

VIRPI TÖKKÄRI

Draama

kokemuksellisen oppimisen muotona yhteiskuntatieteellisessä yliopistokoulutuksessa



Kokemuksellisen oppimisen muodot, kuten draamalähtöinen oppiminen, tarjoavat lähtökohtia yleisten työelämätaitojen kehittämiseen yliopistoissa. Draama voi myös avata opiskelijoille uusia näkökulmia teoreettiseen tietoon ja jopa omaan minuuteen.

YLIOPISTOKOULUTUSTA TUTKITTAESSA on havaittu tarve kehittää koulutusta niin, että se edistää entistä paremmin opiskelijoiden yleisiä työelämävalmiuksia (Poikela & Vuorinen 2008; Puhakka 2011). Tarve koskee etenkin ammattiin valmistavan koulutuksen ulkopuolisia aloja, joihin suurin osa yhteiskuntatieteistä sijoittuu.

Koska monien yleisten työelämävalmiuksien, kuten vuorovaikutustaitojen, oppiminen edellyttää omakohtaista harjoitusta, voidaan kokemuksellisen oppimisen avulla edistää työelämävalmiuksia. Kokemuksellista oppimista on sovellettu myös muilla

koulutustasoilla ja monenlaisissa oppimisympäristöissä. Tekstin näkökulma keskittyy erityisesti yliopistoon, jossa kokemuksellista oppimista ja erityisesti draamalähtöistä oppimista on hyödynnetty ja tutkittu verraten vähän.

Aikuisopetuksessa kokemuksellisuuden huomioivan opetuksen lähtökohtana on sovellettu esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen mallia. Kolbin (1984) muotoileman mallin mukaan oppiminen rakentuu konkreettisen kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja uuden kokeilemisen muodostamassa syklissä.

Draamalähtöistä oppimista voi tarkastella yhtenä kokemuksellisen oppimisen muotona, sillä draamatyöskentely pohjautuu periaatteeseen, että ihminen oppii parhaiten tekemällä itse, ei omaksumalla toisten kokemuksia (Kasslin-Pottier 2012). Tekeminen tarkoittaa sekä aktiivista, fyysistä toimintaa että ajattelua, jota fyysinen toiminta tuottaa (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011). Akateemisen oppimisen perinteisiä ominaisuuksia ovat tekemisen sijaan teoriapainotteisuus ja opiskelijoiden suhteellinen passiivisuus oppimistilanteissa. Esimerkiksi johtajuuskoulutus perustuu pääosin kokemukselliselle oppimiselle vastakkaiseen abstraktiin oppimisorientaatioon, minkä vuoksi siinä korostuvat tekstimuodossa jaettu teoreettinen tietämys ja aidon dialogin vähäisyys (Kolb & Kolb 2005).

Oppimisen kehittämiseksi yliopistoissa on otettu käyttöön opiskelijoita aktivoivia menetelmiä, kuten porinaryhmät ja erilaiset luentojen alkutehtävät, joiden tavoitteena on saada opiskelijat ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja edistää syvällistä oppimista (Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2011). On myös kehitetty yhteistoiminnallista oppimista, jossa tyypillisesti keskustellaan ja tehdään tehtäviä pienryhmissä (Repo-Kaarento 2011).

Kokemuksellisen oppimisen mallia on maassamme hyödynnetty esimerkiksi terveydenedistämisen asiantuntijuuden kehittämisen tutkimuksessa (Liimatainen 2002) sekä markkinointiekonomiopiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittämisen tarkastelussa työelämälähtöisissä projekteissa (Jaskari 2013). Lisäksi kokemuksellisen oppimisen mallia on sovellettu yhtenä perustana integratiivisen pedagogiikan mallille (Tynjälä 2010). Kokemuksellisen oppimisen teoria ei anna valmiita menetelmiä kokemuksellisen oppimisen toteuttamiseen, vaan sitä voidaan hyödyntää paitsi edellä mainituilla tavoilla myös draamalähtöisissä menetelmissä.

DRAAMALÄHTÖINEN OPPIMINEN

Draama poikkeaa sen lähikäsitteistä teatterista ja näytteleemisestä siten, että siinä ei ensisijaisesti pyritä esityksen valmistamiseen toisille (Kasslin-Pottier 2012). Lisäksi erona on, että teatterimenetelmät edellyttävät

niihin perehtyneen ohjaajan sekä yleensä myös ammattitaitoisia näyttelijöitä ja työskentelytilaa. Draamatyöskentely ei sen sijaan aseta niin tarkkoja rajoja ohjaajille, osallistujille eikä tiloille. Tämän vuoksi draama soveltuu käytettäväksi eri-ikäisten ihmisten kanssa ja monenlaisissa ympäristöissä, kuten kouluissa, liikeyrityksissä ja vankiloissa (Owens & Barber 2010).

Aikuiskoulutuksessa draamamenetelmiksi määritellään muun muassa leikit, lämmittelyt ja improvisointiharjoitukset (Lauri 2008). Vaikka draamamenetelmät saattavat kuulostaa kevyiltä, niiden huomattu soveltuvan muun muassa vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, konfliktien ratkaisumenetelmien etsimiseen ja työhyvinvoinnin tarkasteluun (Mäki-salo-Ropponen 2008). Menetelmät eivät ole kevyitä myöskään ohjaajan näkökulmasta, sillä hyvin toteutettuina ne vaativat runsaasti suunnittelutyötä mutta samalla valmiutta spontaaneihin muutoksiin (Owens & Barber 2010). Spontaaneja muutoksia voivat aiheuttaa esimerkiksi yllättävät ryhmäkokojen muutokset ja ryhmän jäsenten keskinäinen dynamiikka.

Draamaa käytetään opetuksessa ja koulutuksessa ohjaajakohtaisesti eri syistä, joista tärkeimpiä ovat draaman toimivuus niin käytännön opetuskokemusten kuin empiirisen tutkimusevidenssin perusteella sekä draamaprosessin mahdollisuus vaikuttaa ja voimaannuttaa (Owens & Barber 2010).

Draamatyöskentelyn toimivuutta voi selittää se, että draama on esteettinen oppimisen tapa, jossa hyödynnetään kokonaisvaltaisesti eri aisteja ja kokemuslaatuja, kuten tunnetta (Greenwood 2011). Lisäksi draamaoppiminen on opetusmetodologisesti monipuolista, sillä siihen voidaan sisällyttää eri taidemuotoja, kuten piirtämistä, musiikkia ja puvustamista (Owens & Barber 2010). Draamatyöskentelyn voikin sijoittaa osaksi taidelähtöisiä menetelmiä, joiden toteutus ja tavoitteet vaihtelevat oppijaryhmistä ja niiden tarpeista riippuen (Rantala 2011).

Itselleni yksi tärkeimpiä syitä soveltaa draamaa sisältyy opettamaani substanssiin, johtamisen psykologiaan: aihealueen ilmiöihin kietoutuu sosiaalinen vuorovaikutus, joita voi kutsua arkielämän ”rooli-leikeiksi”. Draama soveltuu simuloimaan näitä leikkejä ja ymmärtämään johtamisen psykologian teorioita omakohtaisen kokemuksen avulla.

Myös opiskelijoiden näkökulmasta draamaa hyödyntävä kokeilemalla oppiminen avaa esimerkiksi tunteiden ja ryhmäroolien merkityksiä johtamisessa ja muussa työyhteisötoiminnassa tavalla, joka antaa oivalluksia ja uusia näkökulmia teoreettiseen tietämykseen.

Draamatyöskentely sopii yhteen myös opetuksessa soveltamani ihmiskäsityksen kanssa, jonka mukaan ihminen muodostuu tajunnallisesta, kehollisesta ja situationaalisesta olemispuolesta (Rauhala 1983). Tätä niin sanottua holistista ihmiskäsitystä sovelletaan laajasti paitsi kasvatuksen käytännöissä myös alan tutkimuksessa (Tökkäri 2015a). Kokeuksellisen oppimisen malli ja draamaoppiminen huomioivat ihmisten eri olemispuolet kokonaisvaltaisemmin kuin perinteinen yliopisto-opetus, jossa ajattelu korostuu muun tajunnallisuuden sekä kehollisuuden ja situationaalisuuden kustannuksella.

DRAAMATYÖSKENTELYN TOTEUTUS

Tekstissä tarkasteltavan draamalähtöisen oppimisen käytännön kontekstina on Lapin yliopiston johtamisen psykologian maisteritutkintoon sisältyvä opintojakso, jossa olen toteuttanut draamatyöskentelyä kolmen vuoden ajan. Opintojakson kehys on ollut eri opetuskerroilla sama, vaikka toteutustavat ovat vaihdelleet jonkin verran. Menetelmällisenä lähestymistapana olen soveltanut prosessidraamaa, jossa käytetään erilaisia draaman tekniikoita siten, että tekniikat nivotaan palvelemaan kokonaisuutta (Bowell & Heap 2005). Työskentely mahdollistaa myös keskustelut ja toiminnan reflektoinnin draamaharjoitusten välillä (Owens & Barber 2010).

Johtamisen psykologian opintojakson kolmipäiväinen draamatyöskentely alkaa orientaatiolla ja tutustumisella. Tämän jälkeen työskentely etenee episodeina, joiden kehiksenä on opiskelijoiden keksimä organisaatio ja siihen sijoittuvat ihmisten johtamisen tilanteet. Lopuksi toteutetaan roolit purkavia ja tulevaisuuteen suuntautuvia harjoituksia. Draamatyöskentely tapahtuu käytännössä yliopiston päärakenuksesta erillään sijaitsevassa niin sanottu saunaseminaaritallassa, joka on tyypillistä luentotilaa pienempi ja lämminhenkisemmin sisustettu kokous- ja opetustila.

Johtamisen psykologian syventävät opinnot on tarkoitettu vain pääaineen opiskelijoille, joita otetaan vuosittain sisään noin 12. Osallistujamäärät ovat näin ollen ihanteelliset draamamuotoiseen oppimiseen. Yhteisestä pääaineesta huolimatta opiskelijoiden lähtökohdat tarkastella johtamisen psykologian ilmiöitä kokemuksellisesti vaihtelevat muun muassa siksi, että osalla opiskelijoista ei ole juurikaan työkokemusta, kun taas osa on toiminut johtamistehtävissä useita vuosia. Työtaustat ovat myös sisällöllisesti moninaiset, sillä opiskelijoilla on ollut kokemusta esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalta, opetustehtävistä ja jopa teatterialalta.

Naisten osuus osallistujista on ollut varsin suuri, sillä kahdella opetuskerralla kaikki osallistujat olivat naisia ja vain yhdellä kerralla mukana oli kaksi miestä. Tämä johtuu siitä, että johtamisen psykologia on naisvaltainen oppiaine: vajaa 10 prosenttia opiskelijoista on ollut miehiä siitä asti, kun oppiaine vuonna 2005 perustettiin. Draamatyöskentelyn kannalta vaihtelevilla työtaustoilla ja osallistujien sukupuolella ei näytä olevan suurta merkitystä vaan taustojen erot ilmenevät selvemmin sisällöllisten teemojen reflektoinnissa.

AUTENTTISUUDEN JA EPÄAUTENTTISUUDEN JÄNNITE LEIKIN MAAILMASSA

Tässä luvussa esitetty opiskelijoiden kokemusten tarkastelu perustuu heidän antamaansa yksilökohtaiseen kirjalliseen palautteeseen ja ryhmäpohdintoihin. Opiskelijoiden kokemukset ovat moninaiset, mutta tässä yhteydessä keskityn erityisesti kahteen, opiskelijoiden kokemuksissa merkittävään kokemussisältöön. Ne ovat autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännite sekä leikin maailma.

Autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännitteen voivat kokea sekä draamatyöskentelyyn epäillen suhtautuvat että siihen myönteisesti asennoituvat opiskelijat. Draamalähtöinen oppiminen näyttättyy ennako-oletuksissa usein itselle vieraana ja yliopistokontekstissa poikkeavana toimintana, joka saattaa uhata omana aitona itsenä olemista. Vierauden kokemus liittyy usein siihen, ettei opiskelija miellä itseään luovaksi tai taiteelliseksi vaan ennemmin analyttiseksi tarkkailijaksi.

Jotta autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännite laukeaisi myönteisesti, opiskelijat kokevat tärkeäksi sen, että he tulevat opiskelutovereiden taholta nähdyksi omana itsenään eivätkä pelkästään roolihahmoina. Tärkeää on myös, että vaikka roolit edellyttävät itsensä sopeuttamista vaihteleviin tilanteisiin, rooleissa saa kuitenkin toimia itselleen luontaisella tavalla. Roolit ovatkin paitsi johtamisen psykologian ilmiöitä konkretisoiva tekijä myös tärkeä itsereflekti on apukeino: sekä omissa että muiden roolihahmoissa opiskelijat saattavat tunnistaa itsensä.

Leikin maailma muodostuu kokemuksissa, joita luonnehditaan leikille ominaisin piirtein, kuten huumori tai ilo sekä ajan ja paikan muuntuminen (esim. Huizinga 1992; Mainemelis & Ronson 2006; Tökkäri 2015b). Ilon ja huumorin tärkeänä tehtävänä opiskelijat näkevät yhteisöllisyyden edistämisen sekä oppimisen ja sen edellyttämän heittäytymisen helpottamisen.

Ilo ja huumori helpottavat myös siirtymää ”arkimaailmasta” draaman maailmaan ja sieltä takaisin. Leikin maailma onkin yhteydessä autenttisuuden ja epäautenttisuuden kokemukseen: huumoria käytetään höllentämään arjen ja draaman rajoja sekä vastaavasti aitona itsenä ja roolihahmossa olemisen jännitettä. Ajan ja paikan muuntuminen viittaa flowkokemukseen (Csikszentmihalyi 2000). Sille on tarkastelluissa oppimistilanteissa ominaista ajantajun hämärtäminen ja konkreettisen oppimistilan kokemuksellinen muutos draamatilannetta vastaavaksi, esimerkiksi kokoushuoneeksi.

Oppimisen kannalta erityisen merkityksellistä on, että iloa ja huumoria ei koeta vain leikiksi leikin vuoksi. Humoristinen, kevyt tunnelma auttaa lähestymään aiheita myös syvällisesti ja vakavasti. Hyväntahtoinen huumori auttaa rakentamaan oppimista edistävää, keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa vuorovaikutusta. Keskinäinen kunnioitus muodostuu vuorovaikutuksen dialogisuudesta, yhteenkuuluvuudesta sekä kaikkien tasapuolisesta huomioinnista ja hyväksymisestä. Keskinäinen kunnioitus ilmenee myös roolityöskentelyssä siten, että toisten roolihahmoille annetaan tilaa toimia ja rakentaa roolihahmojaan.

Reflektoivat keskustelut ovat tärkeitä kehollisuutta korostavan työskentelyn rinnalla, koska ne toimivat siltana arkisen ja leikin välillä. Keskustelut myös

auttavat ymmärtämään ja huomioimaan toisia. Myös Kolb ja Kolb (2005) korostavat oppimisympäristön merkitystä – mukaan lukien sosiaalinen ympäristö – syvälliselle oppimiselle. Yhteisöllinen ja toisia kunnioittava sosiaalinen oppimisympäristö on oman tarkasteluni perusteella oppimisen kannalta oleellinen tekijä myös draamatyöskentelyssä.

Kokemuksellisen oppimisen syklin alkuna mainitaan yleensä konkreettinen kokeminen. Syventäviä yliopisto-opintoja suorittavien opiskelijoiden draamatyöskentelyn alkupisteenä toimii ehkä enemmän abstrakti käsitteellistäminen, sillä substanssin teoreettinen käsitteellistäminen painottuu edeltävissä opinnoissa, ja draamaharjoituksia peilataan teoriaan jo ennen harjoituksia. Leikin maailma on läsnä syklin jokaisessa vaiheessa eräänlaisena draamalähtöisen oppimisen perustana. Leikin maailmaan sisältyvä ajan ja paikan muuntuminen tosin korostuu konkreettisen kokemuksen vaiheessa, mutta erityisesti ilon ja huumorin muodossa leikin maailma on läsnä muissakin syklin vaiheissa. Autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännite korostuu oppimissyklin alussa ja uudelleen, kun työskentelyä reflektoidaan.

DRAAMAN SOVELTUVUUS FORMAALIIN AIKUISOPPIMISEEN

Aikuisuudessa tapahtuvaa oppimista kuvaava kokemuksellisen oppimisen teoria painottaa leikin merkitystä oppimisessa (Kolb & Kolb 2010). Leikki tarkoittaa niin lapsuuteen kuin aikuisuuteen kuuluvaa, luovuutta ja kehittymistä edistävää kokemusta, jota luonnehtii sisäinen motivaatio, aktiivinen osallisuus ja toimintaan keskittyminen (Rice 2009). Leikkiin kuuluu myös osallistumisen vapaus (Huizinga 1992) ja vapauteen liittyen autenttisuus, joka toimii ihmisillä oman minuuden toteutumisen mittana (Tökkäri 2015b). Siksi leikkiin perustuvalla oppimisella on rajoituksensa formaalissa oppimisessä, jossa osallistumisen omaehtoisuus on yleensä aina jollakin tavalla rajoitettua. Leikin voikin formaalissa oppimiskontekstissa määritellä myös ”vakavaksi leikiksi” (serious play, Statler, Heracleous & Jacobs 2011), joka yleisestä leikistä poiketen sisältää ulkoapäin annetun tavoitteen ja tällä tavoin ulkosyntyisen motivaation.

Draaman keksittyä maailmaa, joka toimii oppimistilanteen kehiksenä, voi tarkastella myös leikkiin perustuvan oppimistilan (*ludic learning space*, Kolb & Kolb 2010) käsitteen avulla. Leikkiin perustuvan oppimistilan ominaisuuksia ovat oppijoiden mahdollisuus suunnitella ja ohjata oppimistaan, oppimisprosessin ja -tavoitteen yhtäläinen huomiointi sekä paluu tuttuun kokemukseen tuoreen näkökulman kera. Leikkiin perustuva oppimistila mahdollistaa monimuotoisen, erilaisia kokemustaatuja hyödyntävän syvällisen oppimisen sekä oppijoiden sisäisten intressien ja autenttisuuden ilmenemisen. (Kolb & Kolb 2010.)

Kolb ja Kolb tutkivat leikkiin perustuvaa oppimistilaa informaalissa oppimisympäristössä, vapaa-ajan omaehtoisessa harrastustoiminnassa. He ehdottivat tulostensa perusteella, että syvällistä, leikkiä hyödyntävää oppimista voi toteuttaa myös formaalissa oppimisessa muun muassa edistämällä opiskelijoiden itseohjautuvuutta, sisäisten motiivien toteuttamista ja autenttisuutta.

Tarkasteluni tukee oletusta leikin ja syvällisen oppimisen yhteydestä, tosin vain rajatussa oppimiskontekstissa. Yhteyden toteutuminen ei kuitenkaan välttämättä edellytä juuri Kolbien mainitsemien tekijöiden edistämistä vaan merkittävää voi olla erityisesti se, että edistetään opiskelijoiden keskinäisen kunnioituksen rakentumista ja leikin maailman omaksu- mista oppimisen viitekehikseksi.

Autenttisuus on merkittävä osa kokemuksellista oppimista (Kolb & Kolb 2010). Tarkasteluni perusteella epäautenttisuudella voi olla yhtä lailla merkittävä osa. Formaalissa oppimistilanteessa autenttisuuden kokemus ei synny itsestään vaan suhteessa epäautenttisuuteen. Näiden vastakohtien avulla opiskelijat sekä arvottavat oppimistilanteita että punnitsevat omaa kehittymistään. Näin ollen epäautenttisuuden kokemuksen kautta voidaan päätyä autenttisen itsen kokemukseen ja syvälliseen oppimiseen.

Autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännite muodostaakin erityisen haasteen ja mahdollisuuden draamalähtöiselle oppimiselle yhteiskuntatieteellisten alojen yliopistokoulutuksessa ja mahdollisesti aikuisoppimisessa laajemmin. Jännite muodostaa oppimisen haasteen, koska siihen sisältyy epäautenttisuuden vastustusta ja omaksutun minuuden puo-

lustamista. Toisaalta autenttisuuden ja epäautenttisuuden kokemus on oppimisen mahdollisuus, sillä se mahdollistaa opiskelijan ontologisen muutoksen. Ontologinen muutos merkitsee syvällistä oppimista, jossa opiskelija huomaa perustavanlaatuisen muutoksen omassa tavassaan ymmärtää tai havainnoida asioita (Rice 2009). Syvällinen oppiminen muuttaa opiskelijan ennako-oletuksia, jotka voivat koskea itseä, muita ihmisiä tai substanssia.

Ontologinen muutos ei ole opiskelijalle helppo, sillä uuden omaksuminen edellyttää vanhasta luopumista (Rice 2009). Autenttisuus merkitsee opiskelijoille aitoa omana itsenä olemista sekä itselle tuttua ja turvallista. Epäautenttisuus puolestaan merkitsee sekä epäaitoa että itselle uutta ja vierasta. Ontologinen muutos edellyttää tahtoa omaksua uutta ja vierasta osaksi itseä. Toisin sanoen syvällistä oppimista tapahtuu sillä edellytyksellä, että opiskelijat pystyvät keskeyttämään oppimistilanteisiin liittyvän epäuskonsa ja hyväksymään keksityn maailman ainakin hetkeksi ”oikeaksi” (Herrington, Oliver & Reeves 2003). Merkittävänä haasteena on mukavuusalueelta poistumisen vaikeus, etenkin yhdistyneenä epäileviin tai kielteisiin ennako-odotuksiin draamatyöskentelyä kohtaan.

Toinen yleinen haaste on liiallisen itseensä keskittymisen tuottama jännittäminen, joka estää tekemiseen heittäytymisen. Haasteiden vuoksi draamatyöskentelyä hyödyntävä kokemuksellinen oppiminen ei takaa syvällistä oppimista, mutta se tarjoaa siihen edellytykset luomalla tilanteen, jossa ontologinen pohdinta voi käynnistyä.

Yksi leikkiin ja erityisesti draamaan perustuvan oppimisen rajoitus on praktinen, optimaalista ryhmäkokoja koskeva. Kuvaamani draamatyöskentely tapahtuu pienehköissä, noin 12 hengen ryhmissä eivätkä päätelmäni ja oletukseni välttämättä päde kovin suurissa ryhmissä. Osa toteuttamistani oppimistilanteista voisi muunneltuina todennäköisesti soveltaa ainakin keskisuuren ryhmän opetuksessa, mutta osa edellyttää selkeästi intiimimpää tilannetta ja tilaa. Pelkästään käytännöllisistä syistä draamalähtöisyys ei näin ollen voi toimia yliopisto-oppimisen ainoana tai edes pääasiallisena didaktisena ja pedagogisena ohjenuorana.

Perinteisiä oppimisen tapoja puoltaa myös se, että draama on intensiivistä keskittymistä edellyttävänä psyykkisesti ja fyysisesti vaativaa niin opiskelijoille kuin ohjaajille. Owens ja Barber (2010) korostavatkin, että draamaohjaajan oma mieliala on tärkeä oppimiselle; jos ei koe olevansa energinen, kannattaa heidän mukaansa käyttää muita, vähemmän vaativia menetelmiä. Toisaalta itse koen, että draamatyöskentely myös antaa energiaa ohjaajalle, joten tietynlainen mieliala ei ole draamatyöskentelyn ehdoton edellytys, kunhan pystyy tarvittaessa säätelemään omaa mielialaansa.

Liikeryityksissä draama- ja muun taidelähtöisen oppimisen kehittämisen haasteeksi on havaittu muuttuneiden näkökulmien siirtäminen käytäntöön (Korhonen 2011). Siirtovaikutuksen haaste ei ole opiskelijoideni kokemuksissa noussut esille, mikä voi johtua yksinkertaisesti siitä, että seurantaa työelämään siirtymisen jälkeen ei ole tehty. Siirtovaikutusta voi kuitenkin edistää se, että oppimistapah-tumissa ei tarkastella tiettyjä arkielämän tilanteita vaan draamallisia sovituksia mahdollisista tilanteista. Draamallinen etäännyttäminen arkielämän tilanteista (ks. Bowell & Heap 2005) voi siis toimia draamatyöskentelyn vahvuutena, sillä se ei liitä opittua koskemaan vain tiettyä konkreettista tilannetta vaan useita mahdollisia tilanteita.

Draamallinen etäännyttäminen voi toisaalta osaltaan tuottaa epäautenttisuuden kokemusta. Jotta autenttisuuden ja epäautenttisuuden jännite ei kasva liian suureksi, näyttääkin olevan välttämätöntä, että opiskelijat työskentelevät myös ilman rooleja ja reflektoivat draamanaikaisia kokemuksiaan yhdessä. Akateemiseen oppimiseen perinteisesti yhdistetty abstrakti ajattelu näyttää siis sopivan hyvin yhteen draamatyöskentelyn kanssa, sillä molemmilla on omat, toisiaan täydentävät funktionsa.

Vaikka sisällölliset oppimistavoitteet on huomi-oitava niin draamalähtöisessä kuin muunkinlaisessa

formaalissa oppimisessa, draamatyöskentely näyttää kehittävän substanssiosaamisen rinnalla myös yleisiä työelämätaitoja, etenkin sosiaalisia vuorovaikutus-taitoja. Yliopistoista valmistuneet maisterit kokevat useissa maissa tehtyjen tutkimusten mukaan tarvitsevana työelämässä juuri tällaisia yleisiä valmiuksia (Poikela & Vuorinen 2008; Puhakka 2011). Myös työnantajat odottavat valmistuneilta yleisiä, siirrettäviä taitoja oppiainekohtaisten erityistaitojen sijaan, etenkin professiokoulutusten ulkopuolella olevilla oppialoilla (Puhakka 2011). Yliopisto-opiskelijat eivät kuitenkaan koe juurikaan oppivansa yleisiä työelämätaitoja opinahjoissaan, joten yliopistojen pedagogisia käytäntöjä on tarve kehittää paremmin työelämäosaamista tukeviksi (Tynjälä 2010).

Draamalähtöinen oppiminen näyttäytyy tämän tarkastelun perusteella lupaavalta vaihtoehdolta tai täydennykseltä teoriaorientoituneelle yliopisto-ope-tukselle. Draamalähtöinen oppiminen tarjoaa yhden ratkaisun yleisten työelämätaitojen kehittämiseen. Lisäksi se antaa opiskelijoille valmiuksia liittää tie-teenalan teoreettista tietämystä osaksi käytännön ymmärtämistä ja omia elämäntilanteitaan. Draamatyöskentely toimii myös keinona tuoda ilo ja huumori hyödyllisellä tavalla osaksi aikuisoppimista.

Draamalähtöistä oppimista on jonkin verran so-vellettu aikuiskasvatuksessa mutta tutkittu vain vähän empiirisesti, erityisesti formaalissa koulutuksessa. Tutkimusevidenssin kartuttamiseksi draamalähtöisen oppimisen erilaisia sovelluksia olisi hyvä tutkia lisää niin yliopistokoulutuksessa kuin aikuisoppimi-sen kentällä laajemminkin. Näin saataisiin lisää tietoa draamalähtöisen oppimisen hyvistä käytännöistä so-vellettavaksi erilaisissa oppimisympäristöissä.

Virpi Tökkäri

HTT

*yliopistonlehtori, soveltava psykologia
Lapin yliopisto*

LÄHTEET

- Bowell, P. & Heap, B.S. (2005). *Prosessidraama: polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Greenwood, J. (2011). Aesthetic learning, and learning through the aesthetic. Teoksessa Schonmann, S. (toim.) *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers, 47–52.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology* 19(1), 59–71.
- Huizinga, J. (1992) [1938]. *Homo ludens: a study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Jaskari, M.-M. (2013). *Teaching the future marketers through experiential client-based projects: marketing knowledge and skills in the context of early phases of service and product development*. Acta Wasaensia 290, Liiketaloustiede 117. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kasslin-Pottier, H. (2012). Näyttämöllä työyhteisö: teatterin keinot kehittämistyössä. Helsinki: Infor.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen J. (2011). *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* 4(2), 193–212.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2010). Learning to play, playing to learn: a case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management* 23(1), 26–50.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: NJ, Prentice Hall.
- Korhonen, S.-M. (2011). Draaman puutetta: taidetekijät liiketoiminnan kentällä. Teoksessa Rönkä, A.-L., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) *Taide käy työssä: taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 69–83.
- Lauri, A.-M. (2008). Esimerkkejä draamamenetelmien käytöstä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdolluuksina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 82–91.
- Liimatainen, L. (2002). Kokemuksellisen oppimisen kautta kohti terveyden edistämisen asiantuntijuutta: hoitotyön ammattikorkeakouluopiskelijoiden terveyden edistämisen oppiminen hoitotyön harjoittelussa. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mainemelis, C. & Ronson, S. (2006). Ideas are born in fields of play: towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in Organizational Behavior* 27, 81–131.
- Mäkisalo-Ropponen, M. (2008). Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdolluuksina*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 92–97.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 237–253.
- Owens, A. & Barber, K. (2010). *Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.
- Poikela, E. & Vuorinen, H. (2008). Yliopisto-opiskelun laatu: arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun: oppiminen ja opetus yliopistossa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 24–44.
- Puhakka, A. (2011). Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartoittamassa. Teoksessa Puhakka A. & Tuominen V. (toim.) *Kunhan kuluu viisi vuotta – ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Aarresaari-verkosto, 61–86. Internet-julkaisu osoitteessa file:///C:/Users/liris/Downloads/Kunhankuluuviisivuotta%20(1).pdf, haettu 10.6.2014.
- Rantala, P. (2011). Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöihin: prosessianalyysi. Teoksessa Rönkä, A.-L., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.) *Taide käy työssä: taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä*. Lahti: Lahden ammattikorkeakoulu, 16–29.
- Rauhala, L. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Repo-Kaarento, S. (2011). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 280–299.
- Rice, L. (2009). Playful learning. *Journal for Education in the Built Environment* 4(2), 94–108.
- Statler, M., Heracleous, L. & Jacobs, C.D. (2011). Serious play as a practice of paradox. *The Journal of Applied Behavioral Science* 47(2), 236–256.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYPro, s. 79–95.
- Tökkäri, V. (2015a). Monitieteistä kokemuksen tutkimusta Lauri Rauhalan jalanjäljissä. Teoksessa V. Tökkäri (toim.) *Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta*. Rovaniemi: LUP, s. 151–186.
- Tökkäri, V. (2015b). Organizational play: within and beyond managing. *Qualitative Research in Organizations and Management* 10(2), 86–104.