



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

RAUTIO SALLARIINA

DRAAMAN KAUTTA – LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ DRAAMAN
MERKITYKSESTÄ OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2015



Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Rautio Sallariina	
Työn nimi/Title of thesis Draaman kautta - luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year 2015	Sivumäärä/No. of pages 76 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän pro gradu – tutkielman aiheeksi valikoitui draama henkilökohtaisen mielenkiinnon ja vuonna 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelmamuutoksen vuoksi. Draaman asema perusopetuksessa vahvistuu, sillä se mainitaan niin yleisissä työtavoissa kuin osana eri oppiaineiden työtapoja ja oppimisympäristöjä. Olen selvittänyt, millaista draamaa luokanopettajat työssään käyttävät ja minkä oppiaineiden puitteissa. Lisäksi tarkastelun alla on luokanopettajien antamat merkitykset draamalle opetuksessa oppimisen ja oppimisympäristöjen luomisen kannalta.</p> <p>Tutkielman teoreettisessa osiossa tarkastelen draamakasvatusta sekä oppimista ja opettamista draamassa. Tuon esille draamakasvatuksen lähtökohtia ja tavoitteita sekä sen sisäisiä genrejä. Olen vertaillut vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita draamakasvatuksen näkökulmasta esittäen, miten se on huomioitu osana työtapoja, oppimisympäristöjä ja eri oppiaineita. Oppimista draamassa on käsitelty yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen kautta. Draaman opettaminen liittyy vahvasti oppimisympäristöihin ja draamaopettajaan itseensä.</p> <p>Tutkimus on laadullinen ja sen nojaa metodologisesti fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen. Tein kevättalvella 2015 neljälle draamaa opetuksessa käyttävälle luokanopettajalle teema-haastattelun, josta muodostui tutkimukseni aineisto. Analysoin aineiston teorialähtöisenä sisällön-analysina.</p> <p>Tutkimuksen tulokset kohdentuvat kolmeen pääkohtaan: draaman merkitykseen opetuksessa, draaman merkitykseen oppimisessa ja opettajan merkitykseen draamassa. Näiden kohtien alta löytyvät vastaukset tutkimustehtäviini. Luokanopettajat käyttävät draamaa osana useita eri oppiaineita ja käsittelevät sen kautta erilaisia aiheita. Mainittuja oppiaineita olivat muun muassa äidinkieli ja kirjallisuus, ympäristö- ja luonnontieto sekä historia. Draaman työtavat vaihtelevat käyttötarkoituksen mukaan ja ne voivat liittyä esimerkiksi draamaharjoituksiin tai esitysten valmistamiseen. Draamalla on tärkeä merkitys fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön luomisessa ja se luo erilaisia puitteita oppimiselle. Draaman merkitys oppimisessa kohdentuu tiedonjäsentymiseen, oppilaan henkilökohtaiseen kasvuun ja oppilasryhmään liittyvään oppimiseen. Draamassa opitaan niin opetuksen kohteesta, itsestä, ryhmästä ja draamasta itsestään. Luokanopettajan merkitys draamassa kytkeytyy niihin rooleihin, mitä hänellä draamassa on, ja opettajaan itseensä liittyviin mahdollistaviin tekijöihin draamalle. Opettaja mahdollistaa omalla toiminnallaan draamassa sen, että oppilaiden oma toimijuus nousee keskiöön.</p>			
Asiasanat/Keywords draama, draamakasvatus, oppiminen, opettaminen, draamaopettaja			

Sisältö

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen tausta	1
1.2	Tutkimustehtävät	2
2	Draamakasvatus	4
2.1	Draaman luonne ja peruselementit	4
2.2	Draamakasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet	7
2.3	Draamakasvatuksen genret	9
2.4	Draama opetussuunnitelmassa – vertailussa vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmat	12
3	Oppiminen ja opettaminen draamassa	16
3.1	Oppiminen aktiivisena ja kokemuksellisenä tiedonrakentamisena	16
3.2	Yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen draamassa	18
3.3	Opettaminen draamakasvatuksessa	22
3.4	Draamaopettajuuden roolit, vaatimukset ja haasteet	24
4	Aiemmat tutkimukset	27
5	Tutkimuksen toteutus	31
5.1	Metodologiset lähtökohdat	31
5.2	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	33
5.3	Aineistonkeruu	34
5.4	Aineiston analyysi sisällönanalyysillä	36
6	Tutkimustulokset	39
6.1	Draaman merkitys opetuksessa	39
6.1.1	<i>Draama eri oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa</i>	40
6.1.2	<i>Erilaiset työtavat draaman opetuksessa</i>	42
6.1.3	<i>Draama oppimisympäristön muokkaajana</i>	46
6.2	Draaman merkitys oppimisessa	49
6.2.1	<i>Draama tiedonjäsentymisessä</i>	50
6.2.2	<i>Oppilaan henkilökohtainen kasvu draamassa</i>	52
6.2.3	<i>Ryhmän merkitys draamassa</i>	55
6.3	Opettajan merkitys draamassa	59
6.3.1	<i>Opettajan monet roolit draamassa</i>	59
6.3.2	<i>Opettajaan liittyvät mahdollistavat tekijät draamalle</i>	61
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	65
8	Pohdinta	69

8.1 Tutkielman johtopäätökset ja kiehtovat sivupolut.....	69
8.2 Tutkimuksen arviointi, jatkotutkimusehdotukset ja käytännön sovellusmahdollisuudet	71
9 Lähdeluettelo.....	74
LIITE 1.....	1

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Joukko ihmisiä samoilee huoneessa. Vaikka tilaa ei ole lavastettu mitenkään, kaikki osallistujat ovat eläytyneet johonkin toiseen todellisuuteen, aikaan ja paikkaan. Olen yksi muiden joukossa ja teen, mitä ohjaaja käskee. Vaikka kaikki ovat keskittyneet omaan tekemiseensä, minusta tuntuu, että tulen juuri tässä hetkessä enemmän nähdyksi kuin pitkään aikaan. Tekeminen ja eläytyminen tuntuvat hyvältä. Draama, teatterin tekeminen on kallisarvoisin harrastukseni ja se on kasvattanut minua juuri siksi minuksi, kuka olen tällä hetkellä. Ymmärrykseni draamasta pohjautuu pitkälti siihen, mitä olen itse tehnyt osana harrastajateatteriryhmää. Jo kouluajoiltani muistan positiivisina ne muutamat kokemukset, kun pääsimme näyttelemään juhlissa tai teimme pieniä esityksiä luokkatiloissa. Taide- ja taitopainotteisten luokanopettajaopintojen myötä olen käsittänyt, että se mikä teatterin tekemisessä tuntuu hyvältä, on sovellettavissa opetukseen, oppimiseen ja koulumaailmaan. Käsitökseni draamasta on monipuolistunut ja näkemykseni sen arvosta oppimisessa ja opettamisessa on koko ajan laajentunut ja vahvistunut. Olen luokanopettajaopinnoissa päässyt eri kurssien ja harjoittelujen puitteissa kokeilemaan siipiäni draamassa sekä itse tekijänä että oppilasryhmän ohjaajana. Kokemusta on karttunut yksittäisten draamaharjoitusten luotusaamisesta aina pieneen foorumiteatteriesitykseen, jota ratkaisemassa oli 1-2-luokkalaisia oppilaita.

Oma vahva suhteeni draamaan ja teatterin tekemiseen luovat pohjan tälle tutkimukselle. Tutkielmani aiheena on se, miten luokanopettajat käyttävät draamaa opetuksessa ja minkä merkityksen he sille antavat. Draamasta löytyy verrattain paljon teoreettista tietoa, mutta se miten sitä käytännössä toteutetaan, ei ole käsitykseni mukaan niin tutkittu tema. Erilaisia variaatioita draaman käytöstä löytynee yhtä paljon kuin sen toteuttajia. Selvitin kandidaattitutkielmassani ”Draaman toimintamenetelmät kirjallisuudenopetuksessa” sitä, miten draamaa käytetään kirjallisuudenopetuksessa alakoulussa. Tutkielmassani huomasin, että draaman vaikutus opetusmenetelmänä pohjautuu vahvasti sen elämykselliseen luonteeseen, jossa oppilaiden rooli muuttuu passiivisista opetuksen kohteista aktiivisiksi tekijöiksi ja toiminnan muokkaajiksi. Draamalla on lisäksi kohtalaisen vankka asema äidinkielen ja

kirjallisuuden opetuksessa, jota osaltaan takaa perusopetuksen opetussuunnitelma. Draamallisilla toimintamenetelmillä kirjallisuudenopetuksessa on merkityksensä kirjallisuuden lukemisen tukijana ja motivoijana. Lisäksi draamaa voidaan käyttää välineenä kirja-analyysiin ja tekstin syvempään ymmärtämiseen. Tämän tutkimuksen viitekehys pohjautuu soveltuvin osin tähän aiemmin tehtyyn tutkimustyöhön.

Kandidaatintutkielmassa esille tulleet tulokset synnyttivät kipinän tutkia draamaa lisää ja laajemmasta näkökulmasta kattaen koko alakoulun perusopetuksen. Tutkimukseni lähtökohtana on, kandidaatintutkielmani lisäksi, ollut vahvasti vuonna 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelmaudistus, jossa draama tulee vahvemmin osaksi sekä opetettavia aineita että työtapoja. Suoraviivaisesti ajatellen jokainen luokanopettaja on uudistuksen myötä velvollinen käyttämään draamaa yhtenä opetuksen työtapana. Koska draama on perusopetuksessa edelleen pelkästään työtavan asemassa, vaatii se yksittäiseltä opettajalta omaa innostusta ja halua hyödyntää draamaa opetuksessa.

Tästä heräsi kysymys siitä, miten draamaa tällä hetkellä käytetään opetuksessa. Tutkimuksen aihevalinnan taustalla vaikuttavat vahvasti omat henkilökohtaiset kokemukset siitä, miten itse olen kokenut draaman harrastukseni ja opetusharjoitteluiden kautta. Tulen esittämään tutkimukseni tulokset perinteisessä raporttimuodossa peilaten empirian kautta saatua tietoa teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimukseni tulokset ovat hyödynnettävissä niin työssä oleville luokanopettajilla kuin luokanopettajaopiskelijoille. Toivoisin, että ne vähintäänkin herättelisivät kouluammattilaisia ymmärtämään, miten laajaa, monipuolista ja tarpeellista draamatoimintaa koulussa on. Pyrkimyksenäni on tuoda esille käytännöstä kumpuavia esimerkkejä draaman merkityksestä oppimisen kannalta ja siitä, miten tällä hetkellä draamaa käytetään osana opetusta.

1.2 Tutkimustehtävät

Tutkielmani tavoitteena on selvittää haastattelemini luokanopettajien käsityksiä draamaan käyttämisestä osana alakoulun opetusta ja niitä merkityksiä, joita he draamalla opetuksessa antavat. Intressinäni on saada sekä kokemusperäistä tietoa että konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä draama opetuksen ja oppimisen kontekstissa on. Tutkimuksessani ei ole kyse haastateltujen luokanopettajien ammatillisen taidon arvottamisesta, vaan sen todellisuuden kuvaamisesta, mikä heillä omien kokemuksiensa ja näkemyksiensä puolesta on.

Tutkimustehtäväni ovat seuraavat:

- 1. Millaista draamaa luokanopettajat käyttävät opetuksessa ja missä oppiaineissa tai aihekokonaisuuksissa?**
- 2. Millaisia merkityksiä draamaa opetuksessa käyttävät luokanopettajat sille antavat?**

Toiselle päätehtävälle täsmentyi kaksi alatehtävää, jotka painottavat erikseen vielä oppimisen merkityksellisyyttä draamassa. Alatehtävät ovat:

- 2.1. Mikä on draaman merkitys oppimisen kannalta?
- 2.2. Mikä on draaman merkitys oppimisympäristön luomisessa?

Olen rajannut tutkimustehtävät koskettamaan alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia, koska vuonna 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa draaman opettaminen tulee koskettamaan kaikkia luokanopettajia. Tutkielman tavoitteena on saada tietoa siitä, miten käytännössä draaman opetus toteutuu alakoulussa, ja mikä on sen merkitys oppimisen kannalta. Muodostin tutkimustehtäväni ennen aineistonkeruuvaihetta, mutta niiden sanamuodot tarkentuivat vielä tutkimuksen edetessä. Kuitenkin tutkimuksen päätavoite ja johtaja- tus ovat pysyneet koko prosessin ajan samana. Tutkimuskysymykselle 2. täsmentyi kaksi alatehtävää jo varhaisessa vaiheessa prosessia, sillä koen näiden alatehtävien avaavan draamaa ilmiönä ja sen arvopohjaa tarkemmin. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2013, 126.)

2 Draamakasvatus

Draama yhdistyy monesti ihmisten mielikuvissa teatteriin ja näyttelemiseen. Se on käsitteenä kuitenkin paljon monipuolisempi ollen aina sidoksissa siihen yhteyteen, missä draamasta puhutaan. Teatteria ei kuitenkaan voida sivuuttaa draamassa. Käsitteenä teatteri voidaan tulkita joko fyysisenä paikkana tai suhteena, joka tapahtuu näyttelijän ja katsojan välillä. Draama sen sijaan kohdistuu teatterin erityispiirteeseen – toimintaan ilmaisumuotona. (Østern, 2001, 21.) Draamalla voidaan yhteydestä riippuen tarkoittaa myös yhtä kirjallisuuden pääalajia tai näytelmäkirjallisuutta. Käsitteellä voidaan kuvata lisäksi kokonaisuutta, joka sisältää sekä tekstin että sen esittämisen. Taidemuotona draama on kulttuurisidonnainen, jonka yhteiset nimittäjät voivat keinoiltaan olla hyvin erilaisia. (Heikkinen 2005, 23–24; Reitala & Heinonen, 2003, 20.) Tässä tutkimuksessa käsitteellä draama tarkoitetaan sekä sen toimintamenetelmiä, jonka taustalla on draamakasvatus, että draamakasvatusta itseään. Etenkin vanhemmassa tutkimuskirjallisuudessa draaman opetustoiminnassa käytetään nimityksiä luova ilmaisu, ilmaisukasvatus ja pedagoginen draama. Nämä ovat jäsentyneet sittemmin draamakasvatus-käsitteeksi. Draamapedagogiikka viittaa enemmän draaman käyttöön opetusmenetelmänä, kun draamakasvatusta tarkastelleen ennemmin sen kokemuksellisen ja luovan ryhmäprosessin kautta (Helenius, Jäälinoja & Sormunen, 2000, 21; Heikkinen, 2005, 24). Koska kasvatuksen katsotaan olevan pedagogiikkaa laajempi ja kuvaavampi käsite, olen päättänyt käyttämään tutkielmassani draamakasvatuksen käsitettä. Tutkimustehtävissäni draamalla tarkoitetaan nimenomaan draamakasvatusta ja sen lajityyppien sisältämiä menetelmiä.

2.1 Draaman luonne ja peruselementit

Sana draama tarkoittaa kreikan kielessä toimintaa. Draama on inhimillistä käyttäytymistä esittävää tai jäljittelevää toimintaa ja juuri toiminta onkin keskeisintä draamassa. (Esslin 1980, 16.) Draama perustuu monen tekijän yhteisvaikutuksiin, jossa ilmaisukeinoina toimivat esiintyjän tai osallistujan keho ja ääni. Eleet, teksti ja puhe muodostavat kokonaisuuden. (Helenius et al, 2000, 20; Østern, 1995. 43). Vaikka draama syntyy tekstistä, sen

esittäminen on hetkellistä, koska merkityskenttä rakennetaan puheen kautta. Draaman vaikuttavuus perustuu hetkellisyyden viehätukseen ja mahdottomuuteen toistaa koettua hetkeä täysin samanlaisena. Kyseessä on jännite tekstin, ilmaisun, havaintojen, tulkinnan ja ajattelun välillä. (Roihukorpi 2011, 77–78.)

Draama liitetään yleensä vahvasti teatteri-instituutioon ja etenkin näytelmien katsomiseen. Se on kuitenkin paljon muutakin kuin esityksen seuraamista: se on mahdollisuus reflektoida, tehdä yhteistyötä muiden kanssa ja kommunikoida monipuolisesti. Ajatuksia herättävän luonteensa vuoksi draama mahdollistaa omien tunteiden ja ajatusten tutkimisen sekä näin antaa pohjaa merkityksien ymmärtämiselle. Ihmiselle luodaan mahdollisuus tarkastella sekä omia että muiden tunteita ja kehittää omaa ilmaisuaan. Koska draamatyöskentely on kulttuurisidonnaista, se tarjoaa keinoja toisten ihmisten ymmärtämiseen. (Bowell & Heap 2005, 13.) Draama on prosessimuotoista työskentelyä, johon yleensä sisältyy erilaisia työmuotoja. Draamaprosessissa vaihtelee kokemuksellinen toiminta ja juuri tehdyn toiminnan kokemuksen pohtiminen. Kahdensuuntaisen luonteensa vuoksi draama mahdollistaa sekä käsiteltävän aiheen tai teeman konkretisoitumisen että sen etäännyttämisen metaforisen muotoon. (Ventola & Renlund, 2005, 59.) Draaman juuret ovat eittämättä teatterin taide muodossa, mutta se soveltuu myös opetusmenetelmäksi (Helenius et al. 2000, 22–23).

Draaman peruselementtejä ovat **esteettinen kahdentuminen, fiktion rakentaminen ja roolityöskentely**. Draaman sisältö, esimerkiksi jokin teema, nostetaan tarkasteltavaksi vuorovaikutuksessa. Tätä näkökulmaa taas rajaavat teksti ja genre. (Heikkinen 2005, 28.) **Esteettinen kahdentuminen** on todellisuuden ja fiktion suhde, jossa nämä kaksi maailmaa ovat samaan aikaan läsnä. Siihen liittyy fiktiivisessä roolissa sekä kuvitellussa todellisuudessa ja ajassa toimiminen. Esteettisessä kahdentumisessa ollaan tietoisia siitä, ettei roolissa ole minä, vaikka se olenkin minä. Samalla tavoin fiktiivinen todellisuus on vain fiktiosta totta. Reaaliaika ei päde fiktiossa, eikä fiktion aika siirry todelliseen aikaan. (Heikkinen, 2004, 102–103.) **Roolityöskentelyn ja fiktion rakentamisen** lähtökohtana on samaistuminen käsiteltävään tarinaan ja henkilöihin. Fiktiota ja henkilöitä tutkitaan useasta eri lähtökohdasta, tapahtumien syy-seuraussuhteita pyritään ymmärtämään ja henkilöhahmojen motiiveja omaan toimintatapaansa raottamaan. (Østern, 1995. 43.)

Bolton (1984) on jakanut draamasta saatavat peruskokemukset kolmeen päätyyppiin, jotka ovat **harjoitus, draamallinen esittäminen ja teatteri**. Käytän tässä esimerkkinä Punahilkka-satua konkretisoimassa, miten seuraavassa esiteltävät päätyypit eroavat toisistaan.

Harjoitukset voivat liittyä puhtaasti kokemukseen, draamataitojen harjoitteluun tai leikkeihin. Harjoitukset voivat sisältää muiden taidemuotojen yhdistämistä draamaan, kuten esimerkiksi tanssin tai tarinan suunnittelemista. Ne voivat olla muodoltaan puhtaasti draamaan itseensä liittyviä, esimerkiksi juuri luettu tarina voidaan näytellä. Esimerkiksi opettaja voi valita harjoituksen kohteeksi sen, miten eri hahmot Punahilkassa liikkuvat. Kun oppilaat eläytyvät hyppelemään kuin Punahilkka tai hiippailemaan kuin susi, on kyseessä harjoitus. **Draamallisen esittämisen** ominaisuudet ovat lähellä lasten leikkejä. Ero näiden toimintojen välillä on se, missä kontekstissa toimintaa tapahtuu, ja mihin sen tarkoitus kohdentuu. Draamallisella esittämällä on sitä toteuttavan ryhmän hyväksyntä siihen liittyvien keinojen ja toimintojen kutsumiseksi draamaksi, esimerkiksi oppilasryhmän ja opettajan kesken. Tämän kaltainen draama on sidoksissa johonkin tilanteeseen ja paikkaan, jotka voivat olla periaatteessa mitä tahansa mielikuvituksella tuotettuja. Paikkana voi toimia esimerkiksi metsä ja tilanteena telttaretki. Näiden sidosten lisäksi draamallisella esittämisen ominaispiirteenä on tietynlainen rajoituksettomuus; sillä ei ole esimerkiksi aikarajaa, tiettyä selkeää päämäärää, eikä vakiintuneita sääntöjä. Kokemuksen kannalta keskeisiä ovat draamallisen esittämisen juoni, eli tapahtumasarja, sidonnaisuus paikkaan tai henkilöihin ja jonkinlainen kätketty teema, joka toimii vaikuttimena tai kiinnostuksen keskipisteenä. Draamallisen esittämisen kohdalla Punahilkka-satua käytettäisiin vain viittauksenomaisesti, eräänlaisena puitteena omille juonikuljetuksille. Kolmas peruskokemuksen muoto on **teatteri**, johon liittyy kiinteästi ajatus yleisöstä ja esityksestä jaettuna tapahtumana. Teatterin muotona voi olla esittäminen oman ryhmän kesken esimerkiksi improvisoiden, tarinan työstäminen esityskuntoon tai käsikirjoitetun näytelmän hiominen yleisön katsottavaksi. Teatterin keskeisenä ominaispiirteenä on koko prosessin kytkeytyminen lopputuloksen tärkeyteen, johon kaikki työskentelyn aikana tehtävät ratkaisut suuntaavat. Tässä muodossa Punahilkka-satu voisi toimia pohjana näytelmälle, joka teatteriksi kutsuttavan harjoitteluprosessin lopuksi esitettäisiin yleisölle. Näiden kolmen muodon lisäksi on erotettavissa Boltonin sanoin d-tyypin draama, jonka tavoitteena on ymmärryksen lisääminen. Tätä muotoa kutsutaan draamakasvatukseksi ja avaan sitä perusteellisemmin seuraavissa luvuissa. (Bolton, 1984, 16–27.)

2.2 Draamakasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Draaman pohjautuvilla työtavoilla on pitkä historia opetuksessa ja oppimisessa. Jo pitkään opettajat ovat hyödyntäneet draaman pohjautuvaa pedagogiikkaa ottaakseen huomioon lasten luontaisen toiminnan, johon kuuluu erilaisten roolien kokeileminen ja maailmojen ymmärtäminen. (Van de Water, McAvoy & Hunt, 2015, 7.) Draamakasvatus on draamaa, teatteria ja kasvatusta ja se toimintana tapahtuu yhdistämällä leikin, teatterin ja kasvatuksen keinoja (Heikkinen, 2005, 32; Toivanen, 2012, 192). Humanistinen psykologia ja konstruktivistinen oppimiskäsitys luovat taustaa draamakasvatukselle. Keskeistä on jokaisen ihmisen potentiaalien mahdollisuuksien korostaminen ja luovuuden ja leikin näkeminen ihmisen perusominaisuuksina. Draamatyöskentely antaa tilaa näille ominaisuuksille. (Alanko, 1998, 83.) Muita draamakasvatukselle keskeisiä piirteitä ovat oppijakeskeisyys, toiminnallisuus, ongelmanratkaisu, erilaisten näkökulmien etsiminen ja esiintuominen, luova kokeileminen ja elämyksellisyys. Draamakasvatuksessa on kyse tarinoiden kertomisesta. Kertomisen tavat ovat moninaiset: sanalliset, keholliset, auditiiviset, visuaaliset ja spatiaaliset. (Heikkinen, 2005, 32, 172.)

Draamakasvatukselle on asetettu hyvin monenlaisia eri tavoitteita. Perustavoitteena on merkitysten luominen, joka tapahtuu fiktiota luomalla, rooleissa toimimalla ja esteettisen kahdentumisen avulla. Kauas kantoisempina tavoitteena draamakasvatuksella on tukea oppijan itseymmärrystä ja käsitystä maailmasta. Kulttuurinen oppiminen ja taiteellinen luomisprosessi ovat yhteydessä toisiinsa. (Toivanen, 2012, 192.) Linna (1999, 87) on määritellyt draaman tavoitteiksi oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja myötäelämisen kyvyn kehittämisen. Tärkeää draamassa on lisäksi luovan ajattelun ja mielikuvituksen käyttö sekä ilmaisutaitojen harjaannuttaminen. Siinä, missä pedagoginen draama on ennen kaikkea mielletty vain elämykselliseksi opetusmenetelmäksi, on draamakasvatuksella muitakin tavoitteita. Se ei myöskään rajoitu vain tiettyihin oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin.

Bolton (1984, 163) on määritellyt draamakasvatuksen tarkoitukseksi ajattelun ja ymmärryksen kehittämisen tavallisesta tietämisestä. Tällä tavallisella tietämisellä hän tulkintani mukaan tarkoittaa tietoa, joka tiedetään, mutta jonka sisältöä ei ole välttämättä ymmärretty. Esimerkiksi tavallisen tietämisen puitteissa oppiaineiden tietoinen nähdään ulkoapäin tulevaksi ja ulkoisesti ymmärrettäväksi. Draamakasvatuksen kautta oppiaineen sisältöön ja teoriaan mennään sisäkautta pyrkimyksenä ymmärryksen lisääntyminen. Tämä asettaa

haasteita opettajan pedagogisille taidoille, sillä hänen tehtävänä on viedä draamaa eteenpäin toiminnan tasolta esteettis-taiteelliselle tasolle.

Draamakasvatuksen lajityyppejä ovat esimerkiksi prosessidraama, draamaleikki ja tarinan-kerronta. On huomattava, että genreissä voi olla myös yhtäläisyyksiä ja niiden puitteissa voidaan käyttää hyväksi eri teatterin tekemisen muotoja, kuten esimerkiksi varjo- tai nuk-keteatteria. (Laukka & Mönkkönen, 2007, 16.) Draamakasvatuksen työmuodot voivat olla sekä yksittäisten harjoitusten muodostamia tuokiota tai pitkäkestoisia prosessidraamoja. Esimerkiksi luokkahuonedraama on ryhmämuotoista toimintaa, jossa kuvitellut ja vaihto-ehdoiset tilanteet muuttuvat prosessin aikana. Jotta draama voi onnistua, tulee opettajan rakentaa oppilaiden kanssa yhdessä ilmapiiri, joka mahdollistaa spontaaniuden ja yhdessä toimimisen. Oppilaat toimivat ”ikään kuin”-tilanteissa sekä roolissa että omana itsenään. Roolisuoritusten laatua tärkeämpää ovat luovat ja vaihtoehtoiset ratkaisut luotuihin tilan-teisiin. Opetuksen tavoitteena voi olla lisäksi oppilaiden teatteri-ilmaisun kehittäminen tai produktion valmistaminen. (Toivanen, 2012, 192–193.)

Draamakasvatuksessa vastataan aina kulloisenkin lajityypin vaatimuksiin. Usein draama-kasvatuksessa teksti tuotetaan prosessin edetessä ja se on jatkuva osa työskentelyä. Vaikka pohjana olisikin ennalta kirjoitettu teksti, genre määrittää sen, miten siihen suhtaudutaan ja millaisilla keinoilla tekstiä on tarkoituksenmukaista käsitellä. Käsitellen draamakasvatuk-sen genrejä enemmän seuraavassa luvussa. Prosessien lähtökohtana on aina impulssi, joka voi olla yhtä hyvin idea, mielikuva kuin konkreettinen teksti tai kuva. Impulssin on aina tarkoitus johtaa toimintaan, vaikkakin siihen suhtautuminen on lajityypin määrittämää. Draaman prosesseissa on kyse jatkumosta, jossa eräänlaisen henkisen tilan läpi kuljettua päästään sen toisen päähän. Draamakasvatuksessa kuljetaan erilaisista psyykkisistä, fyysi-sistä, emotionaalisista ja älyllisistä tiloista toisiin, jolloin jokainen tila tuo draamakasvatuk-seen oman näkökulmansa. Näissä tiloissa teksti muokkautuu esityksiksi ja toiminnoiksi. (Heikkinen 2004, 20–21.) Draaman työtavat voivat yhdistää eri taideaineita, kuten musiik-kia ja kuvataidetta. Samalla keskiöön nousevat lasten omat kokemukset sekä jokin yhtei-sesti käsiteltävä tietoinen. (Nurmi, 2006, 202.)

2.3 Draamakasvatuksen genret

Edellisessä kappaleessa viitattiin lyhyesti draamakasvatuksen lajityyppeihin eli genreihin. Genreajattelun kautta draama on ymmärrettävissä tilana, jossa yhdistyy kulttuurinen kohtaaminen ja taiteellinen oppiminen. Tätä voidaan kuvata myös oppimisympäristön käsitteellä. Lajityypistään riippumatta kaikkea draamaa yhdistää toiminnallisuus, tutkiminen ja vastaanottaminen. Kullakin genrellä on kuitenkin ominaispiirteensä, jotka luovat eroja toimintatavoissa ja sen kautta syntyneissä mahdollisuuksissa oppia. Draamakasvatuksen kolme päägenreä ovat **esittävä, osallistava ja soveltava draama**, joiden alle voidaan sijoittaa vaihteleva määrä alagenrejä. (Heikkinen 2005, 73.) Aavaan seuraavassa näitä lajityyppejä tarkemmin. Käytän konkretisoivana esimerkkinä edelleen satua Punahilkasta.

Esittävää draamaa voidaan kutsua myös katsojien draamaksi. Kuten katsojien draama nimenä kertoo, silloin on kyse muodosta, joka on lähellä teatteria ja sen elementtejä. Keskiössä on yleisölle valmistettava esitys, jossa luodaan illuusio näyttämön tapahtumien todellisuudesta. Esittävässä draamassa tehdään tarkin raja esiintyjän ja yleisön välillä, jolloin jälkimmäisen tehtävänä on toimia katsojana tehdyille esitykselle. Esittävän draaman prosessi on luova ja dramaturgiset ratkaisut tehdään esitettävyyden pohjalta. Esittävän draaman alagenreinä toimivat muodot, joissa edetään joko tekstistä esitykseksi tai ideasta esitykseksi. Tekstissä esitykseksi – muodossa teksti voi olla joko näytelmä, joka sovitetaan ja ohjataan, tai muu teksti, kuten esimerkiksi novelli, joka dramatisoidaan näytelmäksi. Kun esitystä aletaan tehdä idean pohjalta, keskeiseksi nousee improvisaatio, jonka kautta aletaan luoda esitystä. Jälkimmäinen muoto vaatii opettajalta laaja metodillista osaamista, jotta ryhmä pystyy tuottamaan aiheeseen sopivaa materiaalia. (Heikkinen, 2005, 78, Toivanen, 2012, 194.) Esimerkkinä käyttämäni Punahilkka-satua käytettäisiin tässä yhteydessä todennäköisemmin pohjatekstinä, joka dramatisoitaisiin yleisölle esitettäväksi näytelmäksi.

Osallistava draama eroaa esittävästä siten, ettei siinä ole erikseen näyttelijöitä tai katsojia, vaan osat vaihtelevat osallistuvan ryhmän kesken. Draamatoimintaa tehdään vain sitä ryhmää varten, joka siihen osallistuu ja keskeistä on kollektiivinen toiminta ja kokemus. Draamallisen fiktion kautta tarkastellaan etukäteen valittua asiaa, teemaa tai ilmiötä. Osallistavassa draamassa toiminta ja tutkiminen tapahtuvat menemällä fiktion, toimimalla siellä eri tavoin ja tulemalla sieltä pois. Tämä kaikki tapahtuu joustavasti opettajan luomien kehysten lomassa yhdessä muun ryhmän kanssa. Keskeisintä on osallistuminen. Yleisin

osallistavan draaman muoto on prosessidraama, jolla tarkoitetaan jonkin pohjatekstin (satu, teema ym.) ympärille rakennettavaa draamaopetusjaksoa. Päämääränä toiminnalle on jonkin asian tutkiminen draamassa ja draamalla. (Heikkinen, 2005, 75–76; Nurmi 2006, 201.) Satu Punahilkasta voisi toimia osallistavassa draamassa pohjatekstinä, jonka kautta lähdettäisiin tarkastelemaan esimerkiksi pelon teemaa. Tarinaa ei käsiteltäisi suoraviivaisesti sellaisenaan alusta loppuun, vaan se muodostaisi mahdollisuuksia tarkastella pelkoa eri näkökulmista.

Prosessidraama on osallistavan draaman lajina yksi keskeisimmistä opetusmenetelmistä draamakasvatuksessa. Draamaprosessin kehittäjä Cecily O'Neill (2001) on määritellyt prosessidraaman olevan kuin teatteria, mutta ilman yleisöä. Kaikki prosessiin osallistujat ovat luomassa fiktiota. Prosessidraaman aikana osallistujien roolit ja aktiivisuus vaihtelevat; he muun muassa tarkkailevat, improvisoivat ja omaksuvat erilaisia rooleja. Käytännössä tämä tarkoittaa, sitä että vuorottain ryhmä tekee draamaharjoituksia ja vuorottain keskustelee koetusta. Myös prosessidraaman ohjaaja osallistuu prosessiin toimien tilanteessa vuoroin ohjaajana, havainnoitsijana ja roolissa toimijana. Hän on lisäksi prosessin käynnistäjä sekä säätelijä.

Prosessidraama tuo oppimistilanteisiin mahdollisuuksia tutkia uudenlaisia konteksteja, erilaisia rooleja, näkökantoja ja asenteita. Tämä vaatii oppilailta kykyä toimia yhteistyössä. Keskeistä prosessidraamassa on pureutua johonkin tiettyyn teemaan, joka muodostaa alkuasetelman draamalle. Aihe voi olla prosessidraaman ohjaajan ennalta päättämä tai syntyä osallistuvan ryhmän kesken. O'Neill on käyttänyt tästä pre-textin käsitettä – se on jokin ajatus, jonka kautta työskentelyssä päästään alkuun. Tämä voi olla esimerkiksi jokin teksti, kuten runo, tai muu virike. Monesti prosessidraamassa on kyse jonkin ongelman ratkaisusta. Ennalta valittu aihe on sytykkeenä prosessille, joka etenee siihen osallistujien ehdoilla ilman tarkkoja käsikirjoituksia tai suunnitelmia. Kyseessä ei ole silti vain summittainen improvisaatio, vaan draamaprosessin ohjaaja on suunnitellut siihen ennalta rakenteen ja etenemisvaiheet. Draaman tapahtumat eivät kuitenkaan etene lineaarisesti alusta loppuun, vaan ne muodostavat kohtausten verkoston. (Kao & O'Neill, 1998, 20; O'Neill, 2001.)

Oppiminen prosessidraamassa tapahtuu omakohtaisten kokemusten kautta ja prosessin myötä osallistujien itseymmärrys voi kehittyä. Draamaprosessin jälkipuinnilla on merkitystä oppimisen kannalta, sillä siinä voidaan etsiä vastaavuuksia todellisuuden kanssa ja yhteyksiä osallistujien arkikokemuksiin. Opettaja voi omilla tarkentavilla kysymyksillä syven-

tää oppilaiden tietoisuutta ja antaa heille välineitä syvempään ymmärrykseen. (O'Neill, 2001; Sinivuori & Sinivuori, 2007, 14.; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 114.)

Soveltava draama on yhdistelmä esittävää ja osallistavaa teatteria ja sen genreluokitus on riippuvainen siitä, miten draamaa työestetään. Soveltava draama hyödyntää teatterin muotoa, kieltä ja työtapoja ollen kuitenkin enemmän kuin pelkkä teatterin muoto. Erilaisten työtapojen avulla päästään tutkimaan asioita ja ilmiöitä. Soveltavan draaman genret luovat omanlaistaan dramaturgiaa ja muotoa. Yleisön roolia koskevassa sopimuksessa on piirteitä sekä esittävästä että osallistavasta draamasta; yleisö voi olla niin katsojan kuin osallistujan positiossa ottamalla osaa draaman maailmassa toimimiseen ja sen reflektointiin. Koulun kannalta merkittävimmät ala-genret soveltavassa draamassa ovat työpajateatteri ja foorumiteatteri. (Heikkinen, 2005, 79–80.) Soveltavan draaman puitteissa Punahilkka-satu taipuisi jälleen uuteen muotoon. Foorumiteatterin hengessä ryhmä olisi voinut valmistella sadun pohjalta esityksen, jolle ei olisi kuitenkaan sovitettu loppua. Punahilkka voitaisiin esimerkiksi jättää kiperään tilanteeseen, jota alettaisiin ratkaista yleisöä osallistaen.

Foorumiteatteri perustuu Augusto Boalin kehittämään sorrettujen teatteriin, jonka taustalla on Paulo Freiren filosofia sorrettujen pedagogiikasta. Draamakasvatuksessa foorumiteatteri voidaan nähdä osallistavan draaman alagenrenä tai työtapana, jota hyödynnetään niin prosessidraamassa kuin työpajateatterissa. (Heikkinen, 2005, 80.) Aavaan seuraavassa lyhyesti Boalin ydinajatuksia sorrettujen teatterista ja tämän jälkeen pitäydyn käsittelemään foorumiteatteria sellaisenaan. Boalin katsantokanta sorrettujen teatteriin on hyvin poliittissävyyteistä, joskin se on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon aikakausi, jolloin tämä teatterimuoto on kehitetty. Ydinajatus sorrettujen teatterissa on muurien hajottamisessa ja emansipaatiassa. Sorretut vapauttavat itsensä tekemään teatteria omilla ehdoillaan. Teatterin keinoin passiivisista katsojista tulee toiminnan subjekteja. Katsojia ja näyttelijöitä ei enää väkisin eroteta toisistaan, vaan katsojat ovat myös aktiivisessa roolissa. He tuovat tarinaan ratkaisuja ja muuttujia sekä pyrkivät vaikuttamaan sisältöön. Keskeisintä on toiminta. Tässä yhteydessä yhdeksi tavaksi Boal mainitsee foorumiteatterin. (Boal, 1974, 95–96.)

Foorumiteatteri voidaan ymmärtää eräänlaiseksi peliksi, jossa on omat sääntönsä. Näitä sääntöjä ja draamatilannetta ohjaa jokeriksi kutsuttu henkilö. Kaikki teatterin mahdollisuudet ovat jokerin hyppysissä ja hänen tehtävänä on etenkin pitää huolta dialogisen ilmapiirin säilymisestä. Osallistujat pääsevät vaikuttamaan juonen kulkuun omilla ehdotuksillaan ja näkemyksillään. Jokeri voi toimia tilanteiden selittäjänä, oikeiden ky-

symysten kysyjänä ja tarpeen mukaan avustajana. Jokeria voisi hyvin kuvailla seremoniamestariksi, joka pitää huolen yleisön osallisuudesta draamaan. Kuten todettu, foorumiteatterissa katsojat vievät draamaa eteenpäin puuttumalla suoraan draamassa tapahtuviin tilanteisiin, toimintaan ja tekoihin (Boal, 1974, 102, 159; Ventola & Renlund, 2005, 69.)

2.4 Draama opetussuunnitelmassa – vertailussa vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmat

Draama ei ole vakiintunut Suomessa oppiaineena, vaikkakin sen asemasta on käyty paljon keskustelua. Draamaa on esitetty uudeksi oppiaineeksi useasti, mutta se ei ole saamassa tätä asemaa tulevassakaan opetussuunnitelmassa, joka otetaan käyttöön vuonna 2016. Draaman asema tulee kuitenkin muuttumaan näkyvämmäksi opetussuunnitelmamuutoksen myötä. Tämä on havaittavissa jo selvinä lukuina vertaillessa valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2004 ja 2014. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa draama mainitaan 12 kertaa, kun vuoden 2014 opetussuunnitelmassa siitä puhutaan 75 kertaa. Muutos lukuina on huomattava, mutta mitä se tarkoittaa käytännössä? Olen seuraavassa keskittynyt tarkastelemaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita luokka-asteilta 1-6, sillä tutkielmani kohdentuu alakoulukontekstiin. Toisin sanoen, en ole tutkimuksessani huomionnut yhtä poikkeusta lukuun ottamatta luokka-asteita 7-9. Huomattava on, että vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vuosiluokkajaot eri oppiaineittain on kirjoitettu koskemaan alkuopetusluokkia eli luokka-asteita 1-2, 3-5-luokkia ja 6-9-luokkia. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa jako on tehty erikseen alakoululle ja yläkoululle. Tavoitteet ja sisällöt on esitetty edelleen erikseen alkuopetusikäisille oppilaille ja vuosiluokille 3-6 omassa kappaleessaan. Olen tarkastellut, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, pelkästään niitä opetussuunnitelman kohtia, joissa draama-sana ilmenee suoraan.

Vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa näkyy merkittävä ero jo tutkiessa sitä, millaisia työtapoja suunnitelmissa esitellään. Uudemmassa opetussuunnitelmassa draama mainitaan selväsanaisesti yhdeksi työtavaksi, kun vuoden 2004 opetussuunnitelma jättää tämän tulkinvaraiseksi. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa kuvaillaan, että opetukseen valittujen työtapojen tulee olla oppiaineelle ominaisia ja monipuolisia sekä antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille tyypilliseen luovuuteen, elämyksiin ja leikkiin (Perusopetuksen opetussuun-

nitelman perusteet, 2004, 19). Halutessaan opettaja voi tulkita tämän oikeutukseksi käyttää draamaa opetustapana. Kuten edellä mainitsin, vuoden 2014 opetussuunnitelma ei jätä tässä tulkinnanvaraa. Työtavoissa kerrotaan draamatoiminnan ja muiden taiteellisten ilmaisukeinojen edistävän oppilaiden itsetuntemusta, tervettä itsetuntoa ja luovuutta. Lisäksi draama nostetaan esiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun (L2) osiossa. Siinä painotetaan tärkeyttä oppia käyttämään erilaisia vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineitä, kuten esimerkiksi draamaa, matemaattisia symboleja ja visuaalista ilmaisua. Näiden kaikkien välineiden korostetaan olevan yhtä huomionarvoisia. Vuosiluokilla 1-2 draama tuodaan esille vielä laaja-alaisen osaamisessa kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun (L2) osiossa sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen osiossa (L3). Ensin mainitussa painotetaan oppilaiden mahdollisuutta itseilmaisuuksiin ja kerrotaan mielikuvituksen, kekseliäisyyden ja ilmaisutaitojen kehittyvän muun muassa draaman, leikin ja saduttamisen keinoin. Jälkimmäisessä tavoitteessa draama nähdään mahdollisuutena kehittää oppilaan tunnetaitoja, joihin liittyy sekä tunteiden tunnistaminen että niiden ilmaiseminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 21, 31, 100.)

Opetettävien aineiden osalta muutos draaman käytölle on selkeä. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa draama mainitaan ainoastaan yhden oppiaineen kohdalla – äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä. Mielenkiintoista on, että vuosiluokilla 1-2 se mainitaan sisällöissä vuorovaikutustaitojen kohdalla ja vuosiluokilla 3-5 sisältöalueessa kieli, kirjallisuus ja kulttuuri. Alkuopetuksessa draama, leikki ja improvisointi nähdään keinona työstää kuulua, nähtyä ja koettua ja muihin taideaineisiin integrointia pidetään tarkoituksenmukaisena. Vuosiluokilla 3-5 draama käsitellään yhtenä tutustuttavana kirjallisuuden lajina. Tästä huolimatta kuvauksessa oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päättyessä aktiivista osallistumista draamaan pidetään yhtenä viestintätaitojen arviointikriteerinä. Mielestäni tämä on ristiriitaista, sillä draaman käytön jatkumo ei vaikuta selkeältä. On huomioitava, että vuosiluokilla 6-9 draama on jälleen tuotu esiin eri äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen sisältöalueen kohdalla. Nyt sen nähdään osana kirjoittamista ja puhumista niin, että kieltä voidaan kokeilevasti tutkia esimerkiksi draaman avulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, 47, 62–63, 67.) Vuonna 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa draaman asema äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on edelleen luontainen ja se nähdään vahvistavana tekijänä oppiaineen elämykselliselle, toiminnalliselle, kokemukselliselle ja esteettiselle luonteelle. Draama nähdään osaksi oppimisympäristöjä ja työtapoja. Näihin

liittyvissä tavoitteissa draama nostetaan vuosiluokilla 1-2 yhdeksi keinoksi tutkia kieltä leikinomaisesti ja vuosiluokilla 3-5 syventämisen kohteeksi erilaisten harjoitusten kautta. Oppiaineen tavoitteissa alkuopetuksessa draama on keino tukea ja ohjata oppilaan ilmaisu-rohkeuden vahvistumista ja kokonaisvaltaista itseilmaisua. 3-6 luokilla draama on keino ohjata oppilaan luovuutta ja itseilmaisua erilaisissa vuorovaikutus- ja esitystilanteissa. Tavoitteisiin liittyvässä sisältöosiossa draama nähdään 1-2 luokilla käsittelytapana erilaisille teksteille, kuten saduille, lastenkirjallisuudelle ja mediateksteille. 3-6 luokilla painottuvat sekä ohjaus ilmaisuun että draaman toimintamuotojen hyödyntäminen ajankohtaisten teemojen ja aiheiden sekä kirjallisuuden käsittelyssä. Myös uudessa opetussuunnitelmassa arviointikriteereissä hyvälle osaamiselle suomen kielessä ja kirjallisuudessa 6. luokan päättyessä mainitaan draama. Siinä oppilaalta vaaditaan osaamista kokonaisilmaisun keinojen käyttämiseen ajatusten ja ideoiden esiintuomiseen, lyhyen puheenvuoron tai esityksen pitämiseen ja osallistumiseen draamatoimintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 104–107, 160–165.)

Tulevassa opetussuunnitelmassa draaman käyttö vahvistuu eri oppiaineiden kohdalla ja sitä hyödyntäviä aineita on enemmän. Draama on kirjoitettu osaksi useiden muiden opettavien aineiden oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviin tavoitteisiin. Näitä oppiaineita vuosiluokilla 1-2 ovat uskonto, elämäkatsomustieto ja käsityö sekä vuosiluokilla 3-6 ruotsi, englanti, ympäristöoppi, uskonto, elämäkatsomus tieto, historia ja yhteiskuntaoppi. Lisäksi sekä 1-2 että 3-6 luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden osuudessa mainitaan draaman integroimisesta ja yhdistämistä muihin oppiaineisiin. Esimerkkinä on käytetty musiikkia, liikuntaa ja ympäristöoppia. Draamaa luonnehditaan eri oppiaineiden kohdalla 1-2 luokilla opetuksen rikastuttajana, monipuolisen työskentelyn ja ilon tukijana sekä suunnittelun ja tekemisen tukijana. 3-6 luokilla draama on asioiden tarkasteluväline ja yksi keino toteuttaa oppiainekohtaisia tavoitteita. Erityistä huomiota herätti se, miten historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa oli kuvailtu tärkeyttä valita opetukseen elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja, kuten draamaa. Yhteiskuntaopin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa oli vielä erikseen kerrottu näiden vuorovaikutuksellisten työtapojen kautta harjoiteltavan yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikuttamista lähiyhteisössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 104–261.) Tässä tulee mielestäni selkeästi esille se, että draama on paitsi työtapo, sillä on myös merkitystä oppimisen kannalta.

Muutoksia draaman käytölle perusopetuksessa on siis luvassa. Haasteetonta tämä ei tule kuitenkaan olemaan. Esimerkiksi luokanopettajilla voi olla hyvin vaihtelevat koulutusohjelmat draaman suhteen, joten se vaatii opettajilta itseltään aktiivisuutta ja mahdollisuuksia lisäkoulutukselle. Opetussuunnitelmauudistus luonee painetta uudistaa opettajankoulutusta, jotta uudistukset muuttuisivat paperilla olevasta tekstistä varsinaisiksi opetustoiminnoiksi. Peilaan edellä esittelemiä muutoksia tarkemmin käytäntöön tutkimustuloksieni kohdalla.

3 Oppiminen ja opettaminen draamassa

Oppiminen ja opettaminen ovat draamakasvatuksen keskeisimpiä asioita. Mitä draaman kautta opitaan ja miten draamassa opitaan, ovat yhtä tärkeitä kysymyksiä kuin se, miten draamaa opetetaan. Heikkisen (2005, 32–33.) mukaan oppiminen draamakasvatuksessa on kokonaisvaltaista ja toiminnan työtapana on yhteisöllinen. Oppimiskäsitys draamassa pohjautuu pragmatismiin ja konstruktivismiin. Pragmatismissa oleellista on aktiivinen toiminta tarkasteltutapana opetettavaan asiaan ja konstruktivismissa on kyse omien merkitysten luomisesta. Menetelmät draamassa liittyvät yhteistoiminnalliseen ja kokemukselliseen oppimiseen sekä kollektiivisuuteen. (Asikainen, 2003, 36–37; Karkkulainen, 2011, 17.) Draamallisen työskentelyn merkityksen taustalla on laajempi tiedonkäsityksen muodostamiseen liittyvä näkemys. Kyse on kokonaisvaltaisesta tiedonkäsityksestä, jossa erilaiset tietämisen tavat nähdään samanarvoisina, eikä taidetta, taitamista ja tietämistä eroteta toisistaan. Tämä yhdistää taide - ja taitoaineiden oppimiskäsitystä, joissa tieto sekä kehittyy että ilmenee toiminnassa. (Räsänen, 2010, 48.)

Tässä luvussa tarkastelen aluksi yleistä oppimisen teoriaa konstruktivismista ja pragmatismista, jotta tulee ymmärretyksi, miten oppiminen draamassa tapahtuu. Toisessa alakapitlaessa keskityn nimenomaan tutkimaan sitä, millaista on oppiminen draamassa. Viimeisissä luvuissa tuon esille draaman opettamiseen liittyviä erityispiirteitä ja opettajan merkittävää roolia draaman mahdollistajana ja eteenpäin viejänä.

3.1 Oppiminen aktiivisena ja kokemuksellisena tiedonrakentamisena

Konstruktivismiin oppimisteoreettisessa lähtökohdassa korostuu Jean Piaget'n ajatus oppijan aktiivisuudesta tiedon luomisessa ja muokkaamisessa. Oppiminen nähdään konstruktivismissa prosessina, jossa yksilö valikoi, muokkaa ja omien sisäisten mallien mukaan tulkitsee opittavaa asiaa. Toisin sanoen, oppiminen on aktiivista tiedon konstruointia ja luomista. (Siljander, 2002, 203, 209) Konstruktivistinen oppimiskäsitys haastaa opetusta muuttamaan joustavaksi ja erilaisten oppijoiden omat valmiudet huomioivaksi. Oppija ei ole koskaan tabula rasa, tyhjä taulu, vaan uudet tiedot suhteutetaan aina jo olemassa oleviin näkemyksiin ja kokemuksiin. Aiemmin opittuja tietoja ja taitoja hyödynnetään uuden oppimisessa. Oppiminen on aktiivinen toimintaprosessi, jossa oppija itse on keskiössä ja sää-

telemällä omaa toimintaansa säätelee myös oppimistaan. Kun oppimisessa painotetaan muistamisen sijaan tiedon ymmärtämistä, oppimisesta tulee mielekkäämpää ja syvällisempää. Ymmärtämiseen liittyy se, että tulkinnat ja käsitykset samasta asiasta voivat vaihdella paljonkin. Tämä mahdollistaa jälleen tiedon rekonstruoimisen. Konstruktivismissa sosiaalisella vuorovaikutuksella nähdään olevan keskeinen merkitys oppimisessa ja opettamisessa. Tämä sitoo oppimisen myös siihen kontekstiin, missä se tapahtuu. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini, 2003, 162-170.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu pragmatismiin, jossa painotetaan oppijan aktiivista, toiminnallista ja moniaistista roolia. John Dewey on tämän teorian keskeisimpiä nimiä. Pragmatistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö on aktiivinen ja utelias toimija. Oppiminen on lähtökohtaisesti ongelmanratkaisua. Keskeisenä ajatuksena oppimiselle toimii Deweyn learning by doing – malli, joka pohjaa kokemukseen ja toimintaan. Jotta oppimista voi tapahtua, tulisi oppijan olla omakohtaisen kokemuksen kautta kosketuksissa oppimisen kohteen kanssa. Pelkkä aiheen kanssa tekemisessä oleminen ei riitä, vaan sitä tulee reflektoida, käsitteellistää ja havainnoida. Toisin sanoen oppiminen vaatii käsitteellistämisen vaiheen, jossa oppija uudelleen rakentaa aiempia käsityksiään ja tietojaan. Tässä on oppimisen ydin. (Rauste-Von Wright et al. 2003, 155–156; Lintunen, 1995, 110–111.)

Oppiminen on kehämäinen prosessi, jossa kokemukset, toiminta ja pohtiminen vuorottelevat ja limittyvät. Kokemuksellisen oppimisen perusolettamukset voidaan tiivistää seuraavasti David Kolbin mallin mukaisesti. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka pohjautuu kokemuksiin ja ristiriitojen ratkaisemiin. Siinä painottuu vuorovaikutteisuus ympäristön kanssa, sisältäen sekä tilanteet että henkilöt. Ensisijaisesti oppimisessa on kyse tiedonluomisesta. (Lintunen, 1995, 110–111.) Deweyn ajatteluun oppimisesta liittyvät kolme seuraavaa seikkaa. Ensimmäiseksi opetuksen on kosketettava oppijan kokemusmaailma ja elämistodellisuutta. Omakohtaisuuden kautta oppimiselle syntyy tarkoitus. Toiseksi, eniten oppimista tapahtuu sellaisten ongelmien parissa, jotka ovat heränneet oppijan omassa pohdinnassa, ja jotka hän myös itse ratkaisee. Kolmanneksi, oppijan oma aktiivisuus on keskeistä oppimisprosessissa. (Rauste-Von Wright et al, 2003, 156.)

Oppimisympäristö on keskeinen tekijä oppimisen kannalta. Oppilaita aktivoivassa opetuksessa oppimisympäristöt on suunniteltava siten, että jokainen oppilas voi lähteä liikkeelle omista lähtökohdista (Ahonen, 1994, 86). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöllä tarkoitetaan sekä fyysisiä opetuksen tiloja että yhtei-

söjä ja toimintakäytänteitä, jonka puitteissa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja kokonaisvaltaista hyvinvointia edistäviä. Niiden tehtävänä on kasvun, oppimisen ja vuorovaikutuksen tukeminen yksilö- ja yhteisötasolla. Oppimisympäristöjen tulisi olla osallisuuteen kannustavia sekä mahdollistaa opiskeltavien asioiden joustavan ja luovan tarkastelun sekä tutkimisen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 29–30.)

3.2 Yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen draamassa

Draamassa oppimisen prosessi on yhtä tärkeä kuin oppimisen tulos. Draamalla, kuten muillakin taito- ja taideaineilla, katsotaan olevan tarjottavaa ja näkökulmia kaikille koulun oppiaineille, sillä erityisyysominaisuuksia ovat aistisuus, toiminnallisuus ja metaforisuus. (Räsänen, 2010, 48). Heikkinen (2005, 33–40) on määritellyt draamakasvatuksen oppimisprosessille seuraavanlaiset perusteet. Draama on vakavaa leikillisyyttä, joka luo tilaisuuksia oppimiselle. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka draamakasvatuksen muoto on leikittelevä, ei toiminta ole pelkkää ”puuhastelua”, vaan merkityksellistä, totuudellista ja tarkoituksellista. Tähän vakavaan leikillisyyteen liittyy symbolinen, aineellinen tai ideaalinen panos, joka mahdollistaa vakavuuden draamassa. Oppinen draamassa tapahtuu yhdessä muun ryhmän kanssa, eli toisin sanoen yhteistoiminnallisesti. Draamassa on mahdollisuus oppia itsetuntemusta esimerkiksi kokeilujen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen seurauksena. Erilaisten ilmiöiden yhdessä tutkaileminen luo mahdollisuuksia oppia draamassa moninäkökulmaisuutta. Vaikka yllä on kerrottu useita perusteita ja mahdollisuuksia draamassa oppimiseen, ei tule unohtaa, että draamassa opitaan myös draamasta itsestään. Toiminnan myötä opitaan, miten erilaisia draamoja rakennetaan, luodaan ja esitetään. Lähtökohtaisesti draama ei ole mahdollista, jos siihen osallistuvalla ryhmällä, kuten esimerkiksi oppilasryhmällä, ei ole tahtoa tutkia sen kautta käsiteltävää ilmiötä draamallisesti. Sitoutuminen työskentelyyn tapahtuu draamasopimuksen kautta, jossa on määritetty draaman kehys, kuten genre ja menetelmät. Draamasopimuksessa määritellään säännöt, tavoitteet ja osallistumisen muodot toiminnalle. Sopimuksen tekeminen sitouttaa oppilaat draaman tekemiseen, sekä selkeyttää sitä, mistä toiminnassa on kyse. (Laukka & Mönkkönen, 2007, 17.) Draamassa on mahdollista oppia taitoja ja tietoja, jotka liittyvät niin draamaan itseensä kuin sen kautta opiskeltavaan aiheisältöön. Merkittävintä oppimisen kannalta on syvälinen muutos, joka voi tapahtua merkitysten tasolla. Oppiminen on muutosta omassa subjektiivisessa tietämisessä ja siihen liittyvissä merkityksissä sekä tunnearvoissa suhteessa op-

pimisen kohteeseen. Toisin sanoen, oppiminen draamassa on syvimmillään henkilökohtaisen tietämyksen kasvua. (Bolton, 1984, 51, 119.) Draamassa rakennetaan tulkintoja kokemuksista. Nämä kokemukset ovat usein sellaisia, että vaikka niitä käsitellään sidoksissa johonkin tiettyyn tilanteeseen, samat elementit ovat löydettävissä myös toisesta tilanteesta. (Karkkulainen, 2011, 17.) Draamatyöskentelyssä on pitkälti kyse ongelmanratkaisusta ja sen parissa työskentelystä. Ongelmien kautta pyritään pääsemään käsiksi itse käsiteltävään aiheeseen. Draamaprosesseissa on kyse kokonaisuuksien hahmottamisesta, jossa yksittäisistä osaset linkittyvät toisiinsa. (Lintunen, 1995, 117.)

Draamassa oppijat toimivat luoduissa, fiktiivisissä tilanteissa samalla reflektoiden tilanteita ulkoisesti ja sisäisesti. Toiminta on kehollista, kokonaisvaltaista ja vuorovaikutteista muiden kanssa. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu tarkastelemalla tilanteita roolihahmossa sekä omana itsenään. Tästä tarkastelusta syntyy draamaoppimisen potentiaalinen tila, joka mahdollistaa uusien merkitysten rakentamisen. (Toivanen, 2012, 194.) Draamassa korostuu kokemusten merkitykset. Draamassa on mahdollista tuoda esille sellaisia ajatuksia, tunteita ja ilmaisuja, jotka eivät arkipäivän kohtaamisissa ole mahdollisia. Samalla draama antaa muodon edellä mainituille kokemuksille ja sitoo ne kontekstiin. Kokemusten kautta opitaan ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta, draaman muodosta ja sisällöstä sekä ryhmästä ja itsestä. Draamakasvatus on mahdollisuuksien tila, siinä on tilaa ja aikaa tuoda esille itseään ja tarinoitaan. (Heikkinen 2004, 23–24.)

Draamassa oppilaat ovat tutkijoita, jotka voivat toiminnan kautta tarkastella eri aiheita (Somers, 2003, 22). Draama ja draamakasvatus ovat sekä tutkimisen että ymmärtämisen välineitä. Estetiikka, teematyö ja vuorovaikutus muodostavat draaman sisällön. Draamassa opitaan estetiikan avulla ja estetiikasta: tämä sisältää draaman dramaturgiset periaatteet, moniaistisen kokemisen ja taiteellisen ilmaisun perinteet. Teematyöskentelyssä keskitytään temaattisen rakenteen merkitykseen ja sen sisällön älylliseen ja tunnepohjaiseen ymmärtämiseen. Draaman vuorovaikutteinen muoto keskittyy nimensä mukaisesti ryhmädynamiikkaan, yhteiseen toimintaan ja käynnissä olevaan luovaan tapahtumaan. Oppiminen draamassa perustuu edelle mainittuihin kolmeen alueeseen. Oppimisen keskiössä on elämys ja ilmaisu. Voidaan puhua taiteellisesta oppimisprosessista, jossa painottuu kokemuksellisuus ja oma toiminta suhteessa muihin toimijoihin, teemaan ja työtapoihin. (Østern, 1995, 43.)

Bowellin ja Heapin (2005, 15) mukaan oppiminen draamassa tapahtuu spiraalimaisesti havainnollistaen muodon ja sisällön välistä suhdetta. Nämä kaksi toisiinsa kytkeytyvää säiettä ovat oppiminen draamasta ja oppiminen draamassa muista asioista. Vaikka paino-

piste draaman muodon ja sen kautta käsiteltävän aiheen välillä vaihtelevat, ovat nämä molemmat aina läsnä. Esimerkiksi draaman muotona voisi olla osallistava draama ja käsiteltävänä teemana ystävyys. Toiminnassa voidaan oppia osallistavan draaman tekemisestä, kuten fiktion rakentamisesta ja välillä keskiössä on esimerkiksi keskustelujen kautta valittu teema. Tästä erotuksena on kuitenkin mainittava, ettei toimintaa voi nimittää draamaksi, jollei sillä ole draaman muotoa ja sen elementtejä.

Draaman avulla voidaan tukea sekä oppilaiden kasvua että oppimista. Fiktion kautta voidaan tarkastella oppilaiden elämismaailmaa ja auttaa minuuden ja maailman ymmärtämistä. Koska draamallinen ilmaisu on sekä fyysistä että kielellistä, oppilaiden oma kokonaisilmaisu kehittyy ja rohkaistuu. Samalla draama antaa mahdollisuuden mielikuvituksen käyttöön. Arkimaailmassa mahdottomat toiminnot muuttuvat draamassa mahdollisiksi. Draama ohjaa oppilaita toimimaan eri tavoin ja pohtimaan käsiteltäviä asioita laajemmin. Lapsen luontaiset ominaisuudet, kuten uteliaisuus, kokeilunhalu ja luovuus, saavat näin vahvistetusti tilan tulla esille. Tämä vuorostaan edesauttaa oppimista. (Helenius et al. 2000, 27.) Koska draamatilanteissa asetutaan monesti toisen ihmisen asemaan, sen kautta voidaan oppia empatiaa. Roolissa toimitaan toisin kuin itsenä, puhutaan eri tavoin ja ollaan mukana erilaisissa tilanteissa kuin todellisessa elämismaailmassa. Empatian kehittyminen mahdollistuu reflektoimalla näitä tilanteita. (McNaughton, 2004, 152)

Oppimisprosessi, oli se tiedostettu tai tiedostamaton, on luonteeltaan yhteisöllinen ja se mahdollistuu ihmisten kohdatessa toisensa. Tällaisen oppimisen keskiössä on dialoginen suhde kaikkien osapuolten välillä, jossa jokaisen kokemusmaailma tulisi kohdatuksi. Tavoitteena on, että osapuolten välillä vallitsisi yhteisymmärrys siitä, miten nämä kaksi maailmaa ja niiden kielet kohtaavat. (Teerijoki, 2000, 57.) Oppiminen draamassa perustuu yksilöiden ja ryhmän kokemuksiin. Kokemuksellisessa oppimisessa kasvatus nähdään vuorovaikutustapahtumana, jossa opettajan rooli nähdään ennen kaikkea toimintaa ohjaavana, kuin tietoa valmiina antavana. Kokemuksellisessa oppimisessa limittyvät yhteisöllinen toiminta ja siitä keskusteleminen. Etenkin alkuopetusikäiselle oppilaalle on tyypillistä ajatusten muuttaminen välittömäksi toiminnaksi. Draamalla on samalla tavoin tietämistä ja tekemistä yhdistävä luonne. (Heinonen 2001, 202.)

Kun pohditaan oppimista draamaprosesseissa, keskeiseksi nousee oppijan oma tietoisuus omasta oppimisesta ja kyky vaikuttaa siihen. Toisin sanoen, voidaan puhua oman oppimisen omistajuudesta, joka muodostuu kontekstin, ongelmanasettelun – ja ratkaisun kautta. Oppijan oma sitoutumisen kokemus suhteessa oppimiseen on keskiössä. Etenkin lapsilla

sitoutuminen oppimiseen tapahtuu draamaprosesseissa toiminnan ja eläytymisen kautta. Kun oppija saa itse vaikuttaa draamaprosessin kulkuun, hän sitoutuu sekä toimintaan että omaan oppimiseensa paremmin. Näin syntyy myönteinen kehä. (Sinivuori & Sinivuori, 2007, 15.)

Totesin jo aiemmin, että prosessidraama on yksi käytetyin tapa kouluopetuksessa, joten näen tarpeelliseksi avata, miten oppiminen tapahtuu kyseisen muodon puitteissa. Oppiminen prosessidraamassa perustuu sen kontekstuaalisuuteen, eikä se ole sattumanvaraista. Prosessidraaman teeman tulee olla lähellä oppilaita ja vastata heidän oppimisen tarpeeseen. Prosessidraamassa on kyse kokemusten symbolisesta esittämisestä, joka tarkoittaa elämän esittämistä vertauskuvallisessa muodossa. Tämän takia teeman pitää koskettaa tavalla tai toisella oppilaiden elämismailmaa. Esittäminen on samalla kokemusten kommentointia ja uudelleenreflektointia. (Bowell & Heap, 2005, 17, 23.) Prosessidraaman lopputulos ei ole ennalta ennustettavissa, eikä sitä pystytä toistamaan samanlaisena uudestaan. Tämäkin aspekti luo kasvatuksellisen mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden ennakkoluuloihin ja asenteisiin. (Sinivuori & Sinivuori, 2007, 14.)

Oppimista draamassa voi olla haasteellista sanallistaa, eikä se ole tarkoituksenmukaista. Draamakokemus vaatii sulatteluaikaa ja sitä on saatava pohtia. Vaikka sanoja kokemuksesta saadulle oppimiselle ei löytyisikään, se ei tarkoita, ettei sillä olisi ollut vaikutusta. Oppilaan voi olla helpompaa kertoa, mitä draamassa tunsi tai koki. Taiteellisessa oppimisessa voidaan avata ovi erilaiseen, monisyisempään tietoon. Taide, eli tässä yhteydessä draama, voi olla keino kertoa asioita, joita ei pysty kuvaamaan johdonmukaisesti ja suorasanaisesti. Draamallisessa oppimisessa voi olla kyse myös siitä, ettei oppiminen tapahdu suoraan, vaan se on muutosta ihmisessä itsessään. Konstruktivistisen ajattelumallin mukaisesti kokemukset rakentuvat aiempien kokemusten ja tapahtumien päälle. Näin on myös draamallisessa kokemuksessa, jossa kokemus tunkeutuu aina seuraavan kokemukseen. (O'Neill, 2001.) Asikainen (2003, 41) on tästä asiasta eri linjoilla kuin O'Neill. Hänen mukaansa kokemus itsessään ei ole tae oppimiselle, vaan keskeistä on elämyksen tarkastelu ja sen kytkeytyminen johonkin aiempaan. Oppimisen reflektioprosessissa kokemukseen palataan ja sitä arvioidaan uudelleen suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Yhtä kaikki, hän on O'Neillin kanssa yksimielinen reflektion haastavuudesta. Uudelleen tarkastelun kautta syntyy tuoreita näkökulmia, jotka voivat näkyä muutoksina ja oppimisena.

On todettava, vaikka yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen tapa oppia on draamalle ominainen, se ei ole vain draamatyöskentelyn yksinoikeus. Tämän kaltaista oppimista voi

tapahtua luonnollisesti myös muilla menetelmillä ja taitava luokanopettaja pyrkii aina valitsemaan omalle oppilasryhmälle parhaiten sopivimmat menetelmät oppimisen tueksi. Draamaa ei tule nähdä ainoana tai aina parhaiten soveltuvana oppimisen mahdollistajana. Todettakoon kuitenkin, että draamalla on paljon potentiaalia oppimisen kannalta juuri sen tutkivan ja kollektiivisen perusluonteensa vuoksi.

3.3 Opettaminen draamakasvatuksessa

Bowell ja Heap (1998, 10-12) ovat muodostaneet neljä lähtökohtaa sille, miksi opetuksessa käytetään draamaa. Ensimmäinen tekijä liittyy lapsille luontaiseen leikkimiseen, joka voidaan nähdä inhimillisenä tarpeena. Leikissä on kyse mielikuvituksesta ja merkitysten kuvaamisesta symbolisesti toiminnassa. Draama antaa osallistujilleen mahdollisuuden hyödyntää tätä taitoa. Vakavan leikkillisyyden kautta syntyy tilaisuus myös oppia tilanteista. Eikä pidä unohtaa, että monesti draama, leikki on nautittavaa toimintaa. Toisen syyn mukaan käytäntö on osoittanut, että draamallinen työskentely voi toimia motivoijana oppimiselle. Tähän linkittyy mielestäni kolmas lähtökohta, joka liittyy yhtäläillä oppimisen edistämiseen. Oppimisen laatu voi kehittyä paremmaksi, kun käytetään draamaa. Se tarjoaa mahdollisuuden ottaa huomioon ja hyödyntää erilaisia oppimistyyylejä, ryhmätyön keinoja ja toimintoja. Nämä vaativat oppilaalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä toimia erilaisissa ryhmissä. Neljänneksi syyksi draaman opetuskäyttöön nähdään sen kriittinen ja demokraattinen luonne. Draamassa osallistujilla on lukuisia mahdollisuuksia vaikuttaa sekä prosessiin että se kautta. (Owens & Barber, 1998, 10-12.)

Draamakasvatuksella voidaan koulussa luoda oppimisympäristöjä, jotka oppilaat yhdessä opettajansa kanssa rakentaa omaksi toiminta-alueekseen. Oleellista on draaman tekeminen, muokkaaminen ja katsominen yhdessä ryhmän kanssa. Näin päästään sekä tutkimaan että luomaan merkityksiä. (Heikkinen 2005, 26.) Draama sopii erilaisten oppiainien konkretisointiin. Draaman avulla voidaan opetustilanteisiin tuoda tarinallisuutta, kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta. Tapahtumat draamassa voivat olla haasteellisia, jännittäviä ja innostavia. Erilaisiin genreihin pohjautuva työskentely edesauttaa oppilaiden ymmärrystä draamasta taidemuotona sekä heidän omien kokemusten ja maailmasuhteen rakentumista. Jotta oppilaat voisivat draaman kautta tulkita todellisuuteen liittyviä merkityksiä, tulisi draaman kuitenkin olla muutakin kuin pelkkä opetusmenetelmä. Tähän vaaditaan, että ope-

tetaan myös teatteri-ilmaisun muotoja ja draaman metodeja. (Toivanen, 2012, 194.; *Bowell & Heap 2005, 11.*)

Draaman opettamisen kannalta on olennaista, että opettaja ymmärtää draaman tietoteoreettista ja taiteellis-esteettistä luonnetta. Opettaessa draamaa tulee tuntee ryhmän dynamiikka, draama-aines ja pedagoginen ulottuvuus. Luokkahuonedraamasta häivytetään yleisö ja keskitytään ryhmään, ratkaisuihin ja pedagogiaan. Draaman tarkoituksena ei ole esiintyä tai näytellä, vaan toimia rooleissa. Koko ryhmä saa osallistua prosessiin, eikä käytössä ole tiukkaa roolijakoa. Draamassa voidaan käsitellä ristiriitoja ja inhimillisiä tilanteita vieraannuttamalla ne itsestä kuviteltuun maailmaan. Luokkahuone muuttuu tilaksi, joka mahdollistaa kuvittelun ja rooleissa toimimisen. Tämä ei kuitenkaan vaadi luokkahuoneen ulkoista muutosta. (Toivanen, 2012, 195–196.) Draaman tilat ovat yhtä aikaa todellisia ja fiktiivisiä. Tilat transformoidaan yhteisellä sopimuksella toiseksi tilaksi. (Heikkinen 2004, 23–24.)

Draamatyöskentely ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii aikaa, jotta ajatuksien ja asenteiden tiedostamista ja tutkimista voi tapahtua (Østern, 1995. 60). Draaman suunnitteleminen vaatii opettajalta tietoa sen prosessimaisuudesta ja siitä, miten oppiminen draamassa tapahtuu. Tyypillinen draamallinen työskentelykerta voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Työskentely aloitetaan lämmittelyharjoituksilla, joiden kautta virittäydytään hetkeen ja pyritään luomaan työskentelyä edistävä ilmapiiri. Opettaja voi samalla aistia ryhmän yleistä mielialaa ja dynamiikkaa. Lämmittelyharjoituksina voivat toimia esimerkiksi erilaiset leikit ja pelit. Kehittelyvaiheessa käsitellään valittua teemaa tai aihetta monipuolisesti erilaisten draaman työtapojen avulla. Lopetusvaihe on hyvin keskeinen osa harjoituskerran kulussa. Siinä tiivistetään tehdyn ydintä keskustelemalla kokemuksista ja tuomalla esille omia ajatuksia liittyen tekemiseen ja sen katsomiseen. Tässä vaiheessa voidaan arvioida opittua. Palautehetki on arvosteluista ja analyyseista vapaa tila, jossa kaikilla on oikeus tulla kuuluksi. (Lintunen, 1995, 116–116; Linna, 1999, 87–88.)

Draamaa opettaessa ja tehdessä on tärkeää tehdä osallistujille tietäväksi, millaisesta draamasta sillä hetkellä on kyse. Esitykseen tähtäävän esityksen tekemisessä pätee erilaiset osallistumisensäännöt kuin osallistavaa draamaa tehdessä. Etenkin koulumaailmassa osallistavaa draamaa tehdessä on tehtävä tietäväksi, ettei kyse ole niin sanotusta perinteisestä näyttelemisestä. Jos tätä ei selvitetä, oppilaista voi tuntua vaikealta osallistua draamatoimintaan ja moni voi kokea painetta siitä, että muut seuraavat hänen näyttelijäsuoritustaan.

3.4 Draamaopettajuuden roolit, vaatimukset ja haasteet

Opettaja on ihmissuhdetyön ammattilainen, jonka työhön liittyy suuri vastuu koskien opetusta ja oppilaan ja opettajan välistä kasvatussuhdetta. Hän törmää arjessa jatkuvasti valintoihin liittyen opetusmenetelmiin, opetettaviin sisältöihin ja tavoitteisiin. Monesti nämä päätökset ovat luonteeltaan myös eettisiä. Koska draaman opetuksessa liikutaan hyvin herkillä ihmisyyden alueilla, kuten minäkuvan tai itsetunnon rakentumisessa, on draamaopettajalla erityisen suuri vastuu. (Teerijoki, 2000, 57.) Käytän tässä tutkielmassa draamaopettajaa synonyymina draamaa työssään käyttävälle opettajalle. Tutkimukseni kannalta ei ole ollut tarkoituksenmukaista rajata draamaopettajuutta koskemaan vain niitä henkilöitä, jotka työskentelevät pääsääntöisesti draaman parissa, esimerkiksi taiteen perusopetuksessa. Ymmärrän draamaopettajalla kaiken sen kirjon, mukaan lukien luokanopettajat, jotka käyttävät opetuksessaan draamakasvatusta, sen menetelmiä tai työtapoja.

Draamaopettajuus sitoutuu kahteen laajaan kenttään – taiteeseen ja opettajuuteen. Voidaan puhua taiteilija-opettajasta, jonka tehtävät voivat olla hyvin moninaiset riippuen jo genrestä, minkä puitteissa toimitaan. (Viirret, 2013, 116.) Nämä tehtävät yleensä limittyvät toisiinsa. Opettaja on draamakäytännön osaaja, kasvattava dramaturgionohjaaja, oppimisen ohjaaja, tilanteiden järjestelijä sekä opastava kanssaoppija. Tässäkin mielessä draamaopettajan rooli eroaa perinteisestä näkemyksestä opettajasta tiedon jakajana. Draamassa opettajan ja oppilaiden välillä tulisi vallita työtoveruus, joka pohjautuu keskusteluun. Opettaja tehtävänä on tukea tämän kaltaiseen opiskelutapaan tarvittavaa ilmapiiriä, jossa toisia arvostetaan ja kunnioitetaan. Ryhmän keskinäinen tiedon käsittely ja hallinta on oppimisen keskiössä, jolloin opettajan roolina on tukea ja mahdollistaa tämän kaltainen oppimisprosessi ja ryhmässä opiskelu. (Heikkinen, 2005, 178; Teerijoki, 2000, 57.) Opettaja siirtää vastuun oppilaiden oppimisesta heille itselleen, ollen itse yhteistyökumppani ja työn ohjaaja. (Aho-nen, 1994, 86).

Opettaja voi toimia draamassa muun ohella roolissa tai tarinan kertojana. Tämä on tyypillistä etenkin prosessidraamassa, joskin näitä työtapoja voidaan irrottaa myös omiin tarkoituksiinsa. Tarinankertojan roolissa opettaja kehittää draaman kehyskertomusta eteenpäin, ikään kuin toimien samalla kertojana ja näytelmän käsikirjoittajana. Opettaja ei ole pelkkä statisti, vaan hän voi tuoda teemaan käsittelyyn merkityksellisiä elementtejä tai lisätä tarinaan käänteen, joka mahdollistaa jälleen monipuolisemman ilmiön tarkastelun. Kun opettaja toimii roolissa, hän voi toimia eräänlaisena vastavoimana ryhmän tuottamille ratkai-

suille. Tätä voidaan kutsua manipuloinniksi, jonka päämäärää on hyvää tarkoittava ja tähtää oppilaiden oppimiseen. Opettaja voi roolissa luoda tilanteita, jossa hänen toiveena olisi oppilaiden pysyvän ja taistelevan omien näkemyksiensä puolesta. Tämä mahdollistaa omalta osaltaan moninäkökulmaisuuuden synnyn. (Kao & O'Neill, 1998, 26-27; O'Neill, 2001)

Opettajan oma kiinnostus ja eri draaman genreihin suuntautuminen vaikuttavat siihen, miten ja millaista draamaa hän opetuksessaan käyttää. Draaman toimintakenttä on laaja, joten mitään yhtenäisiä laatukriteerejä hyvälle draamaopettajuudelle on vaikea asettaa. Opettajuutta ja opetusta tulee aina arvioida tapauskohtaisesti osana omaa kontekstiaan. Tästä huolimatta voidaan esittää kolme ulottuvuutta, jotka voidaan nähdä draaman laatumääritelmiksi. Nämä ovat tieto, taito ja ihmisten kohtaaminen. (Teerijoki, 2000, 48.) Opettajalla tulee olla riittävästä tietoa draaman käytännöistä sekä taitoa muuntaa draamaa kulloisenkin oppimistavoitteen mukaisesti. Ihmisten kohtaamisen liittyen draamaopettajan tulisi kyetä ohjaamaan luovaa oppimisprosessia niin, että oppilaat antavat sille henkilökohtaisen panoksensa. (Heikkinen, 2005, 175–176.)

Draamaopettajuuteen liittyy monenlaisia haasteita. Kuten aiemmin todettiin, opettajan tulee kyetä irrottautumaan perinteisestä opettajan roolista ja olla osa heittäytyvää draamar ryhmää. Hänen omalla asenteellaan on suuri merkitys. Opettajalta vaaditaan draamaprosesseissa läsnäoloa, kykyä dialogisuuteen ja taito kuulla, mitä oppilailta todella on sanottavanaan. Oppilaiden saaminen aktiivisiksi osallistujiksi ei ole helppo tehtävä. Jotta oppilaat voivat aktivoituvat, heillä tulee olla kokemus siitä, että heidän tuottamat ajatukset sekä ideat otetaan vakavasti. Tämä taas luo mahdollisuuksia merkitykselliselle dialogille. Opettaja itse siirtyy oppimisen keskiöstä pois ja hän kannustaa ja luo tilaisuuksia oppilaiden omalla ideoinnille ja toiminnan kehittelylle. Tällöin opetuksen roolit muuttuvat toisenlaiseksi: opettaja ”kaikkietävyys” murentuu ja keskipisteenä ovat oppilaiden omat tiedot ja taidot sekä heidän äänensä esiin tuleminen. Opettaja joutuu draamassa tasapainoilemaan opettaja-taiteilijan roolissa ollen samalla ryhmän jäsen. Hänellä tulee olla kykyä nähdä, milloin tilanne vaatii ohjaamista ja milloin hänen tehtävänä on vain tarkkailla tilanteen kehittymistä. Opettajan tehtävänä on auttaa näkemään yhteyksiä esimerkiksi draamatilanteiden ja todellisuuden välillä. Draamaopetuksen tarkoituksena on tarjota oppilaille tilaisuuksia muodostaa omia merkityksiä ja käsityksiä. Kaiken oppimisen tulisi olla sidoksissa konkreettisiin ja todellisiin tilanteisiin, joilla on oppilaiden kokemusmaailman kannalta merkitystä. Opettaja ei saisi jämähtää tiettyihin toimintamalleihin, niihin tapoihin, miten on

aina ennenkin tehty. Jokainen draamatapahtuma on uusi ja vaatii opettajalta taitoa kuvitella ja nähdä mahdollisuudet. Tähän ja kykyyn ottaa oppilaat vakavasti liittyy opettajan valmius yllättyä erilaisista, jopa mahdottomilta tuntuvista ratkaisuehdotuksissa. Sen sijaan, että opettaja torppaa ideoita, hänen tulisi olla valmis kaatamaan niitä muureja, jotka voivat olla luovuuden ja oppilaiden yhdessä toimimisen esteenä. Yhtäläillä, kun opettaja kannustaa oppilaitaan haastamaan itseään ja sen kautta kehittämään omia näkökantojaan, hänen tulisi itse tietoisesti kehittää omaa opettajuuttaan. (Heikkinen, 2005, 173–176, Neelands, 1984, 24-25.)

4 Aiemmat tutkimukset

Tässä luvussa luon katsauksen aikaisempien tutkimuksien tuloksia opettamisesta, draaman liittyvistä merkityksistä sekä draamassa tapahtuvaan oppimiseen ja opettamiseen. R. Keith Sawyer (2004) on tutkimuksessaan esittänyt näkökulman opettamisesta luovana toimintana, jonka ytimessä on improvisointi ja kollaboratiivinen keskustelukulttuuri. Sekä Heikkisen (2002) ja Toivanen (2002) ovat tuoneet tutkimuksissaan vahvasti esille draaman ja teatterin merkityksiä oppimisen kannalta ja siihen liittyviä edellytyksiä. Vaikka Heikkisen näkökulma on vahvasti draamakasvatuksessa ja Toivasen tutkimus pohjaa teatterityöhön ja teatterikasvatukseen, heiltä löytyy myös yhteneväisiä näkökulmia siitä, mitä draaman ja teatterin kautta on mahdollista oppia. Walamies (2007) on väitöskirjassaan tutkinut päiväkodin draamaprosessia eettisen kasvun ja dialogisuuden näkökulmasta. Manon Van de Water, Mary McAvoy ja Kristin Hunt (2015) ovat teoksessaan ”Drama and Education” tuoneet esille uudempaa näkemystä draamasta välineenä oppimiseen ja opettamiseen. He kuvailevat teoksensa olevan ensimmäisiä draaman liittyviä kirjoja, joiden taustalla on huomioitu neurotieteellinen tutkimus siitä, että luovuus on välttämätöntä ihmisen elämässä.

Sawyerin tutkimus perustuu sosiokonstruktiiviseen näkemykseen opettamisesta, joka luo omat edellytyksensä opettajan roolille ja tavoille opettaa. Tutkimuksessa opettamista ja oppimista verrataan improvisaatioon, jossa lopputulosta ei voida ennalta määrätä tai ennustaa. Oppimisessa ja opetuksessa painottuu koko oppilasryhmän toiminta ja keskinäinen vuorovaikutus. Toisin sanoen, oppiminen on kollektiivista. Improvisoidessaan opettaja luo mahdollisuuden dialogisuudelle ja antaa oppilaille itselleen vapauden muokata ja rakentaa tietoa. (Sawyer, 2004, 13-14)

Hannu Heikkisen (2002) väitöskirja käsittelee draaman vakavaa leikillisyyttä sekä draamakasvatuksen hahmottumista oppiaineena ja tieteenalana. Draamakasvatus on mahdollisuuksien tila oppimiselle ja siihen kiinteästi liittyvän ajatukset vakavasta leikillisyydestä ja esteettisestä kahdentumisesta. Vakava leikillisuus luo potentiaalilan oppimiselle, koska sen muoto on leikillinen, mutta tavoite ja tarkoitus vakava. Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan toimimista ikään kuin – tilassa. Se voi olla kahdentumista ajassa, paikassa ja roolissa. Esimerkiksi kahdentumisessa roolissa ihminen on tilanteessa roolihenkilönään, mutta kuitenkin samaan aikaan omana itsenään. Kahdentuminen tapahtuu edellä mainittu-

jen lisäksi suhteessa todellisuuteen ja fiktion, teatteriin ja kasvatukseen sekä tilaan ja kehoon. Draamakasvatuksessa opettajan ja oppilaiden roolit ovat merkitykselliset, sillä draama tapahtuu yhteisessä prosessissa erilaisia maailmoja rakentaen. Huomionarvoista on tutkiminen sekä se, että draamakasvatuksessa on mahdollisuus oppia niin draamasta itsestään kuin siinä tapahtuvissa toiminnoissa eli draamassa, sekä draaman avulla ja sen kautta. (Heikkinen, 2002, 124–129.)

Draamakasvatuksella on monia merkityksiä kasvamisen ja oppimisen kannalta. Tavoitteena oppimiselle on Heikkisen sanoin rakentaa siltoja teatterin ja kasvatuksen, esteettisen ja eettisen sekä yksilön ja yhteisön välille. Oppiminen vaatii sitoutumista sekä aiheeseen että sen tutkimiseen. Esteettinen ja taiteellinen oppiminen vaativat draamallista lukutaitoa. Koska draamakasvatuksen perusolemus on tietynlainen vapaus, se luo mahdollisuuksia kokeilla ja tutkia asioita ja ilmiöitä toisin, kuin koulussa yleensä. Draamakasvatus on lähellä todellisia kokemuksia ja elämää. Se haastaa omaa ajattelua ja luo näin uudenlaisia mahdollisuuksia oppia. Tutkittavien teemojen ja draamasta itsestään oppimisen ohella draamakasvatuksen myötä voi oppia jotain itsestään. Tämä vaatii riittävän määrän omakohtaisia ja monipuolisia kokemuksia niin draaman tekijänä, kokijana kuin katsojanakin. (Heikkinen, 2002, 129–133.)

Tapio Toivasen (2002) väitöskirja käsittelee viides - ja kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksia teatterityöstä. Siinä on tuotu esille niitä merkityksiä ja kokemuksia, joita oppijoilla on teatterityön kautta syntynyt. Oppilaiden kokemukset liittyvät itseluottamukseen, ryhmän merkitykseen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, oppimiseen, teatterityöhön, roolin kehittymiseen sekä esiintymisen merkitykseen. Itseluottamus nousi esille tärkeimpänä henkilökohtaisen oppimisen alueena. Sen kuvailtiin kasvavan, kun oppilaat tulivat sinuiksi teatterin tekemisen muodon kanssa ja oppivat luottamaan omaan tekemiseensä. Tämä näkyi myös vapautumisena ja turvallisuuden tunteena. Projektin alkuvaiheen pakonomainen keksiminen muotoutui ajan kuluessa avoimeksi itsensä toteuttamiseksi. Itsetuntemuksen kehittymisen myötä oppilaat oppivat sekä suhtautumaan kriittisemmin omaan työhönsä että antamaan sille arvoa. Itseluottamuksen kasvu tuki ja helpotti harjoituksiin osallistumista ja sen kehittyminen vaikutti osalla oppijoista myös muihin elämänalueisiin ja ihmissuhteisiin. Oppimista tapahtui teatterityön lisäksi muista asioista, jotka osaltaan muoivasivat näkökulmia itsestä ja toisista ihmisistä. (Toivanen, 2002, 189–193.)

Teatteritoiminnan arvoksi koulukasvatuksen kannalta Toivanen näkee lasten mahdollisuuskentän avartumisen laajemmaksi. Oppijat oppivat teatterityöhön liittyvien kokemusten myötä, mikä merkitys erilaisilla harjoituksilla oli sekä tulevan esityksen että oppijoiden itsensä kannalta. Ryhmään kuulumista pidettiin erittäin merkityksellisenä ja kokemus yhteenkuuluvuudesta osallistujien välillä kasvoi koko prosessin ajan. Ykseyden tunne koettiin merkittäväksi prosessin päättymisen jälkeenkin. Hyvä ryhmä auttoi kaikkia osapuolia sitoutumaan prosessiin ja omiin tehtäviinsä. Hyväksyvä ilmapiiri edisti lisäksi toimimista, oppimista ja yksilöiden omaa osaamista. (Toivanen, 2002, 189–192.)

Molla Walamiehen (2007) tutkimuskohteena on ollut erään päiväkodin prosessidraamatyypin toiminnan dialogisuus sekä sen luomat mahdollisuudet tarkastella eettisiä pulmia. Tutkimuksessa tulee vahvasti esille ohjaajan rooli ja draaman luomat mahdollisuudet dialogisuudelle. Ohjaaja vaikuttaa lukuisin tavoin draamaprosessiin ja sen kulkuun. Oman toimintansa kautta ohjaaja luo tilanteita, joissa draama mahdollistuu. Hän rakentaa draamaa kerronnan ja keskustelujen kautta, ottaa rooleja ja luotsaa draamaa eteenpäin. Yhtäläillä ohjaajan vastuulla on houkutella ja rohkaista osallistuvia lapsia mukaan draamaan. Välttämällä suorita ohjeita ja määräyksiä ohjaaja loi puitteet sille, että osallistuvien lasten oma aktiivisuus ja spontaanius pääsivät kukoistamaan. (Walamies, 2007, 198-200.)

Draama luo mahdollisuuksia dialogisuuteen aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa sekä lasten keskinäisessä toiminnassa. Walamies on tuonut esille draaman dialogisia erityispiirteitä sekä lukuisia tilanteita, jossa dialogisuus hänen tutkimuksessaan toteutui. Hän esittää näitä dialogisuuden paikkoja erilaisina kutsuina. Kutsun esittäjä saattoi olla niin ohjaaja, lapset, tarina, draaman symbolit kuin leikkikin ja yhtäläillä kutsuun vastaajina toimivat kaikki edellä mainitut. Näiden kohtaamisten kautta ohjaavan aikuisen ja lasten välille muovautui yhteisiä kokemuksia, jotka koskettivat tarinaa ja fiktiota sekä sen luomista. Toiminta sai aikaan myös yhteisiä tunnereaktioita, kuten naurua tai vakavoitumista. Ohjaajan merkitys nousi jälleen keskeiseksi toiminnan toteutumisen kannalta ja edellytti suunnitelmallisuutta, riittävän pitkää prosessia sekä pysyviä elementtejä draamalle. Osallistuvien lasten tuli olla ennen kaikkea sitoutuneita yhteiseen toimintaan, halukkaita kuuntelemaan, luottavaisia kaikkia osapuolia kohtaan sekä rohkeita. (Walamies, 2007, 203-204.)

Van de Water kumppaneineen (2015) tuo esille draaman opetuksessa olevan tilaisuus tustua toisenlaisiin identiteetteihin, näkökulmiin ja käsityksiin. Tämän kaltaisen ymmärryksen ja sosiaalisen tietoisuuden lisääntyminen ovat tärkeässä roolissa 2000-luvun koulu-

opetuksessa. Draaman erilaisilla sovelluksilla ja tekniikoilla on yhteys älykkyyteen sen moninaisine ilmenemismuotoineen. Älykkyys on tässä yhteydessä jaettu kielelliseen, loogis-matemaattiseen, spatiaaliseen, musiikilliseen, kinesteettiseen, sosiaaliseen, intrapersonalliseen ja naturalistiseen älykkyyteen. Draaman työmuotoihin liittyen esimerkiksi kielellistä älykkyyttä voidaan kehittää erilaisten kertomusten, dialogien ja reflektion kautta. Koska draama on oman kehon kautta ilmaisemista, kokeilemista ja eläytymistä, siinä tarvitaan kinesteettistä älykkyyttä. Sosiaalinen älykkyys kehittyy työskentelemällä draamassa yhdessä muiden kanssa, ottamalla rooleja ja tutkimalla erilaisia näkökulmia. Draaman tekemiseen voi liittyä musiikillisia aineksia, jolloin syntyy mahdollisuuksia tämän puolen kehittämiseen. Looginen ja spatiaalinen älykkyys voivat kietoutua muun muassa esittävän draaman projekteihin, jossa tarvitaan kykyä saada näyttämölle johdonmukaisesti eteneviä kohtauksia. Naturalistinen älykkyys voi mahdollistaa todellisuuden ja draaman välisten kytkösten näkemisen. Intrapersonallisuuteen liittyvässä älykkyudessa voi draamassa olla kyse esimerkiksi kyvystä ilmaista itseään taiteellisesti ja taidosta reflektoida itseään. (Van de Water et al. 2015, 12-13.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa esittelen niitä ratkaisuja, joita olen tehnyt tutkielmani toteutus- ja analyysivaiheessa. Osa kappaleen tekstistä pohjautuu vuonna 2010 tekemääni ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ”Sosiaalis-emotionaalisesti haastavien lasten tukeminen päiväkodissa” metodologiaosuuteen. Esittelen aluksi laadullisen tutkielmani fenomenologis-hermeneuttiset lähtökohdat ja tutkimusmenetelmäni teemahaastattelun. Tämän jälkeen kuvaan sitä, miten toteutin aineiston keruun ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin.

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tässä kappaleessa tuon esille tutkielmani metodologiset lähtökohdat ja olen mukailnut Varton (2011, 17) esiintuomaa näkemystä metodologiasta tiedonalana. Selvitän seuraavassa sitä menetelmällistä kulkua ja taustaoletuksia, jota tutkimuksellani on. Olen tehnyt graduni kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa eri vaiheet voivat limittyä ja tutkimus muovautuu edetessään. Myös tutkimustehtävä voi täsmentyä koko prosessin ajan. Tutkija on tutkimuksessa koko ajan vahvasti läsnä, sillä hän paitsi valitsee tarkastelutavat, lisäksi toimii yleensä itse aineistonkerääjänä. (Kiviniemi, 2007, 70–73.) Näin on tässäkin tutkielmassa. Esittämieni tutkimustehtävien kannalta laadullinen lähestymistapa oli luonnollinen valinta perustuen sen keskeiseen tietämiseen tapaan. Pysin pikemminkin ymmärtämään tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkityksiä, kuin suoraviivaisesti selittämään niitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 28.) Tutkin luokanopettajien kokemuksiin liittyviä merkityksiä siitä, miten he käyttävät draamaa opetuksessaan. Tutkielmani tarkoituksena ei ole niinkään tuoda esille yleispäteviä totuuksia, kuin tuoda julki kuvaavia esimerkkejä luokanopettajien kokemusten kautta. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi et al., 2013, 161).

Graduni nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tulkinnalliseen tutkimusperinteeseen, joka vaatii jatkuvaa perusteiden tarkastelua läpi tutkimuksen. Näitä perusteita ovat ihmiskäsitys, jossa keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet, sekä tiedonkäsitteys, jossa pohdinnan alle nousevat ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine, 2009, 28.) Erityistä tässä tutkimusperinteessä on se, että ihminen toimii sekä tutkimuksen kohteena että sen toteuttajana. Fenomenologisessa tutkimuksessa kohteena on elämismailma ja ihmisen

suhde omaan elämistodellisuuteensa. Koska ihmisen maailmasuhde muotoutuu kokemuksista ja elämyksistä, voidaan ihmistä ymmärtää tutkimalla tuota maailmasuhdetta. Kokemukset muodostuvat niistä merkityksistä, joita ihminen ilmiöille antaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 34.) Nämä merkitykset tulevat esille muun muassa ihmisen toimintana, päämäärien asettamisena sekä suunnitelmina. Merkitykset ovat lähtöisin ihmisestä. Ne eivät ole kuitenkaan irrallisia yksiköitä, vaan ne ilmenevät suhteessa johonkin muuhun. Näin ollen tarkastelunkohteena ovatkin merkityskokonaisuudet. (Varto 1992, 24, 56.) Fenomenologiassa tutkimuksessa näitä merkityskokonaisuuksia ei pyritä yleistämään, vaan tutkittavaa aihetta pyritään ymmärtämään. Omassa tutkielmassani tämä tarkoittaa pyrkimystä ymmärtää haastattelemieni luokanopettajien sen hetkistä merkitysmaailmaa, jossa tulee esille heidän käsityksensä draamasta. (Laine, 2007, 31.)

Hermeneutiikassa on kyse teorian ymmärtämisestä ja tulkinnasta ja se tulee tarpeen fenomenologisessa tutkimuksessa nimenomaan silloin, kun pohditaan tulkintaa (Laine, 2007, 31). Hermeneuttisessa näkemyksessä kaikki inhimillinen ajattelu nähdään kielellisenä. Tästä johtuen ihmisten käsitysten ja ajatusten ymmärtämistä pidetään tekstin tulkintana. Hermeneutiikkaa kuvaillessa ei voida väistää hermeneuttisen kehän käsitettä. Tähän tulkinnan piirteeseen liittyy ajatus siitä, että teksti voidaan ymmärtää vain se kokonaisuuden kautta, mihin se kuuluu. Toisaalta taas kokonaisuutta ei voida ymmärtää, ellei oteta huomioon sen osia. (Raatikainen, P. 2004, 88–89.)

Tutkielmani etenee induktiivisen päättelytavan mukaisesti, joka on tyypillinen kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Päättelyssäni on nähtävissä piirteitä myös abduktiivisesta päättelystä. Erotuksena deduktiiviseen päättelyyn, induktiossa on kyse etenemisestä yksityisestä yleiseen, kun taas deduktiivisessa johtopäätökset muodostuvat toisinpäin eli yleisestä yksityiseen. Tämä vaikuttaa siihen, minkä merkityksen esimerkiksi aiempi teoreettinen tieto tutkimuksessa saa. Abduktiivisessa päättelyssä teoreettinen tieto vaikuttaa etenkin hypoteesin muodostamiseen, mutta suhtautuminen aineistoon on kuitenkin avointa. Omassa tutkimuksessani tämä on tarkoittanut muun muassa sitä, että olen käyttänyt aiempaa teoriatietoa ymmärrykseni tukena muodostaessani teemahaastatteluni rungon. En miellä kuitenkaan tutkimustani täysin abduktiiviseksi, koska olen induktion mukaisesti hyödyntänyt teoriaa välineenä tulkintojen tekemiseen aineistosta. Abduktiossa pyritään käsitteellistämään mahdollisimman pitkälti aineiston itsensä perusteella. Kuitenkin koen, että aiemmilla tutkimuksilla ja teorioilla on paikkansa, jotta tutkimuksesta ei tule naiivia. (Metsämuuronen, 2009, 411-414; Eskola & Suoranta 2003, 83.)

5.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Valitsin tutkielmani menetelmäksi haastattelun. Haastattelussa tieto tulee suoraan tutkittavilta ja näin on mahdollista selvittää, mitä joku ajattelee jostain tietystä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 34; Eskola & Suoranta 1999, 86). Arkikeskustelusta eroten haastattelulla on aina jokin tietty päämäärä, jonka vuoksi tutkija tekee kysymyksiä ja kohdentaa haastateltavan huomioita tiettyihin teemoihin. Toisin sanoen, tutkimusta ohjaavat tutkimuksen tavoitteet – tässä tapauksessa vastausten saaminen aiemmin esitettyihin tutkimustehtäviin. Haastattelun osapuolten roolit poikkeavat toisistaan: tutkija kysyy ja kerää tietoa haluamastaan aiheesta ja haastateltava toimii vastaajana ja tiedonantajana. (Ruusuvuori & Tiittula, 2009, 23.) Tutkijan tehtävänä on näin ollen välittää kuvaa siitä, mitä haastateltava on kokenut, tuntenut ja ajatellut (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 41).

Valitsin haastattelutavaksi yksilöhaastattelun, koska koen sen mahdollistaneen paremmin tutkimuksen luotettavuuden kuin ryhmähaastattelun. Koen, että haastateltavien omat yksilölliset kokemukset tulevat luotettavammin esille yksilö – kuin ryhmähaastattelussa, kun informantti saa haastattelijan koko huomion puolelleen. Tutkimushaastattelun lajeja on useita, muun muassa strukturoitu, puolistrukturoitu ja strukturoimaton haastattelu. Näillä menetelmillä etsitään vastauksia erityyppisiin tutkimusongelmiin. Strukturoidun haastattelun välineenä voidaan käyttää lomaketta, jossa kysymykset ovat joissain tapauksissa täysin ennalta määrättyjä. Mukana on vain tutkimuksen kannalta merkityksellisiä kysymyksiä, joille löytyy perustelut tiukasti teoreettisesta viitekehystä. Strukturoidussa haastattelussa ei ole välttämättä väljyyttä jatkokysymyksille tai kysymyksille, joita olisi mukava tietää. Strukturoimattomasta haastattelusta käytetään monesti myös nimitystä syvähaastattelu. Nimensä mukaisesti se voi äärimuodossaan olla täysin avoin, jolloin haastattelulle on ennalta määriteltä vain ilmiö, josta keskustellaan. Tässä haastattelutavassa korostuu valitun ilmiön mahdollisimman perusteellinen tarkastelu, jolloin haastateltavia voi olla vain muutama. Näiden välimuotona, joskin lähempää syvähaastattelua, on puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Yksityiskohtaisten ja ennalta määrättyjen kysymysten sijasta haastattelu koostuu tutkimustehtävien kannalta keskeisistä teemoista ja niihin liittyvistä tarkentavista kysymyksistä. Teemat on valikoitu suhteessa tutkimustehtävään ja ne useimmiten perustuvat tutkimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 74–76.) Teemahaastattelu mahdollistaa sen, että ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset tulevat esille, sillä nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Haastattelun teema-alueet olivat kaikille haastateltaville samat, joten näin tulee varmistettua, että tutkimuksen kannalta

olennaiset seikat tulevat läpikäydyksi jokaisessa haastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Vaikka teemahaastattelun teemat on etukäteen määritelty, niiden järjestys ja laajuus voivat kuitenkin vaihdella haastattelukohtaisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 87).

Valitsin menetelmäksi teemahaastattelun, koska koin sen mahdollistavan monipuolimmman tiedonsaannin kuin strukturoitu haastattelu, jossa kysymykset on rajattu tiukemmin. Kuitenkin koin, että teemahaastattelun väljätköt raamit sopivat tutkimukseeni paremmin, kuin syvähaastattelun täysinäinen avoimuus. Näin tuoreen tutkijan kannalta teemahaastattelun etukäteen muodostetut ja teoriasta johdetut teemat antoivat varmuutta ja helpottivat haastattelun kohdentamista suhteessa tutkimusongelmiin.

Teemahaastatteluni rungon lähtökohtana ovat tutkimusongelmani sekä teorian tieto draamasta ja draamakasvatuksesta sekä sen opettamista ja oppimisesta. Tutkimuksen teema-alueet ovat yksityiskohtaisempia kuin tutkimuksen ongelmat ja pohjautuvat teoriaan. (Eskola & Suoranta 1999, 79; Hirsjärvi & Hurme 2008, 66.) Tutkielmani pääteemoina olivat:

1. Luokanopettajien lähtökohdat ja tavoitteet draaman käytölle
2. Draama opetuksessa
3. Draaman merkitys oppimisen kannalta
4. Draaman merkitys opettamisen kannalta

Näiden lisäksi kysyin jokaiselta haastateltavalta heidän taustastaan ja annoin haastattelun lopuksi vapauden kertoa vielä jotain, mitä en ollut osannut kysyä. Koko teemahaastattelurunko alateemoineen on tarkasteltavana liitteenä 1 tämän tutkimuksen lopussa.

5.3 Aineistonkeruu

Tutkimukseni keruuvaihe alkoi teemahaastattelurungon laatimisella sekä sopivien informanttien etsimisellä. Halusin löytää tutkimustani varten 4-5 luokanopettajaa, jotka käyttävät draamaa osana opetustyötään. En rajannut tarkemmin, millä alakoulun luokka-asteella luokanopettajien tuli työskennellä, tai tulisiko heillä olla suoritettuna draamakasvatuksesta perus- tai aineopintoja. Rajaukseksi mielestäni riitti, että haastateltavat kokivat itse käyttävänsä draamaa opetuksessa. Koin, että näillä kriteereillä saan ilmiön kannalta kattavimman aineiston, jossa tulee hyvin esille se moninaisuus, joka draaman käytössä opetuksessa tällä

hetkellä vallitsee. Sattuman kautta ja tuttavien avustuksella löysin lopulta tutkimustani varten haastateltavaksi neljä luokanopettajaa. Kaikki työskentelevät eri kouluissa ja toimivat opettajana eri alakoulun luokka-asteilla. Vaikka en ollut rajannut haastatteluun osallistumisen kriteeriksi draamakasvatuksen tai vastaavan sivuaineopintoja, kolme haastateltavaa oli suorittanut ne osana koulutustaan.

Suoritin aineistonkeruun helmi- ja maaliskuun aikana vuonna 2015. Tutkittavat saivat itse valita paikan, missä he halusivat tulla haastatelluiksi. Haastattelupaikalla voi olla huomattavakin merkitys haastattelun onnistumisen kannalta, sillä kyse on vuorovaikutustilanteesta. Antamalla haastateltaville itselleen päätösvallan haastattelulle otollisimmasta ajasta ja paikasta, osoitin ottavani huomioon haastateltavien näkökulman ja olevani heidän puolellaan. Tämä purki mielestäni myös jännitteitä tutkija-tutkittava asetelmassa ja haastattelutilanteet olivat kokemuksen mukaan rentoja ja avoimia. Haastattelin kahta luokanopettajaa kirjastossa haastatteluun sopivassa rauhallisessa paikassa ja kahta muuta heidän omissa luokahuoneissaan tuntiopetuksen päätyttyä. Haastateltavien kotikenttäetu loi hyvän ja turvallisen pohjan haastattelutilanteille. (Eskola & Vastamäki, 2007, 28-29.) Pysin pitämään haastattelutilanteet kiireettöminä ja mahdollisimman avoimina. Tutkijana pyrin objektiivisuuteen, vaikka välillä se olikin haastavaa tutkittavan aiheen omakohtaisen tärkeyden vuoksi. Tein parhaani pitäytyessäni haastatteluissa kyselijän ja kuuntelijan roolissa ilman, että toin esille omia mielipiteitäni. Etenin kaikissa haastatteluissa teemahaastattelurunkoni mukaisesti esittäen tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Annoin jokaiselle haastateltavalle vielä haastattelun lopuksi mahdollisuuden kertoa jotain heidän mielestään oleellista aiheeseen liittyvää, jos sitä ei vielä ollut tullut esille haastattelun kuluessa.

Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista 50 minuuttiin ja nauhoitin haastattelut tutkittavien luvalla. Litteroinnin suoritin omassa kodissani niin, ettei kukaan ulkopuolinen kuullut nauhojen sisältöjä. Tapaani litteroida ohjasi etukäteen tekemäni päätös käyttää aineiston analyysitapana sisällönanalyysia. Litteroin haastattelut mahdollisimman tarkkaan, jotta kaikki tutkimuksen kannalta oleellinen informaatio säilyisi. En kuitenkaan kiinnittänyt litteroinnissa, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, huomiota esimerkiksi puheessa oleviin taukoihin. Jätin litteroimatta vain sellaiset seikat jotka eivät liittyneet millään tavalla haastatteluun, kuten esimerkiksi alkutervehdykset. Tarkalla litteroinnilla halusin välttää sen ongelman, että jotain tutkimuksen kannalta merkittävää voisi jäädä huomiotta. (Eskola & Vastamäki, 2007, 41-42.) Litteroitua tekstiä kertyi fontin koolla 12 ja rivivälillä 1,5 49 sivua. Tutkimustulos kappaleessa käytettyjä suoria lainauksia olen muokannut luki-

jaystävällisemmäksi poistamalla täytesanoja (niinku, tota jne.). Pyrin tekemään tämän kuitenkin niin, ettei lainauksien sisältö muuttunut alkuperäisestä.

5.4 Aineiston analyysi sisällönanalyysilla

Olen käyttänyt tutkielmani analyysina sisällönanalyysia, jota pidetään kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä. Valitsin tämän analyysitavan, koska pyrin tutkimukseni ymmärtämään niitä merkityksiä ja käsityksiä, joita draamasta on. Koin sisällönanalyysin tuovan parhaiten vastauksen tutkimustehtävääni. (Hirsjärvi et al., 2013, 224.) Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on tiiviin ja selkeän kuvauksen saaminen tutkittavasta ilmiöstä ilman, että olennainen informaatio katoaa. Analyysilla pyritään aineiston muodon selkeytymiseen, jotta yhtenäinen informaatio tulisi löydetyksi. Näin aineistosta on mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston laadullisessa käsittelyssä hajotettu ja käsitteellistetty aineisto kootaan uudellaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108.) Varto (2011, 23) on painottanut, että aineiston tulee kuitenkin olla menetelmiä vahvempi. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka olen käsitellyt aineiston sisällönanalyysin menetelmällä ja tehnyt siitä tulkintani, aineisto ytimen on oltava tunnistettava tämän jälkeenkin.

Jotta tutkija voi aloittaa tulkintojen ja johtopäätösten tekemisen aineistostaan, hänen tulee tuntea oma aineistonsa perin pohjin. Varmistin tämän lukemalla litteroimani haastatteluaineiston useamman kerran läpi ja merkitsemällä tutkielmani kannalta olennaisia seikkoja ylös. Etsintääni ohjasivat tutkimustehtäväni ja sitä täsmentävät alakysymykset. Pyrin samalla kuitenkin tarkastelemaan tutkimusaineistoa mahdollisimman avoimesti ja sen omilla ehdoilla. Kokemattomana tutkijana koin tarvitsevani analyysin tueksi teoriaa. Tämän seurauksena sisällönanalyysin tavaksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Toisena vaihtoehtona olisi ollut teorialähtöinen analyysi, mutta koska pyrin läpi tutkimuksen ymmärtämään tutkittavieni näkökulmaa, koen teoriaohjaavan analyysitavan palvelevan paremmin tavoitettani. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117). Tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttiset metodologiset lähtökohdat vaikuttivat omalta osaltaan analyysin tekemiseen. Koska kyseessä on näistä lähtökohdista merkitykset ja ilmiön ymmärtäminen, on analyysivaiheessa pyrkimys löytää mahdollisimman kattavasti merkityksiin liittyviä näkökulmia. Reunaehto- ja tälle luo tutkimustehtävä. (Laine, 2009, 41.)

Sisällönanalyysi etenee prosessina, josta on löydettävissä kolme päävaihetta. Ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, tämän jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Aineiston pelkistämävaiheessa karsin epäolennaiset seikat pois sekä tiivistin haastateltavien lausumat lyhyemmiksi, informatiivisiksi lauselmiksi. Olennaisuuksien ja epäolennaisuuksien punnitseminen vaati tarkkaa harkintaa, sillä johtopäätösten ja tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta on ensiarvoista, että mitään oleellista merkitystä ei vahingossakaan tiputeta pois. Jonkin asian olennaisuutta voi testata esimerkiksi siten, että katsoo lakkaako se olemasta tai muuttuuko, jos siitä jätetään joku puoli pois. Valitsisin tarkasteltavat analyysiyksiköt aineistosta tutkimukseni tarkoituksen ja tehtävän mukaisesti. Taulukossa 1. olen esittänyt esimerkin siitä, miten olen pelkistänyt haastatteluaineistoa. Olen pyrkinyt mukailemaan tutkittavien käyttämää kieltä, jotta haastateltavan omalaatuisuus ei häviäisi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108-109; Laine, 2009, 41-42.) .

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>”Jos mä mietin ihan fyysisesti tiloja, tila, jossa mä aion käyttää draamallisia menetelmiä, se tila pitää järjestää eri tavalla. Aika useinhan se tuolla koulun arjessa tarkoittaa sitä, että me siirretään pulpetit pois, ---”</i>	Luokkatilan järjestäminen eri tavalla
<i>”No tietenkä, jos joku projekti on menossa, niin, ensinnäkin jos mieltii fyysistä, niin sehän täyttää koko luokan sitten.”</i>	Draama vaikuttaa fyysisen oppimisympäristöön
<i>”--- se on täällä fyysisesti läsnä tuo meidän draamavaatekaappi. --- jos alotetaan jotakin ne ottaa tuolta.”</i>	Rekvisiittojen vapaa käyttö luokassa

Taulukko 1.

Pelkistetyn aineiston alkuperäisilmauksista etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet, jotka tarkoittavat samaa yhdistin omaksi luokaksi ja nimesin luokan sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyssä aineisto tiivistyi entisestään ja esille nousi alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110.) Taulukossa 2. on tästä esimerkki.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Luokkatilan järjestäminen eri tavalla	Fyysinen oppimisympäristö
Draama vaikuttaa fyysisen oppimisympäristöön	
Rekvisiittojen vapaa käyttö luokassa	
Ideaaliluokkatila, että olisi sekä avointa tilaa että pöytätiloja	
Turvallinen ilmapiiri fyysisesti ja sosiaalista	

Taulukko 2.

Ryhmitelystä aineistosta erottelin olennaiset tiedot ja muodostin niistä teoreettisia käsitteitä edeten haastattelun alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111–113). Abstrahoinnissa on kyse aineiston järjestämisestä muotoon, jossa saadut johtopäätökset eivät ole sidoksissa enää yksittäisiin tapauksiin. Näin ne siirtyvät yleisemmälle tasolle ja ovat ymmärrettävissä teoreettisesti. (Metsämuuronen, 2009, 254.) Kuitenkaan fenomenologian näkökulmasta abstrahoinnissa ei tulisi häivyttää ilmiön yksilöllisiä piirteitä, sillä tällöin tehdyt johtopäätökset voivat köyhtyä. Yksilölliset piirteet eivät voi olla kuitenkaan sattumanvaraisia tai epäoleellisia. Tutkittavasta ilmiöstä tulevatkin esille vain ne aspektit, jotka ovat merkityksellisiä tutkimustehtävän puitteissa. (Laine, 2009, 42.) Esimerkiksi omassa työssäni nousi vahvasti esille draaman opetuskäyttöön liittyvät haasteet, jotka muodostivat selvästi oman kategoriansa. Tämä ei kuitenkaan vastannut tutkimuskysymykseeni, vaikka olikin mielenkiintoinen seikka, joten jätin sen varsinaisista tuloksista pois. Päädyin esittelemään tätä kategoriaa johtopäätöksissä, sillä mielestäni se antaa lisäymmärrystä tutkimalleni ilmiölle.

Tutkielmani tavoitteena oli saada vastaukset tutkimustehtävääni. Tutkimustehtävien ja aiemman teorian sekä tutkimusten avulla tulokset kategorisoituivat kolmeen pääkohtaan:

1. draaman merkitykseen opetuksessa
2. draaman merkitykseen oppimisessa
3. opettajan merkitykseen draamassa.

Näiden kolmen pääkohdan alle kategorisoituivat pienemmät alakohdat. Ne ja tutkimuksen syvällisemmät tulokset ovat luettavissa kappaleessa 7.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen teemahaastatteluihin pohjautuvat tutkimustulokset. Tutkimustehtävänäni oli selvittää, millaista draamaa luokanopettajat käyttävät ja missä oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa. Toinen tutkimustehtäväni koskee niitä merkityksiä, joita opetuksessa draamaa käyttävät opettajat sille antavat. Lisäksi selvitin draaman merkitystä oppimisen ja oppimisympäristön luomisen kannalta. Tuon analyysissä esille niin teoretietoa kuin omaa pohdintaani limittäen niitä haastateltujen luokanopettajien ajatuksiin sekä peilaan paikoitellen haastatteluja vuonna 2016 voimaan tulevaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tutkimustuloksissa oli tulkittavissa kolme päälinjaa: draaman merkitykset liittyivät opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen. Näiden sisältä löytyvät vastaukset opetuksessa käytettävistä työtavoista, oppiaineista ja aiheista, missä draamaa käytetään, sekä draaman merkityksestä oppimisympäristöön. Tekstissä käytetyt kursivoidut lauseet ovat suoria lainauksia litteroidusta haastatteluaineistosta. Suojatakseni informanttien anonymiteettia käytän heistä tunnuksia H1, H2, H3 ja H4. Koska haastateltavien oma draamatausta vaikutti heidän vastauksiinsa, avaan niitä yleisluontoisesti:

H1: luokanopettaja, monialaisten opintojen draaman peruskurssi, draamakasvatuksen sivuaine

H2: luokanopettaja, monialaisten opintojen draaman peruskurssi, puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuaine, omaa harrastuneisuutta

H3: luokanopettaja, teatterialan koulutusta, draamakasvatuksen sivuaine

H4: luokanopettaja, monialaisten opintojen draaman peruskurssi

6.1 Draaman merkitys opetuksessa

Ensimmäisenä tutkimustehtäväni oli selvittää, millaista draamaa luokanopettajat opetuksessaan käyttävät ja missä oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa sitä hyödynnetään.

Saatujen vastausten perusteella ensimmäinen ja toinen tutkimustehtävä kietoutuivat toisiinsa, sillä luokanopettajien käyttämää draamaa ei voitu erottaa niistä merkityksistä, mitä he näkivät sillä olevan opettamisen kannalta. Aineiston perusteella draamaa käytetään monipuolisesti osana eri oppiaineiden opettamista ja sen työtavat vaihtelevat paljon kontekstista riippuen. Koska oppimisympäristöt liittyvät kiinteästi oppimiseen, tuon luokanopettajien esille tuomat merkitykset siihen liittyen esille tämän kappaleen yhteydessä. Tutkimukseni tulokset näyttävät mukailevan Sawyerin (2004) tutkimusta, jossa joustavuus, kollektiivisuus ja dialogisuus edesauttavat opetusta ja oppimista.

6.1.1 Draama eri oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa

Tutkielmaani osallistumisen ehtona oli jo se, että luokanopettajat käyttävät opetuksessaan draamaa. Kuten ennalta oletin, variaatio draaman käytölle eri oppiaineissa oli laaja ja opettajakohmainen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine nousi esille kaikkien haastateltavien puheenvuoroissa. Tähän vaikuttanee se, että draama on selkeästi mainittu vuoden 2004 opetussuunnitelmassa osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, kuten aiemmin toin ilmi kappaleessa 2.4. Draamaan viitattiin äidinkielen oppitunneilla esimerkiksi ilmaisutuokioina ja se nähtiin niin arvokkaaksi, että sille oli varattu oma aikansa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen viikkotuntimäärien puitteissa.

”Kyllä se aikalailla siellä äidinkieleessä on ollut --- käytännössä se on mulla ollut tällasia ilmasutuokioita.” (H2)

”Ja mä oon yrittänyt nyt jakaa silleen tätä äidinkielen viikkotuntimäärää, että mulla on siellä yks ilmasutunti. Yleensä se menee siellä kaiken lomassa, mutta olis ihan niinku yks erillinen tunti, että sitä olis vähä enemmän näillä lapsilla.” (H3)

”Meillä on aina tota yleensä, meillä on semmosia tuplaäidinkielen tunteja, niin toisella on niistä pelkästään aina ilmasutaitoja.” (H4)

Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä draamaa myös muiden oppiaineiden opettamisessa. Nimeltä opettajat mainitsivat seuraavat oppiaineet: biologia, maantieto, ympäristö- ja luonnontieto, historia, uskonto, liikunta ja kuvataide. Erityisesti sen katsottiin sopivan osaksi reaaliaineiden opettamista, joskin draamalla nähtiin olevan oma merkityksensä myös taide- ja taitoaineiden kohdalla. Ainoa oppiaine, jonka kohdalla erikseen kuvailtiin

vaikeutta käyttää draama osana opetusta, oli matematiikka. Draamaa käytetään myös osana pidempiä oppiainekohtaisia projekteja. Tavoitteena draaman käytölle on nimenomaan oppiainekohtainen oppiminen. Tämä luo mielestäni positiivisen tulevaisuuden kuvan, kun suhteutetaan luokanopettajien tämän hetkiset kokemukset vuonna 2016 voimaan tulevaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Draama tulee osaksi useiden oppiaineiden oppimisympäristöjä ja työtapoja esimerkiksi historiassa ja ympäristöopissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 104–261) Vaihtelua kuitenkin löytyi haastateltujen väliltä. Tähän tuntui vaikuttavan sekä luokka-aste, millä luokanopettaja työskentelee, että opettajien oma kokeneisuus draaman käytölle.

”No, äidinkieli, historia ja tuo bilsa, mantsa tällä hetkellä.--- Matikassa on tullut näiden isompien kanssa aika vähän, pienten kanssa sielläkin on voitu jotakin.” (H4)

”Uskonnossa ollaan joskus tehty jotakin --- yltissä joskus muistan tehneeni.”(H3)

” --- onko jotakin missä mä en käytä. Pitää ehkä hetki miettiä. Kaikissa reaaliaineissa käytän, se toimii siellä tosi hyvin --- Sitte liikunassa mä käytän tosi paljo draamaa --- sitten kuviksessa oon käyttänyt siihen, että päästään niinku johonki fiilikseen, että sais jotaki inspiraatiota. --- Matikassa yritän miettiä, että ollaankohan me käytetty matikassa, mutta mä en ainakaan keksi, että mä olisin käyttänyt matikassa. --- Matikassa me ei varmaan olla käytetty, mä veikkaisin, että kaikissa muissa.” (H1)

Oppiainekohtaisen draaman käytön lisäksi olen ensimmäisen tutkimustehtäväni kautta tahtonut selvittää, millaisissa aihekokonaisuuksissa draamaa käytetään. Esimerkkejä tuli lukuisia ja ne liittyivät niin oppiaineiden sisältöihin kuin muihin opetuksen ja kasvatuksen kannalta oleellisiin teemoihin. Tässäkin oli kuitenkin opettajakohtaista vaihtelua, sillä kaikilla ei ollut vielä ollut tilaisuutta omassa opetuksessaan tämän tyyppisen työskentelyyn. Draaman kautta käsiteltäviä aiheita olivat esimerkiksi media ja lukuvuoden aikana tapahtuvat juhlapäivät. Yhtenä merkittävänä huomiona havaitsin, että draamalla on selkeästi paikkansa haastavien asioiden käsittelytapana. Haastateltavat kertoivat draaman luoneen mahdollisuuksia tarkastella muun muassa kiusaamista ja erilaisuutta.

” --- kiusaaminenhan on sellainen klassinen, mitä ollaan käsitelty hyvin erilaistenkin harjoitusten kautta --- Sitten tunteita ja tunteitten ilmaisua. ” (H1)

”Ku oli se mediaviikko, siinäki heti oli.” (H4)

”No täytyy sanoa, että en oo laajemmin käyttänyt vielä. Toikin on semmonen, että mua hirveesti kiinnostas tehdä --- ” (H2)

Draama on lisäksi yksi mahdollisuus eheyttää oppikokonaisuuksia. Tästä tavasta löytyy myös vastaavuuksia opetussuunnitelmauudistukseen, jossa korostetaan opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 31.)

”Alkuopetuksessa äidinkieli, yltti, kuvis, käsityö, ne kaikki nivoutuu aina yhteen. --- Kyllähän siihen saa periaatteessa nivottua kaiken tällaisella huolellisella etukäteissuunnittelulla.” (H3)

6.1.2 Erilaiset työtavat draaman opetuksessa

Draamalla on niin aiempien tutkimusten, opetussuunnitelman kuin haastattelujen pohjalta paikkansa opetusmenetelmänä. Luokanopettajat korostivat draaman käytössä opetuksessa sen kokonaisvaltaisuutta, joka liittyy kokemuksellisuuteen, elämyksellisyyteen, toiminnallisuuteen ja kehollisuuteen. Draaman kuvailtiin olevan leikillinen tapa opittavien aiheiden käsittelyyn ja sitä kuvailtiin mukavaksi ja iloa tuottavaksi tavaksi oppilaille. Erilaisten draamallisten työtapojen kautta opetettava asia tulee monikanavaisesti ja opetustilanteet muuttuvat monipuolisimmaksi ja vuorovaikutteisemmaksi. Nämä ajatukset ovat hyvin yhteneväiset vuonna 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjen työtapojen kanssa. Monipuolisilla työtavoilla, joihin draama kuuluu, katsotaan olevan vaikutusta oppimisen iloon, oppimisen elämyksellisyyteen ja motivaation vahvistumiseen. Oppimisen kannalta merkittäväksi nähdään vuorovaikutus muiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 30.)

”Jos mää mietin, että se on semmonen ikään kuin pieni osa, vain välineenä siinä jossain oppitunnissa, niin silloin on monestikin se mun tavoite se, että oppiminen saa vähä erilaisia puitteita myös. Tulee myös kehollisuutta siihen, ettei ajatella vain päänä, vaan ylipäätään kokemuksen kautta vaikka jotain historian asioita omaksua tai muuta.” (H1)

”Tavoitteet on yleensä se, että mä yritän mieltii, että se tulis mahdollisimman monta kanavaa pitkin se asia. --- Se on ehkä se tavoite myös, että tulis myös elämyksellisyyden kautta. Ne tykkää ja nauttii siitä minun mielestä tämä porukka.” (H4)

”--- se edesauttaa sitä oppimista, koska se on mielenkiintoinen, erilainen tapa käsitellä, mihin tulee myös sitä oppijoiden omaa kokemusmaailmaa.” (H3)

Luokanopettajat käyttävät draamaa lukuisilla eri tavoilla osana oppitunteja. Haastatteluissa kuvailtiin erilaisia draamaharjoituksia, jotka vaikuttivat olevan helpoiten käytettävä draaman työtapana luokkahuonetilanteessa. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia draamasta tuttuja lämmittely- ja keskittymisharjoituksia sekä ryhmäytymisleikkejä osana oppitunteja. Leikkien ja draamallisten harjoituksen tavoitteena oli yleisemmin opiskeltavaan aiheeseen johdattelu. Oppilaat saavat draaman kautta mahdollisuuden motivoitua ja lämmitellä aiheeseen.

”Tehhään tosi paljo sellasta, että lämmitellään johonki aiheeseen. Esimerkiksi, jos siinä pitää olla enemmänki esillä. --- Ja saatetaan tosi paljo tehdä semmosia keskittymisharjoituksia, mitä draamasta on niinku tuttuja.” (H1)

”--- yleensä eri harjoituksia, erilaisia ryhmäytymis- ja ilmasuleikkejä.” (H3)

Haastatteluissa mainittiin nimeltä erilaisista draamaharjoituksista pantomiimi, still-kuvaharjoitus, patsasharjoitus sekä foorumiteatterin menetelmät, kuten kuuma tuoli. Myös improvisointi ja improvisaatio tulivat mainituksi. Draamaharjoitukset tuntuivat noudattavan Boltonin (1984, 17-18) esille tuomaa jaottelua. Esille nousi puhtaasi kokemukseen nojaavia harjoituksia, erilaisia leikkejä ja eläytymiseen ja draamallisten taitojen kehittämiseen liittyviä harjoituksia. Toisaalta näistäkin harjoituksista pystyy vetämään suorja linjoja draaman eri genreihin. Still-kuvaharjoitus on tyypillinen työskentelytapa osallistavassa draamassa ja foorumiteatterin menetelmät kuuluvat luonnollisesti soveltavan draaman alle. Nämä oli kuitenkin haastatteluissa kuvattu nimenomaan draaman harjoitusmuodoiksi, jolloin tässä yhteydessä ne eivät mielestäni tee itsestään draamasta osallistavaa tai soveltavaa.

”--- oppituntien niinku pienenä osana niin just sellasia foorum-teatterin menetelmiä, tosi paljo käytän pantomiimia, käytän paljo patsaita ja still-kuvia” (H1)

*”_--- esimerkiksi jotain vastakohtia. Ollaan aluksi tosi hienosti, kävellään vaikka jossain palatsissa ja ollaan jotakin hienohelmoja nokka pystyssä. [Sit-
ten] ollaan jotakin mörököllejä ja illistellään toisille.”(H4)*

Eräs haastateltava toi esille hyvän näkökohdan siitä, missä menee draaman ja muiden toiminnallisten ja elämyksellisten opetusmenetelmien raja. Tutkimusaineiston käsittelyssä olen rajannut tämän niin, että kaikki, mikä on haastateltavan kokemuksen mukaan draamaa, todella on sitä. Draamaa voisi rajata myös esittävän, osallistavan ja soveltavan draaman jaolla. Jos työtapo löytyy, jonkun näiden alta, silloin kyseessä on draama.

*”--- missä menee se raja, että mikä on toiminnallista harjottelua, suullista harjottelua, mikä on draamaa? Pitääkö meillä olla esimerkiksi rooli, että se on draamaa? --- siellä on paljo sen tyyppistä, ku on harjoitteita, missä liikutaan, käytetään koko kehoa, harjotellaan vaikka fraaseja eri tavoilla. Siellä on sellasia työtapoja, jotka vois toisaalta laskee sinne draamaan myös. ---
(H2)*

Draaman opetukseen ja sen oppimiseen liittyy myös erilaisten draamallisten työtapojen opettelu ja näytelmään liittyvien prosessien harjoittelu. Pienet esitykset ovat osa koulun arkea ja suuremmat esitykset, kuten näytelmät liittyvät yleensä erilaisiin juhliin. Esittävään draamaan liittyen oppilaat harjoittelevat ilmaisua ja esiintymistaitoja, jolloin opetuksen tavoitteet myös liittyvät näihin taitoihin. Etenkin juhlien yhteydessä draama nähdään esitysten valmistamisena, jolloin huomioidaan se koko prosessi, mikä näytelmän tekemiseen liittyy. Yksi haastateltava kuvaili myös prosessia, jossa koko näytelmän idea oli lähtöisin oppilailta itseltään. Luokanopettajalla ei ollut etukäteissuunnitelmissa tehdä ryhmänsä kanssa näytelmää, vaan lopulta prosessi oli edennyt siihen pisteeseen, että oppilaat halusivat esittää sen yleisölle.

”Ja toki pieniä esityksiä, ne kuuluu tänne koulun arkeen. ” (H3)

”--- juhlien yhteydessä on toki sitä esityksen valmistusta ja harjoittelua ja siihen liittyvien prosessien treenamista.” (H2)

”Ollaan myös tehty isompia projekteja. Ollaan tehty mun luokassa näytelmää alusta asti --- ollaan lähetty ihan nollasta, kehitelty oppilaitten kanssa yhdessä. Kirjotettu tosi silleen prosessikirjoittamistyyllillä pieniä tarinoita, joita ollaan luettu ja mietitty, mitä näistä halutaan ottaa. Ollaan otettu sieltä pieniä

palasia ja lähetty miettiin, että mitä tästä voisi tulla. Improttu kohtauksia, mieitty, mitä tästä halutaan, laitettu niitä ylös ja improttu vähä lissää. Kehitetty silleen käsikirjoitus ja lopulta viety se semmoseen pisteeseen myös, että oppilaat on todennut, että me halutaan esittää tää. On tehty lavasteet ja puvustukset ja kaikki. On ollut myös sellasta.” (H1)

Luokanopettajien käyttämästä draaman työtavoista on selkeästi eroteltavissa piirteitä Boltonin tavasta jaotella draamaa. Draama on harjoituksia, joissa pyritään esimerkiksi eläytymään norsuiksi tai tutustumaan tarinaan. Tähän liittyviä esimerkkejä kuvailin jo aiemmin. Kuvauksissa oppiaineiden teorian käytöstä oppilaiden esitysten kehyksenä on mielestäni samankaltaisuutta draamallisen esittämisen kanssa. Luokanopettajat kertoivat myös näytelmien tai muiden esitysten valmistamisesta, jolloin on kyse teatterin tekemisestä. (Bolton, 1984, 26.)

Bolton (1984, 19–20) on kritisoinut draaman käyttämistä pelkästään draamallisen toiminnan muotona, joita ovat harjoitus, draamallinen esittäminen ja teatteri. Hänen näkemyksensä mukaan tällainen yksipuolinen käyttö heikentää draaman kasvatuksellista kokemusta. Edellä mainituissa toimintamuodoissa on sekä rajoituksensa että mahdollisuutensa. Ollakseen kattavaa, draaman tulisi olla monipuolista. Haastateltujen luokanopettajien kokemuksissa oli havaittavissa draaman olevan monesti alisteinen oppiainekohtaisille tavoitteille, jolloin draama jää toiminnan muodon tasolle. Draamalla on kerrottiin olevan koulussa paikkansa myös itsenäin. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessa esittävää, osallistavaa ja soveltavaa draamaa ja kokivat, että draamalla on myös itseisarvonsa opetuksessa. Draaman kerrottiin olevan muutakin kuin ilmaisutaitojen harjoittelemista. Vaikka draama voi toisinaan olla näytelmäprosessin valmistamista ja esiintymistä, itse näyttelemistaitojen kehittämistä ei nähty päätarkoituksena draaman käytölle. Osallistavan draaman työtavoista erityisesti nousi esille prosessidraama, jonka koettiin sopivan hyvin kouluopetukseen. Myös foorumiteatterin työtapa kerrottiin käytettävän osana opetusta. Toisinaan draama voi olla koko oppitunnin päätarkoitus, kuten esimerkiksi prosessidraamojen yhteydessä.

”Joskus ollaan tehty näitä prosessidraamojakin, pitempiä, että ollaan yks tunti oltu jossain lentokoneessa tai kylässä.” (H4)

” --- yks prosessidraama, jota oon käyttänyt paljon --- on liittynyt Rumaan ankanpoikaseen. -- mä oon aina sitä vähä varioinut, muutellut sitä sen ryhmänkin perusteella, että mihin, mitä keinoja mulla on ollut siihen.” (H3)

Draaman työtapoihin liittyy paljon vain sille ominaisia toimintatapoja ja ne voivat poiketa paljonkin niistä toimintatavoista, joihin koulussa on totuttu. Jotta draamatyöskentely ei jäisi vain perustaitojen harjoittelun tasolle, draamallisten toimintatapojen käyttämistä opetuksessa tai laajemmissa yhteyksissä tulee harjoittaa ja harjaannuttaa. Sekä osallistujien että opettajan taidot vaikuttavat tähän. (Walamies, 2007, 206.) Draama muuttaa myös opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta; opettaja ei voi kontrolloida etukäteen kaikkea, mitä tapahtuu draamaa tehdessä. Haastateltavat painottivat oppilaiden tottumisen draaman menetelmiin tapahtuvan vähitellen. Myös se, että draaman tapahtumia pohditaan yhteisissä palautteissa, vahvistaa oppilaiden ymmärrystä ja osaamista. Palautehetket voivat olla tilanteesta riippuen lyhyitä ”peukkupalautteita”, jolla varmistetaan oppilaiden sen hetkiset tunteukset, tai pidempiä refleктоivia hetkiä, etenkin osana pidempiä draamaprosesseja.

”--- semmonen vapautuminen, kyllä siihen oma aikansa menee ja se semmonen, että koulussa on oikeesti hauskaa, että ei se ihan itsestään selvää oo.”(H1)

”--- ne tietää monta eri tyyliä, miten voi tehdä esitystä ---” (H4)

”--- jos me ollaan jotakin vähän tehty, niin saatetaan näyttää yksinkertaisesti peukulla ja okei, ketkä näytti ylöspäin niin kerro jotain siitä ja ketkä näytti alaspäin niin miksi.” (H1)

6.1.3 Draama oppimisympäristön muokkaajana

Tutkimukseni toisena alakysymyksenä oli selvittää, mikä on draaman merkitys oppimisympäristön luomisessa. Luokanopettajat toivat haastatteluissa esille lukuisia esimerkkejä siitä, miten draama vaikuttaa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Turvallisuus mainittiin avaintekijäksi oppimisympäristölle. Draamaa kuvailtiin eräänlaisena avoimena tilana, jossa voi tapahtua mitä vaan. Draama sitoo osallistujat itseensä ja toisiinsa. Draama muuttaa oppimisympäristöä kollaboraation ja tutkimisen myötä sekä luo tilaa oppilaiden omalle luovuudelle. (Van de Water et al. 2015, 8.)

Heikkisen mukaan (2005, 36.) draamassa on kyse mahdollisuuksien tilojen luomisesta, jossa saa tarkastella ja rakentaa merkityksiä. Fiktiivisen todellisuuden kautta luodaan luokahuoneessa henkinen tila, joka sallii moniaistisen tutkimisen. Myös draaman erilaista tapaa toimia suhteessa muuhun koulutyöskentelyyn pidettiin yhtenä muovaavana tekijänä. Draamassa luokahuoneroolit muovautuvat uudelleen ja oppimisympäristönä sille avautuu toisenlaisia mahdollisuuksia. Kun toimitaan yhdessä erilaisissa kuvitteellisissa tilanteissa, koulun institutionaaliset vuorottelumallit eivät päde. (Solin-Lehtinen, 2013, 151.)

”No, mun mielestä ehkä just se, että draaman avulla voi saaha sen [oppimisympäristön] sellaseks, että voi helpommin olla läsnä niinku omana itsenään ja helpompi olla jotenkin auki niille uusille asioille.” (H1)

Koska draama on kokonaisvaltaista kehollista ja toiminnallista tekemistä, se vaatii konkreettisesti tilaa ympärilleen. Draama vaikuttaa fyysiseen oppimisympäristöön jo siten, että usein luokkatila täytyy järjestää uudella tavalla, sillä harvassa koulussa on omaa draamaan sopivaa huonetta entuudestaan. Tyypillisesti draama aloitetaan ja lopetetaan yhteiseen piiriin, joka sekin vaatii omanlaisen fyysisen tilan ympärilleen. Eräs haastateltava kertoi omassa luokassaan olevasta rekvisiittakaapista, johon oppilaille on vapaa käyttöoikeus.

”Jos mä mietin ihan fyysisesti tiloja, jossa mä aion käyttää draamallisia menetelmiä, se tila pitää järjestää eri tavalla. Aika useinhan se tuolla koulun arjessa tarkoittaa sitä, että me siirretään pulpetit pois, koska aika harvassa koulussa on niin paljon tilaa sulla oikeesti siellä luokassa, että sulla vois koko ajan olla vapaata lattiatileä, että sä voit vaikka laittaa porukan istumaan piiriin” (H2)

”-- se on täällä fyysisesti läsnä tuo meidän draamavaatekaappi. No, muokkaa se. No muokkaa se, aluksi ku minä sen nelosella sain, silloin tulin, niin oli vähä arkoja oppilat kysy, että saako täältä ottaa. Nykysin ne tietää, ne ei ees kysy, jos alotetaan jotakin ne ottaa tuolta.” (H4)

Draaman perusluonteessa on paljon tekijöitä, jotka vaikuttavat psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön. Koska oppiminen draamassa tapahtuu toiminnallisesti, vaikuttaa se myönteisen ilmapiirin syntymiseen ja oppilaiden innostumiseen. Haastateltavien kuvauksissa draamalla nähdään olleen vaikutusta siihen, että oppimisympäristöstä on muodostunut psyykkisesti avoin ja vapaa.

”--- oppimisympäristöön vaikuttaa --- oppimisen ilmapiiri ylipäättänsä, että sinne voidaan tuoda sitä toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja kehollisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ylipäättänsä siihen tekemiseen.” (H2)

”Jos sitten miettii sitä sosiaalistakin oppimisympäristöä --- tuntuu, että kun on siellä pohjalla semmonen vuorovaikutteinen ryhmä, jota on saatu draamankin keinoin siellä aikaseksi, ku on touhuttu yhdessä --- musta tuntuu, että sitä saadaan sitä oppimisympäristöäkin jokaisen kohdalta turvallisemmaksi. Jokainen tietää sen oman paikkansa ja tietää, että minua arvostetaan ja kunnioitetaan tässä porukassa semmosena, kun oon, eikä mun tarvi muuta olla. Et tavallaan touhuamalla draamallisesti yhdessä, niin opitaan tuntemaan toiset ja hyväksymään toiset semmosena, ku ollaan ja toimitaan vuorovaikutuksessa täällä joka päivä --- semmonen tietynlainen toistemme hyväksyminen ja arvostaminen, mikä sitä kautta tulee siihen sosiaaliseen ja nimenomaan, että on kaikilla hyvä olla.” (H3)

Tärkeäksi huomioksi mielestäni haastatteluissa nousi se, että draama omalla ennustamattomuudellaan luo oppimiseen tilaa myös epäonnistua. Koska tekeminen voi olla välillä hyvin absurdia, oppilaiden on lisäksi vaikea kilpailla keskenään draamassa. Keskenäisyys ja siihen liittyvä estetiikka ovat voimavaroja draamassa ja se koskettaa niin oppilaita kuin opettajaakin. Draamassa voidaan saavuttaa vain hetkellisesti täydellisyyttä, kunnes tilanteet jälleen muuttuvat ja katoavat uuden keskenäisyyden alkaessa. (Heikkinen, 2002, 124.) Tähän liittyy näkemykseni mukaan myös lupa mokata draamassa. Koska draaman maailma on alati muuttuva ja auki, ei ole myöskään olemassa täydellisiä ”draamasuorituksia”.

”--- myös se, että uskaltaa epäonnistua. Koska sitähan se niinku on, sä siedät sitä, että voi epäonnistua ja ei oo vastauksia ja sitä keskenäisyyden estetiikkaa. Niin, se ehkä sitte tulee sieltä luonnostaan ja sitte sitä sietää muissakin jutuissa, ei pelkästään draamassa.” (H1)

Draama luo oppilaille mahdollisuuksia heittäytyä ja purkaa itseään sekä tuoda esille negatiivisiakin tunteita. Tämä luo osaltaan luokkaan avointa keskustelukulttuuria, jossa on lupa kysyä. Yhtenä tärkeänä tekijänä sosiaaliselle oppimisympäristölle ovat oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet. Kun draama on koko luokan yhteinen juttu, se voi kohottaa me-henkeä. Ryhmään kuuluminen on yksi merkityksellisimmistä asioista myös Toivasen

tutkimuksen mukaan. Draaman kautta syntynyt hyväksyvä ilmapiiri tukee sekä yhteistointa että oppimista. (Toivanen, 2002, 190–192.) Toisaalta myös vuorovaikutteinen ryhmä itsessään luo suotuisia tilanteita draaman käytölle opetuksessa. Luokkahengen tärkeyttä sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön kannalta ei kuitenkaan voida liialti korostaa perusopetuksen opetussuunnitelman huomioiden. Siinä korostetaan, että kaikki ryhmän jäsenet vaikuttavat toiminnalla oppimisympäristöön (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 29). Draama luo mahdollisuuden luoda oppimisympäristön sellaiseksi, että jokainen oppilas kokee oikeudekseen olla juuri sellainen kuin on. Kannustava ja rohkeaseva ilmapiiri luo turvallisuutta.

”--- meillä on draaman kautta tullut semmonen tila siihen luokkaan, että siellä on helppo olla läsnä, siellä on helppo olla avoin, siellä on helppo heittäytyä, siellä on helppo kysyä ja myöntää se, että mä en tiä tai mua ahistaa. Niin se on luonut sen, että meillä on ollut ihan mahtavia keskusteluja.” (H1)

” --- se ei oo välttämättä niin konkreettista, mutta ehkä se on vaan ihan semmosta elämäniloa --- se luo semmosta myönteistä ilmapiiriä. --- Se on semmosta yhdessä tekemistä. Se sitoo meitä, hitsaa meitä paremmin yhteen.” (H4)

6.2 Draaman merkitys oppimisessa

” --- musta tuntuu, että jos mä mietin tuota, että minä nyt käytin draamaa, niin silloin se on ehkä ollut väline. Se on ollu se joku tie johonkin toiseen --- jonkun toisen asian oppimiseen.” (H1)

Tutkielmani toinen alakysymys liittyi siihen, millaisen merkityksen haastatellut luokanopettajat antavat draamalle oppimisen kannalta. Draamalla koettiin olevan hyvin monenlaisia merkityksiä ja kolme keskeisintä niistä ovat draaman merkitys oppilaiden tiedon muodostumiseen, oppilaiden oppiminen draamassa tunne- ja itseilmaisusta sekä oppilaan minäkuvan kehittyminen draaman kautta. Näissä on löydettävissä samankaltaisuutta aiempien tutkimusten valossa, joissa draamaprosessit ja genrejen mukaiset työtavat on nähty mahdollisuuksina oppimiseen. Fiktiivisissä maailmoissa opitaan draamassa, draamasta ja draaman avulla. Oppimisen kohteena voi olla jokin tietty sisältö, kuten edellisessä kappaleessa esiin tuomieni oppiaineiden sisällöt, jota käsitellään draaman avulla. Draamassa voi tapahtua oppimista myös omasta itsestään, sillä draamakasvatuksessa tuodaan näkyväksi

niitä asioita, jotka ovat vaikuttavat oppilaiden henkilökohtaiseen kehittymiseen. Tämän kaltainen oppiminen liittyy juuri oppilaiden tunne- ja itseilmaisuun sekä minäkuvan kehittymiseen. Draama luo mahdollisuuksia oppia myös sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi ryhmä, jonka kanssa draamassa toimitaan, voi muuttua entistä merkityksellisemmäksi. (Heikkinen, 2002, 91.) Draamaan liittyy luonnollisesti oppimista myös draamasta itsestään. Haastateltavat kuvailivat draamaan itseensä liittyvää oppimista esimerkiksi ilmaisutaitojen opetteluna ja tai taitoina, joita vaaditaan esityksen tekemisen eri vaiheissa. Kuvailin draamaan itseensä liittyvien työtapojen toteuttamista kappaleessa 6.1.2.

6.2.1 Draama tiedonjäsentymisessä

Haastateltavien vastauksissa tuli vahvasti esille draaman merkitys oppimisessa. Luokanopettajat kuvailivat oppimista osana eri oppiaineita ja aihekokonaisuuksia ja pohtivat sen merkitystä oppilaiden tiedon muodostamisessa. Draama nähtiin mahdollisuutena edistää oppimista ja sen arvo nähtiin keinona oppiainekohtaiseen oppimiseen. Heikkisen (2002, 91) mukaan draamassa voidaan oppia integrointia myös muihin oppiaineisiin. Oppimista kuvailtiin myös seikkailuksi, kun se tapahtuu draaman kautta. Toisinaan on kuitenkin haastavaa varmistaa sitä, mitä oppilaat ovat draamassa tai draamasta oppineet.

”Kyllä sillä minusta on aika iso merkitys, että ihan oppimisen kannalta. --- Se on minusta kans tärkeää, että se ite se oppiminen kans voi välillä olla vähän seikkailua.” (H4)

”--- tavoite on myös se joku historian oppiminen tai joku, mutta sitte siinä on totta kai joku iso osa draamaa.” (H1)

Draamallinen työskentely on mahdollisuus tukea oppilaiden tiedon muodostumista. Draaman toiminnallisuutta ja tutkivaa luonnetta korostettiin oppimisessa ja tiedon muodostumisessa. Opiskeltavan asian sisältö voi olla helpompi ymmärtää toiminnallisen työtavan kautta, kuin pelkästään lukemalla. Draama mahdollistaa asioiden erilaisen tutkimisen ja niiden peilaamiseen arkikokemuksiin. Jotta tietoisuus voi muuttua ja oppimista tapahtua, työskentelyn on tapahduttava kokemuksen tasolla (Bolton, 1984, 68). Tätä päämäärää tukee nimenomaan oppilaiden oma aktiivinen toimiminen.

”Mutta että ois sitä toiminnallisuuden kannalta, että tulis varmistettua se, että jokkaiselle lapselle jotakin kautta tarttuais sitte.” (H4)

”Sanottasko just, että tollanen erilaisten asioiden tutkiminen on minusta se draaman vahvuus. Että, jokainen saa muodostaa sen oman näkemyksen ja tuoda sitten omia kokemuksia esille sitten siinä. Se avaa niitä ajatuksia.” (H3)

Draama voi edistää oppilaita ymmärrystä ja antaa mahdollisuuden ymmärtää opeteltavaa asiaa syvemmin. Oppilaiden oman tiedon laajentamisessa ja rakentamisessa draama on osoittautunut ympäristöksi, jossa sitoutuminen omaan oppimiseen voi tapahtua mielekkäällä tavalla (McNaughton, 2004, 153). Eräs haastateltava kuvaili, että draama on eräänlainen luetun ymmärtämisen näyttöväline. Etenkin reaaliaineissa (esimerkiksi historia, uskonto) draama nähdään merkittävänä mahdollisuutena tiedon sisäistämiseen ja ymmärtämiseen.

”--- draama on luetun ymmärrystä tai sen näyttämistä, että olen ymmärtänyt tai sen välittämistä, että sä ymmärrät mitä sä luet. Niin sitähan reaaliaineet tosi paljo on, että sun pitää lukea ja sitte sun pitäis vielä ymmärtää, mitä sä luet --- (H1)

Draama luo mahdollisuuden ymmärtää asioita ja ilmiöitä eri näkökulmista ja näin se voi syventää jo opittua. Sen lisäksi, että oppilaat vain muistaisivat opiskellun asian ulkoa, he sisäistävät sen ja ymmärtävät siihen sisältyviä merkityksiä. Draama edistää metakognitiota eli oppijan omaa tietoisuutta omista oppimisen ja ajattelun prosesseista. (Van de Water et al. 2015, 8.) Draamassa oppiminen tapahtuu koko kehossa, jolloin opittava asia menee ikään kuin lihasmuistiin. Oppimista ei voi kuitenkaan tapahtua, jos oppilaat eivät ole itse siihen sitoutuneita. Draamassa sitoutuminen tapahtuu toiminnan kautta ja oppijoista tulee oman oppimisensa omistajia. (Sinivuori & Sinivuori, 2007, 15.)

”Mä sanoisin, että se oppimisen kannalta on se, että se menee syvemmälle ja siitä tulee vahvempi joku muistijälki, ku siitä pelkästä lukemisesta tai tehtävistä tai muusta.” (H1)

”Aika monelta kuulee, ku ollaan näitten isompien kans pohittu, että ootteko aatellut, miten teillä jää asiat mieleen, niin muutamat on sanonut, että just tällä tekemällä. (H4)

6.2.2 Oppilaan henkilökohtainen kasvu draamassa

Haastateltavat kuvailivat, kuinka merkittävä oppilaiden oma rooli draamassa on. Ilman oppilaiden aktiivista osallistumista, draama ei yksinkertaisesti toimi. Oppilaat muokkaavat draamaa jatkuvasti omalla toiminnallaan. Toisinaan koko sytyke draaman tekemiselle voi olla oppilaista lähtöisin, kuten esimerkiksi oppilaslähtöisessä näytelmäprojektissa, josta yksi haastateltava kertoi. Kun draama toteutuu aidosti oppilaiden ehdoilla, heille syntyy mahdollisuus syventää teemoja siihen suuntaan, kuin tarvetta on. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta oppilaantuntemusta sekä aikaa ja halua kuunnella sekä aistia oppilaiden mielenliikkeitä. Draaman kautta on mahdollisuus toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä, jossa oppilas itse on aktiivinen toimija yhdessä muiden kanssa. Oppimista ei voida erottaa yksilöllisestä kasvusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet, 2014, 17.) Oppilaat pystyvät draaman avulla tuomaan omia näkemyksiä, kokemuksia ja tietoa esille. Näin oppilaat oppivat tuntemaan toisensa paremmin ja ymmärtämään toisen tarkoitusperiä. Koska draama on asioiden yhdessä tutkimista, erilaiset näkökulmat pääsevät esille ja niitä voidaan tarkastella arvottomatta.

” --- on myös lapsilla halu ja tarve ja pitää antaa mahdollisuus tehdä asioita toisinkin. Ja sitten tavallaan draaman kautta ne pääsee ite siihen osallistumaan ja ehkä tuomaan helpomminkin omia näkemyksiä, kokemuksia sitä kautta ja tietoakin.” (H3)

Ihmiseksi kasvamiseen kuuluu tarve kokeilla rajoja ja asioiden sopivuutta. Koska draamassa oppilailla on aktiivinen rooli, tällaista soveliaisuuden testaamista voi ilmetä. Riippuu opettajasta itsestään kokee hän tämän uhkana vai mahdollisuutena. Walamies (2007, 209) on tutkimuksessaan painottanut, että draamatilanteissa pätevät draaman säännöt. Ne voivat poiketa niistä perussäännöistä, jotka yleensä vallitsevat keskinäisessä toiminnassa. Tällöin suhtautuminen ”epäsopivaan” käyttäytymiseen tai puhetapaan tapahtuu fiktiivisen, eikä todellisen maailman ehdoilla. Draamassa on lupa käsitellä vaikeitakin asioita, eikä opettajalla, kuten muullakaan ryhmällä, ole oikeutta moralisoida niitä valintoja, jota fiktiivisessä draaman maailmassa on tehty. Näitä valintoja ja niihin liittyviä tekoja ja seurauksia on merkityksellistä pohtia. Käsittelyssä on kaksi tasoa: valinnat eletään draaman maailmassa läpi ja valinnoista voidaan keskustella draaman maailmasta palattua. (Heikkinen, 2002, 130.)

*”Ja sit ne niinku jotenki sekin, että monesti musta tuntuu, että oppilaat ohite-
taan tai opettajat ohittaa niitä oppilaiden ideoita, ne aattelee, että ne vaan
vitsailee, eipä hölmöillä, nyt ollaan tosissaan. Ku se oli ehkä eniten tosissaan
sanottu kommentti, mutta se pitää kertoa siksi vitsiksi, ku sä et kehtaa kertoa,
että voiko meidän näytelmässä olla juoppo isä.” (H1)*

Draama vapauttaa oppilaita toimimaan omana itsenään ja tulemaan kuulluksi. Toisin sanoen draamakasvatukseen liittyvän toiminnan kautta lapsi voi harjoitella tulemista oman elämänsä subjektiksi. Tämä itsessään luo hienoja puitteita itsetuntemuksen ja itsevarmuuden kasvulle. (Heikkinen, 2002, 133.) Haastatellut toivat puheissaan esille, että opettajan tavoitteena draamalle voi olla oppilaiden rohkeuden, itsearvostuksen ja itsetunnon tukeminen. Parhaimmillaan draama tukee oppilaiden henkilökohtaista kasvua omaksi itsekseen.

*”--- mä toivosin, että sen kautta löytää itensä ja rohkaistuu. Että niinku näin
”pieniä” tavoitteita minulla on siihen.” (H1)*

*”[Tavoite] totta kai sitten semmonen itsetunnonkin tukeminen, semmonen
oman rohkeuden tukeminen ja niitten sanottasko, että alkuopetuksessa sellas-
ten omien ilmaisuvalmiuksien syntyminen, kehittyminen, mikä tilanne onkaan.
Kuitenkin, että on kykyä ja rohkeutta ja itsetuntoa ilmaista itseään niin.”
(H3)*

Oppilaat voivat draaman kautta oppia sanoittamaan omia tunteitaan sekä ymmärtämään muiden kokemuksia ja motiiveja. Koska draamassa toimitaan roolissa, se mahdollistaa eri tavalla myös negatiivisten tunteiden käsittelyn ja harjoittelemisen. Toisin sanoen, draama on yhteisöllisen prosessin lisäksi myös jokaisen yksilön sisäinen tapahtuma. Draamassa opitaan itsestä, omista tavoista ilmaista eri asioita ja tunteista.

*”Niin jotenkin musta tuntuu, että jotenkin draaman kautta sää opit siihen,
koska siellä on niin ookoo sanoa, että mua vaikka ahistaa tai nyt mua suutut-
taa tai mää en halua tehdä tätä. Niin sit sä opit.” (H1)*

Itsetunnon rakentaminen voi tapahtua draaman avulla, jolloin oppilas uskaltaa ja haluaa avata itseään myös muille. On kuitenkin muistettava, että draama voi olla myös pelottavaa, jopa ahdistavaa toimintaa joillekin oppilaille avoimen ja arvaamattoman luonteensa takia. Kaikki oppilaat eivät luontaisesti pidä esillä olemisesta, eivätkä halua huomion kiinnittävän itseensä. Itsetunto voi kehittyä myös sitä myötä, kun oppilas rohkaistuu tekemään

draamassa jotain, mitä hän ei ilman roolia uskaltaisi. Tämä voi parhaimmillaan luoda ison onnistumisen kokemuksen, kun oppilas on haastanut itseään jatkamaan vaikeista tunteista huolimatta. Draama on, paitsi rohkeutta ilmaista itseään, myös rohkaistumista tekemään jotain toisin. Draama vaatii onnistumisen kokemuksia, jotta itseluottamus voi kehittyä. Itseluottamuksen kehittyminen vaikuttaa puolestaan oppilaan rohkeuteen toimia draamassa. Tällaisessa oppimisen kehässä asiat vahvistavat toinen toisiaan. (Toivanen, 2002, 196-197.)

”--- me ollaan pikkuhiljaa siihen totuttauduttu. Niin aluksi oli ja on siellä varmaan edelleenkin sellasia arkoja, jotka ei halua olla suuna päänä, mutta niille aina löytyy joku pieni rooli ja ne saa osallistettua siihen mukkaan. Mutta ehkä se on se haaste, että kaikki ei oo niin heittäytymiskykyisiä, mutta että ne kuitenkin seleviää siitä, eikä koe sitä ihan pakkopullana, niin huomaa, että ne kuitenkin tykkää ja suostuu.” (H4)

Kaikki haastatellut luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus tehdä ja osallistua draamaan omalla tavallaan. Toivasen tutkimuksessa teatteritoiminta nähdään arvokkaaksi koulukasvatuksessa mahdollisuuskenttien laajentamisessa ja avartamisessa. Kasvatuksessa on usein tiukemmat rajat ja raamit, kuin draamassa. Näin se toimii vastapainona ja luo oppilaille erilaisia mahdollisuuksia toimia. Kun oppilas saa toteuttaa itseään omalla tavallaan, itseluottamuksella on tilaa kasvaa. (Toivanen, 2002, 189.) Oleellista onkin juuri kannustaa oman näköiseen tekemiseen, sillä pakottaminen ei tässäkään asiassa ole kantavin ratkaisu. Parhaimmillaan draama luo mahdollisuuksia kokea ylittäneensä itsensä. Draama voi auttaa oppilasta ymmärtämään omia vahvuuksia. Itsestä oppiminen draamassa tapahtuu monin eri keinoin. Draamassa oppilaat ottavat riskejä, tekevät kokeiluja, ideoivat ja suunnittelevat tapahtumia sekä toimivat monenlaisissa rooleissa yhdessä ja erikseen muun ryhmän kanssa. Näiden toimintojen kautta itseä havainnoidaan uudella tavalla, jolloin on mahdollista syntyä uusia näkemyksiä itsestään. Draaman maailmoissa on mahdollista kokeilla sellaisiakin rooleja ja toimintatapoja, jota arkiminänä ei tulisi tehtyä. Draamassa näitä itselleen outoja motiiveja ja ratkaisumalleja on kuitenkin mahdollista ymmärtää, vaikka niiden tavoin oppilas ei muulloin toimisikaan. (Heikkinen, 2005, 39.)

”Ja mikä syksyltä jäi aivan erityisenä mieleen oli mulla on aika hiljanen eräs oppilas, ja ku leikittiin sellasta, se on oikeestaan semmonen ryhmäytymisleik-

ki, niin tämä oppilas innostui aivan hassuttelemaan siellä muille ja muut lähti vielä siihen, muiden mielestä se oli hauskaa. Ja mä näin kuinka hän aivan nautti ja paistatti siinä, että hän muuten, joka jää täällä huomiotta, pääsi siinä sitten esille --- (H3)

Kuten jo useaan kertaan olen todennut, draama on kokonaisvaltaista itseilmaisua. Ilmaisuvälmiudet eivät synny tyhjästä, vaan niitä tulee harjoitella. Oppilaiden luovuus ja uskallus heittäytyä kehittyy, kun sitä harjoitetaan. Yhtenä draaman tavoitteena mainittiin myös kyky olla katseen kohteena. Samalla on mahdollista harjoitella juuri omanlaista itseilmaisua, kuka minä olen ja miten minä ilmaisen itseäni. Ilmaisuvälmiuksiin liittyy kyky kertoa omista mielipiteistään. Draaman puitteissa on turvallista harjoitella mielipiteiden ilmaisemista, varsinkin jos toimitaan roolissa. Itseilmaisun voidaan katsoa liittyvän myös taiteelliseen ilmaisuun. Tällöin tarkastelun alle tulevat ne tiedot ja taidot, joita oppilaat ovat oppineet draamasta ja teatterista. Toivasen (2002, 211) mukaan draama voi tukea minätietoisuuden kehittymistä. Draaman taiteellisesti suuntautuneiden työtapojen kautta oppilaiden käsitykset maailmasta voivat muuttua. Tämä on mahdollista sekä niissä draamakokemuksissa, jossa tehdään draamaa draaman vuoksi, että niissä kokemuksissa, jossa työstetään esitystä tai esiinnyttään yleisölle. Teatterityöllä, draamalla on olemassa siirtovaikutus. (Toivanen, 2002, 211.)

” --- on ollut vaikka joku oppilas, joka ei oo aikasemmin kehannut sanoa aina omaa ajatusta tai mielipidettä vaikka kavereille tai on menny vähä pikkasen sen mukkaan mitä semmonen vahvin persoona on halunnut. --- sellaset oppilaat saanu tosi paljon itsevarmuutta ja omaa.” (H1)

Sen lisäksi, että draama voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden itseluottamuksen kehittymiseen, draama luo mahdollisuuksia ihmissuhteiden parempaan ymmärtämiseen (Toivanen, 2002, 193). Koska ihmissuhteisiin liittyy monenlaisia tunteita, tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja ymmärtäminen voivat myös kehittyä draamassa ja draaman kautta.

6.2.3 Ryhmän merkitys draamassa

”Ja just se yhdessä tekeminen ja yhdessä toimiminen.” (H2)

Draamakasvatuksen ytimessä on oppilasryhmä ja siinä korostuu yhteisöllinen oppiminen (Heikkinen, 2002, 138). Ryhmän merkitys on moninainen: draamassa opitaan yhdessä

ryhmän kanssa sekä ryhmästä. Oppimiseen tulee uusia ulottuvuuksia, kun huomioidaan muiden mielipiteet, toimintatavat ja käsitykset. Toisin sanoen, ryhmä edesauttaa myös henkilökohtaista oppimista. Oppilasryhmä itsessään luo myös opettajan kannalta parempia mahdollisuuksia käyttäen draamaa osana opetustaan. Draamalla nähtiin merkitystä lisäksi ryhmän keskinäisen toiminnan eli ryhmäytymisen tukemisessa. Ryhmä luo mahdollisuuksia edellisessä kappaleessa esiintuodulle yksilön henkilökohtaiselle kasvulle.

Ryhmään kuulumisen tunne on avainasemassa draamaa tehdessä. Draamatoiminta koetaan turvalliseksi, kun ympärillä on tutut ihmiset ja kokemus omasta paikasta ryhmän jäsenenä. Ryhmän ja ilmapiirin suhde on kaksisuuntainen. Ryhmä vaikuttaa positiivisen ja kannustavan ilmapiirin kehittymiseen, toisaalta myönteinen ilmapiiri luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän jäsenten kesken. Ryhmässä saatujen yksilöllisten ja yhteisöllisten onnistumiskokemusten kautta draamatoiminta kehittyy niin, että ei enää pelätä omaa osaamattomuutta, eikä nähdä olevan enää oikeita tai vääriä tapoja tehdä tai ajatella. Hyväksytyksi tulemisen kokemus tekee ryhmästä draamassa tärkeän ja se tukee oppilaan yksilöllistä kehitystä. (Toivanen, 2002, 196, 212.) Haastatteluissa ilmeni, että draaman kautta ja draamassa oppilaat katsovat toisiaan eritavoin. He näkevät toisissaan sellaisia vahvuuksia ja piirteitä, jotka eivät ole välttämättä tulleet aikaisemmin esille luokkahuonetoiminnassa.

”--- ne oppii toisistaankin kyllä samalla aika paljo. Ja sitä olemista siinä.”
(H4)

”Et tavallaan touhuamalla draamallisesti yhdessä, niin opitaan tuntemaan toiset ja hyväksymään toiset semmosena, ku ollaan ja toimitaan vuorovaikutuksessa täällä joka päivä ja. Jotenkin semmonen, mikähän se sana olis, semmonen tietynlainen toistemme hyväksyminen ja arvostaminen, mikä sitä kautta tulee siihen sosiaaliseen ja nimenommaan, että on kaikilla hyvä olla. -- Ja tietenkin huomaa sen, millä tavalla ne katsoo toisiaan, että ne näkkee toisensa erilaisina oppilaina. Se on tavallaan se kiitollinen puoli ehkä, mitä tästä on saanut. Täällä, jos pakerretaan jokainen oman työn ääressä, niin se on vähä eri juttu, jos ollaan tuolla piirissä ja tehdään yhdessä, niin ne katsovatkin toisiaan ihan eri tavalla kyllä.” (H3)

Haastattelussa tuodut seikat ovat hyvin yhteneväisiä Toivasen tutkimuksen kanssa. Kokemus ryhmään kuulumisesta on erittäin merkityksellinen ja se vahvistuu ja kehittyy koko prosessin ajan. Huipennuksen se saa esityksissä. (Toivanen, 2002, 190.)

”Mut jos mä mietin vaikka improvisaatioteatteria --- se on ihan loistava siihen toisaalta toimintaan sitoutumiseen ja keskittymiseen ja tää on meidän yhteinen juttu, jota me rakennetaan yhdessä.” (H2)

”Ja totta kai ne yhteiset kokemukset, jos just on tehty yhdessä näytelmä niin kyllähän siinä on semmonen me-henki. Me tehtiin tää, me esitettiin --- Se semmonen niinku pöhinä --- Ja sitte ne semmoset inside-vitsit, mitä siitä kehitty, koska oli joku juttu siinä oli joku kohtausta vaikka. Niin kyllähän se yhdistää.” (H1)

Draama muotoutuu aina sen näköiseksi, kun kulloinenkin ryhmä on. Draamalla on paikkansa oppilasryhmän ryhmäytymisen tukemisessa kuin vuorovaikutustaitojen opettelussakin. Keskeistä on lisäksi ryhmän toimiminen yhdessä. Erilaiset draamalliset leikit ja harjoitukset luovat oivan mahdollisuuden särkeä oppilaiden välistä jäätä ja saada heidät tutustumaan toisiinsa.

”--- oon huomannut, että tuota draaman leikit ja harjoitukset on sellasia, millä voi auttaa tätä ryhmää toimimaan paremmin.” (H3)

Yksi näyttelemisen ja draaman peruslähtökohdista on se, ettei pyritä niinkään saamaan koko huomioita itseensä, vaan että saataisiin draamaan osallistuvat kaverit näyttämään hyvältä. Tämä on draaman mahdollisuus myös koulun puitteissa. Draamallinen tekeminen vaatii muiden huomioonottamista monellakin tasolla; tulee huomata, että samassa tilassa on myös muita yksilöitä, sekä pitää kuunnella heidän esille tuomiaan ajatuksia ja sovittaa niitä omiin. Draamassa tulee luontaisesti harjoiteltua yhdessä tekemistä muiden kanssa.

”Sitä että opitaan kuuntelemaan, opitaan olemaan läsnä, seuraamaan kaveria, reagoimaan siihen, mitä se kaveri tekee, tekemään yhdessä esimerkiksi.” (H2)

Parhaimmillaan draama opettaa oppilaat tuntemaan ja hyväksymään toisensa. Draamalla on merkitys oppilaiden välisten suhteiden muodostumisessa ja ylläpidossa. Luottamus on avainsana draamassa, ilman sitä on vaikea toimia samaan suuntaan. Oppilaat pystyvät draaman kautta näkemään toisensa eri valossa, joka lisää ymmärrystä. Koska kaikilla osallistujilla on draamassa mahdollista toimia toisin, kuin yleensä, kyetään tarkastelemaan objektiivisemmin vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. Tällaisen tarkastelun kautta voidaan löytää vastaavuuksia, jotka vaikuttavat ryhmän sosiaaliseen todellisuuteen. (Heikkinen, 2005, 39.)

”--- jos mä ajattelen tämmöstä keskivertoluokkaa, missä lasten kiinnostuksen kohteet vaihtelee, kaikki ei halua välttämättä niinku esiintyä. Niin mun mielestä semmosen ryhmän kanssa ne tavoitteet on enemmän siinä, just näissä vuorovaikutustaidoissa ja sitten siinä vuorovaikutustaidoissa ja toki sen verran esiintymistaitoja tarvitsee kaikki, että pystyy oppiin siihen, että pystyy olemaan toisten katseen kohteena. Pystyy niinku olemaan edessä, esiintymään ja ottamaan sen oman tilan siinä ryhmässä.” (H2)

Hyvät vuorovaikutustaidot ovat kaiken inhimillisen kanssa käymisen ydin. Draaman tarkoitus opetuksessa voi olla joko suoraan tai epäsuoraan näiden taitojen harjoittelu. Kyky olla ja toimia osana ryhmää kehittyy. Draamalla voidaan purkaa myös koulutyöskentelyyn monesti liittyvää yksinäistä puurtamista luomalla tilaisuus oppilaille tehdä asioita yhdessä. Muotoja tähän on monia. Eräs haastateltava kertoi käyttävänsä draamaa monesti ryhmätöiden tekemisen muotona. Tällöin oppilaiden tekevät kokonaisuuden keskenään, opettajan ollessa vain tarvittaessa tukijana.

”--- semmonen yhdessä tekeminen kehittynyt siitä, että ne pystyy alottaan jotakin, vaikka mä en oo siinä, niin se on mun mielestä jo aika pitkälle menny. --- mä voin luottaa niihin, että ne pystyy itsekseen järjestään itsensä tekemään jotakin kivaa. Se on aika iso juttu ja vaatii aika paljon sosiaalisia taitoja semmonen yhdessä sopiminen ja neuvottelu ja mitä me lähetään nyt edes tekemään ja näin edes päin.” (H1)

” --- pääpointti on siinä yhdessä tekemisessä joka tapauksessa tunnilla, että suurin osa tehtävistä tehtäis kotona. Sitten ne valmistelelee esityksen, siinäkin mä oon ollut aika ---höveli niitten ohjeitten antamisen suhteen. Ne tietää jo nykyisin, että se saa olla vaikka laulumuodossa tai ne voi räpätä tai tehdä jonkun uutistietoiskun tai. Tyyli on aika vapaa.” (H4)

Draaman käyttämisen opetuksessa kuvailtiin olevan helpointa silloin, kun oppilasryhmä on opettajalle tuttu. Tutun ryhmän kanssa opettaja tietää, mitä he jo osaavat ja tuntee oppilaiden väliset kemiaat. Yhtäläillä ryhmän tunteminen draamassa on tärkeää oppilaille itselleen. Kun kaikki tuntevat toisensa, oppilaat uskaltavat enemmän heittäytyä draaman vietäväksi.

” --- uuden ryhmän kanssa on helpompi aloittaa turvallisista ja tutuista asioista. Ja sitte ku tuntis porukan, vois lähtä testaan vähä enemmän.” (H2)

6.3 Opettajan merkitys draamassa

Opettajaa ei voida irrottaa opetuksesta ja haastatellut luokanopettajat kertoivat paljon esimerkkejä siitä, mikä on opettaja oma merkitys draamassa ja sitä kautta draaman opettamisessa ja oppimisessa. Opettajan merkitys avautuu niiden moninaisten roolien kautta, mitä hän saa, sekä opettajaan itseensä liittyviin mahdollistaviin tekijöihin draamalle.

6.3.1 Opettajan monet roolit draamassa

”Opettajan tärkein rooli draamassa on pitää se toiminta hyppysissä ja turvallisena.” (H2)

Draamassa opettaja on niin opettaja, ohjaaja kuin kasvattaja, jonka vastuulla on oppilasryhmänsä oppiminen. Hän taitaa esittävän, osallistavan ja soveltavan draaman genren mukaiset tavoitteet ja työtavat. Opettajan tehtävänä on opettaa draamallinen kielioppi, jonka kautta oppilaat kykenevät toimimaan. Samaan aikaan hänen tulee osata myös häivyttää itsensä taka-alalle ja antaa oppilaiden äänelle sille kuuluva tila. Hän luotsaa ryhmää tutkimaan ja tarkastelemaan merkityksiä, joita draamassa nousee esille. (Heikkinen, 2005, 176.) Tämä samainen roolien monijakoisuus, kuin Heikkisellä, tuli selkeästi esille myös haastateltavien pohtiessa omaa rooliaan opetuksessa. Koska opettaja valitsee luokkansa kanssa käytettävät opetusmenetelmät, on hänen rooliinsa erittäin merkittävä myös draaman kannalta. Jos opettaja ei näkisi draamaa hyvänä menetelmänä, ei hän myöskään käyttäisi sitä opetuksessaan. Opettajalla voi olla hyvin monenlaisia rooleja draamassa, riippuen jo siitä, millaisia tavoitteita hän on sille asettanut. Ennen kaikkea opettaja on aina mahdollistaja draamatilanteiden syntymiselle. Hänen täytyy itse olla tietoinen tavoitteista ja työtavoista ja olla vastuunkantajana draamassa. Vaikka draaman lopputulosta ei voida useinkaan ennalta määritellä, on opettaja kuitenkin se henkilö joka pitää toiminnan kaikille turvallisena. Opettaja käynnistää ja lopettaa työskentelyn. Työtavasta riippuen, hän voi olla myös eteenpäin kuljettajana. Opettajan keskeinen rooli draamassa on toimia eräänlaisena ”joka paikan höylänä.”

”Musta tuntuu, että monesti, tää kuulostaa nyt tosi vähättelyltä, mutta monesti se on vaan sitä, että sää mahdollistat sen tilanteen. Et sää niinku teet sen maholliseksi, että se voi nyt tapahtua se joku draaman taika.” (H1)

”Mutta kyllä mä sitten oon, pyrin tämänkin luokan kanssa jättäytymään harjoituksista vähä sivummalle. Koska mä ennen kaikkea nään tärkeänä se, että he on ryhmä ja se sitä heidän omaa ryhmäjuttua tukee. Mä seurailen sivusta ja annan ohjeita tarpeen mukaan ja tokihan mä oon myös työskentelyn käynnistäjä.” (H3)

Opettaja voi osallistua draamaan monella tavalla. Hän voi olla innostava mukana leikkijä tai aktiivinen tilanteen tarkkailija. Oppilaille voi olla hyvin tärkeää nähdä malli siitä, että draamassa on lupa toimia erilailla ja irrottautua tavanomaisista normeista. Tällöin opettajan merkitys draaman kannalta on näyttää esimerkkiä heittäytymällä itse toimintaan mukaan. Haastateltavien kokemusten mukaan opettajana mukana olo draamassa on oppilaille luonnollista, eikä hämmennä heitä.

” --- jos on alkulämmittelyitä tai muita, niin pyrin olemaan mahdollisimman paljon mukana, ko joku semmonen sein, kukkaruukku sivussa. Se innostaa oppilaita, ko on itekin mukana.” (H4)

Osallistavan draaman työmuodoissa opettajalle on annettu erilaisia draamarooleja. Näistä yleisin lienee opettajan toimiminen roolissa, josta myös haastateltavat kertoivat. Tämän työtavan käyttöön vaikutti toisaalta luokka-aste, millä opettaja toimii; etenkin nuorempien oppilaiden kanssa opettaja roolissa -työtapa voi olla hyvin mielekäs. Vanhempien oppilaiden kanssa opettajan roolinotto voi taas tuntua turhan keinotekoiselta. Opettaja voi toimia myös foorumiteatterin malliin jokerina, joka kysyy draamassa oikeat kysymykset, jotta tilanne voisi kehittyä eteenpäin.

” --- ehkä yks helpoin tapa aloittaa sen draaman ottaminen johonkin sisältöön, että on opettaja roolissa ja johdattaa sitten jotakin tutkimusta ---” (H3)

”Mut sitten niinku tosi paljo myös semmonen foorum-teatterista tuttu niinku jokerointi on musta se opettajan työ sitten siinä. Rohkaisee, kysyy ne oikeet kysymykset, mutta ei puutu liikaa ja antaa sen mennä omaa tahtiaan.” (H1)

Opettajalla voi tarpeen niin vaatiessa olla myös ohjaajan rooli. Etenkin koulunäytelmien ja muiden esitysten kohdalla tämä on perusteltua. Kun opettaja ohjaa näytelmää, hän kiinnittää erilaisiin asioihin huomioita kuin käyttäessään draama opetusmenetelmänä tai oppituntien osana. Esittävässä draamassa opettaja voi kiinnittää huomioita esimerkiksi näyttelemistaitojen harjoitteluun, joka ei useinkaan ole muulloin perusteltua.

”--- mä opettajana pidän ne langat käsissä ja siitä saadaan kuitenkin semmonen esitys, että sitä on kiva kattoo ja siinä on semmonen looginen eteneminen.” (H2)

Opettajan luokkahuonerooli on toiminnan käynnistämässä. Hän kohdistaa oppilaiden huomion, valmistelee oppilaat tehtävää varten sekä kehottaa työhön ryhtymiseen. Opettaja luo puheellaan ja toimintaohjeillaan draamalle kehyksen, joka on oppilaiden tiedossa. Tämän kehyksen myötä osallistujat tietävät saavansa vaikuttaa ja osallistua rooleissa toimintaan. Kuitenkaan pelkkä opettajan panos ei riitä, vaan kaikilla on lupa osallistua keskusteluun ja toimintaan sekä sanallisesti, elein ja ilmein. (Viirret, 2013, 127-128.)

6.3.2 Opettajaan liittyvät mahdollistavat tekijät draamalle

Kuten aiemmassa kappaleessa totesin, opettaja on suurimmista mahdollistavista tekijöistä draamalle koulukontekstissa. Opettajan menetelmävapaus opetukselle on tähän suurin tekijä. Opettajaan itseensä liittyy myös monia mahdollistavia tekijöitä draaman monipuoliselle ja tarkoituksenmukaiselle käytölle. Näitä ovat koulutuksen antamat valmiudet, opettajan kokeneisuus draaman käytölle, suunnitelmallisuus draaman käytössä sekä opettajan taito toimia draamassa joustavasti ja sensitiivisesti.

Kuten muussakin opettamisessa, aineenhallinta on avainasemassa myös draamassa. Hyödyksi on, jos opettajalla on työkalupakissaan laaja näkemys draaman osa-alueista ja hän osaa käyttää niitä vaihtelevilla tavoillaan opetuksessa. Vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan oma kiinnostus ja orientaatio suhteessa draaman genreihin sekä koulutus ja työkokemus. Nämä kaikki vaikuttavat siihen, millaista draamaa opettaja opetustyössään käyttää. (Teerijoki, 2000, 48.) Kriteerinäni haastateltaville oli, että he itse käyttävät draamaa omassa opetuksessaan. Variaatio draaman käytössä on kuitenkin suurta, sillä jokaisella on siitä henkilökohtainen käsitys. Haastattelemillani luokanopettajilla oli erilaiset koulutukselliset taustat draaman käytölle, vaikkakin yhtä opettajaa lukuun ottamatta, he olivat opiskelleet draamakasvatusta enemmän kuin monialaisiin sisältävän peruskurssin verran. Koulutuksen koettiin antaneen valmiuksia draaman käyttämiseen omassa opetuksessa. Niiden kautta oli innostuttu draamasta, jolloin oli kehkeytynyt halu oppia aiheesta lisää ja kehittää tätä osaa omasta ammattitaidosta. Opintojen kautta koettiin saaneen myös tietoa erilaisista draaman työtavoista ja harjoituksista sekä ymmärrystä siitä, miksi draamalla on paikkansa koulussa. Haastateltavat kuitenkin peräänkuuluttivat omaa vastuuta siitä, että

hallitsee draaman käytön. Myös koulutusten ulkopuolisten seikkojen, kuten opettajan oman harrastuneisuuden tai draama käyttävän kollegan esimerkki mainittiin valmiuksia antaneina tekijöinä. Kokemusten ja harjaantumisen myötä draaman käytön nähtiin helpottuvan. Kun opettajalla on hallussaan useita erilaisia draamatyötapoja, hän pystyy käyttämään niitä tarkoituksenmukaisesti.

”Just se alkusysäys yleensäkin, kun sai aloittaa ne luokanopettajaopinnot, niin se alko aika pian sillä toisiin tutustumisille --- Sai heti hirveesti, että tää on kiva, ku pitää tehdä ja toimia ja hauskaa ---. Siitä lähtien on ollut kauheen kiinnostunutkin niistä jutuista.” (H4)

” --- kyllä mä näkisin, että ihan peruskoulutuksessa saa tosi hyvät valmiudet, kuhan vaan ossaa aatella, että tää pitää mun suunnata siihen johonki aineeseen. Mutta kyllä mä sanosin myös, että draaman opinnoissa myös saa hyvin, että se riippuu opiskelijasta itsestään, että luetko esimerkiksi sitä kirjallisuutta, että pitää olla myös ite aktiivinen ---” (H1)

” --- työkalupakissa on hirve määrä kaikkia draamallisia leikkejä, ilmaisleikkejä, hyviä lähdemateriaaleja, kirjavinkkejä ja kaikkia semmosta materiaalia on. --- Mutta tuota onhan se sitten, ku ei oo pitkään aikaan käyttänyt ja lähtee tekemään vähä jotain erikoisempaa, niin kyllä sen mieleen palauttaminen on vaikeempaa. Sen puolesta sois, että pääsis käyttämään vähän aktiivisemminkin.” (H3)

Jotta draamaa tulisi käytettyä osana opetusta, se vaatii suunnitelmallisuutta. Koska koulussa on useita muitakin opetustapoja ja opetettavia aineita, tulee draamalle varata oma tilansa opetuksessa. Ratkaisuja tähän on monenlaisia. Yhtenä tapana on linkittää draama osaksi äidinkielen viikkotuntimäärää niin, että yhdellä äidinkielen oppitunnilla painotetaan ilmaisua ja draamaa. Toisenlaisena tapana on suunnitella draama osaksi mitä tahansa oppituntia, kunhan se palvelee tunnin tavoitteita.

”Sittenhän se tuntu, että sisältöjä on paljo, mutta meillähän on mahdollisuus itellä sitte keskittää, keskittää sitten, mihin haluaa painottaa. Siihen vaan pitäisi ehkä ottaa enemmän aikaa. Päittää, että nyt tänä vuonna tehdään tosi paljon.” (H3)

Suunnittelu on oleellinen osa draamaa. Ennakkosuunnitelma antaa opettajalla turvaa ja rentoutta toimia silloinkin, kun suunnitelma ei sellaisenaan toteudu. Kun opettajalla on takataskussaan raamit draamalle, hänen on mahdollista kuunnella oppilaita tarkemmin ja auttaa heitä kehittämään esittämiään tarjouksia eteenpäin. Liian tiukat raamit draamalle voivat tukahduttaa oppilasryhmän luovuuden, joskin jonkinlainen opettajan ennakointi voi olla hyödyksi draamaprosessille. (Owens & Barber, 1998. 19.)

”Opettajan tehtävänä on myös olla se henkilö, joka tietää, että miksi me tehdään tätä, mitä me tehdään. Yleensä opettajalla on hyvä olla käsitys siitä myös, mitä me tehdään. --- mun mielestä se, miksi me tehdään, on kuitenkin tärkeempi, kuin se mitä me tehdään. Se mitä me tehdään voi muuttua, jos se miksi me tehdään vaatii jotain muuta, ku oli ehkä ajateltu.” (H2)

” Ja tuota kuitenkin jonkinlaista suunnitelmallisuutta itellä mielessä. Tavaltaan pitää kuitenkin olla ne langat käsissä. Vähä ristiriitasta toisaalta, ko aattelee, että kuinka paljon pitää joustaa --- Mutta mä oon yrittänyt, että mä mahdollisimman vähän puutun siihen ite tilanteeseen, jollei ne ite kysy.” (H4)

Opettajan vetäytyminen toiminnan keskipisteestä on keskeinen mahdollistava tekijä draaman toteutumiselle. Tällöin opettaja todentaa sen, että oppiminen on oppilaiden yhteinen tutkimisprosessi, eikä se ole hänen varassaan. Oppilaat ovat opetuksen ja draaman subjekteja, eivätkä objekteja. (Terva-Aho & Mäenpää, 2013, 134.) Draamassa niin oppilaat kuin opettaja toimivat toisin. Draaman käyttäminen opetuksessa vaatii opettajalta kykyä hypätä pois autoritäärisestä roolista joustajan ja tilanteiden mahdollistajan rooliin. Opettajalta vaaditaan keskittymistä ja taitoa kuunnella oppilaita. Draaman lopputulosta voi olla vaikea ennustaa, joten tämä edellyttää opettajalta epävarmuuden sietokykyä. Opettajan täytyy olla valmis joustamaan omasta suunnitelmastaan, jos tilanne niin vaatii. Opettajan kannalta draama on tasapainottelua asetettujen tavoitteiden ja oppilaiden reaktioiden välillä. Esimerkiksi oppitunnilla tehtävien pienten esitysten kohdalla, tiukkojen aikarajojen noudattaminen ei ole aina mahdollista tai mielekästä. Opettajan suhtautuminen oppilaisiin tulee esille draamassa. Hänen täytyy kyetä olla sensitiivinen oppilaita kohtaan ja ymmärtää antaa tunteille ja tapahtumille tilaa. (Walamies, 2007, 205).

”Kyllä se vaatii tietynlaista --- epävarmuuden sietokykyä ja ei välttämättä oo niin tiukat raamit --- ” (H4)

”Koska siinä pitää sietää sellasta, että sulla ei välttämättä kaikki langat käsissä. Ja jos mä mietin vaikka, että me käytettiin syksystä oikeesti leijonaosan siihen, että me tehtiin käsikirjotusta ja harjoteltiin ja tehtiin draamaharjoituksia. Ja enhän mä tiennyt, ku mä siihen lähdin, enkä tiennyt alussa, enkä tienny puolessa välissä, enkä melkein tiennyt loppua kohdenkaan, että mihin me ollaan oikeestaan menossa ja mitä siinä tapahtuu. --- just semmonen, että pitää sietää niin paljo, jota et yleensä joudu opettajana sietään, koska sä tiät mitä teette ja mihin te ootte menossa ---” (H1)

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettinen tarkastelu tulisi kattaa kaikki tutkimusprosessin vaiheet alkaen aiheen valinnasta ja päättyen loppuraportoinnin viimeiseen pisteeseen asti. Tutkija on itse vastuussa omasta tutkimuksestaan ottaessaan valitsemansa aiheen omakseen, vastatessaan kysymyksen aseteluun ja puolustaessaan tekemiään ratkaisuja (Varto, 2011, 24). Etiikalla on kahdenlainen vaikutus tutkimuksessa. Saadut tutkimustulokset vaikuttavat omalta osaltaan niihin eettisiin ratkaisuihin, joita tutkimuksessa päädytään tekemään. Toisaalta eettiset kannat ovat jo vaikuttaneet niihin ratkaisuihin, joita tutkija on tieteellisessä työssään tehnyt. Tämänkin näkökulman valossa eettinen pohdinta on keskeistä jokaisessa vaiheessa tutkimusta. Tieteeseen kuuluvat eettiset pohdinnat, jotka liittyvät hyvään tutkimukseen, hyväksyttäviin tutkimuskohteisiin, tutkimusaiheen valintaan, tutkimuksen tuloksiin ja tutkimuskeinoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126.)

Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen iso eettinen kysymys tutkimusta suunniteltaessa ja se korostuu varsinkin tutkimuksissa, joiden kohteena ovat ihmiset. Tutkimusaiheen valinnassa on tärkeää selkeyttää, kenen ehdoilla se on valittu, ja mikä on tutkimuksen päämäärä. Myös tutkittavien valinta tutkimukseen joutuu punninnan alle. On pohdittava, voisiko saatu informaatio tuottaa vahinkoa jollekin tutkimukseen osallistuvalla osapuolella. Tiedontuottamiseen liittyen tällaiset mahdollisuudet tulisi kyetä eliminoimaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129-130; Alasuutari, 2005, 16.) En näe omassa tutkimusaiheeni valinnassa suuria eettisiä riskejä, joskin on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat vastanneet haastatteluuni omalla persoonallaan ja ammattitaidollaan. Tämä vaatii minulta sensitiivisyyttä tutkimustulosten esittelyssä, joskin tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon tulee tulla esille. Mielestäni tutkimuksessani ei kuitenkaan ole sellaisia riskejä, joista voisi olla haittaa informanteilleni tai minulle itselleni tutkijana.

Edelliseen liittyen, tutkija on kaikin puolin vastuussa siitä, että tutkittavien oikeudet toteutuvat. Haastatteluihin osallistuminen on perustunut vapaaehtoisuuteen ja haastatellut luokanopettajat ovat olleet osallistuessaan tietoisia siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitkä ovat sen tavoitteet ja menetelmät. Olen luvannut osallistujille, että he jäävät tutkimuksessa anonyymeiksi. Omassa tutkimuksessani en julkituo haastateltavien nimien lisäksi koulua tai paikkakuntaa, missä he työskentelevät, sillä se voisi vaarantaa osallistujien tunnistamat-

tomuuden. Koska olen häivyttänyt haastateltavat tunnuksien H1-H4 taakse, rohkenin tutkimuksen tulosten yhteydessä tuoda esille heidän taustansa draaman käytölle, sillä koen sen antavan lisäarvoa informanttien vastauksille. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia, enkä ole oikeutettu luovuttamaan niitä ulkopuolisille tai käyttämään muuhun, kuin luvattuun tarkoitukseen. Haastatelluilla on oikeus odottaa minulta tutkimuksen tekijänä vastuuntuntoa, lupauksen pitämistä ja rehellisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Lähdekirjallisuuden valinta ja käyttö voidaan nähdä sekä luotettavuuteen että eettisyyteen liittyvänä tekijänä. Käsittelen lähdekirjallisuutta luotettavuuden näkökulmasta tuonnempaan, joskin totean tässä yhteydessä, että käytettyjen lähteiden tulee olla asianmukaisia ja niiden merkitsemisen vaatii erityistä huolellisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Tutkimuksen etiikkaa tulee tarkastella ammattitaidon hankkimisen ja ylläpitämisen näkökulmasta, johon kuuluvat vaatimukset älyllisestä kiinnostuksesta ja tunnollisuudesta. Nämä pätevät myös lähdekirjallisuuden käyttöön. Tutkijan tulee olla aidosti kiinnostunut uuden tiedon hankkimisesta sekä paneuduttava tähän tiedonhankintaan niin, että se olisi mahdollisimman luotettavaa. (Alasuutari, 2005, 15–16.) Olen pyrkinyt tekemään parhaani tämän tutkimuksen suhteen ja valikoida relevanteimmat lähteet, sekä pyrkinyt erityiseen huolellisuuteen lähdeviittausten suhteen. En myöskään väitä muiden tuottamaa tekstiä omakseni, enkä ole lainannut sitä merkitsemättä asianmukaisia viitteitä.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja rehellisyys on kaiken tutkimuksen perusta. Erityisen huolellinen tutkijan tulee olla tulosten esittelyssä. Tutkimuksessa ei saa olla vilpillinen, eikä siinä saa väärentää tai sepittää tuloksia. Saadut tulokset tulee esittää oikeassa valossa ja sellaisenaan kuin se on saatu. Tutkimuksen avoimuus on yksi tapa läpivalaista prosessia niin, että se kestää myös eettisen tarkastelun. (Alasuutari, 2005, 16.) Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni kulun mahdollisimman huolellisesti ja olemaan objektiivinen tehdessäni päätelmiä tuloksistani.

Samoin kuin eettisyyttä, myös luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessin keston ajan. Tutkijan oma rooli nousee keskeiseksi laadullisessa tutkimuksessa, koska hän itse on ensisijainen tutkimusväline koko prosessissa. Näin ollen myös koko tutkimuksen luotettavuus kietoutuu tutkijaan itseensä. Lisäksi luotettavuuteen liittyy vahvasti kolme käsitettä: **uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistavuus**. (Eskola & Suoranta 1999, 211–213.) **Uskottavuudella** tarkoitetaan sekä tutkimuksen että tulosten uskottavuutta. Varto (2011, 19) nostaa metodologisen pohdinnan keskeiseksi perustaksi myös luotettavuuden ja uskotta-

vuuden kannalta. Tutkimusta voidaan hänen näkemyksensä mukaan pitää luotettavana, jos se todella vastaa esitettyyn tutkimuskysymykseen ja seuraa esiteltyä menetelmällistä kulkua. Tutkimuksessa on lisäksi varmistettava, että tutkimukseen osallistuneiden kannat vastaavat tutkimustuloksia. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että olen tuonut esille haastatteluissa esiin tulleen tiedon siten, että se vastaa tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien näkemystä aiheesta. Vahvistavana tekijänä uskottavuudelle toimii myös riittävän pitkä työstöaika tutkimukselle. Oma tutkimukseni on muodostunut ajallisesti kohtalaisen lyhyessä ajassa, mutta siihen on sisältynyt niin tiedonprosessointia, ajatusten kypsyttelyä, tiedon uudelleen rekonstruointia ja tekstin muokkaamista. Uskon näiltä osin tutkimukseni uskottavuuden olevan hyvä. Tutkimuksen **vahvistettavuus** liittyy yhtälailla koko tutkimusprosessiin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessin kuvauksen raportointi on oltava niin tarkkaa, että toinen tutkija tai lukija pystyy siitä seuraamaan prosessin kulkua. Kolmas luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen **siirrettävyys**, eli tulosten tulisi olla siirrettävissä muihin vastaavan kaltaisiin tilanteisiin. Jotta tulosten siirrettävyyttä voidaan arvioida, tulee tutkimuksen kuvauksen sisältää riittävästi tietoa esimerkiksi tutkimukseen osallistujista. (Kylmä & Juvakka 2007, 128–129) Omassa tutkielmassani olen pyrkinyt varmistamaan sekä vahvistettavuuden että siirrettävyyden tarkalla raportoinnilla. Uskon tutkimukseni raporttia lukiessa saatavan selkeän ja perustellun kuvan siitä, miten olen missäkin vaiheessa menetellyt.

Yllä mainittujen lisäksi, tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sillä perusteella, mitkä ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus sekä tutkijan omat sitoumukset tutkijana sekä suhteessa aineiston keruuseen ja tutkimuksen tiedonantajiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Aiheenvalintani perustana on ollut sekä vahva oma kiinnostuneisuus draamaa kohtaan, että tutkimusaiheen ajankohtaisuus uuden opetussuunnitelman valossa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on draaman opetus käytöstä ja mitä merkityksiä he sille antavat. Tutkimukseeni ei liity sitoumuksia mihinkään organisaatioon, joskin on todettava, että aiheen henkilökohtainen tärkeys luo tietynlaista sitoutuneisuutta aiheeseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä ei kuitenkaan ole tavatonta, joten olen pyrkinyt parhaani mukaan säilyttämään tutkijan objektiivisuuden antamalla omien tunteideni tai kokemusteni vaikuttaa. Puolueettomuuden pohdinnalla on luotettavuuden rinnalla tärkeä paikka. Etenkin tutkimushaastattelujen kohdalla tutkijan on vältettävä tiedon suodattumista itsensä läpi ja kuunneltava, mitä tiedonantajilla on todella sanot-

tavana. Tutkijan tekemiin tulkintoihin ei saa myöskään vaikuttaa esimerkiksi tutkittavien ikä tai asema. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.)

Kuten edellä mainittu, luotettavuuden arviointi liittyy sekä aineiston keruuseen että tutkimuksen tiedonantajiin. Aineiston hankinnan kannalta keskeinen käsite on tutkittavien anonymiteetti ja sen suojaaminen (Eskola & Suoranta 1999, 57). Haastateltavien henkilöllisyys tulee pysyä tunnistamattomana koko tutkimuksen kaaren ajan ja vielä sen jälkeenkin. Luotettavuuden kannalta ei ole merkityksetöntä, missä haastattelut on tehty ja aineisto litteroitu. Luonnollisesti haastateltavilta on täytynyt olla myös suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja haastattelun nauhoittamiseen. Olen kuvaillut haastattelujen toteutustapaa tarkemmin luvussa 5.3.

8 Pohdinta

8.1 Tutkielman johtopäätökset ja kiehtovat sivupolut

Tämä tutkimus kohdistui luokanopettajiin, jotka käyttävät opetustyössään draamaa. Tarkastelun alla olivat heidän käsityksensä siitä, miten draamaa opetuksessa käytetään eri oppiaineissa ja oppiaineissa, ja mikä on draaman merkitys opetuksen kannalta. Tutkittavien joukko koostui neljästä luokanopettajasta, jotka työskentelevät eri kouluissa ja eri luokka-asteilla. Tutkimusaineiston keräsin teemahaastattelulla.

Tutkimustehtäväni kietoutuivat hyvin vahvasti toisiinsa ja niitä auki kirjoittaessa huomasin, että saman ilmiön tai asian olisi voinut tuoda esille useammankin otsikon alla ja tiukat rajaukset tuntuivat paikoitellen keinotekoisilta. Tämä kuvastaa kuitenkin mielestäni hyvin sitä, mitä draama on ilmiönä: monimerkityksellistä ja kontekstisidonnaista. Ensimmäinen tutkimustehtäväni oli selvittää, millaista draamaa luokanopettajat käyttävät ja missä oppiaineissa tai aihekokonaisuuksissa. Draamaa käytetään opetuksessa ennen kaikkea opetusmenetelmänä tai työtapana. Sillä kuitenkin nähtiin olevan myös itseisarvonsa. Draamalliset työtavat nojaavat eri draaman genreihin, mutta toimintamuotona ne ovat monesti erilaisia harjoituksia ja leikkejä. Draamalla nähtiin mahdollisuudet liki kaikkien oppiaineitten opettamisessa: erityisesti esille nousivat reaaliaineet, joihin liittyy sisällöllisesti paljon teoriatietoa. Myös taide- ja taitoaineitten puitteissa käytetään draamaa. Draamalla nähtiin mahdollisuudet myös eri oppiaineiden integroimisessa. Aihekokonaisuuksia, jossa draamaa käytetään, on tulkintani mukaan yhtä monta, kuin opettajaakin. Haastatteluissa esille nousivat muun muassa kiusaaminen, erilaisuuden käsittely ja mediataidot.

Toisena tutkimustehtäväni oli, millaisia merkityksiä draamaa opetuksessa käyttävät luokanopettajat sille antavat. Tähän kysymykseen muotoilin vielä kaksi alatehtävää, jotka liittyvät draaman merkitykseen oppimisen kannalta ja oppimisympäristön luomiseen. Näiden kaikkien kysymysten vastaukset limittyivät toisiinsa ja draamalla koettiin olevan merkityksensä opetuksessa, oppimisessa ja opettajuuden kannalta. Opetukseen liittyvät merkitykset liittyivät paljolti edellä esiin tuomiini oppiaineisiin ja työtapoihin. Lisäksi draamalla nähtiin olevan vaikutusta oppimisympäristöön ja se koettiin myös itsessään oppimisympäristöksi. Oppimisympäristö on fyysis-psykkis-sosiaalinen kokonaisuus, jossa draama vaikut-

taa kaikkiin sen osatekijöihin. Draama oppimisympäristönä luo luokkatilanteisiin dialogisen ilmapiirin, joka tukee avoimuutta. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus toimia draamassa omana itsenään.

Draamalla koettiin olevan suuri merkitys oppimisen kannalta; draamassa opitaan tutkittavasta kohteesta, itsestä ja muista osallistujista. Oppiaineisiin liittyvää teoriaa opitaan muodostamaan toisin, jolloin oppiminen itsessään syventyy. Draama on mahdollisuus kehittää oppilaan itsetuntemusta, kun eri draaman maailmoissa syntyy mahdollisuuksia itsensä tutkimiseen. Osallistuminen draamaan voi kehittää oppilaan itsevarmuutta. Koska draama tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa, oppimista tapahtuu ryhmässä ja ryhmästä. Lisäksi draamassa opitaan draamasta - sen keinoista ja tavoista. Opettajuuteen liittyvät merkitykset draamassa koskettavat opettajan moninaisia rooleja sekä opettajaa omien opetusmenetelmiensä valitsijana. Opettaja oma kiinnostus ja arvostus draamaa kohtaan ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä siinä, että hän ylipäätään käyttää opetuksessaan draamaa. Opettajan rooli luokahuonedraamassa voi olla tilanteiden ohjaajana, esimerkin näyttäjänä tai draamallisen toiminnan mahdollistajana. Opettajaan itseensä liittyvät mahdollistavia tekijöitä on monia. Opettajan oma ammattitaito, aineenhallinta ja käytännön osaaminen ovat merkittäviä tekijöitä. Draama vaatii opettajalta uudelleen asennoitumista koulun perinteisiin rooleihin; draamassa nämä eivät päde samalla tavoin. Opettajan on oltava sensitiivinen ja annettava tilaa oppilaille tutkia ja kokeilla draamassa.

Informantit kertoivat draaman opettamiseen liittyvistä rajoituksista ja haasteista. Koska nämä esille tuodut esimerkit eivät suoranaisesti vastanneet tutkimustehtävääni, mutta ovat mielestäni oleellisia draaman ymmärtämiseen ilmiönä, tuon niitä tiivistetysti esille tässä vaiheessa tutkimusraporttiani. Koen tämän lisäävän realistista kuvaa, joka vallitsee draaman opetuskäytön suhteen tällä hetkellä. Perusopetus sisältää runsaasti erilaisia sisältöjä ja vuosiluokkatavoitteita. Luokanopettajat kertoivat yhdeksi merkittävämmäksi haasteeksi draaman käytölle ajan löytymisen tai sen puutteen. Kuten toin aiemmin esille, draama vaatii opettajilta hyvää etukäteissuunnittelua, koska draama ei välttämättä ole itsestään selvä työmuoto eri oppiaineiden opetuksessa. Samaten mainitsemani vuosiluokkatavoitteet luovat draamaan käytölle opetuksessa omat rajoituksensa. Läpikäytäviä sisältöjä on sitä runsaammin, mitä ylemmälle luokka-asteelle edetään. Koska draama ei ole suomalaisessa perusopetuksessa oppiaineen osana, se tulee ujuttaa toimintaan mukaan opettajan itsensä parhaaksi näkemällä tavalla. Opettajan oma uskallus ja kokeneisuus vaikuttavat myös osaltaan siihen, käytetäänkö opetuksessa draamaa. Vaikka kaikki haastattelemani luokanopettajat valikoituivat tutkimukseeni juuri sillä perusteella, että he käyttävät draamaa opetuksessa,

heistä muutama koki tarpeelliseksi kehittää vielä omaa draamaosaamistaan eteenpäin. Tämä loi vaikutelman siitä, että mitä enemmän luokanopettajat käyttävät draamaa, sitä pätevämmiksi he itsensä kokevat. Rutiini eri genrejen sisäisten menetelmien käytössä auttaa oppilaita myös näkemään niitä paikkoja paremmin, johon draama sopii työskentelymuodoksi tai sellaisenaan. Valtaosa haasteista liittyi opettajaan itseensä tai koulun tavoitteiden toteutumiseen. Yhtenä näistä poikkeavana, joskin ylitettävänä, haasteena koettiin oppilaiden epävarmuus ja kokemattomuus draamassa. Draama voi tuntua oppilaista epämukavalta, jännittävältä ja jopa ahdistavalta. Kaikki oppilaat eivät ole yhtä halukkaita tuomaan itseään esille, kuin toiset. Draaman tapoihin liittyy paljon poikkeavaa muusta kouluopetuksesta, ja kuten todettua myös opettajan rooli voi olla hyvin toisenlainen kuin se, mihin oppilaat ovat tottuneet. Kaikki tämä vaatii tottumista ja harjaantumista, jotta draama voi todella toimia. Tämä vaatii opettajilta jälleen pitkäjänteistä työskentelyä, mihin taas muiden opetuksen tavoitteiden lomassa ei välttämättä ole aikaa. Olen huomannut tämän saman myös itse työskennellessäni draaman parissa oppilaiden kanssa.

8.2 Tutkimuksen arviointi, jatkotutkimusehdotukset ja käytännön sovellusmahdollisuudet

Tässä kappaleessa arvioin niitä ratkaisuja, joita olen tehnyt tutkimusprosessin aikana, esittän tutkielmalleni jatkoehdotuksia sekä pohdin, miten tutkimustani voisi soveltaa käytäntöön. Tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta olen arvioinut vielä erikseen omassa kappaleessaan aiemmin. Kokonaisuudessaan tutkimusprosessini eteni yllättävän ripeästi sen jälkeen, kun löysin tarvittavat informantit aineistoani varten. Loppurutistus tapahtui tiedostetun kiireen alla, jonka koen paikoitellen näkyvän tutkimukseni raportissa. Tästä huolimatta olen tyytyväinen lopputulokseen.

Aineistoani varten haastattelin neljää eri luokanopettajaa. Koen saamani aineiston olevan kattavaa ja moniäänistä sekä tuovan realistista kuvaa siitä, millaista draaman opetuskäyttö vuoden 2004 opetussuunnitelman puitteissa on. Löysin haluamani vastaukset esittämäni kysymyksiin kohtalaisen vaivattomasti. Vaikka otanta ei ollut tämän suurempi, tuloksissa oli nähtävissä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Koska tutkimusaineistona toimivat näiden neljän luokanopettajan haastattelut, ei yleistyksiä koskemaan koko opettajakuntaa ole mielekäästä tämän pohjalta vielä tehdä. Tutkimuksessa tulevat esille juuri edellä mainit-

tujen henkilöiden omat kokemukset, näkemykset ja käsitykset. Tutkielmani validiteetti olisi parempi, jos informanteja olisi ollut enemmän. Tosin koen, että näiden neljä haastateltavan kautta muodostui kuitenkin monipuolinen ja rehellinen kuva. Kiintoisaa on, että tutkimukseeni osallistuneista kolmella neljästä oli enemmänkin draamaan liittyvää koulutusta. Jäin pohtimaan, vastaako tämä yleisemminkin sitä todellisuutta, mikä draaman opetuskäytössä vallitsee. Tämän perusteella pääsääntöisesti vain ne opettajat, joilla on draamaan kohdistuvaa koulutuksen suoma osaamista, käyttäisivät innokkaimmin draamaa. Toisaalta tämä on luonnollista, sillä omia vahvuuksia on mielekästä hyödyntää opetustyössä.

Teemahaastattelu oli sopiva tapa toteuttaa aineistonkeruu. Pystyin teema-alueiden kautta kohdistamaan kysymyksiä tutkimustehtäväni mukaisesti ja saamaan siihen liittyvää oleellista tietoa. Jos olisin kerännyt aineistoni esimerkiksi kirjallisesti tai lomakkeella, en olisi voinut tarkentaa ja esittää lisäkysymyksiä samalla tavoin, kuin se haastattelussa luontaisesti tapahtuu. Olen tyytyväinen analyysitapani valintaan, sillä se auttoi etenemään kokemattomana tutkijana johdonmukaisesti ja löytämään vastaukset tutkimustehtäviini.

Palaan vielä kertaalleen tutkimustehtäviini – miten draamaa opetuksessa käytetään ja millaisia merkityksiä siihen liittyy. Draaman käyttö opetuksessa on monipuolista ja se pohjautuu selvästi suomalaiseen draamakasvatuskäsitykseen. Samalla draama on opetuksessa edelleen altavastajan roolissa jääden työtapojen ja menetelmien tasolle. Toisaalta draamalle annetut merkitykset mukailevat jälleen draamakasvatuksen humaaneja arvoja. Tutkimukseni on tehty siinä taitteessa, kun käytössä on vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta vuoden 2016 uudistus on jo julkisesti tiedossa. Jatko-tutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tietää, miten tämä muutos vaikuttaa tulevaisuudessa draaman asemaan, käyttötapoihin ja siihen liittyviin merkityksiin. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi seurantatutkimuksen kautta haastatteleamalla muutaman vuoden kuluttua uudelleen samat luokanopettajat, jotka ovat nyt osallistuneet tutkimukseeni.

Toisena mielenkiintoisena polkuna jatkotutkimukseen olisi tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemia valmiuksia draaman käytölle. Tämä olisi kiintoisaa etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät ole suorittaneet draamakasvatukseen liittyviä sivuaineopintoja. Vuodesta 2016 draama on edelleenkin selväsanaisesti mainittu yhdeksi opetuksen työta-voista ja vielä erikseen osana monien oppiaineiden työtapoja. Kaikki luokanopettajat tule-

vat olemaan tavalla tai toisella draamaopettajia. Koulutus on keskeisessä roolissa draaman opetukseen liittyvien valmiuksien ja näkemysten luomisessa.

Koen, että pro gradu-tutkielmani on luonteeltaan teoreettis-käytännöllinen ja olen pyrkinyt säilyttämään siinä yhteyden siihen, miten draama ja draamakasvatus tämän hetken peruskouluopetuksessa näyttäytyvät. Toivoisin tutkimukselleni löytyvän hyötyä käytännön sovelluksena. Ainakin se voi antaa työssä oleville luokanopettajille tai luokanopettajaopiskelijoille näkökulmia siihen, mitä kaikkea draama voikaan olla. Draaman kenttä on muheva maaperä, josta voidaan ammentaa välineitä niin oppilaiden kasvun tukemiseen, oppimiseen kuin opettamiseenkin. Tutkimuksen tulokset osoittivat toteen ennakko-oletukseni siitä, että draaman toteutustavat riippuvat sitä toteuttavasta luokanopettajasta. Keskeistä on luokanopettajien toiminnan kannalta se, että ymmärrettäisiin draamaan merkitys ja pystyttäisiin hyödyntämään sen taiteellis-teoreettista luonnetta tarkoituksenmukaisesti osana opetusta. Samalla peräänkuulutan johdonmukaisuutta draaman opettamiseen. Vaikka vuonna 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa draama on vahvemmin osana opetuksen työtapoja, se antaa vielä kohtalaisen laveat raamit käytännön toteutukselle. Kuten tutkimuksen tuloksissa todettiin, tämä vaatii edelleen luokanopettajilta itseltään suunnitelmallisuutta ja tarkkanäköisyyttä, jotta draama olisi tarkoituksenmukaisemmin sekä osana opetusta että opetuksen kohteena.

Tutkimusprosessini on saavuttamassa määränpäänsä ja oma henkilökohtainen käsitykseni draamasta on vahvistunut edelleen. Draamassa voi aueta lukemattomia portteja, jotka johdattavat osallistujan tutkimusmatkalla itseen ja ympäröivään maailmaan. Draama arvokkuus ja arvostus kuulsivat haastattelemini luokanopettajien innostuneessa puhettavassa heidän kuvaillessaan omaa suhdettaan draamaan. Yhtä lailla tämä arvostus on luettavissa, ainakin rivien välistä, tätä tutkimusta varten lukemassani draaman teoriaan liittyvässä lähdekirjallisuudessa. Draama on kehon, mielen ja sydämen asia.

9 Lähdeluettelo

Ahonen, K. 1994. Draamaopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen – Ja aukaisen mielen tietokirjan. Teoksessa Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (toim.) DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 86–93.

Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A. & Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Boal, A. 1974. Theatre of the oppressed. London, UK : Pluto Press, 2008.

Bolton, G. 1984. Drama as education : an argument for placing drama at the centre of the curriculum Harlow : Longman.

Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa. Teoriaa draamasta. Helsinki: Tammi.

Bowell P. & Heap, B. 2005. Prosessidraama – polkua opettamiseen ja oppimiseen. Helsinki: Draamatyö.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–43

Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Dark Oy.

- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gumme-
rus Kirjapaino Oy.
- Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draama-
pedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytän-
tö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino
Oy.
- Kao, S. & O'Neill. 1998. Words Into Worlds. Learning Second Language Through Process
Drama. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan. Kohtaamisia draaman peda-
gogisilla näyttämöillä. Draamatyö.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R.
(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kylmä, J & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aal-
tola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tut-
kijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-
kustannus, 28-45.
- Laukka, S. & Mönkkönen, J. 2007. Yhtä draamaa. Oulun kaupungin draamaopetussuunni-
telma.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Lintunen, J. 1995. Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Lehto-
nen, J. & Lintunen, J. (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. : kirjoituksia ilmaisukasvatuksen
alalta 2. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos. 109-
122.

McNaughton, M. 2004. Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research* Vol. 10, No. 2. 139-155.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Tutkijalaitos.

Neelands, J. 1984. *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann.

Nurmi, R. 2006. Osallistava draama – elämyksiä ja oppimista. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, S. (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otavan Kirjapaino Oy. 201-215.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.

Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Reitala, H. & Heinonen, T. 2003. Dramatisoitua todellisuutta. Teoksessa Reitala, H. & Heinonen, T. (toim.) *Dramaturgioita. Näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. Helsingin yliopiston Tutkimus – ja koulutuskeskus Palmenia. 9-74.

Roihukorpi, R. 2011. Draaman ja esityksen erityinen politiikka. Teoksessa Kiiskinen S. & Koivisto, P. (toim.) *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä, teorioita*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 75-82.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22-56.

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3/2010.

Sawyer, R. 2004. Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 2. 12–20.

- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusyhtiö Otava.
- Sinivuori, P. & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Solin-Lehtinen, M. 2013 Draamaroolit ja kielenkäytön resurssit. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. 150-162.
- Somers, J. 2003. Betwix and between pedagogy and art in the initial education of teachers of drama. Teoksessa Heikkinen, H. (toim.) Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education. The IDEA Dialogues. Jyväskylä: ER-paino. 18-31.
- Teerijoki, P. 2000. Draamaopettajuuden laatu. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. 48-62.
- Terva-Aho, J. & Mäenpää, T. 2013 Opettaja – itseään vai oppilasta varten? Teoksessa Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.). Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. Kasvatus 43(2).
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Van de Water, M., McAvoy, M. & Hunt, M. 2015. Drama and Education. Performance Methodologies for Teaching and Learning. Oxon: Routledge.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudemus. 13-24.

Ventola, M. & Renlund, M. 2005. Käytäntöjä. Teoksessa Ventola, M. & Renlund, M. (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisössä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 5. 56–80.

Viirret, T. 2013. Kun opettaja saa draama roolin. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. 116-149.

Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi. Turku: Turun yliopisto, Åbo Akademis förlag.

Østern, A-L. 1995. Pedagoginen draama. Teoksessa Grönholm, I. (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 43–73.

Østern, A. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 15-45.

Muut lähteet:

Cecily O'Neill – haastattelu. Yle avoin: Draama on prosessi. Tuotanto: Yle TV1 Avoin Yliopisto 2001.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Taustatiedot
 - haastateltavan omat lähtökohdat draaman käytölle (esim. koulutus, harrastuneisuus, muu kiinnostus)

2. Lähtökohdat ja tavoitteet draaman käytölle
 - opettajan oma käsitys draamasta
 - tavoitteet draaman käytölle opetuksessa

3. Draama opetuksessa
 - millaista draamaa opetuksessa käytetään
 - draaman kautta käsiteltävät oppiaineet tai aiheet

4. Draaman merkitys oppimisen kannalta
 - draama oppimisympäristönä
 - oppilaiden kokemukset draamasta
 - vaikutus valitun aiheen oppimiseen
 - vaikutus sosiaalisiin suhteisiin

5. Draaman merkitys opettamisen kannalta
 - opettajan rooli draamassa
 - opettajan kokemat valmiudet opettaa draamaa

6. Muuta, mitä haluaisi kertoa aiheeseen liittyen