



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JOKINEN, RAMI

Diskurssianalyysi draamasta opetussuunnitelmassa
Draamaa luokkahuoneessa? Diskurssianalyysejä yhteiskunnallisista keskusteluista,
joita on käyty draamapedagogiikan asemasta opetussuunnitelmassa vuosina
2010 - 2012

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Rami Jokinen	
Työn nimi Diskurssianalyysi draamasta opetussuunnitelmassa. Draamaa luokahuoneessa? Diskurssianalyysia yhteiskunnallisista keskusteluista, joita on käyty draamapedagogiikan asemasta opetussuunnitelmassa vuosina 2010 - 2012			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika 7.11.2013	Sivumäärä 60, 7 liitettä.
Tiivistelmä Pro gradu –tutkielmani tutkii draamapedagogiasta käytyä yhteiskunnallista diskurssia opetussuunnitelman näkökulmasta diskurssianalyysin avulla. Draama – pedagogia -nimestä on käyty tieteen saralla kiivasta keskustelua, mutta tutkimuksessani tulen puhumaan draamapedagogiasta. Draamapedagogia tarkoittaa tarkoittoa tutkimuksessani draaman aihe alueiden opettamista pedagogisella harkinnalla. Viitataan draamapedagogialla myös draamakasvatukseen, joka on sanaparin toinen tunnettu nimi suomalaisessa koulutuksessa. Draaman opetuksen juuret ovat niinkin kaukana kuin 400-luvulla kirkon opetuksessa. Opetussuunnitelma määrittelee opetettavat aineet ja rajat, joiden sisällä kuntien on koulutuksen on kuljettava. Se määrittää koulujen ja opettajien tehtävät sekä ainekohtaiset säännöt, mitä oppilaan on hallittava luokalta päästääkseen. Luova opettaja voi liikkua opetussuunnitelman rajoissa suhteellisen joustavasti. Valitsin diskurssianalyysin metodikseni, sillä paloin halusta päästä tutustumaan aiheen parissa käytyyn keskusteluun ja tehdä näistä keskusteluista tiedettä. Diskurssianalyysi kuvataan laajana kirjona ja monimuotoisena tutkimusmenetelmä. Diskurssianalyysi on tutkimusmetodina varsin nuori; se syntyi modernin ja postmodernin ajan leikkauskohdassa. Tiede kaipasi menetelmää, jonka avulla uutta diskurssien aikakautta voitaisiin tutkia. Keskustelu draamasta puhututtaa niin ulkomailla kuin Suomessakin. Olen tutkimuksessani perehtynyt suomalaiseen diskurssiin, jossa kaavillaan uutta oppiainetta opetussuunnitelmaan. Keskustelua on käyty niin eduskunnan kabineteissa kuin sanomalehtien palstoilla. Aihe on minulle tuttu ja tärkeä. Olen itse toiminut ammattinäyttelijänä, tehnyt töitä televisiolle ja radiolle. Olen harrastanut, opiskellut ja opettanut teatteria läpi elämäni. Nyt opettajaksi kouluttautuessani koen tärkeäksi osallistua tähän keskusteluun Pro gradu –tutkielmani kanssa. Vaikka aihe on minulle tärkeä, pyrin jättämään omat ennakoajatukseni tutkimuksen ulkopuolelle. En aio rakentaa hypoteeseja, joihin lähtisin hakemaan vastauksia. Tutkimuskysymykseni on selvittää, minkälaisilla argumenteilla draamasta ja draamapedagogiasta käydään keskustelua, kun sille kaavillaan omaa ainekokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tutkimukseni johtopäätökset syntyvät 20:stä aineistosta. Suurinta osaa niissä näyttävät draamaa puoltavat puheenvuorot vuorovaikutusilmapiirin ja opiskelumotivaation paranemisesta sekä opetusmetodien paranemisesta. Tuloksissa käy ilmi myös epäkohtia, joita uusi oppiaine toisi tullessaan. Tutkimusaineistoni vastustavat kannanotot ovat huolissaan perusopetuksen huononemista, täydennyskoulutukseen varattavista rahoista ja muiden taide- ja taitoaineiden opetuksen laadun huononemista, kun uuden aineen tullessa opetuksen kentälle, olisi opetettavia tunteja jaettava myös uudelle oppiaineelle. Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimusaineistoni puhuu draaman puolesta huomattavalla varmuudella. Vahvimpana hyötynä draamasta olisi vuorovaikutus, joka parantaisi luokkailmapiiriä. Tehdessäni tutkimusta havaitsin, että jatkotutkimukselle olisi sijansa. Tutkimusta voisi tehdä diskurssiin osallistuvien näkökulmasta: Ketkä osallistuivat ja millä ehdoin? Puheenvuoroja lueskellessani tulin ajatellekseni, että on aivan eri asia lukea väitöskirjan kirjoittaneen henkilön kommentteja kuin henkilön, joka on kirjoittamassa ensimmäistä Pro graduun.			
Asiasanat draamapedagogia, draama, opetussuunnitelma, diskurssianalyysi			

SISÄLLYSLUETTELO:

1. JOHDANTO	1
2. DRAAMAKASVATUS	6
2.1 Draamakasvatuksen historiaa muualla ja meillä.....	10
2.2 Draamakasvatuksen opetussuunnitelma.....	15
2.3 Draamakasvatus oppiaineena.....	16
2.4 Vakavaa draamaa ja teatteria vai leikkiä.....	18
2.4.1 Draamakasvatuksen näyttämöt.....	19
2.4.2 Teatterin päämäärä.....	20
3. VUOROVAIKUTUS	22
3.1 Vuorovaikutusta nyky-yhteiskunnassa.....	22
3.2 Miten vuorovaikutusta katsotaan ja opetetaan.....	23
3.3 Vuorovaikutustilanne lapsen ja aikuisen välillä.....	27
4. DISKURSSIANALYYSI	29
4.1 Diskurssianalyysin historiaa.....	30
4.2 Diskurssianalyysin määrittelyä.....	31
4.3 Kuinka diskurssianalyysi toimii.....	33
4.4 Aineiston analyysi.....	36
4.5. Aineiston raportointi.....	38
5. AINEISTON ESITTELY JA AINEISTOANALYYSI	41
5.1 Aineiston keruu.....	42
5.2 Aineistoanalyysi.....	42
5.2.1 Aineiston kokoaminen.....	44
5.2.2 Aineiston taulukoiminen.....	43
5.2.3 Aineistosta saadut tulokset.....	44
5.2.4 Aineistosta nousevat johtopäätökset.....	46
6. YHTEENVETO	52

LÄHDELUETTELO

LIITTEET

JOHDANTO

Pro graduni käsittelee draamapedagogiaan liittyvää keskustelua, jota on käyty 1990-luvulta lähtien. Keskustelua on käyty draaman saattamiseksi omaksi oppiaineekseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Sitä on käyty niin pienemmissä kabineteissa kuin isoissa lautakunnissa. Keskustelu on mielestäni merkittävä. Perusopetuksen opetussuunnitelma takaa kaikille yhtäläisen ja tasa-arvoisen opetussuunnitelman pohjan, ja jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, on sen parantelu ja ajanmukaistaminen yksi opetushallituksen tärkeimmistä tehtävistä. Uuden oppiaineen lisääminen opetussuunnitelmaan ei ole yksinkertainen asia. Perusopetuksessa on jaossa tietty määrä oppitunteja ja uuden aineen lisääminen tarkoittaa käytännössä sitä, että tunnit joudutaan irrottamaan joistakin muista oppiaineista. Tämän takia näen, että tämä on tärkeä tutkimuksen aihe. Pro gradu tutkielmani tarkoituksena on tarkastella keskusteluissa käytettyjä diskursseja, jotta niistä voitaisiin löytää yhteneviä ja eroavia kannanottoja myöhempiä ja laajempia tutkimuksia varten.

Draamapedagogia alkoi kiinnostaa minua aloittaessani opiskelun Oulun yliopistossa. Kolme vuotta myöhemmin pääsin käytännön työssä kokeilemaan, kuinka draamaa voi opettaa tehdessäni teemaharjoittelua Oulun taidekoulussa. Teatteri itsessään on minulle tuttu alue, olen työskennellyt neljä vuotta Kouvolan teatterissa näyttelijäharjoittelijana, opiskellut sitä kahdessa kansanopistossa ja suorittanut kursseja Teatterikorkeakoulussa. Lisäksi kokemuspiiriini draamasta kuuluu televisio- ja radiorooleja. Teatteri on kulkenut vierelläni läpi elämän, on siis luonnollista tehdä tutkimusta aiheesta, joka ainakin osittain liittyy elämääni.

Viimeisten vuosien aikana opetuksen alalla on käyty kiivasta keskustelua, voisiko perusopetuksen opetussuunnitelmaan saada lisätty kolmannen taideaineen musiikin ja kuvaavataidon rinnalle. Mielipiteet ovat olleet puoltavia, vastustavia ja jotkut mielipiteet ovat jääneet keinumaan neutraalille tasolle. Se on kuitenkin selvää, että puoltavat

mielipiteet kokevat draaman hyödyllisenä oppiaineena lapsen identiteetin kasvun sekä ryhmässä toimimisen kannalta. Vastustavat kannanotot perustavat kannanottonsa pääosin siihen, että draama sisältyy tällä hetkellä osaksi äidinkielen opetusta, ja ettei sillä sen enempää tarvitse olla sijaa opetussuunnitelmassa.

Tutkimukseni keskeinen kysymys on selvittää keräämäni tutkimusaineiston avulla, millä tavoin draamasta ja draamapedagogiasta on puhuttu, kun sille ajatellaan omaa ainekokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmaan; minkälaisia diskursseja aineistosta löytyy, eli kuinka siellä puhutaan puoltavasti ja vastustavalla tavalla draaman saattamiseksi omaksi oppiaineekseen sekä millä tavoin diskurssit jäävät keinumaan puoltavan ja vastustavan diskurssin väliin.

Kappaleessa 2 tulen käsittelemään draamakasvatuksen historiaa, sen suhdetta opetussuunnitelmaan ja sen käyttöä opetuksessa sekä siihen liittyvää teoreettista keskustelua. Tätä keskustelua on Suomessa käynyt akateemisella tasolla muun muassa Hannu Heikkinen (2002), joka on väitöskirjassaan pyrkinyt hahmottamaan draamakasvatuksen olemusta vakavan leikillisyyden kautta ja tutkinut draamaa kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta. Väitöskirjassaan Heikkinen on havainnut, että draamakasvatus voidaan nähdä tärkeänä hahmottaessamme maailmaa ja ympäröivää kulttuuria aktiivisen ja yhteisöllisen tarinan kertomisen avulla.

Sana draamakasvatus juontuu englanninkielisestä sanasta draamapedagogiikka. Sitä käytetään lisäksi muun muassa saksassa ja muissa pohjoismaissa. Suomeen draamapedagogiikka on tullut Englannin ja Ruotsin kautta. On käyty myös paljon keskustelua siitä, millä nimellä draamapedagogiikkaa pitäisi kutsua, jotta se ymmärrettäisiin siten kuin se tieteilijöiden mukaan on soveliainta.

Kappaleessa 2.1 käyn läpi draamakasvatuksen historiaa Suomessa ja muualla. Suomalaisessa koulussa draamakasvatuksella on pitkä historia, sillä on suomalaisen koulun historiassa pitkät perinteet ilmaisutaidon ja kouluteatterin pohjalta (Østern & Korhonen, 2001, s. 7–8; Paananen, 1994, s. 171). Draamakasvatus on saanut alkunsa koulunäytelmätoiminnasta, joka Rusanen (2001) mukaan reformipedagogiikan aikana muuttui lähemmäksi nykypäivän draamaopetusta. Toimintaa alettiin kutsua draamaksi, jotta se erotettaisiin vanhasta ”kouluteatteritraditiosta” (Rusanen, 2001, s. 58).

Kappaleessa 2.2 käsittelen draamakasvatuksen ja perusasteen opetussuunnitelman suhdetta. Draamakasvatuksella ei ole omaa oppiainekokonaisuutta perusasteen opetussuunnitelmassa, mutta se on vahvasti liitettynä äidinkielen oppiaineeseen. Draamakasvatus on kuitenkin löytänyt paikkansa harrastustoiminnan kautta ja sillä on oma paikkansa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Kappaleessa 2.3 käsittelen draamaa opetettavana aineena. Draama koetaan oppiaineena, jonka tulisi tarjota vuodesta toiseen jatkuvaa ja arvioitavissa olevaa opetusta. Se nähdään ainutlaatuisena mahdollisuutena opettaa oppilaalle yhteiskuntakulttuuria ja toimimista sen jäsenenä konkreettisilla oppimismetodeilla. Luova taide, kuten draama saa osakseen myös negatiivista kritiikkiä: kouluttamaton ihminen voi aiheuttaa oppijalle negatiivisia muistoja draaman viitekehyksessä.

Lopuksi kappaleessa 2.4 käsittelen teatterin ja draaman suhdetta toisiinsa. Teatteri ja draama voidaan käsittää samaa tarkoittavaksi asiaksi. Draamakasvatuksen kentällä niiden tiet yhtyvät ja eroavat: Toinen voi tukea toista, mutta kummallakin on oma päämääränsä; draamakasvatus tähtää oppimiseen, teatteri valmiiseen esitykseen.

Kappaleessa 3. käsittelen vuorovaikutusta. Se ei ollut ensimmäisessä versiossani, mutta aineistoanalyysivaiheessa ja viimeistään tuloksia kirjoittaessani huomasin, että siitä tehtyä tutkimusta täytyy käsitellä tutkimuksessani. Vuorovaikutus nousi kiistatta vahvimaksi diskurssianalyysin tuloksista. Se koetaan monessa eri tutkimusaineiston aineistossa vahvana puolustajana draaman saattamiseksi osaksi perusasteen opetussuunnitelmaa.

Kappaleessa kolme avaan joitakin vuorovaikutuksen käsitteitä ja tuon esille, kuinka draaman viitekehyksessä oppilaat pääsevät konkreettisesti harjoittamaan vuorovaikutustaitoja, jotka globaalissa ja tietoverkkojen maailmassa ovat rajojen häviämisen aikana välttämättömiä. Pyrin havainnollistamaan vuorovaikutukseen liittyviä määrittelyjä esimerkein, joista osa liittyy vahvasti omaan elämään. Koen tämän luonnolliseksi tavaksi selkeyttää ja yksinkertaistaa joskus hankaliakin käsitteitä, jotka muuten jäisivät abstraktille tasolle.

Tutkimukseni metodin esittelen kappaleessa 4. Diskurssianalyysin avulla voidaan tutkia joko valmista tai litteroitua tekstiä. Se koetaan monisävyisenä tapana tutkia ihmisten toimintaa muuttuvassa todellisuudessa. Diskurssianalyysi on kulttuurisidonnainen metodi, joka tarkoittaa sitä, että tulkinnan tavat riippuvat vallitsevasta kulttuurista: Ihmisten kanssakäyminen ja toiminta eroavat kulttuurien välillä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Analyysin tulee olla objektiivista tekstin tulkintaa. Tutkijan tulee unohtaa subjektiivinen mielipide ennakkoon tietämistään diskurssiin osallistuvien henkilöiden taustoista ja keskittyä itse tekstiin.

Diskurssianalyysia tehdessään, tutkijan on hyvä ymmärtää, että omalla toiminnallaan hän voi vahingossa rakentaa subjektipositioita. Analysoidessa voidaan etukäteen käyttää myös subjektiposition käsitettä. Tällä tarkoitetaan määrittelyä, joka yleisesti sovitujen sääntöjen puitteissa antaa luvan määrittellä kahden toimijan suhteen etukäteen. Esimerkiksi opettajan suhde oppilaaseen käsitetään yleisesti niin, että opettaja on auktoriteetti suhteessa oppilaaseen. Subjektipositiot ovat myös kulttuurisesti sidonnaisia, eikä niitä sen vuoksi voi yleistää, vaikka opettaja vs. oppilas voidaan ymmärtääkin yleisesti hyväksytyksi suhdepariksi.

Diskurssianalyysi lähtee liikkeelle samankaltaisten tekstin osien löytämisestä. Osat muodostavat kokonaisuuksia, joista analysoidut merkitykset rakentavat diskurssit eli teemat, joiden toistuvuuden kautta voidaan päätellä, kuinka homogeeninen diskurssi on. Diskurssianalyysi on tärkeä kuvata selkeästi raportissa, jotta se voidaan tarvittaessa toistaa.

Tutkimusaineistoni ja tutkimukseni tulokset esittelen kappaleessa 5. Aineistoni koostuu eduskunnan mietinnöistä, opetusministeriön selvityksistä, lehtiartikkeleista ja draamapedagogiikkaa vakavasti harrastavien muistiinpanoista. Aineistoa kasatessani toivoin saavani haltuuni suuren määrän aineistoa joltakin tietyltä vuosiluvulta tai jonkin pitkän keskustelun aiheesta. Aineistoa oli kuitenkin vaikea saada kasaan, sillä eduskunnan puolelta saatu aineisto oli niukkasanaista. Myöhemmin sain käsiini neuvoja erilaisista artikkeleista, joiden kautta aineistoa alkoi kertyä mukavasti. Ennen rajausta, aineisto koostui 27 eri lähteestä (Ks. liite1). Rajauksen, jonka olen tehnyt aikavälille 2010 – 2012, koostuu 20 lähteestä (Ks. liite 2).

Kappaleen 5.2. aikana avaan aineistoanalyysini ja siitä nousevat johtopäätökset. Lähden liikkeelle siitä, kuinka olen käyttänyt Excel -taulukko-ohjelmaa apunani tutkimustulosten arvioimisessa. Jotta aineistoanalyysiin johtavat syyt olisi ymmärrettävissä, olen lisännyt tutkimukseeni käyttämäni Excel-taulukot (Ks. liitteet 3-7).

- Lähteet 1 – 4 näkyvät liitteessä 3;
- lähteet 5 – 8 näkyvät liitteessä 4;
- lähteet 9 – 12 näkyvät liitteessä 5;
- lähteet 13 – 16 näkyvät liitteessä 6;
- lähteet 17 – 20 näkyvät liitteessä 7.

Seuraavaksi lähden taulukoiden (5 – 9) avulla esittämään aineistoanalyysin tuloksia, jotka tulen arvioimaan niiden yleisyyden perusteella ensin määrällisesti ja lopuksi prosenttiluvuin. Selkeyttääkseni tutkimusaineistosta nousevien teemojen välillisyyttä toisiinsa, olen jakanut teemat kolmeen eri kategoriaan:

1. Mikä paranee
2. Mitä uudistuksia vaatii
3. Mikä huononee

Puoltavat argumentit (1.) puhuvat draaman puolesta, vastustavat argumentit (3.) eivät näe, että draama sopii kouluun itsenäisenä oppiaineena ja lisäksi keinuvat argumentit (2.), jotka eivät selkeästi ole puolesta, eivätkä vastaan. (Ks. Jylhänkangas, 2005).

Tutkimusaineistosta nousevat johtopäätökset tulen esittämään sanallisesti jakamalla ne tutkimusaineistossa nousevien teemojen mukaan omiksi kappaleikseen. Kappaleiden otsikot olen pyrkinyt yksinkertaistamaan niitä parhaiten vastaavalla sanalla tai sanapareilla. Tuloksia arvioitaessa, tulen viittaamaan teoreettiseen viitekehykseeni, jossa esiintyvät eri tieteen alojen tieteilijät. Tietämättään käynnissä olevasta tutkimuksestani, he, minua kokeneemmat tieteilijät, antavat äänensä johtopäätöksilleni.

Lopuksi kappaleen 6 yhteenvedossa, tulen pohtimaan saamieni tulosten valossa, mitä tutkimukseni merkitsee tiedeyhteisölle ja minulle.

2. DRAAMAKASVATUS

TIETEILIJÄ	VIITEKEHYS	TIETEILIJÄN TAUSTANA	YLÄKÄSITE	PEDAGOGINEN DRAAMA (PD) / DRAAMAKASVATUS (DK)
Laakso, Erkki	1.anglosaksinen	näyttelijäntyo luokanopettaja	draamapedagogiikka	PD: metodi, jossa leikin ja draaman avulla edetään kohti teatteritaidetta
Østern, Anna- Lena	1.pohjoismainen: norjalainen 2.brittiläinen	estetiikka tiedeteoriat	draama	PD: opetuksessa käytetään apuna teatterin keinoja
Heikkinen, Hannu	1.brittiläinen	luokanopettaja draamaopettaja tutkija draamakasvattaja	draamakasvatus	DK: tila, jossa kulttuuria voidaan sekä luoda että tarkastella

Taulukko 1. Draamakasvatuksen määrittely. (Heikkinen, 2002)

Luettuani Hannu Heikkisen väitöskirjan, poimin sieltä hänen ja kahden muun draamakasvatuksen tieteilijän näkemyksiä siitä, millaisena he draamakasvatuksen näkevät ja kokevat:

Laakson näyttelijäntyön tausta näkyy mielestäni hänen tavoitteissaan draamapedagogiikan tulkinnasta. Olen itsekin toiminut neljä vuotta ammattinäyttelijänä sekä opettanut teatteri-ilmaisua Oulun taidekoulussa kaksi vuotta. Opetuksessani lähdin myös siitä ajatuksesta, että ensin leikitään draamaharjoitusten parissa, jonka jälkeen asteittain siirrytään kohti näytelmän kannalta sopivia harjoituksia ja valmista näytelmää. Ensimmäisen ja toisen opetusvuoden välissä ehdin jo ajatella, että opetuksen hyödyn maksimoimiseksi olisi hyvä, jos voisin suunnitella opetuksen loogisesti etenevinä jaksoina. Luin hieman alan kirjallisuutta ja yritin parhaani mukaan rakentaa didaktisesti

puhdasta lukuvuotta. Ponnistelujen jälkeen totesin kuitenkin, että vaikka intohimoa teatterikokemusta riittää, se ei kuitenkaan korvaa koulutuksen suomaa erityisosaamista draamaopettajan ammatissa.

Østern ja Heikkinen ovat kumpikin osaksi tutkijoita. Heidän tavoitteenaan näyttäisi olevan tutkia draaman käyttöä opetuksen apuna. Näyttelijätausta asettaa draaman käytölle toisenlaiset tavoitteet kuin pedagogiikkaan erikoistuneilla ihmisillä. Ammattiteatterissa tavoitteena on aina valmis produktio / näytelmä toisin kuin pedagogisessa ympäristössä, jossa harjoitus itsessään voi olla ainut tavoite: oppia itsestään / vallitsevasta ympäristöstä tai kulttuurista.

Laakso, Østern ja Heikkinen käyttävät yläkäsitteenä *draamasta* johdettuja sanoja, jotka määrittelevät heidän tulkintaansa, mitä draamakasvatus on. Draamakasvatuksen tutkimuksen kentällä tämä on ilmeisen tärkeä aihe, sillä tutkimuksen historiassa draamakasvatus on vielä nuori tutkimuksen alue: tutkijat haluavat antaa vastasyntyneelle niin sopivan nimen kuin mahdollista. Draamakasvatuksen käsitteen virallinen nimitys on jatkuvan diskurssin alainen.

Osa tiedeyhteisön jäsenistä on ymmärrykseni mukaan vihkiytynyt oikeamielisen käsitteen tutkimiselle, miksi draamakasvatusta tulisi nimittää; teatterikasvatus, ilmaisutaito, draamakasvatus, draamapedagogia jne. Eri nimityksiä perustellaan milloin historiallisiin syihin vedoten, milloin ottaen esimerkeiksi ulkomaalaisia kantasanoja. Puhuessani draamakasvatuksesta, tarkoitan sitä kasvatustapahtumaa, joka tapahtuu draamallisen toiminnan viitekehyksessä.

Rusanen (2001) toteaa, että *draama*-sana voidaan ymmärtää eri tavalla, joten se tulee määritellä jokaisessa tutkimuksessa erikseen epäselvyyksien välttämiseksi. (Rusanen, 2001, s. 48 ja 58–59). Kuinka draamakasvatus sitten tulisi määritellä? Draamalla ei ole omaa paikkaa opetussuunnitelmassa, joten pyrkiessään neutraaliin ilmaisuun tuottaa hankaluuksia keksiä muuta otsaketta kuin draamakasvatus. Perttula (2006) viittaa ”Ihanteeseen”, jossa tiedon määreenä olisi yleisesti tiedeyhteisössä hyväksytyt samat määritelmät aiheesta kuin aiheesta (Perttula, 2006, s. 129).

Heikkinen (2002) mukailee Geertziä (1980) ja tähdentää myös hienosti, että määrittellessämme käsitteitä, meidän ei tulisi etsiä yhtä ainoaa totuutta vaan sen sijaan käyttökelpoista tapaa, jolla kyseinen käsite voidaan hahmottaa lukijalle. (Heikkinen, 2002, s. 18.)

Olen Heikkisen ja Perttulan kanssa samaa mieltä. Varsinkin nyt, kun käymme keskustelua siitä, voiko draamalla olla oma ainekokonaisuutensa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, olisi mielestäni tärkeää unohtaa hetkeksi diskurssi siitä, mikä on oikea nimitystapa draamakasvatukselle.

Heikkinen (2002) ehdottaa, että koulussa käytännön työssä tapahtuvasta draamakasvatuksesta käytettäisiin nimitystä draama ja koulussa opetettavia tunteja draama-tunneiksi. Heikkinen kokee, että draaman avulla voidaan opettaa dramaturgian ja draamallisen lukutaidon oppimista. Draama-tunnit olisivat siis omiaan, kun produktioiden aikana käytettyjen aiheiden ja materiaalien välityksellä tavoitteena olisi oppia omasta ja muista kulttuureista. (Heikkinen, 2002, s. 116 ja 118.)

Lapset elävät vuorovaikutuksen maailmassa, missä vuorovaikutuskentät kasvavat kulttuureja ylittävälle tasolle. Draamakasvatus voisi tuoda uuden lähestymistavan kulttuurien opiskeluun. Elämme alati yhtenevässä maailmassa, jossa päivä päivältä kohtaamme aina vain enemmän uusia kulttuureja opiskelun ja työn parissa sekä naapurustossa. Vieraita kulttuureja voi opiskella kirjoista ja dokumentteja katselemalla, mutta minkälaista olisikaan laittaa vieraan kulttuurin vaatteet päälle ja elää hetki vieraan kulttuurin todellisuutta. Valmistaaksemme lapsia uusiin vuorovaikutustilanteisiin on meidän hyvä alustaa oppimisympäristö tutulle ja turvallisen tuntuiseksi pohjalle. Esimerkiksi draamaleikin avulla voidaan harjoitella ja oppia uusien kulttuurien tapoja yhteisten sääntöjen puitteissa.

Heikkinen (2001, s. 83) ei näe syytä lähteä keskustelemaan draaman ja kasvatuksen eroista, kun astumme draamakasvatuksen määrittelyn kentälle. Heikkinen (2002, s. 26 – 27) viittaa toiseen tutkimukseen, jossa Østern (2000) sijoittaa draamakasvatuksen taiteen ja kasvatuksen välimaastoon. Østernin mielestä tästä johtuu se, että draamakasvatus voidaan nähdä joko taiteena tai metodina kasvatuksessa. Myös Hornbrook (2002, s. 6) myöntää, että draaman määrittelemine on vaikeaa. Salmivaaran (1994, s. 30) mukaan

Abbs (1992) katsoo, että sanaparin draama – pedagogia sijaan riittäisi pelkkä draama, aivan kuten musiikki ja tanssi. (Salmivaara, 1994, s. 30) Englanniksi draamakasvatus käännetään *Drama Education*. Suomennos voidaan kuitenkin ymmärtää monella tavalla: kasvatusta draamaan, kasvatusta draaman avulla ja niin edelleen.

Heikkinen (2002) puhuu mielestäni hienosti lasten leikistä suhteesta draamakasvatuksen tutkimiseen. Hän myöntää, että leikkiä ei pidetä tärkeänä lapsen kehitykselle juuri siitä syystä, että se *on* leikkiä. Jotta draamakasvatus voisi saada kaiken ansaitsemansa huomion perusasteen opetuksessa, sitä tuli katsoa samalla tavalla kuin Heikkinen avaa väitöskirjassaan:

- Leikki on lapsen tapa hahmottaa ympäröivää maailmaa. Hän leikkii oppiakseen tai huvia vuoksi.
- Lapsi imitoi ympäröivää kulttuuria leikin avulla ja sen kautta.
- Leikki noudattaa aina sääntöjä, jotka lapset viime kädessä sopivat yhteisesti.
- Leikki toimii ainoastaan, kun se on tarpeeksi mielenkiintoista leikkijöiden mielestä. Leikin tulee olla motivoivaa. (Heikkinen, 2002, s. 42 – 43.)

Heikkinen (2002) kehottaa meitä suhtautumaan leikkiin vakavasti silloin, kun leikki voidaan nähdä mahdollisuutena ”vallasta vapaana alueena” oppia ja tutkia asioita. (Heikkinen, 2002, s. 44). Leikki on lapsen oppimisväline ja se palvelee aina kutakin kulttuuria sen omassa viitekehityksessään. Leikki noudattaa, kuten mikä tahansa oppimistilanne, yhteisesti tai ulkopäin annettuja sääntöjä. Leikki, päinvastoin kuin moni oppimistilanne, on olemassa niin kauan kuin se on mielenkiintoista. Kun katson leikkiä ja vertaan sitä oppimisympäristönä perinteiseen opettajajohtoiseen luokkaopetukseen, näen sen ainakin alkuopetuksen oppimisympäristönä motivoivampana.

Heikkinen (2002) lainaa väitöskirjassaan toista väitöskirjaa: (Heinonen, 2000), joka näkee, kuinka draamaleikkien avulla voidaan rakentaa oppimisympäristöjä, joissa uuden oppiminen tapahtuu tarinoiden maailmassa. (Heikkinen, 2002, s. 24). Oppiminen kysyy motivaatiota ja hyvin organisoitu leikki voi parhaimmillaan olla lisäämässä oppilaiden kiinnostusta uuteen aiheeseen tai vanhan kertaamiseen. Suorittaessani maisterivaiheen koulutyöskentelyä huomasin, kuinka hienosti ohjaava opettajani Kirsti Karhumaa oli organisoinut oppimisympäristön, jossa draamallisin keinoin opettelimme toisen

huomioon ottamista. Kirjoittamani ja ohjaamani näytelmä oli mielestäni herättävä kokemus niin lapsille, ohjaavalle opettajalleni kuin esitystä katsomaan tulleille oppilaiden vanhemmille. Tietämättään perimmäisistä tarkoituksista, lapset oppivat kuuntelemaan, keskittymään ja kunnioittamaan toisten tekemistä.

2.1 Draamakasvatuksen historiaa muualla ja meillä

Draamakasvatuksen käytöllä opetuksessa on pitkät juuret, vaikka itse draamakasvatus käsitteenä onkin ymmärtääkseni uusi asia. Draamaa on käytetty opetuksessa ja oppimisen apuna muun muassa:

- 400-luvulla kirkkoisä Augustinuksen johdolla
- 1600-luvulla Comeniuksen johdolla Keski-Euroopassa
- 1640-luvulla Turun Akatemiassa

(Kaartinen & Sura, 2006, s. 1–5.)

Østern (2001) viittaa tutkijaan Braanaas (1999), joka kuvaa draaman opetusmenetelmän kehitystä seuraavasti:

”- - aina renessanssiin asti on vaikuttanut traditio, missä teatteri on otettu opetuksen palveluun. Oppilaat ja opiskelijat harjoittivat näytelmätekstejä ja esittivät niitä yleisölle. Humanistinen kouluteatteri halusi herättää uudelleen henkiin klassiset näytelmät, esittää Raamatun tekstejä reformaation valossa, vahvistaa kielenopetusta, lisätä kirjallisuuden ymmärrystä, opettaa nuorisolle kohteliasta käyttäytymistä.” - - On siis olemassa vanha yhteys koulun ja teatterin välillä, mikä on hyödyllistä tietää, jos sitä halutaan ymmärtää ja vahvistaa.” (Østern, 2001, s. 41.)

Amerikkalaisen pragmatistin John Deweyn (1859–1952) filosofia ja reformipedagogiikka alkoivat 1900-luvulta alkaen näkyä koulun tavassa tehdä teatteria (Rusanen, 2001, s. 58). Pragmatistit uskoivat ihmisen olevan ensisijaisesti toimiva olento, jonka ajattelu sekä älylliset resurssit palvelevat toimintaa (Østern, 2001, s. 38).

Tulevaisuuden teatterikatsojien kasvattaminen teatterin maailmaan sai George Devinen perustamaan 50-luvulla English Stage Companyn at the Court (Daldry, 1998, s. ix–x).

Sodanjälkeisessä maastossa teatteriopetuksen tasapaino muuttui, kun painoarvo ajatuksesta, 'kuinka' teatteria opetetaan, siirtyi ajatukseen, 'mitä' opetetaan. Koulutus sai intoa ajatuksesta, että ihminen voi tehdä parannuksen ja tästä johtuen nuoria ohjattiin epäsuorasti draamatunneille. Koulutus antoi uskoa siihen, että me voimme kehittyä paremmiksi ihmisiksi mitä olimme aikaisemmin. (Hornbrook, 2002, s. 3 ja 11.)

Elokuvaohjaaja Stephen Daldry (1998, s. xi.) on kokenut Iso-Britannian draamaopetuksen tulevaisuuden huonona. Hänen mukaansa tämä johtuu poliitikoista, ajan ja opetuspaikkojen puutteesta. Daldryn mukaan esimerkiksi Royal Court Theatre on ollut osa koulutustoimintaa Iso-Britannian kouluissa jo 30 vuoden ajan. (Daldry, 1998, s. xi.) Royal Court Theatre pitää tavoitteenaan opettaa muun muassa englannin, draaman ja esittävän taiteen opettajille käytännön taitoja käytettäväksi luokkahuoneissa (Royal Court Theatre, 2012).

30 vuoden aikana teatterikoulutuksen opetussisällöt ovat kokeneet inflaation. Syynä tähän Daldry näkee median, jolla voidaan nähdä olevan nykyään suuri osa nuorison kasvatustapahtumassa. Sen tarjoaminen virikkeiden ansiosta teatteriopetuksen parissa tehtävissä produktioissa on nykyään kasvavassa määrin aiheita muun muassa kodittomuudesta ja lasten hyväksikäytöstä. Nuorilla ei ole mahdollisuutta laajaan repertuaariin ilmaisussa, mikä vaikeuttaa draaman tuottajien ja yleisön asemaa. Syy inflaatioon ei ole pelkästään koulujärjestelmässä. Taloudellisessa ahdingossa taiteilevat teatterit ovat itse osaltaan aiheuttaneet tämän valitessaan ohjelmistoonsa teatterikappaleita, jotka eivät ole lapsille suunnattuja. Daldry ei, kuten en minäkään, näe näytelmällä olevan kasvatuksen kannalta merkitystä muuta kuin opetuksellisena välineenä. Daldry kokee, että taloudellisesta ahdingosta huolimatta nuorilla näytelmäkirjailijoilla tulisi saada olla mahdollisuus näyttää kykynsä. (Daldry, 1998, s. xi.)

Draamakasvatus on alkanut herättää keskustelua koulu-uudistuksen jälkeen. Sen juuret ovat vuosisadan alun reformipedagogiikassa, samalta ajalta kuin vaihtoehtokouluista tutut Steiner-, Montessori- ja Freinetpedagogiikan suuntaukset. Reformipedagogiikka ja sen pohjalta syntynyt draamakasvatus ovat näytelleet Iso-Britanniassa jo vuosikymmenten ajan suurta roolia koulumaailmassa. (Paananen, 1994, s. 171.)

Braanaas (1985), johon Heikkinen (2002) viittaa kertoo, kuinka ulkomainen draamakasvatusperinne purjehti Suomeen. Ensimmäiset tuulahdukset tulivat aluksi Elsa Oleniuksen koulutuksen mukana Ruotsista 1960-luvulla, kunnes englantilainen perinne rantautui 1970-luvulla Brian Wayn jalanjäljissä. (Heikkinen, 2002, s. 11.)

Heikkinen (2002) kuvaa, 1980-luvun loppua ja 1990-luvun alkua, jolloin syntyi väittely draaman merkityksestä. Bolton (1991, 1992) ja Hornbrook (1987) väittelivät draaman opetuksesta ja opiskelusta koulussa, minkälaisena näiden tulisi siellä esiintyä. Bolton katsoi, että draama toimii oppimismetodinä, kun taas Hornbrook näki draaman taidemuotona. (Heikkinen, 2002, s. 12.)

Iso-Britannian draamaopetuksen traditiota on hallinnut kaksi suuntausta. Toisessa draama on ollut väline jonkin asian omaksumiselle ja toisessa oma itsenäinen taidemuoto, jonka pohja lähtee teatterikasvatuksesta. (Jääskä, 1995, s. 278.) Heikkinen (2002) arvioi väitöskirjassaan syitä, miksi anglosaksinen draamakasvatus tunnetaan paremmin muissa Pohjoismaissa. Yhdeksi syyksi hän mainitsee skandinaavisen kielen yleisyyden verrattuna suomen kieleen. Jos kirja käännetään esimerkiksi ruotsin kielelle, se on helposti luettavissa koko skandinaavisella alueella. (Heikkinen, 2002, s. 18.)

Heikkinen (2002, s. 21) toteaa, että ruotsalaisen draamakasvatuksen tutkimus painotti 2000-luvun alussa demokraattisia arvoja, pyrkimystä etsiä keinoja ihmisten elämän parantamiseen sekä yhteiskuntaan osallistumista aktiivisena jäsenenä.

VUOSILUKU	TUTKIMUKSEN MÄÄRÄ	VIITEKEHYS	DRAAMAN TUTKIMUKSEN PAINOTUS	HUOM!
1970-luku	Suhteellisen vähän	1.Pohjoismainen 2.Anglosaksinen	Oppimismetodi	
1980-luku	Suhteellisen vähän	1.Anglosaksinen 2.Brittiläinen	Draaman määrittely: oppiaine vs. metodi	
1990-luku	Alku vuosina vähemmän, lopulla julkaistaan useita väitöskirjoja	1.Anglosaksinen 2.Brittiläinen	Uusi lähestymistapa	Pyrkimys yhtenäiseen pohjoismaiseen näkemykseen todetaan turhaksi
2000-luku	Useita väitöskirjoja	1.Anglosaksinen 2.Brittiläinen	Useita painotuksia	

Taulukko 2. Draamakasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa. (Heikkinen, 2002.)

Heikkinen (2002) viittaa tutkimukseen (Karppinen, 1993), jossa kerrotaan koulujen luovan toiminnan yhdistyksestä, joka perustettiin Suomeen vuonna 1972. Aloittaessaan toimintaansa, Suomessa kuljettiin Wayn jalanjäljissä, käytännön ja teorian viitekehyksessä. Draaman oppiaine tunnettiin tuolloin nimellä ilmaisutaito. Yhdistys tunnetaan nykyään nimellä Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry. (Heikkinen, 2002, s. 12.)

Heikkinen (2002) esittää, kuinka brittiläinen draamakasvatus tuli tunnetuksi Tintti Karppisen suomentaman Brian Way (1967) ”Development through Drama” kautta. Karppinen käänsi kirjan 1976 nimelle ”Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen”. (Heikkinen, 2002, s. 11–12.)

Heikkinen (2002) toteaa, kuinka suomalaiset käsitteet – luova toiminta ja ilmaisukasvatus – ammensivat sisältöään brittiläisestä draamakasvatuksen aikalaisten teorioista. Draama koettiin vieraana 1970 ja 1980-lukujen kielenkäytössä, mistä osittain johtuu, että suomalaisen draamakasvatuksen oppiaineen ja tutkimuksen kehitys on ollut hitaanlaista termistöjen kilpaillessa paikkansapitävyydestään. (Heikkinen, 2002, s. 12.)

(Rusanen, 2001) toteaa, että ilmaisutaito-sanan johtimesta voi päätellä, että sillä tavoiteltiin oppiainetta, jossa kehitettäisiin ilmaisun taitoa eli ihmisen kykyä ilmaista omia ajatuksia puheen avulla. On hyvä huomata, että ennen kuin ilmaisutaitoa alettiin yhdistämään taiteeseen tai taideaineisiin, sen merkitys nähtiin yksinomaan yleisön edessä puhumisen parantamiseen. Keskustelu ilmaisutaidon tarpeellisuudesta sai aikaan ajatuksen sen nostamista kolmanneksi taideaineeksi musiikin ja kuvaamataiteen rinnalle. Hanke aloitettiin opetussuunnitelmien uudistamistyön yhteydessä vuonna 1977. Kouluhallitus asetti työryhmän kolme vuotta sen jälkeen, kun Lukion opetussuunnitelmatoimikunta oli jättänyt mietintönsä. Ehdotuksen tuli sisältää seuraavat asiat:

1. teatterikasvatuksen yleiset tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa,
2. teatterikasvatuksen oppiaines
3. teatterikasvatuksen toteuttamista koskevat opetusmenetelmälliset ohjeet,
4. selvitys teatterikasvatuksen oppi- ja opetusaineistosta ja
5. selvitys opettajien koulutustarpeesta.

(Rusanen, 2001, s. 58–59.)

1970-luvulla näytelmien ohella alettiin harjoittaa luovaa toimintaa, joka vuoden 1977 Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä tunnettiin sanalla ilmaisutaito ja 1990-luvulla draamapedagogiikka. 1990-luvulta lähtien muun muassa sosiaali- ja terveydenhoitoalojen koulutuksessa, nuoriso- ja vanhustyössä sekä erilaisissa yhteisöissä alkoi kasvaa kiinnostus draamaopetusta kohtaan. (Østern & Korhonen, 2001, s. 7–8.)

Brittiläinen draamakasvatus sai Suomessa lisää jalansijaa 1980-luvulla Gavin Boltonin (1979) kirjalla ”Towards a Theory of Drama in Education”. Kirjan käänsi jälleen Tintti Karppinen ja se ilmestyi vuonna 1984 nimellä Luova toiminta kasvatuksessa. (Heikkinen, 2002, s. 12.)

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö saatiin valmiiksi 1982, mutta vielä 11 vuotta myöhemmin yksi työryhmän jäsenistä muisti, että työryhmä oli yksimielisesti tukemassa kaikille lapsille tarkoitetun teatterikasvatuksen saamista kouluun. Sille ei kuitenkaan ajateltu omaa ainettaan, vaan se tulisi suoritettavaksi ”ns. läpäisyperiaatteella”. Oppiaineena sen nähtiin sopivan osaksi äidinkielen opetusta. (Rusanen, 2001, s. 52.)

Rusanen (2001) lainaa Teatterikasvatustyöryhmän muistiota vuodelta 1982, jossa sanotaan, että taidekasvatuksen avulla oppilaat voivat ymmärtää paremmin ihmiskuntaa. (Rusanen, 2001, s. 53). Rusanen (2001) mukaan Hakala (1984) toteaa, että kolmas taideaine ei saanut paikkaansa opetettavien taideaineiden joukosta, koska musiikin ja kuvaamataiteen opettajat pelkäsivät oman asemansa huononevan (Rusanen, 2001, s. 54).

Vuodesta 1999 lähtien vähintään kaksi draaman ja teatteri- tai ilmaisutaidon kurssia suorittaneella opiskelijalla on ollut mahdollista suorittaa draaman ja teatterin lukiodiplomi, jonka tavoitteena on taiteellinen oppimisprosessi; draamallisten ja teatteri-ilmaisullisten taitojen vahvistaminen, kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen kartuttaminen sekä refleksiivisyyden kehittäminen. 2000-luvun alusta alkaen draamaa on pystynyt opiskelemaan peruskoulun alemmilla luokilla eri aineiden yhteydessä läpäisyperiaatteella. (Rusanen, 2001, s. 57.)

Draama kasvaa muutospaineen alla: Draaman saanti omaksi aineeksi perusasteen opetussuunnitelmaan näyttää sisältävän paljon ongelmia. Laukka & Mönkkönen (2007)

toteavat, että jo pelkästään draaman terminologiasta käydään kovaa väittelyä. Opettaminen ei ole yhtenäistä ja draaman arviointi on osoittautunut vaikeaksi, ellei jopa mahdottomaksi. (Laukka & Mönkkönen, 2007, s. 7.)

2.2 Draamakasvatuksen opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tehty kokonaisuudessaan viimeisen kerran vuonna 2004. Tämän jälkeen niihin on tehty muutamia korjauksia, mutta draaman kohdalta ne ovat pysyneet samassa linjassa; draama sisältyy perusopetukseen osana äidinkieltä, taide- ja taitoaineita (Kettunen, 1994, s. 99). Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan muun muassa, että luetun tekstin ymmärtämistä tuetaan improvisoinnin, leikin ja draaman avulla, ja että oppilas tutustuu oman ja muiden kansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin. (POPS, 2004, s. 47 ja 50.)

Taatakseen yhtäläisen opetuksen, valtakunnallinen opetussuunnitelma määrää perustan perusopetukselle. Perusta muodostuu arvopohjasta, perusopetuksen tehtävästä sekä rakenteesta. Draama äidinkielen varjossa kärsii auringonvalon puutteesta siinä määrin, että sen ei välttämättä nähdä koskaan kukkivan (Paananen, 1994, s. 188).

Vaikka draamalla ei ole omaa paikkaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, se on löytänyt paikkansa Oulussa. Siellä tehtiin Suomen ensimmäinen kunnallinen draaman valinnaisaineen opetussuunnitelma vuonna 2007 (Laukka & Mönkkönen, 2007, s. 7.) Lisäksi Oulussa toimii hyvin arvostettu taidealan oppilaitos, Oulun taidekoulu. Se noudattaa opetushallituksen Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita yhdessä kolmen muun oppilaitoksen kanssa: Lappeenrannan Taidekoulu Estradian, Tikkurilan teatteri- ja sirkuskoulun sekä Espoon esittävän taiteen koulun kanssa.

Suomalaisessa koulutuksessa draamakasvatuksen arviointi ei ole saanut vielä yhtenäistä järjestelmää. Laukka ja Mönkkönen, esittävät omassa draaman opetussuunnitelmassaan,

että draaman arvioinnin tulisi tapahtua oppilaiden ja opettajan yhteistyön tuloksena ja sinä tulisi ottaa huomioon kehitysvaiheiden mukavat tulevat eriävyydet (Laukka & Mönkkönen, 2007, s. 15 ja 17). Pidän tätä mallia hyvänä, sillä draama jos joku, on oppiaineena sellainen, että oppijan henkisellä kapasiteetilla on suuri vaikutus oppimiseen.

Oulun kaupungin draaman opetussuunnitelma ja Oulun taidekoulun opetuksen tavoitteet lähtevät oppilaskeskeisestä näkökulmasta. Oppilaan odotetaan saavan tukea henkilökohtaiseen kasvuun ja häntä rohkaistaan käyttämään henkilökohtaista luovuutta ja taiteellista ajatteluaan. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Oppilaalle annetaan mahdollisuus prosessoida omia kokemuksiaan ja hyödyntää kokemuspohjaansa teatteri-ilmaisussaan. (OPS, 2002, s. 5-6.)

2.3 Draamakasvatus oppiaineena

Laukka ja Mönkkönen (2007) näkevät draamaopetuksen tavoitteena oppilaan kasvun esiintyjänä ja draaman asiantuntijana. Heidän mukaansa draamaopetuksen tulisi olla arvioitavissa olevaa, vuodesta toiseen jatkuvaa opetusta. (Laukka & Mönkkönen, 2007, s. 14.)

Heikkinen (2002) valottaa draamakasvatuksen opetuksen historiaa 1900-luvun jälkipuolelta. Hänen mukaansa opetuksen painotus on ollut kokemuksen ja sen reflektoinnin merkityksessä. Heikkinen toteaa lisäksi, että tämän ajan draamakasvatuksen avulla oppilas voidaan laittaa pohtimaan, miltä tuntuu olla toinen ihminen, toisessa ”fiktiivisessä todellisuudessa”. (Heikkinen, 2002, s. 28.)

Fiktiivinen todellisuus voi esimerkiksi olla tilanne, jossa käsitellään välitunnilla tapahtunutta kiusaamistilannetta. Kiusaaja, kiusattu ja muut oppilaat voivat esimerkiksi näytelmällisen tilanteen avulla päästä käsittelemään asiaa, että ketään selkeästi syytetään tapahtumasta. Kiusaamistilanne voidaan näytellä uudestaan aina siihen pisteeseen

saakka, kun kiusaaminen olisi oikeassa elämässä alkanut ja siinä vaiheessa pohtia luokan kanssa, kuinka tilanteen olisi tullut jatkua, ettei kukaan olisi pahoittanut mieltänsä.

Paananen (1994) kokee, että draaman avulla ihminen voi hetken ajan olla jotain enemmän, mitä arjessa muuten olisi mahdotonta. Draama tarjoaa oppia pelkojen voittamisesta ja kehittää oppijan itseluottamusta. (Paananen, 1994, s. 189.)

Draamalla sen kaikissa ilmenemismuodoissa on keskeinen osa kaikessa siinä tapahtumassa, kun yritämme ymmärtää maailmaa (Brahmachari, 2002, s. 19; Hornbrook, 1994, s. 3; Kujasalo, 1994, s. 44; Liukko, 1994, s. 69; Salmivaara, 1994, s. 24).

Heikkinen (2001) näkee draamakasvatuksen päämääränä ihmisen aktivoinnin. Ihminen altistetaan tuntemaan väkeviä tunteita esimerkiksi asettamalla hänet tilanteeseen, jossa tulevaisuus ei näyttäydy lupaavalta. Näin ollen hän kokee pelottavia tunteita ja aktivoituu, katsoo ympäristöään aktiivisena toimijana. (Heikkinen, 2001, s. 83.)

Heikkinen (2007) kuvaa draaman lapselle tuttuna rakennustelineenä, jonka avulla hänen on helpompi oppia ymmärtämään ympäröivää maailmaa. (Heikkinen, 2007, s. 10).

Rusanen (2001) lainaa Sinkoa (Sinko 1993), joka sanoo teatterialan ammattilaisten kritisoivan draaman opetusta koulussa. Draaman opetukseen kouluttamattomat opettajat saattavat antaa vääriä ajatuksia draaman luonteesta, joita voi olla mahdoton myöhemmin korjata oikeiksi. (Rusanen, 2001, s. 54.)

Saarela (2010) puolestaan ei näe, että draamaopettajana toimiminen vaatisi suurta tiedollista pohjaa draamasta. Hänen mukaansa riittää, että on iso sana sanottavanaan ja valmiutta seisoa sen takana!

Rusanen (2001, s. 55) asettaa draamaopettajalle vaatimuksen: tämän tulee kantaa sekä pedagogin että taiteilijan viittaa harteillaan. Rusanen mukaan pelkkä halu draaman opettamiseen ei riitä, siihen tarvitaan myös kykyä. (Rusanen, 2001, s. 55.)

Draaman opettaminen on kokemukseni mukaan hieno työ. Olen osittain Saarelan (2010) kanssa samaa mieltä: intohimo korvaa taidon. Olen kuitenkin enemmän Rusasen (2001) kannalla. Mikäli haluaa draamasta, siihen tarvitaan koulutautunut draaman ammattiopettaja. Toisinaan voi olla vaikea määritellä, mikä taiteessa ja sen opetuksessa on oikein ja mikä on väärin. Kahden vuoden Oulun taidekoululla tekemäni draaman opetustyö osoitti, että draama on herkkä aihe. Valitettavan usein törmää opettajiin, jotka opettavat sitä ilman kunnan koulutusta. Ammattitaidoton opettaja voi aikaan saada sen, että oppilaille kehittyy vääristynyt käsitys draamasta. Lisäksi on vaarana, että pitkäkestoisissa draamaprosesseissa tai ns. psykodraamoissa voidaan aiheuttaa osallistujille jopa pitkäkestoisia henkisiä traumoja.

Hornbrook (2002, s. 12) lainaa Gombrichia (1984), joka maalaa perusteet taideopettajien tärkeydelle:

”Mutta miksi antaa Herbert Readin vaikuttaa itseensä, mutta ei Rembrantin? Miksi opettaa lapselle kieleemme, mutta ei mielikuvaa perinteistä? Kukaan meistä ei ilman apua ole oppinut ymmärtämään Rembrantia; kuinka yksikään kasvava mieli voi löytää sisäänkäyntiä taiteen kosmokseen ilman että siihen annetaan mahdollisuus?” (Hornbrook, 2002, s. 12.)

2.4 Vakavaa draamaa ja teatteria vai leikkiä

1900-luvulla niin Englannissa kuin Pohjoismaissakin on ollut eripuraisuutta draaman ja teatterin välillä. Tämän diskurssin jäljet näkyvät muun muassa draaman paikassa opetuksessa. Diskurssi Suomen draamakentällä on yhä käynnissä. (Heikkinen, 2001, s. 81.)

Draamakasvatus liitetään usein teatteriin vaikka draamakasvatus ja teatteri poikkeavatkin toisistaan huomattavasti. Jotta lukijani ei tekisi samaa virhettä, mitä tutkimusaineistossani monet artikkelien kirjoittajat tekevät, katson parhaaksi avata hieman, mitä teatteri tarkoittaa. Kun draamakasvatusta on yritetty saada osaksi perusasteen opetussuunnitelmaa, on esitetty argumentteja, joissa uuden aineen lisäystä ei nähdä arvokkaana tai tarpeellisenä, koska ”johan meillä on se teatteri”. Teatteri ei kuitenkaan ole draamakasvatusta eikä toisinpäin. Ne voivat kummatkin kuulua osaksi

perusasteen opetussuunnitelmaa, mutta jo niiden tavoitteet erottavat ne toisistaan. Rusanen (2001) selittää teatterin ja luovan kasvatuksen eroa: teatteri tähtää valmiiseen esitykseen, kun taas draamakasvatuksessa pyritään tekemisen kautta oppimiseen ja ihmisenä kasvamiseen. (Rusanen, 2001, s. 53).

2.4.1 Draamakasvatuksen näyttämöt

Draamakasvatuksen päämääriä on katsottu monelta eri kantilta. Se on nähty kolmantena mahdollisena taideaineena musiikin ja kuvaamataiteen rinnalle, mutta myös integroituna muihin aineisiin, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, osana äidinkielen opiskelua. (Rusanen, 2001, s. 50; Kuuluvainen, 1994, s. 20–21; Hornbrook, 2002, s. 10).

Heikkinen (2002, s. 44) viittaa Lindqvistin (1998) tutkimukseen, jossa draama puetaan teatterinomaisen leikin roolivaatteisiin. Lindqvist näkee leikin ja teatterin nojaavan samoihin lainalaisuuksiin: kummatkin toimivat, kun niissä on ennalta sovitut roolit ja tarina. Sekä leikki että teatteri saavat uuden ilmeen, kun niihin lisätään sopiva annos dramatiikkaa esimerkiksi asusteilla, valo- ja äänisuunnittelulla, rytmivaihdoilla tai vaikkapa kulttuuriin sidotuilla rituaaleilla. (Heikkinen, 2002, s. 44.) Draamakasvatus integroituna johonkin perinteisesti raskaana pidettävään aineeseen voisi tuoda ripauksen mystiikkaa koulupäivään. Valojen, äänien ja rooliasujen lomassa esimerkiksi historia voisi avautua lasten edessä konkreettisella tavalla.

Heikkinen (2002) tähdentää, että draamakasvatus saa voimansa kasvatuksesta ja lisäksi draamasta sekä teatterista, joiden suoma tieto on arvostettua. Se nähdään korvaamattomana kulttuuripääomana. Heikkinen toteaa, että teatterin ja draaman asema koulussa on valitettavasti ollut ”hauska harrastus” eikä niinkään vakavasti otettava oppimisympäristö. (Heikkinen, 2002, s. 28.)

2.4.2 Teatterin päämäärä

Toisin kuin Rusanen (2001), Bolton näkee, että koulujen teatteritoiminta ei välttämättä pyri valmiiseen esitykseen. Hänen mukaansa lapselle riittää kokemus, jossa saa tuntea seisovansa yleisön edessä. Salmivaara (1994) viittaa Boltoniin (1984), joka pitää teatteria tärkeänä draaman muotona. (Salmivaara, 1994, s. 26.)

Teatterilla on pitkä historia kasvatuksen parissa. Østern & Korhonen (2001) muistuttavat, kuinka jo ennen draamakasvatuksen käsitteen syntyä ymmärrettiin, että teatterilla on kasvattava vaikutus. Teatterissa käyminen koettiin auttavan kasvatuksen sivistystyössä, mutta siitä huolimatta teatteria ei nähty sopivaksi aineeksi kouluun. (Østern & Korhonen, 2001, s. 9.) Tämä saattaa johtua teatterin koulun paradoksaalisesta suhteesta: Kasvatusta taiteen parissa pidetään lapsen elämää parantavana, mutta sillä on oma pimeä puolensa. (Østern, 2001, s. 44). Kujala, M. (2008, s. 50) viittaa Uusikylän (2003) tutkimukseen, jonka avulla hän selittää, miksi luova taide on koettu mystisenä, joskus jopa pelottavana, mielenterveyttä koettelevana tekijänä. Uusikylä (2003) kertoo, että luova toiminta on koetellut tutkijoiden mielenrauhaa vuosikymmenien ajan. Hän viittaa kahteen suureen ajattelijaan: Freud (1920) näki luovan taiteen hulluutena, kun taas Maslow (1968) koki sen mielenterveyttä edistävänä. Uusikylä (2003) kokee, että itsensä toteuttaminen kuuluu olennaisesti ihmisluontoon, mutta jonka joskus vallitseva kulttuuri meissä tukahduttaa. (Kujala, M., 2008, s. 50) Østernin (2001) ja Kujalan (2008) määrittelemä pelottava ja pimeä puoli viittaavat siihen, kuinka kasvatusta taiteen viitekehyksessä näyttäytyy eri tavoin ulkopuolisille. Omat kokemukseni Oulun taidekoululla lukuvuosina 2011 – 2012 välillä osoittivat minulle, että käyttämieni harjoitteiden päämäärät ovat joskus jääneet hämärän peittoon oppilaiden vanhemmille. Vasta harjoitteiden perusteellinen selittäminen on valaissut niiden tavoitteet ja saanut vanhemmat hyväksymään niiden tarpeellisuuden.

Lopuksi haluan sanoa, että taide pitää kokea, jotta sitä voi ymmärtää. Ymmärtääkseen teatteria ja sen päämääriä, ei riitä, että ihminen katsoo vain yhden näytelmän. Heikkinen

(2007, s. 11) vertaa tätä siihen, että ajatellessamme oppilaan voivan ymmärtää draamaa yhden teatterinäytelmän perusteella, voisimme yhtä hyvin ajatella, että oppilaan tulee lukea vain yksi kirja ymmärtääkseen kirjallisuutta. On hyvä myös muistaa, että leikkimielinen teatteri voi olla myös vakavasti otettavaa tiedettä. Heikkinen (2007) kertoo, että 2000 –luvulle tultaessa teatterista ja draamasta oli tehty jo 11 väitöskirjaa. (Heikkinen, 2007, s. 10). Draama ja teatteri koetaan siis vakavasti otettavana tutkimuksen alueena.

3. VUOROVAIKUTUS

3.1 Vuorovaikutusta nyky-yhteiskunnassa

Käsitetäänkö koulussa tapahtuva vuorovaikutuksen opetus ryhmätöiden tekemisellä tai liikuntatunnin aikana tapahtuvissa joukkuepeleissä? Olisiko koulun aika vastata yhteiskunnan muuttuviin haasteisiin järjestelmällisellä opetuksella vuorovaikutustilanteiden varalle? Luokaton lukio on yksi hyvä esimerkki, kuinka voidaan pitää niin sanottu erätauko vuorovaikutuksen opiskelusta. Kurssit kootaan omien aikataulujen mukaan, ja vain hyvällä tuurilla käy niin, että samalle kurssille tulee jokin tuttu mukaan. Ryhmätyöt kärsivät luottamuspulasta, kun muut ryhmäläiset eivät ole tuttuja kuin kyseisen kurssin ajan. Keräämäni tutkimusaineiston valossa uskallan sanoa, että oppilaiden välinen vuorovaikutus koetaan tärkeäksi asiaksi varsinkin draaman opetuksesta puhuttaessa. Se edesauttaa ryhmän koheesion rakentamisessa ja on tärkeä voimavara taistelussa koulukiusaamista vastaan.

Kuten draama, vuorovaikutuskaan ei sisälly perusasteen opetussuunnitelmaan. Se on osa niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa, jossa opetettavat aineet ja asiat opitaan koulun arjessa, esimerkiksi viittaaminen ja oman puheenvuoron odottaminen. Antikainen, Rinne ja Koski (2009, s. 227) puhuvat opiskelijoiden toimintamalleista, joiden avulla koulunkäynnin haasteista pyritään selviytymään. Pyrkiessä pärjäämään koulunkäynnin aikana tapahtuvista ongelmatilanteista, jää päivän tärkein anti, todellinen opetussuunnitelma usein saavuttamatta. (Antikainen, Rinne ja Koski, 2009, s. 227.) Herää kysymys, miksi vuorovaikutusta ei kuitenkaan opeta koulussa järjestelmällisesti? Myöhemmässä vaiheessa perusasteen opintoja yhteiset työt ryhmätöiden tasolla lisääntyvät ja perusasteen jälkeen niistä tulee käytäntö, mitä mitataan arvioinnissa. Vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa keskitytään yhteisen työn valmiiksi saattamiseen, mutta ryhmätöiden ydintä itse vuorovaikutusta ei opeteta varsinaisesti

missään. Jotta eri koulutusasteilla ryhmässä tehtävistä töistä jäisi käteen muutakin kuin valmis työ, koen, että meidän tulisi haastaa oppilaat pohtimaan vuorovaikutuksen perusteita.

Antikainen, Rinne ja Koski (2009, s. 370) muistuttavat, että vaikka modernit yhteiskunnat ovat johtaneet yksilöitymiseen, yhteisöt ja vuorovaikutustaitojen merkitys eivät ole hävinneet. (Antikainen, Rinne ja Koski, 2009, s. 370). Tietoverkkojen lisääntyessä ja ihmisten kanssakäymisen kasvaessa ryhmätyöt ovat kasvava kanssakäymisen tapa. Vuorovaikutustaitojen opettaminen ei koske ainoastaan oppilaita, vaan sillä voisi olla keino ratkaista, ainakin osittain nykynuorison ongelmia. Paljon puhutaan tänä päivänä syrjäytyneistä nuorista ja heidän hoidosta, mutta voimmeko opettaa nuorille jotain sellaista, että he vuorovaikutustaitojen avulla eivät syrjäydy? Aluksi tietenkin pitäisi miettiä, mistä syrjäytyminen johtuu. Johtuuko se 1) yhteiskunnan lisääntyvästä kilpailusta, 2) peleistä, jotka vierottavat nuoret toisistaan ja muusta maailmasta vai kenties 3) osaavan huomiota antavan kasvatuksen puutteesta, jossa lapsi tottuu siihen, että häntä ei kuunnella, hän ei ole tärkeä.

Koen, että syrjäytyminen voidaan ainakin osaksi jäljestää varhaiskasvatuksessa tapahtuneisiin laiminlyönteihin. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 15) muistuttaa meitä nykyajan kasvattajia, ettei kasvatustyöstä voida lipsua ja jäädä tekijästä tarkkailijaksi. Kasvattajan on aina ymmärrettävä, että hän on valintojen tekijä. Jopa tekemättä jättäminen on valinta, joka opettaa lapselle, että hän ei ole tärkeä. Lapsi kaipaa vastuunottajaa ja sitoutunutta kasvattajaa. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 15.) Voiko aikuisen välinpitämättömyys johtua vuorovaikutustaitojen puutteesta lapsena? Opetettiin hänelle missään vaiheessa, miten tärkeää on ottaa toinen huomioon? Saiko hän harjoitella vuorovaikutustaitoja järjestelmällisesti tasavertaisessa ryhmässä?

3.2 Miten vuorovaikutusta katsotaan ja opetetaan

Kujala (2008, s. 72) määrittelee vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät. Kaksi tai useampaa toisistaan poikkeavaa fyysistä tai henkistä aistimusta vuorottelevat keskenään

ympäristöstä tulevien singalien kanssa. Ihmisen fysiikka ja psyyke toimivat välittäjäparina ympäristöstä tulevien viestien ottajina ja lähettäjinä. Kujala (2008, s. 72) avaa vuorovaikutuksen välillisyyttä ja sen ominaislaatuista olemusta latinankielisellä vastineella, jossa sanapari ”välissä” ja ”toiminta, liike” muodostavat sanan interaktio = vuorovaikutus.

Vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä on monia. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 50) lainaa John Shotterin (1993) käsitettä ”joint action” *yhteen liittynyt toiminta*. Shotter (1993) tarkoittaa tällä sitä, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen yhteenliittymisen aikana tavoitteet ja tulokset yleensä eroavat toisistaan. Burr (1995), johon Holkeri-Rinkinen (2009, s. 51) myös viittaa, kuvaa vuorovaikutusta tanssiksi, jossa hienovarainen tanssipari liikkuu yhtäaikaaisesti kuunnellen toisen rytmiä ja liikettä. Vuoropuhelu tanssin aikana on kuin improvisointia, jonka alku loppu ovat ennalta arvaamattomat.

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 53) viittaa Kendonin (1988) käsitteeseen ”frame” eli *kehys*. Kendon (1988) määrittelee kehyksen selittävän, mitä missäkin vuorovaikutustilanteessa on todella tapahtumassa, mikä on toimintaa vastaavan tulkinnan kannalta relevanttia. Esimerkiksi Holkeri-Rinkinen (2009) ottaa tilanteen, jossa kaksi päiväkotikäistä poikaa painivat päiväkodin pihalla. Heidän äänenkäyttönsä ja liikkeensä saavat erään ohikulkeneen ihmisen reagoimaan tilanteeseen kauhistuneena. Kysymys on kuitenkin leikistä. Holkeri-Rinkinen selittää, että näin yleensä tapahtuu, kun ulkopuolinen ihminen tulee tilanteeseen, ja *kehystää* eli tulkitsee kahden ihmisen välistä vuoropuhelua siitä hetkestä lähtien, kun hän on sen kokenut. Holkeri-Rinkinen (2009) selittää kehystä edelleen: Mikäli ohikulkenut ihminen olisi seurannut tilannetta tarkkaavaisemmin, olisi hänen muodostamansa kehys muuttunut. Nainen olisi rakentanut kehyksensä siinä valossa, että painivat pojat selostivat painin kulkua selostamalla sitä, ikään kuin tapahtuva paini olisi ollut MM-tason painiottelu. Poikien paini oli siis leikkiä, mutta väärin kehystettynä se määriteltiin riidaksi. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 53.)

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 56 – 57) jatkaa *kehysten* määrittelyä palaten tanssin metaforaan tuomalla esiin sosiaalisen kehyksen olemassaolon ikävätkin mahdollisuudet. Vuorovaikutustilanne voi johtaa myös konfliktiin kahden ihmisen välillä. Tilanne, jossa on kaksi tanssijaa, joista kummatkaan eivät tiedä, mitä tanssia toinen on tanssimassa voi nopeasti johtaa tilanteeseen, jossa toinen vuoropuheluun osallistuvista jättää

keskustelukumppaninsa tanssilattialle ja lähtee hakemaan sopivampaa partneria. Kujala (2008, s. 153) kokee, että vuorovaikutustilanteissa syntyvät konfliktit edesauttavat kokijaa itsetunnon rakentamisessa. Tällöin, yksilö etsiessään hänelle sopivaa ratkaisua, joutuu kamppailemaan itsetuntonsa kanssa. Kamppailu kehittää itsetunnon kehittymistä vahvempaan ja herkempään suuntaan. Kujala (2008, s. 152 – 153) sanookin, että siinä, missä vahvan itsetunnon omaava henkilö voi olla herkkä, niin myös herkän itsetunnon omistava henkilö on vahva. Pari- tai ryhmätöissä tapahtuvat vuorovaikutuskonfliktit opettavat meitä luomaan ajankohtaista tietoa ja puolustamaan sitä. Toisen ihmisen kanssa toimimiseen vaaditaan vuorovaikutustaitoja, jotka Kujala (2008) määrittelee

- kyvyksi kestää vuorovaikutuksessa esiin nousevia eriäviä mielipiteitä ja oppia niistä
- oppia omista virheistään
- ylläpitää ja kehittää itsetuntoa

(Kujala, 2008, s. 152 – 153.)

Menin naimisiin viime kesänä, enkä ole oikeastaan koskaan ollut hyvä tanssija. Ennen häitä kävin harjoittamassa tanssitaitoani, eli keräsin itselleni ajankohtaista tietoa. Itsetuntoni kehittyessä olin myös valmis puolustamaan taitoani tanssijana. Riippumatta siitä, mitä häätanssiamme seuraavat ihmiset olivat mieltä tanssistamme, olin kehittynyt herkemmäksi ja vahvemmaksi, valmiina puolustamaan taitoani tanssijana.

Kujala (2008, s. 41) vertaa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa eripuraisuutta merellä seilaavaan purjelaivaan. Kun kaksi merkitsevää pistettä kahden eri tekijän välillä ovat epätasapainossa, toisinaan myrskyssä seilaava purjealus menettää tasapainonsa. Ihmisten välisissä myrskyissä ihminen kuitenkin oppii puhaltamaan samaan suuntaan, joustamaan ja tarvittaessa luopumaan ennalta määritellystä keskustelun suunnasta. Käytännön toiminnassa esiintyjät monisyiset suhteet ja strategiat koettelevat yleisesti hyväksytyjä ja kulttuurillisesti sitomattomia sääntöjä aivan yhtä lailla kuin lasten leikeissä tapahtuvia pieniä tarinoitakin.

”Ristiriidat koettelevat olemisen ja elämisen perustuksia, jolloin täysremontti on aina remontti kantavia rakenteita myöten. Vuorovaikutussuhteissa on kysymys ihmisen olemis-suhteesta. Filosofinen uskomus siitä, miten ihminen on olemassa, määrittää myös tämän suhteita ”sinne” ja ”tänne”.” (Kujala, 2008, s. 41.)

Holkeri-Rinkinen lainaa tutkimuksessaan Susan M. Hoylea (1993), joka selittää 8 – 9 -vuotiaiden lasten diskursiivista kykyä. Hoyle (1993) kokee, että tämän ikäisten lasten kyky selittää omaa toimintaansa leikin aikana ovat kaikkea muuta kuin rajoittuneet. Todellinen, mahdollinen ja mielikuvitukseen nojaava osallistuminen on leikissä toimivan lapsen erityisosaamisaluetta. Miksi emme siis käyttäisi lasten luonnollisia voimavaroja ja antaisi niiden toteutua yhdessä opetuksen kanssa draaman viitekehyksessä luovassa vuorovaikutuksessa.

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 87) määrittelee vuorovaikutukselle kolme merkittävää sääntöä: Tapahtumapaikka, vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien iät ja kutsu yhteiseen toimintaan. Sääntöjä voidaan havainnollista kahdella esimerkillä:

1. Tapahtumapaikkana koulun piha, jossa samanikäinen poika menee hakemaan tyttöä mukaan leikkiin. Poika kutsuu tytön vuorovaikutustilanteeseen kysymällä, haluaako hän tulla ja tyttö vastaa.
2. Tapahtumapaikkana koululuokka, jossa 3. luokan oppilas kysyy opettajalta, kuka oli Shakespeare. Opettaja lähtee mukaan vuorovaikutustilanteeseen vastaamalla hänen olevan englantilainen näytelmäkirjailija ja runoilija.

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 49) viittaa Heritage (1984) keskusteluanalyysiin, joka määrittää ihmisten välisen vuorovaikutuksen rakenteellisesti järjestäytyneeksi. Yhtäkään vaihetta vuorovaikutuksessa ei voida ajatella riippumattomana tai yllätyksellisenä. Kaikki johtuu jostakin ja jokainen tilanne voidaan harjoitella uudestaan ja uudestaan. Edellisen kaltaiset vuorovaikutustilanteet voidaan ottaa osaksi draaman tuntia, joissa harjoitellaan reaktiota, missä vastaus on kielteinen: kuinka silloin toimitaan.

Vuorovaikutus integroituna draaman oppiaineeseen voisi olla hyvä keino aloittaa ryhmätöiden harjoittelu, sillä draama oppimisympäristönä sisältää toiminnan kohti fyysistä että henkistä ilmaisua. Kujala (2008, s. 29 – 30) uskoo vahvasti henkiseen ja fyysiseen yhteistyöprosessiin. Hänen mukaansa luovassa vuorovaikutuksessa ja käytännön toiminnassa keskeisintä on välittömästi koettu ja saatu tieto ja/tai tunne sekä ideoiden rohkea esille tuonti heti, kun se syntyy. Kujala (2008) kokee, että luovassa vuorovaikutuksessa paljastuu syvällisin ja korkein ymmärrys erilaisten ajatusten, ilmiöiden ja ihmisten välillä. Ihminen oivaltaa luovuutensa parhaiten tilanteissa, joissa hän joutuu selviytymään vaikeista ja vaativista tilanteista.

Vuorovaikutustaitojen harjoittelua voidaan jatkaa Holkeri-Rinkisen (2009, s. 49) käyttämällä käsitteellä vierusparit. Hänen mukaansa vierusparit näyttäytyvät hyvin vuorovaikutustilanteessa, jossa puheenvuorot ovat tavanomaisia, joissa niiden välillä voidaan havaita ennalta arvattava kytkös, esimerkiksi 1) kysymykseen odotetaan vastausta, 2) tervehdykseen odotetaan vastatervehdystä, 3) pyyntöön odotetaan hyväksymistä tai torjumista, 4) mielipidekannanottoon odotetaan samanmielisyyden tai erimielisyyden ilmaisemista. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 49.)

On hyvä muistaa, että lapsi tuntee hyvää oloa ollessaan ihmissuhteessa ja vuorovaikutuksessa hänelle merkityksellisen ihmisen kanssa. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 16). Koulumaailmassa olisi hyvä luoda vuorovaikutustilanteita, joissa lapsi tuntee olevansa tekemässä yhdessä jotain muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Draama on kokemukseni hyvä aihio, jossa perinteiset auktoriteettinormit voidaan yhteisellä sopimuksella laittaa tunnin ajaksi sivuun ja suhtautua kaikkiin jäseniin yhdenvertaisesti.

3.3 Vuorovaikutustilanne lapsen ja aikuisen välillä

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 216) puhuu siitä, miten lapsi kokee vuorovaikutustilanteet. Hänen mukaansa lapsi voi kokea olevansa yksinäinen myös ryhmässä toimiessaan. Lapsi kaipaa olevansa yksi tärkeä osa ryhmää, hyväksytytty ryhmän silmissä. Holkeri-Rinkinen (2009) kertoo, että huomion antaminen lapselle, on loppujen lopuksi helppoa. Isällinen katse, hyväksyvä hymy tai vaikkapa rohkaiseva kosketus ovat lapsen mielestä päivän pelastajia. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 216.) Tämän olen huomannut opettaessani teatteri-improvisaatiota Oulun taidekoulussa. Ollessani vuorovaikutuksessa oppilaitteni kanssa, aina ei ehtinyt kehua siinä paikalla. Huomionosoitukseni olivatkin enemmän merkitseviä katseita, joilla pyrin kertomaan, että hienosti menee, jatka samaan malliin. Kehujen antaminen perinteisessä luokkatilanteessa, jossa opettaja istuu työpöytänsä takana, on vaikeaa. Oppilas saattaa joutua muiden oppilaiden silmätikuksi, onhan opettajan huomio kilpailemisen arvoinen asia. Rehdissä vuorovaikutustilanteessa, esimerkiksi harjoitellessamme improvisoitua kohtausta, se kuului asiaan. Kun oppilas

teki omassa ilmaisussaan silmin nähden jotain sellaista, jonka muutkin kokivat uudeksi, oli aivan luonnollista kehua lasta onnistumisesta. Tämä hyväksyttiin, ja yleensä siihen myös yhdyttiin taputtamalla tai hurraamalla.

Holkeri-Rinkinen (2009) puhuu erilaisista keinoista, joilla lapsi hakee aikuisen huomiota. (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 217). Merkittävämpänä näistä näen kosketuksen. Perinteisessä luokkatilanteessa kosketus on käytännössä mahdotonta, ehkä jopa sopimatonta. Draaman opetuksen tilanteessa kokisin kosketuksen alkuun varmasti yllättävänä, jopa pelottavana, mutta antaisin huomioni siirtyä lapseen. Tämän kaltainen huomion hakeminen voisi toimia hiljaisten oppilaiden kanssa. Kosketus ei vaadi ääntä, mutta sillä saa jakamattoman huomion. Joskus opetustilanteessa käy niin, että kaikki keskittyminen menee opetustilanteen valvomiseen ja silloin hiljaisemmat oppilaat jäävät näkymättömiin. Pieni kosketus kädelle saisi opettajan herpaantumaan hetkeksi omista ajatuksistaan ja hän olisi valmis antamaan huomiota myös hiljaiselle lapselle. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 218) myöntää, että lapsen on opittava olla saamatta huomiota aina, kun sitä tarvitsee. Hän tosin myös toteaa, että lapsen ei tule saada liikaa kokemuksia, jossa hänen huomion tarvetta ei huomata.

Holkeri-Rinkinen (2009, s. 218) viittaa Justine Couplandin (2003) tutkimukseen, jossa Coupland nostaa rupattelun tärkeäksi osaksi lapsen sosiaalista arkea. Coupland (2003) perustelee tätä sillä, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja vuorovaikutus kehittyvät pienten keskusteluiden aikana. Tämän kaltaiset yhteiset intiimit hetket mahdollistavat myös turvallisuuden tunteen muodostamisen toisen ihmisen kanssa. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 218.)

Käytin samaa tekniikkaa Oulun taidekoululla tietämättäni silloin sen paremmin, mitä olin tekemässä. Se kuitenkin tuntui oikealta. Monesti tuntien aikana rauhoitin oppilaitani istuttamalla koko ryhmän lattialle ja käyden keskustelua arkisista asioista. Perinteisessä vuorovaikutustilanteessa opettajan tulee säilyttää auktoriteetti yli oppilaiden. Draaman viitekehyksessä toimiessa tilanne on toisenlainen. Jotta ihminen pystyy tuottamaan itsestään uusia tunteita, hänen täytyy tuntea olevansa turvassa. Opettaja voi silti olla auktoriteetti, mutta samalla myös luotettava ihminen, jonka kanssa voi keskustella tärkeistä tai arkisista asioista. Holkeri-Rinkinen (2009, s. 220) sanookin, että aikuisen aito kiinnostus lapsen elämästä on sellainen tunnetason viesti, että häntä arvostetaan.

4. DISKURSSIANALYYSI

Diskurssianalyysi syntyi modernin ja postmodernin ajan leikkauskohdassa, diskurssien noustessa filosofiseen keskusteluun määriteltäessä tiedon käsitettä. Modernina aikakautena tieto koettiin aika lailla muuttumattomaksi, mistä johtui tutkimusmenetelmien staattinen olemus. Tutkimusyhteisö tarvitsi tutkimusmenetelmän, joka mahdollistaisi uuden aikakauden tutkimisen. Kuten omassa tutkimuksessani tutkiessani draaman oppiaineesta käytyjä keskusteluja, vuorovaikutuksen ja keskustelun tutkimus ovat aikakausien leikkauskohdalle varsin yleinen tutkimuskohde. Muutoksen pyörteissä ihmiset haluavat ottaa osaa uuden maailman rakentamiseen käymällä tärkeiksi koettuja keskusteluja. Vanhan ja uuden ajan leikkauskohdassa myös tiede on kiinnostunut ihmisten toiminnasta määritellesään muuttuvaa todellisuutta. (Remes, 2003, s. 20 – 21.)

Kirjoitettujen tekstien tulkinta ja niiden tutkimus liittyvät olennaisesti myös teatteriin ja draamaan. Liityin syksyllä 2012 tamperelaiseen Stanislavski studioon, jossa olemme viimeisten kuukausien aikana tutkineet ohjaajamme Kristiina Repon opastuksessa Stanislavskin toiminta-analyysi metodia. Metodin tarkoituksena on saada näyttelijä aktivoitua, jotta hänen uusi roolityöskentelynsä kantaisi mahdollisimman vähän totuttuja työtapoja eli *kliseitä*. Metodi alkaa tekstin lukemisella, ensin näyttelijän henkilökohtaisessa lukukerrassa ja tämän jälkeen yhdessä muun työryhmän ja ohjaajan kanssa. Tekstin lukeminen yhdessä toisten ryhmän jäsenten kanssa on paitsi lukemista ja puhumista, myös hyvin olennaisesti tekstin kulttuurisidonnaista merkityssysteemeihin perustuvaa tulkintaa ja näiden tulkintojen vertailua muun ryhmän kanssa. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993) puhuvat merkityssysteemeistä. Samojen normien alaisuudessa esimerkiksi tutkijan on selitettävä tutkimansa asia sillä tavoin, kuin se tutkittavan asian kulttuurissa on luontevaa. Käyttämällä vääränlaisia, kenties vieraan kulttuurin merkityssysteemejä teksti välittyy lukijalle eri tavalla kuin oli tarkoitus. (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., 1993, s. 21 – 24.) Tulkinnan kautta pyritään

siihen, että työryhmän tulisi saada selville näytelmän tarina ja ajatussisältö. Oikeaoppisen analyysin avulla näyttelijöiden tulisi ymmärtää roolihenkilönsä toiminnan motiivit, pyrkimykset ja tavoitteet suhteessa toisiin roolihenkilöihin. Vasta näiden tulkintojen jälkeen työryhmä on valmis siirtymään etydiharjoituksiin. Suoninen (1993) huomauttaa, että sosiaalisessa todellisuudessa tapahtuvan kielen käytön analyysia ei kuitenkaan voida todeta pelkästään yksilön asenteiden tai muiden ominaisuuksien perusteella. Tutkijan on analyysia tehdessään otettava huomioon, että sama henkilö pystyy rakentamaan erilaisia versioita, ja että diskurssissa voi olla läsnä esimerkiksi ideologisesti latautuneita käytäntöjä, jotka voivat pitää sisällään joko uudistavia tai muuntavia elementtejä. (Suoninen, 1993, s. 70 ja 72 – 73.)

4.1 Diskurssianalyysin historiaa

Diskurssi-sanana etymologia on peräisin latinan kielestä, mutta käsite on rakentunut muun muassa ranskan, saksan ja englannin kielten kulttuureista ja kielistä. Näiden kolmen kulttuurisen alueen mukaan jaetaan kolme tutkimusperinnettä: Ks. Taulukko 3. (Remes, 2006, s. 298.)

Angloamerikkalainen	Saksalainen	Ranskalainen
Keskusteluanalyysi	Väiteanalyysi	Kriittinen analyysi

Taulukko 3. Kolme tutkimusperinnettä (Remes, 2006, s. 298.)

Englanninkielinen diskurssi-käsite perustuu keskustelun kautta saadulle tiedolle. Remes (2006) viittaa Erkkilän (2000, s. 27) artikkeliin, jossa käsitteellä *Argument analysis* tarkoitetaan saksalaista diskurssianalyysia. Saksalaisen diskurssianalyysin käsite *Diskussion* pohjautuu keskustelun kuvaajaksi. Jürgen Habermas (1929) on kuvannut diskurssin väitteitä esittävän neuvottelun tulokseksi. Metsämuronen (2006) kuvaa saksalaisen diskurssi-käsitteen apuvälineeksi analysoitaessa tiedon käsitystä todellisuuden hallitsemiseksi. (Remes, L. 2006, s. 301.) Ranskalainen diskurssi-sana liittyy Remes, L. (2006) mukaan menneen ajan kuvaukseen. Remes (2006) viittaa Mills

(1997, s. 5) tapaan ajatella, että ranskalainen vuorovaikutus-käsite rakentaa vuorovaikutustilanteen menneisyyden ja nykyisyyden rakennusaineilla: Ihminen ottaa mukaan vuorovaikutukseen palan menneisyydestä ja rakentaa sen kokonaisuudeksi nykyisyyden kanssa. (Remes, 2006, s. 298 – 300.) Tutkimusaineistossani käyttämäni tekstien argumentit hakevat tukea menneisyydestä. Jotain merkittävää on tapahtunut tai jäänyt tapahtumatta, jonka perusteella voidaan oikeuttaa oma argumentti.

Teatterista ja draamasta on 2000-luvulle tultaessa tehty jo 11 väitöskirjaa. Teatteriaiheista tieteellistä tekstiä on siis syntynyt satoja sivuja. Teatteri, draama ja tulkinta ovat kokemukseni mukaan aihepiirejä, joissa tulkinnalla on valtava jalansija ja merkitys. Tutkimuskohteenani on teksti, joka vaatii paljon tulkintaa. Tämä johtuu jo siitä syystä, että diskurssianalyysi etymologian mukaan on tallennetuista keskusteluista käytyä tulkintaa ja analysoimista, mitä on puheiden taustalla. Remes viittaa Metsämuroseen (2006), joka sanoo, että tutkija kerää ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tallennettua materiaalia aineistoksi, jonka jälkeen puhe ja keskustelut tallennetaan ja ne litteroidaan tekstiasuun analysoitavaksi. Omassa tutkimustyössäni tutkin tekstiä, joten perinteinen litterointi ei kuulu työhöni. Näin ollen pääsen suoraan käsiksi aineiston analysoimiseen. Remes (2006) sanoo, että aineiston analyysi tulee tehdä objektiivisesti, kiinnittämällä huomiota kielellisiin merkityksiin. (Remes, 2006, s. 348).

4.2 Diskurssianalyysin määrittelyä

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993) mukaan tutkijan tulee koota tutkimusaineisto pyrkimällä häivyttämään subjektiivisen esiyymmärryksensä tutkittavasta. Tällä tavalla tutkija voi saavuttaa aiheesta objektiivisen tulkinnan. (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. 1993, s. 24) Suonisen (1993, s. 50) mielestä diskurssianalyysiä ei tule käyttää tutkimuksessa, jossa sen avulla pyritään vahvistamaan tai kumoamaan tutkimuksen alussa tehty hypoteesi. (Suoninen, 1993, s. 50). Kuten toiminta-analyysi metodissa roolihenkilöni kanssa, niin myös pro gradussani aineiston

osalta olen lähtenyt liikkeelle siitä, etten pohjusta teemojani – luo hypoteeseja, millainen aineiston tulisi olla.

Rajasin tutkimusaineistoani jo kootessani sitä. Pidin mielessäni tutkimuskysymykseni eli millä tavoin draamasta ja draamapedagogiasta puhutaan, kun sille ajatellaan omaa ainekokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Aineiston tuli olla sellainen, että tekstit käsittelevät draamapedagogiaa puheen tasolla. Tekstien sävyllä ei ollut merkitystä, mitä enemmän mielipiteitä sen parempi. Jokinen & Juhila (1993) toteavat, että tutkimuskysymyksen asettaminen ennen aineiston ensimmäistä lukukertaa edellyttää hyviä perusteluja sekä riittävää esiyymmärrystä tutkimuskohteesta, sillä tutkimuskysymyksen pohjalta lukeminen sulkeistaa näkökulman. Mikäli tutkija päätyy tähän ratkaisuun, on hänen ymmärrettävä, että tällä tavoin hän rajaa diskurssista nousevia teemoja tutkimuskysymyksien mukaisiksi. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 78.) Olen siis tietoisesti rajannut aineistoni palvelemaan tutkimuskysymystäni, kuitenkin palvelemasta minkäänlaisia hypoteeseja. En näe syytä toisenlaiseen ratkaisuun näin ensimmäistä tutkielmaa tehdessäni, sillä kuten Ilmonen, K. (2010) sanoo, tutkijan ei tule pyrkiä täydelliseen objektiivisuuteen diskurssianalyysissä. (Ilmonen, 2010, s. 135.) Omassa tutkimuksessani se olisikin mahdotonta, sillä oma suhteeni draamaan pitkän teatterihistorian takia on ollut jo osaltaan vaikuttamassa tutkimusaiheeni ja -kysymykseni valintaan.

Tekstin tulkitseminen diskurssianalyysin avulla koetaan väljäksi teoreettiseksi ja metodologiseksi viitekehyykseksi, joka kuitenkin mahdollistaa monta erilaista tapaa tehdä tutkimusta. Ilmonen, K. (2010) viittaa Eskolaan ja Suorantaan (1998, s. 195), jotka sanovat, että diskurssianalyysi voidaan ymmärtää sekä kielen todellisuuden kuvaajana että sen rakentajana. (Ilmonen, 2010, s. 127 ja 135.) Myös Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993, s. 17) määrittelevät diskurssianalyysin tutkimusmenetelmäksi, jonka avulla tutkimuskohdetta voidaan tarkastella monesta eri suunnasta ja erilaisia menetelmiä käyttäen. Diskurssianalyysi sopii tutkimukseeni myös, koska Remes (2003) on todennut, että diskurssianalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi aina, kun tutkitaan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja siitä rakentuvaa todellisuutta. (Remes, 2003, s. 24.) Remeksen määrittelemä sosiaalinen todellisuus voi näyttäytyä esimerkiksi puheessa tai kirjoitetussa muodossa, joissain tapauksissa diskurssianalyysiin voidaan liittää myös kulttuuriset ilmiöt esimerkiksi maalaukset, arkkitehtuuri ja/tai musiikki. Omassa

tutkimuksessani rajaan ulkopuolelle kulttuuriset ilmiöt, sillä tutkimukseni kohdistuu vain tekstin analysoimiseen.

Remes (2006) mukaan diskurssin vaikutusta voidaan tutkia, vaikka tekstistä ilmenevä taho ei olisi ollut henkilö. Diskurssi voi ilmaista itseään kulttuurin ylätasolla, esimerkiksi opetushallitus, joka antaa opetukselle opetussuunnitelmaohjauksen. Opetushallitus on tässä tapauksessa valtaa pitävä diskurssin tuottaja sekä koulutuksen diskurssia selittävä tekijä. (Remes, 2006, s. 296.) Analysoitavan tekstin avulla voi siis saada käsityksen siinä esiintyvistä vuorovaikutuksen valtasuhteista. Valtasuhteet voivat Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993) mukaan muodostua ihmisten välisistä normeista, jotka hallitsevat keskustelua, esimerkiksi tulkittaessa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. 1993, s. 21 – 24). Valtasuhteita tutkittaessa myös tutkimuskohteen ja aineiston luonne voivat johtaa analyysiä ennalta toivottuun suuntaan. Jokinen & Juhila (1993) ottavat esimerkiksi artikkelissaan, kuinka viranomaispositiosta tulevan puheen tutkimus painottuu todennäköisesti suuremmissa määrin valtasuhteiden tarkasteluun kuin mitä voisi tapahtua, jos kysymyksessä olisi vapaamuotoinen keskustelutilanne ja sen analyysi. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 79 – 80.)

4.3 Kuinka diskurssianalyysi toimii

Jokinen & Juhila (1993) ehdottavat, että ensimmäiseksi tulee lähteä etsimään johtoasemassa olevia diskursseja. He perustelevat tätä Wetherell & Potter (1992, s. 173) mukaan, jotka toteavat, että aina ei ole järkevää korostaa, kuinka paljon erilaisia diskursseja ilmenee tai minkälaisia eroja diskurssien välillä on. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 76 – 77.) Suoninen (1993) on eri mieltä lainatessaan Potter & Wetherell (1989), joiden mukaan tutkijan on hyvä aloittaa aineiston analysointi etsimällä siitä eroja ja yhtäläisyyksiä. Suoninen (1993) toteaa, että aineistoa tulkittaessa tulisi saavuttaa erillisten aiheiden ja teemojen ymmärtäminen. Identifiointi ei saa toteutua ainoastaan tutkijan konstruktiona, vaan tulkintojen tulisi pohjautua sellaisiin eroihin ja ristiriitoihin,

jotka voidaan todeta olevan peräisin myös kielen käyttäjän/toimijan suunnalta. (Suoninen,1993, s. 50 – 51.)

Sosiaalinen todellisuus voi olla vakiintunut tiettyjen tulkintojen ja käytäntöjen ehdoin. Jokinen & Juhila (1993) viittaavat Fairclough (1989) artikkeliin jossa todetaan, että diskurssissa käytävällä kamppailulla on tärkeä merkitys, kun halutaan analysoida, millaiset tiedot ja totuudet, sosiaaliset suhteet ja toimijoiden asemat hyväksytään sekä minkälaisiksi diskurssien keskinäiset suhteet muodostuvat. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 76 – 77 ja 88 – 89.)

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993, s. 18 – 45) jakavat diskurssianalyysin määrittelyn viiteen vaiheeseen, jonka olen nimennyt ”Viisivaiheiseksi diskurssin tulkinnaksi”:

1. Sama sosiaalinen todellisuus
2. Lähteiden vertailu
3. Historiasidonnainen tulkinta
4. Henkilöiden ja asioiden määrittely
5. Puheenvuorojen analysointi

1. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja keskustelun aikana rakennetaan yhdessä se todellinen maailma, josta kulloinkin puhumme. Yksin asiaa pohtiessaan ihminen rakentaa todellisuuden omista lähtökohdistaan, mutta vuorovaikutuksen aikana todellisuus rakentuu jokaisen ihmisen kulttuurillisen ymmärtämisen yhteistyönä. Jotta keskustelun kohde olisi mahdollista rakentaa yhteistyössä, tulee keskustelijoiden ymmärtää kieli samalla tavoin. Koska diskurssiin osallistuvien tahojen tulee olla kulttuurillisesti ja ajallisesti samalla viivalla ymmärtääkseen kielen samalla tavoin, olen koonnut käyttämäni aineiston läheltä tätä päivää.
2. Eri lähteet kootaan yhteen vuoropuheluun, jota aletaan tulkita. Samasta asiasta voidaan puhua monin eri lähestymistavoin. Kaikki eri lähestymistavat voivat kuulua saman draamapedagogian diskurssin alaisiksi, esimerkiksi:
 - o Keskustelu äidinkielen oppiaineen integrointimahdollisuuksista
 - o Vertaillaessa Stanislavskin ja Jouko Turkan näyttelijäntyön metodin ulottuvuuksia
 - o Puhuttaessa opetusministeriön määrärahoista
3. Tulkinnan määräävät tutkittavan toiminnan aika ja paikka, jotka luonnollisesti vaihtelevat. Diskurssissa tapahtuva ajan ja paikan vaihtelu tuovat analyysiin rakkautta.
4. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993) mukaan Fairlough (1992, s. 45) näkee erilaiset identiteetit mahdollisuuksina, jotka kasvattavat yksilön ulottuvuutta. Ihminen

voidaan nähdä muunakin kuin mitä on hänen ammattinimike tai tittelinsä. Esimerkiksi pääkalloa kädessään pitävä henkilö voi diskurssista riippuen olla kuolemansyytutkija, arkeologi tai Shakespearen Hamlet jne.

5. Puheenvuorot sekä määrittävät todellisuutta että rakentavat sitä. Riippuen käytetyistä puheenvuoroista voi vuoropuhelu vaihdella kielteisestä positiiviseen lopputulokseen. Aineiston analyysin tarkoituksena on pyrkiä saamaan selville vuoropuhelun erilaiset mahdolliset skenaariot. Kielenkäytön seuraukset eivät koske ainoastaan käytyjä vuoropuheluita vaan myös tutkijan on herkistettävä itsensä ja muistettava, että myös hänen tulkinnallaan saattaa olla positiivisia tai kielteisiä seurauksia. (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., 1993, s. 18 – 20, 27 – 29, 38 ja 41 – 45.) Suoninen (1993) ikään kuin varoittaa minua siitä, että diskurssia analysoidessa minusta voi kasvaa joko draamaa puolustava vapaustaistelija tai draamaan negatiivisesti suhtautuva jäykkäkauluksinen virkamies. (Suoninen, 1993, s. 61.)

Jokinen & Juhila (1993) huomioivat diskurssin analyysivaiheessa myös mahdollisuuden tulkita ja määritellä toimijoiden välisiä suhteita. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 87). Esimerkiksi toimijan käyttämän erikoiskielen ja laajan historiallisen argumentoinnin perusteella voidaan määritellä hänet teatterialan asiantuntijaksi, kun taas jokin samassa diskurssissa kuultava vähäsanainen, joskin innostunut henkilö voidaan määritellä teatterialan harrastajaksi.

Jokinen & Juhila (1993) viittaavat omaan aikaisemmin tehtyyn artikkeliin (Jokinen & Juhila, 1991a, s. 67 – 72.), jossa määritellään diskurssianalyysin tehtäväjärjestystä. Alkuvaiheessa kiinnitetään huomio aineistossa esiintyviin yhtäläisyyksiin. Yhtäläisyyksien sisällöllinen yhtäläisyys voidaan kuitenkin tunnistaa vasta aineiston kokonaisuuteen perustuvassa tulkintaprosessissa. Analyysin eteneminen: Osista muodostuu kokonaisuuksia ja merkityksistä diskursseja. Diskurssi nähdään sitä homogeenisempänä mitä useammin ja useammassa yhteydessä tietyn diskurssin palat toistuvat:” mitä itsestään selvempänä ja vaihtoehdottomampana joku diskurssi esiintyy, sitä vahvempi se on.” (Jokinen & Juhila, 1993, s. 80 – 81)

Jokinen & Juhila (1993) puhuvat kolmesta analyysimahdollisuudesta, jonka olen nimennyt ”Kolmiportaiseksi analyysiksi”:

1. Yksinkertaistaminen
2. Yhteiseen hyväksyntään vetoaminen
3. Kulttuurillisiin konventioihin vetoaminen

1. Jokinen & Juhila (1993) viittaavat kahteen muuhun artikkeliin: Fairclough (1989, s. 92 ja s. 95) ja Fiske (1992, s. 117 – 119). Niissä todetaan, että yksinkertaistaminen näyttätyy selkeimmin silloin, kun merkitykset kytketään joiltain osin suoraan luontoon, esimerkiksi hoivaamisvietin liittäminen naisen kykyyn synnyttää.
2. Yhteiseen hyväksyntään vetoaminen etenee siten, että aineistoa analysoitaessa kysytään, *käytetäänkö siinä muodossa tai toisessa konsensusta tietyn tiedon legitimoimiseksi*. Jokinen & Juhila (1993) määrittelevät konsensuksen, kuten Edwards & Potter (1992): Konsensus muodostuu esimerkiksi viittaamalla useampien ihmisten käsityksiin tai luottamalla riippumattomina pidettyjen asiantuntijoiden raportteihin.
3. Jokinen & Juhila (1993) esittävät analyysistrategian, joka perustuu Wetherell & Potter (1992, s. 154) määrittelemään kulttuurisen kontekstin käsitteeseen. Wetherell & Potter (1992) mukaan jaettuihin kulttuurisiin konventioihin vetoaminen uusintaa tehokkaasti hegemonisia diskursseja. Konventiot toimivat tässä tapauksessa eräänlaisena resurssina, kun pyritään tukemaan jotakin argumentaatiota. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 91 ja s. 93–95.)

Diskurssin tulkinnassa tulee olla neutraali ja maltillinen. Jokinen & Juhila (1993) toteavat (Wetherell & Potter, 1992, s. 56 ja s. 70 – 71) mukaan, että analyysivaiheessa kannattaa olla maltillinen ja välttää etukäteen tekemästä määritelmiä, millä ehdoin jokin kielteiseksi kutsuttu asia ilmenee diskurssiin osallistuvien puheissa. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 101.)

4.4 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitaessa voidaan käyttää apuna *subjektiposition* käsitettä. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993) selittävät, että subjektipositio oikeuttaa oletuksen yleisesti hyväksytyistä rooleista, kuten opettaja vs. oppilas. (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. 1993, s. 38) Jokinen & Juhila (1993) kuitenkin varoittavat (Fairclough 1992, s. 15, s. 29, s. 35 – 36 ja s. 58; Parker 1992, s. 67 – 68.) pohjalta tutkijaa, että diskurssissa esiintyvän hegemonisen asian esittely totuutena saattaa pahimmillaan olla tekemässä asioista luonnollisia. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 101.)

Yleisesti hyväksytyistä käytänteistä huolimatta analyysi on Suonisen (1993) mukaan luovaa toimintaa, joten raportointivaiheessa tutkijan tulee kirjoittaa päättelyyn johtaneet syyt esille mahdollisimman tarkasti. (Suoninen, 1993, s. 54 ja s. 60). Jokinen & Juhila (1993) huomauttavat, että analyysin kautta esiin nousseet merkitykset eivät ole pelkästään aineistosta löydettyjä. Loppujen lopuksi ne merkityspotentiaalit herätetään henkiin, jotka tutkija vuoropuhelussa aineiston kanssa päättää herättää. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 105.)

Remes viittaa Metsämuroseen (2006), joka antaa diskurssianalyysille tieteellisen arvon: Käytettäessä tieteen avulla tehtyä diskurssianalyysiä perusteluna esimerkiksi ajankohtaisesta aiheesta, saadaan sille erityinen painoarvo, vetoamus tieteelliseen totuuteen. (Remes, 2006, s. 352) Jokinen & Juhila (1993) lainaavat artikkelia (Fiske 1992, 143; Parker 1992, s. 118), jossa diskurssianalyysille annetaan yhteiskunnallinen arvo: Sen lisäksi että diskurssin käyttö aiheuttaa seurauksia siinä piirissä, josta tutkimus tehdään, on sillä yleensä myös laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia. Vaikutukset voivat olla esimerkiksi yhteiskuntaa koskevia moraalisia ja poliittisia päätelmiä. (Jokinen & Juhila, 1993, s. 96.)

Suoninen (1993) viittaa Potter & Wetherell (1989, s. 48) tutkimukseen. Tutkimusaineisto tulee olla kerätty kokonaisuudessaan kasaan ennen kuin litterointi kannattaa aloittaa. Syynä tähän Suoninen (1993) näkee, että tutkimusaineiston analyysi saattaa muuttua kokonaan, kun keskustelun kulusta saadaan lisäinformaatiota. (Suoninen (1993, s. 64). Käsittelemäni aihe on vireillä päivästä toiseen, joten en pyri kokonaisvaltaiseen totuuteen asian tilasta, vaan keskityn sen hetkiseen totuuteen, joka aineistostani käy ilmi.

Lähden rakentamaan diskurssianalyysiä kahden ohjeen mukaisesti:

1. Viisivaiheinen diskurssin tulkinta (Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E., 1993, s. 18 – 45)
ja
2. Kolmiportainen analyysi (Jokinen & Juhila, 1993, s. 91, s. 93–95).

Näistä kahdesta ohjeesta otan tutkimukseeni ne metodit ja analyysitavat, jotka sopivat tutkimukseeni. Diskurssin tulkinnan (1.) mukaisesti aineistoa tulee kohdella neutraalisti samalla tavoin, oli sen sävy negatiivinen, neutraali tai positiivinen. Lähden rakentamaan

samaa sosiaalista todellisuutta näistä lähtökohdista. Rajaan tutkimusaineistoni niin, että artikkelien ilmestymisvuodet sijoittuvat vuosien 2010 ja 2012 väliin. Tällä tavoin aineiston rajaaminen rakentaa mielestäni samankaltaisen sosiaalisen todellisuuden aineistolle. Yhteiskunnan luonteesta tehdyt kritiikit ovat sidonnaisia aikaan ja paikkaan. Yhteiskunta ja sen normit muuttuvat historiallisesti katsottuna lyhyessä ajassa. Asiat, jotka olivat ennenkuulumattomia -70 luvulla voivat nykyään olla jo arkipäivää.

4.5. Aineiston raportointi

Kun olen rajannut aineistoni kolmen vuoden aikajaksolle, aloitan *lähteiden vertailun* lukemalla aineistoa aluksi silmäilemällä. Kun aineisto on alkanut puhutella minua, aloitan vertailevan lukemisen. Vertaileva lukeminen on objektiivista aineistolähtöistä lukemista, jonka aikana tulen luokittelemaan aineiston kolmeen eri ryhmään: a) suopea suhtautuminen, b) neutraali asenne ja c) vastustava suhde. Jätän omassa tutkimuksessani pois *historiasidonnaisen tulkinnan ja henkilöiden ja asioiden määrittelyn*. Aineistoni on rajattu ainoastaan kolmen vuoden aikajaksolle, joten en näe tärkeänä pohtia historiallisten tapahtumien vaikutusta artikkelien välillä tai oliko jollakin -70 luvun aatteella vaikutusta tutkimukseni lopputulokseen. Samoin aineistoni taustalla olevien henkilöiden tulkinta ja esilletuonti jäävät tutkimuksessani kokonaan pois. Henkilöiden ja asioiden määrittely voivat olla olennainen osa metodia jossain jatkotutkimuksessa. Jatkotutkimus voidaan katsoa esimerkiksi seuraavista näkökulmista, kun draamapedagogialle ajateltiin omaa ainekokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmaan:

- a) ketkä ottivat osaa diskurssiin
- b) miksi ottivat osaa diskurssiin
- c) millä argumentein ottivat osaa diskurssiin

Ilmonen, (2010) toteaa, että tutkijan on analyysissä otettava huomioon puhujien yhteiskunnallinen asema ja sosiaalinen kenttä, jossa jotkin puhetaivat nähdään arvokkaampina kuin toiset. Hän perustelee tätä sillä, että argumentin painoarvo mitataan puhujan aseman mukaan:

”- - puhujien asemalla on merkitystä sille, minkälaisen legitimitetin, painoarvoin ja vaikuttavuuden kielelliset investoinnit saavat.” (Ilmonen, 2010, s. 128 ja s. 134).

Puheenvuorojen analysointi sitä vastoin tulee olemaan olennainen osa tutkimustani, ehkä jopa tärkein ja haastavin osa. Suoninen (1993) sanoo, että analysoidessaan aineistoa tutkijan on hyvä ottaa huomioon kielen käytössä olevat viitteelliset merkitykset, jotka syntyvät miellelyhtymistä. Hän huomauttaa lisäksi, että tutkijan tulee aineistoa analysoidessaan tarkkailla itseään: Diskurssien objektit syntyvät tekstistä, ei niiden taustalla olevista ihmisistä. (Suoninen, 1993, s. 58 ja s. 60 – 61.) Aineistoon tulee siis suhtautua objektiivisesti ja sulkeista pois kaikenlaiset ennakkoluulot. Vaikeus tulee olemaan siinä, kuinka pystyn analysoimaan tekstiä oikeudenmukaisesti. En tarkoita tällä sitä, että oma mielipiteeni vaikuttaisi tulkintoihini vaan sitä, olenko tarpeeksi hyvä tulkitsemaan ja kirjoittamaan sen, mitä kukin puheenvuoro todella tarkoittaa.

Kolmiportainen analyysi (2.) liittyy aineiston analyysivaiheeseen. Tässä vaiheessa tekstiä on jo tulkittu ja se on luokiteltu kolmeen eri ryhmään: a) suopea suhtautuminen, b) neutraali asenne ja c) vastustava suhde. *Yksinkertaistaminen* tulee olemaan haastava vaihe tutkimuksessani. Tavoitteena on muodostaa objektiivisesti rajatusta tekstinpätkästä sitä kuvaava sana. Otan tässä esimerkiksi yhden valitsemistani tekstikohdista Helsingin Sanomien (2010) artikkelista:

Olen pitänyt vuosikymmeniä eri alojen ammattilaisille draamakoulutusta ja joutunut aina vastaamaan kysymykseen: " Miksei tätä voisi olla jo koulussa, niin olisi säästyty monilta vaikeuksilta niin yksityis- kuin työelämässäkin?"

Tästä tekstin pätkästä on muodostettu yksinkertainen sana kouluviihtyvyys. Sana kuvaa sitä, millä tavoin minä (tutkija) olen tulkinnut tekstin sisällön. Teksti kuvaa siis artikkelin kirjoittajan asennetta draamaan ja siitä johdettu sana sitä, miten draama kouluun tullessaan tulisi vaikuttamaan koulun arkeen, se lisäisi kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyys on tutkimusaineistossani positiivinen sana, joten se kuuluu luokkaan (a): Suopea suhtautuminen.

Kun olen saanut yksinkertaistettua aineistoni niin, että jokaiseen luokkaan on sijoitettu sitä kuvaavat sanat, tulen konkreettisesti laskemaan, kuinka paljon aineistossa ilmenee mitään argumenttia ja vertaan tätä argumenttien kokonaismäärään. Tästä laskutoimituksesta muodostuu *yhteiseen hyväksyntään vetoaminen* eli kuinka usein jokin

asia toistetaan aineistossa. Kolmannen ohjeen *kulttuurillisiin konventioihin vetoaminen* ei mielestäni liity omaan tutkimukseeni, sillä valitsemani tutkimusaineisto pohjautuu niin ajallisesti kuin yhteiskunnallisestikin samaan kulttuuriin.

5. AINEISTON ESITTELY JA AINEISTOANALYYSI

5.1 Aineiston keruu

Ensimmäisenä lähdin keräämään aineistoa, mistä tahansa sitä pystyikin saamaan käsiin: eduskunta, Internet ja lopuksi graduohjaajaltani. Kun aineistoa alkoi olla kasassa riittävästi, lähetin ohjaajalleni koko paketin ja kysyin hyväksyntää sille. Ajattelin, että ennen kuin lähdän käsittelemään aineistoa, haluan tietää, onko kasaan saatu aineistomäärä riittävä. Suoninen (1993) viittasi Potter & Wetherell (1989) tutkimukseen, jossa todettiin, että tutkimusaineisto tulee olla kerätty kokonaisuudessaan kasaan ennen työn aloittamista.

Loppujen lopuksi lähteitä tuli yhteensä 27, joista kaikilla paitsi yhdellä on ilmestymisvuosi (ks. LIITE 1: Tutkimusaineisto ennen rajausta). Vaikka aineistoa ei tullut niin paljon kuin aluksi toivoin saavani kasaan, päätin kuitenkin rajata aineistoni. Valitsin tämän siksi, että pidän aineiston rajausta tärkeänä vaiheena tutkimuksessa. Aineiston rajaus antaa lisätutkimukselle mahdollisuuden uuteen näkökulmaan, mistä voisi jatkaa tutkimusta. Ilman rajausta voitaisiin olettaa, että aineistoa voi haalia lisää mielin määrin ja näin ollen näkökulmasta tulisi liian laaja. Lopullinen lähteiden lukumäärä on 20 ja ne kaikki ovat vuosien 2010 – 2012 ajan jaksolta (ks. LIITE 2: Tutkimusaineisto rajauksen jälkeen).

Lajittelin tutkimusaineistoni kolmella tapaa:

1) Tekstilaji

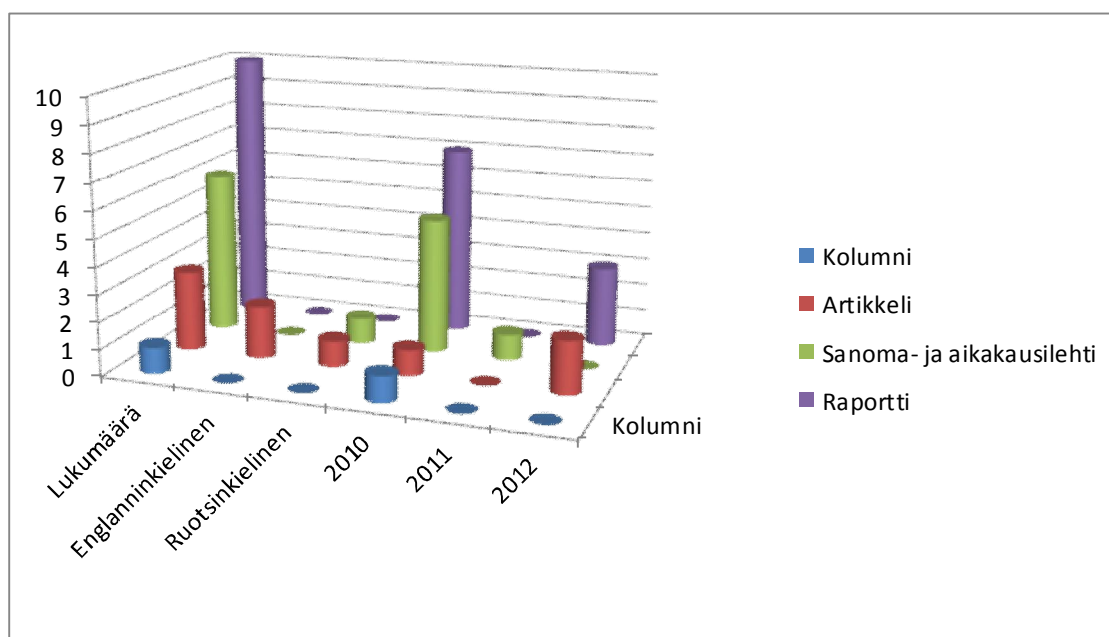
Aineistoon kuuluu yhteensä neljää eri tekstilajia: *Raportteja* on kymmenen, *sanoma- ja aikakausjulkaisuja* on kuusi, *artikkeleita* on kolme ja *kolumneja* on yksi. Suurin osa raporteista on eduskunnan käsialaa. Sanoma- ja aikakauslehdissä valtaosan muodostavat mielipidekirjoitukset. Artikkeleista kaksi on tieteellisiä ja lisäksi yksi järjestön julkaisema artikkeli. Yksi kolumni on tyypiltään blogi.

2) Konteksti

Kaikki lähteet ovat suomalaisia, mutta 20 aineistosta kaksi on englanninkielistä ja kaksi ruotsinkielistä.

3) Ilmestymisvuosi

Aineistojen julkaisuvuosi on rajattu vuosien 2010 ja 2012 välille. Aineistot ovat myös kirjoitettu samana vuonna, kun ne on julkaistu.



Taulukko 4. Tutkimusaineiston lajittelu

5.2 Aineistoanalyysi

5.2.1 Aineiston kokoaminen

Tutkimusaineisto ei ollut alkuun käsiteltävissä samanlaisena. Osa aineistosta oli PDF-muodossa ja ainoastaan sähköisenä, osa ruotsin- tai englanninkielisenä. Vain harva tutkimusaineistosta oli siinä muodossa kuin halusin sen olevan ennen analyysiin ryhtymistä. Ennen kuin lähdin käsittelemään aineistoa, halusin saattaa sen

mahdollisimman samankaltaiseksi. Purin ja kasasin kaiken saamani aineiston Word-dokumenttimuotoon, 1,5 rivivälillä, samalla kirjasimella jne. Ajattelin, että tällä tavalla aineiston ensimmäinen lukukerta tulisi olemaan helpompaa ja mukavampaa.

Ensimmäinen lukukerta oli silmäilyä ilman minkäänlaisia muistiinpanoja. Halusin saada jonkinlaisen ymmärryksen aineiston sisällöstä. Tämän jälkeen luin aineiston toisen kerran keskittyen jo huolellisemmin, mitä teemoja aineistosta nousee esiin. Kolmannella kerralla lukiessani aloin konkreettisesti värittämään tekstiä kolmella eri värillä: vihreä väri kuvasi suopeaa suhtautumista käsiteltävään asiaan, keltainen väri kuvasi neutraalia asennetta ja punainen väri vastustavaa suhdetta.

5.2.2 Aineiston taulukoiminen

Mietin vaihtoehtoja, kuinka voisin lähteä tutkimaan, mitä aineisto minulle kertoo. Excel-
taulukko-ohjelma on tullut minulle elämäni varrella tutuksi monessa eri yhteydessä, joten päätin lajitella aineistoni sinne. Excel-vaiheessa aineisto alkoi avautua minulle konkreettisesti ja suorastaan puhutella minua (ks. LIITE 3 – 7: Tutkimusaineisto 1 – 20).

A –sarakeella näkyy lähdenumero, josta tutkija voi helposti palata aineiston lähdeluetteloon.

B –sarakeelle on kirjoitettu sana ja/tai sanoja, jotka kuvaavat lähdeartikkeleissa esiin tulleita argumentteja: Yhdet puoltavat, toiset vastustavat ja kolmannet suhtautuvat neutraalisti siihen, pitäisikö draamalle kaavailla oma oppiaineensa perusasteen opetussuunnitelmaan.

C,D,E –sarakeille olen jakanut sarakkeen (B) sanat kolmeen eri kategoriaan:

C) –sarake kertoo, millä adjektiiveilla draamaan puolletaan

D) –sarake kertoo, millä adjektiiveilla draamaan suhtaudutaan neutraalisti

E) –sarake kertoo, millä adjektiiveilla draamaan suhtaudutaan niin, että perusopetuksen laatu huononee.

Joissakin tapauksissa lähteestä esiin noussut teksti sisälsi niin paljon kuvaavia sanoja, että (B) sarakeeseen tuli useampi adjektiivi kuin yksi, esimerkiksi lähteestä nro. 1:

”Vahvistaa taitoja: ajattelu, työskentely, vuorovaikutus, käden ja ilmaisun, osallistuminen, vaikuttaminen, itse tunteminen ja vastuullisuus”

Tällöin katsoin oikeaksi muodostaa tästä kaksi adjektiivia, jotka tässä tapauksessa olivat: Vuorovaikutus ja Itsetuntemus.

5.2.3 Aineistosta saadut tulokset

Laskin aineistosta kolmelle eri välilehdelle, kuinka paljon kuvaavia adjektiiveja löytyy.

Adjektiivijakauma kuuluu seuraavasti:

SARAKKEET C, D JA E		ADJEKTIIVIEN MÄÄRÄ
C)	<i>Mikä paranee</i>	97
D)	<i>Mitä uudistuksia vaatii</i>	4
E)	<i>Mikä huononee</i>	9
Yhteensä:		110

Taulukko 5. Kuvaavien adjektiivien määrä

Keräsin jokaisesta jakaumasta poikkeamat eli ne adjektiiviryhmät, jotka näyttävät olevan vahvimpia eli, joiden esiintymismäärä on suurin. Sain seuraavanlaiset tulokset:

SARAKE C) MIKÄ PARANEE?		ESIINTYMISMÄÄRÄ
1.	<i>Vuorovaikutus</i>	38
2.	<i>Opiskelumotivaatio</i>	13
3.	<i>Opetusmenetelmät</i>	10
Yhteensä:		61

Taulukko 6. Sarake C, Mikä paranee?

SARAKE D) MITÄ UUDISTUKSIA VAADITAAN?		ESIINTYMISMÄÄRÄ
1.	<i>Perusopetuslaki</i>	2
2.	<i>Opettajankoulutus</i>	1
3.	<i>Perusopetus</i>	1
Yhteensä:		4

Taulukko 7. Sarake D, Mitä uudistuksia vaaditaan?

SARAKE E) MIKÄ HUONONEE, MITÄ LISÄYKSIÄ TARVITAAN?		<i>ESIINTYMISMÄÄRÄ</i>
1.	<i>Perusopetus huononee</i>	3
2.	<i>Täydennyskoulutuksen määrärahoja lisää</i>	2
3.	<i>Muiden taideaineiden ja liikunnan opetuksen laatu</i>	1
Yhteensä:		6

Taulukko 8. Sarake E, Mikä huononee, mitä lisäyksiä tarvitaan?

Sarakkeen C adjektiiveja löytyi kaiken kaikkiaan 97

Sarakkeen D adjektiiveja löytyi kaiken kaikkiaan 4

Sarakkeen E adjektiiveja löytyi kaiken kaikkiaan 9

Yhteensä adjektiiveja löytyi 110

Näillä luvuilla lasken % -jakaumat, kuinka paljon mikin adjektiivi kertaantuu aineistossa.

ADJEKTIIVI		<i>ESIINTYMIS- MÄÄRÄ</i>	<i>LAUSEKE</i>
<i>B)</i>	<i>Vuorovaikutus</i>	38	$38 / 110 = 34,5 \%$
<i>B)</i>	<i>Opiskelumotivaatio</i>	13	$13 / 110 = 11,8 \%$
<i>B)</i>	<i>Opetusmenot</i>	10	$10 / 110 = 9 \%$
<i>C)</i>	<i>Perusopetuslaki</i>	2	$2 / 110 = 1,8 \%$
<i>C)</i>	<i>Opettajankoulutus</i>	1	$1 / 110 = 0,9 \%$
<i>C)</i>	<i>Perusopetus</i>	1	$1 / 110 = 0,9 \%$
<i>D)</i>	<i>Perusopetus huononee</i>	3	$3 / 110 = 2,7 \%$
<i>D)</i>	<i>Täydennyskoulutuksen määrärahoja lisää</i>	2	$2 / 110 = 1,8 \%$
<i>D)</i>	<i>Muiden taideaineiden ja liikunnan opetuksen laatu</i>	1	$1 / 110 = 0,9 \%$
Yhteensä:		71	
Ylijäävät adjektiivit		110 - 71 = 39	39 / 110 = 35,5 %

Taulukko 9. Esiintyvyyshäiriö

Näistä laskutoimituksista päästään seuraavanlaisiin tuloksiin:

Lähdeaineistoni perusteella näyttää siltä, että

- draamapedagogiikka vaikuttaa vuorovaikutuksen paranemiseen 34,5 %
- draamapedagogiikka parantaa opiskelumotivaatiota 11,8 %
- draamapedagogiikka parantaa opetusmetodeita 9 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan vaatii perusopetuslain muutoksia 1,8 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan vaatii lisää opettajankoulutusta 0,9 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan vaatii perusopetuksen uudistamista 0,9 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan huonontaa perusopetuksen tasoa 2,7 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan lisää täydennyskoulutuksen menevää määrärahaa 1,8 %
- draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan huonontaa muiden taideaineiden ja liikunnan opetuksen laatua 0,9 %

Aineistoni tuottaa

- Positiivisia seurauksia 55,3 %
- Neutraaleja seurauksia 3,6 %
- Negatiivisia seurauksia 4,5 %

5.2.4 Aineistosta nousevat johtopäätökset

Tutkimusaineistoni jakautuu selkeästi positiivisten seurausten vahvistajaksi: näitä on 55,3 % aineistosta. Neutraalit ja vastustavat nousevat yhteensä 8,1 %:lla aineistosta. Tämä ei tietenkään kerro siitä, onko oikein päättää, että draama ei saa omaa paikkaansa perusasteen opetussuunnitelmasta. Nämä tulokset puhuvat ainoastaan minun tutkimusaineistostani ja siihen tekemästani rajauksesta. Huolimatta siitä, millä tavalla ja millä prosenttimäärällä mikin diskurssi ilmenee tutkimusaineistossani, lähden selittämään näitä frekvenssejä teoreettisen viitekehykseni perusteella: Liittyykö mikään mihinkään?

Vuorovaikutus

Tutkimusaineiston vahvin teema on vuorovaikutus 34,5 %. Siitä puhutaan eniten ja se kertaantuu monessa lähteessä. Se ei kuitenkaan kuulu opetussuunnitelmaan, kuten ei kuulu draamakaan. Se koetaan kuitenkin lapsen motivaation kannalta hyvänä asiana. Sen on todettu voimistavan yhteenkuuluvuutta lapselle tärkeiden ihmisten kanssa. Vuorovaikutustilanteita voidaan opettaa organisoidusti, esimerkiksi draamatunneilla. Heikkinen (2002) totesi kappaleessa 2.3, että ”fiktiivisessä todellisuudessa” draamakasvatus voi auttaa oppilaita näkemään asiat toisesta perspektiivistä. Toisen sijaan asettuminen voi auttaa taistelussa koulukiusaamista vastaan. Kujala (2008), johon viittasin kappaleessa 3.2, koki, että luova vuorovaikutus auttaa ihmistä kehittämään ymmärrystä asiayhteyksien välillä:

- Jos oppilas on surullinen, tarvitseeko hän lohdutusta?
- Jos lohdutat luokkatoveria, voitko saada ystävän?

Koen, että vuorovaikutuksen tärkein kulmakivi on taito pystyä näkemään asiat toisen ihmisen näkökulmasta. Tutkimusaineistoni puhuu vuorovaikutuksesta muun muassa tällä tavalla: (Lähde 3, kansanedustaja, 2012) ”Draamakasvatus on monipuolisten toiminnallisten teatterilähtöisten menetelmien käyttöä opetuksessa. Sen tavoitteena on oppia tuntemaan itseään ja omia ilmaisutapojaan sekä harjoitella vuorovaikutustaitoja, toisten kohtaamista sekä ryhmätyöskentelyssä tarvittavia sosiaalisia taitoja.”

Oppilaiden saattaa olla vaikea asettua toisen oppilaan saappaisiin. Se ei ole helppoa edes vanhemmille ihmisille. Kuitenkin toisen asemaan asettuminen voi edistää vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Huolimatta siitä, saako draaman opetus jonain päivänä omaa oppiainettaan opetussuunnitelmassa, tutkimusteni tulosten perusteella koen, että vuorovaikutustaitoja tulisi harjoittaa systemaattisesti. Ollessani suorittamassa kandidaattivaiheen koulutyöskentelyä Oulun normaalikoululla keväällä 2009, ohjaava opettajani Markku Veteläinen kertoi ottaneensa filosofian opetuksen avuksi opettaessaan ryhmässä toimimisen tapoja. Oppilaat kerääntyivät kerran viikossa luokan perälle keskustelemaan opettajan valitsemasta aiheesta, ja vaikka filosofia ei kuulu alakoulun opetussuunnitelmaan, Veteläinen haastoi oppilaat hyväksymään toisten oppilaiden mielipiteet, ottaa oppia niistä ja olla reagoimatta niihin inhottavalla tavalla. Kujala (2008) määritteli kappaleessa 3.2 vuorovaikutustaitoja muun muassa taidoksi hyväksyä

toisten mielipiteet ja parhaassa tapauksessa ottaa oppia niistä. Vuorovaikutustaitojen opiskelua siis harjoitetaan jo paikallisesti. Ehkä siksi, että ne koetaan tärkeiksi taidoiksi oppilaiden välisessä toiminnassa. Kenties jonain päivänä vuorovaikutustaitojen opiskelu kuuluu opetussuunnitelmaan filosofiaan tai draamaan integroituna?

Opiskelumotivaatio

Toiseksi yleisin teema on opiskelumotivaatio. Se kertaantuu tutkimusaineistossani 11,8 %:n todennäköisyydellä. Heikkinen (2002) kehotti meitä suhtautumaan leikkiin vakavasti silloin, kun leikki voidaan nähdä mahdollisuutena ”vallasta vapaana alueena” oppia ja tutkia asioita. Vallasta vapaa alue kohdataan harvoin perusasteen opetuksessa. Tämähän tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja voi heittäytyä oppilaan rooliin yhdeksi harjoituksen osallistujista. Tämä voi perinteisen opettajan silmin vaikuttaa siltä hirviöltä, joka näyttäytyy, kun opettaja alkaa ”veljeilemään” oppilaidensa kanssa. Draamassa se on kuitenkin välttämätöntä. Jotta luottamus voidaan taata, täytyy kaikkien draamaan osallistuvien riisua hetkeksi tittelit ja olla niin sanotusti samalla viivalla. Perinteisten roolivankilojen purkaminen parantaa varmasti opiskelumotivaatiota.

Opettajansijaisuuksia tehdessäni ja kollegoiden keskusteluja kuunnellessa olen laittanut merkille, kuinka paljon oppilaiden opiskelumotivaatio kasvaa, kun opiskelupäivään sisältyy draamaa. Myös Heikkinen (2002) totesi, kuinka piristävää on, kun tunnin kulkuun lisätään sopiva annos dramatiikkaa: historiallisia asusteita; valo ja ääniä, jotka tukevat esimerkiksi historian opiskelua; kulttuuriin sidottuja rituaaleja. Teatteridraama, joka tuli minulle hyvin tutuksi Oulun taidekoululla opettamisen yhteydessä, opetti, että lapset osaavat kunnioittaa toisiaan ja minua opettajana, kun tekemisen viitekehys on jotain mielekästä.

Opetusmenetelmät

Sopiva annos dramatiikkaa tunnin aikana voi toimia myös opetusta tukevana elementtinä. Opetusmenetelmä tuli tutkimusaineistossani esiin 9 %:n todennäköisyydellä. Heikkinen (2002) lainasi Heinosen (2000) väitöskirjaa, jossa draama nähtiin mahdollisuutena rakentaa oppimisympäristöjä, joissa uuden oppiminen tapahtuu tarinoiden maailmassa. Heikkinen (2002) koki myös, kuinka draama-tunnit ovat omiaan, kun produktioiden aikana käytettyjen aiheiden ja materiaalien välityksellä tavoitteena

olisi oppia omasta ja muista kulttuureista. Paananen (1994) koki, että draaman avulla ihminen voi hetken ajan olla jotain enemmän, mitä arjessa muuten olisi mahdotonta.

Perusopetuslaki

Neutraaleista teemoista yleisin oli perusopetuslakiin tehtävät muutokset 1,8 %:lla aineistosta. Teoreettinen viitekehys keskustelee samoista teemoista kuin tutkimusaineistoni. Rusanen (2001) puhui lukion opetussuunnitelmatoimikunnan (1982) mietinnöstä. Jo tuolloin oltiin sitä mieltä, että draama sopii kouluun, mutta integroituna muihin aineisiin, kuten äidinkieleen. Tällaisenaan se viittaisi samaan kuin, mitä se nykypäivänä on. Työryhmä oli kuitenkin lisännyt, että draama voitaisiin suorittaa läpäisyperiaatteella. Perusopetuslaki ei siis suoranaisesti kiellä, eikä puolla draaman tuloa osaksi perusasteen opetussuunnitelmaa, mutta läpäisyperiaatteen tulo pakottaisi tekemään uudistuksia.

Opettajankoulutus

Oli hieman häiritsevää lukea tutkimusaineistostani kannanottoja, joissa todettiin, että draaman tulo perusasteen opetussuunnitelmaan vaatii lisää opettajankoulutusta draaman alueella. Mielestäni siihen vastattiin enemmän kuin tarpeeksi monta kertaa, että Suomessa draamakasvatusta voi jo nyt ja on jo vuosien ajan opiskeltu kahdessa korkeakoulutasoisessa oppilaitoksessa Helsingissä sekä Jyväskylässä. Joka tapauksessa yksi kolmesta tutkimusaineiston neutraaleista teemoista oli opettajankoulutuksen teema 0,9 %:n osuudella.

Rusanen (2001) viittasi toiseen Sinkoon (1993), joka näki teatterialan ammattilaisten kritisoivan draaman opetusta koulussa. Sinko (1993) kokee, että draaman opetukseen kouluttamattomat opettajat saattavat antaa väärä ajatuksia draaman luonteesta, joita voi olla mahdoton myöhemmin korjata oikeiksi. Se, että Sinko (1993) kokee draaman didaktiikan olevan herkkä opettava, on kokemukseni mukaan varsin totta. Mikäli draamaa aletaan suunnitella yhdeksi omaksi oppiaineekseen, tulisi sen didaktiikka tarkastaa ja arvioida, tulisiko määrärahoja varata lisää.

Perusopetus

Myös perusopetuksen uudistamisen teema tuli 9 % aineistosta vastaan. Teoreettinen viitekehysesni puhuu niukkasanaisesti uudistamisesta. Heikkinen (2002) kuitenkin

toteaa, että 1980- ja 1990-luvun vaihteessa syntyi väittely draaman opetuksesta ja opiskelusta koulussa, minkälaisena näiden tulisi siellä esiintyä. Yksi suunta oli, että draama toimii oppimismetodina ja toinen koki draaman taidemuotona. Ehkä tästä virinnyt keskustelu on ollut omiaan muokkaamaan myös suomalaista keskustelua, kun puhutaan, millä tavoin draama voisi uudistaa suomalaista perusopetusta.

Perusopetus huononee

Draaman tuloon perusasteen opetussuunnitelmaan suhtautui negatiivisimmin teema, joka koki, että draama huonontaa perusopetusta. Tämä teema tuli vastaan 2,7 %:n todennäköisyydellä. Laukka & Mönkkönen (2007) totesivat, että draaman ongelmana on se, että sen opettaminen ei ole yhtenäistä ja draaman arviointi on osoittautunut melkein mahdottomaksi. Sinko (1993) puhui tästä jo aiemmin, mutta nyt nostetaan esille myös arvioiminen. Ilman kokeneita opettajia ja yhtenäistä arviointia opetuksen laatu voi olla kyseenalainen. Laukka ja Mönkkönen (2007) esittivät omassa draaman opetussuunnitelmassaan, että draaman arviointi toimii, kun se tehdään yhteistyössä opettajan ja oppilaiden välillä. Østern ja Korhonen (2001) kehottivat meitä kuitenkin ajattelemaan, että draamakasvatus teatterin viitekehyksessä sisältää kasvattavan vaikutuksen. Ehkä vastustavat teemat näkevät draaman samalla tavalla kuin se on nähty jo pitkään Suomen teatterin historiassa: Teatterissa käyminen on koettu auttavan kasvatuksen sivistystyössä, mutta siitä huolimatta teatteria ei nähty sopivaksi aineeksi kouluun.

Täydennyskoulutuksen määrärahoja lisää

Tutkimusaineiston toinen negatiivisesti varautunut teema koki, että draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan lisää täydennyskoulutuksen menevää määrärahaa. Tämä teema toistui aineistossa 1,8 %:n määrällä. Onko täydennyskoulutus tarpeellista? Saarela (2010) koki, että draamaopettajanalle riittää, että on iso sana sanottavanaan ja valmiutta seisoa sen takana. Rusanen (2001) näki, että pelkkä halu draaman opettamiseen ei riitä, siihen tarvitaan myös kykyä. Itse olin Rusanen kannalla: täydennyskoulutus on välttämätöntä herkässä aineessa, jotta sen aiheisällöt saadaan opetettua oikein.

Muiden taideaineiden ja liikunnan opetuksen laatu

Viimeisenä tutkimusaineistosta nousi teema, joka esitti, että draamapedagogiikan tulo opetussuunnitelmaan huonontaa muiden taideaineiden ja liikunnan opetuksen laatua.

Tämä teema toistui aineistossa 0,9 %:n määrällä. Rusanen (2001) lainasi Hakalaa (1984), joka toi esiin, että kolmas taideaine ei saanut paikkaansa opettavien taideaineiden joukosta, koska musiikin ja kuvaamataiteen opettajat pelkäsivät oman asemansa huononevan. Tämä on luonnollisesti totta, sillä uuden aineen tullessa lukujärjestykseen, ovat tunnit otettava jostain toisesta aineesta.

6. YHTEENVETO

Teoreettisen viitekehyksen aikana havaitsin, että ilman opetusta vaikeat ilmiöt jäisivät saavuttamatta niin kuvataiteessa kuin musiikissakin. Miksi siis ei myös draama- ja teatteritaiteessa? Tutkimukseni aineistosta käy kuitenkin ilmi, että yhtenä vaikeuttavana syynä draaman saamiseksi omaksi oppiaineekseen nähdään draamaopettajien ammatillinen osaaminen. Tutkimusaineistossa puhutaan siitä, kuinka draamaopettajien didaktinen puoli ei vielä vastaa sille annettuja vaatimuksia. Tämän kaltainen puhe ihmetyttää minua, sillä Jyväskylän yliopistossa on koulutettu draamapedagogeja jo usean vuoden ajan.

Oli herättävää ja suoraan sanottuna tyrmistyttävää lukea hienoja kannanottoja draaman diskurssista, kun sitten kaiken kokoava opetushallitus tyrmäsi kankealla tavalla kaikki puolustavat argumentit. Heräsi syvä huoli, että mitä sitä oikein puolustajien pitää keksiä, että he saisivat äänensä kuuluviin ja taisteltua draaman osaksi perusasteen opetussuunnitelmaa. Tässä kaksi lainausta tutkimusaineistosta, joista ensimmäinen on puoltava ja toinen vastustava. (Lähde 17, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010)

”Työryhmä näkee draaman tärkeänä osana monipuolista taidekasvatusta ja samalla draaman opiskelun vahvistaminen tukee myös äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineen opiskelua. Draaman erityisenä tehtävänä on edistää oppilaan kasvua itsensä tuntevaksi, itsetunnoltaan terveeksi ja luovaksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa. Draaman opinnot yhdistävät taiteen ja ilmaisun eri alueita ja kehittävät oppilaan taitoa ja rohkeutta ilmaista itseään draaman, teatterin ja myös liikunnallisen ilmaisun kuten tanssin keinoin.”

”- - oppilaan näkökulmasta katsottuna tosiasiallinen valinnaisuuden mahdollisuus saattaa raportissa esitetyn tuntijakomallin myötä kaventua.” ”- - OAJ pitää todennäköisenä, että esitetty muutos heikentää taito- ja taideaineiden opettajien työtilannetta edellä mainituista syistä eikä pidä tätä hyväksyttävänä.” ”- - Opettajan työn tulee tapahtua työajalla, josta maksetaan palkkaa.” ”- - On mahdollista, että osa esitetyistä muutoksista aiheuttaa pienten koulujen toimintaedellytysten heikkenemistä.” ”- - Draama-oppiaineen lisääminen opetussuunnitelmaan on tarpeetonta, sillä sen

lisäämisellä tavoitellut päämäärät olisi mahdollista toteuttaa myös jo olemassa olevien oppiaineiden sisältöjä ja erityisesti käytettäviä opetusmenetelmiä kehittämällä.” ”- - luokanopettajien ja aineenopettajien on hankittava täydennyskoulutusta ko. opetuksen pätevytyäkseen. Koulutuksenjärjestäjälle ei saa koitua välittömiä eikä välillisiä esimerkiksi sijaisjärjestelyihin liittyviä kustannuksia - - ”

Annan ison hatunnoston kaikille draamaa puolustaville. En siksi, että olisin välttämättä samaa mieltä heidän kanssaan, vaan siksi, että he jaksavat taistella tällaista koneistoa, kuten OAJ, vastaan. Tutkimukseni sivulla 30 Remes (2006) puhui diskurssin vaikutuksista, kun tekstistä ilmenevä taho ei ole henkilö. Viittasin tässä mahdollisuuteen, että diskurssi voi ilmaista itseään kulttuurin ylätasolla, esimerkkinä opetushallitus, joka antaa opetukselle opetussuunnitelmaohjauksen. Remes (2006) määritteli Opetushallituksen valtaa pitäväksi diskurssin tuottajaksi sekä koulutuksen diskurssia selittäväksi tekijäksi. Olen samaa mieltä hänen kanssaan. Huolimatta siitä, että tutkimukseni tulokset puhuvat draaman puolesta, OAJ on vakaasti päättänyt pitää draaman oppiaineen opetussuunnitelman ulkopuolella. Se tulee näkymään, kuten tähänkin asti osana äidinkieltä, mutta ilman omaa tuntimääräänsä osana lukujärjestystä.

Kappaleessa kaksi olen käsitellyt draamapedagogiikkaa vertaillen tieteilijöiden näkemyksiä toisiinsa. Olen tuonut esiin draamapedagogian tutkimukselle tyypillisiä tutkimusalueita ja pohtinut, mitkä näistä alueista ovat merkityksellisiä oman tutkimukseni kannalta. Kappaleessa kaksi olen avannut draamapedagogian historiaa tuoden esille, miten se käsitetään Iso-Britanniassa ja kuinka se on aikanaan saapunut Suomeen. Olen myös puhunut draamapedagogian kehityksestä Suomessa alkaen 1970-luvulta aina 2000-luvulle saakka.

Perusasteen opetussuunnitelma määrää hyvin pitkälle, miten koululaitos toimii. Se viitoittaa tien opettajalle, missä rajat kulkevat, ja mitä opettaja voi tehdä niiden sisällä. Kappaleessa kaksi olen pohtinut, missä määrin draaman opetus on mahdollista opetussuunnitelman rajoissa, ja mitä tarkoittaa se, kun draaman opetus on integroitu johonkin aineeseen. Pohdintaa on aiheuttanut myös draamapedagogiikan luonne opettavana aineena. Vaikka draaman opetusta koulussa puolustetaan paljon, on myös niitä, jotka kokevat sen vaikeana opettavana aineena: Kuten monesti

väärinopettamisessa on tapana tehdä, poisoppiminen koetaan olevan myöhemmin jopa mahdotonta.

Kappaleen kaksi lopussa olen tuonut esille joitakin ammattiteatterin ja koulunäytelmän eroja. Pidän tärkeänä kertoa näistä eroista, sillä liian usein kuulee ihmisten hyljeksivän draaman opetusta koulussa perusteluilla, että onhan meillä siellä jo ne koulunäytelmät, mitä sillä draamalla nyt enää tekee. Koulunäytelmän erot draaman opetukseen ovat verrattavissa jääkiekkopeleihin ja luistelun opetukseen. Ajatelkaa tilannetta, jossa lapsi viedään ensimmäistä kertaa luistimia puettaessa pelaamaan jääkiekkoa, minkälainen kuva hänelle jää luistelemisesta?

Kappaleessa kaksi olen havainnut, että draamaleikkiin ohjatut oppimisympäristöt ja niiden huolellinen suunnittelu avaavat uusia mahdollisuuksia perusasteen opetukseen. Olen havainnut myös, että draamalla on juuret suomalaisessa koulutuslaitoksessa, mutta siitä huolimatta se ei ole perusasteen puolella saanut omaa itsenäistä ainetta, eikä omaa arviointia. Kappaleessa kaksi olen lisäksi havainnut, että draaman ympäristössä lapsi voi konkreettisella tasolla vertailla omia ja muiden tuntemuksia. Tällä tavalla draama nousee omalle tasolleen vuorovaikutustaitojen opettamisessa ja kiusaamisen ehkäisyssä.

Kappaleessa kolme olen käsitellyt vuorovaikutusta. Olen tuonut esille tieteilijöiden näkemyksiä vuorovaikutustaitojen tarpeellisuudesta tämän hetken yhteiskunnassa. Kappaleen aikana olen pyrkinyt hahmottamaan tieteilijöiden tavasta hahmottaa vuorovaikutusta ja sitä, millä tavoin vuorovaikutus sopii perusasteen koulujärjestelmään. Aineistoanalyysissä saamieni tulosten valossa ja tutkimusaineistoni viitoittamana olen tuonut esille myös omia ajatuksiani.

Koska tietokoneet tekevät monesta ihmisten välisestä kommunikaatiosta sähköistä, koen, että meidän on tartuttava toimeen ja muistutettava, että aito ihmisen kohtaaminen ainutkertaista. Vuorovaikutustaidot voivat ehkäistä myös syrjäytymistä, mistä on ollut paljon puhetta nuorten tutkimuksessa.

Kappaleessa neljä olen tuonut esille metodini diskurssianalyysin. Olen avannut diskurssianalyysia omakohtaisella kokemuksella. Teen läpivilkaisun diskurssianalyysin historiaan ja eri tyyliisuuntiin tulkita diskursseja. Kerron syistä rajata aineistoni jo tässä vaiheessa, sillä tutkimusaineiston rajaus kuuluu olennaisesti tutkimuskysymyksen

tekemiseen. Ilman aineiston rajausta diskurssianalyysistä olisi tullut liian laaja tai hajanainen ja sen validiteetti olisi kärsinyt. Puhun siitä, kuinka tulen itse käyttämään diskurssianalyysiä tutkimuksessani. Tämä onnistuu siksi, että diskurssianalyysia voi tehdä monesta ei lähtökohdasta ja monella eri tavalla. Esittelen lyhyesti myös muita tapoja käyttää diskurssianalyysia, jotta lukija ymmärtäisi metodini mahdollisuudet ja ehkä sitä kautta syyn oman polkuni valitsemiseen. Lopuksi, ennen kuin kappaleessa neljä diskurssianalyysin metodissa puhun aineiston analyysistä ja raportoinnista, nostan vielä kaksi muuta näkökulmaa, joista tutkimukseni aihetta voisi lähestyä.

Kappaleessa viisi olen esitellyt keräämäni aineiston ja esitellyt siitä nousevat johtopäätökset. Olen taulukoiden avulla pyrkinyt havainnollistamaan aineistoni laadun ja vaihtelevaisuuden. Jatkoin taulukoiden käyttöä analyysivaiheessa. Olen havainnut, että tutkimusaineistoanalyysi kulkee käsi kädessä raportoinnin kanssa. Keskusteluiden pohjalta kasattu tekstin tulkinta on parasta tehdä sitä mukaa, kun tekstiä analysoi. Tutkimusaineiston laajuus on pakottanut minut tekemään muistiinpanoja, jotta myöhemmin tekstin muistaminen ei koituisi mahdottomaksi. Tutkimuksen aineistoanalyysistä nousevat johtopäätökset olen jakanut teemoittain omiin kappaleisiin.

Draama vaikuttaa joidenkin tieteilijöiden mielestä olevan haasteellisempi kuin, mitä se oman kokemukseni mukaan on. Myönnän, että se voi olla mystistä ja pelottavaa, mutta aivan kuten kaikki uudet asiat elämässä, niin myös draama vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Opetushallitus ei anna armoa päättäessään draamaa vastaan keskustelussa uuden oppiaineen asemasta perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Siitä huolimatta on ollut mielenkiintoista päästä mukaan seuraamaan siitä käytä keskustelua. Päätöksen, jonka pohjalta uuden aineen mahdollisuus päästä opetettavaksi aineeksi hylättiin, koen kulttuuri- ja historiasidonnaiseksi. Keskustelu on avattu ja siitä on tehty ensimmäiset muistiinpanot. En usko, että tämä päätös tulee pitämään enää tulevaisuudessa, kun uudet päättäjät nousevat heiluttamaan nuijaa. Joka tapauksessa diskurssianalyysi on osoittanut kiehtovaisuutensa. On ollut herättävää tutkia tekstiä ilman hypoteeseja ja antaa aineiston puhutella minua. Ennakkoasenteeni olen koettanut pitää piilossa koko tutkimuksen ajan, vaikka ne ovat sieltä välillä tulleet minua muistuttamaan: Draamaa luokkahuoneessa? Miksipä ei!

Tekemäni tutkimus on toivottavasti vain pisara meressä, kun puhutaan siitä, pääseekö draama osaksi perusasteen opetussuunnitelmaa. Tulevassa opetussuunnitelmassa ei näillä näkymin tule olemaan. Aiheesta toivoisin jatkettavan ja laajennettavan esimerkiksi keräämällä aineistoa muista maista tai toisilta aikakausilta:

- a) Englanti, Ruotsi ja Saksa
- b) 1970-luku, 1990-luku ja 2010-luku

Näitä maita ja vuosilukuja tutkimalla voidaan katsoa, kuinka aineiston argumentit keskustelevat eri kulttuureissa, kulttuurillisissa aikakausissa ja keskenään.

LÄHDELUETTELO

- Antikainen, A., Rinne, R. ja Koski, L. (2009) Kasvatussosiologia. WSOYpro Oy. Helsinki.
- Brahmachari, S. (2002). Stages of the world. Teoksessa Hornbrook, D. (Ed.) *On The Subject of Drama*. (s. 18–35). London : Routledge ; New York.
- Daldry, S. (1998). Foreword. Teoksessa Hornbrook, D. 2002. (Ed.) *On The Subject of Drama*.(s. ix –xi). London : Routledge ; New York.
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Østern, A-L. ja Korhonen, P. (Toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. (s. 75–105). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. (2002). Draaman maailmat oppimisalueena. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. [online] [viitattu 29.4.2013] Saatavilla html-muodossa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/24952>
- Heikkinen, H. (2007). Draama luotaa kulttuuriperimää historiasta nykyhetken kautta tulevaisuuden visioihin. Teoksessa Laukka, S. & Mönkkönen, J. 2007. *Yhtä draamaa. Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma*. (s. 10–12). Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto.
- Hornbrook, D. (1994). The Challenge of Dramaturgy. Teoksessa Lehtonen, J. ja Tantt Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 10–22). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Hornbrook, D. (2002). Drama and Education. Teoksessa Hornbrook, D. 2002. (Ed.) *On The Subject of Drama*. (s. 6 – 17). London : Routledge ; New York.
- Ilmonen, K. 2010. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 127 – 142). Juva: WS Bookwell Oy.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa *Diskurssianalyysin aakkoset*. (s. 75 – 108). Jyväskylä: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset

- lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa *Diskurssianalyysin aakkoset*. (s. 17 – 47). Jyväskylä: Vastapaino.
- Jylhänkangas, L. (2005). Kipu ja kuolema. Kärsimyksen representaatioita suomalaisessa eutanasiapuheessa. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. www-materiaali
Osoitteessa http://www.elore.fi/arkisto/1_05/jyl1_05.pdf
- Jääskä, P. (1995). Ilmaisukasvatus osana taiteen perusopetusta – Ilmaisutaitoa vai teatteri-ilmaisua? Teoksessa Lehtonen, J. ja Lintunen, J. (Toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Østern, A-L. ja Korhonen, P. (Toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. (s. 277–284). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennys-koulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Kaartinen, V. & Sura, S. (Toim.) 2006. Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kujala, M. (2008). Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa Vuorovaikutuskonflikteissa? Jyväskylän yliopisto.
- Kujasalo, P. (1994). Draamaopettaja – kasvattaja vai teatteriohjaaja? – Gavin Boltonin, Jonothan Neelandsin ja Viola Spolinin käsityksiä draamaopettajan tehtävästä. Teoksessa Lehtonen, J. ja Tantt-Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 33–45). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Kuuluvainen, J. (1994). Draama. Nyt. Draaman teoriaa 1990-luvun alun Englannissa. Teoksessa Lehtonen, J. ja Tantt-Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 10–22). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Laukka, S. & Mönkkönen, J. (2007). Yhtä draamaa. Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Liukko, S. (1994). Draama, elämyksellinen oppiminen ja opetuksen eheyttäminen – Ehyt kuvitelma sirpaleisesta todellisuudesta. Teoksessa Lehtonen, J. ja Tantt Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 61–85). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- OPS. (2002). Taiteen perusopetuksen teatteritaiteen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [online] [viitattu 31.5.2012] Saatavilla html-muodossa http://www.oph.fi/download/123025_teatte_tait_ops_2002.pdf

- Østern, A-L. (2001). Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Østern, A-L. ja Korhonen, P. (Toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. (s. 15–45). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Østern, A-L. & Korhonen, P. (Toim.) 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Paananen, M-L. (1994). Objektista subjekti? Äidinkieli oppiaineena ja draaman mahdollisuudet äidinkielen opetus-/oppimistapahtumassa. Teoksessa Lehtonen, J. ja Tanttua Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 171–192). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennys-koulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (Toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 115–162). Vantaa: Dark OY.
- POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [online] [viitattu 12.3.2012] Saatavilla html-muodossa http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Remes, L. (2003). Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 213. University of Jyväskylä. www-materiaali Osoitteessa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513914267.pdf>
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Metsämuronen, J. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s.288 – 373). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rusanen, S. (2001). Teatteri – huutolapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa Østern, A-L. ja Korhonen, P. (Toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. (s. 47–60). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saarela, S. (2010). Kohtaus/Yle.fi – blogit. [online] [viitattu 27.3.2011] Saatavilla html-muodossa: <http://kohtaus.yle.fi/blogit/ohjaajan-setissa/ala-tule-huono-ohjaaja-tule-hyva-ohjaaja>
- Salmivaara, I. (1994). Pedagogista draamaa vai teatteria? Teoksessa Lehtonen, J. ja Tanttua-Knapp, H. 1996. (Toim.) Toinen, muuttamaton painos. *Drama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. (s. 23–32). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.

Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa
Diskurssianalyysin aakkoset. (s. 48 – 74). Jyväskylä: Vastapaino
Vehkalahti, R. (2006). Leikkivä teatteri. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

LIITE 1: Tutkimusaineisto ennen rajausta

1. Fidea: muistio/2006
2. Fidea: vetoamus opetusministeriölle/2006
3. Fidea: vetoamus/2006
4. HS – mielipide/2009
5. Uusimaa – lehti: mielipide/2009
6. Blogi/2010
7. Eduskunta/2010
8. Eduskunta/2010
9. Eduskunta/2010
10. Fidea: artikkeli/2010
11. Helsingin Sanomat/2010
12. HS – mielipide/2010
13. HS – mielipide/2010
14. HS – mielipide/2010
15. HS – mielipide/2010
16. Opetus- ja kulttuuriministeriö/2010
17. Opetus- ja kulttuuriministeriö/2010
18. Opetus- ja kulttuuriministeriön työmuistio/2010
19. Teatteriopetus kouluihin – työryhmä/2010
20. HBL/2011
21. HS – mielipide/2011
22. Tieteellinen artikkeli/2011
23. Tieteellinen artikkeli/2011
24. Fidea: vetoamus opetusministeriölle/2012
25. Kansanedustaja Mäkisalo-Ropponen/2012
26. Kansanedustaja Mäkisalo-Ropponen/2012
27. Fidea/?

LIITE 2: Tutkimusaineisto rajauksen jälkeen

1. Eduskunta/2010
2. Opetus- ja kulttuuriministeriö/2010
3. Kansanedustaja Mäkisalo-Ropponen/2012
4. Eduskunta/2010
5. Eduskunta/2010
6. Kansanedustaja Mäkisalo-Ropponen/2012
7. Fidea: vetoamus opetusministeriölle/2012
8. Fidea: artikkeli/2010
9. Opetus- ja kulttuuriministeriö/2010
10. Teatteriopetus kouluihin – työryhmä/2010
11. Helsingin Sanomat/2010
12. HS – mielipide/2010
13. Blogi/2010
14. HS – mielipide/2011
15. Tieteellinen artikkeli tutkimuksesta/2011
16. Tieteellinen artikkeli tutkimuksesta/2011
17. Opetus- ja kulttuuriministeriön työmuistio/2010
18. HBL – mielipide/2010
19. HS – mielipide/2010
20. HS – mielipide/2010

LÄHDE NRO.	KUVAAVA(t) SANA(t)	Mikä paranee	Mitä uudistuksia vaatii	Mikä huononee
1.	Valinnaisuutta lisäävä	valinnaisuus		
	Sivistystehtävä syventyy, osaaminen turvataan, yksilöllinen ohjaus turvataan	sivistystehtävä, osaaminen, ohjaus		
	Vahvistaa taitoja: ajattelu, työskentely, vuorovaikutus, käden ja ilmaisun, osallistuminen, vaikuttaminen, itsetunteminen ja vastuullisuus	vuorovaikutus, itsetuntemus		
	Vahvistaa laaja-alaista taidekasvatusta	laaja-alainen taidekasvatus		
2.	Valinnaisuutta lisäävä, yhdenvertaisuus	valinnaisuus, yhdenvertaisuus		
	Valinnaisuutta ja opiskelumotivaatiota lisäävä	valinnaisuus, opiskelumotivaatio		
	Vahvistaa laaja-alaista taidekasvatusta	laaja-alainen taidekasvatus		
3.	monipuoliset menetelmät	opetusmenetelmät		
	oma ja vuorovaikutuksen ilmaisutaidot	vuorovaikutustaidot		
	yhteistyö ja kommunikaatio	vuorovaikutustaidot		
	oma ilmaisutaito ja taito käsitellä tunteitaan	vuorovaikutustaidot		
	Taito käsitellä tunteitaan	vuorovaikutustaidot		
	Kasvattaa luovuutta, mielikuvituksen käyttöä sekä esteettistä ymmärtämistä	luovuus, mielikuvitus, taiteen ymmärtäminen		
	Esteettisen ymmärtämisen harjoittaminen	taiteen ymmärtäminen		
	Harjoitellaan kriittistä ajattelua etiikassa ja moraalikysymyksissä	kriittinen ajattelu		
	Uusi hyvä oppimistapa	opetusmenetelmät		
	Vuorovaikutustaidot paranevat	vuorovaikutustaidot		
Integraatiota helpottava aine	opetusmenetelmät			
4.	Liikkumavara	valinnaisuus		
	Opiskelumotivaatio	opiskelumotivaatio		

LÄHDE NRO.	KUVAAVA(t) SANA(t)	Mikä paranee	Mitä uudistuksia vaatii	Mikä huononee
5.	Perusopetuslakiin tehtävät muutokset		perusopetuslain muutos	
	Onnistumista kaikille	opiskelumotivaatio		
6.	Näytteleminen ei ole peruskoulussa tärkeää			
	Draamakasvatuksen opettajien puute			Perusopetuksen taso
	Eettisten asioiden opiskelu helpompaa	opetusmenetelmät		
	Itsensä ja omien ilmaisutapojen tunteminen sekä ryhmätyö	vuorovaikutustaidot		
	Ryhmätyöopit	vuorovaikutustaidot		
	Yksilöllinen ilmaisu ja emotionaalinen kasvu	vuorovaikutustaidot		
	Itsensä ja muiden ymmärtäminen	vuorovaikutustaidot		
	Reflektio ja muiden kohtaaminen	vuorovaikutustaidot		
	Luovuus, mielikuvitus ja esteettinen herkkyyks	luovuus, mielikuvitus, taiteen ymmärtäminen		
	Kriittinen ajattelu ja palautteen ottaminen sekä antaminen	kriittinen ajattelu, vuorovaikutustaidot		
	Itsensä ja muiden ymmärtäminen	vuorovaikutustaidot		
Oppiaineintegraatio	opetusmenetelmät			
7.	yhteistyö ja kommunikaatio	vuorovaikutustaidot		
	Itsensä ilmaisu ja itsetuntemus	vuorovaikutustaidot		
	Viestintä-, vuorovaikutus- ja esiintymistaidot	vuorovaikutustaidot		
	Syrjäytymisen ehkäisy	syrjäytymisen ehkäisy		
	Kansalaistaidot ja tasa-arvon saavuttaminen	tasa-arvo		
8.	Kouluviihtyvyys ja lastensuojelun ennaltaehkäisy	opiskelumotivaatio		
	Jokaisella mahdollisuus opetella omaa ajattelua	kriittinen ajattelu		
	Oppiaineiden avaaminen uudella ja syvällisellä tavalla	opetusmenetelmät		

LÄHDE NRO.	KUVAAVA(t) SANA(t)	Mikä paranee	Mitä uudistuksia vaatii	Mikä huononee
9.	Ilmaisutaidon ja vuorovaikutustaitojen opiskelu sekä oman että yhteiskunnan kanssa pärjääminen helpottuu	vuorovaikutustaidot		
	Ihmiset ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Minä ja muut: Ilmaisus ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Minä ja muut: Ilmaisus ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Opettajavajaus			perusopetuksen taso
	Vahva aineopettajien koulutus pohja ja sen tarjonta	taideorientoituneiden opettajien työtilanne		
	Vahva aineopettajien koulutus pohja ja sen tarjonta	taideorientoituneiden opettajien työtilanne		
	Opettajien uudelleen koulutus		opettajakoulutus	
	Draamaopettajia löytyy	taideorientoituneiden opettajien työtilanne		
10.	Oma itse, ihmiset ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Syrjäytymisen ehkäisy	syrjäytymisen ehkäisy		
	Opiskelumotivaatio ja -hyvinvointi	opiskelumotivaatio		
	Vaatii kokonaan uuden oppiaineen		perusopetuslain muutos	
	Uusi lähestymistapa taiteen opiskeluun	opetusmenetelmät		
11.	Kouluviihtyvyys	opiskelumotivaatio		
	Vuorovaikutus- ja esiintymistaidot	vuorovaikutustaidot		
12.	epäpätevät opettajat			perusopetuksen taso
	Draamaopettajia löytyy	taideorientoituneiden opettajien työtilanne		
	Draamalla oma tärkeä sisältö	valinnaisuus		

LÄHDE NRO.	KUVAAVA(t) SANA(t)	Mikä paranee	Mitä uudistuksia vaatii	Mikä huononee
13.	Oma itse, ihmiset ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
14.	Kouluviihtyvyys	opiskelumotivaatio		
15.	Vuorovaikutustaidot paranevat ja kiusaaminen vähentyy	koulukiusaamisen ehkäisy, vuorovaikutustaidot		
	Vuorovaikutustaidot paranevat	vuorovaikutustaidot		
	Oppiaineiden avaaminen uudella ja syvällisellä tavalla	opetusmenetelmät		
	Oma itse, ihmiset ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Tunteiden käyttö ja niiden hallinta	vuorovaikutustaidot		
	Todellisen ja kuvitelman rajan ymmärtäminen	yhteiskunnassa pärjääminen		
	Oppilaan ja opettajan luottamus kasvaa	yhteiskunnassa pärjääminen		
16.	Vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Minä ja muut: Ilmaisuuksien ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Oppilaan ja opettajan luottamus kasvaa	yhteiskunnassa pärjääminen		
	Itsetuntemus ja tunteiden hallinta paranevat	vuorovaikutustaidot		
	Oppiaineiden avaaminen uudella ja syvällisellä tavalla	opetusmenetelmät		
	Itsetuntemus ja -luottamus kasvavat	vuorovaikutustaidot		
	Vähentää kiusaamista ja syrjäytymistä	koulukiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisy		

LÄHDE NRO.	KUVAAVA(t) SANA(t)	Mikä paranee	Mitä uudistuksia vaatii	Mikä huononee
17.	Minä ja muut: Ilmaisu ja vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Itsensä ilmaisu draaman keinoin	vuorovaikutustaidot		
	Kaventaa valinnaisuutta			valinnaisuus
	Heikentää taito- ja taideaineiden työtilannetta			taideorientoituneiden opettajien työtilanne
	Aiheuttaa pienten koulujen toimintaedellytysten heikkenemistä			pienien koulujen asema
	Päämääriin päästään jo olemassaolevien aineiden turvin		perusopetuksen uudistaminen	
	Aineopettajapula			täydennyskoulutuksen määrärahat
	Aiheuttaa negatiivisia kustannuksia			täydennyskoulutuksen määrärahat
	Vaikuttaa negatiivisesti muiden aineiden asemaan			olemassa olevien taideaineiden ja liikunnan opetus
18.	Kouluviihtyvyyttä	opiskelumotivaatio		
	Oppilaat ovat kokeneet draaman mielekkääksi	opiskelumotivaatio		
	Oppiaineiden sisällön opettaminen uudella ja syvällisellä tavalla	opetusmenetelmät		
	Minä ja muut: vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Minä ja muut: vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot		
	Kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia	opiskelumotivaatio		
19.	Itseilmaisuus, -tuntemus ja -luottamus kasvaa	vuorovaikutustaidot		
	Vuorovaikutustaidot kehittyvät	vuorovaikutustaidot		
	Luovuus- ja vuorovaikutustaidot kasvavat	vuorovaikutustaidot		
	Kouluviihtyvyyttä kasvaa	opiskelumotivaatio		
20.	Kouluviihtyvyyttä kasvaa ja -kiusaaminen vähenee	opiskelumotivaatio, koulukiusaamisen ehkäisy		
	Kouluviihtyvyyttä kasvaa	opiskelumotivaatio		