



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”Oonks mä kokeillukkaa mennä ihan blankona sinne?”

- Draamakasvatukseen erikoistuneiden noviisiluokanopettajien kokemuksia draaman opettamisesta, haasteista ja merkityksistä alakoulussa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutus
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2018
Ronja Heino

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutus	
Tekijä - Författare - Author Ronja Heino			
Työn nimi - Arbetets titel "Oonks mä kokeillukkaa mennä ihan blankona sinne?" – Draamakasvatukseen erikoistuneiden noviisiluokanopettajien kokemuksia draaman opettamisesta, haasteista ja merkityksistä alakoulussa			
Title "Have I even tried to go there without any idea of what to do?" – Novice teacher's conceptions about teaching drama and the challenges of drama education in primary school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year 05/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Draamakasvatus kouluissa on todettu aikaisemmissa tutkimuksessa tärkeäksi oppimismenetelmäksi, sillä siinä keskitytään vuorovaikutustaitoihin, se on oppilaille mieluista ja parantaa oppilasryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vaikka uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) draama mainitaan 75 kertaa, ei se ole vielä saavuttanut paikkaa omana oppiaineena. Draamakasvatuksen käsite on monille luokanopettajille epäselvä ja draamaopetuksen suunnittelu on monimutkaista. Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on kuvata noviisivaiheessa olevien luokanopettajien käsityksiä draaman opettamisen merkityksestä, erityisyydestä ja sen haasteista.</p> <p>Menetelmät. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistona oli viiden noviisivaiheessa toimivan luokanopettajan puolistrukturoidut teemahaastattelut. Kaikki haastattelut luokanopettajat olivat suorittaneet draamakasvatuksen perusopinnot yliopistossa ja olleet töissä luokanopettajana alle kolme vuotta. Haastattelut analysoitiin hyödyntäen sisällönanalyysejä.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimustulokset osoittivat draamaan erikoistuneiden noviisiluokanopettajien pitävän draamaa haastavana, mutta tärkeänä opetusmuotona. Opettajien mielestä draaman hyviin ominaisuuksiin kuului oppilaiden positiivinen suhtautuminen, poikkeavuus muuhun opetukseen sekä vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen. Draamaa pidettiin myös haastavana ja kuluttavana oppiaineena opettajalle. Kaikki haastateltavat kokivat draamaopetuksen arvokkaaksi ja jatkoivat sen käyttöä haasteista huolimatta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord draamakasvatus, draamaopetus, noviisi, kokemuksellinen oppiminen			
Keywords drama education, drama teaching, novice, experimental learning,			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Ronja Heino			
Työn nimi - Arbetets titel "Oonks mä kokeillukkaa mennä ihan blankona sinne?" – Draamakasvatukseen erikoistuneiden noviisiluokanopettajien kokemuksia draaman opettamisesta, haasteista ja merkityksistä alakoulussa			
Title "Have I even tried to go there without any idea of what to do?" – Novice teacher's conceptions about teaching drama and the meanings and challenges of drama education in primary school			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki		Aika - Datum - Month and year 05/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 pp. + 1 appendice
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> Drama education in schools has been previously seen as an important learning tool, because the focus of drama is on communication skills, pupils enjoy it and it improves the cohesion in class. Even though drama is mentioned 75 times in the new curriculum of 2014, it is not an independent school subject. The conception of drama education is unclear to many teachers and planning drama classes is complicated. The aim of this study is to describe novice teacher's conceptions about the importance, specificities and challenges of teaching drama.</p> <p><i>Methodology.</i> This study was a qualitative case study. The subject of this study was semi-structured theme interviews of five novice teachers, who all had been specialized on drama education and had been working as a teacher less than three years. The data was analyzed by using content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The interviewed teachers thought drama is challenging but important way of teaching. The good qualities of drama included the positive attitude of the pupils, the diverse between drama and other school subjects, and improving communication and social skills. Drama was considered challenging and exhausting subject to teach as well. All of the interviewees considered drama valuable despite of the challenges.</p>			
Avainsanat - Nyckelord			
Keywords drama education, drama teaching, novice, experimental learning			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

1. JOHDANTO	1
2. DRAAMAKASVATUS	4
2.1 Draaman ja draamakasvatuksen määrittelyä	4
2.2 Draaman lyhyt historia suomalaisessa peruskoulussa	6
2.3 Draamakasvatuksen lähtökohdat.....	11
2.4 Oppiminen draaman avulla.....	14
2.4.1 Kokemuksellinen oppiminen.....	14
2.4.2 Konstruktivistinen oppiminen.....	16
2.4.3 Potentiaalinen tila ja esteettinen kahdentuminen.....	18
2.5 Draamaopetuksen suunnittelu.....	19
2.5 Opettaja ja draama.....	22
2.5 Oppilaat ja draama	23
2.5.1 Oppilaiden ikä	24
2.5.2 Sosiaaliset roolit	24
2.5.3 Luottamus	25
3. NOVIISIOPETTAJUUDEN HAASTEET	27
3.1. Työelämä	27
3.2 Opettajankoulutus.....	28
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	31
5.2 Aineiston hankinta	31
5.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	32
5.2.2 Haastateltavien valinta ja haastattelujen toteutus	33
5.3 Aineiston analyysi.....	35
5.3.1 Sisällönanalyysi	37
6. TUTKIMUSTULOKSET	41
6.1 Draaman erityisyys	41
6.1.1 Oppiminen draaman avulla.....	41
6.1.2 Oppilaiden palaute draamatyöskentelystä.	43
6.1.3 Hyvän draamaopettajan ominaisuuksia	47
6.1.4 Draaman erityisyys – yhteenveto tuloksista	48
6.2 Draamaopetuksen haasteet.....	49

6.2.1 Ryhmäominaisuuksiin liittyvät haasteet.....	50
6.2.2 Draamaan erikoistumattomat opettajat.....	51
6.2.3 Draamatyöskentelyn suunnitleminen	53
6.2.4 Draaman intensiivisyys opettajalle.....	54
6.2.5 Draaman haasteet – yhteenveto tuloksista	56
6.3 Draaman merkitys noviisiluokanopettajalle.....	57
7. LUOTETTAVUUS.....	60
8. POHDINTAA	63
9. LÄHTEET.....	65
10. LIITTEET	71

1. JOHDANTO

Keväällä 2013 ensimmäisen yliopistovuoteni loppuvaiheessa, oli minulla edessäni ensimmäinen tulikaste: orientoiva harjoittelu Viikin Normaalikoulussa harjoitteluparini kanssa. Harjoittelussa keskityttiin erityisesti äidinkielen ja draaman opettamiseen. Draamatuntien jälkeen koki todella onnistuneensa ja päässeensä oman jännittämisen yli. Jo tuolloin edelleen ajankohtaiset kysymykset, kuten heterogeenisen ryhmän haasteet, erilaisten oppilaiden huomioiminen, oppilaiden osallistaminen omaan oppimiseensa, motivointi, sitouttaminen sekä innostaminen työskentelyä kohtaan olivat kysymyksiä, joita pohdiskelin pitkään harjoittelu-päivien jälkeen. Draamatyöskentely tuntui vastaavan useisiin haasteisiin. Esimerkiksi harjoitteluluokalla ollut monikielinen poika oli draamaharjoituksissa innostuneesti mukana, toisin kuin vaikka draamatuntia edeltäneellä ympäristöluonnontiedon tunnilla. Valehtelematta kaikkien harjoitteluluokan oppilaiden asenteet draamaa kohtaan olivat positiivisia, odottavia ja innostuneita. Draamalla on usein todettu olevan merkittävä rooli luokan myös luokan ryhmäytymisen kannalta, sillä toiminta on ryhmälähtöistä, vuorovaikutuksessa tehtävää työskentelyä (Toivanen, 2015, 16). Tapio Toivanen on kouluttanut opettajia draamakasvatuksessa, julkaissut aiheesta artikkeleita sekä yhden väitöskirjan 5 ja 6-luokkalaisten draamakokemuksista. Toivanen mainitsee esimerkiksi kuinka varsinkin uuden luokan kanssa oppilaiden toiminta voi aluksi olla epävarmaa, jolloin draamatoiminnassa pystytään käyttämään aikaa ja keskittymään yhdessä toimimiseen ja yhdessä tekemiseen (Toivanen emt. 36).

Toki opetusharjoittelun draamatunneilla ääntä syntyi enemmän kuin esimerkiksi matematiikan oppitunnilla, ja lisäksi ryhmän rauhoittaminen työskentelyn jälkeen vei aikaa hieman normaalia pidempään, mutta se ei tuntunut haittaavaan, sillä palaute oppilailta oli niin positiivista. On kuitenkin todettava, että harjoitteluluokan oma opettaja oli tehnyt vahvan pohjatyön draaman käyttämisessä luokan kanssa, joten draamatyötävät olivat heille jo entuudestaan tuttuja. Draaman käyttäminen oli siis jo tuolloin, viisi vuotta sitten, minulle merkittävä ja myönteinen opettamiskokemus, joista on säilynyt voimakkaita muistoja. Vaikka nautin draaman opettamisesta, heräsi minulle jo tuolloin epäilyksiä. Onnistuisiko samanlaisen tuokion

pitäminen, jos olisin tilanteessa yksin, täysin uuden ryhmän kanssa, jolle draama olisi vieras oppiaine. Mitä jos minulla ei olisi harjoittelupariani ja luokan ohjaavaa opettajaa tukena. Olisiko minulla tulevassa ammatissani luokanopettajana energiaa tunnin suunnitteluun, ja onnistuisiko näytelmien ohjaaminen yksin?

Osallistuin syksyllä 2015 draamakasvatuksen sivuaineeseen osana luokanopettajaopintojani. Ajattelin saavani tuolloin vastauksia, varmuutta ja materiaalia omaan opettamiseeni. Kuitenkin, koin että mitä enemmän perehdyin draamakasvatukseen, sen haastavammaksi ja kompleksisemmaksi koin sen opettamisen. Sivuaineen aikana pohdin lisäksi paljon sitä, miten opettajat, joilla ei ole erikoistumista draamakasvatukseen, suhtautuvat draaman käyttämiseen koulussa. Millaisia välineitä heillä on, onko heillä uskallusta heittäytyä ja käyttävätkö kaikki luokanopettajat draamaa? Elokuussa 2016 voimaanastuneessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) draama mainitaan 75 kertaa eri yhteyksissä (Vaittinen, 2015, 25–26). Draama vaikuttaisi siis kuuluvan kaikkien luokanopettajien opetusmenetelmiin. Toisaalta, vaikka opetussuunnitelma on valtakunnallinen ja sitoo opettajia, on se myös hyvin tulkinnanvarainen. Liiallisen ylhäältä tulevan struktuurin puuttuminen ei ole pelkästään huono asia, koska tällöin opettajan pedagoginen vapaus tehdä erilaisia päätöksiä säilyy. Tämän vuoksi minulla oli ennen Pro gradu -tutkielmani aloittamista edelleen vahva ennako-oletus siitä, että vaikkakin draaman asema opetussuunnitelmassa on suhteellisen merkittävä, draaman käyttäminen opetuksessa on silti opettajasta riippuvaista.

Kandidaatintutkielmassani tutkin Tapio Toivasen (2015) *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa* –teosta. Tutkimustehtävänäni oli selvittää millaiset väli- neet opas antaa luokanopettajille draamaopetukseen, millainen draamaopettajan pitää tämän oppaan mukaan olla ja millaisia haasteita draamakasvatukseen liittyy. Tutkimukseni jälkeen päädyin siihen lopputulokseen, että opettajan tehtävä draamatyöskentelyssä vaihtelee hyvin paljon, opettajajohtoisesta auktoriteetista lasten ajatuksien kuuntelijaan ja mahdollistajaan. Myös haasteita löytyy.

Minua jäi kiinnostamaan mitä opettajat, joilla todennäköisesti on eniten tietotaitoa draaman opettamiseen, tekevät käytännössä. Käyttävätkö he draamaa koulussa

niin paljon kuin haluaisivat, ja mikä heidän mielestään on draamakasvatuksen tärkein tehtävä. Lisäksi, pian valmistuvana luokanopettajana minua mietityttää erityisesti noviisiopettajuus. Noviisi tulee englannin kielen sanasta novice, vastaalkaja. Opettajan uran nivelvaiheen (jossa siirrytään opettajankoulutuksesta työelämään), on todettu olevan opettajan uran herkintä aikaa. Työelämän ja koulutuksen välillä on suuri kuilu, jonka vuoksi monet opettajat kamppaillessaan koulutuksen teorian ja käytännön välillä päätyvät jopa lopettamaan työnsä. (Blomberg, 2008, 2.) Tämän vuoksi rajasin tutkielmani käsittelemään juurikin noviisivaiheessa olevien opettajien kokemuksia ja sitä, onko draama auttanut heitä opetushaasteissa vai tuottanut lisätyötä.

2. DRAAMAKASVATUS

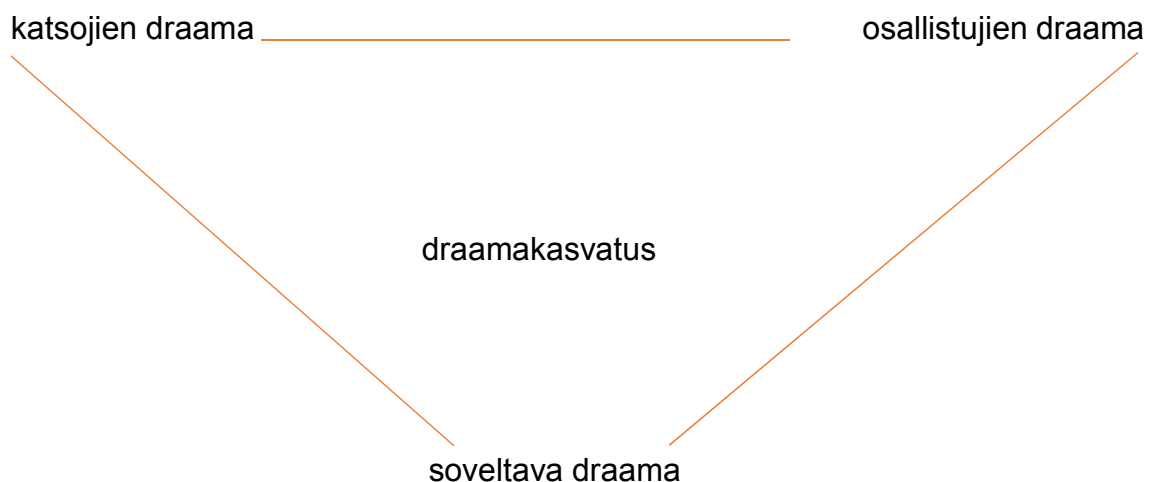
Tässä luvussa esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen toisen osan, draamakasvatuksen. Selvitän draamakasvatuksen asemaa peruskoulussa, siihen liittyvää keskustelua ja sen näkyvyyttä uusimmassa opetussuunnitelmassa. Määrittelen draamakasvatuksen kannalta olennaiset käsitteet, sekä esittelen draaman taustalla olevia oppimisen teorioita. Lopuksi esittelen draamaopettajan tehtäviä, opetuksen suunnitteluun liittyviä haasteita, sekä oppilaiden ryhmään liittyvien tekijöiden huomioimista draaman järjestämisessä.

2.1 Draaman ja draamakasvatuksen määrittelyä

Tässä tutkielmassa käytän käsitettä draama ja draamakasvatus, joita käytän toistensa synonyymeina. Yksi haasteellisimmista tehtävistä, mikä draamakasvatukselliseen tutkimukseen liittyy, on itse draamakasvatuksen käsitteen määritteleminen. Draamakasvatus on Hannu Heikkisen (2004, 14) mukaan kokonaisvaltaista kasvatusta, joka opettaa moninaisia ilmaisumuotoja, verbaalisia ja non-verbaalisia viestintätaitoja, eettisiä taitoja, esteettisiä taitoja ja sosiaalisia taitoja, jotka harjoittavat ryhmädynaamisia valmiuksia. Tällaisia taitoja voi siis harjoitella esimerkiksi niin näytelmissä, peleissä, leikeissä, ”elävöityneessä lukemisessa”. Kun liikutaan fiktiossa, eli maailmassa, joka ei ole todellinen ja käytetään mielikuvi- tusta, voidaan puhua draamasta. Heikkisen määrittelemät sisällöt vaikuttavat sisältävän monia tärkeitä, mutta haastavia kokonaisuuksia.

Tarkoitan draamalla Hannu Heikkisen määritelmää: ”- draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret” (Heikkinen, 2004, 19). Heikkisen luettelemien kolmen draaman keskinäiset erot liittyvät yleisön osallisuuteen. Tapio Toivanen (2012, 229) on määritellyt näiden kolmen draaman genren erot seuraavasti: Esittävä draama on perinteisintä teatteria, siinä yleisö toimii katselijan roolissa. Esittävästä draamasta voidaan pitää esimerkkinä perinteisiä koulunäytel-

miä joulu- ja kevätjuhlissa. Osallistavan draaman genressä taas yleisön ja esiintyjien välinen raja on rikottu, eli esiintyjät saattavat kysellä yleisöltä ja ottaa kontaktia heihin. Soveltavassa teatterissa puolestaan on vaikea määrittellä ketkä ovat esiintyjiä ja ketkä yleisöä, sillä soveltava teatteri luodaan prosessina yhdessä ryhmän kanssa.



Kuva 1. Draaman genret (Heikkinen, 2004, 33)

Koulussa tehtävä draamakasvatus sijoittuu näiden kolmen draaman genren keskelle, eli yhdistelee kaikkia kolmea. Osallistujien draaman ja soveltavan draaman olennaisin ero on draamatyöskentelyn ohjaajan roolin näkyvyydessä: osallistujien draamassa ohjaajan asettavat raamit työskentelylle tulevat vahvemmin esille kuin soveltavassa draamassa, missä koko työskentelyn suunta voi muuttua ryhmän esiin tuomien ideoiden myötä. Tässä tutkielmassa tarkoitan **draamaopettajalla** draamapedagogiikkaan erikoistunutta luokanopettajaa. Viirret (2000, 49) jakaa draamaopettajat neljään ryhmään, jotka kaikki toimivat omassa kontekstissaan:

- 1) Draamapedagogiikkaan erikoistunut lastentarhanopettaja, luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja tai ammattiaineiden opettaja
- 2) Draamaopettaja yläasteella ja lukiossa
- 3) Draamaopettaja kulttuuriryöntekijänä
- 4) Draamaopettaja opettajainkouluttajana

Viirretin mukaan ryhmä 1 eroaa ryhmistä 2, 3 ja 4 siten, että ryhmässä draama on opettajalle yksi monista opetettavista aineista, kun taas ryhmissä 2, 3 ja 4 opettaja on erikoistunut vain draaman opettamiseen. Vaikuttaisi siltä, että draamaopettaja voi kuulua useaan ryhmään yhtä aikaa: esimerkiksi luokanopettaja joka käyttää draamaa koulussa voi toimia vapaa-ajalla myös opettajien täydennyskoulutuksessa. Viirretin (emt. 50) mukaan tässä neljän ryhmän jaottelun taustalla on draamaopettamisen arviointi, sillä ryhmät sijoittuvat eri konteksteihin, joten niiden arviointikin on tehtävä eri kriteerein. Yhteistä kaikille neljälle eri toimialueella toimivalle opettajalle on opettajan tietopohja, taidot ihmisten kohtaamisessa ja näkemys draaman osa-alueista.

2.2 Draaman lyhyt historia suomalaisessa peruskoulussa

Koulunäytelmät kevät- ja joulujuhlissa eivät ole uusi ilmiö, vaan ne ovat aina olleet mukana niin suomalaisissa peruskouluissa, kuin kansainvälisestikin. Koulunäytelmät kuuluvat johdannossa esiteltyjen draaman genreistä esittävän draaman genreen (kuva 1). Toivanen mainitsee, kuinka koulussa tapahtuvan teatterin juuret ulottuvat jopa 1550 –luvulle asti Turkuun, jossa oli ensimmäinen luostarikoulu (2012, 227). Ideat draamasta tavoitteellisena oppimisen välineenä ovat saapuneet Suomeen 300 vuotta myöhemmin.

Alun perin lasten- ja nuortenteatteri saapui Suomeen 1800 –luvulla, jolloin se ei kuitenkaan heti saapunut kouluun, sillä lasten esiintymistä yleisölle pidettiin haitallisena, koska lapsille sopivia näytelmiä ei vielä ollut (Hellström 1993, Ruohomäen, 2015, 93 mukaan). Kouluihin draamallinen tekeminen saapui 1800-luvun loppupuolella. Ruohomäen mukaan lastenkirjailija Zacharias Topelius ja sekä kansakoulun oppi-isä Uno Cygnaeus korostivat luovuutta ja mielikuvituksen käyttöä lasten opetuksessa. Topelius julkaisi satukirjoja sekä lastennäytelmiä, joiden onkin katsottu muodostavan kattavan materiaalin koulunäytelmiin 1960-luvulle asti. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen vuonna 1973, draama sai entistä enemmän kannustusta, kun vanhoja pedagogisia näkemyksiä ja opettajien autoritääristä

opettamista kyseenalaistettiin. (Toivanen, 2002; Mustonen, 2010, Ruohomäen, 93-94, mukaan). Draamalle on ollut siis puolustajia ja se on nähty merkityksellisenä peruskoulussa jo 1970 –luvulta asti, eli lähes 50 vuoden ajan. Draamakasvatus ei silti edelleenkään ole oma oppiaineensa, eivätkä kaikki tiedä vieläköän tarkkaan mitä se tarkoittaa.

Toivasen (2012, 227) mukaan draamakasvatus tieteenalana on saanut vahvasti vaikutteita Iso-Britanniasta ja Skandinaviasta. 1970 –luvun alussa. Draamakasvatusta järjestettiin juurikin opettajille ja draamasta julkaistua kirjallisuutta käännettiin suomeksi. Suomennoksissa ”draama” –sana käännettiin ”luovaksi toiminnaksi” ja ”ilmaisukasvatukseksi” Yksi draamakasvatusta leimaava käsite onkin ollut sen epämääräisyys ja käsitteiden sekoittuminen. Välillä puhutaan ilmaisukasvatuksesta, välillä teatterikasvatuksesta, välillä ilmaisutaidoista, mikä Heikkisen mukaan edesauttaa sitä, etteivät kaikki tiedä draamasta puhuttaessa mistä on kysymys. Draamaan liittyvää termistöä pidetään epämääräisenä ja vaikeana hahmottaa, minkä vuoksi draamaa on ollut vaikea ottaa ”vakavasti otettavaksi oppiaineeksi ja tieteenalaksi” (Toivanen emt. 228; Heikkinen, 2004, 26).

Kansainvälisesti katsottuna, vielä 1980 –luvulla draamakasvatuksen asiantuntijoidenkin välillä oli ristiriitoja siitä, mitä draamassa tulisi painottaa. Gavin Bolton, joka toi Suomeen termin pedagoginen draama, sekä Boltonin työpari Doroty Heathcote painottivat molemmat draamaa opetusmetodina, kun taas David Hornbrook oli vakuuttunut, että draamaa pitäisi käsitellä yhtenä taiteen muotona. Heathcote näki draaman ilmiönä, jonka kautta oppilaat pystyvät siirtymään yksityiskohtaisesta asioiden ymmärtämisestä universaaliin ymmärtämiseen, eikä oppiaine itsessään ole oppilaan oppimisen kannalta keskeinen tekijä. Heathcote taas painotti opettajan statuksen rikkomista ja lasten kanssa leikkimistä (Heikkinen, 2004, 24-27; 2017, 40-41). Heikkinen (2004) toteaa Ruohomäen (2015, 90-91) mukaan, että draamaan ei pitäisi suhtautua pelkästään opetusmenetelmä eikä pelkästään taidemuotona, vaan laajana kokonaisuutena, joka tutkii ja aktiivisesti muokkaa meitä ympäröivää kulttuuria (niin paljon kun se koulukontekstissa pystyy). Toisin sanoen draamaa ei tulisi siis jakaa lokeroihin vaan hyödyntää ja yhdistää erilaisia näkemyksiä. Draamakasvatuksen ideana ei siis ole ollut

kouluttaa opettajia luomaan parempia koulunäytelmiä, vaan antaa opettajille työkaluja luovan ilmaisun opettamiseen sekä oppilasryhmän ryhmädynamiikan kehittämiseen. Uskon, että asiantuntijoiden ristiriitaiset näkemykset perusteluineen ovat myös hidastaneet draaman tuloa kaikille yhteiseksi oppiaineeksi.

Aikaisemmin mainitsemani epäselvän termistön lisäksi Heikkinen toteaa kuinka draamakasvatuksella ei nähdä olevan selkeää historiaa, koska siihen liittyvä tutkimus on poukkoilevaa ja etenee hitaasti. Tämän vuoksi joutuvat uudet draamakasvatuksesta innostuneet opettajat aina aloittamaan tavallaan alusta, ns. keksimään pyörän uudelleen (Heikkinen, 2017, 21). Toisin sanoen, samoja kysymyksiä ovat moneen draamaan erikoistuneet opettajat pohtineet useita kertoja, ja koska pohdintoja ei kirjata ylös, alkaa samojen kysymysten käsittely aina alusta, kun uudet henkilöt innostuvat draamakasvatuksesta.

Österlind, Østern, Thorkelsdóttirin tutkimuksessa vuodelta 2016 on vertailtu draamakasvatuksen asemaa opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutuksissa eri Pohjoismaissa. Österlindin ym. mukaan yksi draaman suurimmista haasteista tulevaisuudessa on draamakasvatuksen niukkuus itse opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Ruotsissa opettajilla, jotka kouluttautuvat opettamaan peruskoulun luokkia 1-3, ei ole edes mahdollisuutta valita draamaa tai muita taidekasvatuksen kursseja opintojensa aikana. Norjassa puolestaan draamakasvatusta on tarjolla luokanopettajille ja yliopistossa voi opiskella draamakasvatuksen kandidaatiksi asti useassakin yliopistossa. Kouluttautuneita draamaopettajia siis löytyy Norjasta, tosin draama osana koko opettajankoulutusta muuttui pakollisesta valinnaiseksi vuonna 2004 (Österlind ym. 2016). Suomessa draamakasvatusta on voinut opiskella yliopistossa 1990-luvulta asti (Heikkinen, 2015, 102-103) jolloin Jyväskylän yliopistoon perustettiin ensimmäinen draamakasvatuksen oppiaine. Draamakasvatusta voi opiskella Jyväskylän avoimessa yliopistossa 60 opintopisteen verran (perusopinnot sekä aineopinnot) ja 25 opintopisteen perusopinnot voi suorittaa mm. Helsingissä, Turussa sekä Tampereella.

Tällä hetkellä draamakasvatus on vahviten sidoksissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ja sen asema tämän hetkessä opetussuunnitelmassa näyttää merkittävältä: Draamakasvatus mainitaan POPS 2014:ssa jopa 75 kertaa (Vaittinen, 2015, 25–26). Draama on uudessa opetussuunnitelmassa sisällytetty äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, erityisesti monilukutaidon osa-alueeseen, mutta sitä käytetään myös muissa oppiaineissa opetusmetodinä ja taitotavoitteena. Esimerkiksi historian opetuksen kohdalla sanotaan ”Oppiaineen tavoitteiden kannalta on tärkeä valita elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja, esimerkiksi erilaisten lähteiden tutkimista, kerrontaa, draamaa, leikkejä ja pelejä” (POPS 2014, emt. 258), uskonnossa mainitaan kuinka ”asioita tarkastellaan kerronnallisuuden, draaman, kokemuksellisuuden, toiminnallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen avulla” (emt. 248) ja ympäristöopissa ”oppimisympäristöjä ja työtapoja valitessa otetaan huomioon toiminnallisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, draaman ja tarinoiden käyttö sekä ympäristöopin monitieteinen perusta” (emt. 242). Matematiikassa nostetaan esille pelit ja leikit erityisesti vuosiluokilla 1-2 (emt. 130), sekä vuosiluokilla 3-6: ”Oppimispelit ja -leikit ovat yksi tärkeä ja oppilaita motivoiva työtapo” (emt. 236).

Draaman korostaminen opetussuunnitelmassa ei ole poikkeuksellinen ilmiö, joka rajautuisi vain Suomeen. Österlundin ym (2016) tutkimuksesta ilmenee, kuinka Norjassa, Tanskassa, Ruotsissa sekä Suomessa draama on opetusmuoto, joka sisältyy usein erityisesti äidinkielen opetukseen, tosin Ruotsissa draaman asema opetussuunnitelmassa on heikentynyt, verrattuna edeltäneeseen opetussuunnitelmaan. Pohjoismaista vain Islannissa draama on ollut oma oppiaineensa, vuodesta 2013 lähtien. Österlundin ym. tutkimuksessa (2016) tehdyn vertailun mukaan, näyttäisi että suomalaisessa opetussuunnitelmassa draamaa käytetään peruskoulussa kaikista monipuolisimmin: POPS 2014 määrittää draaman opetusmenetelmäksi kymmenessä oppiaineessa, erityisesti monilukutaidon harjoittamisessa, kun taas Tanskassa vastaavassa opetussuunnitelmassa draama määritellään opetusmenetelmänä vain äidinkielen oppiaineessa.

2000 –luvulla draamakasvatukseen liittyvä keskustelu on liittynyt hyvin paljon sen asemaan suhteessa muihin taito- ja taideaineisiin. Kuvaamataito, musiikki, liikunta ovat opetussuunnitelmissa kaikki omia itsenäisiä oppiaineitaan, joilla on

omat sisällölliset, tiedolliset ja taidolliset tavoitteensa. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijaon työryhmä ehdotti draamalle oman oppiaineen asemaa etiikan kanssa vuonna 2010 (Vainio, 2010). Tuntijakouudistusta kritisoitiin muun muassa sillä, että draamalta nähtiin puuttuvan tiedepohja, eikä koulutettuja draamaopettajia ollut tarpeeksi, mihin Suomen draama- ja teatteriopettajien liitto FIDEA (2012) esitti myös oman vastineensa perustellen, kuinka draamakasvatus on akateeminen oppiaine, josta jo kirjoitettu useita väitöskirjoja, ja draamaopettajia on koulutettu jo vuodesta 1990 Jyväskylän yliopistossa. FIDEA:n mukaan vuonna 2010 pelkästään Jyväskylän avoimessa yliopistossa draamakasvatuksen sivuaineen oli suorittanut 1787 opiskelijaa. Tuntijakouudistus kuitenkin kumottiin 2012.

Toivanen (2012, 192) on myös puoltanut draaman asemaa omaksi oppiaineekseen. Toivasen mukaan ongelma on siinä, että jos draaman sisällyttää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, koulussa käytettävät draamatyötavat pyörivät äidinkielen sisältöjen ympärillä, joita ovat mm. kuunteleminen, puheviestintä, kirjoittaminen ja argumentointitaidot. Edellä mainitut taidot ovat toki tärkeitä, mutta pelkästään niihin keskittyminen saattaa vähentää luovuuden, mahdollisten ratkaisujen ja fiktiassa toimimisen arvoa. Uskon Toivasen tarkoittavan että omana oppiaineenaan draamassa keskityttäisiin entistä tehokkaammin toimimaan luovasti, oppilaslähtöisesti, mahdollisuuksien tilassa, intensiivisesti ja oppilaiden tiedolliset taidot kasvaisivat ikään kuin sivutuotteena.

Heikkinen (2017, 7) puolestaan toteaa, kuinka 2010 –luvulla draaman paikka on tällä hetkellä marginaalissa, niin taidekasvatuksessa kuin kasvatuksessa yleisesti. Marginaalissa toimimisen hyviin puoliin kuuluu opettajan päätösvalta: opettaja voi muokata draamaa sopimaan ryhmän taitoihin, aikatauluun ikään, eikä kukaan kontrolloi opettajan tekemistä. Kontrollin puute samaan aikaan vapauttaa, mutta ei myöskään velvoita opettajia käyttämään draamaa, jolloin sen käyttö ei ole tasapuolista, eivätkä kaikki oppilaat pääse siitä osalliseksi.

2.3 Draamakasvatuksen lähtökohdat

Kun käsitellään draamaa koulussa, lähdetään usein liikkeelle **draamatyötavoista**, jotka ovat draamaopetuksen työkaluja. Kandidaatin tutkielmassani käsitteelin erilaisia draamatyötapoja ja erityisesti opettajan muuttuvaa roolia työtapojen aikana. Draamatyötavoilla tarkoitetaan erilaisia harjoituksia, joita draamatunnilla toteutetaan ja ne ovat keskeisin osa draamaopetusta (Toivanen, 2015, 21). Draamatyötapojen avulla voi käsitellä aikaa, paikkaa, toimintaa ja niiden tarkoituksena on aina synnyttää merkityksiä (Owens & Barber, 2002, 25). Työtapoja voi toteuttaa pareittain, pienryhmissä, koko ryhmän kesken tai yksin. Jokaisella draamatyötavalla on tavoitteena merkityksen synnyttämisen lisäksi jonkin taidon kehittäminen. Vaikka eri draamatyötavoilla voikin olla erilaisia tavoitteita, on tärkeää, että yhdellä draamatunnilla käytettävät draamatyötavat linkittyvät toisiinsa, ja tunnin kokonaisuuden hahmottaa (Toivanen, emt. 29) Työtapojen välillä jännite pitää kokonaisuuden selkeänä, mielekkäänä. Uskon, että jos opettaja toteuttaa työtapoja peräkkäin ilman perusteluita, saattaa draamatunti muuttua kaoottiseksi. Oppilaiden voi silloin olla vaikea ymmärtää draaman tarkoitusta. Kokonaisuuden hahmottaminen on tärkeää, jotta kokemus draamatunnista ei olisi sekava ja pirstaleinen. Jos draamatunnit muodostavat keskenään kokonaisuuden, joka kestää useamman oppitunnin (esimerkiksi neljä tuntia eli neljä viikkoa), puhutaan **prosessidraamasta**.

Prosessidraamaa käytetään usein myös synonyymina kouluissa tapahtuvalle draamakasvatukselle (O’Neil, 1995, Howell, 2013). Prosessidraama on draamaa, jossa lopputuotetta (eli usein näytelmää) tärkempänä pidetään prosessia, jossa lopputuote muodostuu. Prosessidraamassa draamaan yhdistyy myös muita taiteenaloja kuten esimerkiksi musiikki, sanataide ja kuvataide (Helstola, 2015, 40). Prosessidraamassa opettaja määrää ennalta tilanteen, jonka lähtökohdista aloitetaan, mutta osallistujat muokkaavat ratkaisun johon lopuksi päädytään. Helstolan (emt. 41–42) mukaan prosessidraama on aina sosiaalista toimintaa, jolla on aina sisällöllisen tavoitteen lisäksi myös omat oppilaiden tavoitteet oppia jotain ryhmästä ja omasta itsestä.

Draamasopimus tarkoittaa rutiinia, joka viestii oppilaille draamatyöskentelyn alkaneeksi. Draamasopimus voi olla *pitkän aikavälin sopimus*, jolloin se ulottuu kestoltaan niin pitkäksi, kuin ryhmä viettää aikaa yhdessä draaman parissa (esimerkiksi lukuvuosi draama-valinnaisryhmän kanssa). *Lyhyen aikavälin sopimuksella* puolestaan voidaan tarkoittaa sopimusta, joka ulottuu kestoltaan yhden tai kahden oppitunnin ajaksi. Kun oppilaat kokevat, että heidän ajatuksillaan ja ehdotuksillaan on arvoa, he ottavat draamatyöskentelyn ”omakseen” ja oppimiskokemus voimistuu. Draamasopimuksessa siis sanellaan yhteiset säännöt ryhmän kanssa tulevalle tuokiolle: Mitä saa tehdä, mitä ei saa tehdä, mikä on merkki työskentelyn päättymisestä, milloin työskentely pitää lopettaa ja mitä tulee sanoa jos haluaa työskentelyn päättyvän, sen ollessa vielä kesken. Draamasopimukseen vetoaminen ongelmatilanteessa on tehokasta sen persoonattomuuden vuoksi: jos oppitunnilla tapahtuu häiriökäyttäytymistä, ei tarvitse syyttää tai henkilöidä häiriön johtuvan henkilökohtaisesti jostakin oppilaasta (Barber & Owens, 2002, 10–11). Draamassa liikutaan erityisessä maailmassa, fiktiossa, jossa saadaan tehdä asioita, jotka eivät olisi arjessa mahdollisia (Heikkinen, 2005, 184). Tämän vuoksi oppilaiden on tärkeätä tietää milloin draamatyöskentely alkaa ja milloin loppuu. Heikkisen (emt. 186–187) mukaan draamasopimuksesta tulee ilmi työskentelyn kesto, käytettävät työtavat, tapa kommunikoida ja työskentelyn rajoitukset, jotka ovat tärkeitä, jotta työskentely olisi turvallista. Draamasopimus voi olla esimerkiksi lyhyt hetki, jolloin oppilaat istuvat piirissä luokan lattialla, ja käyvät läpi draamatunnin säännöt, jotka ovat esillä esimerkiksi luokan seinällä. Sopimus on hyvä luoda yhdessä luokan kanssa, sillä näin sopimus sitoo työskentelyyn enemmän, kun säännöt on sovittu yhdessä.

Draaman yksi suurimmista erikoisuuksista on **fiktiossa toimiminen**, johon käytetään erilaisia **rooleja**. Draamatunnilla tapahtuva **roolissa toimiminen** on aina fiktiivisetä ja se on hyvä erottaa henkilökohtaisista ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneistä rooleista (Sura, 2006, 16). Suran (2006, 17) mukaan Williams (1991) esittää kuinka teatterin rooli-käsitteen ja sosiaalisesti omaksutun roolikäsitteen ero löytyy toiminnan tavoitteesta ja kestosta. Draamassa roolissa toimimisen tavoite sisältyy siis pelkästään fiktiivisen roolihahmon näyttelemiseen ja kestää lyhemmän aikaa kuin sosiaalinen rooli. Lisäksi sosiaalinen rooli saattaa

olla myös tiedostamaton ja omaksuttu huomaamatta. Tässä tutkielmassa tarkoitetaan opettajan roolilla opettajan sosiaalisesti omaksumaa roolia ja tehtävää. Roolissa toimimisella tarkoitan sitä, kun opettaja näyttelee fiktiivistä roolia draaman aikana. Oppilaiden rooleilla tarkoitan myös oppilaiden omaksumia sosiaalisia rooleja, ja rooleissa toimimisella tarkoitan sitä, kun oppilas (tai joskus myös opettaja) ottaa itselleen roolimerkin, ja toimii fiktiivisesti jonain muuna henkilönä kuin omana itsenään. Rooleissa liikutaan fiktiivisessä maailmassa, omana itsenä taas ollaan todellisessa maailmassa. Roolit auttavat vieraannuttamaan oppilaita omasta persoonastaan ja käsittelemään vaikeitakin asioita roolin turvin. Roolin tukena käytetään usein roolimerkkiä, joka voi olla huivi, vaate, hattu, päähine. On tärkeää tehdä oppilaille selväksi, milloin roolissa toimiminen alkaa ja milloin päättyy. Aina draamatunti ei onnistu ja oppilaiden välillä voi seurata konflikti. Juuri tällaisissa tilanteissa draamasopimus tulee tärkeäksi. Allan Owensin ja Keith Barberin mukaan (2001, 10) draamasopimus tekee työskentelystä turvallista sen persoonattomuuden ansiosta: jos työskentely epäonnistuu, se on helppo keskeyttää sopimukseen vedoten ja näin ei syyllistetä yksittäistä oppilasta. Työskentelyn voi keskeyttää sopimukseen vedoten niin tunnin opettaja kuin työskentelyyn osallistuva oppilas. Voisikin ajatella, että draamasopimuksen tärkeimpiä tehtäviä on taata turvallinen työskentely.

Draamatuntiin kuuluu aina selkeä rakenne: **Lämmittely, työskentelyvaihe ja päättäminen** (Toivanen, 2015, 28–29). Tunti aloitetaan edellä esitellyllä draamasopimuksella. Draamasopimuksen jälkeen seuraa lämmittely, joka on kaksivaiheinen: Ensin on vuorossa lämmittelyleikki tai –harjoitus, jonka tavoitteena on saada aikaan positiivinen ilmapiiri, jossa on mukava työskennellä. Lämmittelyvaiheen toisessa osassa on vuorossa keskittymisharjoitus, joka sitoo ja rauhoittaa oppilaat työskentelyyn. Lämmittelyharjoituksen jälkeen seuraa työskentelyvaihe, joka pyörii jonkun opettajan ennalta määrittelemän tavoitesisällön ympärillä. Viimeiseksi käsitellään kulunutta tuntia, riisutaan mahdolliset roolimerkit ja arvioidaan työskentelyn onnistumista, antaen palautetta niin opettajalta oppilaille ja oppilailta opettajalle.

2.4 Oppiminen draaman avulla

Draamassa opitaan itse draamasta taiteena, maailmasta draaman avulla ja draaman kautta (Heikkinen, 2004, 143). Bowellin (2013, 4) mukaan draamaopetukseen valittu sisältö vaikuttaa siihen mitä opitaan ympäröivästä maailmasta, ja käytetyt draamatyötävät vaikuttavat siihen mitä opitaan draamasta itsestään. Tapio Toivasen (2015, 26) mukaan draamassa on kolme erilaista oppimisen aluetta: **Henkilökohtaisen oppimisen alue (1), sosiaalisen oppimisen alue (2) ja taiteesta oppimisen alue (3).**

Toivanen (2015, 17) toteaa vuonna 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman mukaan draaman tavoitteiden sisältyvän äidinkielen vuorovaikutustavoitteisiin joita ovat **henkilökohtaisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen (T1), erilaisissa viestintäympäristöissä toimiminen (T2), ilmaisutaitojen kehittäminen (T3) , oman viestijäkuvan hahmottaminen (T4).**

Seuraavaksi esittelen kaksi taidekasvatukseen ja draamakasvatukseen vaikuttanutta kasvatusteoriatilasta ajattelumallista: David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen sekä konstruktivistisen oppimisen, joka pitää sisällään aktiivisen oppimisen.

2.4.1 Kokemuksellinen oppiminen

Lintusen (1995) mukaan kokemuksellinen oppiminen on teoria, jota sosiaalipsykologi David A. Kolb on kehittänyt ja soveltanut. Kolbin mallissa sovelletaan Kurt Lewinin, John Deweyn ja Carl Rogersin ajatuksia. Carl Rogersin mukaan oppiminen tehostuu jos käyttää eri aistikanavia, ja John Dewey on luonut ”learning by doing” –mallia. Lewin puolestaan on kehittänyt toimintatutkimuksellista lähestymistapaa, jossa oppiminen tehostuu, kun oppimisen konkreettisen vaiheen ja analyysin välillä on jännite. (Lintunen, 1995, 110.) Tämän jännitteen pohdinta oppimisessa näkyy hyvin draamaopetuksen suunnittelussa, mistä lisää luvussa 2.4.

Opettajaa pidetään Lintusen (emt. 114) mukaan henkilönä joka rakentaa edellytykset hyvälle oppimiselle. Mitä nuorempia lapset ovat, sitä enemmän opettajan ohjaava asema korostuu.

Kolbin Kokemuksellisessa oppimisessa on tiivistettynä Eteläpellon (1992, Lintusen , 1994, 110 mukaan) mukaan kuusi perusolettamusta:

1. Oppimista tarkastellaan prosessina, ei pelkästään lopputuloksena
2. Oppiminen nähdään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina
3. Oppimisella tarkoitetaan niiden konfliktien ratkaisemista jotka syntyvät sopeutumisesta ympäröivään todellisuuteen
4. Oppiminen on holistista eli kokonaisvaltaista maailmaan sopeutumista
5. Oppiminen toteutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa
6. Oppiminen on ensisijaisesti tiedonluomisprosessi

Kaikki edellä esitellyt kokemuksellisen oppimisen oletuksista 1, 2, 3 ja 5 ovat selkeästi löydettävissä draamakasvatuksesta. Oppimisen prosessi on olennainen draamassa, varsinkin prosessidraamatyöskentelyssä (perusolettamus 1). Opettaja aktivoi oppilaita esimerkiksi roolityöskentelyn avulla, jotta heille syntyisi kokemuksia ympäröivästä maailmasta (perusolettamus 2). Oppimisen konflikteja löytyy erilaisista draamatarinoista kun kahden tai useamman fiktiivisen henkilön välille luodaan jännite (perusolettamus 3). Oppiminen on kokonaisvaltaista, mutta draamakasvatuksessa rohkaistaan myös kyseenalaistamaan uusintamaan maailmaa, jonka avulla tapahtuu myös oppimista (Heikkinen, 2004, 15). Oppiminen on tietoa, mutta tämä tieto voi olla tietoa esimerkiksi myös omista ilmaisutaidoista.

Kokemuksellista oppimista Kohonen (1988, 189–190) on verrannut kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Kokemuksellinen oppiminen nähdään kokemuksena, joka koskettaa oppilasta monella eri tavalla eri aistien kautta, on aktivoivaa ja toiminnallista. Opittava asia on oppijalle omakohtaisen kokemuksen kautta monella tavalla läsnä. Kokemuksellinen oppiminen ei takaa automaattisesti asian oppimista vaan toimii ikään kuin syklissä, niin että kokemus, sen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen, aktiivinen toiminta, vaikuttavat kaikki kaikkeen. Sahlberg ja Lep-

pilampi (1994, 29) toteavat kuinka ”-oppiminen nähdään kokemusten muuttumisenä ja laajentumisena, tiedon luomisen prosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja oman itsensä kanssa (Lintusen, 1995, 109, mukaan).

2.4.2 Konstruktivistinen oppiminen

Toinen draamakasvatuksen lähtökohdista on konstruktivistinen oppimiskäsitys (Toivanen, 2015, 17). POPS:issa esittelään seitsemänosainen laaja-alainen jossa mainitaan muun muassa seuraavasti: ”Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen” (POPS 2014, 22) sekä ”-perusopetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisöön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Koulussa kunnioitetaan heidän oikeuttaan osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilaat saavat osallistua oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.” (emt. 24.) Kuten edellä olevissa esimerkeissä näkyy, voimassaolevassa opetussuunnitelmassa oppilas nähdään hyvin aktiivisena toimijana, ei vain tiedon vastaanottajana. Aktiivinen oppija sisältyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei kuitenkaan ole täysin uusi vuoden 2014 opetussuunnitelman ajatus, vaan se on kognitiiviseen psykologiaan pohjautuva oppimiskäsitys, jossa korostuu oppijan aktiivinen rooli. Näkemyksen mukaan tieto sekä tietoisuus rakentuvat oppijan vuorovaikuttaessa aktiivisesti ympäristönsä kanssa. Oppilas ohjaa omaa oppimistaan itse. Oppilaan oma aktiivisuus, omatoimisuus, tavoitteellisuus ja oppimisen yhteisöllinen luonne ovat tärkeitä aktiivisen oppimisen työkaluja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on uudistanut peruskoulun sekä lukion opetussuunnitelmat jo vuodesta 1994 alkaen (Kaartinen, 1996, 11–13, 31.) Aktiivinen oppija on hyvin verrattavissa dynaamiseen oppijaan, jonka Olkinuora (1990) määrittää Kaartisen (1996, 37) mukaan oppijaksi, joka osaa havainnoida tarkasti, tutkia ilmiöitä syvällisesti, perustella, olla vastuullinen ja oma-toiminen.

Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja siitä pohjautuva aktiivinen oppiminen tarkoittavat siis oppimista, jossa lapset osallistuvat ja rakentavat uutta tietoa opettajan kanssa. Uskon että oppilaan saattaa olla vaikea kyseenalaistaa, kysyä, tai keskeyttää opettajaa, etenkin jos käsiteltävät aiheet ovat uusia, vaikeita tai monimutkaisia. Opettaja saattaa olla lapselle myös vieras aikuinen, johon ei ole vielä rakentunut luottamusta. Draamakasvatus vaikuttaisikin hyvä väylä aktiiviseen oppimiseen, sillä siinä oppilaan ja opettajan välinen hierarkia ja asetelma on jo valmiiksi rikottu: opettaja ei enää toimii ylempänä auktoriteettina luokan edessä oppilaan toimiessa tiedon vastaanottajana, vaan hän saattaa draamatunnilla esimerkiksi osallistua leikkiin tai istua piirissä lattialla lasten kanssa.

Myös opettajan on tärkeä osoittaa tietämättömyytensä ja yllättyneisyytensä oppilaiden reaktioista. Vaikka opettajalla on asiantuntijuutta, hänen tulisi myös jakaa tätä asiantuntijuuttaan opetettavasta aiheesta. Brownin ym (1993, 191) mallissa hajautetusta oppimisesta (Hakkarainen, Lonka, Lipponen, 2005, 190–191 mukaan) pyritään siihen, että opettaja sekä oppilaat tulevat tietoiseksi omasta asiantuntijuudestaan ja jakavat sitä muille. Draamatunnilla, varsinkin tutustumisvaiheessa, olisi hyvä, että opettaja osoittaa tietämättömyytensä asioista, joista oppilaat saattavat tietää häntä enemmän. Draamatyöskentely sisältää paljon pohdintaa, palautetta, keskustelua ja kysymyksiä. Opettaja antaa oppilaille tilaa, jos hän uskaltaa kysyä oppilailta tietoa, ja näin oppimiskokemuksen tietotavoitteet muodostetaan yhdessä ryhmän kanssa. Uskon että tässä on yksi syy, miksi monille opettajille draama saattaa tuntua vieraalta, opettajien voi olla vaikea paljastaa tietämättömyytensä.

Draama on erityinen opetusmuoto juurikin sen oppilaita aktivoivan luonteen vuoksi. Toivasen (2015, 17) mukaan lapset luovat draamassa omat merkityksensä toiminnalle pohtiessaan vaihtoehtoisia ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin: ”*Entä jos toimisinkin näin? Mitä jos kaverini toimiikin noin?*” Oppilas siis kokeilee omia ratkaisuja, joihin hän saa vastareaktion vuorovaikutuksessa toisilta, jota hän ei voi tietää etukäteen. Heikkisen (2004, 8) mukaan draaman yksi tarkoitus on ”aktiivisesti tutkia ja muokata kulttuuria, siltä osin kuin koulukasvatus tällaiseen tehtävään pystyy”. Oppilaiden vaikuttaminen draamatunnin kulkuun on myös yksi

draamatunnin suunnittelun haasteista: Miten luoda tavoitteet ja sisällöt tunnille, mutta tehdä se niin väljästi, että oppilaat saavat tilaa omaan ratkaisuihin ja tekemiseen? Samanlaista tilannetta ei ole oikeastaan nähtävissä muiden oppiaineiden kohdalla, ainakaan niin voimakkaasti kuin draamassa. Oppitunneilla on usein perusrunko, jonka opettaja on määrittänyt etukäteen. Muut taito- taideaineet kuten kuvaamataito ja musiikki ovat toki muodoltaan vapaampia kuin lukuaineet, mutta niissäkin opittava sisältö ja tunnin tavoite on helpompi hahmottaa. Miten luoda tavoitteet ja sisällöt tunnille, mutta tehdä se niin väljästi että oppilaat pysyvät vaikuttamaan tunnin kulkuun?

2.4.3 Potentiaalinen tila ja esteettinen kahdentuminen

Draamassa toimitaan kolmessa tilassa. **Todellisessa tilassa** liikutaan todellisuudessa, toimija hahmottaa itsensä, ”minän”, kuka hän itse on, millaiset tunteet hänellä on, millainen kokemusmaailma hänellä on. **Fiktiivinen tila** taas tarkoittaa sitä kun toimija toimii roolissa, mielikuvituksessa, miettii kuka hän *voisi* olla, mitä hän *voisi* tehdä. Todellisen ja fiktiivisen tilan väliin jää kolmas tila, **potentiaalinen tila**, toisin sanoen mahdollisuuksien alue. Tässä tilassa toimija testaa mahdollisia ratkaisuja, mutta toimii omana itsenään. Tätä ajattelutapaa kutsutaan **esteettiseksi kahdentumiseksi**. Siinä toimitaan kahdessa eri tilassa yhtä-aikaa, niin fiktiivisessä kuin todellisessa. Todellisessa maailmassa oma minuus tiedostetaan, mutta tiedetään että ei toimiessaan olla oma todellinen itsensä, vaan fiktiivinen hahmo. On siis jokin rooli, jossa toimitaan. Koulussa draamaopettajalla on tärkeä vastuu siitä, että kahdessa tilassa, fiktiivisessä ja todellisessa, toimivat henkilöt tiedostavat todellisuuden ja fiktion rajan (Heikkinen, 2004, 103–105; Toivanen, emt. 16). Tämän vuoksi esimerkiksi erilaiset näkyvät roolimerkit on hyvä pitää työskentelyssä mukana, koska tällöin varsinkin nuoremmat oppilaat, joille mielikuvitus on voimakkaampi kuin vanhemmille oppilaille, näkevät konkreettisesti milloin fiktiivinen toiminta roolissa päättyy.

2.5 Draamaopetuksen suunnittelu

Draamaopetus ei ole oma oppiaineensa, joten sille ei löydy omia tavoitesisältöjä tai hyvän osaamisen kriteerejä voimassa olevasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014). POPS:ssa kuitenkin painotetaan yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutustaitoja aiempaa enemmän (Metsäpelto, Vasalampi, Poikkeus, Lerkkanen, Salminen & Mäensivu, 2017, 7). Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutustaidot ajatellaankin draamaopetuksen oppimisalueeksi, kuten mainitsin luvussa 2.3.

Kuitenkin, konkreettisten draaman tavoitteiden puuttumisen vuoksi voi opettaja olla haastavan tilanteen edessä draamaopetuksen suunnittelun ja työskentelyn arvioimisen kanssa. Tässä alaluvussa pohdin draaman suunnittelun teoriaa opettajan näkökulmasta, opettajan tehtävää draamatunnin aikana sekä myös noviiopettajan haasteita draamassa.

Opettajan tulee draamaa suunnitellessaan aina miettiä ennalta tavoite mitä hän haluaa oppilaiden oppivan. Draamaopetusta suunnitellessa tulee Owensin ja Barberin (2002, 16) mukaan huomioida neljä näkökulmaa: Roolit, joissa toimitaan (esimerkiksi kiusatun oppilaan ja kiusaajien roolit), tilanne eli konteksti missä toimitaan (koulun pihalla, koulupäivän jälkeen), toiminnan päämäärä (auttaa kiusatua) sekä jännite (auttamisen aloittaminen ja uskaltaminen). Owens ja Barber alleviivaavat kuinka draamatyöskentelyn ohjaajalla tulee olla selkeä käsitys draaman tavoitteesta ja jännitteestä ennen työskentelyn alkua. Jännitteen korostamisen taustalla vaikuttaa kokemuksellisen oppimisen teoria.

Oppilaiden toimintaa ei voi tietää etukäteen, vaan he saattavat miettiä erilaisia ratkaisuja kuin opettaja on ennakoanut. Oppilaat haluavat usein myös tehdä keskenään erilaisia ratkaisuja eri tilanteisiin. Jännite pitää tunnin rakennetta koossa, ja jos ohjaaja ei ole tiedostanut mikä jännite on, muuttuu toiminta todennäköisesti

sekavaksi. Tavoitteita ei tule myöskään olla liikaa, ettei toiminta muutu pirstaleiseksi, mikä voi johtaa fokuksen eli keskittymisen hajoamiseen (Owens & Barber, emt. 23).

Draamassa luodaan siis eräänlainen tarina, draamatarina, jonka runkona täytyy olla olemassa tietty struktuuri, jotta draamakokemus säilyisi johdonmukaisena ja mielekkäänä. *Bowell (2013, 148–155)* ehdottaa, että opettajan on hyvä tehdä itselleen kysymyksiä tunnin kulusta: mikä on oppimisen alue, missä kontekstissa toimitaan ja milloin, mitä rooleja on, miksi tehdään niin kuin tehdään, miten tehdään, miten arvioidaan. Draamaprosessin suunnittelu sisältää kuitenkin monia ristiriitoja: miten suunnitella mielekäs ja johdonmukainen kokonaisuus, mutta kuitenkin jättää tunnin kehys tarpeeksi avoimeksi, niin että osallistujien luovuus tulee esille eikä rajoitu ennalta määrättyihin teemoihin. Luovan toiminnan ja tavoitteellisen suunnittelun välillä tasapainotteleminen kuuluu draamaa käyttävän opettajan työhön. *O’Neil (1995, 131)* muistuttaa että draaman mahdollisuuksien tiedostaminen, niin opettajille kuin oppilaille, antaa heille yhä monipuolisimpia ratkaisuja draamatyöskentelyn toteuttamiseen. Tämän vuoksi pitkäjänteinen ja kärsivällinen työskentely saman ryhmän kanssa pidemmällä aikavälillä kehittää oppilaiden taitoja, jolloin yhä monipuolisimpia ratkaisuja ja näkökulmia on yhä helpompi tehdä. Tämän vuoksi esimerkiksi erilaisia draamatyötapoja harjoitellessa, on hyvä koota niistä lista luokan seinälle (*Toivanen, 2015*), jolloin oppilaat saavat koko ajan uusia välineitä työskentelyn toteutukseen ja näkevät konkreettisesti mitä kaikkea jo osaavat ja muistavat ja mitä työkaluja heillä on käytössään

Owens ja Barber (1998, 21–23) ovat esitelleet neljä eri tapaa draamatunnin kulkuun: Oppilaat voivat joko päättää kokonaan tunnilla käsiteltävän aiheen, opettaja voi ehdottaa aiheen jota oppilaat saavat kehittää, opettaja voi neuvotella sisällöstä oppilaiden kanssa tai opettaja voi valita aiheen, sisällön ja muodon kokonaan. *Owensin & Barberin mukaan (emt. 24–25)* on tärkeää, että opettaja hyödyntää kaikkia eri tapoja suunnittelussa, vaihdellen oman osuutensa suuruutta tunnin kulussa, koska tällöin draamatyöskentelyn intensiteetti säilyy, ja oppilaat tulevat haastetuksi erilaisilla tavoilla. Kuten jo edellä mainitsin, mitä taitavampi ryhmä on, sitä enemmän ryhmä pystyy vaikuttamaan tunnin kulkuun. Oppilaiden

taitavuuden lisäksi oppilaiden iän ja kehitysasteen voisi ajatella vaikuttavan tunnin kulkuun. Pienemmät oppilaat tarvitsevat enemmän ohjeistusta ja tukea, ja vanhemmat oppilaat ovat omatoimisempia, jolloin he saavat myös enemmän vastuuta. Aktiivisen oppimisen toteuttaminen asettaa siis opettajan rooliin, jossa hänen täytyy antaa tilaa, osoittaa arvostusta oppilaiden ajatuksille, mutta kuitenkin ohjata toimintaa johonkin ennalta päätettyyn suuntaan.

Aktiivisen oppimisen kannalta yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on antaa palautetta oppilaiden työskentelystä, jotta he tulevat tietoisiksi osaamisestaan ja tavoitteistaan (Kaartinen, 1994, 5). Palaute on olennaista myös opettajalle itselleen, sillä näin hän pystyy itse arvioimaan tavoitteiden saavuttamista ja oman draamaohjaamisensa onnistumista. Palautteen anto voidaan tehdä opetuksen yhteydessä tai jälkeenpäin, mm. suullisen palautteen tai oppimispäiväkirjojen avulla. Oppimispäiväkirjojen ongelmana saattaa kuitenkin olla niiden työläisyys ja ajankohta. Opettajalta kuluu paljon aikaa lukupäiväkirjojen lukemiseen ja lisäksi kirjoittamisen ajankohta voi olla haasteellinen, sillä suoraan aktiivisen draamatunnin jälkeen kirjoittamiseen rauhoittuminen on vaikeaa ja seuraavana päivänä ajatuksia voi olla vaikea muistaa. Työskentelyn arvioiminen draamassa voi muutenkin olla haastavaa, sillä arvioimisen kohteen asema on epäselvä. Voiko arvioinnin kohteella olla vuorovaikutustaidot tai oppilaan luovien ratkaisujen kehittyminen?

Perehdyttävää materiaalia draamatyöskentelyn suunnitteluun ja arvioimiseen siis tarvitsee, mutta sitä vaikuttaa olevan niukasti. Kandidaatin tutkielmaa tehdessäni löysin aineistoni lisäksi vain muutaman alakouluun sijoittuvan draamakasvatuksen oppikirjan. Vertaillessani kahta isoa kustannusyhtiötä, Otavaa ja Sanoma Pro:ta, löysin vain kolme draamakasvatus teosta, jotka oli suunnattu opettajille. Sanoma Pro:lla on Tapio Toivasen Lentoon! (2015) –teoksen lisäksi myös Toivasen teos Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8 vuotiaille (2010). Otavalla puolestaan on Forum –nimiseen historiankirjasarjaan julkaistu Draamatyötapoja historiaan ja yhteiskuntaoppiin (2013) –teos. Sanoma Pro:lla on myös Kärki –kirjasarja äidinkielen opetukseen yläkoululaisille, joka painottuu draamallisiin työtapoihin Muita

draamakasvatuksen oppikirjoja ei ole, tosin varsinkin äidinkielen oppikirjoissa on sisällytettyä draamaa opetusmuotona.

2.5 Opettaja ja draama

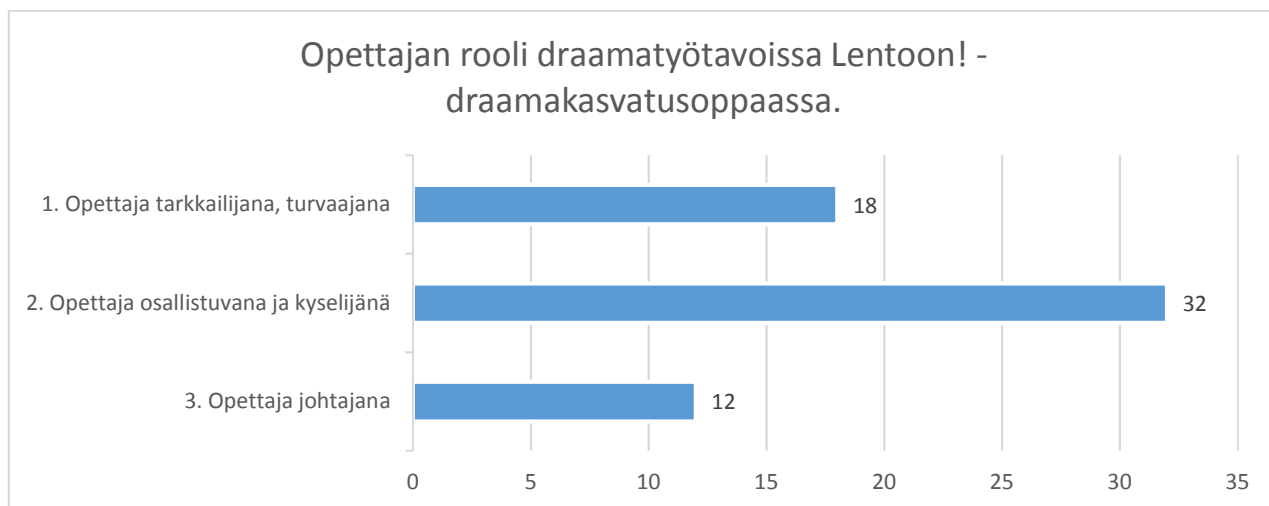
Kandidaatin tutkielmassani tutkin Tapio Toivasen Lento! – Draama ja teatteri koulussa (2015) –teosta, joka on luokanopettajille suunnattu opas draamakasvatukseen. Analysoin 51 teoksessa esiteltyä draamatyötappaa, ja tutkin opettajan tehtävää draamatyötapojen aikana.

Hannu Heikkinen esittelee teoksessaan *Vakava leikillisuus – Draamakasvatusta opettajille* (2004, 165) opettajan toiminnan draamatunnilla jakaantuvan kahdeksaan erilaiseen rooliin:

- organisoiija (mahdollistaja, katalysaattori)
- toiminnan koordinaattori (välittäjä, yhdistäjä)
- kyselijä (arvioija)
- epäilijä
- innostaja (opastaja)
- auttaja (kumppani)
- myöntelijä
- kieltäytyjä

Heikkisen esittelemät roolit auttoivat minua muodostamaan kandidaatin tutkielmaani varten kolme erilaista kategoriaa opettajan toiminnalle, joiden avulla analysoin aineistoani. Erityisesti organisoiija, koordinaattori, kyselijä, innostaja, auttaja, myöntelijä olivat sellaisia rooleja, joiden perusteella muodostin näitä kategorioita. Lisäksi käytin apuna aktiivisen oppimisen sekä hajautetun asiantuntijuuden malleja. Tutkin millä tavalla opettajan rooli tuki lasten aktiivisuutta ja jaettiin johtajuutta draamatunnilla muillekin kuin opettajalle. Löysin aineistosta opettajan toiminnasta Heikkisen mainitsemia toimintatapoja, mutta koska halusin keskittyä erityisesti opettajan ja oppilaiden aktiiviseen toimintaan, muodostin itse kolme erilaista kategoriaa, jotka nimesin. Sijoittelin aineistossani esiintyvät draamatyötavat näihin kategorioihin.

Draamatyötapoja esiteltiin teoksessa yhteensä 51. Taulukossa 1 draamatyötavat näkyvät luokiteltuina kolmeen eri kategoriaan. Taulukkoa 1 tarkastellessa on hyvä huomioida, että useat draamatyötavat sijoittuvat useampaan eri kategoriaan. Työtapoja ei siis ole 66, vaan 51. Työtapojen jakautuminen eri kategorioihin näkyy taulukossa 1.



Taulukko 1 Kandidaatin tutkielman tulokset (Heino, 2017).

Kandidaatin tutkielmani tulosten perusteella opettaja toimi draamatyötapojen aikana eniten osallistuvana kyselijänä ja kannustajana. Owensin & Barberin (2011, 38) mukaan opettajan tekemät kysymykset ohjaavat kaikkea draamatoimintaa, tapahtuen ennen työskentelyä sen aikana ja sen jälkeen. Ideana prosessinomaisessa työskentelyssä on löytää mieluummin oikeita vastauksia ajan kanssa kuin nopeasti useita ratkaisuehdotuksia.

2.5 Oppilaat ja draama

Draamatuntien toimijat eli oppilaat vaikuttavat oppituntien kulkuun ja onnistumiseen enemmän kuin esimerkiksi matematiikan tunnilla. Tässä alaluvussa esittelen kolme asiaa, jotka aikaisempien tutkimusten perusteella on huomioitava draamatuntien onnistumiseksi: oppilaiden ikätaso, oppilaiden väliset sosiaaliset roolit sekä luottamuksen rakentaminen

2.5.1 Oppilaiden ikä

Nuorille lapsille leikki, liikkuminen, tutkiminen ja taidealueisiin liittyvä itseilmaisuus on ominaista ja mieluista. Nuorilla lapsilla leikki on luontaista ja olennainen tapa tutkia maailmaa. Nuorten lasten leikeissä lapset ovat keskenään tasa-arvoisia, ja leikkien päähenkilöt usein puuttuvat. Lasten luontaisten ominaisuuksien avulla rakennetaan lapselle valmiuksia ja keinoja tutkia ympäröivää maailmaa. Kouluun ensimmäiselle luokalle saapuva oppilas on vielä nuori lapsi, ja draaman tavoitteet ovat tuolloin auttaa lasta kehittymään niin, että hänelle muodostuu myönteinen minäkuva, hän on terve itsetunnon ja kehittyä luovaksi ihmiseksi (Toivanen, 2010, 17–18.) Vaikka leikki on lapselle luontaista, on olemassa myös sosiaalisia leikkejä, ja muutenkin pieni lapsikin hakee ryhmään kuulumista ja hyväksytyksi tulemistä (Toivanen, emt. 32).

Toivanen on tutkinut väitöskirjassaan (2002) viides ja kuudesluokkalaisten lasten kokemuksia teatterista. 5-6 luokkalaiset ovat jo taitavampia tekijöitä, mutta samalla herkkiä tietoisia ja omista kyvyistään ja omista puutteistaan. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat kokivat teatterin tekemisen yhteydessä tunteita jännityksestä ahdistukseen ja onnistumisen kokemuksiin. Teatteritoiminnan vahvuutena pidetään sitä, että se tarjoaa vaihtoehtoja kasvatukselle ja opetukselle, sillä se ei aseta tiukkoja rajoituksia vaan avaa uusia maailmoja joita oppilaat saavat kokeilla. Toivanen (2002, 189–192.)

2.5.2 Sosiaaliset roolit

Sosiaaliset roolit luokassa eli ryhmäroolit tarkoittavat lapsen ryhmässä saavuttamaa sosiaalista asemaa. Ryhmärooli on sosiaalinen rooli, ja se on hyvä muistaa erottaa tarkoittavan eri asiaa kuin fiktiivinen rooli, joissa näytellään. Status tarkoittaa omaksuttuun ryhmärooliin liittyvää arvostusta (Toivanen, 2015, 38). Suositulla lapsella on korkea status, matalan statuksen omaava lapsi voi olla luokassa kiusattu.

Luokkayhteisössä sosiaaliset asemat ovat suhteellisen pysyviä ja tämä pysyvyys tapahtuu melko nopeasti. (Salmivalli, 2005, 127.) Opettaja saattaa joskus

siirtyä opettamaan ryhmää, joka on ollut koossa jo pidemmän aikaa, jolloin luokassa on olemassa jo suhteellisen pysyvät ryhmäroolit. Koska draama on ryhmälähtöistä toimintaa, on opettajan hyvä tiedostaa luokassa vallitsevat statukset, ennen kuin hän pistää oppilaita esiintymään toistensa eteen. Draamassa toimitaan myös paljon pareittain sekä pienissä ryhmissä, joten opettajan tulee pohtia ja päättää myös työskentelyparit ja -ryhmät etukäteen. Toivasen mukaan opettajan kuuluu muuttaa (2015, 39) pienryhmiä jatkuvasti, niin että oppilaat opivat työskentelemään monipuolisesti kaikkien ryhmän jäsenten kanssa ja mahdolliset ”klikit” purkautuvat. Klikeilla tarkoitetaan oppilaiden muodostamia sosiaalisia pienryhmiä luokan sisällä. Kun samaan klikkiin kuuluvat oppilaat eivät työskentele samassa ryhmässä jatkuvasti voidaan ennalta-ehkäistä kiusaamista ja jonkun oppilaan jäämistä ulkopuolelle (Salmivalli, 1998, 171).

Toivasen väitöskirjatutkimuksen tuloksien perusteella viides-kuudesluokkalaisten kokivat yhteisen näytelmän jälkeen kasvanutta yhteenkuuluvuutta ryhmänsä kanssa ja asettivat ryhmäytymiselle suuria merkityksiä. Vaikka oppilaat olivat prosessin aikana kokeneet myös jännittämistä ja epäonnistumisia, kokivat oppilaat että esiintymisjännitys myös helpottui, kun esiintyi ryhmän edessä (Toivonen, 2002, 189). Prosessinomaisen draamatyöskentelyn voi siis päätellä parantavan sekä oppilaan itsetuntoa sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

2.5.3 Luottamus

Oppilaiden toiminta draamatunnilla pitää sisällään mm. uskaltamista, heittäytymistä, esiintymistä ja improvisointia. Edellä mainitut asiat saattavat olla haastavia aikuisillekin ja jännittäminen muiden oppilaiden edessä ja epäonnistumisen pelko ovat tärkeitä mietittäviä asioita draaman opettajalle. Jotta oppilaat uskaltavat ylittää itsensä, on tärkeää että heillä on luottamus muihin ryhmäläisiinsä sekä opettajaan. Opettajan tehtävä on muodostaa luottamuksen ilmapiiri ryhmään, jotta oppilaille syntyy olotila, että he voivat olla luovia, kokeilla ja etsiä erilaisia ratkaisuja, sekä myös epäonnistua (Heikkinen, 143). Luokan edessä

esiintyessä esimerkiksi jännittäminen joka voi aiheuttaa epäonnistumisen. Oppilas ei muistakaan vuorosanoja, hänen äänensä ei kuulu tai hän kertoo vitsin, jolle kukaan ei naura.

Toisten oppilaiden ei toivottu reaktio, kuten nauraminen epäonnistumiselle saattaa olla vahingollinen epäonnistuneen oppilaan itsetunnolle. Myös ilmeet ja eleet saatetaan tulkita loukkaavaksi palautteeksi. Tämän vuoksi opettajan on oltava valppaana oppilaiden reaktioille ja valmis myös katkaisemaan ei-toivottu toiminta ja puuttua siihen välittömästi. Empaattisuus ja oppilaan asemaan asettuminen on myös draamaopettajalta vaadittava taito (Toivanen, 2015, 28-32.) Tämä vaikuttaa olevan merkityksellistä siksi, että usein draamaopetustilanteessa oppilaiden reaktioita ei aina huomaa, koska toimintaa ja aktiivisuutta on niin paljon. Oppilaat saattavat jäädä pohtimaan kokemuksiaan tunnin jälkeen, eivätkä kaikki välttämättä uskalla ottaa esille epämiellyttäviä kokemuksiaan. Luottamuksen rakentaminen rohkaisee oppilaita ottamaan vaikeita asioita esille myös oppituntien ulkopuolella.

3. NOVIISIOPETTAJUUDEN HAASTEET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen toisen osan, noviisiopettajuuden haasteet. Tarkoitan noviisilla uransa alkuvaiheessa olevaa opettajaa.

Seija Blombergin tutkii väitöskirjassaan (2008) noviisiopettajien kokemuksia peruskoulussa ensimmäisen työelämässä vietetyn vuoden aikana, tutkien viittä helsinkiläistä noviisiopettajaa. Vaikka tutkimus on jo kymmenen vuotta vanha, koen Blombergin väitöskirjan perustelluksi lähteeksi tässä tutkielmassa, sillä peruskoulun tämän hetkiset ongelmat ovat samansuuntaisia Blombergin esiin nostamien haasteiden kanssa.

3.1. Työelämä

Opettajan rooliin kuuluvat monet tehtävät: ryhmäilmiöiden ymmärtäminen, johtamisen taidot, luontaisen auktoriteetin omaksuminen sekä kodin- ja koulun välisen yhteistyön ylläpitäminen (Blomberg, 2008, 15). Blombergin mukaan opettajan kyky ylläpitää työrauhaa ja järjestystä pidetään kuitenkin opettajan tärkeimpänä ominaisuuksista, sillä se on oppimisen edellytys. Jos opettaja ei kykene tähän, laskee opettajan itsearvotus, stressi nousee, jolloin myös koetut onnistumisen elämykset vähenevät. Blombergin (2008, 133) mukaan ” - opettajan työn haasteellisuutta lisäävät heterogeeniset ryhmät ja siitä aiheutuvat vaikeudet asioiden hallitsemisessa”.

Auktoriteetti sekoitetaan yleiskielessä usein autoritaarinen -käsitteeseen, millä on Blombergin mukaan negatiivisvävytteinen merkitys, sillä siihen autoritaarisuuteen liittyy käskevä ja määräilevä vivahde. Salo (2000, Blombergin, 2008, 16, mukaan) erottaa autoritatiivisen ja autoritaarisen opettajan siten, että autoritatiivinen opettaja käyttää käskyvaltaa ja määrää oppilaita perustellen tekevänsä sen heidän sosiaalisen kasvunsa vuoksi, eli toisin sanoen asettamalla rajoituksia, joita lapset eivät välttämättä itse osaa tehdä. Autoritaarinen opettaja puolestaan käyttää määräysvaltaa, mutta ei perustele ratkaisujaan, jolloin valta-aseman

käyttö voidaan kokea alistavaksi. Auktoriteetti –käsitys on kuitenkin muuttunut Koskenniemen (1982, Blombergin, emt. 16-17) mukaan: Vapaan kasvatuksen ottaessa jalansijaa peruskoulussa ennen kyseenalaistamaton opettajan auktoriteetti koettiin negatiivisena. Kun häiriökäyttäytyminen peruskoulussa lisääntyi, ongelma ei Koskenniemen mukaan ollut vapaassa kasvatuksessa, vaan opetuksen epäjohtomukaisuudessa. Koskenniemen mukaan rajoja, arvovaltasuhteita ja määräyksiä tarvitaan, mutta myös opettajan lämpöä, joka lisää oppilaan turvallisuuden tunnetta.

Vehkalahden (2006, 54) mukaan perinteisesti opettaja on Suomessa auktoriteettiasemassa ja hän joutuu käyttämään kurinpitotoimia ylläpitääkseen työrauhaa. Draamaa käyttävä luokanopettaja onkin auktoriteettisesti ristiriitaisessa asemassa. Teatterissa ohjaajan auktoriteetti hyötyy ryhmän motivaatiosta: kurinpitotoimia ei tarvita, sillä motivoitunut ryhmä ylläpitää työrauhaa ikään kuin itsestään. Koulussa taas luokanopettaja käyttää draamaa heterogeenisessä ryhmässä, jolloin osa oppilaista ei välttämättä ole motivoitunut draamatyöskentelyyn ja voi kokea draamaan pakkona eikä niin mielekkäänä, mikä voi ilmentyä työrauhan häiritsemisenä. Draaman luonteeseen kuuluu kovempi äänenvoimakkuus, liike sekä kokemukselliseen oppimiseen pohjautuva tiedon kyseenalaistaminen. Opettajalle saattaa olla haastava vetää rajaa siihen mikä on vielä sallittua ja milloin tulee rauhoittua. Johtomukainen työrauhan ylläpitäminen ja rajanveto ei-toivotun ja toivotun käytöksen välille on hankalaa opettajalle muutenkin (Saloviita, 2007, 90), mutta entistä haastavampaa draamaoppitunnilla, jossa työskentely on vapaampaa.

3.2 Opettajankoulutus

Suomessa maisteritasoinen luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa itsenäisiä opettajia, jotka opettavat, ohjaavat ja kasvattavat. Koulutuksen tulisi tuottaa opettajille laajat valmiudet kohdata koulumaailman haasteet sekä jatkuvasti kehittää itseään jotta korkea ammattitaito säilyy. Opettajan ammatti poikkeaa muista maisteritason professioista siten, että opettajilla on ensimmäisestä työpäivästä alkaen täysi pedagoginen ja juridinen vastuu oppilasryhmästään.

(Salminen & Annevirta, 2018, 20-21.) Opettajan vaatimukset ovat työnsä aloittavalle opettajalle korkeat, ja ensimmäisiä vuosia kuvaillaankin usein selviytymiskamppailuiksi.

Noviisiopettajien kokemuksiin haasteisiin koulussa kuuluvat opetusryhmät ja ryhmien hallinta, yhteistyö, työyhteisö ja koulun hallinto, opettajuus ja kouluttautuminen (Blomberg, 2008, 112). Kolmannes haastatelluista nosti esille ryhmien hallintaan liittyvät haasteet suurimpana jaksamiseen vaikuttavana tekijänä.

Noviisiopettajat ovat kokeneet opetusharjoittelukokemukset antoiseksi yhdessä Pro gradu –tutkielmaopintojen kanssa. Kuitenkin, opettajat ovat myös kritisoineet, kuinka opetusharjoittelut eivät anna realistista kuvaa opettajan työstä. Harjoittelut tehdään parin kanssa, tuntisuunnitelmat ovat yksityiskohtaisen tarkkoja ja tunteja valvoo luokan oman opettajan lisäksi yliopiston didaktikko. Lisäksi arvioinnin opettaminen opettajankoulutuksessa koettiin puutteelliseksi (Blomberg emt.198–200).

Salminen ym. (2018, 28–29) mukaan myös maisterivaiheessa olevien luokanopettajien tiedot opetussuunnitelmasta vaihtelevat huomattavasti. Opettajat tietävät yleisesti pääsisällöt, mutta henkilökohtainen tiedon laatu vaikuttaa opetussuunnitelmaosaamiseen. Tämän vuoksi opetussuunnitelman tulisi olla yksiselitteinen eikä tulkinnanvarainen.

Hargreaves (2000) toteaa Blombergin mukaan opettajan työtyytyväisyyden tärkeimpänä lähteenä toimivat oppilaat, joiden onnistuminen ja positiivinen palaute on psyykkisesti opettajalle merkityksellistä. Blombergin tutkimuksessa noviisiopettajat saivat onnistumisen kokemuksia ja sisäistä motivaatiota työhönsä oppilaiden hymyistä, nauruista, onnistumisista ja sanallisesta palautteesta. Blombergin mukaan noviisiopettajien vastauksista näkyi heidän välittämisenä oppilasta (2008, 118–119.) Draamaopetuksessa oppilaiden kanssa ollaan enemmän yhdessä ja läsnä, joten hyvällä draamatunnilla onnistumiset näkyvät konkreettisemmin ja ovat varmasti tärkeitä draamaopettajalle.

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata draamaan erikoistuneiden noviisiluokanopettajien käsityksiä ja ajatuksia draamaopetuksen järjestämisestä, sen suunnittelusta ja haasteista, sekä opettajan toiminnasta draamatyöskentelyn aikana. Tutkimuksen teoreettisena taustana käytetään John Neelandsin teoriaa prosessinomaisesta oppimisen mallista, sekä Neelandsin mallin kanssa hyvin yhtenevän Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriasta. Edellä mainitut teoriat ovat draamakasvatuksen lähtökohtia ja tukevat näkemyksiä, joita on löydettävissä uusimmasta opetussuunnitelmasta (mm. oppilaiden osallisuus, laaja-alainen oppiminen ja ilmiö-oppiminen). Lisäksi tarkka suunnittelutyö ja tavoitteellisuus ovat edellytyksiä draamaoppitunnin onnistumiselle, mutta toisaalta liika suunnittelu saattaa olla riski oppilaiden osallistamiselle, heidän luovuudelleen ja heistä lähteville ideoille, tämän vuoksi draamaopetuksen suunnitteluun liittyvät näkemykset ovat tutkimustehtäväni kannalta olennaisia. Avaan teoria-osassa myös käsityksiä noviisiopettajuudesta siitä tehdyn tutkimuksen perusteella, sillä tutkimukseni haastateltavat ovat kaikki uransa alkutaipaleella olevia luokanopettajia. Peilaan draamassa koettuja haasteita yleisimpiin noviisiopettajien kokemuksiin haasteisiin uransa alkuvaiheessa. Tutkimuskysymyksiä minulla on kolme:

1. Mitä erityispiirteitä draamalla on draamaan erikoistuneiden luokanopettajien mielestä?
2. Mitä haasteita draamaopetukseen liittyy?
3. Mikä merkitys draamalla on noviisiluokanopettajille?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni lähtökohdat, aineistonhankintamenetelmän, haastatteluiden toteutuksen sekä analyysimenetelmän.

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ”- - ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.” (Eskola & Suoranta 1998, 61). Valitsin laadullisen tutkimuksen määrällisen tutkimuksen sijasta, koska tavoitteenani ei ole tehdä yleistyksiä, eikä minulla ole käytössäni kattavia tilastoja, joita kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus usein edellyttää. Tavoitteenani on kuvata draamakasvatuksen sisältöjä sekä antaa positiivinen ja kannustava näkökulma luokanopettajille draamakasvatuksen käyttämiseen ja sen toteuttamiseen. Laadullinen tutkimus nähdään usein laadukkaana, mutta myös vähemmän tieteellisenä kuin määrällinen tutkimus. Eskola ym. (emt. 13–14) toteavat kuitenkin, että määrällisen ja laadullisen tutkimuksen vastakkainasettelu on turhaa, eikä niitä tulisi vertailla pitäen toista huonompana kuin toista. Laadullisessa tutkimuksessa on aina tärkeää muistaa konteksti (historiallinen, poliittinen), mihin tutkimus sijoittuu, eli teoreettinen viitekehys on selitettävä, jotta nähdään miten tutkimus linkittyy olemassa oleviin teorioihin. Lisäksi kriittisyys, avoimuus, sekä tulkinnanvaraisuuden huomioiminen ovat tärkeitä muistettavia asioita aina laadullista tutkimusta tehtäessä (Seale, Gobo, Gubrium, Silverman 2007, 9-10).

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimusaineistoni koostuu viiden (5) luokanopettajan haastattelusta. Aineistonhankintamenetelmistä haastattelu vastaa parhaiten tutkimusongelmaani, sillä kuten Eskola & Suoranta (1998, 85) ytimekkäästi toteavat: ”haastattelun tavoite on selvittää se mitä jollakulla on mielessään” ja tutkimusasetelmani kannalta, minun

tehtäväni on selvittää, mitä uransa alkuvaiheessa olevilla draamaan erikoistuneilla opettajilla on mielessään. Haastattelu on vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavan välillä, ja sen olennaisimpana etuna aineistonhankintamenetelmänä pidetään joustavuutta. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 192) mainitsevat kuinka haastattelutilanteessa tutkija voi säädellä kysymyksiä tilannekohtaisesti ja mukaillen vastaajaa, jos haastattelu lähtee eri suuntaan kuin on oletettu. Vuorovaikutustilanteessa voidaan selventää, syventää ja tarkentaa haastateltavan antamia vastauksia.

5.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Valitsin aineistonhankintamenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka sijoittuu aineistonhankintamenetelmänä strukturoidun haastattelun sekä avoimen haastattelun väliin. Strukturoidussa haastattelussa käytetään lomaketta, jossa esitettyjen kysymysten muoto ja järjestys ovat kaikille haastateltaville samat, ja haastateltava valitsee parhaiten sopivan valmiista vastausvaihtoehdoista. Teemahaastattelussa keskustellaan samoista teemoista haastateltavien kanssa, mutta eri muodoissa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu eroaa teemahaastattelusta siinä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta niiden laajuus, muoto ja järjestys vaihtelevat (Eskola & Suoranta, emt. 86–87.) Koen, että draamakasvatus on kompleksinen ja moniulotteinen ilmiö. Tämän vuoksi strukturoitu haastattelu valmiine vastausvaihtoehtoineen olisi hankala tapa saada tietoa luovasta opettamisesta. Avoin haastattelu puolestaan vaatii useita haastattelukertoja, eikä silloin välttämättä päästäisi rajatumpiin tutkimusteemoihin. Enkä kokenut sen olevan tutkimusekonomisista syistä mahdollista. Haastattelutilanteessa minulla oli kolme ennakkoon-mietittyä teemaa, joiden alle olin muodostanut haastattelukysymykset. Valmiiksi päätetyt teemat helpottivat haastattelukysymysten muodostamista. Haastatteluteemoiksi valikoitui kolme teemaa: kokemukset draaman opettamisesta koulussa, draamaopetuksesta saatu palaute sekä draamaopetuksen suunnittelu. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (2010, 9) muistuttavat, kuinka tutkimusta tehdessä on tärkeä olla sekoittamatta haastattelukysymyksiä ja haastatteluteemoja tutkimuskysymyksiin, sillä haastateltavat *eivät* suoraan lausu tut-

kimuskysymyksien vastauksia, jotka haastattelija raportoi ja järjestää tutkielmansa tuloksiksi.

Haastatteluvaiheessa pohdin paljon omia haastattelukysymyksiä ja kysymystenasettelujani: olivatko kysymykset liian ohjaavia ja ohjaavatko ne tiedostamattani johonkin vastaukseen, minkä itse haluan tutkijana kuulla? Kuitenkin, laadullisessa tutkimuksessa onkin oleellista hahmottaa haastattelu vuorovaikutustilanteeksi, jossa on aina (vähintään) kaksi osapuolta, joihin molempiin vaikuttaa aina oma ympäristönsä (niin kulttuurinen, sosiaalinen, historiallinen kuin biologinenkin). Haastattelussa muodostunutta aineistoa pitäisikin tarkastella haastattelijan ja haastateltavan yhteistuotoksena, jossa esiintyy molempien uskomuksia, mielipiteitä, tunteita, tietämyksiä ja näkemyksiä (Rapley, 2007, 16).

5.2.2 Haastateltavien valinta ja haastattelujen toteutus

Haastattelin viittä luokanopettajaa helmi-maaliskuussa 2018. Tutkittava joukko on suhteellisen pieni, mutta tutkimukseni kannalta koin oleelliseksi syventyä tarkasti tutkittaviin ilmiöihin ja koin, että aineiston tulkinta saattaisi jäädä pinnalliseksi, jos haastateltavia olisi enemmän. Kaikilla haastattelemillani luokanopettajilla on taustalla draamakasvatuksen sivuaine ja työkokemusta oman luokan kanssa alle kolme vuotta. Tiedostin jo tutkielman alkuvaiheessa, että tutkimani joukko on homogeeninen. Haastateltavat tulevat samoista lähtökohdista ja heillä kaikilla on käytännön opettajankokemusta alle kolme vuotta. Koen silti, että opettajan omat opetukselliset valinnat ovat hyvin yksilöllisiä, joten uskon saavani monipuolisia näkemyksiä draaman opetuksesta myös pienemmän tutkimusjoukon ansiosta. Toisaalta, kuten teoria-osuudessa esittelin, draamakasvatuksen asiantuntijoiden välillä on paljon eriäviä mielipiteitä, hypoteettisena toiveenani oli löytää jokin yhteinen näkemys tai haaste opettajien kokemuksista. Tällaisesta näkemyksestä voisi olla apua esimerkiksi sellaisille opettajille, joille draama on opetusmenetelmä vieraampi, mutta jotka mahdollisesti haluaisivat käyttää draamaa uuden opetussuunnitelman kannustamana.

Nauhoitin luokanopettajien haastattelut älypuhelimelle. Haastattelutilanteessa tein lisäksi muistiinpanoja. Näytin haastateltaville ennen nauhoittamisen aloitusta POPS 2014:ssa esitellyt äidinkielen vuorovaikutukselliset tavoitteet luokille 1-2 ja luokille 3-6. Haastattelurunko on tämän tutkielman liitteenä (Liite 1). Haastattelemistani opettajista kaksi olivat miehiä, kolme naisia. Haastateltavani olivat kaikki lukeneet draamakasvatuksen lyhyen sivuaineen osana luokanopettajan-opintojaan. Jokaisella oli työkokemusta oman luokan opettamisesta alle kolme vuotta (vaikkakin kaikki haastatellut olivat tehneet opintojen aikana lyhyitä opettajansijaisuuksia ja kahdella haastateltavista oli myös kokemusta koulunkäyntiavustajana toimimisesta ennen luokanopettajaopintojen alkua).

Tärkein kriteerin haastateltavien valinnalle oli draamakasvatuksen lyhyt sivuaine (25 opintopistettä) sekä noviisiopettajuus. Tällä hetkellä draama ei ole oma oppiaineensa peruskoulussa, jonka vuoksi oletin, etteivät kaikki opettajat käytä sitä systemaattisesti opetuksessaan. Valitsemalla draamaan erikoistuneita opettajia, oli todennäköisempää, että he käyttäisivät draamaa omassa opetuksessaan. Lisäksi sillä minua kiinnosti draamakasvatuksen opetuksessa esiintyvät haasteet ja koin että oli hyvä rajata pois draaman tietopohjaan liittyvät haasteet, eli sellaiset opettajat, joilla ei ollut kokemusta tai koulutusta draaman opettamiseen. Lisäksi, koska olen teoreettisessa viitekehyksessä avannut noviisiopettajien kokemuksia, halusin haastatella uransa alkuvaiheessa olevia opettajia, ja näin tarkastella ovatko opettajat mahdollisesti saaneet joitakin apua luokan ryhmäytymiseen draamasta, vai onko draama pikemminkin tuottanut lisätyötä opettajille.

Tässä tutkielmassa käytän haastateltavista peitenimiä Draamaopettaja 1 (D1), Draamaopettaja 2 (D2), Draamaopettaja 3 (D3), Draamaopettaja 4 (D4), Draamaopettaja (D5). On hyvä muistuttaa, että jokainen haastatelluista on luokanopettaja, eli kaikki opettavat myös muita aineita kuin draamaa.

Draamaopettaja 1 toimii toista vuotta luokanopettajana ja hänellä on ollut oma 1-luokka syksystä 2017 asti. Draamaopettaja 1 opettaa omalle luokalleen draamaa toisen opettajan kanssa. Draamaopettaja 2 opettaa myös toista vuotta luokanopettajana ja työskentelee ensimmäistä vuotta nykyisen 6-luokkansa kanssa, joille hän pitää myös viikoittain draamaoppituntia. Draamaopettaja 2 on lisäksi

opettanut 4-6 luokkalaisten valinnais-draamaryhmää. Draamaopettaja 3 työskentelee kolmatta vuotta luokanopettajana, ja on huomionarvoista, että hänellä on opetettavanaan 5-luokka, jota hän on opettanut jo 3-luokalta asti, eli lähes kolme vuotta. Draamaopettaja 4 opettaa 4-luokkaa, jolle hän pitää lähes säännöllisesti viikoittain draamatunnin, hän on opettanut myös 4-6 luokkien valinnaisdraamaa. Draamaopettaja 5 toimii ensimmäistä vuotta luokanopettajana. Hänellä oli 6-luokka syksyllä, jolle hän piti draamatunteja n. kerran viikossa. Tällä hetkellä Draamaopettaja 5 toimii resurssiopettajana, opettaen luokka-asteita 1-6. Jokaisella haastatellusta draamaopettajasta oli kokemusta ja harrastuneisuutta taitoja taideaineisiin, kolme harrasti teatteria niin näyttelijän, käsikirjoittajan ja ohjaajan näkökulmasta, yksi vastaajista harrasti musiikkia ja yksi tanssia. Kaikille haastateltaville luova tekeminen oli merkityksellistä siis myös harrastuneisuuden perusteella. Olen koonnut haastateltavien taustatiedot taulukkoon 1.

	D1	D2	D3	D4	D5
Työkokemus opettajana	n. 3 vuotta, sama luokka ollut vuoden	n. 3 vuotta, sama luokka ollut vuoden	n. 3 vuotta, sama luokka ollut 3 vuotta (!)	n. 2 vuotta, sama luokka ollut vuoden	n. vuoden, oma luokka ollut 0,5 vuotta, resurssiopettajana tällä hetkellä
Luokka-aste	1 lk	6 lk	5 lk	4 lk	6lk syksyllä, resurssiopettajana 1-6lk
Draamaopetusta viikossa	Kerran viikossa draamatunti omalle luokalle	Kerran viikossa draamatunti omalle luokalle, Draamavalinnainen kerran viikossa syksyllä 4-6 lk	Kerran viikossa draamatunti omalle luokalle,	Kerran viikossa draamatunti omalle luokalle, Draamavalinnainen 4-6 lk	Kerran viikossa draamatunti omalle luokalle

Taulukko 1 Haastateltavien taustatiedot

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysivaiheessa ”-aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteesin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi.” (Grönfors, 1985, Metsämuurosen, 2006, 122 mukaan). Aineiston analyysimenetelmät jaotellaan karkeasti selittämiseen ja ymmärtämiseen pyrkiviin lähestymistapoihin. Selittämiseen pyrkivissä analyysitavoissa käytetään usein määrällistä analyysiä ja ymmärtävissä laadullista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 224.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtävyyteen pyrkivä analyysi noviisiluokanopettajien käsityksistä draamaopetuksesta.

Hirsjärvi & Hurme mainitsevat aineiston analysointivaiheiksi mm. erittelyn, luokittelun sekä kokonaiskuvan rakentamisen. Luokittelu on olennainen osa analyysiä, sillä muodostetaan pohja tehtävälle analyysille, siinä aineisto jäsentyy erilaisiksi kokonaisuuksiksi. Näiden kokonaisuuksien on oltava sopuossuussa esiteltävän teorian kanssa. Luokittelu on analyysin välivaihe, joka on olennainen analyysin rakentamiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 143–146.) Tämän tutkimuksen ensimmäinen analyysivaihe oli tutkimusteemojen hahmottaminen haastattelutilanteiden jälkeen. Huomasin että tutkimusteemani tulisivat todennäköisesti poikkeamaan haastatteluteemoista, sillä haastateltavien vastaukset erosivat hieman ennako-oletuksistani.

Purin aineistoni tekstiksi litteroimalla, eli muunsin nauhoitetun äänen tekstiksi, mikä on aineiston analysoinnin ensimmäinen vaihe (Ruusuvoori 2010, 242). Pohdin litterointitarkkuutta, sillä haastatteluni olivat suhteellisen pitkiä, keskimäärin n. 30 minuuttia ja haastateltavien puheenvuorot saattoivat kestää useita minuutteja, jolloin tiesin, että analysoitavaa tulisi olemaan paljon. Ruusuvooren (emt. 425) mukaan mahdollisimman yksityiskohtainen litterointi on olennaista silloin, kun tutkija on kiinnostunut haastatteluvuorovaikutuksesta tai haastattelijoiden välisistä suhteista, keskittyen siihen miten jotakin sanotaan tai ilmaistaan. Tutkimustehtäväni kannalta oli olennaista mitä haastattelutilanteessa vastattiin, joten sanatarkka litterointi riitti hyvin. Halusin keskittyä enemmän haastattelujen sisältöön, eivätkä haastattelijan ja haastatellun väliset suhteet olleet tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena. Litteroin sanatarkasti kuitenkin myös oman puheeni, koska toimin haastattelijan roolissa, ja myös haastattelukysymykset ovat tärkeä

osa aineistoa, mihin palaan myöhemmin. Litteroidessani loin värikoodit samankaltaisille vastauksille samoista teemoista. Jaottelin myönteiset vastaukset draamaopetuksesta omalla värillä, haasteet omalla. Huomasin myös, kuinka haastateltavat vastasivat eri tutkimusteemoihin eri kysymysten kohdalla, jolloin värikoodaus auttoi aineiston hahmottamisessa. Draaman merkityksien löytäminen haastatteluvastauksista muotoutui tutkimusteemaksi vasta aineiston analysointivaiheessa, sillä siinä haastateltavilla sekoittuivat positiiviset ja haasteet. Haastateltavat saattoivat siis mainita jonkin kokemuksensa haasteelliseksi, mutta kuitenkin arvokkaaksi ja mielekkääksi toteuttaa. Olen käyttänyt aineistoni analysoinnissa sisällönanalyysiä.

5.3.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä pidetään Tuomen ja Sarajärven mukaan (2002, 93) yksittäisenä metodina ja väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin viitekehyksiin. Syrjäläinen (1994) määrittää sisällönanalyysin Metsämuurosen (2006, 124–125) mukaan seitsenvaiheiseksi prosessiksi. Prosessiin kuuluu tutkijan herkistyminen, aineiston sisäistäminen ja teoretisointi, karkea luokittelu & teemoittelu, tutkimustehtävän täsmennys, ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, ristiinvalidiointi sekä johtopäätökset ja tulkinta. Avaan seuraavaksi, miten tämä Syrjäläisen luoma järjestys on toteutunut omassa tutkimuksessani.

Herkistymisvaihe tässä tutkimuksessa oli se kun aloin hahmottelemaan litteroidusta tekstistä eri väreillä opettajien myönteisiä kokemuksia, ja opettajien kokemia haasteita. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi toteutui kun peilasin teoria-osassa avattuja tärkeitä käsitteitä aineiston kanssa, katsoen miten haastateltavat toivat niitä esille. Karkea luokittelu toteutui kuin jaoin vastaukset tutkimuskysymysteni alle ja tutkimuskysymysten teemat omiin alalukuihinsa. Tässä vaiheessa samanaikaisesti myös täsmensin tutkimustehtävääni, sillä kaikki opettajat mainitsivat draaman olevan jollain tavalla uuvuttavaa. Tutkimustehtävän täsmennyksen jälkeen luin litteroituja aineistoja useaan kertaan uudelleen läpi, tar-

kensin alaluokkia, ja yhdistelin samankaltaisia alaluokkia. Täsmensin tutkimustehtävääni koskemaan laajemmin draaman haasteita. Havainnoin ilmiöiden toistumistiheyttä laskemalla samankaltaisia puheenvuoroja samoihin alaluokkiin. Ristiinvalidointi ei tässä tutkimuksessa tuntunut merkitykselliseltä, sillä tutkimusteemat poikkesivat toisistaan huomattavasti, eikä niiden vertailu keskenään tuntunut mielekkäältä. Johtopäätökset loin yhteenvedoksi jokaisen tutkimuskysymyksen alle ja pohdinnassa tulkitsin tutkimukseni tuloksia.

Sisällönanalyysi on ollut aineiston analyysimenetelmänä kiistanalainen, kaikki eivät pidä sitä analyysimenetelmänä (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 156). Salon (2010, 166) mukaan aineistossa esiin tulleiden teemojen järjestely erilaisiin luokkiin tai kategorioihin ei ole sama asia kuin tutkimuksen tulokset. Salon mielestä opinnäytetöissä paljon käytetty sisällönanalyysi on tutkielman tekijälle helppo valinta, mutta se jää usein pinnalliseksi, eikä sen avulla vielä päästä varsinaisiin tuloksiin. Tämän huomasin jo analyysivaiheen avulla, kun tutkimusteemani muotoituivat erilaisiksi kuin haastatteluteemat. Vasta analyysivaiheessa aineistoon syventyessä huomataan, kuinka aineisto esiintyy ja peilautuu suhteessa teoreettiseen viitekehukseen, jolloin tutkija saattaa itsekkin yllättyä törmätessään analysoidessaan johonkin sellaiseen, mitä hän ei osannut olettaa. Salo painottaa, kuinka sisällönanalyysin ongelma on se, että se on laadullisen tutkimuksen tyypillisin analysointimenetelmä, mutta siinä laadulliselle tutkimukselle ominainen tapauksen tai ilmiön syvempi tarkastelu jää kuitenkin tekemättä, näin ollen sisällönanalyysissä analysoidaan laadullista aineistoa, käyttäen määrälliselle tutkimukselle ominaista koodausta, kuten toistumistiheyden laskeminen (Salo, emt. 170).

Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, kun tutkija huomaa aineistossa nousevan esille piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Haastattelijat eivät välttämättä puhu teemoista samoin sanoin, mutta samankaltaiset vastaukset pystytään koodaamaan samaan luokkaan (Hirsjärvi & Hurme, 2006, 173). Alkuperäiset teemat haastattelussa olivat draamatuntien opetuskokemukset, draamaopetuksen suunnittelu sekä tunteista saatu palaute. Aineisto kuitenkin muotoutui hieman erilaiseksi, esimerkiksi yllättävä yhteinen alaluku draamaopetuksen kuluttavuudesta nousi esille kaikkien opettajien vastauksista. Näin minulle muodostui kolme

tutkimusteemaa, joihin järjestelin avulla haastatteluiden vastaukset.

Salon kriittisissä näkemyksissä sisällönanalyysistä on hyviä ajatuksia ja perusteluja, mutta toisaalta uskon, että sisällönanalyysin voimakas kritisointi saattaa ajaa tutkielman tekijän tietynlaiseen umpikujaan ja epävarmuuteen tutkimuksen teossa. Salo mainitsee (2010, 187–188) lukeneensa opinnäytetoissa tarpeeksi ”-toistavaa, ajattelematonta ja jonninjoutavaa sisällönanalyysipuhetta” sekä muistuttaa kuinka laadullinen tutkimus ei ole pelkkää teemoittelua ja itsestäänselvyyksien toistamista. Salo ei kuitenkaan mainitse, mitä nämä itsestäänselvyydet ovat. Monet asiat, varsinkin metodologiaan liittyvät pohdinnat, eivät ole itselleni itsestäänselvyyksiä, vaan asioita, joista minulla ei ole paljoakaan kokemusta. Lisäksi Pro gradu –tutkielmani sijoittuu draamakasvatuksen kenttään, jolla ei ole pitkää tutkimusperinnettä, joten Salon mainitsemia itsestäänselvyyksiä ei minusta löydy vielä draamakasvatuksen tutkimuksista. Salon mainitsemat jonninjoutavuudet ovat aloittavalle tutkijalle tärkeitä vaiheita, jotka hänen pitää käydä läpi, saavuttaakseen kriittisen pohdinnan tason. Aineiston luokittelu ja teemoittelu erilaisiin luokkiin selkeyttää tutkimukseni aineiston teoreettisia näkemyksiä, ja tämän vuoksi koen, että sisällönanalyysi on perusteltu analysointityökalu tämän tutkielman tekoon.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) esittävät sisällönanalyysin neljä tyypillistä ongelma-kohtaa. Ensimmäiseksi tulee rajata kiinnostava aihe. Toiseksi on tärkeä tehdä valinta teemoittelun, luokittelun ja tyypittelyn välillä. Itse valitsin teemoittelun, sillä sen avulla painotetaan mitä kustakin eri teemasta on sanottu, eikä lukumäärillä ole niin merkitystä. Koin teemoittelun mielekkääksi, sillä tavoitteenani ei ollut tehdä yleistystä, vaan kuvata miten erilaisilla tavoilla luokanopettajat kuvaavat tutkimuskysymyksissä avattuja teemoja. Kolmanneksi on tärkeä tehdä johtopäätökset analysoinnin jälkeen, selkeyttää mitä tulokset tarkoittavat, mitä on saatu selville.

Kun olin hahmottanut alaluokat ja luokitellut vastaukset, peilasin niitä vielä tutkielmani teoriaosaan; erityisesti kokemuksellisen oppimisen teoriaan, POPS:aan sekä draamakasvatuksen asemaan liittyvään keskusteluun. Myös Blombergin

(2008) väitöskirjatutkimus noviisiopettajista sekä Toivasen väitöskirjatutkimus viides-kuudes luokkalaisten teatteriopetuksesta (2002) sekä Lentoon! – draamakasvatus ja teatteri (2015) –kirja toimi taustateorianana opettajien kokemuksille.

Tein jokaisen tutkimuskysymyksen alle oman yhteenvedon ja johtopäätökset tuloksista, sillä kysymykseni pitivät sisällään useita alalukuja, ja koin että omat johtopäätökset ja yhteenvedot jokaiseen kysymyksen kohdalla selkeyttävät tutkimustani.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuskysymykset esitellään jokainen omana alalukunaan. 5.1 –luvussa esitellään opettajien näkemyksiä draaman opettamisen erityisyydestä. 5.2 –luvussa esitellään opettajien kokemia draamaopetuksen haasteita. 5.1 ja 5.2 jakautuvat molemmat kolmeen eri alalukuun, jonka vuoksi muodostin molemmille tutkimuskysymyksille omat yhteenvedot (alaluvut 5.1.4 ja 5.2.4). 5.3 – alaluvussa kuvailaan opettajien näkemyksiä draaman merkityksestä.

Käytän eri teemojen esimerkkeinä sitaatteja haastatteluista. Olen kirjoittanut sitaatit lähes alkuperäisen vastauksen mukaan, mutta poistanut toistettavia sanoja sekä mietintätaukoja sitaattien lukemisen helpottamiseksi.

6.1 Draaman erityisyys

Tässä alaluvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen **1: Mitä erityistä draamaan liittyy draamakasvatukseen erikoistuneiden opettajien mielestä?** Tässä tutkimuskysymyksessä otin esille sellaisia vastauksia, joissa draamaa pidettiin erityisenä, ja verrattiin draamaa johonkin muuhun oppiaineeseen. Tässä tutkimuskysymyksessä tulevat esille draaman erityisyys myönteisestä näkökulmasta, eli mitä sellaista draama tarjoaa, mitä muut oppiaineet eivät? Peilaan vastauksia Toivasen (2015) esiteltyihin draamaoppimisen oppimisalueisiin, POPS:iin (2014), sekä ryhmäominaisuuksien teoreettisiin näkemyksiin. Haastatteluiden perusteella tässä tutkimuskysymyksestä nousi esille kolme erilaista teemaa: oppiminen draaman avulla (luku 5.1.1), oppilaiden antama palaute (luku 5.1.2) sekä hyvän draamaopettajan ominaisuudet (5.1.3). Alaluvussa 5.1.4 tein yhteenvedon tämän luvun tuloksista.

6.1.1 Oppiminen draaman avulla

Kuten luvussa 2.1 esittelin, draaman oppimisen tavoitteisiin kuuluvat Toivasen (2015) mukaan henkilökohtaisten vuorovaikutustaitojen kehittäminen (T1), erilaisissa viestintäympäristöissä toimiminen (T2), ilmaisutaitojen kehittäminen (T3)

sekä oman viestijäkuvan hahmottaminen (T4). Olin tulostanut POPS:in äidinkielen sisällytetyt vuorovaikutuksen tavoitteet haastateltaville luettavaksi (POPS 2014, 106, 162) ja osa kommentoi tavoitteita selkeästi, osa epäselvemmin. Tässä alaluokassa peilasin opettajien vastauksia oppimistavoitteiden lisäksi Toivasen (emt. 26) luomiin draaman oppimisalueisiin: Henkilökohtaisen oppimisen alue, sosiaalinen oppimisen alue ja taiteen oppimisen alue.

Draamaopettajan 1 mukaan draama on hyvä väline arjen taitojen kehittymiseen, joka kuuluu henkilökohtaisen oppimisen alueelle ja vuorovaikutuksen oppimistavoitteisiin T1:

”Siis varsinkin se vuorovaikutus joo osalta ja sit myöskin sit kun on laaja-alaisen osaamisen niitä asioita ni siellähän on paljon sellasia niiku arjen taitoja ja muita jotka myöskin liittyy tai mi- mihin draama liittyy vahvasti- -”(D1)

Sekä D1 ja D3 nostivat esille vuorovaikutustaitojen kehittämisen draaman tärkeäksi tehtäväksi. D3 mainitsi sen erikseen jopa olevan kaikista tärkein, yhdessä ilmaisutaitojen kehittymisen (T3) kanssa:

”Se on ehkä se suurin syy minkä takii myös tehdään, vuorovaikutustaidot ja itseilmasu. Myös vaihtelee koulus- -” (D3)

Draamaopettaja 2 ja Draamaopettaja 4 eivät suoraan viitanneet oppimisalueisiin tai oppimisen tavoitteisiin, mutta mainitsivat opetussuunnitelmassa esiteltävät vuorovaikutustavoitteet tulkinnanvaraisiksi:

”Kyl siis. Siis kyllähän nää jos opettaja pitää draamatunteja ni kyl nää pääsääntöisesti täyttyy. Mut et meidän koulus ainaki valitettavan harva pitää hirveesti draamatunteja mut et onhan noi sikäli aika ympäröitytavoitteet et kyl ne voi täyttää aik monel eri taval.” (D2)

”Kyl ne tulee ja siis näähä on aika tällasii siis sillee ympäröitytavoitteet et jostain ilmasurohkeudest ja no just tost erilaisest ilmasust ja vuorovaikutuksest, ni sit joo kylhän se tulee siis siin- -” (D4)

Se, että draamaopettajat 3 ja 4 mainitsevat opetussuunnitelman tavoitteet ”ympäripyöreiksi” on ongelmallista. Opetussuunnitelman tulisi olla yksiselitteisesti tulkittavissa, sillä muutoin opettajan oma reflektointi oman toiminnan tavoitteista on vaativaa (Salminen & Annevirta, 2018, 21). Draamaopetuksessa opettaja joutuu muutenkin refleктоimaan omaa toimintaansa enemmän kuin muissa oppiaineissa, koska draamalla ei ole omia valmiita tavoitesisältöjä. Opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuus noudatta samaa linjaa draamakasvatusta leimaavan epämääräisyyden käsitteen kanssa, jolloin draamakasvatus jää marginaaliin (Heikkinen, 2017, 7). Ongelma tuntuu olevan siinä, että opettajan toimiessa tulkinnanvaraisesti, hän on toisaalta vapaa toteuttamaan POPS:in tavoitteita haluamallaan keinolla, ilman että ylempää kontrolloidaan hänen tekemisiään, mutta toisaalta kukaan ei voi vaatia tavoitteiden toteutumista, jolloin kaikki opettajat eivät koe velvoitetta opettaa draamaa.

Kolbin kokemuksellinen oppiminen tuli esille siinä, kuinka opettajat miettivät tunteiden koskettavan oppilaiden mielenkiintoja ja innostusta. Draamaopettaja 5 suunnitteli draamatyöskentelyä huomioiden oppilaiden tarpeita enemmän kuin esimerkiksi jollain toisella oppitunnilla. D5 otti huomioon myös opetettavan sisällön haastavuuden:

*”No mulla henkilökohtaisesti siin draamatunnist tulee paljon enemmän aateltuu niitä oppilaita niinku sillä lailla yksilöinä et jos vaikka tajuuki siin suunnitellessa et tää onki kauhee vaikee juttu jolleki puolelle näist oppilaista, tai - Tai että tästä innostuis vaan kolme ni se niinku vähä vaikuttaa siihen.”
(D5)*

Draamaopettaja 1 totesi oppilaidensa kehittymisen näkyvän konkreettisesti, ja oppilaiden menneen eteenpäin ryhmänä.

6.1.2 Oppilaiden palaute draamatyöskentelystä.

Palautteen antaminen opettajalta oppilaille ja päinvastoin on tärkeää draamatyöskentelyn kehittymisen kannalta. Positiivinen palaute draamaoppitunneista ja

oppilaiden innostus korostui kaikkien haastateltavien vastauksissa. Osa haastateltavista oli pyytänyt erikseen palautetta tuntien jälkeen, kuten Draamaopettaja 3, joka oli draamaoppitunnin jälkeen pitänyt ”peukkubarometrin” eli peukaloilla tapahtuvan äänestyksen kuluneesta oppitunnista.

”-et kyl oppilaat pitää siitä. Mä joudun, jos kysyn, no just vaikka viime kerralla kysyin tunnin loppuks ihan mielipide peukkubarometrilla että mitä mieltä ja pitäskö näit olla enemmän ja että koen mukavaksi tai en koe mukavaksi, ni kyllä ainakin siinä ryhmässä oltiin tosi tyytyväisiä ja musta sellanen yleinen käsitys tai must tuntuu et suurin osa oppilaista tykkää siitä kyllä. Et riippuu vähän mitä tehhän. Ja monet ottaa sen usein myös vaihteluna että on positiivista ku ei tarttekaan tehdä jotain kirjoitushommia.” (D3)

”Kyl ne tosi positiivisesti on kyl ainakin mul tuolla et tota, aika hyviä heit- niinku no mul on ainaki ollu se yleisesti aika hyvää sellast heittäytymist, ne odottaa, ne kyselee aika paljon aina niitten perään, millon sitä vois olla ja muut- mikä siis tietysti itest kans tuntuu sillee kivalta et on jotain tollast, mistä ne... mistä ne niinku diggaa. Kyl ne siitä on niinku tykänny, tuntuu et suurin osa- -”(D4)

Draamaopettaja 3 ja Draamaopettaja 4 kokivat oppilaiden suhtautuivan positiivisesti draamaan, päätellen sen heidän innostumisestaan ja kyselevistä kommentistaan. Draamaopettaja 3:n ja 4:n oppilaat kokivat draaman mukavaksi vaihteluksi muuhun koulutyöhön. Draamaopettaja 4 totesi että draama oli hyvä vaihtoehto opetukseen silloin, kun keskittyminen muuhun koulutyöhön ei meinannut onnistua:

”kukaan ei enää oikeen jaksa mitään , ni mul on yleens ollu se et sit se vika tunti on niinku draamaa (D 4)

Tämän luvun kohdalla on hyvä muistaa oppilaiden kehitystason vaikuttaminen draamaan osallistumiseen. Draamaopettaja 1 opetti 1-luokkalaisia, joille osallistuminen ja leikki ovat luontaisempaa. Hänellä oli kuitenkin ollut kokemusta myös vanhempien oppilaiden opettamisesta:

”Tänä vuonna mul on ykkösiä ja viime vuonna mul oli kutosia ni tosi iso ero siinä että ykköset jotka ei oo ikinä tehny niin on huomattavasti vastaanotavaisempia kun kutoset jotka ei oo ikinä tehny. Ne innostuu ja niiden on helppo heittäytyä siihen tai helpompi heittäytyä siihen maailmaan, toki myös ekaluokkalaisissa on lapsia jotka kieltäytyy siitä järjestäen aina, et

niitä tehdään tai tai ei halua osallistua, kokee sen hankalaksi, tai turhaksi tai mitä ikinä mutta harjotellaan sitä et kaikki tulee mukaan ja ei oo ketään joka ei ikinä kuitenkaan tekisi tai niinku et jättäis aina tekemättä et kaikki tekee joskus tai joitakin osia siit tunnista että että tota. Mutta eroaa huomattavasti. Pienet on ehkä innokkaampia, rohkeempia kokeilemaan, ei väliä siitä että onks samas ryhmäs tyttö tai poika tai niille semmoset sukupuolirajat esimerkiks on huomattavasti epäselvemmat.”(D1)

Lintusen (1995, 114) mukaan opettajajohtoisuus onkin suurempi pienempien oppilaiden kanssa, ja opettajan oma näytteleminen roolissa myös on näkyvämpää pienten lasten kuin vanhempien lasten kanssa työskennellessä. Kuitenkin, Draamaopettaja 4 ei kokenut iän olevan niin tärkeä vaikuttaja tunnin onnistumiseen, vaan hän piti ryhmädynamiikkaa ja turvallista ilmapiiriä ikää tärkeämpänä vaikuttajana onnistuneeseen ja positiiviseen draamakokemukseen:

”- - kyl se ikä vaikuttaa mut ehkä enemmän mun mielest vaikuttaa se jotenki se ryhmädynamiikka, sit se ryhmän koko, ja muutenki se et mä olin, mul oli viime vuon niinku ihan jäätävä ryhmä, mä vaan niinku, mä opetin valinnaist draamaa siel edellisess koulussa, ja sit siin, ne oli, ne valinnaisryhmät oli jaettu sillee et oli niinku neloselt, vitoselt ja kutoselt, siin samas ryhmäs, se oli liian iso ryhmä, se oli puolet liian iso ryhmä ja sit emmä niiku ehtiny siihen rakentaa mitää sellast niiku luottamusta, et se ei tavallaan niinku toiminu yhtään se juttu (D4).

Sekä Draamaopettaja 2 että Draamaopettaja 5 opettivat 6-luokkalaisille draamaa. Molemmat opettajat mainitsivat 6-luokkalaisten kanssa olevan hankala päätellä mistä he pitivät ja mistä eivät, sillä vanhemmat oppilaat eivät antaneet palautetta niin helposti opettajille:

”Niist on ihan hirveen vaikee sanoo ku ne ei usein paljasta sitä että onks joku juttu kiva vai ei, että lähinnä ne vaan paljastaa jos joku on oikeen tyhmää heidän mielestään, ni sit ne siitä valittaa, mut semmonen että ne hihkuis vaikka niiden mielest oliski siistii ni- ei oo niin semmosia ilakoivia tyyppejä et ehkä mutta tota kyl mä väittäisin et ne on ollu ihan niinku et suurin osa niistä on ollu sillee ilosia siitä et ollaan päästy niit juttui tekemään- -” (D5)

Draamaopettaja 2 totesi jopa yllättyneensä, kuinka positiivisesti luokka suhtautui draamaopetukseen, sillä hän oli itse kokenut draamatunnit haastavina.

”Mä jotenki aattelin et se on heidänki mielest ollu haastavaa koska sitä se on mulle ollu. Ja sit mä kysyin niiltä et onks se niiden mielest ikävää ku siel häsätään kaikkee muuta muuta sen tekemisen aikan eikä keskitytä siihen miltä se mulle näyttäytyy ni aika harva koki sen mitenkään häiritseväks et se oli jotenki aika yllättävä tieto ja ehkä sit siin pitää jotenki omaaki suhtautumista vähän muuttaa et jos se häiritsee vaan mua ni sit pitää vähä sietää sitä” (D2)

Draamaopettaja 2 oli työskennellyt ryhmän kanssa alle vuoden, jolloin todennäköisesti luokassa oli muodostunut jo ryhmärooleja, jotka olivat suhteellisen vaikiintuneet ja opettajalle hankala muuttaa. Varsinkin, jos luokalla ei ollut kokemusta draamatyöskentelystä, saattoi draama muuttua ”sähläämiseksi”. Kukaan haastatelluista ei maininnut keränneensä kirjallista palautetta. Kahdella opettajalla draama oli tuotu puheeksi lasten huoltajien aloitteesta. Draamaopettaja 5 oli saanut palautteen oppilaan kotoa, missä viitattiin oppilaan haluttomuuteen osallistua koulunäytelmään:

”- -yks äiti lähetti että jos- jos hänen lapsensa ei nyt halua osallistua niin onko nyt sitten pakko (D5)

Draamaopettaja 4:n vanhempainkeskustelussa vanhemmat olivat kertoneet kuinka draamasta oli puhuttu kotona innostuneesti, ja hän epäili oppituntien muistuvan kotona koska ne poikkesivat muusta opetuksesta;

”- -must tuntuu et se on semmonen myös juttu et jos on niinku kuuden tunnin päivä ja siel on se joku draama ja hassuttelu, ni se on se minkä ne kertoo niinku kotona, mikä niil itel on niinku jääny mieleen, se kans varmaan niinku vaikuttaa et ei ne siitä ala niinku puhuu siit hyväst matikan tunnist minkä mä pidin sillon saman päivän, vaan se on se niinku draama-” (D2)

6.1.3 Hyvän draamaopettajan ominaisuuksia

Kaikissa haastatteluissa kuvailtiin hyvää draamaopettajaa joustavaksi, kannustavaksi ja kärsivälliseksi esimerkiksi äänenvoimakkuuden nousemisen kohdalla. Joustoa tarvitaan myös tuntien suunnitelmallisuuden kohdalla.

”- et jotenki varmaan sinnikäs ja kärsivällinen ja rauhallinen ja varmaan sit myös kannustava varsinki- -No sillai kärsivällisesti siitä että et et vaikka siellä tulee sitä ääntä ja kaikkee sellasta ni kyllä sitä täytyy sietää et se kuuluu siihen et lapset innostuu ja ja pitää tarpeeks monta kertaa tehdä et he osaa osaa rauhottua siihen tekemiseen, eikä energia mee siihen pelleylyyn ja sähläämiseen.” (D1)

”- - harvemmin ne nyt ihan sillä tavalla menee ku on suunnitellu et työtapojen kestot vaihtelee hirveesti ja ei oo sit aina mielekästä lyödä katki just siitä kohtaa ku aikataulu sanoo- -.” (D2)

Näissä vastauksissa näkyy kuinka opettajan tulee olla monella tapaa joustava. Äänenvoimakkuuden nousua tulee sietää, aikataulujen kanssa on voitava joustaa, samoin omien tuntisuunnitelmien kanssa. Näistä vastauksista näkyy opettajan tietämättömyys tunnin kulusta. Opettajan tulee sietää epävarmuutta tunnin kulun suhteen.

Draamaopettaja 2, 3 ja mainitsivat hyvän opettajan ominaisuuksiksi opettaja-roolin rikkomisen ja heittäytymisen. Opettajan ei tarvinnut olla ohjeita antava leikin valvoja, eikä virheetön, vaan hänen toivottiin osallistuvan leikkiin sekä näyttävänsä oman virheellisyytensä:

“ -opettaja olis innostuneesti itse mukana ja kuitenkin se että ois paljon toimintaa.” (D3)

”- -ja et ois pystys myös ite heittäytymään ja näyttämään mallia et saa mokata kuka tahansa ja se on iha ookoo”(Draamaopettaja 2)

Draamaopettaja 4 avasi myöhemmin haastattelussa vielä lisää perinteisen roolin rikkomista. Hän uskoi että opettajan oma osallistuminen kannusti myös oppilaita heittäytymään. Lisäksi oppilaat ymmärsivät opettajan poikkeavan roolin draamassa:

”-siin voi jotenki luopuu siit vähän siit kouluroolista tai sit sellasesta niinku et se jotenki sit se tilanne on vähän erilainen, se ei oo ehkä niin semmonen virallinen, ja siin voi ehkä itekki sillee vähän niinku irrottautuu sellasesta roolista, et sellaset jutut, ehkä semmonen niinku heittäytyminen ja hassuttelu on niinku sallittua sit voi sillee kannustaa, kyl se sillä tavalla niinku eroo ku sit taas tietysti jossain vaik matikassa tai jossain tommoses tosi niinku tällasessa perus semmoses työskentelymoodis, ni et sä tavallaan voi antaa ehkä sitä iteki huomaa et voi sillee heittäytyy enemmän niis draamajutuissa ja sit toisaalt tuntuu et ne oppilaat niinku ymmärtää sen et se, et se on niin erilainen tilanne.” (D4)

Draamaopettaja 2 nosti esille hyvän draamaopettajan osaavan pitää lapset motivoituneena, pitäen kiinni draaman jännitteestä:

”Mut et sen nyt on oppinu et mielummin lopettaa ne sillon ku on viel kivaa ne työtavat eikä jotenki vedä ihan piippuun niit aina... kuluta loppuun. Sit niihin jää aina vähän jano vielä et kivempi alottaa ens kerralla” (D2).

Draamaopettaja 5 vastauksessa näkyy opettajan toiminta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan; lapset saavat toteuttaa ratkaisuja luovasti omalla tavallaan, oppimisen tapahtuessa prosessina yhdessä.

”No se ei oo ainakaan sellanen tyrmäävä tai- tai niin kun arvostelevainen et kehuu, rohkaisee ja antaa niinku tavallaan paljon niinku si- tai an- niinku tavallaan antaa paljon vaihtoehtoi tai niinku jättää sen niinku sen verran avoimeks et siin on niinku mahdollista olla luova ja niinku sil omal taval tehdä” (D5)

6.1.4 Draaman erityisyys – yhteenveto tuloksista

Draamaopettajista kaksi, (D1, D3) opettajaa, koki draamaopettamisen oppimisen välineeksi, jonka tärkeimpänä oppimisen kohteena olivat oppilaan vuorovaikutustaidot sekä itse-ilmaisu. Kaikissa haastatteluissa mainitut oppimiseen liittyvät näkemykset sijoittuivat joko sosiaalisen oppimisen tai henkilökohtaisen oppimisen alueelle. Taiteen oppimisen alue ei saanut mainintoja. Tästä voisi päätellä, että tämän tutkimuksen mukaan noviisiopettajat pitivät draamaa tärkeämpänä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kannalta, kuin taiteellisen tekemisen kannalta. Draaman koettiin tuovan vaihtelua koulutyöhön, ja sen avulla harjoiteltiin useita tärkeitä taitoja.

Oppilaiden kokemukset draamasta olivat pääasiassa positiivisia. Eniten näkyvää, suullista positiivista palautetta oppilailta olivat saaneet opettajat D1, jonka oppilaat olivat iältään nuorempia, sekä Draamaopettaja 3 ja Draamaopettaja 4. On hyvä muistaa, että D3 oli työskennellyt luokkansa kanssa yhdessä jo lähes kolme vuotta. Toivasen (2015) mukaan luottamus ja turvallisuus ovat lähtökohtia onnistuneelle draamatyöskentelylle. Luottamus rakentuu ajan kuluessa ja vie usein enemmän aikaa vanhempien oppilaiden kohdalla, status ja ryhmäroolien ollessa tuolloin jo suhteellisen vakiintuneita. Toivasen (emt. 35) mukaan vanhempien oppilaiden kohdalla virheiden tekoa usein vältellään, ja pelätään nolostumista. Draamaopettaja 4 korosti vastauksissaan luottavaista ilmapiiriä, joten luottamuksella voi päätellä olevan iso merkitys oppilaiden viihtymiselle ja positiiviselle palautteelle. Kuudesluokkalaisten opettajat D2 ja D5 mainitsivat isompien oppilaiden kohdalla olevan haastavaa päätellä oliko draama oppilaista mieluista vai ei, kun taas 1-luokkalaiset innostuivat herkästi, kuten myös D4 opettamat neljäsluokkalaiset, sekä D3 opettamat viidesluokkalaiset. Oppilaiden innostumiseen ja heittäytymiseen vaikuttaa oppilaiden ikä, sillä murrosikä lähestyessä oppilaat tulevat tietoisemmaksi virheen tekemisen mahdollisuuksista ja saattavat pelätä nolostumista.

Hyvää draamaopettajaa kuvailtiin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti: hän mahdollisti oppilaille aktiivisen toiminnan eikä näin ollen kritisoinut eikä tyrmännyt oppilaiden ehdotuksia. Opettaja toimi myös itse aktiivisesti ja osallistui. Vastauksissa hyvää draamaopettajaa kuvailtiin vertailemalla hänen toimintansa muuttumista draaman ja muiden oppituntien välillä. Draamatunneilla lapsilta sallittiin enemmän ääntä, liikettä ja hassuttelua sekä myös opettaja sai näyttää tekevänsä virheitä.

6.2 Draamaopetuksen haasteet

Tässä alaluvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen **2: Mitä haasteita draamaopetukseen liittyy?** Tutkimuksessa esittelen draaman erityistä haasteiden näkökulmasta, eli mitä sellaista draamassa on, mikä tekee siitä haastavampaa kuin muista oppiaineista. Peilaan vastauksia teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyihin Salmivallin (2007) ajatuksiin ryhmärooleista, Bowellin (2013) sekä

Owensin & Barberin (1998) näkemyksiin draamaoppimisen suunnittelusta sekä Heikkisen (2004) sekä Toivasen (2015) ajatuksiin opettajan tehtävästä ja roolista draamatunnilla. Teemat haasteille ovat ryhmäominaisuuksiin liittyvät haasteet (5.2.1), erikoistumattomien opettajat (5.2.2), draamatyöskentelyn suunnittelu (5.2.3) sekä intensiivisyys (5.2.4). Alaluvussa 5.2.5 teen yhteenvedon tämän tutkimuskysymyksen tuloksista.

6.2.1 Ryhmäominaisuuksiin liittyvät haasteet

Ryhmäominaisuuksiksi käsitän ryhmän koon, iän, erilaiset temperamentti- ja sosiaaliset ryhmäroolit. Draamaopettajista jokainen koki ryhmän vaikuttavan draamaopetuksen kulkuun paljon. Kahdella opettajista oli 6. Luokka, jonka kohdalla molemmat kokivat oppilaiden kamppailevan uskaltamisen kanssa sekä kyseenalaistavansa harjoituksia ja kokevansa nolouden tunteita.

”- siin pari semmosta oppilast ollu jotka tosi harvoin uskaltaa tulla siihen mukaan et et ne voi mennä pöydän alle koko tunniks.” (Draamaopettaja 5)

”- meil on ollu nyt aika paljon tommost sosiaalista haastetta meiän luokassa ni se draamatunti on vaihtunu semmoseks - - missä harjotellaan sosiaalisia taitoja tämmöst myönteistä palautteenantoo ynnä muuta- -” (D2)

Draamaopettajalla 2 ja Draamaopettajalla 6 molemmilla oli opetettavanaan uusi ryhmä, joka oli toiminut yhdessä jo 5 vuotta. Oppilasryhmän sosiaaliset roolit muodostuvat usein hyvin nopeasti, ovat suhteellisen pysyviä, ja vaikuttavat myös oppilaiden asettamiin arvioihin toisistaan (Salmivalli, 2005, 128). Molempien vastauksissa näkyy oppilaiden sosiaaliset haasteet. Draamaopettaja 2 on käyttänyt draamaoppimista keinona sosiaalisten haasteiden harjoitteluun.

Pienille, 1. luokkalisille oppilaille Draamaopettaja 1 koki haastavana rauhoittumisen ja keskittymisen. Aikuisen antama tuki ja ohjeistus koettiin tärkeäksi varsinkin ryhmätöissä, joissa oppilaat jakautuivat pareiksi tai ryhmiksi harjoittelemaan an-

nettua tehtävää. Draamaopettajan kanssa oli mukana toinen opettaja aina draamatunneilla, ja hän koki että toinen aikuinen oli tarpeellinen työskentelyn onnistumiseksi.

"kannustava varsinkin sitte ku on sellasia oppilaita joiden kaa on vaikee ehkä lähtee mukaan ja sitte myös tärkeää on se et osaa valita tarpeeks semmosia matalan kynnyksen juttuja jotta lapset ei säikähdä tai pelästy tai ahdistu siitä et taas on tämmönen tunti mis pitää tehdä jotain sellasta mikä on minust inhottavaa et."

Draamaopettaja 4 vastauksessa tulevat esille neljä erilaista ryhmäominaisuuksista johtuvaa haastetta: ryhmäkoko, ikä, luottamuksen puuttuminen, erilaiset kehitystasot oppilailla.

"-- se oli liian iso ryhmä, se oli puolet liian iso ryhmä ja sit emmä niiku ehtiny siihen rakentaa mitää sellast niiku luottamusta, et se ei tavallaan niinku toiminu yhtään se juttu, mitä siin ois pitäny niinku jotenki yrit- tai et niinku ku ei oo mitään sellast niinku turvallisest ympäristöön tai luottamustollasis- kaikki oli tosi niiku poteroita meil et kukaan ei niinku oikeastaan haluu heittäytyy niitten pienempien edes tai niitte isompien edes tai sillee ni, sen niinku huomaa et se niinku tota ei et, ei niinku toiminu yhtään (D4)

6.2.2 Draamaan erikoistumattomat opettajat

Haastatelluista opettajista kaikki muut haastateltavat paitsi Draamaopettaja 4 kokivat kuuluvansa omassa työyhteisössään vähemmistöön käyttäessään draamaa. Draamaopettaja 3 uskoi draaman oppimisalueiden olevan erikoistumattomille opettajille vieraita, jolloin heidän saattoi vaikea rakentaa tiedollisia tavoitteita opetukselle.

"Se koetaan varmaan vaikeeks, mä luulen, se on niin kuitenkin oppiaineena erilainen verrattuna moneen muuhun, et siinä ollaan enemmän se semmonen tyhjän tilan pelko, että lapset ei istukaa paikallaan- -" (D3)

Draaman käyttämättömyyttä selitettiin myös opettajan sosiaalisen roolin rikkomisen pelolla

"- - olla ahdistavaa jotenki päästää irti siit sellasest strukturoidust ja sit semmosest operoolista." (D4)

Kaikki vastaajat pitivät draamakasvatuksen sivuaineopintoja tärkeänä kokemukse-
 sena omalle draamaopetukselleen. Draamasivuaineen aikana tehtyjä tuntisuun-
 nitelmia pidettiin tärkeänä materiaalina omien oppituntien toteutuksen kannalta.
 Erikoistumattomien opettajien haasteiden ajateltiin johtuvan tietämättömyydestä
 ja ideoiden puutteesta.

"No varmaan just siitä et ei oo kokemusta ei ehkä tiedä iha et miten se menee ja ehkä ei uskalla luovuttaa sitä kontrollii siitä opetuksesta ja ei oo ehkä materiaalej, ei tiedä et mistä lähtee niinku siin draamatunnin suunnitteluprosessis liikkeelle ja ymmärrän sen ihan hyvin, en mäkkää ennen draamasivuainetta ois semmosta tuntii osannu tehdä." (D2)

Draamaopettaja 5 mainitsi myös, että vanhempien oppilaiden kanssa draaman harjoittamisen alottaminen oli hankalaa, jos heillä ei ollut kokemusta siitä ol-
 lenkaan. Materiaalia varsinkin tällaisissa tilanteissa oli opettajan mielestä saata-
 villa vähän:

"- just osaks senki takii et et sitä materiaali mist ettii on niin vähän ja ehkä just se että e-on sen verran ehkä hankala niinku tilanne siinä et ku ne ei oo ennen tehny mitään ni sitte ei- niis materiaaleis ei yleensä lä- hetä siitä että miten alotat nollasta kutosluokkalaisten kaa, ni sit siin on niinku seki sumpliminen." (D5)

"Mut kyl mä uskon et suurin osa sitä niiku enemmän tai vähemmän tärkeenä pitää, mut syy miks he ei pidä sitä tai pitää sitä vähän on se et ei.. kokee et se on vaikeeta tai et ei osaa." (D5)

Draamaan erikoistumattomat opettajat olivat silti vaikuttaneet arvostavansa draa-
 maopetusta ja Draamaopettajia 2 ja 3 oli pyydetty pitämään draamaopetusta
 jollekin toiselle luokalle:

"- viime vuonna vedin myös muul- muulle kutosryhmälle ku omalle luo- kalleni draamaa. Tänä vuonna siit on ollu puhetta mut ei oo toteu- tunu." (D2)

Vaikka draaman arvokkuus tiedostettiin, Draamaopettaja 2 totesi kuinka draamaa ei ope-
 tussuunnitelmasta huolimatta pidetä yleisesti yhtä tärkeänä kuin muita oppiaineita

"- - mut et joo draamatyötapoi korostetaa edellisee opsii nähden, mut kyl se viel jää muille oppiaineille jalkoihin." (D2)

6.2.3 Draamatyöskentelyn suunnitleminen

Kuten totesin luvussa 2.2, draama ei ole oma oppineensa peruskoulussa, joten sille ei löydy opetussuunnitelmasta omia tavoitteitaan ja sisältöjään. Tämä tekee draamatuntien suunnittelusta haastavaa, sillä opettajan pitää määrittää tavoitteet ja sisällöt itse. Tässä kategoriassa haastattelujen vastauksissa oli selkeää hajontaa: osa suunnitteli draamatyöskentelyä pidempinä jaksoina, osa suunnitteli draamaoppitunteja hetken ennen tunnin alkua. Esittelen aluksi Draamaopettajien 1, 3 ja 4 ajatuksia.

Draamaopettaja 4 korosti suunnittelun kannalta työskentelyn jännitettä ja oppilaiden motivointia:

”- kyl siin jää aina sellanen niinku tietty tila sillee et sä ite niiku tuot siihen sen jonku motivointijutun tai ajatuksen tai sen niinku hengen mikä siin sit on siin jutussa, (Draamaopettaja 4)”

Draamaopettaja 1 ja 4 käyttivät haastatelluista vähiten aikaa opetuksen suunnitteluun, tosin heidänkin kohdalla määrä vaihteli:

” - - ihan parin minuutin suunnittelu sitä ennen. Joo sellasii on ollu. Ja sit voin mä ottaa niinku jotain just jotain leikkejä ja sellasii spontaanisti jos tuntuu siltä, mutta kyl mä yleensä mietin sen tunnin kaaren ja että mitä sil tapahtuu ja mitä harjotuksii valitaan.” (D3)

”Joskus on sellaisia päiviä että molemmat toimii tosi hyvin ja meil onkin tosi paljon ideoita ja joinain päivinä se on vähän sellanen että no tehään tämä hyvä juttu mikä tästä nyt tuli mieleen ja sit lopputunti on vähän sellast et noh, mitäs me täst nyt keksitään ja että- -” (D1)

Draamaopettaja 1 jakoi suunnitteluvastuuta draamassa toisen opettajan kanssa. Hänen suunnittelussaan tärkeitä olivat oppimisen kohteiden tiedostamiset ja ideat mahdollisista työtavoista, mutta välillä myös improvisoitiin opetustilanteessa. Hän koki myös oppilaiden mielialan vaikuttavan opetuksen kulkuun enemmän draamassa kuin muissa oppiaineissa.

”- - sillä taval joo eroaa muista et ehkä vaikka matikassa nii hyvin suunniteltu tunti ni suuremmal todennäköisyydel toimii ku draamas hyvin suunniteltu tunti et draamas sil on- siihen vaikuttaa niin moni asia ja päivä ja kellonaika ja kaikki maholliset asiat että nii sillä tavalla se joo ehkä eroaa että matikassa sä voit luottaa siihen et jos oot itse hyvin miettiny, se luultavasti toimii, draamassa ei ehkä siltikään.” (D1)

Draamaopettaja 3 kertoi myös suunnittelevansa draamaa lyhyemmissä jaksoissa, oppitunti kerrallaan paitsi silloin kun draamaa käytettiin esimerkiksi jonkin kirjallisuusjakson opettamiseen:

”Mä toivon et mul ois pidempii jaksoja mutta ei oikeestaan oo, muuten ku toki sit niis kirjallisuuspalkissa, nii sitte siin kohtaa sul on vaikka neljä viikoo sama kirja nii tottakai se sit vähän määrittää- -” (D3)

Draamaopettaja 2 ja 5 suunnittelivat tuntejaan aina:

”- ei oo koskaan ollu semmost varsinaist draamatuntii, että en ois suunnitellu.” (D5)

Draamaopettaja 5 mielestä oppilaiden ominaisuuksien huomioiminen oli draamassa tärkeämpää kuin muissa oppiaineissa, käyttäen enemmän aikaa draaman kuin muiden oppiaineiden suunnitteluun:

”- mut et sit jos suunnittelee jotain muuta niin saattaa helposti vaan aatella et nyt on tällanen ymppejuttu ja tää me nyt tehään näi ja ei tavallaan niin paljon mieti sitä että onks se jonku mielest innostavaa, lähteeks se mukaan koska aattelee että, niihin on niinku tavallaan siin ei oo niin isoo kynnystä niinku et kaikki pystyy toimimaan ainakin vähän- -” (D5)

Draamaopettaja 2 totesi etteivät oppitunnit aina onnistuneet suunnittelusta huolimatta. Hän piti suunnittelua silti hyvin tärkeänä, oppitunnin onnistumisen edellytyksenä.

”- sit nyt paljon semmosii tilanteita et on ennalta ajatellu et täst tulee jotenki hyvä työtapa ja lapset varmaa innostuu mut sit sit on onki ollu kaikkee muuta ku on vetäny sitä työtapaa ja harvemmin ne nyt ihan sillä tavalla menee ku on suunnitellu- - No olen (naurua) olen kokenut että se on ainut tapa saada onnistunut draamatunti ainakin mun kokemuksella.”(D2)

6.2.4 Draaman intensiivisyys opettajalle

Haastattelemistani opettajista neljä kuvailivat draaman opettamista uuvuttavaksi, intensiiviseksi ja jollain tavoin kuluttavammaksi opettaa kuin muita oppiaineita.

Oli mielenkiintoista huomata että kokeneista draamaopettajista neljä viidestä koki draaman opetuksen kuluttavaksi ja haastavaksi, vaikkakin heillä oli kokemuksen kautta välineitä ja kokemusta opetuksen järjestämiseen. Draamaopettaja 3:n mukaan tuntien opettajajohtoisuus ja ohjeiden toisto tekee tunneista uuvuttavan.

"-- se on monesti aika kuluttava, sillä tavalla et toi on ite niin jotenkin - - varsinkin jos on niit tuntei, et on paljon niit yksittäisii harjotuksia, eikä niin sellasta et oppilaat suunnittelee vaik jonku kohtauksen tai esityksen tai jotain sellasta, nii sit se on kuitenkin niin opettajajohtosta se tekeminen tavallaan, et okei nyt on tää harjotus ja vaihdetaan ja vaihetaan ni sitä tavallaan joutuu aina keräämään sen ryhmän kasaan ja ohjeistaa uudetaan ja et... joo kyl mä...ne on aina intensiivisia opettajan näkökulmasta."
(D3)

Lisäksi opettajien vastauksesta tulee ilmi, kuinka tuntien haastavuus ei ole riippuvainen pelkästään opettajan taidoista draaman opettamiseen. Opettajat kokivat olevansa onnistuneenkin tunnin jälkeen uupuneita, sillä tiedostaessaan aktiivisen ja kokemuksellisen oppimisen lähtökohdat, opettajat kokivat näiden teorioiden mukaan toimimisen raskaaksi:

"-esimerkiks tällä viikolla oli sellanen tunti että oikeestaan menikin koko tunti tehtiin jotakin sellasta missä koko luokka tehtiin kaikki yhdessä koko ajan, ni sellanehan on tosi raskasta et..(D1)

"No on se opettajalle aika paljon jotenki hektisempi tunti et sun pitää olla koko ajan siin mukana ja aktiivinen itekin ja oppilaille tietenkin myös semmonen vuorovaikutuksellinen tekeminen on kuitenkin aika paljon uuvuttavampaa, vaik se onki arvokasta." (D2)

Lisäksi mainittiin kuinka draamaopetusta ei välttämättä opetustilanteessa koe raskaaksi, vaan opetuksen jälkeen. Draamaopetus koettiin myös fyysisesti ja henkisesti raskaammaksi kuin muiden aineiden opetus.

"- et se voi olla sillä tavall kuluttavaa et sä et niinku tajuu siin hetkes, mut sen jälkee, tunnin jälkee sä oot jotenki iha poikki, et enemmän se on ehkä sillä tavalla et on sitte ehkä välil tuntuu et antaa ehk itestääkin vähän enemmän niil draamatunneil et jos sä niinku sillee kierrät siellä ja ohjaat ja oikeesti yrität saada niit, se on semmost fyysisempää itekki ku teet sitä- -" (D4)

6.2.5 Draaman haasteet – yhteenveto tuloksista

Kuten tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä olen osoittanut, myös draaman liittyvät haasteet poikkeavat muiden oppiaineiden haasteista. Draamakasvatuksella ole vielä kovin pitkää tai selkeää tutkimusperinnettä, materiaalia ei ole runsaasti, suunnittelu on monimutkaista. Opettajien vastauksien perusteella draamatyöskentely on herkempi ryhmädynamiikasta johtuville haasteille, koska oppilaat ovat vapaassa tilassa ja tekeminen lähtee liikkeelle vuorovaikutuksellisesta toiminnasta. Heikkisen (2004, 144) mukaan oppiaineen poikkeavuus on haaste opettajan lisäksi myös oppilaille, sillä myös he olettavat oppitunnille tullessaan että opettaja kertoo mitä tehdään ja minkä mukaan toimitaan. Kun opettaja aktivoikin oppilaita, eikä anna selkeitä ohjeita, joutuvat oppilaat myös ottamaan uudenlaisen roolin, mikä vaatii harjoittelua.

Draamaopetusta opettajat suunnittelivat eri tavoin. Nuorempien oppilaiden opettajat D1 ja D4 sekä tutun ryhmän kanssa työskentelevä opettaja D3 suunnittelivat kaikki opetusta pääasiassa oppitunti kerrallaan ja improvisoivat myös välillä tunnin aiheen. D2 ja D5 suunnittelivat oppitunteja pidempinä kokonaisuuksina ja käyttivät enemmän aikaa draaman suunnitteluun kuin muun opetuksen suunnitteluun. Molemmilla oli opetettavanaan 6-lk ryhmä, ja D2 mainitsi erikseen kokeneensa haasteita oppilaiden sosiaalisissa taidoissa. Kuten luvussa 2.5.1 mainittiin, ryhmäroolit ovat Salmivallin (2005, 127) mukaan nopeasti syntyviä ja suhteellisen pysyviä, mikä selittää D2:n kokemuksia.

Suunnittelu draamassa on haastavaa siinä vallitsevan ristiriidan vuoksi: Opettajan täytyy olla tietoinen draamatyöskentelyn tavoitteista, rooleista, kontekstista sekä jännitteestä, mutta samalla jättää tunnin kehys avoimeksi (Bowell, 2013). Lapsilla täytyy olla vapaus kyseenalaistaa ja keksiä omia ratkaisujaan ja kokea voivansa vaikuttaa tuntien sisältöön, jotta kokemuksellinen oppiminen toteutuisi. Owensin & Barberin mukaan (1998, 19-24) opettaja voi vaihdella opettajajohtoisuutensa voimakkuutta ja antaa välillä opettajille enemmän päätösvaltaa. Oppilaat saavat valita oppitunnin aiheen ja työtavat joita käytetään. Jos oppilailla on enemmän päätösvaltaa, on opettajan oma rooli jopa haastavampi, sillä hänen

pitää olla valmis puuttumaan tunnin kulkuun jos ryhmä ei vielä osaa ratkaista erimielisyyksiään tunnilla tehtävistä työskentelytavoista.

Draamaopettaja 1 totesi kuinka pienillä oppilailla toiminta on hyvin opettaja-joh-
toista, kun taas Draamaopettaja 4 totesi välillä voivansa taitavan ryhmän kanssa
antaa oppilaille vain idean työskentelyn alkuun.

*”-sit joittenkin ryhmien kohal se tavallaan niinku riittää, niil- niinku toimii
se homma niin hyvin et sä voit vaan käydä heittämäs jonkun idean sinne
väliin ja jättää, antaa mahdollisimman paljon tilaa.” (D4)*

Opettajista kaikki kuvailivat draamaopetusta raskaaksi, intensiiviseksi tai kulutta-
vaksi. Vaikka kaikilla opettajilla oli draamaopetuksesta kokemusta, koettiin ope-
tus silti väsyttävämmäksi kuin muut oppiaineet.

6.3 Draaman merkitys noviisiluokanopettajalle

Tässä aluvuossa vastaan tutkimuskysymykseen **3: Mikä merkitys draamalla on noviisiluokanopettajille?**

olen valinnut jokaiselle opettajalle yhden sitaatin, jossa heidän näkemyksensä
draaman käytöstä koulussa tulevat esille. Olen peilannut opettajien näkemyksiä
Blombergin (2008) tutkimukseen noviisiopettajien kokemista haasteista opetuk-
sessa sekä Toivasen (2015) ajatuksiin opettajan roolista draamatyöskentelyssä.

*”Tosi säännöllisin väliajoin me aina todetaan et kylläpäs tää ryhmä on
menny niinku paljon eteenpäin, et ihmeellisen hyvin ne pystyy tekemään
näit samoi juttui ku tehtäis nyt rinnakkaisluokas ni ei onnistuis, koska ne
ei oo tehny.” (D1)*

Draamaopettaja 1 vastauksessa erottuu kuinka draamassa opitut taidot tulevat
esille niin henkilö- mutta myös ryhmätasoisesti. Vaikka draaman arvioiminen on
todettu tässä tutkielmassa haastavaksi, koska arvioimisen kohteena ovat oppilai-
den tiedot ja taidot vuorovaikutuksessa, kokee Draamaopettaja 1 silti näkevänsä

oppilaiden kehityksen. Opettajan arviot oppilaiden taitojen kehittymisestä ovat hänen itsensä pääteltävissään, eikä niitä tässä tapauksessa tunnu olevan mielekääntäkään arvioida esimerkiksi kirjallisesti.

”En muista et ooks mä kokeillukkaa mennä ihan täysin blankona sinne.” (D2)

Draamaopettaja 2 sitaatissa tiivistyy hyvin draamaopetuksen haasteellisuus ja vastuu tunnin kulusta. Vaikka Draamaopettaja 2 koki, että hänellä oli ollut sosiaalisia haasteita ryhmänsä kanssa, koki hän silti draamatyöskentelyn arvokkaana ja merkityksellisenä, oli motivoitunut draamatyöskentelyyn eikä halunnut mennä tunnille suunnittelematta. Blombergin (2008, 134) mukaan luokassa toimiva kunnioitus ja työrauha pohjautuu vastavuoroisuuteen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Toivasen (2002) väitöskirjatutkimuksessa 5-6 luokkalaisten yhteenkuuluvuus nousi draamakokemuksen avulla. Draamaopettaja 2 kohdalla draama näyttää olevan selkeä väline ryhmän toimivuuden parantamiseksi. Draamaopettaja 2 esimerkissä näkyy kuinka hän on jatkanut pitkäjänteistä draamaopetuksen suunnittelua haasteista huolimatta, jolloin todennäköisesti hänen motivaationsa draaman käyttöä kohtaan on korkealla jatkossakin.

”-mä oon ehtiny sitä näitten vuosien aikana opettaa aika paljon, tavallaan tiettyjä vakkarijuttuja, mitkä toimii, ja sitten mä oon niitten samojen oppilaiden kanssa nytte ollu tai oon kolmatta vuotta niiden kanssa, ni sitte myös ehkä tunnetaan toisemme, ne on tottunu tekemään ja sit mä tiedän miten ne toimii.” (D3)

Draamaopettaja 3:lla oli pisin kokemus saman ryhmän kanssa työskentelemisestä. Hänen vastauksistaan tulee hyvin esille draamaopetuksen palkitsevuus ja pitkäjänteisyys. Draamaopettaja oli systemaattisesti jatkanut draaman opettamista ryhmälle, ja koki suunnittelun helpoksi ja oppilaiden nauttivan.

”- sen tavallaan just huomaa niiku joistain tyypeistä että on tullu vähän semmosii läpimurtoi, et on jotenki onnistunu, se on ehkä semmonen niinku ehkä paras siin et nii- -se on ehkä semmost palautetta, minkä on ite niiku sillee kaivanu sieltä, mut sen on niinku huomannu et toi tyyppi sai jonkun niinku hyvän reaktion jostain tost, muut jotenki kehu sitä ja muuta, et se teki jonkun hyvän jutun et-”. (D4)

Draamaopettaja 4:n esimerkissä näkyy oppilaiden oma onnistuminen ja sen avulla kasvanut sosiaalinen hyväksyntä. Toivasen (2002, 190) mukaan draamassa tehtävä toiminta kasvattaa luokan yhteenkuuluvuutta ja oppilaan omaa itsetuntoa, mikä näkyy tästä sitaatista.

”-en toisaalt tiedä onks se [draama] niin hyvä pitää jos on niin kun- jos ei oo mitään kiinnostusta et oisko se sitten ihan kauheeta settii mutta- tota et sinänsä jos sitä vois jotenki vielä jotenki korostaa et- että se ei oo mikään valinnaisjuttu pelkästään tai muuta..”(D5)

Draamaopettaja 5 nostaa esille opettajien epävarmuuden draaman suhteen, mutta myös muistuttaa että draaman tulisi kuulua kaikille opettajille. Draama ei saisi jäädä pelkästään marginaaliin ”valinnaisjutuksi”, vaan sen tulisi kuulua kaikille oppilaille.

Kaikki haastattelemani opettajat kokivat draaman opetuksen merkitykselliseksi. Vaikka jokainen opettaja nosti esille draamaopetuksen intensiivisyyden, siitä huolimatta jokainen opettaja käytti draamaa vähintään kerran viikossa, tai ainakin mahdollisuuksien mukaan opetustapana muilla oppitunneilla. Draama koettiin opetusmenetelmänä siis haastavaksi, mutta samanaikaisesti kaikki opettajat näkivät sen arvokkaana ja aikoivat vastausten perusteella jatkaa opetusta haasteista huolimatta.

7. LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on usein kritisoitu ”hämäräksi” verrattuna sitä kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen läpinäkyvyyteen. Kvantitatiivisessa aineistossa tapausten lukumäärä on usein suurempi kuin kvalitatiivisessa, jossa tapauksiin syvennyttään perusteellisemmin. Eskola & Suorannan mukaan (1998, 208) on tärkeää muistaa, kuinka laadullisessa tutkimuksessa tutkija pohtii jatkuvasti ratkaisujaan ja valintojaan luotettavuuden kannalta tutkielman monessa vaiheessa, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta mietitään usein vasta aineiston analysoinnin ja tulosten jälkeen. Kvalitatiivisessa tutkielmassa luotettavuus syntyy tutkijan pohdinnasta tutkielman useassa vaiheessa. Tässä tutkielmassa jo tutkielman aiheen valinta oli haasteellinen, sillä teoreettisen viitekehyksen kautta ymmärryksen draaman kompleksisuudesta syventyi entisestään, avaten uusia näkökulmia, jolloin pohdin pitkään millä tavalla lähtisin rajaamaan aiheitani. Muokkasin tutkittavaa ilmiötä ja tutkimusongelmaa prosessinomaisesti tutkielman edetessä ja tutkittavan ilmiön hahmottuessa yhä selkeämmäksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan rakentaa neljän näkökulman; uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden avulla (Eskola & Suoranta, 1998, 212).

Uskottavuus tarkoittaa tutkijan näkemystä siinä vastaavatko hänen näkemyksensä tulkittavien näkemyksiin. Koin, että tämä tässä tutkielmassa uskottavuus toteutui, koska koen kuuluvani itse tutkimusjoukon kanssa samaan ryhmään: olen opiskellut draamakasvatuksen sivuaineen opinnot, ja olen ollut opiskelujen ohessa työelämässä ja ensi syksynä aloitan noviisivaiheen. Toisaalta, oma samankaltaisuuteni tutkittavien kanssa oli huomioitava myös luotettavuuden kannalta. Haastatteluissa pohdin paljon omaa asemaani tutkijana, sillä koin haastattavien olevan ennakkokäsitysteni mukaan samanlaisia keskenään, mutta myös toisintavan omia näkemyksiäni. Kiinnitin haastattelujen aikana useasti omaa

non-verbaalista viestintää kuten nyökyttelyä, myötäilemistä. Koin kuitenkin haastattelun tähän tutkimukseen sopivaksi keinoksi, sillä en olisi päässyt samanlaisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin lomakehaastattelulla.

Haastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen tilanne tutkijan ja tutkittavan välillä. Haastattelussa muodostunutta aineistoa pitäisi siis tarkastella haastattelijan ja haastateltavan yhteistuotoksena, jossa esiintyy molempien uskomuksia, mielipiteitä, tunteita, tietämyksiä ja näkemyksiä (Rapley 2007, 16). Tämän vuoksi otin aineiston analyysivaiheessa myös haastattelukysymykseni (Liite 1) analyysin kohteeksi ja tulkitsin kysymyksien olevan sellaisia, jotka eivät vaikuttaneet tutkittavan mielipiteisiin. Haastatteluiden luotettavuutta heikentää tutkijan ja tutkittavan välinen asema, jossa haastateltava saattaa pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Saravaara, 1997, 193). Pysin puolistrukturoitujen kysymysten kautta antamaan haastattelijoille mahdollista vastata pitkin puheenvuoroin, pitämällä kysymykset suhteellisen lyhyinä. Haastateltavat puhuivat draaman haittavaikutuksista hyvin avoimesta, ja koin että heidän vastauksensa olivat todenmukaisia. Tunsin haastateltavat myös entuudestaan, joten keskustelutilanne oli luonteva välillämme olevan luottamuksen ansioista. Puolistrukturoituihin haastatteluiden vahvuus on siinä, että haastattelutilanteessa tutkija pystyy selventämään ja tarkentamaan kysymystään, jos haastateltava ei ymmärrä. Kahdessa haastattelussa minulle kävi niin, että jouduin selventämään kysymyksiä haastateltavalle.

Siirrettävyyttä ei pidetä naturalistisesta paradigmasta juurikaan mahdollisena laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tässä tutkielmassa tutkittava joukko oli suhteellisen pieni, eikä tarkoituksenani ollut yleistettävä tulos, vaan noviisiluokanopettajien käsitysten ymmärtäminen. Varmuuden näkökulman kohdalla pyritään huomioimaan tutkimukseen vaikuttavat ennakkotiedot (Eskola ym. emt.212). Varmuuden näkökulman vuoksi kysyin kaikilta tutkittaviltani taustatiedot. Taustatekijöiden vaikutuksen huomasin esimerkiksi verrattaessa Draamaopettajaa 3 Draamaopettajiin 2 ja 5. Vastauksiin vaikutti tulosten

perusteella opettajien saapuminen ryhmään, jossa olivat jo valmiit sosiaaliset, pysyvät roolit.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan vastaavanlaisten tulosten saamista vastaavista tutkimuksista. Draamapedagogiikasta ja draaman opetuksesta on viime vuosina julkaistu useita opinnäytetöitä väitöskirjoja (Toivanen, 2002, Pulli, 2010, Oikkonen, 2012) sekä opinnäytetöitä (mm. Massa, 2010, Ahola, 2012, Antikainen, 2012, Puromies, 2012, Sääntti, 2015, Louhivuori, 2017, Gustafsson, 2017 ja Koivula, 2017). Väitöskirjojen ja opinnäytetöiden nimistä päätellen draamakasvatukselle on kysyntää ja se on tutkijoita kiinnostavaa. Samaan aikaan kuitenkin aiheiden poikkeavuus toisistaan kertoo että monet eri näkökulmat ovat kiinnostuksen kohteena tällä hetkellä.

Eskolan & Suorannan (emt.15) mukaan myös aineiston muuttuminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Rajasin ja vaihdoin tutkimusnäkökulmaa useita kertoja sekä kirjoitin muistiin omia ajatuksiani. Olen selventänyt näitä omia ennako-oletuksiani tämän tutkielman johdannossa.

Tutkimuskysymyksiä muotoillessani huomasin, että pelkästään draamaopetuksen haasteiden käsittely oli hyvin laaja kokonaisuus, ja olisi saattanut riittää tutkimustehtäväksi. Kuitenkin, ideani oli kartoittaa ja kuvata opettajien kokemuksia ja asenteita, ja halusin mieluummin käsitellä laajasti tutkittavia ilmiötä niin positiivisesta kuin haastavasta näkökulmasta, jonka vuoksi koin että laajojen kysymysten syvempi käsittely mahdollistui, koska tutkittavia oli vain viisi.

8. POHDINTAA

Varton (2015, 22) mukaan metodologisessa pohdinnassa on hyvä ottaa huomioon tutkimuksen tarkoitus; onko tarkoitus kuvata jotakin ilmiötä vai muuttaa asioita. Tässä tutkielmani tavoitteenani oli kuvata noviisiopettajien näkemyksiä mutta myös kannustaa tutkielman mahdollisia lukijoita draaman käyttöön. Minulla oli siis ennakko-oletus siitä, että kuulisin draamasta paljon positiivisia kokemuksia. En kuitenkaan halunnut keskittyä vain draamakasvatuksen positiivisiin puoliin vaan halusin tuoda realistisen kuvan siitä, kuinka draama on haastava aihe myös draamaan erikoistuneille opettajille.

Karkeasti sanottuna lähes joka neljäs opettaja lopettaa työnsä ensimmäisen kolmen vuoden aikana. (Blomberg, 2008, 206). Lehtiotsikoita seuraamalla kasvatuksen ammattilaisten työolot ovat huolestuttavia. Lastentarhanopettajat ovat osoittaneet mieltä kevään 2018 aikana kahdesti (Eskonen, 2018), ja opettajien täydennyskoulutuksille on tarvetta ja opettajien kokemat työrauhaongelmat ovat ajankohtaisia myös vuonna 2018 (Korkeakivi, 2018) Draaman käyttäminen saattaisi tarjota yhden ratkaisun työrauha ongelmiin.

Tässä tutkielmassa, tuli ilmi kuinka opettajat draaman intensiivisyydestä kuluttavuudesta huolimatta olivat vakuuttuneita siitä, että draama on tärkeä opetusmuoto koulussa. Vaikka opettajat olivat kohdanneet kauhukokoemuksia ja pöydän alle menemisiä, ei kukaan vastaajista sanonut jättävänsä draamaa pois, he kokivat ryhmänsä menevän eteenpäin draaman avulla. Oppilaiden läpimurrot, sosiaalisten taitojen kehittymiset ja opetuksen monipuolisuus kuvailivat opettajien positiivisia kokemuksia.

Draama on opetustapana suhteellisen uusi, sillä vaikka se on ollut läsnä liki 50 vuotta, ei sitä ole systemaattisesti käytetty opetustyökaluna. Vaikka draama ei ole oma oppiaineensa, sen asema ei silti ole koskaan ollut niin hyvä kuin vuoden 2014 POPS:ssa. Ennen tätä tutkielmaa olin itse vakuuttunut siitä että draama ansaitsee oman oppiaineensa, mutta tutkielman jälkeen ajattelen hieman toisin.

Draaman tulisi kuulua opetusmenetelmiin, mutta pakollisena viikottaisena draamatuntina sen aika ei ole mielestäni vielä. Täydennyskoulutusta opettajille tarvitaan sitä ennen, draamakasvatukseen liittyvien käsitteiden selvittämistä. Tällä hetkellä sen käsitteistö on epämääräinen, ja kuten monet haastateltavat nostivat esille, he eivät välttämättä käyttäisi draamaa ilman sivuaineen tuomaa kokemusta. Yksi haastateltavistani myös mainitsi, kuinka hänen näkemyksenä draaman paikasta omana oppiaineena oli muuttunut ensimmäisen opetusvuoden aikana:

”Mä oon itekki silon kun mä kävin sen sivuaineen, ni mä olin sata prossaa sitä mieltä et sen pitää olla niinku oma oppiaine sen draaman, mut emmä nykyään enää tavallaan tiedä et vaatiiks se sitä, et pitääks sen olla niinku joku et pitää lukee jossain et opetetaan draamaa tunti viikossa.” (D4)

Draamaopettajan 4 esimerkistä on hyvä huomata muutos opettajan ajattelussa ensimmäisien työvuosien aikana. Draamakasvatus on hänen mielestään tärkeä, mutta sen laittaminen pakolliseksi opetussuunnitelmaan saattaa ajaa monia kokemattomia opettajia umpikujaan, he voivat kokea draaman pakkona. En muista koulunäytelmiä lukuun ottamatta draaman käyttöä lähes ollenkaan omalta kouluajaltani. Uskon, että tämä vaikuttaa myös draaman opettamisen kynnykseen. Muista taito- taideaineista kaikilla opettajilla on edes jonkinlaista kokemusta, ainakin oppilaan roolissa. Kuten Draamaopettaja 2 totesi, ”ihan blankona” ei voi draamatunnille mennä. Draama on monipuolinen ja hyväksi todettu opetusmenetelmä, mutta sen saaminen opetussuunnitelmaan omaksi itsenäiseksi oppiaineeksi vaatii opettajien täydennyskoulutusta, lisää perehdyttävää materiaalia ja ennen kaikkea opettajien kannustamista. Hyvää draamaopettajaa sellaiseksi joka ”kehuu, kannustaa, on innostunut eikä tyrmää.” Myös opettajat tarvitsevat kannustusta voidakseen toteuttaa näitä ominaisuuksia.

9. LÄHTEET

Blomber, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Tutkimuksia 291. Helsinki: Yliopistopaino

Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning Process Drama: Enriching teaching and learning*. Lontoo: Rotledge: Taylor & Francis Group

Eskola, J., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Eskonen, H. Nironen, S. (2018) *Kutsumus ei elätä! Lastentarhanopettajien mielenosoituksessa vaadittiin kovin sanoin lisää palkkaa*. Yleisradion verkkosivut, lainnattu 29.4.2018, saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-10132162>

Gubrium, & D. Silverman D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. (1–11) Lontoo: Sage.

Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2005) Kuinka verkostoituminen ja asiantuntijuuden jakaminen tutkivat oppimista? Teoksessa K. Hakkarainen, K., Lonka & L. Lipponen (toim.), *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (169–192). Porvoo: WS Bookwell Oy.

Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyys. Draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: Dark Oy.

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimusta!* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*.

Tampere: Juvenesprint

Helstola, M. (2015). Prosessidraama kirjallisuuden-opetuksen menetelmänä. Teoksessa *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015. (39–49). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi

Kaartinen, V. (1996) *Aktiivinen oppiminen,-lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turku: Painosalama Oy

Korkeakivi, R. (2018). *Työrauha heikkenee, opettajat uupuvat*. Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n verkkosivut, lainattu 29.4.2018, saatavilla https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408920813631&page_name=Ty%C3%B6rauha+heikkenee,+opettajat+uupuvat

Lintunen, J. (1995) Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus* (109–122). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus

Lintunen, J. (2015) Draama tulee – oletko valmis? Draamakoulutusta Jyväskylän avoimessa yliopistossa. Teoksessa *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015. (101–112). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Metsämuuronen, J. (2006) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Metsäpelto, R-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Salminen, J., Mäensivu, M. (2017). *Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta peruskoulussa*. Kasvatus 1/2017 (6–20).

O’Neil, C. (1995) *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

Owens, A. & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB –kustannus

Owens, A. & Barber, K. (2002). *Draamasuunnistus – prosessidraaman arviointi ja reflektointi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, G. J.F. Gubrium, & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice* (15–34). Lontoo: Sage

Ruohomäki, I. (2015). Draama eilen, tänään. Huomenna? Draaman historia suomalaisessa kouluopetuksessa. Teoksessa *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015 (89–101). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino

Salminen, J. & Annevirta, T. (2018) *Opetussuunnitelmaosaaminen tulevien luokanopettajien kokemana*. Kasvatus 1/2018 (20–32).

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim) *Umpikujasta oivallukseen*. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa (164, 166–19). Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja

Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Juva: WS Bookwell Oy.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (2007) Introduction: Inside Qualitative Research (paperback edition). Teoksessa C. Seale, G., Gobo, J.F.

Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry (2010) *Draama on tärkeä taideaine*. Lainattu 30.3.2018, saatavilla <https://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/3.9.2010fideanlausunto.pdf>

Sura, S. (2006) Roolinvaihto pedagogisena interventiona. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.), *Draama ja kasvatus. Opas koulun draamatyöskentelyyn* (15–27). Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Toivanen, T. (2002). *”Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”*. *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8 vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Toivanen, T., Ruismäki, H., Mikkola, K. (2012). *The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons*. Lainattu 1.4.2018, saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233050/1_s2.0_S1877042812056352_main.pdf?sequence=1

Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) Laadullisen aineiston analyysi: sisällönanalyysi. Teoksessa J. Tuomi & A. Sarajärvi (toim.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (s. 93–121).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Latvia: Livonia Print

Vainio, J. (2010) *Draamaa ja etiikkaa esitetään peruskoulun uusiksi oppiaineiksi*.
Lainattu 25.3.2018, saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-5056007>

Vaittinen, P. (2015) Draama toimii moninaisena perusopetuksessa. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa* (25–42). Lainattu 27.4.2018, saatavilla http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98041/draama_toimii_moninaisena_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varto, J. (2011) Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma ja K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa* (13–24) Helsinki Hakapaino: Gaudeamus Helsinki University Press

Virret, T. L. (2000). Gavin Boltonin eksistentiaalinen draama. Teoksessa P. Teerijoki (toim.), *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma* (48–62). Erkki Laakson juhla- ja kirjasto 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Österlind, E., Østern, A-E & Thorkelsdóttir, R. B. (2016). *Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged arts subject used as a learning medium in compulsory education*. Lainattu 28.4.2018, saatavilla <Http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2015.1126174>

Østern, A. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.), *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma* (4-26). Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

10. LIITTEET

Draamahaastattelu: Teemahaastattelu

LIITE 1

Taustatiedot

1. Oma työkokemus
2. Omat opetettavat aineet
3. Omat opinnot (pääaine, sivuaine)
4. Onko sinulla kokemusta näyttelemisestä tai teatterista? Millaista?
5. Onko sinulla erikoistumista johonkin muuhun taito-taide-aineeseen?
6. Minkä ikäisiä lapsia opetat?
7. Kuinka usein käytät draamaa opetuksessasi?
8. Pidätkö erikseen draamatunteja (esim kerran viikossa), vai onko drama sisällytetty äidinkielen opetukseen?

1. **Tutkimuskysymys 1: Mitä erityispiirteitä draamalla on draamaan erikoistuneiden luokanopettajien mielestä?**
2. **Tutkimuskysymys 2: Mitä haasteita draamaopetukseen liittyy?**
3. **Tutkimuskysymys 3: Mikä merkitys draamalla on noviisiluokanopettajille?**

OPETTAJAN TEHTÄVÄ DRAAMATYÖSKENTELYSSÄ

9. Kerro draamatuntisi perusrakenne.
10. Miten toimit draamatyöskentelyn aikana?
11. Vaikuttaako lasten ikä draaman opettamiseen?
12. Miten oppilaat vaikuttavat draamatyöskentelyn kulkuun?
13. Eroaako draamatyöskentelyn ohjaaminen muista oppiaineista? Millä tavalla?
14. Millaista draamatyöskentelyn ohjaaminen on?
15. Miten opettajan tulisi toimia draamatyöskentelyn aikana?
16. Eroaako sinusta opettajan rooli draamatyöskentelyssä opettajan roolista muilla oppitunneilla? Miten?

DRAAMAOPETUKSEN SUUNNITTELU

17. Millaiseksi koet draaman aseman opetussuunnitelmassa?
18. Vastaako draamatyöskentely opetussuunnitelman tavoitteisiin?
19. Suunnitteletko draamatyöskentelyä? Miksi / miksi et
20. Miten suunnittelet draamatyöskentelyä?
21. Miten paljon käytät aikaa draaman suunnitteluun?
22. Suunnitteletko draamaa a) oppitunti kerrallaan b) pidempinä jaksoina
23. Keksitkö itse draamaharjoitukset?
24. Minkälaisia materiaaleja käytät draaman suunnittelussa?
25. Miten materiaalia draamatyöskentelyyn on saatavilla?
26. Käytätkö valmiita materiaaleja? Jos käytät, onko niitä helppo löytää?
27. Opetatko draamaa suunnittelematta sitä?
28. Kuinka tärkeänä pidät suunnittelua? Miksi?
29. Eroaako draamatunnin suunnittelu muun opetuksen suunnittelusta?
30. Millaista draaman suunnittelu on verrattuna muihin oppiaineisiin?
31. Millaisia kokemuksia sinulla on suunnittelusta draamatyöskentelystä?
32. Millaisia kokemuksia sinulla on suunnittelemattomasta draamatyöskentelystä?

PALAUTE DRAAMASTA

32. Miten lapset suhtautuvat draamatyöskentelyyn?

-motivoituneisuus – kielteisyys

33. Käyttävätkö muut opettajat koulussasi draamaa opetuksessaan? Vähemmistö / Enemmistö

34. Miten koet opettajien, jotka eivät käytä draamaa, suhtautuvan draamatyöskentelyyn?
35. Miten koet opettajien, jotka käyttävät draamaa suhtautuvan draamatyöskentelyyn?
36. Miten lasten huoltajat suhtautuvat draamatyöskentelyyn?
37. Oletko pyytänyt palautetta draamatyöskentelystä? Millaista?
38. Oletko saanut palautetta draamatyöskentelystä pyytämättä? Millaista?

POPS ÄIDINKIELI TAVOITTEET 1-2 lk

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen
T1 ohjata oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa
T2 opastaa oppilasta kehittämään kieltään ja mielikuvitustaan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ryhmäviestintätilanteisiin ja tutustua niiden käytänteisiin
T3 tukea oppilasta vahvistamaan ilmaisuohkeuttaan ja ohjata häntä ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti, myös draaman avulla
T4 ohjata oppilasta rakentamaan viestijäkuvaansa ja ymmärtämään, että ihmiset viestivät eri tavoin

POPS ÄIDINKIELI TAVOITTEET 3-6 LK

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen

T1 opastaa oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia rakentavasti erilaisissa viestintäympäristöissä ja ilmaisemaan mielipiteensä
T2 ohjata oppilasta huomaamaan omien kielellisten ja viestinnällisten valintojensa vaikutuksia ja huomioidaan toisten tarpeita ryhmäviestintätilanteissa
T3 ohjata oppilasta käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa, myös draaman avulla
T4 kannustaa oppilasta kehittämään myönteistä viestijäkuvaa sekä halua ja kykyä toimia erilaisissa, myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa