



Hannonmaa Henna

Draamakasvatuksen pedagogiset lähtökohdat

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma, Luokanopettaja

2023

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastelen peruskoulussa toteutettavaa draamakasvatusta. Avaan tutkielmassani draamakasvatuksen käsitteen sekä opettajan pedagogisia lähtökohtia draamakasvatukseen. Tulen tarkastelemaan draamakasvatusta peruskoulussa oppilaan sekä opettajan näkökulmasta. Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini: Mitä on draamakasvatus? Mitkä ovat draamakasvatuksen pedagogiset lähtökohdat? Tämän kandidaattitutkielman toteutan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

Draamakasvatus sallii oppilaiden osallistumisen omista osaamisen ja osallistumisen valmiuksien lähtökohdista käsin. Oppilas voi aina valita seuraako vain opetusta vai osallistuuko aktiivisesti omien rajojen sisällä opetukseen. Draamakasvatus on aina sosiaalinen prosessi sillä työskentely ei koskaan tapahdu yksilöinä vaan aina ryhmänä. Tämän vuoksi draamakasvatuksella on positiivisia vaikutuksia oppilaan sosiaalisiin taitoihin.

Opettajan rooli draamakasvatuksessa on tärkeä. Turvallisen työilmapiirin luominen luokkahuoneeseen on ensimmäinen askel tässä tukemisessa. Usein oppilaat aloittavat häiriökäyttäytymisen turvattomuuden tunteen vuoksi. Tutkielmassani tarkastelen konfliktitilanteita kouluissa sekä niiden vähentämistä turvallisuuden tunteen lisäämisellä. Opettajien vastuulla on myös draamakasvatuksen toteuttaminen. Draamakasvatuksella on huomattavasti muita taideaineita pienempi rooli peruskoulussa sillä se ei esiinny omana erillisenä taito- ja taideaineena. Draamakasvatuksen asema taideaineena on kuitenkin parantunut vuosien saatossa, koska tutkijoiden mukaan sillä on huomattavasti positiivisia vaikutuksia monella eri osa-alueella. Teoreettisten lähtökohtien lisäksi tutkielmani tarkastelee konkreettisia keinoja opettajille draamakasvatukseen.

Avainsanat: Pedagogiset lähtökohdat, draamakasvatus, draamapedagogiikka, minäpystyvyys, itsetunto

# Sisältö

<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....</b>	<b>7</b>
<b>Draamakasvatus .....</b>	<b>9</b>
3.1    Draamakasvatuksen historiaa.....	9
3.2    Draaman ominaispiirteet .....	10
3.3    Draamakasvatuksen genret.....	13
<b>Draamakasvatus peruskoulussa.....</b>	<b>16</b>
4.1    Opettaja draamakasvattajana peruskoulussa .....	20
4.2    Turvallinen työskentelyilmapiiri .....	21
4.3    Draamasopimus ja arviointi.....	22
4.4    Draamakasvatuksen kohtaamat ongelmat .....	23
<b>Tutkimuksen tulosten tarkastelua .....</b>	<b>26</b>
5.1    Minäpystyvyyden ja itsetunnon tukeminen peruskoulussa .....	27
5.2    Opettaja – oppilaan itsetunnon tukipilari .....	29
<b>Pohdinta.....</b>	<b>32</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>34</b>

## Johdanto

Tutkimuksessani syvennyn draamakasvatukseen peruskoulussa ja tarkastelen draamakasvatuksen pedagogisia lähtökohtia. Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi jo omina lukioaikoinani, sillä kävin lukioni Tampereen yhteiskoulun lukiossa, joka on ilmaisutaidon erityislukio. Omalla kohdallani draamakasvatuksen integrointi oppiaineisiin sekä sen omana oppiaineena esiintymisen oli hyvin toimiva konsepti.

Draamakasvatuksesta löytyy useita kansainvälisiä kuten kotimaisia tutkimuksia. Bolton (1984) kertoo teoksessaan, kuinka draamakasvatuksen on todettu olevan hyvin toimiva menetelmä opetuksessa, sillä oppilaat joutuvat hyödyntämään aikaisemmin oppimiaan asioita eri konteksteissa eli aktiivisesti muokkaamaan tietoaan (Bolton, 1984, s. 150–151). Aktiivisen ajattelun ansiosta draamakasvatuksen on myös todettu auttavan oppilaita ymmärtämään sekä oppimaan tehokkaammin vaikeitakin asioita (Gürbüz, 2021, s. 127). Näiden tutkimusten mukaan draamakasvatuksen myönteiset vaikutukset ovat hyvin laaja-alaisia. Vaikutukset näkyvät varsinkin oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiossa, itseilmaisussa ja sosiaalisissa taidoissa kuten empatiakyvyssä, vuorovaikutustaidoissa ja monessa muussakin (Toivanen, 2015, s. 15). Draaman avulla pystymme myös oppimaan ihmisten erilaisuudesta sekä sen ymmärtämisestä (Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Tutkimustuloksista inspiroituneena sekä tulevana opettajana haluaisin hyödyntää draamakasvatusta osana omaa opetustani, ja tämän vuoksi olen hyvin kiinnostunut kyseisestä aiheesta. Koen tämän aiheen myös itselleni tarpeelliseksi tulevaisuuden opettajana.

Opettaja on hyvin suuressa roolissa oppilaiden koulumenestyksessä sekä hän on vastuussa oppilaistaan joka arkipäivä. Østern (2021) kertoo teoksessaan, kuinka dramaturgian ymmärtäminen on hyödyllistä opettajan ammatissa. Koulupäivän aikana opettaja muokkautuu hyvin monen eri draaman rooliin. Opettaja on esiintyjä lavalla oppituntia pitäessään, oppituntia suunnitellessaan hän on käsikirjoituksen kirjoittaja sekä teoksen ohjaaja samanaikaisesti pitäen oppilaat kiinnostuneena oppitunnista (Østern, 2021, s. 9–22). Opettajan ammatissa joutuu heittäytymään ja olemaan avoin kaikille erilaisille rooleille. Opettajalla on myös vastuu innostaa oppilaat oppimaan uutta ja draamakasvatuksen avulla tämä voisi onnistua. Tämän vuoksi koen aiheen hyödylliseksi sekä tutkimisen arvoiseksi.

Valitsemani aihe on myös ajankohtainen, sillä nyky-yhteiskunnassa on paljon keskusteltu luovuuden sekä taideaineiden arvostuksen vähenemisestä kouluissa. Keskustelua on ollut siitä,

kuinka nykyään luovuudelle ei enää anneta arvostusta yhteiskunnassa vaan muunlainen älykkyys on tärkeämpää ja arvokkaampaa. Toivanen, Halkilahti ja Ruismäki (2013) viittasivat artikkelissaan amerikkalaiseen tutkimukseen, jossa oli tutkittu oppilaiden luovuuden kehittymistä 1990-luvulta vuoteen 2011 saakka. Tuloksien mukaan oppilaiden älykkyys oli kehittynyt huomattavasti kahden vuosikymmenen aikana toisin kuin luovuus ja luova ajattelu, olivat laskeutuneet. Tutkimuksen tulokset ilmensivät kuinka lasten kyky tuottaa luovia ideoita ja olla avoin uusille ideoille nousee käyrällä tasaisesti, kunnes lapsi täyttää yhdeksän. Tämän ikävuoden jälkeen kehitys pysyy samalla tasolla vuoden, kunnes se alkaa laskemaan huomattavasti. Näin käy myös lasten uteliaisuudelle sekä avoimelle mielelle. Tutkijat kehottavatkin kouluja kannustamaan lapsia luovaan ajatteluun (viitattu lähteessä Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1169). Luovuus on selkeästi tutkimustenkin mukaan katoamassa kouluista, jonka vuoksi myös koen hyvin tärkeäksi draamakasvatuksen sekä sen aseman vahvistamisen yhdessä muiden taideaineiden rinnalla.

Draamakasvatuksen asema opetuksessa tulee myös esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa T 1–3: ”Ohjata oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (T1), opastaa oppilasta kehittämään kieltään ja mielikuvitustaan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan (T2) sekä tukea oppilasta vahvistamaan ilmaisurohkeuttaan ja ohjata häntä ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti, myös draaman avulla” (Opetushallitus, 2014, s. 106; 162). Tämä osoittaa draamakasvatuksen käytön opetuksessa hyödylliseksi sekä ajankohtaiseksi sillä draama on osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta (Opetushallitus, 2014). Draamakasvatuksen esiintyminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kertoo sen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta jopa valtakunnallisella tasolla (Opetushallitus, 2014).

Tutkielmassani tarkastelen 7–15-vuotiaita. Tutkielmassani en tule puhumaan erikseen lapsista ja nuorista vaan käsittelen heitä molempia peruskouluikäisinä tai oppilaina. Ainoastaan jos koen hyödylliseksi tarkan ikäluokan nostamisen tulen kuvaamaan heitä lapsiksi tai nuoriksi. Aineistoani olen pyrkinyt löytämään kyseiseltä ikähaarukalta parhaani mukaan. Koen tärkeänä tarkastella ilmiötä myös yläkouluikäisten näkökulmasta, sillä vuosiluokilla 7–9 oppilaalle annetaan valinta opiskella draamaa valinnaisena oppiaineena, jolloin tämä voi vaikuttaa joihinkin tutkimustuloksiin (Opetushallitus, n.d.).

Tavoitteeni tutkielmalle on luoda selkeä ja kattava yleiskatsaus draamakasvatukseen sekä sen vaikutuksiin oppilaan minäpystyvyydelle että itsetunnolle. Tavoitteenani on antaa opettajille

pedagogista viitekehys sekä tietopohja draamakasvatuksesta kouluissa. Olen pyrkinyt rakentamaan mahdollisimman selkeä sekä tiivis tutkielma draamakasvatuksen perusteista. Yhtenä tavoitteenani on myös luoda kattava teoriapohja mahdollisille draamakasvatukseen liittyville jatkotutkimuksille.

Tutkimuksen tulososuudessa tarkastelen myös opettajan roolia minäpystyvyyden ja itsetunnon parantamisessa ja tukemisessa. Olen keskittänyt tutkielmani draamakasvatuksen positiivisiin vaikutuksiin oppilaan minäpystyvyydelle sekä itsetunnolle, mutta käyn myös lyhyesti läpi erilaisia ongelmia, joita draamakasvatus voi kohdata peruskoulussa.

## Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on luoda käsitys draamakasvatuksesta peruskoulussa. Draamakasvatus on uusi sisältöalue Suomen koulutusjärjestelmässä sekä tämän vuoksi opetuksen toteutus jää täysin opettajan omalle vastuulle (Heikkinen, 2004, s. 13; Heikkinen, 2001, s. 76). Heikkinen (2004) ottaakin kantaa siihen miksi Suomen koulutusjärjestelmässä taideaineiksi luokitellaan vain kuvataide, käsityö ja musiikki sekä näille annetaan omat tuntinsa, kun samanaikaisesti draamakasvatus on vain integroitavana aineena opettajan vastuulla (Heikkinen, 2001, s. 76; Heikkinen, 2004, s. 7). Tavoitteenani tutkielmallani on inspiroida opettajia tutustumaan draamakasvatukseen sekä kannustavan heitä aktiiviseen draamakasvatuksen käyttöön omassa opetuksessaan.

Kirjallisuuskatsauksia on useita erilaisia: kuvailevia, systemaattisia sekä meta-analyysejä (Salminen, 2011, s. 6). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleisimmin käytetty kirjallisuuskatsauksen perustyypeistä (Salminen, 2011, s. 6). Toteutan kandidaatin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Valitsin tämän menetelmän, koska Salmisen (2011) mukaan se on yleiskatsaus ilman tarkkoja ja tiukkoja sääntöjä tai rajaavia tekijöitä, jolloin se antaa enemmän tilaa tutkijalle (Salminen, 2011, s. 6). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ilmiö pystytään kuvaamaan hyvin laaja-alaisesti sekä tarvittaessa jopa voidaan luokitella ilmiön eri ominaisuuksia (Salminen, 2011, s. 6). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa vielä kahteen toteutustapaan: integroivaan ja narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen (Salminen, 2011, s. 7). Valitsin näistä kahdesta narratiivisen toteutustavan sillä tarkoitukseni on saada selville laaja kuva käsittelemästani aiheesta, jossa myös selviää historiallinen kehitys, mutta kuitenkin saada se helpolukaiseen sekä järjestelmälliseen muotoon (Salminen, 2011, s. 7).

Tutkimusmenetelmäni valintaan vaikutti aiheeni viitekehyksen tieteenfilosofinen suuntaus. Taylor (2006) kertoo teoksessaan, kuinka draamakasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa useasti yhdistellään erilaisia sosiaalisia teorioita ja kuinka draamakasvatuksen tutkimuksia ohjailee monet tekijät, kuten ontologiset, eli miten olemme ja ilmenemme maailmassa, sekä epistemologiset, eli mitä ajattelemme maailmasta (Taylor, 2006, s. 1–2).

Hakalan (2018) mukaan tutkijan on tärkeää muistaa oma persoonallisuutensa tutkimuksen aikana ja sitä tehtäessä (Hakala, 2018, s. 19–20). Tämän vuoksi koen kuvailevan kirjallisuuskat-

sauksen enemmän omanlaisekseni tutkimukseksi. Näiden lähtökohtien vuoksi valitsin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen sillä koen sen toimivan parhaiten sille annettujen tavoitteiden soveltamisessa sekä koen sen tukevan oman tutkimukseni tavoitetta parhaiten.

Tutkimuskysymyksien valitseminen sekä niiden muotoutuminen oli hyvin pitkä prosessi. Aineiston rajaaminen osoittautui yllättävän vaikeaksi tutkielmani edetessä. Tutkimuskysymyksikseni valikoituivat aineiston keruun aikana sekä käsitteitä tutkiessa seuraavat kysymykset:

1. *Mitä on draamakasvatus?*
2. *Mitkä ovat draamakasvatuksen pedagogiset lähtökohdat?*

Tutkielmani tiedonhaussa käytin niin suomenkielisiä kuin englanninkielisiä lähteitä. Suurin osa käyttämästäni lähteistä keskittyi joko minäpystyvyyteen tai itsetuntoon ja toiset draamakasvatukseen. Suurena vaikeutenani oli löytää lähteitä, joissa esiintyi molemmat käsitteet yhdenaikaisesti. Käyttämäni käsitteet tiedonhaussa olivat minäpystyvyys, minäkuva, itsetunto, draamakasvatus, draamapedagogiikka sekä ilmaisutaito. Englanninkielisiä hakusanojani olivat: drama education, drama pedagogy, drama in education, drama as education, self-concept ja self-image. Lähteinäni käytin erilaisia artikkeleita, joiden löytämisessä hyödynsin Google scholar, Ebsco-, ja Oula Finna (Ellibs) -hakupalveluita. Lisäksi hyödynsin Oulun yliopiston kirjastoa, josta hain monenlaista vertaisarvioitua kirjallisuutta.



## **Draamakasvatus**

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan draamakasvatusta sekä sen esiintymistä peruskoulussa. Tulen ensin käymään draamakasvatuksen käsitteen läpi ja esittelen lyhyesti aiheen historiaa. Tarkastelen myös draamakasvatuksen esiintymistä eri luokka-asteilla helpottaakseni asian jäsentelyä. Draamakasvatus on vielä uusi käsite Suomessa, jonka vuoksi sille ei ole muodostunut yhtä vakituista termiä (Heikkinen, 2004, s. 13). Draamakasvatuksesta käytetään erilaisia termejä, esimerkiksi teatterikasvatus sekä ilmaisutaito. Tulen käyttämään omassa tutkielmassani vain termiä draamakasvatus tai lyhennettynä draama selkeyden vuoksi.

Draamakasvatus (drama in education) on termi, jota käytetään yleistämään lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetuksesta. Käsite sisällyttää monet erilaiset draamakasvatuksen opetustavat ja -muodot sekä osa-alueet (Toivanen, 2009, s. 76). Draamakasvatuksen suosion nousua on myös hidastanut väittely siitä, onko se teatteri- vai draamakasvatusta (Fleming, 2011, s. 13). Äärimmäisen tärkeää on osata erottaa toisistaan draamakasvatus ja teatterikasvatus. Teatterikasvatuksessa keskitytään pääosin produktioon sekä valmiiseen teokseen ja taas vastakkaisena draamakasvatuksessa keskitytään prosessiin eikä valmiiseen työhön (Toivanen, 2009, s. 76).

### **3.1 Draamakasvatuksen historiaa**

Modernille draamakasvatukselle merkittävimmät kehityksen askeleet tapahtuivat 1920-luvun lopulla ja 1930-luvun alkupuolella (Heikkinen, 2017, s. 24). John Dewey oli tuolloin suuressa roolissa draamakasvatuksen kehittymiselle. Dewey on teoksissaan painottanut sitä, kuinka oppimiselle on tärkeää aktiivinen puoli sekä sitä kuinka eri oppiaineiden tulisi tehdä yhteistyötä eikä olla vain erillisinä toisistaan. Deweyn mukaan tieto ja toiminta ovat olennaisesti yhteydessä toisiinsa. Dewey olikin ja on edelleen yksi taidekasvatuksen ja koulukasvatuksen keskeisiä filosofejia (viitattu lähteessä Heikkinen, 2017, s. 25). Heikkinen (2017) kertoo myös, kuinka opetussuunnitelman perusteissa näkyy deweylainen ajattelu. Opetussuunnitelma on täynnä ilmiöpohjaista oppimista sekä opetusta ja tämä pohjautuu täysin Deweyn ajatteluun (Heikkinen, 2017, s. 25).

Cadwell Cook esitteli oman metodinsa ”the Play Way” joka on rakennettu reformipedagogiikan pohjalta. Opetusmetodin ideana on rikkoa raja koulun ja yhteiskunnan välillä ja taten luoda opetusmuoto, joka kannustaa oppilaita aktiiviseen ajatteluun sekä ympäristönsä jäsentelyyn

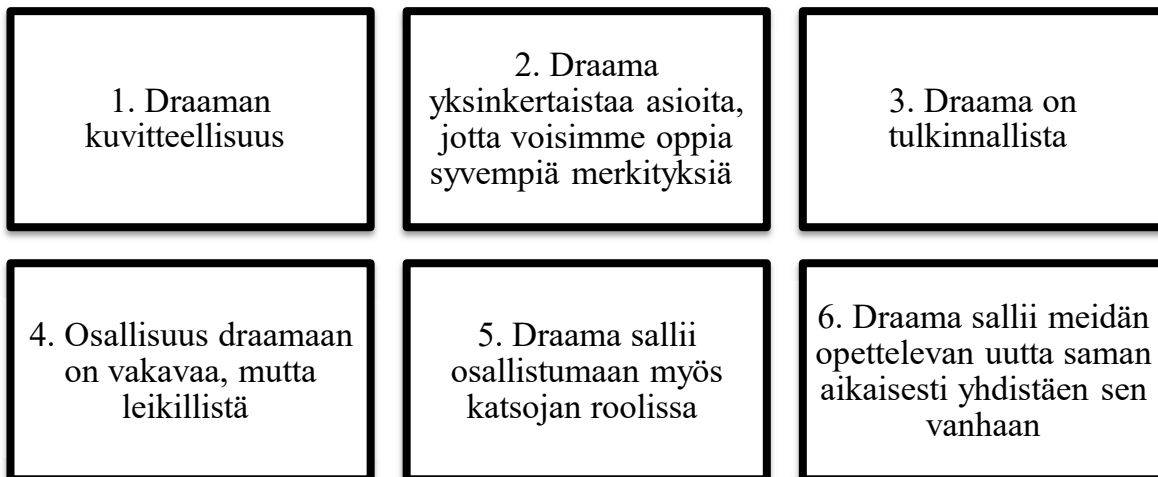
(viitattu lähteessä Heikkinen, 2017, s. 24–26). Cookin ja Deweyn ajattelutavoilla on huomattavasti yhteyksiä, mutta Cook enemmän kannusti ihmisiä voimaantumaan sekä toimimaan (viitattu lähteessä Heikkinen, 2017, s. 24–26).

Ensimmäisen kerran draamakasvatus on ollut virallisesti esillä Suomessa vuonna 1977 käsitteenä ilmaisutaito (Rusanen, 2001, s. 47). Kouluissa on kuitenkin jo 1950-luvulla esiintynyt draamakasvatusta. Draamakasvatus oli ensin kouluissa puhetaitoa ja lausuntaa, joka alkoi hiljalleen muuntua itsensä ilmaisemiseksi (Rusanen, 2001, s. 48–50). Ilmaisutaitoa on jopa mietitty lisättävän kolmanneksi taideaineeksi musiikin ja kuvataiteen lisäksi 1970-luvulla, mutta se ei läpäissyt vaadittavia kriteerejä (Rusanen, 2001, s. 50–55).

Draamakasvatus tänä päivänä on muokkautunut erilaisten tapahtumien ansiosta tähän päivään. Nykyisissä osaamistavoitteissa on keskeistä tiedon, taidon ja tunnekasvatuksen tasapaino. Kouluissa keskitytään draamakasvatuksessa oppilaan tapaan ajatella, työn tekemiseen, työvälineiden hallintaan sekä yhteiskunnan kansalaisena toimimiseen (Heikkinen, 2017, s. 48–49).

### **3.2 Draaman ominaispiirteet**

Draamakasvatus ja draamapedagogiikka ovat hyvin uusia käsitteitä sillä ne on luotu viime vuosisadan aikana. Ennen käsitteen syntymistä sanaa teatteri on käytetty kasvatuskontekstissa (Østern, 2001, s. 15). Tämä on yksi syy, minkä vuoksi draamakasvatus on uusi käsite ja ilmiö Suomessa sillä sille ei ole löytynyt pysyvää termiä sekä siitä tehtyjä tutkimuksia ei juurikaan ole (Heikkinen, 2004, s. 13). Draamakasvatukselle on myös vaikeaa keksiä yhtä selkeää määritelmää, sillä se on hyvin monialainen aihe. Fleming (2011) huomauttaa teoksessaan, että on helpompaa kertoa draaman erikoispiirteitä kuin keksiä sille yhtä kapeaa selitystä (Fleming, 2011, s. 17). Tulen seuraavaksi avaamaan jokaisen piirteen sekä tarkastelen niitä näkökulmasta, että miten nämä piirteet tosiasiallisesti näkyvät draamakasvatuksen toteutuksessa. Tarkastelemani ominaispiirteet tulen ensin esittelemään alla olevassa kuviossa ja tämän jälkeen käyn jokaisen piirteen tarkemmin läpi.



Kuvio 1. Draamakasvatuksen ominaispiirteet. (soveltaen Fleming, 2011, s. 17–18).

1: *Draaman kuvitteellisuus*: Draamakasvatuksen keskusteluissa monesti nousee pinnalle se, että se on parempaa mitä lähempänä todellisuutta se on. Tämä on kuitenkin vain yleinen harhailuulo niin oppilaiden kuin opettajien kesken (Fleming 2011, s. 17). Keskeistä draamakasvatuksessa on opettaa oppilaat käyttämään ei-luonnollisia keinoja ongelmien ratkaisemiseen (Fleming, 2011, s. 17). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että mitä luovempia ratkaisuja oppilaat keksivät sen parempi.

2: *Draama yksinkertaistaa asioita, jotta voisimme oppia syvempiä merkityksiä*: Draamassa keskitytään aina yksinkertaisiin ja pieniin kokonaisuuksiin. Nyky-yhteiskunnassa on suuresti turhaa sisältöä ja älyttömästi ärsykyksiä, joita draamakasvatus pyrkii suodattamaan pois. Tällainen suodattaminen itse asiassa sallii meidän tarkastelevan monimutkaista tilannetta yksinkertaisesti (Fleming, 2011, s. 17–18). Draamassa on hyvin yleistä asioiden liioittelu ja suurentelu, jolloin tunteet ja merkitykset tulevat selkeästi esille. Arjessa olemme tottuneet käyttämään sosiaalisesti hyväksytyjä käytösmalleja jopa peittäen meidän omat tunteemme ja tarkoituksemme (Fleming, 2011, s. 18). Draamassa nämä tuodaan juuri sen takia selkeästi esille, jotta voisimme tarkastella tilannetta paremmin.

3: *Draama on tulkinnallista*: Draaman yksi ominaispiirre on se, että se jättää paljon tulkinnanvaraa katsojalleen. Erilaisissa produktioissa hahmojen sisäisiä ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita ei aina avata selkeästi katsojalleen vaan ne jäävät hänen tulkittavakseen. Tämä lisää katsojan

omaa tulkinnanvaraa sekä luovuutta sillä katsoja joutuu aktiivisesti tulkitsemaan esiintyviä hahmoja (Fleming, 2011, s. 18).

4: *Osallisuus draamaan on vakavaa, mutta leikkilistä:* Draamakasvatuksen lähtökohtana on se, että draama on leikkimistä, tutkimista sekä oppimista. Draamassa aina leikitellään, mutta kuitenkin draaman syvempi tarkoitus on vakava (Fleming, 2011, s. 18). Draaman leikkilisyys ohjaakin oppilasta tutkimaan asioita sekä luomaan uutta (Heikkinen, 2005, s. 33). Draamakasvatuksen yksi ominaispiirre on juuri tämä vakava leikkilisyys, sillä draamassa leikitellään vakavillakin aiheilla voidaksemme oppia jotain uutta tästä toisesta todellisuudesta, jonka viitekehksessä leikittelemme (Heikkinen, 2005, s. 34–35).

5: *Draama sallii osallistumaan myös katsojan roolissa:* Aikaisemmin draamakasvatukseen on pitänyt osallistua aktiivisessa roolissa. Viime aikoina on alettu myös arvostamaan katsojan roolista osallistumista sekä sen pedagogista näkökulmaa (Fleming, 2011, s. 18). Draamatunneilla on tärkeää turvallinen ilmapiiri. Oppilaille on tärkeää muistuttaa, että kaikkeen ei tarvitse osallistua, jos ei halua vaan on myös olemassa mahdollisuus seurata opetusta ja työskentelyä turvallisesti omilla ehdoilla (Toivanen, 2007, s. 20). Draamakasvatuksen ominaispiirre on juuri sen yhteistoiminnallisuus. Draamassa ei koskaan olla yksin vain aina toimitaan ryhmänä yhdessä (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1174).

6: *Draama sallii meidän opettelevan uutta saman aikaisesti yhdistäen sen vanhaan:* Moni draamakasvatuksen tutkija, kuten Asikainen (2003), on todennut, että oppimiskäsitys draamassa pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen ja pragmatismiin (viitattu lähteessä Heikkinen, 2005, s. 37). Usein draamakasvatuksen tutkimuksissa sekä keskustelussa tuodaan esille konstruktii- vinen oppimiskäsitys. Tämä johtuu siitä sillä jokainen draamaan osallistuva tuo oman merkityksensä testaamalla itse asettamiaan hypoteeseja (Heikkinen, 2005, s. 37). Oppimismahdollisuudet draamassa pyritäänkin aina luomaan kokemuksen kautta. Heikkinen (2005) toteaa, että tämä on toimiva keino sillä opittavat asiat jäävät huomattavasti paremmin mieleen, kun osallistuja joutuu tekemään jotain aktiivista (Heikkinen, 2005, s. 38).

Draamakasvatuksen tavoitteena on luoda vastavuoroinen ja positiivinen oppimisympäristö, jossa oppilaat oppivat luovuuden ja sosiaalisen vastavuoroisuuden avulla (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1170). Draamakasvatuksella on tutkitusti monenlaisia positiivisia piirteitä. Draamakasvatus lisää ja kehittää opettajan ja oppilaan välistä dialogia. Sen on myös todettu lisäävän oppilaan keskittymiskykyä, itseluottamusta, itsetuntoa sekä oppilaiden pitkäjänteisyyttä (Toivanen, 2009, s. 80–81). Draamakasvatuksen tavoitteena on luoda vastavuoroinen

ja positiivinen oppimisympäristö, jossa oppilaat oppivat luovuuden ja sosiaalisen vastavuoroisuuden avulla (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1170).

Seuraavissa luvuissa tulen käymään läpi Heikkisen (2004) teorian draamakasvatuksen eri genreistä sekä tulen avaamaan jokaista genreä hieman tarkemmin. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan draamakasvatusta peruskoulussa. Tarkastelun olen tutkielmassani jakanut vuosiluokittain 1–2, 3–6 ja 7–9 helpottaakseni jaottelua. Jokaisella ikäryhmällä on erilaisia sisältöjä sekä harjoituksia. Draamakasvatuksessa on erittäin tärkeää, että jokaiselle ikäryhmälle on oikean tasoisia draamaharjoituksia (Heikkinen, 2017, s. 30). Tulen käymään läpi jokaisen vuosikurssin tavoitteet, palautteen sekä esimerkkejä draamaharjoituksista.

### 3.3 Draamakasvatuksen genret

Draamakasvatuksen yksiselitteinen määrittely on myös hyvin vaikeaa, sillä siitä mitä draamakasvatus on ei olla yksimielisiä, tutkijoiden tai edes opettajien kesken. Draamakasvatusta voi esiintyä erilaisissa konteksteissa vaikeuttaen sen tunnistamista. Heikkinen (2004) määrittelee omassa teoksessaan draamakasvatuksen olevan draamaa ja teatteria, joita luodaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Tämän täytyy myös sisältää esittävä, osallistava ja soveltava draama (Heikkinen, 2004, s. 19). Draamakasvatuksen opetuskeinojen genreluokittelu on yksi tapa jaotella draamakasvatusta. Kyseinen luokittelu on hyvin toimiva, selkeä sekä yksinkertainen, ja tämän takia tulen käyttämään tätä määrittelytapaa omassa tutkielmassani. Seuraavissa luvuissa avaen määritelmän käsitteet.

Katsojien draama – esittävä draama

Katsojien draama on tutuin koulussa käytettävän draamakasvatuksen keino. Periaate on se, että luodaan yhdessä ryhmänä fiktiivinen maailma, jonka katsojat uskovat todellisuudeksi. Erilaisia tapoja toteuttaa katsojien draamaa on:

1. *Tekstistä esitykseen eli valmistellaan teatteriesitys tekstin (näytelmä, satu, runo) pohjalta*
2. *Ideasta esitykseen eli improvisaation keinoin tuotettu esitys* (Heikkinen, 2004, s. 33–34).

Esittävässä draamassa pääpointti on siinä, että luodaan jotain katsottavaksi sillä ilman katsojia teosta ei ole olemassa (Heikkinen, 2005, s. 77). Katsojien draama on myös riippuvainen siitä, että katsojat uppoutuvat fiktiiviseen maailmaan sekä “leikkivät mukana”. Tällainen työskentely

on myös hyvin aikaa vievää sekä vaatii ryhmältä hyviä ryhmätyötaitoja (Heikkinen, 2005, s. 78–79). Opettajalla tulee olla laajasti tietoa sekä erilaisia metodeja voidakseen toteuttaa tällaista työskentelyä (Heikkinen, 2004, s. 33–34; Heikkinen, 2005, s. 78).

#### Osallistuva draama – prosessidraama

Osallistujien draama on draamakasvatuksen keskeinen toimintamuoto kouluissa. Tämän genren lähtökohtana on ryhmässä toimiminen (Toivanen, 2015, s. 10). Ideana on se, että luodaan fiktiivinen maailma, jonka sisällä voidaan ryhmänä työskennellä aktiivisesti. Tästä käytetään myös nimitystä prosessidraama. Keskeistä osallistuvassa draamassa on, että toimitaan ja tutkitaan joustavasti menemällä fiktion sekä sieltä poistumiseen (Heikkinen, 2005, s. 75). Opettajan rooli on hyvin tärkeää osallistavassa draamassa. Opettaja kehittää luokalleen tämän fiktiivisen maailman säännöt ja kehykset, joiden sisällä ryhmä joutuu toimimaan (Heikkinen, 2005, s. 75).

Tyypillisiä piirteitä prosessidraamalle on se, että teokset ovat keskeneräisiä. Tärkeää prosessidraamassa onkin todeta, etteivät teokset tule ikinä olemaan valmiita esityksiä. Tyypillistä on myös se, että kokonaisuus ei etene alusta loppuun. Prosessidraama koostuu monista eri palloista. Keskeistä prosessidraamassa on, että toiminta tapahtuu siinä hetkessä, jolloin osallistujien läsnäolo on hyvin tärkeää (Korhonen, 2001, s. 116–117).

Prosessidraaman yksi ominaispiirre on sen leikillisuus, jolloin jopa vakaviakin asioita lähestytään leikillisesti. Tämän ansiosta saadaan ironinen kulma toimintaan. Prosessidraamassa ei myöskään määritellä opittavia asioita etukäteen sillä prosessi muokkaa näitä. Myös prosessidraaman tarkoituksena on ongelmien havaitseminen eikä niiden ratkaiseminen (Korhonen, 2001, s. 116–117).

Tärkeää on myös huomata kuinka prosessidraamassa ei ole ulkopuolista yleisöä, vaan kaikki ovat aktiivisia osallistujia (Heikkinen, 2004, s. 34). Ryhmä on ratkaisevassa asemassa toiminnassa sekä ryhmäprosessissa (Korhonen, 2001, s. 116–117). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jos paikalla on yleisöä he ovat aktiivisessa roolissa ja täten osa koko työryhmää. Osallistuvassa draamassa onkin tärkeintä jokaisen oma aktiivinen osallisuus (Heikkinen, 2005, s. 76). Prosessidraamaa on helppo integroida aktiiviseen opetukseen, esimerkiksi luomalla satumaailman, jossa oppilaat suorittavat erilaisia tehtäviä.

## Soveltava draama

Soveltava draama yhdistää kaksi edellä mainittua genreä luoden kolmannen. Tärkeää on huomata, että soveltuva draama genrenä voisi sisältyä kumpaankin vain genreen riippuen siitä, kuinka draamaa työstetään (Heikkinen, 2004, s. 36–39). Soveltavassa draamassa on paikalla yleisöä, mutta verrattuna katsojien draamaan yleisön rooli on hyvinkin aktiivinen muistuttaen prosessidraamaa (Toivanen, 2015, s. 10–11). Erilaisia keinoja toteuttaa soveltavaa draamaa ovat: improvisaatioteatteri, tarinankerronta, performanssi, digitaalinen draama, draamatekstin kirjoittaminen, sosiodraama, yhteisöteatteri sekä tarinateatteri (Heikkinen, 2004, s. 36–39). Kuten huomata voi, soveltava draama on laajin näistä genreistä luonteensa takia. Todella moni erilainen draamakasvatuksen menetelmä menee soveltavan draaman viitekehykseen.

Heikkinen (2005) on jakanut soveltavan draaman kahteen alagenreen: foorumiteatteriin ja työpajateatteriin (Heikkinen, 2005, s. 80–81). Foorumiteatteria käytetään niin prosessidraamassa kuin työpajateatterissa sillä se on sekä työpaja että itsenäinen genre. Pääidea foorumiteatterissa on luoda eri tilanteita, joiden avulla voidaan tutkia erilaisia sortotilanteita sekä asettua sorretun kenkiin (Heikkinen, 2005, s. 80). Foorumiteatteri on myös hyvä keino kouluissa käyttää oikean ja väärän opettamiseen sekä konfliktitilanteiden ratkaisuun. Oppilaat voivat toteuttaa lyhyen näytelmän esimerkiksi välitunnilla tapahtuneesta kiusaamistilanteesta. Tällaisen tarkoituksena ei olisi löytää oikeaa vastausta vaan tutkia ja tutustua miten erilaiset toimintamallit vaikuttavat tilanteeseen (Toivanen, 2015, s. 23). Työpajateatterin (Theatre in Education, tunnetummin TIE) tutkimuskohde on ongelman tai jonkin muun vaikean aiheen tutkiminen, esimerkiksi päihdeet, väkivalta, koulukiusaaminen. Työpajateatterissa on aina kuusi eri vaihetta: tutkittavan teeman avaaminen/ lämmittely, lyhyen näytelmän katsominen, yhdessä työskentely näytelmää hyödyksi käyttäen, loppukeskustelu (Heikkinen, 2005, s. 80–81).

## **Draamakasvatus peruskoulussa**

Draamakasvatus kouluissa on hyvin luokkamuotoista, vuorovaikutteista, toiminnallista ja kokemuksellista luokkatoimintaa. Perusideana kouluissa tapahtuvalle draamakasvatukselle on yhdessä toimiminen teatterin keinojen avulla (Toivanen, 2015, s. 11–14).

Toivanen (2007) kertoo, teoksessaan draama- ja teatteritaitojen syklisestä kehitymisestä. Tässä on kyse siitä, kuinka aluksi jokaista oppilasta jännittää opetustilanne ja oppilaat ovat hiukan epävarmoja. Opetus rohkaisee oppilaita toimimaan ja jopa kokeilemaan omia ilmaisukeinojaan (Toivanen, 2007, s. 18). Draamatunneilla oppilaille jaetaan roolit, jolloin he voivat ikään kuin turvautua tämän roolin taakse ja he eivät joudu olemaan luokan edessä omana itsenään, joka on yleensä helpompaa (Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Tämä myös edistää ja vahvistaa turvallista ilmapiiriä draamatunneilla. Oppilaan tulee saada tuntee olla oma itsensä ilman pelkoa nöyryytyksestä tai vähättelystä (Aho, 1995, s. 48). Oppilaat tulevat myös huomaamaan, että ei ole oikeita tai vääriä vastauksia vaan jokainen ratkaisu on oikea ja täten muodostuu oppimisen kehä jossa toinen asia vahvistaa toista (Toivanen, 2007, s. 18).

Toivanen (2007) kertoo myös teoksessaan, kuinka nykypäivänä epäonnistumisista ei puhuta tarpeeksi ja kun puhutaan, se on aina negatiiviseen sävyyn. Tärkeää draamakasvattajana opettajan tulisi osata nauraa omille mokilleen (Toivanen, 2007, s. 25). Täten myös oppilaat ymmärtävät kuinka on hyväksyttävää välillä epäonnistua. Tärkeää on myös antaa oppilaille lupa onnistua oppitunneilla. Jotta oppilas voi tuntee onnistuneensa tulee hänen myös samanaikaisesti olla tunne siitä, että hän on ansainnut tämän onnistumisen. Onnistumisten ansioista oppilaan itsetunto paranee ja tämä myös antaa onnistujalleen enemmän itsearvostuksen tunnetta (Viljamaa, 2022, s. 34). Jos luokan oppilailla on jokaisella, vahva itsetunto tekee tämä opetuksesta helpompaa, sillä heidän välinen vertailunsa loppuu. Oppilas, jolla on heikko itsetunto, tulee hän aina vertailemaan itseään muihin, mutta oppilas, jolla on vahva itsetunto hän osaa arvostaa myös muiden onnistumisia heikentämättä omaa arvostuksen tunnettaan (Viljamaa, 2022, s. 35).

Kasvatustilanteessa opettajan ei tulisi esiintyä kaikki tietäväisenä aikuisena, jolla on auktoriteettiasema. Opettajien tulisi toimia oppilaan avustajana, tukena ja auttajana (Aho, 1995, s. 49). Tärkeää on myös se, että kasvatustilanteissa tulee osata erottaa lapsen persoona ja hänen käyttäytymisensä. Lapsen ei tulisi koskaan tuntee, että häntä rangaistaan oman persoonansa vuoksi (Aho, 1995, s. 49). Tärkeänä huomiona Aho (1995) mainitsee sen, kuinka aikuisen itsetunto



heijastuu lapseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jos opettajalla on alhainen itsetunto, on suurempi todennäköisyys, että tämän opettajan oppilailta on myös alhainen itsetunto (Aho, 1995, s. 49–50). Hyvälle itsetunnolle on tärkeää se, että osaa ikään kuin myydä itsensä. Kouluissa tulisi harjoitella itsensä kehumista sekä muiden omakehujen arvostamista (Viljamaa, 2022, s. 26–28). Opettajan rooli on äärimmäisen tärkeä omakehuissa. Oppilaat peilaavat ja ottavat mallia opettajastaan eli jos opettaja puhuu itsestään kauniisti ja osaa arvostaa itseään niin oppilaatkin alkavat huomaamaan itsessään hyviä piirteitä (Viljamaa, 2022, s. 26–28).

Jokaisen oppilaan huomioiminen päivittäin on tärkeää koulun arjessa. Luokassa voi olla oppilaita, jotka vaikuttavat päälle päin hyvin itsevarmoilta ja aktiivisilta. Todellisuudessa tämä kaikki voi olla näytelmää. Onkin myös mahdollista, että luokan aktiivisin ja itsevarmin oppilas onkin hyvin epävarma omasta tekemisestään sekä itsestään, mutta on vain luonut itselleen eräänlaisen kuoren ja on ikään kuin muiden yläpuolella, jotta kukaan ei pysty häntä loukkaamaan (Viljamaa, 2022, s. 19). Tärkeää opettajana olisikin kehua jokaista oppilasta. Kehujen antamisessa on kuitenkin tärkeää muistaa, että niiden tulee olla ansaittuja voidakseen parantaa oppilaiden itsetuntoa ja minäpystyvyyttä. Opettajan on juuri tärkeää kehua vain, jos siihen on tarvetta ja olla valmis antamaan rakentavaa kritiikkiä, jos työ on huonosti tehty. Muutoin jos kehuja saa huonostakin työstä ei kehut enää paranna oppilaiden omaa arvostusta itsestään sillä he tiedostavat, että jokainen saa kehuja ihan sama mikä on työn jälki (Viljamaa, 2022, s. 40).

Tärkeä piirre draamakasvatuksessa on se, että se ei ole draamaa tai teatteria eikä kasvatusta erikseen vaan se on kaikkea yhdistettynä (Fleming, 2011, s. 16–18). Kuten aiemmin jo mainitsin, draamakasvatus on uudehko käsite Suomessa ja siitä ei vielä löydy paljoa tutkimustietoa. Yksi syy tähän on termien sekava käyttö. Aiemmin onkin käytetty termejä draamapedagogiikka ja ilmaisukasvatus (Heikkinen, 2004, s. 13). Suomessa ei ole lukittu yhtä käsitettä draamakasvatukselle vaan saatamme puhua siitä monella eri käsitteellä. Draamakasvatusta ei tällä hetkellä ole erillisenä aineena opetussuunnitelmassa, jonka vuoksi se on hyvin opettajasta kiinni millaista opetusta, oppilas tulee saamaan (Heikkinen, 2001, s. 76). Draamakasvatus on tällä hetkellä integroitu vain muihin oppiaineisiin. Sitä käytetään vain keinona opettaa oppiainesisältöjä (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Opetussuunnitelmassa edelleen määritellään taideaineiksi kuvataide, musiikki ja käsityö (Opetushallitus, 2014). Heikkinen (2004) toteaa teoksessaan, kuinka draamakasvatus oppiaineena tukisi taito- ja taideaineiden opetuskokonaisuutta (Heikkinen, 2004, s. 7).

## Draamakasvatus vuosiluokilla 1–2

Draamakasvatus vuosiluokilla 1–2 on pääasiassa tutustumista oppilaan omaan ympäristöön leikkilisen oppimisen avulla. Käytännössä tämä näkyy opetuksessa siten, että tutustutaan helppoihin draamatyöpajoihin, esimerkiksi still-kuviin ja nukkeihin (Opetushallitus, n.d.). Opetus on täten hyvin leikkilistä. Draamaleikit kuitenkin eroavat oppilaan omista leikeistä niin, että opettaja luo toiminnalle eri tavoitteita (Toivanen, 2015, s. 45). Draamaa kuitenkin myös integroidaan muihin oppiaineisiin sekä sitä käytetään oppilaan kielellisten ilmaisullisten ja sosiaalisten toimintavalmiuksien kehittämisessä. Draamakasvatuksen tavoite vuosiluokilla 1–2 on opettaa oppilasta erottamaan fiktio ja todellisuus toisistaan (Opetushallitus, n.d.). Draamatyöskentely tapahtuu suurilta osin vaihtuvissa pienryhmissä tukien oppilaan sosiaalista kasvua (Toivanen, 2015, s. 46). Oppilaan suoriutumista ei myöskään arvioida vielä luokilla 1–2 jonka ansiosta oppilas voi osallistua leikkiin ilman arvioinnin pelkoa (Toivanen, 2015, s. 46).

## Draamakasvatus vuosiluokilla 3–6

Vuosiluokilla 3–6 draamakasvatuksesta tulee keino oppilaalle ilmaista omia ajatuksiaan sekä luovuuttaan draaman työtapojen avulla (Opetushallitus, n.d.). Draamakasvatusta integroidaan ajankohtaisiin aiheisiin, teemoihin sekä kirjallisuuteen. Oppilaan tehtävänä on monesti tarkastella kuviteltujen henkilöiden tavoitteita, heidän välisiänsä ristiriitoja sekä kielellisten ja viestinnällisten toimintojen ja valintojen vaikutuksia kuvitelluissa tilanteissa. Draaman avulla koulussa tarkastellaan myös tarinoiden rakennetta (Opetushallitus, n.d.).

Vuosiluokilla 3–6 keskitytään esiintymistilanteisiin luokassa ja koulussa. Oppilasta pyritään tukemaan antamalla hänelle draamakasvatuksen avulla erilaisia valmiuksia esiintymistilanteisiin kokonaisilmaisutaitojen avulla (Opetushallitus, n.d.). Tavoitteena luokilla 3–6 on se, että oppilaat itse oppisivat tunnistamaan ja hyödyntämään erilaisia draamatyötapoja (Toivanen, 2015, s.107). Nämä eri tavat toimivat erityisen hyvin esimerkiksi kirjallisuuden ja vuorovaikutustaitojen yhdistämisessä sillä draamatyöskentely tarjoaa tavan, joka on toiminnallinen fiktion hahmottamiseen sekä tekstien käsittelyyn (Toivanen, 2015, s. 107). Erilaisten työtapojen avulla myös oppilaita ei pakoteta ottamaan mitään roolia, jota he eivät haluaisi, mutta voivat halutesaan myös ottaa riskejä ja haasteita (Toivanen, 2015, s. 108).

Draamakasvatuksesta annetaan myös palautetta sekä arvioidaan oppilaan suoritusta. Arviointi kohdistuu täysin siihen, kuinka oppilas itse osallistuu draamatoimintaan. Arvioinnissa myös

tarkastellaan, kuinka oppilas oppii käyttämään kokonaisilmaisun keinoja omien ideoiden ja ajatustensa ilmaisemiseen ryhmässä (Opetushallitus, n.d.). Näitä keinoja ovat: kehon ilmaisukeinot (ilmeet, eleet, liikkeet: niiden käyttö ja merkitys), tilalliset ilmaisukeinot (tilan ja etäisyyksien käyttö ja merkitys), ajalliset ilmaisukeinot (joustavasti liikkuminen reaaliajassa ja fiktiivisessä ajassa) sekä äänelliset ilmaisukeinot (puheen ja äänenkäytön keinot) (Toivanen, 2015, s. 175). Oppilasta ei siis tulla koskaan arvioimaan sen mukaan osaako hän esimerkiksi näytellä hyvin vai ei. Arviointi kohdistuu täysin oppilaan osallistumiseen tunneilla.

#### Draamakasvatus vuosiluokilla 7–9

Vuosiluokilla 7–9 draamakasvatuksesta tulee monipuolisinta. Tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään kaikkia oppimiaan draaman työpajoja monipuolisesti omien ajatustensa, ideoidensa sekä luovuutensa ilmaisemiseen kehollisesti sekä äänellisesti. Opetuksen keskeinen tavoite on oppilaan ohjaaminen monipuolisempaan itsensä ilmaisuun viestintä- ja esiintymistilanteisiin sekä oppilaan tulee oppia perustelemaan oma kielellinen valintansa (Toivanen, 2015, s. 175). Opetuksen tavoitteena on se, että oppilas oppii tarkastelemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan eri kuvitteellisten hahmojen toiminnan syitä, seurauksia sekä pyrkimyksiä. Oppilaan tulee myös analysoida eri tarinoiden teemoja ja tyylejä (Opetushallitus, n.d.). Draamaopetusta myös integroidaan samalla tavalla kuten vuosiluokilla 3–6 eli ajankohtaisiin aiheisiin, teemoihin sekä kirjallisuuden käsittelyyn (Opetushallitus, n.d.). Vuosiluokilla 7–9 oppilaat saavat enemmän vastuuta sillä he pääsevät vaikuttamaan myös teemojen, sisältöjen ja työtapojen valintaan (Toivanen, 2015, s. 175).

Yhteistä vuosiluokille 7–9 ja 3–6 on myös esiintymistilanteiden harjoittelut. Samoja taitoja harjoitellaan myös vuosiluokilla 7–9, mutta oppilaalle tarjotaan myös mahdollisuuksia esiintyä yleisön edessä ja myös katsojana koulussa ja sen ulkopuolella. Vuosiluokilla 7–9 tutustutaan myös teatteriin taidemuotona (Toivanen, 2015, s. 175; Opetushallitus, n.d.).

Palaute sekä arviointi oppilaalle perustuu hänen taitoihinsa ilmaista itseään käyttäen kokonaisilmaisun keinoja kuten myös vuosikursseilla 3–6 (Opetushallitus, n.d.). Vuosiluokilla 7–9 myös oppilaalle annetaan valinta opiskella draamaa valinnaisena oppiaineena (Opetushallitus, n.d.).

## 4.1 Opettaja draamakasvattajana peruskoulussa

Erityisen tärkeää draamakasvattajana on se, että opettaja on itse aidosti innostunut sekä halukas draamapedagogiikkaan (Toivanen, 2007, s. 24). Tämä tunnetila välttyy hyvin nopeasti myös oppilaille ja jos opettajaa ei aidosti kiinnosta niin oppilaiden motivointi on huomattavasti haastavampaa (Toivanen, 2007, s. 24–25). Opettajan on myös tärkeää uskaltaa ottaa riskejä omassa toiminnassaan. Jokainen harjoite ei välttämättä sovi omalle luokalle tai se ei motivoi oppilaita tarpeeksi. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulee olla tilanteen päällä ja uskaltaa lopettaa kyseisen harjoite kesken ja muuttaa omaa työtapaansa ilman suurempia ongelmia (Toivanen, 2007, s. 25).

Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä ja Toivanen (2016) kertovat teoksessaan, kuinka draamakasvattajana toimiminen on suurilta osin improvisaatiota (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Draamaopettajana on otettava hyvin monta asiaa huomioon sekä tarpeen tullen muuttaa tunnin rakennetta täysin. Draamaopettajien onkin oltava täysin valmiita päästämään irti ja heittäytymään täysin muuttuviin tilanteisiin (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Draamaopettaja myös luo oppilailleen tilaa ilmaista itseään, jolloin opettaja tarvitsee taitoja tehdä nopeita päätöksiä, ryhmänhallintataitoja, epätäydellisyden sietokykyä sekä tärkeimpänä taitoa luoda positiivinen ja turvallinen ilmapiiri (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016).

Tärkeä taito draamaopettajilla on myös se, että he uskaltavat antaa “oppilaille tilaa”. Heidän tulee pystyä antamaan oppilaille enemmän päätösvaltaa, sillä muuten oppilaiden luovuus kärsii vapauden puutteesta. Oppilaiden tekemästä työstä tulee myös paljon henkilökohtaisempi oppimisprosessi oppilaille, kun he saavat itse päättää ja valita mitä tekevät (Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Draamakasvatuksen yksi ominaispiirre on sen henkilökohtaisuus, sillä draaman työskentelyvälineenä toimii oma keho ja mieli (Toivanen, 2015, s. 20).

Opettajan näyttämä esimerkki on tärkeää oppilaille. Opettajan tulee toimia esikuvana draamatunneilla. Opettaja voikin ottaa jonkin roolin tunneilla ja tämän avulla johtaa erilaisia opetustilanteita ja draamaleikkejä (Toivanen, 2015, s. 47). Jos tämä on opettajalle epämukavaa, tulee muistaa, että kyseisten roolien ei tarvitse olla isoja ja sävyyttäviä. Edes rooliasua ei välttämättä tarvita näissä tilanteissa. Opettaja voi vaikka näyttää oppilaille tietyn roolimerkin ja tämä muut-

taa luokan fiktiiviseksi maailmaksi (Toivanen, 2015, s. 47). Tällainen työskentely tukee oppilaiden omaa heittäytymiskykyä sekä se luo moniulotteisemman opettajaoppilassuhteen (Toivanen, 2015, s. 50).

## 4.2 Turvallinen työskentelyilmapiiri

Turvallinen työskentelyilmapiiri on draamaoppimisen perusta (Toivanen, 2015, s. 34–35). Toivanen (2015) muistuttaa kuinka lapset oppivat nopeasti, että virheitä tulisi välttää. Tämä estää oppilaita murrosikäisinä tekemästä asioita, joissa voivat mokata sekä ottamaan riskejä, jotka johtavat parhaimmin luovaan ja omaperäiseen toimintaan (Toivanen, 2015, s. 35). Tämän vuoksi draamakasvattajan on tärkeää muistaa, että prosessin ensimmäinen askel on aina luoda turvallinen ilmapiiri ryhmän välille (Korhonen, 2001, s. 118–119). Opettajan on myös tärkeää painottaa sitä, kuinka draamatyöskentelyssä ideana ei ole miellyttää opettajaa vaan oppilaan tulisi oppia luottamaan omiin ratkaisuihinsa ja ideoihinsa (Toivanen, 2015, s. 35).

Clifford ja Herrmann (2005) huomauttavat tärkeästä faktasta. Draamakasvattajana työskennellessään nuorten ja lapsien kanssa, joilla voi olla traumoja, epäterveellisiä ihmissuhteita sekä erilaisia mielenterveydellisiä ongelmia (Clifford & Herrmann, 2005, s. 209). Viljamaa (2022) toteaa, että jos yksilöä ei olla hyväksytty omassa kasvuperheessään on tämä voinut jättää syviäkin traumoja. Tällaisilla yksilöillä voi loppuelämän ajan olla heikko itsearvostus, epävarmuus ja jatkuva hyväksynnän hakeminen muilta (Viljamaa, 2022, s. 17). Olettamusten tekeminen opettajana omista ryhmäläisistä voi lisätä epäturvallisuutta sekä uhkailevaa ilmapiiriä. Tärkeää draamakasvattajana olisikin se, ettei tee mitään ennakko-oletuksia kenestäkään vaan kohtelee kaikkia samantarvoisesti (Clifford & Herrmann, 2005, s. 209). Clifford ja Herrmann (2005) huomauttavat kuinka opettaja tulee oppimaan ryhmäläisensä sekä sen, että millaisista harjoituksista he pitävät tai eivät pidä (Clifford & Herrmann, 2005, s. 209).

Yksi tapa lisätä turvallisuuden tunnetta oppitunneille on perusteellinen valmistelu. Häiriökäyttäytyminen usein johtuu siitä, että oppilas ei ymmärtänyt tehtävää ja on epäröivä (Toivanen, 2007, s. 20). Draamakasvattajan on aina tärkeää suunnitella tuntinsa kunnolla ja perusteellisesti. Clifford ja Herrmann (2005) kertovat teoksessaan mitä opettajan olisi tärkeää muistaa tuntien suunnittelussa:

1. *Tavoite – miksi toteutamme harjoituksen?*
2. *Objektiivit – kuinka teemme sen?*

3. *Ryhmän koko – kuinka moni saapuu paikalle? Entä jos joku ei saavu?*
4. *Aika – kuinka pitkä sessio on? Kuinka pitkä on joka osa?*
5. *Materiaalit – mitä tarvitsen opetustuokioon?*
6. *Ryhmä – ketä he ovat ja miksi he tekevät harjoituksen?*
7. *Huolia – onko minulla mitään ylimääräisiä huolia koskien tilaa tai/ja ryhmää?*
8. *Vastaanotto – Kuinka harjoitus otetaan vastaan? Vihataanko vai tykätäänkö?*
9. *Yhteisopettajuus – Olenko yksin vai jonkun kanssa? Kuka johtaa mitäkin osuutta?*

Kun oppitunti on suunniteltu perusteellisesti ja opettaja tietää tarkasti koko tunnin sisällön ja rakenteen on oppitunti myös selkeämpi ja turvallisempi oppilaille (Clifford & Herrmann, 2005, s. 26). Perusteellinen suunnittelu lisää turvallista ilmapiiriä sekä vähentää häiriökäyttäytymistä.

### **4.3 Draamasopimus ja arviointi**

Draamasopimus on toinen erinomainen tapa luoda ryhmälle turvallinen olo (Korhonen, 2001, s. 118–119). Draamasopimuksen ideana on luoda positiiviset rajat ryhmän toiminnalle (Toivanen, 2015, s. 40). Draamasopimuksen voi tehdä niin kirjallisena kuin suullisena tai molempina. Draamasopimus luo oppitunneille rutiineja, jotka luovat myönteistä ja turvallista ilmapiiriä. Ne tämän lisäksi myös helpottavat työskentelyä ja sen käynnistämistä (Toivanen, 2015, s. 40–41). Draamasopimuksen luomisesta vastaavat oppilaat opettajan ohjeistuksella. Tärkeää sopimuksessa on, että se on oppilaiden näköinen ja heidän päättämänsä, joka tekee siitä henkilökohtaisemman ja täten oppilaat tottelevat sopimusta paremmin (Toivanen, 2015, s. 40–41). Draamasopimuksen tekemiseen ei ole mitään sääntöjä, mutta siihen tulee aina sisällyttää:

1. *Ketään ei pakoteta esiintymään vaan osallistumista on myös toiminnan seuraaminen*
2. *Mitä tarkoittaa se, että ollaan roolissa (kenenkään rooli ei kuvasta omia mielipiteitä)*
3. *Draamatyöskentelyssä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia (Laino, 2010, s. 162–163).*

Draamasopimus auttaa häiriökäyttäytymisen hillitsemisessä. Kuitenkin jos draamasopimukseen vetoaminen ei hillitse oppilasta voidaan tämä oppilas siirtää sivuun, jolloin hänelle annetaan mahdollisuus seurata opetusta ja työskentelyä turvallisesti omilla ehdoillaan (Toivanen, 2007, s. 20). Draamasopimus on erittäin toimiva konsepti luokkahuoneessa sillä sen laatijat

ovat oppilaat, jolloin he myös valvovat toistensa tekemisiä paremmin (Toivanen, 2015, s. 40–41). Draamasopimuksen hyvänä puolena on myös se, että ketään ei henkilökohtaisesti syytetä sääntöjen rikkomisesta vaan puhutaan yleisesti sopimuksen säännöistä (Toivanen, 2007, s. 20).

Palautteen antaminen ja arviointi on yksi osa draamakasvatusta. Uusikylä (2002) kertoo teoksessaan, kuinka taideaineiden arviointi on paikoittain hyvin haastavaa. Hän mainitsee kuinka koulussa ja työelämässä tarvitaan rakentavaa palautetta. Hänen mukaansa pisteet ja arvosanat voivat olla hyvin epämääräisiä. Opettajan tulisikin arvioida oppilaan teoksia eikä oppilasta ihmisenä (Uusikylä, 2002, s. 50–51). Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) lukee äidinkielen kohdalla, kuinka vuorovaikutustaidot ovat yksi arvioinnin osa (Opetushallitus, 2014). Kuten muissakin aineissa arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, näkyvää ja selkeää. Arvioinnin tulisi myös kertoa oppilaalle miksi hän sai kyseisen arvosanan. Toivanen (2015) kertoo erilaisia keinoja draamatyöskentelyn arviointiin. Ensimmäinen näistä on oppimispäiväkirja. Tämä on hyvä keino oppilaille, sillä se on henkilökohtainen ja oppilas joutuu itse miettimään omaa työskentelyään. Hyviä esimerkkikysymyksiä oppimispäiväkirjaan olisi: Mitä tänään harjoiteltiin? Mitä tänään opin? Miltä päivän työskentely tuntui? Opettaja kerää nämä tietyin väliajoin sekä kommentoi niitä (Toivanen, 2015, s. 23). Toisena hyvänä palautekeinona on suullinen palaute, joka annettaisiin opetusjakson tai lukuvuoden päättyessä. Jokainen oppilas saisi henkilökohtaista palautetta ja keskustelisi opettajan kanssa noin 10–15 minuuttia. Tärkeää näissä keskusteluissa olisi vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä (Toivanen, 2015, s. 24). Opettaja voi vielä arvioida ryhmää ja antaa heille ryhmänä palautetta yhteisesti keskustellen. Ryhmälle annetaan myös tilaisuus kommentoida omaa työskentelyään sekä sen toimivuutta (Toivanen, 2015, s. 24).

#### **4.4 Draamakasvatuksen kohtaamat ongelmat**

Draamakasvatus voi myös kohdata erilaisia ongelmia. Yksi syy tähän on se, että se ei ole oma erinäinen taito- ja taideaine opetussuunnitelmassa vaan draamakasvatuksen toteutus luokassa jää täysin opettajan omalle vastuulle (Heikkinen, 2004, s. 7; Heikkinen, 2001, s. 76). Tämän vuoksi voi draamaopettajuus vaikuttaa monelle opettajalle lisätaakalta, jolle ei ole aikaa tai tietotaitoa. Kuten aikaisemmin jo kerroin, että draamatyöskentelylle on tärkeää turvallisen tilan luominen ja tämä onnistuu, jos tunnille on selkeä suunnitelma ja pohja (Clifford & Herrmann,

2005, s. 23–27). Samanaikaisesti on tärkeää, että opettaja kykenee muuttamaan omaa toimintaansa ryhmän mukaan (Toivanen, 2015, s. 47). Tällaisten tekijöiden vuoksi voi draamakasvatus vaikuttaa liian suurelta vastuulta ja jopa pelottaa osaa opettajista.

Heikkinen (2005) viittaa teoksessaan Helen Nicholsonin sitaattiin, jossa pohditaan draamaopettajuuden haasteita. Sitaatissa nostetaan esille kolme asiaa:

1. *Oppilaat tulee ohjata aktiivisiksi*
2. *Ryhmän tulee huomata, että heidän ideansa on validi ja se otetaan hyväksyen vastaan*
3. *Monisärmäisen dialogin luominen, joka luo merkityksen ryhmälle (tarvitsee toimiakseen kahden edellisen toteutumisen)* (viitattu lähteessä Heikkinen, 2005, s. 173)

Heikkinen lisää tähän vielä sen, kuinka ryhmän tulisi vielä luoda luottamussuhde opettajaan (Heikkinen, 2005, s. 173). Jos nämä asiat eivät toteudu draamakasvatuksen tunneilla ei oppilaat tule oppimaan mitään eivätkä he tule kehittymään yksilöinä.

Yhtenä draamakasvatuksen haasteena voi myös olla erilaiset jatkuvat häiriötilanteet sekä konfliktit draamatunneilla. Häiriötilanteita syntyy, kun oppilaalle tulee uhattu ja turvaton olo (Toivanen, 2015, s. 20). Myös lapsilla ja nuorilla on pakottava tunne kuulua ryhmään ja olla osa porukkaa. Ryhmään kuulumisen tunne on hyvin tärkeässä asemassa peruskoulussa (Viljamaa, 2002, s. 17). Ryhmällä on suuri vaikutus oppilaan itsetuntoon, sillä se tukee sitä sekä toimii pelinä omalle kehityksellemme yksilöinä. Ryhmällä on myös huomattavasti negatiivisia vaikutuksia yksilön käyttäytymiseen. Ihmisyyden luonne on kuulua ryhmään ja olla osa sitä. Tämän vuoksi myös lähemme yksilöinä mukaan esimerkiksi kansan kiihotukseen muiden mukana (Viljamaa, 2022, s. 18). Viljamaa (2022) kertookin teoksessaan ihmisyyden suurimman haasteen olevan yksilön ja ryhmän jäsenenä toimiminen samanaikaisesti (Viljamaa, 2022, s. 18). Tämä voi vaikeuttaa erilaisia tehtäviä draamatunneilla ja lisää häiriökäyttäytymistä jopa oppilaiden kohdalla, jotka eivät yksilöinä ole häiriköitä, mutta ryhmään kuulumisen tunteen vuoksi voivat hekin aloittaa häiriköimisen (Viljamaa, 2022, s. 18).

Konflikteja tulee syntymään elämässä ja se on tosiasia. Draamakasvattajan on tärkeää pystyä turvaamaan oppilailleen turvallinen tila ja täten olla valmis jopa poistamaan häiriötilanteita luokasta. Häiriökäyttäytymistä tulee syntymään, jos oppilas kokee olonsa turvattomaksi tai hänelle ei ole selkeää tehtävän ohjeet. Tällainen turvattomuus ja motivaation puute yleensä ilmenee



muiden oppilaiden häiritsemisenä ja jopa kiusaamisena (Toivanen, 2007, s. 20). Opettaja pysyy ratkaisemaan näitä konflikteja ja häiriötilanteita monilla eri tavoilla. Konfliktitilanteiden ratkaisemisessa on myös erittäin tärkeää, että niitä ei vain unohdeta vaan, että ne käsitellään perusteellisesti (Clifford & Herrmann, 2005, s. 209). Tämä voi paikoittain olla hyvin haastavaa, sillä entä, jos konflikti tapahtuu juuri ennen esiintymistä. Opettajalla voi olla helpompaa sanoa, että jutellaan tästä myöhemmin. Entä jos opettaja unohtaa tämän juttelun? Draamatyöskentelyssä tunteet tulevat olemaan esillä ja konflikteja voi ja tuleeikin syntymään ikään kuin tyhjästä. Opettajan olisikin tärkeää tällaisissa tilanteissa koota ryhmä ja muistuttaa miksi he kaikki ovat täällä (Clifford & Herrmann, 2005, s. 210). Tärkeää on myös opettajana antaa oppilaiden itse selvittää mahdolliset konfliktinsa. Näin he oppivat ongelmanratkaisua sekä tunnetaitoja. Opettajan tulisi puuttua näihin tilanteisiin vain, jos on aivan pakko (Aho, 1996, s. 62).

## Tutkimuksen tulosten tarkastelua

Tutkielmassani tarkastelin draamakasvatuksen käsitettä sekä sen erilaisia pedagogisia näkökulmia. Kiinnitin tarkastelussani huomion pääasiassa opettajan rooliin draamakasvattajana sekä tutkin myös, kuinka opettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä sekä itsetuntoa peruskoulussa draamakasvatuksen keinoin.

Ensimmäisenä tutkimuskysymykseni käsitteli draamakasvatuksen käsitettä sekä sitä mitä se sisältää peruskoulussa. Draamakasvatus (drama in education) on hyvin laaja käsite, jonka olen avannut tutkielmani aikana. Draamakasvatus on ikään kuin eräänlainen mahdollisuuksien lava, jossa oppilaiden yksilöllinen luovuus yhdistyvät ryhmän luovuudeksi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, kuinka draamatunneilla ei ikään kuin tunneta käsitettä yksilö vaan kaikki toimivat ryhmänä (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1174). Draama on hyvin sosiaalinen taiteenala, sillä se vaatii toimiakseen vähintään kahden ihmisen välistä kommunikaatiota (Clifford & Herrmann, 2005, s. 16) ja tämän vuoksi ryhmän toimiminen on tärkeässä asemassa.

Draamakasvatuksen metodit ovat monipuolisia ja draamakasvatusta voidaan toteuttaa eri näkökulmia painottaen. Tärkeää on käyttää opetuksessaan työtapoja, jotka aktivoivat oppilaita sekä heidän luovaa ajattelua (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1170). Draamakasvatuksen luonne on hyvin aktiivinen, sillä siinä toimitaan oman kehon ja mielen kanssa (Clifford & Herrmann, 2005, s. 16). Opettajana on tärkeää tarjota erilaisia aktivoivia tehtäviä voidakseen kehittää oppilaiden luovaa ajattelua (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1170).

Useasti draamakasvatus luokitellaan oppilaita aktivoivaksi, kokeelliseksi ja sosiokognitiiviseksi tavaksi oppia. Draamakasvatus on kuitenkin kaikkea muutakin. Se tarjoaa oppilailleen tilaisuuksia ilmaista omia ideoitaan ja mielipiteitään luovassa oppilaiden näköisessä ilmapiirissä. Myös positiivisen ilmapiirin ansiosta oppilaille ei ole epäonnistumisen pelkoa eikä ahdistusta suorituskeskeisestä arvioinnista, jotka estävät luovaa toimintaa (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1172).

Toisessa tutkimuskysymyksessäni pyrin löytämään erilaisia pedagogisia lähtökohtia draamakasvatukselle. Tutkielmani aikana myös selvisi, että draamakasvatuksella on positiivinen vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen sekä itsetuntoon. Tuloksien mukaan opetusmenetelmänä draama on erittäin toimiva konsepti sillä se antaa meidän puhua myös vaikeista aiheista erilaisen mielikuvitusmaailmojen ja –hahmojen avulla. (Clifford ja Herrmann, 2005, s. 16). Draama sallii meidät puhumaan myös erilaisuudesta sekä antaa meille työkaluja oppia siitä (Toivakka

& Maasola, 2011, s. 44). Tärkeänä havaintona Toivakka ja Maasola (2011) nostavat sen, kuinka draama sallii myös sellaiset tunteet, ajatukset ja ilmaisut, joita ei välttämättä näe arkielämässä niin vahvoina ja selkeinä sosiaalisen hyväksynnän vuoksi, joten draaman avulla voimme oppia erilaisista ilmiöistä, asioista, itsestä sekä toisista (Toivakka & Maasola, 2011, s. 44). Draama kannustaa tekemään töitä myös monenlaisten ihmisten kanssa sillä draamassa esiinnyimme ryhmänä emmekä yksilöinä sillä draama on aina sosiaalinen prosessi (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1174). Oppilaan minäpystyvyyden ja itsetunnon parantamisessa myös korostuu opettajan rooli.

Opettajan rooli ja vastuu draamakasvattajana on suuri. Opettajan tulee luoda luottamussuhde oppilaiden välille voidakseen toteuttaa draamakasvatusta tavalla, joka antaa jotain niin oppilaille kuin opettajalle itselleen (Heikkinen, 2005, s. 173). Tällainen luottamussuhde vaatii opettajalta myös paljon. Opettajan tulee olla valmis heittäytymään sekä antamaan oppilailleen tilaa tunneilla. Opettaja on esimerkkinä oppitunneilla, jonka vuoksi, jos opettaja ei uskalla heittäytyä ei oppilaatkaan siihen ala. Opetuksen tuleekin olla dialogista sekä luovaa. Opettajan tulee olla koko ajan aktiivisesti läsnä sekä valmis kuuntelemaan ryhmänsä toiveita (Heikkinen, 2005, s. 175; Toivanen, 2015, s. 47; Lehtonen, Kaasinen, Karjalainen-Väkevä & Toivanen, 2016). Toivanen (2007) mainitsee teoksessaan sen, että vaikka draaman ja teatterin opettaminen on paikoin haastavaa niin tämän vuoksi se myös antaa opettajalle paljon (Toivanen, 2007, s.25).

Tutkielmassani kävin myös läpi erilaisia ongelmia, joita draamakasvatus voi kohdata. Suurin osa ongelmista olivat yhteydessä luottamussuhteeseen opettajan ja oppilaan välillä sekä yleiseen turvallisuuteen. Turvallisen tilan luominen draamatunneille on yleisesti ensimmäinen askel sekä turvallisen ilmapiirin luominen ryhmän kesken (Korhonen, 2001, s. 118–119; Toivanen, 2015, s. 34–35).

## **5.1 Minäpystyvyyden ja itsetunnon tukeminen peruskoulussa**

Oppilaan minäpystyvyyden ja itsetunnon tukeminen peruskoulussa on tärkeää. Draamakasvatus on yksi keino parantaa oppilaan minäpystyvyyttä sekä itsetuntoa. Draamakasvatuksen avulla voidaan tukea koulunsa aloittavia uusia oppilaita sekä heidän itseluottamustaan, myönteistä minäkäsitystään, keskittymiskykyä sekä mielikuvituksen kehittymistä (Toivanen, 2007, s.28). Opetushallitus (2014) on myös kokenut tämän tärkeäksi sillä he ovat lisänneet sen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin moneen kertaan (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) myös mainitaan kuinka oppilaan itseasettamiin

tavoitteisiin vaikuttaa minäkuva, -pystyvyys sekä itsetunto (Opetushallitus, 2014, s. 17). Opetussuunnitelman perusteissa myös kerrotaan se, kuinka tärkeää on opettajan antama palaute sekä rohkaiseva ohjaus, sillä tällä on suora vaikutus oppilaan luottamukseen omista taidoistaan (Opetushallitus, 2014, s. 17). Tästä pääteltynä nykyaikana peruskoulussa korostuu oppilaan minäkuva, -pystyvyyden ja itsetunnon tukeminen. Seuraavaksi käyn läpi opettajan roolia minäpystyvyyden sekä itsetunnon tukemisessa peruskoulussa.

Opettajan rooli oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa on hyvin suuri. Albert Bandura (1994) mainitsee teoksessaan neljä eri tapaa parantaa yksilön minäpystyvyyttä (Bandura, 1994, s. 2–3). Ensimmäisenä tehokkain tapa on luoda yksilölle vahva minäpystyvyyden tunne tarpeeksi haastavien esteiden avulla. Bandura (1994) muistuttaa kuinka, jos yksilö onnistuu vain hyvin helpoissa haasteissa voi se luoda virheajattelutavan, että tulokset tulevat aina nopeasti ja tällöin yksilö voi masentua pienistäkin epäonnistumisista. Erilaiset takaiskut ja epäonnistumiset inhimillisissä pyrkimyksissä auttavat opettaessa, että onnistuminen ja menestyminen vaativat ponnistelua (Bandura, 1994, s. 2).

Toisena tapana minäpystyvyyden parantamisessa on sosiaalisten mallien (mallintaminen) avulla (Bandura, 1994, s. 2). Kun ihminen näkee itsensä kaltaisten yksilöiden onnistuvan ja menestyvän ponnistelun avulla tulee tarkkailevalle yksilölle tunne siitä, että hänkin kykenee samaan (Bandura, 1994, s. 2). Samanaikaisesti myös, kun tarkkaileva yksilö näkee toisen epäonnistuvan ponnisteluista huolimatta alentaa tämä yksilön omaa arviota omista kyvyistään sekä heikentää heidän ponnistelujaan (Bandura, 1994, s. 2). On huomattu kuinka mallintamiseen vaikuttaa yksilöiden samankaltaisuus. Jos yksilöt ovat hyvin samankaltaisia on todettu mallintamisen toimivan tehokkaasti ja jos yksilöt ovat hyvinkin erilaisia on huomattu, että mallintaminen ei vaikuta yksilöiden minäpystyvyyteen (Bandura, 1994, s. 2). Borba (1989) kertoo myös, kuinka itsensä ja muiden arviointi vaikuttaa hyvin paljon sosiaalisiin suhteisiin sillä hänen mukaansa jopa kolmevuotiailla lapsilla esiintyy selkeitä stereotyyppioita (viitattu lähteessä Aho, 1996, s. 66).

Kolmantena tapana on sosiaalinen suostuttelu (Bandura, 1994, s. 2). On todettu, että yksilöt, joita rohkaistaan verbaalisesti, yrittävät esteiden ylittämistä kovempaa (Bandura, 1994, s. 3). Tärkeää on, että opettaja huomioi oppilaan pienetkin onnistumiset sillä, kun oppilas kokee onnistumisen tunteen, hän haluaa yrittää vielä uudelleen eikä luovuta ensimmäisen epäonnistumisen kohdalla (Viljamaa, 2008, s. 29).

Neljäntenä keinona Bandura (1994) mainitsee, yksilön negatiivisten taipumusten muokkaamisen sekä heidän oman henkilökohtaisen psyykkisen tilansa väärintulkinnan (Bandura, 1994, s. 3). Tämä on tärkeää sillä useasti ihmisen mieliala vaikuttaa heidän minäpystyvyytensä arviointiin (Bandura, 1994, s. 3). Opettajan on tärkeää saada oppilas ajattelemaan, minä pystyn tavalla, sillä lannistuneesti ajatteleva oppilas etsimällä etsii itsestään negatiivisia asioita ja lopulta ei edes uskalla yrittää asioita sillä hän kuvittelee epäonnistuvansa kuitenkin (Viljamaa, 2008, s. 28–29).

## **5.2 Opettaja – oppilaan itsetunnon tukipilari**

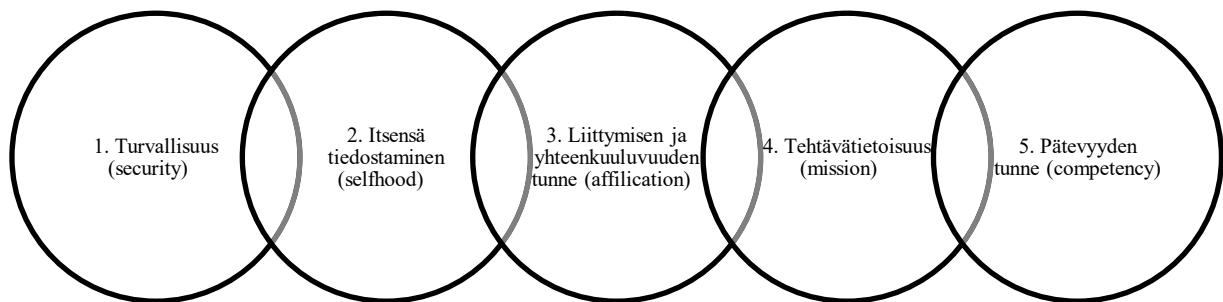
Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti oppilaidensa itsetuntoon. Opettajalla on monia eri työkaluja oppilaan itsetunnon parantamiseen. Draamakasvatuksen yksi tavoite on henkilökohtainen oppiminen oppilaan itsetuntemuksessa ja asenteissa (Toivanen, 2009 s. 77). Toivanen (2009) mainitsee kuinka draamaa ja teatteria tehtäessä opitaan aina omasta itsestään samalla kehittäen ilmaisuvälineitä ja -taitoja, jotka ovat osa yksilön itseluottamusta, itsetuntemusta sekä minäkäsitystä (Toivanen, 2009, s. 77).

Turvallisuus korostuu tärkeänä osa-alueena itsetunnolle, sillä tämä tunne on edellytys muille ulottuvuuksille (Aho,1996, s. 59). Kasvuympäristölle on hyvin tärkeää, että se on turvallinen oppilaalle sillä silloin hän voi ja uskaltaa ottaa riskejä (Aho,1996, s. 59). Jos oppilaalla on turvallinen ja luottamuksellinen olo, hän uskaltaa vain tällöin kehittää omaa persoonallisuuttaan ja venyttämään henkisiä rajojaan (Viljamaa, 2022, s. 17). Kuten aiemmin jo mainitsin draamakasvatuksen perusta, on myös turvallinen ilmapiiri (Toivanen, 2015, s. 34–35). Oppilaan turvallisuuden takaaminen opettajana on äärimmäisen tärkeää ja sen tulisi aina olla prosessin ensimmäinen askel (Korhonen, 2001, s. 118–119). Aho (1996) kertoo teoksessaan, kuinka kasvattajalta vaaditaan aitoutta, empatiakykyä, realistisia odotuksia ja tehokasta palautetta voidakseen luoda luottamuksellisen suhteen kasvatettavaan (Aho,1996, s. 60). Tärkeää kasvattajana on myös muistaa kuinka tällaisen suhteen luominen ei edellytä sitä, että kasvattaja olisi aina samaa mieltä kasvatettavan kanssa vaan se tarkoittaa sitä, että kasvatettava voi ja uskaltaa esimerkiksi kertoa salaisuuksia, jotka eivät leviä ulkopuolisille (Aho,1996, s. 60).

Selkeät säännöt ja rajoitukset käyttäytymiselle lisäävät myös turvallisuuden tunnetta. Nämä säännöt tulisi luoda joustaviksi, realistisiksi sekä johdonmukaisiksi kasvatettavan omaan tasoon nähden (Aho,1996, s. 62). Aho (1996) viittaa teoksessaan Borban (1989) itsetunnon teoriaan,

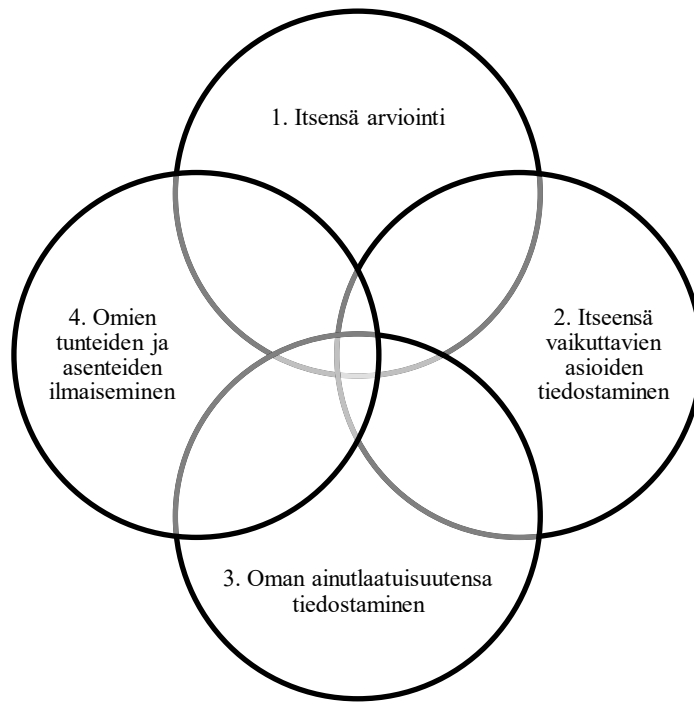
jonka mukaan kasvatettavan ei tulisi missään tapauksessa pelätä sääntöjen rikkomista ja kasvattajan hyväksynnän menettämistä (viitattu lähteessä Aho,1996, s. 62).

Sen jälkeen, kun kasvatettavalle on kehittynyt turvallisuuden tunne, voidaan keskittyä itsensä tiedostaminen (Aho,1996, s. 65). Ahon (1995) teoksessa on viitattu Borban itsetunnon jakamisteoriaan. Borba on jakanut itsetunnon kolmeen eri alueeseen: fyysiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen. Borba jakaa nämä kolme aluetta viiteen eri ulottuvuuteen, joista hänen mukaansa itsetunto koostuu. Nämä alueet ovat:



Kuvio 2. Itsetunnon viisi ulottuvuutta (soveltaen Borba viitattu teoksessa Aho, 1995, s. 56–57).

Teorian mukaan ihmisellä on vahva itsetunto, kun nämä kaikki alueet täyttyvät. Kasvattajan tulisi tunnistaa kaikki ulottuvuudet vahvistaakseen kasvatettavan itsetuntoa (Aho, 1995, s. 58). Yksilön on myös mahdollista kehittää omaa itsetuntemustaan yksin tai kasvattajan avustuksella. Itsensä reflektointi on erityisen tärkeää voidakseen kehittää ja tutkia omaa itsetuntemusta (Toivakka & Maasola, 2011, s. 27). Borba (1989) kertoo, että jos oppilaalla on ongelmia itsensä tiedostamisessa, tulisi hänelle opettaa seuraavassa kuviossa näkyvät neljä kohtaa:



Kuvio 3. Itsensä tiedostamisesta kärsivälle oppilaalle opetettavia taitoja. (soveltaen Borba viitattu teoksessa Aho,1996, s. 66).

Myös tärkeä edellytys vahvalle itsetunnolle on tunteiden tunnistaminen ja niiden avoin ilmaisu (Aho,1996, s. 69). Opettajan onkin tärkeää pohtia mitä toinen osapuoli kokee konfliktitilanteissa sillä pienet lapset ovat hyvin itsekeskeisiä, jonka vuoksi heillä voi olla vaikeaa toisen henkilön asemaan mukautuminen sekä toisten tunteiden tunnistaminen (Aho, 1996, s. 69–70).

Opettaja, joka pyrkii oppilaidensa itsensä tiedostamiseen sekä itsetunnon parantamiseen antaa oppilaille tilaisuuksia tunnistaa itsenäisesti omia roolejaan, tunteitaan ja ominaisuuksiaan. Myös oppilaiden rohkaiseminen olemaan oma itsensä sekä hyväksymään erilaisuutta on äärimmäisen tärkeää. Opettaja myös rohkaisee ja kannustaa oppilaita kertomaan oman mielipiteensä eikä vertaile oppilaiden persoonallisuuksia tai suorituksia. Tällöin oppilaille on helppo lähestyä opettajaa (Aho,1996, s. 70). Luostarinen (1995) mainitsee teoksessaan, kuinka opettamisen ja kasvattamisen kulmakiviä ovat kannustava arviointi, yksilöllisyyden kunnioitus ja oppilaan itsetunnon vaaliminen. Hän myös ottaa kantaa, kuinka draamakasvatuksella on erittäin laajat mahdollisuudet näiden kulmakivien takaamiseen (Luostarinen, 1995, s. 241).

## Pohdinta

Tutkielmani aikana olen pyrkinyt käsitteellistämään draamakasvatuksen sekä tuomaan esille erilaisia pedagogisia lähtökohtia draamakasvatuksen käyttöön perusopetuksessa. Tuloksien mukaan draamakasvatuksella on vaikutuksia monitasoisesti koulumaailmassa. Sen on todettu vaikuttavan niin oppimistuloksiin, luovaan ajatteluun kuin ryhmätaitoihin.

Draaman käyttö opetuksessa on myös tutkimuksien valossa erittäin toimivaa. Tutkielmani edessä olen lukenut monesta eri lähteestä, kuinka draamakasvatus parantaa oppimistuloksia sillä se lisää aktiivista ajattelua (Bolton, 1984, s. 150–151). Draamakasvatuksen avulla oppilaille on mukavampaa koulussa, sillä heillä on turvallinen ja positiivinen ilmapiiri ympärillään (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1172). Tämä kertoo sen, että draamakasvatuksen käytöllä opetusmenetelmänä peruskoulussa on hyötyjä, joita ei tule sivuuttaa. Draamakasvatuksen asemaa tulisi vahvistaa tai jopa lisätä se omaksi taideaineekseen kuten Heikkinen (2001, 2004) on sanonut (Heikkinen, 2004, s. 7; Heikkinen, 2001, s. 76).

Itsetunto ja minäpystyvyys ovat tärkeitä oppilaiden kehityksen kannalta. Minäpystyvyys sekä itsetunto ovat yhteydessä moneen muuhun tekijään oppilaiden hyvinvoinnissa. Koulujen tulisi olla paikka, jossa voidaan parantaa minäpystyvyyttä sekä itsetuntoa. Opetushallitus (2014) on maininnut ne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetuskäsityksessä, työtavoissa sekä erityisen tuen kohdalla (Opetushallitus, 2014). Koulujen tulisi löytää uusi keinoja näiden parantamiseen sillä niiden tärkeys on osoitettu valtakunnallisesti. Tutkielmassani sivusin kyseisiä käsitteitä sillä tulen tarkastelemaan niitä tarkemmin omassa gradussani. Tuloksien valossa on kuitenkin huomattavaa, että draamakasvatus korreloi positiivisesti oppilaiden minäpystyvyyden sekä itsetunnon parantamisessa.

Pohtiessani tutkielmani luotettavuutta, tulen lopputulokseen, että käyttämäni lähteet ovat olleet luotettavia. Tutkielmani lähteinä olen käyttänyt niin kansainvälisiä kuin kotimaisia vertaisarvioituja teoksia ja artikkeleita. Suurin osa lähteistäni on myös 2010-luvun puolelta, jolloin koen niiden olevan ajankohtaisia ja luotettavia. Osa lähteistäni on julkaistu 1980-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella, joka voi vaikuttaa lähteiden ajankohtaisuuteen. Kuitenkin kyseisistä lähteistä hankkimani tieto on pääosin pysyvää ja muuttumatonta, jolloin en koe julkaisuvuoden vaikuttavan tutkielmani luotettavuuteen. Päälähteinäni tutkielmassa on toiminut Heikkinen Hannu, Toivanen Tapio, Fleming Mike sekä Clifford Sara ja Herrmann Anna. Olen onnistunut hyvin löytämään ajankohtaista sekä kansainvälistä kirjallisuutta.



Tutkielmani on myös eettisesti luotettava, sillä olen pyrkinyt luomaan tutkielmastani objektiivisen yleiskatsauksen sekä tieteellisesti luotettavan kokonaisuuden. Tutkielman eettisyydestä olen pitänyt huolta parhaani mukaan. Tiedostan, että oma mielenkiintoni aiheeseen voi luoda eettisen ongelman sillä kuten aiemmin jo mainitsin minulla, on vain positiivisia kokemuksia draamakasvatuksen käytöstä opetuksessa. Tämä olisi voinut vaikuttaa omiin tulkintoihini tutkimuksien käsittelyssä, mutta kuten aiemmin jo mainitsin, olen pyrkinyt luomaan neutraalin yleiskatsauksen ilman omia mielipiteitäni.

Tutkielmani edetessä huomasin, kuinka vähän tutkimustuloksia löytyy oppilaan minäpystyvyydestä sekä sen parantamisesta draamakasvatuksen keinoin. Koen tämän aiheen tärkeäksi tulevana opettajana ja tämän vuoksi tulen syventymään kyseiseen aiheeseen lisää omassa gradusani. Jatkotutkimuksissa tulee syventyä minäpystyvyyden ja itsetunnon paranemiseen draamakasvatuksen avulla.

Tutkimukseni tuloksia tarkastellessa voin todeta, että draamakasvatus on hyvin tärkeä osa peruskouluopetusta sekä sen asemaa tulisi nostaa. Draamakasvatuksen hyödyistä löytyy loputtomasti tutkimustietoa, mutta silti sen asema koulumaailmassa on heikko jopa olematon. Toivon tutkielmani herättävän opettajien mielenkiintoa aiheeseen sekä täten parantavani draamakasvatuksen asemaa koulun arjessa.

## Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press. Haettu osoitteesta [http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self\\_Efficacy.pdf](http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf)
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Clifford, S. & Herrmann, A. (2005). *Making a Leap – Theatre of Empowerment: A Practical Handbook for Drama and Theatre Work with Young People*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching*. New York: Routledge.
- Gürbüz, N. (2021). *Teacher's and Students' Opinions on the Use of Drama Method in Distance Education and Drama Activity Proposals*. Shanlax International Journal of Education. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297665.pdf>
- Hakala, J. T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 14–26). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. (2001) Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 75–105). Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyttä – draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien: kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärrystä*. Tampere: Juvenes Print.
- Korhonen, P. (2001) Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 107–129). Jyväskylä: Atena.
- Laino, J. (2010). Draaman työkaluja koulun arkeen. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisöissä* (s. 160–181). Tampere: Juvenes Print.
- Lehtonen, A. Kaasinen, M. Karjalainen-Väkevä, M. Toivanen, T. (2016). *Promoting Creativity in Teaching Drama*. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000719>

- Luostarinen, L. (1995) Minäkuva muovautuu draamailmaisun maailmassa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.), *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II* (s. 239–254). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus (n.d.). Draaman opettamisesta. Haettu 7.2.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/draaman-opettamisesta>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 14.3.2023 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Østern, A-L. (2001) Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 15–45). Jyväskylä: Atena.
- Østern, A-L. (2021). *Teaching and learning through dramaturgy: education as an artful engagement*. London: Routledge.
- Pajares, F. (2005). *Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Rusanen, S. (2001) Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.), *Katarsis: Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 47–60). Jyväskylä: Atena
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Taylor, P. (2006) Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens. Teoksessa J. Ackroyd (toim.), *Research methodologies for drama education* (s. 1–14). Stoke on Trent: Trentham.
- Toivanen, T. (2007). *Lentoon!: draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet– Itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa A-M. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.), *Taide ja taito kiinni elämässä* (s. 76–82). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon!: Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro
- Toivanen, T. Halkilahti, L. Ruismäki, H. (2013). *Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama*. The European Journal of Social & Behavioural Sciences. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233046/ejsbs96.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Toivakka, S., Maasola, M., & Junnila, M. (2011). *Itsetunto kohdalleen!: harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2002). Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 42–55). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, J. (2008). *Anna lapsen onnistua*. Helsinki: Gummerus.
- Viljamaa, J. (2022). *Itsetunnon voima – Hylkää ankeuttajat ja usko itseesi*. Helsinki: Kirjapaja.