

Draamakasvatuksen menetelmien soveltaminen  
Rovaniemen taidemuseossa

Tarkastelussa Flying Stories -näyttelyn työpajakokonaisuuteen  
liittyvä kouluttajan, toteuttajan ja osallistujan puhe

Lapin yliopisto  
Taiteiden tiedekunta  
Kuvataidekasvatus  
Kevät 2014  
Aino Mäntyvaara ja  
Virve Viita

## **Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta**

Työn nimi: Draamakasvatuksen menetelmien soveltaminen Rovaniemen taidemuseossa. Tarkastelussa Flying Stories -näyttelyn työpajakokonaisuuteen liittyvä kouluttajan, toteuttajan ja osallistujan puhe.

Tekijät: Aino Mäntyvaara ja Virve Viita

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 124 sivua, 8 liitettä

Vuosi: Kevät 2014

Tiivistelmä:

Tarkastelemme tutkimuksessamme draamakasvatuksen menetelmien soveltamista Flying Stories -näyttelyn työpajatoiminnassa. Tutkimuskontekstimme liittyy marrastammikuussa 2011–2012 Rovaniemen taidemuseossa järjestettyyn taidekasvatukseen Flying Stories -näyttelyyn ja sen Pohjoisen kyläläiset -työpajoihin. Pajat oli suunnattu 4–12 -vuotiaille, ne perustuivat kokemukselliseen oppimiseen ja niissä sovellettiin draamakasvatuksen menetelmiä, joihin työpajojen ohjaajat olivat tutustuneet näyttelyn yhteydessä järjestetyillä, toistaiseksi ainutkertaisilla draamakasvatuksen koulutuspäivillä.

Tutkimushenkilöitämme olivat näyttelykokonaisuuteen vaikuttaneet museo- ja teatteri-alan ammattilaiset eli kouluttajat, työpajoja suunnitelleet ja ohjanneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat eli toteuttajat sekä työpajoissa olleet 2–3 -luokkalaiset lapset eli osallistujat. Haastattelimme neljää kouluttajaa, kahta toteuttajaa sekä neljää osallistujaa ja analysoimme haastatteluaineistomme diskurssianalyysin avulla. Kiinnitimme huomiomme niihin puheen tapoihin, joita tutkimushenkilömme käyttivät kuvatessaan draamakasvatuksen menetelmiä, niiden soveltamista ja kokemista. Lisäksi tarkastelimme puheen tapojen mahdollisia vaikutuksia käytäntöön. Tutkimusotteemme on kuvaileva.

Kouluttajien puheessa korostuivat draamakasvatuksen menetelmien hyvät ominaisuudet kokemuksen, oppimisen ja yksilöllisen kehityksen kannalta sekä ohjaajaksi kasvamisen prosessi. Toteuttajien puheessa korostui esiintymisluontevuuden puute ja ohjaajakokemuksen kehittyminen joka työpajan jälkeen. Osallistujien puheessa korostui työpajan elämyksellisyys aistien ja yhteisöllisyyden kautta, aikaisempien kokemusten merkitys ja toiminnan palkitsevuus.

Tulkintamme perusteella jaoinme draamakasvatuksellisiin menetelmiin liitetyt merkitykselliset asiat kolmeen kokonaisuuteen, joita olivat puhe itsensä tuntevasta kasvattajasta, vapaaehtoisen ja ohjatun toiminnan suhteesta sekä toivottavasta osallistajuudesta. Tulkinnassamme korostuu draamakasvatuksen menetelmiin liittyvät ristiriidat käytäntöön soveltamisen kannalta. Tutkimuksemme mukaan draamallinen työpaja vaatii aikaa ja hyvän pohjatyön ollakseen tekijöilleen ja osallistujilleen merkityksellinen. Muuten draamallisuus saattaa jäädä irralliseksi ja tarkoituksettomaksi.

Avainsanat:

museo-opetus, draamakasvatus, taiteen vastaanottaminen, kokemuksellinen oppiminen, haastattelu, diskurssianalyysi

Muita tietoja:

Suostumus tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

**University of Lapland, Faculty of Art and Design**

Title: Applied drama pedagogy in Rovaniemi Art Museum. Analysing the matter of speech of the instructor, executor and participant in Flying Stories exhibition context.

Authors: Aino Mäntyvaara and Virve Viita

Degree programme: Art Education

Type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 124 pages, 8 appendices

Year: Spring 2014

Summary:

In our research we examine applying methods of drama education in the context of art education based Flying Stories exhibition which was exhibited in Rovaniemi art museum during November and January 2011-2012. Our research is related to experimental workshops called Northern Villagers which were directed for children between 4 and 12 years. In these workshops the methods of drama education were applied. The instructors of the workshops participated in drama training which is unique for the time being as was held at the side of the exhibition. They used the methods of the training in the workshops.

We gathered interviews from four museum and drama professionals who had affected the exhibition in whole and we call them instructors in the research. Also we interviewed two students who planned and instructed the workshops among other students who we call executors and finally four children from 2 and 3 grades who were involved with the workshops as participants. We applied discourse analysis to the interviews and focused on the matter of speech that our interviewees use when they talk about the methods of drama education, applying and experiencing them. Through these we examined the possible effects they may have in practice. Our matter of research is descriptive.

In the speech of instructors the good sides of applying drama were emphasized considering experience, learning and individual development. In addition the process of becoming an instructor was considered. The executors spoke about the lack of poise to perform through applied drama and that the experience as a workshop instructor grows after each time. For the participants the best experiences were using senses and working collaboratively, relating the action to previous memories and the action that was rewarding.

Through our interpretation we divided the essential meanings that were given to applying methods in drama education to three categories: speech about an educator with self-knowledge, speech about the relationship between free willing and instructed action and speech about desirable way participants should behave. In the interpretation is underlined the contradictions between the methods of drama education and their applying into practices. According to our research workshops that apply drama need time and proper preliminary work to be meaningful to both the workshop instructors and participants. Otherwise applying drama can be left disconnected and without a purpose

Keywords:

art museum pedagogy, drama pedagogy, art reception, experiential learning, interview, discourse analysis.

Other information:

Permission to use the thesis in the library x

# Sisällys

1 Johdanto.....	6
2 Tutkimuksen sijoittuminen kuvataidekasvatukseen.....	8
2.1 Yhteenvedo tutkimustehtävään liittyvistä tutkimuksista ja teorioista.....	8
2.2 Käsitteistön määrittelyä.....	12
2.3 Mistä Flying Stories -näyttelyssä ja Pohjoisen kyläläiset -työpajassa oli kyse? ..	16
2.3.1 Näyttelyn idea ja taiteilijat.....	16
2.3.2 Työpajan suunnittelu ja kuvaus.....	19
2.4 Tutkimuskysymykset.....	22
3 Taidemuseo-opetus.....	24
3.1 Taidemuseon tehtävät ja toiminta.....	24
3.2 Oppiminen ja kokemukset museoympäristössä.....	26
3.3 Kokemuksellinen oppiminen ja taiteen vastaanotto.....	32
4 Draamakasvatus.....	36
4.1 Leikki draamakasvatuksen perustana.....	36
4.2 Draamakasvatukselliset menetelmät ja oppiminen.....	39
4.3 Draaman menetelmät opetuksen osana.....	45
5 Tutkimusmenetelmät ja aineisto.....	50
5.1 Tutkimushaastattelu ja diskurssianalyysi laadullisen tutkimuksen osana.....	50
5.2 Tutkimushenkilöt ja aineisto.....	53
5.3 Haastatteluiden toteutus.....	55
5.4 Aineiston jaottelu osiin.....	59
5.5 Aineiston luonne.....	63
6 Tarkastelussa kouluttajan, toteuttajan ja osallistujan puhe.....	66
6.1 Kouluttajat: oleelliset asiat työpajakokonaisuudessa.....	66
6.1.1 Ohjaajuus ja työpajan suunnittelu.....	66
6.1.2 Ohjaajaksi kasvaminen.....	71
6.1.3 Käsitteitä oppimisesta ja taidemuseosta.....	73
6.2 Toteuttajat: draamasovelluksen käytäntö.....	77
6.2.1 Esiintymisluontevuutta lisää – kokemuksia ohjaajuudesta.....	77
6.2.2 Tarinallisuutta ja vaihtelua – käsitys oppijoista ja oppimisesta .....	81
6.2.3 Entisaikojen arktinen elämäntapa – työpajan sisältö.....	84
6.3 Osallistajat: merkitykselliset kokemukset.....	86
6.3.1 Elämyksellisyys aistien ja yhteisöllisyyden kautta.....	86

6.3.2 Aikaisemmat kokemukset ja toiminnan palkitsevuus.....	89
6.3.3 Teosten osuus taidemuseovierailussa.....	91
7. Aineiston ristiinvertailu, tulkinta ja kokoaminen – puheen tavat.....	93
7.1 Itsensä tunteva kasvattaja.....	93
7.2 Vapaaehtoista ja ohjattua toimintaa? .....	96
7.3 Toivottava osallistajuus.....	99
8 Tulokset ja pohdinta.....	106
9 Lopuksi.....	114
Lähteet.....	115
Liitteet (8kpl)	

# 1 Johdanto

Rovaniemen taidemuseolla järjestettiin marras-tammikuussa 2011–2012 *Flying Stories* -näyttely. Näyttelyn hankekuvauksessa *Flying Stories* määritellään *kokemukselliseksi taidekasvatusnäyttelyksi*, jonka keskeisenä osana oli tuoda pohjoisen taidetta eläväksi draamakasvatuksen keinoin (Rovaniemen taidemuseo 2011). Tutkimuskontekstimme rajautuu näyttelyyn sekä siihen liittyneisiin *Pohjoisen kyläläiset* -työpajoihin. Työpajojen suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi joukko Lapin yliopiston museopedagogiikan kurssille syksyllä 2011 ilmoittautuneita kuvataidekasvatuksen opiskelijoita. Samat opiskelijat osallistuivat myös museopedagogiikan kurssin kautta taidemuseon järjestämille, toistaiseksi ainutkertaisille *draamakasvatuksen koulutuspäiville*, joiden jälkeen he suunnittelivat näyttelyyn draamallisia menetelmiä soveltavan työpajan. Opiskelijat ohjasivat näitä työpajoja joulutammikuussa 2011–2012.

Tarkastelemme tutkimuksessamme draamakasvatuksen menetelmien soveltamista *Flying Stories* -näyttelyn työpajatoiminnassa. Tuomme tutkimushenkilöidemme avulla esiin kolme näkökulmaa: [1] *Flying Stories* -näyttelyä kehitelleen museoalan ammattilaisen ja draamakasvatuksen koulutuspäivillä kouluttajina toimineiden teatterialan ammattilaisten näkökulman (*kouluttajat*), [2] *Flying Stories* -näyttelyn työpajaa suunnitelleiden ja ohjanneiden kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden näkökulman (*toteuttajat*) sekä [3] työpajoihin osallistuneiden 2–3 -luokkalaisten koululaisten näkökulman (*osallistujat*). Jatkossa käytämme näistä joukoista kaarisuluissa mainittuja käsitteitä, ellei muunlaiseen ilmaisuun ole tarvetta.

Saman tutkimuksen äärelle meidät yhdisti aiemmat tietomme tutkimusaiheemme eri puolista, taidemuseo-opetuksesta ja draamakasvatuksesta. Aino teki kandidaatin tutkielmansa museo-opetuksesta ja lapsista taiteen vastaanottajina osallistuttuaan museopedagogiikan kurssille lukuvuonna 2010–2011. Virvellä puolestaan oli kokemusta pedagogisesta draamasta ja prosessidraamasta osallistuttuaan Opintokeskus Kansalaisfoorumin järjestämään teatterikasvatuksen ohjaajakoulutuksen pilottihankkeeseen Rovaniemellä syksyllä 2008. Ajattelimme kahden tutkijan läsnäolon mahdollistavan monipuolisemman tutkimusotteen aiheemme laajuuden kannalta. Lisäksi tunsimme toistemme työtavat entuudestaan yhteisten yliopisto-opintojen kautta.

Tutkimuskontekstimme kytkeytyy *museo-opetuksen, draamakasvatuksen ja taiteen vastaanottamisen* alueisiin. Tuomme *diskurssianalyysia* soveltamalla esiin tutkimushenkilöidemme puheen kautta muodostuvan kuvan ja kokemukset draamakasvatuksellisista menetelmistä ja taiteen vastaanottamisesta omassa tutkimuskontekstissamme. Tutkimustamme varten haastattelimme neljää *kouluttajaa*, kahta *toteuttajaa* sekä neljää *osallistujaa*. *Toteuttajien* haastatteluaineisto sisältää myös Virven reflektointia *Flying Stories* -näyttelyn työpajojen toisena ohjaajana sekä Ainon osallistuvaa havainnointia samoista työpajoista. Virve osallistui *Pohjoisen kyläläiset* -työpajojen suunnitteluun ja ohjaamiseen yhtenä museopedagogiikan kurssin opiskelijoista. Aino tarkkaili työpajoja tutkijan roolissa, eikä osallistunut ohjaamiseen tai sisällön suunnitteluun. Virven kaksoisrooli toteuttajana ja tutkijana tarjoaa kokemuksen työpajojen sisältä ja Ainon havainnointi antaa näkökulman toiminnan ulkopuolelta. Muistia tukevaksi aineistoksi videoimme kaksi *Flying Stories* -näyttelyn työpajaa.

Oman valmistumisemme kynnyksellä koemme tärkeäksi opetusfilosofiamme ja -menetelmiemme pohtimisen. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan arvioi sitä, mikä olisi niin sanotusti hyvää tai oikeaa draamakasvatusta ja museo-opetusta. Sen sijaan haluamme ottaa osaa taidekasvatukseen liittyvään keskusteluun siitä, miksi taiteen opettaminen lopulta on tärkeää ja mitä eri lähtökohtia siihen voi olla. Toivomme, että tutkimuksestamme on iloa ja hyötyä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kehittämisessä sekä museo-opetuksen tulevaisuutta ajatellen. Satunnaiselle lukijalle tekstimme tarjoaa ajankuvan taiteen opetuksesta ja oppimisesta käytävästä keskustelusta kuvataidekasvatuksen, taidemuseon ja draaman näkökulmasta. Tutkielmamme rakenne on seuraavanlainen: Luvussa 2 tarkastelemme tutkimustehtäväämme suhteessa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan, esittelemme tutkimuskontekstimme ja tutkimuskysymyksemme. Luvussa 3 kerromme taidemuseo-opetuksen käytänteistä, oppimisesta sekä taiteen vastaanotosta. Luvussa 4 käsittelemme draamakasvatuksen menetelmiin ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Luvussa 5 esittelemme käyttämämme tutkimusmenetelmät ja aineiston. Luvussa 6 analysoimme *kouluttajien, toteuttajien ja osallistujien* puhetta. Luvussa 7 vertailemme tutkimushenkilöidemme puheen sisältöjä, tasoja ja merkityksiä. Luku 8 sisältää tutkimustulokset ja pohdinnan. Luku 9 sisältää tutkimuksemme lopputiivistelmän.

## 2 Tutkimuksen sijoittuminen kuvataidekasvatuksen kenttään

### 2.1 Yhteenveto tutkimustehtävään liittyvistä tutkimuksista ja teorioista

Draaman käyttö taidemuseoiden toiminnassa ei ole uusi asia (ks. Piironen 2002, 21–22; Hannula 2005, 14–15). Se on kuitenkin melko uusi asia kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa Rovaniemellä ja Rovaniemen taidemuseossa. Museopedagogiikan kurssi (*UKUV0104 Taidemuseo- ja näyttelypedagogiikka 6 op*) on osa kuvataidekasvatuksen syventäviä opintoja ja vuonna 2011 siihen sisältyi ensi kertaa draamakasvatukseen liittyvää koulutusta. Draama ei ole tyypillinen osa kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaa ja opintojen pakollisessa tai valinnaisessa kurssitarjonnassa ei ole tällä hetkellä varsinaisesti draamaan tai draamakasvatukseen liittyviä kursseja. Lähimmäs draama päästään performatiivisuuden kautta, jota voi soveltaa *yhteisö, taide ja ympäristö* -sivuaineeseen kuuluvilla valinnaisilla kursseilla *UYTY0102 Tila-aika-paikka -työpaja (5op)* ja *UYTY0208 Performanssi ja luova tanssi-ilmaisu (3 op)*. Tila-aika-paikka -työpajassa performatiivisuus jää kuitenkin opiskelijan oman kiinnostuksen varaan, sillä se on yksi vaihtoehto lähestyä kurssin sisältöä. (ks. Taiteiden tiedekunnan opinto-opas 2013–15.) Vaikka draamalliset menetelmät eivät varsinaisesti kuulu kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan, niin aiheeseen liittyen on aiemmin tehty yksi pro gradu -tutkimus. Esittelemme seuraavaksi myös muutamia muita Lapin yliopistosta valmistuneita museopedagogiikan liittyviä pro gradu -tutkimuksia.

Mari Jännetyinen ja Milla-Mari Naukkarinen tutkivat vuonna 2011 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassaan *Lapsi, kokemus ja nykytaide: prosessidraama lähestymistapana nykytaiteen näyttelyyn Rovaniemen taidemuseolla keväällä 2008* prosessidraaman käyttöä nykytaiteen tarkastelussa. He suunnittelivat työpajan 3–7 -vuotiaille lapsikävijöille, jotka saivat vaikuttaa työpajan kulkuun kehystarinan puitteissa valittujen tehtävapisteidensä lisäksi. Tutkimus keskittyy draamallisen lähestymistavan kehittämiseen ja sen käytännön toimivuuden arviointiin painottuen lasten havainnointiin. Tämä opinnäyte sivuaa omaa tutkimustamme, mutta me keskityimme tarkastelemaan tutkimushenkilöidemme



draaman käyttöön ja kokemuksiin liittyvää puhetta työpajatoiminnan yhteydessä. Myös draamasovellukset tutkimustemme välillä eroavat toisistaan.

Koulutusohjelmassamme on tehty muitakin museo-opetukseen liittyviä tutkimuksia, joissa keskitytään taiteen vastaanottajan näkökulmaan sekä toiminnan kehittämiseen vastaanottajan kokemuksen pohjalta. Näitä ovat esimerkiksi vuonna 2002 valmistunut Nana Salinin *Taidemuseo oppimisympäristönä: nykytaiteen käyttö historianopetuksessa Kiasman Ars 01-näyttelyn yhteydessä*. Tutkimus keskittyy nykytaiteen hyödyntämiseen lukion historian opetuksessa ja oppiaineiden integraatioon. Vuonna 2004 on valmistunut Hanna Kurkelan *Taide on siisti: museopedagoginen toimintatutkimus transferista lapsen kulttuuri-orientoituneen identiteetin rakentajana*. Tutkimuksessaan Kurkela on selvittänyt 5-luokkalaisten lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä museopedagogisen projektin kautta. Vuonna 2004 on myös valmistunut Hanne Luukkaseen *"Meidän juttu": lasten ja aikuisten yhteinen taidekasvatus osana taidemuseopedagogiikkaa*. Luukkanen on keskittynyt nykytaiteen vastaanottoon päiväkotikäisten lasten vanhempien kokemusten näkökulmasta. Kirsi Nuppola puolestaan pohtii yleisötyötä taidemuseon näkökulmasta. Vuonna 2008 valmistuneessa tutkimuksessaan *Avaimia kokoelmaan: museopedagoginen julkaisu osana taidemuseon pedagogista toimintaa* Nuppola kehitti Keravan taidemuseolle museopedagogista julkaisua. Lisäksi museo-opetuksen historiaa, kehitystä ja yleisiä tavoitteita museolehtorien näkökulmasta Suomessa on tutkinut Eve-liina Happonen vuonna 2007 valmistuneessa pro gradussaan *Kansan valistamisesta taiteen kohtaamiseen: museo-opetus ja sen tavoitteet suomalaisissa taidemuseoissa*.

Me tarkastelemme laadullisessa tutkimuksessamme draamakasvatuksen menetelmien soveltamista *Flying Stories* -näyttelyn työpajatoiminnassa. Tutkimuksemme lähestymistapa on fenomenografinen, tutkimusotteemme on luonteeltaan kuvaileva ja tutkimuksessamme on eräitä toimintatutkimuksen piirteitä. Kasvatustieteen professori *Sirkka Hirsjärven* (2010a) mukaan laadullisen tutkimuksen tekijälle todellisuus rakentuu moninaisena ja laadullisten menetelmien kautta voidaan luoda kokonaisvaltainen ymmärrys jostakin rajatusta ilmiöstä. Olennaista on myös se, että arvolähtökohdat muovaavat ymmärrystä. Lisäksi tutkija ja se mitä tutkimusaiheesta lopulta tiedetään kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi 2010a, 161.) Tutkimusprosessiin osallistumista voi-

daan yhteiskuntatieteiden tohtori *Arja Kuulan* mukaan pitää eräänä toimintatutkimuksen piirteenä (Kuula 1999, 10). Tutkijan, tiedon ja ymmärryksen kietoutumista yhteen lisää omassa tutkimuksessamme se, että toimimme tutkimusprosessimme aikana monissa eri rooleissa. Olimme samaan aikaan sekä tutkijoita että osallisena käytännön toteutuksessa.

Kasvatustieteen tohtori *Riitta Rissanen* (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimusotteessa tärkeää on käsitysten eroavaisuuksien tutkiminen. Fenomenografisille tutkimuksille tyypillisiä ovat empirisesti kerätyt haastatteluaineistot, joiden avulla haastateltavien erilaiset kokemukset nostetaan esiin ja erilaisia käsityksiä suhteutetaan taas tutkittavaan ilmiöön. (Rissanen 2006.) Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on puolestaan kuvata, minkälainen tutkimuksen kohteen ilmiö on tai kuinka yleisestä ilmiöstä on kyse. Kuvailevan tutkimuksen avulla voidaan etsiä vastauksia muun muassa kysymyksiin mitä, minkälainen tai kuinka paljon (ks. KvantiMOTV 2009). Vaikka tutkimuksemme kohteen, tai ainakin museon- ja draaman alojen tutkimus on osittain kartoittamatonta, niin pidämme tutkimustamme enemmän kuvailevana kuin kartoittavana tutkimuksena. Kartoittavan tutkimuksen ideana on tuoda esiin mahdollisimman monia puolia tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi 2010, 138–139). Me puolestaan keskitymme tutkimuksessamme rajatumpaan näkökulmaan, josta nostamme esiin keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä.

Tutkimuksemme teoreettiseen taustaan vaikuttaa *sosiokonstruktivistinen* ajattelutapa, joka puolestaan liittyy omaan käsityksemme todellisuuden, tiedon ja kielen rakentumisen luonteesta. Sosiologian professori *Pertti Alasuutarin* (1996) mukaan sosiokonstruktivismilla viitataan eri traditioihin, joille kaikille on yhteistä se, että todellisuus on sosiaalisesti ja kielellisesti rakennettu ja että kaikki käsitteemme ovat sopimuksia tai ehdotuksia tavasta, jolla me maailmaa jäsenämme. Sitä historiallista vaihetta, jona sosiokonstruktivistiset ajatustavat tekivät läpimurron yhteiskuntatieteissä ja humanistisissa tieteissä nimitetään *kielelliseksi käänteeksi* (*the linguistic turn*). Joihinkin tämän risteysalueen liepeillä liikkuviin ajatuksiin on viitattu myös termillä *postmodernismi*. (Alasuutari 1996, 32–33.)

Valtiotieteiden tohtori ja sosiaalipsykologi *Reijo A. Kauppila* (2007) selventää, että sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaan oppiminen perustuu aiemmin opittuun ja uuden tiedon rakentumiseen vanhan tiedon päälle. Oppija on aktiivinen osa tiedonmuodostusprosessia ja tieto syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. (Kauppila 2007, 39; 48.) Tutkimuksemme näkökulmasta sosiokonstruktiiivisuus on oleellinen osa tiedonrakentumisen prosessia myös kielen ja diskurssianalyysin kannalta. Diskurssianalyysia ovat tarkastelleet muun muassa sosiaalityön lehtori *Arja Jokinen*, sosiaalityön professori *Kirsi Juhila* ja sosiaalipsykologiaan erikoistunut yhteiskuntatieteiden tohtori *Eero Suoninen*. Jokisen ym. (2008) mukaan eräs diskurssianalyysin teoreettisista lähtöoletuksista on se, että sosiaalinen todellisuus on konstruktiiivisesti rakentunut. Tietokäsityksen puolesta tämä tarkoittaa sitä, että ymmärtäminen perustuu kielen käyttöön, eli erilaisiin käsitteellisiin luokituksiin joiden kautta asioille luodaan merkitys. Toisin sanoen puhuessamme ja kirjoittaessamme luomme ymmärrystä konstruoimalla eli merkityksellistämällä 'kohteita' ja samalla luomme niille 'ominaisuuksia'. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 18–19.) Sosiokonstruktiiivisuus on myös osa nyky-museoiden kasvatuskäsitystä ja se vaikuttaa draamakasvatuksenkin ajatusten taustalla. Palaamme näihin tarkemmin luvuissa 3.1, 4.1 ja 4.2.

Lähdekirjallisuutena käytämme kirjallisuutta niin taidemuseo-opetuksen, draamakasvatuksen, kuin taiteen vastaanottamisenkin puolelta. Näitä ovat muun muassa John H. Falkin sekä Lynn D. Dierkingin teos *The museum experience* (1997) ja Eilean Hooper-Greenhillin *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance* (2007) Draaman osalta näkökulmaa tarjoaa Hannu L. T. Heikkinen teoksellaan *Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista!* (2005) ja Shifra Schonmannin toimittama artikkelikoelma *Key concepts in theatre/drama education* (2011). Kokemukselliseen oppimiseen ja taiteen vastaanottamiseen liittyy Marjo Räsäsen teokset *Sillanrakentajat* (2000) sekä *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus* (2008).

## 2.2 Käsitteistön määrittelyä

Vaikka draaman ja draamakasvatuksen alalta on paljon tutkimuksia viime vuosikymmeniltä, niin alan käsitteiden käyttö on kirjavaa ja vakiintumatonta. Kasvatustieteen professorin ja draamakasvatukseen erikoistuneen *Shifra Schonmannin* (2005) mukaan draaman parissa työskentelevien käyttämä terminologia ei ole täsmällistä. Tämä saattaa johtaa tilanteisiin, jossa tutkijat ja draamakasvattajat luulevat puhuvansa samasta asiasta, mutta käsitykset ja nimitykset draamakasvatuksesta eroavat merkittävän paljon. (Schonmann 2005, 32.) Schonmann jatkaa, että draamakasvatuksen käsitteitä ei ole yritetty kovinkaan usein tyhjentävästi määrittellä ja eritellä. Hänen laskujensa mukaan draama- ja teatterikasvatuksen erilaisia pedagogisia ja terapeuttisia sovelluksia olisi kaiken kaikkiaan 17. Monet näistä lajityypeistä limittyvät, joten rajat niiden välillä ovat myös häilyviä. (emt. 32; 34.)

Käsitteistö on moninaista myös museo-opetuksen tutkimuksen puolella. Osittain käsitteiden vakiintumattomuus voi selittyä sillä, että museo-opetuksen tutkiminen on varsin vähäistä ja lisäksi koko ammattikuntakunta on verrattain nuori. Vuonna 2005 perustetun *Pedaali* -yhdistyksen tavoitteena on edistää museopedagogista toimintaa ja vahvistaa ammattikunnan identiteettiä sekä arvostusta. Yhdistyksen internetsivuilla todetaan, kuinka museoiden yleisötyölle on käytössä monta eri nimeä. (ks. Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry.) Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto *FIDEA* pyrkii osaltaan edistämään ja kehittämään draama- ja teatterikasvatusta Suomessa sekä kokoamaan opetusalan eri toimijoita yhteen. *FIDEA* on perustettu jo vuonna 1972 ja se on kansainvälisen, vuonna 1992 perustetun *International Drama/Theatre and Education Associationin* eli *IDEA*:n jäsen. (ks. *FIDEA*, Etusivu; *IDEA*, *About IDEA*.)

Teemme katsauksen käyttämiimme käsitteisiin, jotta lukijan on mielekästä seurata tutkimuksemme kulkua ja käsittelemäämme ilmiötä. Koska sekä draamakasvatuksen, että museo-opetuksen alueisiin liittyy paljon eri käsitteitä, jotka myös limittyvät keskenään, olemme valinneet aiheemme kannalta olennaisimmat läheisempään tarkasteluun. Tutkimuksemme kehykset kiinnittyvät sekä *museo-opetuksen-* että *draamakasvatuksen* alueisiin. *Kuviossa 1* olemme hahmotelleet käsitteiden hierarkiaa ja suhteita.

Tutkimuksemme ja toimintamme yläkäsitteenä on laajemmin ajateltuna *taidekasvatus*, joka puolestaan on osa *kasvatusta*. Hirsjärvi (1982) määrittelee *kasvatuksen* yläkäsitteeksi, johon sisältyvät myös opetuksen ja koulutuksen käsitteet. Kasvatus on inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda edellytykset monipuoliselle kasvulle. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa on olennaista kasvuvirikkeiden tarjonta ja sää- tely, joiden avulla tietoja, taitoja sekä kulttuuriperintöä välitetään. (Hirsjärvi 1982, 72–73.)

*Kuvio 1: Käsitteiden hierarkia ja suhteet.*



*Taidekasvatus* on puolestaan taiteellisen kulttuurin välittämistä oppilaille ja heidän ohjaamisestaan eri taiteenalojen omakohtaiseen tuntemukseen. Tältä pohjalta tutkitaan taiteellista viestintää kokonaisuudessaan ja sitä miten taiteellinen kulttuuri välittyy ja samalla uudistuu opetuksen ja taideinformaation yhteydessä. (Hirsjärvi 1982, 183.) Ajattelemme taidekasvatuksen olevan eri taiteenalojen tiedollista ja kokemuksellista tuntemusta. Lisäksi se on oman ilmaisun kehittämistä ja merkitysten välittymisen tarkastelua. Laajemmassa kontekstissa taidekasvatukseen liittyy myös *kuvallisen kulttuurin ymmärtäminen*. Tutkimuksemme *osallistujien* näkökulmasta taidekasvatuksen voidaan nähdä määrittävän opetussuunnitelman perusteiden (2004) kuvataiteen oppi-

ainemäärittelyn kautta. Yleisellä tasolla kuvataideopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. 1–4 -vuosiluokilla kuvataiteen opetuksessa tulee harjoittaa monipuolisesti aistihavaintojen tekoa ja mielikuvituksen käyttöä. Lähestymistapa on leikinomainen ja kuvailmaisun perustaidot sekä kuvataiteelle ominaisten työtapojen ja materiaalien käyttö ovat opetuksen perussisältöä. Keskeisiin sisältöihin kuuluu myös taiteen tuntemus ja kulttuurin osaaminen, mikä tarkoittaa esimerkiksi oman paikkakunnan museoon ja taidenäyttelyihin tutustumista. (POPS 2004, 236–237.)

Museoinstituution olemassaolon ja perustehtävän näemme ennen kaikkea kasvattavana. Luokittelumme mukaan *museokasvatuksen* piiriin kuuluu kaikki museon toiminta: näyttelyt, opastetut kierrokset, luennot, erilaiset työpajat ynnä muuta. Myös *museo-opetus* on osa museokasvatusta ja me tarkoitamme sillä taidemuseossa tapahtuvaa opetuksenkaltaista toimintaa. Tämä toiminta konkretisoituu taidenäyttelyiden yhteydessä järjestetyissä *työpajoissa*, joiden sisältö ja muoto vaihtelee näyttelystä riippuen. Terminä museo-opetuskaan ei ole täysin ongelmaton, sillä se saattaa tuoda helposti mieleen konkreettisesti koulumaisen opetustilanteen ja antaa turhan suppean käsityksen esimerkiksi työpajoista. Emme kuitenkaan päätyneet termin *pedagogiikka* käyttöön, vaikka olemme nähneet sen liitettävän useissa lähteissä sanojen 'museo' ja 'draama' perään, ja olemme esimerkiksi itse osallistuneet museopedagogiikan kurssille. Hirsjärven (1982) mukaan pedagogiikka (pedagogics, pedagogy) on vanha, historian kuluessa muuntunut monimerkityksinen käsite. Se on muun muassa viitannut koko tieteenalaan, kuten kasvatustiede nykyisin, sillä on tarkoitettu erilaisten kasvatuksellisten suuntausten oppeja ja sillä on viitattu kasvatuksen ja opetuksen tutkimukseen. (Hirsjärvi 1982, 142–143.) Opetus viittaa mielestämme kuitenkin enemmän siihen käytännön työhön, joita työpajoissa tapahtuu.

Tutkimuksemme käsitteistö draamakasvatuksen puolelta perustuu pitkälti kasvatustieteiden tohtori *Hannu L. T. Heikkisen* (2002) laajaan käsiteanalyysiin, joka on osa hänen draamakasvatuksen oppiaine- ja tieteenalaluonnetta käsittelevää tutkimustaan. Heikkisen tutkimuksessa *draamakasvatus* on termi, joka kattaa kaiken draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa. (Heikkinen 2002, 14.) *Draamal-*

*lisilla menetelmillä* tarkoitamme ensisijaisesti niitä draaman ja teatterin muotoja, piirteitä ja tapoja, joita sovelsimme *Flying Stories* -näyttelyn työpajoissa. Käytännössä tämä tarkoitti erilaisia pelejä ja leikkejä sekä draamallista suhtautumista tilaan ja aikaan.

Kaikki mainitsemamme käsitteet ovat jonkinlaisessa yhteydessä *kulttuurin käsitteeseen*. Filosofian tohtori *Jari Kupiainen* ja filosofian- sekä yhteiskuntatieteiden tohtori *Erkki Sevänen* (1996) toteavat, että kulttuurille on annettu monia erilaisia määritelmiä, mutta kaikissa niissä on yhteisenä piirteenä kulttuurin kollektiivisuus ja yhteisöllisyys. Kulttuuri on aina ihmisen aluetta, jotakin ihmisten tekemää, ilmaisemaa tai ajattelemaa. Ihminen tuottaa kulttuuria, sillä kulttuuri on ihmisten määrittelemä käsite. Kulttuuri ei ole yksi tai yhtenäinen rajoiltaan selvä alue: kulttuurinen todellisuus on dynaaminen ja monimuotoinen. (Kupiainen&Sevänen 1996, 7–8.) Hirsjärven (1982) mukaan *kulttuuri* voidaan ymmärtää kulloisenkin yhteisön jäsenen opittujen käyttäytymispiirteiden ja -kaavojen sekä näiden tuotteiden integroituneena, yhtenäisenä kokonaisuutena. Se on sosiaalisen keksimisen, ei biologisen periytymisen tulosta. Se siirtyy ja pysyy voimassa vain tiedonvälityksen ja oppimisen avulla. Kasvatuksella on täten olennainen merkitys kulttuurin kehityksessä. (Hirsjärvi 1982, 98.)

Alasuutari (1996) puolestaan huomauttaa, että kulttuurin käsite voidaan ymmärtää jonkin yhteisön tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksuttuna elämäntapana sekä maailman hahmottamisen ja mielekkääksi kokemisen tapana. Kulttuurilla ei tarkoiteta pelkästään parasta ja kauneinta, jota jokin kansa tai sivilisaatio on tuottanut. Tämänkaltainen kulttuurinmäärittely on tyypillinen hierarkkiselle kulttuurikäsitteelle. (Alasuutari 1996, 33.) Perinteen tutkimuksen professori *Seppo Knuutila* (1996) sen sijaan väittää, että suomen yleiskielen sanattomiin sopimuksiin on kuulunut se, että kulttuuri terminä viittaa ensisijaisesti taiteisiin, ellei toisin mainita. *Taidetta* puolestaan pidetään ihmisen henkisen kapasiteetin ja luovan itseilmaisun kenttänä. (Knuutila 1996, 13.) Kulttuuri käsitteenä on näin ollen osittain sidoksissa myös taiteen määrittelyn tavoille. Tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kulttuurin käsite on sidoksissa myös taidemuuseoon, sekä siihen, miten *Flying Stories* -näyttelyn teoksissa ja itse näyttelyssä kerrottiin pohjoisen alueen kansoista, ”pohjoisesta kulttuurista”. Tällaisten valintojen kautta tulkitaan ja tuotetaan kulttuuria sekä niihin liittyviä käsityksiä.

Käsittelemme perusteella tutkijankatseemme liikkuu taidekasvatuksen eri alojen, *museo-* ja *draamakasvatuksen* välimaastossa, ”paikassa”, jossa opetusmenetelmien soveltaminen on läsnä. Soveltajia ovat tässä tapauksessa kuvataidekasvatuksen opiskelijat, toisin sanoen *toteuttajat*. Näin nähtynä *kuvataidekasvatus* voisi lukea vielä *taidekasvatuksen* alla, soveltamisen rinnalla käsittehierarkiassamme.

## 2.3 Mistä *Flying Stories* -näyttelyssä ja Pohjoisen kyläläiset -työpajassa oli kyse?

### 2.3.1 Näyttelyn idea ja taiteilijat

*Flying Stories* oli 9.11.2011–29.01.2012 välisenä aikana Rovaniemen taidemuseolla järjestetty draamallisia menetelmiä soveltava näyttely. Näyttelyn hankekuvauksessa *Flying Stories* määritellään *kokemukselliseksi taidekasvatusnäyttelyksi*, jonka keskeisenä osana oli tuoda pohjoisen taidetta eläväksi draamakasvatuksen keinoin. Näyttelyssä oli esillä suomalaisen *Andreas Alarieston* [1900–1989], grönlantilaisen *Johan Markussenin* [1906–1994] sekä venäläisen *Tyko Vylkan* [1886–1960] taidetta, eli kuvauksia 1900-luvun pohjoisista kulttuureista ja perinteistä. *Flying Stories* oli uudistuneen taidemuseon eli Kulttuuritalo Korundin ensimmäinen kiertävä näyttely. Rovaniemen jälkeen näyttely tarjottiin myös yhteistyökumppaneiden taidemuseoihin Arkangeliin Venäjälle, sekä Narsaqiin Grönlandiin. (Rovaniemen taidemuseo 2011.)

Näyttelyn päämääränä oli antaa pohjoisilla alueilla asuville lapsille ja nuorille tietoa heidän omasta kulttuuriperinnöstään ja lisätä esimerkiksi kiinnostusta pohjoisia maita ja pohjoista yhteistyötä kohtaan. Yhteistoiminnan, taiteellisen toiminnan sekä draamakasvatuksen tarkoituksena oli antaa lapsille ja nuorille kokemuksia pohjoiseen kulttuuriin kuulumisesta. Draamakasvatuksen toiminnallisuuden ja elämyksellisyyden tarkoituksena oli tehdä Alarieston, Markussenin ja Vylkan teoksista helposti lähestyttävää ja esitellä taidenäyttelyä uudella tavalla eri-ikäisille kohderyhmille. Museotoiminnan kannalta tärkeää oli saada mukana olleiden museoiden kokoelmia esille. (Rovaniemen taidemuseo 2011.)



Näyttelyn pääorganisoijana toimi museolehtori *Kaija Kähkönen*. Kähkösen (2011) mukaan idea taiteilijoiden yhteisnäyttelystä lähti siitä havainnosta, että kunkin taiteilijan elämässä ja töissä oli samoja piirteitä, olipa asuinpaikkana sitten Etelä-Grönlannin rannikko, Lapin metsät tai Novaya Zemlyan alue Venäjällä. Elämänpiirin samankaltaisuuden lisäksi taiteilijoita yhdisti se, että he olivat pääasiassa itseoppineita ja he kokivat elämäntehtäväkseen kertoa tuleville sukupolville entisajan elämästä. He elivät nivelvaihetta, jolloin elämäntapa oli muuttumassa luontaistaloudesta modernimmaksi. Suullisena perintönä kulkeutuneet tarinat muuntuivat maalauksiksi ja tarinat ovat säilyneet teoksissa jälkipolville, sillä teokset avaavat katsojille ikkunoita menneeseen arktiseen elämään. (Kähkönen 2011, 4.)

*Flying Stories* -näyttelyn taiteilijat eivät tietävästi ole tienneet toisistaan, vaikka he elivätkin samoihin aikoihin ja maalasivat tyyliltään samankaltaisia teoksia. Taidehistorian professori *Tuija Hautala-Hirviojan* (2008) mukaan samanlaiset tyylilliset piirteet ja sommitteluratkaisut eivät välttämättä ole lainautuneet taiteilijalta toiselle, sillä niitä voi tuottaa sama aihe, kertomisen tarve ja taidekoulutuksen puute. Lisäksi itseoppineet taiteilijat olivat kuvaamiensa aiheiden – alkuperäiskansojen ja maisemien – asiantuntijoita. (Hautala-Hirvioja 2008, 8.) Esimerkiksi Alarieston kuvasto koostuu saamelaiden arkiaskareista kotien äärellä, lasten peleistä ja leikeistä, metsästyksestä ja kalastuksesta sekä myyttisemmistä eläin- ja hahmotarinoista. Maalauksiin liittyy myös lähes poikkeuksetta tarinaa selittävä tärkeä tekstiosa.

Alariestoa tutkinut Rovaniemen taidemuseon amanuenssi *Riitta Kuusikko* (1994) kirjoittaa, että tietoisuus Lapin kulttuurin katoavaisuudesta sekä oman suvun tarinankerrontaperinne ajoi Alarieston tallentamaan lappilaisten elämäntapaa. Alarieston lapsuusaika oli Lapin kulttuurin murroskautta: hän näki, kuinka saamelaisen kulttuurin tunnusmerkit hiljalleen hävisivät väestön pyrkiessä sopeutumaan valtakulttuuriin. Näistä kokemuksista, synnyinseudun maisemista sekä Lapin vaellusten muistiinpanoista muodostui tärkein maalauksiin ammennettava aines. (Kuusikko 1994, 10; 26; 30.) Alarieston teokset ovat pääosin öljymaalauksia paperille. Hän ei saanut taiteen tekemiseen minkäänlaista koulutusta ja hän kehitti maalaustekniikkansa itse: Alariesto töpötteli öljyväriä hyvin ohuelti paperille kovilla ja lyhyillä itsetekemillään pensseleillä. Öljyvärien lisäksi hän

saattoi käyttää töissään lyijykynää, kuivamustekynää, tussia, vesiväriä ja joskus maalia. Ensisilmäykseltä näitä maalauksia voisi luulla pikemminkin pastelli- kuin öljyväreiksi. (Kuusikko 1994, 44–45.)

Johan Markussenista kirjoittaa puolestaan Markussenin taidetta kerännyt ja opettajana Grönlannissa toiminut *Kirsten Larsen Egede* (2003), jonka mukaan Markussen aloitti varsinaisen maalaamisen vasta 66 vuoden iässä jäätyään leskeksi. Markussenin maalaamista inspiroi eniten hänen lapsuutensa aikainen metsästäjäyhteisö sekä rakastava, lämmin ja uskonnollinen perhe, jossa hän varttui. Maalausten ohella Markussen kokosi tärkeimmät muistonsa ja elämänpohdintansa myös muistiinpanoiksi. (Larsen Egede 2003, 25; 28; 51; 60.) Markussen oli itseoppinut maalari, joka maalasi kovalevyille, harvoissa tapauksissa kartongille. Yleisin kovalevyn koko oli noin 40x60cm. Vuosia hän käytti töissään emalia ja askartelumaalia, myöhemmissä töissään vesivärejä sekä ystäväiltään saatuja akryylimaaleja. (Larsen Egede 2003, 42; 52.)

Ilya (Tyko) Vylka oli nenetsi ja Novaja Zemljan (suomeksi Uusi Maa) arktisen kaksoissaaren ensimmäisiä syntyperäisiä asukkaita, sillä nenetsit pakkosiirrettiin alueelle 1870-luvulla. Vylka tunnetaan nimenomaan Novaja Zemljan kuvaajana: Hän oli ensimmäinen nenetsitaiteilija, napaseutujen tutkija, kansalaisaktivisti, Novala Zemlyan saariliiton puheenjohtaja ja nenetsikansan opettaja. (Kähkönen 2011, 37; 64 & Pikkupeura 2011.) Vylko on tietävästi ainoa *Flying Stories* -näyttelyn taiteilijoista, joka on saanut jonkinlaista taideopetusta (Hautala-Hirvioja 2008, 7; Kähkönen 2011, 63). Alarieston ja Markussenin teoksiin verrattuna Vylkan maalaukset ovat ilmaisultaan aavistuksen vakavampia. Tämä johtunee kuvaamistavasta. Hautala-Hirvioja (2008) kirjoittaa, että Vylkan maalaukset ovat pääasiassa pienikokoisia öljyväreitä ja että väriskaalan valinnoilla on pyritty asioiden realistiseen kuvaamiseen. Teosten keskeisimmässä osassa ovat asuinympäristön luonto ja maisemat: niissä on kuvattu hylkeenpyyntiä, kalastamista, liikkumista jalan, veneellä ja koiravaljakolla sekä asumista. Teokset ovat tyyliiltään pikkutarkkoja ja esittäviä. Ne ovat sommittelultaan hyvin järjestäytyneitä ja informaatioltaan miltei dokumentaarisia: Teokset on tehty katsojia varten, minkä takia kuvan yksityiskohtien on oltava tunnistettavia ja helposti tulkittavia (Hautala-Hirvioja 2008, 8; 21; ks. Ruznikova 2006.)

### 2.3.2 Työpajan suunnittelu ja kuvaus

*Flying Stories* -näyttelyyn liittyvien työpajojen suunnitteluun ja toteutukseen osallistui-  
vat Lapin yliopistossa museopedagogiikan kurssille syksyllä 2011 ilmoittautuneet kuva-  
taidekasvatuksen opiskelijat. Opiskelijat ottivat osaa myös niin kutsutuille  
*draamakasvatuksen koulutuspäiville*, jotka järjestettiin *Flying Stories* -näyttelyn tavoit-  
teita sekä museon tulevan kauden muita näyttelyitä silmällä pitäen marraskuun 2011  
alussa. Koulutuksen järjesti Korundi ja sen tarkoituksena oli opettaa osallistujia sovelta-  
maan draamallisia keinoja taidemuseo-opetuksessa sekä innostaa aihealueen tutkimuk-  
seen (Rovaniemen taidemuseo 2011). Otimme molemmat osaa tähän koulutukseen  
ensisijaisesti tutkijoina. Koulutuspäivien ohjaajina toimivat näyttelijä-ohjaajat *Helena*  
*Ryti* ja *Anu Aaltonen*. Ryti työskentelee muun muassa museoteatterin työpajaohjaajana  
ja Aaltonen kuvailutulkkajana. Lisäksi tutustuimme grönlantilaiseen naamiotanssiin  
*Elisabeth Heilmann Blindin* opastuksella. Heilmann Blind työskentelee nykyisin näytte-  
lijänä saamelasteatterissa Kiirunassa, mutta on alunperin kotoisin Grönlannista.

Keskitymme tässä tutkimuksessa nuoremmille eli 4–12 -vuotiaille näyttelyvieraille  
suunnattuun *Pohjoisen kyläläiset* -työpajaan, jonka suunnittelu- ja toteutusryhmässä  
Virve oli osallisena. Työpaja oli tarinallinen mielikuvitusmatka menneeseen, erään poh-  
joisen kylän elämään ja sitä suositeltiin sisällön ja tehtävien puolesta päiväkotiryhmille  
sekä alakoulun alimmille luokille. Työpajan esittely oli nähtävissä Rovaniemen taide-  
museon verkkosivuilla, jotta työpajaa varaavat tietäisivät, minkälaisesta toiminnasta on  
kyse (ks. Liite 1). Työpajassa oli tarkoitus tutkia toiminnallisoin keinoin minkälaisia kan-  
soja pohjoisilla alueilla oli aikoinaan elänyt ja miten heitä kuvattiin näyttelyn teoksissa.  
Ripustukseen sisältyi teosten lisäksi myös muuta rekvisiittaa, kuten nenetsileluja, kala-  
verkot ja jääkarhunta, johon sai muista museoesineistä poiketen koskea. Näyttelytila  
jakaantui väliseinillä kolmeen eri kokonaisuuteen, joista ensimmäinen keskittyi ihmis-  
ten elämää ja asumuksia käsitteleviin teoksiin, toinen elinkeinoihin ja viimeinen henki-  
maailmaan. Työpajan rakenne suunniteltiin näyttelyripustuksen ratkaisuja myötäillen  
myös kolmivaiheiseksi.

Työpaja alkoi taidemuseon aulassa, jonne työpajaan tulevat ryhmät oli ohjeistettu saapumaan. Ryhmä ja työpajaa ohjanneet *toteuttajat* tutustuivat toisiinsa kysymysten kautta. *Toteuttajat* kyselivät *osallistujilta* kysymyksiä muun muassa taidemuseosta ja sen säännöistä, arvuuttelivat mitä vierailun aikana tulisi tapahtumaan ja utelivat miksi ryhmä oli ylipäättään tullut museoon vierailulle. Työpajan tarina lähti käyntiin heti. *Toteuttajat* esittelivät roolinsa eli ”kyläpäällikön” ja ”metsästäjän”. Yhdessä vierailevan ryhmän kanssa he muuttuivat menneisyyteen matkaaviksi kyläläisiksi ”kylän merkillä”, eli kasvomaalin avulla. Kyläläisiksi muuttuminen oli tärkeää, sillä kaikki *osallistujat* piti saada tarinaan ja leikkiin mukaan. Matka menneeseen tapahtui kävelemällä kohti näyttelysalia ja pohtimalla muun muassa sitä, mitä nykypäivän laitteita menneisyydestä ei löydy. Samalla kyläläiset etsivät rakennustarvikkeita ja sopivaa paikkaa kyläänsä varten.

Näyttelyn ensimmäisessä osiossa tarkasteltiin teoksissa esiintyviä erilaisia asumuksia ja osallistujat saivat pohtia, mistä materiaaleista ne oli rakennettu. Teokset toimivat mallina työpajassa tehtävää kota-majaa varten. Yhden ison ja yhteisen majan rakentaminen tapahtui joutuisasti ja kyläläiset istuutuivat hetkeksi majan sisälle kylki kyljessä kuvittelemaan, mikä vuodenaika työpajassa saattaisi olla kyseessä. Majan ulkopuolelta sammuutettiin valot, mutta sisäpuolella loistivat LED-tuikut. Tunnelma oli lämmin ja turvallinen, vaikka kaiuttimista majan ulkopuolella kuuluikin narinaa ja tuulen tuiverusta. Matka jatkui seuraavana päivänä ”auringon noustessa”, eli kun viereiseen näyttelytilaan sytytettiin valot. Näyttelyn toisessa osiossa *osallistujat* päätyivät metsästäjän oppitunnille pohtimaan pohjoisten kansojen elinpiiriin kuuluvia eläimiä ja metsästysvälineitä: mistä mikäkin saatiin, millainen ympäristö oli ja miten riippuvaisia luonnon antimista oltiin. Näyttelysalin teokset toimivat vastausten vihjeinä. *Toteuttajat* kyselivät myös siitä, mitä *osallistujat* yleensä syövät kotonaan aamupalaksi ja mistä se ruoka hankitaan. Näyttelytilassa olleen jääkarhuntaljan kautta arvioitiin myös pohjoisten alueiden eläinten kokoja ja mietittiin sitä, mahtuisiko esimerkiksi valas kyseiseen näyttelysaliin.

Työpajassa lähestyttiin ravinnonhankintaa kahden vaihtoehdoisen metsästystehtävän kautta. Kaikkein pienempien tehtävänä oli vierittää pallolla pahvisia eläimiä kumoon ja hieman vanhemmille oli keskittymistä vaativa hylkeenpyyntitehtävä, joka toteutettiin silmät kiinni. Tehtävät valittiin aina kulloisenkin ryhmän mukaan. Esimerkiksi tässä tut-

kimuksessa mukana olleet 2-luokkalaiset tekivät molemmat tehtävät ja 3-luokkalaiset tekivät kaksi kertaa jälkimmäisen tehtävän. *Toteuttajat* painottivat molemmissa tehtävissä sitä, että kyseessä oli harjoitus ja ”ensimmäinen kerta metsällä”. *Toteuttajat* näyttivät myös itse mallia, eivätkä aina onnistuneet metsästysryityksessään. Koska *osallistujat* olivat toimineet yhdessä työpajan aiemmissakin vaiheissa, niin tässäkin tehtävässä muistutettiin siitä, että se riittää, jos edes yksi kyläläisistä saa saalista. ”Siitä riittää kyllä kaikille!”

Metsästämisen jälkeen kaikki antoivat itselleen ja toisilleen aplodit. Kysymysten kautta *osallistujia* kannustettiin pohtimaan sitä, miten hyvä metsästysonni voitaisiin taata jatkossakin ja minkälaisia henkimaailmaan liittyviä uskomuksia pohjoisilla kansoilla oli ollut. Näyttelysalin viimeisessä osiossa *osallistujat* ihmettelivät yhdessä *toteuttajien* kanssa teoksissa näkyviä ”ökömönkiäisiä” ja sitä, mitä ne olivat ja miksi niitä oli kuvattu ihmisten keskuuteen niin runsain mitoin. Lisäksi vastakkaisella seinällä olleiden naamioiden ilmeet olivat tarkastelun kohteena. Kaikki kokeilivat myös omien kasvojen vääntelemistä naamioiden ilmeisiin. Hyvän metsästysonnen takaamiseksi kolmantena tehtävänä oli toteuttaa henkimaailman juhlat. 2-luokkalaisten kanssa juhlassa matkittiin erilaisten eläinten ääniä, eleitä ja liikkeen rytmia. Osallistujat saivat päättää, mitä eläintä kulloinkin matkittiin. Apuna käytettiin myös erilaisia soittimia, kuten helistimiä, rytmikapuloita ynnä muuta. 3-luokkalaisten kanssa juhlat toteutettiin äänimaisemana. Ryhmä jaettiin puoliksi ja kumpikin valitsi teoksen josta pyrittiin kertomaan toiselle ryhmälle jotakin oleellista äänien avulla.

Juhlien jälkeen kaikki antoivat jälleen aplodit. Jos kukaan ei ollut vielä kiinnittänyt tähän mennessä huomiota viimeisen näyttelytilan katonrajassa olleeseen korppiin, niin aplodien jälkeen *toteuttajat* tekivät sen ja kertoivat olevansa tyytyväisiä siitä, että juhlaa oli ollut seuraamassa ”luonnon asukki”. Kyläläiset palasivat vielä hetkeksi majaan ”illan hämärtyessä”, eli kun näyttelytilan valoja sammutettiin. Majan sisällä jutusteltiin vielä siitä, mitä kaikkea työpajan aikana oli tapahtunut. ”Aamun koittaessa” majan ulkopuolella näkyi jotain outoa: mustia höyheniä! Moni lapsista oli aidosti ihmeissään siitä, mistä mustat höyhenet olivat yhtäkkiä ilmestyneet museon lattialle. Arvuuttelun jälkeen *osallistujien* ja *toteuttajien* kesken päädyttiin lopputulokseen, jonka mukaan korppi oli

tuonut kyläläisille sulkia hyvien juhlien osoituksena. Viimeisenä tehtävänä oli kerätä kylä tavaroineen kokoon ja jatkaa matkaa nykypäivään. Jos työpaja oli sujunut ripeästi, niin lopussa oli vielä mahdollisuus muutto-temaiseen leikkiin.

Työpajan suunnittelua ja kehittämistä varten *toteuttajat* olivat koonneet itselleen vapaa-  
muotoisen tarinarungon, joka sisälsi ne faktat, joita työpajassa haluttiin tuoda ilmi, teokset, joihin keskityttäisiin sekä ehdotuksia toiminnallisista osuuksista ja työpajaohjaajien rooleista. Suunnitteluvaiheen jälkeen Virve täydensi kuvausta aina sen mukaan, kun uusia toimivia ratkaisuja ilmeni. Tarkoituksena oli kirjoitetun reflektion kautta jakaa myös muille *toteuttajille* erilaisia kokemuksia ja työpajassa tehtyjä huomioita. Tarinarungosta muodostuikin eräänlainen ”ohjaajien yhteinen työkalu”. Se ei kuitenkaan ollut mikään tarkka käsikirjoitus työpajasta tai vuorosanoista, joita tulisi orjallisesti noudattaa: Työpajassa oli tilaa avoimuudelle, yllätyksille ja omille tulkinnoille. Pääpaino oli ohjaajien ja vierailijan ryhmän välisessä luontevassa kommunikaatiossa. Tarinarunko on luettavissa kokonaisuudessaan *liitteestä 2*.

## 2.4 Tutkimuskysymykset

Tarkastelemme tutkimuksessamme draamakasvatuksen menetelmien soveltamista *Flying Stories* -näyttelyn työpajatoiminnassa. Tutkimustehtävänä on selvittää, millainen kuva draamakasvatuksellisin menetelmin toteutetusta työpajasta ja taiteen vastaanottamisesta rakentuu tutkimushenkilöidemme puheessa.

Tutkimuksemme pääkysymys on:

- Millaisia puheen tapoja draamakasvatuksen menetelmin toteutettavaan työpajaan ja taiteen vastaanottamiseen liittyy ja mitä seurauksia näillä on draaman soveltamisen kannalta?

Lisäkysymyksiämme ovat:

- Miten *kouluttajat* kuvaavat draamakasvatuksen menetelmiä osana taidemuseon työpajatoimintaa ja mikä on soveltamisen kannalta oleellista?
- Miten *toteuttajat* kuvaavat työpajan käytäntöä ja draamakasvatuksen menetelmien soveltamiseen liittyviä kokemuksiaan?
- Miten *osallistujat* kuvaavat työpajakokemustaan ja mitkä ovat merkityksellisiä asioita?

Valitsemiemme kysymysten kautta haluamme saada kattavan näkemyksen draamakasvatuksellisten menetelmien käytöstä ja soveltamisesta taidemuseon työpajatoiminnassa. *Kouluttajia* eli museo- ja teatterialan ammattilaisia haastatteleamalla haemme tietoa draaman käytänteistä sekä syistä, miksi niitä käytetään työpajatoiminnassa. *Toteuttajien* eli kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden haastattelujen kautta haluamme puolestaan tietoa draamalliseen työpajakokonaisuuteen liittyvistä soveltamiskokemuksista. *Osallistujia* eli 2–3-luokkalaisia koululaisia haastatteleamalla selvitämme, millainen draamallinen työpaja oli kokemuksena.

## 3 Taidemuseo-opetus

### 3.1 Taidemuseon tehtävät ja toiminta

Taidemuseoilla on yhteiskunnallinen vastuu kulttuuri- ja luonnonperinnön välittämisestä ihmisille. Taidemuseoiden perustehtäviin kuuluu *kulttuurin tallentaminen, säilyttäminen, tutkimus ja välittäminen*. ja ne voidaan nähdä määrittyvän museolain (877/2005) ensimmäisen luvun ensimmäisen pykälän mukaan.

*Museotoiminnan tavoitteena on ylläpitää ja vahvistaa väestön ymmärrystä kulttuuristaan, historiastaan ja ympäristöstään. Museoiden tulee edistää kulttuuri- ja luonnonperintöä koskevan tiedon saata- vuutta tallentamalla ja säilyttämällä aineellista ja visuaalista kulttuuriperintöä tuleville sukupolville, harjoittamalla siihen liittyvää tutkimusta, opetusta ja tiedonvälitystä sekä näyttely- ja julkaisu- toimintaa. (L 11.11.2005/877. Museolaki.)*

Suomen museoliiton julkaisemassa teoksessa *Museo oppimisympäristönä* museon kerrotaan olevan sekä kulttuuria tallentava, että tuottava instituutio, joka toiminnallaan tulkitsee kulttuuria: taidevalintojen, näyttelytoiminnan, opetuksen ja tutkimustyön kautta museovieraiden on mahdollista tarkastella kulttuuri- ja luonnonperinnön moninaisuutta. Yhteiskunta ei kuitenkaan ole staattinen järjestelmä ja ihmisten tavat tuottaa ja vastaanottaa kulttuuria muuttuvat hiljalleen. Näistä syistä myös museon asemaa ja toimintaa on tarkasteltava aika ajoin kriittisesti. (Museo oppimisympäristönä 2004, 24; 26.) Muutokset eivät välttämättä ole ongelmattomia instituutiossa, jossa pohditaan kysymyksiä siitä, mikä on oleellista kulttuuriperintöä ja olemisemme nykyhetkeä sekä sitä, miten museoon saadaan vierailijoita. Museot tarvitsevat kävijöitä, jotta ne eivät muuttuisi vain varastoiksi. Museon kehittämisen kannalta taidehistorioitsija ja filosofian maisteri *Margatta Levanto* (2004) nostaa esiin museon toimintaan liittyviä peruskysymyksiä: *Kuka museota käyttää? Miksi hän sen tekee? Mitä silloin tapahtuu?* (Levanto 2004, 51). Nämä kysymykset ovat olennaisia silloin, kun tehdään päätöksiä näyttelyistä ja museo-opetuksen työtavoista.



Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen professori *Helena Sederholm* (2001) toteaa Opetusministeriölle tekemässään selvityksessä, kuinka museolaitos ei enää kykene kilpailemaan tasaveroisesti uusien tiedonvälityskanavien kanssa. Tästä syystä pitäisi pohtia, mitä museo voi nykyään tarjota. Kokemusten aitoutta voidaan teknologisoistuneessa ja runsaasti korvikekokemuksia tuottavassa kulttuurissa pitää taidemuseoiden vahvuutena. Erityisesti vuorovaikutuksellisuutta korostavien toiminnallisten sekä katoavien taide-  
muotojen lisääntyessä kokemus on avainasemassa. (Sederholm 2001, 49–50.) Museo-opetus on muuttunut vuosien aikana *behavioristisesta* eli tiedonsiirtoon perustuvasta lähestymistavasta yhä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan (Aurasmaa 2004, 45). Behaviorismiin kohdistuva kritiikissä oppija nähdään passiivisena taideopettajan ohjauksen vastaanottajana ja ulkoiseen kontrolliin sopeutujana (Levanto 2004, 55; Sava 1993, 21). Viime vuosina yleistyneelle konstruktivistiselle strategialle sen sijaan on ominaista sekä oppilaiden rohkaiseminen vuorovaikutukseen keskenään ja museon henkilökunnan kanssa että opetusmenetelmien runsaus ja vaihtelevuus. Tämän lisäksi näyttelyiden tavoitteena on tuoda esiin useiden eri tulkintojen mahdollisuus ja yhdistää museoesineet oppijan omien kokemusten kanssa. (Museo oppimisympäristönä 2004, 46.)

Erilaiset opastukset kuuluvat edelleen tavanomaisimpiin keinoihin, joiden kautta voi tutustua museoon ja näyttelyihin. Museot järjestävät myös erilaisia työpajoja, jotka ovat näyttelyä ja sen sisältöä tukevia, kävijää aktivoivia toimintamuotoja. Työpajan tarkoituksena on tarjota mahdollisuus oppimisen syventämiseen tietoa ja taitoa yhdistämällä. Toiminnan kantavana ajatuksena on yleensä tekemällä oppiminen. Työpajoja järjestetään hyvin erilaisista teemoista, erilaisille kohderyhmille. Vanhimpia ovat lasten työpajat, mutta nykyisin niitä järjestetään niin nuorille, aikuisille kuin eläkeläisillekin. Työpajojen toiminta on monipuolista ja vaihtelevaa – lähes mitä vaan voidaan tehdä osallistujien kanssa. Työskentelytavat voivat olla draamallisia, performatiivisia tai liittyä perinteisempiin tekniikoihin, kuten esimerkiksi piirtämiseen. (Museo oppimisympäristönä 2004, 131–132.) Helsingin kaupungin taidemuseossa vastaavana museolehtorina toiminut *Kaisa Kettunen* (2004) jatkaa, että taidemuseoiden työpajojen toimintakuvaukset sisältävät usein suoran kuvauksen siitä, millä tekniikalla ja materiaalilla on tarkoitus työskennellä. Tämä on työpajoja varaavien kannalta oleellinen tieto. Työpajojen ensisijainen tehtävä ei kuitenkaan ole uusien tekniikoiden opettaminen, vaan se, että ne auttai-

sivat kävijää ymmärtämään taidetta ja tekemään omia tulkintoja. Tekniikan avulla voidaan saavuttaa tämä päämäärä, mutta se ei saisi olla itseisarvo. Tavoitteena on muutos ajattelussa, oivallus ja ymmärtäminen. (Kettunen, 2004, 90–91.) Myös Museolehtori *Erica Othmanin* mukaan työpajatyöskentelyn lähtökohtana on kävijän oma luova toiminta. Työpajavieras näkee, kokee ja keskustelee taiteesta yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Lisäksi kävijä saa palautetta tekemisestään. (Othman 2004, 80–81.)

*Flying Stories* -näyttelyssä ja *Pohjoisen kyläläiset* -työpajoissa oli useita konstruktivistiseen strategiaan liittyviä piirteitä: Näyttely ei sisältänyt pelkästään tauluja, sillä ripustukseen kuului myös muita näyttelyn teemaan sisältyneitä elementtejä, kuten jääkarhuntalja, kalaverkot ja nenetsileluja. Työpajassa puolestaan käytettiin kävijää aktiivisia draamallisia menetelmiä, joiden avulla oli tarkoitus vastaanottaa ja ymmärtää näyttelykokonaisuutta. *Flying Stories* -näyttelyn työpajasovellusta ymmärtääksemme olemme kiinnostuneita siitä, millainen suhde museo-opetuksen, draamakasvatuksen, oppimisen, taiteen vastaanoton ja työpajaan osallistuneiden välillä on. *Osallistujien* opettajat toivat oppilaansa työpajaan, joten myös koulun intressit vierailulle ovat osa kokonaisuutta.

### 3.2 Oppiminen ja kokemukset museoympäristössä

Koululaisryhmät muodostavat ison osan museoiden kävijäkunnasta. Levanto (2004) toteaa, että lapset tulevat museoon, koska heidät tuodaan sinne joko tarhan tai koulun suunnitteleman käynnin tai perheen retkipäätöksen puitteissa. Lapsilla on kuitenkin heikko käsitys siitä, miten esineet joutuvat museoon, miksi ne ovat siellä ja mikä museo oikeastaan on. Museosta ja museossa opitaankin yleensä se, mitä lapsille kerrotaan, sillä heille ei ole vielä ennättänyt kertyä laajalti omaa kokemusmaailmaa, johon nähtyä voisi peilata. Lasten rajallisen aikakäsityksen vuoksi museoesineitä saattaa olla vaikea lähestyä. Tämä on Levannon mukaan tulevaisuuden museokävijöitä ajatellen kohtalonkysymys. *Kuinka saada lapset tuntemaan museo omakseen ja miten antaa heille mahdollisuus vaikuttaa käyntiinsä, osallistua näkemäänsä ja tehdä omia valintoja.* (Levanto 2004, 60.)

Museon näkökulmasta yhteistyö koulujen kanssa on tärkeää, sillä lapsista ja nuorista kasvavat tulevat museokävijät ja he ovat vastuussa tulevaisuuden kulttuuri- ja luonnonperinnöstä. Koulujen kannalta yhteistyön merkitys kiteytyy oppimisympäristöön ja museon kokoelmiin: Kouluopetuksen yhtenä ongelmana on nähty oppimisympäristön irrallisuus ja keinotekoinen suhde oppilaiden arkitodellisuuteen. Museon kokoelmiin tutustumalla on mahdollista oppia oikeiden esineiden äärellä ja toisille erilainen oppimisympäristö voi olla hyvästä pelkästään vaihtelun vuoksi. Hyvin järjestetty museokäynti motivoi yllättävän usein sellaisiakin oppilaita, joille oppiminen luokahuoneessa on vaikeaa. Näyttelyiden esillepanossa keskitytäänkin siihen, miten kokoelma palvelisi parhaiten yleisön tarpeita. (Museo oppimisympäristönä 2004, 17–18.) Esimerkiksi *Flying Stories* -näyttelyssä teokset oli ripustettu alas, lapselle helposti tarkasteltavaksi.

Koulumaailman ja museon toiminnan yhdistämisessä on kuitenkin useita liikkuvia osia. Vaikka museo tarjoaakin erilaisen oppimisympäristön, niin aika ajoin nousee kysymyksiä siitä, oppivatko kouluryhmät riittävästi museossa vai tuleeko museokäynnistä pelkkä muodollisuus. Oppimista museoympäristössä on tutkinut esimerkiksi museologian professori *Eileen Hooper-Greenhill* (2007), joka tarkastelee teoksessaan museoiden kehittämistyötä brittiläisen kulttuurin näkökulmasta. Nykyisessä brittiläisessä museokasvatuksessa oppimisen osuus on korostunut, sillä museoiden on kyettävä osoittamaan, että oppimista ylipäättään tapahtuu. Tarve perustella museokasvatuksen tarkoitusta ja oppimisen tehokkuutta selittyy taloudelliseen rationalismiin perustuvan kulttuuripolitiikan ja museoiden toimintaa tukevien kansallisten rahoitusjärjestelmien kautta. Hooper-Greenhill keskittyy pohtimaan museokasvatuksen roolia ja kuvailemaan metodologia, jolla oppimista museoissa pystytään mittaamaan erilaiset oppimiskäsitykset huomioiden. Samalla hän osallistuu kirjoituksillaan sekä brittiläiseen, että kansainväliseen keskusteluun oppimisen ja kulttuurin teoretisoinnista. (Hooper-Greenhill 2007, 4–6.)

Hooper-Greenhillin (2008) mukaan museoiden olennainen ero kouluihin verrattuna on se, että museoilla ei ole kansallista opetussuunnitelmaa, muodollisia arviointikäytäntöjä tai ennalta määrättyjä aikatauluja oppimiselle. (Hooper-Greenhill 2007, 4–5.) Näin nähtynä museoilla on kasvatustyössään enemmän vapauksia, mutta ne ovat kuitenkin kou-

lujen opetussuunnitelmista tietoisia, sillä ne haluavat palvella yleisöään hyvin. Koulun näkökulmasta museovierailussa korostuu kasvatus ja oppiminen, jolloin olennaista on se, minkä oppiaineen tai aihekokonaisuuden puitteissa museossa vierailaan. Opetussuunnitelman näkökulmasta museovierailun tavoitteet voidaan kiinnittää esimerkiksi oman kulttuurin tuntemukseen ja henkilökohtaisen suhteen luomiseen taiteeseen. (POPS 2004, 236–237.) Näkemyksemme mukaan oppimista museossa voi kuitenkin olla vaikeaa määritellä, sillä mistä se alkaa ja mihin se loppuu ja mitä siitä ylipäättään voi mitata? Jos käsitys museossa oppimisesta ja museokokemuksesta on epämääräinen, niin tällöin aiemmin mainitsemaamme ”muodollisuus” voisi yksinkertaistettuna tarkoittaa olettamusta siitä, että ”kulttuurista opitaan käymällä taidemuseossa.”

Hooper-Greenhill (2007) jatkaa, että museoissa vietetty aika on usein varsin lyhyt, museossa vierailaan ryhmissä ja silloin tällöin. Näitä hajanaisia kokemuksia voi olla vaikeaa tulkita tarkkaan ja esimerkiksi museohenkilökunnan mukaan on toisinaan vaikeaa löytää sanoja kuvaamaan oppimista museoympäristössä. Yksi yritys selittää museossa oppimista on käyttää termiä *edutainment*. Se on yhdistelmä sanoista *education* ja *entertainment*. Hooper-Greenhillin mukaan sanayhdistelmä on kuitenkin kömpelö ja esimerkiksi Isossa-Britanniassa sen käyttö alan kirjallisuudessa on vähentynyt. Jossain päin maailmaa sitä kuitenkin vielä käytetään ja silloin kannattaa kiinnittää huomiota termiin liittyviin olettamuksiin: Yhdistelyn seurauksena termit esitetään toisilleen vastakkaisina. Toisin sanoen education, kasvatus, nähdään tästä näkökulmasta harvoin nautinnollisena, opetus on luonteeltaan muodollista ja rajattua ja siihen sisältyvät vakaavuus sekä älyllisyys. Entertainment nähdään tämän vastakohtana. (Hooper-Greenhill 2007, 33.)

Eräs museon työtapojen vahvistuvista piirteistä on *elämysoppiminen*, edutainmentin johdannainen. Yleisesti elämyspedagogiikalla tarkoitetaan ihmisen kasvun ja oppimisen mahdollistamista sellaisten elämysten kautta, jotka koskettavat ihmisen järkeä, tunteita ja fysiikkaa samanaikaisesti. Tarkoituksena on asettaa ihmiset uudenvälisiin tilanteisiin, jotka vahvistavat yhteishenkeä ja kommunikointikykyä. Ryhmässä koettujen onnistuneiden tunne-elämysten kautta voidaan kehittää esimerkiksi ongelmanratkaisuun tai tunteisiin liittyviä taitoja, löytää oppilaille uusia rooleja ja vahvuuksia.

Elämyspedagogiikkaan voidaan yhdistää mitä tahansa musiikista ja taiteesta aina vaatiin seikkailuretkiin. Menetelmään voi ajatella sisältyvään niin roolipelien, simulaatioiden, historian elävöittämisen, draaman kuin tarinankerronakin. Kaikki eivät kuitenkaan pidä toimintatapaa riittävän haastavana älyllisesti. Elämykset ovat hyviä tapoja motivoita, mutta ne eivät riitä sellaisenaan. (Museo oppimisympäristönä 2004, 133.)

Hooper-Greenhill (2007) sen sijaan huomauttaa, että postmodernin ajattelun mukaan oppiminen voi olla sekä hauskaa että älyllisesti haastavaa. Sillä voidaan viitata niin tietoon, koulutukseen, kuin myös oppimisprosesseihin. Oppiminen ymmärretään moniulotteisena ja elämänmittaisena ja oppimisprosesseja voi esiintyä monissa erilaisissa paikoissa ja ne voivat olla luonteeltaan ja lopputuloksiltaan hyvin monimuotoisia. (Hooper-Greenhill 2007, 34.) Hooper-Greenhill jatkaa, että oppimista voi käsitellä myös kokemuksen kautta. Tällöin siihen sisältyy todellinen kohtaaminen, todellisessa ympäristössä ja aitojen esineiden äärellä olo. Kokemusten kautta oppimista voi lähestyä erittelemällä sanallista ja hiljaista tietoa. Sanallinen tieto on kaikkea sitä, mikä voidaan pukea sanoiksi, kuten puhe ja teksti. Se osa tiedosta, mitä emme osaa pukea sanoiksi on puolestaan hiljaista tietoa. Kieli on olennaista oppimiselle, sillä sen avulla voimme artikuloita ja kehittää ajatuksia. Kyky puhua asioista ei välttämättä tarkoita sitä, että olisimme ymmärtäneet ne. Hooper-Greenhill väittää, että tehokkainta ymmärtämistä varten tarvitaan myös kokemusta, sillä kaikkea ei voi oppia vain kerrotun perusteella. (Hooper-Greenhill 2007, 36.)

Professorit *John H. Falk* ja *Lynn D. Dierking* (1997) puolestaan tutkivat, miten erilaisille ryhmille voi luoda hyvän museokokemuksen. He tarkastelevat muun muassa vapaaehtoista oppimista omaehtoisen museokäynnin yhteydessä. Falk ja Dierking tarkastelevat museokäyntiä kokonaisvaltaisena tapahtumana ja he jakavat kokemukseen vaikuttavat asiat kolmeen osaan: *henkilökohtaiseen*-, *sosiaaliseen*- ja *fyysiseen* kontekstiin. Nämä jakautuvat vielä pienempiin osiin, joita on yhteensä kahdeksan. *Henkilökohtaiseen* kontekstiin vaikuttavat [1] kävijän ennakkokäsitykset museosta ja siitä, mitä siellä tehdään, [2] kävijöiden oma maailma eli aiemmat kokemukset ja erilaiset tavat oppia, sekä se, että kävijät [3] ymmärtävät museossa kokemansa paremmin konkretian avulla. *Sosiaaliseen kontekstiin* vaikuttavat [4] vierailevan ryhmän sosiaalinen dyna-

miikka ja tuki sekä [5] museohenkilökunnan toiminta ja ryhmän yksilöiden huomioiminen ja kannustaminen. (Falk & Dierking 1997, 152–157.)

*Fyysiseen kontekstiin* vaikuttaa se, että [6] useat kävijät haluaisivat katsoa koko museon teokset ja tutkia asioita itse. Lisäksi [7] monille vierailijoille suurin museovierailun tulos on muutos asenteessa. Tällä Falk ja Dierking tarkoittavat sitä, että museotila voi tuntua lapsista oudolta, isolta ja pelottavalta paikalta, mutta museokäynnin jälkeen asenne voi olla positiivisempi. Viimeisenä asiana he mainitsevat sen, että [8] museoissa on esillä niin paljon aistiärsykeitä, että vierailijat voivat kärsiä sensorisesta ylitarjonnasta, jolloin tulee pohtia sitä, mikä olisi oivallisin keino rauhoittaa museovierailua. Falkin ja Dierkingin mainitsemat kahdeksan peruseriaatetta muodostavat ehdotelman kehyskehikosta, jonka avulla museovierailua voi suunnitella kävijät huomioiden niin, että ohjatun ja vapaan toiminnan välille voitaisiin löytää tasapaino. (Falk & Dierking 1997, 158–159.)

Levanto (2004) on Falkin ja Dierkingin kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että museokokemus lähtee kävijästä itsestään, ei museon asiantuntijoista. Mitä tahansa museovieras käynnillään näkee, se suodattuu hänen omien henkilökohtaisten suodattimiensa läpi pohdittavaksi muiden kanssa. Levanto toteaa, että museovieraat muistavat käynnistään parhaiten juuri sosiaaliset kokemukset. Esimerkiksi keitä oli mukana, kuka tavattiin sekä millainen oli museokäynnin tunnelma. Puhuttaessa konstruktivistisesta oppimisesta museossa ei siis puhuta pelkästään faktoista ja täsmällisestä tiedosta vaan myös kokemuksista ja tunteista. Ohjat ovat Levannon mukaan kokijan käsissä. (Levanto 2004, 56.) Kauppilan (2007) mukaan hyviä oppimiskokemuksia korostetaan sosiokonstruktivistisessä perspektiivissä ja oppimisen tulisi olla mielekkästä toimintaa, joka edesauttaa uuden tiedon omaksumista. Hyvät kokemukset vaikuttavat olennaisesti oppijan motivoitumiseen. (Kauppila 2007, 47; 121.)

Hooper-Greenhillin (2007) tutkimusten mukaan museoissa vierailleiden oppilaiden ja opettajien näkökulmista oppiminen museossa tuntui mielekkäältä ja siihen oltiin motivoituneita: mahdollisuus väittelyyn ja vaihtoehtoiisiin näkökulmiin lisäsi oppimismotivaatiota ja syvensi tietoa. Monet oppilaat tunsivat olevansa etuoikeutettuja, koska he

saivat käyttää mielikuvitustaan ja aistejaan, tehdä yhteistyötä ystäviensä kanssa ja päästää ääntä. Esimerkiksi niillä, joilla oli huomattu olevan vaikeuksia oppia koulussa, pärjäsivät museokontekstissa paremmin, sillä museo oli mahdollistanut erilaisia tapoja ajatella ja oppia. Opettajat puolestaan mainitsivat, että oppilaat oppivat aiheista syvällisemmin, vaikka oppiminen saattaakin nousta vasta myöhemmässä vaiheessa esiin. Selitys piilee siinä, että suuri osa museopohjaisesta oppimisesta tapahtuu alitajuisesti: aktiivisen museokokemuksen aikana hiljainen ja tunneperäinen tieto tallentuu sanattomasti. Hiljaista tietoa on vaikea mitata ja osoittaa esimerkiksi niissä tilanteissa, kun oppimisesta vaaditaan näyttöä. (Hooper-Greenhill 2007, 165; 176; 200.) Tästä esimerkkinä Falk ja Dierking kertovat, että poistuessaan museosta museokävijät osaavat vain jotenkin vastata siihen, mitä he ovat oppineet. Kyse ei ole siitä, että kävijät haluaisivat pantata tietoa, sillä kävijät eivät välttämättä vain vielä tiedä vastausta. Museokokemuksen tapahtumat voivat avautua kävijälle merkittävinä, arvostettuina asioina viikkojen, kuukausien, jopa vuosien jälkeen tapahtuneesta. (Falk & Dierking 2000, 129.)

Hooper-Greenhillin mukaan kokemusperäinen tai hiljainen tieto on kuitenkin voimakasta, koska kokemusten myötä tunteista tulee osa oppimisprosessia (Hooper-Greenhill 2007, 36). Ymmärrämme tämän ajatuksen läheisempänä tai välittömämpänä ”henkisenä” kontaktina opittavaan aiheeseen. Vastaanottaessamme ärsykeitä usealla aistilla samanaikaisesti, emme tarvitse kieltä oppimisen väylänä ja tavallaan reagoimme nopeammin, vaikkakin osittain huomaamattamme. Hooper-Greenhillin (2007) sanoin olennaista lieneekin se, että oppimistapojen välillä voi olla laadullisia eroja. Esimerkissään hän vertailee tuntemusta, jonka voi saada lukemalla vieraasta maasta siihen, että itse vierailee kyseisessä maassa. (Hooper-Greenhill 2007, 36) Tästä näkökulmasta katsottuna käsitys lasten kokemusmaailmasta ja tiedonmuodostuksesta on oppimisen kannalta merkittävää. Falk ja Dierking (2000) ehdottavat, että lapset muistavat tarinamuotoon puettua tietoa paremmin. Tämä koskee erityisesti sellaisia tarinan rakenteita tai jaksoja ja muotoja, jotka ovat heille jo entuudestaan tuttuja. Näitä samoja rakenteita lapset hyödyntävät ja kehittävät eteenpäin omissa leikeissään. Kognitiivisten tutkimusten mukaan ihmiset pystyvät järjestämään tarinamuotoista tietoa tehokkaasti ja tarinamuotoinen tiedonrakennus on pohja kypsälle, pitkäkestoiselle muistille. (Falk & Dierking 2000, 48–49.)

Oppimismotivaation lisäksi Hooper-Greenhillin tutkimuksessa puhuttiin siitä, miten museot mahdollistivat kulttuurikokemuksen. Tällä Hooper-Greenhill tarkoittaa oman kulttuurin tuntemusta ja liittämistä osaksi itseä: museo tarjoaa jotain oppilaiden normaalia jokapäiväisestä kokemuksesta poikkeavaa ja menestyksekkään opetuksen avulla oppilaat voivat löytää keinoja liittää museon esittämä maailma oppilaiden elämään liityväksi (Hooper-Greenhill 2007, 177; 200). ”Menestyksekkään opetuksen” kannalta on hyvä miettiä työpajaohjaajan roolia museovierailun aikana. Falkin ja Dierkingin mukaan opettajien roolista oppimisesta on tehty tutkimuksia, mutta museohenkilökunnan osalta tilanne ei ole sama. Ne muutamat, mitä aiheesta on selvillä keskittyvät lähinnä vapaaehtoisen museokäynnin aikana saatavaan opastukseen: Satunnaiset vierailijat ovat todenneet, että museon henkilökunta tai muut vapaaehtoiset vaikuttavat positiivisesti museokokemukseen, etenkin silloin kun he ovat taitavia tulkitsemaan. (Falk & Dierking 2000, 107.) Lisäksi asioiden muistaminen voi parantua jo pelkästään sillä, että museo-työntekijä huomioi vierailijat ottamalla heihin kontaktia ja antamalla puheenvuoroja, sillä näin toimimalla museovierailu voi muodostua kävijälle henkilökohtaisesti entistä merkittävämmäksi (Falk & Dierking 1997, 157.) Näemme oheiset väittämät toisin sanoen niin, että museohenkilökunta, työpajaohjaaja mukaan lukien, auttaa kävijöitä katsomaan teoksia ja luomaan merkityksiä. Henkilökohtaisten merkitysten näemme puolestaan parantavan asioiden muistamista.

### **3.3 Kokemuksellinen oppiminen ja taiteen vastaanotto**

Museovieraalla on aina omat kokemusvarastonsa, ennakkokäsityksensä ja -tietonsa, joita ei voida ohittaa museo-opetusta suunniteltaessa. Nykyinen museo-opetus taas tukeutuu pitkälti sosiokonstruktivistiseen, kokemusta painottavaan oppimiskäsitykseen, jonka avulla pyritään huomioimaan kävijän elämysmaailma. Samat asiat vaikuttavat myös taiteen vastaanottamiseen ja tulkitsemiseen. Taiteen tohtori *Marjo Räsänen* (2000) on kehittänyt taideoppimisen mallin, jonka lähtökohtana hän on käyttänyt kasvatustieteilijä *David Kolbin* kokemuksellisen oppimisen mallia. Tässä lähestymistavassa kokemuksellista oppimista kuvataan prosessiksi, jossa tieto syntyy *transformaation* eli kokemuksen muuntamisen kautta. Tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen vuo-



rovaikutukselle perustuva kaksoistieto on kokemuksellisen oppimisen teoreettinen lähtökohta. (Räsänen 2000, 10–11.)

Räsänen (2000) mukaan taideoppiminen on jatkuva, kokemuksiin pohjautuva prosessi, jossa uudet kokemukset törmäävät ennakkokäsityksiin. Kokemuksellinen taiteen tulkinta alkaa siis vanhojen uskomusten tunnistamisesta ja niiden asettamista vastakkain uuden tiedon kanssa. Tulkinnan aikana katsojan rooli vaihtelee havainnoijan ja toimijan välillä. (Räsänen 2000, 16.) Museovieraan aiempaa kokemusvarastoa ja maailmaa koskevia arkiteorioita voidaan hyödyntää museo-opetuksessa siten, että kävijä ohjataan pelaamaan asioita omia ennakkokäsityksiään vasten. Vertailun, rinnastusten, vastakohtien, provosoinnin sekä tuttuuden ja vierauden kokemusten kautta on tarkoitus houkutella kävijää työstämään omia käsityksiään ja käsitteitään. (Museo oppimisympäristönä 2004, 53.)

Taiteen maisteri *Eveliina Happonen* (2006) mainitsee, että kuvan tulkinta muodostuu niistä mielikuvista ja muistoista, joihin liitämme näkemämme viestin. Taidemuseo-opetuksen tehtävä on auttaa katsojaa viestin tulkitsemisessa ja lasten kanssa se tapahtuu usein leikin avulla. Näkökulma lähtee lasten maailmasta ja liittää taiteen heidän omiin muistoihinsa. Näin ollen taiteen merkitys ei ole itse teoksessa, vaan katsojan ja teoksen kohtaamisessa. (Happonen 2006, 39.) Tulkinnassa on aina mukana sosiaalinen ulottuvuus – siinä tapahtuu vuorovaikutusta sekä katsojan, taiteilijan että oppimistapahtumaan osallistuvien välillä ja tämä piirre näkyy erityisesti lapsiryhmissä (Happonen 2006, 40). Kasvatustieteen tohtori *Pirjo Viitanen* (1998) puolestaan korostaa ensiluokkalaisten taidereseptiossa opetuksen tavoitetta tutustuttaa lapsi omiin taidekokemuksiinsa ja itseensä taiteen vastaanottajana. Taiteen tuntemuksen tietojen ja taitojen opettaminen ei siis ole itsessään tärkeä tehtävä ja päämääränä ei ole ohjata lasta aikuisten tekemän taiteen ihailuun tai kunnioittamiseen. Sen sijaan taiteen näkökulmien kautta autetaan lasta ymmärtämään kulttuuria, ympäristön todellisuutta ja omaa minää näiden osana. (Viitanen 1998, 218-219.)

Taiteen tuntemuksen opettamisessa tulisi auttaa lasta ymmärtämään taiteen tapoja itseilmaisun keinoina ja näiden ilmaisutapojen monimuotoisuutta. Ymmärtämisessä voi

myös olla kyse toisten ihmisten mielipiteiden, taidemakujen ja taidekäsitysten ymmärtämisestä ja hyväksymisestä. Koska taidetta ja taideteoksia voi lähestyä useasta näkökulmasta, tulisi opetuksen tavoitteena olla oppilaan taidereception laajentaminen niin, että sekä oma että muiden taidenäkemykset tuntuisivat ymmärrettäviltä. Taiteen vastaanottamisen taitojen oppimisessa tarvitaan hyväksyvä ja avoin ennakoasenne. (Viitanen 1998, 218-219.) Ennakoasenteeseen liittyen taiteen tohtori *Sirkka Laitinen* (2006) painottaa, että taidekasvattajan tärkeä taito on kuuntelu sekä avoin, ihmettelevä ja ennakkoluuloton asenne (Laitinen 2006, 55). Happonen (2006) toteaa, että keskustelun avoimuus ja tulkintojen moninaisuus ruokkivat lapsia uusiin tulkintoihin. Yksi aloittaa tarinan toinen innostuu ja jatkaa siitä. Keskustelu etenee hyvin nopeasti lasten omiin kokemuksiin. Toisaalta on tärkeää antaa lapselle myös aikaa ja rauha omille ajatuksille ja havainnoille. (Happonen 2006, 40.)

Räsänen (2008) mukaan taiteellinen tietäminen on sosiaalisen ja persoonallisen tiedon yhdistelmä. Persoonallinen tieto syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja sosiaalinen tieto laajenee yksilöllisten kokemusten pohjalta. Henkilökohtaisen tietämisen muuttaminen syväoppimiseksi edellyttää sen yhdistämistä sosiaaliseen tietoon. Tämä tarkoittaa opitun suhteuttamista jo olemassa olevaan tietoon ja sen jakamista muiden kanssa. Taideoppiminen muuttaa parhaimmillaan oppijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön, itseän, muihin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Viime kädessä oppiminen ilmenee käytännön toiminnassa ja on jatkuvan uudelleenarvioinnin kohde. (Räsänen 2008, 109.) Räsänen vertaa taideteosta siltaan, jossa katsojan ja tekijän elämäkerrat ja kulttuurit kohtaavat. Taideteoksen sisältö ja ilmaisu heijastavat taiteilijan motiiveja ja häneen vaikuttaneita sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä. Hän muistuttaa, että olisi kuitenkin yksinkertaistettua lähestyä taidetta pelkästään kulttuurin kuvituksena. Taideteos vaatii katsojalta aktiivisuutta, eikä pelkkä havaintopohjainen tieto useinkaan riitä teoksen ymmärtämiseen (Räsänen 2008, 126).

Myös Viitanen (1998) toteaa, että ymmärtäminen voi tarkoittaa katsojan kokemusta taideteoksen avautumisesta ja mahdollisuutta löytää siitä oman elämän kannalta merkityksellisiä sisältöjä. Tietojen lisäksi katsoja tarvitsee mielikuvitusta ja hyvää assosiaatiokykyä löytääkseen omia tulkintoja taiteen monimerkityksellisille viesteille.

Taideteoksen herättämät muistikuvat, mielikuvat ja tunteet ovat keskeisiä taiteen tulkinnan perusteita. (Viitanen 1998, 218-219.) Taidekasvatuksen professori *Inkeri Sava* ja taidekasvattaja *Arja Katainen* (2004) toteavat, että parhaimmillaan erilaiset taiteellisen tarinoinnin muodot toimivat rinnakkain, osana samaa prosessia. Välillä uppoudutaan omaan yksinäiseen työskentelyyn, välillä toimitaan yhdessä, opitaan toisilta ja sovitaan kunkin omia tarinoita osaksi yhteistä tarinaa. (Sava & Katainen 2004, 33–34.) Savan ja Kataisen mukaan identiteetin tarinallisuus ei ole pelkästään ajatuksen tasolla tapahtuvaa, vaan vahvasti myös kehollista. Kokemuksemme, muistomme ja haaveemme ovat kehollisia ja menneet sekä tuleva ovat läsnä kehomme nykyhetkessä. Mikään, minkä ihminen on joskus kokenut, ei lopullisesti katoa hänen mielestään eikä kehostaan. (Sava & Katainen 2004, 28.)

Räsänen (2008) toteaa, että kokemuksellis-konstruktivistinen lähestymistapa on eräs yritys päästä irti taidekasvatuksen kenttää hallitsevasta lapsikeskeisyyden ja tiedonalapohjaisuuden vastakkainasettelusta. Hän uskoo, että on mahdollista rakentaa taidepedagogiikkaa, jossa *yksilö* ja *yhteisö*, *tiedot* ja *taidot*, *tunteet* sekä *käsitteet* yhdistyvät. Tällöin tiedonalapohjaisuutta hyödynnetään tavalla, joka luo yhteyksiä oppilaan elämismaailman ja taiteen välille. Vaikka reflektiivisyys on tärkeä osa taideoppimista, intuitiivisuutta ei tulisi kuitenkaan alistaa analyyttiselle ajattelulle (Räsänen 2008, 104). Kokemuksellisessa lähestymistavassa puhutaan myös kuvatulkinnaista identiteettityönä ja viitataan narratiiviseen lukutapaan. Se pohjautuu näkemykseen, jonka mukaan ihminen rakentaa identiteettiään koko elämänsä ajan. Hän kertoo itselleen ja muille alati muuttuvaa tarinaa, joka käsittelee hänen elämäänsä liittyviä tärkeitä asioita. Tämä tarinoista ja kuvista muodostuvan omaelämäkerran avulla ihminen oppii tuntemaan itseään ja muuttaa minäkäsitystään. Koska identiteetti on jatkuvassa muutostilassa, huomiota tulisi kiinnittää enemmän rajojen ylittämiseen kuin pysähtyneen ”omakuvan” rakentamiseen. (Räsänen 2008, 190-191.) *Flying Stories* -näyttelyn työpajat voi näkemyksemme mukaan ajatella kokonaisuudessaan kokemuksellisena oppimisena ja taiteen vastaanottona. Tällöin draamakasvatuksen menetelmät ovat osa taiteen vastaanottoa, merkitysten luomista ja identiteetin tarkastelua.

## 4 Draamakasvatus

### 4.1 Leikki draamakasvatuksen perustana

Draamakasvatuksen olemusta kuvastaa leikinomaisuus, luonnosmaisuuksuus, keskeneräisyys, yhdessä toimiminen, maailman tarkastelu roolien kautta ja reflektio. Teatteritaitteen tohtori *Soile Rusasen* (2005) mukaan draamakasvatus sai alkunsa 1900-luvun alussa, jolloin kasvatusfilosofi *John Deweyn* [1859-1952] ajatukset alkoivat näkyä amerikkalaisten ja englantilaisten koulujen teatteriopetuksessa. Dewey väitti, että kaiken kasvatuksen alkuperäiset juuret ovat lapsen vaistonvaraisessa ja impulsiivisessa toiminnassa. Lisäksi hän totesi, että on olemassa lukematon määrä lasten spontaaneja toimintoja, pelejä, leikkejä, kilpailuja ja matkimista, joita pystytään käyttämään kasvatuksessa. (Rusanen 2005, 25.) Draamapedagogiikan professori *Anna-Lena Østern* tarkentaa, että Dewey korosti vuoden 1934 teoksessaan *Art as Experience* kokemuksen ja toiminnan merkitystä taiteessa. Dewey oli pragmatisti, joka näki ajattelun sekä älylliset resurssit toimintaa palvelevina ja ihmisen ennen kaikkea toimivana oliona. (Østern 2001, 37–38.) Heikkinen (2002) lisää, että lähellä draamakasvatusta ovat antropologia, psykologia, kirjallisuus ja sosiologia. Hän kuvaa draamakasvatusta praktisteoreettisesti draamaa soveltavana tieteenalana, jonka juuret lepäävät leikissä ja rituaaleissa. Draamakasvatuksessa sovitetaan käytäntöön leikinomaisesti muun muassa edellä mainittuja teorioita sekä draaman, kasvatuksen ja teatterin teorioita ja malleja. (Heikkinen 2002, 111–112.)

Omassa ajattelussamme draamakasvatuksen menetelmät ja leikki yhdistyvät melko saumattomasti toisiinsa. Olemme tietoisia siitä, että leikkiä voidaan käsitellä ja tutkia monista eri lähtökohdista ja että ”leikki” itsessään on varsin arvolatautunut käsite: toisaalla se nähdään luonnollisena asiana ja toisaalla mystisenä asiana. Kasvatuksen ja oppimisen kannalta on oleellista ymmärtää, mitä leikki on ja mitä oletuksia siihen liittyy. Leikin ilmiötä ja käsitettä tutkinut filosofian tohtori ja etnologi *Riitta Hänninen* (2003) toteaa, että ilmiönä leikki vaihtelee kulttuurisesti ja historiallisesti, joten sitä ei voi luonnehtia tyhjentävästi. (Hänninen 2003, 130.) Hänninen perustaa tutkimuksensa saksalaisen filosofi *Hans-Georg Gadamerin* [1900-2002] ajatuksiin ja viittaa Gadame-

rin käsitykseen, jossa leikki ja ”pyhä” kohtaavat samanarvoisina (ks. Gadamer 1997, 102). Tavanomaisemmin ”pyhä” liitetään rituaaleihin ja vakavuuteen. Hänninen toteaa, että leikki-ilmion käsittelyssä on paljon hierarkisuutta ja vastinpareja. Näistä hän mainitsee esimerkkinä leikin ja työn suhteen. Hännisen mukaan leikki ymmärretään usein ”vain leikkinä” verrattuna vakavaan työhön tai ”pyhään”. Lisäksi leikki käsitetään ”vain lasten” toimintana. (Hänninen 2003, 10–11.) Hännisen mielestä olisi tärkeämpää pohtia leikin merkitystä kuin sitä, mitä leikki on. (Hänninen 2003, 130).

Varhaiskasvatuksen professori *Pentti Hakkarainen* (1990) toteaa, että leikkiteorioista ja niiden takana olevista tarpeiden ja motiivien selityksistä ollaan ehkä enemmän eri mieltä kuin leikin tuntomerkeistä (Hakkarainen 1990, 53). Useimmissa leikin määritelmässä korostetaan sitä, että leikistä puuttuu selkeä tavoitteellisuus ja tuloksellisuus. Hakkarainen tiivistää luonnehdinnan näin: *leikki toimintana tähtää ”osaamisen osaamiseen”*. Leikki ei tuota konkreettista tietoa tietystä osaamisesta, vaan yleistä joustavuutta ja tottumusta muuttaa lähestymistapaa vaatimusten edessä. Leikki toimintana ei ole hyötyajattelun leimaamaa, vaan yllykkeet ovat siinä itsessään älyllisinä haasteina, mielikuvituksena, fantasiana ja emootioina. Tästä syystä siinä ei ole materialisoinnin vaatimusta eli päätymistä johonkin ulkoiseen tulokseen tai tuotokseen. Leikkiprosessi on itsessään merkittävä. (Hakkarainen 1990, 52; 127.) Hakkarainen toteaa, että leikkiprosessi kiehtoo ja kiinnostaa jo sinällään lasta ja leikin yllykkeet ja motiivit näyttävät olevan lapsilla valmiina. Tarvitaan vain otollinen tilanne ja lapset ryhtyvät leikkimään keskenään. Tämä viittaa siihen, että *sisäisellä motivaatiolla* on keskeinen merkitys leikkissä. Leikki on ikään kuin tyyppiesimerkki sisäisestä motivaatiosta. (Hakkarainen 1990, 1; 52.)

Jos leikkikokemus on erityisen onnistunut voidaan viitata psykologi Mihály Csíkszentmihályin (2005) kehittämään *flow'n* -käsitteeseen. Flow'n aikana keskittyminen on hyvin intensiivistä, tietoisuus itsestä katoaa ja aikakäsitys muuttuu. Kokemuksessa korostuu tunne, että taidot riittävät kohtaamaan haasteet tavoitteisiin suuntautuvassa ja sääntöjen rajoittamassa toiminnassa. Csíkszentmihályi toteaa, että toiminta, joka tuottaa tällaisia kokemuksia on palkitsevaa. Tästä syystä siihen ollaan valmiita ryhtymään, vaikka siitä ei lopulta koituisi mitään erityistä lopputulosta – itse toiminta on tärkeää.

(Csíkszentmihályi 2005, 113.) Hakkarainen (2004) käyttää käsitettä *toimintapotentiaali*, joka viittaa siihen, että leikki ei suoraan kehitä lapsen taitoja, kykyjä tai tietoa. Rikas leikkikokemus ja kehittynyt mielikuvitus näkyvät kuitenkin eri toimintatilanteissa ja ongelmien ratkaisemisessa myöhemmin elämän varrella. Leikillä näyttää näin olevan merkittävä rooli uusien ja monimutkaisten tilanteiden käsittelyssä ja motivaation kehityksessä. (Hakkarainen 2004, 162.)

Leikin osuutta oppimisessa ja lapsen ajattelun kehityksessä on tutkinut puolestaan kehityspsykologi *Lev Vygotski* [1896-1934]. Vygotskin (1933/1966) ajatukset liittyvät olennaisesti sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jonka mukaan käsitykset rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppiminen toteutuu tietyissä sosio-kulttuurisissa konteksteissa. (Vygotski 1933/1966 ; Kauppila 2007, 48). Vygotskin näemyksen mukaan lapsen suurimmat henkiset saavutukset ovat mahdollisia leikin avulla ja oppimista ja kehittymistä tapahtuu, kun yksilö joutuu alttiiksi ympäristön vaikutuksille. Lapsen ajattelu, käyttäytyminen ja moraali kehittyy, sillä leikissä lapsi voi kuvitella ja kokeilla erilaisia tapahtumia. Tähän liittyy Vygotskin teoriaan sisältyvä termi *lähikeshityksen vyöhyke*, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi omaksuu ”omaan tasoaan kehittyneempien”, kuten aikuisten käyttäytymisen tapoja ympäristöstään ja soveltaa niitä omiin leikkeihinsä. Lapsi voi kuvitella olevansa leikissä ikäistään vanhempi ja arkirutiinejaan kypsempi. Vygotskin mukaan leikissä lapsen kehitykselliset taipumukset tiivistyvät ja lapsi yrittää tavoitella seuraavaa vaihetta verrattuna normaaliin käyttäytymiseensä. (Vygotski 1933/1966.)

Sen lisäksi, että on tavallista yhdistää leikki ja lapset, yhdistetään usein myös leikki ja taide. Lääketieteen tohtori ja lastenpsykiatrian erikoislääkäri *Jari Sinkkonen* (2004) toteaa, että leikkiminen on luovan asennoitumisen ja sitä kautta taiteen ja kulttuurin äiti. Hän korostaa, että leikki on osa ihmisen tervettä, itseensä luottavaa ja autonomista persoonallisuutta. (Sinkkonen 2004, 77). Taidekasvatuksen professori *Liisa Piironen* (2004) mukaan leikissä ja taiteessa on monia yhteisiä tekijöitä; kuten luovuus, mielikuvitus, muuntelu sekä metaforinen ja assosiatiivinen ajattelu. Hän toteaa, että leikki motivoi ja antaa mahdollisuuden liikkua turvallisesti alueella, jossa tiedot ja taidot eivät riitä

ilman, että itsetunto joutuu koetukselle. Sen vuoksi leikki voi olla yhdistävä ja eheyttävä tekijä sekä taidekasvatuksessa, että oppimisessa yleensä. (Piironen 2004b, 316.)

## 4.2 Draamakasvatukselliset menetelmät ja oppiminen

Draamakasvatus taipuu moneen, sillä sen voi ajatella niin tieteenalana, kuin metoditieteenäkin ja se on sekä taidemuoto että väline. Oppimisen kannalta näemme, että draamakasvatuksessa on läsnä sekä taiteellinen oppiminen että sosiokulttuurinen oppiminen. Heikkisen (2002) mukaan draamakasvatuksen estetiikka haetaan teatterin maailmasta, jolloin toimintaan saadaan muoto ja kieli, joka antaa mahdollisuuden kertoa tarinoita sanallisesti, kehollisesti, visuaalisesti ja tilallisesti. (Heikkinen 2002, 111.) Myös draamakasvatusta oppimispsykologisessa viitekehyksessä tarkastellut draamapedagogiikan lehtori *Erkki Laakso* (1995) toteaa, että draama on taidemuoto, jonka estetiikan ymmärtäminen sekä produktiivisella, että reseptiivisellä tasolla laajentaa ja syventää ymmärrystä todellisuudesta aivan kuten tapahtuu muissakin taideaineissa. Itse taidemuodon kannalta on olennaista, että siihen sisältyvät esteettiset kvaliteetit avautuvat. Toisista taiteista draaman erottaa sen korostettu sosiaalinen luonne. Koska draama on luonteeltaan kollektiivista, se kehittää kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa ja edistää kypsymistä sosiaalisuuteen. (Laakso 1995, 20–21.) Heikkinenkin toteaa, että sosiokulttuurinen oppiminen on keskeistä, sillä draamakasvatuksessa sekä ilmaistaan, että tutkitaan ilmiöitä yhdessä. Kuvittelemalla luodut draaman maailmat avaavat tekijöilleen tilaisuuden tarkastella vaihtoehtoisia todellisuuksia ja identiteettejä kokemuksen kautta. Kukin yksilö voi sukeltaa käsiteltäviin asioihin niin syvälle kuin itse tahtoo ja uskaltaa. Toiminnan jälkeinen reflektio ja keskustelu johdattaa pohtimaan yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja kulttuurisia valintoja ja merkityksiä. (Heikkinen 2002, 111–112, 117.)

Totesimme aiemmin luvussa 3.2., että oppimista museossa on hankalaa määritellä ja erityisesti mitata. Samoin on draamakasvatuksen laita. Toisin sanoen näemme asian niin, että draaman avoimen luonteen vuoksi ei voida valmiiksi määritellä sitä, minkälaisen kokemuksen yksilöt luovat ja millaisiin lopputulemiin ja merkityksiin he päätyvät. Heikkisen (2002) mukaan draaman oppimishetket tapahtuvat useimmiten *esteettisen*

*kahdentumisen*<sup>1</sup> tilassa, jossa todellinen ja fiktiivinen maailma kohtaavat. Heikkinen (2005) jatkaa, että oppimisprosesseissa on kyse draamallisesta tutkimisesta, jossa ihminen toimii ja tutkii oman persoonansa kautta kokonaisvaltaisesti fiktiivisessä maailmassa jonain toisena olemista. Oppijoiden on mahdollista saada oman kokemuksen ja reflektion kautta näkökulma siihen, mitä jokin asia merkitsee itselle ja muille. (Heikkinen 2005, 8; 12.) Eräänä draamakasvatuksen ideana voidaankin nähdä sen oivaltaminen, että merkityksiä on itse asiassa useampia. Heikkisen mukaan erilaisten merkitysten tarkasteleminen voidaan taas nähdä oleellisena osana ihmisen kasvua, sillä merkitykset liittyvän itsen ja oman identiteetin hahmottamiseen maailmassa. (Heikkinen 2002, 72)

Erilaiset merkitykset liittyvät ajattelussamme identiteetin tarkastelun lisäksi eettisiin valintoihin. Østernin (2001) näkemyksen mukaan draamassa asioita pyritään katsomaan monipuolisesti. Hän käyttää *Aristoteleen Nikomakhoksen etiikkaan* kuuluvaa termiä *fronesis*, joka puolestaan viittaa sen pohtimiseen, miten ihmisten tulisi toimia, jotta elämämme muuttuisi paremmaksi. (Østern 2001, 24.) Heikkinenkin näkee draamakasvatuksessa mahdollisuuksia taiteellis-eettisiin pohdintoihin, sillä draamakasvatuksessa voidaan kohdata erilaisia elämänilmiöitä ja monimerkityksellisiä asioita (Heikkinen 2005, 192). Osallistujia myös pyritään suojaamaan ja tukemaan eettisesti jo aiemmin mainitun reflektion avulla. (Heikkinen 2002, 70.) Asioiden punnitseminen käytännön yhteistoiminnallisia kokemuksia ja merkityksiä reflektoimalla on yhteydessä myös tietoon ja sosiokonstruktivistiseen oppimiseen (vrt. Kauppila 2007 51–52).

Eräs tapa lähestyä draamakasvatuksen prosesseja ja työtapoja ovat *genre-teoriat*. Genrejen tarkoituksena on luokitella ilmiöitä niin, että teoria auttaa lukijaa ja kokijaa lukemaan ja tunnistamaan erilaisia lajityyppejä esimerkiksi kirjallisuudessa, elokuvissa, teatterissa ja draamassa. Genret luovat odotuksia ja antavat neuvoja siitä, miten fiktion tulee suhtautua. Draamakasvatuksen voi luokitella lukuisiin eri genreihin ja niihin liittyviä monia kasvatuksellisia strategioita ja menetelmiä. Samankaltaiseen tulokseen päätyi myös Schonmann (ks. luku 2.2). Sellaisenaan käytettäviä toimintamalleja genret eivät

---

<sup>1</sup> Esteettinen kahdentuminen (*metaxu, methexis*) tarkoittaa kahden maailman samanaikaista läsnäoloa, eli todellisuuden ja fiktion elävää suhdetta: hetkeä, kun suunnittelemme roolia tai muutamme todellista tilaa fiktiiviseksi; hetkeä, kun muutamme todellista aikaa fiktiiviseksi ja hetkeä, kun toimimme fiktiossa tai seuraamme aktiivisesti fiktion todellisuutta. (Heikkinen 2002, 97.)



kuitenkaan ole. Heikkinen (2005) jakaa draamakasvatuksen genret kolmeen pää-genreen: osallistavaan, esittävään ja soveltavaan draamaan. Näiden sisällä on tulkinnasta riippuen vaihteleva määrä ala-genrejä. Esimerkiksi osallistavan draaman ala-genreihin kuuluu *draamaleikki*, *tarinankerronta* ja *prosessidraama*. (Heikkinen 2005, 73.)

*Draamaleikki* perustuu Heikkisen (2005) mukaan lasten omaan spontaaniin roolileikkiin. Draamakasvatuksessa opettaja voi hyödyntää tätä lasten tapaa leikkiä ja hän voi leikkiä sekä tutkia yhdessä lasten kanssa vaikka matkustamista tai jotain, mikä on sillä hetkellä ajankohtaista. *Tarinankerronta* taas on osa kaikkia draamakasvatuksen genrejä, mutta omana genrenä se tarkoittaa joko yksin kerrottavaa tarinaa tai tarinankerrontaa pienryhmässä. Tarinankerronnan merkitys on siinä, että sen avulla voidaan oppia kerroksen kielioppia ja sillä tavalla tuottaa laadukkaita tarinoita jaettavaksi. *Prosessidraamalla* puolestaan tarkoitetaan pohjatekstin avulla rakentuvaa draamaopetusjaksoa, missä jonkun asian tutkiminen draamallisesti on päämäärä. Opettaja rakentaa oppilaiden kanssa fiktion, draaman maailman, jonne mennään yhdessä ja välillä tullaan pois keskustelemaan ja suunnittelemaan draaman maailman tapahtumia uudelleen ja uudelleen. Prosessidraamassa luotavat draamat ajatellaan oppimisalueiksi, kyse ei ole opetusmetodista. (Heikkinen 2005, 76.)

Heikkinen jatkaa, että osallistavan draaman genressä yleisöä ei ajatella ulkopuolisena, vaan osana ryhmää. Yhteistoiminta on keskeisessä osassa ja tutkiminen tapahtuu joustavasti fiktion menemällä, siellä toimimalla ja taas pois tulemalla. Osallistavan draaman kaava ja rakenne on luonteeltaan elävä: opettaja luo kehykset, joiden sisällä yhdessä ryhmän kanssa toimitaan ja luodaan draaman maailmoja. Keskeistä on myös yhteisen *draamasopimuksen* teko, jonka avulla määritellään muun muassa se, minkä genren maailmassa liikutaan, millaisia työtapoja käytetään, millaiset muodot tai rakenteet rajoittavat työtä sekä miten kommunikoidaan. Yhteisen sopimuksen tarkoituksena on rajata ja suunnata toimintaa, luoda turvallinen ilmapiiri ja osoittaa opettajan ja oppilaiden välinen toveruus. Asetettujen rajojen sisällä voidaan vapaasti kokeilla ja tutkia ilman pelkoa tuomitukseksi tulemista. Toiminnan vapaaehtoisuus on tärkeää, vaikkakin draamasopimus johtaa paradoksiin, sillä sopimuksen kautta jokainen myös sitoutuu luopumaan vapaaehtoisuudestaan ryhmän ja prosessin vuoksi. Ilman vapaaehtoista sitoutu-

mista todellinen oppimisympäristö ja *esteettinen kahdentuminen* ei voi rakentua. (Heikkinen 2005, 75–76; 186–187; 190.)

Draamasopimus on yhteydessä samankaltaiseen säännönmuodostukseen ja paradoksiin, kuin mitä tapaa leikeissä. Vygotskin (1966/1933) mukaan mikään leikki ei toimi ilman sääntöjä ja lapsen suhdetta niihin. Esimerkiksi mielikuvitusilanne vaatii aina tietyt käyttäytymissäännöt. Tarkkoja leikin sääntöjä ei kuitenkaan ole päätetty ennalta, vaan ne kumpuavat mielikuvitushetkestä ja sen kontekstista. Jos esimerkiksi lapsi leikkii kaupantekotilannetta, kaikkien leikissä olevien osapuolien täytyy toimia tässä asiayhteydessä, muuten leikki ei onnistu. Vygotski (1933/1966) huomauttaa, että leikissä lapsi on vapaa ulkoisista rajoitteista, mutta vapaus on näennäistä. Mielikuvitusilanteessa on aina säännöt, jotka lapsi on itse päättänyt. (1933/1966.) Draamassa säännöt sen sijaan ajateltiin yhteisesti luotuina ja omistettuina.

Laakson (1995) mukaan lapset käyttävät draamallista leikkiä oppimisessa verrattain luontevasti ja oppiminen on puolestaan parhainta silloin, kun se tapahtuu yhdistettynä tilanteeseen. Draamassa voidaan luoda yhteisin säännöin kuvitteellinen ympäristö, johon toiminta sijoittuu. Työtapa on turvallinen siksi, että pinnalta katsoen se ei ole totta vaan kuvitelmaa. Samanaikaisesti se voi kuitenkin tarjota hyvin todellisen kokemuksen, jos osallistujat uskovat luotuun tilanteeseen ja toimivat sen ehdoilla. (Laakso 1995, 20–21.) Draamallisten menetelmien avulla asioita ja ilmiöitä voidaan Heikkisen (2002) mukaan tutkia varsin turvallisesti, ilman tuomitusta tulemisen pelkoa. Tämä johtuu siitä että *esteettisen kahdentumisen* myötä ”hahmot toimivat” eivät henkilöt itse. Tästä syystä omista kokemuksista ja tunteista avoimesti puhuminen ovat tärkeitä draaman osia. (Heikkinen 2002, 111.)

Perusteluita draaman käyttöön etsinyt ja omalle alalleen draamasovellusta kehittänyt maa- ja metsätalouden maisteri *Kirsi Kettula-Konttaksen* (2005) näkemyksen mukaan draaman avulla tunteet ja kokemukset pystytään tuomaan opetukseen mukaan melko hallitussa muodossa. Hän kuvaa tutkimuksessaan kokemuksiaan draamakasvatuksellisten menetelmien käytöstä osana metsäekonomian ja markkinoinnin opetusta perinteisen yliopisto-opetuksen rinnalla. Draamaan olennaisesti kuuluvan reflektion avulla opiskeli-

jalla on mahdollisuus tulla paremmin tietoiseksi omista asenteistaan ja tunteistaan. Draaman avulla voidaan myös luoda tilanteita, jotka simuloivat todellisuutta. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus saada harjoitusta ja kokemusta esimerkiksi uusista vuorovaikutustilanteista. Lisäksi hän ehdottaa, että draama voisi kokemuksellisuutensa puolesta helpottaa asioiden muistamista ja täten oppimista. (Kettula-Konttas 2005, 37.) Kokemusta ja muistamisen laatua pohtivat myös Falk, Dierking ja Hooper-Greenhill pohtiessaan museokokemusta ja oppimista. Kokemus oli osa myös Räsäsen ja Happonen kokemuksellisesta taiteen vastaanotosta pohdintoja. (ks. luvut 3.2 ja 3.3).

Kettula-Konttas (2005) jatkaa, että modernien muistiteorioiden mukaan tunneperäiseen kokemukseen liittyvä tieto ei jää mielessämme irralliseksi, sillä tiedon voi jälkikäteen palauttaa mieleen kokemusta muistelemalla, eräällä tavalla elämällä uudelleen kokemuksen. (Kettula-Konttas 2005, 37.) Heikkinen (2002) puolestaan väittää, että draamakasvatuksessa, tai jopa kaikessa kasvatuksessa se, millaisia kokemuksia on ollut, millaisia kokemuksia kohdataan ja miten näihin kokemuksiin suhtaudutaan, on oleellista. Tämä johtuu siitä, että kokemukset voivat joko vahvistaa vanhoja odotuksia tai ne voivat ravistella niitä ja tuottaakin uusia. Draamakasvatuksessa pyritään usein alueelle, jossa kohdataan uusia ”ravistelevia” kokemuksia. (Heikkinen 2002, 71.)

Näkemyksemme mukaan kokemukset ja käsitykset leikistä ja draamasta vaikuttavat siihen, miten draamaan ja oppimiseen suhtaudutaan. Tämä on draamakasvatuksellisten menetelmien soveltamisen kannalta oleellinen huomio. Heikkinen lähestyy leikkiä ja leikillisyyttä hollantilaisen historioitsija Johan Huizingan [1872-1945] ajatusten kautta. (Heikkinen 2004, 48; 52.) Huizinga (1967) piti koko olemassa olevaa kulttuuria leikinä ja määritteli leikin näin:

*Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrättyissä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoituksensa, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on ”toista” kuin ”tavalinen elämä”. – – Leikin kategoriaa voi niin ollen pitää eräänä elämän kaikkein tärkeimmistä henkisistä tekijöistä. (Huizinga 1967, 39.)*

Heikkinen (2002) jatkaa, että leikki nähdään arkikielessä usein toden tai vakavan tekemisen vastakohtana. Tämä on vastaavanlainen huomio, mihin Hänninenkin päätyi kirjoittaessaan leikin ja ”vakavan” työn vastakkainasettelusta (ks. luku 4.1). Heikkisen mukaan tämän kaltaisessa vastakkainasettelussa draaman työtävät saatetaan nähdä ”vain leikkinä ja hauskanpitona”, eikä niitä välttämättä ajatella mahdollisuutena oppia. Jos leikillisuus ja ennakkoluuloton kokeileminen sen sijaan nähdään myös mahdollisuutena opiskella ja tutkia asioita, niin tällöin voidaan puhua draamakasvatuksen *vakavasta leikillisyydestä*. Heikkinen korostaakin, että draamakasvatuksen menetelmät ovat leikkisiä, mutta niiden tarkoitus on vakava. (Heikkinen 2002, 42.) Ajatus on yhteneväinen Hooper-Greenhillin esittämän toteamuksen kanssa siitä, että postmodernin ajattelun mukaan oppiminen voi olla sekä hauskaa, että älyllisesti haastavaa (ks. luku 3.2).

Laitinen (2006) korostaa, että lapset ovat luontaisesti toiminnallisia ja siksi esimerkiksi taidemuseokäynnin tulee sisältää jotakin sellaista, johon lapset voivat itse aktiivisesti osallistua. Leikki on lapsen tapa käsitellä tärkeitä asioita. (Laitinen 2006, 54.) Näemme *Flying Stories* -näyttelyn työpajasovelluksen sisältäneen kytköksiä kaikkiin aiemmin mainittuihin osallistavan draaman ala-genreihin, kuitenkin niin että työpajan pääpaino oli leikinomaisessa, toimintaan kannustavassa lähestymistavassa. Työpajassa samaistuttiin menneeseen elämään leikin keinoin, ”pohjoisen kyläläisiksi” muuntautumalla. Filosofian tohtori ja logonomi *Sirkka-Liisa Heinonen* (2004) toteaa, että samastuminen on tunnepohjaista myötäelämistä, kuviteltuun vieraaseen nahkaan ujuttautumista, mutta se on myös kykyä tehdä vertailuja joko kokemuksen, tunteen tai haaveen tasolla. Heinonen on tutkinut draamaleikkiä päiväkodin lapsiryhmän kautta ja hän kutsuu draamaleikkiä kehittyvien teemojen draamoiksi, joissa toiminnan lähtökohtana on yleensä tarina. Lapsen draamallisen mielikuvituksen kehittyminen on puolestaan yhteydessä kykyyn samastua sadun tai tarinan hahmoihin. Draamaleikissä samastuminen on siksi myös oman itsen opiskelua, itsessä olevien tunteiden ja tavoitteiden tunnustelua. (Heinonen 2004, 93; 94; 96).

Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksen draamakasvatuksen lehtori *Tapio Toivonen* (2009) lisää, että Suomessa tehtyjen varhaiskasvatuksen väitöskirjatutkimusten mukaan lasten kokemukset draamatoiminnasta osoittavat, että draamatyöskentely kehittää

tää pienten lasten pitkäjännitteisyyttä ja keskittymiskykyä. Draamatyöskentely ei välttämättä vaikuta ryhmän toverisuhteisiin, mutta se vahvistaa ryhmää lisäten lasten sosiaalisuutta, ymmärrystä toisia kohtaan, toisten hyväksymistä, vastavuoroisuutta ja empatiakykyä. Kokonaisilmaisullinen toiminen mahdollistaa merkitysten ja kokemusten vaihtamisen ja eettisesti korkeatasoiset pohdinnat monikulttuuristuvassa maailmassa. (Toivanen 2009, 35.)

Oppimisen kannalta kokeileminen ja ”mokaamisen” salliminen nähdään draamakasvatuksessa tärkeänä. Kettula-Konttas (2005) toteaa, että osa draaman voimasta perustuu improvisointiin ja ajatukseen, että draamassa ei voi tehdä virheitä. Jos draamaan osallistuvilta vaaditaan liian tiukasti joidenkin tiettyjen asioiden hallitsemista, draamaan kuuluva *kaikki on oikein* -ajatus vesittyy. Draama ei olekaan enää vapaata kokemista, vaan siitä tulee suoritus, jossa voi joko onnistua tai epäonnistua. (Kettula-Konttas 2005, 45.) Näemme ”virheiden” sallimisen oppilaiden identiteetin kasvun kannalta merkittävänä. Ilman tätä asennetta oppijoiden luovuus ja into tarkastella asioiden merkityksiä hiipuisi. Se, että oppii sietämään ja käsittelemään epäonnistumisia osoittaa jo suurta henkistä kasvua.

### **4.3 Draaman menetelmät opetuksen osana**

Draamakasvatuksen yhteistoiminnallisen luonteen vuoksi on syytä tarkastella myös ohjaajan roolia opetuksessa. Heikkinen (2005) näkee draamaohjaajan ennen kaikkea *sosiokulttuurisena innostajana*. Oppimisen ohjaajana hän tukee erilaisia oppimistyyylejä, ihmettelee, kyselee, epäilee ja arvioi toimintaa. Lähtökohtana ei ole perinteinen tiedon välittämisen näkökulma, sillä sekä draamaohjaaja, että opiskelija nähdään tutkijoina ja uuden tiedon etsijöinä. Draamaohjaajan tehtävänä on olla itse innostunut ja innostaa ryhmää. Tarkoituksena on oman innostuksen ja positiivisuuden kautta virittää tunnelma. Tilannetaju on tarpeen, sillä ohjaajan innostus ei saa mennä yli, vaan sen pitää olla aitoa kiinnostusta asiaan. Oppimisen ohjaamisessa yhdistyvät ymmärrys ja osaaminen. (Heikkinen 2005, 180–181.) Näkemykset draamaohjaajuudesta ovat yhteydessä sosiokonstruktivismiin, jonka näkökulmasta opettaja tai ohjaaja on vuorovaikutuksen olennainen tekijä ja osapuoli olemalla sen aktiivinen myötävaikuttaja. Opettajan puhe on innosta-

vaa, ja hän eläytyy oppimisprosessiin. Tämä merkitsee henkisen tuen aktiivista antamista oppijalle. Kauppila (2007) toteaa, että oppimiseen on hyvä luoda onnistumisen elämyksiä, koska onnistuminen auttaa itsetunnon vahvistamisessa, jolla puolestaan on runsaasti myönteisiä vaikutuksia. Lisäksi oppijan näkemykset ovat kehittyviä samoin kuin opettajankin. Tämä tarkoittaa, että eräänä lähtökohtana voidaan pitää ajatusta, että opettaja oppii samalla kun oppijakin ja oppija osallistuu osaltaan myös opettamisprosessiin. (Kauppila 2007, 122; 124; 128.)

Heikkisen (2002) mukaan draamaohjaajan toimintaa ohjaa aina yhteiskunnan sekä kasvatus- ja taideinstituutioiden asettamat rajat ja kehykset. Jos draamakasvatusta tehdään esimerkiksi koulukontekstissa, niin koulun tilat, aika, välineet ja ennen kaikkea henkinen ilmapiiri voivat olla niin toimintaa rajoittavia kuin avaavia tekijöitä. Lisäksi ohjaajan työhön vaikuttaa oppimisen ja kasvamisen käsitteet eli se, mitä odotuksia oppilailta, koululla, vanhemmilla on draamakasvatuksen tunneista. (Heikkinen 2002, 109.) Tällä hetkellä draamakasvatuksella ei ole itsenäisen oppiaineen asemaa koulussa. Tämä saattaa vaikuttaa esimerkiksi tutkimuksemme *osallistujien* käsityksiin draamallisesta toiminnasta. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) leikinomaisuus mainitaan eräänä lähestymistapana kuvataiteen oppiaineen opetuksessa peruskoulun neljällä ensimmäisellä vuosiluokalla. Draama puolestaan mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisissä sisällöissä vuosiluokilla 1 ja 2. Tällöin vuorovaikutustaitoihin sisältyy kuullun, nähdyn, luetun ja koetun työstäminen improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla. Näitä keinoja voidaan integroida myös muihin taideaineisiin. Vuosiluokilla 3–5 vuorovaikutustaidoissa mainitaan muun muassa ”ilmaisuharjoitukset”, mutta se, mitä nämä ovat, ei selitetä. Muutoin äidinkielen opetuksessa painottuvat puhuminen, kirjoittaminen ja lukeminen. (POPS 2004 47; 50; 236.)

Heikkinen (2005) on itse lopulta taipunut ajattelemaan, että draamakasvatuksen paikka tuleekin ehkä olla kasvatuksen ja taidekasvatuksen marginaalissa, koska se mahdollistaa erilaisen vapauden toimia. Toisaalta työtä voisi helpottaa se, että sisällöt ja muodon opettaminen tulisivat opetussuunnitelmasta. (Heikkinen 2005, 21.) Heikkisen ajatteluun on vaikuttanut soveltavan draaman filosofia, jossa keskeistä on pyrkiä *vapauttavaan kasvatukseen* sekä uusia merkityksiä hakevaan ja luovaan asenteeseen. Tältä kannalta

nähtynä kasvatuksessa tärkeää on todellisuuden jatkuva uudistaminen ja pyrkimys inhimillisesti parempaan ja solidaarisempaan elämään. Oppilaat nähdään tulevaisuuden aktiivisina muokkaajina. Näiltä osin draamakasvatuksen lähtökohdat voi nähdä sosiaalilistavan ja tallentavan kasvatuksen kritiikkinä. (Heikkinen 2005, 10–11.)

Filosofian tohtori *Katariina Hakala* (2007) on tutkinut peruskoulun kontekstissa *paremmin tietämistä* valtasuhteena. Hän pohtii yhdessä tutkimista pedagogisena orientaationa niin opettamisessa kuin tutkimisessakin. Miten eri tavoin tietäminen vaikuttaisi opetuskäytäntöihin, tietoon ja valtaan vaikkapa koulussa? Onko koulussa tilaa erilaiselle tietämiselle ja yhdessä tutkimiselle? Hakala toteaa, että yhdessä tutkiminen on tehty koulussa aika vaikeaksi, samoin kuin toisin ajattelu ja toisin toimiminen sekä standardien kyseenalaistaminen. Meitä asetetaan laajemminkin arjessamme käytäntöihin, joiden avulla itsearvioimme erilaisten standardien avulla miten menestys saavutetaan omaksi parhaaksemme. Iloinen ja innostava yhteistyö, yhdessä kehittäminen ja ideoiden, käytäntöjen ja oivallusten jakaminen asettuvat helposti toissijaisiksi henkilökohtaisen hyödyn laskelmoinnissa. (Hakala 2007, 72–73.)

Näkemyksemme mukaan kasvattamisessa ja opettamisessa on aina läsnä valtakysymyksiä. Näitä ovat esimerkiksi oppilas–opettaja -suhde sekä se, mitä opetettavasta sisällöstä ylipäättään kerrotaan. Tutkimuskontekstissamme asiaa voidaan tarkastella myös siten, että jo pelkästään museossa esillä olevat asiat voidaan nähdä valtasuhteena, sillä näiden valintojen kautta kerrotaan jonkinlainen tarina kulttuurista. Tähän liittyen taiteen professori *Jarvis Ulbricht* (2002) pohtii, voidaanko esimerkiksi toista kulttuuria koskaan täysin ymmärtääkään. Vaikka on hyvä opiskella monien eri kulttuurien taidetta, tämä voi joskus olla vaikeaa, koska pyrimme tarkastelemaan taidetta omasta näkökulmastamme ja viitekehyksestämme. Jotkut antropologit väittävätkin, että oppiaksemme oikeasti ymmärtämään muita kulttuureita ja niiden taidetta, meidän tulisi pystyä omaksumaan niiden jäsenten erikoispiirteitä ja näkökulmia. Kulttuurintutkimuksen tuottama relevantti tieto on suureksi avuksi, ja ensikäden eli omakohtaisen kokemuksen tieto on vieläkin hyödyllisempää. (Ulbricht 2002, 41.)

Myös Heikkisen (2005) ajatuksista tärkeäksi nousi se, miten ymmärrämme kulttuurin, sen merkityksen ja miten tuomme tämän kaiken ilmi lapsille. Toisin sanoen: mitä ja miten haluamme lapsiamme kasvattaa? Jos kulttuuri ja yhteiskunta kuvataan staattisena järjestelmänä, lapsi joutuu (Heikkisen 2005) mukaan sen kanssa väistämättä ristiriitaan. Lapsen ja nuoren maailma ei ole pysähtynyt, vaan se on jatkuvasti muuttuva, sillä lapsilla ei ole instituutioita. Lapsilla on tahtoa kysyä ja omistaa asioita, mutta heillä ei ole valtaa, eikä siten mahdollisuutta vaikuttaa. Sosio-kulttuurisen draamakasvatuksen yksi keskeisiä tehtäviä on tarjota lapsille ja nuorille edes mahdollisuus tällaiseen kulttuurin kyseenalaistamiseen ja sen tarkasteluun eri näkökulmista. (Heikkinen 2005, 22–23.) Draama voisi tarjota mahdollisuuden ymmärtämislle erilaisten merkitysten tarkastelun kautta. Draamallinen ymmärtäminen kietoutuu myös merkitysten pohtimisen kautta luvussa 3.3 käsitellyyn Räsäsen (2008) teoriaan taiteen vastaanotosta ja ymmärtämisestä. Draaman näkökulmasta taiteen vastaanotossa painottuu näin ollen kehollisuus, sosiaalisuus ja eettinen pohdinta.

Kettula-Konttas huomauttaa, että draama, kuten toiminnalliset opetusmenetelmät yleensä, vie paljon aikaa (Kettula-Konttas 2005, 45). Draamakasvatuksen luonnosmaisuus voi puolestaan herättää ohjaajassa epävarmuutta. Heikkinen (2002) muistuttaa, että draamakasvatuksessa ei voi heti, jos koskaan, oppia ja hallita kaikkea. Kyse on aina valinnoista. Lohtua tuonee se, että myös opettajat saavat ”mokata”. Mokaamisen ilo luo vapautta tutkia ja heittäytyä. Tämä asenne katoaa saman tien, jos alkaa tarkkailla itseään siltä varalta, että tekee jotain väärin. Draamaopettaja ja oppilas ovat siis molemmat samojen draamallisten kysymysten edessä, ja ratkaisut ovat joka kerta kontekstuaalisia ja ainutkertaisia. Opetuksen suunnittelu edellyttää aineen hallintaa ja opettajan omakoh-taista suhdetta opetettavaan asiaan sekä toisaalta sen kulttuurin ymmärrystä, jossa ollaan ja eletään. Draamaprosessien suunnittelu, aloittaminen, jatkaminen, korjaaminen, muut-taminen ja loppuun saattaminen sekä viimeistely on hyvä oppia yhdessä. (Heikkinen 2002, 118; 191.) Heikkinen (2005) ehdottaakin vapaaehtoisuuteen perustuvaa yhteis-työtä eri kasvattavien laitosten välille. Jos sosiaalistava yhteiskunta ei tarjoa ”tilaa” val-takulttuurista poikkeavalle toiminnalle, on paras, että luodaan paikallisia toimintatapoja ja oppimisympäristöjä, ”paikallista kulttuuria”, jossa toimitaan halutulla tavalla. (Heik-kinen 2005, 22.) Näin nähtynä draaman menetelmät vaikuttaisivat sopivan taidemu-



seon hyvin, sillä luvussa 3.2 totesimme, että taidemuseossa on tilaa vapaammalle toiminnalle. Pohdittavaksemme jääkin se, miten museo-opetuksen, taiteen vastaanoton ja draamakasvatuksen teoriaan liittyvä ”vapaus” ja merkitysten tarkastelu näyttäytyy tutkimushenkilöidemme puheessa.

## 5 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

### 5.1 Tutkimushaastattelu ja diskurssianalyysi laadullisen tutkimuksen osana

Tarkastelemme laadullisessa tutkimuksessamme draamakasvatuksen menetelmien soveltamista *Flying Stories* -näyttelyn työpajatoiminnassa. Keräsimme aineistomme haastatteleamalla, sillä koimme haastattelun luontevimmaksi keinoksi hankkia aineistoa tämän tutkimuksen puitteissa. Haastattelu on Hirsjärven ja kehityspsykologian professori *Helena Hurmeen* (2001) mukaan hyvin joustava menetelmä ja se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin: haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Samoin on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. Sanattomat vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa ymmärtämään merkityksiä toisin kuin alussa ajateltiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.)

Haastatteluaineistomme analysoinnissa sovellamme diskurssianalyysia. Hirsjärven (2010b) mukaan sen keskeisenä tehtävänä on tutkia kielenkäyttöä ja sitä, miten kielelliset sopimukset ohjaavat ajattelua ja toimintaa. Tutkimus kohdentuu puhekäytänteisiin ja puhetapoihin eli diskursseihin. Hirsjärvi huomauttaa, että diskurssianalyysi ei ole kovin selvärajainen tutkimusmenetelmä, joten analyysi -sana on hieman harhaanjohtava. (Hirsjärvi 2010b, 226.) Jokinen, Juhila ja Suoninen (2008) puolestaan toteavat, että diskurssianalyysissa tarkastelun kohteeksi ei oteta yksilöä, vaan sosiaaliset käytännöt, sillä diskurssit muodostuvat niissä. Tarkastelu painottuu esimerkiksi yksilöiden kielenkäyttöön eri tilanteissa ja laajemmin ajateltuna merkityssysteemeihin, joita he toiminnassaan tuottavat. Kiinnostus voi myös kohdistua minän rakentumisen prosesseihin, sillä yhden ja yhtenäisen minän sijasta kullekin yksilölle voi rakentua monta, eri asiayhteyksissä realisoituvaa minää. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 37–38.) Diskurssintutkimuksen professori *Sari Pietikäisen* ja filosofian tohtori *Anne Mäntysen* (2009) näkemyksen mukaan diskurssianalyysissa oleellista onkin se, että tutkija pyrkii analysoimaan aineistossa muodostuvien merkityksien suhdetta kontekstiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Diskurssintutkijaa kiinnostaa nimenomaan kielenkäytön ja kontekstin suhde, ei

pelkästään se, miten kieltä käytetään. Kielenkäyttöä tutkitaan sosiaalisen todellisuuden rakentajana ja sen kuvaajana, mutta ei kontekstista irrallaan. Käytännön analyysityössä sisältöä voi jaotella, teemoitella, tyypitellä tai esimerkiksi pilkkoa osiin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 165–166.)

Me etsimme aineistomme niitä puheen tapoja, diskursseja, joiden avulla luodaan kuva draamakasvatuksellisista menetelmistä taidemuseossa. Tuomme esiin sen kuvan, jonka tutkimushenkilömme draamakasvatuksesta ja sen menetelmistä luovat. Kasvatukseen sisältyvät niin oppiminen, kuin opettaminenkin sekä ohjaaja-, että oppijakuva. Analyysimme tarkoituksena on tuoda draamakasvatuksen ja taiteen vastaanottamisen näkökulmasta esiin se, mikä siinä on *kouluttajien* mielestä oleellista, mitä *toteuttajan* näkökulmasta draamakasvatuksessa tapahtuu ja mikä on *osallistujan* omaa kokemusmaailmaa koskettavaa. Emme tee tutkimusta kielen- ja tiedonrakentumisesta, vaikka ne ovatkin osa diskurssien muodostumista. Sen sijaan pohdimme sitä, minkälaisia seurauksia puheella sisältöineen ja merkityksineen saattaa olla käytännön kasvatuksellisiin ratkaisuihin taidemuseon työpajoissa.

*Kouluttajat* esiintyvät tutkimuksessamme omilla nimillään. Teimme tämän valinnan, sillä koimme, että kenen tahansa olisi ollut helppoa selvittää, ketkä olivat toimineet *Flying Stories* -näyttelyn toteutuksessa mukana. Kertasimme vielä *kouluttajien* haastatteluiden alussa nimiratkaisumme syyt, sillä emme olisi voineet toteuttaa tutkimustamme suunnittelemallamme tavalla ilman *kouluttajien* suostumusta. Omalla nimellä esiintyminen on saattanut vaikuttaa keräämäämme haastattelumateriaaliin jonkin verran. Pohdimme muun muassa sitä, että jääkö vastauksista omalla nimellä esiintymisen vuoksi jotakin pois vai mietitäänkö vastauksia kenties vain aavistuksen pidempään. Tähän ja diskurssianalyysiin liittyen haastatteluaineistostamme on huomioitava sen syntykontekstiin sisältyviä piirteitä.

Aineistomme on diskurssianalyysin kannalta epätyypillinen, sillä se on laaja ja puheesta koostettu. Ne diskurssianalyysia soveltaneet tutkielmat, joihin olemme tutustuneet, tukeutuivat puolestaan useimmiten suppeisiin, valmiisiin tekstiaineistoihin, kuten lehtien artikkeleihin. Käsitksemme mukaan kirjoitetussa tekstissä sanojen käyttö saat-

taa olla harkitumpaa, sillä kirjoittajan on mahdollista pohtia sanottavaansa ajallisesti kauemmin. Tällaisessa tapauksessa näemme, että kirjoittamalla voidaan tuottaa tietoisempia kielellisiä ratkaisuja. Puhetilanteessa tilanne on toisenlainen, sillä nopeasti etenevässä keskustelu- tai haastattelutilanteessa asiat ”yksinkertaistuvat”, koska ymmärretyksi tuleminen harvemmin mahdollistaa sanojen monien eri merkityksien huomioimisen. Haastattelussa voi toki aina palata johonkin aiemmin käsiteltyyn aiheeseen ja toimia sen mukaan, minkä kokee tilanteessa tarpeelliseksi - oli se sitten näkökulmien tarkentaminen, lisääminen tai ylipäättään ymmärretyksi tulemisen kokemus. Muun muassa näistä syistä koemme oleelliseksi sen, että haastattelupuhetta ei irroteta liiaksi sen syntyhetkestä.

Korostamme myös sitä, että diskurssianalyysin ideana ei ole päästä käsiksi yksilöiden ominaisuuksiin tai älyllisiin toimintoihin. Kuten Jokinen ym. toteavat, niin kielenkäyttöä ei missään tapauksessa tulkita poluksi kognitiivisiin, pään sisäisiin prosesseihin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 37). Diskurssianalyysi voi kuitenkin paljastaa sellaisia kielenkäyttöön liittyä sosiaalisia käytäntöjä, joiden tahattomia seurauksia voi olla oman kulttuurin jäsenenä vaikeaa, ellei jopa mahdotonta huomata ilman tarkkaa analyysia. Jokinen ym. (2008) jatkavat, että tapahtumatilanne eli *konteksti* virittää merkityssysteemien rakentumista. Diskurssianalyysin kannalta kontekstin moniulotteisuutta ei pidetä kiusallisena häiriötekijänä, sillä sitä pidetään diskursiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, joka rikastuttaa aineiston analyysia. Yleisesti ottaen tällä tarkoitetaan sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta puolestaan pyritään suhteuttamaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 29–30.)

Haastatteluaineiston vuorovaikutuksellisesta ja sosiokonstruktivistisesta luonteesta johtuen myös omaa osallisuuttamme haastattelutilanteessa on oleellista pohtia. Esimerkiksi Suomen Akatemian tutkijatohtori *Ilkka Pietilän* (2010a) mukaan tutkijan on hyvä pohtia omaa rooliaan aineiston keruussa, sillä nykyisin diskurssianalyysin näkökulmasta haastatteluaineistojen analyysissa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä osana tiedon tuottamisen prosessia. Haastattelijan osallistuminen nähdään samalla tapaa tutkimuksen kohteena kuin haastateltavienkin toiminta. (Pietilä 2010a, 414.) Vuorovaikutusta haastattelutilanteessa tarkastelleet sosiaalipsykologian professori *Johanna Ruusuvuori* ja

saksan kielen professori *Liisa Tiittula* (2005) toteavat, että varsinaisessa haastattelutilanteessa haastattelijan on vaikeaa, ellei lähes mahdotonta rajoittaa osallistumistaan tilanteeseen, esimerkiksi määrätyn kysymysmuodon käyttämiseen. Jos esimerkiksi halutaan varmistaa, että osapuolet ymmärtävät toistensa sanoman, kaikkein tehokkaimpia ovat ne keinot, joita käytämme arkikeskustelussa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 31.) Me käsitämme oman osuutemme haastatteluvuorovaikutuksessa siten, että olemme olleet osa kontekstia, eli osallisia ymmärryksen muodostamisessa. Haastattelutilanteissa olennaista oli myös vuorovaikutus, sillä haastateltavat saivat kysyä myös meiltä kysymyksiä. Emme kuitenkaan koe sulkeneemme omalla puheellamme pois keskustelussa syntyneitä eriäviä mielipiteitä tai johdatelleemme vastauksia tiettyyn suuntaan.

## 5.2 Tutkimushenkilöt ja aineisto

Tutkimustamme varten haastattelimme neljää *kouluttajaa*, kahta *toteuttajaa* sekä neljää *osallistujaa*. *Kouluttajia* olivat Helena Ryti, Anu Aaltonen, Elisabeth Heilmann Blind sekä Kaija Kähkönen. Ryti ja Aaltonen toimivat *draamakoulutuspäivien* ohjaajina opastaen koulutuspäiville osallistuneita draamallisten menetelmien maailmaan. He kumpikin ovat monipuolisen työtaustan omaavia näyttelijä-ohjaajia ja he toimivat usein työparina projekteissaan. Myös Heilmann Blind, Grönlannista kotoisin oleva näyttelijä, opasti meitä draamalliseen ajatusmaailmaan grönlantilaisen naamiotanssin näkökulmasta. Kähkönen puolestaan on Rovaniemen taidemuseon museolehtori, joka vastaa Rovaniemen taidemuseon taidekasvatuksellisesta osastosta. Hän ei varsinaisesti opettanut draamallisia menetelmiä koulutuspäivillä, vaan perehdytti kuvataidekasvatuksen opiskelijoita museokasvatuksen periaatteisiin. Lisäksi hän oli *Flying Stories* -näyttelyn pääorganisoiija.

*Toteuttajat* kuuluivat niihin kuvataidekasvatuksen opiskelijoihin, jotka ottivat osaa *draamakasvatuksen koulutuspäiville* Lapin yliopiston museopedagogiikan kurssin kautta. He olivat osallisina myös *Flying Stories* -näyttelyn *Pohjoisen kyläläiset* -työpajojen suunnittelussa ja ohjaamisessa. *Osallistujat* puolestaan olivat näihin samoihin työpajoihin osallistuneita kakkos- ja kolmasluokkalaisia lapsia. Tasapuolisuuden vuoksi molemmilta luokilta valittiin haastatteluun mukaan yksi poika ja yksi tyttö ja haastateltavia oli

tutkimuksessa mukana yhteensä neljä. Me molemmat toimimme haastattelijoina sekä *kouluttajien*, että *toteuttajien* haastatteluissa. *Osallistujien* haastattelut toteutti Aino.

Tämän tutkimuksen laajuudessa emme nähneet tarpeelliseksi useamman henkilön haastattelemista. Sen sijaan keskitymme saamaan pienestä määrästä ihmisiä mahdollisimman paljon tietoa irti. Emme myöskään ole luomassa aiheestamme yleiskäsitystä, sillä tutkimusrajauksemme puolesta keskitymme tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaan tapahtumaan. Diskurssianalyysin kannalta ei myöskään tarvita kovin laajoja aineistoja. Se, miksi valitsimme tutkimushenkilöiksemme juuri kakkos- ja kolmasluokkalaista lapsia johtuu siitä, että lapset ja ylipäättään koululaisryhmät ovat museoiden suurin kävijäkunta. Lisäksi *Flying Stories* oli taidekasvatusnäyttely, joka oli erityisesti ajateltu lapsikävijöiden kannalta mielekkääksi ja *Pohjoisen kyläläiset* -työpaja oli niminomaan 4–12 -vuotiaalle suunniteltu työpaja.

Varsinainen tutkimusaineistomme koostuu *kouluttajien*, *toteuttajien* ja *osallistujien* haastatteluista koostetuista litteroinneista. Muistia tukevaksi, analyysin ulkopuolelle jääväksi aineistoksi videoimme kaksi *Flying Stories* -näyttelyn työpajaa tammikuussa 2012. Näistä samoista työpajoista haastattelimme sekä *toteuttajaa*, että *osallistujia*. Pajoista ensimmäiseen osallistui 20 kolmasluokkalaista ja toiseen 17 kakkosluokkalaista. Virve toimi näiden työpajojen toisena ohjaajana ja Ainon tehtävänä oli tallentaa työpaja videoimalla. Työpajan kulun kannalta oli olennaista pohtia Ainon roolia. Vaihtoehtoina oli esitellä hänet erillisenä tutkijana tai tarinaan kytkeytyvänä tutkimusmatkailijana. Päädyimme jälkimmäiseen, sillä se oli työpajan tarinan kannalta ehyempi ratkaisu. Käytännössä videointi tapahtui siten, että työpajojen alustukset museon aulassa kuvattiin käsivaralla. Siirryttäessä näyttelytilaan kamera kiinnitettiin jalustaan, joka oli sijoitettu niin, että näyttelytilasta näkyi kerralla aina mahdollisimman suuri osa. Ensimmäinen työpaja kuvattiin yhdellä pitkällä otolla ja toisessa siirtymäkohdat näyttelytilan huoneesta toiseen jätettiin kuvaamatta, sillä kamerajalustaa piti siirtää. Meille tuli yllätyksenä se, että jälkimmäistä, eli 2-luokkalaisten työpajaa videoi ja valokuvasi myös museon henkilökunta. Oletamme heidän läsnäolonsa vaikuttaneen työpajan kulkuun ja sen dokumentointiin ainakin jonkin verran.

Olemme merkinneet seuraavien lukujen aineisto-otteisiin tutkimushenkilömmme oheisin lyhentein: *Kouluttajien* osuudet on merkitty nimien etukirjainten mukaan HR (Helena Ryti), AA (Anu Aaltonen), EHB (Elisabeth Heilmann Blind) ja KK (Kaija Kähkönen). *Toteuttajien* osuudet on merkitty koodeilla T2 (*toteuttaja* 2.luokka) ja T3 (*toteuttaja* 3.luokka). Tekstissä heistä käytetään ajoittain *toteuttaja2* ja *toteuttaja3* -nimityksiä, tekstin sujuvuuden säilyttämiseksi. *Osallistujien* osuudet tekstiin otetuissa haastatteluotteissa on merkitty koodeilla O2t/O2p (*osallistuja* 2.luokka tyttö/poika) ja O3t/O3p (*osallistuja* 3.luokka tyttö/poika). Omat osuutemme olemme merkinneet etunimen kirjaimen mukaan A (Aino) ja V (Virve). Muut litterointimerkinnot olemme kirjanneet *liitteeseen 3*.

### 5.3 Haastatteluiden toteutus

#### Kouluttajat

Lähetimme Heilmann Blindille ja Rytille haastattelupyynnöt sähköpostitse (*ks. Liite 4a ja 4b*). Ensimmäisenä *draamakasvatuksen koulutuspäivänä* varmistimme, että he olivat saaneet viestimme ja sovimme haastatteluiden tarkemmat ajankohdat ja käytännön asiat kasvotusten. Tutkimuksen tässä vaiheessa kävi ilmi, että Aaltonen toimi Rytin työparina koulutuspäivillä ja tästä syystä päätimme haastatella myös häntä. Työpariudesta ja ajankäytöllisistä syistä johtuen näimme toimivana ratkaisuna sen, että heidän aineistonsa kerättiin parihaastatteluna. Parihaastattelua voidaan pitää eräänä ryhmähaastattelun alamuotona (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Päädyimme tähän tiedonkeruun muotoon sen tehokkuuden vuoksi, sillä pystyimme keräämään tietoa usealta henkilöltä yhtä aikaa. Tämän lisäksi näimme positiivisena asiana sen, että vastaajat pystyivät saamaan toistensa vastauksista kimmokkeita omalle ajattelulleen.

Parihaastattelulla on toki varjopuolensakin, sillä joitain ajatuksia saattaa jäädä pois, jos jompikumpi vastaajista ei esimerkiksi halua tuoda esiin eriävää mielipidettä. Toisaalta esimerkiksi sosiologian professori *Pekka Sulkusen* mukaan tutkija voi tavoittaa kollektiivisesti tuotettuja ja ajettuja merkitysrakenteita nimenomaan useampaa ihmistä samaan aikaan haastatteleamalla (Sulkunen 1990, 264). Omassa aineistossamme tämä tarkoittaa tosin sen huomioimista, että haastattelutilanteissa on ollut aina läsnä enem-

män kuin kaksi ihmistä. Pietilä (2010b) toteaa että yksilöhaastattelut ja ryhmäkeskustelut tuottavat erilaista aineistoa ennen kaikkea erilaisen vuorovaikutuskontekstinsa takia. Hän esimerkiksi ehdottaa, että ryhmäkeskustelussa lienee helpompaa esittää kriittisiä näkemyksiä erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä ja instituutioista. Yksilöhaastattelussa keskitytään sen sijaan tyypillisesti haastateltavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja haastattelu saattaa rakentua olennaisesti haastattelijan kysymyksiin varaan. (Pietilä 2010b 215; 218.)

Rytin ja Aaltosen haastattelu oli tutkimusprosessimme ensimmäinen ja onnistuimme jännityksestä huolimatta pitämään haastattelutilanteen tunnelman välittömänä. Osaltaan tähän vaikutti se, että olimme tutustuneet toisiimme koulutuksen yhteydessä kahden päivän ajan. Yhteisellä päätöksellä jopa jätimme haastattelun ajaksi kasvoillemme aiemmin päivällä harjoitellun grönlantilaisen naamiotanssin maalaukset ja pohdimme niiden vaikutusta tutkijan arkeen.

**HR:** ottaaks kukaan meitä vakavasti ku me ollaan tännäkösiä nyt ku mä rupeen kattoo tätä – –

**V:** onpahan analysointivaiheessa vähän hauskeempaa

**HR:** joo hahaha ((naurahtaa)) (.) nyt mä rupeen tuijottaa teitä

Heilmann Blindin haastattelimme viimeisenä *draamakasvatuksen koulutuspäivänä*. Hänen haastattelussaan erityistä oli se, että haastattelu toteutettiin englanniksi, sillä se oli hänen opetuskielensä. Englanti toi omat haasteensa keskusteluun, koska se ei ole meidän, eikä hänen äidinkielensä. Tästä syystä keskustelumme oli aika ajoitin hieman katkonaista ja haastattelun aikana Heilmann Blind esimerkiksi tarkisti, että olimmeko ymmärtäneet hänen vastauksensa ja olivatko ne tarpeeksi tarkkoja. Haastattelun tunnelma oli kuitenkin hyvä ja ymmärrykseen pyrkivä. Heilmann Blindin haastattelua voi pitää yksilöhaastatteluna, kuitenkin niin, että keskustelussa oli mukana kaksi ”haastattelijan roolissa” olevaa. Sama koskee Kähkösen haastattelua. Hänen haastattelunsa toteutimme tosin vasta *Flying Stories* -näyttelyn purun jälkeen. Luvat haastatteluun ja sen videointiin pyysimme häneltä henkilökohtaisesti taidemuseolla vieraillessamme.



Muodostimme *kouluttajille* suunnatut haastattelukysymykset (ks. liitteet 5a 5b ja 5c) puolistrukturoidun haastatteluperiaatteen mukaisesti, jolle Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan on ominaista se, että jokin haastattelun lähtökohta on lyöty lukkoon, muttei kaikkia. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, jotka ovat kaikille samat. Pääosin tämä vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Näin on mahdollista huomioida ihmisten tulkinnat asioista. Olennaista on myös se, että heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Haastattelun voi nimetä myös keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42). Keskustelunomaisuus oli sallittu piirre kaikissa haastatteluisamme, sillä oletimme sen luovan haastatteluvuorovaikutukseen vastaamista helpottavan tunnelman. Niin sanottu ”oikein vastaamisen pulma” on käsityksemme mukaan läsnä kaikenlaisessa haastatteluvuorovaikutuksessa. Näemme maailman sosiaalisesti rakentuneena järjestelmänä, jolloin asioihin suhtaudutaan yleisen käsityksen mukaiselle tai yleisesti hyväksytyllä tavalla. Tämä taas vaikuttaa kaikkien tapaan vastata. Lapsilla oikein vastaaminen saattaa liittyä siihen, miten lapsi olettaa että haastattelija haluaa hänen vastaavan ja aikuisilla oikeinvastaaminen saattaa liittyä johonkin laajempaan kontekstiin, kuten työyhteisön arvoihin.

### **Toteuttajat ja osallistujat**

Museopedagogiikan kurssille osallistuneet kuvataidekasvatuksen opiskelijat olivat tietoisia siitä, että *Flying Stories* -näyttelystä tehtiin tutkimusta, sillä Virve oli kertonut omasta tutkijanroolistaan kurssin alussa. Varsinaisen tutkimus- ja haastattelupyynnön lähetimme oppimisympäristö *Optiman* sekä sähköpostin välityksellä kaikille museopedagogiikan kurssille osallistuneille. Käytännössä tämä tarkoitti niiden päivämäärien ilmoittamista, joina olimme tekemässä tutkimusta näyttelyn työpajoissa. *Optimaan* oli luotu oma kalenteriosio, josta opiskelijat valitsivat työpajojen ohjausvuoroja, joten he saivat vapaasti valita, suostuisivatko he ohjaamaan työpajaa, jossa myös tutkijat olivat mukana. Osallistumisinto ei ollut suurta, mutta saimme kaksi *toteuttajaa* mukaan tutki-

mukseemme. Tarkemmat haastatteluluvat ja -käytännöt kävimme asianomaisten kanssa läpi vielä suullisesti.

*Toteuttajien* haastattelut tapahtuivat työpajojen jälkeen, kun oppilasryhmä oli poistunut ja näyttelytila siivottu. Haastattelun tarkoituksena oli reflektoida työpajan onnistumista ja toteuttajien omaa toimintaa sekä kokemuksia. Kiinnitimme huomiota myös työpajassa olleiden oppilaiden osallistumiseen. *Toteuttajienkin* haastattelukysymykset noudattelivat puolistrukturoitua muotoa (ks. liite 6) Haastattelutilanteessa olimme molemmat haastattelijoita: Aino tarkkailijan näkökulmasta ja Virve työpajan ohjaajan näkökulmasta. *Toteuttajien* haastatteluaineisto sisältää siis myös Virven reflektointia *Flying Stories* -näyttelyn työpajojen toisena ohjaajana sekä Ainon osallistuvaa havainnointia samoista työpajoista. *Toteuttajien* ja tutkijoiden välinen tuttuus puolestaan vaikutti siihen, että haastattelutilanteen tunnelma oli välitön ja keskustelunomainen.

*Osallistujien* haastatteluun liittyvät tutkimusluvut kulkivat meidän, museolehtorin ja työpajavierailua varanneiden opettajien kautta seuraavanlaisesti: Opettajien tekemän työpajavarauksen yhteyteen liitettiin sähköpostiviestimme, jossa kerroimme keitä olimme, mitä olimme tutkimassa ja miten tulisi toimia, jotta saisimme tutkimusluvut haltuumme. Opettajan tehtävänä oli toimittaa viestimme oppilaiden vanhemmille ja tuoda täytetyt lupalaput vierailupäivänä mukanaan taidemuseolle. Haastatteluluvan lisäksi pyysimme lupaa työpajan videointiin. Viestit opettajille ja *osallistujien* vanhemmille löytyvät *liitteistä 7a ja 7b*.

*Osallistujat* haastateltiin työpajan jälkeen siten, että muu ryhmä leikki Virven ja toisen työpajaohjaajan johdolla loppuleikkiä näyttelytilassa tai tutustui museon muihin näyttelyihin ja Aino teki samaan aikaan haastatteluita. Vapaaehtoiset haastateltavat ilmoittautuivat työpajan päätteeksi haastateltaviksi nostamalla kätensä ylös. Positiivisena yllätyksenä lähes kaikki molempien ryhmien lapsista olisivat halunneet haastatteluun. Valintaa helpottamaan olimme tiedustelleet ryhmien opettajilta sopivia haastateltavia, mutta käytännössä valinta tehtiin sattumanvaraisesti. *Osallistujien* haastatteluiden ideana oli selvittää muutamalla täsmäkysymyksellä lasten välittömiä kokemuksia työpajasta (ks. liite 8) Molemmat *osallistujien* haastattelut on toteutettu parihaastatteluna.

Alunperin olimme ajatelleet, että haastateltavia olisi paikalla kerrallaan vain yksi, mutta päädyimme parihaastatteluun pohdittuamme vuorovaikutustilannetta lasten haastattelussa ja sitä, miten haastattelun pystyisi käytännössä toteuttamaan työpajavierailun yhteydessä.

Oletimme, että pareittain lapsia ei jännittäisi haastattelutilanne niin paljon kuin yksin ollessa. Luokkatoverien tuttuus saattoi helpottaa lasten kynnystä osallistua haastatteluun. Hirsjärvi (2010c) toteaaakin, että parihaastattelu on erityisen käyttökelpoinen silloin kun voidaan ennakoida, että haastateltavat arastelevat haastattelua. Näin voi käydä esimerkiksi lasten kanssa. (Hirsjärvi 2010c, 210–211.) Lisäksi parihaastattelu oli ajankäytöllisesti paras ratkaisu, sillä oppilaiden koulupäivä joko loppui työpajan jälkeen tai vaihtoehtoisesti heillä oli kiire seuraavalle tunnille.

## 5.4 Aineiston jaottelu osiin

Haastatteluaineiston tarkempaa läpikäyntiä varten muutimme puheen tekstimuotoon eli litteroimme sen. Ruusuvuoren (2010) mukaan litterointi on haastatteluiden analyysissa tavanomainen käytäntö, sillä isompien kokonaisuuksien hahmottaminen pelkkää puhetta kuuntelemalla olisi vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. Tämä tarkoittaa sitä, että puheesta tekstiksi muunnettu litteraatio on jo ensimmäinen tulkintaversio analysoitavasta aineksestä, jolloin sen tarkkuudella on väliä analyysiprosessin kannalta. Tekstimuotoisella aineistolla tavoitetaan vain osa kaikesta haastattelutilanteen informaatiosta, joten litteraation tarkkuutta ohjaavat ennen kaikkea tutkimuskysymykset. (Ruusuvuori 2010, 427.)

Aloitimme litteroinnin varsin pikkutarkasti, sillä halusimme pysyä avoimina aineistosta nouseville asioille. Koimme olennaiseksi sen, että litterointi tehdään kertaalleen kunnolla ja että aineistoa pystyy tarvittaessa lähestymään erilaisista teoreettisista näkökulmista. Kaikki yskähdykset ja tauot huomioiva litterointi vei suunniteltua enemmän aikaa ja voimia, joten päätimme tarkentaa tutkimuksemme näkökulmaa siltä osin, että emme ole tekemässä keskusteluanalyysia, jossa aineiston läpikäynnin päätarkoituksena on haastatteluvuorovaikutus. Haastatteluvuorovaikutus on toki diskursiivisesti ja sosio-

konstruktiivisesti olennainen osa haastattelutilanteessa muotoutuvaa käsitystämme asioista, sillä olimme itse osa tapahtumatilannetta. Tekemällämme tarkennuksella nopeutimme litterointiprosessia ja rajasimme aineistoon kohdistuvaa huomiotamme siihen *mitä* sanotaan ja *miten*. Emme näe tämän tutkimuksen puitteissa olennaiseksi sitä, milloin, toisin sanoen missä kohdin vuorovaikutusta jotakin sanotaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettemmekö huomioisi haastattelutilannetta myös kokonaisuutena.

Edellisessä luvussa totesimme, että toteutimme Heilmann Blindin haastattelun englanniksi, joten näin ollen haastattelun litterointikin on englanninkielien. Emme kääntäneet sitä kokonaisuudessaan suomeksi, sillä teemme analyysimme englanninkielisestä puheesta. Liitämme kuitenkin luvussa 6 alkuperäisten aineisto-otteiden alapuolelle myös oman suomennoksemme. Näin lukija voi tarkastella minkälaiseen käännökseen olemme päätyneet. Yhteiskuntatieteiden tohtori *Pirjo Nikander* (2010) toteaa, että kaikki aineistoja kääntäneet tietävät, että jotkut sanat ja ilmaukset saattavat olla miltei mahdottomia kääntää. Analyysin läpinäkyvyyttä lisää hänen mukaansa puolestaan se, että alkuperäisestä aineistosta näytetään mahdollisimman paljon. (Nikander 2010, 436; 440.) Näkemyksemme mukaan aineistosta katoaa käännöksen myötä merkityksiä ja haastattelutilanteen henki, sekä kirjoitetun tekstin kautta välittyvä kuva puhujasta muuttuu. Tämä on nähtävissä jo näinkin pienissä otteissa esimerkiksi omissa puheosuuksisamme. Käännöksemme ovat muotoa ”suora käännös”, sillä ”muodoltaan kauniimman” käännöksen tekeminen tuntui muun aineiston litterointien tyylin rinnalla täysin erilaiselta.

Haastattelumateriaalia on yhteensä noin 170 minuutin verran ja siitä on litteroitua tekstiä noin 82 liuskaa tämän tekstin kaltaisilla sivuasetuksilla: riviväli 1,5 ja marginaalit 4; 2; 2,5; 2,5cm. Aineiston määrä jakautuu niin, että Rytin ja Aaltosen haastattelu kesti reilun tunnin ja siitä on litteroitua tekstiä noin 35 liuskaa. Heilmann Blindin ja Kähkösen haastattelut kestivät noin puoli tuntia ja niistä molemmista on litteroitua tekstiä noin 11 liuskaa. *Osallistujien* haastattelut kestivät noin viisi minuuttia ja niistä on litteroitua tekstiä noin neljä liuskaa. *Kouluttajien* haastattelut kestivät kumpikin 15 minuuttia ja niistä ensimmäisessä on litteroitua tekstiä 7 liuskaa ja jälkimmäisessä 9.

Käytännön analyysityö eteni jakamalla aineistoa tutkimuskysymyksiimme perustuviin teemoihin. Näitä olivat muun muassa puhe ohjaajuudesta, ohjaajakokemuksista, oppilaista, oppimisesta, oppisisällöstä, taidemuseosta ja draamakasvatuksellisista menetelmistä metodien puolesta. Teemamme olivat laiveita ja ne ristesivät useassa kohdin toistensa kanssa. Suuntasimme niiden puitteissa huomiotamme ennen kaikkea aineiston sisältöön liittyviin kysymyksiin, sillä ajattelimme argumentointiin kiinnittyvän teemoittelun vievän analyysiä liiaksi kielen tuottamisen tutkimiseen, jolloin sisällön merkitys häviäisi tyystin. Käytännössä teimme litteroituun tekstiin alleviivauksia ja kirjoitimme samaan aikaan aineistoon liittyviä omia huomioitamme. Tämän jälkeen poimimme pitkiä tekstipätkiä erilaisten teemojen alle. Käsittelimme jokaista haastattelua omana kokonaisuutenaan, kuitenkin niin, että haimme kullekin joukkioille (*kouluttajat, toteuttajat, osallistujat*) samoja teemoja.

Huomasimme, että diskursseja etsiessä samaa sisällöllistä ainesta pystyi lähestymään monen eri teeman kautta. Tuntui siltä, että itse määrittelemämme teemat kietoutuivat aineistossa yhteen, eikä aineistoa ollut mielekästä lokeroida eri aihepiireihin kuuluviksi ilman, että ajatuksen ja merkityksen rakentumisen olisi katkennut. Kokeilimme myös yksittäisten sanojen ja virkkeiden listaamista ja kirjoitimme näiden pohjalta pohdintaa. Siltikään aineisto ei näyttänyt taipuvan teemoihimme. Diskurssit esiintyvät tekstissä siellä täällä, eli yksi tekstikatkelma yhden teeman alla sisälsi myös toiseen tai toisiin diskursseihin liittyvää puhetta. Teemoittelua puolestaan yhden joukkion sisällä hankaloitti se, että kunkin haastattelun syntykonteksti oli erilaisuudellaan vaikuttanut myös haastattelumateriaalin sisältöön. Ei tuntunut mielekkäältä järjestellä aineistoa yhteisiin teemoihin.

Koska analyysi ei edennyt yhteisten piirteiden etsimisen avulla, päätimme käydä haastattelut läpi hyvin tarkasti tapauskohtaisesti ja tämän jälkeen etsiä mahdollisia kohtaavia aihealueita. Jatkoimme analyysin tekoa kirjoittamalla, sillä saimme siten jäsenneltyä omia ajatuksiamme paremmin, kuin pelkästään lausahduksia listaamalla. Kirjoitimme tiivistetysti, niin sanotusti omin sanoin tekstin siitä, *mistä* aineistossamme puhutaan. Tiivistettyyn muotoon kirjoitettu teksti kuvaa aineistostamme nousevia sisällöllisiä pääkohtia. Nämä ovat löytyneet esittämällä aineistolle *mitä* -kysymyksiä. Tätä varten

olimme lukeneet aineistoamme läpi niin tarkasti, että osasimme sen lähes ulkoa ja pysyimme kahdenkeskisissä analyysikeskusteluissamme viittaamaan tiettyyn haastattelun kohtaan. Tässä vaiheessa tutkimusprosessia asuimme siis eri paikkakunnilla ja keskustelimme tutkimuksestamme paljon puhelimitse. Se, että aineistostaan sai puhua ääneen auttoi oman ymmärryksen luomisessa. Toiselle selittäessä joutui perustelemaan sen, mitä omasta mielestä aineistossa tapahtuu, mitä sieltä ymmärtää ja miten ja mitä taas ei. Silloin kun omat ajatukset loppuivat, niin toinen saattoi jatkaa niitä ja analyysi eteni jälleen. Välillä keskusteleminen tuntui auttavan jopa paremmin kuin kirjoittaminen, sillä ajatuksilla saattoi leikitellä nopealla tahdilla ja haastattelun isompia rakenteiden hahmottaminen tuntui olevan monipuolisempaa ja helpompaa yhdessä.

Oman käsityksemme mukaan erilaiset diskurssit muodostuvat siitä, *mitä* puhutaan (sisältö) ja *miten* siitä puhutaan (millä keinoin). 'Millä keinoin' tarkoittaa sitä, mitä sanoja käytetään ja mihin viitataan puheen sisällä. Aineistosta on muodostettavissa puheen sisäisiä viittaussysteemeitä pohtimalla aineistoa *miten* -kysymyksen, sekä sen, *mihin viitataan puheen sisällä viitataan* kautta. Näitä viittaussysteemeitä, eli sitä, mihin puhe suhteutetaan ja minkä kautta puhutaan, kutsutaan toisaalla merkityssysteemeiksi, toisaalla diskursseiksi, toisaalla tulkintarepertuaareiksi (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 27–29). Tutkimuksemme kannalta olennaista on myös se, mihin käytännön valintoihin diskurssit liittyvät, eli toisin sanoen mihin puhe saattaa vaikuttaa. Tällöin on kyse diskurssien funktionaalisuudesta. Jokisen ym. (2008) mukaan kielen käytön seurauksia tuottava luonne (funktionaalisuus) tarkoittaa sitä, että diskurssianalyysissä kiinnostus kohdistuu siihen, mitä ilmaisulla tullaan tuottaneeksi ja miksi. Funktiolla ei välttämättä tarkoiteta puhujan omaa tarkoitusta, sillä se voi olla kaikkea sitä, mikä on potentiaalisesti läsnä tai mikä toteutuu vuorovaikutustilanteessa. Funktioiden tulkinta ei siten edellytä sen pohtimista, onko toiminta tietoista vai ei. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2008, 42.)

Oman näkemyksemme mukaan sisältö eli toisin sanoen aineistolle esittämämme *mitä* -kysymys on olennainen osa diskurssin syntyä. Lisäksi sisältö on tärkeä osa uutta informaatiota tämän tutkimuksen kuvailevuuden kannalta. Diskurssianalyysin yhteydessä on sovellettu niin keskustelu-, sisällön- kuin narratiivisenkin analyysin menetelmiä. Me

olemme tietoisia näistä kaikista mahdollisuuksista, mutta emme tee tutkimuksemme laajuuden ja luonteen puitteissa kovin syväluotaavaa diskurssien analyysia. Pääpainomme on sen sijaan sisällön kuvailussa sekä merkitysten rakentumisessa, joiden näemme olevan tärkeimmät osat diskurssianalyyttistä sovellustamme. Esimerkiksi Pietikäinen ja Mäntynen toteavat, että tutkijan tavoitteena on menetelmillään ja analyysillaan tavoittaa jotakin aineistolle ja siinä tutkittavalle ilmiölle ominaista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 165). Palasimme analyysiprosessin aikana alkuperäisen haastattelunauhan pariin aika ajoin tarkastaaksemme, että emme ole ajautuneet sen maailmasta pohdintoinemme liian kauas. Näin toimiessamme pystyimme huomioimaan haastattelukontekstin osana kokonaisuutta, sillä aineiston pilkkominen osiin hajautti ajattelua ja sitä, mikä sen syntytokotekstissa oli oleellista. Kerromme seuraavassa luvussa lyhyesti kunkin haastattelun luonteesta ja palaamme tämän jälkeen kuvailemaan haastatteluista löytämiämme kokonaisuuksia.

## 5.5 Aineiston luonne

Rytin ja Aaltosen haastatteluaineiston luonteeseen vaikuttaa se, että se kerättiin ensimmäisenä. Se on myös laajin aineistomme lähinnä siksi, että haastattelu käytiin neljän ihmisen kesken: keskustelunomaisen haastattelutilanteen myötä toisen aloittamia ideoita saatettiin jatkaa omassa puheessa. He myös itse totesivat olevansa *kovia puhumaan*. Tutkijan näkökulmasta haastattelulla oli suuri informaatioarvo, sillä loimme ensimmäisiä käsityksiä draamallisten menetelmien soveltamisesta taidemuseossa. Keskustelimme muun muassa siitä, millaisia kokemuksia Rytillä ja Aaltosella on draamallisista työpaajoista ja mitä kaikkea draamallisiin menetelmiin liittyy. Etenimme draamallisten menetelmien yleiskuvasta kohti *Flying Stories* -näyttelyä. Käsittelimme aihetta pääsääntöisesti työpajaohjaajan ja osallistujien roolien, vuorovaikutuksen sekä työpajan sisällön kautta.

Heilmann Blindin haastatteluaineistossa olennaista on se, että hän puhuu draamakasvatuksellisista menetelmistä grönlantilaisen naamiotanssin keinoin. Tutustuimme *draamakasvatuksen koulutuspäivillä* tähän metodiin hänen opastuksellaan. *Pohjoisen kyläläiset* -työpajassa sovelsimme erästä hänen käyttämänsä harjoitusta, joka perustui eläinten

matkimiseen, mutta emme tehneet tai opettaneet varsinaista naamiotanssia. Naamiotanssiin liittyvät ajatukset olivat kuitenkin soveltamamme tehtävän taustalla. Koimme Heilmann Blindin näkemykset omasta kulttuuristaan ja naamiotanssista ensiarvoisen tärkeinä näyttelyssä ja työpajassa, jonka tarkoituksena oli kertoa pohjoisista kansoista. Haastattelussa käsittelemme naamiotanssin oppimisprosessia ja sitä, miten mahdollisesti pystymme soveltamaan naamiotanssin metodeja omassa työpajassamme. Kähkösen haastatteluaineistoon puolestaan vaikuttaa se, että se kerättiin *Flying Stories* -näyttelyn päätyttyä ja hän ohjasi myös itse näyttelyn työpajoja. Nämä työpajat poikkesivat *toteuttajien* pitämistä työpajoista, mutta emme puutu tarkemmin niiden sisältöön tässä tutkimuksessa. Kähkösen haastattelu tuo tutkimukseen mukaan museon näkökulman ja hänen haastattelussaan puhumme ohjaajakokemuksista, lasten oppimisesta ja museokokemuksesta sekä *Flying Stories* -näyttelystä kokonaisuutena.

*Toteuttajien* haastatteluaineiston luonteeseen vaikutti se, mikä oli reflektoitavan työpajan tapahtumien sisältö, sekä se, mitä työpajaa *toteuttaja* oli ollut itse suunnittelemassa *draamakoulutus*päivien jälkeen. Kolmasluokkalaisten ryhmää ohjaamassa ollut *toteuttaja* oli Virven kanssa samassa kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden joukkiossa suunnittelemassa 4–12 -vuotiaille suunnattua työpajaa ja kakkosluokkalaisten työpajassa ollut *toteuttaja* puolestaan oli suunnittelemassa aikuisille suunnattua työpajaa. *Toteuttajien* haastatteluja oli kuitenkin mahdollista verrata keskenään ja löytää yhtäläisyyksiä, sillä haastateltavien lähtökohdat olivat samankaltaiset. Molemmat *toteuttajat* esimerkiksi toimivat *Pohjoisen kyläläiset* -työpajassa metsästäjän roolissa Virven ollessa kyläpäällikkö. Tämä helpotti haastatteluista koostettua analyysiosuutta verrattuna *kouluttajiin*, joilla kaikilla oli hieman eri näkökulma käsiteltävään asiaan. Se, että me kaikki olimme kuvataidekasvatuksen opiskelijoita voidaan nähdä haastattelutilannetta edesauttaneena asiana, sillä pystyimme samaistumaan *toteuttajien* kokemuksiin. Toisaalta sama lähtökohda saattaa luoda helposti yhteisymmärryksiä, jolloin ne jäävät problematisoimatta.

*Osallistujien* haastatteluaineiston luonteeseen vaikutti ensinnäkin 2- ja 3-luokkalaisten työpajojen hieman toisistaan poikkeava rakenne. Tämä vaikutti itse työpajan sisältöön, joka heijastui myös *osallistujien* puheeseen. Toiseksi osallistujien aineistoon vaikutti haastatteluvuorovaikutus ja Aion kokemus lasten haastattelemisesta. Aino huomasi



joissakin kohdissa kokemattomuutensa lasten haastattelijana. Tämä ilmeni esimerkiksi kakkosluokkalaisten haastattelussa, jossa työpaja-käsite ymmärrettiin konkreettisesti ympäröivänä huoneena eikä aikaisempana toimintana. Väärinkäsitykseen saattoi myös vaikuttaa haastattelutila, joka oli taidemuseon erillinen työpajoihin tarkoitettu työskentelytila. Kolmasluokkalaiset haastateltiin sen sijaan näyttelysalissa, eikä samanlaista väärinkäsitystä syntynyt. Lisäksi Aino vertasi työpajaa *matkaan*, joka ehkä vei ajatuksia pois konkreettisesta tilasta. Kakkosluokkalaisten haastattelu toteutettiin käytännön syistä erillisessä huoneessa, koska loppuleikeistä kantautuneet äänet olisivat häirinneet haastattelua.

Myös tietyt ilmaukset saattoivat tarttua lasten vastauksiin. Haastattelijana Aino käyttää usein *muistattekö* -kysymystä. Tämä voi johtaa lapsen tarpeeseen vastata ikään kuin oikein ja jos hän ei muista mitään kysymykseen liittyvää asiaa, hän kokee epäonnistuneensa. Tämä saattaa johtaa haastattelijan sanojen myötäilyyn ja ”oikeiden” vastausten haisteluun. Erityisesti haastattelijan kysymykset *tykkäsittekö* ja *oliko hauskaa* voi johdattaa tahattomasti myönteisiin vastauksiin. Sen sijaan olisi ehkä voinut kysyä esimerkiksi *mitä mieltä olitte*. Varhaiskasvatuksen tutkijatohtori Maarit Alasuutari (2005) toteaa, että lasten kanssa keskusteltaessa tulee ottaa huomioon lapsen tapa puhua. Tutkijan tulee sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. Käytännössä lapsen kielen ja kommunikaatiotapojen tavoittaminen merkitsee samalla lapsen kehityksellisen tason huomioimista. (Alasuutari 2005, 154.)

Haastattelutilanteen käytänteistä johtuen *osallistujien* haastattelut ovat kestoiltaan huomattavasti lyhyempiä verrattuna *kouluttajien* ja *toteuttajien* haastatteluihin. Koska olemme painottaneet aineiston määrällisesti *kouluttajien* ja *toteuttajien* haastatteluihin, voidaan aineiston rakennetta ajatella myös vallan näkökulmasta. Olemme ottaneet tämän seikan huomioon tutkimuksessamme. Osallistujien analyysitekstin lomaan otetuissa haastatteluotteissa on enemmän haastattelijan osuuksia esillä kuin *kouluttajien* ja *toteuttajien* analyyseissa. Tämä johtuu siitä, että lasten haastatteluissa haastattelijan sanavalinnoilla on erityisesti merkitystä vastausten kannalta. Lisäksi otteet antavat tästä syystä paremman kuvan haastattelutilanteesta, sillä kerronnantapa eroaa aikuisten kerronnasta lasten melko lyhyiden kommenttien takia.

## 6 Tarkastelussa kouluttajan, toteuttajan ja osallistujan puhe

### 6.1 Kouluttajat: oleelliset asiat työpajakokonaisuudessa

#### 6.1.1 Ohjaajuus ja työpajan suunnittelu

Draamallinen työpaja on sekoitus strukturoitua ja strukturoimatonta toimintaa, sillä se on ohjaajan ja työpajaan osallistuvan ryhmän välistä vuorovaikutusta tietyissä raameissa. Ohjaajuus, ohjaaminen ja työpaja kietoutuvat yhteen *kouluttajien* puheessa, muodostaen kuvan ”ohjaajan ominaisuuksista” ja käytännön työstä. Draamallisen työpajan ohjaajuuteen liittyy esimerkiksi Rytin ja Aaltosen haastattelussa sekä avoin ja innostava asenne, että ohjaajan aktiivinen rooli vuorovaikuttajana, vaihtoehtoisten näkökulmien esittäjänä ja kokemuksen välittäjänä. Ohjaajan on huomioitava työpajan suunnittelussa seuraavanlaisia asioita: Työpajan sisällölliseen perusrunkoon vaikuttaa ohjaajan valitsema näkökulma, näyttelyn aihe ja kohderyhmä. Jaoimme *kouluttajien* puheen perusteella ohjaajuuteen ja työpajarajaukseen vaikuttavat tekijät kolmeen osioon: [1] henkilökohtainen taso, [2] näyttelyn sisällön taso ja [3] osallistujien taso.

#### Henkilökohtainen taso

Työpajaan valitun näkökulman tulisi olla ohjaajalle itselleen henkilökohtaisesti merkittävä, sillä eräänä tarkoituksena on se, että ohjaaja pistää myös *itsensä likoon* työpajassa ja tuo oman persoonansa mukaan toimintaan:

##### Ote 1

**AA:** rajausta täytyy tehdä mutta tota me ei tehdä sitä vaan et (.) koska siin on just oleellista se että henkilö joka toimii vetäjänä et se on hänelle henkilökohtaisesti merkittävä (.) jokainen valitsee sen näkökulman joka on hänelle henkilökohtaisesti merkittävä koska siinä ei oo mitään järkeä et me tehtäs niinku valmis tämmönen kaava etsäksäksä alottakaa tosta sanokaa nää sanat sit tulee nää leikit lopettakaa tähän (.) siihän siel ois kuka tahansa periaattees vetää et miks me ei sit tultais vetää haha ((kaikki nauravat)) et siinä idea on kuitenkin se että se työpajanvetäjä laittaa ittesä likoon siihen-

**A:** joo

**AA:** -tuo oman persoonansa siihen --

Otteen 1 perusteella ajattelemme, että henkilökohtaisuus liittyy työpajan rajaamisen lisäksi osallistujien motivointiin ja innostamiseen. Eräänä innostavan asenteen perustana Ryti ja Aaltonen mainitsevat *ohjaajan intohimon*. Ohjaajan intohimo tarkoittaa sen tiedostamista, mikä on ohjaajalle itselleen merkityksellistä. Oma innostus on tärkeää, sillä kun ohjaaja tietää itse, mitä hän haluaa, tämän koetaan välittyvän myös osallistujille. Ajattelemme tämän innostavan ja rohkaisevan osallistujia mukaan toimintaan, toisin sanoen motivoivan.

Henkilökohtaiset merkitykset ovat myös naamiotanssin ajatusten takana, jonka pohjalta ideana on *omista peloista ja ennakkoluuloista vapautumisen prosessi* sekä eräänlaisen *alkuvoiman löytäminen*. Pohdimme Heilmann Blindin kanssa merkityksiä ohjaajuuden kannalta:

**Ote 2**

**EHB:** It's a very good question (.) I think everybody should give themselves this question why am I doing this?

**V:** It was mostly like searching for yourself (.) kind of

**EHB:** Yeah yeah it is

**V:** And and also facing your fears like you said --

**EHB:** Tuo on todella hyvä kysymys (.) mielestäni jokaisen pitäisi kysyä itseltään miksi minä teen tätä?

**V:** enimmäkseen se ((naamiotanssi)) oli kuin itsensä etsimistä (.) tavallaan

**EHB:** Kyllä sitä se on

**V:** ja myös pelkojensa kohtaamista niin kuin sanoit

Omassa ajattelussamme merkitysten etsiminen liittyy ohjaajan identiteettityöhön, jolloin työpajan rajauksenkin voi nähdä henkilökohtaisempana. Näemme ohjaajan oman intohimon ohjaajaa motivoivana tekijänä. Ohjaajan omasta motivaatiosta ei merkitysten etsimisen yhteydessä puhuta, mutta olettaisimme ohjaajaakin motivoivan, jos tekeminen on merkityksellistä hänelle itselleen.

**Näyttelyn sisällön taso**

Toiseksi työpajan rajaukseen vaikuttaa se, mistä näkökulmasta ohjaaja päättää lähestyä näyttelyä ja sen sisältöä. Ryti ja Aaltonen esimerkiksi pitivät koulutuspäivillä omana lähtökohtanaan *Flying Stories* -näyttelyn ripustusta, joka jakautui Rytin ja Aallon sanoin

teosten sisällön mukaan *ihmisiin, elinkeinoihin ja henkimaailmaan*. Tästä puhuessaan he toteavat, että työpajan sisältöön pääsee vaikuttamaan toki enemmän, jos on itse mukana tekemässä ripustusta, mutta muussa tapauksessa ohjaajan on tiedusteltava ripustusratkaisusta museolta. Sama ajatus pätee siis kenen tahansa ohjaajan työhön. Rytin ja Aaltonen tehtävänä koulutuspäivillä oli tehdä selväksi, että näyttelyä voi lähestyä monesta eri suunnasta, esimerkiksi taidehistorian, ekologian tai uskontotieteen kannalta. Kuitenkin niin, että ohjaaja valitsee itselleen merkityksellisen näkökulman, kuten *otteessa 1* todetaan.

Edellisestä kappaleesta voi ajatella, että ohjaajalla täytyy olla riittävästi tietoa itse näyttelystä, jotta hän voi rajata työpajaa sen sisällön, eli näyttelyn kannalta. Rytin ja Aaltonen haastattelussa puhutaankin taustatiedon hankkimisesta osana työpajan suunnittelua:

### Ote 3

**HR:** mut sit se että tota nää vaatii siis jumalattoman määrän taustatiedon hankkimista kaikissa muodoissa (.) on se muoto mikä tahansa – – et se vaatii aikaa (.) niin siitä pitää niinku saada (.) itseasiassa museonväet pitäis saada ymmärtämään se et se on hirvittävän iso duuni koska ilman sitä pohjatietoo (.) niin jos sä lähet vetää jotain tämmöstä (.) niin se ei vastaa tarkoitusta vaan et siel pitää olla ne (.) on ne sit kuinka leikin kautta on ne roolin kautta mist tahansa ne faktat pitää olla kohdallaan

Taustatiedon hankkiminen vaikuttaa ajallisesti isoimmalta osalta ohjaajan työtä. Haastattelussa ei kuitenkaan käy ilmi, mitä tämä työ konkreettisesti on, mutta se vaikuttaa lähinnä itsenäiseltä tutkimustyöltä. Näemme, että *pohjatieto* ja sen hankinta on yhteydessä ohjaajan valitsemaan näkökulmaan, sillä ilman näitä kahta työpaja jää vaille merkitystä. Oteessa 3 puhutaan siitä, että ilman *faktoja* toiminta *ei vastaa tarkoitusta*. Ymmärrämme tämän käytännössä siten, että tietoa sovelletaan draamallisten menetelmien kautta niin, että tieto toimii erilaisten pelien ja leikkien lähtökohtana ja tausta-ajatuksena. Jos esimerkiksi jotain teosta tarkastellaan sen kautta, että opas on roolihenkilö, joka tuntee teoksessa olevia hahmoja, niin tällöin hahmojen täytyy olla faktoihin perustuvia hahmoja. Palaamme alaluvussa 6.1.3 tarkemmin siihen, mitä tietopohja tarkoittaa oppimisen ja kokemuksellisuuden kannalta.

## Osallistujien taso

Työpajaan vaikuttaa myös kohderyhmä eli osallistujat. Rytin ja Aaltosen haastattelussa ei käsitellä sitä, mihin kaikkeen kohderyhmä vaikuttaa työpajan suunnittelussa tai käytänteissä. Emme esimerkiksi puhu haastattelussa siitä, sopivatko jotkin draaman menetöt vain tietyn ikäisille. Sen sijaan osallistujia käsitellään ohjaajan ja osallistujien välisen vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutus liittyy työpajan rajaukseen sen puolesta, että työpajaa ei ajatella valmiina pakettina tai kaavana, johon jokaisen ryhmän voi pakottaa. Tämä siitäkkin huolimatta, että työpajalla on olemassa perusrunko. Ajatukseen liittyy kaksi puolta: Ensinnäkin, jokainen ryhmä on erilainen, joten jo se vaikuttaa työpajan kulkuun. Toiseksi, ryhmä saa vaikuttaa työpajan kulkuun, eli tehdä itse ehdotuksia, oivaltaa ja luoda merkityksiä.

Ohjaajan osa tässä vuorovaikutuksessa on vastaanottaa ja hyväksyä osallistujien ideoita perusrungon rajoissa. Ryti ja Aaltonen puhuvat siitä, että ohjaaja on työpajassa ikään kuin jatkuvassa valmiustilassa, *kaikki aistit avoinna*. Se on osallistujien impulsseihin reagoimisen kannalta välttämätöntä:

### Ote 4

**AA:** joo ja sitte perinteisessä työpajassa ni pitää olla just se valmius että oo valmis vaihtamaan (.) koska eihän sitä voi tietää et mikä se ryhmä on se pitää just haistella et onks nää nyt tota onks nää hermostuneita onks nää hirveen ujoja ni sit täytyy olla aina se suunnitelma b (.) et okei näil ei käy tää harjoitus ni tehään tää tai sit huomaa et nää on- nää halua tehdä tätä nä halua nyt tehdä tätä paljon pidemmälle (.) et ei saa olla sillä lailla et fmul on nyt tässä tää mun ((loksauttaa kielellä)) shabluuna ja sitten mennään näin et tätä tehdään viis minuuttia tota kymmenen minuuttii£ ja sitte pakottaa se ryhmä siihen vaan et siin pitää pitää olla sillä lailla niinku itsevarmuutta kans et luottaa siihen et mä pystyn hoitaa tän tää pysyy kontrollissa (.) riittävästi kontrollissa tää tilanne (.) vaikka mä vaihdan tässä näin- lennosta et se pitää olla valmis vaihtaan lennosta

Otteen 4 perusteella ohjaaja tuntuisi tarvitsevan sekä ”ihmislukutaitoa”, että tilanteiden lukutaitoa ja vuorovaikutustaitoa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että valppaana olon lisäksi ohjaajan kannattaa suunnitella ylimääräisiä tehtäväkokonaisuuksia. Huomionarvoista on myös se, että vaikka työpajassa on sen vuorovaikutuksellisuuden puolesta oppilaslähtöisyyttä, niin ohjaaja on kuitenkin toimintaa koossapitävä voima.

Myös Kähkösen haastatteluaineistossa puhutaan työpajan vuorovaikutuksesta:

**Ote 5**

**KK:** et kyl sitä niinkö pikkusen oli noissa Flying Stories porukoissaki että siellä jotaki poikia yritti niinkö että, mutta ku suurin osa kato oli mukana niin ei se sitte joku siellä yritti välillä no että £no hmhm täähän on ny ihan minä ny rupee mitää kalastamaan£ tai että nää nyt vois sanoo semmosina (.) kokemuksina että varautuminen siihen et erilaisia tunteita voi nousta sieltä esiin (.) ja sitten (.2) sit se et ei ollakaan siinä niinkö mukana sillä tavalla ku toivottas et ollaan mukana – –

Ohjaajuuden ja työpajan kulun näkökulmasta kannattaa varautua yllätyksiin, sillä oppilaille voi nousta erilaisia tunteita pintaan. Vaikeana koetaan myös se, jos kaikki ei osallistukaan toimintaan mukaan sillä tavalla kuin toivottaisiin. Otteen 5 esimerkistä käy kuitenkin ilmi se, että suurin osa oli ottanut osaa toimintaan.

On vaikeaa vetää rajaa sille, mikä olisi häiritsevää vuorovaikutusta. Ryti ja Aaltonen puhuivat esimerkiksi siitä, että *jos joku on evvk niin fiut ((vihellys, merkitys 'antaa olla'))*, sillä voihan käydä niin, että muun ryhmän innostus saa epäilevänkin ryhmän jäsenen osallistumaan. Ohjaajan näkökulmasta draamallisen toiminnan voi aina keskeyttää ja todeta, mistä toiminnan luonteessa on kyse – missä menee todellisuuden ja leikin raja. Rytin ja Aaltosen haastattelussa pohdittiin osallistujien kannalta sitä, että valmis suhtautuminen asioihin hankaloittaa työpajan avointa kulkua. Omalla tavallaan näiden kokemusten ja puheen voi nähdä heijastavan kuvaa toivottavasta osallistajuudesta ja siitä, miten draama toimii. Ajattelempa, että osallistujien innokkuus voi laantua ei-aseteen myötä. Draaman illuusio ikään kuin särkyy, jos leikissä ei olla mukana. Toisaalta draaman nähtiin esimerkiksi Heikkisen (2005) mukaan perustuvan vapaaehtoisuuteen, jossa yksilö kuitenkin luopuu ainakin osittain omista intresseistään ryhmän ja prosessin vuoksi. Tämän kaltainen sopimus mahdollistaa avoimen pohtimisen ja pätkähullun kokeilun ”turvallisesti” sääntöjen rajoissa ja parhaassa tapauksessa se aktivoi ja motivoi osallistujia. (Heikkinen 2005, 186–187.) Sekä Kähkönen, että Ryti ja Aaltonen puhuvatkin alkukoukusta, joka on keino saada työpajaan osallistuvat innostumaan työpajassa tarkasteltavista asioista. Sen avulla voidaan myös kertoa ”leikin säännöt” osallistujille.

### 6.1.2 Ohjaajaksi kasvaminen

Edellisen alaluvun perusteella ohjaajuudesta syntyy sellainen kuva, että ohjaajalla, tässä tapauksessa *toteuttajalla* on paljon päätösvaltaa ja valinnanvaraa käytännön toteutuksessa. Lisäksi luotetaan ohjaajan kykyyn valita. Entä jos ohjaaja ei yhtään tiedä mitä tehdä tai mistä lähteä liikkeelle? Kouluttajien puheessa kokemus ja kokemuksellisuus nousevatkin oleellisiksi osiksi draamakasvatuksellisia menetelmiä. Ryti ja Aaltonen painottavat haastattelunsa alussa, ettei kukaan ole heti hyvä ohjaaja ja että työpajoja täytyy ohjata paljon:

#### Ote 6

**AA:** et sitsit se on vaan et kukaan ei- ei heti oo hyvä vetäjä että sit täytyy vaan vetää paljon (.) ja sit mielellään et on semmonen niinku porukka et on ihmisii joiden kans puhua

**V:** aivan

**AA:** että teatterimuseolla oli meit oli monta opasta ni meil oli aina sellasia palavereja et kukin kertoi et minkalaisyi ryhmiä sä vedät ja sitten napattiin toisilta ideoita (.) et sillä lailla kokoajan kehittyi eteenpäin ja suunniteltiin yhdessä seuraavii työpajoja uusiin näyttelyihin

**V:** joo

**AA:** et se on semmonen ydinjuttu (.) se ettei tee yksin

**V:** niin aivan saa sitte vähän vertailtua muiden kanssa

Otteessa 6 keskitytään reflektion kautta syntyvään ohjaajuuteen. Keskustelu työryhmän kanssa auttaa ideoinnissa ja palaute on hyvä keino pohtia onnistumisia, mahdollisia kehitettäviä osuuksia ja ohjaajan omia tuntemuksia. Olennaista on se, ettei tekisi työtä yksin. Ryti ja Aaltonen toimivat työparina *draamakasvatuksen koulutuspäivillä*, ja tämän kaltainen työskentelymuoto oli heille tuttua jo aiemmasta työhistoriasta. Kähkösenkin haastattelussa puhuttiin työpariudesta ja ohjaajaksi kasvamisesta: Draamallisen työpajan suunnittelu on *luontevampaa siten, että on joku toinen, johon peilata omia ajatuksia, sillä ideat poikivat keskustelusta ja yhdessä miettimisestä*. Ohjaajuuden muodostumiseen vaikuttavat sekä draamakoulutus, että työtavan intensiivisyys. Kähkönen puhuu omasta aiemmasta ja pidemmästä ohjaajakoulutuskurssista, joka antoi rohkeutta ja luottamusta itseän ohjaajana. Työpajan ohjaajan ei tarvitse olla ammattinäyttelijä vaan työtä voi tehdä omana itsenään. Työtavan intensiivisyydellä puolestaan viitataan siihen, että asiat tulevat tutuiksi, kun työpajoja ohjaa lyhyen ajan sisällä paljon.

Ohjaajakokemuksen käytännön vaikutuksista ei kuitenkaan puhuta otteessa 6. Niihin viitattiin sen sijaan jo otteessa 4, jossa ohjaajan ja osallistujien välisen vuorovaikutuksen nähdään kasvavan sen myötä, mitä useamman työpajan on ohjannut. Käytännössä tällä tarkoitetaan ohjaajan valmiutta vastaanottaa impulsseja työpajaan osallistuvilta ja tämän valmiuden kasvua. Käytännön tilanteissa voi huomata, että omat vuorovaikutustaidot riittävät pitämään työpajan sopivalla tavalla kontrollissa. Ryti ja Aaltonen pohtivat ohjaajuutta myös koulutuksen näkökulmasta. Keskustelu liittyi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan ja omaan mainintaamme siitä, että opintoihimme ei kuulu draamaa. *Draamakasvatuksen koulutuspäivillä* teettämästään ”hyvän ohjaajan ominaisuudet” -tehtävästä he huomasivat, että *toteuttajat* painottivat listauksessa teknisiä asioita, kuten kuuluvaa ja selkeää ääntä sekä hyvää artikulaatiota. Draamassa ohjaajan intressit ovat kuitenkin *pikkuisen muualla* ja teknisempi puoli nähdään perusolettamuksena minkä tahansa oppaan näkökulmasta. He puhuvat siitä, että ohjaajuuden pohjalla olisi hyvä olla jonkinlainen peruskurssi *siitä, miten sä olet*. Ymmärrämme tämän siten, että näin kehollinen kokemus ja näkökulma tulisi ymmärrettäväksi, sillä esillä olo on paljon muutakin kuin pelkkää puhetta.

Käsitlemme Heilmann Blindinkin haastattelussa ohjaajan koulutusta. *Draamakoulutuspäivillä* näimme ja koimme mitä naamiotanssissa tapahtuu, mutta sen perusteella emme voi olla naamiotanssin ammattilaisia: Heilmann Blind mainitsee, että *omakohtainen kokemus ja erityisesti tuntemus ovat tärkeitä, jotta ne voi jakaa eteenpäin*. Työpajasovellusta varten tarvitsisimme hänen mukaansa *enemmän informaatiota, harjoitusta ja opetusta*. Kokemuksesta puhuminen näyttäisi liittyvän hänen haastattelussaan ainakin osittain aikaan. Jos kokemus ja prosessi ovat menetelmän olennaisia osia, ei ohjaajakaan voi nopeuttaa niiden syntyä itsessään. Soveltaminen on hankalaa, jos ohjaajan oma prosessi on vielä kesken. Tähän liittyen kokemuksen tärkeydestä kerrotaan myös sen kautta, että kaikkea ei voi opiskella kirjaa lukemalla:

#### Ote 7

**AA:** Ei kyl ne pitää kaikki testata et että koska se ei koskaan mee niin ku (.) ku kirjas lukee- (.) -kuitenkaan (..) ku se on just se niinku se kokemuksellisuus niin jos ei itellä oo sitä kokemusta ni se on kauheen hankala sitte yrittää jotenki saada syttymään jossain toisessa



Ote 7 liittyy keskusteluun työpajan rakenteesta, tehtävistä, ohjaajuudesta ja kokemuksesta. Tämän kaltainen kokemuksellisuus yhdessä merkityksellisyyden, motivoinnin ja ohjaajan persoonan kanssa muodostavat puolestaan kuvan siitä, että ohjaaja tai ohjaajan persoona on eräänlainen työkalu kokemuksen välittämiseen työpajaan osallistuville.

Kokemuksista keskusteleminen verrattuna kirjan lukemiseen herättää kuitenkin kysymyksiä siitä, miten työryhmä- tai työparikeskustelu eroaa sen kanssa, että lukisi ohjaajuudesta tai työpajoista kirjoista? Olennaisin ero liittyy kysymiseen ja vastaamiseen. Kirjaa lukiessa voi toki pohtia työpajan syitä ja seurauksia, mutta kirja itse ei osaa vastata. Se ei ole menetelmäopas, josta löytäisi kaikkiin tilanteisiin soveltuvan työpajan kaavan. Työparin kanssa voi sen sijaan käydä vuoropuhelua. Refleктоivan keskustelun avulla voi kuulla erilaisia variaatiota kohtuullisen samanlaisesta kokonaisuudesta. Tämän kaltainen tapaus käy ilmi otteessa 6, jossa ohjaajat olivat olleet ohjaamassa saman näyttelyn työpajoja. Toki ohjaaja voi keksiä yksinkin vastauksia, mutta omat ajatukset eivät välttämättä kannu niin pitkälle kuin samanhenkisten kanssa. Työpajassa on kuitenkin niin monia tasoja, että ohjaajan voi olla vaikeaa huomata kaikkea. Lisäksi pajasta saamamme informaatio voi olla paljon niin sanottua sanatonta tietoa, jota voi olla vaikeaa pukea itse sanoiksi. Työpari voi auttaa näkemään niitä asioita, joista itse ajattelisi liian kapeasti.

### 6.1.3 Käsityksiä oppimisesta ja taidemuseosta

Kouluttajien aineiston perusteella oppimista lähestytään muun muassa leikinomaisuuden ja tarinallisuuden kautta. Kähkösen haastattelussa puhutaan siitä käsityksestä, että *leikki on lapselle ominaista toimintaa* ja draamalliset menetelmät puolestaan voi nähdä leikkinä. *Flying Stories* -näyttelyn tavoitteena oli antaa kokemus pohjoiseen kansaan kuulumisesta, *hienosti sanottuna puhutaan 'pohjoisesta identiteetistä'*. Keskustelussa nousee esiin identiteetin vahvistaminen ja omien juurten tunnistaminen. Menneen elämän, kulttuurin ja tapahtumien ajatellaan tulevan lapsille *helpommin esille leikin kautta ja asioita jää paremmin mieleen, kuin pelkän oppaan kertomana*. Työpajaan osallistuvan näkökulmasta tämä vaikuttaa pohjoisten kansojen historian ja merkityksen tarkaste-

lulta paikallisessa historiassa ja tämän kaiken suhteuttamista nykyhetkeen ja osallistujan omaan elämään.

Oppimisen kannalta Heilmann Blind puolestaan mainitsee, että työpajaan kannattaa aina liittää jokin tarina. Mainitsimme aiemmin, että *Pohjoisen kyläläiset* -työpajassa sovellettiin Heilmann Blindin teettämää harjoitusta, joka perustui eläinten matkimiseen:

**Ote 8**

**EHB:** – – I would want to say to you that you can easily use this work exercise with the animals (.) find your animals and try to co-operate so many elements connected to the animals (.) The smells movements environment (.) make a little story (.) always make a little story situation because then it would be easier for you to express your animal and a lot of things would come easily if you have a story to relate on

**EHB:** – – Haluaisin sanoa teille että voitte mainiosti käyttää tätä eläinharjoitusta (.) löytäkää eläimenne ja yrittäkää toimia yhdessä mahdollisimman monen eläimiin liittyvän elementin kanssa (.) hajut liikkeet ympäristö (.) tehkää tarina (.) luokaa aina pieni tarinatilanne koska siten on helpompaa ilmaista omaa eläintään ja monet asiat tulevat helpommin jos sinulla on tarina johon tukeutua

Otteesta 8 saa käsityksen siitä, että tarinan kautta osallistujien on helpompi eläytyä eläimien maailmaan ja ilmaista niiden ääniä ja liikkeitä. Osallistujat voivat tukeutua tarinaan ja osallistumiskynnys saattaa madaltua, sillä eläinten matkiminen on tulkinta tarinasta eikä osallistujan tarvitse ajatella toimivansa ikään kuin ”omana itsenään”. Tyhjästä voi olla vaikeaa keksiä mitään ja jos ei ole mitään, mihin matkimisen voi liittää tai yhdistää, niin toiminta saattaa tuntua merkityksettömältä ja turhalta. Tarinamuoto voi myös liittyä muistamiseen, kuten Falk ja Dierking (2000) ehdottivat, sillä tarinamuotoisen tiedonrakennus on pohja kypsälle, pitkäkestoiselle muistille. Tämä pätee erityisesti silloin, kun käytetään tuttuja tarinan rakenteita ja jaksoja. (Falk & Dierking 2000, 48–49.) Näkisimme, että tarinallisuuden kautta työpajassa käsiteltävät asiat saattavat tulla henkilökohtaisemmiksi ja merkittävämmiksi, sillä tarinamuodon tuttuuden kautta ne ovat liitettävissä aiempaan tietoon tai kokemukseen. Samalla opimme tapoja kertoa itsestämme ikään kuin tarinamuodon keinoin.

Oppimista lähestytään kouluttajien puheessa myös erilaisten näkökulmien oivaltamisen kautta. Esimerkkinä tästä keskustelemme Heilmann Blindin kanssa naisen erilaisista

rooleista: emme ole pelkästään kauniita, joten naamiotanssin kautta voi kasvattaa uskallusta olla ruma. Omalla tavallaan naamiotanssissa on havaittavissa eräänlainen sosiaalisia normeja huojuttava ote. Oppimisessa korostuvat usein faktat ja äly. Heilmann Blind kuitenkin huomauttaa, että ihminen on kokonaisuus, ei pelkkä mieli. Hänen menetelmänsä huomioi myös kehon ja tehtävien fyysisyys tuo kehotuntemuksen mukaan prosessin. Ryti ja Aaltonenkin käsittelevät oppimista erilaisten näkökulmien oivaltamisen kautta. Draamakasvatuksen ja toisaalta myös taiteen vastaanottamisen kannalta haastattelussa puhutaan *yllättävyydestä* ja että draamallisten menetelmän kautta *asioita opetellaan katsomaan vinksalleen*. Tällä haastattelussa viitataan siihen, että asioita voi katsoa toisin ja jo yksin se on suuri oppimisen asia. Toisin näkemisen voi konkretisoida esimerkiksi siten, että lapset joutuvat itse selittämään itselleen tutuista aiheista jollekin, esimerkiksi ohjaajalle, joka ei olevinaan tiedä asiasta yhtään mitään. Jos toinen osapuoli ei tunne käyttämiäsi käsitteitä, niin miten voit kertoa itsestäsi ja ympäristöstäsi hänelle ymmärrettävästi? Toinen tapa konkretisoida toisin ajattelemista on se, että työpajassa voidaan huomioida ripustuksen lisäksi museotila, eli huomion ei tarvitse koko ajan olla jossakin teoksessa. Tilan tarkastelun kautta voidaan kuvitella vaikkapa näyttelysalissa oleva penkki jonakin muuna aihepiiriin liittyvänä esineenä, esimerkiksi kanoottina.

Osallistujien ei oleteta osaavan toisin ajattelua aina itse, joten vaihtoehtoisten näkökulmien tarjoaminen on ohjaajan vastuulla. Se, että osallistujat joutuvat miettimään ja selittämään itselleen tuttuja asioita jollekin muulle totutusta poikkeavalla tavalla, voi saada ymmärtämään, että ympärillämme olevat asiat eivät välttämättä olekaan niin itsestään selviä – ainakaan kaikille. Oman käsityksemme mukaan tähän ajatukseen sisältyy muutakin: Se, että osaa nähdä asiat toisin on myös aikamoinen luovuuden tai luovan ajattelun osoitus. Eettistä kasvua puolestaan osoittaa se, että osaa eläytyä toisen rooliin ja asemaan.

Draamakasvatuksen yllättävyyteen puolestaan kietoutuu Rytin ja Aaltosen puhe *tiedon omaksumisesta vahingossa*. Draamallinen työpaja näyttäisi sisältävän ainakin kahdenlaista informaatiota. Ensinnäkin se sisältää ohjaajan tietopohjaan perustuvan aineksen, eli sen rajauksen, jonka pohjalta työpajassa toimitaan. Tätä tietoa ei kuitenkaan Rytin ja Aaltosen mukaan luennoida osallistujille, vaan he saavat luoda merkityksiä itse. Toi-

seksi informaatiota on kaikki se osallistujan työpajan aikana saama kokemusperäinen käsitys asioista. Draamallisessa työpajassa informaatio yhdistyykin osallistujan tekemisiin ja sanomisiin, sekä ympäröiviin ihmisiin ja merkityksiä luodaan näiden asioiden kautta. Ohjaajan tehtävänä on tarjota vaihtoehtoisia näkökulmia ja auttaa löytämään merkityksiä, jolloin työpajasta ja oppimisesta voi tulla *jännää*. Kokemuksen ja merkityksen muodostumisessa ei ole määrätty sitä, milloin sen pitäisi tapahtua. Voi olla, että jokin *ajatus jää itämään* mieleen ja se ymmärretään vasta paljon, jopa vuosia myöhemmin.

Tietopohjasta eli faktapohjaisesta ja tavallaan ”mitattavissa olevasta” aineksesta on huomioitava se, että se ei muutu työpajan aikana, vaikka menetelmät, siis pelit ja leikit muuttuisivat. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että menetelmien avulla voidaan tarkastella mitä vain oppisisältöä, missä vain ympäristössä ja kenen kanssa vain. Ryti ja Aaltonen eivät esimerkiksi näe taidemuseota ikään kuin ”vaikeampana” tai jollain tavalla ”arvokkaampana” paikkana, jossa draamallisten menetelmien soveltaminen olisi hankalampaa, vaan taidemuseo antaa oman tilansa toiminnalle siinä missä esimerkiksi kulttuurihistoriallinenkin museo. Työpajan tapahtumien suunnittelua ja keksimistä saattaa hankaloittaa se, jos näyttely on hyvin traditionaalisesti ripustettu. Tällöin voi olla vaikeampaa keksiä sitä, *mikä henkilö työpajaan tupsahtaa ohjaajaksi ja mistä*, ellei tämä tule suoraan jostakin teoksesta.

Oppimisesta puhutaan myös työpajan rajauksen kautta: Ohjaajan tekemä *työpajarajaus toki rajaa tietoa*, mutta samalla se nähdään mahdollisuutena *syventävää sitä*. Me näemme *kouluttajien* näkemyksissä joitain samankaltaisuuksia Heikkisen (2002) pohdinnan kanssa siitä, kuinka draaman maailmojen kautta voidaan tarkastella vaihtoehtoisia todellisuuksia ja identiteettejä kokemuksen kautta. Osallistujat voivat sukeltaa käsiteltäviin asioihin niin syvälle kuin itse tahtovat ja uskaltavat. Toiminnan jälkeinen reflektio ja keskustelu johdattaa pohtimaan valintoja niin yksilön, yhteisön, kuin kulttuurinkin tasolta. (Heikkinen 2002, 111–112, 117.) Käsityksemme mukaan riippuu osallistujan iästä, millaisia asioita hänen oletetaan prosessoivan työpajassa. Aiheeseen liittyen Ryti ja Aaltonen jatkavat, että jos osallistujia kunnioittaa ja pitää heitä tasaver-

taisina niin hekin alkavat tuottaa itse sisältöä ja luomaan merkityksiä, sillä tasavertaisuuden kokemuksen myötä *he voivatkin sanoa, mitä ajattelevat*.

Kähkösen sanoin museokäynnin yleisempänä niin sanottuna *perustavoitteena on taiteen tarkastelu* sekä se, että lapsilla on *museokäynnin jälkeen hyvä mieli ja sellainen olo, että museoon voi tulla toistekin*.

### Ote 9

**KK:** museokäynnin käynnin lähtökohta on aina se taideteos ja se näyttely mutta se että mie (.) yritän arkipäivästä ja yksinkertastaa niitä asioita että ne on niinkö he- että se kynnyks on matala ja ne on helppo kohdata ja siit taidemuseosta tulee semmonen olo että se ei oo mikään kauhee (2) instituutti mihin sun tarvii olla kauheesti valmistautunu ku sie meet sisälle vaan että sie voit ihan noin vaan mennä sisälle ja et siellä on hauskaa siel on mukavaa siellä voi kohdata erikoisia mukavia hämmästyttäviä asioita tää on niinkö se (.) ajatus **V:** ihan hyvä että toit ton yleisen taustankin [**KK:** yleisen niin] mukaan se on siellä taustalla

**KK:** ja siinä sivussa samalla sitte vähän voi jotaki oppiaki

Otteessa 9 korostuu kuva museosta, jonka toivotaan olevan kävijän kannalta mukava ja elämyksellisen paikka, johon on helppo tulla. Se, että museovierailuun ei tarvitsisi kauheasti valmistautua voi viitata siihen, että taidetta voi vastaanottaa myös omista lähtökohdista ja merkityksiä voi luoda oman elämän kautta. Tähän liittyi myös maininta asioiden *arkipäiväistämisestä*. Oppiminen puolestaan tapahtuu kokemuksen ja elämyksen rinnalla, jos se on tapahtuakseen.

## 6.2 Toteuttajat: draamasovelluksen käytäntö

### 6.2.1 Esiintymisluontevuutta lisää – kokemuksia ohjaajuudesta

Kummassakin toteuttajan haastattelussa ilmeni tarve esiintymisluontevuuden lisäämiseen ja työpajojen vankan ohjaamiskokemuksen tärkeyteen. Valmiudet suunnitella ja ohjata draamallisia työpajoja vaativat toistoja ja tietynlaista rutiinia. Käytännön ohjaaminen on eri asia kuin työpajan seuraaminen sivusta ja luontevuus työpajaohjaajana syntyy omasta kokemuksesta työpajan aktiivisena ohjaajana:

**Ote 10**

**T2:** vaikka mä oon nyt ollu kaks kertaa seuraamassa tota tota-

**V:** mmm

**T2:** -nuoremmille siis päiväkotiki eskari ikäsille tehtyy työpajaa ni kyl se silti pitää ehkä pari kertaa vetää itte läpi ennen ku siihen saa sellasta rutiinia

**A:** tatsia

**V:** varmasti

**T2:** mä en oo mitenkään kauheen pettyny mut sellanen olo et okei viel kaks kertaa ni sit mä oisin luonteva tossa

Kolmasluokkalaisten ohjaajalla oli haastattelua tehdessä takana kuusi ohjauskertaa ja kakkosluokkalaisten ohjaajalla ensimmäinen kerta lasten työpajan ohjaajana. Ero ohjaamisvalmiudessa oli huomattava haastateltavien omien arvioiden mukaan. Kolmasluokkalaisten ohjaaja koki saaneensa *tarinan haltuun* parin kerran jälkeen, vaikka alussa jännittikin draamallista lähestymistapaa. Hänellä on improvisaatiotaustaa rippikoululeirin isokoulutuksesta. Tämä edesauttoi draaman omaksumisessa, vaikka draama olikin uusi asia työpajan lähtökohtana. *Toteuttaja2:lla* ei sen sijaan ollut mitään *eläytymistäusta*. Harrastuneisuus draaman parissa voidaan katsoa eduksi draamaa sovellettaessa ja tuovan esiintymisrohkeutta. Siitä huolimatta, että *toteuttaja2* koki tarvitsevansa lisää kokemusta työpajasta ollakseen luonteva, hän totesi *perushommien* olevan kunnossa: – – *ei mulla sinänsä oo vaikeeta niinku olla siinä ryhmän edessä ja puhua niille* – –. Ryhmänhallintataidoissa molemmilla haastateltavilla oli itseluottamusta.

Molemmat haastateltavat kokivat, että yliopistolla ja kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa olisi hyvä olla jonkinlainen esiintymistaitoihin liittyvä kurssi tai *selkeä osio (T2)*, jos draamaa sovelletaan jatkossakin. *Toteuttaja2* painotti, että esiintymistaitoihin kuuluu *itsensä kanssa sinuiksi tuleminen* ja omiin esiintymistaitoihin luottaminen. Hänen mukaansa olisi tärkeää harjoitella esimerkiksi tarinankerrontaa: – – *mutta siis ehkä tällasessa niinku vaikeei ajattelis niinku teatteria niin sellanen perus tarinankerronta ja muu on mun mielestä aika oleellista* – –. *Toteuttaja3* mainitsee taas itselleen tutun improvisaation yhtenä vaihtoehtona esiintymisen harjoitteluun. Jos kurssivaihtoehtoja olisi useampia, opiskelijat voisivat valita itselleen mieluisen tavan käsitellä draamaa. Improvisaation avulla voitaisiin esimerkiksi harjoitella heittäytymistä ja joustavuutta. Draamakoulutus perustuisi siis läsnäolon perusteisiin ja yleisön edessä olemisen harjoitteluun. Vaikka ryhmän edessä puhuminen on kuvataidekasvatuksen

opiskelijoille tuttua, voisi koulutukseen lisätä *eläytymistaitoja*, joita draamasovelluksessa tarvitaan.

Nykyistä koulutusta tarkastellessa haastatteluissa viitattiin yhteen ainoaan lyhyeen puheviestinnän kurssiin, joka on osa kieli- ja viestintäopintoja. Kurssi valmentaa ihmisten edessä esiintymiseen lähinnä äänenkäytön ja luokan edessä puhumisen kautta. *Toteuttaja2* huomautti, että kuvataidekasvatuksen opinnoissa esiintymisen pääpaino jää kursseilla esitettyjen *PowerPoint* -diaesitysten varaan. Näin ollen suullinen ja kokonaisvaltainen ulosanti jää niin sanotun jäykän *akateemisen puheen* alle. Samalla hän huomioi kuitenkin, että yliopiston yksi tehtävä on kouluttaa tutkijoita ja tuoda uutta tietoa koulutusosalalle, joten teoria on myös välttämätöntä. Olisi kuitenkin tärkeää myös pystyä käytännön työssä saamaan ihmisten huomio omalla luontevalla esiintymisellä. Hän toteaa, että työpajan yhteydessä luonteva esiintyminen antaa myös arvoa teoksille, kun ohjaaja osaa esittää ne *kuulijoita kiehtovalla tavalla*.

Vaikka *toteuttajat* haluaisivat lisää kokemusta ja mahdollisen oman kurssin liittyen draamallisiin sovelluksiin, molemmat totesivat, että *työpaja onnistui yllättävän hyvin*. Tästä päättelimme, että lähtökohtaisesti molempien ennakko-odotukset draaman soveltamiseen ovat olleet skeptisemmät, kuin mitä työpajat todellisuudessa olivat. *Toteuttaja2:lla* oli jäänyt kuitenkin epämieluisa tunnelma työpajojen suunnittelu- ja organisointivaiheesta. Siihen liittyi olennaisesti tiedotus taidemuseon ja opiskelijoiden välillä. Hän tuo esiin opiskelijan kiireisen aikataulun ja monet velvollisuudet, joissa tulisi olla samanaikaisesti läsnä. Hän mietti, että voidaanko velvoittaa tai olettaa, että opiskelijat ovat aina käytettävissä myös lyhyellä varoitusaajalla.

Tutkijoina pohdimme, että työpajojen ja opiskelijoiden aikataulujen yhteensovittamista vaikeuttaa työpajavarausten vaikea ennustettavuus. Varaukset tulevat museon ulkopuolelta, joten päällekkäisyyksiä on vaikea täysin välttää. Molemmat toteuttajat painottivat suunnitteluvaiheen liian tiukkaa aikataulua. Suunnitteluun olisi kaivattu lisää aikaa, sillä uuden asian, kuten draaman omaksuminen vie tovin. He kuitenkin tiedostivat, että minkä tahansa uuden asian opettelu on aina jossain määrin epävarmaa ja suunnittelu koettiin vaikeaksi myös siksi. Jostain on aloitettava. *Toteuttaja2* toteaa suunnittelusta

näin: *musta tää on semmonen homma, mikä kannattaa tehdä aika hyvin aluks koska se helpottaa huomattavasti tekemistä.*

*Toteuttajilla* oli hieman erilaiset kokemukset *draamakoulutuspäivistä* ja niiden annista työpajan ohjaamiseen. Toisaalta koettiin erittäin hyväksi asiaksi, että opiskelijoille näytettiin ja kerrottiin sovelluksista, joita voidaan suoraan soveltaa eri työpajoihin:

**Ote 11**

**T2:** että tota mm tossa oli tosi kiva ku meillä oli se draamapedagoginen koulutus sen takia että ei tarvinnu niinku keksiä kaikkea ite koska sen tietää että asioita tehdään jo tosi hyvin valmiiks niin niin ei ollu sillä tavalla niin tuuliajolla vaikka tuliki yllättäen se että okei nyt teette työpajat

**V:** mm

**T2:** niin tota siinä oli aika paljon suoraa sovellettavaa (.) mä nään sen ainoastaan hyvänä asiana että opiskelijat oppii sen-

**V&A:** mm

**T2:** -mitä jo valmiiks tehään ja mikä toimii

**V:** mm

**T2:** et siit on hyvä lähtee soveltaa mut eihän tyhjästä silleen-

**V:** voi

**T2:** -niin ja se vois olla vähän typeräki

*Toteuttaja3* totesi kuitenkin, että *ajatuksia oli vähän heikonlaisesti, että brainstorm oli aika pitkä*. Toisin sanoen suunnittelu ei tuntunut etenevän. Molemmat olivat sitä mieltä, että draamasovellusta ei voi lähteä toteuttamaan tyhjästä, eli jotain valmiuksia tulisi ohjaajalla olla. *Toteuttaja2* painottaa, että rutiini työpajassa ei tarkoita esimerkiksi tiettyjä vuorosanoja. Sen sijaan rutiini helpottaisi tapahtumisen ennakkointia ja kokonaistuntemuksen omaksumista. Pahimmillaan epävarmuus voi johtaa oman toiminnan kyseenalaistamiseen ohjaajana, joka taas vaikuttaa olennaisesti työpajan onnistumiseen.

**Ote 12**

**T2:** – – et kyllähän siihen jonkunlainen tuntuma pitää saada ennenku alkaa viihtyä missä tahansa uudes työpaikas melkein heh

**V:** kyllä.

**T2:** mutta siis varsinki täs ku on se vetovastuu ja eläytyminen

Haastattelussa painottui myös *vetovastuun* merkitys ja se, mikä rooli itsellä oli suhteessa työpariin. Lisäksi pohdittiin työparin tarjoamaa apua työpajan aikana. Esimerkiksi, jos jompikumpi unohtaa jotakin, toinen voi auttaa muistamaan ja tarina pysyy koossa. Hyvä



suunnittelu ja valmistautuminen helpottavat työtä ohjaajana ja näiden kautta ohjaaja voi varmistua siitä, *mitä ollaan tekemässä*. Kun samaa työpajaa toistetaan riittävän usein, on ohjaajalla myös mahdollisuus kehittää työpajaa toimivammaksi. Kummallekaan *toteuttajista* draaman soveltaminen ei tuntunut olevan erityisen ainutlaatuista, muttei ikävääkään. Haastattelujen perusteella meille jäi tunne, että *toteuttajat* kaipasivat lisää kokemusta draamallisista menetelmistä ja harjoittelua lisäämällä he saattaisivat saada ohjaajina draamasta enemmän irti.

### 6.2.2 Tarinallisuutta ja vaihtelua – käsitys oppijoista ja oppimisesta

Haastattelujen perusteella *toteuttajien* kokemukset lasten suhtautumisesta työpajaan olivat hyvin erilaiset. Kakkosluokkalaisten ryhmä oli heti työpajan alusta lähtien innokkaasti mukana. Sen lisäksi he olivat myös puheliaita, esittivät kysymyksiä, eivätkä vierastaneet ohjaajia. *Toteuttaja2* kuvaili näitä lapsia *hullaantuneiksi* ja *eläytyviksi*. Innostus *pysyi kuitenkin rajoissa*, eli toiminta *ei äitynyt päättömäksi riehumiseksi*, mistä hänellä oli aikaisempaa kokemusta muusta yhteydestä. Hän koki, että työpajan selkeä kaava auttoi ohjaamisessa ja lapset pysyivät sen avulla kuvainnollisesti *kurissa ja nuhteessa*. Kolmasluokkalaisten lasten ryhmä koettiin *toteuttajien* kannalta taas haastavaksi:

#### Ote 13

**T3:** kyllä ne jotka jakso keskittyä ni varmasti tykkäs mun mielestä aika paljonki-

**V:** mm

**T3:** -osa oli sillee et tosi hankala keskittyä-

**A:** mm

**T3:** -tykkäs vaikka lähti haahuilemaan ympäriinsä mutta

**V:** mä huomasin niit kans, sit pari kertaa mä kuulin et oli sillee et onks niinko pakko tulla-

**T3:** mm

**V:** -ja niinku miks me [tehään tätä]

**T3:** [mutet musta] se tuntu enemmänki semmoselta vähä esittämiseltä koittaa niinku sitte sompailla niinku et kyl ne niinku oikeesti mun mielestä kuitenkin teki kaikki

Lapsia kuvailtiin *vilkkaiiksi* ja toiminta herpaantui välillä *haahuiluksi* näyttelytilassa. Joidenkin lasten asenne heti työpajan alussa oli negatiivinen ja ohjaajan kysyessä tai ker-

toessa jotain työpajasta ryhmän uumenista kuului toistuvasti “eiei” -huutoja. Haastattelussa pohdittiin kuitenkin, että johtuiko vastahakoisuus tietynlaisesta luokkatovereille esittämisen tarpeesta. Osa osallistujista nimittäin esiintyi jatkuvasti myös paikallaan olevalle tutkimuskameralle. Esimerkiksi 2-luokkalaisten työpajassa ei ollut oletuksettamme poiketen havaittavissa vastaavaa esiintymistä tutkijoiden tai työpajaa dokumentoimassa olleiden museohenkilökunnan kameroille.

Kun kolmasluokkalaisten lasten kanssa siirryttiin menneeseen aikaan ja työpaja alkoi, lapset haastoivat *toteuttajien* mukaan tarinan huutamalla esimerkiksi *ai mitennii ei oo autoja* ja *ai ei oo kännykkää mul on samsung tääl*. Jälkiviisaina pohdimme, että olisiko heti työpajan alussa kannattanut sopia lasten kanssa niin sanotut *draaman säännöt* tai tehdä yhdessä toimintaan valmistava ”joo, ja sitten” -leikki. *Draamakoulutuspäivillä* kyseisen leikin tarkoituksena oli osoittaa, kuinka vastaleikkijän vastahakoisuus voi tyrehdyttää koko leikin heti alkuunsa. Leikin avulla on mahdollista saada tuntemus siitä, jos joku sanoo ehdotuksiin jatkuvasti ”Ei”, ”Joo, tai ei sittenkään..” tai ”Joo! Ja sitten...”. Heti taidemuseon aulassa, työpajan alkaessa, ohjaajat huomasivat lasten virheellisen ennakkokäsityksen tulevasta toiminnasta. Kouluille välitetty kirje oli ilmeisesti tulkittu väärin, koska lapset luulivat tulevansa seuraamaan jonkinlaista esitystä osallistavan toiminnan sijaan. Tämä ”yllätys” saattoi saada aikaan vastahankaisen aallon, joka vaikutti *osallistujien* asenteeseen.

Suhtautumisen kanssa ristiriidassa oli lasten innostunut halu päästä työpajan jälkeiseen haastatteluun. Vaikka *toteuttajien* kokemuksen mukaan *osallistajat* olivat jokseenkin vastahakoisia, olivat he silti innokkaasti mukana monessa yhteisessä toiminnassa. Tämä asia yllätti *toteuttajat* monesti työpajan aikana ja aiheutti hämmästyttäviä haastattelun aikana. Esimerkkeinä hylkeenpyynti ja henkimaamareiden ilmeiden imitointi, joissa lapset olivat mielellään mukana. Moni olisi myös halunnut katsella näyttelyn teoksia itsenäisesti yhteisen toiminnan sijaan. Tämä voidaan tulkita joko opittuna museokäyttäytymisenä tai aitona mielenkiintona tauluja kohtaan. Kolmasluokkalaisten *lämpenivät pikkuhiljaa* työpajan toimintaan. Yksittäisissä tilanteissa kuten henkimaailman äänimaisemassa moni lapsi *sooloili omiaan* suunnitteluvaiheessa eikä antanut muille mahdollisuutta esittää ehdotuksia.

Kokemus kolmasluokkalaisten työpajan kaoottisuudesta muuttui, kun tutkijoina tarkastelimme työpajavideota tietyn ajan kuluttua haastattelun jälkeen analysoinnin aikana. Suhtautumiseen voi tosin vaikuttaa myös lisääntynyt tieto kaikesta tutkimukseen liittyvistä osa-alueista sekä tutustumisesta teoriaan. Ulkopuolisen silmin työpajaa ohjanneiden *toteuttajien* näkökulmasta kaoottisuuden kokemus on ehkä ollut voimakkaampi, mitä se lopulta oli. Suurin osa lapsista näytti kuitenkin olevan halukkaita toimintaan ja vastahakoiset oppilaatkin olivat mukana, vaikka puoliksi piti todistaa ettei toiminta kiinnostanut. Videossa näkyy yksi lapsi, jota joudutaan useampaan kertaan hakemaan takaisin omaan ryhmäänsä. Hän myös menee piiloon henkien äänimaisemakohdassa ja hänen käytöksensä vaikuttaa muutamaa muuhun oppilaaseen.

Vastahakoisuudelle yritettiin löytää haastattelussa syitä esimerkiksi osallistujien iän, ryhmäkoon ja väsymystilan kautta. Pohdittiin, että oliko työpaja ja sen leikit jo liian lapsellisia 10-vuotiaille *osallistujille*. Lisäksi kahdenkymmenen oppilaan ryhmä oli *toteuttaja3:n* mielestä iso ja se saattoi myös vaikuttaa siihen, että lapsia oli *vaikea pidentää*. Mahdollinen väsymys saattoi johtua työpajan sijoittumisesta iltapäivään. Näiden kaikkien tekijöiden arveltiin vaikuttavan lasten keskittymiseen.

*Toteuttaja2* arveli, että lasten motivaatio työpajaa kohtaan pysyi yllä tarinallisuuden vuoksi. Työpaja oli kokonaisuus, jonka juoni pysyi koossa selkeiden syy-seuraussuhteiden avulla. Näin lapset osasivat odottaa jo seuraavaa tapahtumaa ja mielenkiinto pysyi yllä: *kyllä sitä johdateltiin että se oli hyvin rakennettu et siinä oli niitä johdattelevia kysymyksiä ja et se vähän antaa jotain vihjettä siitä – –*. *Toteuttaja3* totesi motivaation tärkeäksi ylläpitäjäksi työpajan riittävän vaihtelun, jolloin lapset eivät ehdi tylsistyä: *– – [ja sit siin] on mummiel sopivaa kuitenkin vaihtelua tossa koko ajan sillee et niinku ei jää mihinkään yksitoikkoseen jankkaamaan – –*. Molemmissa haastatteluissa todettiin, että työpajassa ei ollut *tyhjiä kohtia* eli koko ajan tapahtui jotain. Tarinan katkeamattomuuden arveltiin olevan yksi syy, joka piti lasten mielenkiintoa sekä keskittymistä yllä.

*Toteuttaja2* piti hyvänä asiana sitä, että työpajan alkupuolella rauhoituttiin olemalla hetki majassa ja siitä jatkettiin taas toiminnallisempiin asioihin. Tiivis maja, pimeys ja tunnelma auttoivat keskittymään ja pääsemään työpajan henkeen mukaan. Hän piti tär-

keänä myös sitä, että työpajan ohjaajat itsekin heittäytyvät toimintaan mukaan ja esimerkiksi näyttivät, etteivät osanneet tehtäviä yhtään sen paremmin kuin lapsetkaan, sillä tarkoituksena ei ollut kilpailla tai testata kenenkään taitoja. Hän mainitsee, että lasten yrityksistä annetut positiiviset palautteet, kuten *hyvähyvä* tai *olipa lähellä*, korostivat harjoitusta ja kannustivat jatkamaan.

Molemmissa haastatteluissa nousi esiin käsitys siitä, että lapset oppivat asioita paremmin kokonaisvaltaisen toiminnan kautta. *Toteuttaja2* painottaa eläytymistä taulujen tunnelmaan:

**Ote 14**

**T2:** no siinä eläydytään aika hyvin siihen tunnelmaan mikä mun mielestä noissa tauluissa on (.) kyllähän se sen iskostaa (.) ne näkee ne kuvat ja tekee itse samalla (.) et on se varmasti erilainen kokemus ku se et ne vaan kattois niitä tauluja ja kuulis vaan niistä taiteilijoista – –

### 6.2.3 Entisaikojen arktinen elämäntapa – työpajan sisältö

*Toteuttajat* joutuivat hieman miettimään vastauksiaan kysyttäessä näyttelyn ja työpajan sisällöstä. Lisäksi *toteuttaja3* totesi olleensa alussa hieman skeptinen näyttelyn suhteen ennen kuin osasi ottaa sen vastaan: – – *hiljaksee että ku sen kanssa on ollut niin on tullut sinut sen kanssa ja sillee niinku näkkee sitä nyt vähän parempana ja positiivisempänä.* *Toteuttaja2* sanoi haastattelussa, että on vaikeaa välittömästi jäsentää ajatuksiaan, koska on työskennellyt työpajan kanssa niin läheisesti. Lopulta hän mainitsi tärkeiksi sisällöllisiksi asioiksi *arktisen elämäntavan* ja tuntemuksen aikaisempien sukupolvien elämäntavasta ja sen erosta verrattuna nykyisyyteen.

Hän mainitsi tämän jälkeen, että arvokasta on myös itseoppineiden taiteilijoiden välittämät pienten kansojen tarinat. *Toteuttaja2* jatkoi, että taiteilijat eivät ole kuvanneet aivan *perinteisimpiä* paikkoja, joten on tärkeää saada myös tämä näkökulma esiin. Emme voi tietää, mitä hän tarkoittaa perinteisillä paikoilla, mutta tässä yhteydessä voimme ajatella, että marginaalissa eläneiden saamelaisten, nenetsien ja inuiittien tarinat saavat näkyvyyttä muiden yleisempien kansankuvausten joukossa.

**Ote 15**

**T2:** Mä sanon ehkä vielä siitä tarkotuksesta sen että kuitenkin tollanen tällanen taiteilijat jotka ei oo niinku taidemaailmasta ja ite-taiteilijuushomma vaikka *Vilkolla* oliki joku vähä-

**V:** sillä oli hetken aikaa koulutusta jossain

**T2:** -mutta siis ainakaan ne ei oo mitään perinteisimpiä paikkoja, mitä on kuvattu tai muuta niin-

**V:** mm kyllä

**T2:** -niin se on arvokasta erityisesti ehkä Rovaniemellä (.) ku on kuitenkin pohjoisen keskuskaupunki niin – –

Hän mainitsee, että *Flying Stories* -näyttely on erityisesti arvokas Rovaniemellä näytettäväksi, koska paikallisten on hyvä oppia ja olla tietoisia omista juuristaan sekä historiastaan. *Toteuttaja2* arvelee, että *lapset saattavat muistella* isoisoisiansä ja -äitiensä elämää työpajojen kautta ja näin yhdistää ne omaan elämäänsä.

*Toteuttaja3* nosti näyttelyn päämäärästä esiin samaan aikaan eläneet pohjoiset taiteilijat ja heidän näkökulmiensa rinnastamisen. Hän myös arveli, että lapset oppivat esimerkiksi metsästyksestä ja sen suhteesta luontoon, kun siitä kerrotaan heille.

**Ote 16**

**V:** entä totaa onko sun mielestä tällä pajalla mitä me nyt ollaan suunniteltu ni joku kasvatuksellinen tarkoitus tai mitä sä luulet et noi ikään ku on oppinu tuolla

**T3:** no mun mielestä siinä on ollu tota enemmän (.) just tämmöstä (.) historian ja om- omaan paikkatuntemukseen liittyvää (.) opetusta välttämättä semmmosta taiteellista toimintaa (**V:** mm) enemmänki että taiteen kautta sitte öö opitaan tuntemaan menneisyyttä ja (**V:** mm) tämmöstä mun mielestä ihan kivasti (**V:** mm) kyllä ne varmasti jotaki tämmösiä mielikuvia että miten entisaikoihin esimerkiksi metsästetty (**V:** mm) ni tulee ku ne aika hyvin aina kerrotaan tossa ja sit just tämä että ihmiset muuttivat ruoan perässä ja – –

Kumpikaan haastateltavista ei ollut erityisemmin ajatellut ripustusta. Nuorempien lasten ohjaaja piti sitä *perinteisenä*, joten taulut olivat hänen mukaansa pääosassa ja huomio tarinoiden kerronnassa. Pohdimme myös rekvisiitan roolia näyttelyssä. Rekvisiitalla tarkoitamme näyttelytilassa olleita täytettyjä eläimiä, historiallisia leluja ja esineitä, jotka liittyivät maalausten aiheisiin. *Toteuttaja3* toteaa, että *paikoitellen ne veivät vähän liikaa ehkä huomiota* ja viittaa kaloihin, jotka oli kiinnitetty seinällä olevaan kalaverk-

koon. Jotkut lapset nimittäin keskittyivät pohtimaan kalojen aitoutta yhteisen ohjatun toiminnan sijaan.

## 6.3 Osallistujat: merkitykselliset kokemukset

### 6.3.1 Elämyksellisyys aistien ja yhteisöllisyyden kautta

Kolmasluokkalaisten lapset painottivat majanrakennusta moneen otteeseen parhaana asiana. Maja toistui haastattelussa neljä kertaa, vaikka siitä ei erityisesti kysytty tai sitä ei mainittu ensin. Kolmasluokkalaisten työpajan ohjaajien mielikuvan mukaan lasten mielestä kiinnostavinta ja innostavinta toimintaa oli ollut hylkeenpyynti, jossa pehmohyljettä *metsästettiin* sokkona. Lapset olisivatkin jatkaneet tätä työpajan aikana mielellään pitempäänkin, mutta haastattelussa maja sai hieman yllättäen näin erityisen roolin. Haastattelun lopussa lapset vielä totesivat, että kaikista asioista he mieluiten tekisivät majan uudelleen:

**Ote 17**

**A:** No (.) haluisitteks te tehdä jotain uudestaan mitä te teitte täällä

**O3t:** sen [majan rakentami]sen

**O3p:** [no se maja]

**A:** se maja se oli niinku se hehaha [par]as juttu

**O3p:** pa[ras]

Majassa korostui yhteinen rakentaminen ja intensiivinen tunnelma. Pimeys, tuikut ja ulkoa kantautuneet tuulen äänet ovat ehkä vaikuttaneet kokemuksen tärkeyteen. Työpajaryhmissä oli kummassakin noin 20 oppilasta, joten tunnelma kodan sisäpuolella oli hyvin tiivis. Osa oppilaista eläytyi kyläläisten elämään ja leikkiin niin tosissaan, että kodan ulkopuolelta kuuluvat äänet jännittivät. Kota tuntui kuitenkin turvalliselta, jopa kodin kaltaiselta paikalta ja ympärillä oli joukko tuttuja ihmisiä.

Kakkosluokkalaisten haastattelussa pallonvieritys eli *metsästys* nousi erityisenä asiana esiin. Metsästys mainittiin myös tehtävänä, joka mielellään toistettaisiin. Toinen haastattelusta puhuu ensin *metsästyksestä* ja selventää sen jälkeen, että tarkoitti pallonvieritystä. Toiminnan konteksti ja tarkoitus on siis jäänyt osallistujan mieleen, eikä hän puhu

ainoastaan konkreettisesta toiminnasta. Kakkosluokkalaiset kokivat sokkometsästyksen *hankalana* ja kumpikaan ei onnistunut yrityksissään. Siitä huolimatta lapset eivät vaikuttaneet olevan erityisen harmissaan asiasta, vaan lähinnä totesivat asian.

Molemmissa haastattelutilanteissa jääkarhuntalja, jota sai silittää, nousi erityisenä asiana esiin. Se koettiin jännittävänä ja kiinnostavana. Kolmasluokkalaiset myös leikkivät ajatuksella elävästä jääkarhusta:

**Ote 18**

A: no oliko joku tosi jännittävää joku osuus

**O3p:** .tsh

**O3t:** m-mm ((ei))

**O3p:** no [ei] oikeastaan

**O3t:** [°ei°]

A: ei oikeastaan (.) et vähän sillee niinku

**O3p:** .tsh ois vähän kivempi jos se jääkarhuntalja olis ollu oi-oikea (.) tai siis (.) [että se ois niinku] elävä

A: s[e on oikea]ai elävä jääkarhu-

**O3p:** £nihif

A: -se ois vähän liian hurjaa ehkä

**O3p:** no ei °lähellekään°

A: #ois se# emmä emmää emmä usko että (.) uskallettais olla täällä jos se ois oikea jääkarhu

**O3t:** jo-jos se ois jossain °akvaariossa tai jossaki°

A: ai mitä että jos

**O3t:** jossain akvaariossa tai joss[aki]

A: [nii] jossain niinku häkissä ni ehkä-

**O3t:** mm

Koko haastattelun ajan toisella *osallistujalla* tuntuu olevan pieni rehvastelun tarve ja pyrkimys osoittaa, että hän on ikäistään kypsempi. Tämä tulee esiin sekä majanrakennuksesta, että oikeasta jääkarhusta puhuttaessa. Hän myös vakuuttaa, että *mikään ei ollut vaikeaa, ei edes majanrakennus*. Työpajan ohjaajilla oli ollut samanlainen kokemus ryhmässä olleesta *esittämisestä* työpajan aikana. Kumpikaan kolmasluokkalaisista ei keksinyt mitään erityisen vaikeaa tai hankalaa asiaa työpajasta.

Tuntoaistin merkitys tuli ilmi jääkarhuntaljan kautta. Myös havainnot realistisista eläimistä oli jäänyt lapsille mieleen. Osallistujat olivat siis tarkastelleet läheisesti näytteilyssä olleita esineitä ja eläviä eläimiä esittävät esineet tuntuivat herättävän lapsissa eniten elämyksellisiä tunteita. Tästä tulkitsimme, että sekä tuntoaistin käyttäminen että

eläinhavainnot olivat kokemuksia, jotka kiehtoivat lapsia erityisesti. Erityisesti isokokoinen ja pehmeä jääkarhuntalja tuntui ruokkivan mielikuvia:

**Ote 19**

**O2t:** no se karhun nahka ku se oli aika- tuntu ihan ku se ois ollu oikea ne kaks kalaa siinä °verkossa°

**A:** joo

**O2p:** mm

**A:** se karhunan on oikee tai et se on ihan oikee karhun talja

**O2p:** ne kalat ei ollu

**A:** ne kalat ei ollu, totta hyvi (.) hyvin huomattu

Jääkarhuntalja oli museoesineenä epätavallinen, koska siihen sai koskea. Museokävijät, lapsista lähtien, ovat tottuneet yleiseen sääntöön, ettei esineisiin kosketa. Tämä ohje kerrattiin molempien työpajojen alussa ja sen lisäksi ryhmiä pyydettiin kuuntelemaan matkan varrella saatavia lisäohjeita. Työpajasta tekemiemme havaintojen sekä siitä kuvatun työpajavideon mukaan yllättävä lupa sai aikaan innostuneen pyrähdysten taljan luo. Kävijä voi kokea olevansa erityinen, koska hänet kutsutaan osallistumaan muutenkin kuin näkö- tai kuuloaistin kautta.

Kolmasluokkalaisia haastateltaessa Aino kysyi lopuksi vielä kokoavan kysymyksen työpajakokemuksesta: – – *mitä kaikkee täällä tapahtu että mikä jäi mieleen niinku päällimmäisenä.* Majanrakennus toistui jälleen vastauksissa, mutta jatkokysymyksen *joo, ja mitä muuta* jälkeen toinen *osallistujista* mainitsee myös soittamisen ja juhlat:

**Ote 20**

**O3t:** [-maja] nooh ehkä se soittaminen ja ne juhlat

**A:** joo

**O3p:** niih

**A:** mikä siinä oli erityistä että min-min-minkä takia luulet että se (.) jäi mieleen

**O3t:** no emmä tiedä itse asiassa (.) se oli hauskaa

*Osallistuja* kuvailee hetken mietittyään soittamista *hauskaksi*. *Toteuttajien* kokemusten mukaan ryhmä, johon haastattelun lapset kuuluivat, ei kyennyt keskittymään henkimaailman juhlien suunnitteluvaiheessa. Toimintaa kuvailtiin *kaoottiseksi* ja lapset *sooilivat toistensa päälle, eivätkä antaneet muille mahdollisuutta sanoa mielipidettään*. Ainin työpajahavaintojen mukaan lapset kuitenkin kuuntelivat toisen ryhmän esitystä,



vaikka vilkuilivatkin sen aikana myös muualle. *Toteuttajat* olivat tästä samaa mieltä. Lisäksi patarummun kumautus soveltui toiminnan keskeyttäjäksi hyvin – ohjaajat saivat tilanteen hiljaiseksi ja lapset kuulolle.

Soittaminen oli jäänyt myös kakkosluokkalaisille mieleen, mutta kuten kolmosluokkalaistenkin haastattelussa, se mainittiin jatkokysymyksen jälkeen. Henkien juhlia ei siis mainittu spontaanisti, kuten esimerkiksi maja, metsästys ja jääkarhu. Juhlat olivat osa työpajan viimeisimpiä vaiheita, mikä on voinut myös vaikuttaa muisteluun. Juuri hetki sitten tapahtuneita asioita ei välttämättä ole vielä sisäistänyt niin hyvin kuin aiempia. Työpajavideoiden ja -havaintojen pohjalta äänen tuottaminen ryhmässä oli kuitenkin innostavaa ja mieluisaa puuhaa osittaisesta kaoottisuudesta huolimatta. Kakkosluokkalaisten toinen *osallistuja* mainitsee, että he soittaessaan *leikkivät* eläimiä. Tästä päätimme, että hän todella on kokenut toiminnan leikkinä eikä esimerkiksi jonkinlaisena suoritettavana tehtävänä:

**Ote 21**

**A:** joo (.) ja mitäs kaikkee muuta te teitte (.) muistatteks te viel (.) te lähditte tuolt ylhäältä tulee alas ja (.) sitte (.) me[nitte tän o-]

**O2t:** [me otettiin ne] (.) soittimet ja leikittiin niillä-

**A:** joo

**O2t:** -eläimiä

**A:** joo (.) oliks se hauskaa

**O2p:** joo

**O2t:** mm

Jälkeenpäin ajateltuna lapset käyttivät aktiivisesti näkö-, kuulo- ja tuntoaistimuksiaan työpajojen aikana. Erityisesti museossa perinteisesti harvinaisemmat tunto- ja itse tuotetut äänikokemukset saattoivat tehdä käynnistä muistettavan.

### 6.3.2 Aikaisemmat kokemukset ja toiminnan palkitsevuus

Aikaisemmat kokemukset loivat erityisiä merkityksiä työpajan toimintaan. Kolmasluokkalaisista molemmat muistelivat majanrakennusta, jolloin he olivat rakentaneet omia majoja perheenjäsenten kanssa:

**Ote 22**

**A:** (.) no tän työpajan ja matkan jälkeen ni mikä teijän mielestä oli kivointa

**O3p:** noo eiköhän se ollu tuo majanrakentaminen

**O3t:** niin

**O3p:** ku mä oon pihallekin tehny oman majan

**A:** aijaa teitkö puusta vai mistä [te]it

**O3p:** [.tsh] noo vähän vanhat- no yhestä kaapista ku iskä meni- no me vaihettiin huoneita ni seh- me- Se oli vähän rikki ja sitte se naulas yhen levyn vähän (.) vinksahti niin mie sain siitä ne palaset

**A:** no niin tuli tavallaan kierrätykseen sitte hauskasti

**O3p:** mm

**A:** mitäs ((nimi salattu)) minkä takia sää tykkäsit tosta

**O3t:** emmä tiedä ku mä aina pienempänä tein majoja miun °isosiskon kanssa°

Kokemuksellisessa taiteen vastaanotossa toiminta kytkeytyy ihanteellisessa tapauksessa osallistujan omaan elämään. Tällä tavalla toiminta saa henkilökohtaisen merkityksen osallistujan käynnissä ja oppimisen uskotaan olevan syvempää. (Museo oppimisympäristönä 2004, 53; Räsänen 2008, 109.)

Kakkosluokkalaisilta kysyttäessä, *mitä he haluaisivat tehdä uudelleen työpajan tapahtumista* lapset mainitsivat metsästyksen, koska siinä *osuu joka kerralla*:

**Ote 23**

**O2t:** mm

**O2p:** sitä pallon vier°itystä°

**A:** se oli niinku fse hauskinf

**O2p:** ((taitaa hymähdellä))

**O2t:** [mm]

**A:** [ha haha] fmikä siinä oli niin hauskaaf

**O2p:** no ku (.) osuu joka kerralla

Päättelimme, että metsästys oli lapsille palkitsevaa, minkä takia se piti motivaatiota yllä sekä ruokki hyviä kokemuksia. Toiminta ei siis ollut vain hauskaa, mutta siinä myös “saavutettiin” jotain. Kaikki haastateltavat olivat myös vierailleet aiemminkin taidemu- seossa ja osallistuneet työpajoihin, mikä saattoi tehdä vierailusta helposti lähestyttävän lasten kannalta.

### 6.3.3 Teosten osuus taidemuseovierailussa

Teoksista kysyttäessä *osallistujat* joutuivat palauttamaan mieliin niiden aiheita miettimällä hetken. Pienen johdattelun jälkeen he kuitenkin muistivat teosten osia ja tarinoita. Kakkosluokkalaisille oli jäänyt taulussa ollut korppi ja henget mieleen:

#### Ote 24

A: (.) no jäikö jotku maalaukset mieleen teille mitä te katoitte [siellä]

O2p+O2t: [mm] (..)

O2t: ei jääny (..)

A: ei mitään mitä niissä ois ollukaan (.) te katoitte ensin siinä ekassa huoneessa oli semmonen kylä (..) [muistuuko mieleen]

O2p: [nii joo] se

O2t: siitä yhestä jäi ku (.) missä oli se korppi ni (.) ni siitä jäi ku siin oli se taulu

A: oliko siin niitä henkiä

O2t: mm

A: joo

O2p: joo

A: oliko se- tais olla sillee että joku ratsasti sillä korpilla oisko ollu niin muistanko mä väärin

O2t: no mie mulla jäi ainakin mieleen ne

O2p: eiku se oli se se-

O2t: mulla jäi ne henget, henkien maalaukset °mieleen°

O2p: se oli joku kotka ja se otti jaloilla kiinni °siitä° se jäi miulla mieleen

A: maalauksesta

O2p+O2t: mm

Haastattelunauhaa kuunnellessamme meille ei kuitenkaan selvinnyt, tarkoittaako toinen *osallistujista* näyttelytilassa olleen täytetyn korpin alla olevaa taulua vai henkitaulua, jossa oli lintu. Toinen lapsista mainitsee kuitenkin hetken kuluttua teoksen, jossa oli *kotka ja se otti jaloilla kiinni siitä--*. Hän oletettavasti tarkoittaa *Andreas Alarieston Löytö-Kaisan ilmalentoa*, jota tarkasteltiin teoksista viimeisenä.

Kolmasluokkalaisten haastattelussa lapset muistavat lopulta teoksissa olleet henget ja kylän. Keskustelussa ilmenee, että molemmat taulut olivat viimeisessä “henkien huoneessa”. Kyseiset teokset olivat ehkä tuoreimmin lasten mielissä, koska niitä katseltiin viimeisimpänä:

**Ote 25**

**A:** – – no jäikö joku teos mieleen

**O3p:** .tsh no ei- ʃmajahʃ

**A:** et ei niinkun [et mitä]

**O3t:** [no tuolla] se taulu se

**A:** muistatko- [**O3p:** o-] -mitä siinä oli

**O3t:** siin oli jotku hitsin henget tanssimassa

**A:** joo

**O3p:** jokku °semmoset°

**O3t:** m

**O3p:** ja sitte välillä oli semmonen (.) kylällä semmonen kylä .tsh

**A:** kylä oliko se muistatko oliko se tuolla vai tässä keskellä

**O3p:** tuu[oolla] tuolla ((Osoittaa videokuvassa vasemmalle.))

Aino mainitsee henget aiheiden johdattelussa ja toinen haastateltavista saattoi tarttua siihen omassa vastauksessaan. Aluksi hän sanoi, ettei mikään tauluista jäänyt mieleen, mutta lopulta viittaa henkiin. Haastattelija ikään kuin tarjoaa ”vastauksen”.

Vaikka lapset eivät heti muistaneet teosten aiheita, se ei välttämättä tarkoita etteivät he tule muistamaan niitä myöhemminkään. Tähän viittaavat Falk ja Dierking (2000) todessaan, että museokävijöiden kokemukset ja koetut tapahtumat voivat avautua kävijälle vasta pitkänkin ajan kuluttua tapahtuneesta. Heti museokokemuksen jälkeen voi olla vaikea kertoa nähdystä asioista, koska kävijät eivät välttämättä vielä vain tiedä vastaus- ta. (Falk & Dierking 2000, 129.) Tähän viittaavat myös *kouluttajat* puheessaan siitä, että *ideat jäävät itämään* osallistujien mieliin. Teoksiin liittyneet tarinat saattoivat auttaa niiden muistamisessa, josta kertoo esimerkiksi *Alarieston Löytö-Kaisan ilmalento* -teoksen muistaminen.

## 7. Aineiston ristiinvertailu, tulkinta ja kokoaminen – puheen tavat

### 7.1 Itsensä tunteva kasvattaja

Käytännön työn kannalta draamakasvatuksellisten menetelmien käytöstä taidemuseon työpajassa ei nouse *kouluttajien* puheessa esiin vahvoja positiivisia tai negatiivisia puolia ohjaajuuden suhteen, sillä työn helpottumisesta tai vaikeutumisesta ei sinällään puhuta. Ennemmin puhutaan työn määrästä suhteessa *aikaan* ja ohjaajan vaikutusmahdollisuuksista työpajan sisältöön sekä itse ohjaajakuvasta. Toki *osallistujiin* liittyvät hyvät puolet voi nähdä myös ohjaajan työn hyvinä puolina. Aika mainittiin olennaisena tekijänä myös *toteuttajien* puheessa ja sitä koettiin olevan liian vähän työpajojen suunnitteluvaiheessa. Ajan tärkeyden draaman soveltamisessa mainitsee Kettula-Konttas kirjoittaessaan siitä, että toiminnalliset opetusmenetelmät vievät paljon aikaa (Kettula-Konttas 2005, 45).

Sekä *kouluttajien* että *toteuttajien* puheessa painottui suunnittelun ja pohjatyön tärkeys. Toteuttajat puhuivat myös eläytymisen tärkeydestä draamallisten työpajojen suhteen. Heidän haastatteluissaan nousi vahvasti esiin kokemus siitä, että kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa esiintyminen jää *akateemisen puheen* alle, joten kokemusta kokonaisvaltaisesta esiintymisestä ei yliopistokoulutuksen kautta saa tai sitä on hyvin vähän. Kokemus hankitaan siis suoraan käytännössä harjoitteluiden kautta, mikä voi olla ohjaajana turhauttavaa riittävien valmiuksien puuttuessa – tässä tapauksessa draaman soveltamisessa. Puhumisen rooli korostui haastatteluissa monessa otteessa. Sen dominointia kritisointiin, mutta siihen palattiin myös ohjaajan perustaitoina ja kokemuksena puhua ihmisten edessä.

Myös työpajan sisältöjen sanottiin välittyvän puheen kautta, kun osallistujille *kerrotaan* entisajan elämästä. Pohdimme, että puhe saattoi korostua juuri sen takia, että *toteuttajilla* oli vähänlaisesti kokemusta muunlaisesta esiintymisestä. Silti he kokivat, että työpajat onnistuivat *yllättävän hyvin*. Pohdimme johtuiko alun skeptisyys itse draaman

käytöstä vai oletuksena omista taidoista toteuttaa tällaista toimintaa. Ohjaajakokemusta ei lopulta saa muuten kuin käytännössä ja tästä *kouluttajat* puhuivat *ohjaajaksi kasvamisena*. Tekemällä oppii yhä paremmaksi ohjaajaksi ja käytännössä voi huomata, että omat taidot riittävät työpajan ohjaamiseen. Tähän liittyen *kouluttajat* puhuivat myös työparin ja reflektion tärkeydestä ohjaajakokemuksen kartuttamisessa ja työpajojen kehittämisessä. He myös korostivat ohjaajan oman henkilökohtaisen kokemuksen tärkeyttä, koska vain oman kokemuksen kautta on mahdollista saada myös osallistujat sytymään toiminnalle.

Näyttelijä ja esitystaiteiden opettaja *Sharon Wahlin* (2011) mukaan teatterilla ja draamalla olisi merkittävä potentiaali opettajaopiskelijoiden koulutuksessa. Hän painottaa, että opettajiksi opiskelevat eivät voi muodostaa opetusfilosofiaansa olematta tietoisia asioista, jotka siihen vaikuttavat. Itsetuntemus on keskeinen osa sekä opettamista että draamallista esiintymistä. Teatterin tekemisen avulla on mahdollista tunnistaa omia ennakoasenteita ja tavoitteita, jotka saattavat vaikuttaa tulevaan ammattiin. (Wahl 2011, 19.) Kettula-Konttaksenkin mukaan draaman avulla voi tulla paremmin tietoiseksi omista tunteistaan ja asenteistaan (Kettula-Konttas 2005, 37). Wahl jatkaa, että kun näyttelijä rakentaa todellisuuden kanssa kosketuksissa olevan henkilöhahmon, täytyy hänen olla tietoinen hahmoon vaikuttavista seikoista. Samaan tapaan tulevan opettajan tulee tunnistaa ennakkoluulonsa, mieltymyksensä ja omat heikot kohtansa ennen ammattiin siirtymistä. (Wahl 2011, 19; 20.)

Wahl uskoo, että taitavat opettajat näkevät vaivaa opetusympäristönsä ymmärtämiseen. He käsittävät oppilaansa osana suurta yhteisöä, johon kuuluvat perhe sekä muut ihmis-suhteet. Hän vertaa tätä näyttelijän työhön, jossa tietojen ja taustojen hakeminen rakentaa ymmärrystä hahmon todellisuudesta ja elämämaailmasta. Hän korostaa, että vuorovaikutteisessa opetuksessa opettajan tulee olla tietoinen luokkahuoneen kulttuurisista ja sosiologisista konteksteista. Teatteria ja luokkahuonetta voi myös verrata esiintyjä-katsoja-näkökulmasta, jossa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä uupuu ellei yhteyttä ole. Samaan tapaan kuin teatterissa myös koulussa yleisö tai vaihtoehtoisesti oppilaat täytyy saada reagoimaan esitettävän tai opettavan asian suhteen. Wahl

ihmettelee, miksei opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen harjoitteluun panosteta opettajakoulutuksessa enemmän. (Wahl 2011, 19.)

Piironen (2002) toteaa puolestaan, että kuvataidekasvatuksen ammattikunta saisi paljon dramaturgisesta tietämyksestä. Esimerkkeinä hän mainitsee koulujen juhlat ja performanssit, joissa lavastus, valot sekä puvustus vaativat draaman tajua. Lisäksi elokuvien ja sarjakuvien tekemisen ohjaamisessa draaman tietämystä olisi hyvä olla. Piironen mukaan varjoteatterit, naamiot, marionetit ja sirkuksen aihe maailma ovat perinteisesti kuuluneet kuvataideopetukseen, mutta niiden asiayhteys ja viitekehys puuttuvat kokonaan. Tästä syystä toiminnan konteksti ja tarkoitus saattaa jäädä hämärään, joka taas vaikuttaa opetuksen ulkopuolisten käsityksiin ja arvostukseen toimintaa kohtaan. (Piironen 2002, 4.)

*Toteuttajien haastatteluista noussut kysymys mitä ollaan tekemässä* kuvaa heidän kokemattomuuttaan ja epävarmuuttaan draaman perustaidoissa. Museo-opetus on jo lähtökohtaisesti kuvataidekasvatuksen opiskelijoille uusi näkökulma kasvatukseen, joten draaman lisäksi koko oppimis- ja opetusympäristö eroavat koulumaailmasta, josta taas suurin osa opettamiskokemuksesta hankitaan. *Kouluttajat* painottivat koulutusta ”olemisesta”, jotta ohjaustyössä voi keskittyä toimintaan itsensä tarkkailun sijaan. Toisaalta *draamakoulutuspäivillä* kuvataidekasvatuksen opiskelijoita koulutettiin *soveltamaan* draamaa taidemuseon työpajoissa, joten tarvitseeko heidän kyetäkään tällä hetkellä parempaan.

Draamakasvatuksen lehtori *Julie Dunn* (2011) painottaa, että aikuisten ja draamakasvattajien erityisesti, pitäisi löytää uudelleen oma leikkisyytensä – ominaisuus, jonka opetussuunnitelmat, kirjallisuus ja arviointikäytännöt ovat ehkä vaimentaneet. Jos leikkiä haluaa käyttää lapsille suunnatussa opetuksessa, tulisi kehittää myös uudenlainen kunnioitus sitä kohtaan ja hyväksyä sen kelpoisuus toiminnan muotona. Hyvällä leikkijällä on puolestaan oltava monitahoiset tiedon ja toiminnan jäsentämiskyvyt ja hänen on kyettävä yhteistyöhön. (Dunn 2011, 32.)

## 7.2 Vapaaehtoista ja ohjattua toimintaa?

*Kouluttajat* puhuvat työpajaan osallistuvien kannalta lähinnä draamakasvatuksellisten menetelmien käytön positiivisista puolista, eli kyseessä vaikuttaisi olevan varsin vahva diskurssi. Osallistujista puhuttaessa draamalliset menetelmät nähdään oppimista, taiteen vastaanottoa, merkitystenantoa, muistamista tai ylipäätään *museokokemusta helpottavina tai parantavina tekijöinä*. Tähän liittyy kaikki puhe kokemuksellisuudesta, kehoillisuudesta, moniaistisuudesta, sosiaalisuudesta, leikillisyydestä, elämyksellisyydestä, vuorovaikutuksesta ja osallistujalähtöisyydestä. Myös *toteuttajat* puhuivat kokemuksellisesta taiteen vastaanotosta ja draaman käytöstä varauksetta. Haastatteluissa käy ilmi käsitys siitä, että asiat *iskostuvat* paremmin lapsen mieleen, kun hän eläytyy myös itse. Perinteisempiin opastuksiin verrattuna faktojen ajatellaan muodostuvan merkityksellisemmiksi oman kekokokemuksen kautta. Kokonaisvaltaisen museokokemuksen voidaan siis ylipäätään ajatella olevan tärkeämpi yksilön kehityksen kannalta pelkkien faktojen omaksumisen sijaan. *Toteuttajien* puheessa draaman menetelmä koetaan hyvänä, mutta valmiudet sen toteuttamiseen uupuivat. *Kouluttajat* korostivat, ettei taiteen vastaanottoon ole oikeita tai vääriä tapoja, mutta draama tarjoaa siihen yhden näkökulman. Näin ollen se ei ole pois muusta museotyöstä.

Draamakasvatuksen professori *Anthony Jackson* (2011) muistuttaa, että osallistuminen itsessään ei tuota merkityksellistä toimintaa eikä edesauta oppimista. Heikosti strukturoitu ja huolimattomasti ohjattu osallistajuus voi johtaa hämmennykseen tai sekaannukseen ja näin ollen aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä. Tällä perusteella koulutus olisi hyvin tärkeässä asemassa draamakasvatuksen soveltamisen kannalta. Jackson viittaa John Deweyn käsitykseen siitä, että pelkkä kokemus ei ole merkityksellinen ja siitä ei välttämättä opita mitään. *Tekemällä oppiminen (learning-by-doing)* -mantra oikeuttaa osallistavan draaman, koska ihanteellisessa tapauksessa lapset ovat aktiivisia osallistujia ja näin ollen he voivat vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. (Jackson 2011, 238.)

Osallistava draama, jonka filosofinen perusta on tasavertaisuus ja dialogi, voi vahingossa toimia täysin periaatteidensa vastaisesti. Silloin se sallii niille osallistujille dominoivan aseman, joilla se jo on. Äärimmäisenä esimerkkinä Jackson (2011) mainitsee



kehittyvissä maissa toteutetut projektit, joissa yhteisön ongelmia on lopulta vahvistettu niiden purkamisen sijaan ja alistetut ovat joutuneet yhä alistetumpaan asemaan. Koulu- luokan kesken taas lähtökohtaisesti itsevarmat osallistujat pystyvät ilmaisemaan mieli- piteensä hiljaisten ja syrjäänvetäytyvien kustannuksella. Parhaimmillaan osallistava draama ylittää juurtuneet käyttäytymisroolit ja yllättää osallistujat, kuten opettajan ja oppilaat, aidolla ja avoimella väittelyllä. Näin myös vetäytyvät ja vähiten ulospäin suun- tautuneet osallistujat saavat äänensä kuuluviin. Pahimmillaan osallistavat hetket taas vahvistavat olemassaolevia ennakkoluuloja ja käyttäytymisnormeja. (Jackson 2011, 239.)

*Kouluttajien* yhteydessä tarkoitamme oppimisella ensisijaisesti ”yleistä yksilöllistä kehittymistä ja kasvua” tai ”oppimaan oppimista”. Faktojenkin oppimisesta puhutaan *kouluttajien* haastatteluissa, sillä tietopohja on olennainen työpajan sisällön ja merkitys- ten kannalta. Faktat kuitenkin omaksutaan vahingossa ja omien merkitysten ja koke- muksen muodostaminen vaikuttaisi olevan työpajassa isommassa roolissa. Toisaalta faktojen oppimiseen liittyy *kouluttajien* puheessa tiedon syventäminen, mikä nähdään osallistujan henkilökohtaisen kokemuksen ja muistamisen kannalta hyvänä asiana. *Toteuttajien* haastatteluissa oppimisen kohteet haettiin *kouluttajien* puheen tapaan konk- reettisista työpajan sisällöistä, kuten tiedoista esi-isien elämästä sekä entisaikojen met- sästyksen tavoista. *Kouluttajien* puheeseen verrattuna *toteuttajien* käsityksissä työpajassa opituista asioista korostuivat kuitenkin faktat abstraktimpien taitojen sijaan. Paikallishistoria ja arktisten alueiden historia ja tietoisuus omista juurista koettiin mer- kityksellisimpänä työpajan antina oppimisen kannalta.

Huomaamme tässä kohdin sen, että myös omaa ajattelumme on ohjannut melko vah- vasti se käsitys, että työpajassa pitäisi oppia jotain konkreettista ja mitattavaa. Tämä ajattelu voi johtua monista asioista. Ensimmäisenä tulevat mieleen kysymykset: miksi opetan ja mitä opettamiseen liittyy? Lisäksi liikumme tutkimuksessamme koulu- ja tai- demuseomaailman oppimiskäsitysten välimaastossa. Koulumaailmaa ohjailee opetus- suunnitelma ja museossa tavoitteet saa määritellä itse ehkä aavistuksen vapaammin. Oppimisen mitattavuus vaikuttaisi kuitenkin olevan museonkin arjessa nousevia vaati- muksia lähinnä museon toiminnan turvaamisen kuten rahoituksen vuoksi, niin kuin tote-

simme luvussa 3.2 viitatessamme Hooper-Greenhill tutkimukseen museo-opetuksesta. Pohdimme myös ohjaajuuteen liittynyttä sisällöllistä valinnanvapautta, sillä valintoihin liittyy valta- ja arvokysymyksiä siitä, mitä ja miten kulttuurista kerrotaan, etenkin sellaisesta, joka ei ole oma. Emme hae vastausta tähän tässä tutkimuksessa, mutta olemme tietoisia näistä kysymyksistä.

*Kouluttajien* näkökulmasta positiivisena nähdään myös se, että draamallisten menetelmien kautta osallistujia kannustetaan katsomaan asioita toisin. Näin toimimalla heitä autetaan hahmottamaan erilaisia näkökulmia, mikä liittyy *toisten ja itsen ymmärtämiseen sekä kuvittelukyvyyn kasvuun*. Ajatus on yhteydessä identiteetin muodostamiseen sekä erilaisten arvojen tarkasteluun ja eettiseen kasvuun. Hyviin puoliin kuuluu myös se, että menetelmien nähdään olevan leikkillisyyden ja tarinallisuuden puolesta *lähellä lapsen elämaailmaa*, jolloin osallistuminen, merkitysten muodostaminen, muistaminen ja taiteen vastaanottaminen nähdään lapsen kannalta helpompina. Näihin liittyi olennaisina myös elämys, jännittävyys ja hauskuus. Leikki nähtiin lapselle luontaisena toimintana, jonka kautta asioita jää paremmin mieleen. Ohjaajan vastuulla oli erilaisten näkökulmien havaitsemisen opettaminen. *Toteuttajat* arvelivat, että työpajan *tarinallisuus* ja riittävä *vaihtelu* pitivät yllä lasten mielenkiintoa. *Jankkaaminen yksitoikkaisissa asioissa* koettiin epäedulliseksi ja työpajan katkeamaton toiminta *syy-seuraussuhteiden* kautta oli merkittävä motivaation säilyttäjä. Tässä pohdimme käsitystä siitä, että tarvitsevatko lapset jatkuvaa yhteistä toimintaa viihtyäksensä työpajassa. *Toteuttajat* mainitsivat myös ohjaajan panoksen lasten motivaation luomisessa – eläytynyt ja asiaan omistautunut ohjaaja saa myös lapset mukaan.

Luvussa 3.2 totesimme Falkin ja Dierkingin päätyneen pohdinnoissaan siihen, että lapset muistavat tarinamuotoon puettua tietoa paremmin ja tarinamuotoinen tiedonrakenne on pohja kypsällä sekä pitkäkestoiselle muistille. Dunn (2011) puolestaan toteaa, että *tarinallista draamatoimintaa* käytetään useimmiten lasten kanssa. Siinä vuorovaikeus jatkaa suunniteltua tai sen hetkistä toimintojen ketjua, jolloin dialogi sekä kehittyvä toiminta solahtaa valmiin suunnitelman raameihin. Muita lähestymistapoja ovat toimintaan *vaikuttava, vahvistava* ja *arvioiva* tapa. *Vaikuttavassa* tavassa opettaja tai ohjaaja tarjoaa jonkin uuden näkökulman tai haasteen, *vahvistavassa* hän tehostaa jota-

kin tapahtumaa ja *arvioivassa* tavassa tapahtumia reflektoidaan yhdessä. Arvioivaa lähestymistapaa käytetään hänen mukaansa vähiten. Jos ohjaaja haluaa kehittää lasten mielikuvitusta sekä luovuutta lapsilähtöisten draaman kautta, on Dunnin mukaan hyvä olla tietoinen näistä eri tavoista ohjata draamallista leikkiä. (Dunn 2011, 30; 32.)

Dunn (2011) väittää, että vaikka draamakasvattajat ovat olleet innokkaita lapsille suunnatun draamakasvatuksen välittäjiä ja tarjoajia, on toiminta useimmiten hyvin aikuisjohdosta lapsilähtöisyyden sijaan. Hänen mukaansa lapsilähtöiseen draamalliseen leikkiin, joka tarjoaisi mielikuvituksen, luovuuden ja draamallisten taitojen kehittämistä, ei ole kiinnitetty yhtä paljon huomiota. (Dunn 2011, 29.) Kasvatustieteiden professori *Sharon Bailin* (2011) problematisoi käsityksen luovuudesta ja painottaa, että perustavanlaatuisen ongelma romanttisessa luovuuskäsityksessä on se, että luovuuden oletetaan kumpuavan täydellisestä vapaudesta. Silloin ei ymmärretä sitä, että on mahdollista ja ellei jopa luontevampaa, olla aidosti luova rajoitusten alaisena. Bailin mukaan luovuus draamassa ei ole sidottu spontaaniin improvisaatioon, vaan on mahdollista kaikenlaisessa draamallisessa työssä. (Bailin 2011, 210.) Lapsilähtöinen draama ei ole täysin vapaata, koska siinä toiminnalle annetaan tietty konteksti. Lapset ovat kuitenkin aktiivisesti myös itse luomassa leikkiä ja sen sääntöjä, eivätkä ole vain osa valmiiksi suunniteltua toimintaa. Tästä syystä *lapsilähtöinen draamallinen leikki* on sopivampi termi kuin useammin käytetty *vapaa draamallinen leikki*. (Dunn 2011, 30.) Aikuislähtöiset draamakokemukset pystyvät tarjoamaan lapsille mahdollisesti merkityksellisiä kokemuksia ja kehittää heidän kykyjään, mutta yhteistyöhön perustuva luovuus onnistuu Dunnin mukaan parhaiten lapsilähtöisellä leikillä ja draamalla. Lisäksi se soveltuu kaikenikäisille lapsille. (Dunn 2011, 32.)

### 7.3 Toivottava osallistajuus

Vaikka draamalliset menetelmät koettiin *kouluttajien* mukaan hyviksi ja sopiviksi mihin tahansa ympäristöön, taidemuseo mukaan lukien, puheesta nousee esiin käsityksiä ”hyvästä” tai ”toivottavasta” osallistajuudesta työpajan suhteen. Osallistujien valmis asennoituminen eli toisin sanoen se, jos työpajassa ei ”osallistuta leikkiin” saattaa rikkoa draaman illuusion. Erilaisten merkitysten tarkastelemisen idean vesittyä, jos omista

näkemyksistä ei suostuta päästämään irti. Huomionarvoista on tosin myös se, että ohjaajakaan ei voi ajatella, että kaikki osallistujat ottaisivat automaattisesti osaa leikkiin sen ”helppouden” takia. Oletusten voidaan ajatella vaikuttavan opetuskäytäntöihin lähinnä siten, että ohjaajan täytyy varautua motivoimaan niitä, jotka suhtautuvat työpajaan epäilevämmiin. Näiden ajatusten kautta ei kuitenkaan puhuta siitä, että työtapana draamakasvatuksellisten menetelmien soveltaminen olisi jotenkin huono asia.

Jacksonin (2011) mukaan aitoa ja vapaaehtoista osallistajuutta ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Osallistavan toiminnan riskinä on sen naamioituminen vuorovaikutteiseksi, vaikka todellisuudessa se saattaa palvella muita pyrkimyksiä. Osallistujien rooli saattaa olla irrallinen ja heidät pakotetaan kollektiiviseen toimintaan, jonka perusteet ovat ennalta määrätyissä ihanteellisissa tavoitteissa tai pahimmillaan toiminnan tarjoajan egon pönkityksessä. Tästä syystä draamakasvatuksen pedagogiset ja esteettiset lähestymistavat vaativat tarkkaa harkintaa ja arviointia. Jackson painottaa kriittistä ajattelua ja näkökulmien avartamista draamakasvatuksen suhteen. (Jackson 2011, 239.) Myös Dunn (2011) toteaa, että lapsilähtöisessä draamallisessa leikissä leikkijöiden tulee olla halukkaita fantasiaan, mutta myös olla luomassa sitä. Tämän he tekevät omaksumalla roolin ja juonen, jotka ovat ohjattu vain muutamilla kirjoittamattomilla säännöillä. Sääntöjä ei kirjaimellisesti lausuta, mutta silti ne tarjoavat ohjelinjat, jotka tarvitaan onnistuneeseen leikkiin. (Dunn 2011, 29.)

”Toivottava osallistajuus” nousi esiin myös *toteuttajien* puheessa suhteessa ryhmänhallintaan ja työpajan juonen sekä tarinan säilyttämiseen. Improvisaatiolle ei vielä ollut merkittävästi tilaa työpajassa, koska siihen ei ollut tarvittavaa kokemusta. Tästä puhuvat myös *kouluttajat* vedoten siihen, että karttuneen ohjaajakokemuksen myötä työpajojen vuorovaikutus ohjaajan ja osallistujien kanssa lisääntyy. Ohjaaja pystyy kokemuksen myötä nappaamaan osallistujien ideoita lennosta toimintaan mukaan, mikä taas mahdollisesti kehittää työpajan tarinaa joka kerralla erilaiseksi. Osallistajuuden suhteen meille heräsi ajatus ohjaajan omista tavoitteista ja ennako-odotuksista työpajan kulkua kohtaan. Lasten toivotaan käyttäytyvän tietyllä tavalla ja niin sanottu vapaa toiminta on epätoivottavaa, koska se luonnollisesti hankaloittaa ohjaajan omia pyrkimyksiä. Selkeä,

ohjattu toiminta on työpajan vetäjälle mielekästä, koska energiaa ei kulu suunnitellun toiminnan kannalta ”epäolennaisiin” asioihin.

Myös lapsen henkilökohtainen suhde leikkiin vaikuttaa osallistumiseen ja motivaatioon. Kaikki lapset eivät välttämättä välitä draamallisesta lähestymistavasta ja valitsevat mieluummin itsenäisemmän tai ryhmätoiminnassa passiivisemmän tavan työskennellä. *Kouluttajat* puhuvat siitä, että työpajaan tulleen ryhmän tunnelmaa on aistittava ja oltava sille herkkä. Jos esimerkiksi osallistujat ovat kovin ujoja, täytyy toiminta sovittaa sen mukaiseksi. Dunn (2011) toteaa, että jotkut lapset omaksuvat draamallisen leikin helposti, mutta toisille taas se ei ole itsestäänselvyys. He saattavat ymmärtää leikin kirjoittamattomat säännöt, mutta eivät kuitenkaan kykene saamaan ryhmässä tarpeeksi innostavia leikkikokemuksia. Lisäksi jotkut lapset pitävät leikit kodin yksityisyydessä eivätkä halua toistaa niitä julkisesti tai leikkiä muiden nähden. Silti jopa silloin, kun leikkijä haluaa olla täysin paikallaan ja hiljaa suhteessa toimintaan, hän saattaa omaksua draamallisen toiminnan tarkoituksen. (Dunn 2011, 31-30.)

Schonmann (2005) teetti esseen opintonsa päättävillä draama- ja teatteriopettajaopiskelijoillaan otsikolla *ristiriidat teatteri- ja draamakasvatuksessa* ja hän löysi seitsemän pääkohtaa opiskelijoiden teksteistä:

1. Vapaa ja kontrolloitu opetustapa
2. Mielikuvituksen sulkeminen ja vapaa luovuus
3. Turvallinen ja vaarallinen oppimisympäristö
4. Selkeys ja tulkinnanvarainen kommunikointi
5. Konkreettiset ja abstraktit tietämisen tavat
6. Draaman ja teatterin esteettisen sekä välineellisen arvon ristiriita
7. Luovan toiminnan vaatima avoimuus ja oikeus säilyttää oma yksityisyys

Schonmann tulkitsee tulokset niin, että draamakasvatuksen alalla vallitsee *kompromissien vyöhyke* toiminnan odotusten suhteen. Opettaja punnitsee siis vaihtoehtoja lopputulos jo valmiiksi mielessään. Jos hän valitsee toisen lähestymistavan, samalla hän sulkee toisen pois. Schonmannin mielestä ristiriidat tulisi kuitenkin sallia, koska ne ovat teatteri- ja draamakasvatuksen dialektisia elementtejä – vastakkaiset elementit voivat olla siis mukana samassa toiminnassa ja toiminta voi silti olla mielekästä. (Schonmann 2005, 37.)

Koska jotkut lapset tarvitsevat enemmän tukea draamallisessa lähestymistavassa, on opettajan rooli kanssaleikkijänä hyvä keino motivoida näitä oppilaita. Opettajan täytyy kuitenkin olla tarkkana, ettei hän aiheuta lannista oppilaita omilla draama- ja improviisaatiokyvyillään puuttuessaan leikkiin. Kanssaleikkijänä opettajan täytyy siis muistaa leikin tuen ja hallinnan herkkä tasapaino. Sen lisäksi, että aikuisen rooli on tietystä draaman maailmasta, hänen täytyy valita osallistumisen taso (korkea, keski, matala) joka vastaa sen hetkisen tilanteen ja yksilöllisten lasten tarpeita. Myös ajoitus on tärkeää, koska lapset ovat jo saattaneet viedä tarinaa aiemmin olleesta aiheesta muualle. Tärkeintä on se, millä tavalla opettaja vaikuttaa käynnissä olevaan leikkiin. (Dunn 2011, 32.)

Dunn tarjoaa joitakin ratkaisuja siihen, ettei lapsille luontaista lapsikeskeistä draamaa muuteta aikuiskeskeiseksi ja miten epämotivoituneet lapset saadaan mahdollisesti mukaan. Jos tuki tarjotaan ennen itse toimintaa, voidaan lapsille esimerkiksi kertoa tai lukea tarinoita tai viedä heidät vierailulle teatteriin. Nämä keinot eivät Dunnin mukaan saa välttämättä aikaan leikkiä, mutta avaavat ainakin lasten mielikuvituksen, jolloin leikin mahdollisuus on olemassa. Seuraava vaihe on luoda yhteisymmärrys säännöistä, tehtävistä ja materiaaleista, jotka liittyvät aikaisempiin kokemuksiin. Tämä voidaan saavuttaa aikuisjohtoisilla draamastrategioilla, kuten *opettaja roolissa* -lähestymistavalla. Opettaja esittelee leikin mahdollisia rooleja ja sen maailmaan sopivaa kieltä, symboleja sekä tilankäyttöä. (Dunn 2011, 31.)

Tällainen pohjustava työ on tärkeää etenkin silloin, jos draaman maailma on hyvin kaukana lasten elämästä. Leikkijöille annetaan virikkeitä, jotta ideat lähtevät rullaamaan, ennen kuin opettaja antaa lapsille tilaa kehittää omaa luovaa toimintaansa. Joskus leikki jatkuu itsestään, mutta useammin se kuihtuu ellei siihen tarjota uusia jännitteitä opettajan toimesta. (Dunn 2011, 31.) Tällainen pohjatyö vie kuitenkin aikaa ja vaatii motivaatiota sekä paneutumista opettajalta.

*Osallistujien* yhdeksi merkityksellisimmäksi kokemukseksi nousi työpajan alussa rakennettu maja. Majasta puhuttaessa lapsille muistui mieleen aiemmat kokemukset majanrakentamisesta perheenjäsenten kanssa. Lisäksi heillä oli majanrakennuksessa

mahdollisuus toimia yhdessä muiden osallistujien kanssa. Kasvatustieteiden professori *Aud Berggraf Sæbø* (2011) toteaa, että yksilölliset ja yhteisölliset tekijät tulevat aina olemaan yhtäaikaaisesti osa draamakasvatuksen oppimisprosessia. Tilanteissa yhdistyvät yksittäisten osallistujien kokemukset sekä näkökulmat, minkä lisäksi he jakavat yhteisöllisen näkökulman yhdessä luomastaan ryhmästä käsin. Kollektiivisessa ryhmässä yhdistyy kaikkien osanottajien yhteiset kokemukset sen hetkessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Sæbø 2011, 23.) Sæbø korostaa, että draamallisessa tilanteessa jokainen oppija konstruoi aikaisempien kokemustensa pohjalta uuden kokemuksen samalla, kun he improvisoivat fiktiiivisessä tilanteessa. Kehystarina, yhteisestä kokemuksesta huolimatta, koetaan aina myös yksilöllisesti. (Sæbø 2011, 25.) *Pohjoisen kyläläiset* -työpajassa yhteisöllisyyttä vahvistivat vielä yhdessä koetut visuaaliset ja auditiiviset elementit, kuten kankaan läpinäkyvyys, äänet, valot ja näistä muodostunut tunnelma.

Metsästyksen palloa vierittämällä koettiin mukavaksi, koska siinä lapset saivat onnistumisen kokemuksia. Metsästyksessä korostui myös muun ryhmän ja ohjaajien tuki kannustavien kommenttien ja yhteisten aplodien kautta. Henkien huoneen juhlista soittaminen oli myös ryhmän yhteistä toimintaa, jossa kaikilla oli mahdollisuus osallistua oman panoksensa mukaan. Monien aistien hyödyntäminen ja toiminnan mahdollistava osallisuus osoittautuivat lapsille suunnatuissa työpajoissa olennaisiksi. Lapset käyttivät aktiivisesti näkö-, tunto- sekä kuuloaistia työpajan aikana.

Jääkarhuntaljan muistivat kaikki *osallistujat* ja se herätti elämyksellisiä kokemuksia. Lapset saivat hyödyntää taidemuseossa harvemmin käytettyä tuntoaistia, mikä teki tapahtumasta erityisen. Yle:n kulttuuritoimittaja *Satu Nurmio* (2013) kirjoitti viime vuonna osallistavuuden ja tuntoaistin osuudesta taidenäyttelyissä. Artikkelissa todetaan, että perheitä haluttaisiin museon asiakkaiksi, mutta lapsia vaihdetaan silti tiukasti. Lapset itse toivoivat, että museoesineitä saisi koskettaa enemmän. Lisäksi eräs lapsista toteaa, että museossa on mukavampaa kuin koulussa, sillä siellä saa itse kierrellä ja kävellä vapaasti. Artikkelisiin haastatellun Espoon modernin taiteen museon EMMA:n intendentti *Nana Salinin* mielestä on ikävää, että lapsia joudutaan vaihtamaan ja kieltämään

niin paljon museoissa. Hänen mukaansa lapsen museovierailu ei voi olla vain paikallaan seisomista tai istumista, vaan pitää olla myös jotain tekemistä. (Nurmio 2013.)

Teosten välitön muistaminen työpajan jälkeen vaikutti hankalalta. Maalausten teemoja ja aiheita nousi kuitenkin haastattelussa pienen johdattelun jälkeen. Pohdimme, että lapset muistavat teokset ehkä myöhemmin ja osaavat yhdistää ne työpajan toimintaan. Huomasimme taiteen vastaanoton kannalta pohtivamme myös sitä, että unohtuvatko teokset muun toiminnan ohessa. Kouluttajat kuitenkin puhuivat siitä, kuinka työpajan *ideat jäävät itämään osallistujien mieliin* ja siten jäävät vaikuttamaan pitemmäksi aikaa. Samankaltaiseen tulokseen päätyvät myös Falk ja Dierking pohtiessaan sanatonta tietoa, museokokemusta ja muistamisen tapoja (Falk & Dierking 2000, 129). Kaikki *osallistujat* olivat vierailleet Rovaniemen taidemuseossa aiemminkin ja ottaneet osaa museossa järjestettyihin työpajoihin. Tuttu paikka saattoi vähentää lasten jännitystä ja vierastamista. Toisaalta draamalliseen työpajaa osallistuminen saattoi olla täysin uusi kokemus lapsille ja peruskoulussa draamalla ei ole itsenäisen oppiaineen asemaa ainakaan toistaiseksi.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman kehittäelytyö on ollut käynnissä oman tutkimusprosessimme aikana: Aloittaessa tutkimustamme syksyllä 2011 opetussuunnitelmasta käydyssä keskustelussa pohdittiin muun muassa tulevia tuntijakouudistuksia sekä sitä, tulisiko draamasta mahdollisesti oma oppiaineensa kouluun. Keväällä 2014 valmistuneissa opetussuunnitelman perusteluonnoksissa muun muassa todetaan, ettei oppiaineisiin ole tulossa valtioneuvoston päätöksen mukaan muutoksia. Näin ollen draama ei ole saamassa oman oppiaineen asemaa. Suunnitelmaluonnoksessa on kuitenkin havaittavissa kaikuja draamasta, sillä draama mainitaan eräänä laaja-alaisten osaamisalueiden, erityisesti kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun lähestymistapana vuosiluokilla 1–6. Oppiaineista draama liitetään edelleen äidinkieleen ja kirjallisuuteen, mutta se mainitaan myös kuvataiteen puolella vuosiluokilla 1 ja 2, sillä kuvauksessa puhutaan leikinomaisesta lähestymistavasta eräänä kuvataiteen opetuksen perustana ja oppilaan taitoja edistetään eri aistien ja koko kehon yhteistyönä. Vuosiluokilla 3–6 sen sijaan puhutaan siitä, miten oppilaita ohjataan keskustelemaan taiteesta ja pohtimaan visuaalisen kulttuurin vaikutuksia identiteettien rakentumiseen, mielipiteisiin ja toimim-



tatapoihin. Merkitykset ja identiteetin rakentuminen, kulttuurinen osaaminen ja yhteisöllisyys ovat osa kuvataiteen oppiaineen tehtäviä koko alakoulun ajan. (ks. OPS 2016 luonnos; A 28.06.2012/422. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.*)

Opetussuunnitelmaluonnoksen pohjalta on myös mielenkiintoista tarkastella käsityksiämme oppimisesta ja sen vaikutuksista toivottavaan osallistajuuteen. Miksi kehoallisuus ja leikkisyys tuntuu vaihtuvan puheeseen asioiden käsittelyn tapana? Katoaako kehoallisuus oikeasti jonnekin tai muuttuuko ihmisen ajattelu niin merkittävästi, että leikkisyyttä ei enää tarvita? Esimerkiksi Dunn puhui siitä, että draamakasvattajien pitäisi nimenomaan löytää uudelleen oma leikkisyytensä (Dunn 2011, 32.). Huomio on mielenkiintoinen siitä syystä, että sen kautta voi tarkastella sitä, miten syvään juurtuneita käsityksiä leikistä ja oppimisesta voi olla ja miten ne vaikuttavat sekä siihen, mitä ohjaajat osallistujilta saattavat toivoa tai jopa siihen, miten lapset suhtautuvat leikkiin itse. Toisaalta esimerkiksi kuvataiteen tehtävissä korostuu merkitysten tarkastelu sekä identiteetin tarkastelu. Asioita, joiden näemme olevan draamakasvatuksen keskeisiä osia.

## 8 Tulokset ja pohdinta.

Kerromme ensin tutkimushenkilöidemme puheen tapoja tutkimuskysymystemme kautta, jonka jälkeen tarkastelemme tutkimuksen kokoavaa tulosta. Tämän jälkeen pohdimme tutkimusprosessia. Tutkimuksemme ja tutkimuskysymystemme perusteella päädyimme näihin päätelmiin:

### **Miten *kouluttajat* kuvaavat draamakasvatuksen menetelmiä osana taidemuseon työpajatoimintaa ja mikä on soveltamisen kannalta oleellista?**

Draamallisen työpajatoiminnan kannalta *kouluttajat* eivät kokeneet draamassa itsessään mitään kyseenalaista. Sen koettiin helpottavan ja parantavan museokokemusta. Oppimisen kannalta he painottivat *asioiden omaksumista vahingossa* ja sen oppimista, että *totuttuja asioita voi katsoa toisin ja miettiä niille uusia merkityksiä*. Näihin liittyivät *yleinen yksilöllinen kehitys ja kasvu* sekä ”oppimaan oppiminen”. Osallistujat voivat omaksua erilaisia näkökulmia, joiden kautta toisten sekä itsen ymmärrys kehittyy ja kuvittelukyky kasvaa. Näihin liittyvät oppijan *identiteetti, arvot* sekä *esteettinen kasvu*. Oppijoista puhuttaessa draamakasvatuksen perusta *leikki koettiin lapselle ominaiseksi toiminnaksi*. Työpajan osallistujien valmis asennoituminen voi kuitenkin haitata työpajan kulkua, koska se saattaa tyrehdyttää leikin tyystin. Tähän liittyi ”toivottava osallistajuus” ja ohjaajan vastuu motivoinnista.

Kuva ohjaajuudesta ja ohjaajaksi kasvamisesta sisältää puhetta ohjaajaan liitettävistä ”ominaisuuksista” ja ohjaajan tehtävistä. Ohjaajan tärkeimpiin ominaisuuksiin kuului *avoin ja innostava asenne*. Ohjaaja on *aktiivinen vuorovaikuttaja*, joka toimii *vaihtoehtoisten näkökulmien ja kokemusten välittäjänä*. Ohjaajakokemus karttuu kouluttajien mukaan käytännön myötä ja *kukaan ei ole heti hyvä ohjaaja*. Työn määrä, suunnitteluun kuluva aika, työparin kanssa käyty *reflektio* ja *henkilökohtainen kokemus* draaman soveltamisesta otettiin huomioon ohjaajan työstä puhuttaessa. Taidemuseo koettiin yhtä hyväksi ympäristöksi kuin mikä tahansa muu paikka draaman soveltamiseen. Lapsille

toivottiin välittyvän vaikutelma *helposti lähestyttävästä taidemuseosta*, jonne on helppo tulla ja joka koetaan *mukavana paikkana*.

*Kouluttajien* keskeisiä näkemyksiä draamasta: [1] draama on hyvä keino opettavien asioiden lähestymiseen, [2] faktat opitaan vahingossa ja yksilön kokonaisvaltainen kehitys on tärkeää, [3] leikki on lapselle ominaista toimintaa, [4] ohjaajan tehtävä on toimia innostajana ja [4] taidemuseon tulisi olla helposti lähestyttävä paikka.

### **Miten toteuttajat kuvaavat työpajan käytäntöä ja draamakasvatuksen menetelmien soveltamiseen liittyviä kokemuksiaan?**

*Toteuttajat* kokivat draaman hyvänä menetelmänä työpajan lähestymiseen, mutta valmiudet sen soveltamiseen uupuivat. Draaman avulla asioiden uskottiin *iskostuvan* lasten mieliin ja faktojen muodostuvan merkityksellisemmiksi kokonaisvaltaisen kehokokemuksen kautta. Oppimisessa ja opituissa asioissa korostuivat työpajan perustana olleet konkreettiset faktat abstraktimpien asioiden sijaan ja lasten uskottiin oppivan *entisaikojen arktisesta elämäntavasta*. Osallistujien kannalta työpajan *tarinallisuus* ja *vaihtelu* koettiin oppijoita motivoiviksi asioiksi. Työpajassa olivat selkeät *syy-seuras-suhteet*, toiminta ei pysähtynyt ja se oli tarpeeksi monipuolista. Toteuttajien puheessa nousi esiin myös ”toivottava osallistajuus”, jonka kautta puhuttiin osallistujien suhtautumisen vaikutuksesta ohjaajakokemukseen. Ohjaajina *toteuttajat* olisivat kaivanneet lisää kokemusta *eläytymiseen* ja *draamalliseen esiintymiseen*. Esiintymisen koettiin jäävän kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa *akateemisen puheen* alle, mikä vaikeutti käsitystä siitä *mitä ollaan tekemässä*. Ohjaajan *läsnäolo* ja *eläytymiskyky* koettiin tärkeinä. Suunnitteluun olisi myös kaivattu lisää *aikaa* ja *tiedotusta* taidemuseon sekä opiskelijoiden välillä.

*Toteuttajien* kokemuksia draaman käytännön sovelluksesta: [1] draaman avulla asiat iskostuvat osallistujien mieliin, [2] osallistujat oppivat entisajan arktisesta elämäntavasta, [3] tarinallisuus ja vaihtelu motivoi lapsia ja [4] ohjaajan eläytyminen sekä läsnäolo ovat tärkeitä työpajassa.

## **Miten osallistujat kuvaavat työpajakokemustaan ja mitkä ovat merkityksellisiä asioita?**

Merkityksellisiksi kokemuksiksi *osallistujille* nousivat tapahtumat, joissa he saivat itse olla osallisina ja joista heille heräsi muistoja tai mielikuvia. Ylipäättään positiiviset kokemukset nousivat haastatteluissa merkityksellisimmiksi. Osallisuuteen liittyi aistien aktiivinen käyttäminen ja erityisesti tuntoaistin merkitys korostui näyttelyssä olleen jääkarhunaljan kautta. Tästä tulkitsimme, että sekä tuntoaistin käyttäminen että eläinhavainnot olivat kokemuksia, jotka kiehtoivat lapsia ja antoivat elämyksellisiä kokemuksia. Lisäksi yhteisesti rakennettu maja herätti muistelua aikaisemmista majanrakennuksista. Jälkeenpäin ajateltuna lapset käyttivät aktiivisesti näkö-, kuulo- ja tuntoaistimuksiaan työpajojen aikana. Erityisesti museossa perinteisesti harvinaisemmat tunto- ja itse tuotetut äänikokemukset saattoivat tehdä käynnistä muistettavan.

*Osallistujien* merkityksellisiä kokemuksia olivat [1] osallisuus ja yhteisöllisyys, [2] aistien käyttäminen ja elämysten saaminen tuntoaistin ja tunnelmien kautta, [3] aikaisempien kokemusten nivoutuminen työpajaan ja [4] palkitseva toiminta.

## **Millaisia puheen tapoja draamakasvatuksen menetelmin toteutettavaan työpajaan ja taiteen vastaanottamiseen liittyy ja mitä seurauksia näillä on draaman soveltamisen kannalta?**

### **Puhe itsensä tuntevasta kasvattajasta**

Aineistomme *kouluttajien* ja *toteuttajien* puheen perusteella meille syntyi vahva käsitys siitä, että draamallisia menetelmiä käyttävän ohjaajan tai opettajan tulisi olla niin sanotusti sinut itsensä kanssa. *Kouluttajat* painottavat, että ohjaajalla tulisi olla oma henkilökohtainen kokemus sekä kokonaisvaltaisesta esiintymisestä että välitettävästä asiasta. Jos käytännön kokemus puuttuu, on osallistujia vaikea saada innostumaan ja ohjaaja saattaa tarkkailla omaa olemistaan työpajan ohjauksen sijaan. Ohjaajaksi kasvetaan ja kukaan ei voi olla välittömästi hyvä ohjaaja. *Toteuttajat* kaipasivat Flying Stories -työpajojen yhteydessä kuitenkin lisää kokemusta itse draaman soveltamisesta ja menetelmistä.

Teorian ja aineiston valossa pohdimme, että kasvattajan itsetuntemus olisi tärkeää, jotta omat ennakko-odotukset tai tavoitteet eivät ohjaile toimintaa liikaa. Lisäksi itsetuntemus ja käytännön kokemus yhdessä lisäävät vuorovaikutusta ohjaajan ja osallistujien kesken. Luontevuutta ei voi tästä syystä pitää ”valmiina ominaisuutena”, vaan se kasvaa jokaisen työpajakerran jälkeen ja ohjaajan asenteeseen vaikuttaa aiempi kokemus draamallisista lähestymistavoista. *Kouluttajien* mukaan oma intohimo käsiteltävään aiheeseen on hyvä lähtökohta ohjaajalle, koska se myös välittyy ulospäin. Pohdimme, että myös asenne draamaa ja opetuksen perustana olevaa leikkiä kohtaan on tärkeässä asemassa. Lisäksi kehollinen ilmaisu ja eläytyminen ovat yhtä tärkeitä puheen rinnalla.

Huomasimme, että ohjaajalta odotetut ominaisuudet *kouluttajien* puheen kautta eivät vastanneet *toteuttajien* valmiuksia ohjata draamallista työpajaa. Esimerkiksi valmius improvisaatioon työpajan aikana oli melko vierasta. Mietimme, että toki kokemus kasvaa käytännön myötä, mutta draaman perusteet olisi kuitenkin hyvä olla jollain lailla hallussa. Koska draamakasvatusta ei ainakaan toistaiseksi ole kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa, voi draaman käyttö työpajoissa jäädä kokemuksen puutteen takia irralliseksi. *Toteuttajat* eivät olleet päässeet seuraamaan tai osallistumaan itse draamalliseen työpajaan, josta olisi voinut ehkä saada vinkkejä ja innostusta omaan ohjaukseen. Myös se, etteivät toteuttajat koonneet itse näyttelyä saattoi tehdä näyttelyn henkilökohtaisesta merkityksestä irrallisen. Draaman harjoittelu voi olla myös ahdistavaa, koska kuten *kouluttajat* totesivat, siinä ohjaaja joutuu kohtaamaan omat pelkonsa ja laittamaan itsensä likoon. Tästä syystä on mielestämme tärkeää, että draamakoulutuksen tulisi olla perusteellisesti suunniteltu ja toteutettu turvallisessa sekä hyväksyvässä ilmapiirissä.

### **Puhe vapaaehtoisen ja ohjatun toiminnan suhteesta**

Draaman käyttö työpajassa koettiin etenkin *kouluttajien* puheessa lähinnä positiiviseksi lähestymistavaksi työpajassa käsiteltävän aineksen ja osallistujien kannalta. Myös *toteuttajat* pitivät draamaa oivana keinona lähestyä teoksia. Draamalle ominainen leikkilisyys koettiin *kouluttajien* näkökulmasta olevan lähellä lapsen kokemusmaailmaa ja tarinallisuus sekä työpajan monipuolisuus koettiin *toteuttajien* mukaan motivaatiota edesauttavina tekijöinä. *Kouluttajien* mukaan faktojen uskottiin jäävän mieleen leikin tai toiminnan lomassa ikään kuin vahingossa ja ne merkityksellistyvät erityisesti kehokoke-

muksen kautta. Osallistujien omien merkitysten ja kokemuksen muodostaminen koettiin keskeiseksi osaksi työpajan vuorovaikutusta. Lisäksi eri näkökulmien tarjoaminen tarkastelemalla tilaa ja esineitä epätavallisella tavalla oli olennainen lähtökohta. *Kouluttajat* painottavat, että ohjaajan tulee pystyä improvisoimaan ja vastaanottamaan osallistujien impulsseja jatkuvasti.

Pohdimme, että aidosti lapsilähtöinen draamatyöpaja vaatisi kuitenkin paljon aikaa ja pohjatyötä ennen draamallista leikkiä. Aineistoon vertaamamme teorian mukaan pelkkä toimintaan osallistuminen ei kuitenkaan tuota merkityksellisiä kokemuksia tai oppimista ja pahimmillaan draama voi toimia täysin tarkoituksen vastaisesti. Silloin se saattaa tehdä esimerkiksi aroista lapsista yhä arempia.

Ohjaajan kannalta leikillinen työpajan ohjaaminen vaatii oikeaa asennoitumista sekä herkkyyttä osallistujien tapaan olla ja vastaanottaa draamaa. Tämä tuli esiin sekä *kouluttajien* puheessa että teoriassa. Huomasimme, että draamaan sisältyy vastinpareja kuten vapaa ja ohjattu toiminta, joiden välillä ohjaajan tulee löytää sopiva tasapaino. Osallistujien tulisi olla vapaaehtoisesti leikissä mukana ja toisaalta hyväksyä koko ryhmää koskevat yhteiset draaman sekä leikin säännöt. Ohjaaja käyttää aina jollain tasolla valtaa suhteessa osallistujiin valitessaan vuorovaikutuksen tason sekä asiat joihin keskittyy. Pohdimme, että draamallisen työpajan suunnittelu ja mielekäs ohjaaminen on työlästä, mutta onnistuessaan palkitsevaa.

### **Puhe toivottavasta osallistajuudesta**

Sekä *kouluttajien* että *toteuttajien* haastatteluista nousi esiin käsitys ”hyvästä” tai ”toivottavasta” osallistajuudesta. *Kouluttajien* mukaan draaman ja leikin illuusio särkyy, jos osallistujat eivät ole mukana tai he eivät suostu yhteisiin sääntöihin. Lisäksi *toteuttajien* puheen kautta syntyi kuva, että ryhmänhallinta ja juonen säilyttäminen vaativat osallistujilta tietynlaista käyttäytymistä. Pohdimme sitä, että kuinka paljon ohjaajan omat tavoitteet ja ennako-odotukset kuitenkin vaikuttavat työpajan kulkuun sekä osallistujille sallittuun toimintaan. Lasten toivotaan käyttäytyvän tietyllä tavalla ja siitä eroava toiminta hankaloittaa ohjaajan työtä.

Pohdimme, että kaikki lapset eivät kuitenkaan välttämättä välitä draamallisesta lähestymistavasta ja valitsevat mieluummin itsenäisen tavan työskennellä. Tästä syystä ohjaaja ei voi olettaa lapsien osallistuvan leikkiin sen perusteella, että se tuntuu olevan heille ominaista ja helppoa. Ehkä ohjaajan tulee vain hyväksyä monenlaiset osallistumisen tavat siitä huolimatta, että se saattaa vaikuttaa ennalta ajateltuun toimintaan. Mietimme, että tämä on kuitenkin helpommin sanottu kuin toteutettu käytännössä. Esimerkiksi *kouluttajat* puhuivat siitä, ettei osallistujia voi pakottaa tiettyyn työpajan muottiin, vaan on tarkkailtava heidän olemistaan ja työskennellä sen mukaan. Jälleen kohtaamme ristiriidan draaman perustan eli leikin sääntöjen ja osallistujan vastahakoisen asenteen kanssa. Mitä tehdä, jos joku ei kertakaikkiaan halua osallistua toimintaan lainkaan? Toisaalta ristiriitaisuudet tulisi sallia vapaaehtoisen osallistumisen takia, mutta toisaalta toiminta saattaa kärsiä siitä ratkaisevasti. Epäonnistuminen sekä osallistujien että ohjaajan kannalta koetaan draamassa arvokkaaksi mahdollisuudeksi, koska molemmat – sekä ohjaaja että osallistuja – voivat oppia sen kautta. Mutta jotkut työpajat eivät yksinkertaisesti onnistu ja se on hyväksyttävä. Tästä puhuvat myös *kouluttajat*. *Kouluttajien* mukaan myös käytännön kokemuksen myötä vuorovaikutus ohjaajan ja osallistujien välillä kasvaa, joka voi taas auttaa motivoinnissa.

Työpajan *osallistujien* näkökulmasta voimme ajatella heidän olleen perustyytyväisiä työpajaan. Yhdessä toimiminen ja eri aistien käyttäminen aktivoi heidän mielikuvitustaan ja muistojaan. Yksilölliset ja yhteisölliset kokemukset yhdistyivät työpajassa. Koska tuntoaisti sai niin merkittävän roolin haastateltavien työpajakokemuksissa, ajatellaan sen olevan hyvä keino lasten motivoimiseen. Lisäksi tunnelman muutokset työpajan eri vaiheissa piti lasten mielenkiintoa yllä. Vaikka toinen osallistuneista ryhmistä oli melko villi ja toiminta sai ohjaajien mukaan kaottisia piirteitä, vaikuttivat lapset silti tyytyväisiltä. Lapsen kokemus onnistuneesta työpajasta voi siis erota ohjaajan mielipiteestä.

### **Pohdintaa tutkimusprosessista**

Esittelemämme puheen tavat ovat niitä, jotka olemme oman ymmärryksemme puitteissa rakentaneet tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustulokset ovat kiinnittyneitä omiin merkityksellistämisen tapoihimme ja tutkijapositioomme, sillä emme voi irrottautua tutki-

muskontekstimme ulkopuolelle. Tulokset suhteutuvat kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan sekä omiin aikaisempiin tietoihimme ja omiin kokemuksiimme *draamakoulutuspäivien* koulutuksesta. Lisäksi tutkimukseen ovat vaikuttaneet meidän monet roolimme prosessin aikana: työpajojen ohjaukseen ja suunnitteluun osallistumalla olemme saaneet kokemuksen toiminnan sisältä sekä työpajojen havainnoinnin kautta sen ulkopuolelta.

Koska tutkimus on parigradu, meillä on ollut mahdollisuus reflektoida ajatuksiamme koko prosessin ajan. Koemme tämän tutkimuksen luotettavuuden sekä oman ajattelumme kehityksen kannalta hyvänä asiana. Kahden tutkijan läsnäolo mahdollisti aineiston monipuolisen tarkastelun. Tutkimuksen loppuvaiheessa asuimme eri paikkakunnilla, joten keskustelimme tutkimuksestamme sähköpostitse ja puhelimitse. Jaoimme tekstitiedostot Google Drive -sovelluksen avulla ja kommentoimme toistemme keskeneräisiä tekstejä prosessin aikana. Tekstin tuottamisen tapamme eroavat siltä osin, että Virve kirjoittaa laueammin, jonka jälkeen karsii turhat osuudet pois ja Aino muokkaa sekä tiivistää tekstiä jo kirjoittaessaan. Olimme jo tutkimuksen alussa tietoisia tästä erovaisuudesta. Toistemme kirjoitustyyliihin sopeutuminen ei tuottanut kuitenkaan hankaluuksia ja ajatteleimme niiden täydentäneen toisiaan. Yhteinen ajattelutapamme on kriittinen ja pohtiva, mitä pidämme hyvänä lähtökohtana tutkimuksen tekemiselle. Perusteellinen ajattelutapa vaikutti toisaalta myös tutkimusprosessin hitauteen.

Diskurssianalyysin koimme kiinnostavaksi, mutta myös hyvin työlääksi menetelmäksi. Analyysi vaati monta vaihetta, taaksepäin palaamista ja uudelleen kirjoittamista, jotta kokonaiskuvasta hahmottui selkeämpiä osioita. Aikaa vievää ja työlästä oli myös laajan haastatteluaineiston litteroiminen ja analysointi. Prosessi on kuitenkin ollut hyvin opettavainen ja perusteellinen työskentely on kehittänyt kärsivällisyyttämme tutkijoina.

Koska olemme tarkastelleet tutkimusta kolmella eri tasolla (*kouluttajat, toteuttajat, osallistujat*), olemme joutuneet tasapainottelemaan erisuuruisten ja -henkisten aineistojen välillä. Emme ole voineet sukeltaa täysin minkään tutkimusryhmän aineistoon, sillä se olisi vienyt tutkimuksemme tasapainoa sekä fokusta väärään suuntaan. Jotta pystyimme sitomaan kaikki puheen tavat mielekkäästi yhteen, jouduimme jättämään joita-



kin tarkastelun näkökulmia tutkimuksen ulkopuolelle. Pitäydyimme kuvailevassa analyysissä ja tavoitteenamme oli saada tietoa draaman menetelmistä.

Tässä tutkimuksessa esittelimme kuvauksen tutkimushenkilöidemme puheen tavoista. Päätelmiemme mukaan on tärkeää ymmärtää riittävän koulutuksen sekä pohjatyölle varatun ajan tärkeys suhteessa draamalliseen lähestymistapaan museotyöpajoissa. Näiden avulla opetus voi olla aidosti merkityksellistä toimintaa eikä se jää epämääräisten kokemusten varaan ohjaajan tai osallistujan näkökulmasta. Aineistossamme riittäisi vielä jatkotutkittavaa, sillä voisimme keskittyä syvällisemmin esimerkiksi vain yhden joukkion sisäisen puheen vaihtelevuuden tarkasteluun tai tarkempaan valtasuhteiden analysointiin joukkioiden välillä. Jos puolestaan museossa oppimista ja sen vaikutuksia tai ylipäättään museokokemusta halutaan selvittää, niin tutkimuksemme perusteella museossa oppimista ja draamakasvatuksen menetelmiä voisi tarkastella esimerkiksi pitkittäistutkimuksella. Lisäksi draamakoulutuksen tarve kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa olisi hyvä selvittää, jos draamakasvatuksen menetelmiä aiotaan käyttää opetuksen tai taiteen vastaanottamisen keinoina myös jatkossa.

## 9 Lopuksi

Tarkastelimme tutkimuksessamme *Flying Stories* -näyttelyyn ja *Pohjoisen kyläläiset* -työpajoihin liittyneitä puhumisen tapoja. Näkökulmat muodostuivat museo- ja teatteri-alan ammattilaisten eli *kouluttajien*, työpajat suunnitelleiden ja ohjanneiden *toteuttajien* ja työpajoissa olleiden *osallistujien* kautta. Kolmeksi merkityksellisimmäksi puheen tavaksi nousivat [1] puhe itsensä tuntevasta kasvattajasta, [2] puhe vapaan ja ohjatun toiminnan suhteesta sekä [3] puhe toivottavasta osallistajuudesta.

Draamakasvatuksen ja museo-opetuksen käsitteet ovat melko vakiintumattomia ja jatkuvasti liikkeessä. Lisäksi molemmissa lähtökohdissa kasvatuksen painotukset ovat muuttuneet historian varrella yhä vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Leikillä ja leikillisyydellä on olennainen osa lapsille suunnatussa kokemuksellisessa työpajatoiminnassa, jossa pääpaino ei ole konkreettisten asioiden oppimisessa. Draamakasvatuksen alueella on hyvin paljon erilaisia soveltamisen mahdollisuuksia ja tapoja lähestyä draamallisia menetelmiä. Museo-opetuksen kannalta draama on yksi lähestymistapa taiteen vastaanottoon ja museo-opetus on taas yksi väylä suuntautua kuvataidekasvatuksen opinnoista koulumaailman ulkopuoliseen taidekasvatukseen.

Analyysimme eteni tutkimushenkilöidemme puheessa yhä konkreettisimpiin asioihin. Kouluttajien puheessa tuli esiin draamakasvatuksen perusteita, toteuttajat taas puhuivat käytännön soveltamisen kautta ja osallistujien kokemukset kiinnittyivät työpajan konkreettisiin tapahtumiin sekä asioihin. Analyysin monet tasot johtivat monien vaiheiden kautta taas draamakasvatukseen liittyviin laajempiin ja monitahoisiin puhumisen tapoihin.

## Lähteet

A 28.06.2012/422. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Valtion säädöstietopankki Finlex, Säädökset alkuperäisinä -osio. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>> (Luettu 15.4.2014.)

Alasuutari, Maarit (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, Pertti (1996). Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa Jari Kupiainen ja Erkki Sevänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 32–50.

Aurasmaa, Anne (2004). Katsoja kokee ja ymmärtää. Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 39–47.

Bailin, Sharon (2011). Creativity and Drama Education. Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 209–213.

Csikszentmihályi, Mihály (2005). *Flow: elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.

Dunn, Julie (2011). Child-Structured Socio-Dramatic Play and the Drama Educator: What's our role? Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 29-33.

Falk, John H. & Dierking, Lynn D. (1997). *The museum experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.

Falk, John H. & Dierking, Lynn D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek (CA): AltaMira Press.

FIDEA, Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto. Etusivu.

<<http://www.fideafinland.fi/suomi/etusivu.html>> (Luettu 10.4.2014.)

Gadamer, Hans-Georg (1997). *Truth and Method*. Käännös: Joel Weinsheimer ja Donald G. Marshall. Alkuperäisteos: *Wahrheit und Methode* (1960). New York: Continuum, cop.

Hakala, Katariina (2007). Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa Tapio Aittola, Jari Eskola & Juha Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos/Tampereen yliopistopaino Oy, 59–76.

Hakkarainen, Pentti (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Orienta: Helsinki.

Hakkarainen, Pentti, (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 160–167.

Hannula, Leena (2005). 7. luokka. Väärän kuninkaan päivä -draamatyöpaja. *Stylus, Museopedagogiikka 1/2005*, 14–15.

Happonen, Eveliina (2006). Lasten kanssa onnistuu usein! Museolehtorin näkökulma. Teoksessa Eveliina Happonen & Kaija Kähkönen (toim.) *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide*. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo, 37–45.

Hautala-Hirvioja, Tuija (2008). Siellä missä poro ja lappalainen liikkuu. Andreas Alarieston taide osana pohjoisen kuvausta. Teoksessa Tuija Hautala-Hirvioja & Riitta Kuusikko & Sisko Ylimartimo (toim.) Andreas Alariesto. *Tarinankertoja Lapista*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 6–21.

Heikkinen, Hannu (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Heikkinen, Hannu (2005). *Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.

Heinonen, Sirkka-Liisa (2004). Draamaleikkiä päiväkodissa. Teoksessa: Liisa Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 92–97.

Hirsjärvi, Sirkka. (toim.) (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, Sirkka (2010a). Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15–16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 123–166.

Hirsjärvi, Sirkka (2010b). Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa *Tutki ja kirjoita* (toim.) Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes, Paula Sajavaara. 15–16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 221–230.

Hirsjärvi, Sirkka (2010c). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa *Tutki ja kirjoita* (toim.) Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes, Paula Sajavaara. 15–16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 191–220.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hooper-Greenhill, Eilean (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. Abington, Oxon ; New York: Routledge.

Huizinga, Johan (1967). *Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineuksen määrittelymiseksi* (suom.) Sirkka Salomaa. Helsinki: WSOY. [Alkuperäinen teos (1944) *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur* .]

Hänninen, Riitta (2003). *Leikki: ilmiö ja käsite*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

IDEA, International Drama/Theatre Education Association. *About IDEA*.

[http://www.idea-org.net/en/articles/Welcome\\_to\\_the\\_global\\_drama\\_of\\_IDEA%21/](http://www.idea-org.net/en/articles/Welcome_to_the_global_drama_of_IDEA%21/)

(Luettu 10.4.2014.)

Jackson, Anthony (2011). Participatory Forms of Educational Theatre. Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 235–240.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2008). Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 17–47.

Kauppila, Reijo A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kettula-Konttas, Kirsi (2005). Draamaa metsäekonomian ja markkinoinnin opetuksessa. Teoksessa Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.) *Hyvä hankaus: teatterilähtöiset*

*menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 38. Helsinki: Draamatyö, 37–47.

Kettunen, Kaisa (2004). Mitä työpajassa tapahtuu? Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 89–97.

Knuuttila, Seppo (1996). Kaiken kattava kulttuuri? Teoksessa Jari Kupiainen ja Erkki Sevänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–31.

Kupiainen, Jari & Sevänen, Erkki (1996.) Esipuhe. Teoksessa Jari Kupiainen ja Erkki Sevänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 7–8.

Kuula, Arja (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.

Kuusikko, Riitta (1994.) *Andreas Alariesto 1900–1989*. Oulu: Pohjoinen.

KvantiMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (2009). *Tutkimusprosessi* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/tutkimus/prosessi.html>>. (Luettu 2.4.2014.)

Kähkönen, Kaija (toim.) (2011). *Lentävät tarinat*. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo.

L 11.11.2005/877. *Museolaki*. Valtion säädöstietopankki Finlex, Ajantasainen lainsäädäntö. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920729>> (Luettu 17.1.2014.)

Laakso, Erkki (1995). Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus, 11–30.

Larsen Egede, Kirsten (2003). *Ujuaangivasik – Johan Markussen*. Nuuk: Atuakkiorfik.

Laitinen, Sirkka (2006). Museon taidekasvatustyö koulun näkökulmasta. Teoksessa Eveliina Happonen & Kaija Kähkönen (toim.) *Miksi aurinko on vihreä? Lapset ja nykytaide*. Rovaniemi: Rovaniemen taidemuseo, 47–63.

Levanto, Marjatta (2004). Temppeleissä ja toreilla, oppimisesta taidemuseossa. Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen: Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys, 49–63.

*Museo oppimisympäristönä* (2004). (Toim.) Kalle Kallio, Suomen museoliiton ja Suomen Tammi Plus -projekti 2004, Suomen museoliiton julkaisuja 54. Helsinki: Suomen museoliitto.

Museopedagoginen yhdistys Pedaali ry. *Missio ja säännöt*. <<http://www.pedaali.fi/missio.html#Missio>> (Luettu 14.7.2013.)

Nikander, Pirjo (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nurmio, Satu (2013). *Lapset haluavat kosketeltavaa taidetta*. Yle uutiset. Kulttuuri. 19.2.2013. <[http://yle.fi/uutiset/lapset\\_haluavat\\_kosketeltavaa\\_taidetta/6502878](http://yle.fi/uutiset/lapset_haluavat_kosketeltavaa_taidetta/6502878)> (Luettu 12.1.2014.)

OPS 2016 luonnos (2014). Opetushallitus. <<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>> (Luettu 15.4.2014.)



Othman, Erica (2004). Museon sydämessä. Ajatuksia työpajatyöskentelystä taidemu-  
seossa. Teoksessa Marjatta Levanto & Susanna Pettersson (toim.): *Valistus, museopeda-  
gogiikka, oppiminen: taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Hämeenlinna: Taidemuseoalan  
kehittämisyksikkö Kehys, Valtion taidemuseo, 77–87.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tam-  
pere.

Pietilä, Ilkka (2010a). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa  
Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyyy-  
si*. Tampere: Vastapaino, 411–423.

Pietilä, Ilkka (2010b). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskurssiivinen analyysi. Kaksi  
aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo  
Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 212–  
241.

Piironen, Liisa (2002) Tarinoiden tiet. Draamatyöpajoja museossa ja koulussa. *Stylus  
Teatteri ja draama 2/2002*, 21–22.

Piironen, Liisa, (2004). Leikin voima taidekasvatuksessa. Teoksessa: Liisa Piironen  
(toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 316–325.

Pikkupeura, Pasi (2011). *Etno-naivismin arktiset mestarit*. Verkkoartikkeli: Kaltio  
06/2011. <[http://www.kaltio.fi/lehtiarkisto/kaltio-6-2011/nayttelyt\\_pikkupeura611](http://www.kaltio.fi/lehtiarkisto/kaltio-6-2011/nayttelyt_pikkupeura611)>  
(Luettu 10.04.2014.)

POPS, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Rissanen, Riitta (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saara-  
nen-Kauppinen & Anna Puusniekka (2006): *Kvali MOTV – Menetelmäopetuksen tieto-*

varanto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <[http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L5_1.html)> (Luettu 31.3.2014.)

Rovaniemen taidemuseo, Flying Stories Hankekuvaus (2011).

<<http://www.korundi.fi/loader.aspx?id=bb38f471-1383-4623-b121-f01a4ebc4be9>>

(Luettu 17.10.2013.)

Rusanen, Soile (2005). Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.) *Hyvä hankaus: teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 38. Helsinki: Draamatyö, 24–31.

Ruusuvuori, Johanna (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ruznikova, Elena (toim.) (2006). *Tyko Vylka (1886–1960)*. Arkangel: Gosudarstvennoe muzeinoe objedinenie ”Hydožestvennaja kultura pucckogo cevera”.

Räsänen, Marjo (2000). *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Sæbø, Aud Berggraf (2011). The Relationship Between the Individual and the Collective Learning Process in Drama. Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 23–27.

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

Sava, Inkeri & Katainen, Arja (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-kustannus, 22–40.

Schonmann, Shifra (2005). ”Master” versus ”Servant”: Contradictions in Drama and Theatre Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 39 (4), 31–39.

Sederholm, Helena (2001). *Taiteen tulkkina - Selvitys taidemuseoiden erityisluonteesta*. Opetusministeriö. <[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm\\_409\\_taidemuseoselv.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_409_taidemuseoselv.pdf?lang=fi)> (Luettu 14.7.2013.)

Sinkkonen, Jari, 2004. Leikki on luovuuden äiti. Teoksessa: Liisa Piironen (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 68–77.

Sulkunen, Pekka (1990). *Ryhmähaastattelujen analyysi*. Helsinki. Gaudeamus.

Taiteiden tiedekunnan opinto-opas 2013–15 (2013). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Toivanen, Tapio (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokolainen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä, tekemistä*. Helsinki, Yliopistopaino Oy, 30–35.

Ulbricht, Jarvis (2002). Mitä voimme oppia itseoppineilta taiteilijoilta. Käännös Kirsti Nurmela-Knox. Teoksessa Seppo Knuutila (toim.) *ITE rajoilla, Nykykansantaiteen vuosikirja 1*. Helsinki: Maahenki Oy, 38–43.

Viitanen, Pirjo (1998). Hyvät, kauniit ja rumat kuvat. Ensiluokkalaisen taidekuvareseptio. Turku: Turun yliopisto.

Vygotski, Lev S. (1933/1966). *Play and its role in the mental development of the child*. Käännös Catherine Mulholland. Noudettu sivustolta The Psychology and Marxism Internet Archive. <[www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm)> (Luettu 17.1.2014.) [Julkaisusta (1966) Igra i ee rol v psihicheskome razvitii rebenka. Voprosy psihologii 6 , 62–76.]

Wahl, Sharon (2011). Learning to Teach by Treading the Boards. Teoksessa Shifra Schonmann (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–22.

Østern, Anna-Lena (2001). Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Pekka Korhonen ja Anna-Lena Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 15–45.

# Liitteet

## Liite 1

### **Flying Stories -näyttelyn työpajakuvaus Korundin internetsivuilla.**

---

#### **TYÖPAJAKUVAUS FLYING STORIES, nuorempien ryhmä (n. 4–12 v.)**

Työpajan kesto noin 75–90 min.  
Osallistujia max. 20 + ohjaajat

#### **Pohjoisen kyläläiset (4–12 v.)**

Muuntaudumme kyläyhteisöksi ja matkaamme menneisyyteen, pohjoisille seuduille. Millaista elämä silloin on ollut? Mitä kylässä tapahtuu? Miten siellä eletään ja asutaan? Mistä saatiin ruokaa? Työpajassa tutustutaan kylän elämään leikin keinoin ja tutkimalla Andreas Alarieston, Tyko Vylkan ja Johan Markussenin teoksia.

## Liite 2

### Flying Stories työpajan tarinarunko, nuoremmat. (n. 4–12 v.)

---

#### Kamaa:

- cd-soitin- karttapallo/kartta
- led -tuikut 20 kpl
- vesiohenteista kasvomaalia 3 väriä, vaikka päävärit tai must, valk, pun
- kylän rakennuskamat (pari peitettä, tyynyjä paljon, istuintyynynt, naulakko)
- kyläpäällikön tunnusamuletti
- sähkökaappien yleisavain
- pahviset eläinprofiilit 15 kpl
- pehmopalloja, halk. noin 5 cm 2kpl
- pehmohylkeitä/kaloja 2kpl
- soittimia (kepakoita, rumpuja, helistimiä yms. helppoa ja halpaa kamaa)

#### Tyypit/Hahmot:

- kyläpäällikkö
- kylän kokenut metsästäjä/kalastaja/pyytäjä
- kyläläinen/teknikko (ei pakollinen, metsästäjä ehtii hoitaa musan, valot ja höyhenet)

#### AULA

Alustuspuhe: (kyläpäällikön vastuulla enimmäkseen)

Tervetuloa! (Esittelyt omilla nimillä vai yhdistetäänkö niihin heti roolit?)

*Tiedättekö mikä paikka tämä on? Mikä tämän paikan nimi on? Oletteko ennen käyneet täällä? Tiedättekö miksi olette tulleet tänne vierailulle? Mitä täällä mahtaa olla ja mitä tällaisissa paikoissa yleensä tapahtuu? Mikä on ”näyttely”? Mikä on ”teos/maalaus”?*

Taidemuseossa on myös sääntönsä...

*Arvaatteko mikä voisi olla eräs tärkeä sääntö/Yksi tärkeä sääntö on se, että maalauksiin/veistoksiin ei saa koskea. Arvaatteko miksi näin on? Se on vähän sama kuin se, että ei piirretä kaverin piirustukseen. ”Täällä olevien töiden on tarkoitus säilyä ainakin sata vuotta.”*

**Huom.** joskus myös ”draamasäännön” tekeminen on paikallaan. Eli ts. kaikkeen lähdetään mukaan ”JOO, ja sitten” -mentaliteetilla. Harjoitus?

Mitä me aiomme tehdä tänään:

*Me olemme tänään liikkuva pohjoisen kylä joka matkaa ainakin sadan vuoden taakse menneisyyteen löytääkseen paikan, johon rakentaa asumus. Siellä tutustumme saamelaisten, inuiittien ja nenetsien elämään. Näitä kansoja on elänyt Lapissa, Grönlannissa ja Novaja Zemljan alueella (Uusi Maa). [karttapallo avuksi, tiiviimpi rinki!] Näiden kansojen elämää on kuvannut maalauksissaan kolme eri maalaria/taiteilijaa: Andreas Alariesto, Johan Markussen ja Tyko Vylka.*

**Huom.** nämä voi yhdistää yhteen pakettiin, ettei mene pitkäksi selittelyksi heti alussa.

*Mutta, ennen kuin unohdan! Yksi tärkeä seikka puuttuu! \*muodostetaan rinki, jos sitä ei jo ole\* Me olemme kyläläisiä ja kyläläiset tarvitsevat oman tunnuksen! Meidän kylässä se on tällainen:*

- \* toinen ohjaaja maalaa kylänjohtajan poskeen viirun esim. punaisella
- \* maalaaja käy ryhmän läpi maalaten kyläläisten kasvot (myös opet/ohjaajat)
- \* maalaaja muistaa tehdä merkin myös itselleen
- \* katsotaan hetki toisiamme ringissä?

Tervehdys kyläläiset!

*Kertaan vielä, että minä olen tämän kylän kylänjohtaja ja minut tunnistaa tästä riipuksesta ja tieto/taikapussukasta (mitä ne tunnistettavat esineet/asiat ikinä ovatkaan, ei pakollisia.) Lisäksi muistutan, että jokainen kyläläinen on tärkeä. Kaverista pitää pitää huolta. Sen takia otamme nyt toisiamme käsistä kiinni ja aloitamme matkan menneeseen. Ihan ensimmäiseksi meidän pitää löytää materiaaleja majan rakentamiseen. Seuratkaa minua! (Aikamatka -osuuteen on mahdollista ottaa myös köysi, mutta se hankaloittaa majatavaroiden keräämistä matkanvarrelta)*

Matkalla voidaan ottaa pysähdyksiä ja kertoa matkasta menneeseen. Nyt ei ole enää kännyköitä, nyt ei ole enää tietokoneita, eikä pelejä, nyt meni tv:kin ja isot ruokakaupat + lankapuhelin. Nyt ei ole enää sähkövaloa, vain kynttilän, tulen, päivän ja kuunvalo, mikä vain tuntuu luontevalta. Matkalla löydämme myös rakennustarpeita kyläämme varten. Otamme ne mukaan ja varmistamme, että jokainen jaksaa kantaa oman osuutensa. **Huom.** pysähdy selkeästi ja odota, että koko ryhmä on paikalla. Puhu vasta sitten.

### **HUONE 1 (asumukset)**

Kylä toimii yhdessä! Löydämme vanhan majapaikan perustukset, mihin jätämme löytämämme tavarat. Kamat pois käsistä ja tauluja tiiraamaan. Valot on kohdennettu tiettyihin kuviin joita sitten yhes koos tarkastellaan.

Kota lelut ja Vuotson kylä teoksen äärellä:

*Mitä tässä teoksessa tapahtuu? Mistä nämä asumukset on tehty? Tiedättekö niiden nimiä? Mitä muuta näkyy? Mitä tapahtuu? Mitä ääniä kuvan tapahtumista voisi kuulua?*

\* tilanteen mukaan kysellään töistä: esim nenetsilelut. mitä ne lasten mielestä voisivat olla? Mihin niitä on voitu käyttää? Maalauksista voi osoittaa jotain kohtaa ja ihmetellä mikä siinä on yms. Voidaan pohtia myös kylän elämää ja muuttamista vuodenaikojen mukaan. (Saaliseläimet liikkuu/hoidettavat porot liikkuu) Tauluista arvuutellaan millaisia majoja viimeksi "meillä" oli ja sitten aikamme niitä pällättyämme ryhdymme rakennushommiin.

Tarvitsemme lisää rakennustarpeita, joita lapset etsivät ensimmäisen huoneen seinustoilta. Niitä voisi pyytää majapaikalle tiettyssä järjestyksessä tai esineet voisi laittaa joidenkin tiettyjen teoksien alapuolelle ”Etsi teos, jossa näkyy X. Sen alapuolella on se, mitä tarvitsemme seuraavaksi.” Vaihtoehtoisesti lapset saavat itse päättää mitä tavaroita tarvi-

taan, tavoitteena olisi miettiä millä huoneesta löytyvillä materiaaleilla majasta saataisiin taulussa/nenetsilelussa olevan kodan mallinen.

Majan valmistuttua olemmekin jo illassa ja matkasta ja muusta hyvin väsyneitä ja onkin jo aika käydä koisimaan kotamajaan. Tyypeille jaetaan ledituikkuja ja valot pistetään pois. (Muissa huoneissa valot on ollu koko ajan pois.) Toinen ohjaaja laittaa soittimesta tunnelmamusiikkia (tuulta, maininkeja yms)

Majan sisällä tuikut voisi koota ”kodan” keskelle mainita, että kodan keskellä on yleensä ollut tulisija, mikä on pitänyt yöpyjät lämpiminä. Kuunnelkaa ulkopuolen ääniä. Mikä vuodenaika tämän äänen perusteella mahtaa olla? Lopuksi voidaan laittaa silmiä vähän kiinni ja keskittyä kuuntelemaan pientä tarinaa (valmis tai itse keksitty, sen olisi hyvä pedata metsästystehtävää, tai kertoa vain kylän elämästä, kodasta/asumuksista tmv.). [Alariestolla oli ”tarina” tai lähinnä kuvaus siitä, miksi kylä liikkuu. Vastauksena useimmiten ruoka ja selviytyminen.]

Aamu koittaa: Musiikki vaimenee ja huoneeseen 2 tulee muutama valo, ei muualle. On aika nousta ja koska on jo nälkä, pitää mennä metälle.

*Mitä te useimmiten syötte aamupalaksi? Tässä kylässä aamupala ja muukin ruoka täytyy hankkia itse. Lähdetään katsomaan kuinka se käy, ainakin minulla on nälkä!*

\*keskustelu voisi tapahtua kodan sisällä, josta jatketaan matkaa huoneeseen 2 (huom. tämä keskustelu voi jäädä myös metsästäjän osuudeksi) Päällikkö ottaa led laatikon ulos kodasta ja laittaa seinän viereen. Vaihtoehtoisesti lapset kantavat tuikkunsa ulos ja ne kerätään yhteen pisteeseen/laatikkoon.

## **HUONE 2 (metsästys ja elinkeino)**

Olemme saapuneet metsästysalueelle (kylänjohtaja johdattaa huoneeseen, veto/puhumisvastuu siirtyy metsästäjälle)

Keräännytään huoneen keskelle kuuntelemaan mitä metsästäjä/kalastajalla on kerrottavanaan. Tehdään metsästystaika/ollette tulleet opettelemaan metsästämistä. Sitä varten teemme uuden taian/maalauksen. Mitä väriä laitetaan?/saatte mustan metsästysmerkin... mikä aina on luontevaa. Otetaan istuintyyny hyllystä ja istutaan rinkiin kuuntelemaan

*Asuminen kylmillä seuduilla ei ollut aina niin helppoa. Ruoka jouduttiin hankkimaan itse pyydystämällä. Sen taidon opetteleminen aloitettiin jo ihan nuorena, enkä tiedä että kukaan olisi ollut siinä heti paras. Tärkeintä ei edes ollut olla paras. Tärkeintä oli hankkia ruokaa yhdessä koko kylälle. Siihen riitti, että edes yksi kyläläisistä sai tarpeeksi hyvän osumaan saaliiseen.*

**Huom.** tähän mikä tahansa luonteva keskustelu siitä, miksi metsästetään, eli mistä ruoka saadaan, mitä se on, millä sitä hankitaan, miksi se hankitaan yhdessä yms. Yhdessä metsästämistä on hyvä painottaa ja että harjoittelu aloitettiin yleensä jo ihan nuorena ja tekniikka olette nyt harjoittelemassa metsästämistä/kalastamista Kysymykset toimivat ihan



hyvin ja vievät keskustelua eteenpäin, samalla lapset saavat itse miettiä asioita eikä paja mene vain luennoksi.

*Mitä luulette, että pohjoisilla alueilla voitiin syödä? Millä välineillä niitä saatiin? Missä jouduttiin kulkemaan ja millä? Ei valmiita materiaaleja, kaikki piti tehdä itse: keihäät, verkot yms. Tämä tarkoitti sitä, että saadut saaliseläimet käytettiin mahdollisimman hyvin hyödyksi. Niistä syötiin liha, mutta muutkin osat hyödynnettiin: turkista vaatteita, luista materiaaleja kajakkeihin, suolista langanomaista materiaalia jne. Ikinä ei metsästetty turhan tähden, vain se, mitä tarvittiin, silloin kun sitä tarvittiin*

*Missäs täällä näkyisi iso jääkarhu? \*keräännytään taljan eteen.\* Tätä jääkarhua saa silittää, se ei tee enää kenellekään mitään. Mitä luulette, että olisi tapahtunut, jos tällaista olisi lähtenyt saalistamaan yksin? Katsokaa kynsiä, niillä saa aika paha jälkeä aikaiseksi. Näin ison eläimen metsästäminen oli turvallisempaa ryhmässä/yhdessä.*

*Mikäs olisi toinen oikein iso ja hankalasti pyydystettävä otus? (valas) missä näette valaan? \*mennään valastyön eteen.\* Mitä luulette, mahtuisiko valas tähän huoneeseen? \*katsotaan myös valaan hampaista vitriinistä.\* Arvatkaa mistä nämä esineet on tehty. Valaan hampaista voitiin tehdä myös nuolenkärkiä ja muita teräviä esineitä, tai sitten koristeita. Millä muulla eläimellä olisi sellaiset oikein isot hampaat? Mistä löytäisitte sellaisen kuvan?*

Mennään mursu -työn eteen ja pohditaan samalla sen yläpuolella olevaa työtä, jossa on saalistus meneillään.

#### Metsästystehtävän alustus:

Keräännytään puolikaareen/riviin. Me aiomme harjoitella tänään metsästämistä. (ilmoita tässä välissä jos teet kaksi harjoitusta)

#### **Tehtävä vrs 1:** eläinkeilaus (alle eskari-ikäiset?)

*Jokaisen tehtävänä on yrittää osua johonkin eläimeen. Jos osuu, niin hyvä, kylämme sai ruokaa, jos taas ei, niin sille ei mahda mitään. Ei aina edes ne kokeneimmat metsästäjät onnistu. Totta kai se voi harmittaa, kyllä minuakin harmittaisi, mutta kuten sanoin jo aiemmin: kylässä tärkeintä on se, että että edes yksi kyläläisistä osuu saaliiseen. Siitä riittää kyllä kaikille.*

*Metsästys tapahtuu siten, että otatte tällaisen kerän ja vieritätte sen maata pitkin kohti eläintä. Heittää ei saa. Ja muistakaa keskittyä! Katse saaliiseen ja vieritys! Onko kysyttävää?*

Metsästäminen päätteeksi tarkastellaan saalis. Mitä kaikkea saimme? Mitä me tällä kaikella teemme? Mihin laitamme ylimääräiset? Voi vielä painottaa sitä, että nämä kansat eivät ikinä metsästäneet tai kalastaneet turhan tähden, vain se mikä tarvittiin. Jos oli nälkä > ruokaa, jos tarvittiin vaatteita > nahkaa, ja että kaikki osat eläimestä käytettiin hyödyksi. Ikinä ei voinut tietää milloin seuraava saalis saadaan.

#### **Tehtävä vrs 2:** Hylkeen/kalanpyynti silmät kiinni (kouluikäiset, molempia tehtäviä voi

myös kokeilla kaikille ryhmille.) Kysele, mitä mieltä ryhmäläiset itse ovat!

Jaetaan ryhmä puoliksi kahteen jonoon. Selostetaan tehtävä:

*Tämä on jo paljon vaativampi harjoitus ja siinä vaaditaan rutkasti keskittymiskykyä ja lujaa tahtoa, mutta katsotaan kuinka käy! Tarkoituksena on katsoa saalista, tehdä luja päätös, että nyt minä sen nappaan, pistää silmät kiinni kävellä määrätietoisesti saalista kohti ja kumartua nostamaan se sokkona. Jos onnistuu, loistojuttu, jos ei niin sitten ei. Tärkeintä on yrittää keskittyä ja luottaa siihen että nappaa kalan.*

**Huom.** näytä itse esimerkkiä selostaessasi

Metsästystehtävien jälkeen ryhmä voi antaa aplodit itselleen. Seuraavan huoneen pohjustukseksi selostus:

*Metsästämiseen on liitetty paljon erilaisia uskomuksia. Yksi on sellainen, missä uskotaan, että luonnon pitää pysyä tasapainossa. Eli, jos olet saanut saaliiksesi vaikka karhun, niin siitä pitää kiittää luontoa. Ei voi ikään kuin vain ottaa, ottaa ja ottaa antamatta mitään takaisin. Se tuo vain jatkossa huonoa metsästysonnea. Tuleeko teille mieleen keinoa, millä luontoa voisi kiittää hyvästä saaliista? (Kiitosjuhla hyvästä saaliista. Voidaan esimerkiksi kunnioittaa saatua saaliseläintä matkimalla sitä. Ikään kuin yritetään saada sen voimat. Myös muut eläinlajit käyvät! Matkitaan liikehdintää ja ääntä.)*

### **HUONE 3 (henkimaailma)**

Ryhmä siirtyy huoneeseen “kylänjohtajan” johdolla. Kulku tapahtuu 'seuraa johtajaa' tyyppisesti, jolloin matkitaan eri eläimiä, niiden ääniä ja liikkeitä (tämä on valmistautumista eläinjuhlaan). Ryhmältä voidaan kysyä vaihtoehtoisia eläimiä ja johtajaa voidaan vaihtaa sen mukaan kun ehdotuksia syntyy.

**Huom.** Ennen kolmanteen huoneeseen siirtymistä toinen pajan vetäjistä on käynyt sytyttämässä huoneen valot sähkökaapista. Ryhmän siirtyessä 3. huoneeseen vastaavasti 2. huoneen valot sammuvat ja ledituikut voi noutaa 2. huoneen perälle odottamaan (ellei ryhmä itse ole siirtänyt niitä 2. huoneen perälle “metsästäämään lähtiessään”)

Keräännytään “öttiäis -seinän” töiden ääreen.

*Mutta hetkonen, mitäs tästä teoksesta löytyy? Tulkaahan katsomaan. Mitä tässä oikein tapahtuu? \*Ihmetellään mitä kumman otuksia teoksista löytyy ja millaista ääntä näiden hahmojen juhlista voisi lähteä.\* Miten nämä hahmot liikkuisivat ja ääntelehtivät? Onko ne kilttejä vai pahoja? Miksi? Mitä muuta teoksissa näkyy? Eläimiä, ihmisiä? Millaisia ilmeitä näet? Matkitaan taulujen hahmoja vähän? ”Kokeillaan” Kerro miten se voisi liikkua/näytä, entä äänet?*

**Huom.** naamiot

Pohdintojen jälkeen valmistaudutaan pitämään oma eläinjuhla. “Kyläläisten” eli ryhmän kasvoihin voidaan maalata vielä kolmas viiru (valkoinen, tätä varten ollaan joko taas ringissä tai puolikaareissa öttiäistaulujen edessä, molemmat ohjaajat tekevät kasvomaalauksia?) Juhliviksi eläimiksi muututaan joko jo tällä “maalaustaialla” tai käyttämällä ryhmän jäsenet ikean sinisissä putkissa, tai vain antamalla ryhmän päättää mikä eläin ol-

laan.

Pienimmät osallistujat (päiväkoti-ikäiset) osallistuvat juhlimisäänien tuottamiseen yhtenä ryhmänä. Ääninä ja liikkeinä toimivat joko eläimet, taulujen öttiäiset ja lisäksi varamme paikalle erilaisia soittimia (kepakot, rummut, yms.) On hyvä antaa samoja soittimia > ei riitä **Huom.** Soittimien on hyvä olla jossain sivummalla odottamassa, etteivät lapset suoraan ryntää niitä hypistelemään

Ohjaajat voivat myös toimia tässä "orkesterinjohtajina". Voidaan sopia merkit milloin äännellään hiljempaa ja liikutaan pienin liikkein ja milloin oikein lujaa ja suurieleisesti. Soittimien käyttöä voi myös harjoitella: hiljempaa-lujempaa tmv. Hyväksi havaittu keino oli se, että silloin kun kyläpäällikön rumpu soi, niin muutkin soittavat/liikkuvat/äänitelehtivät

Vanhemmat osallistujat (eskari-ikäisistä ylöspäin?) voivat osallistua äänimaisemien tekkoon, jolloin puolet ryhmästä kuuntelevat juhlien äänimaisemaa toisen puolikkaan tuottaessa sitä ja sama toisinpäin. Pohdittavaksi äänimaisemiin:

*Millaista ääntä kiitosjuhlasta kuuluu? Mitkä hahmot/eläimet ottavat osaa juhliin? Mitä ääniä kuuluu? Miten juhlat alkavat, entä loppuvat? Mitä muuta tapahtuu? \*Ryhmä puoliksi, suunnittelua maks. 10 min.*

Juhlat loppuvat ja eläintaika raukeaa viimeistään siihen, kun huoneessa hämärtyy ja tulee ilta/yö (valoja pois, ledituikut ovat valmiiksi valaisemassa reitillä kolmannesta huoneesta kohti ensimmäistä huonetta) tai kun soittimet kerätään pois. Soittimet jätetään huoneeseen/kerätään laatikkoon ja juhlien lopuksi voidaan kysyä, huomasiko kukaan huoneessa liihottelevaa mustaa lintua, korppia?

*Tuossa yläkulmassa se on! Meillähän on ollut eläinyleisöä seuraajana, hieno homma! Toivottavasti meihin ollaan tyytyväisiä niin saadaan jatkossakin hyvää saalista!*

Juhlien jälkeen on aika siirtyä majallemme kohti ensimmäistä huonetta. Ledituikut otetaan matkaan mukaan. (Kaikki huoneet ovat tässä vaiheessa pimeänä)

## **PALUU HUONEESEEN 1**

Hyvästä saaliista kiittäminen on onnistuneesti takana ja vaellus saatu päätökseen. Nyt nukkumaan. Tehostenauhat pyörimään ja valot pois. (Tässä voidaan skipata jos aikataulu on tiukka.) Yön aikana korpin sulkia "ilmestyy" maagisesti lattialle.

Herätys tapahtuu valoilla kuten aiemminkin. Käydään ihmettelemässä höyheniä ja todetaan, että esitykseemme on taidettu olla tyytyväisiä, sillä korppi näyttäisi tuoneen keräämänsä sulat meille siitä merkiksi. Juttu rupeaa olemaan paketissa mutta vielä pitää siirtää kylän paikkaa. Kylän purku, kamat kanton/paikoilleen ja paluu tulevaisuuteen. **Huom.** Mahdollisuus kylä, maja ja koira loppuleikkiin ennen siirtymistä tähän aikaan käytävää pitkin.

### Liite 3

#### Litterointimerkit

---

A = Aino Mäntyvaara

V = Virve Viita

HR = Helena Ryti

AA = Anu Aaltonen

EHB = Elisabeth Heillman Blind

KK = Kaija Kähkönen

T2, T3 = T tarkoittaa *toteuttajaa*, numero luokka-astetta, jota toteuttaja ohjasi.

O2t, O2p, O3t, O3p = O tarkoittaa *osallistujaa*, numero luokka-astetta, t/p sukupuolta.

(.) lyhyt tauko

(..) keskipitkä tauko

(...) pitkä tauko

(0,5) tauon pituus sekunneissa

[ ] päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta

ja: äänteen venytys

lii- sana jää kesken (yhdysviiva sanan lopussa)

liian painotus

°liian° ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso

LIIAN äänen voimistuminen

£ £ hymyilevällä äänellä sanottu jakso

# # nariseva ääni

@ äänensävyyn muutos, esimerkiksi toisten puhetta referoidessa

(( )) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

.tsh Kielen naksautus puhumisen alkaessa. Tapa ja tyyli miettiä.

## **Liite 4a**

### **Haastattelupyyntö: sähköposti Elisabeth Heillman Blindille**

---

Dear Elisabeth,

we are two art education students from the University of Lapland. We are writing our master's thesis about the use of drama pedagogy in art museums and we heard from Kaija Kähkönen that you're coming to Korundi to demonstrate a native mask dance from Greenland.

Our research is based on the workshops of the Flying Stories exhibition. One of us is participating workshops as an instructor and the other one is making notes and observations of it. We're going to interview some of the children who are participating the workshops and also those persons who work in the field of museum and drama pedagogy.

We would like to hear your thoughts about using drama in museum pedagogy and what it brings to the reception of art. Is it possible to interview you during your stay in Rovaniemi? We will come to Korundi on the 7<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> of November and take part to the workshops on those days.

Could you tell us which time suits you the best? And is it ok, that we record the conversation with a video camera and a recorder? That way it is easier for us to focus on the conversation with you than write notes at the same time.

Thank you!

Regards,

Aino Mäntyvaara and Virve Viita

**Liite 4b**  
**Haastattelupyyntö: sähköposti Helena Ryttille**

---

Hei Helena,

olemme kaksi kuvataidekasvatuksen opiskelijaa Lapin yliopistosta ja teemme gradua draamapedagogian käytöstä taidemuseo-opetuksessa. Kuulimme Kaija Kähköselältä, että olet tulossa draamapedagogian koulutuspäiville Korundiin 7.–9.11. Haluaisimme kuulla ajatuksiasi draaman käytöstä taidemuseokontekstissa, sekä siitä mitä se tuo taiteen vastaanottoon.

Gradumme pohjautuu Flying Stories -näyttelyn työpajoihin. Tutkimme alakouluikäisiä taiteen vastaanottajina tässä työpajassa. Toinen meistä toimii työpajan vetäjänä ja toinen havainnoi sen kulkua, sekä haastattelee muutamaa osallistujaa. Lisäksi haastattemme muutamaa taidemuseo-opetuksen ja draamapedagogian perehtynyttä henkilöä.

Sopiiko, että haastattelisimme sinua koulutuspäivien yhteydessä? Olemme paikalla kaikkina päivinä, mikä niistä sopisi sinulle parhaiten? Aikomuksenamme on nauhoittaa haastattelu videokameralla, jotta voimme keskittyä keskusteluun kanssasi. Sopiihan se?

Kiitos!

Terveisin,

Aino Mäntyvaara ja Virve Viita

## Liite 5a

### Kouluttajien haastattelurunko: Helena Ryti ja Anu Aaltonen

---

**TAUSTAT** – Haastattelun taustat, tutkimuksen aihe ja haastateltavan oikeudet:

Keitä olemme:

- Neljännen vuosikurssin kuvataidekasvatuksen opiskelijoita Lapin yliopistosta ja teemme pro gradua liittyen museo-opetuksen kenttään.

Tutkimus keskittyy:

- *Draamapedagoginen sovellus taidemuseoympäristössä*
- Asiantuntijoiden, työpajoihin osallistuvien lasten ja työpajan vetäjien haastattelut sekä työpajojen havainnointi.

Haastatteluaineisto:

- Käytetään ainostaan tutkimukseen
- Haastattelun jälkeen on mahdollista tehdä lisäyksiä ja korjauksia vastauksiin
- Haastattelusta voi vetäytyä milloin tahansa, jos niin haluaa
- Haastatellulla on oikeus lukea valmiissa tekstissä esiintyvät viittaukset ja korjata niitä
- Voimmeko ottaa yhteyttä sähköpostitse, jos tarvitsemme tarkennusta johonkin tai haluamme kysyä lisäkysymyksiä?

**Tutkimuksessa käytämme haastateltavan omaa nimeä, koska hän esiintyy aiheen asiantuntijana. Näin ajatusten ja henkilökohtaisten tietojen tekijänoikeudet ovat selvät.**

Kerro itsestäsi ja taustoistasi?

- Missä työskentelet ja mitä työnkuvaasi kuuluu?
- Mitä kautta tulit mukaan projektiin?

**TYÖPAJATOIMINTA** - miksi draamaa on taidemuseossa?

Oletko ollut aikaisemmin samanlaisissa projekteissa mukana?

- Millaisia ne olivat, kerro kokemuksistasi?
- Jos et ole ollut, kerro ajatuksiasi ja odotuksiasi tämän projektin suhteen.

Sopiiko draama mielestäsi taidemuseoon?

- Miksi?
- Kerro, miksi draamaa tulisi käyttää.
- Kerro, miksi draamankäyttö sopii juuri Flying Stories näyttelyn yhteyteen.

Minkälaisia ongelmia ja haasteita ohjaaja voi kohdata työpajojen aikana?

- Kuinka paljon työpajaan osallistujat saavat vaikuttaa draaman kulkuun?

**OPETUKSEN TAVOITTEET** – taiteenvastaanotto, oppiminen ja oppilaiden kokemukset.

Kerro ajatuksiasi näyttelyyn koottujen kolmen eri kulttuurin kohtaamisesta.

- Miten eri kulttuurien kohtaaminen on toteutettu työpajoissa?

- Kerro tällaisten näyttelyiden merkityksestä, jossa eri maiden kulttuurit kohtaavat.

Mitä draama tuo oppimiskokemukseen?

- Mitä haluaisit, että osallistujat kokisivat työpajoissasi?
- Mikä on tavoite?

Minkälaiselta taidemuseo-opetuksen tulevaisuus näyttää?

- Millaisia työpajat tulevat olemaan?
- Mikä on työpajojen kohderyhmä?

## Liite 5b

### **Kouluttajien haastattelurunko: Elisabeth Heilmann Blind**

---

#### **TAUSTAT**

The background of the interview, the topic of the research and the rights of the interviewee:

Who we are:

- Fourth year art education students from the University of Lapland. Writing our master's thesis related to museum pedagogy.

The research is concentrating on:

- *The use of drama pedagogy in art museums*
- Interviews from persons who work in the field of art museum and drama pedagogy; children who participate to the workshops and the instructors in the workshops. Observations from the workshops.

The material from the interview:

- Is used only for this research
- After the interview it's possible to make changes or correctives
- It's possible to withdraw in any moment from the interview
- The right to read the text where it's referred to the knowledge and thoughts from the interviewee
- Can we contact afterwards via email if something needs defining or we have more questions?

**In the research we use the real name of the interviewee because it's a matter of expertise so the interviewee has the proper copyrights to his/her statements.**

Tell us about yourself and your background?

- Where do you work and what do you do?
- What's your story behind the native mask dance?
- How did you join the project?

**TYÖPAJATOIMINTA** - miksi draamaa on taidemuseossa?  
(Workshops - Why drama is used in the art museums?)

Have you been in these kinds of projects before?

- How were they, tell us about your experiences there?
- If not, tell us about your feelings and expectations about this one.



How do you think drama fits into the art museum?

- And what about the mask dance?
- What kind of story does the mask dance tell and how is it included into the stories in the exhibition?
- Tell us why would you use drama in the art museum?

What kind of problems or challenges can the teacher face in the workshops?

- How much can the participants bring their own thoughts to the workshops and can they affect how things happen?

**OPETUKSEN TAVOITTEET** – taiteenvastaanotto, oppiminen ja oppilaiden kokemukset.

(The goals of the teaching - The reception of art, learning and the experiences of the participants.)

What do you think about the combination with these three cultures related to the exhibition?

- How the encounter with different cultures is carried out in the workshops?
  - Tell us about the meaning in these kinds of exhibitions where different cultures meet.

What drama brings to the learning experience?

- What would you like the people to experience who are participating in your workshops?
- What's the goal?

What do you think how the future looks like in art museum pedagogy?

- How are the workshops in the future?
- Who are they made for?

## Liite 5c

### **Kouluttajien haastattelurunko: Kaija Kähkönen**

---

**TAUSTAT** – Haastattelun taustat, tutkimuksen aihe ja haastateltavan oikeudet:

Keitä olemme:

- Neljännen vuosikurssin kuvataidekasvatuksen opiskelijoita Lapin yliopistosta ja teemme pro gradua liittyen museo-opetuksen kenttään.

Tutkimus keskittyy:

- *Draamapedagoginen sovellus taidemuseoympäristössä*
- Asiantuntijoiden, työpajoihin osallistuvien lasten ja työpajan vetäjien haastattelut sekä työpajojen havainnointi.

Haastatteluaineisto:

- Käytetään ainostaan tutkimukseen
- Haastattelun jälkeen on mahdollista tehdä lisäyksiä ja korjauksia vastauksiin
- Haastattelusta voi vetäytyä milloin tahansa, jos niin haluaa
- Haastatellulla on oikeus lukea valmiissa tekstissä esiintyvät viittaukset ja korjata niitä
- Voimmeko ottaa yhteyttä sähköpostitse, jos tarvitsemme tarkennusta johonkin tai haluamme kysyä lisäkysymyksiä?

**Tutkimuksessa käytämme haastateltavan omaa nimeä, koska hän esiintyy aiheen asiantuntijana. Näin ajatusten ja henkilökohtaisten tietojen tekijänoikeudet ovat selvät.**

Kerro itsestäsi ja taustoistasi?

- Missä työskentelet ja mitä työnkuvaasi kuuluu?
- Mitä kautta tulit mukaan projektiin?

**TYÖPAJATOIMINTA** - miksi draamaa on taidemuseossa?

Oletko ollut aikaisemmin samanlaisissa projekteissa mukana?

- Millaisia ne olivat, kerro kokemuksistasi?
- Jos et ole ollut, kerro ajatuksiasi ja odotuksiasi tämän projektin suhteen.

Sopiiko draama mielestäsi taidemuseoon?

- Mitkä ovat draamankäytön hyvät puolet taidemuseon työpajoissa?
- Entä huonot?
  - (Kerro, miksi draamaa tulisi käyttää.)
  - Kerro, miksi draamankäyttö sopii juuri/käytettiin Flying Stories näyttelyn yhteyteen.

Minkälaisia ongelmia ja haasteita ohjaaja voi kohdata työpajojen aikana?

- Kuinka paljon työpajaan osallistujat saavat vaikuttaa draaman kulkuun?

**OPETUKSEN TAVOITTEET** – taiteenvastaanotto, oppiminen ja oppilaiden kokemukset.

Kerro ajatuksiasi näyttelyyn koottujen kolmen eri kulttuurin kohtaamisesta.

- Miten eri kulttuurien kohtaaminen toteutettiin työpajoissa?
  - Kerro tällaisten näyttelyiden merkityksestä, jossa eri maiden kulttuurit kohtaavat.

Mitä draama tuo kävijän oppimiseen ja kokemukseen?

- Mikä on tavoite?
- Mitä olisit halunnut, että osallistujat olisivat kokeneet Flying Stories -työpajoissa?
- Mitä haluaisit, että osallistujat kokisivat työpajoissa?

Minkälaiselta taidemuseo-opetuksen tulevaisuus näyttää?

- Millaisia työpajat tulevat olemaan?
- Mikä on työpajojen kohderyhmä?

## Liite 6

### Toteuttajien, eli *Flying Stories* -työpajojen ohjaajien haastattelurunko:

---

Miten meni? Mikä fiilis? – kokemukset, tunnelmat, erityishuomiot

Miten lapset suhtautuivat työpajaan? Millainen tunnelma oli?

Mikä tuntui lasten mielestä kivoimmalta/mistä tuntuivat pitävän eniten? Entä hankalimmalta?

Mikä piti lasten mielenkiintoa yllä? Entä vei sen?

→ Minkä asioiden/elementtien koit auttavan lapsia rentoutumaan, avautumaan, eläytymään?

Olisiko jotain kannattanut tehdä toisin?

- Työpajaryhmä ja oma historia:

Montako lasta ryhmässä oli? Ikä?

Kuinka mones kerta vetäjänä? Onko sillä merkitystä? Miten?

Kenen roolissa olit? Koitko olosi luontevaksi?

Onko sinulla vastaavanlaisesta ohjaamisesta kokemuksia?

Miltä tuntuu vetää tällaista työpajaa?

Miten perusteellisesti tutustuit työpajan ohjeistukseen? Mielipiteesi siitä?

- Taustat ja suunnittelu:

Miltä on tuntunut suunnitella tällainen työpaja ja ohjata sitä?

Ryhmätyöskentely? Ongelmia, hyvät jutut?

Haluaisitko ko. toimintaa (työpajojen suunnittelu ja ohjaus) enemmän?

Pitäisikö siihen saada koulutusta?

Tarpeellisuus koulutusohjelmamme kannalta?

Mikä on lempiteoksesi tästä näyttelystä? Mitä pidät näyttelystä noin muuten?

→ Onko sillä jotain tarkoitusta?

Onko meillä ollut jotain kasvatuksellista tarkoitusta?

## Liite 7a

### Viesti työpajaa varanneille opettajille

---

Hei!

Luokkanne on ilmoittanut osallistuvansa Flying Stories -työpajaan Rovaniemen taidemuseolla. Teemme pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen osastolle. Tutkimuksemme käsittelee draamapedagogista sovellusta taidemuseoympäristössä ja tutkimme alakouluikäisten lasten kokemuksia sekä taiteenvastaanottoa draamallisessa työpajassa. Tutkimme lasten suhtautumista työpajaan ja kirjaamme huomioitamme ylös graduamme varten. Haluaisimme saada myös kuvallista materiaalia sekä haastatella muutamaa osallistujaa, jonka vuoksi pyydämme teitä jakamaan kyseiset lupalaput luokkanne lasten vanhemmille.

Tuokaa täytetyt lupalaput mukanne taidemuseolle. Kiitos ja tervetuloa työpajaan!

Aino Mäntyvaara ja Virve Viita  
Lapin yliopisto, kuvataidekasvatuksen osasto

## Liite 7b

### Viesti osallistujien vanhemmille (tutkimuslupa)

---

Hei!

Teemme pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen osastolle. Tutkimuksemme käsittelee draamapedagogista sovellusta taidemuseoympäristössä ja tutkimme alakouluikäisten lasten kokemuksia sekä taiteenvastaanottoa draamallisessa työpajassa. Lapsenne ovat osallistumassa tällaiseen työpajaan luokkansa mukana Rovaniemen taidemuseolla.

Tutkimme lasten suhtautumista työpajaan ja kirjaamme huomioitamme ylös graduamme varten. Haluaisimme saada myös kuvallista materiaalia. Pyydämmekin teiltä lupaa kuvata lastanne/lapsianne taidemuseolla. Lisäksi haluaisimme haastatella muutamaa osallistujaa, jotta saamme myös sanallista palautetta. Lastenne kuvat eivät tule julkiseen levitykseen ja ne tulevat ainoastaan omaan tutkimuskäyttöömme gradua varten. Osallistujien oikeita nimiä ei mainita tutkimuksessa.

Kiitos! Terveisin Aino Mäntyvaara ja Virve Viita

Lapin yliopisto, kuvataidekasvatuksen osasto Annan luvan kuvata/haastatella lastani	
Nimi/nimet:	
Kyllä	Ei
Digikameralla	
Videokameralla	
Haastattelu	

## **Liite 8**

### **Haastattelurunko lapsille**

---

Mikä oli kivointa?

Jännittäväintä?

Vaikeinta?

Mitä täällä tapahtui?

Mitä teitte?

Mikä jäi mieleen?

Mitä haluaisit tehdä uudestaan?

Mistä teoksesta pidit/minkä teoksen muistat?