lukemisen valintaa yhteisten kokonaisteosten luettamisen sijaan. Valinnaisuuden lisääntymisestä kertovat seuraavat lukion kirjallisuudenopetusta koskevat luvut: 90-luvulla yhteisesti luettavien teosten määrä väheni 7,9:stä 4,2:een eli jopa 47 % (Murto 2002, 8). Kivelä näkee opettajan roolin ikään kuin mainosmiehen roolina, jonka tehtävä on houkuttaa ja innostaa oppilaita kiinnostumaan kirjallisuudesta. Kaanoninkin pariin voi kyllä houkuttaa, mutta sen tulee tapahtua Kivelän ja Raivion mukaan mieluummin opettajan kertomisen kautta kuin klassikkoja luettamalla. (Kivelä 1992, 131, 134; Raivio 1992, 126).

Kivelän ja Raivion kirjoituksista paistaa läpi näkemys siitä, että kaanoniin kuuluvat kirjat eivät kiinnosta nuoria ja että nuoret eivät voi niitä ymmärtää. Elämyksellisyyttä korostettaessa ajatellaankin usein, että vanhempaan suomalaiseen kirjallisuuteen ei kannata paneutua, koska se on liian kaukana nuorten elämysmaailmasta. Tällöin unohdetaan, että elämyksiä ei välttämättä synny vain oman aikamme kirjallisuudesta, jonka kuvittelemme olevan nuoria ”lähellä”. (Rojola 1995, 38–39.) Juha Rikaman mielestä suurin mielihyvä lukemisessa syntyy oman symbolikokemuksen asteikon laajenemisesta, henkisestä kasvusta, jota voi tapahtua sellaisenkin kirjallisuuden kautta, joka on kaukana omasta elämäntilanteesta (Rikama 1995b, 16).

Lukijahakuista opetuksen linjaa on kritisoitu paitsi kulttuuriperinnön siirtämisen laiminlyömisestä myös siitä, että sisältöä painotettaessa sivuutetaan esteettinen koodi, muodon erittely- ja tulkintataidon opettaminen (Rikama 1994a, 10). Lukijahakuinen kirjallisuudenopetus onkin pyrkinyt suojelemaan oppilaiden omaa lukukokemusta liian teoreettiselta erittelyltä ja tulkinnalta (Rikama 1990, 174.) On kuitenkin huomattu, että pelkkä elämyksellisyys ei kirjallisuudenopetuksessa riitä: kirjallisuuden

analyysitaidoissa ja kaunokirjallisen koodin tulkinnassa on oppilailla parantamisen varaa (esim. Nikki 1996b, 74–75, 91, 93–94). Muun muassa Leena Kirstinä on lukioikäisillä teettämässään tutkimuksessa havainnut, että oppilailla ei ole hallussaan riittävästi kaunokirjallisuuden erittelyn välineitä (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 23). Pirjo Sinko (2001, 15) kirjoittaa, että lähivuosina tekstien erittelyssä tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden tekstitaitoihin, taitoon havainnoida tekstin rakennetta ja muotoa.

Analyysin painotus on vahvistunut vuonna 1992 uudistuneen yo-kokeen myötä. Uudistuneessa kokeessa painotus on lyhyiden tekstien, novellien, runojen ja proosakätkelmien, erittelyssä. Päätökoe ohjaa opetusta erittäin voimakkaasti, joten opetuksesakin on alettu keskittyä kokonaisteosten lukemisen sijasta lyhyiden tekstien lukemiseen ja analysointiin. Kirjallisuudenopetus on Juha Rikaman mukaan saanut ryhtiä muutoksesta, sillä analyysitaitoja voi opettaa tehokkaasti lyhyiden tekstien avulla pienessäkin ajassa. Toisaalta analyysihakuisuus on hänen mielestään aiheuttanut yleissivistyksen heikkenemistä, koska kokonaisteosten lukeminen on vähentynyt. (Murto 2002, 6,8.)

Elämyksellisyys ja lukemaanhoukuttaminen ovat kirjallisuudenopetuksen tärkeimpiä painopisteitä tänäkin päivänä. Innostusta pyritään saamaan aikaan uusilla elämyksellisillä menetelmillä. Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa kirjavinkkaus (Mäkelä 2001, 79–92), Netlibris-kirjallisuuspiirit (Frantsi, Volotinen, Ollila & Kolu 2001, 99–129), tekstuaalinen interventio (Leppänen 2004, 123–144) ja kirjallisuus-live, joka on draamallista kirjavinkkausta (”Tämä on kirjallisuus-liven koti”, Kirjallisuus-liven www-sivu <<http://www.kirjallisuus-live.fi/>>, 15.4.2004). Esimerkiksi kirjallisuus-live on pyrkinyt esityksissään yhdistämään elämyksen ja klassikkokirjat luomalla yhtymäkohtia kirjojen ja nuorille tuttuun ilmiöiden välille. (Havaste 2003, C7).

Seuraavassa kaaviossa (ks. Kaavio 3) olen käsitellyt kokoavasti kirjallisuuden tarkastelutapojen, kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden ja opetuksen painopisteiden välisiä yhteyksiä. Kirjallisuudentutkimuksen suuntaukset vaikuttavat kirjallisuuden tarkastelutapoihin ja ovat siten vaikuttamassa esiteltyjen kirjallisuudenopetuksen osa-alueiden taustalla.

Kaavio 3. Kirjallisuuden tarkastelutapojen, kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden ja opetuksen painopisteiden yhteydet

Tarkastelutapa	Opetuksen tavoite	Opetuksen painopiste
Taustalähtöinen	Kulttuuriperinnön vahvistaminen	Kaanon
Tekstilähtöinen	Kaunokirjallinen lukutaito	Analyysi
Lukijalähtöinen	Lukuharrastus	Elämys

3.4. Menetelmät

Juha Rikama (1984, 138) on kartoittanut kirjallisuudenopetuksen työtapoja lukiassa. Hänen tutkimuksestaan käy ilmi, että yleisimmät opettajien opetuksessa käyttämät menetelmät ovat kirjallisuusaineiden kirjoittaminen, ryhmätyöt, opettajajohtoinen luennointi sekä kirjallisuudesta keskustelu. Tekstien dramatisointi mainitaan myös yhtenä työtapana, mutta sen käyttö ei ole kovinkaan yleistä.

Kirjallisuudenopetuksen menetelmiä on kartoittanut myös Mira Mäkelä (1999), joka tutki opinnäytetyössään kirjallisuudenopetusta helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmissa. Mäkelän tutkimuksessa ilmeni, että peruskoulujen kirjallisuudenopetuksessa suositaan perinteisiä keinoja, esimerkiksi kirjallisuudesta keskustelua ja kirjoittamista sekä esitelmien ja tutkielmien tekemistä. Epäkaavamaisia työtapoja, kuten dramatisointia, kuvien käyttöä ja kertomusten muokkaamista kirjallisesti, aineistossa mainittiin vain vähän. Mäkelä peräänkuuluttaa epäkaavamaisten työtapojen käyttöä ja toiminnallisuuden tuomista osaksi opetusta. Niiden käyttö edistäisi oppilaan aktiivista roolia tulkintaprosessissa. (Mäkelä 1999, 60, 84.)

Rikaman ja Mäkelän tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia: koulujen kirjallisuudenopetuksessa käytetyt menetelmät ovat perinteisiä ja pysyneet muuttumattomina pitkään. Vaihtoehtoisia menetelmiä on kuitenkin tarjolla; menetelmiä esitellään esimerkiksi vuonna 2000 julkaistussa, *Kirjan ystävä* -nimisessä menetelmäoppaassa perusasteelle. Oppaan tekijät ovat luokittaneet kirjallisuudenopetuksen menetelmiksi puhumalla oppimisen, kirjoittamalla oppimisen, tutkimalla oppimisen, tekemällä oppimisen, oppimisen draaman avulla, kuvan avulla ja musiikkia apuna käyttäen. Kustakin menetelmästä on oppaassa esitelty useita konkreettisia esimerkkejä. (Toivakka ym. 2000). Tällaisen oppaan käyttö on kuitenkin riippuvaista opettajan omasta kiin-

nostuksesta. Opetusta kun ohjaa käytännössä eniten valmiit oppikirjat – jos niissä ei ole tarjolla uudempia menetelmiä, opetus pysyy perinteisissä raameissa.

Usein toiminnallisten ja elämyksellisten menetelmien käyttöä perustellaan lukemaanhoukuttamisen näkökulmasta. Niiden kautta oppilaita pyritään saamaan kiinnostumaan kirjallisuudesta. Annamari Saure (2001, 135–136) kirjoittaa, että motivoivia, haastavia ja palkitsevia huippuelämyksiä voi koulun kirjallisuudenopetuksessa tarjota oppilaille eri tavoin. Elämyksiä voi kokea paitsi kokemuksellisesti myös pohdiskelevan ajattelun yhteydessä. Kirjallisuuden tutkimisessa nämä molemmat seikat voivat yhdistyä – nopea kokemuksellinen elämys ja hitaammin palkitseva pohdiskelu, kun on päästy pintatason ohi. Saureen sanomasta voidaan päätellä, että myös perinteiset kirjallisuudenopetuksen menetelmät, kuten ainekirjoitus tai esitelmien ja tutkielmien kirjoittaminen, voivat yhtä lailla tuottaa oppilaalle huippuelämyksiä kuin uudemmat, elämyksellisiksi luokitellut menetelmät.

Eräänlaiseksi menetelmien, työtapojen jaotteluksi voi myös kutsua Leena Kirstinän Suomeen lanseeraamaa kolmijakoa: 1) tekstianalyysi, 2) tuottaminen ja 3) kommunikaatio. Nämä työskentelytavat määräytyvät kirjallisuuden lähestymistapojen pohjalta: Ensimmäisessä työtavassa teksti nähdään objektina ja siihen suhtaudutaan analyttisesti ja tekstilähtöisesti. Toisessa kohdassa teksti nähdään toisen tekstin tuottamisen lähtökohtana. Tuotos voi olla esimerkiksi essee tai fiktiivinen teksti. Kolmannessa työskentelytavassa tekstin ajatellaan olevan kommunikaation harjoittelun lähtökohta. Tällöin tekstiä työstetään esimerkiksi kirjallisuuskeskustelujen, väittelyiden tai draamapedagogiikan kautta. (Ahvenjärvi 2004.)

3.5. Historiaa

Suomalaisen lukemiskulttuurin ensimmäisiä vaiheita voidaan kutsua uskonnollisen lukemiskulttuurin ajaksi. Tällöin lukemaanopettamisesta piti huolta kirkko. Luterilaisen kirkon antama kansanopetus tähtäsi uskonnollisten tekstien, kuten katekismuksen ja virsikirjan tekstien hallintaan ulkoluvun kautta. Tällä tavalla saavutettua lukutaitoa voidaan kutsua passiiviseksi lukutaidoksi, koska sen merkitys oli ennemminkin yhteisen arvo- ja normisysteemin levittämisessä kuin varsinaisessa lukemaanopettamisessa. (Hansén 1989, 45–47.) Suomalaisessa lukemiskulttuurissa on yhä jäänteitä en-

simmäisestä, uskonnollisesta vaiheesta. Perinteeseemme kuuluu pitää totena Raamatun sanaa ja sitä myötä kaikkea painettua sanaa; siksi olemme tottuneet lukemaan kaunokirjallisuuttakin dokumentaarisesti, totena (Nikki 1996a, 32). Ilmiöllä on juuret myös 1830-luvun kirjallisuuspolitiikassa, joka korosti, että lukemisen pitää olla hyödyllistä ja totta. Venäläiset vallanpitäjät kielsivät tuolloin muun kuin uskonnollisen ja taloudellisen kirjallisuuden julkaisemisen. (Kirstinä 1993, 124.)

Kun moderni koululaitos alkoi kehittyä 1800-luvulla, vastuu lukemaanopettamisesta siirtyi kirkolta valtiolle. Vuonna 1856 tuli voimaan oppikoulujärjestys, joka teki äidinkielestä oppikoulun lakisäätetyn opetusaineen. Sama tapahtui kansakoulujen osalta vuonna 1866, jolloin annettiin kansakouluasetus, jossa kaupunkeja velvoitettiin perustamaan kansakouluja; maaseudulle kansakoulut levisivät kunnolla vasta oppivelvollisuuden säätämisen (1921) jälkeen. (Sevänen 1995, 28.) Äidinkielen oppiaineen nimeksi virallistettiin vuonna 1873 suomen kieli. Kirjallisuuden opettaminen jäi tuolloin poliittis-historiallisista syistä kielenopetuksen varjoon: opetuksessa oli keskiytetty uuden, puhekielestä poikkeavan kielimuodon, kirjoitetun kielen, opettamiseen. (Kirstinä, Kemppainen & Uusi-Hallila 1994, 7.) Kielipainotteisuutta korosti myös vallitseva oppimiskäsitys, uushumanismi, jonka valta-aikaa opetuksessa oli vuodet 1860–1890. Uushumanismissa painotettiin ajattelutaitojen kehittämistä kielen ja nimenomaan kieliopin opettamisen kautta. Ainutta käsiteltävää kirjallisuutta oli antiikin kirjallisuus, jonka hyödyllisyyttä perusteltiin sen yleissivistävällä vaikutuksella. Näitä klassisia tekstejä opetettiin filologisen menetelmän avulla: tekstiä käytiin läpi pikkutarkasti kappale kappaleelta selittäen outoja sanoja ja antaen asiaselityksiä. (Fasoulas 1990, 154–156.)

Kirjallisuus alkoi saada itsenäisemmän aseman kielioppiin nähden 1800-luvun lopulta alkaen (Sevänen 1995, 31). Silloin uushumanistinen kasvatustajattelu sai rinnalleen herbartilaisen kasvatustajattelyn, jossa korostettiin kirjallisuuden kasvatuksellista arvoa: nähtiin, että kirjallisuuden kautta oli mahdollisuus kasvattaa oppilaan luonnetta. Näkemys vaikutti siten, että kirjallisuudenopetuksessa alettiin kiinnittää enemmän huomiota yksittäisten teosten ja niiden sisällön tarkasteluun. Opetusmenetelmiin herbartilaisuus ei kuitenkaan tuonut muutosta, vaan opetuksessa käytettiin vanhaan tapaan filologista menetelmää sekä ääneen lukua. (Fasoulas 1990, 161–165.)

Kasvatuksellista arvoa korostettaessa ei enää käsitelty uushumanismin suosimia antiikin teoksia, vaan painotus siirtyi kansallisen kirjallisuuden käsittelyyn (Fasoulas 1990, 155). Tästä opetuksen kansallisen painotuksen vaiheesta on käytetty nimeä kansallis-porvarillinen, ”nationellt-medborgerlig”. Sen tavoitteena oli synnyttää ja syventää kansallishenkeä. (Hansén 1989, 45.) Kansallisen kirjallisuudenopetuksen traditio säilyi maamme kouluissa kirjallisuudenopetuksen linjana aina 1960-luvulle saakka ja oli luonnollista seurausta Suomen historiallisesta tilanteesta koko tuona aikana. Kansallishengen vahvistamista koulunuorisossa vaativat autonomiaan kohdistunut uhka 1800–1900 -lukujen vaihteessa, itsenäistyminen, molemmat viime sodat ja niiden jälkeinen poliittinen tilanne. Valtio ja kirjallisuusinstituutio pyrkivät kummatkin vaikuttamaan kansalaisiin kouluopetuksen kautta. (Rikama 1990, 170–171.) Erkki Seväsen mukaan erityisesti kirjallisuudenopetuksella oli tärkeä tehtävä valtion kansalaisuskonnon, nationalistis-patriotistisen arvojärjestelmän synnyttämisessä, ylläpitämisessä ja levittämisessä (Sevänen 1995, 21).

Kansallinen suuntaus näkyi käsiteltävien teosten valinnassa ja tulkinnassa: kouluissa luettiin vain kansalliskirjallisuuden kaanonina ja sitä opetettiin kirjallisuudenhistorian kanonisoimien arvoitusten ja tulkintojen mukaan (Rikama 1990, 170–171). Kansallisen kauden alkupuolella, 1880-luvulla, *Kalevala* oli ainut lukioissa luettava teos. Sen opettaminen myös säilyi opetuksen painopisteenä pitkään, mille löytyy selitys yliopistojen vahvasta kiinnostuksesta *Kalevalan* tutkimukseen. *Kalevalaa* käsiteltiin kouluissa opettajajohtoisesti ja antiikin tekstien tavoin filologisella menetelmällä. Lukuvuonna 1899–1900 *Kalevalan* lisäksi käsiteltiin kuitenkin jo *Seitsemää veljestä*, *Kanteletarta* ja Juhani Ahon *Lastuja*. (Fasoulas 1990, 155–156.) Kauden lukemistoissa keskityttiin kotimaiseen aineistoon, ulkomaista ja viihdekirjallisuutta ei käsitelty. Lukukirjoissa korostettiin kristillisyyttä, isänmaallisuutta ja agraarisuutta. Huomiotta jätettiin työväenkirjailijat sekä kansankuvauksen modernisoijat, jotka kuvasivat kansaa skeptisesti ja toivat esiin kansan kielteisiä puolia. Muun muassa Maria Jotuni, Ilmari Kianto ja Joel Lehtonen joutuivat tällaisen ideologisen kontrollin kynsiin. (Sevänen 1995, 29–35.)

Kirjallisuudenopetus oli kansallisen kauden aikana painottunut paitsi moraaliseen ja kansalliseen kasvattamiseen myös kirjallisuushistorian opettamiseen (Hansén 1991, 242). Kiinnostus kirjallisuushistoriaan virisi yliopistoissa jo 1800-luvun lopulla.

Koulujen kirjallisuudenopetukseen kirjallisuushistoria siirtyi kuitenkin vasta sen jälkeen, kun äidinkielenopettajat alkoivat saada yliopistoissa koulutusta kirjallisuudesta: vuonna 1924 kirjallisuus sai tasavertaisen aseman suomen kielen kanssa opettajakelpoisuusvaatimuksissa. Kirjallisuushistorian opettaminen oli virallistettu vuonna 1916 koskemaan kaikkia lukioita. Sitä opetettiin kirjallisuushistorian oppikirjasta ja opetusmenetelmänä käytettiin ääneen lukemista. Oppikirjassa mainittuihin teoksiin ei kuitenkaan juuri tutustuttu. (Fasoulas 1990, 157–159.)

Kansallinen ja kaanonsuuntautunut kirjallisuudenopetuksen traditio alkoi murtua vasta 1960-luvulla. Kirjallisuudenopetuksen sisältöihin alkoi tuolloin vaikuttaa kansallisvaltion odotusten sijasta oppilaat ja heidän odotuksensa. (Rikama 1990, 171.) Kiinnostusta opetuksen uudistamiseen oli ilmennyt jo vuosisadan alkuvuosikymmeninä, mutta aika ei vielä silloin ollut kypsä uudistuksille (Fasoulas 1990, 161–165). Uudistusmielisyys näkyy kuitenkin kirjattuna vuoden 1941 opetussuunnitelmaan, jossa korostettiin oppilaiden omakohtaisen lukemisen ja kokonaisvaltaisen lukukokemuksen merkitystä teosten vastaanotossa. Nämä ajatukset pohjustivat 60-luvun murrosta, mutta jäivät omana aikanaan vähälle huomiolle. (Rikama 1995a, 12–13.)

Opetuksen murrokseen 1960-luvulla vaikuttivat kulttuurin yleinen, arvoja uudelleen-arvioiva demokratisoitusprosessi sekä oppilaskeskeisen didaktiikan omaksuminen. Oppilaskeskeisessä ajattelutavassa oppilas alettiin nähdä oppimisprosessin subjektina ja aktiivisena toimijana. Kirjallisuudenopetuksessa tämä tarkoitti oppilaan tunnustamista itsenäiseksi lukijaksi, jolla oli oikeus omiin tulkintoihin ja arvotuksiin. Oppilaiden reseptiomahdollisuuksia alettiin parantaa muun muassa tarjoamalla heille enemmän ja monipuolisempaa luettavaa. (Rikama 1990, 171–173.) Opetuksen tavoitteena alettiin nähdä lukuharrastuksen vahvistaminen (Rikama 1998, 267). Tätä kirjallisuudenopetuksen suurta muutosta voidaan kutsua teos- ja kaanonsuuntautuneen opetuksen muuttumiseksi reseptiosuuntautuneeksi opetuksiksi. Lukijapainotteisuuteen siirtyminen tapahtui opetuksessa aiemmin kuin kirjallisuustieteessä, jossa teoskeskeisyys ja uuskritiikin valtakausi jatkui pitkään. (Rikama 1995a, 12–13.)

1960-luvun loppua kohti kirjallisuudenopetus rationaalistui ja muuttui elämyspedagogiikasta analyysipedagogiikaksi; opetuksen painopiste siirtyi oppilaasta tekstiin. Analyysipedagogiikkaan kuului kirjallisuudentutkimuksen uusien menetelmien so-

veltaminen opetuksessa kirjallisuuden analysointiin. Teoriaa ja käsitteistöä saatiin muun muassa uuskritiikiltä. Analyysissa käytettiin apuna myös temaattista lähestymistapaa. (Rikama 1998, 256, 266.) Sven-Erik Hansén kutsuu tätä 1970-luvulla valinnutta kirjallisuudenopetuksen traditiota teknis-välineelliseksi. Teknis-välineellisessä opetuksessa painotettiin luku- ja opiskelutekniikan parantamista. Kirjallisuuden käsittelyssä keskityttiin tekstiin itseensä, sen struktuurin ja muodon, ei niinkään sisällön analysointiin. (Hansén 1991, 242, 249, 252, 255.) Kirjallisuus alettiin 1970-luvulla nähdä välineenä lukemisen opettelussa, jolloin se menetti itseisarvonsa ja asemansa keskeisenä äidinkielenopetuksen osa-alueena (Rikama 1998, 261–262).

1980-luvulla teknis-välineellisen lukemiskulttuurin tilalle nousi kirjallis-kontekstuaalinen lukemiskulttuuri. Kirjallis-kontekstuaalisessa traditiossa painopisteenä on tekstin rakenteen sijaan sen sisältö esteettisine ja kontekstuaalisine ulottuvuuksineen. Toisena painopisteenä on lukijan ja hänen subjektiivisten tulkintojensa korostaminen. Lukijan korostaminen näkyy kirjallisuudenopetukselle asetetuissa tavoitteissa, joita ovat lukuhulun ja lukuelämysten synnyttäminen. Kolmannessa painotuksessa, kirjallisuuden kasvattavan vaikutuksen korostamisessa, on nähtävissä kaikuja vuosisadan alun herbartilaisesta kasvatusnäkemyksestä. Neljäntenä painopisteenä esiin nousee kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, jota kirjallisuuden lukeminen tukee tarjoamalla tien parempaan oman maan ja kansan tuntemiseen. (Hansén 1991, 350–358.) Näiden painotusten lisäksi kirjallisuudenopetusta ohjasi 1980-luvulla funktionalistinen kirjallisuuskäsitys, joka korostaa kirjallisuuden erilaisia funktioita ja käyttöyhteyksiä yhteiskunnassa ja yksilön elämässä (Rikama 1998, 273).

Funktionalistinen kirjallisuuskäsitys on myös 1990-luvun kirjallisuudenopetuksen kantava perusajatus. Itse asiassa se tulee ilmi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa selkeämmin kuin vuoden 1981 suunnitelmassa. 1990-luvun kirjallisuudenopetuksen muita linjoja olivat valinnaisuuden lisääntyminen, kurssimäärien putoaminen kahdeksasta kuuteen, ylioppilaskirjoitusten uusiutuminen äidinkielen osalta ja oppiaineen nimen muuttuminen. Huoli kirjallisuudenopetuksen heikkenemisestä herätti keskustelua kahden opetuksen painopisteen, kaanonin ja elämyksen, tärkeysjärjestyksestä. (Rikama 1998, 282–285.)

Seuraavaan kaavioon (ks. Kaavio 4) olen koonnut kirjallisuudenopetuksen historiasta erilaisia opetuksen traditioita, jotka ovat esitettyinä kaaviossa allekkain aikajärjestyksessä. Tarkastelen niitä opetuskäsityksen eri osa-alueiden, tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien, kannalta.

Kaavio 4. Kirjallisuudenopetuksen traditiot ja opetuskäsitykset

Opetuksen traditio	Tavoitteet	Sisällöt	Menetelmät
Uskonnollinen	Kristinopin hallinta	Katekismus	Ulkoluku
Filologinen (uushumanismi)	Ajattelun kehittäminen	Kielioppi Antiikin kirjallisuus	Filologinen menetelmä Ääneen luku
Kansallinen (herbartilaisuus)	Kansallinen ja moraalinen kasvattaminen	Teoksen sisältö Kalevala Kansallinen kaanon Kirjallisuushistoria	Filologinen menetelmä Ääneen luku
Reseptiosuuntautunut	Lukuharrastus ja elämys	Oppilas tulkitsijana	Elämys- pedagogiikka
Teknis-välineellinen	Lukutaito	Teoksen rakenteen ja muodon analyysi	Analyysi- pedagogiikka
Kirjallis- kontekstuaalinen	Kulttuuriperinnön vahvistaminen Kasvattaminen Lukuharrastus	Teoksen sisältö Kaanon Oppilas tulkitsijana	Useita

3.6. Kirjallisuudenopetus opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004

Tarkastelen tässä luvussa uusien opetussuunnitelmien opetuskäsityksiä. Keskityn selvittämään opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Tavoitteiden tarkastelussa käytän apuna luvussa 3.2 esitettyä tavoitteiden luokittelua (lukuharrastus, lukutaito, kulttuuriperintö, kasvatus) ja sisältöjen kohdalla (ks. luku 3.3) jakoa tarkastelutapoihin (tausta, teos, lukija) ja painopisteisiin (kaanon, elämys, analyysi). Vertailen myös, miten opetuskäsitykset eroavat peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmateksteissä.

Opetussuunnitelmissa oppiaineen eri osa-alueita, kirjallisuutta, kieltä, kulttuuria ja viestintää, ei ole eroteltu toisistaan, vaan niiden nähdään olevan kietoutuneina, tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Monitieteistä oppiainetta yhdistävänä tekijänä on perusasteen puolella laaja tekstikäsitys ja lukiossa ajatus eri osa-alueiden toiminnallisesta yhteydestä sekä näkemys kielestä osa-alueita yhdistävänä tekijänä. Näin ollen myös

tavoitteet ja sisällöt on kirjattu laajempien, integroitujen teemojen sisälle, ei osa-alueittain erikseen. Perusasteen puolella tavoitteet ja sisällöt on määritelty teemoittain; lukion kohdalla on nimetty ensin opetuksen yleiset tavoitteet ja sen jälkeen erikseen kurssikohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Käsittelen tässä lukion kohdalla vain pakollisia, en syventäviä kursseja. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 46, 53–55; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32–38.)

Perusopetuksen luokille 1–9 määriteltyjen kirjallisuudenopetuksen tehtävien pohjalla näkyvät kaikki neljä kirjallisuudenopetuksen yleistä tavoitetta. Koko perusasteen kirjallisuudenopetuksen perustehtäväksi on kirjattu kiinnostuksen synnyttäminen kirjallisuutta kohtaan (lukuharrastus), identiteetin ja itsetunnon rakentaminen ja eettisesti vastuullisten lukijoiden kasvattaminen (kasvatus) sekä kirjallisuustiedon kartuttaminen (lukutaito ja kulttuuriperintö). Opetuksen yleisenä kasvatustavoitteena perusasteella on, että oppilaista kasvaa aktiivisia, osallistuvia ja vaikuttamaan pyrkiviä yhteiskunnan kansalaisia. Vuosiluokkien 6–9 kohdalla on nähtävissä samat perustavoitteet kuin koko perusopetuksessa, mutta tarkennettuina (ks. Kaavio 5, s. 38). (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 46, 53–54.)

Lukion opetussuunnitelmassa on mainintoja kolmesta päätavoitteesta, lukutaidosta, kulttuuriperinnöstä ja kasvatuksesta (ks. Kaavio 5, s. 38). Huomiota kiinnittää kuitenkin lukuharrastuksen vahvistamiseen viittaavien mainintojen puuttuminen. Kerroko tämä ideaalista, että lukioikään mennessä lukuinnostus on jo tartutettu oppilaisiin, ajatuksesta, että lukioon päätyneillä harrastuneisuus lukemista kohtaan on automaattisesti olemassa, vai siitä, että lukiossa opetuksen painotuksen tulee jo olla muissa tavoitteissa kuin lukemaanhoukuttamisessa, jää avoimeksi. Tavoitteiden kohdalla huomio kiinnittyy lukuharrastuksen lisäksi myös kasvatustavoitteen voimakkaaseen läsnäoloon: ”kasvattaminen” ei rajoitu pelkästään perusasteelle, vaan myös lukion kohdalla on useita mainintoja kirjallisuuden kasvattavasta tehtävästä. Kirjallisuudenopetuksella nähdään olevan tärkeä tehtävä persoonallisuuden kasvussa. (*Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32.)

Kaavio 5. Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003)

	Vuosiluokat 6–9	Lukio
Lukuharrastus	Lukemaan kannustaminen Lukuharrastuksen monipuolistaminen Aktiivisten lukijoiden kehittäminen	
Lukutaito	Tekstitaitojen laajentaminen Tekstin erittely-, tulkinta- ja arviointitapojen kehittyminen Esteettisen tietoisuuden vahvistaminen	Erilaisten tekstien erittelemineen, tulkitseminen ja arvioiminen eri näkökulmista käsitteitä hyödyntäen.
Kulttuuriperintö	Kirjallisuudentuntemuksen syventäminen Saa yleissivistävää tietoa kirjallisuudesta Oppii tuntemaan Suomen kirjallisuuden vaiheita ja eri maiden klassikkoja	Kirjallisuudentuntemuksen ja kirjallisen yleissivistyksen syventyminen Kulttuuri-identiteetin muodostuminen Kulttuurista nauttiminen
Kasvatus	Eettinen lukeminen: eettisen ajattelun kehittyminen	Henkinen kasvu Omien ilmaisuvarojen monipuolistuminen Ajattelun kehittyminen Maailmankuvan rakentuminen Mielikuvituskyvyn ja eläytymiskyvyn kasvu

Sisältöjen kohdalla sekä lukion että vuosiluokkien 6–9 opetuksessa näkyvät kaikki kolme kirjallisuuden tarkastelutapaa, tausta-, teos- ja lukijalähtöinen kirjallisuuden tarkastelu (ks. Kaavio 6, s. 40). Lukijalähtöisyys tulee lukiota selvemmin ilmi vuosiluokkien 6–9 kohdalla, jossa tekstinyymmärtämisen nähdään olevan ”siltojen rakentamista tekstin ja vastaanottajan välille”. Lukion puolella lukijalähtöisyys näkyy vain maininnassa tekstien tarkastelusta erilaisista lukijalähtökohdista käsin. Tekstilähtöisyydessä on lukiossa analyttisempi ote kuin perusasteella. Perusopetuksen suunnitelmassa ei määritellä, mitä ovat teosten erittelyssä käytetyt ”luokkatasolle sopivat käsitteet”. Lukion kohdalla on mainittu analyysin peruskäsitteitä, proosan osalta kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö, teema ja motiivi, lyriikan käsitteistöistä runon puhuja, säe, säkeistö, rytmi, mitallisuus, toisto ja kielen kuvallisuus. Teosten taustankin tarkastelussa mennään lukiossa syvemmälle kuin perusasteen puolella: lukiossa korostetaan kulttuurisen kontekstin merkitystä tulkinnassa, kun yläasteen

suunnitelmasta näkyy lineaarisen kirjallisuushistorian näkökulma. Koska kirjallisuuden tarkastelutavat pohjautuvat erilaisiin kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin, voidaan erilaisten suuntaustenkin nähdä olevan suunnitelmissa laajasti edustettuina, vaikka mitään kirjallisuusteoriaa ei suoraan mainitakaan. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 54–55; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32–38.)

Luokkien 6–9 opetussuunnitelmasta löytyvät sisältöjen kohdalta myös kaikki kolme opetuksen painopistettä, kaanon, analyysi ja elämys (ks. Kaavio 6, s. 40). Lukion opetussuunnitelmassa painopisteistä puuttuu elämys. Sen sijaan analyysi ja kulttuurinen lukutaito painottuvat. Nämä havainnot vastaavat Elina Koukin näkemystä, jonka mukaan oppilas kasvaa elämyksellisen lukemisen kautta tietoiseksi ja analyttiseksi kirjallisuuden lukijaksi. Perusasteella painotuksen tulee olla hänen mukaansa elämyksellisyydellä ja fiktiivisyydellä, kun taas lukiossa painottuvat analyysi ja kulttuuritietous. (Kouki 1994, 77.) Tosin on todettava, että perusasteen opetussuunnitelmassa elämyksellisyys ei ole korostuneemmin esillä kuin analyysi tai kaanon – elämyksellisyydestä on pikemminkin vähemmän mainintoja kuin toisista painopisteistä. Kaanonin kohdalla huomioitavaa on, että kummassakaan opetussuunnitelmassa ei määritellä luettavien teosten määrää tai mainita nimeltä luettaviksi määrättyjä ”keskeisiä teoksia”. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 54–55; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32–38.)

Opetussuunnitelmissa on vuosien varrella tapahtunut muutosta opetusmenetelmiä koskeissa ohjeissa – ohjeiden määrä ja tarkkuus on vähentynyt huomattavasti. Vielä vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteet antaa tarkkoja ohjeita kirjallisuudenopetuksen järjestämisestä. (Mäkelä 1999, 22.) Uusimmissa opetussuunnitelmissa ei anneta selkeitä menetelmäohjeita kirjallisuudenopetusta koskien. Vuosiluokilla 6–9 menetelmiä ei mainita. Opetussuunnitelman voidaan kuitenkin ajatella sisältävän opetuksen vuorovaikutuksellisista työtavoista, koska opetuksen tavoitteeksi määritetään aktiivinen, osallistuva ja vaikuttamaan pyrkivä yhteiskunnan jäsen. Lisäksi opetuksen nähdään perustuvan yhteisölliselle kielinäkemykselle. Lukion opetussuunnitelmassa on maininta, että oppimisen tulee tapahtua erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutuksellisten menetelmien takana voidaan nähdä olevan

konstruktivistisen oppimiskäsityksen. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 46; *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, 32.)

Kaavio 6. Kirjallisuudenopetuksen sisällöt (tarkastelutapa / painopiste) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003)

	Vuosiluokat 6–9	Lukio
Taustalähtöinen / Kaanon	Tietoa keskeisistä teoksista ja niiden kirjoittajista Kalevala ja kansanrunous Suomen kirjallisuuden päävaiheet Kaunokirjallisuuden lajit ja tyylikaudet Sekä yhteisten että valinnaisten teosten lukemista Luetaan runsaasti erilaisia lyhyitä tekstejä	Kulttuurisen kontekstin näkökulma: teosten tarkastelu aika- ja kulttuurikontekstissaan ja suhteessa muihin teksteihin Suomalaisen kaunokirjallisuuden keskeisiä teoksia ja teemoja Kirjallisuus kansallisen identiteetin rakentajana Luetun tulee edustaa eri aikakausia, tyytlejä ja kirjallisuudenlajeja Novelleja, runoja, draamaa
Teoslähtöinen / Analyysi	Tekstien erittelyä ja tulkintaa luokkatasolle sopivia käsitteitä käyttäen Tulkitsevat ja arvioivat lukutaidot Tekstityypit, kirjallisuudenlajit, tyylikaudet	Erittelyä ja tulkintaa erilaisista lukija- ja tulkintalähtökohdista käsin, ”tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä ja lähestymistapaa” käyttäen Proosan käsitteistöä Lyriikan käsitteistöä
Lukijalähtöinen / Elämys	”Siltojen rakentamista tekstin ja vastaanottajan välille” Kaunokirjallisuus elämysten antajana Lukukokemusten jakamista	Erittelyä ja tulkintaa erilaisista lukija- ja tulkintalähtökohdista käsin, ”tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä ja lähestymistapaa” käyttäen

4. Draamakasvatus

4.1. Käsitteet

Draamakasvatukseen liittyvä käsitteistö on ollut Suomessa epämääräistä, vaihtelevaa ja vakiintumatonta. Käytössä on ollut erilaisia käsitteitä, esimerkiksi *luova ilmaisu*, *ilmaisutaito*, *teatteri-ilmaisu*, *pedagoginen draama* ja *draamapedagogiikka*. (Heikkinen & Vähänikkilä 2000, 28.) Termistön epämääräisyyden nähdään vaikuttaneen hidastavasti draamakasvatuksen kehittymiseen Suomessa vakavasti otettavaksi oppiai-

neeksi ja tieteenalaksi. Toisaalta käsitteenmäärittely on myös kansainvälisesti yhä tarkastelun kohteena. Syy tälle löytyy oppiaineen nuoruudesta. (Heikkinen 2002, 12, 14.)

Draamakasvatus rantautui Suomeen Brian Wayn ja Gawin Boltonin teosten myötä. Wayn teos *Development through Drama* suomennettiin vuonna 1976 ja Boltonin *Towards a Theory of Drama in Education* 1984. Molempien teosten alkuperäisnimissä on sana *draama*, mutta se korvattiin suomenkielisiin laitoksiin termillä *luova toiminta*. Draama-käsite ei vielä tuolloin, 1970- ja 1980-luvuilla, tuntunut sopivan suomalaisen kielenkäyttöön. (Heikkinen 2002, 11–12.) Oppiainetta sen sijaan alettiin kutsua nimellä *ilmaisutaito*. Se oli nimenä virallisesti esillä ensimmäisen kerran vuonna 1977 Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä.¹ (Rusanen 2001, 47–48.)

1980- ja 1990-luvuilla suomalaiseen käsitteenmäärittelyyn ovat vaikuttaneet ennen kaikkea Erkki Laakso ja Anna-Lena Østern. He ovat pyrkineet luomaan draamakasvatuksen ”kehystä”, selkeyttämään käsitteitä, jotta draamakasvatus voitaisiin tehdä ymmärrettäväksi myös sitä ulkopuolelta katsoville. Laakson käsitteenmäärittelyssä yläkäsitteenä on *draamapedagogiikka*, Østernille yläkäsite on *draama*. Østern korostaa teatterin keinojen käyttämistä opetuksessa, kun taasen Laakso painottaa draamaa oppimismetodinä sekä ajatusta draaman oppimisesta jatkumona leikin ja pedagogisen draaman kautta teatteritaidetta kohti. (Heikkinen 2002, 14.)

Viime aikoina suomalaiseen käsitteiden määrittelemiseen on vaikuttanut vahvasti Hannu Heikkinen. Vuonna 2002 ilmestyneessä väitöskirjassaan hän on keskittynyt juuri draamatermistön käsitteenmäärittelyn selventämiseen ja tarkentamiseen. Heikkinen yläkäsitteenä on termi *draamakasvatus*. Käsite pitää sisällään kaiken kasvatuksessa tehtävän draaman ja teatterin (ks. luku 1.2.) Tässä merkityksessä termiä käytetään anglosaksisessa maailmassa yleisimmin; muun muassa kansainvälinen järjestö *International Drama, Theatre and Education Association* (IDEA) määrittää draamakasvatuksen näin.² (Heikkinen 2002, 14–15.) Kuten olen johdannossa toden-

¹ Yhdysvalloissa oppiainetta on kutsuttu nimellä Theatre, Norjassa drama ja Britanniassa mm. Drama in Education tai Expressive Arts (Grönholm 1994, 6).

² Englanninkielisiä termejä draamakasvatukselle ovat ”Drama”, ”Drama-in-Education” sekä ”Drama and Education” (Heikkinen 2002, 14).

nut, myös tässä työssä käytetään käsitettä draamakasvatus, ja sen merkityssisältö ymmärretään Heikkisen määrittelemällä tavalla.

Hannu Heikkisen mukaan draamakasvatus on sekä oppiaineen että tieteenalan nimi. Heikkinen kuitenkin ehdottaa, että oppiaineesta voitaisiin käyttää lyhennettyä termiä *draama*, sillä oppiaineen nimenä draamakasvatus saattaa olla kömpelö. (Heikkinen 2002, 116.) Myös Anna-Lena Østern ehdottaa kouluaineen nimeksi käsitettä draama (Østern 2000, 4). Draama-sanalla on kuitenkin monia eri merkityksiä, jolloin ilman täsmennystä on vaikea tietää, mitä merkitystä kulloinkin käytetään (Rusanen 2001, 48). Draama ymmärretään ensinnäkin 1) kirjallisuuden lajiksi ja 2) draamalliseksi tapahtumaksi. Lisäksi sen voidaan nähdä olevan 3) opetusmenetelmä ja oppiaine. (Laakso 1994a, 122.) Täsmennettynä ja vakiinnutettuna draama saattaisi toimia oppiaineen nimenä. Tässä työssä käytän selvyuden vuoksi pääsääntöisesti käsitettä draamakasvatus, joskin silloin tällöin käytän termiä draama draamakasvatuksen synonyyminä. Draama-sanana ymmärrän kuitenkin ennen kaikkea laajassa merkityksessä kulttuuriantropologisena käsitteenä, joka sisältää kaikki erilaisiin kulttuureihin sisältyvät draamalliset toiminnot lähtien ihmiskunnan alkuhämäristä (Laakso 2004, 45).

Draamapedagogiikka voidaan nähdä käsitteen draamakasvatus synonyyminä. Draamakasvatus on terminä kuitenkin kattavampi kuin draamapedagogiikka: käsitteellä *kasvatus* on suomen kielessä laajempi merkitys kuin sanalla *pedagogiikka*. Draamapedagogiikka-sanaa voidaan käyttää myös kuvamaan 1900-luvun aikana kouluissa tehtyä draamatyötä. Pedagogiikkana sille oli ominaista välineellisyys: draamaa käytettiin ensisijaisesti opetuksen ja oppimisen metodina. (Heikkinen 2002, 16–17.) Draamapedagogiikka-käsitteen käytöstä on viime vuosien aikana siirrytty vähitellen draamakasvatus-termin käyttöön. Tämä näkyy muun muassa siinä, että yliopistoaineen nimenä oli ennen draamapedagogiikka, mutta nykyään yliopistossa opiskellaan draamaa nimellä draamakasvatus (Laakso 2004, 50).

Draamakasvatus-termin synonyymiksi on tarjottu myös käsitettä *teatterikasvatus* (Rusanen 2001, 48). En kuitenkaan käytä termiä tässä työssä, sillä se viittaa liian selvästi pelkkään teatterityöskentelyyn, kuten näytelmien valmistamiseen. Heikkisen (2002, 18) mukaan kyseisillä termeillä voidaan nähdä olevan enemmän yhteisiä kuin erottavia tekijöitä: kummassakin liikutaan esittävän taiteen ja osallistavan teatterin

parissa sekä pyritään samoihin tavoitteisiin. Termiä *osallistava teatteri* on myös käytetty synonyyminä käsitteelle draamakasvatus (Teerijoki & Lintunen 2001, 148). Siinä yleisö on mukana luomassa teatteria juuri itseään varten (Østern 2000, 7).

Pedagoginen draama tarkoittaa oppimista draaman ja teematyöskentelyn avulla³. Pedagogisen draaman kehittäjinä toimivat alkuvaiheessa Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. (Heikkinen 2002, 16.) Viime vuosina käsitteen pedagoginen draama tilalla on alettu käyttää termiä *prosessidraama* (Østern 2000, 13). Käsite määriteltiin teoreettisesti 1990-luvulla ja otettiin sitten pikku hiljaa käyttöön. Prosessidraaman yhtenä luojana voidaan nähdä Cecily O'Neill, joka rakensi teoriaansa prosessidraamasta Heathcoten ja Boltonin luoman tradition pohjalle. Nykyisin prosessidraama käsitetään yhdeksi draamakasvatuksen genreksi (ks. luku 4.3.3.). (Heikkinen 2002, 16, 38.)

Draamakasvatus-sanan etymologia johtaa kreikan kieleen. *Draama* juontuu kreikan verbistä *drao*, joka tarkoittaa 'toimimista' (Teerijoki 2000, 50). Se viittaa erityisesti toimimiseen rituaalisesti merkittävällä tavalla: kreikkalainen sana *droména* tarkoittaa riittä, toimintaa rituaalisessa ja ylevässä mielentilassa. Taiteen synnyn juuret löytyvätkin juuri riiteistä, rituaaleista ja kulteista. Sana *drama* viittaa tarinan kerrontaan. (Østern 2000, 5, 7; Østern 2001d, 21.)

4.2. Historiaa

Draaman syntyhistoria on hämärän peitossa. Ei voida sanoa varmasti, miten ja milloin draama on saanut alkunsa. Draaman ja teatterin juuret kasvavat kuitenkin yhteisestä maaperästä. (Østern 2001d, 17, 26.) Glynne Wickhamin (1992, 16–19) mukaan teatterin synty on rituaaleissa, joita esitettiin jumalten kunniaksi. Rituaalit olivat toiminnallisia ja niissä käytettiin liikettä, eleitä ja lauluja. Erityisen tärkeä sija rituaaleissa oli tanssilla; kieltä niissä käytettiin vain vähän, jos ollenkaan. Olennaista rituaaliselle tanssidraamalle oli solistin ja muiden tanssijoiden ("kuoron") vuoropuhelu. Tällaiset rituaaliset näyttämömenot ovat antropologisten tutkimusten perusteella olleet kaikkialla maailmassa suurin piirtein samanlaisia. Ihmiset esittivät rituaaleja ja osallistuivat niihin luultavasti jo 30 000 vuotta sitten (Østern 2001d, 19).

³ Termin englanninkieliset vastikkeet ovat sanat "Educational Drama" ja "Drama for Understanding". (Heikkinen 2002, 16.)

Seuraava vaihe teatterin ja draaman alkuhistoriassa on siirtyminen rituaalisista elementeistä ja tanssidraamasta kohti kieltä. Syy teatteritaiteen kehittymiselle pois rituaalinomaisuudesta löytyy yhteiskuntarakenteen muuttumisesta. Kun yhteiskunta tulee vähemmän riippuvaiseksi metsästyksestä ja kalastuksesta, kun teollisuus ja kaupankäynti kehittyvät, kun yhteisö saavuttaa entistä suuremman yhteiskunnallisen, poliittisen ja sotilaallisen vakauden ja yhtenäisyyden sekä tulee tietoiseksi omasta yksilöllisyydestään, myös näyttämömenot muuttuvat. Draamallinen toiminta alkaa saada juonellisia piirteitä ja tekstiaines kehittyy yhä mutkikkaammaksi. Rituaaleista peräisin oleva solistin ja kuoron vuorottelu säilyy, mutta kuoron koko ja osuus supistuu ja näyttelijöiden lukumäärä lisääntyy. Yliluonnollisia voimia kunnioitetaan uudenaikaisissa näyttämömenoissa yhä vähemmän, joskin tietoisuus jumalista ihmisten kohtaloiden ohjaajina säilyy. (Wickham 1992, 33–34.)

Siirtyminen rituaaleista kielelliseen esittämiseen näkyy erityisen selvästi antiikin Kreikan näyttämötaiteen synnyssä. Teatteritaiteen alkuperä Kreikassa on rituaaleissa, jotka liittyivät vuodenkierron juhliin. 500-luvulta eKr. alkaen Ateenassa ryhdyttiin pitämään Dionysoksen, viinin, nuoruuden ja hedelmällisyyden jumalan, jokakevällisen juhlan yhteydessä traagisten näytelmien esityskilpailuja. Viisikymmentä vuotta myöhemmin alettiin järjestää myös komediakilpailuja, jotka pidettiin talvijuhlan aikaan. Näin sai alkunsa muinaisen Kreikan teatteritaiteen kukoistuskausi (500–200 eKr.), joka tuotti historian ensimmäiset näytelmäkirjailijat, ensimmäiset kirjoitetut näytelmät sekä ensimmäiset teatterirakennukset, draaman katselupaikaksi tarkoitettut areenat. Syntynsä saivat tuolloin myös näytelmän lajityypit tragedia ja komedia. Rituaalisen pohjalta kehittyneet näytelmäkilpailut ja kilpailujen tuotokset, näytelmät, kertovat poliittisesti ja yhteiskunnallisesti korkeasti kehittyneestä, omasta ominaislaadustaan tietoisesta kaupunkiyhteiskunnasta. (Wickham 1992, 31–32, 37.)

Draamakasvatuksen juuret ulottuvat kyllä ikiaikaisiin rituaaleihin ja tanssilliseen draamaan asti, mutta varsinaisesti draamakasvatuksen historia alkaa kuitenkin antiikin Kreikan teatteritaiteen kukoistuskaudesta. Antiikin Kreikassa nimittäin syntyi ajatus, joka on draamakasvatuksen kantavia teesejä – ajatus teatterin kasvattavasta vaikutuksesta lapseen ja nuoriin. Tämä ajatus on kulkenut aina meidän päiviimme asti läpi koko länsimaisen kulttuurin historian. Keskiajalla oltiin antiikin tapaan vakuuttuneita teatterin didaktisista vaikutuksista. Renessanssin ja reformaation kausina kou-

lun ja teatterin intressit olivat yhteneväisemmät kuin koskaan ennen historiassa – koulu hyväksyi teatterin ja alkoi käyttää sitä opetuksellisiin tarkoituksiinsa. Renessanssin elävä kouluteatteritraditio murtui 1700-luvulle tultaessa, minkä seurauksena teatterilla ei ollut asemaa koulussa pariinsataan vuoteen. Syitä tradition katkeamiselle on haettu sekä pietismin arvomaailmasta että koulutusyhteiskunnan perustan syntyemisestä. Suuria joukkoja kouluttavan kansanopetuksen oli keskityttävä olennaisten taitojen, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen, opettamiseen. Teatterille ei ollut koulussa tilaa. (Braanaas 1992, 15, 20.)

Modernin draamakasvatuksen syntyä pidetään 1900-luvun alkua, jolloin Yhdysvalloissa virisi kasvatusta uudistamaan pyrkivä reformipedagoginen liike. Liike nousi autoritääristä ja tietopainotteista opetusta vastaan ja asetti lapsen keskeiseen asemaan kasvatuksessa. Reformipedagogiikka näkyi käytännössä muun muassa Rudolf Steinerin, Maria Montessorin ja John Deweyn kasvatuksellisissa teorioissa (Østern 2001d, 38). Näistä erityisesti Deweyn näkemykset ovat draamakasvatuksessa keskeisessä asemassa. Hänen esittämänsä learning by doing -filosofian, joka perustuu kokemukselliseen oppimiseen, voidaan nähdä muodostavan draamakasvatuksen ytimen. Deweyn ajatukset edustavat pragmatismia, filosofista näkemystä, jonka mukaan toiminta on tiedon edellytys ja päämäärä. (Laakso 1994b, 13.)

Draamakasvatuksen historiaa 1900-luvulla voidaan hahmottaa tarkastelemalla vuosisadan keskeisimpiä draamapedagogeja ja heidän ajatuksiaan. Janek Szatkowski on jakanut draamakasvatuksen kehitysvaiheet kolmeen jaksoon, ”aaltoon”, brittiläisiä draamapedagogeja luokittelemalla. Ensimmäiseen aaltoon kuuluvat draamakasvatuksen ensimmäiset edustajat, joita kutsutaan draamapioneereiksi. Englannissa draamapioneerina tunnetaan muun muassa Caldwell-Cook. Hän korosti koulunäytelmän tekemisen kasvattavaa vaikutusta ja oli jopa sitä mieltä, että ”näytelmä on ainoa asia, mitä kannatti tehdä”. (Laakso 1994b, 24.) Yhdysvalloissa draamapioneerina toimi Winifred Ward, joka loi 1920-luvun lopulla *creative dramatics* -menetelmän. Wardin mielestä menetelmä ja lapsiteatteri täydensivät toisiaan: *creative dramatics* -metodi keskittyi lapsen ilmaisutarpeeseen ja lapsiteatteri antamaan heille taiteellisia vaikutteita. (Braanaas 1992, 35–36.)

Szatkowskin luokittelun mukaan draamakasvatuksen toisen aallon tuntomerkinä oli kielteinen suhtautuminen näytelmäesityksen valmistamiseen. Toista vaihetta edustivat esimerkiksi draamateoreetikot Peter Slade ja Brian Way. Slade ja Way puhuivat lapsikeskeisen draaman puolesta ja korostivat, että lapsen altistaminen yleisön läsnäololle liian varhain voi olla vahingollista. (Laakso 1994b, 24.) Peter Sladen mukaan on olemassa lasten draamaa, oma itsenäinen draaman laji, joka ilmenee eri tavoin lapsen ja nuoren eri ikäkausina. Esimerkiksi varhaisimpina ikävuosina lasten draama on identtistä roolileikkien kanssa. Lasten draama tulee pitää erillään aikuistentatterin epäterveeltä vaikutukselta; teatteri on Sladen mukaan kiellettyä alle murrosikäiseltä lapselta. Peter Slade julkaisi teoksiaan lapsen draamasta 1950–1970-luvuilla. (Braanaas 1992, 57, 68.) Brian Way tekee jyrkän eron draaman ja teatterin välille. Hänen mukaansa teatterissa fokuksessa on yleisön ja näyttelijöiden välinen vuorovaikutus, kun taas draamassa keskitytään osallistujien elämyksiin, pyrkimättä vaikuttamaan yleisöön. Draama on – toisin kuin teatterin tekeminen – mahdollista kaikille lapsille. Wayn mukaan draaman ensisijainen merkitys ja tehtävä on ihmisen koko persoonallisuuden kehittäminen. (Way 1976, 14–15.)

Draamakasvatuksen kolmannelle vaiheelle oli tyypillistä liikkuminen kahden edellä mainitun aallon välimaastossa. Teatterin tekemistä ei korostettu eikä kielletty, vaan sen avulla pyrittiin pääsemään kasvatuksellisiin päämääriin. Kolmannen aallon edustajia ovat Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. (Laakso 1994b, 24.) Heathcotelle draama on ennen kaikkea oppimisväline, jota voi käyttää kaikkeen opetukseen. Hänen mukaansa draama syventää oppimista. Heathcote tunnetaan erityisesti *opettaja roolissa* -tekniikan kehittämisestä. Gavin Boltonin ajatukset rakentuvat Heathcoten metodille. Boltonin erityisansio on ennen kaikkea draamametodin analysoinnissa ja teorianmuodostuksessa. (Braanaas 1992, 192.) Boltonin teoriassa draaman päämääränä on ymmärryksen lisääntyminen draaman avulla. Boltonin kasvatuksellinen draama tähtää arvojen muutokseen, affektiivis-kognitiiviseen kehitykseen. (Bolton 1984, 60.) Heathcotea ja Boltonia, niin kutsuttua Newcastle'n koulukuntaa, on kritisoitu välineellisestä draamakäsityksestä – taiteellisen toiminnan rajaamisesta pelkäksi pedagogiseksi työvälineeksi. (Braanaas 1992, 193).

Suomessa ensimmäiset kosketukset draamakasvatukseen saatiin 1960-luvun puolivälissä, kun ruotsalainen Elsa Olenius kävi muutamia kertoja kouluttamassa luovaa toi-

mintaa suomalaisille lapsiteatterin ohjaajille ja opettajille. Oleniuksen luovan toiminnan pohjalla oli Winifred Wardin metodi *creative dramatics*. (Østern 2001d, 39.) Varsinaisesti draamakasvatus kuitenkin alkoi saada sijaa Suomessa 1970-luvulla⁴. Vuonna 1972 Suomeen perustettiin Koulujen luovan toiminnan yhdistys⁵, jonka päämääränä oli pyrkiä ”edistämään luovaa toimintaa opetusmenetelmänä ja saamaan sen myös koulun oppiaineeksi ja mukaan opettajien koulutukseen ja jatkokoulutukseen”. (Karppinen 2003, 9.) Draamakasvatusta tekivät tunnetuksi myös Brian Wayn ja Gavin Boltonin vuosina 1976 ja 1984 suomeksi julkaistut teokset (Heikkinen 2002, 11–12).

Koulutusta Suomessa draamakasvatuksen saralla tarjosi alkuvuosikymmeninä Koulujen luovan toiminnan yhdistys. 1990-luvulla draaman koulutuksessa tapahtui suuria muutoksia: draamapedagogiikan opetus yliopistoissa ja muussakin opettajankoulutuksessa laajeni merkittävästi. (Karppinen 2003, 10.) Draamaopettajien koulutus aloitettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 1990 ja vuonna 1995 Åbo Akademiassa. Draamakasvatuksen syventäviä opintoja on voinut suorittaa vuodesta 1996 lähtien Vaasassa, Åbo Akademin alaisuudessa, ja Jyväskylässä vuodesta 2000 alkaen. (Østern 2001b, 10.) Teatteri-ilmaisun ohjaajaksi on voinut opiskella vuodesta 1993 alkaen Teatterikorkeakoulussa. Uusimpia draamakasvatuksen koulutuspaikkoja ovat ammattikorkeakoulut, erityisesti Turun ammattikorkeakoulu ja Helsingin Stadia. (Karppinen 2003, 10.)

Draaman asema suomalaisessa koulujärjestelmässä on ollut pitkään vaatimaton (Laakso 2001, 149). Ilmaisutaitoa kaavailtiin opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä 1977 lukion kolmanneksi taideaineeksi, mutta varsinaisesta opetussuunnitelmasta se kuitenkin jäi pois. Taideaineen asemaa se ei saavuttanut seuraavissakaan, vuoden 1994 opetussuunnitelmissa. (Rusanen 2001, 52.) Uusimmatkaan opetussuunnitelman perusteet 2003 ja 2004 eivät näe draamaa musiikin ja kuvaamataidon rinnalla omana oppiaineena. Opetusta voidaan kuitenkin järjestää kouluissa valinnaisaineena tai soveltavana kurssina, jos koulu niin haluaa. Lukioissa voidaan nykyään myös halutessa järjestää mahdollisuus teatteritaiteen lukiodiplomin suorittamiseen

⁴ Draamakasvatusta kutsuttiin tuolloin nimellä luova toiminta ja myöhemmin nimellä ilmaisutaito. (Karppinen 2003, 9-10).

⁵ Vuodesta 1991 lähtien yhdistyksen nimenä oli Ilmaisukasvatus – Dramapedagogik ry ja vuodesta 2001 alken FIDEA, Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry (Karppinen 2003, 9).

(Karppinen 2003, 10). Vaikka draamalla ei olekaan sijaa koulujemme lukujärjestyksissä, voi draamasta kiinnostunut opettaja tietysti käyttää sitä integroituna eri aineiden opetukseen.

Hannu Heikkinen (2002, 12) toteaa draamakasvatuksen nykypäivästä Suomessa, että olemme jääneet jälkeen kehityksestä esimerkiksi brittiläiseen draamakasvatukseen verrattuna. Teoria ja käytäntö eivät ole meillä enää samalla tavalla ajan tasalla kuin esimerkiksi 1980-luvun alussa (Heikkinen & Vähänikkilä 2000, 28). Tähän on vaikuttanut muun muassa käänöskirjallisuuden puute: Wayn ja Boltonin edellä mainittujen teosten jälkeen suomeksi ei ole käännetty yhtään draamakasvatuksen uusia suuntauksia käsittelevää teosta (Heikkinen 2002, 12).

Jälkeenjääneeksi draamakasvatuksemme tilaa voi sanoa myös siksi, että draamalla ei ole kouluissamme itsenäisen oppiaineen asemaa, kuten on esimerkiksi Englannissa, Norjassa ja Hollannissa. Erkki Laakso kutsuukin tästä syystä Suomea, muuten niin monipuolisen ja rikkaan teatterikulttuurin maata, ”draamallisen kulttuurin kehitysmaaksi” (Laakso 2001, 149–150). Draamakasvatuksella ei meillä nähdä olevan sellaista asemaa ja arvoa, että sen merkitys nähtäisiin tärkeänä yleissivistävässä koulussa. Heikkisen mukaan tämä on luonnollista: ”draamakasvatuksen kuvaaminen oppiaineena ja tieteenalana on todennäköisesti pyrittävä tekemään ensin niin, että draamaopettajat, muut opettajat ja hallintovirkamiehet ymmärtävät teoriaperustan.” (Heikkinen 2002, 112–113.)

4.3. Olemus

4.3.1. Vanhat paradigmat

Draamakasvatuksen olemusta on määritelty vuosien saatossa lukemattomilla eri tavoilla. Nostan tässä luvussa esiin kaksi yleistä paradigmaa, vakiintunutta tapaa, hahmottaa draamakasvatuksen luonnetta. Draamakasvatusta on perinteisesti selitetty kahden eri teorian, vastakkainasetteluteorian ja leikistä teatteriin -jatkomon, kautta (Heikkinen 2002, 30).

Leikistä teatteriin -jatkumoa on tehnyt Suomessa tunnetuksi Erkki Laakso. Laakso (2001, 148) näkee draamakasvatuksen koulussa jatkumona, jonka toisessa päässä on leikki ja toisessa teatteritaide. Koulukasvatuksessa tapahtuvan draamaopetuksen myötä oppilas oppii yhä kehittyneemmäksi draaman taitajaksi. Draaman opiskelu alkaa Laakson mukaan perusopetuksen alaluokilla siten, että draamallisen toiminnan osa-alueista painottuu leikki, leikinomainen draama. Alaluokkien aikana siirrytään vähitellen leikin myötä pedagogista draamaa kohti. Perusopetuksen ylemmillä luokilla painopiste on pedagogisella draamalla, joskin tuona aikana opiskellaan myös ilmaisutaitoja ja aloitetaan teatteritaitojen opiskelu. Lukioikäisten kanssa tulisi painottaa nimenomaan teatteritaitojen opiskelua eikä enää painia perusilmaisutaitojen parissa. Useimmiten kouluissamme ei kuitenkaan olla totuttu tällaiseen pitkäjänteiseen draamaopiskeluun, vaan draamaan tutustutaan vasta esimerkiksi lukioiässä, vapaaehtoisien ilmaisutaidon kurssin myötä. Erkki Laakson teoria draamallisen toiminnan jatkumosta on vuosien varrella tullut tutuksi erityisesti lukuisille draamakasvattajille, jotka ovat opiskelleet Laakson alaisuudessa Jyväskylän yliopistossa.

Vastakkainasetteluparadigmassa draamakasvatuksen nähdään olevan joko oppimismetodi tai taideaine. Kyseessä on ”vastakkainasettelu prosessin ja produktin, draaman ja teatterin, kokemuksen ja esittämisen välillä”. (Heikkinen 2001, 81.) Keskustelua aiheesta on käyty läpi 1900-luvun (Østern 2001d, 41). Jyrkkään draaman ja teatterin vastakkainasetteluun antoi kuitenkin alkusysäyksen 1960-luvulla Brian Way, joka korosti teoriassaan draaman ja teatterin eroavuuksia (ks. luku 4.2.) Hänen kuvaamansa kahtiajako vaikutti draamakasvatuksen olemuksen määrittelyyn erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla. (Heikkinen 2001, 80.) 1980-luvun puolivälistä lähtien kahtiajakoteoriasta on käyty kiivasta keskustelua Britanniassa. Väittelyssä ovat olleet kiistakumppaneina ennen kaikkea Gavin Bolton ja David Hornbrook. Bolton on kannattanut draamaa oppimismetodina, Hornbrook puolestaan draamaa taidemuotona. Keskustelu kiistakysymyksestä jatkui Britanniassa vielä 1990-luvun puolellakin. (Heikkinen 2002, 12.) Esimerkiksi Kanadassa ja Australiassa keskustelu kahtiajaosta ei käynyt koskaan niin kovana kuin Britanniassa (Østern 2001a, 12).

Britanniassa alkunsa saanut kiista vaikutti käsityksiin draamaopetuksesta paitsi Englannissa myös Pohjoismaissa – Suomessakin. Ja vaikka kansainvälisessä keskustelussa paradigma onkin jo todettu puutteelliseksi, Suomessa keskustelua käydään osittain

vieläkin. (Heikkinen 2001, 81.) Kahtiajakoteoria on näkynyt Suomessa viime vuosina muun muassa vuonna 2001 valmistuneessa Yleisradion opetusohjelmassa ”Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus”. Lisäksi vastakkainasettelu on ollut monien artikkeleiden ja kirjojen pohjalla (ks. esim. Kanerva 1993, Kanerva & Viranko 1997, Laakso 1994a ja 1994b). Paradigman vaikutus on näkynyt myös Opetushallituksen työssä, erityisesti draaman ja teatterin lukiodiplomin suunnittelussa. Kuitenkin muunlaisiakin ääniä on suomalaisessa keskustelussa kuulunut – esimerkiksi Anna-Lena Østern on pitkään puhunut laajemman näkökulman puolesta. (Heikkinen 2002, 13.)

Vastakkainasettelun ei enää nähdä olevan ajankohtainen tapa määritellä draamakasvatusta. Sitä pidetään itsestäänselvästi erheellisenä (Østern 2000, 5). Nykyään vastakkainasettelun ääripäiden, draaman ja teatterin, nähdään pikemminkin sisältyvän toisiinsa kuin olevan toisilleen vastakkaisia: draaman konventioita voidaan käyttää muiden oppiaineiden opetuksessa, mutta siten, että taideaineen säännöt ja tiedot säilyvät (Østern 2001d, 44). On tietysti otettava huomioon, että vastakkainasetteluteoriakaan aikana käsitykset draaman opetusmetodi- tai taideaineluonteesta eivät olleet täysin kapeita ja rajoittuneita. Vaikka draama nähtiin toisesta näkökulmasta, toistakin näkökulmaa arvostettiin. (Heikkinen 2002, 74.) Erkki Laakso on väitöskirjassaan (2004, 18) korostanut: ”Ajatus siitä, että jompikumpi [teatteri taidemuotona tai draama opetusmenetelmänä] tulisi asettaa toisen edelle, on ollut minulle alusta asti vieras.”

Hannu Heikkisen mukaan vanhat paradigmat, jatkumoteoria ja kahtiajakoteoria, ovat väistymässä. Käsillä on paradigman muutos. Vanhat paradigmat ovat kriisissä – draaman oppimispotentialia ei selvenny niiden kautta riittävästi – ja onkin perusteltua pyrkiä hahmottamaan draamakasvatuksen olemusta uusilla tavoilla. (Heikkinen 2002, 74, 81, 105.) Käsittelen seuraavassa luvussa (4.3.2.) näitä draamakasvatuksen uusia määritelmiä.

4.3.2. Uusia määritelmiä

Draamakasvatuksen olemuksen määrittelyssä ei nykyään ole vain yhtä vallitsevaa paradigmaa. Draamakasvatusta tarkastellaan useista eri näkökulmista käsin (Heikkinen 2001, 81). Draamakasvatuksen olemusta on viime aikoina pyritty selventämään

muun muassa seuraavilla tavoilla: genreajattelun kautta, kulttuurin kenttänä, leikkinä, tilana ja yhteisöllisyyttä korostaen. Tarkastelen tässä luvussa näitä draamakasvatuksen uusia määritelmiä.

Pipsa Teerijoen (2000, 53) mukaan draamakasvatus on kärsinyt sisällön epämääräisyydestä ja hajanaisuudesta. Draamakasvatuksen luonnetta jäsentäväksi tekijäksi hän määrittää genreajattelun, joka toisaalta kiteyttää kaikkia lajityyppejä yhdistävät piirteet ja toisaalta mahdollistaa lajityyppien erityispiirteiden ja tavoitteiden hahmottamisen. Draamakasvatusta kuvataankin nykyisin yhä enemmän genre-kenttänä (Heikkinen 2001, 82). Esimerkiksi Hannu Heikkinen näkee draamakasvatuksen laajasti oppimisalueena, joka muodostuu draaman ja teatterin erilaisista genreistä. Hän kuvaa oppiainetta ja tieteenalaa ”kollaasimaiseksi ja avoimeksi genre-systeemiksi”. Draamakasvatuksen olemusta on määritelty genreajattelun kautta myös kansainvälisesti. (Heikkinen 2002, 75, 80, 138.) Käsittelen genreajattelua ja draamakasvatuksen genrejä tarkemmin luvussa 4.3.3.

Brittiläinen draamakasvatuksen tarkastelu on siirtynyt kahtiajakoteorian painottamisesta näkemykseen draamakasvatuksesta kulttuurin kenttänä koulussa (Heikkinen 2002, 80). Myös Suomessa on alettu painottaa kulttuurinäkökulmaa. Muun muassa Anna-Lena Østern on tuonut näkökulmaa esiin. Hän pitää draamakasvatusta taideaineena ja on sitä mieltä, että draamakasvatus tulisi taideaineena nähdä osana kulttuuriperintöä ja kulttuurintuotantoa (Østern 2001a, 11). Draamakasvatuksen kautta oppilaat oppivat kulttuuriperinnöstä ja ovat itse mukana luomassa sitä. Tällä tavalla ajateltuna osa yhteiskunnan kulttuurituotannosta tapahtuu kasvatuskontekstissa. (Østern 2001e, 242.)

Myös Hannu Heikkinen (2002) painottaa draamakasvatuksen kulttuurista merkitystä. Draamakasvatus liittyy hänen mukaansa kulttuurin tuottamiseen leikin ja erityisesti *vakavan leikillisyyden* käsitteen kautta. Heikkisen mukaan leikillä on draamakasvatuksen parissa perinteisesti hieman negatiivinen sävy. Esimerkiksi jatkumoteoriassa leikki nähdään draamallisen toiminnan vähiten kehittyneenä asteena, jonka tulee kehittyä kohti parempaa olomuotoa, teatteria. Helposti käy kuitenkin niin, että kun taide korvaa leikin, leikinomaisuus katoaa ja draamakasvatuksesta tulee pelkkää kuollutta tekemistä. Tämän vuoksi Heikkinen peräänkuuluttaaakin draamakasvatuksen

leikkiluonteen tunnustamista – tarkoituksettomuuden, leikinomaisuuden, energian ja kokeilemisen näkemistä draamakasvatuksen keskeisiksi ominaispiirteiksi. (Heikkinen 2002, 62.) Vakavaksi draamakasvatuksen leikillisyyden on Heikkisen mukaan käsitettävä siksi, että sen kautta paitsi tutustutaan kulttuuriperinteeseen myös luodaan uutta kulttuuria: ”draamaa ei leikitä vain leikin vuoksi, vaan aktiivisen kulttuurin tutkimisen ja uudistamisen vuoksi”. (Heikkinen 2002, 74, 134.) Heikkisen leikkiteorian pohjana on Huizingan käsitys leikistä kulttuurin perustana ja tekijänä: Huizingan mukaan leikki on pyhää, sillä se rakentaa kulttuuria (Heikkinen 2002, 44, 54).

Draamakasvatuksen sosiaaliseen luonteeseen on kiinnitetty viime aikoina huomiota (Østern 2000, 5). Onkin väitetty, että juuri yhteisöllisyys on ominainen piirre kaikille draamakasvatuksen lajeille. Yhteisöllisyydestä keskusteleminen on ajankohtaista yhteiskunnassamme, sillä ihmisen yksilöllisyyttä ja hänen tarpeitaan korostava aika on herättänyt yhteisöllisyyden ja aitojen sosiaalisten kontaktien kaipuun. (Teerijoki & Lintunen 2001, 131.) Draamakasvatus, yhteisöteatteri ja muut osallistavan teatterin genret pyrkivät vastaamaan yhteisöllisyyden haasteeseen. Niiden kautta voidaan palata leikin ja rituaalien juurille – yhdessä tekemiseen ja yhdessä luomiseen sekä pohtimaan yhdessä merkityksellisiä asioita fiktion kautta. (Heikkinen 2002, 65.)

Draamakasvatuksen olemusta on määritelty myös tilan käsitteen kautta. Draamakasvatuksen voidaan nähdä koostuvan erilaisista tiloista, erilaisista näkökulmista lähestyä draamaa. Näissä draamakasvatuksen eri tiloissa liikutaan eri genrejen kautta. (Heikkinen 2001, 83, 85.) Hannu Heikkinen on kuvannut draamakasvatusta *mahdollisuuksien tilana*, jossa on aikaa rakentaa uusia merkityksiä ja jossa voidaan hetkellisesti oppia vallasta vapaana. Tällainen mahdollisuuksien tila edistää luovuutta. (Heikkinen 2002, 124–125.)

Draamakasvatusta on edellä mainittujen tapojen lisäksi määritelty lukuisilla muillakin tavoilla. Draamakasvatuksen voidaan nähdä olevan esimerkiksi tekstien tuottamista (esim. Østern 2000, 25), toimintaa (esim. Heikkinen 2001, 97), tarinoiden kertomista (esim. Heikkinen 2002, 117), merkitysten luomista (esim. Heikkinen & Vähänikkilä, 2000, 34), tutkimista (esim. Heikkinen 2002, 117), merkityksellistä keskeneräisyyttä (esim. Heikkinen 2002, 109–111). Draamakasvatus on soveltava tie-

teenala, jonka lähitieteitä ovat kasvatustiede, teatteritiede, antropologia, psykologia, kirjallisuustiede ja sosiologia (Heikkinen 2002, 111).

4.3.3. Genret

Genre tarkoittaa lajia. Genret ovat etukäteen määriteltyjä normatiivisia sääntöjä, tekstiin liittyviä konventionalisoituja odotuksia, joiden mukaan tekstiä luetaan, tulkitaan ja kirjoitetaan. Kirjallisuuden genret voidaan jakaa faktaan ja fiktion; fiktion genret puolestaan epiikkaan, lyriikkaan ja draamaan. (Østern 2000, 13.) Kirjallisuuden genre-käsitteestä on kehitetty tekstilingvistinen genren käsite, jota käytetään kuvaamaan erilaisia kirjoitettuja, puhuttuja ja performatiivisia tekstejä (Østern 2001a, 18). Draamakasvatuksessa käytettävä genren käsite on siis peräisin kirjallisuustieteestä.

Genreajattelua käytetään draamakasvatuksessa hahmottamaan ja jäsentämään draamakasvatuksen laajaa kenttää (Østern 2000, 24). Käytössä ei ole vain yhtä vakiintunutta genreluokitusta, vaan draamakasvatuksen lajeja on luokiteltu monilla erilaisilla tavoilla. Genrejen rajat eivät olekaan selkeitä, vaan häilyviä ja joustavia, minkä vuoksi voi olla vaikea erottaa, mihin genreen mikäkin laji kuuluu. Useissa genreissä esimerkiksi tavoitellaan samoja päämääriä ja käytetään samanlaisia työtapoja. (Teerijoki & Lintunen 2001, 132–133.) Yhdistävänä piirteenä draamakasvatuksen eri genreille voidaan nähdä taiteessa oppiminen, oppiminen fiktion kautta (Østern 2000, 24). Kaikissa genreissä käytetään teatterillisiä keinoja pedagogisiin tarkoituksiin (Teerijoki 2000, 51).

Genreluokituksia ovat tehneet muun muassa John O’Toole (1992), Tony Jackson (1993) ja Anna-Lena Østern (2000). O’Toole määrittää neljä genreä, Jackson viisi ja Østern 15 genreä. (Heikkinen 2002, 17–18.) Østernin mukaan draamakasvatuksen genrejä ovat prosessidraama, TIE eli Theatre in Education, improvisaatioteatteri, tarinateatteri, roolileikki, storyline, tarinankerronta, draamaleikki, foorumiteatteri, yhteisöteatteri, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi, digitaalinen draamapedagogiikka ja draamatekstin kirjoittaminen (Østern 2000, 21–22). Tarkastelen seuraavaksi joitakin yksittäisiä draamakasvatuksen genrejä tämän Østernin luokituksen pohjalta.

Prosessidraamasta alettiin puhua 1990-luvun alussa, mutta samankaltainen työskentelytapa on ollut käytössä aikaisemminkin (Korhonen 2001, 114). Prosessidraama jatkaa pedagogisen draaman nimellä kulkeneen genren perinteitä ja on Neelandsin mukaan nykyään erittäin suosittu tapa opettaa draamaa kouluissa (Østern 2000, 13). Prosessidraama tarkoittaa tutkivaa draamaopetusjaksoa, jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Tutkittava aihe voi olla joku opetettavaan aineeseen liittyvä teema tai universaali aihe. Opettaja suunnittelee etukäteen draaman rakenteen ja etenemisvaiheet, mutta fiktio rakentuu prosessissa yhdessä oppilaiden kanssa. (Teerijoki & Lintunen 2001, 143.) Tarkoituksena ei ole, että opettaja johtaa oppilaat joihinkin tiettyihin johtopäätöksiin, vaan hän mahdollistaa esteettisen oppimisprosessin, jossa oppilaille on mahdollisuus oppia aiheesta ja muodosta sekä saavuttaa eksistentiaalista ymmärrystä (Østern 2001c, 132). Prosessidraama rakentuu useista toiminnallisista jaksoista, joissa käytetään vaihdellen erilaisia työtapoja ja tekniikoita (ks. luku 4.3.4.) (Lintunen 1999, 108).

TIE eli *Theatre in Education* kehittyi Englannissa 1960-luvulla. Genren tavoitteena oli tuoda kouluun teatterin kautta käsiteltäviksi teemoja, joita oli siellä muuten vaikea opettaa. Usein TIE-esityksen aiheena oli jokin ongelmatilanne, esimerkiksi koulukiusaaminen. (Heikkinen 2002, 39.) Genressä on keskeistä jonkun ongelman, idean tai käsityksen tutkiminen ja näkyväksi tekeminen. TIE-ryhmä valmistaa valitusta aiheesta esityksen, jota sitten esitetään oppilaitoksessa tai muussa kasvatusympäristössä. Katsojat eivät pelkästään katso esitystä, vaan osallistuvat esitykseen ja aiheen pohdintaan. (Østern 2000, 21.) Katsojat voivat osallistua esityksen tapahtumiin ja vaikuttaa siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu (Rusanen 1995, 24). Esitystä käsitellään keskustellen, improvisoiden ja tekemällä uudelleen näytelmän kohtauksia. Toimintakokonaisuuteen kuuluu mahdollisesti myös koulussa etukäteen suoritettavia valmistavia tehtäviä sekä jälkitehtäviä. (Heikkinen 2002, 39.)

Improvisaatioteatteri on itsenäinen genre, vaikka improvisaatiota käytetään myös työtapana kaikissa draamakasvatuksen genreissä. Tässä genressä yleisö on mukana luomassa fiktiivisiä kohtauksia. Yleisöltä pyydetään vihjeitä koskien esimerkiksi tapahtumapaikkaa, henkilöitä, teemaa ja esityksen muotoa. Näiden yleisön ehdotusten pohjalta näyttelijät sitten improvisoivat näytelmiä. Työskentely vaatii näyttelijä-

ryhmältä tiivistä yhteistoimintaa. Pääperiaatteena työskentelyssä on suostuminen spontaanisti kaikkiin yleisön ehdotuksiin. (Østern 2000, 21.)

Tarinateatterin päätoimintatapa on improvisaatio. Tässä genressä ryhmä näyttelijöitä improvisoi tarinoita, jotka nousevat yleisön joukosta. Kyseessä on kuitenkin oikeat ihmisille tapahtuneet tarinat, ei keksityt, kuten improvisaatioteatterissa. (Teerijoki & Lintunen 2001, 140.) Tarinateatteriin kuuluu ohjaaja, näyttelijät sekä yleisöstä poimittu tarinankertoja. Näyttelijät näyttelevät tarinankertojan tarinan sen perusteella, mitä kertoja ohjaajan haastateltavana kertoo. Esitykseen kiteytetään tarinan ydintapahtumat. (Østern 2000, 22.)

Roolileikkiin tarvitaan tarina sekä roolihahmoja. Ne voivat olla joko opettajan tai osallistujien keksimiä. Roolileikkiä käytetään esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa; sen avulla voidaan vaikkapa simuloida vaikeaa tilannetta tulevassa työssä. Roolileikin undergroundgenrenä tunnetaan *roolipeli* eli *larppaus* (*Live Action Role Play*). Larppaus on laajasti kiinnostava laji, jota harrastetaan nykyään runsaasti. (Østern 2000, 22.)⁶

Storyline on Skotlannissa 1960-luvun lopulla alkunsa saanut genre. Sen luoja ovat Steve Bell, Bill Michaels ja Fred Rendell. Anna-Lena Østern kutsuu metodologia Suomessa nimellä ”berättardrama”. Olennaista *storyline*-genressä on kertomus ja sen käsittely avainkysymysten kautta. Kertomus voi olla opettajan luoma tarina jostakin teemasta (Wallenius 2001, 15). Se voi olla myös vaikkapa kaunokirjallinen teksti tai sen pohjalta kehitetty tarina. Opetus etenee siten, että opettaja lukee koko kertomuksen oppilaille ääneen pienissä pätkissä. Lukemisen väleissä tekstiä käsitellään avainkysymysten ja erilaisten draaman työtapojen avulla. (Østern 2001c, 248–251.)

*Forum-teatteri*⁷ on brasilialaisen Augusto Boalin kehittämä genre. Alun perin Boal kehitti teatterimuodon Latinalaisen Amerikan sorrettujen auttamiseksi: teatterin avulla pyrittiin vaikuttamaan sorrettujen oloihin aktivoimalla heitä itse löytämään ratkaisuja ongelmatilanteisiin. Forum-teatterissa ryhmä näyttelijöitä esittää pienoisenäytel-

⁶ Østern käyttää termejä *roolipeli* ja *larppaus* harhaanjohtavasti synonyymeinä. Roolipeli-termi on yläkäsite erilaisille roolipelaamisen muodoille, joista yksi on larppaus; muita alalajeja ovat muun muassa tietokoneroolipelit ja pöytäroolipelit (Montola & Stenroos 2004, XII).

⁷ Genrestä käytetään suomessa useampaa kirjoitusasua: *forumteatteri*, *forum-teatteri*, *foorumiteatteri* (Kolu, Mehto, Pennanen, Tihinen & Vesänen 2003, 22).

män yleisölle. Näytelmässä on selvä konflikti ja se päättyy sorretun kannalta onnettomasti. Näytelmän katsomisen jälkeen alkaa interaktiivinen osuus, jossa katsojia innotetaan osallistumaan tilanteen kehittelyyn ja ratkaisemiseen. Yleisö voi antaa korjausehdotuksia, joiden mukaan kohtaus esitetään uudelleen. Katsoja voi myös itse tulla näyttelemään korjausehdotuksensa mukaan. Forum-teatteria voidaan käyttää paitsi itsenäisenä genrenä myös työtapana muissa genreissä, kuten TIE:ssä tai prosessidraamassa. (Teerijoki & Lintunen 2001, 143; Østern 2000, 22.)

Kouluopetuksessa usein käytettyjä draamakasvatuksen genrejä ovat *ideasta esitykseen* sekä *teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta*. Ideasta esitykseen -genressä perusideasta valmistetaan improvisoiden valmis esitys. Teatteriesityksen valmistamisessa tekstin pohjalta työn lähtökohtana on valmiiksi kirjoitettu teksti. Tekstin pohjalta aletaan suunnitella näytelmää. (Østern 2000, 23.)

4.3.4. Työtavat

Draaman genreissä valittua aihetta käsitellään erilaisten draaman *työtapojen*⁸ kautta. Työtavat ovat sovittuja tekniikoita, joiden avulla draamallinen tilanne rakennetaan (Owens & Barber 1998, 16). Draaman työtavat ovat peräisin monista eri lähteistä – teatterin, kirjallisuuden, psykologian, terapian ja eri taiteiden aloilta. Niitä käytetään draamatyöskentelyssä ikään kuin käsikirjoituksena roolien, tilanteen ja juonen määrittelyssä. Niillä voidaan myös suunnata työskentelyä symboliselle tasolle sekä käsitellä ja reflektoida asioita draamallisen toiminnan sisällä. (Owens & Barber 2002, 26.)

Draaman työtapoja on runsaasti, eikä niistä ole olemassa yhtä vakiintunutta luokitusta. Oppaista ja teoriakirjoista löytyy useita erilaisia listoja työtavoista. Listoja ovat tehneet muun muassa Jonothan Neelands (1984, 60–63; 1990, 5–58; 1992, 54–60), Owens & Barber (1998, 30–42; 2002, 26–34), Jarmo Lintunen (1995, 119–122) sekä Kanerva & Viranko (1997, 132–139). Opettaja tai oppilaat voivat myös itse keksiä lisää konventioita (Kanerva & Viranko 1997, 133). Kaikille draaman työtavoille on yhteistä ”merkitysten tutkiminen esteettisessä tilassa, ryhmän/yhteisön keskinäinen

⁸ Työtapa-nimen rinnalla käytetään suomessa myös käsitteitä *draaman tekniikat*, *konventiot*, *strategiat* ja *metodit*. Englanninkielisiä vastaavia termejä ovat ”drama conventions”, ”drama strategies” ja ”drama techniques” (Kaijanen & Korhonen 1998, 7; Østern 2000, 21).

jakaminen ja tutkiminen, toiminnallisuus sekä kehon kokemusten nostaminen puhutun kielen rinnalle” (Kolu ym. 2003, 15).

Draaman konventioita ovat muun muassa puvustaminen ja lavastaminen, haastattelu, puhelinkeskustelu, yhteinen kokous, uutinen/reportaasi, rooli seinällä, patsastyöskentely, still-kuva, rituaalit ja seremoniat, opettaja roolissa -tekniikka, kuuma tuoli, ajatusääni, improvisaatio, forum-teatteri, äänimaisema. Draaman työstämiseen on lainattu työtapoja myös muista taideaineista. Tällaisia työtapoja ovat esimerkiksi piirtäminen, tanssiminen (mm. ohitanssi) ja kirjoittaminen (mm. päiväkirja, kirje). (Kanerva & Viranko 1997, 133–139.) Tällaiset ei-draamallisetkin tehtävät ovat tärkeä osa draamatyöskentelyä. Ne helpottavat draaman maailmaan astumista ja siellä toimimista sekä voivat auttaa oikeanlaisen mielentilan luomisessa. (Heikkinen 2002, 93.)

Draamaa suunnitellessa täytyy pohtia, mitkä työtavat sopivat kyseisen aiheen käsitteelyyn ja ovat kulloisellekin ryhmälle sopivia. Työtapoja tulisi valita käyttöön vaihtelevasti, jotta mielenkiinto tekemiseen säilyisi, oppilaiden draamalliset taidot kehittyisivät monipuolisesti ja draamatyöskentely tarjoaisi mielekkyyttä erilaisille oppilaille. (Kanerva & Viranko 1997, 132.) Eri genreissä voidaan käyttää samantyyppisiä työtapoja (Østern 2000, 21). Työtapoja voidaan käyttää myös yksittäin esimerkiksi opetuksen lomassa syventämään jotain tiettyä teemaa. Käsittelem seuraavaksi esimerkinomaisesti muutamaa draaman työtapaa.

Still-kuva tarkoittaa pysähtynyttä, liikkumatonta ja puhumatonta kuvaa, jonka ryhmä tai sen jäsenet muodostavat. Sen tarkoituksena on esittää jostakin tilanteesta tai asiasta olennainen näkyvässä muodossa. Sen avulla voidaan myös ilmaista abstrakteja käsitteitä fyysisesti. Kuvaan voidaan ottaa mukaan puhetta *ajatusäänten* kautta. Tällöin kuvassa olevat hahmot puhuvat vuorotellen ääneen roolihahmonsa todellisia ajatuksia tuona hetkenä. Pään sisäiset ajatukset eivät siis ole vuorosanoja, vaan hahmon minämuotoista puhetta. Ohjaaja ja yleisö voi myös tehdä roolihahmolle kysymyksiä, joihin tämä vastaa. (Owens & Barber 1998, 31; Kanerva & Viranko 1997, 134.) *Patsas* on still-kuvan kaltainen, mutta abstraktimpi työtapo. Patsaan avulla voidaan kiteyttää käsiteltyä aihetta; se on myös hedelmällinen tapa selvittää käsitteitä. Ryhmä tai ryhmän jäsenet muovaavat yhdestä tai useammasta jäsenestään kuvapatsaan. Sitten

muu ryhmä tulkitsee valmista patsasta ja kertoo, mitä ajatuksia se heissä herättää. (Kaksonen 2001, 47; Owens & Barber 2002, 33.)

Roolihenkilöön päästään tutustumaan syvemmin muun muassa työtavoilla *rooli seinällä* ja *kuuma tuoli*. Roolissa seinällä käsiteltävästä roolihenkilöstä piirretään kuva isolle paperille, johon kirjataan ryhmäläisten havaintoja, faktoja ja mielikuvia hahmosta. Tuloksena on kollektiivisesti luotu hahmo. Kuumassa tuolissa vapaaehtoinen esittäjä eläytyy valitun hahmon rooliin ja istuu muiden keskelle kuumaan tuoliin haastateltavaksi. Työtavassa on tarkoituksena syventää ryhmäläisten tietoja ja ymmärrystä hahmon motiiveista, tunteista, ajatuksista, menneisyydestä tai vaikkapa unelmista. (Owens & Barber 2002, 32; Kanerva & Viranko 1997, 134.)

4.4. Perusteluja draamaoppimiselle

Miksi draamaa pidetään hyvänä tapana oppia asioita? Kysymykseen on vastattu vuosien saatossa monilla eri tavoilla. Draamakasvatusta on perusteltu muun muassa konstruktivismin, sosiaalisen oppimisen, kokemuksellisen oppimisen, tekemällä oppimisen, tilannesidonnaisen oppimisen, taiteessa oppimisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen kautta.⁹ Viime aikoina draaman oppimispotentialiaali on kiteytetty erityisesti *esteettisen kahdentumisen* käsitteeseen. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin lueteltuja perusteluja draamaoppimiselle.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja humanistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva kokemuksellinen oppiminen ovat vallitsevia oppimista koskevia käsityksiä (ks. luvut 2.3. ja 2.4.). Draaman tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys ovat konstruktivismin mukaiset: oppija nähdään draamassa aktiivisena, tietoa tuottavana ja rakentavana subjektina (Laakso 1994b, 20). Erityisesti draamassa korostuu osallistujien välinen vuorovaikutus, sosiaalinen oppiminen, ja täten sosiaalinen konstruktivismi (Laakso 2004, 36). Kokemuksellisen oppimisen periaatteet näkyvät myös selvästi draamakasvatuksen taustalta. Oppiminen draamassa nähdään aktiiviseksi ja luovaksi prosessiksi hyvin pitkälti samaan tapaan kuin yleensä kokemuksellisessa ja taiteellisessa oppimisessä. Jarmo Lintusen (1995, 117) mukaan draamaa voidaankin pitää kokemukselli-

⁹ Esimerkiksi Erkki Laakso on esitellyt draaman peruspilareiksi tekemällä oppimisen, tilannesidonnaisuuden, taidemuodon kautta oppimisen ja sosiaalisen oppimisen (Laakso 1994b, 20-21).

sen oppimisen menetelmien integraationa. Kokemuksellisesta oppimisesta puhuttaessa viitataan Suomessa yleensä draaman, kuten muidenkin taideaineiden, kohdalla teoreetikoihin Dewey, Kolb ja Sava (ks. luku 2.4.)¹⁰. Kuten Deweyn, Kolbin ja Savan malleissa, myös draamassa edetään tekemisen ja kokemisen sekä niiden reflektion kautta kohti ilmiöiden ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja. Pelkkä kokemus siis ei kasvata, vaan kokemus saa merkityksensä arvioinnin ja reflektoinnin kautta. (Heikkinen 2002, 92, 138.)

Draamakasvatuksen väitetään myös olevan kokonaisvaltaista oppimista. Draamaopetuksessa otetaan huomioon ihminen kokonaisuudessaan, ei esimerkiksi pelkästään hänen älyllistä puoltaan, joka usein korostuu kouluoppimisessa (Laakso 1994b, 20). Draaman oppimisprosessin nähdään kattavan kokonaisvaltaisesti kaikki oppimisalueet, fyysisen, kognitiivisen, affektiivisen, esteettisen ja sosiaalisen. Sen vuoksi draamaopiskelun sanotaankin tuottavan haasteita hyvin erilaisille oppijoille. (Kanerava & Viranko 1997, 114.)

Draaman oppimispotentialiin nähdään nykyään sisältyvän *esteettisen kahdentumisen* käsitteeseen. Käsitettä pidetään keskeisenä draamakasvatuksen teorioissa. Käsitteen suomennoksen takana on Anna-Lena Østern, mutta termin ”Aesthetic Doubling” on alunperin esitellyt Janek Szatkowski vuonna 1985. Siitä on käytetty myös muita nimityksiä. Maria Van Bakelen (1993) käyttää termiä ”Doubleness” (saksaksi ”Dopp-lung”), Augusto Boal (1995) käsitettä ”metaxis”, Gavin Bolton (1979) kuvaa ilmiötä termillä ”in-betweeness” ja John O’Toole (1992) kirjoittaa siitä käyttäen käsitettä ”double tension”. Termin kreikkalainen nimitys on ”metaxu”, jonka englanninkielinen käännös kuuluu: ”concerning place in the midst, betwixt, between and concerning time between-whiles, meanwhile, in the intervening events”. (Østern & Heikkinen 2001, 110–111, 117; Heikkinen 2001, 96.)

Anna-Lena Østern (2001d, 23) määrittää esteettisen kahdentumisen tapahtuvan väli-tilassa (metaxu), jossa kaksi maailmaa – todellisuus ja fiktion todellisuus – ovat samanaikaisesti läsnä. Esteettinen kahdentuminen on näiden kahden erilaisen todellisuuden tiedostamista ja niistä toiseen siirtymistä roolin avulla. Se on ”siirtymistä mahdollisuuksien tilaan, jossa hetkeksi sosiaalinen ja fiktiivinen todellisuus katoavat

¹⁰ Dewey korostaa tekemällä oppimista, ”learning by doing” -filosofiaa (Laakso 1994b, 20).

poeettiseen 'in between' -maailmaan, joka on esteettisen kahdentumisen edellytys.” (Heikkinen 2002, 98.) Kahdentumista tapahtuu draamakasvatuksessa Van Bakelenin mukaan roolin, ajan ja tilan suhteen. Roolin kahdentuminen tarkoittaa olemista samaan aikaan oma itsensä ja näyttelemisen kautta joku muu; kahdentuminen ajassa on tietoisuutta siitä, että yhtä aikaa on olemassa fiktion aika, aika näytelmän sisällä, ja reaaliaika, esimerkiksi kaksoistunti koulussa; tilan kahdentuessa ollaan samanaikaisesti fiktion todellisuudessa ja reaali maailman todellisuudessa. (Heikkinen 2001, 99–100.)

Esteettinen kahdentuminen, oleminen samaan aikaan fiktiossa ja sen ulkopuolella, ei synny itsestään. Sen ehtona on ensinnäkin tietoisuus kahden maailman rinnakkaisesta läsnäolosta. Opettajan tehtävänä on kertoa oppilaille tästä draamatyöskentelyn kaksoisluonteesta ja varmistaa, että he ymmärtävät sen (Heikkinen 2002, 101, 103.) Pelkkä tiedostaminen ja ymmärtäminen eivät kuitenkaan riitä. Osallistujien täytyy myös hyväksyä tilanne, todellisuuden ja kuvitteellisuuden vuorovaikutus. Toiminnan hyväksyminen on ymmärtämisen ohella esteettisen kahdentumisen perusedellytyksiä. (Heikkinen 2001, 97.)

Hyväksymisen syntymistä edesautetaan tekemällä yhteinen sopimus. Samalla tavalla kuin teatteriin mennessä tehdään sopimus teatterissakäynnin säännöistä, tehdään myös draamakasvatuksessa sopimus. Osallistujien kanssa sovitaan ”leikkimisestä” ja draaman säännöistä. Tehdään selväksi, että kuvitteellista todellisuutta ei voi syntyä, ei teatterissa eikä draamakasvatuksessa, jos katsoja-osallistuja ei usko siihen, että A näyttelee B:tä ja siihen, että A luo draamamaailman yhdessä katsoja-osallistujan kanssa. (Heikkinen 2002, 99, 101, 103.) Sääntöjen noudattamisen tärkeyttä tulee korostaa. Fiktio kun pysyy hengissä vain niin kauan kuin sääntöjä noudatetaan; tässä mielessä fiktio täytyy ottaa vakavasti (Østern & Heikkinen 2001, 112). Vakava leikillisuus (ks. luku 4.3.2.) onkin ehtona esteettisen kahdentumisen toteutumiseksi (Østern 2003, 35).

Fiktioon meneminen ja fiktion luomiseen osallistuminen eivät ole helppoja tehtäviä ammattilaiselle, saattikka sitten aloittelijalle. Draamaopettajan tehtävä on auttaa osallistujia näissä tehtävissä. (Heikkinen 2001, 95.) Fiktiiviseen maailmaan astumista ja siellä toimimista helpotetaan ennen kaikkea tilanteen kehystämällä (”framing”),

joka on esteettisen kahdentumisen edellytys. Fiktiivisellä kehyksellä tarkoitetaan rakennelmaa, raameja, jotka helpottavat teemaan ja fiktioon astumista. Niillä luodaan etäisyyttä, esteettistä distanssia, todelliseen maailmaan ja luodaan samalla turvallisuutta toimia fiktiossa. Kehystäminen suojelee osallistujien minää ja estää toiminnan ajautumisen terapiaksi, mikä voi olla vaarana, jollei tilannetta ole kehystetty riittävästi. (Østern 2001a, 16.)

Esteettisessä kahdentumisessa piilee draamakasvatuksen voimavara. Todellisuuden ja fiktion välimaasto tarjoaa osallistujille mahdollisuuden oppimiseen. Toimiminen eri rooleissa, ajassa ja tilassa antaa mahdollisuuden tutkia asioita omasta näkökulmasta poikkeavalla tavalla. Merkityksistä neuvotellaan ja merkityksiä luodaan dialogissa muiden osallistujien kesken. Tällöin vanhat käsitykset voivat murtua ja asioihin voi saada uutta ymmärrystä ja perspektiiviä. (Østern 2001a, 15–16.) Esteettinen kahdentuminen mahdollistaa asioiden tutkimisen ”vallasta vapaalla alueella”. (Heikkinen 2002, 141).

4.5. Oppimisalueet

Draamakasvatuksen oppimisalueita on määritelty eri tavoin. Østernin (1994, 43) mukaan draaman oppisisällöt ovat estetiikka, teematyö (käsiteltävä asia) ja vuorovaikutus. Kanerva & Viranko (1997, 114) määrittävät oppimisen kohdistuvan draamassa fyysiselle, kognitiiviselle, affektiiviselle, esteettiselle ja sosiaaliselle oppimisalueelle. Raimo Vähänikkilä (1995, 129–130) luokittaa Neelandsin (1990) pohjalta osa-alueiksi ilmaisutaidot, sosiaaliset taidot ja viestintätaidot (sisältää esteettiset taidot ja puheviestintätaidot).

Norjalainen Björn K. Rasmussen on esittänyt väitöskirjassaan (1991) jaottelun 1900-luvun draamapedagogiikan päälinjauksista, joissa kaikissa painotetaan eri oppimisalueita. Ensimmäinen päälinja on epistemologinen eli tietoteoreettinen. Siinä pyritään henkilökohtaiseen kasvuun ja tietoisuuden laajentamiseen. Traditio on hallitseva muun muassa englantilaisessa draamapedagogiikassa. Toinen päälinjaus on rooliteoreettinen eli sosiaalipedagoginen paradigma, jolla on vahva asema Saksassa, Pohjoismaissa ja osin Yhdysvalloissa. Linjauksessa korostetaan sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen, vastuuntunnon ja demokraattisen pätevyyden parantamista. Kolman-

neksi päälinjaukseksi Rasmussen määrittää taidekasvatuksellisen tradition. Se pohjaa moderniin teatteriin ja haluaa antaa tietoja ja kokemuksia draamallisesta välineestä ja taiteellisista elementeistä. Kaikkein laajimmalle levinneimmäksi draaman traditioksi Rasmussen esittelee kuitenkin holistisen, kokonaisvaltaisen suuntauksen, johon sulautuvat kaikki kolme muuta draamapedagogiikan linjaa – pedagoginen, psykologinen, sosiaalinen ja esteettinen. Holistinen suuntaus on Rasmussenin mukaan syrjäyttänyt taidekasvatuksellisen tradition. (Laakso 1994b, 26–28; Kanerva & Viranko 1997, 119; Vähänikkilä 1995, 126–127.)

Erkki Laakso (2004, 45) on väitöskirjassaan vertaillut eräiden ulkomaisten draamatutkijoiden näkemyksiä draamatyöskentelyn oppimisalueista. Hänen tekemänsä vertailu osoittaa, että kaikissa tutkituissa oppimisalueita koskevissa luokituksissa korostetaan sisällöstä oppimista. Useimmissa mainitaan lisäksi sosiaalisten taitojen ja draamataitojen oppiminen sekä henkilökohtainen oppiminen. Laakson väitöskirjan tulokset osoittavat, että hänen tutkimuksensa kohderyhmä oppi prosessidraamaa käyttäen samoilta mainituilta oppimisalueilta. Laakso määrittääkin prosessidraaman oppimisalueiksi aiheen, draamataitojen ja teatteritaiteen sekä ryhmätoiminnan oppimisen sekä henkilökohtaisen kasvun. (Laakso 2004, 182–183, 188–189.) Myös Heikkisen (2001, 91) mukaan draamatyöskentelyn oppimisalueiksi määritellään yleensä nämä neljä aluetta. Tämän vuoksi tarkastelenkin seuraavaksi lähemmin juuri sisällön, oman itsen, sosiaalisten taitojen ja draaman oppimista.

Draaman yksi keskeinen oppimisalue on draaman sisältö – aihe tai teema, johon työskentelyssä keskitytään. Draamakirjallisuudessa väitetään, että käsiteltävä aihe voi olla käytännössä mikä tahansa ja voi liittyä mihin tahansa koulun oppiaineeseen, esimerkiksi matematiikkaan, luonnontieteisiin tai kielen opetukseen. (Kanerva & Viranko 1997, 111; Østern 1994, 55). Toisaalta kuitenkin myös muistutetaan, että draama ei ole kaikkeen sopiva, ”autuaaksi” tekevä menetelmä, vaan sitä tulee käyttää harkiten: opettajan tulee miettiä, minkälaisien asioiden oppimisessa draaman käyttö on tehokasta (Lintunen 1995, 118). Jos draama ei ole paras tapa asetettujen tavoittei-

den saavuttamiseen, on opettajan käytettävä muuta opetusmuotoa (Østern 1994, 59).¹¹

Sisältöä pohdittaessa täytyy ottaa huomioon ryhmän ikä, valmius, tiedot ja taidot (Heikkinen 2002, 132). Jotta sisällöstä voisi oppia, tulee valittu aihe lisäksi 1) foku- soida, 2) etäännyttää ja 3) liittää oppilaan omaan elämänpiiriin. Fokusoinnissa teema kohdennetaan johonkin konkreettiin tilanteeseen tai kokemukseen. Todellisuudesta etäännyttämistä tarvitaan, jotta aiheeseen voi eläytyä kunnolla. Se tapahtuu tapahtu- mapaikan, -ajan ja roolien valinnalla. Aihe tulee kuitenkin jossain työskentelyn vai- heessa linkittää myös lähemmäs oppilaita, nykypäivään, jotta teeman käsittely voi syventyä. (Kanerva & Viranko 1997, 123–124.)

Draamakasvatuksen nähdään olevan merkityksellistä oman itsen ja identiteetin hah- mottamisessa (Heikkinen 2002, 71). Viirret ja Saksman (2001, 82–83) kirjoittavat draaman potentiaalista identiteetin muokkaajana seuraavasti:

Mikä on ihmisenä olemisen ja elämässä selviytymisen perusta myöhäismoder- nissa maailmassa? Voisiko se olla (paitsi opettajana myös oppijana) sen oman pienen kertomuksen, tarinan löytäminen ja muokkaaminen. Draama on tarinoid- den koostamista. Roolinoton ja keskustelujen vuoropuhelulla voidaan auttaa oppijan identiteetin, oman tarinan, koostamisprosessia. Rooleissa on turvallista tutkia erilaisuutta ja itseään, sekä vertailla toisistaan poikkeavia näkökulmia.

Omasta itsestä oppimisesta puhuttaessa käytetään draamakirjallisuudessa usein ter- miä *voimaantuminen*¹². Käsitteellä tarkoitetaan uusien voimavarojen löytämistä itsestä (Laakso 2004, 189). Ajatellaan, että ”draama voi antaa lapselle tai nuorelle äänen, vapauttaa häntä toimimaan ja näin kasvattaa itsetuntemusta ja itsevarmuutta”. Voimaantuminen on harjoittelua oman elämän subjektiksi ja hallitsijaksi. (Heikkinen 2002, 132, 145.) Voimaantumiseen ja oman itsen oppimiseen liittyy läheisesti itseil- maisun kehittyminen, jota opitaan draamatyöskentelyn kautta. Ilmaisutaitoinen ihmi- nen rohkenee ilmaista itseään eri tavoin, vapauttaa ja ottaa käyttöönsä ilmaisesurs- sinsa, tiedostaa omaa ilmaisuaan ja oppii säätelemään avoimuuttaan tilanteen mu- kaan. (Vähänikkilä 1995, 130.)

¹¹ Esimerkiksi Gavin Boltonin (1984, 60) mielestä draaman avulla oppimiseen kuuluu arvojen uudel- leenmäärittely; sellainen oppiminen, johon ei sisälly arvomäärityksiä, saavutetaan hänen mukaansa paremmin muiden menetelmien kautta.

¹² Englanninkielinen vastike sanalle on ”empowerment”. Augusto Boal käyttää termiä puhuessaan Sorrettujen teatterista, jossa tavoitteena on auttaa sorrettuja löytämään oma äänensä ja lisäämään siten heidän vaikutusmahdollisuuksiaan itseään koskeissa asioissa. (Korhonen 2001, 109.)

Draaman vaikutuksesta omasta itsestä oppimiseen on tuoreita tutkimustuloksia, jotka käyvät ilmi Suomessa viime aikoina tehdyistä alan väitöskirjoista. Toivanen (2002) tutki viides- ja kuudesluokkalaisten näytelmäesityksen valmistamista. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että työskentelyn kautta oppilaiden itseluottamus kasvoi ja oppilaat oppivat ihmisenä olemista (Toivanen 2002, 189–194). Rusasen (2002) tutkimuksessa yläasteikäiset kokivat rohkeutensa, itsetuntemuksensa ja itseluottamuksensa kasvaneen ilmaisutaidon kurssien myötä. Myös itsehillintä ja keskittymiskyky olivat kasvaneet ja oppilaiden myönteinen minäkuva kehittynyt. (Rusanen 2002, 120–129.) Laakson (2004) väitöskirja tukee Rusasen ja Toivasen tutkimustuloksia persoonallisuuden kehittymisestä draaman avulla. Hänen tutkimuksessaan opettajaksi opiskelevat kokivat itseluottamuksensa vahvistuneen ja itseilmaisunsa rohkaistuneen prosessidraaman avulla. (Laakso 2004, 182.)

Laakson, Rusasen ja Toivasen tutkimustulokset todistavat myös kolmannen oppimisalueen, sosiaalisten taitojen, kehittymisestä draamatyöskentelyn avulla. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, muun muassa empaattisuutta, kykyä toimia erilaisissa ryhmissä ja ratkaista neuvotellen konflikteja (Vähänikkilä 1995, 130). Tutkimukset osoittavat, että ryhmässä toimimisen taito ja empatia kehittyivät draamatyöskentelyn kautta. Lisäksi ryhmän merkityksen koettiin kasvavan ja osallistujien välisen yhteenkuuluvaisuuden lisääntyvän. (Laakso 2004, 182.) Myös Rantonen ja Tenhunen (1999, 75) havaitsivat draamatyöskentelyn vaikuttavan positiivisesti luokan ilmapiiriin. Anna-Lena Østern (2000, 5) on todennut, että nykyään ei draaman yhteydessä enää puhuta niinkään henkilökohtaisesta kehityksestä itseilmaisun kautta, vaan korostetaan draaman sosiaalista luonnetta. Yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys, joita painotetaan tänä päivänä myös yhteiskunnassa, nähdään draamakasvatuksen erityisinä vahvuusalueina (Heikkinen 2002, 65).

Neljäs draaman oppimisalueista on draamasta oppiminen. Sillä tarkoitetaan draaman muodon eli teatterin kielen oppimista, ”näyttelemisen” ja fiktion luomisen oppimista, teatterin käsityötaitojen (lavastus, valaistus jne.) oppimista ja oppimista draamasta osana kulttuuria eli dramatisoidusta yhteiskunnasta oppimista (Heikkinen 2001, 91). Draaman kautta opitaan draaman genreistä, työtavoista, draaman ja teatterin traditioista ja ilmaisukeinoista. Opitaan yleisestä taidehistoriasta sekä teatterin ja draamakasvatuksen historiasta. Opitaan suunnittelemaan ja toteuttamaan draamaprosesseja.

Opitaan dramaturgista ajattelua ja draamallista lukutaitoa – eli opitaan hahmottamaan ja tulkitsemaan draamaa ja dramatisoitunutta yhteiskuntaa (Heikkinen 2002, 91, 118.) Kun draamallinen lukutaito parantuu, ”oppiminen ja uusien merkitysten luominen draaman maailmoissa tulevat paremmiksi ja laadukkaammiksi, koska opimme manipuloimaan fiktiota monipuolisesti” (Heikkinen 2002, 29). Heikkinen (2001, 91) pitää edellä mainituista tärkeimpänä osa-alueena oppia draamasta osana kulttuuria. Hänen mukaansa se tarkoittaa sekä kulttuurin ymmärtämistä että kulttuurin luomisen oppimista.

Virangon (1999, 54) mukaan draamasta opittaessa opitaan ylipäätään ymmärtämään taiteen symboliikkaa ja kaikenlaisia metaforia. Hän kirjoittaa: ”Draaman suurin vahvuus on sen esteettinen ulottuvuus, jonka avulla saadaan oivalluksia taiteen ja kaiken elämän symboliikasta ja opitaan tulkitsemaan.” Bolton (1984, 113) näkee, että juuri draaman symbolisuus mahdollistaa merkitysten syntymisen draaman kautta.

Oppimisalueiden saavuttaminen ja draamatyöskentelyn onnistuminen ei ole itsensänselvyys. Niihin vaikuttavat draamajakson suunnittelu ja toteutus sekä se, miten ryhmä onnistuu teeman työstämisessä (Laakso 2004, 44). Draaman toimivuus riippuu ennen kaikkea draamatoiminnan osanottajista, kuten Allan Owens (Korhonen 2001, 108–109) on todennut:

Se, mitä erityisesti aina hämmästelen, on ihmisten piilevä kapasiteetti, jonka jotkut onnistuvat tavoittamaan draamatyöskentelyn aikana. Sanon jotkut, koska en halua olla epärealistinen. Draamaprosessi toimii toisilla ihmisillä ja toisilla ei. Uskon, että näin sen pitääkin olla. Draama ei ole minulle lääke, joka parantaa kansakunnan kulttuurisen sairauden. Draama toimii eri tavoin eri ihmisillä ja kouluttajilla.

5. Draama kirjallisuuden opettamisessa

5.1. Mahdollisuuksia

5.1.1. Elämys

Draaman käyttöä kirjallisuuden opetuksessa perustellaan alaa koskevassa kirjallisuudessa ennen kaikkea elämyksellisyydellä. Kolun (2003, 13) mukaan draamakasvatus

tarjoaa ”mahdollisuuksia elämykselliseen kirjallisuudenopiskeluun”. Hän puhuu draaman käytöstä ”elämysmatkailuna”. Alanko (1998, 9) kirjoittaa ”draaman palvelevan hyvin kirjallisuudenopetusta, erityisesti elämyksellisyyttä”. Lindroosin (1996, 82) tutkimuksessa havaittiin, että draama edistää erityisesti elämyksellisiä tavoitteita.

Kuten luvussa 3.2. todetaan, lukijahakuinen kirjallisuudenopetus pyrkii herättämään oppilaiden kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan, pyrkii saamaan aikaan lukuelämyksiä ja täten synnyttämään ja vahvistamaan oppilaiden lukuharrastusta. Voidaankin nähdä, että draaman elämyksellisyys palvelee juuri lukijahakuista kirjallisuudenopetusta ja kirjallisuudenopetuksen tärkeimpänä pidettyä tavoitetta, lukuharrastuksen lisäämistä; kirjallisuudenopetuksen painopisteenä (ks. luku 3.3.2.) nähdään tällöin olevan elämys. Draaman käsitetään motivoivan ja houkuttavan oppilaita kirjallisuuden pariin (Viranko 1999, 53) ja tekevän kirjallisuuden eläväksi, kiinnostavaksi ja lähestyttäväksi (Kolu 2003, 13). Lindroosin tutkimuksesta (1996, 82) käy ilmi, että draaman käyttö kirjallisuudenopetuksessa herätti kiinnostusta kirjallisuutta kohtaan.

Draamakasvatuksen kautta pyritään herättämään kiinnostusta muun muassa klassikkoja, kaanoniin kuuluvia kirjoja, kohtaan. *Kalevalasta* tehdyissä draamaprosesseissa, esimerkiksi prosessidraamassa ”Liitot ja lupaukset / Kalevalan Kyllikki ja Lemminkäinen” (Kanerva & Viranko 1997, 147–153) sekä Väinämöiseen ja Lemminkäiseen liittyvissä prosessidraamoissa (Rantonen & Tenhunen 1999, 64–85) määritellään draaman tavoitteeksi nimenomaan kiinnostuksen herättäminen *Kalevalaa*, kansanperinnettä ja runokieltä kohtaan. Elämyksellistä kirjallisuudenopetusta korostava kirjallisuus-live (ks. luku 3.3.2.), jota voidaan kutsua elämykselliseksi kirjavinkkaukseksi, pyrkii nostamaan esiin kirjoja, jotka uhkaavat unohtua tai jotka koetaan jollakin tavalla vaikeiksi. Kirjallisuus-liven draamallisessa esityksessä on käsitelty esimerkiksi Volter Kilven teosta *Alastalon salissa*. (Kolu 2003, 18.) Eskelisen (2001, 101) tutkimuksessa 5.–6.-luokkalaisten lukuhalu ja kiinnostus *Kalevalaa* kohtaan kasvoi draamajakson myötä.

Draamaopetuksen elämyksellisyys mahdollistaa oppimisen kokemuksen kautta. Draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa oppilaiden oma kokemus onkin etusijalla. Kirjallisuuden tulkinnassa korostetaan kokemuksellisuutta ja oppilaan omaa reseptio-

ta. (Eskelinen 2002, 24.) Näin draamakasvatus palvelee kirjallisuudenopetuksessa lukijälähtöistä kirjallisuuden tarkastelutapaa (ks. luku 3.3.1.).

Elämyksellinen, draaman kautta tapahtuva kirjallisuudenopetus linkittyy konstruktivistiseen ja humanistiseen oppimiskäsitykseen, joissa kokemuksen nähdään olevan oppimisprosessin tärkeä tekijä (ks. luvut 2.3. ja 2.4.). Kokemusten ja niiden reflektion avulla rakennamme merkityksiä – niiden kautta ymmärryksemme laajenee. Lindroosin tutkimuksen mukaan käyttämällä draamaa opetuksessa käsiteltävät asiat liittyivät osaksi opiskelijoiden omaa itseä, omia ajatuksia, kokemuksia ja maailmankuvaa (Lindroos 1996, 73, 86.) Draaman elämyksellisyys mahdollistaa lukukokemuksen ja kirjallisuuden ymmärtämisen syventymisen, kuten Raili Kivelä toteaa (Pirttikoski 1993, 60):

Kirjallisuuden käsittely pelkästään verbaalisti analysoimalla jää tasolle, jolle vain harvat pääsevät. Jonkin roolin kautta avautuu tekstin maailma ihan toisella tavoin. Kun tunnetaso aktivoidaan, voidaan päästä syvyyskielisiin, joita pelkkä lukukokemus ei tuo.

Draaman elämyksellisyys vastaa kirjallisuudenopetuksen tavoitteista lukuharrastuksen lisäämiseen, painopisteistä elämyksellisyyteen ja kirjallisuuden tarkastelutavoista lukijälähtöiseen tarkasteluun. Vertaillen luvussa 3.6. kirjallisuudenopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen painottumista opetussuunnitelman perusteissa 2003 ja 2004 huomasin, että lukion puolella ei mainittu tavoitteista lukuharrastuksen lisäämistä ja painopisteistä elämystä. Lukijälähtöisyys tuli lukion suunnitelmassa esille tarkastelutavoista epäselvimmin. Perusopetuksen opetussuunnitelmasta luokkien 6–9 kohdalta nämä alueet sen sijaan löytyivät. Täten voidaan päätellä, että draama sopii elämyksellisyytensä puolesta ennen kaikkea perusopetuksen puolelle, mutta ei niinkään lukion kirjallisuudenopetukseen.

5.1.2. Analyysi

Toinen aineistosta nouseva peruste draaman käytölle kirjallisuudenopetuksessa on kirjallisuuden analysoinnin oppiminen draaman avulla. Kolu (2003, 13) kirjoittaa, että draama voi olla paitsi elämysmatkailua myös kirjallisuuden analyysin väline. Myös Anna-Lena Østern (2001c, 117) näkee draaman mahdollistavan kirjallisuuden analysoinnin. Eskelinen (2001, 49–50) väittää, että draaman kautta voidaan analysoi-

da fiktion henkilöitä, aihetta ja juonta, aikaa, miljöötä, kertojaa, kerrontaa, motiiveja ja teemaa. Analysointi ei tällöin tapahdu perinteisellä tavalla, vaan ”elävässä muodossa, toiminnallisesti, yhtäaikaisesti fiktion todellisuudessa ja tässä todellisuudessa.” Esittelen seuraavassa opetusesimerkkejä draaman käytöstä henkilöiden, sisällön, teeman ja symbolien analysoinnissa.

Draamaa käytetään ensinnäkin henkilöiden analysointiin. Draaman avulla voidaan tutustua henkilöihin: esimerkiksi Väinämöistä käsittelevässä prosessidraamassa tavoitteena on tutustua Väinämöiseen elämänkaareen ja Väinämöiseen eri tilanteissa (Rantonen & Tenhunen 1999, 68.) Draaman avulla voidaan myös eläytyä henkilöiden piirteisiin ja asemaan ja täten syventää henkilökuvaa. Henkiöitä voidaan esimerkiksi haastatella kuumassa tuolissa (Lamberg & Salmi 2003, 23; Toivakka ym. 2000, 72; Malmio & Tenho 2003b, 45), tehdä henkilöstä rooli seinälle (Malmio & Tenho 2003b, 45), henkilö voi tuottaa ajatusääntä tai opettaja voi toimia henkilön roolissa (Toivakka ym. 2000, 74, 76). Voidaan tehdä kuvapatsaita henkilöiden luonteista, nähdä henkilön keskeiset elämänvaiheet pienoisnäytelminä (Toivakka ym. 2000, 62, 73), eläytyä henkilön tapaan liikkua (Toivakka ym. 2000, 60) ja toimia erilaisissa, kuvitelluissakin tilanteissa, esimerkiksi halpahallissa tai lääkärillä (Salokangas & Ahlfors 1998, 32). Voidaan valottaa henkilön elämää luomalla improvisaatioita hänen menneisyydestään, seikoista, jotka ovat vaikuttaneet henkilön luonteeseen ja tapaan toimia – esimerkiksi miksi Harpagonista on tullut niin saita (Salokangas & Ahlfors 1998, 32). Voidaan näytellä kuvitteellisia tilanteita, joissa kirjan henkilöt kohtaavat ja joissa heidän on toimittava luonteensa mukaan: henkilöt voivat kohdata tärkeässä kokouksessa tai neuvottelussa, suljetussa tilassa, oikeudessa (Toivakka ym. 2000, 73, 80) tai vaikka avioliittoneuvojalla (Helttunen & Uusi-Hallila 1998a). Kirjan henkilön vaikeaa tilannetta voidaan pyrkiä yhdessä ratkaisemaan antamalla henkilöahmolle neuvoja esimerkiksi päätöskujassa tai rohkaisulausein (Toivakka ym. 2000, 77, 93).

Draamaa käytetään myös teoksen aiheen, juonen ja tapahtumien avaamiseen, analysointiin ja syventämiseen. Kirjan sisältöä voidaan avata järjestämällä kuvitteellinen tv-keskustelu, jossa kirjallisuuden asiantuntijat keskustelevat teoksesta. Voidaan myös järjestää tv-keskustelu, jossa kirjan henkilöt ovat kertomassa tapahtumista tai ajankohtaisohjelma, jossa käsitellään teoksen tapahtumia kuin ajankohtaisjuttua.

(Toivakka ym. 2000, 76, 78.) Luomalla lehdistötilaisuus, jossa teoksen (esim. *Hamlet*) henkilöt ovat vastaamassa tapahtumia koskeviin kysymyksiin, saadaan uutta perspektiiviä kirjan sisältöön (Tempakka 1998, 38). Keskeiset tapahtumat voidaan muotoilla kuvapatsaiden muotoon tai näytellä uudelleen. Voidaan pohtia tärkeimpiä, mieleenjääneitä tilanteita ja tehdä niistä improvisaatioita. (Toivakka ym. 2000, 62, 73, 75.) Teoksen merkittävin hetki voidaan esittää still-kuvana (Kanerva 2001, 35). Jonkin tietyn tilanteen tunnelmaa voidaan pyrkiä analysoimaan tekemällä tilanteesta äänikuva tai tunnetilan konkretisointi liikkeen, ilmeiden, asentojen ja äänen avulla (Toivakka ym. 2000, 38, 63). Sisältöä voidaan pyrkiä avaamaan tavalla, jossa teoksen tapahtumat on siirretty lähemmäs nykyaikaa, kuten *Kalevalan* Ainosta tehdyssä draamaprosessissa, joka sijoittuu vuoteen 1950 (Østern 2001c, 240–247).

Marja-Leena Paananen (1994, 188–189) on havainnut, että kirjallisuuden analyysi-tehtävät – äidinkielen oppikirjoissa ja käytännön opetuksessa – jäävät usein juonen ja sisällön analysoinnin tasolle. Hän näkee draaman mahdollisuutena päästä tältä konkreettilta tasolta teoksen syvempään ymmärtämiseen: draama voi auttaa erityisesti teoksen teemojen, symbolien ja metaforien esiin saamisessa ja tulkinassa. Østernin (1994, 61) mukaan dramatisoinnin avulla tekstistä päästään etsimään sellaisia ulottuvuuksia, jotka ovat piilossa tekstin sisällä. Draaman kautta saadaan tekstistä oleellisin, sen perimmäinen idea, näkyviin (Alanko 1998, 7).

Teemaa voidaan analysoida esimerkiksi tekemällä siitä improvisaatioita: Molièren *Saituria* käsiteltäessä voidaan ennen teoksen lukemista tehdä improvisaatioita saituudesta ja nykyajan saitureista (Salokangas & Ahlfors 1998, 32). Shakespearen *Romeo ja Julia* -näytelmää käsiteltäessä voidaan ennen näytelmän lukemista tutustua teemaan nykyaikaan sijoitetun draamaprosessin, rinnakkaistarinan, kautta (Lamberg & Salmi 2003, 22). Runon, novellin, romaanin tai näytelmän teemasta voidaan tehdä patsaita, tilataideteoksia tai liikkuvia patsaita (Kanerva 1994, 203; Toivakka ym. 2000, 62, 80). Koska patsaiden nähdään olevan hedelmällisiä käsitteiden selvittämisessä (Kaksonen 2001, 47), voitaisiin niiden ajatella toimivan myös tekstin symbolien ja metaforien selventäjinä. Viivi Viranko on tehnyt prosessidraaman ikimännystä symbolina. Siinä tutkitaan erilaisten draamaharjoitteiden kautta mäntyä symbolina suomalaisessa taiteessa ja perinteessä. (Kanerva & Viranko 1997, 162–166.) Ibsenin *Villisorsaa* käsiteltäessä tutustutaan symbolin käsitteeseen siten, että oppilaat luovat

improvisoiden draamallisen tilanteen, jossa jotakin esinettä käytetään symbolisesti tai johon on jollakin muulla tavalla liitetty mahdollisimman tuoretta symboliikkaa (Kanerva 2001, 37).

Draaman potentiaali kirjallisuuden analysoinnin opettamisessa vastaa kirjallisuudenopetuksen tavoitteista kaunokirjallisen lukutaidon vahvistamista (ks. luku 3.2.). Eskelisen (2001, 112) mukaan draaman käyttö kehitti monipuolisesti oppilaiden kaunokirjallista lukutaitoa: draaman avulla opittiin eläytymään tekstiin, opittiin lukemaan rivien välistä, kahdentamalla, esteettisesti ja temaattisesti. Perusteltaessa draaman käyttöä sen mahdollisuudella opettaa analysointia painotetaan kirjallisuudenopetuksen painopisteistä analyysia (ks. luku 3.3.2.).

Kirjallisuuden tarkastelutavoista (ks. luku 3.3.1.) draaman voidaan nähdä tukevan tekstilähtöisyyttä siinä mielessä, että se tarjoaa välineitä itse teoksen analyysiin. Tekstilähtöinen tarkastelutapa voidaan kuitenkin jakaa sisältöpainotteiseen ja muotoa painottavaan suuntaukseen, joista suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa painottuu ensimmäinen. Kaunokirjallisen teoksen muotoa, rakenteen ja tyylin erittelyä, sen käsittelyä sanallisena taideteoksena, ei kouluissamme ole perinteisesti pidetty yhtä tärkeänä kuin teoksen sisällön tarkastelua. Oppilaiden kyky eritellä kaunokirjallisuutta onkin tämän vuoksi heikkoa (ks. luku 3.3.2.).

Lähdeaineistostani ei löydy montaakaan esimerkkiä kaunokirjallisuuden muodon, rakenteen tai kielen analysoinnista draaman avulla. Joissakin *Kalevalan* tarinoita käsittelevissä draamajaksoissa kiinnitetään huomiota kalevalaiseen kieleen ja sen rytmiin – sitä luetaan, lauletaan ja sen rytmiin eläydytään – mutta suuremmin sitä ei analysoida. Kaksi esimerkkiä löytyy symbolien käsittelystä draaman avulla (ks. esimerkit edellä). Rakenteen analysointia käsitellään tehtäväesimerkissä, joka koskee Ibsenin *Villisorsa*-näytelmän draamallisen rakenteen tutkimista. Siinä ryhmä poimii kohtauksesta sen draamallisesti merkittävimmät hetket ja esittää ne lyhennettynä mykkäfilminä muille. (Kanerva 2001, 36.) Mads Th. Haugsted (2001, 40–41) on esittänyt, että kaunokirjallisesta tekstistä voi tutkia draaman avulla nimenomaan dramaturgista rakennetta. Esimerkiksi hän mainitsee juuri keskeisen tapahtuman tai jakson etsimisen, mistä siis edellä mainitussa *Villisorsa*-esimerkissäkin on kyse.

Tarkasteltuani draamallisen kirjallisuudenopetuksen perusteluja sekä oppimateriaaleista löytämiäni draamallisia harjoitteita tulin johtopäätökseen, että draamallinenkin kirjallisuudenopetus painottuu enemmän sisällön kuin muodon analyysiin. Sisällön, teeman ja roolihenkilöiden analysoiminen oli oppimateriaaleissa näkyvästi esillä. Erityisesti lukion opetussuunnitelmassa korostuva analyysin painottaminen (ks. luku 3.6.) pitää kuitenkin sisällään myös muodon analyysin, jonka merkitys kasvaa tulevaisuudessa muun muassa tekstitaidon kokeeksi uudistuvan yo-kokeen myötä. Tekstianalyttisiä taitoja testaava tekstitaidon koe edellyttää muutoksia sekä perusopetuksen että lukion kirjallisuudenopetukseen, sillä kokeessa oppilaiden tulee osata havaita tekstistä merkityksellisiä yksityiskohtia sen sijaan, että painotus olisi asiasisältöjen analysoinnissa ja kokonaisuuksien käsittelyssä, joihin oppilaiden tekstianalyysi nykykoulussa yleensä keskittyy. Opetukseen tulee lisätä tekstianalyysin käsitteiden opettamista. (Hytönen 2004, 11.)

Draamaa voidaan käyttää kirjallisuudenopetuksessa analyysin opettamisessa koskien erityisesti sisällön analysointia. Muodon analysointia ei aineistoni perusteella voida nähdä draamallisen kirjallisuudenopetuksen vahvimpana puolena. Tekstianalyysin opettamisessa kannattaa draaman sijaan – tai sen ohella – käyttää muita opetusmenetelmiä.

5.1.3. Kulttuuriperintö

Yksi kirjallisuudenopetuksen päätavoitteista on oppilaiden kulttuuriperinnön vahvistaminen, johon liittyy tiiviisti kulttuurisen lukutaidon käsite (ks. luku 3.2.). Kulttuurisesti lukutaitoinen henkilö tuntee kaunokirjallisuuden kaanonin, kirjallisuushistoriaa ja kirjallisuuden erilaisia kulttuurisia konteksteja. Kun opetuksen tavoitteena on kulttuuriperinnön vahvistaminen, kirjallisuutta lähestytään taustalähtöisen tarkastelutavan (ks. luku 3.3.1.) avulla. Huomio kiinnitetään tällöin kirjailijaan, teoksen syntykontekstiin ja muihin konteksteihin. Kirjallisuudenopetuksen painopisteeksi kulttuuriperinnön vahvistumisen kannalta voidaan nähdä kaanonin painottaminen (ks. luku 3.3.2.), mikä tarkoittaa kaanonin, kaunokirjallisten merkkiteosten, ja kirjallisuushistorian korostamista opetuksessa.

Draamakasvatuksen käyttöä kirjallisuudenopetuksessa perustellaan aineistoni mukaan draaman mahdollisuudella opettaa kulttuuriperintöä. Esimerkiksi Østern

(2001e, 242) näkee draaman ja kirjallisuuden integroinnin mahdollistavan kulttuuriperinnöstä oppimisen. Käyttämällä draamaa kirjallisuudenopetuksessa voidaan oppia teoksen eri konteksteista, esimerkiksi historiallisesta ja kulttuurisesta aikakaudesta sekä intertekstuaalisuudesta, teoksen suhteesta muihin teoksiin (Kolu 2003, 16–17). Lindroosin (1996, 74) mukaan juuri siitä, että draaman avulla kirjallisuus voidaan sijoittaa erilaisiin konteksteihin, löytyy kirjallisuuden ja draaman hedelmällisin rajankäynti. Esittelen seuraavaksi esimerkkejä draaman käytöstä kirjallisuudenopetuksessa kulttuuriperinnön opettamisessa.

Draamaa käytetään lähdeaineistoni perusteella erityisen paljon kaanoniin kuuluvien tekstien käsittelyyn. Draamatehtävät liittyvät useammin kansallisten merkkiteosten, kuten *Kalevalan*, kuin esimerkiksi uudemman kirjallisuuden opettamiseen. Viranko (1999, 55) kirjoittaakin, että kansantarina tai myytti ovat hedelmällisimpiä draaman aiheita, sillä ne kertovat ihmiskunnan yhteisestä tajunnasta ja ovat tarpeeksi etäällä nykyihmisen arjesta – itseä liian lähellä olevien aiheiden käsittely jää hänen mukaansa usein stereotyyppiseksi omien ajatusten vahvistamiseksi. Draamallisia opetusmerkkejä *Kalevalan* opettamisesta ovat lähdemateriaalissani muun muassa Marjatas-ta kertova prosessidraama ja Kullervo-prosessidraama (*Elävä Kalevala* 1999, 110–113), Kyllikistä ja Lemminkäisestä kertova draamaprosessi (Kanerva & Viranko 1997, 147–153), Ainoon liittyvä draamaprosessi (Østern 2001c, 240–247), Pohjolan häiden viettäminen draamallisesti (Norri-Hakamies 1997, 52) ja *Koirien Kalevalan* dramatisointi (Alanko 1998, 130). *Kalevalan* lisäksi kansallisista merkkiteoksista käsitellään draaman avulla muun muassa Aleksis Kiven *Nummisuutareita* (Kanerva & Viranko 1997, 186–189). Draamallisia harjoitteita on liitetty myös Minna Canthin teosten käsittelyyn (mm. Harjunen & Oksanen 1998, 10; Helttunen & Uusi-Hallila 1998c, 26; Helttunen & Uusi-Hallila 1999, 22; Parkkinen 1993, 39–40) sekä ulkomaisista klassikoista muun muassa Molièren *Saiturin* (Salokangas & Ahlfors 1998, 32–33), Ibsenin *Nukkekodin* (Harjunen & Oksanen 1998, 15), Shakespearen *Romeon ja Julian* (Lamberg & Salmi 2003, 22–23) sekä *Hamletin* (Tempakka 1998, 38) käsittelyyn.

Kirjallisuushistoriasta voi draaman avulla opiskella esimerkiksi tyyliuuntia: Lindroos (1996, 84–85) suunnitteli ja toteutti draamaopetusjakson, jossa perehdyttiin tyyliuuntiin. Jaksossa muun muassa valmisteltiin tyypillisiä tilanteita tyyliuunnan ai-

kakauden historiallisista oloista, tehtiin roolileikkinä kirjailijahaastattelu tyyliuunnan tärkeästä edustajasta, näyteltiin kohtausta tyyliuunnan tyypillisestä teoksesta tuplaajan (kommentoijan) kera sekä valmistettiin pienoisenäytelmiä, joissa nykyajan arkipäivän tilanteeseen yhdistettiin tyyliuunnalle tyypillisiä piirteitä. Toivakka ym. (2000, 102–105) on esitellyt kansallisromantiikkaa käsittelevän prosessidraaman. Siinä aikakauteen, ajan kirjailijoihin ja teoksiin tutustumisen jälkeen järjestetään kokous, johon oppilaat saapuvat kirjailijoiden ja heidän aikalaistensa rooleissa. Kokouksen aihe on sovittu etukäteen, esimerkiksi suomen kielen aseman parantaminen. Kokous aloitetaan siten, että osallistujat esittelevät itsensä ja aikaansaannoksiaan.

Kirjailijoihin voidaan tutustua erilaisten draamaharjoitteiden kautta. Esimerkiksi Elias Lönnrotin elämään ja työhön voidaan pureutua prosessidraaman kautta (*Elävä Kalevala* 1999, 109). Kirjailijaa (esim. Minna Canth) voidaan haastatella televisiossa, radio-ohjelmassa tai lehtiartikkelia varten (Parkkinen 1993, 39). Kirjailijan keskeiset elämänvaiheet voidaan esittää muutamana kohtauksena (Toivakka ym. 2000, 73). Kirjojen syntykontekstiin voidaan perehtyä esimerkiksi järjestämällä kokous tai neuvottelu, jossa aikakauden kirjailijat kohtaavat (Toivakka ym. 2000, 73). Teoksen liittymistä erilaisiin konteksteihin voidaan tarkastella muun muassa siten, että päähenkilöä (esim. Canthin Anna-liisa) ohjeistavat vaikeassa päätöksentekotilanteessa eri aikojen kirjailijat tai heidän hahmonsensa (Kolu 2003, 17). Eri aikakauden kirjailijat (esim. Canth ja Kaari Utrio) voidaan myös laittaa kohtaamaan tv-ohjelmassa ja keskustelemaan valitusta aiheesta omasta näkökulmastaan käsin (Parkkinen 1993, 39).

Sekä lukion että perusopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan kulttuuriperinnön vahvistamisen tavoitetta. Erityisesti lukiossa kulttuurisen kontekstin näkökulma on vahvasti esillä. Tältä kannalta tarkasteltuna draaman käyttö vastaa kirjallisuudenopetuksen tarpeisiin tavoitteen, näkökulman ja painopisteen kohdalla.

5.1.4. Kasvatus

Kirjallisuudenopetukseen on aina kuulunut Suomessa vankka kasvatustavoitteen korostaminen (ks. luku 3.2.). On ajateltu, että kirjallisuutta voidaan käyttää kasvatuksellisenä keinona erilaisten asioiden, kuten kansallisen identiteetin tai oman itsen, oppimiseen.

Myös kirjallisuuden opetuksessa käytettävää draamaa on aineistossani perusteltu kasvatusargumentilla. Paananen (1994, 171) mukaan draama sopii kirjallisuuden opetukseen, koska draama mahdollistaa ensinnäkin omasta itsestä oppimisen ja itseluottamuksen kasvun. Toiseksi draaman avulla opitaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa toisista ihmisistä ja vuorovaikutuksesta heidän kanssaan, sillä draamaopetus tuo aidot puhetilanteet luokkahuoneeseen. Kolmanneksi tekijäksi Paananen mainitsee ympäröivästä maailmasta oppimisen ja maailmankuvan rakentumisen. Hänen mukaansa draama myös kehittää oppilaan ajattelua. Eskelisen (2001, 107) tutkimuksen mukaan draamajaksona totutetun kirjallisuudenopetuksen myötä oppilaat rohkaistuvat itseilmaisussa ja heistä tuli yhteistyökykyisempiä, sosiaalisempia ja luottavaisempia itseä ja toisia kohtaan.

Vuorovaikutustaitojen oppimista korostavat muutkin draamasta kirjallisuudenopetuksessa kirjoittaneet kuin Paananen ja Eskelinen. Esimerkiksi Lindroos (1996, 79) korostaa ryhmätyötaitojen oppimista draaman avulla; samoin Alanko (1998, 7, 86), joka toteaa draaman voiman olevan yhteistoiminnallisuudessa ja sosiaalisuudessa. Kaksonen (2001, 44) painottaa draaman sosiaalisuutta, erityisesti lukioikäisten kanssa työskennellessä: ”Varsinkin lukioissa sosiaalinen toiminta jää usein valitettavan vähälle, joten draaman käyttäminen on tarpeen sosiaalisten taitojen edistämässä.” Kirstinän kolmijaossa (ks. luku 3.4.) draamapedagogiikka nähdään kirjallisuudenopetuksessa ennen kaikkea kommunikaation harjoittelun lähtökohtana. Vaikka opetus suunnitelmalla perusteissa 2003 ja 2004 ei oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus kohdalla mainita draamaa menetelmänä, oppimisen tulee niiden mukaan tapahtua erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa (ks. luku 3.6.). Draamaa voidaan edellä esitetyn perusteella pitää vuorovaikutuksellisenä ja täten tarkoituksenmukaisena, sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta opettavana opetusmenetelmänä.

Draaman käytöstä kirjallisuuden opetuksessa on paljon esimerkkejä, joissa painotetaan kasvatustavoitetta. Empaattisuus ja ongelmanratkaisutaidot ovat Marjatta-prosessidraaman tavoitteina (*Elävä Kalevala* 1999, 110). *Nummisuutareihin* liittyvä prosessidraama pyrkii empatian kehittämiseen, erilaisten eettisten ratkaisujen tarkasteluun ja ihastumisen ja ujouden teemojen käsittelyyn (Kanerva & Viranko 1997, 186). Parisuhteen kiemuroita opetellaan Kyllikistä ja Lemminkäisestä kertovan prosessidraaman kautta (Kanerva & Viranko 1997, 147–153). Omanarvontuntoa sekä väki-

valtaa ja sen muuttumista ystävyydeksi ja arvostamiseksi käsitellään prosessidraamassa Lemminkäisestä (Rantonen & Tenhunen 1999, 76). Kirjallisuushistoriaa koskevassa draamaprosessissa (Toivakka ym. 2000, 103) pyritään oppimaan yhteistyötaitoja. Kullervo-draama opettaa oppilaita heidän kokonaisilmaisussaan (*Elävä Kalevala* 1999, 112).

Kasvatustavoite kuuluu opetussuunnitelmien 2003 ja 2004 mukaan sekä lukion että perusopetuksen kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin. Kirjallisuudenopetuksen tulee suunnitelmien mukaan muun muassa kasvattaa oppilaita eettisiksi lukijoiksi ja edistää henkistä kasvua, omien ilmaisuvarojen monipuolistamista, ajattelun kehittymistä ja maailmankuvan rakentumista (ks. luku 3.6.). Draama lupaa vastata näihin kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin. Kasvatuksellisuuden osalta draamaa sopii kirjallisuudenopetukseen sekä lukiossa että perusopetuksen luokilla 7–9.

5.1.5. Tekstin tuottaminen

Kirstinän kolmijaossa yksi näkökanta kirjallisuudenopetukseen on tekstin näkeminen toisen tekstin tuottamisen lähtökohtana (ks. luku 3.4.). Tällainen lähestymistapa on tuttu kirjallisuudenopetuksessa perinteisesti käytetyn työtavan, kirjallisuudesta kirjoittamisen, takaa. Oppitunnilla voidaan tuottaa esimerkiksi aineita, esseitä tai fiktiivisiä tekstejä. Draamakasvatuksen ja kirjallisuudenopetuksen yhdistäminen nähdään aineistossani usein uusien tekstien tuottamisena. Käsittelen tässä luvussa, mitä näkökulmia draama tarjoaa tekstien tuottamiseen.

Käytettäessä draamakasvatusta kirjallisuudenopetuksessa keskitytään sekä kirjailijoiden tuottamiin teksteihin että oppilaiden tuottamiin, suullisiin ja performatiivisiin, teksteihin. Draamaopetuksessa kirjailijoiden teksteihin yhdistetään oppilaiden aktiivinen yhdessä luominen. (Østern 2001e, 237.) Oppilaiden roolia kirjallisuuden käsitelyssä ja tulkinnassa draaman avulla kutsutaan draamakirjallisuudessa *kanssakirjailijuuksi* tai *kanssakirjoittajuudeksi*, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaiden nähdään jatkavan kirjailijan työtä draaman kautta. Kanssakirjailijuutta perustellaan reseptio-teorioilla, esimerkiksi Wolfgang Iserin teoriolla kirjallisuuden vastaanotosta, jossa tekstin merkityksen ajatellaan muodostuvan tekstin ja lukijan vuorovaikutuksen kautta. Tekstissä olevat tyhjät tilat haastavat draamaan osallistujaa samalla tavoin kuin lukijaakin täyttämään aukkoja ja luomaan merkityksiä; teksti mahdollistaa useat

erilaiset tulkinnat. Koska tulkinnat vaihtelevat lukijan/draamaan osallistujan taustan ja lukijapätevyyden mukaan, voivat uudet, syntyvät tekstit olla hyvinkin erilaisia eri osallistujien kesken. Haugstedt (2001, 26) kutsuu draamatyöskentelyssä syntyviä kirjallisuuden tulkintoja esittäviksi tulkinnoiksi, 'performing interpretation'. Kanssakirjailijuuden ja uusien tekstien tuottamisen myötä oppilaat ovat mukana kulttuurin luomisessa. (Østern 2001e, 239–242; Heikkinen 2002, 26.)

Sirpa Leppänen (2004, 123–142) on esitellyt uudenlaista tekstien käsittelytapaa – tekstuaalista interventiota eli toisin kirjoittamista – jota voi käyttää myös koulujen kirjallisuudenopetuksessa. Toisin kirjoittamisessa pyritään kyseenalaistamaan tekstin perinteisiä tulkintatapoja ja hakemaan vaihtoehtoisia näkökulmia tekstiin. Tämä tapahtuu tekemällä käsiteltävään tekstiin erilaisia muutoksia ja havainnoimalla sitten, miten muutokset vaikuttavat. Menetelmän ydin on tiivistetty seuraaviin sanoihin: ”paras tapa ymmärtää, kuinka teksti toimii, on muuttaa sitä: muokata sitä (vähän tai paljon) ja yrittää sen jälkeen selvittää tehdyn muutoksen vaikutuksia”. Tekstuaalisessa interventiossa voidaan muokata esimerkiksi tekstin lajityyppiä, kontekstia, kokonaisrakennetta, sävyä, tyyliä tai rekisteriä, tavoitteita, sisältöä tai teemoja, henkilöiden ominaisuuksia, tapahtumapaikkaa tai -aikaa, kerronnan näkökulmaa tai oletettua yleisöä. Uudet tekstit voidaan kirjoittamisen jälkeen myös esittää muille.

Vaikka tekstuaalisessa interventiossa pääpaino on tekstien kirjallisella tuottamisella ja draamakasvatuksessa esittävillä teksteillä, on draamallisen kirjallisuudenopetuksen ja tekstuaalisen intervention välillä mielestäni selvä yhteys: Kummassakin on kyse uusien tekstien luomisesta pohjatekstiä muuttamalla. Toisin kirjoittamista perusteleva argumentti – muutoksen kautta ymmärtämiseen – on pätevä myös draamallisen kirjallisuudenopetuksen perustelemissa. Alkuperäisen tekstin muuttamisesta uudeksi tekstiksi löytyi runsaasti esimerkkejä tutkimastani opetusmateriaalista. Esittelen seuraavaksi näitä esimerkkejä.

Kirjallisuutta draaman avulla käsiteltäessä tuotetaan uutta tekstiä esimerkiksi muuntamalla alkuperäisen tekstin genreä. Muuntaminen tapahtuu yleensä proosasta tai lyriikasta draamaksi, mitä kutsutaan myös tekstin dramatisoinniksi. *Kalevalan* runoista voidaan tehdä näytelmiä (*Elävä Kalevala* 1999, 113), *Koirien Kalevala* dramatisoida näytelmäksi (Alanko 1998, 130), dramatisoida nuortenkirjan kohtauksia (Kaipainen

2003, 29) tai satuja (Helttunen & Uusi-Hallila 1998b, 29), valmistaa nukketeatteeriestitys Kalevalasta (*Elävä Kalevala* 1999, 116) tai kirjasta kuunnelma (Toivakka ym. 2000, 95).

Tekstin tyyllilajin muuttamisesta on myös runsaasti esimerkkejä. Esimerkiksi Minna Canthin näytelmästä *Papin perhe* voidaan näytellä kohtaus komediana, tragediana, farssina ja pantomiimina (Helttunen & Uusi-Hallila 1999, 22). Shakespearen *Romeo ja Julia* -näytelmän parvekekohtaus voidaan esittää eri tyyllilajeissa (Lamberg & Salmi 2003, 23). Ibsenin *Villisorsasta* poimittua kohtausta voidaan esittää farssina (Kanerva 2001, 37). Teoksen tietyn tilanteen tyyliä voi muokata esimerkiksi lännenelokuvamaiseksi, rakkauselokuvan tyyliseksi, sirkuksenomaiseksi tai vaikka uutismaiseksi (Toivakka ym. 2000, 75). Esimerkiksi Marjatan tarinan voi siirtää saippuaopperaksi oikeussaliin (Kuittinen 1999, 33). Tyyliä voidaan myös muuttaa siten, että muutetaan tekstin tunnelmaa, esimerkiksi synkästä tekstistä positiiviseksi, kuten tehdään Rosa Liksomien novellin käsittelyssä (Kanerva & Viranko 1997, 154–156).

Teoksen tapahtuma-aikaa ja tapahtumapaikkoja voidaan muuntaa. Usein alkuperäistä tekstiä siirretään lähemmäksi nykyaikaa. Tästä on esimerkkinä *Kalevalan* kohtausten modernisointi (Alanko 1998, 133), *Villisorsan* draamallisen jännitteen siirtäminen nykyaikaan (Kanerva 2001, 37) ja Ainon tarinan siirtäminen 1950-luvulle (Østern 2001c, 240–247). Tapahtumien nykyaikaan siirtämisen myötä muutetaan yleensä myös teoksen kieltä nykyaikaisemmaksi. Esimerkiksi Minna Canthin teoksia voidaan kääntää nykysuomeksi ja sitten esittää näitä modernisoituja versioita (Parkkinen 1993, 39). Myös Kiven *Kihlauksen* katkelmia esitetään uusin sanoin (Kalaja 2003, 43).

Tarinan kulkua voidaan muuttaa keksimällä teokseen uusi aloitus tai lopetus (Toivakka ym. 2000, 75). Uuden lopetuksen keksimistä ja näyttelemistä ehdotetaan muun muassa Tšehovin *Lokkiin* (Mustakallio 1998, 35) ja Minna Canthin teoksiin *Hanna*, *Kauppa-Lopo*, *Köyhää kansaa*, *Sylvi* ja *Anna Liisa* (Parkkinen 1993, 39). Yksittäisen kohtauksenkin loppuratkaisua voidaan muuttaa, kuten Otfried Preusslerin nuortenromaanin *Mustan myllyn mestari* käsittelyssä ehdotetaan (Kaipainen 1999, 29). Usein uuden lopun keksimisessä pyritään tunnelman vaihtamiseen, onnellisemman lopun aikaansaamiseen.

Melko pitkälle viety uuden tekstin tuottaminen on kyseessä, kun alkuperäistä tekstiä käytetään vain lähtökohtana luoden sen pohjalta uusia kohtauksia ja kuvitteellisia tapahtumia. Usein pelkästään roolihahmot ovat samoja kuin alkutekstissä, tilanteet ja tapahtumapaikat ovat muutettuja. Kirjan henkilöt – tai eri teosten henkilöt – voivat kohdata kuvitellussa tilanteessa, kuten illallisella, puhelinkeskustelussa (Toivakka ym. 2000, 75, 79), yhteisellä matkalla tai selvittämässä pulmatilannetta (Ripatti & Saure 2002, 47), hississä tai autokorjaamolla (Salokangas & Ahlfors 1998, 32). *Anna Liisan* henkilöt voidaan laittaa keskustelemaan, miksi tarinassa kävi niin kuin kävi, tai näytelmän Johannes ja Mikko keskustelemaan siitä, mitä he odottavat rakkaudelta ja avioliitolta (Harjunen & Oksanen 1998, 13). Kiven *Leo ja Liina* -näytelmässä päähenkilöt voivat käydä keskustelua asioista, jotka olisivat heidän avioliitossaan tärkeitä (Kalaja 2003, 44). Henkilöiden menneisyyttä voidaan pyrkiä valottamaan luomalla kuvitteellisia kohtauksia esimerkiksi heidän lapsuudestaan (Salokangas & Ahlfors 1998, 32). Tulevaisuutta voidaan luoda laittamalla henkilöt kohtaamaan tulevaisuudessa, vuosien kuluttua teoksen tarinan päättymisestä (Toivakka ym. 2000, 75).

Aineistossa usein esiintyviä kuvitteellisia tilanteita ovat uutiset, tv-ohjelma ja oikeudenkäynti tai poliisikuulustelu. Uutislähetyksiä voidaan tehdä kirjan tapahtumista, kuten *Kalevalasta* (*Elävä Kalevala* 1999, 114–115) tai Rune Belvikin romaanin *Alaston poika* työmaanonnettomuudesta (Malmio & Tenho 2003b, 45). Henkilöhahmoja voidaan kutsua vierailijoiksi televisio-ohjelmiin keskustelemaan esimerkiksi aiheesta itsemurha (hahmot Canthin novellista *Kauppias Roller* ja Maupassantin novellista *Pelkuri*) tai lapsuuden vaikutuksesta ihmisen myöhempisiin vaiheisiin (hahmot Pakkalan *Ihme ja kumma* -novellista ja Tšehovin novellista *Elämän pikkuseikka*) (Helttunen & Uusi-Hallila 1998a, 29). *Anna Liisan* ja *Nukkekodin* henkilöhahmoja voidaan haastatella esimerkiksi Mirja Pyykön tai Ruben Stillerin ohjelmissa aiheista ”Naisen elämän tarkoitus” tai ”Naisen merkitys miehen elämässä” (Harjunen & Oksanen 1998, 15). Väinämöinen voi esiintyä *Jyrkissä* tai Kullervoa voidaan haastatella Hannu Karpon ohjelmaan (Kuittinen 1999, 33). Oikeudenkäyntidraamoja löytyy aineistosta koskien esimerkiksi Kullervon tuhotöitä (Kalaja 2003, 42), sir Baskervillen murhaa (Moilanen & Poukkula 2000, 19) ja *Anna Liisan* lapsenmurhaa (Harjunen & Oksanen 1998, 10). Murhasta epäiltyjen poliisikuulustelu voidaan käydä esimerkiksi dekkarin pohjalta, kuten Agatha Christien *Eikä yksikään pelastunut* -teoksen opetus-esimerkissä (Malmio & Tenho 2003a, 49–50).

Draamallinen kirjallisuudenopetus voidaan nähdä tekstin tuottamisena samalla tavoin kuin esimerkiksi kirjallisuudesta kirjoittaminen. Tekstin tuottamista draaman avulla on tässä luvussa tarkasteltu kahdesta näkökulmasta, kanssakirjailijuuudesta ja tekstuaalisesta interventioista, käsin. Draaman osallistuja voidaan ensinnäkin nähdä tekstin tuottamisessa aktiivisena tekstin merkityksen synnyttäjänä, kanssakirjailijana, joka täyttää kaunokirjallisen tekstin aukkoja omista konteksteistaan käsin. Näin osallistujien nähdään yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa synnyttävän tekstiä, joka ilmenee uutena, performatiivisena tekstinä. Tekstuaalisen intervention teorian kautta uuden tekstin synnyttämistä voidaan perustella siten, että muuntamisen kautta kaunokirjallista tekstiä aletaan ymmärtää paremmin. Tämä kuitenkin edellyttää muuntamisen jälkeistä analysointia, alkuperäisen ja uuden tekstin vertailua ja arviointia (Leppänen 2004, 134). Uutta tekstiä synnyttäessään oppilaat ovat itse mukana luomassa kulttuuria. Kulttuurin luominen draaman kautta niveltyy osaksi kulttuuriperinnön vahvistumista, lukion ja perusopetuksen luokkien 6–9 opetussuunnitelmien tärkeää tavoitetta.

5.2. Rajoituksia

5.2.1. Tulkinta

Sirpa Leppänen (2004, 126) kirjoittaa tekstuaalista interventiota käsittelevässä artikkelissaan, että kirjallisuutta välittävien instituutioiden – kuten koulun – tulisi johdattaa lukijoita ymmärtämään kaunokirjallisen tekstin tulkintojen moninaisuus: tekstiä ei tarvitse lukea vain ”tekstin oletetuille intentioille myötäsukaisten, yhteisöllisesti tai institutionaalisesti validioitujen tulkintojen” mukaan. Lukeminen voi olla myös perinteisten ja vakiintuneiden tulkintojen kyseenalaistamista. Eskelinen (2001, 110) määrittelee, että draaman avulla kirjallisuutta opetettaessa lähtökohtana on oppilaiden yksilöllinen, kokemuksellinen kirjallisuuden tulkinta. Tällöin teosta ei pyritä tulkitsemaan Leppäsen mainitsemien kanonisoituneiden tulkintojen mukaan, vaan tulkinta on aina osallistujista riippuvaista. Eskelinen väittää, että ”fiktiivisen tekstin työstäminen fiktiivisin keinoin ei aseta rajoja tulkinnalle”.

Siri Kolu ja Hannu Heikkinen ovat Leppäsen ja Eskelisen kanssa samoilla linjoilla tulkinnan vapautta koskevissa näkemyksissä. Kolun (2003, 15) mukaan draamallises-

sa kirjallisuusopetuksessa kirjailijan sana on vain kehys, jonka puitteissa osallistujat toimivat uutta luoden. Hän tiivistää näkemyksensä tekstin tulkinnasta: ”Draamassa on oikeus olettaa ja fiktiivistä ohi tekstin, se on sen tuottama lahja ja vapaus.” Heikkinen (2002, 127) näkee, että draama on käsiteltävän tekstin kuvitteellinen jatke. Hänen mielestään draamassa on lähdettävä seuraamaan kaikkia merkitystarjouksia, joita oppilaat löytävät, ja tutkittava yhdessä ryhmän kanssa, mihin ryhmän löytämä merkitys vie. Draaman filosofiaan kuuluu Heikkisen mukaan kokeilu, ihmettely ja rankaisusta vapaa merkitysten hakeminen. (Heikkinen 2002, 90.)

Leppäsen, Eskelisen, Kolun ja Heikkisen näkemykset kirjallisuuden tulkinnasta perustuvat lukijälähtöiseen kirjallisuuden tarkastelutapaan (ks. luku 3.3.1.). Tarkastelutavan pohjana ovat lukijakeskeiset kirjallisuudentutkimuksen teoriat, joissa kyseenalaistetaan yhden ainoan oikean tulkinnan olemassaolo. Edellä mainittujen henkilöiden näkemykset draamallisesta kirjallisuudentulkinnasta edustavat radikaalia lukijapainotteista lähestymistapaa, sillä heidän näkemystensä mukaan lukijalla on tulkinnassa rajoittamaton merkityksenanto-oikeus. Kaikki lukijakeskeiset kirjallisuudentutkimuksen suuntaukset eivät kuitenkaan näe lukijan valtaa suhteessa tekstiin yhtä suurena. Esimerkiksi Wolfgang Iser, jonka teorian kautta muun muassa Heikkinen ja Østern usein perustelevat draamassa toimimista, ei ole sitä mieltä, että kaikki tekstin tulkinnat olisivat oikeita (ks. luku 3.1.2.). Iserin mukaan teksti itse ohjaa tulkintaa: se sisältää vihjeitä, miten tekstin aukot tulisi täyttää. Tätä aspektia Heikkinen ja Østern eivät kuitenkaan tuo esille Iserin reseptiteoriasta puhuessaan. Tulkintojen rajaaminen ei tunnu sopivan draamakasvatuksen avoimeen luonteeseen.

Koulujen kirjallisuudenopetus ei nykyään enää pohjautu ajatukseen yhden oikean tulkinnan olemassaolosta ja sen välittämisestä oppilaille, mikä kuului kirjallisuudenopetuksen käytäntöihin vielä 1900-luvun puolivälissä (ks. luku 3.5.). Opetuksessa on siirrytty noista päivistä aino askel kohti lukijakeskeisyyttä, oppilaiden omien tulkintojen arvostamista. Radikaaliin lukijakeskeisyyteen ei kouluissamme kuitenkaan ole siirrytty: tulkinnan ei opeteta voivan olla aivan mikä tahansa (ks. luku 3.3.1.). Tulkinnan tulee nykyäskäytännön mukaan nousta tekstistä itsestään käsin. Teksti itse määrää tulkinnan mahdollisuudet ja rajat. Yo-kokeen uudistuksen, tekstitaidon kokeen, myötä kouluissa pitää alkaa korostaa yhä enemmän tekstin tarkkaa lukemista ja analyysin perustelemista suoraan tekstistä käsin. Kirjallisuutta ei kokeessa saa

käyttää virikkeenä ja lähtökohtana omille pohdiskeluille, vaan esitetyt tulkinnat tulee päätellä ja todistaa tekstistä itsestään lähtien. (Parko 2004, 12.)

Se, miten kirjallisuuden tulkitseminen nähdään draamakasvatuksessa, sisältää paljon yhtäläisyyksiä koulujen kirjallisuudentulkinnan opetuksen kanssa. Ratkaisevia eroja-kin kuitenkin löytyy. Jos opettaja siis haluaa käyttää draamaa kirjallisuudenopetuksessa, tulee hänen yhdessä oppilaidensa kanssa sopia, millaisen sopimuksen puitteis-
sa teosta käsitellään. Mikäli kaikkia tulkintoja ei hyväksytä, se tulee käydä ilmi sopi-
muksessa, kuten myös selvät perustelut, miksi näin toimitaan. Mikäli kaikkia merki-
tystarjouksia lähdetään seuraamaan eikä tulkinnolle aseteta mitään rajoja, sopimuk-
sen tulee tämänkin ilmaista. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa opettajan on kuitenkin hy-
vä muistaa, että jokin muu menetelmä kuin draamallinen kirjallisuudenopetus voi
johtaa tulkinnan opetteluun kannalta parempiin tuloksiin, mikäli halutaan korostaa
tekstin ohjaavaa luonnetta tulkinnan syntymisessä.

5.2.2. Tiedot

Koulun perustehtäväksi on perinteisesti nähty tiedon jakaminen. Esimerkiksi perus-
opetuksen ja lukion opetussuunnitelmien 2003 ja 2004 yleisissä opetusta koskevissa
ohjeissa mainitaan opetuksen keskeisiksi tehtäviksi tiedon kartuttaminen sekä yleissi-
vistyksen hankkimisen mahdollistaminen. Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetus-
ta koskevissa ohjeissa puhutaan oppilaan tietojen kehittamisestä. Oppiainetta pide-
tään paitsi taito-, taide- ja kulttuuriaineena myös tietoineena. Opetuksen tulee tarjota
oppilaille tietoa. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, 14, 46; *Lukion
opetussuunnitelman perusteet 2003*, 24, 32.) Tarkastelen tässä luvussa, miten draa-
mallista kirjallisuudenopetusta voidaan käyttää tiedollisten tavoitteiden saavuttami-
sessa. Kartoitan aihetta kahden draamaa käytännössä testanneen tutkijan, Petteri
Lindroosin ja Riina Salosen, tutkimusten kautta.

Lindroos (1996) selvitti kirjallisuuden tyyliuuntien opettamista koskevassa tutki-
muksessaan muun muassa sitä, miten draamallisen kirjallisuudenopetuksen kautta
saavutetaan tiedollisia tavoitteita. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tiedolliset ta-
voitteet saavutetaan draaman kautta jokseenkin heikosti. Esimerkiksi tyyliuuntien
kirjailijoiden ja heidän teostensa nimiä ei draaman kautta opittu kovinkaan hyvin.
Tyyliuunnan tyypillisten piirteiden opettelussa sekä tyyliuunnan kytkemisessä

omaan kokemukseen sen sijaan onnistuttiin paremmin. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä draamallisesti toteutettu opetusjakso kyllä selkeytti tyyliisuuntia, mutta toisaalta he jäivät kaipaamaan lisää tietoa. Toisin sanoen oppilaat kokivat, että objektiivista tietoa ei tullut tarpeeksi, mutta että tyyliisuunnat selkenivät subjektiivisen kokemuksen tasolla. Draamaopetukselle ei saakaan Lindroosin mukaan asettaa liian tiedollisia tavoitteita, vaan draaman yhteydessä on korostettava elämyksellisiä tavoitteita. (Lindroos 1996, 74, 81.)

Riina Salonen (2000) puolestaan tutki opinnäytetyössään historian opettamista viidesluokkalaisille draaman avulla. Hänen tutkimuksestaan käy Lindroosin tutkimuksen tapaan ilmi se, että yksittäisten tietojen oppiminen on draaman avulla vaikeampaa kuin perinteisen, opettajajohtoisen opetuksen kautta. Muun muassa nimien ja vuosilukujen muistaminen oli draamaopetusryhmässä heikompaa verrattuna opetusryhmään, jota opetettiin perinteisin menetelmin. Salosen mukaan olisikin järkevää käyttää draamaa ja perinteisiä opetusmenetelmiä rinnakkain, jotta oppilaille voitaisiin taata kaiken tarpeellisen tiedon saaminen (Salonen 2000, 2, 58, 60.)

Tiedoksi on perinteisesti ymmärretty teoreettinen oppikirjatieto, joka sisältää yksittäisiä opeteltavia seikkoja. Esimerkiksi Salosen tutkimukseen osallistuneet viidesluokkalaiset käsittivät tiedon näin (Salonen 2000, 2). Tällaisten yksittäisten tietojen oppimisessa draamaa ei voi tutkimustulosten mukaan pitää sopivana opetusmenetelmänä. Koska tiedon kartuttaminen on kuitenkin opetuksen perustavoitteita, tulee tämänkaltaisiin tiedollisiin tavoitteisiin pyrittäessä käyttää draaman sijasta muita menetelmiä.

Vallitsevan oppimiskäsityksen, konstruktivismin, mukaan oppiminen ymmärretään oppilaan aktiiviseksi ja vuorovaikutukselliseksi tiedon prosessoinniksi (ks. luku 2.3.). Tällöin tietojen oppimisessa painopiste on kokonaisuuksien hahmottamisessa ja asioiden välisten riippuvuussuhteiden ymmärtämisessä, tiedon soveltamisessa ja syväprosessoinnissa. Jos tieto ymmärretään tällaisessa laajemmassa merkityksessä, voidaan draamalla nähdä olevan parempia mahdollisuuksia tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa. Draaman sanotaan olevan tehokas työmuoto laajempien tietorakenteiden hahmottamisessa, kuten kokonaisuuksien ja asiayhteyksien oivaltamisessa (Østern 1994, 60).

Koulussa perinteisesti vallalla ollutta käsitystä tiedon siirtämisestä on kritisoitu paljon. Esimerkiksi Simo Skinnari (Aitamurto 2004, 3) toteaa: ”Oppiaineiden kautta pitäisi opettaa ensisijaisesti ihmisyyttä eli eettisyyttä, tunteita ja ajattelua. Tärkeää ei ole tiedon siirtäminen, vaan se, mitä opetustilanne herättää ihmisessä.” Lindroosin tutkimuksen mukaan ennen draamajaksoa oppilaat pitivät kirjallisuudenopetuksen tehtävänä juuri tiedon välittämistä, yleissivistyksen ja kirjallisuudentuntemuksen lisäämistä. Draamajakson jälkeen oppilaat nostivat yhdeksi kirjallisuudenopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi maailmankuvan ja ajattelun laajentamisen. (Lindroos 1996, 82–83.). Tiedon siirtämisen rinnalle oli siis noussut näkemys oppimisesta ajattelun ja ymmärryksen lisääjänä. Ymmärryksen lisääntymistä voidaankin pitää draamakasvatuksen vahvuutena. Sitä pidetään draamakasvatuksessa tietojen ja taitojen oppimista tärkeämpänä oppimisalueena (Kaksonen 2001, 44).

5.2.3. Aika

Ajankäyttö nousee yhdeksi ongelmaksi draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa. Draamaopetuksen suunnittelu vie opettajalta aikaa enemmän kuin perinteisten tuntien suunnittelu, ainakin silloin, kun kokemusta ja materiaalia ei vielä ole karttunut, ja draama työtapanä on aikaavievämpi kuin perinteiset menetelmät (Salonen 2000, 46). Kaksonen (2001, 44) mielestä draamatyöskentely on parhaimmillaan pitemmissä jaksoissa, mutta pitemmän draaman toteuttaminen tavallisten tuntien puitteissa on sangen hankalaa. Teemapäivät ja -viikot tarjoavat sen sijaan hedelmällisen mahdollisuuden pidemmälle draamajaksole. Jos pidempää draamajaksoa yrittää mahduttaa tavallisten tuntien joukkoon, tulee muun, draamatuntien alta väistyvän, oppiaineen omaksumisessa kiire. Opettajan draamaa varten tekemään valmistelutyöhön kuluu paljon aikaa. (Nummila & Lehtonen 2001, 33.) Kolu (2003, 14) kuitenkin muistuttaa, että uudenlaisen lukukokemuksen avaamiseksi ei tarvitse suunnitella pitkää draamaprosessia, vaan pelkkä yksikin kehollis-aistimuksellinen harjoite tai draamallinen lähestymistapa riittää.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa opetuksen sisältöjen lisääntyessä ja tuntimäärien vähetessä ajankäyttö nousee keskeiseksi kysymykseksi opetusta suunniteltaessa. Kirjallisuuden käsittelyn kannalta tilanne on sellainen, että perusopetuksen ja lukion aikana luetaan nykyään keskimäärin 1–3 kirjaa vuodessa (ks. luku 3.2.). Toisaalta ly-

hyempien tekstien käsittely on lisääntynyt opetuksessa (ks. luku 3.3.2.). Koska lukeminen ja luetun analysointi on vain pieni osa oppiaineen opetussisällöistä ja koska lukemiseen käytettävän ajan rajoissa on ehdittävä opettaa oppilaille muun muassa opetussuunnitelman vaatimia tekstitaitoja – ei pelkästään sisällön analyysia, mikä on draamaopetuksen vahvaa aluetta (ks. luku 5.1.2.) – joutuu opettaja pohtimaan tarkkaan opetusmenetelmiä, joita hän käyttää. Monelta draamakasvatuksesta periaatteessa kiinnostuneelta opettajalta voi draama jäädä käyttämättä nimenomaan aikaresursien vähyyden vuoksi.

5.2.4. Oppimateriaali

Eskelinen (2001) tutki yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa esiintyviä draamallisia kirjallisuustehtäviä. Hänen tarkasteli kirjoja *Äikkä 7*, *Sanavalmis 2* ja *Äikkä 9*. Tulokset osoittivat, että draamallista työtappaa edustavia kirjallisuustehtäviä löytyi kirjoista vain muutamia. Useassa tapauksessa ne olivat vain vaihtoehtona työskentelylle tai ne esitettiin ikään kuin lisätehtävinä kirjan lopussa. Eskelinen toteaa, että oppikirjat tarjoavat hyvin vähän virikkeitä toiminnalliseen kirjallisuudenopetukseen. (Eskelinen 2001, 30–34, 48.)

Myös Paananen (1994) on tutkinut yläasteen äidinkielen oppikirjojen draamallisia tehtävänantoja. Hän tarkasteli neljän kustantajan (Kirjayhtymä, Otava, Weilin+Göös, WSOY) luokille 7–9 suunnattuja oppikirjoja käyttäen mittarina Gavin Boltonin draamaharjoitusten luokittelua. Paananen tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Eskelisen tulosten kanssa: draamallisia tehtävänantoja ei kirjallisuuden käsittelyyn ole juuri lainkaan. Boltonin korostamaa draamatyyppiä ”draama ymmärryksen lisäämiseksi” ei tutkittavista kirjoista löydy ollenkaan. (Paananen 1994, 176–177, 187.)

Tässä tutkielmassa en ole tarkastellut oppikirjoja, vaan draamallista opetusmateriaalia, jota löysin ÄOL:n *Virke*-lehdistä, draamallista kirjallisuudenopetusta käsittelevästä kirjallisuudesta sekä lisäoppimateriaalista, kuten *Kirjan ystävä* -oppimateriaalipaketista (Toivakka ym. 2000). Näistä lähteistä draamallisia harjoitteita löytyi jonkin verran, osasta lähteistä paljonkin, joskin esimerkiksi *Virke*-lehtien draamalliset tehtävät esitettiin usein vain vaihtoehtoisena lisäharjoituksena muille kirjallisuustehtäville. Pidempiä draamajaksoja ei materiaaleistani löytynyt montaakaan, vaan tehtävät olivat pääsääntöisesti yksittäisiä draamaharjoituksia.

Opettajien käyttämät oppikirjat ohjaavat opetusta kuitenkin voimakkaammin kuin esimerkiksi tässä tutkielmassa käsittelemäni muu tarjolla oleva opetusmateriaali. Ja koska oppikirjat eivät juuri sisällä draamallista ainesta eivätkä opetussuunnitelmaan ohjaa draaman käyttämiseen, draamakasvatuksen toteuttaminen on äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa riippuvaista pitkälti opettajasta ja hänen intresseistään, aktiivisuudestaan ja harrastuneisuudestaan. Aktiivisuutta opettajalta vaaditaan erityisesti siinä tapauksessa, jos hän haluaa käyttää opetuksessa yksittäisten harjoitteiden sijaan pidempiä draamakokonaisuuksia, kuten prosessidraamaa (ks. luku 4.3.3., s. 53). Koska kirjallisuudenopetukseen keskittyviin pidempiin draamaprosesseihin on olemassa valmista materiaalia erittäin vähän, joutuu opettaja valmistamaan opetusmateriaalin itse.

5.2.5. Opettaja

Draamakirjallisuudessa draamaa käyttävälle opettajalle asetetaan vaatimuksia muun muassa draaman tuntemuksen suhteen. Esimerkiksi Østern (2000, 4) näkee, että opettajan tulee hallita draama taideaineena riittävän hyvin, jotta hän pystyy rakentamaan merkityksellisen taiteellisen oppimisprosessin. Lintusen (2000, 64) mukaan opettajan tulee hallita teatterin eri keinot, draaman eri genrejä ja työtapoja (ks. luvut 4.3.3. ja 4.3.4.) sekä teatterin historiaa ja teoriaa. Lisäksi hänellä täytyy olla suunnittelutaitoa ja kykyä dramaturgiseen ajatteluun. Täten opettajalta edellytetään paitsi pedagogin myös taiteilijan roolin hallitsemista – opettaja kun toimii opettajan roolin lisäksi usein myös käsikirjoittajana, lavastajana, dramaturgina, ohjaajana ja kriitikkona, joskin monessa näistä rooleista yhdessä draaman osallistujien kanssa (Heikkinen 2002, 122).

Draamatyöskentely vaatii opettajalta lisäksi henkilökohtaista kiinnostusta draaman käyttämiseen. Draamaa ei voi saada toimimaan, jos ei itse ole siitä innostunut. (Owens & Barber 2002, 12.) Opettajan tehtävä on saada oppilaat mukaan draaman maailmaan, osallistumaan (Heikkinen 2002, 124), mikä ei onnistu ilman henkilökohtaista paloa draamatyöskentelyä kohtaan. Rantonen & Tenhunen (1999, 83) toteavatkin, että tärkeintä draaman käytössä on juuri opettajan asenne. Heidän mukaansa opettajan on oltava aktiivinen ohjaaja, innostaja ja neuvoja, jonka on oltava kykenevä kokeilemaan ja hyväksymään rohkeasti uutta.

Koulutuksen puute on yksi draaman käyttöä kirjallisuudenopetuksessa rajoittava tekijä: läheskään kaikilla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla ei ole koulutusta draamakasvatuksesta. Kynnys alkaa käyttää draamallisia harjoitteita opetuksessa voi tällöin nousta todella korkeaksi, sillä perehtyminen draamaan oma-aloitteisesti voi tuntua hankalalta ja työläältä. On kuitenkin muistettava, että koulutuksen puuttuminen ei estä draamakasvatuksen käyttämisen kokeilemistä. Opettajan kun ei tarvitse osata ja hallita kaikkea – esimerkiksi kaikkia yllä mainittuja draaman aspekteja – vaikkakin jonkinasteinen omakohtainen kokemus draaman käytöstä auttaa draaman käyttämisessä omassa opetuksessa. Pelkästään henkilökohtaisella kiinnostuksella, kokeilunhalulla ja huolellisella suunnittelulla pääsee pitkälle draamakasvatuksen tiellä.

6. Yhteenveto

6.1. Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkielman tutkimusongelma oli selvittää, miten draamakasvatus sopii kirjallisuudenopetukseen perusopetuksen luokilla 7–9 sekä lukiossa. Tutkimusongelman tarkennukseksi muotoiltiin neljä tutkimuskysymystä, joiden tarkastelun kautta pyrittiin vastaamaan tutkimusongelmaan. Käsittelen tässä luvussa tiivistävästi, millaisia tuloksia tutkimus tuotti ja miten tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin ja tutkimusongelman ratkaisemiseen.

Ensimmäiseksi tutkimusongelmaa selvittäväksi tutkimuskysymykseksi asetettiin kirjallisuudenopetuksen luonnetta koskeva kysymys ”Mitä kirjallisuudenopetus on?” Kysymystä tarkasteltiin luvussa 3. Kirjallisuudenopetuksen luonnetta kartoitettiin tutkimalla kirjallisuudenopetuksen opetuskäsitystä ja opetuskäsityksen osa-alueita – opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Opetuksen tavoitteiksi määriteltiin lukuharrastuksen, lukutaidon ja kulttuuriperinnön vahvistaminen sekä kasvatustavoite. Opetuksen sisällöistä käsiteltiin kirjallisuuden tarkastelutapoja ja opetuksen painopisteitä. Tarkastelutavoiksi määriteltiin taustalähtöinen, tekstilähtöinen ja lukijalähtöinen tarkastelutapa, opetuksen painopisteiksi taasen elämys, analyysi ja kaanon. Kirjallisuudenopetuksen menetelmien todettiin pysyneen pitkään perinteisinä, vaikka vaihtoehtoisiaakin menetelmiä on tarjolla. Opetuskäsitysten ilmenemistä tutkittiin

sekä kirjallisuudenopetuksen historiasta että opetussuunnitelman perusteista 2003 ja 2004; tulokset ovat esitettyinä kaavioissa 4 (s. 36), 5 (s. 38) ja 6 (s. 40).

Toiseen tutkimuskysymykseen, kysymykseen ”Mitä on draamakasvatus?”, vastattiin luvussa 4. Johdannossa esitettyä draamakasvatuksen määritelmää tarkennettiin tutkimalla draamakasvatuksen käsitteenmäärittelyä, historiaa, olemusta ja oppimisalueita sekä perusteluja draamakasvatukselliselle oppimiselle. Tutkimuskohde tarkentui luvun myötä. Luvun kautta saatiin käsitteitä aineiston tutkimista varten.

Kolmas tutkimuskysymys kuului: ”Mitä mahdollisuuksia draamakasvatuksen käytöllä on kirjallisuudenopetuksessa? Entä mitä rajoituksia?” Tähän kysymykseen keskittyttiin luvussa 5., jossa draamallista kirjallisuudenopetusta käsittelevän teoriakirjallisuuden ja opetusesimerkkien analysoinnin ja luokittelun kautta hahmotettiin draamakasvatuksen mahdollisuuksia ja rajoituksia kirjallisuudenopetuksessa. Olen koonnut kolmannen tutkimuskysymyksen tutkimustulokset seuraavaan kaavioon (Kaavio 7):

Kaavio 7. Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset kirjallisuudenopetuksessa

Draamakasvatuksen mahdollisuudet	Draamakasvatuksen rajoitukset
Elämys	
Sisältöpainotteinen analyysi	Muotopainotteinen analyysi
Kulttuuriperintö	
Kasvatus	
Tekstin tuottaminen = tulkinnan rajattomuus	Tulkinnalla rajat tekstissä
Kokonaisuudet, asiayhteydet, ymmärryksen lisääntyminen	Tiedolliset tavoitteet
	Aikaresurssit
	Opetusmateriaalin puute
	Opettaja: koulutus, henkilökohtainen kiinnostus

Neljättä tutkimuskysymystä, ”Onko draamallisen kirjallisuudenopetuksen käytön sopivuudessa eroja perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion välillä?” käsiteltiin myös luvussa 5. Sopivuutta eri luokka-asteille arvioitiin opetussuunnitelman perusteista 2003 ja 2004 nousseiden luokka-asteiden välisten erojen avulla, joita oli ilmennyt luvussa 3.6. koskien opetuksen tavoitteita, tarkastelutapoja ja painopisteitä. Tiivistän

seuraavissa kaavioissa (8, 9 ja 10), miten draamakasvatus sopii käytettäväksi lukion ja perusopetuksen yläluokkien kirjallisuudenopetuksessa opetuksen tavoitteiden, kirjallisuuden tarkastelutapojen ja opetuksen painopisteiden näkökulmista katsoen.

Kaavio 8. Draamakasvatuksen sopivuus perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion kirjallisuudenopetuksen tavoitteisiin nähden.

Kirjallisuudenopetuksen tavoite	Tavoitteen ilmeneminen perusopetuksen luokilla 7–9	Tavoitteen ilmeneminen lukiossa	Tavoitetta vastaava draamakasvatuksen mahdollisuus
Lukuharrastus	X	–	Elämys
Lukutaito	X	X	Analyysi
Kulttuuriperintö	X	X	Kulttuuriperintö
Kasvatus	X	X	Kasvatus

Kaavio 9. Draamakasvatuksen sopivuus perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion kirjallisuudenopetuksen kirjallisuuden tarkastelutapoihin.

Kirjallisuuden tarkastelutapa	Tarkastelutavan ilmeneminen perusopetuksen luokilla 7–9	Tarkastelutavan ilmeneminen lukiossa	Tarkastelutapaa vastaava draamakasvatuksen mahdollisuus
Taustalähtöinen	X	X	Kulttuuriperintö
Tekstilähtöinen	X	X	Analyysi
Lukijalähtöinen	X	X	Elämys

Kaavio 10. Draamakasvatuksen sopivuus perusopetuksen luokkien 7–9 ja lukion kirjallisuudenopetuksen painopisteisiin

Kirjallisuudenopetuksen painopiste	Painopisteen ilmeneminen perusopetuksen luokilla 7–9	Painopisteen ilmeneminen lukiossa	Painopistettä vastaava draamakasvatuksen mahdollisuus
Elämys	X	–	Elämys
Analyysi	X	X	Analyysi
Kaanon	X	X	Kulttuuriperintö

Johdannossa esittämäni hypoteesi oli, että draamakasvatus ei sovi kaikkeen kirjallisuudenopetukseen. Hypoteesini vahvistui tämän tutkimuksen myötä. Draamakasvatuksella on tutkimuksen mukaan paljon mahdollisuuksia: sitä voi käyttää elämykselliseen kirjallisuudenopetukseen, sisältöpainotteiseen ja joiltakin osin muotopainotteiseenkin analyysiin, kulttuuriperinnön vahvistamiseen, kulttuuriperinnön luomiseen

tekstien tuottamisen kautta, kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hahmottamiseen sekä ymmärryksen lisääntymiseen. Rajoituksia kuitenkin löytyy, mikä osoittaa hypoteesini oikeansuuntaiseksi: Muodon analysoinnissa tai tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa draama ei ole tehokas väline. Tulkinnan opetteluun draama ei sovi, mikäli tulkinta käsitetään pikemminkin tekstilähtöiseksi kuin lukijalähtöiseksi tulkinnaksi. Käytännön kirjallisuudenopetuksessa draamakasvatuksen käyttöä rajoittavat lisäksi kirjallisuudenopetukseen käytettävän ajan vähyys, opetusmateriaalin ja koulutuksen puute sekä draamaopetuksen riippuvuus opettajan henkilökohtaisista mieltymyksistä.

Oman rajoituksensa draamakasvatukselliseen kirjallisuudenopetukseen tuovat luokka-asteiden erot kirjallisuudenopetuksen eri osa-alueilla. Elämyksellisyyden nähdään olevan draamakasvatuksen vahvimpia alueita, mutta juuri elämyksellisyys ja luku-harrastuksen lisääminen eivät lukeudu lukion opetukseen kuuluviksi (ks. Kaavio 8 ja Kaavio 10). Sen sijaan muotopainotteinen analyysi ja tekstilähtöinen tulkinta, joiden tärkeyttä korostetaan erityisesti lukiossa, eivät kuulu draaman vahvuuksiin (ks. Kaavio 7). Elämyksen, analyysin ja tekstilähtöisyyden kohdalla draamakasvatukseen voidaan täten nähdä sopivan paremmin perusopetuksen yläluokkien kuin lukion opetukseen. On kuitenkin huomattava, että muut draamakasvatuksen mahdollisuudet sopivat myös lukion kohdalle.

6.2. Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tekijän subjekti näkyy tutkimustyössä erilaisissa tutkimukseen liittyvissä valinnoissa ja tulkinnoissa, jotka koskevat esimerkiksi aiheen rajausta, lähdekirjallisuutta, työn jäsentelyä, näkökulmia ja painotuksia. Tutkimuksen tekijä ei voi olla valintoja ja tulkintoja tehdessään objektiivinen, vaan hän valikoi, analysoi ja tulkitsee aineistoa henkilökohtaisista konteksteistaan käsin, valitsemaansa päämäärään pyrkien. Objektiivisuus tutkimukseen kuitenkin syntyy siitä, että oma subjektiivisuus tiedostetaan ja tunnustetaan (Eskola & Suoranta 1999, 17).

Tässäkin pro gradu -tutkielmassa tutkijan subjektiviteetti on läsnä valinnoissa ja tulkinnoissa. On varmaa, että esimerkiksi luokittelut, joita olen tehnyt kirjallisuudenopetuksen luonteesta tai draamakasvatuksen olemuksesta, olisi voitu tehdä myös toisin. Luokitteluja oli kuitenkin tehtävä, jotta pystyin luomaan jonkinlaisia malleja ai-

neiston analyysia varten; silloin, kun sopivia ja kattavia valmiita analyysimalleja ei ollut saatavilla, oli mallit ja luokittelut luotava itse. Aineiston analyysissa pyrin jaottelemaan tutkimusmateriaalia nimenomaan sen luonteesta käsin, kartoittamalla, mitkä seikat aineistosta nousevat esiin. Esimerkiksi mahdollisuuksien ja rajoitusten luokittelu luvussa 5. rakentui draamallisesta kirjallisuudenopetuksesta kirjoitetun teoria-kirjallisuuden ja opetusesimerkkien lähiluvulle ja lähiluvun kautta esiin nouseville kategorioille.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäi draamallisten opetusesimerkkien tarkempi analysointi siltä kannalta, mitä draamakasvatuksen genrejä ne edustavat ja millaisia työtapoja niissä suositaan. Jos tutkimusta laajentaisi tähän suuntaan, saisi tietoa siitä, mitkä draamakasvatuksen alueet ovat jo nyt käytössä kirjallisuudenopetuksessa ja millä suunnalla kenties olisi vielä käyttämätöntä potentiaalia. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tutkittu draamakasvatuksen käyttöä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa muun kuin kirjallisuudenopetuksen kannalta. Olisi mielenkiintoista kartoittaa, miten draamakasvatus sopii oppiaineen muiden osa-alueiden opettamiseen, esimerkiksi puheviestinnän tai kirjoittamisen opetukseen. Yksi tärkeä jatkotutkimusaihe olisi testata tämän tutkimuksen tuloksia käytännön opetuksessa, sillä sen kaltaista tutkimusta ei ole tehty juuri lainkaan. Aihetta olisi mielenkiintoista kartoittaa myös siten, että teettäisi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla kyselyn draamakasvatuksen käytöstä kirjallisuudenopetuksessa.

Tutkimuksen myötä selvisi, että draamakasvatus ei sovi kaikenlaiseen kirjallisuudenopetukseen, vaan sen käytöllä on kirjallisuudenopetuksessa sekä etuja että rajoituksia. Täten tutkimus mahdollistaa draamallisen kirjallisuudenopetuksen käytön tai käyttämättä jättämisen perustelun. Olisikin suotavaa, että kirjallisuudenopettajien tietoisuus draaman käyttämisestä voisi kasvaa sekä mahdollisuuksien että rajoitusten tuntemisen suhteen, jolloin draamakasvatusta voisi myös käyttää johdonmukaisemmin ja perustellummin. Käyttämisen mahdollistamisen edellytykseksi näen lisäksi draamallisen kirjallisuudenopetuksen oppimateriaalin sekä opettajien koulutuksen lisäämisen.

Lähteet

- Aitamurto, Tanja, 2004, "Rakkaus paras kasvattaja". *Keskisuomalainen*, 24.4.2004. 3.
- Alanko, Anna-Liisa, 1998, *Polut avartuvat. Kirjallisuuden opetuksen suunta ja sovellus*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 30. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alanko, Outi, 2001, "Lukijasta lukemiseen, tulkinnasta elämykseen: lukijan käsite kirjallisuudentutkimuksessa". Teoksessa Alanko, Outi & Käkelä-Puumala, Tiina, *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä*. Tietolipas 174. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 207–240.
- Bolton, Gavin, 1984 (1981), *Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta* (suom. Karppinen, Tintti). Helsinki: Tammi. (Alkuteos *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman Group Ltd, 1979, 1981.) Third impression.
- Braanaas, Nils, 1992, *Dramapedagogisk historie og teorie*. Tapir forlag. 3. reviderte utgave.
- Eagleton, Terry, 1997 (1983, 1996), *Kirjallisuusteoria. Johdatus* (suom. Hosiaislouma, Yrjö ym.). Tampere: Vastapaino. (Alkuteos *Literary theory. An Introduction*. Basil Blackwell Ltd., 1983, 1996.) 2. uudistettu painos.
- Elävä Kalevala*, 1999, Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIII. Toim. Puustinen, Ritva & Tenhunen, Eija. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Eskelinen, Jari, 2002, "Lukemisesta ja lukutaidosta draamallisessa kirjallisuudenopetuksessa". Teoksessa *Kielikuvia 1/02. Nykysuomen seuran lehti*. Tampere: Nykysuomen seura ry. 19–26.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha, 1999, *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 3. painos.
- Fasoulas, Kristiina, 1990, "Lukion kirjallisuudenopetus 1880–1950". Teoksessa Saariouma, Liisa, *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuuden tutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 153–168.
- Frantsi, Hannele, Volotinen, Teresia, Ollila, Minttu & Kolu, Kaarina, 2001, "Netlibris-kirjallisuuspiirit". Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo, *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 99–129.
- Grönholm, Inari, 1994, "Ilmaisun monet kielet". Teoksessa Grönholm, Inari, *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. 5–10.
- Hansén, Sven-Erik, 1989, "På ordets grund. Från en religiös till en nationellt-medborgerlig läskultur inom den finländska folkundervisningen". *Kasvatus (20) 1/1989*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 45–51.

Hansén, Sven-Erik, 1991, *Tradition och Reform. Urval och konstruktion av modersmålämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Harjunen, Elina & Oksanen, Inkeri, 1998, "Näytelmiä lukemaan!" *Virke 1/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 10–15.

Haugstedt, Mads Th., 2001, "Theatre and Drama as an Integral Element of Teaching Oracy". Teoksessa Rasmussen, Bjørn, Kjølner, Torunn, Rasmusson, Viveka & Heikkinen, Hannu, *Nordic Voices In Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress-Bergen. 23–44.

Havaste, Paula, 2003, "Alastalon saliin, pipopäät vinkkaa". *Helsingin sanomat*, 16.12.2003. C 7.

Heikkinen, Hannu, 2001, "Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista". Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena, *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 75–105.

Heikkinen, Hannu, 2002, *Draaman maailmat oppimisalueina – draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu & Vähänikkilä, Raimo, 2000, "Erkki Laakso ja Brian Way – luovasta toiminnasta VTK-metodiin". Teoksessa Teerijoki, Pipsa, *Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 27–36.

Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula, 1998a, "Hyvä novelli puhuttelee aina". *Virke 4/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 29–31.

Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula, 1998b, "Kaksi maailmaa. Satuja suomalaisille". *Virke 5/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 28–29.

Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula, 1998c, "Minna Canth: *Laulaja ja muita novelleja*". *Virke 5/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 25–27.

Helttunen, Anne & Uusi-Hallila, Tuula, 1999, "Lisää laatukirjoja!" *Virke 3/1999*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 19–26.

Hirsjärvi, Sinikka & Huttunen, Jouko, 1991, *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

Hytönen, Päivi, 2004, "Tekstitaitoja tavoittamaan". *Virke 1/2004*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 10–11.

Iisalo, Taimo, 1984, *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielma opetuksessa valinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:100 1984. Tutkimuksia. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kaartinen, Vuokko & Tiuraniemi, Pirkko, 1990, "Kognitiivinen lähestymistapa kaukokirjallisuuden koulukäsittelyyn". Teoksessa Saariluoma, Liisa, *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 177–195.

Kaijanen, Jean-Paul & Korhonen, Pekka, 1998, "Kääntäjien esipuhe". Teoksessa Owens, Allan & Barber, Keith, *Draama toimii* (suom. Kaijanen, Jean-Paul & Korhonen, Pekka). Helsinki: JB-kustannus. (Alkuteos *Dramaworks*, Carel Press, 1997.) 6–7.

Kaipainen, Suvi, 2003, "Tehtäviä Otfried Preusslerin nuortenromaniin *Mustan myllyn mestari*". *Virke* 3/2003. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 28–29.

Kaksonen, Helena, 2001, "Treffit menneisyyden kanssa. Draamapedagogiikan keinoin kohti historiallista ymmärtämistä". Teoksessa Aromaa, Vuokko, Kangas, Jussi-Pekka, Lehtonen, Juha-Pekka & Liuskari, Markku, *Pedagogiikka 2001*. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 35–47.

Kalaja, Terttu-Elina, 2003, "Tehtäviä Aleksis Kiven näytelmiin *Kullervo, Kihlaus* sekä *Leo ja Liina*". *Virke* 2/2003. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 42–44.

Kanerva, Pirjo, 1993, "Draama – opetusmetodi vai itsenäinen taideaine?" *Virke* 4/1993. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 52–58.

Kanerva, Pirjo, 1994, " 'Syntyykö salaatti'? – mielikuvametodin tarkastelua". Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Tanttu-Knapp, Helena, *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 193–206.

Kanerva, Pirjo, 2001, "Tehtäviä Laaturkirjaston uusiin näytelmiin". *Virke* 4/2001. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 32–37.

Kanerva, Pirjo & Viranko, Viivi, 1997, *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä*. Laatusana Oy & Äidinkielen opettajain liitto.

Karppinen, Tintti, 2003, "Tiivistelmä ilmaisun ilosta 1972–2002". *Toimijoiden toireilla. 30-vuotisjuhla-julkaisu*. Fidea – Suomen draama- ja teatteriovetuksen liitto ry. 9–11.

Kauppinen, Anneli & Kirstinä, Leena, 1994, "Kirjallisuus on aina kieltä, kieli usein kirjallisuutta". Teoksessa Sinko, Pirjo, *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 82–90.

Kauppinen, Sirppa, 1986, *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Kirstinä, Leena, 1993, "Miten kirjoittaa kaunokirjallisuudesta?" Teoksessa Julin, Anita, Tiensuu, Pertti & Tiuraniemi, Pirkko, *Yo-aineita 1993*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Äidinkielen opettajain liitto. 116–131.

Kirstinä, Leena, 1994, "Karkaako kirjallisuus käsistä?" *Virke* 5-6/1994. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 14–16, 61.

Kirstinä, Leena, 2000, "Erittele ja tulkitse tekstin mieli". Teoksessa Julin, Anita, Koski, Sirpa, Lamberg, Hilikka & Lehtinen, Kirsti, *Yo-aineita 2000*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Äidinkielen opettajain liitto. 71–76.

Kirstinä, Leena, Kemppainen, Lasse & Uusi-Hallila, Tuula, 1994, *Nykyopustin. Puhetta kirjallisuuden ja kielen opetuksesta*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kivelä, Raili, 1992, ”Kuin kulkisi lämpimässä vedessä – eli miten opettaisin kirjallisuutta?” Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja, *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 130–141.

Kolb, David A., 1984, *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kolu, Siri, 2003, ”Kirjallisuus eläväksi! Draamapedagogiikan tarjoamia mahdollisuuksia elämykselliseen kirjallisuudenopetukseen”. *Virikkeitä 1/2003*. Suomen nuortenkirjaneuvosto ry:n julkaisu. Helsinki: Suomen nuortenkirjaneuvosto. 13–20.

Kolu, Siri, Mehto, Katri, Pennanen, Merja, Tihinen, Jani & Vesanen, Raisa, 2003, *Käyttöliittymä elämään. Ikkunoita draaman ja teknologian kohtaamiseen*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: Tutkimukset ja raportit 3. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.

Korhonen, Pekka, 2001, ”Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama”. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena, *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatust*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 107–129.

Koskela, Lasse & Rojola, Lea, 1997, *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Tietolipas 150. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Koskinen, Irina, 1988, ”Uushumanismista kognitiivisiin suuntauksiin. Didaktiikan linjoja”. Teoksessa Korolainen, Tuula & Mörsäri, Hilja, *Lukemisen luokkakuv*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 81–90.

Kouki, Elina, 1994, ”Kirjallisuuden opetus peruskoulussa ja lukiossa”. Teoksessa Sinko, Pirjo, *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 76–81.

Kuittinen, Aino, 1999, ”Koulun Kalevala – kiinnostaako? – Opetusvihjeitä yläasteen Kalevalan opetukseen”. Teoksessa Puustinen, Ritva & Tenhunen, Eija, *Elävä Kalevala*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 29–33.

Laakso, Erkki, 1994a, ”Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä”. Teoksessa Grönholm, Inari, *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. 122–124.

Laakso, Erkki, 1994b, ”Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista”. Teoksessa Grönholm, Inari, *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. 11–30.

Laakso, Erkki, 2001, ”Draaman ja teatteri-ilmaisun diplomien arvioinnista”. Teoksessa Østern, Anna-Lena, *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 147–158.

Laakso, Erkki, 2004, *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 238. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lamberg, Hilka & Salmi, Maissi, 2003, ”Tehtäviä laatukirjaston näytelmään *Romeo ja Julia*”. *Virke 1/2003*. AOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 22–23.

Leppänen, Sirpa, 2004, ”Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa”. Teoksessa Luukka, Minna-Riitta & Jääskeläinen, Pasi, *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 123–144.

Lindroos, Petteri, 1996, ”Draama kirjallisuudenopetuksessa: tavoitteiden saavuttaminen ja vaikutus asenteisiin kirjallisuudenopetusta kohtaan Mynämäen lukion toisen luokan oppilailla”. Teoksessa Sarmavuori, Katri, *Draamaopetuksen perusaskelia*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 65–87.

Linnakylä, Pirjo, 1992, ”Kansallisista juurista kansainväliseen osaamiseen”. Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja, *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIIX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 19–32.

Linnakylä, Pirjo, 1993, ”Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun”. Teoksessa Kangasniemi, Erkki ja Konttinen, Raimo, *Lue, etsi, tutki – tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY. 132–149.

Linnakylä, Pirjo, Kupari, Pekka & Reinikainen, Pasi, 2002, ”Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa”. Teoksessa Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni, *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, OECD-Pisa, Opetushallitus. 73–88.

Linnakylä, Pirjo & Sulkunen, Sari, 2002, ”Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito?” Teoksessa Linnakylä, Pirjo & Välijärvi, Jouni, *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, OECD-Pisa, Opetushallitus. 9–39.

Lintunen, Jarmo, 1995, ”Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama”. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo, *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 109–122.

Lintunen, Jarmo, 1999, ”Oppimisen dramaturgiaa”. Teoksessa Jääskeläinen, Miisa, Lamberg, Mervi, Penttinen, Leena & Saarimäki, Mikko, *Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Avoin yliopisto. 106–113.

Lintunen, Jarmo, 2000, ”’Kasvua ei tapahdu pelkästään hempeiden värien saattelmana’ – Draamaopettajaksi aikuisiällä”. Teoksessa Teerijoki, Pipsa, *Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla kirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 63–71.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Makkonen, Anna, 1995, ”Valokeilassa lukija”. Teoksessa Kantokorpi, Mervi, *Kuin avointa kirjaa. Leikkivä teksti ja sen lukija*. Helsingin yliopiston Kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja 6. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 179–217.

Malmio, Anna & Tenho, Jaana, 2003a, ”Tehtäviä Agatha Christien dekkariin *Eikä yksikään pelastunut*”. *Virke 4/2003*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 48–51.

Malmio, Anna & Tenho, Jaana, 2003b, ”Tehtäviä Runen Belvikin romaaniin *Alaston poika*”. *Virke 2/2003*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 45–46.

Moilanen, Paula & Poukkula, Pirkko, 2000, ”Arthur Conan Doyle: *Baskervillen koira*”. *Virke 3/2000*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 18–19.

Montola, Markus & Stenroos, Jaakko, 2004, ”Preface”. In Montola, Markus & Stenroos, Jaakko, *Beyond Role and Play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination*. Helsinki: Ropecon ry. XI–XII.

Murto, Mervi, 2002, ”Mikä muuttui lukion kirjallisuudenopetuksessa 1990-luvulla?” *Virke 2/2002*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 6–8.

Mustakallio, Maria, 1998, ”Tšehov: Lokki”. *Virke 4/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 34–35.

Mäkelä, Marja-Leena, 2001, ”Lukemaanhoukuttamismenetelmiä”. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo, *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 79–92.

Mäkelä, Mira, 1999, *Kirjallisuudenopetus helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B24:1999. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Neelands, Jonothan, 1984, *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books Ltd.

Neelands, Jonothan, 1990, *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, Jonothan, 1992, *Learning through Imagined Experience: the Role of Drama in the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

Niemi, Juhani, 2001, ”Kaanon ja kirjallisuudenopetus 2000-luvulla”. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo, *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 45–55.

Nikki, Kalevi, 1996a, ”Pitäisikö kirjallisuuden tulkintaa painottaa lukion opetuksessa?” *Virke 5/1996*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 32–33.

Nikki, Kalevi, 1996b, *Sesam, aukene! Miten lukiolainen tulkitsee kirjallisuutta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Norri-Hakamies, Marja, 1997, ”Kalevalaa draamana ja romppuna”. *Virke* 2/1997. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 52.

Nummila, Leena & Lehtonen, Olli, 2001, ”Roolioppimista verkossa. Internet-oppimisympäristön ja draamapedagogiikan yhdistäminen.” Teoksessa Aromaa, Vuokko, Kangas, Jussi-Pekka, Lehtonen, Juha-Pekka & Liuskari, Markku, *Pedagogiikka 2001*. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 30–34.

Oppimiskäsitys koulun kehittämisesä, 1989. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.

Owens, Allan & Barber, Keith, 1998 (1997), *Draama toimii* (suom. Kaijanen, Jean-Paul & Korhonen, Pekka). Helsinki: JB-kustannus. (Alkuteos *Dramaworks*. Carel Press, 1997.)

Owens, Allan & Barber, Keith, 2002 (2001), *Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi* (suom. Airaksinen, Raija & Korhonen, Pekka). Helsinki: Draamatyö. (Alkuteos *Mapping Drama*. Carel Press, 2001).

Paananen, Marja-Leena, 1994, ”Objektista subjekti? Äidinkieli oppiaineena ja draaman mahdollisuudet äidinkielen opetus-/oppimistapahtumassa”. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Tanttu-Knapp, Helena, *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 171–191.

Parkkinen, Eija, 1993, ”Keskustelua, raportointia ja roolileikkejä – Minnaa kuopiolaisittain”. *Virke* 5/1993. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 38–40.

Parko, Kaija, 2004, ”Kirjallisuuden tekstitaitoja”. *Virke* 1/2004. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 12.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pirttikoski, Kalevi, 1993, ”Lehtori Raili Kivelä: ’Teatteri on ihmisen keino etsiä yhteyttä käsittämättömään’ ”. *Virke* 4/1993. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 59–64.

Raivio, Vuokko, 1992, ”Älä koskaan sano sellaista, minkä ei voi odottaa kiinnostavan vastaanottajaa”. Teoksessa Blom, Leena & Leminen, Mirja, *Kulttuurin tuulia ja teitä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIIX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 123–129.

Rantonen, Leenamajja & Tenhunen, Eija, 1999, ”Milloin on seuraava Kalevalan tunti?” Teoksessa Puustinen, Ritva & Tenhunen, Eija, *Elävä Kalevala*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 64–85.

Rauste-von Wright, Maijaliisa, 1997, *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan, 1994, *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY. 1.–3. painos.

Rikama, Juha, 1984, *Lukion kirjallisuudenopetus. Vanhamuotoisen lukion kirjallisuudenopetus opettajan arviointien valossa*. Valtion taidehallinnon julkaisuja nro 25. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Rikama, Juha, 1990, ”Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään”. Teoksessa Saariluoma, Liisa, *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 44. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 169–175.

Rikama, Juha, 1993, ”Olemmeko kaanonin vartijoita?” *Virke 6/1993*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 36–40.

Rikama, Juha, 1994a, ”Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa I”. *Virke 1/1994*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 8–12.

Rikama, Juha, 1994b, ”Kirjallisuudenopetus opettajien puntarissa II”. *Virke 2/1994*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 8–14.

Rikama, Juha, 1995a, ”Jännittävä reseptio”. *Virke 2/1995*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 12–19.

Rikama, Juha, 1995b, ”Mielihyväkirjallisuus ja must-kirjallisuus. Kirjallisuudenopetuksen kaanon ja lukiolaisten mielikirjallisuus.” *Virke 1/1995*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11–16.

Rikama, Juha, 1996, ”Totuus on yksi mutta tulkinnat vaihtelevat. Kaunokirjallisuuden tulkintaan vaikuttavista ajatusmalleista ja konteksteista”. *Virke 1/1996*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 19–21.

Rikama, Juha, 1998, ”ÄOL ja kirjallisuudenopetus”. Teoksessa Kaipainen, Risto, Lonka, Irma & Rikama, Juha, *Sitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 242–287.

Ripatti, Marianne & Saure, Annamari, 2002, ”Novelli auttaa nuorta ymmärtämään itseään”. *Virke 4/2002*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 45–47.

Rojola, Lea, 1995, ”Miksi kirjallisuudentuntemus ei kartu koulussa”. *Virke 3/1995*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 38–39.

Rusanen, Soile, 1995, ”TIE – Theatre in Education. Teatteritaidetta vai lasten leikkiä?” Teoksessa Lehtonen, Jaakko ja Lintunen, Jarmo, *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 23–31.

Rusanen, Soile, 2001, ”Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa”. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena, *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 47–60.

Rusanen, Soile, 2002, *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Acta scenica 11. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Salokangas, Kirsi & Ahlfors, Päivi, 1998, ”Molière: Saituri”. *Virke 4/1998*. ÄOL:n jäsenlehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 32–33.

Saure, Annamari, 2001, ”Tutkiminen on tie itsearvostukseen ja oppimaan oppimiseen”. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo, *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 131–139.

Sava, Inkeri, 1993, ”Taiteellinen oppimisprosessi”. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo, *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. 15–43.

Sevänen, Erkki, 1995, ”Kirjallisuudenopetus ideologian ja kulttuurin tuotantona. Näkökulmia kirjallisuudenopetuksen kehitykseen Suomessa”. *Kulttuurintutkimus 12(1995):1*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, nykykulttuurin tutkimusyksikkö, Jyväskylän yliopiston kirjasto, kulttuurin tietopalvelu, Kulttuurin tutkimuksen verkosto. 21–37.

Sinko, Pirjo, 1994, ”Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994?” Teoksessa Sinko, Pirjo, *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus. 8–11.

Sinko, Pirjo, 2001, ”Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään”. Teoksessa Häppölä, Sinikka & Peltonen, Tellervo, *Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 7–18.

Teerijoki, Pipsa, 2000, ”Draamaopettajuuden laatu”. Teoksessa Teerijoki, Pipsa, *Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla kirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 48–62.

Teerijoki, Pipsa & Lintunen, Jarmo, 2001, ”Kohtaamisia eri tiloissa – Osallistavan teatterin näytännöt”. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena, *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 131–150.

Tempakka, Tiia, 1998, ”William Shakespeare: Hamlet”. *Virke 4/1998*. ÄOL:n jäsens-lehti. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 37–39.

Toivakka, Sari, Saure, Annamari, Nuorgam, Virve & Lyyri, Maija, 2000, *Kirjan ystävä. Kirjallisuudenopetuksen menetelmäopas perusasteelle*. Helsinki: Laatusana Oy, Konsantika Oy.

Toivanen, Tapio, 2002, ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”. *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Acta scenica 9. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Tynjälä, Päivi, 1998, ”Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa”. Teoksessa Laurinen, Leena, *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 127–144.

Tynjälä, Päivi, 1999a, ”Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa”. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi, *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 160–179.

Tynjälä, Päivi, 1999b, *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

”Tämä on kirjallisuus-liven koti”, Kirjallisuus-liven www-sivu <<http://www.kirjallisuus-live.fi/>>, 15.4.2004.

Wallenius, Petter, 2001, ”Storyline – ett fräsch pedagogiskt hjälpmedel”. Teoksessa Aromaa, Vuokko, Kangas, Jussi-Pekka, Lehtonen, Juha-Pekka & Liuskari, Markku, *Pedagogiikka 2001*. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXVI. Helsinki: Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto HYOL ry. 15–17.

Way, Brian, 1976 (1967), *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen* (suom. Karppinen, Tintti). Helsinki: Tammi. (Alkuteos *Development through Drama*. London: Longman Group Limited, 1967.)

Wickham, Glynn, 1992 (1985, 1992), *Teatterihistoria*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja, nro 24 (suom. Nytytäjä, Kalevi). Helsinki: Painatuskeskus. (Alkuteos *A History of Theatre*. Phaidon Press Limited, 1985, 1992.) Toinen painos.

Viirret, Tuija Leena & Saksman, Leena, 2001, ”Postmodernismi ja poststrukturalismi – sirpaleiden koontia”. Teoksessa Østern, Anna-Lena, *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 75–83.

Viranko, Viivi, 1999, ”Kalevalaa draaman keinoin”. Teoksessa Puustinen, Ritva & Tenhunen, Eija, *Elävä Kalevala*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 53–63.

Vähänikkilä, Raimo, 1995, ”Draama on viestintää”. Teoksessa Lehtonen, Jaakko & Lintunen, Jarmo, *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 123–138.

Väljjarvi, Jouni, 2002, ”Pisa-tutkimus koulutuksen arvioinnissa”. Teoksessa Linnakylä, Pirjo & Väljjarvi, Jouni, *Tulevaisuuden osaajat. Pisa 2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, OECD-Pisa, Opetushallitus. 1–8.

Østern, Anna-Lena, 1994, ”Pedagoginen draama”. Teoksessa Grönholm, Inari, *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. 43–74.

Østern, Anna-Lena, 2000, ”Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa”. Teoksessa Teerijoki, Pipsa, *Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 4–26.

Østern, Anna-Lena, 2001a, ”Drama and theatre as arts education”. In Aaltonen, Heli & Østern, Anna-Lena, *Organising Young people’s dramatic practices. A report from a Nordic-Baltic-Russian Educational Theatre Network 1999–2001*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, Unit of Drama Education in cooperation with Nordic Cultural Foundation and The Art Council of Southwest Finland. 11–25.

Østern, Anna-Lena, 2001b, ”Johdanto”. Teoksessa Østern, Anna-Lena, *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 9–12.

Østern Anna-Lena, 2001c, *Svenska med sting! Didaktisk handledning med tydpunkt på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Østern, Anna-Lena, 2001d, ”Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta”. Teoksessa Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena, *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 15–45.

Østern, Anna-Lena, 2001e, ”Tyhjät tilat ja esteettinen responsi draama- ja kirjallisuusopetuksessa”. Teoksessa Østern, Anna-Lena, *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 237–243.

Østern, Anna-Lena, 2003, ”Art Form into meaning in Process Drama – the Pretext as Metaphor”. In Heikkinen, Hannu, *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education. The IDEA Dialogues. The principles and practice of teaching 40*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. 32–45.

Østern, Anna-Lena & Heikkinen, Hannu, 2001, ”The Aesthetic Doubling. A Central Concept for the Theory of Drama Education?” Teoksessa Rasmussen, Bjørn, Kjølner, Torunn, Rasmusson, Viveka & Heikkinen, Hannu, *Nordic Voices In Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress Bergen. 110–123.

Painamattomat lähteet

Ahvenjärvi, Kaisa, 2004, *Kirjallisuus koulussa*. Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitos. Luentosarja keväällä 2004.

Eskelinen, Jari, 2001, *Draama peruskoulun kirjallisuudenopetuksessa: toimintatutkimus draamaprojektista*. Jyväskylän yliopisto. Draamapedagogiikan syventävän tason tutkielma.

Huohvanainen, Tiina, 2001, *Process drama as a way of teaching oral skills: A material package*. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kaksonen, Helena, 1997, *Menneisyyden ihmistä etsimässä. Draama historian opiskelun ja ymmärtämisen välineenä*. Jyväskylän yliopisto. Historian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Lahti, Riikka, 1994, *Lukion ilmaisutaito aineen opettajaksi opiskelevien arvioimana*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Mönkkönen, Jonna, 2001, *Puhetta draamasta. Puheviestinnän opettajien näkemyksiä draamapedagogiikan hyödyntämisestä opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Puheviestintä. Pro gradu -tutkielma.

Salonen, Riina, 2000, *Draaman käyttö historianopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Virtanen, Jenni, 1997, *Lukion ilmaisutaito ja draamapedagogiikka ilmaisutaidon opettajana toimivien näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.