

Jaetut kokemukset vahvistavat – lavarunous kirjallisuusterapeuttisena menetelmänä

Lavarunous lukiolaisten itsetuntemuksen avuksi

— FT Merja Kauppinen

Uusissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019) kiinnitetään erityistä huomiota lukiolaisten vastuulliseen, myötätuntoiseen ja yhteisölliseen toimintaan sekä itsensä kehittämiseen. Lukio-koulutuksen tehtävänä on tarjota paikkoja ja aineksia identiteetin, ihmiskäsityksen, maailmankuvan ja -katso- muksen rakentamiseen sekä oman paikan hakemiseen maailmassa. Koulutus tähtää elämänhallintaan ja ongel- manratkaisuun eettisen pohdinnan ja toisen asemaan asettumisen pohjalta. Nämä juhlaviltakin kuulostavat tavoitteet tarjoavat maamerkit nuorten henkiselle kasvulle ja hyvinvoinnille, mutta niiden toteuttamiseksi tarvitaan monentyyppisiä ideoita ja malleja.

Pääsin mukaan Mun tarina -hankkeeseen vuonna 2017 ensin rahoitushakemuksen lausunnonantajaksi ja ra- hoituksen ratkettua tieteelliseksi asiantuntijaksi. Olen osaltani suunnitellut ja edistänyt hankkeen tutkimus- pohjaista toteutumista. Muistan jo hakemusvaiheessa innostuneeni suuresti siitä, miten lavarunoustoiminta pystyy parhaimmillaan kokoamaan nuoret yhteen mo- nenlaisten tarinoiden äänelle. Erityisen hienoa oli, että kertojina toimivat nuoret itse. Myöhemmin työpajoja ja nuorten runotilaisuuksia seurattessani oivalsin, että lavarunoudella voisi olla myös sosiaalis-emotionaalisia vaikutuksia, joita artikkelissani käsittelem.

Mun tarina -hankkeen lavarunoustyöpajat toimivat avauksena sille, millaisista sisällöistä ja työskentelystä laaja-alainen osaaminen (Opetushallitus 2019) voisi lukiossa rakentua. Osallistumisen ja palautteen pe- rusteella nuoret kokivat pajatoiminnan suurelta osin voimaannuttavaksi, ja osa heistä piti taidelähtöisen ilmaisun avaamia mahdollisuuksia erityisinä. Mun tarina -työpajat kohdentuvat erityisesti kulttuuri-, hy- vinvointi-, vuorovaikutus- ja luovaan osaamiseen sekä yhteiskunnallisuuteen ja eettisyyteen. Tässä artikkelissa haetaan vastausta siihen, miten kirjallisuus ja terapeut- tinen kirjoittaminen toimivat elämisen taitojen sekä

itsekasvun ja -tuntemuksen kehittäjänä lukiolaisten itsensä kokemana.

Mun tarina -työpajatoiminta tähtäsi siihen, että nuoret rohkaistuvat lavarunouden avulla käsittelemään heille itselleen keskeisiä ja merkityksellisiä asioita. Näistä ovat esimerkiksi globaalit tai muut yhteiskunnalliset ilmiöt sekä omaan kasvuun ja kehittymiseen liittyvät kysy- mykset. Työpajojen tavoitteissa ja menettelyissä on yhtymäkohta kirjallisuusterapian psykoedukatiiviseen ja pedagogiseen painotukseen (Ihanus 2009). Tämän vuoksi Mun tarina -työpajojen synnyttämiä kokemuk- sia on mielekästä tarkastella juuri kirjallisuusterapian valossa.

Lavarunous toimii Mun tarina -työpajoissa nuorten sosiaalis-emotionaalisen kasvun välineenä formaalissa koulukontekstissa eli lukiossa. Sosiaalis-emotionaa- lisilla taidoilla tarkoitetaan sekä sosiaaliin suhteisiin että tunne-elämään liittyviä taitoja. Kehittyneiden tunnetaitojen on todettu olevan yhteydessä yksilön kaikkinaiseen hyvinvointiin. (Metsäpelto & Feldt 2009.) Sosiaalisuus on puolestaan synnynnäinen tempera- menttipiirre, joka liittyy yksilön haluun olla muiden ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010).

Vaikka yhteiskunnassamme kiinnitetään huomiota nuorten henkiseen hyvinvointiin ja kehittymiseen, osa nuorista voi erilaisista toimenpideohjelmista huolimatta huonosti (Junttila 2010). Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen vuoden 2019 kouluterveyskyselyn indikaat- torit osoittavat karuja asioita lasten ja nuorten hyvin/ pahoinvoinnista. Vaikka kiusaaminen eri kouluasteilla on hieman vähentynyt, koulussa kiusataan edelleen. Itsensä yksinäiseksi kokevia on 15 % lukiolaistytöistä, ja yksinäisyyden on edelleen todettu olevan yhteydessä ahdistuneisuuteen. Henkistä väkivaltaa lukio-opiskeli- joista kokee vanhempiensa taholta jopa yli neljännes nuorista. Oppilas voi oireilla pahaa oloaan monin ta-

voin, esimerkiksi vihan tuntein mutta myös kognitiivisin oirein (suoriutumisen, keskittymisen- ja muistiongelmat) ja somaattisin oirein (univaikkeudet, syömishäiriöt). On arvioitu, että nykylapsista ja -nuorista 10–15 % kärsii myös sellaisesta sairaudesta, joka rajoittaa heidän jokapäiväistä elämäänsä (McCulliss & Chamberlain 2013). Näin ollen jokaisessa opiskelijaryhmässä on useampia erityistä emotionaalista ja sosiaalista tukea tarvitsevia nuoria.

Ympäristö voi tukea tai olla tulppana yksilön sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiselle ja tunnelukkojen avaamiselle. Sosiaalinen tuki nuorelle voi olla käytännön tukea, tunnetukea, tiedollista tukea tai tulkintatukea. Sitä voi antaa lähes mikä tahansa epävirallinen taho, kuten oma perhe tai ystävät, tai se voi olla virallista eli ammattiauttajilta saatua tukea. Psykologit ja psykoterapeutit käyttävät työssään erityyppisiä terapiamenetelmiä, joihin kirjallisuusterapiakin kuuluu. Sen avulla on pystytty dokumentoidusti kehittämään lasten ja nuorten empatiakykyä, ongelmanratkaisutaitoja, myönteistä minäkuvaa ja itsetuntemusta, toisten sietämistä, hyväksymistä ja kunnioitusta, sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä ja moraalisten arvojen tarkastelua (McCulliss & Chamberlain 2013). Kirjallisuusterapia tarkoittaa näin käytettynä yksilön elämän taitojen tukemista ja on luonteeltaan pedagogista (Ihanus 2009).

Vuorovaikutteinen ja pedagoginen kirjallisuusterapia tuo arkeen merkittävyyttä

Mun tarina -työpajat etenivät vuorovaikutteisen, pedagogisen kirjallisuusterapian menettelytapoja noudatellen. Siihen kuuluu tekstien elämyksellinen ääneen ja yhdessä lukeminen sekä niiden herättämien tunteiden ja kokemusten reflektiivinen, kollektiivinen käsittely. Esiin nousevia tunteita ja kokemuksia tuodaan keskustellen, kirjoittaen ja erityyppisin taidemenetelmin esiin työskentelyn aikana. Tekstien työstämistä on voi oma-

kohtaistaa myöhemmin, kun terapeutin prosessi on saatu alkuun. Työskentelyssä tavoitellaan ajatusten ja ilmaisun vapautumista sekä luovien mahdollisuuksien valjastamista kokemusten ja ajatusten työstämiseen. Vuorovaikutteisen kirjallisuusterapian avulla on mahdollista kehittää yksilön persoonallisuutta ja vuorovaikutustaitoja sekä syventää oppimiskokemuksia. Nämä tavoitteet ovat keskeisiä koulukontekstissa.

Vuorovaikutteinen kirjallisuusterapia perustuu narratiiviselle ja konstruktiviselle lähestymistavalle yksilön eheytymiseen ja kasvuun (ks. Mazza 2017, 15). Sen pohjana ovat kielenkäytön, symbolien ja tarinoiden terapeutiset, kasvattavat, kehittävät ja yhteisölliset vaikutukset. Kirjallisuusterapeutin työskentelyn perustana on humanistinen ihmiskäsitys, ja taustalla vaikuttavat romanttisen filosofian ja sekä perinteisen että nykyaikaisen psykologian käsitykset ihmisestä, joka työstää minuitaan läpi elämänsä kokemustensa, tunteidensa ja käsitystensä kautta. (Kosonen 2018; Mazza 2017, 16.)

Kirjallisuusterapia pohjaa osallistujien refleksiivisiin tarinoihin, jotka suuntautuvat itseän ja omiin kokemuksiin. Näiden jaettavien tarinoiden kiinnostavuus ja samalla vaikeus on Brunerin (2004) mukaan siinä, että niiden kertoja ja keskeinen henkilö ovat aina sama asia, ja tällaisessa refleksiivisyydessään ne ovat häilyviä ja alttiita kulttuurisille vaikutteille. Tuloksena on kuitenkin monimerkityksellisiä tarinoita, jotka toimivat terapeutisena elementtinä sekä yksilölle että ryhmälle. Refleksiivisten tarinoiden voima terapiassa on siinä, että ne saavat luonnostaan monentyyppisiä merkityksiä ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tekstille rakentuva yhteisöllinen merkitys on aina tilannesidonnainen, muuttuva ja ryhmäläisten tarpeisiin sopeutuva. (Mazza 2017, 15.) Koulussa syntyvien tarinoiden luonteeseen ja käsittelyyn vaikuttaa väistämättä formaali koulu-konteksti, joka on normitettu ja perustuu sosiaalisille järjestyksille. Kuitenkin työpajojen dialogisuus auttaa

¹ Formaali koulukonteksti on muodollinen, virallinen oppimisen ympäristö. Siellä oppiminen on aina tavoitteellista ja säädeltyä, ja sitä tarjoaa yleensä koulu tai joku muu koulutusorganisaatio. (Malcolm, Hodgkinson & Colley 2003.)

lukio-opiskelijoita peilaamaan miellehtymäänsä, mui-tojaan, tulkintojaan ja tunteitaan vertaisten kanssa. Vuorovaikutus toimii tunteiden siirtämisessä yksilöstä toiseen ja sekä yksilön omien että kollektiivisten merki-tysten rakentamisessa.

Lavarunoustyöpajoissa oli monentyyppisiä vuorovai-kutuksellisia elementtejä, sillä niissä vaihtelivat luovien menetelmien ruokkima kokemusten ja ajatusten herät-tely ja niiden dialoginen pohdinta. Lavarunoustyöpaja myötäili ekspressiivisiä ryhmäterapiamuotoja siinä, että se yhdisti kirjallisuutta, kirjoittamista ja suullista luovaa ilmaisua (Ihanus 2009). Pajan vetäjien tekstejä ja You-Tubeen upotettuja lavarunoja kuunneltiin esitettyinä ja luettiin paperilta ja niiden herättämistä tunnelmista ja ajatuksista keskusteltiin. Tämän jälkeen tuotettiin teks-tejä eri aiheista monin menetelmin ja omista runoista keskusteltiin. Tärkeää oli saada näkyviin nuorten omia tunteita ja kokemuksia sekä luoda heille paikkoja jakaa ja käsitellä niitä vertaisten kannatellessa ja peilatussa ajatuksia. Elämyksellinen, toiminnallinen työskentely runojen parissa mahdollisti tilan, jossa lukion analyyt-tinen ja tietopainotteinen asioiden käsittely väistyi hetkeksi syrjään esteettisiä ja intuitiivisia elementtejä sisältävän työskentelyn tieltä. Kaikki pajan esitykset ja harjoitukset oli tehty vuorovaikutteisiksi siten, että niitä oli mahdollista purkaa ja käsitellä yhdessä.

Reflektiivisen kirjoittamisen ja runokielen taika

Kirjoittaminen on terapeuttisessa mielessä itsen kuvas-tamista tekstuaalisesti (Ihanus 2009), ja mielen hake-minen maailmalle on yksilön mentaalisista tehtävistä tärkeimpiä (Bruner 2004). Kirjallisuusterapeuttisella itseilmaisulla onkin havaittu olevan monentyyppisiä terveysvaikutuksia. Kun ihmiset kirjoittavat omista merkittävistä tunnekokemuksistaan, heidän terveyden-tilansa kohenee, he tuntevat vapautuvansa taakasta ja kokevansa helpotusta. Tämä perustuu siihen, että kir-

joittamisella on laaja-alaisia vaikutuksia yksilön kogni-tioon, tunteisiin, käyttäytymiseen ja itsetuntoon. Re-fleksiivisen kirjoittamisen avulla syntyy oivalluksia, joita voi käyttää ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien jäsentä-miseen. Tällainen toiminta kerryttää puolestaan yksilön mentaalista pääomaa: myönteisiä selviytymiskeinoja. (Lindquist 2009.) Kirjoittaminen on kuitenkin aina sen verran monitahoinen ja kompleksinen tapahtuma (ks. Kauppinen ym. 2015), että sen hoitavien ja itseymmär-rystä kartuttavien seurausten erittely ja tarkka kuvaa-minen on vaikeaa (Ihanus 2009). Seuraavaksi pyrin kuvaamaan kirjoittamisen psykoedukatiivisia vaikutuk-sia lukiolaisten kokemuksia hyödyntäen.

Kieli toimii tekstipohjaisissa kokemuksissa transforma-tiivisena, voimaannuttavana elementtinä (ks. Mezirov 1990). Ihmismielen dynamiikan ja kielenkäytön välinen suhde on kaksisuuntainen: kieli suuntaa ja muo-vaa ih-misen havainnoinnin, ajattelun ja tulkinnan prosesseja, jotka puolestaan vaikuttavat hänen ilmaisukeinoihinsa ja kielenkäyttöönsä (ks. Ihanus 2009). Kielen osuus on näin ollen kokemuksessa keskeinen, ja kokemuksellista-mis- ja eläytymisprosessissa ovat läsnä kielen eri muo-dot: arkikieli tai -puhe, metaforinen kieli, jonka kautta tiedostamaton saa ilmiönsä tai ajattelu muotonsa, sekä näiden kielimuotojen suhde merkityksenmuodos-tuksessa (Mertanen 2009).

Kirjallisuuden sisältämä runokieli puhuttelee yksilöä kokonaisvaltaisesti vetoamalla sekä kognitioon että tunteisiin. Se kutsuu ajattelemaan innovatiivisesti tar-joamalla ärsykeitä. Runokielellä on omia ainutlaatuisia, terapeuttisia vaikutuksia. Niiden ansiosta yksilö pystyy löytämään uusia näkökulmia, osallistumaan vuoro-vaikutukseen turvallisesti epäsuoralla kertomisella ja rakentamaan luetusta tai kuullusta oman tulkintansa. Yksilön tulkitsema runokieli siirtää hänen huomionsa yleisestä yksityiseen eli omaan tilanteeseen. Yksilölle syntyy omakohtaisen merkityksellistämisen kautta mahdollisuus toimijuuteen ja samalla vastuu mahdolli-sesta ajattelun ja toiminnan muutoksesta. (Kähmi 2015, 139.)

Kirjoittaessaan yksilö voi altistua traumaattisiksikin kokemuksiinsa asioihin turvallisesti ja oman mielen sallimissa rajoissa. Esteettisen tekstin synnyttämää implisiittisiä merkityksiä ja poeettista hämärää tarvitaan, jotta saadaan yhteys omiin tunteisiin (vrt. laulun sanat, runot ja tarinamaiset tekstit). Kirjoittamisen tulisikin sisältää paitsi jäsentäviä elementtejä, myös poeettisen hämärän ilmaisua, jotta se toimisi terapeuttisesti. (Lindquist 2009.)

Vuorovaikutteisen kirjallisuusterapian pedagogiset mahdollisuudet

Fiktiivinen kirjallisuus vaikuttaa nuorten terapiaa koskevien tutkimusten mukaan erityisesti itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen, missä piilee pedagoginen mahdollisuus. McCulliss ja Chamberlain (2013) korostavat lukemisen ylipäänsä lisäävän yhteyden ja johonkin kuulumisen tunteita, sillä henkilöihin ja tapahtumiin samastuminen vähentää eristyneisyyttä. Kirjallisuusterapiaa käytetäänkin anglosaksisten maiden kouluissa lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemiseen ja yksilön normaalin mentaalisen kehityksen ylläpitämiseen. Suomessa fiktiivistä kirjallisuutta on käytetty koulussa 1960-luvulta lähtien luovan (ilmaisvan) lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. Jotta fiktiivinen kirjallisuus toimisi nimenomaan itsetutkimisessa ja tunteiden työstämisessä, nykyisen kaltainen kirjallisuudenopetus ohjattuine analyyseineen ja ennalta-asetettuine tulkintakehikoineen ei riitä. On luotettava fiktion terapeuttiseen voimaan, kirjoittamiseen itsetuntemuksen välineenä sekä dialogisen vuorovaikutuksen hoitavuuteen.

Mazza (2017, 18) esittelee kirjallisuusterapeuttisen tilan muodostumista yksilön kognition, tunteiden ja käyttäytymisen pohjalta. Reseptiivinen/kuvaileva elementti sisältää harjoituksissa käytettävän kirjallisuuden. Ekspressiivinen/luova komponentti käsittää tekstin

tuottamisen. Symbolinen/seremoniallinen komponentti sisältää metaforat, rituaalit ja tarinankerronnan, joita terapiassa hyödynnetään. Nämä elementit mahdollistavat elämyksellisen, luovan ja hoitavan työskentelyn tunne-elämän ja intuitiivisen tietämisen sekä alitajunnan alueilla. Vuorovaikutteisessa, pedagogisessa kirjallisuusterapiassa ovat läsnä oppimisen kaikki puolet: kognitiivisen puolen (tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskevan tietouden ja analyttisen kokemusten jäsentämisen) lisäksi oppimisen tavoitteisiin ja sisältöihin liittyvät taito-, tahto- tunne- ja asenneulottuvuudet.

Kirjallisuuden luovan käytön ja itseilmaisun varaan rakentuvat työpajat tuovat esteettisen ja taiteellisen tietämisen ja kokemuksellisen oppimisen koulukontekstiin. Kirjallisuus mahdollistaa täten yksilölle monenlaisia henkisiä tiloja, kuten inspiraation (virittäytymisen tilaan ja kokemiseen), imaginaation (vaihtoehtoisten todelluuksien luomisen), illuusion (potentiaalisen tilan todellisuuden ja fantasian välillä), intuition (herkistymisen tilanteille, asioille, tunnelmille), innovaation (uusien mahdollisuuksien synnyttämisen), integraation (erillisinä pidettyjen asioiden yhdistämisen) ja ihmettelyn sekä oman ihmettelyn tutkiskelemisen (Ihanus 2009). Nämä henkiset tilat valjastetaan Mun tarina -työpajoissa itsensä ja muista oivaltamisen palvelukseen.

Kirjallisuusterapia eroaa kirjallisuuspäädagogiikasta perustavanlaatuisesti siinä, että kirjallisuus ei ole analyysin kohde, tiedon lähde tai harrastuneisuuden osoittamisen paikka. Sen sijaan terapeuttinen työskentely nojaa aina minuuden käsittelyyn sekä ihmis- ja ympäristösuhteiden ja eettisten ja eksistentiaalisten kysymysten tarkasteluun tekstien avulla (Ihanus 2009). Kirjallisuuden käyttö perustuu tekstin synnyttämään tunnevasteeseen: tunnistamis- ja samastumistapahtumaan tekstiä luettaessa (Kosonen 2018). Kun teksti koskettaa yksilöä, se samalla merkityksellistyy. Kun eri yksilöt jakavat merkityksellistettyjä tekstikokemuksiaan, syntyy moniäänisyyttä ja kerroksisuutta tekstin tulkintaan, ja tämä toimii puolestaan vuorovaikutteisen kirjallisuusterapian käyttövoimana. Teksti on hoitava juuri

tietyssä tilanteessa tietyille osallistujajoukolle. Tekstin objekteille ja ilmiöille annettavat merkitykset ja niistä keskustelu mahdollistaa oman ongelman ulkoistamisen ja käsittelyn ilman henkilökohtaista painolastia. (Mazza 2017, 15.)

Lavarunouspajoissa kokemusten ja ajatusten ilmaisu runomuodossa oli keskeinen osa työskentelyä. Se muistutti idealtaan itsehoitollista kirjoittamista, joka perustuu mieluisuuteen ja vapaaehtoisuuteen (ks. Lindquist 2009), ja työpajoissa pyrittiinkin vapaaseen kirjoittamiseen tilaan virittelemällä tunnelmaa sallivaksi ja dialogiseksi.

Mun tarina -lavarunouden hoitavat ja kasvua tukevat ulottuvuudet

Tarkastelen seuraavassa sosiaalis-emotionaaliseen kasvuun liittyviä merkityksiä, joita lukiolaiset antoivat lavarunoudelle. Olen kiinnostunut siitä, miten tunteiden ja oman ilmaisun kautta rakentuva fiktiivisten tekstien lukeminen, kirjoittaminen ja niihin liittyvä vuorovaikutus auttavat hahmottamaan ja käsittelemään itselle merkityksellisiä asioita. Nuorilta kerättiin välittömästi Mun tarina -työpajan jälkeen lomakekyselyllä kommentteja lavarunouden toimivuudesta ja merkityksellisyydestä sekä kokemuksia ja mielipiteitä pajoista. Kysymykset kohdistuivat muun muassa siihen, miten harjoitukset koettiin ja mikä kokemuksiin vaikutti sekä kenelle lavarunoutta voisi suositella ja miksi. Käytän tämän työn aineistona niiden 178 lukiolaisen vastauksia, jotka antoivat tutkimusluvan. Avovastaukset käsiteltiin laadullisella sisällönanalyysillä anonyymisti tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen.

Lukiolaiset ilmaisivat kyselyssä useita sellaisia merkityksiä, jotka mukailevat vuorovaikutuksellisen kirjallisuusterapian toimintatapoja ja vaikuttavuutta. Pajat ovat kyselyn mukaan selvästi toimineet opiskelijoille tunteiden ja kokemusten käsittelyn sekä elämisen taidon rakentamisen paikkana. Esittelen seuraavaksi

viisi nuorten pajoille antamaa merkitystä, jotka liittyvät itsetuntemukseen ja ihmisenä kasvuun:

-  kirjoittaminen ilmaisukeinona ja kokeilujen mahdollistajana
-  kirjoittaminen mielen vapauttajana ja rentoutuskeinona
-  tekstit tunnevasteen herättäjänä
-  mahdollisuus kokea ja jakaa asioita yhdessä
-  kirjoittaminen itsehoitona.

”Voi kertoa omasta elämästä tai mistä vaan” – kirjoittaminen oman ilmaisun ja kokeilujen mahdollistajana

Lavarunous toimi lukiolaisille viestikanavana, väylänä itseilmaisuun, ja mieleen oli jäänyt se kun joutui lukemaan omaa tekstiään. Kokemus saattaa olla vaikea, aluksi jopa vastenmielinen, mutta vapauttava, kun asiansa voi päästää itsestään ulos (ks. Lindquist 2009). Kaikenlainen ilmaisu koettiin pajoissa mahdolliseksi – myös vähemmän mukavien tai kauniiden asioiden esiin tuonti. Oman kielen tai aiheen/kokemuksen vaatiman kielen käyttö auttoi myös muodostamaan suhteen omiin kokemuksiin: kirjoilu on sallittu eikä asioita kierrellä tai kaunistella. Työpaja luokan dynamiikasta vapautumisen ja mielipiteiden esittämisen mahdollistajana tuotiin myös esiin.

Tietokoneella tiedosto: ”Ajatukset, jotka halusin purskauttaa paperille.” Sinne kirjoitan mitä vain, jos haluan kirjoittaa”

Monenlaiset tunteet ja kokemukset voivat saada opiskelijoiden kokemusten mukaan tekstissä sanallistuksen ja samalla olemassaolon. Yksilölle tämä voi merkitä lupaa myös ristiriitaisille kokemuksille ja tunteiden ailahtelulle, kun herkistyy tärkeiksi koetuille asioille. Lukiolaiset kuvaavat tekstin laatimisen kokemusta asettumisena oman elämänsä subjektiksi, jonka tekemisellä on merkitystä.

Lukiolaiset nostivat esiin sen, miten lavarunouden edustama itseilmaisuus poikkesi suuresti kirjoittamisesta lukion toimintakulttuurissa, joka on pitkälti normitettua ja säädeltyä: ”pidin siitä, että sai kirjoittaa koko ajan, sillä silloin tuli kiinnostavaa tekstiä, kun ei pitänyt miettiä tekniikkaa tai onko teksti hyvä”. Monet ihmettelivät lavarunouskirjoittamisen helppoutta ja vaivattomuutta ja aiheiden kiinnostavuutta verrattuna tyypilliseen kirjoitustilanteeseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa: ”Mielenkiintoisia aiheita kuten omasta elämästä kertominen eri näkökulmista”.

”Se on niin vapaa mielistä, jonka avulla voi päästää taakan harteilta” – kirjoittaminen mielen vapauttajana ja rentouttajana

Lukiolaiset huomasivat tekstien toimineen itselleen terapeutisesti: lavarunoutta kuvattiin mielen tyhjentämiseksi paperille ja ajatusten käsittelemisen muodoksi. Tekstit toimivat kirjallisuusterapeuttisesta näkökulmasta purkauksen väylänä, jossa yksilö voi säädellä kipeiden kokemustensa ilmaisua monin tavoin (Lindquist 2009). Pennebaker (1997) nimeää tällaisen oman mielen tyhjentämisen pölynimuri-ilmiöksi. Opiskelijoille oli syntynyt ryhmissä samastumisen kokemuksia vertaisten kanssa ja mahdollisuus käsitellä samalla omia kuormittavia kokemuksia.

”Samaistuin paljon noihin lapsuudenmuistoihin. Tykkään myös kirjottaa. Tää oli uudenlainen kirjoitustapa ja se kiinnostaa mua.”

Lukiolaisten kokemuksista voi lukea myös jonkinlaista sovinnaisesta ilmaisusta vapautumista aihepiirien ja ilmaisun muodon alueilla.

”Päänkohina suurista tunnevyöryistä johtuen” – tekstit tunnevasteen herättäjänä

Kirjoittamiseen liitettiin paljon positiivisia tunteita ja korostettiin tekstien tekemisen tuottamaa mielihyvää: Hauskuus tehdä omia runoja. Lavarunoilijoiden ja muiden ryhmäläisten tekstit synnyttivät lukiolaisissa tun-

nevasteen. Tekstit saatettiin kokea hyvin esteettisiksi ja täten merkityksellisiksi: Se on taidetta, se on avartavaa ja kaunista. Erityisesti omista asioista kirjoittaminen koulussa, ”tunnevyöry” ja tarinoiden moninaisuus koskettivat lukiolaisia: ”Se on mielestäni mielenkiintoista, koska jokaisella ihmisellä on eri tarina tai erilaisia asioita kerrottavana”. Toisiinsa vertautuvat tarinat ja tarinamuunnelmat olivat pysäyttäneet lukiolaiset pohtimaan. Bruner (2004) selittää yksilöllisten tarinoiden kiehtovuutta niiden kerroksisuudella. Tarinoiden rakentamiseen tarvitsemme kokemuksemme jatkuvaa tulkintaa ja uudelleentulkintaa. Muisti on valikoiva, samoin muistikuvat tapahtumista, joista synnyttämme elämämme kertomuksen.

Lukiolaiset mainitsivat kokeneensa kirjallisuuden esitettyä jotenkin erityisenä. Vetäjien esittämät hienot runot mainittiin useimmiten mieleenjäävimmiksi asiaksi pajasta. Lukiolaiset kuvasivat tunteneensa sen, miten tekstien avulla voi todella vaikuttaa. Moni lukiolainen oli tehnyt pajassa myös uuden tekstilajvaltauksen: runot ja runokirjat.

”Kaikkien kirjoituksia kehuttiin paljon” – yhdessä kokemisen ja jakamisen mahdollisuus

Lukiolaiset havaitsivat, että erityisesti jaetut tekstit vaikuttavat. Teksteissä, joita he tuottivat itse pajoissa, arvostettiin erityisesti ilmaisun avoimuutta, puhuttelevuutta ja koskettavuutta. Tekstit saivat opiskelijoiden mukaan ajatukset liikkeelle sekä kirjoittajalla/esittäjällä että kuulijalla. Mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa tekstien kautta arvostettiin: ”Pidän kirjoittamisesta ja haluaisin ilmaista itseäni enemmän ja kuulla muiden ihmisten tekstejä.” Pajan ohjaajien aito välittäminen opiskelijoista ja heidän sanottavistaan oli pantu merkilä: ”Mieleeni jäi se kuinka kaikkien kirjoituksia kehuttiin paljon ja tuli fiilis, että ne myös todella kiinnostaa”. Lavarunoilijoiden aitoa palautetta ja paneutumista lukiolaisten asioihin arvostettiin, samoin tekstien jakamisen kulttuuria ja opiskelijoiden aktiivointia. Ilmaisua vapautti lukiolaisten mukaan se, että työpajassa heitä kohdel-

tiin inhimillisesti ja arvostaen: työpajavetäjien ihana eläväisyys ja inhimillisuus. Työskentelyilmapiiiri koettiin vapautuneeksi, rentoutuneeksi ja toisia kunnioittavaksi: rennot ja muut ihmiset hyväksyvät ihmiset, tunnelma, kannustettu ja hyväksytty olo. Opiskelijat tulivat ilmaiseksi teksteissään avoimesti tunteita, joita kouluympäristössä harvoin tulee esiin. Tällainen oli esimerkiksi syvä liikutus, kun omassa tekstissä sanoitettiin muille omaa ikävää kokemusta ensimmäistä kertaa. Kaverien halausten kera teksti tuli luettua yhteiskannustuksella.

”Kun olin masentunut ainoa tapa päästä yli oli kirjoittaa” – kirjoittaminen itsehoitona

Noin 45 % pajoihin osallistuneista lukiolaisista kirjoitti vapaa-ajallaan jotakin, mm. laulun sanoituksia, fanifiktiota, ajatuskirjaa, erilaisia mietteitä, päiväkirjaa, blogia, räppiä sekä tilanne- ja hahmokuvia. Näistä tekstilajeista monet sisältävät refleksiivisiä elementtejä, jotka voi katsoa kirjallisuusterapian viitekehityksessä terapeutiksi ja itsehoidolliseksi. Vaikka kirjoittamisen tarkoitusta ei erikseen kysyttykään, tekstien yhteydessä mainittiin tunteista kirjoittaminen, vähän omia fiiliksiä purkaan, kirjoitan ajatuksia ylös ja pohdintoja, itsekseni kirjoitan omia mielipiteitä ja tunteita koska helpompi käsitellä vaikeita asioita. Nuoret mainitsivat kanavoineensa tekstien kautta masennustaan ja ahdistustaan: kun olin masentunut ainoa tapa päästä yli oli kirjoittaa. Teksteihin merkittiin omaa sisäistä elämää ja jäsennettiin koettua, myös unimaailmaa: Kirjoitan yksityistä ns. päiväkirjaa ajatuksista, unista ja tunteista.

Yleisimmin tekstit syntyivät itselle, mutta yhtä hyvin niitä luetutettiin kaverilla. Muutamat opiskelijat julkaisivat tuotoksiaan myös sosiaalisessa mediassa (blogialusta, Snapchat). Näin ollen omat ajatukset, tunnelmat ja tunteet saivat peilauspintaa vertaisen ajatuksista ja kokemuksista. Myös netin vertaistukeen perustuvat terapeutit yhteisöt mainittiin: netissä avun antoa muille, esim. masentuneille ja muuta kansaani kohdistuvaa suojeluskuntahenkistä tukea. Kirjoittaminen ilmaisukanavana yhdistyi kuvittamiseen ja säveltämiseen, joten

luovan ilmaisun eri muodot ruokkivat mielikuvitusta ja ilmaisua monella: Kirjoitan ja sävellän musiikkia, kirjoitan päiväkirjaa sekä runoja.

Osa lukiolaisista viestitti selvästi, että pajoissa toteutetulla dialogisen itseilmaisun muodolla, jossa on elementtejä terapeutisesta kirjoittamisesta, – ajatusten purkamisella ohjatusti ja tekstien synnyttämistä ajatuksista keskustelulla – voisi olla paikkansa myös lukiossa: ”Sellaisia mitä saan kirjoittaa vapaasti ja joskus saisi vaan kirjoittaa kaikki huolensa paperiin. Vapaata ja että lukisimme niitä ääneen vuorotellen”.

Kirjallisuusterapian näkökulmasta kiinnostavimmat havainnot koskivat lukiolaisten identiteettityötä. Nuoret mainitsivat lavarunouden sopivuuden kaikille terapeutisuutensa ja itsensä löytämisen takia. Itsetuntemuksen tärkeys nousee esiin monin tavoin sanoitettuna: [suosittelen] erittäin vahvasti kaikille. On hyvä oppia löytämään tie omaan kuplaan, jos sitä ei vielä tiedä. Erityisen kiinnostavaa oli ilmaisukanavan mahdollistama reitti toisiin maailmoihin, pois realitodellisuudesta sekä lavarunoudesta rentoutumisen ja rauhoittumisen väylänä: [suosittelen] vaikka kaikille; niin saa hetkeksi unohtaa mun shaishen.

Sosiaaliset ja tunnetaidot kehittyvät harjoittelemalla

Suomalaisen koulun peruspilareita ovat vuorovaikutuksellisesti ja emotionaalisesti toimivat ryhmät, yhteisöllinen oppiminen ja opiskelu sekä opettajan läheinen, luottamuksellinen vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa. Kirjallisuusterapeutinen lähestymistapa sopii näin ollen lähtökohdiltaan hyvin kouluihimme. Kirjallisuusterapiamenetelmiä käyttävät opettajat oppivat paljon oppilaistaan ja oppilaat toisistaan ja opettajastaan. Sosiaalisen ja tunnepääoman kerryttäminen on koko kouluyhteisön hyvinvoinnin perusta.

Mun tarina -työpajat kirjallisuusterapeutisine element-

teineen tarjoavat lukiolaisille itsetuntemuksen välineitä ja paikkoja. Pajojen jäsentynyt eteneminen ja koetellut menetelmät käyvät yhtä hyvin teemaopintoihin ja aihekokonaisuuksiin kuin niihin oppiaineisiin, joiden keskeisiä sisältöjä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat. Vasta kun koulussa aletaan käsitellä yhteisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja niiden merkitystä sekä harjoitella niitä, eletään todeksi ajatusta, että sosiaalis-emotionaalisia taitoja voi oppia ja että taitojen oppimista voidaan tavoitteellistaa. Oppimistavoitteita asettamalla päästään taidoista tiedostumiseen ja edelleen taitojen kehittämiseen ja vakiinnuttamiseen.

Opettaja ryhmän ohjaajana määrittää lopulta sen, miten harjoitukset toimivat ja millainen on niiden aikaansaama tunneväaste (Yücesan & Şendurur 2018). Rohkaiseva ja inhimillisyytensä näyttävä opettaja mahdollistaa yksilön uskon kykyihinsä toimia ja uskaltaa pois sivustaseuraajan roolista. Nuoret ja heidän asiansa on kohdattava vakavasti ja sensitiivisesti luottamuksen herättämiseksi ja vahvistamiseksi, jotta toiminnasta tulisi vaikuttavaa ja nuorten itsearvostus kehittyisi.

Huomion kiinnittäminen myös henkiseen terveyteen on keskeinen yksilön hyvinvointia ylläpitävä tekijä. Lukiolaiset puhuivat lavarunoudesta itsesääteilyyn viittaavalla tavalla, mikä osoittaa, että lavarunoudella voisi olla nuorten keskuudessa vaikuttavuutta mentaalisen terveyden ylläpitäjänä. Koulukirjoittamiseen sosiaalistuneet nuoret eivät kuitenkaan välttämättä tunnista kirjoittamisen terapeutista ulottuvuutta. Kirjoittamisen voima olisi tarpeen tehdä näkyväksi lukiossa, samoin omien tekstien reflektiivinen tarkastelu. Nuoria voisi ohjata tuottamaan omakohtaisia tekstejä säännöllisesti sekä koulussa että vapaa-aikana. Koulu tarjoaisi esimerkiksi nettitehtäviä, joiden avulla omia tekstejään voisi käydä kokemuksellisesti läpi. Tehtävät voisivat ohjata seuraamaan vaikkapa tiettyjen teemojen toistumista ja käsittelyä omissa teksteissä. Tällöin lukiolaisen olisi mahdollista päästä kiinni niihin omiin yksilöllisiin merkityksiin, joita hän asioille tai ilmiöille antaa. Esimerkiksi pelon tai mitättömyyden tunteiden sanallistaminen ja

omien sanoitusten havainnointi voisi tarjota oivalluksia kaoottiseltakin tuntuvaan tilanteeseen.

Tekstien ja niiden parissa työskentelyn pitkäkestoiseen, terapeutiseen vaikutukseen päästään vasta reflektiivisen toiminnan kautta. Koulun kirjoittamisen opetuksessa itsearviointi kohdistuu tavallisesti vain tekstin rakentumisen prosessiin ja edustaa näin hetkellistä reflektiota. Siitä olisi päästävä etenemään jälkeensä tapahtuvaan, tekstin laatimista arvioivaan pohdintaan, jotta kirjoittaminen johtaisi yksilön ymmärryksen muutoksiin ja päätyisi myös osaksi toimintaa (ks. transformatiivinen ja emansipatorinen oppiminen, Mezirov 1990).

Jotta pajatyypisellä terapeutisella kirjoittamisella olisi terveysvaikutuksia, sen pitäisi olla pitkäkestoista (ks. Yücesan & Şendurur 2018), sillä kertomukset vaikuttavat mieleemme vähittäin (Kosonen 2018). Yksittäiset pajat lukuvuoden aikana eivät siis vielä riitä. Lisäksi Lindquist (2009) toteaa, että jos yksilö kokee kovaa suorituspainetta, kirjoittaminen ei ole välttämättä hyvä keino jäsentää sisimpäänsä, sillä tekstien tekeminen voi jopa lisätä suoritusahdistusta. Jos tekstin laatiminen on keskeisin osaamisen osoittamisen keino opinnoissa, kuten se lukio-opiskelussa usein on, kirjoittamisesta ei muodostu rentouttavaa tai taakoista vapauttavaa kokemusta.

Itsetuntemukseen tähtäävä kirjoittaminen on vaativaa, sillä kirjoittaessaan terapeutisesti on yksilön hyväksyttävä refleksiivisen kirjoittamisen ehdot (Bolton 2009). Draamamenetelmistäkin tuttu vakavan leikillisyyden tila on mielenmaisema, johon kirjoittajan pitää suostua. On opittava luottamaan kirjoittamisen prosesseihin, jotka tavoittavat viisaan, vahvan puolen itsessä, ja arvostettava itseään kirjoittajana. Lisäksi kirjoittajan on hyväksyttävä se, että hänellä on vastuu ja valta omista teksteistään ja niistä oppimisesta sekä samalla nautittava ja annettava aikaa kirjoittamiselle. Jos oma kirjoittaminen on rajoittunut vain opitun osoittamiseen, outous voi estää saavuttamasta terapeutin toiminta-

nan ideaa lyhyen työpajan aikana. Osa kyselyyn vastanneista lukiolaisista kuvasikin outouden ja vierauden kokemuksiin pajatyöskentelyn pohdinnassa: jäi vähän epäselväksi mitä se lavarunous on / En näe runoudessa ainakaan vielä itselleni mitään kiinnostavaa.

Vuorovaikutteinen työskentely ryhmässä sekä edellyttää että harjaannuttaa dialogisen, eläytyvän kertomisen taitoja. Jotta yksilö tavoittaa ryhmässä tekstien avulla toisten ja omia sisäisiä tuntojaan, on osattava kuunnella ymmärtävästi, empaattisesti ja samastuen. Tämä on tunnetaito, joka vaatii harjoittelua ja kehittää samalla sosiaalis-emotionaalista osaamista.

Mun tarina – yhteenvetoa ja pohdintaa lukion opetussuunnitelmaan peilaten

Mun tarina -hankkeessa haluttiin antaa nuorille kokemus runoista itseilmaisun väylänä, auttaa heitä havaitsemaan ja lähestymään yhteisöllisesti kasvunsa kannalta tärkeitä aiheita sekä etsiä kanavia käsitellä kohtaamiaan asioita ja tunteita omakohtaisesti. Nämä tavoitteet täyttyivät nuorten kokemuksiin peilaten hyvin, ja pajan voi katsoa auttaneen osaltaan lukiolaisia kiinnittämään huomiota tunteiden ja kokemusten merkityksellisyteen elämässään ja antaneen keinoja omaan identiteettiinsä.

Tekstien käyttö ja tuottaminen oli tehty työpajoissa hyvin joustavaksi, ja lukiolaiset kokivat lavarunouden laatimisen vapauttavaksi, omaääniseksi ilmaisukeinoksi. Nuoret kuvasivat runon kirjoittamisen rentouttaneen myös fyysisesti, sillä se oli samaan aikaan koskettavaa ja miellyttävää. Runojen avulla koettiin saatavan sanoja myös vaikeille kokemuksille ja piilossa oleville ajatuksille, sillä lavarunot antoivat nuorten sisimmälle hahmoja ja omille kertomuksille tilan. Runojen esittämistilanne koettiin merkitykselliseksi monella tavalla, sillä sen kautta syntyi samastumisen kokemuksia vertaisiin.

Havahduttiin siihen, ettei oma tarina olekaan ainoa laatuaan, ja vertaisten tarinat ovat kiinnostavia, jolloin lavaruno auttoi avautumaan nuoria itsekeskeisyydestä pois päin. Pajojen ilmapiirillä koettiin olleen merkitystä runojen vapauttavaan vaikutukseen ja tunne-elämyksiin. Lukiolaiset katsoivat, että heistä ja heidän sanomastaan välitettiin aidosti. Arvostus ja kunnioituksen ilmapiiri kielii siitä, että runo kosketti osallistujissa jotakin inhimillistä ja yleispätevää.

Pajojen rakentuminen vuorovaikutuksen ja ilmaisun varaan koettiin onnistuneeksi. Myös kirjoittamisen terveyshyötyjen meta-analyysin perusteella kirjoittaminen ja teksteistä keskusteleminen on tehokkaampaa kuin pelkkä kirjoittaminen (Pennebaker & Chung 2012).

Pajojen tehtävät olivat varsin laajoja, ja niissä oli valinnanvaraa. Avoimet tehtävänannot antavat yksilölle mahdollisuuden kertoa juuri sitä tarinaa, joka on hänelle merkittävä ja kertomisen väärti, mutta olisi jäänyt ehkä ilman kirjoittamista piiloon (Pennebaker & Chung 2012). Langer (1995) puhuu yksilön kulttuurisen horisontin laajenemisesta, joka onnistuu itsetutkistelun kautta. Tähän taidemenetelmät tarjoavat työkaluja, sillä ne haastavat yksilöä ottamaan kantaa ja samalla myös kriittiseen ajatustenvaihtoon (Graff 2009).

Kirjallisuusterapia tähtää kaikkiaan toisenlaiseen asioiden hahmottamiseen ja oivaltamiseen kuin koulussa painottuva looginen ajattelu. Se perustuu narratiiville – kokemustemme jatkuvalle tulkinnaalle ja uudelleentulkinnaalle –, joiden kautta ”teemme maailmaa” (Bruner 2004). Jotta teksti toimisi ja olisi ymmärrettävä, yksilön täytyy rakentaa se koherentiksi eli jäsennellä asiat ja kielentää ne ymmärrettäväksi, minkä kirjoittamisen prosessi mahdollistaa (Pennebaker & Chung 2012). Kirjallisuus auttaa hahmottamaan rinnakkaisia todellisuuksia, useita mahdollisia maailmoja, joiden avulla ratkaisuvaihtoehdot elämän kysymyksiin moninaistuvat, tulevat vertailtaviksi ja punnittaviksi. Tätä kautta yksilön kyvyt toimia oman elämänsä määrittelijänä ja itsemääräämisoikeus kasvavat. Oman toimijuuden paikkojen

oivaltaminen ja kokeilu dialogisen merkitysneuvottelun avulla onkin keskeinen lavarunouden tehtävä nuorten henkisen kasvun kannalta.

Koulu on paikka, jossa jokainen nuori viettää suuren osan ajasta. Siellä on tehty ja voidaan tehdä paljon sekä hyvinvointia koskevien ongelmien ennaltaehkäisemiseksi että ongelmakierteen katkaisemiseksi. Yhtenä keinona ovat oman ja muiden hyvinvoinnin edistämiseen sekä itsetuntemukseen ja tunteiden ja kokemusten käsittelyyn tähtäävät ohjelmat ja mallit, joista kirjallisuusterapeuttinen näkökulma voisi olla yksi. Koulussa voisi harjoitella toimintatapoja, joiden avulla käsitellä ja jakaa vaikeita tunteita ja kokemuksia turvallisesti vertaisten kanssa. Näin edistetään paitsi avointa suhtautumistapaa mielenterveyden asioihin myös ratkaisukeskeistä selviytymistä arjen haasteista. Ehkä itseä ja toisia vahingoittava elämyshakuinen käyttäytyminen ja itsetuhoiset ajatusmallit kääntyisivät ainakin osittain ratkaisukeskeiseksi toiminnaksi tätä kautta.

Kirjallisuusterapeuttisten menetelmien ansio koulukontekstissa on niiden joustavuus. Luovia, ekspressiivisiä taiteita yhdistelevällä terapialla voidaan parhaimmillaan tukea nuorten aikuisten minäkäsitystä elämän eri alueilla. Yücesan ja Sendurur (2018) kuvaavat, miten pitkäkestoisessa, tavoitteellisessa ryhmätoiminnassa lukiolaiset alkoivat tunnistaa epäterveitä käyttäytymisiä ja toimintamalleja itsessään ja lähipiirissään ja kehittää myönteisiä ajatuskuluja. Nuoret havaitsivat oppineensa ryhmässä kuuntelemaan ja ymmärtämään itseään ja myös muita ilman tuomitsemista. Erityisesti sanalliset, luovat tuotokset auttoivat nuoria kokemaan onnistumista tunteidensa ja ihmissuhteidensa sanoittamisessa ja tätä kautta myös heidän minäkäsityksensä koheni. (Yücesan & Sendurur 2018.) Joustavuutensa vuoksi vuorovaikutteisen kirjallisuusterapian menetelmät sopivat opetukseen, sillä ne tarjoavat tilan ja työskentelyvariaatioita eri-ikäisten oppijoiden kasvuun (McCulliss & Chamberlain 2013).

Lähteet

- Bolton, G. 2009. Terapeuttinen kirjoittaminen palliatiivisessa hoidossa ja syövän hoidossa. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 136–159.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social research* 71(3), 691–710.
- Goddard, A. T. (2011). Children's books for use in bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(1), 57–61.
- Graff, J. M. (2009). Girls as "struggling readers": Delineating the sociopolitical and sociocultural terrains of books and reading. *Reading Research Quarterly* 44(4), 357–359. doi:10.1598/RRQ.44.4.3
- Hertell, H. 2017. *Lavaruno-opas*. Helsinki: Savukeidas.
- Ihanus, J. 2009. Sanat että hoitaisimme: kirjallisuusterapia ja kertomukset. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 13–48.
- Illeris, K. 2009. *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Juntila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 33–57.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46(2), 160–175.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY
- Kähmi, K. 2015. Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun: ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa. Jyväskylän yliopisto.
- Lindquist, A. 2009. Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 70–96.
- Kokeile innostavia kirjoitustehtäviä 2019. Lukukeskus. <https://lukukeskus.fi/muntarina/>
- Kosonen, P. 2018. Towards therapeutic reading. Part I: Identity work: Growth and development through reading. *Scriptum. Creative Writing Research Journal* 6(2), 24–47.
- Langer, J. A. 1995. Reading and writing connections. *Encyclopedia of the English language arts*. New York, NY: Scholastic.
- Malcolm, J., Hodgkinson, P. & Colley, H. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning* 15(7/8), 313–318.
- Mazza, N. 2017. *Poetry therapy: theory and practice*. Second edition. London: Routledge.
- McCulliss, D. & Chamberlain, D. 2013. Bibliotherapy for youth and adolescents. School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy* 26(1), 13–40.
- Mertanen, H. 2009. Poeettinen ja metaforinen kieli terapiatyössä. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Sanat että hoitaisimme*. Helsinki: Duodecim, 233–253.
- Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mezirov, J. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Opetushallitus, 2014. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. 2012. *Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health*. Teoksessa H. S. Friedman (toim.) *The Oxford Handbook of Health Psychology*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0018
- THL 2017 = Terveystieteiden tutkimuskeskus. Kouluterveyskysely 2017. Osoitteessa <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>. Luettu 30.4.2019.
- Yücesan, E. & Şendurur, Y. 2018. Effects of music therapy, poetry therapy, and creative drama applications on self-esteem levels of college students. *Journal of Poetry Therapy* 31(1), 26–39.