

”Sillä olisi annettavaa, jos sille olisi aikaa antaa tilaisuus.”

**Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä
draamasta opetus- ja kasvatustyössä**

Maisterintutkielma

Salla Reijonen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2020

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Salla Reijonen	
Työn nimi – Title ”Sillä olisi annettavaa, jos sille olisi aikaa antaa tilaisuus.” Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä draamasta opetus- ja kasvatustyössä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 76 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia tulkintarepertuaareja ja opettajapositioita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ottavat suhteessa draamakasvatukseen eli draamaan. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tutkimus kiinnittyy draaman aseman muuttumiseen valtakunnallisesti: vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa draaman asema on merkittävämpi verrattuna aiempaan, ja draama mainitaan lähes 80 kertaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, draamaa ja opettajien käsityksiä on aiemmin usein tutkittu erillään, mutta draaman ja opettajien käsityksien yhteyden tarkasteleminen on jäänyt suhteellisen vähälle.</p> <p>Aineistoni koostuu 66 kyselyvastauksesta, jotka on kerätty Webropol-sovelluksen avulla Facebookissa olevasta <i>Äidinkielen opettajien epävirallisesta ryhmästä 2019-2020</i>. Kyselyn vastaajat ovat tällä hetkellä tai ovat aiemmin olleet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia eri oppiasteilla. Opettajien käsityksien tutkimus on merkityksellistä sen vuoksi, että opettajat toimivat portinvartijan roolissa yhteiskunnan suositusten ja käytännön opetuksen välillä. Opettajat päättävät itse tavoistaan toteuttaa opetusta, ja aiemman tutkimuksen valossa käsityksien on todettu vaikuttavan opetukseen. Lähestyn tutkimusta seuraavien tutkimuskysymyksien avulla: 1. Mitä tulkintarepertuaareja on havaittavissa opettajien käsityksissä draamasta? 2. Miten opettajat positioivat itsensä suhteessa draaman käyttöön opetuksessa?</p> <p>Tutkimukseni pohjautuu tulkintarepertuaarien ja opettajapositioiden tarkastelemiseen. Tulkintarepertuaareilla tarkoitetaan kielenaineuksesta koostettuja kokonaisuuksia, jotka ilmentävät opettajien keinoja käsitellä aihetta. Opettajapositioilla taas tarkoitetaan asemointia ja asennoitumista käsiteltävään aiheeseen, joka taas ilmenee käytettyjen sanavalintojen ja verbaalisten resurssien kautta. Tarkoituksena on saada näiden kahden termin avulla mahdollisimman laaja ymmärrys opettajien tämänhetkisistä käsityksistä draamasta. Analyysissä löytyi kolme eri tulkintarepertuaaria: este- ja resurssirepertuaari, affektiivisuusrepertuaari sekä hyötyrepertuaari. Repertuaarit ilmentävät opettajien kokemia haasteita ja mahdollisuuksia käyttää draamaa, opettajien käyttämiä tunnepohjaisia ilmauksia sekä draaman antia äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle niin opettajan, oppilaan kuin myös ryhmän näkökulmasta. Opettajapositioita löytyi aineistosta viisi: kaipaaja, hyötyjä, rakastaja, alistettu ja velvoitettu. Jokainen positio ilmentyy tulkintarepertuaarien kautta.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi draaman aseman olevan yhteiskunnallisessa näkökulmassa merkittävämpi kuin opettajien kokemuksissa: opetussuunnitelma ei ole kaikissa tapauksissa pohjana draaman käytölle, vaan kokemuspohja on suurempi motivaattori. Tämän lisäksi draaman käyttäminen on voimakkaasti riippuvaista opettajien kokemuksista suhteessa opetuksen haasteisiin ja mahdollisiin resursseihin. Opettajat ilmentävät omaa käsitystään draamasta niin negatiivisin kuin positiivisin ilmauksin. Draaman hyödyt tunnustetaan, ja opettajista suurin osa ilmentää vastauksissaan draaman käyttöä tai vähintäänkin halua käyttää draamaa.</p>	
Asiasanat – Keywords käsitykset, draamakasvatus, opettajat, diskurssintutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA	6
2.1 Perus- ja lukio-opetuksen perusteet yleisesti	6
2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine opetussuunnitelmissa nykyään	8
3 DRAAMAKASVATUS	10
3.1 Käsitteiden määrittelyä	10
3.2 Draama ja oppiminen	13
3.2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	13
3.2.2 Draaman oppimispotentialiaali	14
4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIEN TUTKIMUS	17
4.1 Käsitteet, näkemykset ja uskomukset – käsitteiden avaaminen	17
4.2 Opettajien käsityksien tutkiminen	18
5 DISKURSSINTUTKIMUS	20
5.1 Diskurssintutkimus	20
5.2 Diskurssianalyysin kohteena tulkintarepertuaarit ja opettajapositionit	22
5.2.1 Tulkintarepertuaarit analyysin kohteena	23
5.2.2 Opettajapositionit analyysin kohteena	24
6 METODIT JA AINEISTO	25
6.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä	25
6.2 Aineiston esittely	27
6.3 Aineiston analyysin kuvaus	31
7 TULOKSET JA ANALYYSI	33
7.1 Resurssi- ja esterepertuaari	34
7.1.1 Individualistinen resurssi- ja esterepertuaari	34
7.1.2 Oppilaat esteenä tai resurssina	39
7.1.3 Työympäristö esteenä tai resurssina	42
7.1.4 Opetussuunnitelma esteenä tai resurssina	44

7.2. Affektiivisuusrepertuaari	46
7.2.1 Draama ja negatiiviset affektit	46
7.2.2 Draama ja positiiviset affektit	49
7.3 Hyötyrepertuaari	51
7.3.1 Hyötynäkökulmana opetus	52
7.3.2 Hyötynäkökulmana oppilaiden aktivointi	53
7.3.3 Hyötynäkökulmana vuorovaikutustaidot sekä itseilmaisuu	55
7.3.4 Hyötynäkökulmana kognitiivisuus	56
7.3.5 Hyötynäkökulmana elämyksellisyys	57
7.3.6 Hyötynäkökulmana minuu	58
7.4 Opettajaposition	59
8 PÄÄTÄNTÖ	63
8.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta	63
8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	76
Liite 1: Kysely	76

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä draaman käyttämisestä heidän opetuksessaan. Tätä tarkastellaan *tulkintarepertuaarien* ja *opettajapositioiden* kautta. Tulkintarepertuaarien tarkastelemisella tarkoitetaan diskurssintutkimuksellista analyysimetodia, jossa kielen eri vivahteita tulkitsemalla luodaan kielennettyjä kokonaisuuksia. Näistä kokonaisuuksista voi päätellä sosiaalisen maailman erilaisia versioita. (Keski-Heiska 2009.) Tulkintarepertuaarit yhdistetään tässä tutkimuksessa opettajien ottamiin positiioihin. Positioinnilla tarkoitetaan asennoitumista ja asemoitumista, joka voi kohdistua toiseen henkilöön, asiaan tai itseen (Edley 2001: 209). Tässä tutkimuksessa näitä kahta tarkastellaan opettajien draamakäsityksien kautta.

Draama voidaan ymmärtää eräänlaisena yläkäsitteenä, jonka alle teatteritaiteen moninaiset osa-alueet kuuluvat (Laakso 2004: 45–46). Se voi tarkoittaa sekä taideainetta että maailmaa refleктоivaa taidemuotoa, jonka kasvatuksellinen puoli on havaittavissa osallistamisessa ja esteettisessä kahdentumisessa. Esteettinen kahdentuminen tarkoittaa roolin, ajan ja paikan kahta variaatiota: reaali maailman versiota sisältäen minän, oppitunnin ja luokkahuoneen verrattuna draaman versioon, joka voi olla esimerkiksi ritari keskiajalla linnassa. (Heikkinen 2005: 45–46.)

Draaman käsite voidaan rinnastaa tarkoittamaan samaa kuin draamakasvatus tai draamapedagogiikka (Østern 2000: 24–25). Draamapedagogiikan voidaan nähdä sisältävän draaman opetukselliset ja pedagogiset sovellukset (Laakso 2004: 46–47). Vaihtoehtoisesti sen voidaan tähdentää olevan myös pelkästään osallistavaa teatteria (Østern 2000: 4). Draamakasvatuksen taas voidaan nähdä tarkoittavan kaikkea koulumaailman sisältämää draamallista toimintaa, jossa tarkastellaan maailmaa erilaisten esteettisten prosessien kautta (Heikkinen 2002: 11–16). Se on itseilmaisua kehon ja mielen kautta fiktiivisessä oppimisympäristössä, jossa läsnäololla on erityinen merkitys (Parvikoski 2018: 11–13). Kuitenkin sekä draama, draamakasvatus että draamapedagogiikka voidaan nähdä rinnasteisina termeinä. Tässä tutkimuksessa käytän rinnasteisesti termejä draama ja draamakasvatus.

Draaman tutkimus on merkityksellistä sen vuoksi, että se pohjautuu opetussuunnitelmissakin esiintyvään toiminnalliseen oppimiseen. Tällä tarkoitetaan oppilaslähtöistä oppimista: oppilas nähdään aktiivisena toimijana, jonka omia vahvuuksia hyödynnetään ryhmän toiminnassa (Scachar & Sharan 2001: 333; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016: 216). Toiminnallisen oppimisen keskiössä on ryhmätyöskentely ja yhteistyö,

joka lopulta kulminoituu niin yhdessä kuin yksin tehtyyn toiminnan reflektointiin (Scachar & Sharan 2001: 333; Heikkinen 2004: 126–127). Reflektoinnin avulla syvennetyn oppimisen tavoitteena on pysyvä, positiivinen muutos oppilaan tiedoissa sekä taidoissa (Hellström, Johnson, Leppilampi, Sahlberg 2016: 16, 24, 89). Toiminnallinen oppiminen, ja draama, on sovellettavissa esimerkiksi ilmiöpohjaiseen oppimiseen, jonka tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja ymmärrystä oppiaineiden merkityksestä ”todellisessa maailmassa” (POPS 2014: 31–32). Draamamenetelmät voidaan nähdä sopivan ilmiöpohjaisuuteen niiden mahdollisuuksien vuoksi: draaman avulla reflektoidaan maailmaa, ja draaman voi muokata sopimaan tilanteeseen (Østern 2000: 24–25). Ilmiöpohjaisuus on 2000-luvulla esille noussut opetusnäkökulma, ja täten se on merkittävässä roolissa nykypäivän opetuksessa.

Ilmiöpohjaisuus ei ole kuitenkaan ainoa opetuksen osa-alue, johon draamaa voi hyödyntää. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014: 21) sanotaan laaja-alaisten tavoitteiden kohdalla toiminnallisten työtapojen ja taiteellisten muotojen edistävän ”oppimisen iloa” ja toisaalta vahvistavan luovan ajattelun ja oivaltamisen edellytyksiä. Draaman on aiemmassa tutkimuksessa nähty mahdollistavan osallistamisen kokemuksen, ja tämän lisäksi hyötyjä on moninaisia aina kognitiivisten taitojen oppimisesta oppilaan minuuden kehittymiseen (ks. Grönholm 1994; Toivanen 2007; Parviainen 2018).

Tämän tutkimuksen tekeminen kumpuaa omasta kiinnostuksesta draaman avulla opettamiseen, sillä olen suorittanut draamakasvatuksen aineopinnot. Yhteiskunnalliset syyt tämän tutkimuksen tekemiseen liittyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (=POPS 2014), jossa sana ”draama” esiintyy lähes 80 kertaa. Tätä lukumäärää ei pidä sekoittaa siihen, että opetussuunnitelmassa draama olisi oma oppiaineensa, ja sen vuoksi sana olisi niin usein esillä, koska näin ei ole. Opetussuunnitelmassa (ks. POPS 2014: 100–101) draamakäsitettä käytetään työtapaesimerkkinä laaja-alaisten osaamisalueiden alla sekä monen sisältötavoitteen tavoittamiseksi.

Tutkimus seuraa opettajien käsityksien tutkimusta, fokusoiden erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opettajiin. Draaman tarkasteleminen opettajien käsityksien kautta pohjautuu siihen, että opettajien käsitykset heijastuvat niin opetuksessa tehtyihin valintoihin ja tekoihin kuin myös opettajan valmiuksiin ottaa opetukseen uusia ratkaisuja, metodeja ja kokeiluja (Barcelos & Kalaja 2013: 1). Opettajien käsityksien tutkimus on merkityksellistä sen tietoarvon vuoksi: aihetta tarkastelemalla päästään kiinni informaatioon, jota alan asiantuntijat sekä opetusinstituutiot pystyvät hyödyntämään opetuksen ja oppimisen laadun kehittämisessä (Borg 2010: 395).

Käsityksiä on aiemmin tutkittu niin oppijoiden kuin myös opettajien näkökulmasta eri tavoin, kuitenkin useimmiten kvalitatiivisesti (Barcelos & Kalaja 2013: 2). Opettajien käsityksiä on tarkasteltu kvalitatiivisesti esimerkiksi katsomusaineiden opettamisen näkökulmasta, jonka yhteydessä on todettu opettajien omien arvojen ja käsityksien vaikuttavan oman aineen opetukseen (Onkalo & Paananen 2018: 91–92). Kvalitatiivisesti on tutkittu myös opettajien käsityksiä itsearviointien vaikutuksista oppilaisiin ja opettajan työhön. Kyseisessä tutkimuksessa todettiin itsearvioiden hyödyllisyyden menevän negatiivisten osa-alueiden, kuten työmäärän lisääntymisen, edelle. (Ahtikari 2018: 97.) Kvalitatiivinen tutkimus ei ole kuitenkaan ainoa mahdollinen tapa tutkia opettajia, vaan lukuisat eri tutkimusmenetelmät sopivat tähän tarkoitukseen (Borg 2013: 10).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, sekä käsityksiä siitä, on tutkittu aiemmin jonkin verran. Sitä on tarkasteltu esimerkiksi sen opetussuunnitelmien kielikäsitteiden kautta (Kauppinen 2007), ja oppilaisiin sekä opettajiin kohdistuvan kyselytutkimuksen avulla (Luukka ym. 2008). Kyselytutkimusta on hyödynnetty myös tarkastellessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kyseisestä oppiaineesta (Tarnanen, Aalto, Kauppinen & Reittaanmäki 2013). Käsityksiä on lisäksi tarkasteltu kielitiedon opettamisen kautta ja todettu erilaisten työtapojen käyttämisen olevan merkityksellistä opettajien ja oppilaiden viihtyvyydelle (Mauno 2014). Käsityksiä on tarkasteltu äidinkielen opetuksessa myös hiljaisen tiedon jakamisen näkökulmasta (Veistämö 2016).

Oppiaineeseen kuuluvaa osa-aluetta, eli tekstitaitoja, ja niihin liittyviä käsityksiä, on tarkasteltu opettajan valmiuksien, kuten työkokemuksen, oppilaantuntemuksen sekä asenteen kautta: mikäli opettaja kokee omien valmiuksiensa olevan riittävät ja aiemmat kokemukset ovat hyviä, hän saa itsevarmuutta opetukseen ja kokeilemiseen (Kellosoari 2019: 73). Tekstitaitoihin liittyviä käsityksiä on tarkasteltu myös tekstitaitojen ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden kautta, jossa opettajat totesivat oppilaiden mielenkiinnonkohteilla olevan merkitystä opettajien tekemiin tekstivalintoihin. Lisäksi ryhmädynaamiset tekijät vaikuttivat opettajan tekemiin valintoihin siten, että opettaja valitsi ryhmälle sopivia käsittelytapoja. (Purola 2009: 97.) Reaaliaineiden opettajiin ja tekstitaitoihin liittyvässä tutkimuksessa todettiin, että opettajien motivaatio opettaa tekstitaitoja perustuu kokemukseen taidon tärkeydestä ja toisaalta opetusvelvollisuudesta (Kulmala 2013: 75). Tekstitaitoihin liittyvien käsityksien mainitseminen on tämän tutkimuksen yhteydessä olennaista, sillä tekstitaidot, kuten draama, on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällön osa-alue.

Tämän tutkimuksen keskiössä olevaa draamaa ja sen pedagogista ulottuvuutta on tutkittu aiemmin. Opettajien käsityksiin liittyviä tutkimuksia draamasta on aiemmin toteutettu

esimerkiksi draamaopettajien identiteetistä (Kuvaja 2018) ja luokanopettajien käsityksistä draamakasvatuksesta ja sen käytöstä opetuksessa (Parvikoski 2018). Draamaa on tutkittu myös muuten kuin käsityksien kautta: esimerkiksi draaman olemusta ja näkymistä vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on analysoitu draaman merkityksen muuttumisen näkökulmasta (Vaittinen 2015).

Draamakasvatusta yleisesti on tarkasteltu draaman oppimisalueiden kautta, fokusoiden esteettisen kahdentumisen ja vakavan leikillisyyden osa-alueiden merkityksellisyyteen (Heikkinen 2002). Draamaa on tarkasteltu esimerkiksi digitaalisuuden ja osallistavan teatterin pedagogiikan kontekstissa (Stenberg 2019). Vastaavanlaisesti osallistavaa teatteria on tarkasteltu prosessidraaman oppimispotentiaalin näkökulmasta tutkien opettajaopiskelijaryhmää (Laakso 2004). Draamaprosessien merkitystä alakoululaisille on myös tarkasteltu aiemmin (Toivanen 2002).

Draamaa, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta sekä opettajien käsityksiä on tarkasteltu yhdessä aiemmin vain muutamassa pro gradu -tutkielmassa. Lähinnä tätä tutkimusta on Maiju Kosken (2009) pro gradu -tutkielma *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Kyseinen tutkielma fokusoitui sekä opettajien näkemyksiin että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppikirja-analyysiin. Tutkimuksessa todettiin draaman olevan toivottu menetelmä oppikirjoihin, mutta olevan samalla vieras ja haasteellinen. Draaman koettiin tutkimuksessa olevan oppituntien mukava lisä, mutta sen pedagogista arvoa vähäteltiin. (Koski 2009: 79–84.)

Lähes vuosikymmen myöhemmin Laura Parviaisen tutkimuksessa ”*Sekä itsensä että muiden arvostaminen on elämässä ehkä tärkeintä*” – (työ)elämätaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista oppitunneista on todettu draaman viestinnällisen ja vuorovaikutuksellisen kompetenssin tuovan erityistä pedagogista lisäarvoa opetukseen (Parviainen 2018: 64). Tutkimuksien tulokset ovat siis ristiriitaisia. Tähän voi vaikuttaa opetussuunnitelmissa näkyvät draaman merkityksen muuttuminen ajan kuluessa tai vaihtoehtoisesti käytetty tutkimusmenetelmä. Molemmat tutkijat hyödynsivät tutkimuksessaan haastatteluja ja sen ohella tekstien tarkastelua. Koskella tarkastelun kohteena oli yksi oppikirjasarja ja kuusi opettajien teemahaastattelua, Parviaisella kahdeksantoista oppilaiden kirjoitelmia ja kaksi opettajien teemahaastattelua. Näkökulmien eroavaisuus voi johtua myös painotuksesta, joka Koskella on opettajissa ja Parviaisilla oppilaissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella laajemmin opettajien käsityksiä draaman hyödyntämisestä äidinkielen ja kirjallisuuden opetus- ja kasvatustyössä sen eri osa-alueiden kautta. Tätä ei ole aiemmin tarkasteltu tulkintarepertuaarien ja opettajapositioiden kautta.

Lisäksi tutkimus on kyselytutkimus, joten se on myös menetelmällisesti poikkeava verrattuna muihin kvalitatiivisiin tutkimuksiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä tulkintarepertuaareja on havaittavissa opettajien käsityksissä draamasta?
2. Miten opettajat positioivat itsensä suhteessa draaman käyttöön opetuksessa?

2 ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESTA

Tässä osiossa keskityn tarkastelemaan sekä perus- että lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän kautta. Huomioitavaa on kuitenkin se, että jotkut tutkimukseen osallistuneet opettajat opettavat muilla kouluasteilla, kuin perus- ja lukio-opetuksen kentällä. Tutkimuksessa on tehty valinta, ettei muiden asteiden opetussuunnitelmia tarkastella. Syynä tähän on se, että vähäinen määrä vastaajia ilmaisee opettavansa muilla kouluasteilla kuin lukiossa tai yläasteella.

Tämän lisäksi huomionarvoinen seikka on se, että tarkastelen nimenomaan kirjoitushetkenä voimassa olevia opetussuunnitelmia. Tämä pohjautuu siihen, että opettajien käsitykset oletettavasti linkittyvät käytössä olevaan opetussuunnitelmaan. Uusi Lukion opetussuunnitelma (=LOPS 2019) tulee voimaan vuonna 2021, eikä siinä nähtävästi ole tämän tutkimuksen ja draama-aiheen kannalta merkittävää eroa verrattuna lukiossa tällä hetkellä toimivaan opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmien tarkasteleminen on merkityksellistä sen vuoksi, että ne toimivat opetuksen pohjana ja suunnannäyttäjinä. Tätä kautta ne ovat merkittävä osa koulutuspoliittista kenttää. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 53.) Opetussuunnitelmat toimivat ikään kuin normistona opetukselle (Kauppinen 2007: 14). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan välttämättä suoraan siirry opetukseen, sillä opettajilla on joustava vapaus päättää itse opetussuunnitelman toteuttamisesta opetustyössään. Tämän lisäksi myös oppikirjat voivat olla painavampi perusta ohjaamassa opetusta. (Vitikka 2009: 66–67.) Tämän tutkimuksen yhteydessä opetussuunnitelmien tarkastelun taustalla on oletus siitä, että opettajien käsitykset kumpuavat ainakin jossain määrin opetussuunnitelmista. Lisäksi tutkimus keskittyy käsityksiin draamasta nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa.

2.1 Perus- ja lukio-opetuksen perusteet yleisesti

Perusopetuksen opetussuunnitelman (=POPS 2014) opetuksen perusteissa määritellään kaikilla oppilailta olevan oikeus hyvään opetukseen ja onnistumisen kokemuksiin koulutyöskentelyssä. Oppiminen nähdään mahdollistajana identiteetin kehittymiselle, ihmiskäsityksen, maailmankuvan ja -katsomuksen määrittymiselle sekä sille, että jokainen löytää paikkansa maailmassa. Se mahdollistaa hyvän elämän, ja vastaavasti nähdään sivistyksellisten oikeuksien

rikkoutumisena ja terveen kasvun vaarantamisena, mikäli oppiminen ei syystä tai toisesta toteudu. Oppimisen lähtökohtana on yhteiskunnallisesta aktiivisiksi toimijoiksi kasvaminen. (POPS 2014: 15–16.)

Tämänkaltaista tulevaisuusfokusoitunutta ajattelua on myös nähtävänä Lukion opetussuunnitelmassa (=LOPS 2015), jossa määritellään lukiokoulutuksella olevan sekä yleissivistävä että kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuen Lukion opetussuunnitelmassa on nähtävillä samankaltainen näkemys oppimisesta mahdollistajana hyvään elämään ja hyvään kansalaisuuteen (LOPS 2015: 12). Oppiminen perustuu *elinikäisen oppimisen periaatteeseen*: koulussa opitut taidot edistävät oppilaan mahdollisuuksia oppia asioita koulun ulkopuolella. Tässä kuitenkin merkittävänä tekijänä nähdään onnistumisen kokemukset ja oppimisen ilo. (POPS 2014: 17, 30; LOPS 2015: 14.)

Sekä perus- että lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa oppilaan rooli nähdään *aktiivisena toimijana*, joka osaa itse asettaa tavoitteita ja ohjautua oman tietonsa rakentamiseen (POPS 2014: 17; LOPS 2015: 13). Tämän lisäksi oppilaan omille ajatuksille annetaan tilaa ja heitä rohkaistaan itseohjautuvuuteen sekä monipuoliseen asioiden tarkasteluun eri näkökulmista (POPS 2014: 20–21). Aktiivisuus on merkittävä osa-alue draamassa, sillä draaman sisältämään leikillisyyteen kuuluu aktiivinen osallistuminen niin esittämisen, katsomisen kuin keskustelun kautta (Heikkinen 2002: 67).

Opetussuunnitelmissa on nähtävillä myös *yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet*. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaan tulee osata toimia aktiivisesti niin yksin kuin yhdessä muiden kanssa. Lisäksi lukio-opetuksessa painotetaan yhdessä toimimista myös kouluyhteisöön nähden ulkopuolisten tahojen kanssa. (LOPS 2015: 14.) Tämänkaltaisen yhteistoiminnallisuus lähtee liikkeelle varmistamalla ryhmän suhteiden muotoutuminen (LOPS 2015: 16). Ryhmän kanssa oppiminen nähdään edesauttavan ajattelemisen suunnittelua, analyysiä ja kriittistä reflektointia, ja toisaalta palautteen saaminen rohkaisee tiedon syventämiseen (POPS 2014: 17, 27; LOPS 2015: 13–14). Draamamenetelmissä painotetaan kokemusten reflektointia ja sitä kautta aiheiden yhdistelemistä sosiaaliseen todellisuuteen, ja täten sen voidaan nähdä kuuluvan yhteistoiminnallisen oppimisen piiriin (Heikkinen 2002: 61).

Opetuksessa painotetaan *laaja-alaisuutta* ja *ilmiöpohjaista oppimista*. Näillä molemmilla tarkoitetaan oppimista oppiainerajoja rikkoen monipuolisesti ja ilmiölähtöisesti. Tämän kaltaisen oppiminen nähdään edesauttavan ymmärrystä oppijan ja ympäristön vuorovaikutuksesta, eettisestä vastuullisuudesta ja aktiivisesta toimijuudesta. Tämä pohjautuu uuden tiedon rakentamiseen ja toisaalta oppilaan osallisuuden kyseisessä prosessissa.

Tarkoituksena on ilmentää oppimisen yhtymäkohtia oikeaan elämään niin itsensä, yhteisön ja yhteiskunnan kannalta. (POPS 2014: 20–21, 31; LOPS 2015: 35–36.) Tämän voi draamassa saavuttaa esteettisen kahdentumisen kautta, eli draamatoiminnassa voidaan kokea fiktiivisessä maailmassa todellisuuden ilmiöitä ja tämän avulla nähdä asioita monesta eri näkökulmasta (O’Toole 1992: 169; Heikkinen 2002: 66).

Tässä tutkimuksessa fokus on erityisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaisessa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä, johon pätee samalla tavalla äidinkieli ja kirjallisuus -aineen keskeiset osa-alueet. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän erityinen tavoite on opettaa nimenomaan suomea ja suomalaista kirjallisuutta, vaikka yhtä lailla oppiaineen sisällä monikulttuurisuus ja -kielisyys ovat tärkeitä teemoja. (POPS 2014: 289; LOPS 2015: 40–41.)

2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine opetussuunnitelmissa nykyään

Olellisena osana tutkimusta on tarkastella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta, sillä tutkimuksen informantit ovat kyseisen oppiaineen opettajia. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetustieteen tutkimuskohteisiin ja tätä kautta oppiaineen sisällöiksi kuuluvat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, kuunteleminen, draama, kieli, kirjallisuuden opetus ja media (Karasma 2014: 236). Tämän lisäksi listaan voi lisätä muun kulttuuritiedon sekä kansanperinteen opetuksen (Luukka ym. 2008: 58). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 287–288) oppiainetta kuvaillaan niin taito- kuin tietopohjaiseen opetukseen tähtäävänä aineena, jonka keskiössä on monimuotoiset tekstit, kielitietoisuus, kulttuuriymmärrys sekä vuorovaikutuksen harjoittaminen. Näin ollen on havaittavissa sekä tekstien, kielen, keskustelun ja ymmärtämisen osa-alueet sekä toisaalta oppiaineen sisältämä toiminnallisuus.

Merkittäviksi motivaattoreiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun nähdään aineen käytännönläheisyys sekä osallisuuden kokemus. Erityisessä roolissa on oppiaineen sisällöllinen ja lähestymistavallinen monialaisuus. (Kauppinen 2010: 45–46.) Oppiaine nähdään niin taito-, tiede- kuin myös kulttuuriaineena (POPS 2014: 287; LOPS 2015: 40). Tämän lisäksi oppiaineeseen liitetään vaihtelevien opiskeluympäristöjen mahdollisuus, yksin ja yhdessä työskentely ja tieto- ja viestintäteknologian käyttö (LOPS 2015: 40).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti nosteta esille spesifejä työtapoja, mikä antaa opettajille vapaat kädet opetuksen toteuttamiseen. Oppiaineen opetukseen liitettävät työtavat ovat kaunokirjallisten tekstien ja mediasisältöjen kirjoittaminen ja tulkitseminen sekä

tätä kautta ymmärtäminen ja puhe- ja viestintäkulttuurien opetus (POPS 2014: 287–288). Vastaavanlaisesti Lukion opetussuunnitelma (2015: 42–48) tarjoaa suuntaviivat mihin opetuksen pitäisi tähdätä, mutta ei suoranaisesti edellytä spesifien työmuotojen käyttämistä. Toteutus jää molempien opetussuunnitelmien pohjalta opettajan vastuulle. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, käyttävätkö opettajat draamaa toteuttaakseen opetussuunnitelmien suuntaviivoja.

Oppiaineen ja erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitteet linkittyvät sisältöalueisiin niin perus- kuin myös lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 290–291) oppiaineen tavoitteet on jaettu neljään eri osa-alueeseen: *vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen* sekä *kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen*. Lukion opetussuunnitelmassa tavoitteet linkittyvät kurssien alle (LOPS 2015: 42–46). Lukion opetussuunnitelma kuitenkin jakaa saman pohjan Perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa, jolloin on oletettavaa myös tavoitteiden olevan samankaltaisia – tosin lukio-opetuksen opiskelijoiden ikätasolle sopivassa, edistyneemmässä muodossa.

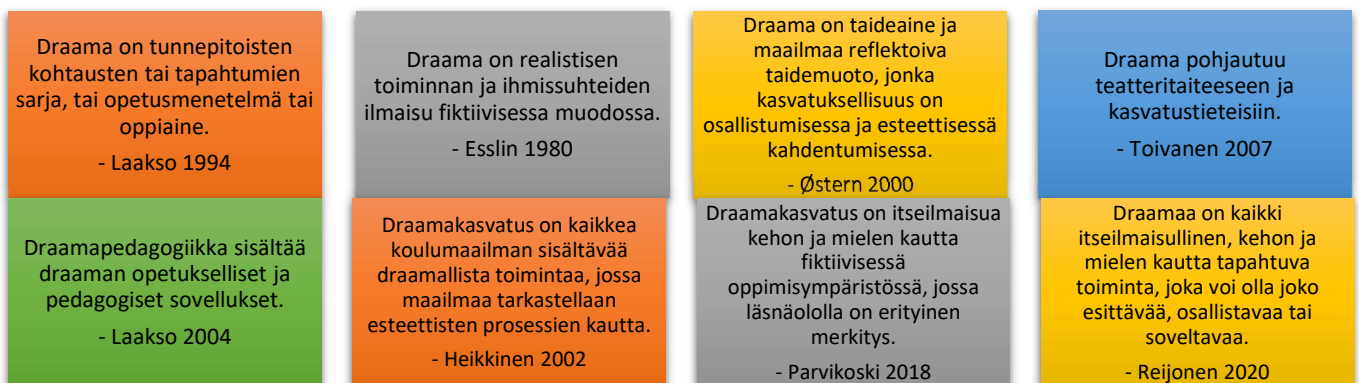
Etenkin Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) draaman asema on merkittävä. Ensinnäkin draama-sana mainitaan lähes 80 kertaa, vaikka se ei ole oma oppiaineensa. Lukio-opetuksen opetussuunnitelman rakentuessa Perusopetuksen opetussuunnitelmalle voidaan olettaa, että myös lukiokoulutuksessa draama nähtäisiin merkittävänä osa-alueena (LOPS 2015: 16). Lisäksi draama mainitaan erityisen merkittävänä työtapana toiminnallisuutensa tähden (POPS 2014: 287–288).

Draama taiteellisena ja kehollisena toimintana voidaan nähdä myös edistävän käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, edesauttavan luovan ja kriittisen ajattelun kehittymistä ja toisaalta avittaa soveltamisen taidon oppimista (POPS 2014: 30). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla tuodaan draaman merkitys esiin ilmaisten: ”Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta” (POPS 2014: 287). Tässä tutkimuksessa on oletettavaa, että opettajien käsitykset draaman hyödyntämismahdollisuuksista kumpuavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista. Näin ollen on perusteltua tarkastella niiden yhteyttä draamaan, ja sitä kautta niiden näkymistä opettajien tulkintarepertuaareissa.

3 DRAAMAKASVATUS

3.1 Käsitteiden määrittelyä

Draaman käsite on monitulkintainen. Draama-termiä on perinteisesti käytetty puhuttaessa kirjoitetusta tai esitettävästä näytelmästä. Tällöin draamalla on saatettu tarkoittaa joko epiikan ja lyriikan rinnalla olevaa kolmatta kirjallisuuden pääluokkaa tai käsikirjoitusta, jota hyödynnetään teatterin seinien sisällä. Tämyntyypiselle käsikirjoitukselle on vakiintunut termi *dramatisointi* (Reitala & Heinonen 2001: 18–20). Draamalla voidaan myös tarkoittaa erittäin tunnepitoisten kohtausten tai tapahtumien sarjaa, opetusmenetelmää tai oppiainetta (Laakso 1994: 122). Vastaavanlaisesti sillä voidaan käsittää realistisen toiminnan ja ihmissuhteiden ilmaisua fiktiivisessä muodossa (Esslin 1980: 20–21). Tässä tutkimuksessa olennaisempi määritelmä draamalle on kuitenkin sen käsitys eräänlaisena yläkäsitteenä, jonka alle teatteritaiteen moninaiset osa-alueet kuuluvat (Laakso 2004: 45–46).



Kuvio 1 Draama, draamakasvatus ja draamapedagogiikka eri näkökulmista

Oheisessa kuviossa (kuvio 1) olen pyrkinyt esittämään draaman tai draamakasvatuksen määritelmiä eri tutkijoiden näkökulmista, koska draaman käsite on kiistanalainen. Tämä johtuu siitä, että sitä käytetään monipuolisesti tarkoittamaan yläkäsitettä tai sitä käytetään samassa merkityksessä kuin puhuttaessa esimerkiksi toisiinsa rinnasteisista termeistä, *draamakasvatuksesta* ja *draamapedagogiikasta*. Erkki Laakson (2004: 46–47) valitsema termi on draamapedagogiikka, jonka sisälle hän laskee kuuluvaksi draaman opetukselliset ja pedagogiset sovellukset. Anna-Lena Østern (2000: 4) taas tarkentaa osallistavan teatterin olevan draamapedagogiikkaa. Østern (2000: 24–25) itse määrittelee termin draama tarkoittavan

sekä taideainetta että maailmaa reflektovaa taidemuotoa, jonka kasvatuksellinen puoli on havaittavissa osallistamisessa ja esteettisessä kahdentumisessa. Østern rinnastaa draaman tarkoittamaan samaa kuin draamakasvatus tai draamapedagogiikka, mutta määrittää sen pedagogisen ulottuvuuden tulevan nimenomaan osallistamisesta. Toivanen (2007: 6–7) puolestaan kokee draaman pohjaavan teatteritaiteeseen sekä kasvatustieteisiin. *Teatteri-ilmaisun opetus* fokusoituu hänen mukaansa erityisesti teatterin tekemiseen.

Hannu Heikkinen (2002: 111) määrittelee *draamakasvatuksen* tarkoittavan kaikkea koulumaailman sisältävää draamallista toimintaa. Tämän lisäksi Heikkinen tyypittelee draamakasvatuksen menetelmäksi tarkastella maailmaa erilaisten esteettisten prosessien kautta (Heikkinen 2002: 15–16). Parvikosken (2018: 11–13) draamakasvatus tarkoittaa itseilmaisua kehon ja mielen kautta fiktiivisessä oppimisympäristössä, jossa läsnäololla on erityinen merkitys.

Draamakasvatuksesta on aiemmin käytetty myös termiä *ilmaisukasvatus*, joka on tarkoittanut esimerkiksi korkeakoulujen oppiainetta, jonka opiskeleminen on johtanut ilmaisutaidon opettajan pätevyyteen. Ilmaisukasvatuksella voidaan kuitenkin tarkoittaa myös kaikkea itseilmaisuuun liittyviä kehittäviä toimintoja. *Ilmaisutaidolla* taas tarkoitetaan itseilmaisutaitoa niin sanojen, liikunnallisten, kuvien, musiikin tai draamallisten väylien kautta. (Laakso 1994: 122–123.) Ilmaisutaito voi tarkoittaa myös oppiainetta (Grönholm 1994: 14). Tällä tarkoitetaan teatterikasvatusta (Rusanen 2002: 36–37). Ilmaisutaidon voidaan myös nähdä yhdistyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien osa-alueeseen, joka nykyään tunnetaan nimellä vuorovaikutustaidot (Toivanen 2007: 6). Nykyään ilmaisutaidosta käytetään myös nimitystä teatteritaide (Taiteen POPS 2017). Teatterikasvatus voidaan nähdä myös osissa: toiminnallinen teatteri-ilmaisu sekä teatterintutkimus, -historia, dramaturgia ja teatteriesityksen seuraaminen (Sinivuori 2002: 23).

Tässä tutkimuksessa käytän draaman ja draamakasvatuksen termejä rinnasteisina. Käyttäessäni näitä termejä käsitän niiden tarkoittavan kaikkea itseilmaisullista, kehon ja mielen kautta tapahtuvaa toimintaa. Sisällytän käyttämiini termeihin Heikkisen näkemyksen mukaisen draaman genrejaottelun (Heikkinen 2013: 179). Sisällytän nimenomaan tämän genrejaottelun siitä syystä, että se sisällyttää muidenkin tutkijoiden (ks. O’Toole 1992; Østern 2000; Rusanen 2002) genreiksi määriteltyjä draaman osa-alueita.

Heikkinen (2005: 71–82) on jakanut draamakasvatuksen kolmeen eri genreen, *osallistavaan, esittävään ja soveltavaan*. *Osallistavan genren* pääasiallinen tehtävä on tutkimisen kautta tekeminen (Heikkinen 2005: 75). Siinä hyödynnetään draamallista fiktion maailmaa, jonka avulla tarkastellaan faktamaailman ilmiöitä tai asioita. Geneerisin osallistavan

teatterin alagenre on prosessidraama, jossa yleisö osallistetaan mukaan toimintaan. Muodon tavoitteena on aktivoida katsoja, mikä toivon mukaan antaa tälle uusia näkökulmia ja merkityksiä käsiteltävästä asiasta. (Heikkinen & Viirret 2003: 6–7.)

Osallistavan genren tärkeimmiksi osa-alueiksi voidaan laskea draamaleikki, tarinankerronta ja prosessidraama (Heikkinen 2005: 76). Näille työtavoille yhteistä on ryhmän tai yksilön aktivointi mukaan toimintaan: esimerkiksi tarinankerronnassa yksilöiden pitää joko itsenäisesti tai dialogin avulla sepittää tarinaa. Prosessidraamassa ja draamaleikissä yhteiseksi tekijäksi voidaan nähdä opettajan rooli aktiivisena mutta yhdenvertaisena johtajana toiminnan sisällä. Lähtökohta on kuitenkin menetelmissä sama: kyseessä ei ole esitysmäinen, katsojille luotu draama. (Heikkinen 2003: 11–12.)

Esittävän draaman genrellä tarkoitetaan draamaa, jossa tekeminen on jätetty ryhmälle, ja yleisö on vain katsojan roolissa. Esittävään genreen kuuluvat esimerkiksi teatteriesitykset. Tämän genren erityispiirteet on jaoteltu työryhmän ja katsojien tehtäviksi: esityksen luovan ryhmän eli työryhmän tehtävänä on tutkiminen, tekeminen ja esittäminen, kun taas katsojien tehtävänä on tuotoksen vastaanottaminen. (Heikkinen 2005: 74, 77–78.)

Soveltava genre on sekoitus montaa eri draaman alagenreä. Yleisö on soveltavassa genressä niin katsojan kuin osallistujan rooleissa. Tyypillistä soveltavalle teatterille on sekoittaa esittävää ja osallistavaa teatteria keskenään: sekä työryhmä että katsojat ovat yhtä lailla tutkimassa, tekemässä, vastaanottamassa sekä osallistumassa. Soveltavan genren tyypillisiä alagenrejä ovat forumteatteri sekä työpajateatteri. (Heikkinen 2005: 74, 79–82.) Forumteatterilla tarkoitetaan näytelmää, jossa koetaan vääryyttä. Yleisö pyydetään auttamaan tilanteen korjaamisessa esimerkiksi kutsumalla näyttelämään tilannetta toisin. (Heikkinen 2003: 12–13.) Työpajateatterissa taas näytelmä ensin esitetään ja sen jälkeen sen teemoja lähdetään käsittelemään. Työpajateatterissa on usein tietynlainen rakenne lämmittelystä lopetukseen. (Heikkinen 2005: 80–81.) Näitä kahta alagenreä yhdistää erityisesti esittävän ja osallistavan genrejen piirteiden yhdisteleminen esittävällä alkuesityksellä ja osallistavalla käsittelyllä.

3.2 Draama ja oppiminen

3.2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Draamakasvatus voidaan laskea *yhteistoiminnallisen oppimisen* piiriin. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitys pohjautuu 1800-luvun lopulle koulutusfilosofi John Deweyn käsityksiin ja ideoihin oppilaiden vuorovaikutuksen kehittämistä edistämään opetusta (Sahlberg & Sharan 2001: 10). Se nähdään tavoitteellisena pedagogisena ajattelumallina, jonka peruseriaatteet fokuoitetvat pienryhmissä toimimiseen (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015: 16–17). Pienryhmiin jakaminen korostaa oppilaan omaa asemaa ryhmässä, mikä luo paineen suoriutua ryhmän parhaaksi (Hellström ym. 2016: 16).

Yhteistoiminnallisesti oppien tehdyt tehtävät nähdään aktiivisina, yhdessä läpikäytävänä oppimisprosesseina, joiden päämääränä on se, että kaikki ryhmän jäsenet oppisivat käsiteltävästä aiheesta omalla tavallaan. (Sahlberg & Leppilampi 1994: 67–71; Hellström ym. 2015: 16). Näin ollen oppilaat opiskelevat käsiteltävästä aiheesta eri näkökulmia mutta yhdistävät lopuksi muiden ryhmäläisten kanssa tietonsa (Scachar & Sharan 2001: 333). Tämä edesauttaa toimintaa mutta eliminoi mahdollisuutta kilpailuasetelmaan ryhmän sisällä (Sahlberg & Sharan 2001: 11).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tiedonsiirto on ryhmäläisten välistä merkitysneuvottelua, jossa muodostetaan yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016: 216). Tarkoituksena on korostaa oppilaan asemaa aktiivisena tiedon tuottajana (Lehtinen ym. 2016: 216). Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyy myös opetussuunnitelmissa: niissä yhdessä oppimisen nähdään edistävän ajattelemisprosessia, analyysiä sekä kriittistä ja yleistä reflektointia. Tieto syvenee niin vertaisten kuin myös opettajan palautteesta. (POPS 2014: 17, 27; LOPS 2015: 13–14.)

Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa liittyy oppilaiden käyttäytymisen ohjaamiseen, työn suunnittelemiseen sekä tilan ja ajankäytön hallintaan. Hänen tulee jakaa suurempi ryhmä pienryhmiin ja varmistaa heterogeenisuus ryhmässä, sillä silloin ryhmän jäsenten monimuotoisuus valjastetaan ryhmän käyttöön. Tämän myötä ryhmäläiset pohtivat ja refleктоivat itseä sekä ryhmää ja sitoutuvat toimintaan yhteisen sopimuksen mukaisesti. (Heikkinen 2004: 126–127; Hellström ym. 2016: 119.) Ryhmän sisäisten suhteiden muotoutuminen on erityisen tärkeää (LOPS 2015: 16). Opettajan rooli tässä toiminnassa on olla opastaja ja kannustaja, joka auttaa oppilaita tehtävän työstämisessä kysymällä kysymyksiä ja

tarjoamalla oppilaille tarttumapintaa aiheeseen (Scachar & Sharan 2001: 333; Hellström ym. 2016: 116, 122). Opettajan tehtävä tilan suhteen on luoda työskentelylle oppimista tukeva, tilanteeseen mukautuva ympäristö, jossa oppilaat saavat itse valita tapansa työskennellä (Scachar & Sharan 2001: 334; Hellström ym. 2016: 115).

Yhteistoiminnallisella oppimisella tavoitellaan oppilaan roolin korostumista, sillä opetus määräytyy oppilaan tarpeen mukaan (Scachar & Sharan 2001: 333). Opetus pysyy tällöin mielekkäänä ja kiinnostavana. Toiminnan lopputuloksena on yhdessä tapahtuvan arvioinnin ja pohdiskelun kautta tehty kriittinen itsearviointi ja reflektio, joka edesauttaa pysyvää muutosta oppilaan tiedoissa, ajattelutavoissa, asenteissa ja yhteistyötaitoissa. (Hellström ym. 2016: 16, 24, 89.) Myös tässä tutkimuksessa tarkastelen yhteistoiminnallisen oppimisen, eli tässä tapauksessa draaman, kytkeytymistä opettajien käsityksiin.

3.2.2 Draaman oppimisepotentiaali

Draaman oppimisepotentiaali tarkoittaa draamassa oppimista ja sen mahdollisuuksia. Draamassa oppiminen voidaan nähdä taiteellisena oppimisena. Tämänkaltainen taiteellinen oppiminen perustuu pääasiassa muutokseen, joka tapahtuu ihmisen sisäisten prosessien kautta. Nämä prosessit taas on mahdollista saavuttaa reflektoinnin avulla. (Sava 1993: 15–17.) Täten draamassa oppiminen voidaan nähdä myös kokemukseen perustuvana oppimisena: teatterityöskentelyssä koettu asia muuntuu opitukseksi asiaksi ja jättää muistijäljen (Toivanen 2002: 193). Draamassa oppiminen on viime aikoina kiteytetty esteettiseen kahdentumiseen ja vakavaan leikillisyyteen, joita seuraavaksi selvennän. Yleisesti ottaen draamakasvatus sijoittuu sekä taiteen että kasvatuksellisuuden välikenttään. Tämä johtuu siitä, että draamakasvatuksessa työskenteleminen toimii ikään kuin kahdessa eri ulottuvuudessa: fiktiossa sekä faktassa. (Laakso 2004: 41.)

Kahden maailman eli faktan ja fiktion välillä toimimista kutsutaan *esteettiseksi kahdentumiseksi*. Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan fiktiivisen maailman ja roolin kautta tapahtuvaa reaalimaailman ja oman itsensä tarkastelua. Se voidaan nähdä oppimista edistävänä mahdollisuutena, joka toimii taiteellisuuden kautta. (Heikkinen 2002: 66, 74.) Esteettisen kahdentumisen taiteellinen ja kasvatuksellinen ulottuvuus on siinä, miten esteettisen kahdentumisen avulla työskennellään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi roolihahmon työstämisen kautta tehtävää prosessia, jossa kohtaavat sekä roolihahmon kokemukset että todellisen minän kokemukset. (Østern 2000: 7.)

Draamakasvatuksessa esteettinen kahdentuminen voidaan nähdä tapahtuvan sekä roolissa, ajassa että paikassa. Roolit ovat oppilaan itsensä ja toisten oppilaiden mukaan määriteltyjä hahmoja, jotka toimivat draamassa. Osallistujat ymmärtävät roolihahmojen olevan tarinan hahmoja ja toimivat kuitenkin itse reaali maailmassa itsenään. (Heikkinen 2005: 45–46.) Roolin kautta voi turvallisesti tarkastella realistisia tapahtumia, mitä seuraavaksi tapahtuu ja mitä kannattaisi tehdä toisin (Rusanen 2002: 184). Osallistujat tarkastelevat siis rooleissa oikeaa maailmaa.

Oikean maailman lisäksi on olemassa draaman maailma ja paikka, yhdessä sovittu tila, joka taas on roolihahmojen oma maailma. Aikakäsitys voi olla erilainen draaman maailmassa kuin reaali maailmassa. (Heikkinen 2005: 45–46.) Roolin, ajan ja paikan lisäksi olennaista on huomioida myös draaman sisällä olevat jännitteet, jotka voivat olla joko juonellisia, hahmojen suhteisiin tai yleiseen mysteerisyyteen liittyviä. Lisäksi yleisön mahdollinen olemassaolo vaikuttaa draamassa esimerkiksi esittävän teatterin yhteydessä. (O’Toole 1992: 27–30, 33–34.) Nämä kaikki asiat voidaan nähdä ikään kuin kontekstin muuttumisena arjen ja leikin välillä (O’Toole 1992: 166).

Esteettinen kahdentuminen nähdään syntyvän vakavan leikillisyyden kautta (Heikkinen 2002: 66–69). *Vakavalla leikillisyydellä* tarkoitetaan leikkimisen kaltaista tilaa, jossa fiktio sekoittuu faktaan ja täten toimii apuvälineenä oppimisessa. Leikki voi sisältää erilaisia tekniikoita, mutta draamassa leikin kautta ja sen avulla luotu kokonaisuus ratkaisee. Oppimisen varmistaminen kuitenkin vaatii sen, että vakavalla leikillä on omat sääntönsä, joihin sitoudutaan. (Heikkinen 2005: 36.) Tätä edesauttavat esimerkiksi draamakasvatuksen genret, jotka toimivat tietyn kaavan mukaan.

Toisaalta leikillisuus myös mahdollistaa oppimista vapauden kautta: vapaaehtoisuuden periaate antaa oppilaalle tilaa olla aktiivinen, analysoiva, refleктоiva ja pohtiva (Heikkinen 2004: 132–133). Leikkiminen on perusluonteinen tapa oppia uusia asioita, sillä siinä jäljitellään todellisuutta (Esslin 1980: 22). Leikin tuoma vapaus edesauttaa myös koulunkäynnin iloa (Rusanen 2002: 187). Tämän tutkimuksen kontekstissa vakavan leikillisyyden ja esteettisen kahdentumisen tematiikkaa tarkastellaan siinä, näkyvätkö nämä myös opettajien käsityksissä draamakasvatuksen merkityksellisyydestä.

Aiemmassa tutkimuksessa draaman käytön syiksi on noussut monia eri asioita. On esimerkiksi todettu, että draama kasvattaa rohkeutta, itsetuntoa, yhteistyökykyä sekä hahmotuskykyä (Grönholm 1994: 6). Se kehittää myös oppilaan valmiuksia monipuolisempaan itseilmaisuun ja mahdollistaa uusia tapoja havainnoida maailmaa. Lisäksi se mahdollistaa myönteistä minäkehitystä sekä edesauttaa ryhmätaitojen oppimista. (Toivanen 2007: 10.)

Ihmisenä kasvaminen ja sen vaikutus työelämätaitoihin on myös merkittävä draaman antama hyöty. Tämä näkyy esimerkiksi vastuun kantamisena, itseluottamuksen vahvistumisena, mukautumiskykyisyytenä ja sisukkuutena. (Parviainen 2018: 65.) Tämä on havaittavissa myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa mainitaan erityisesti draamatoiminnan edistävän oppilaiden kasvua ”itsensä tunteviksi, itsetunnoiltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi” (POPS 2014: 30).

Draama myös edesauttaa ryhmän muodostumista tiiviimmäksi ja ”me-henkisemmäksi” ja edistää yksilöiden tunnetta siitä, että he kuuluvat ryhmään (Rusanen 2002: 181; Toivanen 2002: 190; POPS 2014: 30). Tämä näkyy esimerkiksi aiempaa avoimempaa ilmapiirinä (Parviainen 2018: 64). Draama myös kehittää oppilaiden rohkeutta esiintyä, itseilmaista ja toisaalta taas harjoittaa itsehillintää (Rusanen 2002: 181–183). Aiemmassa tutkimuksessa on todettu draaman yhteistoiminnallisuuden positiivinen vaikutus myös oppilaiden motivaatioon osallistua ja toimia luokassa. Tämän lisäksi draamaan liitetään positiivinen vaihtelu, mukavuus ja innostavuus. (Parviainen 2018: 63–64.) Näin ollen tämä tutkimus tuo niin menetelmä-, oppiaine- kuin myös opettajien käsityksien tutkimusten kentälle merkittävää informaatiota draaman hyödyistä ja mahdollisuuksista sidoksissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIEN TUTKIMUS

Seuraavassa osiossa tarkastelen *käsitys*-ilmaisua sekä opettajien käsityksien tutkimusta. Opettajien käsityksien tutkimuksen tarkasteleminen on merkittävää sen vuoksi, että opettajat toimivat sekä kasvatus- että opetustehtävissä kouluympäristöissä ja täten ovat tukemassa yhteiskunnan jäsenien kasvamista vastuullisiksi ja osaaviksi yksilöiksi. Opettajien äänen kuuleminen on tärkeää, sillä heidän käsityksiensä kautta on mahdollista tarkastella opetuksen eri osa-alueiden, tässä tapauksessa draaman, merkittävyyttä suhteessa opetukseen.

4.1 Käsitykset, näkemykset ja uskomukset – käsitteiden avaaminen

Sanakirjamerkityksessä *käsityksellä* ja *näkemyksellä* ei ole kovinkaan suurta eroavaisuutta. Käsitys on omakohtaiseen kokemukseen perustuva mielikuva, kun taas näkemyksellä tarkoitetaan asennetta, hahmotustapaa ja näkökulmaa johonkin asiaan. (Kielitoimiston sanakirja 2018 =KS s.v. *käsitys*, *näkemys*.) Käsityksellä tarkoitetaan ymmärrystä itsestä sekä muusta maailmasta sekä näiden kahden suhteesta toisiinsa. Käsitys on ihmisen totuus, henkilökohtainen näkemys asiasta. (Aro 2009: 13.) Käsitykset ottavat vaikutteita ja ovat muuttuvia näiden vaikutteiden myötä, ja toisaalta niihin on vaikeaa vaikuttaa niiden henkilökohtaisuuden vuoksi (Barcelos & Kalaja 2013: 2). Englanninkielisessä tutkimuksessa käsityksistä käytetään usein termiä *belief*, joka voidaan tulkita myös tarkoittamaan *uskomusta*. Kyseinen sana usein ymmärretään uskonnolliseksi, mutta se voidaan myös nähdä yhdeksi synonyymiksi näkemyksen ja kokemuksen käsitteiden rinnalla. (Abelson 1979: 357; Nespor 1985: 10; Pajares 1992: 309; Aro 2009: 13.)

Uskomukset, näkemykset ja kokemukset verrattuna tietoon ovat aiemmissa tutkimuksissa esiintyneet vastakkaisina näkemyksinä. Tieto on määritelty yhtenäisenä ja muuttumattomana, todistettuna ja selkeästi rajattuna asiana, joka perustuu useaan havaintoon samasta ilmiöstä (Abelson 1979: 357, 361; Nespor 1985: 17). Tietoa on kuvailtu myös esimerkiksi objektiiviseksi, opituksi, faktapohjaiseksi ja kokeelliseksi (Alexander & Dochy 1995: 425). Käsitykset taas näyttävät tämän vastakohtana. Ensinnäkin käsitykset eivät ole rajattuja, vaan perustuvat elämäkokemukseen, vallitseviin normeihin sekä kokonaisvaltaiseen henkilökohtaiseen merkitysneuvotteluun. Ne luodaan ulkopuolelta tulevan syötteen ja omien kokemusten sekä mielipiteiden yhteisneuvottelussa. (Abelson 1979: 358–359; Nespor 1985: 17.) Näin ollen käsitykset voidaan kokea tietopohjaisina, mutta ne eivät silti ole tietoa

(Alexander & Dochy 1995: 425). Tämän vuoksi käsitykset ovat subjektiivisia (Alexander & Dochy 1995: 425).

Käsitykset voivat olla erilaisia eri yksilöiden tai ryhmien tai jopa ryhmän sisäisten yksilöiden välillä eli ne ovat henkilökohtaisia (Abelson 1979: 356–358; Alexander & Dochy 1995: 425). Tämä taas johtaa mahdottomuuteen yleistää yksilön näkökulmaa vastaamaan kaikkien kategoriaan sopivien ajatuksia aiheesta. Käsitykset sisältävät niin ennakkokäsityksiä kuin myös omia totuuksia, jotka voivat esimerkiksi toimia kategorisoivina tai arvottavina ja sitä kautta tunnepohjaisina (Abelson 1979: 356–358, 361; Nespor 1985: 11).

Käsitykset saattavat sisältää näkökulmaa hyvästä ja huonosta tai jonkinlaisesta parhaasta mahdollisesta skenaariosta (Abelson 1979: 357–358). Tämä voi vaikuttaa käyttäytymiseen, mikäli tavoittelee tätä näennäistä idealismia tai vaihtoehtoisesti yrittää välttää jotain väärää valintaa (Nespor 1985: 17). Tässä tutkimuksessa käsityksen termiä käytetään tarkoittamaan subjektiivista mielikuvaa, joka kumpuaa omista oivalluksista ja jaetuista kokemuksista. Tutkimuksessa esille tulevat käsitykset ovat spesifin ryhmän eli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä. Käsitykset saattavat kuitenkin olla vaihtelevia ja erilaisia toisiinsa nähden, sillä kaikki vastaajat ovat yksilöitä.

4.2 Opettajien käsityksien tutkiminen

Opettajien käsityksien tutkimisen perimmäinen tarkoitus on luoda merkityksellistä informaatiota muille alalla oleville ja täten parantaa niin opetuksen kuin oppimisen laatua ja toisaalta antaa tietoa opetusinstituutioiden kehittymiseksi (Borg 2010: 395). Opettajien käsityksien tutkimisessa on kuitenkin omat haasteensa: esimerkiksi käsityksien kuvaaminen itsessään on haasteellista niiden epätarkkuuden vuoksi (Abelson 1979: 360–361). Lisäksi käsityksiä ei voida käsittää muuna kuin yksilön omana totuutena, tosin laajana sellaisena. Tämä taas pohjautuu siihen, että ihmisillä on luontainen halu jollain tavalla arvottaa käsityksiä suhteessa omiin ajatuksiin: näin ollen käsityksien käsitteleminen eettisesti, objektiivisesti ja reilusti voi tuoda omat haasteensa tutkimukseen. (Pajares 1992: 316.)

Käsityksien tutkimisen tärkeys pohjautuu siihen, että kokemukset ja uskomukset toimivat käytännössä pohjana elämässä tehdyille valinnoille ja käyttäytymismalleille. Elämän eri osaluoteita määritellään ja ymmärretään suhteessa aiempaan tietoon asioista, ja se vaikuttaa tapaan käyttäytyä ja toimia. (Nespor 1985: 18–27.) Näin ollen opettajien käsityksien tutkimus edesauttaa opettajien ammatillista itsereflektiota, ja tämä itsereflektio taas näkyy

ammattillisessa toiminnassa (Barcelos & Kalaja 2013: 1). Toiminta saattaa nimittäin heijastaa sellaisia käsityksiä, joista yksilö ei välttämättä ole edes tietoinen (Tarnanen ym. 2013: 165). Tämän lisäksi muistojen pohjalta luodaan ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsitykset antavat mahdollisuuden kohdata jo tutut ongelmatilanteet helpommin: luomme kokemusten ja uskomusten kautta prosessimuotoisesti uutta tietoa, jota sovellamme. (Nespor 1985: 18–27.) Tämä edesauttaa opettajia kehittämään tietouttaan opettamisesta ja toisaalta edesauttaa uusien opetusmetodien käyttöä luokassa (Barcelos & Kalaja 2013: 1).

Opettajien käsityksiä tutkimalla päästään kiinni siihen, miten opettajan käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen sekä niin opettajan kuin oppilaidenkin minäkuvaan ja itsevarmuuteen (Pajares 1992: 316). Ennakkokäsitykset liittyvät myös *minäpystyvyyden* ajatteluun, jonka mukaan ihmisen käsitys omasta pystyvyydestä vaikuttaa ihmisen toimintaan: ne asiat, joihin oma pystyvyykokemus on hyvä, todennäköisesti toteutetaan, ja päinvastoin asiat, joihin oma pystyvyys nähdään huonona, jäävät toteuttamatta (Bandura 1997: 3). Opettajalla tämä vastaa käsityksiä hänen opetuskyvyistään eri osa-alueiden kohdalla (Gibbs 2002: 1).

Vastaavanlaisesti myös opettajan tunteilla on vaikutusta käyttäytymiseen (Golombek & Doran 2014: 105). Esimerkiksi nuoria opettajia tutkittaessa on todettu, että auktoriteettiin nojautuminen on keino hakea turvaa ja hallinnan tunnetta opettamiseen. Tämä saattaa johtaa urautumiseen. (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009: 5–7.) Aiemmassa tutkimuksessa on myös todettu erityisesti nuorten opettajien tukeutuvan joko kollegiaaliseen tukeen tai oppikirjoihin opetusta suunnitellessa. Kokemuksen myötä tämä käyttäytyminen muuttuu joustavammaksi, sillä oma hiljainen tieto aiheesta on kasvanut. (Veistämö 2016: 72.) Vastaavasti kielenopettajan omat koulukokemukset voivat vaikuttaa opettajan toimintaan mahdollisesti jopa omien tavoitteiden kanssa ristiriitaisella tavalla (Ruohotie-Lyhty 2006: 96–98).

Omat perusteluni tähän tutkimukseen ja opettajien käsityksien tarkastelemiseen pohjautuvat tulevana opettajana omaan ammatilliseen kiinnostukseeni äidinkielen opettajien käsityksistä ja niiden vaikutuksista draaman käyttöön opetuksessa. Tämän lisäksi näen opettajien käsityksien kautta draaman tarkastelemisen antavan alalle laadullista informaatiota tämänhetkisen opetussuunnitelman vaikutuksesta opettajien toimintaan. Toisaalta tutkimus antaa myös tietoa haasteista ja mahdollisuuksista, joita opettajat saattavat kohdata eri metodien ja opetusalan muuttumisen myötä. Opettaja on ikään kuin portinvartija luokahuoneeseen, ja hänen toiminnallaan ja opetussuunnitelmien tulkinnalla on merkittävä rooli suhteessa oppilaisiin ja oppimiseen. Näin ollen opettajien käsityksien tutkimus on merkittävää opettajien ammatillisen kehityksen vuoksi (Borg 2013: 6).

5 DISKURSSINTUTKIMUS

5.1 Diskurssintutkimus

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on käsitellä opettajien käsityksiä draamasta: miten he näkevät draaman, miten he toisintavat draamaa opetuksessaan, ja mitkä ovat perimmäiset syyt tähän. Tämänkaltaiseen tutkimukseen sopiva lähtökohta on diskurssintutkimus, joka yhdistää nimenomaan kielellisen ilmaisun suhdetta todellisuuteen.

Diskurssilla (yksikkö) itsellään tarkoitetaan merkityssuhteiden systeemiä, joka muodostuu suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen ja muodostuessaan rakentaa kyseistä todellisuutta (Luukka 2000: 134; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 34). Diskurssi on funktionaalinen tapa ilmaista itseään (Wetherell & Potter 1988: 169). Se on kielenkäyttöä kontekstissaan, eli ikään kuin tapa, jolla merkityksellistetään asioita tunnistettavasti lausetta suuremmassa mittakaavassa. Tämä mittakaava voi olla mitä vain kieltä sisältävää ainesta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 28, 31.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva kielellinen aines on kyselyn kontekstissa opettajien kirjoittamat tekstit, joista yritetään tunnistaa opettajien käsitykset draamasta. Nämä tutkimuksen aikana ilmenneet käsitykset pohjautuvat opettajien sosiaaliseen todellisuuteen ja sitä kautta saattavat vaikuttaa myös heidän toimintaansa koulukontekstissa. Toisaalta opettajien toimintaan ja ajatuksiin todennäköisesti vaikuttaa myös yhteiskunnallinen konteksti: miten esimerkiksi koulu ja opettajuus nähdään nyky maailmassa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 42–44).

Diskursseilla (monikko) taas tarkoitetaan jonkun diskurssista eristetyn tietyn asian kuvaamista ja nimeämistä (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 41). Diskurssien olemus on yhtä aikaa kontrolloitu ja kontrolloimaton. Kontrolloitu se on sen vuoksi, että siinä on subjektiivisen kokemuksen tuoma lisä: miksi ja miten itseään ilmaisee. Kontrolloimattomuus tulee vuorovaikutuksen luonteesta, jossa vastaanotolla on oma roolinsa. (Wetherell & Potter 1988: 169.) Tässä tutkimuksessa diskurssin vastaanottaja on tutkimuksen tekijä, jolloin suoranaisia tulkinnasta tulleita vaikutuksia ei havainnoida.

Tämä tutkimus nojaa diskurssintutkimuksen teoriaan. Diskurssintutkimuksen kielikäsitys pohjautuu erityisesti funktionaaliseen kielikäsitukseen, jossa kieli nähdään sosiaalisten todellisuuksien toisintajana ja merkitysten luojana (Luukka 2000: 135–138; Mäntynen & Pietikäinen 2009: 12–13). Sosiaalinen todellisuus ja merkitysten luonti taas nähdään

diskursiivisen toiminnan seurauksena, ja näin ollen tämän toiminnan tarkastelu sisältää sekä kielen resurssimaisuuden että kielenkäyttötilanteen eli kontekstin tarkastelun (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14, 31).

Kielen resurssimaisuudella tarkoitetaan sitä, että kieltä ei nähdä pelkästään välineenä, vaan resurssina. Tähän liittyvät omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa: mitä sanoja tietää, mitä ilmauksia haluaa käyttää, ja tuleeko ymmärretyksi. Resurssimaisuus tarkoittaa sitä, että kielen käyttäminen nähdään syntyvän erilaisten normien ja valintojen seurauksina: milloin on sallittua sanoa ja mitä seuraa, jos sanoo tietyllä tavalla. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 13–14.) Tähän liittyvät niin kielenkäyttäjän oma kielellinen repertuaari sekä toisaalta kielen ja kontekstin yhteensopivuus kielen käytön kontekstissa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 22–23).

Kielen ja kontekstin yhteys taas pohjaa ajatukseen, että kieltä ei voi tarkastella irrallaan kontekstista, vaan kieli on aina yhteydessä senhetkiseen todellisuuteen (Luukka 2000: 140; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 140). Diskurssintutkimus pohjautuu sosiaaliseen konstruktivismiin, joka tarkoittaa todellisuuden ja merkitysten rakentumista kielellisessä viestinnässä. Sosiaalisessa konstruktivismissa nähdään kielenkäyttö itsessään osana todellisuuden rakentamista. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 11–12; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 17.) Tämä tarkoittaa kielen tarkastelua aktuaalisena kielenkäyttönä senhetkisessä yhteisössä ja yhteiskunnassa, ajassa ja paikassa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 17).

Tarkastelun kohteena on erityisesti se, miten kielellä luodaan todellisuutta suhteessa kontekstiin (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 13–14). Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kieltä tarkastellaan kirjoitettuna ja puhuttuna viestinnällisessä tilanteessa (Luukka 2000: 133). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen todellisuus voitaisiin nähdä 2010-luvun loppupuolen koulumaailman todellisuutena. Kielenkäytön konteksti taas on kyselytutkimus.

Kielen tarkasteleminen ei ole sidottuna pelkästään kielioppiin, vaan tarkastelun kohteena on kielen käyttäminen merkityssuhteiden tuottamisessa, eli siinä, miten asioita ilmaistaan (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 28–29; Pietikäinen & Mäntynen 2019: 16). Tähän liittyy niin mahdollisuuksia kuin rajoituksia, jotka kulmineituvat kielellisiin valintoihin. Näillä on omat seurauksensa tilanteellisen kontekstin mukaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 14.)

Kielellistä materiaalia voidaan kutsua selonteoiksi (Suoninen 2003: 20). Diskurssianalysissä huomioidaan usein selonteosta havaittu kielellinen variaatio. Tämä tarkoittaa kielellisiä valintoja, joita kielen käyttäjä tekee puhuessaan. Jokaiseen kielelliseen valintaan kulmineituu syyt käyttää juuri valitsemaansa ilmaustapaa, esimerkiksi tilanne tai motivaatio kielen käytön taustalla. Tämä johtaa siihen, että kielellinen merkitys saattaa muuttua. Tällöin on myös mahdollista, että vastaanottajan tulkinta ilmauksesta voi olla

erilainen kuin variaation toisen muodon kohdalla. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 94–95, 99.) Näin ollen on olennaista huomioida kielellisen vaihtelevuuden periaate: mitä funktioita diskursseilla on, ja mitkä syyt on kielellisten valintojen taustalla (Wetherell & Potter 1988: 171). Kielellinen materiaali antaa tietynlaisen kuvan ilmiöstä, ja esimerkiksi tässä tutkimuksessa käsitteillä oleva ilmiö on draama.

Lyhyesti ja ytimekkäästi ilmaisten diskurssintutkimuksessa kieli nähdään viestinnän mahdollistajana, joka samalla representoi todellisuutta ja maailmaa omassa kontekstissaan (Luukka 2000: 139–140; Mäntynen & Pietikäinen 2009: 14). Diskurssintutkimuksessa keskitytään luonnollisesti diskurssien analysoimiseen ja siihen, miten diskurssit ilmenevät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja konteksteissa (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016: 35). Diskurssintutkimuksen haasteiksi voisi nähdä sen, että tutkija ei välttämättä päästä käsiksi suoranaisiin subjektiivisiin syihin, miksi mikäkin asia on ilmaistu niin kuin on. Vastaavanlaisesti puhtaassa diskurssintutkimuksessa on vaikeaa päästä myös kiinni suoriin vaikutuksiin ja tulkintoihin: tosin aina voi esittää omia hypoteesejaan. (Wetherell & Potter 1988: 170.) Ulottuvuuksia kielen ja kontekstin suhteen on siis sekä senhetkisen viestinnällisen tilanteen konteksti sekä se konteksti, joka kumpuaa senhetkisestä yhteiskunnasta normeineen.

5.2 Diskurssianalyysin kohteena tulkintarepertuaarit ja opettajapositiot

Diskurssianalyysissä tarkastellaan kielen käyttäjien tapaa *nimetä* ilmiötä. Nimeämisellä tarkoitetaan sitä, miten kuvataan, kategorisoidaan, luokitellaan ja käsitetään maailmaa ja sen sisältämiä asioita. Diskurssista nostetaan esille kielen osia ja ilmauksia, joiden avulla selitetään näkökulmia ilmiöön. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 99–100.) Tämä tarkoittaa tutkijan kannalta sitä, että diskursseista ei päätellä käytettyjä syitä vaan etsitään materiaalia, joka paljastaa taustalla olevat funktiot. Tämä materiaali useimmiten vastaa siihen *mitä* merkityksiä käytetään, *miten* merkitykset esitellään kontekstissaan, ja *miten* ne ovat *osallisina* maailman merkityksellistämässä. (Suoninen 2003: 18, 21.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti sitä, mitä sanoja opettajat käyttävät ja miten he ilmaisevat omia käsityksiään draamasta. Tämä tutkimus pohjautuu aineistolähtöiseen analyysiin, jossa tutkija ei luo ennakkokäsityksiä käsitteillä olevasta aineistosta vaan nostaa aineistosta esille tarkasteltavia yksiköitä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 80). Opettajapositiot ja tulkintarepertuaarit otettiin analyysin kohteeksi sen vuoksi, että ne ovat yhdessä kokonaisuuksia: positiot osoittavat sekä asennoitumisen ja asemoitumisen, mutta sen

sanallistaminen on tulkittavissa tulkintarepertuaarien tarkastelun avulla (Davies & Harré 1990: 263).

5.2.1 Tulkintarepertuaarit analyysin kohteena

Fokus analyysissä on erityisesti kielennyksissä ja opettajien käyttämissä sanallisissa valinnoissa sekä keinoissa, joita he käyttävät perustelemaan omia ajatuksiaan draamasta. Näistä eri valinnoista ja keinoista muodostetaan tulkintarepertuaareja. Tulkintarepertuaarit ovat hyvin samankaltaisia kuin diskurssit, ja näitä kahta termiä on käytetty sekä rinnasteisina että erillään toisistaan (Edley 2001: 202).

Tulkintarepertuaari on tutkijan tekemä, tiedostaen muodostettu kielennetty tulkinta jostain diskurssista (Wetherell & Potter 1988: 12). Se voidaan havaita diskurssin tyylillisistä, kieliopillisista sekä sanastollisista kokonaisuuksista (Gilbert & Mulkay 1984: 55–56). Usein tulkintarepertuaarit yhdistetään nimenomaan tutkimukseen, jossa tarkoituksena on tarkastella subjektista näkökulmaa kielen käyttöön (Edley 2001: 202). Tämä tarkoittaa esimerkiksi käsityksien tutkimusta.

Tulkintarepertuaarin muodostamisessa tarkoituksena on koota diskurssista, eli käytettävissä olevasta aineistosta, havaittuja asioita ja määrittää niistä ikään kuin yleisnäkökulma (Wetherell & Potter 1988: 172). Tämä kielentäminen on useimmiten linkitettävissä kokonaisen sosiaalisen yhteisön tapaan ilmentää suhtautumistaan kyseiseen asiaan (Keski-Heiska 2009: 23–25). Tulkintarepertuaareista etsitystä aineksesta voidaan käyttää myös nimitystä merkityssysteemi (ks. Suoninen 1993 [1992]). Lyhyesti ja ytimekkäästi ilmaisten tulkintarepertuaarien etsiminen pohjautuu tekstin lähilukuun ja sen kautta tehtyyn jaotteluun.

Aiemmin tulkintarepertuaareja on tarkasteltu esimerkiksi maoreihin liittyvien kielennysten tutkimuksessa (Wetherell & Potter 1988), tieteilijöiden tieteeseen liittyvien kielennysten ja diskurssin muodostumisen tarkastelussa (Gilbert & Mulkay 1984), englannin kielen oppimisen ja käytön sekä kielikäsitteiden tarkastelussa (Kalaja 2016) sekä huonokuuloisten englanninoppijoiden onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten tutkimisessa (Heikkinen 1999, Isomöttönen 2003).

5.2.2 Opettajapositiot analyysin kohteena

Tulkintarepertuaarien tarkastelemisen yhteydessä tutkimuksen tarkoituksena on etsiä yhtenäisiä opettajapositioita suhteessa draamaan. *Positioinnilla* tarkoitetaan asennoitumista ja asemoitumista, joka voi kohdistua toiseen henkilöön, asiaan tai itseen. Se on diskursiivinen kokonaisuus, joka pohjautuu henkilön omaan elämäkatsomukseen, ideologioihin sekä näkemykseen maailmasta. (Edley 2001: 209.) Ihminen representoi itseään kielen kautta, ja positionsa mukaan saattaa käyttää erilaisia kielellisiä ilmauksia samalla asemoiden itsensä ja muut suhteessa käsitteillä olevaan aiheeseen (Harré & Van Langenhove 1999: 16–17). Tässä tutkimuksessa käsitteillä oleva aihe on draama.

Positiointi on voimakkaasti tilanteellista toimintaa. Ne syntyvät maailman ja yhteiskunnallisen tilanteen, merkityksien ja normiston pohjalta (Harré & Van Langenhove 1999: 20). Positiointiin voivat vaikuttaa esimerkiksi tilanteeseen liittyvät roolit tai puhujan kokemus omasta roolistaan (Davies & Harré 1990: 263, 265; Harré & Van Langenhove 1999: 7–9). Esimerkiksi tämän tutkimuksen kontekstissa tilanne on kysely ja sen eri vaiheet. Kyselytilanteessa vastaaja on voinut vastata joko opettajaroolin tai henkilökohtaisen näkemyksensä mukaan. Valittu rooli voi vaikuttaa vastauksiin.

Toiseksi keskustelun kulku voi vaikuttaa siihen, että aiempi positio muuttuu toisenlaiseksi. Tähän vaikuttavat esimerkiksi käytetyt pronominit ja leksikaaliset valinnat. Kyseessä on ikään kuin kontrolloimisen tapa, jolla yritetään vaikuttaa käsitteillä olevaan tilanteeseen. (Harré & Van Langenhove 1999: 17.) Position muuttuminen ei kuitenkaan aina ole tarkoituksenmukaista, vaan se saattaa olla tiedostamatta tapahtunut muutos (Davies & Harré 1990: 265). Kyselyn kohdalla on esimerkiksi mahdollista, että aiemmassa vastauksessa vastaajan ilmaisema positio voi olla toisenlainen verrattuna kyselyn toiseen kohtaan.

Positioiden tarkasteleminen on merkityksellistä sen vuoksi, että ne osoittavat miten diskurssit vaikuttavat yksilöön ja toisaalta, miten tämä lopulta sanallistaa käsityksiään maailmasta (Edley 2001: 210). Positioiden yhdistäminen tulkintarepertuaareihin on perusteltua, sillä positiot ilmaisevat tausta-asemoitumisen ja tulkintarepertuaarit eksplisiittisen tavan ilmaista sitä.

6 METODIT JA AINEISTO

6.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Tässä osiossa esittelen tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä sekä esittelen lopullisen aineiston, jota tutkimus käsittelee. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella toimijoiden käsityksiä. Laadullinen tutkimus on ymmärtävää tutkimusta, jossa yritetään saada selville käsitteillä olevan aiheen perimmäinen olemus. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 54.)

Kyselyllä tarkoitetaan lomaketta, jossa on erilaisia kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja tai avoimia kysymyksiä, joihin vastaaja saa vastata ilman ulkopuolista kontrollia. Kyselytutkimuksia on tehty aina 1920-luvulta lähtien. Alun perin kyselyt tehtiin paperille, mutta teknologian kehityttyä rinnalle nousi sähköisten kyselyiden tekemisen mahdollisuus. (Valli 2018: 81.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmää punnittiin tarkoin, sillä kysely ei ole perinteinen humanistisen tai laadullisen tutkimuksen väylä kerätä tietoa (Valli 2018: 81). Laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on saada kuvaa jostakin ilmiöstä, ja tällöin yleistettävyyttä ei ole välttämättömyys (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 233). Aineiston laajuus takaa kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden niukkaa aineistoa paremmin (Alasuutari 2011: 182). Luonnollisesti useampi vastaaja myös takaa laajemman diskursiivisen otannan. Näin ollen mahdollisimman monen äidinkielen opettajan toivottiin vastaavan kyselyyn.

Kysely todettiin mahdolliseksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se ei lopulta eroa haastattelusta kuin ajankäytöllisen hyötynsä kautta: kysely on nopeampi tapa kerätä aineistoa kuin haastattelu. Haastattelu ja kysely ovat lähtökohtaisesti hyvin samankaltaiset aineistonkeruumenetelmät, kunhan tutkija varmistaa kyselyn muodon sopivan laadulliseen tarkasteluun sopivaksi, diskursiiviseksi aineistoksi (Tuomi & Sarajärvi 2018: 65). Tästä syystä tutkimuksen suurin osa kysymyksistä luotiin avoimiksi, jotta vastaaja vastaisi omin sanoin. Kysymysten muoto oli avoimissa kysymyksissä useimmiten lauseiden täydennyksiä: virkkeen alku antoi vastaajalle jonkin suunnan siitä, mitä hänen odotettiin kirjoittavan tekstikenttään. Tämän lisäksi kyselyssä toivottiin ”Miksi?”-kysymyksen kautta tähdennyksiä annettuihin vastauksiin.

Kyselyssä käytetty muotoilu varmisti sen, että aineiston keräämisellä oli selkeä tutkimussuunta ja aihe oli rajattu: tietoa hankittiin nimenomaan tämän tutkimuksen

tarkoituksiin. Kyselyn teettäminen varmisti saatavan tiedon olevan tuoretta ja heijastavan nimenomaan opettajien tämänpäiväisiä käsityksiä draamasta. Laadullisen tutkimuksen onnistumiseksi tärkeänä nähtiin myös se, että aineisto olisi tarpeeksi laaja, jotta sitä voitaisiin hyödyntää tutkimuksen tarkoituksiin. Näin ollen kysely kerättiin useammalta opettajalta. (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 235–237.) Laadullisen kyselyn teettämiseen merkittävä tekijä oli myös se, että tämän tutkimuksen kaltaisia laadullisia, käsityksiä tarkastelevia tutkimuksia on tehty aiemmin kyselyllä: hyvänä esimerkkinä Paula Kalajan (2016) *Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää.”: kielikäsitteitä diskursiivisesti ja pitkäikäisesti*.

Näin ollen tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valittiin sähköinen kysely perinteisen paperisen kyselyn sijaan. Sähköisyys nähtiin miellyttävänä tapana luoda kysely, ja se koettiin myös nopeana väylänä saada vastauksia (Valli & Perkkilä 2018: 100). Sähköisyydellä varmistettiin myös kyselyn saavutettavuus ympäri Suomen. Tavoitteena oli saada laajahko otanta opettajia kertomaan mielipiteitään ja sitä kautta saada laajempi näkökulma aiheeseen kuin perinteisellä haastattelumetodilla. Lisäksi positiivisena nähtiin se, että kysely olisi aina yhdenmukainen kaikille vastaajille. Tämä toki luo sen vaaran, että aineistosta tulee niukka, sillä tutkija ei voi itse vaikuttaa kyselytapahtumaan. (Jyrinki 1974: 25–26.)

Kyselytutkimuksen hyötyihin vastaajien näkökulmasta kuuluu esimerkiksi se, että kyselyn avulla vastaajien anonymiteetti on paremmassa suojassa kuin haastateltaessa. Myös tutkija hyötyy tästä, sillä anonymiteetti saattaa toimia tekijänä, joka innostaa vastaajia osallistumaan tutkimukseen – näin ollen vastausmäärä saattaa kasvaa. Kyselyyn vastaaminen on vastaajalle paineeton tapahtuma, jonka aikana vastaaja saa rauhassa punnita omia vastauksiaan ennen vastauksen lähettämistä. (Jyrinki 1974: 25.)

Kyselyä tehdessä tulee huomioida kolme seikkaa: kyselyn muoto, pituus ja kysymysten muotoilu. Muoto ja pituus liittyvät vastaajien motivaatioon vastausta tehdessä ja kysymysten muotoilu taas liittyy kyselyn laadukkuuteen. (Valli 2018: 81–83.) Tämän tutkimuksen kyselyssä olevien kysymysten määrässä pyrittiin keskittyä ytimekkyyteen ja kyselyn lyhyteen, jotta vastaajien mielenkiinto säilyisi kyselyn loppuun saakka. Kysymysten muotoilussa ja kysyttävien asioiden valinnoissa varmistettiin kysymysten olennaisuudet tutkimukselle sekä yksiselitteisyys, jotta vastaukset olisivat yhdenmukaisia (Valli 2018: 83). Seuraavassa osiossa kerron tarkemmin kyselyn operationaalistamisesta, muodosta ja lopullisesta aineistosta.

6.2 Aineiston esittely

Tutkimuksen aineisto hankittiin Webropol-kyselyn muodossa sosiaalisen median kanavasta Facebookista, spesifimmin *Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajain epävirallisesta ryhmästä*. Kyseisessä ryhmässä on yli 3800 jäsentä (9/2019), jotka kaikki ovat jollain tavalla mahdollista kyselyn kohderyhmää. Tutkimus keskittyi etenkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin, joilla joko on tai ei ole aiempaa kokemusta draamakasvatus-oppiaineen opiskelusta. Kyselyä jaettiin *Äidinkielen opettajien liiton* eli ÄOL:n paikallisyhdistyksien sähköpostilistoille. Kyselyssä annettiin mahdollisuus tallentaa ja jatkaa vastaamista myöhemmin. Tällä varmistettiin se, ettei vastaaja voinut vastata kyselyyn usealla lomakkeella.

Tutkimuksen tietoturvasäikeet varmistettiin niin aineiston keruun, säilytyksen ja käytön yhteydessä. Aineiston keruun kohdalla osallistujille esitettiin Euroopan unionin tietosuojasetuksen (679/2016) mukainen tietosuojailmoitus, jossa esitettiin tutkittavien oikeudet tutkimuksen yhteydessä sekä ilmaistiin tutkimuksen tarkoitus ja merkityksellisyys, toteuttaminen sekä hyödyt ja haitat. Tutkimuksen merkityksellisyyden perustelu on tärkeää kyselyn vastaajalle, sillä tutkijan on kyettävä todistamaan vastauksien tärkeys tutkimuksen teossa (Valli 2018: 82).

Kyselyssä kysyttiin mahdollisen jatkohaastattelun vuoksi henkilötietoja, joiden antaminen oli vastaajalle vapaaehtoista. Tämä kuitenkin teki kyselystä henkilörekisterin (Kuula 2006: 84). Kyselyssä esitettiin eksplisiittisesti suostumuksen antaminen kyselyn vastauksien käyttöön tässä tutkimuksessa: painamalla *kyllä* vastaaja osallistui kyselyyn ja painamalla *ei* hänet ohjattiin suoraan kiitossivulle. Näin vastaajat antoivat suostumuksensa vastauksiensa ja tietojensa käyttöön tässä tutkimuksessa. Näin ollen suostumus on ollut tietoinen ja siten tietosuojalain mukainen (Kuula 2006: 84). Tutkittaville annettiin myös mahdollisuus perua osallistumisensa koko tutkimuksen ajan. Käytännössä tämä olisi toteutettu joko annettujen henkilötietojen tai vaihtoehtoisesti jäljittämällä vastausajankohdan perusteella vastaajan lomake. Vapaaehtoisuus oli ehdotonta (Kuula 2006: 87).

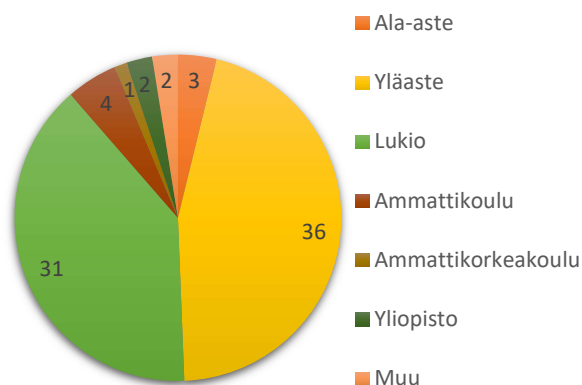
Aineiston säilytyksen eettisyyden varmistamiseksi vastaajille ilmaistiin aineiston säilyttämisen tapa: vastaukset ovat salasanan takana tutkimuksen julkaisuun saakka, minkä jälkeen ne tuhoetaan asianmukaisesti. Näin myös toimittiin. Aineiston käsittelyssä tietoturva varmistettiin sillä, että vastaukset anonymisoitiin. Näin ollen tutkimuksessa ei ilmaista mitään tietoa, jonka avulla kyselyyn vastanneet olisivat tunnistettavia (Kuula 2006: 200).

Anonymiteetistä pidettiin huolta siten, ettei vastauksia eritelty tutkimuksessa lomakkeittain vaan kaikki vastaukset on analysoitu ryhmänä.

Kyselyn operationaalistaminen tapahtui siten, että kyselyn (Liite 1) ensimmäisessä osiossa tiedusteltiin taustatietoja neljän suljetun kysymyksen avulla. Taustamuuttujien kysyminen toimi lämmittelynä varsinaiselle kyselyn osalle (Valli 2018: 81). Kyselyn kannalta tärkeiksi taustatekijöiksi nähtiin kouluasteen tieto, opettajan työvuodet, draamakasvatuksen tai ilmaisukasvatuksen opiskelu sekä luonnollisesti se, onko kyselyyn vastaaja tällä hetkellä tai joskus aiemmin työssä ollut äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Kyselyn toinen osio keskittyi selvittämään vastaajan näkemyksiä draaman käytöstä opetus- ja kasvatustyössä. Kysymykset keskittyivät toiminnallisuuden ja draaman tärkeyteen, draaman määrittelemiseen, draaman käytön määrään sekä opetuksen sisältöjen ja opettajan tavoitteiden ilmaisemiseen suhteessa draamaan. Kysymyksistä suurin osa oli avoimia kysymyksiä, jotka antoivat opettajalle vapauden vastata juuri haluamallaan tavalla.

Kyselyyn vastasi 66 tällä hetkellä tai aiemmin äidinkielen opettajana toiminutta henkilöä. Enemmistö vastaajista työskentelee tai on työskennellyt joko yläasteella (n=36) tai lukiossa (n=31). Näiden lisäksi vastaajissa on myös ammattikoulun (n=4), ala-asteen (n=3), yliopiston (n=2), ja ammattikorkeakoulun (n=1) opettajia. Vastaajista kaksi oli ilmoittanut työskentelevänsä muualla kuin annetuissa vastausvaihtoehdoissa. Huomioitavaa lukumäärissä on se, että jotkut opettajat ilmoittivat työskentelevänsä kahdessa tai useammassa oppilaitoksessa. Tätä kuvataan kuviossa 1:

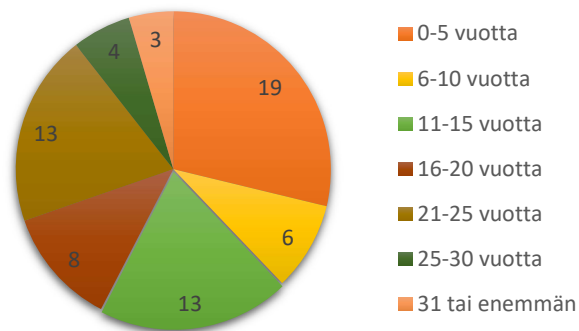
Kuvio 1: Kouluaste



Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan toimessa työskennelleitä on ajan mukaan tarkasteltuna monipuolinen joukko (kuvio 2). Enemmistö vastaajista on työskennellyt opettajan

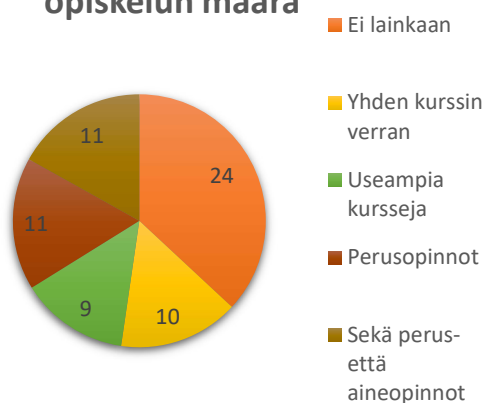
ammattissa 0–5 vuotta (n=19), ja toisiksi eniten vastaajissa on 11–15 vuotta opettajana työskennelleitä (n=13) sekä 21–25 vuotta työskennelleitä (n=13). Kahdeksan vastaajaa ilmoitti olleensa työelämässä 16–20 vuotta, kuusi 6–10 vuotta, neljä 26–30 vuotta ja kolme 31 vuotta tai yli. Näin ollen vastaajilla on työkokemusta vaihtelevia määriä.

Kuvio 2: Ajallinen määrä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana



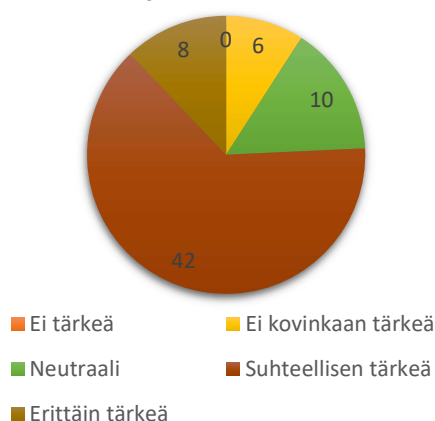
Draamakasvatuksen tai ilmaisukasvatuksen opintojen määrää kysyttäessä (kuvio 3) vastaajista suurin osa, 63% (n=41) vastasi opiskelleensa vähintään yhden kurssin verran draama- tai ilmaisukasvatusta. Jako on tasainen: kymmenen vastasi opiskelleensa yhden kurssin verran, yhdeksän useampia kursseja, perusopinnot yksitoista ja perus- sekä aineopinnot yksitoista vastaajaa. Vastaavasti 37% (n=24) ei ollut opiskellut lainkaan draamakasvatusta. Yksi vastaaja ei vastannut kohtaan. Huomioitavaa on kuitenkin se, että koska suurimmalla osalla on jonkinlaista kokemusta aineen opiskelusta, voi tämä vaikuttaa tuloksiin.

Kuvio 3: Draama- tai ilmaisukasvatuksen opiskelun määrä



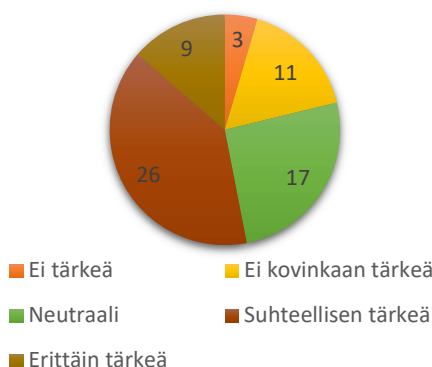
Toiminnallisuuden tärkeys (kuvio 4) asteikolla 1–5 nähtiin keskiarvollisesti 3,8 arvoisena, ja draaman tärkeys taas keskiarvollisesti 3,4 arvoisena. Toiminnallisuuden kohdalla 63% (n=42) vastaajista arvotti toiminnallisuuden tärkeyden pääasiassa *suhteellisen tärkeäksi*. Kukaan ei pitänyt toiminnallisuutta lainkaan tärkeänä, vaan loput vastaajista ilmaisivat suhtautumistaan toiminnallisuuteen joko arvoilla *ei kovinkaan tärkeä* (n=6), *neutraali* (n=10) tai *erittäin tärkeä* (n=8).

Kuvio 4: Toiminnallisuuden tärkeys omassa opetuksessa



Draaman tärkeyden arviointi jakoi mielipiteitä enemmän (kuvio 5). Suurin osa vastaajista, 26 vastaajaa koki draaman *suhteellisen tärkeäksi*, ja 17 vastaajaa koki draaman *neutraaliksi*. Draaman kohdalla myös asteikon ääripäät saivat kannatusta, tosin melko vähän. Vain kolme vastaajaa vastasi *ei tärkeä* -arvon, yksitoista vastaajaa arvon *ei kovinkaan tärkeä*. *Erittäin tärkeäksi* draaman määrittäi yhdeksän vastaajaa. Näin ollen voitaisiin tulkita, että vaikka toiminnallisuus nähtäisiinkin suhteellisen tärkeänä tai vähintään neutraalina, eivät kaikki opettajat priorisoi tai näe merkittävinä kaikkia toiminnallisia muotoja.

Kuvio 5: Draaman tärkeys omassa opetuksessa



6.3 Aineiston analyysin kuvaus

Tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä toimii diskurssintutkimus ja analyysimenetelmänä on hyödynnetty diskurssianalyysiä. Tässä osiossa esittelen tarkemmin, miten toteutin aineiston analysoimisen. Diskurssianalyysissä tarkoituksena on tarkastella kielen käyttäjien tapoja nimetä tiettyä ilmiötä (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 99–100). Tutkimuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat kielen käyttäjiä, ja tarkoituksena on tarkastella heidän tapojaan ilmentää kielellisesti käsityksiään draamasta. Tämä ilmentäminen pyritään huomioimaan kielellisistä valinnoista, joita vastaajat ovat tehneet kyselyyn vastatessa. Huomioitavaa on se, että tutkimus pohjautuu täysin tutkijan omiin huomioihin tekstistä, mikä saattaa johtaa tiettyjen asioiden korostumiseen ja joidenkin aineistossa olevien asioiden jäämiseen taka-alalle (Suoninen 1993: 56–57).

Tuon kielellistä analyysiä sanakirjalähteiden ja verkossa olevan Ison suomen kieliopin (=VISK) avulla. Tapojen tunnistamisessa käytin erityisesti apuna Jonathan Potterin *Representing reality* -teosta (1996). Kyseisessä teoksessa kuvataan retorisia keinoja, joita käytetään oman kannan perustelemisessa (Potter 1996: 176). Esittelen näistä ne, joita lopulta aineistosta havaittiin.

Ensimmäinen näistä keinoista on kärjistäminen (*extremization*), jolla tarkoitetaan oman kannan perustelemista ”ääritapaustamalla” ja painottamalla tätä. Tästä vastakohtaista toimintaa on pienentäminen (*minimization*), jossa taas keinona on vähätellä tai pienentää käsitteillä olevaa asiaa. (Potter 1996: 187–189.) Tekstistä tarkasteltiin myös normalisointia (*normalization*) ja poikkeavaksi tekemistä (*abnormalization*). Normalisoinnilla tarkoitetaan nimensä mukaisesti tavanomaistamista, jonkin asian määrittelemistä tavalliseksi ja normaaliksi, ja poikkeavointi taas tarkoittaa tästä vastakohtaa, epänormaaliksi määrittämistä. (Potter 1996: 194–197.) Edellä mainittujen lisäksi vastaajat käyttivät kollektivisointia (*collectivization*) eli usean asian määrittelemistä samanlaisiksi (Potter 1996: 159). Lisäksi käytettiin kvantifiointia (*quantification*), jossa asioita perustellaan numeroiden, prosentuaalisuuksien ja lukujen kautta (Potter 1996: 188–190).

Tutkimuksen analyysi lähti liikkeelle aineiston huolellisesta lukemisesta. Tarkoituksena oli saada alustavaa tietoa aineistossa esillä olevista teemoista ja tätä kautta muodostaa yleiskuvaa aineistosta mahdollisesti löydettävistä tulkintarepertuaareista. Analyysin toisessa vaiheessa aloin muodostamaan tulkintarepertuaareja keräämällä aineistosta samankaltaisia ilmauksia ja kokonaisuuksia, joita ryhmittelin esimerkiksi värikoodauksen avulla. Tämä

tarkoitti käytännössä aineiston diskursiivista tarkastelua esimerkiksi etsimällä vastauksia siihen, mitä ilmauksia käytettiin vastauksissa, miten draamaa kielennettiin sekä lopulta kriittistä pohdintaa tämän merkityksestä. Tämän jälkeen aloin tarkastelemaan opettajapositioita: miten opettajat positioivat itseään suhteessa draamaan. Nimesin positiot ja tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan niiden yhteyttä tulkintarepertuaareihin. Kielellinen analyysi tässä tutkimuksessa on paikoin hyvinkin yksityiskohtaista, ja aineiston käsittelemistä voisi luonnehtia hyvin tarkaksi ja syväluotaavaksi.

7 TULOKSET JA ANALYYSI

Analyysissä tarkasteltiin opettajien käsityksiä draamasta tulkintarepertuaarien sekä opettajapositioiden kautta. Aineistosta poimittiin kolme eri tulkintarepertuaaria: resurssi- ja esterepertuaari, affektiivisuusrepertuaari sekä hyötyrepertuaari. Repertuaarit ovat osin limittäisiä, sillä aineisto on jokaisen repertuaarin kohdalla ollut sama. Täten näkökulmaa vaihtaessa elementit eri repertuaarien välillä voivat olla samankaltaisia. Opettajapositioita tunnistettiin aineistosta viisi: kaipaaja, velvoitettu, alistettu, hyötyjä ja rakastaja. Oheinen taulukko (Taulukko 1: Tulokset) esittää tulkintarepertuaarit, opettajapositiot ja kyseisten kappaleiden pääteemat.

Taulukko 1 Tulokset

Otsikko	Sisältö
Resurssi- ja esterepertuaari	Individualistiset syyt Oppilaat Työympäristö Opetussuunnitelma
Affektiivisuusrepertuaarit	Negatiiviset affektit Positiiviset affektit
Hyötyrepertuaari	Opetus Oppilaiden aktivointi Kognitiivisuus Elämyksellisyys Minuus Vuorovaikutustaidot (itseilmaisu)
Opettajapositiot	Kaipaaja Velvoitettu Alistettu Hyötyjä Rakastaja

Tulkintarepertuaareista resurssi- ja esterepertuaari keskittyy draaman käyttämisessä vaadittaviin asioihin: resurssitarpeiden täytyessä draamaa käytetään, ja esteet taas voivat vaikeuttaa draaman käyttöä. Opettajien kokemukset resursseista voivat olla hyvin erilaisia: sama resurssi saattaa toimia yhdellä opettajalla edesauttajana draaman käyttöön ja toisella taas esteenä. Affektiivisuusrepertuaari keskittyy draaman kuvailemiseen ja luonnehdintaan: draamaa kuvaillaan käyttämällä sekä negatiivisia että positiivissävyytteisiä sanoja. Kolmas tulkintarepertuaari, hyötyrepertuaari, keskittyy draaman käytön syihin, eli hyötyihin, jotka puoltavat draaman käyttöä. Opettajapositionit taas ilmaisevat asennoitumista draamaan. Seuraavaksi tarkastelen kutakin repertuaaria tarkemmin. Kuvaan niiden ilmaisemia näkemyksiä draamasta sekä keinoja, joilla repertuaarit oikeutetaan opettajien vastauksissa. Tämän jälkeen siirryn kuvaamaan opettajapositioneja.

7.1 Resurssi- ja esterepertuaari

Resurssirepertuaari keskittyy sisällöllisesti siihen, että draaman käyttö tai käyttämättömyys liittyy opettajien käsillä oleviin resursseihin tai vaihtoehtoisesti esteisiin suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Resurssit toimivat mahdollistajina ja kannustimina draaman käyttöön, kun taas esteet ja ongelmat estävät draaman käytön aineen opetuksessa. Draaman käytön mahdollistamiseen vaadittavat resurssit tai esteet on tässä tutkimuksessa jaoteltu *individualistisiin syihin, oppilaisiin, työympäristöön sekä opetussuunnitelmaan*.

7.1.1 Individualistinen resurssi- ja esterepertuaari

Individualistisessa resurssi- ja esterepertuaarissa opettajat määrittivät draaman käyttöä suhteessa heihin itseensä. Kyseisessä repertuaarissa opettajien kokemat puutteet tai mahdollisuudet liittyivät joko *draaman substanssiosaamiseen, ajan käyttöön ja sen hallitsemiseen, tarvittavien materiaalien saatavuuteen sekä minuuteen*.

Draaman substanssiosaaminen resurssina tai esteenä kuvaa näkökulmaa, jossa draaman osaamisella on suuri merkitys draaman käyttämiseen. Draamaosaamisella voidaan nähdä tarkoitettavan draamamenetelmien ja -harjoitusten osaamista. Näkökulmassa draaman käyttö nähdään taitona, jonka saavuttamiseksi pitää olla tarpeeksi tietoa. Esteen näkökulmassa tätä tietoa ei ole saatu ollenkaan tai tarpeeksi, jotta draaman käyttö nähtäisiin mahdollisena omassa opetuksessa tai vaihtoehtoisesti resurssinäkökulmassa oma osaaminen koetaan

riittäväksi, jolloin draamaa myös käytetään. Näkökulmassa korostuu subjektiivinen kokemus omasta osaamisesta, ja se voidaan liittää esimerkiksi aiemmassa tutkimuksessa esiteltyyn *minäpystyvyyden* näkökulmaan, jossa oman kykenevyyden käsitys toimii joko resurssina tai esteenä toteuttamiseen (Bandura 1997: 3, Gibbs 2002: 1).

Vastauksissa toistuvat sanat *idea, keinot, kokemus, olen, en ole, osaaminen, osata, opiskella ja koulutus*. Oman osaamisen ollessa este vastauksissa perustellaan omaa näkökulmaa käyttämällä esimerkiksi metaforia, kuten *työkalupakki*, kuvaamaan resurssia, jonka olemassaolo auttaisi draaman käytössä. Oheisessa esimerkissä 1 vastaaja ilmaisee tämän resurssin puuttumisen aiemmin mainitulla tavalla, ja esimerkki 2 tarkoittaa tätä:

1. Ei ole oikeastaan selkeää työkalupakkia tai koulutusta sen käyttöön.
2. Minulla ei ole taustaa omista opinnoista eikä mitään koulutusta draaman käyttöön. Asia ei ole siis sillä tavalla tuttu. Sinänsä suhtaudun myönteisesti ja olen ehkä joskus jotakin käyttänyt, mutta melko vieras alue on. Kokemusta, koulutusta tai mallia ei ole enempää.

Oheisessa esimerkissä 2 vastaaja ilmaisee oman taustansa ja koulutuksensa draaman käyttöön olevan vähäistä. Vastauksessa käytetään perusteluna ja painottavana ilmauksena oman koulutuksen sisällön pienentämistä (*minimization*) (Potter 1996: 187–188): vastaajalla ei ole *mitään koulutusta* edesauttamaan hänen mahdollisuuksiaan käyttää draamaa. Kieltohakuisella kvanttoripronominilla *mitään* vastaaja korostaa koulutuksensa draaman suhteen olevan olematonta (VISK §758). Kyseisessä vastauksessa näkyy tunnepohjainen rinnasteisuus positiivisen tunteen, *sinänsä suhtaudun myönteisesti*, ja asian tuntemattomuuden välillä, *mutta melko vieras alue on*. Vastauksessa ilmaistaan oman olemassa olevan tiedon pienuus: *Kokemusta, koulutusta tai mallia ei ole enempää*.

Pienentämisen vastakohtaa kärjistämistä (*extrematization*) (Potter 1996: 187) käytetään myös aineistossa perusteluna draaman käytön vähyyteen. Sekä kärjistäminen että pienentäminen ovat yleisiä perustelutapoja tässä repertuaarissa. Esimerkissä 3 vastaaja kärjistää (Potter 1996: 187) *kaiken energian* menevän muuhun työhön. Kvanttoripronominia *kaikki* käytetään tarkenteena kvantifioimaan substantiivivia (VISK §570). Kyseinen ilmaus on vastauksessa tulkittavissa motivaation esteeksi uusien menetelmien käyttämiseen. Samaisessa esimerkissä opettaja ilmaisee *energiansa menevän aineiden lukemiseen ja selviämiseen*, ja sana *selviäminen* implikoi opettajan kokemusta työstään taisteluna, josta pitäisi selvitä. Tämän olemassa olevan ”selviytymistaistelun” vuoksi draaman käyttäminen ei ole mahdollista. Tämän lisäksi vastaajan verbivalinta *ei pysty* on dynaaminen voimisverbi, joka implikoi fyysisten tai mentaalisten edellytysten olemassaoloa (VISK §1352; VISK §1567).

3. Toivottavasti osaamisen kehittymisen myötä draaman käyttö lisääntyisi. Kaikki energia menee aineiden lukemiseen ja selviämiseen, niin uusia menetelmiä ei pysty tai jaksa ottaa käyttöön.

Vaihtoehtoisesti oma osaaminen nähdään aineistossa riittävänä, jolloin draaman käyttö mahdollistuu. Vastauksissa 4 ja 5 yhtä lailla näkyy koulutuksen ja keinojen merkitys, mutta ne ovat resursseja, joista ammennetaan omaan opetukseen.

4. Olen opiskellut draamakasvatuksen aineopinnot, joten olen ollut kiinnostunut draaman käytöstä koko urani ajan. Oppilaat tekevät mielellään draamaharjoituksia totuttuaan niihin, ne jäävät mieleen ja toivon, että myös opittava asia jää :)
5. Käyttämäni metodit ovat useimmiten itse keksimiäni, joten en osaa ajatella draaman olevan vain "virallisten draamaohjeiden noudattamista".

Esimerkissä 4 opiskelun merkitys on ollut vastaajalle tärkeä. Hän perustelee tämän johtaneen kärjistäen (Potter 1996: 189) *koko uran ajan* kestäneeseen kiinnostukseen draamasta. Nominia *koko* käytetään määrittämään substantiivina kvantifioivasti (VISK §751). Vastaaja myös kollektivisoi (*collectivization*) (Potter 1996: 159) oppilaansa yhdeksi joukoksi, joka *tekee harjoituksia mielellään totuttuaan niihin*. Hän kollektivisoi tällä harjoitusten mieluisuuden eli miellyttävyyden koskevan kaikkia (KS 2020 s.v. *mieluisuus*). Esimerkin 5 opettaja taas pienentää (Potter 1996: 189) sävyartikkelilla *vain* (VISK §821) olemassa olevien draamaohjeiden merkityksen draaman käyttöön ja ilmaisee käyttävänsä itsekeksimiään metodeja.

Osaamiseen ja saatavilla olevaan tietoon liittyvät vahvasti **materiaalit**. Tämä näkökulma on yhtä lailla linkitettävissä edelliseen osaamiseen liittyvään resurssiin. Aineistossa korostuivat nimittäin esteet, jotka johtuvat materiaaliressurssien puutteesta. Esteellisyyden korostuminen voi johtua siitä, että osaamisen ollessa riittävää vastaajat eivät kokeneet tarvetta ilmaista, miten ovat keksineet tai mistä ovat löytäneet harjoituksia.

Materiaalinäkökulman keskiössä ei ole henkilökohtaisen osaamisen ja taidon hallitsemisen kokemus, vaan ulkopuolelta saatavilla olevat mahdollisuudet, jotka vaikuttavat joko draaman käyttöön tai käyttämättömyyteen. Aineistossa toistuvia sanoja tämän resurssin kohdalla ovat *keksiä, löytää, valmis, sopiva, harjoitus, idea, tehtävä* ja *kirja*. *Valmis* ja *sopiva* - sanat liittyivät draamaharjoituksiin, kun taas mainitut verbit liittyvät prosessiin materiaalien löytämiseksi tai saamiseksi.

Kirja-sana liittyy oppikirjoihin, joissa ei nähty olevan draamallisia harjoituksia. Esimerkiksi seuraavassa esimerkissä 6 vastaaja osoittaa oppikirjan olevan hänen pääasiallinen resurssinsa ja täten hallitsevan hänen mahdollisuuksiaan käyttää draamaa. Esimerkki 7 taas

osoittaa materiaaliressurssin puutteen johtavan draaman käyttämättömyyden. Kyseinen vastaaja käyttää modaliteetiltään välttämättömyyttä ja pakkoa implikoivaa verbiä *pitää* keksimisen yhteydessä (VISK §1573–§1575). Lisäksi hän ilmaisee, ettei sopivia materiaaleja ole sattunut hänen kohdalleen, mikä implikoi vastaajalla olevasta kriteeristöstä.

6. Jos oppikirjoissa olisi enemmän valmiita draamallisia tehtäväideoita, voisin käyttää enemmänkin tunneillani.
7. – – täsmäharjoitukset puuttuvat, pitäisi itse keksiä tai soveltaa. Jos niitä on olemassa, juuri sopivat eivät ole sattuneet kohdalleni. Siis valmiit mallit ja ehdotukset.

Esimerkissä 8 vastaaja rinnastaa kaksi positiivisesti virittyntä toivetta liittyen harjoituksiin: helposti saatavilla olevat ja hyödyllisesti aiheeseen liittyvät harjoitukset. Vastaaja normalisoi (*normalization*) (Potter 1996: 194) tällä oman näkökantansa arvioiden, ettei mainitun kaltaisia harjoituksia tällä hetkellä ole. Kuvailtujen harjoitusten avulla vastaaja kokisi voivansa käyttää draamaa.

8. Jos materiaalia olisi helpommin saatavilla ja draamaharjoitukset liittyisivät hyödyllisesti aiheeseen, voisin käyttää enemmänkin.

Ajan käyttö ja hallinta näkyy aineistossa lähinnä rajoittavana esteenä eikä niinkään resurssina. Osiossa usein käytettyjä sanoja ovat esimerkiksi *viedä, vaatia, tuhлата, ei ole, suunnittelu, priorisoida, ylitunti, liikaa, vähän* sekä *kiire*. Opettajat kokevat ajan riittämättömyyden merkittävänä tekijänä draaman käyttämättömyyteen. Aika näkyy aineistossa myös draamaa määrittävänä tekijänä, ja draamaa luonnehditaan *aikaa vieväksi* ja *ajan tuhlaukseksi*. Tämä näkyy myös esimerkissä 9:

9. Draama tuntuu leikkimiseltä ja ajan tuhlaamiselta. Jatko-opinnoissa tarvitaan paljon esim. kirjoittamisen taitoa. Isoon draamaprojektiin kuuluu liikaa aikaa, ja on turha hutaisten.

Oheisessa esimerkissä 9 kollektivisoidaan (Potter 1996: 159) kaikki draama *leikkimiseksi* ja *ajan tuhlaamiseksi*. Hän käyttää verbiä *tuntuu* ilmaisemaan havaintovaikutelmaa draamasta, ja täten ilmaisee arvionsa draamasta tämän avulla (KS 2020 s.v. *tuntua*; VISK §485). Vastaaja perustelee draaman käyttämättömyyttä suhteessa aikaan vetoamalla oppilaiden tarpeisiin tulevaisuudessa. Tämän lisäksi hän perustelee käyttämättömyyttä kärjistämällä (Potter 1996: 189) käyttäen sanaa *turha*, joka tarkoittaa hyödyttömyyttä ja tuloksetonta asiaa (KS 2020 s.v. *turha*)

Esimerkissä 10 aika näkyy opettajan toimintaa rajoittavana tekijänä. Vastaaja tyrmää oman halunsa käyttää draamaa perustelemalla sen ajan käytöllä. Draamalle tai

tuntisuunnittelulle ei ole vastaajan mukaan aikaa. Vastauksessa näkyy tunteen ja toteutuksen ristiriita: vastaaja tahtois käyttää draamaa enemmän, mutta aika on hänelle rajoittava tekijä. Rinnastus näkyy konjunktion *mutta* käytöllä, mikä tässä yhteydessä tarkoittaa jatkavalla lauseella lisää vastaajan tämänhetkistä tilannetta (VISK §1057). Tuntien suunnittelemisen kohdalla hän määrittää draaman *vaativan* tuntisuunnittelua. Kyseessä on ehdottomuutta implikoiva ilmaus (KS 2020 s.v. *vaatia*). Näiden syiden vuoksi vastaaja näkee oppikirjan tehtävät helpommaksi väyläksi suunnitella tunnit. Draama aktiivisena toimijana, ja erityisesti *vaatijana*, on hyvin tavanomainen ilmaus aineistossa.

10. Tahtoisin käyttää draamaa enemmän ja minulla on siitä hieman kokemustakin, mutta nykyään tuntuu, ettei sille ole aikaa, tai sen vaatimalle tuntisuunnittelulle ei ole aikaa. Kaiken kiireen keskellä on helpompi mennä oppikirjan tehtävillä.

Viimeinen individualismiin liittyvä osa-alue on *minuus* resurssina ja esteenä. Tämän resurssin tai esteen kohdalla opettajien henkilökohtainen kokemus ja tunne suhteessa draaman käyttöön toimii rajoittavana tai vapauttavana tekijänä. Tämän resurssin kohdalla opettajat eivät välitä opetussuunnitelmien antamista suuntaviivoista draamaan, vaan kohtaavat draaman oma persoona ja omat toimintakulttuurit edellä. Tässä kategoriassa keskeisiä sanoja ovat *minä, jaksaminen, luontainen, tapa, kokea, itselleni, tunne ja käyttö*. *Minuus* esteenä näkyy draaman kohtaamisena negatiivisena tai vähintään itselle sopimattomana asiana, kuten esimerkeissä 11 ja 12:

11. Draama ei tunnu minulle luontaiselta tavalta opettaa asiaa, joten unohdan helposti sen käytön. Yritän muistaa välillä käyttää sitä, koska joillekin oppilaille se on hyvä tapa oppia.
12. On tuntunut liian isolta työltä miettiä, miten sitä voisi mihinkin soveltaa. Kirjoittaminen on minun juttuni. Draamahommat ovat meidän koulun toisen äikän opettajan lempilapsi

Esimerkissä 11 vastaaja perustelee draaman käyttämättömyyttä vedoten tunnepohjaisuuteen ja ilmaisee, ettei draama tunnu hänelle *luontaiselta tavalta opettaa asiaa*. Tällä hän tarkoittaa, ettei draama tunnu hänestä pakottomalta tai teeskentelemättömältä (KS 2020 s.v. *luonteva*). Täten hän ilmaisee kyseisen tunteen puutteen syynä sille, ettei käytä draamaa. Esimerkin 12 vastaaja taas perustelee draaman käyttämättömyyttä kärjistämällä (Potter 1996: 189) työn määrää: *on tuntunut liian isolta työltä*. Adjektiivin astemäärä *liian* korostaa tätä suhtautumista (VISK §615). Vastaaja puolustautuu sanoen *oman juttunsa* olevan toisessa oppiaineen osa-alueessa, kirjoittamisessa.

Minuuteen liittyy myös kokemukset omasta senhetkisestä kykeneväisyydestä draaman käyttöön, ja esimerkiksi aineistossa näkyy usein ilmaisu *jaksaa*, joka liittyy voimiseen, kykenemiseen ja pystymiseen (KS 2020 s.v. *jaksaa*). Opettajien kokemus omasta jaksamisesta on toistuva muuttuja draaman käyttöön. Jaksaminen nähtiin resurssina, josta ammentaa. Useimmiten jaksaminen kuitenkin liitettiin esteeksi, kuten oheisissa esimerkeissä 13 ja 14.

Esimerkissä 13 vastaaja implisiittisesti ilmaisee, ettei hänellä ole enää jaksamista yrittää, ja tämän vuoksi hän siirtää draaman käytön ajallisesti myöhempään hetkeen käyttäen epämääräistä ajan adverbia *joskus* (VISK §649). Jälkimmäisessä esimerkissä 14 jaksaminen liitettiin tuntuun suunnittelun yhteyteen. Vastauksessa on havaittavissa menetelmien arviointia ja jonkinlaista kriteeristöä, sillä vastaaja arvottaa jaksamisensa riittämättömyyden liittyvän nimenomaan *hienojen draamatuntien keksimiseen*.

13. Joskus jaksan vielä yrittää.
14. Minulla on aikaa kurssissa rajallisesti, ja moni asia lukiossa vaatii kirjoittamista ja lukemista. Lisäksi oma jaksamiseni ei riitä uusien, hienojen draamatuntien keksimiseen. Jos materiaalia olisi helpommin saatavilla ja draamaharjoitukset liittyisivät hyödyllisesti aiheeseen, voisin käyttää enemmänkin.

Esteiden lisäksi minuus toimii myös resurssina, kuten esimerkissä 15. Tämä näkyy draaman luontevuutena, jota esimerkin 15 vastaaja perustelee omalla harrastuspohjallaan. Tämän lisäksi hän käyttää kärjistämistä (Potter 1996: 189) ilmaistessaan suhdettaan draamallisiin menetelmiin ja omaan opettajuuteensa. Tämä näkyy sanassa *äärimmäinen* määrittämässä draamamenetelmien mieluisuutta sekä superlatiivijohdoksessa *parhaimmillani*, jolla hän implikoi komparaatiota eli vertailua suhteessa muiden menetelmien käyttöön (VISK §633).

15. Draaman käyttö on itselleni luontevaa, sillä harrastan teatteria ja nyttemmin erityisesti improvisaatiota. Draamalliset menetelmät ovat lisäksi itselleni äärimmäisen mieluisia ja tunnen olevani niiden parissa parhaimmillani opettajana.

7.1.2 Oppilaat esteenä tai resurssina

Tässä repertuaarin osassa oppilailla on vaikutus draaman käyttämiseen opetuksessa. Repertuaarissa oppilaat nähdään osavaikuttajana opettajan tekemiin metodivalintoihin ja päätöksiin käyttää tai olla käyttämättä draamaa opetuksessa. Aineistossa käytetään paljon ilmauksia *vaihtua, lähteä, oppilas, opiskelijat, ryhmä, ei ole, vaikeuttaa, hyvä, huono*, ja

harjoitus. Resurssiesimerkit on jaettu kahteen eri osa-alueeseen: *oppilaat aktiivisina asennoitujina suhteessa draamaan* sekä *opettajan asennoituminen oppilaiden kautta*.

Oppilaat aktiivisina suhtautujina draamaan nähdään aineistossa sekä resurssina että esteenä. Asennoituminen on siis sekä positiivista että negatiivista. Negatiivinen asennoituminen näkyy oppilaiden haluttomuutena toteuttaa draamallisia menetelmiä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä vaikuta opettajien draaman käyttöön. Oheisessa esimerkissä 16 näkyy opiskelijoiden negatiivinen suhtautuminen draamaan. Esimerkissä 16 vastaaja kollektivisoi (Potter 1996: 156) opiskelijat yhdeksi joukoksi. Opettaja perustelee draaman käyttöä kollektiivisen opiskelijajoukon reagoinnin kautta, jota hän kuvailee *ujostelemiseksi* ja *arastelemiseksi*. Kyseiset sanat ovat frekventatiivisia verbijohdoksia sanoista *ujo* ja *arka*, jotka voidaan nähdä epävarmuutta heijastelevina ilmauksina (KS 2020 s.v. *ujo*, *arka*; VISK § 303).

16. Usein opiskelijat ujostelevat ja arastelevat draaman käyttöä, joten harjoitusten tai harjoituskokonaisuuksien on hyvä olla rakenteeltaan sellaisia, että on matala kynnyks lähteä mukaan ja sitten asia mahdollisesti syvenee.

Esimerkissä 17 ilmaistaan opiskelijoiden kollektivisointia (Potter 1996: 159): kukaan opiskelijoista ei vastauksen mukaan välitä draamasta. Kollektivisointi on hyvin tavanomainen perustelukeino negatiiviseen asennoitumiseen liittyvissä vastauksissa, kuten tässäkin. Kollektivisoinnin lisäksi vastaaja käyttää ilmausta *hömppä*, joka voidaan nähdä tarkoittavan hassua, hullua tai hölynpölyä (KS 2020 s.v. *hömppä*). Kontekstista voi päätellä vastaajan liittävän kyseisen ilmauksen draamaan negatiivisessa mielessä. Tämän lisäksi vastauksessa kärjistetään (Potter 1996: 186) syyseuraus-suhdetta harjoitusten ja motivoitumisen välillä. Tämä tehdään käyttämällä kvanttoripronominia *kaikki* subjektina sekä käyttämällä adverbiaalikonjunktiota *jotta* edeltämään lausetta, jossa vastaaja ilmaisee tavoitteensa saada opiskelijat motivoitumaan (VISK §750, §1133).

17. Opiskelijani eivät tykkää mistään ”hömpästä”. Kaiken pitää olla tiukan ammatillista, jotta he motivoituvat opiskelemaan.

Oppilaiden positiivinen asennoituminen draamaa kohtaan näkyy aineistossa opettajien käyttäminä tunnepohjaisina ilmauksina, kuten *pitää* ja *rakastaa*. Nämä ilmaukset liitetään kuvaamaan oppilaiden tuntemuksia, kuten oheisessa esimerkissä 18:

18. Oppilaat rakastavat erilaisia ilmaisuharjoituksia. Kukapa haluaisi istua kuusi tuntia päivittäin ja päivästä toiseen yhden neliömetrin alueella?

Esimerkissä 18 opettaja perustelee draaman käyttöä käyttämällä kärjistämistä (Potter 1996: 189) voimakkaalla sanalla *rakastaa*. Tämän tunteen hän liittää kaikkiin oppilaisiinsa ja täten kollektivisoi (Potter 1996: 159) yksilöt joukoksi, jotka kaikki suhtautuvat positiivisesti draamaharjoituksiin. Kyseisessä esimerkissä esitetään myös retorinen kysymys, jossa on havaittavissa kvantifiointia (*quantification*) (Potter 1996: 156): – – *kuusi tuntia päivässä ja päivästä toiseen*.

Kaikista oppilaiden asennoitumisiin liittyvistä vastauksista on havaittavissa se, että opiskelijoiden negatiivinen suhtautuminen draamaan vaikuttaa opettajan draaman käyttöön. Kuitenkin oheisessa esimerkissä 19 ilmaistaan eksplisiittisesti se, että oppilaiden positiivinen suhtautuminen kannusti opettajaa käyttämään draamaa enemmänkin:

19. Olen saanut vuosien saatossa paljon hyvää palautetta niin oppilailta kuin heidän huoltajiltaan, joten uskon draaman käytön todella antavan lisäarvoa ja -intoa äidinkielen opiskeluun.

Tämänkaltainen oppilaiden suhtautumisen ja opettajan toiminnan suhde on havaittavissa myös aiemman tutkimuksen tuloksissa, joissa ilmenee esimerkiksi tekstitaitojen oppilaiden mielenkiinnon vaikutuksen opettajan motivaatioon (Purola 2009: 97). Tämä tulos toistuu tässä tutkimuksessa.

Toinen näkökulma tässä repertuaarissa liittyy *opettajien omiin kokemuksiin draaman käyttämisestä oppilaitensa kanssa*. Näkökulmassa oppilaiden suhtautumisella draamaan ei ole samanlaista merkitystä, vaan opettaja tekee päätökset oppilaiden kanssa toimivista metodeista subjektiivisen kokemuksensa kautta, ja draaman toimiminen ryhmän kanssa on kannustin käyttää draamaa jatkossa. Opettajan positiivinen suhtautuminen draamaan näkyy esimerkiksi draaman määrittelynä tekijäksi, joka *auttaa, motivoi, opettaa ja kehittää*. Tämänkaltainen suhtautuminen todennäköisesti perustuu omalle kokemukselle draaman hyödyistä. Suhtautuminen voidaan olettaa toimivan motivaattorina draaman käytölle, sillä opettajien omat mielikuvat ovat aiemmassakin tutkimuksessa tehneet niin (ks. Nespor 1985: 18–27).

20. Draama auttaa etenkin positiivisen asenteen luomisessa ja motivoi oppilaita. Myös sisältöjä opitaan hyvin draaman kautta, ja draama auttaa luomaan mokaamisvapaata ilmapiiriä sekä opettaa nuorille heistä itsestään, esim. kehittää itseluottamusta.

Esimerkissä 21 opettaja on taas tehnyt tietoisesti päätöksen olla käyttämättä draamaa oppilaitensa takia. Opettaja ilmaisee, että voisi käyttää ryhmän kanssa draamaa, mutta antaa perään monta syytä, minkä takia tämä ei kuitenkaan onnistu. Hän esimerkiksi kollektivisoi

(Potter 1996: 159) oppilaat ylivirittyneiksi ja sosiaalisesti ahdistuneiksi. Draama nähdään jälleen kerran aktiivisena toimijana, joka *vaatii* opettajalta, eikä opettaja kykene vastaamaan draaman asettamiin ehtoihin työskentelyn onnistumiseksi.

21. Enempään eivät taitoni ja voimani valitettavasti tällä hetkellä riitä, sillä minulla on myös oppilasryhmiä, joissa on useita herkästi "ylivirittyviä" tai sosiaalisesti ahdistuneita oppilaita. Heidänkin kanssaan draaman käyttäminen on tietysti mahdollista mutta vaatii minulta erityistä herkkyyttä, hyvää oppilastuntemusta, tilanteenlukutaitoa ja perusteellista suunnittelutyötä.

7.1.3 Työympäristö esteenä tai resurssina

Työympäristö esteenä tai resurssina -repertuaarissa opetuksen paikka tai instituutio toimii joko edesauttavana tai estävänä tekijänä draaman käyttöön. Tässä repertuaarissa opettaja nojaa omaan kokemukseensa tilan ja työympäristön vaikutuksista omaan opetukseensa. Repertuaarissa on otettu huomioon fyysisten työympäristöjen, kuten luokkahuoneen ja opetusinstituution, lisäksi psyykinen työympäristö, johon vaikuttavat esimerkiksi kollegat. Työympäristö esteenä kuvaa työympäristön asettamia rajoitteita tai oppilaitoksen luomia esteitä draamatoiminnan eteen. Resurssimuodossa työympäristö toimii kannustimena ja edesauttajana draamatoiminnan onnistumiselle. Repertuaarissa usein käytettyjä sanoja ovat *luokka, opetustila, lukio, muut, iso, opetus ja olla*.

Aineistossa erityisesti *opetustilat* nostetaan esille draaman käytön esteinä. Luokkatiloja kuvaillaan aineistossa *epäsopiviksi, ahtaiksi* sekä *rajoittuneiksi*. Esimerkissä 22 opettaja kuvailee oman opetustilanteensa haasteellisuutta ja ilmaisee poikkeavana (*abnormalization*) (Potter 1996: 194–195) oman tilanteensa vertaamalla omaa tilannettaan ajatuksen tai kokemuksen perusteella mielessä syntyneeseen normiin kotiluokasta. Tämän lisäksi hän kärjistää (Potter 1996: 189) työympäristönsä *surkeaksi* draaman käyttöön. Kyseinen sana on ääriesimerkki erittäin huonosta ja kehnosta (KS 2020 s.v. *surkea*).

22. Tällä hetkellä minulla ei ole kotiluokkaa, vaan kierrän luokasta toiseen ja opetustilat ovat draaman käyttöön suoraan sanottuna surkeita.

Esimerkin 23 vastaaja taas kärjistää (Potter 1996: 189) draamaan menevän aikaa *liikaa*. Hän ilmaisee draaman kohdalla oppimiseen käytettävissä olevan *koulun muut tilat*, minkä hän näkee mahdottomana ratkaisuna draaman käyttämiseen. Vastauksessa on havaittavissa deonttinen modaalisuus eli opettajan käsityksistä heijastuu jonkinlainen normi, lupa tai sääntö

hänen ilmaistessaan *ei ole myöskään mahdollista* (VISK §1589). Tämä voi viitata esimerkiksi hänen työympäristönsä toimintatapoihin.

23. Draamaan menee siis mielestäni liikaa aikaa. Ei ole myöskään mahdollista päästää isoa joukkoa oppilaita valvomatta koulun muihin tiloihin harjoittelemaan.

Tilojen lisäksi esteenä draaman käyttöön nähdään myös *oppiasteet* itsessään. Tässä tilanteessa este tulee ulkopuolelta, eikä opettaja kykene vaikuttamaan siihen. Esimerkeissä 24–27 näkyy erityisesti lukion, aikuislukion ja yliopiston työympäristöjen rajoittavuus draaman käyttöön:

24. Kurssimuotoisessa lukiossa ryhmät vaihtuvat jatkuvasti, ns. Opiskelijan kokema turvallisuus ryhmien sisällä voi puuttua
25. opetan 90% lukiossa, jossa monesti tulee mentyä liikaa kirjoitusten ehdoilla. Toki jos olisin kekseliäämpi ja minulla olisi enemmän aikaa, lisäksi varmasti draaman käyttöä myös lukiossa.
26. Aikuislukiossa, jossa on pienempi tuntimäärä kuin nuorisolukiossa, ei ole yleensä lainkaan aikaa varsinaiselle draamaopetukselle pakollisilla kursseilla.
27. Yliopistotason kurssit ovat usein tarkasti ennalta suunniteltuja – kamalasti varaa varioida opetusta ei ole.

Työympäristöön ja sen rajoittavuuteen nähdään lukiossa vaikuttavan erityisesti kurssimuotoisuus, ryhmien vaihtuvuus ja ylioppilaskirjoitukset kuten esimerkeissä 24 ja 25 ilmaistaan. Esimerkissä 26 nähdään aikuislukiossa vastaavana ongelmana tuntimäärät, ja esimerkissä 27 ilmaistaan yliopistotason kurssien olevan rajoittavan tarkasti suunniteltuja. Draaman käytön esteitä perustellaan esimerkiksi kärjistämällä (Potter 1996: 189), käyttämällä sanoja, kuten *jatkuvasti, lainkaan, tarkasti, kamalasti*. Tämän lisäksi esimerkissä 25 vastaaja kvantifioi (Potter 1996: 188–190) omaa opetusmääräänsä lukiossa ja perustaa tähän oman draaman käytön vähyyden: lukiossa ei ole hänen mukaansa aikaa, ja kirjoitukset ovat isossa roolissa.

Näiden lisäksi merkittävänä tekijänä draaman käyttöön innostamisessa tai lannistamisessa nähtiin *omat kollegat*. Kollegat pystyivät toimimaan joko rajoittavina tekijöinä tai vaihtoehtoisesti innostajina draaman käyttöön. Oheisissa esimerkeissä 28 ja 29 toinen kokemus kollegoiden suhteesta omaan opetukseen ja draamaan on negatiivinen ja toinen kokemus on positiivinen.

Esimerkissä 28 opettaja ei saa koulun muilta äidinkielen opettajilta tukea draaman käyttöön, josta hänellä on aiempaa kokemusta. Yhteissuunnittelu toimii tässä tapauksessa

lannistavana tekijänä. Vastaaja perustelee vastaustaan kollektivisoimalla (Potter 1996: 159) kaikki muut opettajat yhdeksi ryhmäksi, joita kärjistäen (Potter 1996: 189) ei *ylipäättään innosta* opettaa draamaa. Vastaaja ilmaisee tämänhetkisen tilanteen poikkeavaksi (Potter 1996: 194–195) verrattuna aiempaan kokemukseensa eri oppiasteesta käyttämällä komparatiivista adverbiä *aiemmin* (VISK § 375).

28. Aikuislukiossa on tunteja vähemmän ja lisäksi koulun muiden äidinkielen opettajien tuki puuttuu. Opetusta suunnitellaan osittain yhteisesti ja muita ei draaman tai ilmaisutaidon opetus ylipäättään innosta. Aiemmin nuorisolukiossa ja yläasteella hyödynsin draamaa paljonkin.

Positiivisemmassa esimerkissä 29 vastaaja näkee kollegan ja itsensä yhteistoimimisen palkitsevana toimintana seitsemännen luokan äidinkielen opetuksen ensimmäisillä viikoilla. Hän kvantifioi (Potter 1996: 188–190) spesifisti *ensimmäisen kolmen viikon* draaman käytön *palkitsevaksi* ja ilmaisee *vuosien ajan* kestäneen yhteistyön. *Jo*-sana ilmaisee huomattavaa jatkuvuutta vuosien kohdalla (VISK § 1518). Lisäksi vastaajan perusteluissa on nähtävillä kärjistä (Potter 1996: 189) hänen käyttäessään sanaa *pelkästään*.

29. Ensimmäiset kolme viikko on pelkästään ryhmäytymistä draaman keinoin 7.-luokkalaisille äikässä. Palkitsee! Olemme toimineet kollegan kanssa näin jo vuosia.

7.1.4 Opetussuunnitelma esteenä tai resurssina

Opetussuunnitelma on luotu maanlaajuiseksi ohjenuoraksi vahvistamaan koulutuksen tasa-arvoisuutta. Se on joustava koulutyön järjestämisen ja ohjaamisen tuki. (POPS 2014: 9.) Tässä repertuaarissa opetussuunnitelma nähdään kuitenkin sekä draamatyöskentelyn edesauttajana että esteenä. Edesauttajana opetussuunnitelma luo opettajille pohjan käyttää draamaa, ja se mahdollistaa opettajan innostumisen eri menetelmien kokeilusta. Esteenä opetussuunnitelma toimii lannistavana tekijänä, eikä opettajan subjektiivisella mielipiteellä draamasta ole vaikutusta draaman käyttöön. Tässä repertuaarissa käytettiin usein ilmauksia *ops* (=opetussuunnitelma), *sisältö*, *täynnä*, *vaatimus*, *harjoitus*, *kaikki* ja *olla*. Opetussuunnitelmaa luonnehditaan aineistossa *täynnä olevaksi*, *täyteen ahdetuksi* ja *vaativaksi*.

Opetussuunnitelmia kuvaillaan rajoittavana tekijänä draaman käyttöön äidinkielen opetuksessa. Tätä perustellaan esimerkiksi sen sisällön kautta: esimerkissä 30 vastaaja kärjistää (Potter 1996: 189) opetussuunnitelman sisällön olevan niin laaja, että se vaikeuttaa hänen opetustyötään. Kärjistä on havaittavissa myös sanassa *kaiken* vastaajan viitatessa

opetettavaan sisältöön. Hän kollektivisoi (Potter 1996: 159) kaikki äidinkielen opettajat kärsiviksi ja ylhäältä tulevien määräysten alaisiksi, ja sisällyttää itsensä tähän joukkoon sanassa *meille*.

30. opetussuunnitelman sisältö on niin laaja, että äikänmaikat ovat hätää kärsimässä, että saavat opetettua kaiken, mitä ylhäältä meille määrätään.

Vastaavanlaisesti esimerkissä 31 kollektivisoidaan (Potter 1996: 159) kaikki draaman menetelmät aikaa vieviksi. Yhtä lailla tässä esimerkissä opetussuunnitelman sisältöä käytetään kärjistämistä ilmauksella *täynnä kaikkea* viitaten asioiden määrään suhteessa täyteen asteeseen (VISK §659). Esimerkissä 32 draaman käyttö olisi vastaajalle mieluista, mutta niin aika, opetussuunnitelma kuin myös lukio-opetuksen sisältö mietityttävät vastaajaa. Vastaaja pienentää (Potter 1996: 188–190) draaman näkyvyyttä Opetussuunnitelmassa ilmauksella *ohut*, jolla viitataan asian vähäisyyteen (KS 2020 s.v. *ohut*).

31. On kiire: ops on täynnä kaikkea, ja vaikka draaman menetelmät saattaisivatkin tehostaa oppimista, ne vievät aikaa, jota ei ole.
32. Extraa ja ihanaa, jota haluaisi tehdä. Ei ole aikaa. Näkyy opsissa ohuena. Miten valmentaa yo-kokeisiin? Surullista, että draaman asema on niin löyhä.

Opetussuunnitelma nähdään kuitenkin myös draaman käyttöön kannustavana tekijänä, mikä toistaa aiemmassa tutkimuksessa ilmennyttä opetussuunnitelman ja motivaation yhteyttä (Kulmala 2013: 75). Esimerkissä 33 draama nähdään yhtenä hyvänä opetusmenetelmänä muiden joukossa. Tämän käyttöön opetussuunnitelma nähdään velvoittavan. Vastaaja kvantifioi (Potter 1996: 188–190) draamaa ilmauksin *yksi hyvä tapa opettaa* ja *yhtenä esimerkkinä osallistavasta työtavasta*. Hän normalisoi (*normalization*) (Potter 1996: 194–195) draaman muiden opetustapojen joukkoon ja vertaa niitä toisiinsa: *ei tärkeämpi kuin moni muukaan*.

33. Draama on yksi hyvä tapa opettaa, toimii monessa. Draama on mainittu OPS:ssakin osaamistavoitteena ja yhtenä esimerkkinä osallistavasta työtavasta, joten koen velvollisuutenani käyttää draaman keinoja. Se on kuitenkin minulle yksi opetustapa muiden joukossa, ei tärkeämpi kuin moni muukaan.

7.2. Affektiivisuusrepertuaari

Tämä tulkintarepertuaari esittelee opettajien tapaa ilmaista ajatuksiaan draamasta affektiivisesti latautuneesti. Affektiivisuudella tarkoitetaan tunnepitoista ja asenteellista ilmaisutapaa, joka näkyy käytettyjen ilmaisujen sisältämänä jonkinlaisena kannanottona tai arviona käsiteltävästä aiheesta (Karvinen 2014). Affektit ovat morfosyntaktisia keinoja, jotka voidaan laskea tarkoittamaan ekspressiivistä kieltä tai liittämään vuorovaikutustilanteen yhteyteen (VISK §1707). Huomattavaa on se, että tulkintarepertuaarit risteävät, ja täten edeltävän este- ja resurssirepertuaarin yhteydessä olleissa esimerkeissä on ollut myös affektiivisia ilmauksia.

Affektiivisuusrepertuaarissa tarkastellaan opettajien ja draaman kokemisen suhdetta affektiivisuuden kautta: minkälaisia tunteita draama opettajissa herättää, ja miten se ilmenee aineistossa. Opettaja on tässä repertuaarissa itsenäinen toimija, jonka henkilökohtainen tunne ja kokemus on yhteydessä hänen draaman käyttöönsä. Tunteiden tarkasteleminen on perusteltua sen vuoksi, että tunteet voivat johtaa tietynlaiseen käyttäytymiseen (ks. Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009: 5–7).

Tässä osiossa tarkoituksena on tarkastella, miten opettajat ilmaisevat asennoitumistaan draamaan ja minkälaisia affektiiviseksi nähtäviä ilmauksia he käyttävät. Tässä repertuaarissa tunnelataukset on jaettu positiiviseen ja negatiiviseen. Usein käytettyjä ilmauksia aineistossa ovat esimerkiksi *kokea, tuntea, haluta, osata ja minä*.

7.2.1 Draama ja negatiiviset affektit

Negatiiviset affektiivisuudet näkyvät aineistossa niin asennoitumiseen viittaavina sanoina, adjektiivina, jotka ilmaisevat negatiivisia tunteita, kuin myös verbeinä, jotka voidaan nähdä asenteellisina tai tunnelatautuneina (Golombek & Doran 2014: 106). Adjektiiveja liittyen draaman käyttämiseen tai draamaan on aineistossa vain muutamia. *Surullinen*-adjektiivia käytetään kuvaamaan vastaajan näkemystä draaman asemasta, ja *turhan vieras* -ilmausta viittaamaan draamaan menetelmänä. Näistä ensimmäinen implikoi lohduttomuutta ja surkeutta, jälkimmäinen taas outoutta ja tunteettomuutta (KS 2020 s.v. *surullinen, vieras*). Vieras-sanan edessä oleva genetiivisijainen määrite *turhan* viittaa vierauden liiallisuuteen (VISK § 658). Adjektiivit liitetään aineistossa useimmiten resurssirepertuaarissa ilmaistuihin asioihin, kuten tilaan ja aikaan.

Verbien kohdalla affektiivisuusrepertuaarissa on paljon samankaltaisuutta resurssirepertuaarin kanssa: aineistossa usein ilmenee ilmaus *vaatia*, joka implikoi ehdottomuutta ja vaatimuksia tai vaihtoehtoisesti edellytyksiä (KS 2020 s.v. *vaatia*). Tämä liitetään aineistossa draamaan: draama *vaatii* –.

Aineistossa on verbien kautta havaittavissa myös asennoitumista opettajan työhön. Usea vastaaja käyttää esimerkiksi aikaan viittaavaa verbiä *ehtiä* implikoimaan opetusalan kiireellisyyttä ja aikaresurssin puutetta (KS 2020 s.v. *ehtiä*). Asennoituminen näkyy affektiivisesti ahdinkona. Oheisessa esimerkissä 34 vastaaja käyttää verbiä *kärsiä* kuvaillessaan omaa tilannettaan opetustilojen ja draamanopetuksen suhteen. Tämä on kärjistetty (Potter 1996: 189) kipuun ja tuskaan viittaava ilmaus (KS 2020 s.v. *kärsiä*). Tämän lisäksi vastaaja pienentää (Potter 1996: 188–190) äidinkielen oppiaineen arvoa ilmauksella *perusäikkä* ja ilmaisee olevansa tyytymätön tilanteeseensa sanomalla haaveilevansa muusta.

34. Tällä hetkellä minulla ei ole kotiluokkaa, vaan kierrän luokasta toiseen ja opetustilat ovat draaman käyttöön suoraan sanottuna surkeita. Kärsin tästä, sillä vielä pari vuotta sitten minulla oli valinnaista draamaa monta ryhmää, mutta nyt vain perusäikkää enkä koe sen opettamista yhtä tyydyttäväksi itselleni kuin draaman opettamista. Olenkin haaveillut, voisinko olla pelkästään ilmaisutaidonopettaja...

Verbien lisäksi aineistossa on affektiivisiä sanoja, jotka kertovat asennoitumisesta draamaan. Usein käytettyjä sanoja ovat *leikki*, *turha* ja *pakko*, joita käytettiin kuvailemaan draamaa tai opettajan työtä. Esimerkissä 35 priorisointi nähdään *pakkona*, jota opettajan on tehtävä äidinkielen opetuksessa. Tällä hän implikoi fyysisiä ja psyykkisiä ehtoja (VISK § 1581). Pakon aiheuttaja on opetussuunnitelma, jonka sisällön määrä kuvataan suurena adverbilla *paljon*. Vastaaja ei koe arvostavansa draamaa samalla tavalla, kuin esimerkiksi *kirjoittamisen harjoittelua*, jonka hän toistaa vastauksessaan kahdesti. Hän painottaa kirjoittamisen harjoittelun arvostamistaan ilmauksella *niin paljon*. Kirjoittamisen vastaaja nimeää *taidoksi*, jota tarvitaan jatko-opinnoissa, ja vastakkain asetellen hän nimeää draaman *leikkimiseksi* ja *ajan tuhlaamiseksi*. Tämän hän perustaa omaan tuntemukseensa sanalla *tuntuu*. Lisäksi vastaaja ilmaisee kärjistäen (Potter 1996: 189) draamaan kuluvaan *liikaa aikaa*, ja hän kokee draaman *turhana* vääränlaisesti tehtynä. *Turha*-sana on arvottava hyödyttömyyteen ja merkityksettömyyteen viittaava ilmaus, ja se yleensä ymmärretään tarpeellinen-sanana vastakohtana (KS 2020 s.v. *turha*).

35. Äidinkielen opsissa on paljon sisältöä, että opettajan on pakko priorisoida. Draama on sellainen sisältö, jota ei tule harjoiteltua ainakaan itsetarkoituksellisesti, koska opettajana arvostan niin paljon esim. kirjoittamisen harjoittelua. Draama tuntuu leikkimiseltä ja ajan tuhlaamiselta. Jatko-opinnoissa tarvitaan paljon esim. kirjoittamisen taitoa. Isoon draamaprojektiin kuluu liikaa aikaa, ja on turha hutaisten.

Sanojen *turha* ja *leikki* yhdistäminen draamaan näkyy muissakin vastauksissa. Esimerkissä 36 draaman kokemus *turhana leikkimisenä* perustuu jälleen kerran tuntemukseen, *tuntuu*, vaikka vastaaja ilmaisee draaman olevan hänelle neutraali asia verrattuna muihin. Vastaaja käyttää sanaa *turha* implikoimaan tarpeettomuutta (KS 2020 s.v. *turha*). *Leikki*-sana taas viittaa lapsille tyypilliseen tapaan toimia (KS 2020 s.v. *leikki*). Vastaajan voidaan tulkita tarkoittavan lapsellisuutta, joka tässä kontekstissa nähdään negatiivisena asiana verrattuna ”aikuismaiseen” toimintaan. Ilmaus *harmittavan usein* taas voidaan ymmärtää liittyvän aiempaan kokemukseen draaman käytöstä, sillä *usein* viittaa toistuvuuteen (VISK § 651). Sana *harmittava* viittaa mielipahaan, harmiin, jota nämä aiemmat kokemukset ovat aiheuttaneet (KS 2020 s.v. *harmi*). Näiden lisäksi vastaaja käyttää rinnastuskonjunktioita *mutta* kahden lauseen välissä ja tällä pehmentää ensimmäisen lauseen sisältöä liittämällä jälkimmäisen lauseen sisällön ilmaisemalla myös draaman mahdollisuuksista (VISK § 1090).

36. Se ei ole sen parempi tai huonompi kuin muutaakaan. Harmittavan usein se tuntuu olevan turhaa leikkimistä, mutta draaman avulla on mahdollista opetella yhtä ja toista.

Aineistossa on havaittavissa myös asennoitumista draamaan ja muuhun opetustyöhön pakkona. Pakkoon voidaan tulkita liittyvän vaatimuksia, joihin pakotetulla ei ole sananvaltaa ja näin ollen se vaikuttaa vapauteen (KS 2018 s.v. *pakko*). Tämä nähdään negatiivisena asiana, kuten esimerkeissä 37 ja 38.

37. (Draama tarkoittaa minulle opetuksessa...) Pakollista pahaa joka skipataan jos vain mahdollista. Tai sitten kirjallisuuden analyysia draamatekstistä.
38. Lukiolaisten perustaidoissa lukemisessa ja kirjoittamisessa on niin paljon työtä, että draamaa on käytettävä vain mausteena ja syventäjänä.

Esimerkissä 37 draamasta käytetään eksplisiittisesti pakkoon viitaten ilmaisua *pakollinen paha*, jossa käytetään voimakasta negatiivista ilmausta *paha*, joka usein nähdään ”hyvän” vastakohtana (KS 2020 s.v. *paha*). Ilmauksessa tuodaan esille vastaajan haluttomuus käyttää draamaa. Esimerkissä 38 pakkoa ilmentää nesessiivirakenne *on käytettävä* (VISK § 1580). Esimerkin vastaaja täten kokee itsensä pakotetuksi käyttämään draamaa tietyllä tavalla

työmäärän takia. Hän myös kollektivisoi (Potter 1996: 159) lukiolaiset yhteen ryhmään ja perustelee työmääräänsä kärjistäen sitä (Potter 1996: 189) ilmauksella *on niin paljon*.

7.2.2 Draama ja positiiviset affektit

Positiivisessa näkökulmassa usein käytettyjä ilmauksia ovat *väline, mahdollisuus, hyvä, tapa, luova, ilo, saada* sekä *antaa*. Draamasta käytetään positiivisesti virittyneitä ja asennoitumista ilmaisevia adjektiiveja, kuten *äärimmäisen mieluisa, hyvä, erinomainen, hyödyllinen ja tärkeä*. Muita aineistossa näkyviä, draaman kuvaamiseen käytettyjä adjektiiveja on esimerkiksi *toiminnallinen, yhteisöllinen ja luova*.

Draama ilmenee aineistossa opettajien affektisten ilmausten kautta asennoitumisena draamaan erityisesti *mahdollisuutena* ja *leikkinä*. Mahdollisuudella tarkoitetaan toteutuvuutta ja toteutettavuutta (KS 2020 s.v. *mahdollisuus*). Draama mahdollisuutena näkyy aineistossa esimerkiksi sanaston kautta: draamaa ja toiminnallista opetusta kuvataan *mahdollisuuksien* antajana johonkin asiaan nähden, kuten esimerkissä 39.

39. ...mahdollisuutta innostaa opiskelijoita ja keventää teoriaopetuksen taakkaa. On hienoa nähdä, kuinka opiskelijat ylittävät omia rajojaan. Opiskelijoiden itsetuntoa ja ilmaisutaitoa kehittävää toimintaa.

Esimerkissä 39 vastaaja kokee saavansa mahdollisuuden *innostaa* opiskelijoitaan. Innostaminen voidaan nähdä niin kannustamisena kuin myös innon herättämisenä (KS 2020 s.v. *innostaa*). Hän kuvailee metaforalla *taakka* teoriaopetuksen sisältöä. Kyseinen metafora voidaan ymmärtää viittaamaan siihen, että teoriaopetus on raskasta ja vaikeaa (KS 2020 s.v. *taakka*). Tätä raskautta toisenlainen opetus *keventää*. Vastaaja perustelee kokemuksestaan kollektivisoimalla (Potter 1996: 159) opiskelijat ja ilmaisee metaforan keinoin heidän *ylittävän omia rajojaan*. Hän määrittää tämänkaltaisen opetuksen olevan *kehittävää toimintaa*.

Implisiittisemmin aineistossa näkyy draama mahdollistajana esimerkiksi *saada*-verbin ja *voida*-verbin kautta, kuten esimerkeissä 40 ja 41:

40. Draaman avulla oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joita ei välttämättä muuten perusopetuksessa saa.
41. Draaman kautta voi opettaa sellaisia asioita, joita oppilaat eivät kirjasta lukemalla tai tehtäviä tekemällä voisi oppia.

Oheisessa esimerkissä 40 ilmaistaan oppilaan mahdollisuus saada tavan perusopetukseen nähden poikkeuksellisia *kokemuksia ja elämyksiä* draaman kautta. Vastaja ilmaisee draaman olevan poikkeuksellista normiin verrattuna (Potter 1996: 194–195). Vastaavanlaista poikkeuksellisuutta ja draaman antamaa mahdollisuutta ilmaistaan esimerkissä 41, jossa ilmaistaan draaman antavan mahdollisuuden opettaa kirjoista ja tehtävien tekemisistä poikkeavia asioita. Tässä esimerkissä draama tehdään poikkeavaksi, kun taas kirjat ja tehtävät normalisoidaan (Potter 1996: 194–195).

Draamasta käytetään aineistossa myös ilmausta *leikki*, joka ilmenee myös draamasta puhuttaessa negatiivisena asiana. Positiivisena asennoitumisena draama *leikkinä* nähdään oppia ja opetusta sisältävänä tai muuttavana asiana. Leikki on tavoite, jota draaman avulla lähestytään ja sitä kautta opitaan. Tämä ilmaistaan esimerkissä 42 käyttämällä adverbiaalikonjunktioita *kun* ilmaisemaan hallitsevaa lausetta ja asiayhteyden lähtökohtaa (VISK § 818): *kun uskaltautuu leikkiin* –.

42. Draama on leikkiä. Kun uskaltautuu leikkiin, oppii aina jotain itsestä, muista ja ympäröivästä maailmasta. Roolien avulla voi tarkastella vaikeitakin tilanteita, kuten kiusaamista. Draaman avulla itsetuntemus ja rohkeus kasvavat.
43. (Draama tarkoittaa minulle opetuksessa...) Kuviteltujen roolien ottamista, näyttelemistä, mielikuva- ja eläytymisharjoittelua, opetettavan asian pukemista "uusiin vaatteisiin" esim. leikin kautta.

Esimerkissä 42 vastaja kollektivisoi (Potter 1996: 159) draaman käyttämisessä *aina* tapahtuvan oppimista, ja tällä adverbilla kuvaa kokemustaan ilmiön toistumisesta (VISK § 649). Vastaja näkee draaman käyttämisen mahdollistavan vaikeiden asioiden käsittelemistä ja johtavan positiivisiin lopputuloksiin. Esimerkissä 43 vastaja kuvailee draaman käyttöä opetuksessa erilaisten menetelmien kautta ja käyttää metaforaa *uusiin vaatteisiin pukeminen* kuvailemaan draamaleikin tekemää muutosta opetukseen. Draaman kuvaaminen leikkinä toistaa ajatusta vakavasta leikillisyydestä, joka tarkoittaa leikin säännöillä tapahtuvaa oppimista (Heikkinen 2005: 36).

Positiivisesti latautuneita affektiivisiä verbejä ovat aineistossa esimerkiksi mentaaliset verbit *tykätä, nauttia ja rakastaa* (VISK § 1503). Positiivisessa repertuaarissa draama *antaa* ja draaman kautta *saa*. Lisäksi aineistossa on paljon kausatiivisia verbejä, jotka kuvaavat muutosta: *kasvaa, vahvistua, syventää, eheyttää* ja *voimaannuttaa*. Kausatiivisissa verbeissä tyypillistä on se, että joku asia aiheuttaa muutoksen toiseen (VISK § 463). Tässä tapauksessa kyseessä on draaman tekemä muutos, joka voidaan nähdä positiivisena.

Esimerkissä 44 on havaittavissa useita affektiivisesti latautuneita ilmauksia. Vastaja kuvailee draamaa metaforalla *sydämen asiaksi* viitaten draaman henkilökohtaiseen tärkeyteen (KS 2020 s.v. *sydämenasia*). Hän kuvailee kokemuksiaan draamasta kausatiivisilla verbeillä (VISK § 463) *voimaannuttaa* ja *eheyttää* ja vertaa draamaa terapiamaiseen muotoon. Hän ilmaisee draaman *tuovan iloa* ja kuvailee draamaa kärjistäen (Potter 1996: 189) *viikon kohokohtana* eli huipennuksena (KS 2020 s.v. *kohokohta*). Hän käyttää perustelumuotona kollektivisointia (Potter 1996: 159) ja niputtaa kaikki oppilaat ja opetusryhmän kokevan samaa, kuin hän.

44. Se on ollut minulle sydämen asia urani alusta saakka. Olen nähnyt, miten draama voimaannuttaa ja eheyttääkin. Se on terapeutista, mutta ei kuitenkaan terapiaa. Se tuo iloa oppilaille. Usein valinnaisen draaman tunnukset ovat sekä opettajalle että opetusryhmälle viikon kohokohta

Tiivistettynä voisi ilmaista, että negatiivisessa tunnerepertuaarissa adjektiiveja ei käytetty kovinkaan paljoa kuvaamaan draamaan liittyviä tuntemuksia, kun taas positiivisessa näkökulmassa sanasto on laajempaa. Käytetyt verbit kuvastavat negatiivisten tunteiden kohdalla opettajaa sitovia tai alas painavia asioita, kun taas positiivisten tunteiden sanoitukseen käytetyt verbit kuvaavat draaman tuomia mahdollisuuksia, tunteita ja positiivisia muutoksia. Leikin näkökulma on nähtävissä molemmissa osa-alueissa, mutta toisessa se nähdään rinnasteisena lapsellisuuteen ja vääränlaiseen toimintaan, kun taas positiivisten tunteiden kohdalla leikki nähdään vapauttavana ja opettavana tekijänä. Käytetyt perustelukeinot ovat molemmissa osa-alueissa samanlaisia: pääasiassa kärjistämistä ja kollektivisointia. Kuvailukeinoina aineistossa on havaittavissa myös metaforien käyttöä.

7.3 Hyötyrepertuaari

Tässä repertuaariosiossa käsitellään draamaa sen tuoman hyödyn näkökulmasta. Draaman hyödyt toimivat aineiston mukaan usein motivaattoreina draaman käyttöön. Ne perustuvat opettajien omiin kokemuksiin ja huomioihin, joita he ovat tehneet draamaa käyttäessä. Repertuaarissa hyötyjä tarkastellaan draaman kautta. Repertuaarissa usein käytettyjä ilmauksia ovat esimerkiksi *auttaa*, *rohkaista*, *kasvaa*, *lisätä*, *vahvistaa*, *kautta*, *voida*, *pystyä*, *oppia*, *saada*, *päästä* ja *oppilas*.

Repertuaarissa hyötyä voidaan tarkastella sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta niin, että näkökulmat ovat toisiinsa sidoksissa: esimerkiksi oppilaan saama hyöty on todennäköisesti myös opettajalle merkityksellistä. Aiemmassa tutkimuksessa on lisäksi todettu opettajan

käyttäytymisen vaikuttavan oppilaan suoriutumiseen (Pajares 1992: 316). Repertuaarin näkökulma voidaan kokea opettajakeskeisenä, sillä opettajat ovat tässä tutkimuksessa ne, jotka ovat saaneet mahdollisuuden määritellä draaman antamat hyödyt opetukselle. Analyysissa pyrin kuitenkin tarkastelemaan hyötyä sekä opettajan, että oppilaan näkökulmasta sekä teemoittain eri osa-alueiden kautta.

Seuraavassa osiossa erittelen hyötyjä. Nämä hyödyt on jaoteltu teemoittain, mutta yksittäisessä kommentissa voi olla useampiin kategorioihin sopivia näkökulmia draaman hyödyistä. Opettajien mainitsemat hyödyt liittyvät *opetukseen, oppilaiden aktivointiin, kognitiivisuuteen, elämyksellisyyteen, minuuteen* sekä *vuorovaikutustaitoihin*, joista erityisesti *itseilmaisuun*.

7.3.1 Hyötynäkökulmana opetus

Draaman käyttämistä opetustyössä kuvaillaan esimerkiksi adjektiiveilla *tehokas, hyvä ja erilainen*. Jotkut vastaajat liittävät draaman suoraan hyvin spesifeihin opetuksen osa-alueisiin, joissa se on heidän sanojensa mukaan *sopiva, hyvä ja piristävä*. Mainittuja osa-alueita ovat esimerkiksi kirjallisuuden ja vuorovaikutustaitojen opettaminen.

Repertuaarissa opettajan minuuteen ja tätä kautta opetustyöhön liittyvä suora hyöty ilmaistaan useimmiten ensimmäisen persoonan pronomiinilla tai verbissä näkyvällä ensimmäisellä persoonalla. Vaihtoehtoisesti vastaajat käyttivät passiivia, mutta tällöin sen voi tulkita sisältävän kuitenkin omaa kokemusta, sillä vastauksissa opettaja positioidi kuitenkin omaan näkemystään draamaan. Passiivin käytöllä vastaajat peittivät omaa identiteettiään (VISK § 1313).

Oheisissa esimerkeissä 45–47 näkyy opettajan oma näkökulma draaman hyödyntämiseen opetuksessa, ja hyöty mitä draama opettajalle tarjoaa. Esimerkissä 45 vastaaja kokee kehonkielen antavan informaatiota ja palautetta. Esimerkissä 46 draaman antama hyöty perustuu suureen määrään palautetta, jota opettaja on saanut oppilailta tai vanhemmilta. Vastaaja kuva palautteen määrää kvanttoriadverbillä *paljon* (VISK § 657). Palautteen saaminen on johtanut opettajan kokemukseen draaman lisäarvosta opetuksessa. Esimerkissä 47 opettaja ilmaisee draaman hyödyn itselleen näkyvän erityisesti oppikirjoista riippumattomien asioiden opettamisessa. Hän käyttää modaaliverbiä *voida* kuvaamaan mahdollisuutta (VISK § 1562).

45. Usein mainitsen myös siitä, kuinka tärkeää on olla aidosti mukana opetuksessa ja siitä, kuinka runsaasti saan infoa oppilailta esim. heidän kehonkielensä kautta. Nonverbaalinen viestintä korostuu näissä tilanteissa.

46. Olen saanut vuosien saatossa paljon hyvää palautetta niin oppilailta kuin heidän huoltajiltaan, joten uskon draaman käytön todella antavan lisäarvoa ja -intoa äidinkielen opiskeluun.
47. Draaman kautta voi opettaa sellaisia asioita, joita oppilaat eivät kirjasta lukemalla tai tehtäviä tekemällä voisi oppia.

Minuuden lisäksi draamaa kuvaillaan aineistossa konkreettisen opettamisen, ja erityisesti draaman havainnollistavuuden kautta. Draaman hyödyntämät keinot havainnollistamisessa ovat esimerkiksi näkökulmien vaihtelevuus, kokemuksellisuus sekä erilaisuus. Esimerkissä 48 vastaaja kuvailee draamaa *välineenä*, joka *lisää oppilaiden ymmärrystä* kokonaisvaltaisesti. *Väline*-sana voidaan nähdä kuvaavan apuna käytettävää esinettä tai asiaa (KS 2020 s.v. *väline*). Vastaaja viittaa kyselyn kohtaan, jossa tuli merkitä opetuksen osa-alueet, joissa käyttää draamaa. Hän ilmaisee käyttävänsä draamaa nimenomaan *näkökulmien* muutoksen takia.

48. Näen draaman yhtenä välineenä lisätä ymmärrystä maailmasta, muista ja itsestä. Erityisen hyvin tämän väline sopii merkitsemieni sisältöjen opetukseen, sillä niissä jollain tavalla pyritään tarkastelemaan asioita toisesta kuin omasta näkökulmasta.

Esimerkissä 49 vastaaja kokee draaman hyödyn liittyvän oppilaiden lähestymiseen: opetus tulee *läheemmäksi* draaman avulla. Kyseinen komparaatioadverbi kuvaa suuntaa ja vertailua (VISK § 396). Esimerkissä 50 vastaaja kuvailee draaman sitovan taiteen ja kulttuurin aloja yhteen ja tätä kautta antavan *kokonais kuvan* opeteltavasta asiasta. Vastaaja kuvailee draaman *herättävän* oppilaat ajattelemaan poikkeavalla tavalla itsenäisesti. Tällä vastaaja viittaa draaman aiheuttavan tätä poikkeavaa ajattelua (KS 2020 s.v. *herättää*).

49. Draaman keinoin voi kokemuksen tuoda lähemmäs oppilasta ja monipuolisesti eri oppimistapoja ajatellen.
50. Sen avulla voi juuri sitoa eri taiteen ja kulttuurin aloja yhteen ja antaa kokonaiskuva opeteltavasta asiasta, herättää oppilaat ajattelemaan eri tavalla ja itsenäisesti.

7.3.2 Hyötynäkökulmana oppilaiden aktivointi

Hyödyn näkökulma näkyy myös oppilaiden aktiivisen roolin kautta: oppilaat esitetään aineistossa hyödyn vastaanottajina tai aktiivisina toimijoina. Tämän kaltainen aktiivisuus voidaan nähdä toistavan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, joiden mukaan oppilas toimii aktiivisesti, ja opettajan rooli on enemmän passiivinen (Hellström ym. 2016: 16–17, 119). Tämän vuoksi esimerkeissä ei esimerkiksi opettaja puhu itsestään vaan nimenomaan

kolmannessa persoonassa oppilaista tai vaihtoehtoisesti passiivissa häivyttämällä oman identiteettinsä (VISK§ 1313).

Oheisissa esimerkeissä 51 ja 52 hyödyt oppilaalle ovat erilaisia: luovuuden käyttämistä, ilmaisun ja ryhmätyötaitojen harjoittamista, motivointia, positiivisen asenteen luomista ynnä muuta. Aineistossa draaman hyötyä ilmaistiin joko niin, että oppilaat olivat aktiivisia, kuten esimerkissä 51, tai vaihtoehtoisesti draama nähdään toimijana, joka esimerkiksi *opettaa* ja *motivoi*, kuten esimerkissä 52.

51. (Draama tarkoittaa minulle opetuksessa) että oppilaat käyttävät luovuuttaan, ryhmätyötaitojaan ja harjoittelevat niitä sekä omaa ilmaisuaan.
52. Draama auttaa etenkin positiivisen asenteen luomisessa ja motivoi oppilaita. Myös sisältöjä opitaan hyvin draaman kautta, ja draama auttaa luomaan mokaamisvapaata ilmapiiriä sekä opettaa nuorille heistä itsestään, esim. kehittää itseluottamusta.

Repertuaarissa oppilaiden aktivointiin liitetään myös *eläytyminen*, kuten esimerkeissä 53 ja 54, ja toisen ihmisen asemaan asettuminen, kuten esimerkissä 55. Nämä voidaan ymmärtää liittyvän vuorovaikutustaitoihin. Esimerkissä 53 aktiivisuus nähdään mielekkäänä ja vaihtelevana, ja esimerkiksi esimerkissä 54 eläytymiseen liitetään luovuus ja rohkeus, jotka voidaan nähdä hyveinä.

53. työtapoja, jotka auttavat oppilaita eläytymään opiskeltaviin asioihin ja jotka tekevät opiskelusta mielekkäämpää ja vaihtelevampaa.
54. Draama auttaa oppilaita eläytymään ja kehittää empatiakykyjä. Samalla kehittyy luovuus ja rohkeus heittäytyä.
55. Sitä, että saa asettua toisen ihmisen asemaan ja elämäntilanteeseen ja toimia jostain roolista käsin

Aktiivisuuteen liittyy myös draaman näkeminen mukavana vaihteluna sen aktivoivan luonteen takia. Aineistossa ilmaistaan usein draaman erilaisuus verrattuna perinteisiin oppikirjoihin tai pulpetissa istumiseen, kuten esimerkissä 56. Esimerkissä 56 vastaaja ilmaisee positiivisen kokemuksensa draamasta olevan *lähes päivittäistä*. Hän kuvailee draaman edesauttavan aktiivisuudellaan tiettyjen oppilaiden oppimista. Vastauksessa voi nähdä normalisointia (Potter 1996: 194–195) liittyen oppikirjoihin ja pulpetteihin, ja täten vastaaja ilmaisee draaman olevan positiivisesti poikkeavaa toimintaa.

56. Näen lähes päivittäin, kuinka myös ne oppilaat, joille esim. teorian lukeminen kirjasta on vaivalloista, saavat kiinni asiasta, joka onkin esitetty ja käsitelty draaman keinoin. Lisäksi oletan olevan mukavaa vaihtelua oppilaille päästä tekemään ja kokemaan oppikirjoista, pulpetista ja netistä irtoavaa työskentelyä.

7.3.3 Hyötynäkökulmana vuorovaikutustaidot sekä itseilmaisu

Vuorovaikutustaitoihin yhdistetyt hyödyt liittyvät aineistossa erityisesti ryhmäytymiseen sekä itseilmaisuun. Vuorovaikutustaidot liitetään aineistossa draamaan oppimisen kautta, mutta sen lisäksi ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen mainitaan merkittävänä tilanteina, joissa draama nähdään hyödylliseksi. Ryhmäyttämiseen liittyviksi hyödyiksi nähdään draaman sisältöön liittyvät *toisten huomioimisen* ja *keskittyvään reagointiin* liittyvät näkökulmat, kuten esimerkissä 57 ilmaistaan. Kyseinen vastaaja kuvailee kyseisten osa-alueiden olevan *draaman ydintä* eli keskeisintä asiaa ja sisintä (KS 2020 s.v. *ydin*). Esimerkissä 58 vastaaja näkee draaman ja ryhmäyttämisen toimivan sekä ennestään tuntemattoman että tutun ryhmän kanssa. Vastaaja mainitsee käyttävänsä (draama)harjoituksia myös konfliktitilanteiden kohdalla sekä *bonuksena* ryhmän tarpeiden mukaan. Jälkimmäisellä ilmauksella *bonus* hän implikoi lisäarvoa tai ylimääräistä hyvää (KS 2020 s.v. *bonus*).

57. Ryhmäyttäminen on hyvä paikka hyödyntää draamaa, sillä toisten huomioiminen ja keskittyvä reagointi on nimen omaan draaman ydintä näissä tilanteissa.
58. Opetan erikseen ilmaisutaitoa ja käytän samantyyppisiä harjoituksia esimerkiksi uuden ryhmän ryhmäyttämässä sekä ennestään toisilleen tutun ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen parantamisessa. Myös ristiriititilanteiden selvittämisessä sekä bonuksena oppitunnin keskellä tai lopussa, kun ryhmä tuntuu kaipaavan jotain hauskaa tai toiminnallista.

Itseilmaisu nähtiin aineistossa hyödyllisenä taitona ja kykynä. Tämän osaamisen kehittämiseen ja opettelemiseen draama nähdään hyvänä keinona. Tämä vastaa aiemman tutkimuksen tuloksia siitä, että draaman hyödyntäminen edesauttaa oppilaan valmiuksien ja rohkeuden kasvamista itseilmaisutilanteissa (Rusanen 2002: 181–183; Toivanen 2007: 10).

Kuten oheisista esimerkeistä 59–61 näkee, itseilmaisuun liittyviä hyötyjä esitetään aineistossa sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Esimerkin 59 vastaaja ilmaisee eksplisiittisesti itseilmaisun olevan merkittävä taito työelämän ja opiskelun kannalta. Hän liittää draamaan myös tavoitteen lisätä oppilaiden *kykyä ja halua* oppia ilmaisemaan itseään. Draama voidaankin liittää myös kykyyn liittyviin taitoihin sekä haluun liittyvään motivaatioon (KS 2020 s.v. *kyky, halu*).

59. Oppiaineemme on sisällöltään ja metodeiltaan laaja ja kaikkien muidenkin oppiaineiden - ja elämän yleensäkin - kannalta tärkeä, joten pyrim draamallisella ja heittäytyvällä opetuksella lisäämään oppilaiden kykyä ja halua osata ilmaista itseään mahdollisimman sujuvasti muissakin aineissa sekä tulevassa opiskelu- ja työelämässä.

Esimerkissä 60 vastaaja ilmaisee draaman hyötyjen liittyvän esimerkiksi heittäytymiskykyyn sekä mielipiteiden ilmaisuun, jotka voidaan nähdä itseilmaisun osa-alueina. Vastaaja käyttää verbejä *aktivoida* ja *opettaa* ilmaisemaan draaman vaikutuksia oppilaisiin. Viimeisessä esimerkissä 61 vastaaja kertoo spesifin draamamenetelmän eli roolin ottamisen merkityksestä suullisissa esityksissä. Hän perustelee tätä kollektivisoimalla (Potter 1996: 159) nuoret *epävarmoiksi* eli empiviksi ja neuvottomiksi (KS 2020 s.v. *epävarma*). Vastaaja näkee draaman edesauttavan pois tästä negatiivisesta tunteesta roolisuojan avulla.

60. Draama aktivoi ja opettaa heittäytymään ja tuomaan esiin omat mielipiteet. Se kasvattaa vuorovaikutustaitoja.
61. – – Suullisissa esityksissä epävarmojen nuorten tuntuu kuitenkin välillä helpommalta ottaa jokin rooli ja esittää jonkun toisen mielipide.

7.3.4 Hyötynäkökulmana kognitiivisuus

Kognitiiviset taidot liitetään esimerkiksi opetussuunnitelmissa moniaistillisuuteen ja sen mahdollisuuksiin edistää oppimista ja muistamista. Näkökulmassa vahvana on oppilaan aktiivisuus oppijana. (POPS 2014: 72.) Tämän näkökulman näkyminen tässä tutkimuksessa toistaa opetussuunnitelman oletusta draaman hyödyistä kognitiivisten taitojen oppimisessa (POPS 2014: 30). Draama ja draamallisuus liitetään aineistossa oppimiseen ja erityisesti muistamisen näkökulmaan. Aktiivisuus nähdään edesauttavan asioiden mieleen painumista sekä motivaatiota opiskeluun, kuten esimerkeissä 62–65 esitetään.

62. Draama on hyvä tapa auttaa muistamaan asioita ja tuoda asioita esiin eri tavalla. Draama opettaa vuorovaikutustaitoja ja antaa oppilaille uudenlaisen tavan tulla nähdyksi ja kuulluksi.
63. Tunne luo muiston. Muisto auttaa muistamaan opittua.
64. Opiskelijat pystyvät omaksumaan asian paremmin, kun näkevät ja kokevat sen konkreettisemmin. Myös tarinat ovat tärkeitä.
65. Käytän draamaa kovin vähän, mutta pidän draamaa kuitenkin hyvänä työtapana, jossa asiat jäävät usein kokemuksellisuuden vuoksi paremmin mieleen.

Draaman nähdään aineistossa *auttavan* muistamisessa, kuten esimerkissä 62 ilmaistaan. Tällä hän tarkoittaa draaman tehoamista ja tepsimistä (KS 2020 s.v. *auttaa*). Kyseisessä

esimerkissä draama nähdään aktiivisena toimijana, joka *opettaa* ja *antaa* oppilaille. Esimerkissä 63 muistaminen liitetään draaman avulla koettuihin tunteisiin. Esimerkissä 64 perustellaan kognitiivisuuden ja draaman yhteyttä näköaistin ja kokemuksen tuomalla konkreetilla, ja vastaavaa ilmaistaan myös esimerkissä 65. Draaman sisältämä aktivointi nähdään positiivisena muistamisen ja oppimisen näkökulmasta.

Esimerkissä 66 oppiminen liitetään lisäksi taitoihin eikä pelkästään oppiaineen sisältämään substanssiin. Kyseisessä vastauksessa käytetään myös ilmaisua *syväoppiminen* kuvaamaan oppimisen syvällisyyttä. Esimerkissä 67 draama nähdään motivaattorina opiskelemiseen. Tätä näkökulmaa perustellaan omalla kokemuspohjalla.

66. syväoppiminen mahdollistuu, opitaan taitoja pelkkien tietojen sijasta, opitaan itsestä, toisesta ja ihmisyydestä jotain keskeistä
67. Oma tapani opettaa on vuosien saatossa kehittynyt sellaiseksi, että uskon draamallisuuden lisäävän motivaatiota suomen kielen ja kirjallisuuden opiskeluun

7.3.5 Hyötynäkökulmana elämyksellisyys

Draama nähdään aineistossa elämyksellisenä menetelmänä. *Elämys* voidaan ymmärtää merkittävänä, positiivisena ja vaikuttavana kokemuksena (KS 2020 s.v. *elämys*). Eräs vastaajista kuvailee elämyksellisyyttä seuraavanlaisesti esimerkissä 68:

68. Oppilas pääsee kokemaan tunteita ja tilanteita, joita ei tavallisessa elämässään koe. Se auttaa asettumaan toisten asemaan. Oppilaalla on mahdollisuus kokeilla ja heittäytyä.

Vastauksessa 68 elämyksellisyys on implisiittistä. Vastaaja käyttää verbiä *päästä* kuvaillaan oppilaan mahdollisuutta kokea draaman tuomaa elämyksellisyyttä. Tämä verbi liitetään useimmiten jonkin asian saavuttamiseen ja mieluisaan muutokseen (KS 2020 s.v. *päästä*). Draaman elämyksellisyyttä kuvataan tavallisesta elämästä poikkeavana tunne- ja tilannekokemuksena, jossa on *mahdollisuus kokeilla ja heittäytyä*. Vastaaja täten ilmaisee olemassa olevan jonkinlaisen normaalin tilanteen, josta draama poikkeaa (Potter 1996: 194–195).

Esimerkissä 69 draaman sisältämää elämyksellisyyttä kuvaillaan *erottavana tekijänä*. Vastaaja ilmaisee tällä näkevänsä draaman poikkeavana (Potter 1996: 194–195; KS 2020 s.v. *erottaa*) verrattuna muunlaiseen toimintaan. Esimerkissä 70 draamaa kuvaillaan kärjistäen (Potter 1996: 187) *erinomaisena välineenä*, korostaen draaman oivallisuutta ja

ensiluokkaisuutta (KS 2020 s.v. *erinomainen*). Vastaajan mukaan tavoitteita pystytään opettamaan draaman *vuorovaikutteisuuden ja elämyksellisyyden vuoksi*.

69. Elämyksellisyys on mielestäni tekijä, joka erottaa draaman monista muista menetelmistä.
70. Draama on erinomainen väline monien näiden tavoitteiden opettamiseen vuorovaikutteisuutensa ja elämyksellisyytensä vuoksi.

7.3.6 Hyötynäkökulmana minuus

Draama nähdään aineistossa hyödyttävän myös oppilaan minuuteen liittyviä asioita. Tämän kaltainen minäkehitys on ilmaistu myös aiemmassa tutkimuksessa (Toivanen 2007: 10; Parviainen 2018: 65). Aineistossa esille tulevat minäkehitykseen liittyvät asiat ovat esimerkiksi mukavuusalue, vahvuudet, oppilaan osaaminen sekä rajat.

Esimerkissä 71 draamaa kuvataan tekemisenä, jossa oppilas *joutuu* altistamaan itseään epämukavuusalueelle. Verbivalinnasta voidaan ymmärtää kokemuksen tahattomaksi ja jopa epämiellyttäväksi muutokseksi, sillä *joutua*-verbi implikoi välttämättömyyttä ja pakkoa (KS 2020 s.v. *joutua*; VISK § 1577). Esimerkissä 72 ilmaistaan oppilaiden *ylittävän omia rajojaan*. Tämä nähdään positiivisena asiana, sillä sen koetaan vastauksessa kehittävän opiskelijoiden itsetuntoa ja ilmaisutaitoa.

71. Toiminnallisuutta, tekemistä, jossa joutuu altistamaan itsensä epämukavuusalueellekin joskus
72. On hienoa nähdä, kuinka opiskelijat ylittävät omia rajojaan. Opiskelijoiden itsetuntoa ja ilmaisutaitoa kehittävää toimintaa.

Esimerkeissä 73 ja 74 näkökulma minuudesta taas liittyy vahvuuksiin ja osaamisalueisiin sekä toisaalta draaman tasa-arvoisuuteen. Esimerkissä 73 *vaihtoehtoiset käsittelytavat* nähdään positiivisena nimenomaan sen kannustavuuden kautta: vastaaja näkee tärkeänä onnistumisen kokemukset. Esimerkissä 74 vastaaja ilmaisee draaman sallivuuden: draamassa *kelpaa* omana itsenään. Verbi implikoi riittävyttä ja kyllin hyvänä olemista (KS 2020 s.v. *kelvata*).

73. Vaihtoehtoiset käsittelytavat tuovat eri tyyppien vahvuuksia näkyviin. On tärkeää, että kaikki kokevat olevansa jossain hyviä.
74. Draamassa kelpaa juuri sellaisena kuin on

7.4 Opettajapositiot

Tulkintarepertuaarien lisäksi aineistosta tarkasteltiin opettajapositioita suhteessa draamaan. Opettajapositioita pyrittiin löytämään aineistosta kielennysten kautta ilmaisemaan omaa asemoitumista suhteessa käsiteltävään aiheeseen (Harré & Van Langenhove 1999: 16–17). Aineistosta havaittiin viisi opettajapositiota: *kaipaaja*, *velvoitettu*, *alistettu*, *hyötyjä* sekä *rakastaja*. Oheisesta taulukosta (Taulukko 2) käy ilmi, miten nämä positiot suhteutuvat tulkintarepertuaareihin.

Taulukko 2 Opettajapositiot suhteessa tulkintarepertuaareihin

	Kaipaaja	Velvoitettu	Alistettu	Hyötyjä	Rakastaja
Este- ja resurssirepertuaari	✓	✓	✓	✓	✓
Affektiivisuusrepertuaari	✓	✓	✓	✗	✓
Hyötyrepertuaari	✓	✗	✓	✓	✓

Kaipaaja-positiossa opettaja kuvaa draamaa käyttämällä positiivisesti affektiivisia ilmauksia. Hän haluaisi käyttää draamaa enemmän, mutta syystä tai toisesta ei käytä. Hän usein kokee jonkinlaisten esteiden rajoittavan draaman käyttöä. Opettaja näkee draaman käytön hyödyt, mutta jostain syystä ei silti käytä draamaa tai käyttää sitä hyvin vähän. Oheisissa esimerkeissä 75 ja 76 näkyvät kaipaajaposition peruspiirteet:

75. Käytän draamaa kovin vähän, mutta pidän draamaa kuitenkin hyvänä työtapana, jossa asiat jäävät usein kokemuksellisuuden vuoksi paremmin mieleen. Haluaisin jatkossa lisätä sen käyttöä opetuksessani.
76. (Draama tarkoittaa minulle opetuksessa...) Extraa ja ihanaa, jota haluaisi tehdä. Ei ole aikaa. Näkyy opsissa ohuena. Miten valmentaa yo-kokeisiin? Surullista, että draaman asema on niin löyhä.

Esimerkissä 75 vastaaja käyttää draamaa jonkin verran, mutta kaipaa sen lisäkäyttöä, esimerkissä 76 vastaaja ei käytä draamaa, vaikka haluaisi. Molemmat käyttävät verbiä *haluta* ilmaisemaan omaa toivettaan ja tarvettaan käyttää draamaa (KS 2020 s.v. *haluta*). Esimerkin 76 vastaaja ei käytä draamaa ja ilmaisee syikseen esterepertuaarissakin esiin tulleen ajan,

opetussuunnitelman sekä ylioppilaskokeiden näkökulmat. Draaman käytön hyödyt kuitenkin tunnustetaan: esimerkin 75 vastaaja nostaa esille *kokemuksellisuuden* ja ilmaisee draaman olevan *hyvä työtapa*. Esimerkin 76 vastaaja ilmaisee taas affektiivisesti draaman olevan *extraa ja ihanaa*.

Velvoitettu ei halua käyttää draamaa, mikä erottaa hänet kaipaajasta. Velvoitettu kuvaa positiota, jossa draaman toteuttaminen nähdään opettajan omana valintana, joka kuitenkin kumpuaa ulkopuolisesta vaatimuksesta oman halun sijaan. Oman halun jäädessä taka-alalle draamaan tai draaman käyttämiseen liitetään affektiivisia ilmauksia. Positiossa opettaja löytää resurssit käyttää draamaa, mutta tekee niin velvollisuuden vuoksi. Hän ei suoraan tunnusta näkevänsä draamassa hyötyä, vaan saattaa kokea draaman menetelmäksi muiden joukossa.

Esimerkissä 77 ilmoitetaan ulkopuoliseksi vaatijaksi eksplisiittisesti opetussuunnitelma. Vastaaja käyttää ilmaisua *koen velvollisuutenani* kuvatessaan draaman käyttöä ja täten ilmaisee kokevansa välttämättömyyttä käyttää draamaa opetussuunnitelman vuoksi (KS 2020 s.v. *velvollisuus*). Hän näkee draaman kuitenkin neutraalina menetelmänä ja ilmaisee tämän vertailevalla fraasilla: *yksi opetustapa muiden joukossa*. Esimerkissä 78 velvollisuus ilmaistaan implisiittisesti käyttämällä draamasta affektiivista, negatiivissävytteistä ilmaisua *pakollinen paha*. Vastaaja ei käytä draamaa omasta halustaan ja käyttää verbiä *skipata*, eli jättää välistä, kuvaamaan draaman käyttämättömyyttä hetken salliessa (KS 2020 s.v. *skipata*).

77. Draama on mainittu OPS:ssakin osaamistavoitteena ja yhtenä esimerkkinä osallistavasta työtavasta, joten koen velvollisuutenani käyttää draaman keinoja. Se on kuitenkin minulle yksi opetustapa muiden joukossa, ei tärkeämpi kuin moni muukaan.

78. (Draama tarkoittaa minulle opetuksessa...) Pakollista pahaa joka skipataan jos vain mahdollista. Tai sitten kirjallisuuden analyysia draamatekstistä.

Alistettu kuvaa opettajapositiota, jossa draaman hyödyt tunnustetaan, mutta draaman käyttö jää pois esteiden vuoksi. Verrattuna aiempiin mainittuihin positioihin, tässä positiossa ei löydetä resursseja käyttää draamaa. Alistetut kuvaavat erityisesti rajoitteita, mitä heillä on draaman käyttöön nähden eivätkä käytä draamaa näiden rajoitteiden vuoksi. Vastaajat käyttävät lisäksi negatiivisesti latautuneita ilmauksia draamasta.

Oheisissa esimerkeissä 79 ja 80 näkyvät *alistettu*-position peruspiirteet. Ensinnäkin draaman hyödyt tunnustetaan: esimerkissä 79 vastaaja ilmaisee käyttäneensä *aiemmin* draamaa ja esimerkissä 80 ilmaistaan eksplisiittisesti draaman menetelmien *saattavan tehostaa oppimista*.

79. Aikuislukiossa on tunteja vähemmän ja lisäksi koulun muiden äidinkielen opettajien tuki puuttuu. Opetusta suunnitellaan osittain yhteisesti ja muita ei draaman tai ilmaisutaidon opetus ylipäättään innosta. Aiemmin nuorisolukiossa ja yläasteella hyödynsin draamaa paljonkin.
80. Ryhmäkoot ovat isoja. Luokkatilassa on vaikea teettää. Opiskelijat eivät ole innostuneita eivätkä tottuneita. Asenneongelmat vaikeuttavat siten harjoitteiden toimimista - myös koko ryhmän kannalta. On kiire: ops on täynnä kaikkea, ja vaikka draaman menetelmät saattaisivatkin tehostaa oppimista, ne vievät aikaa, jota ei ole.

Esimerkissä 81 ilmaistaan hyödyn olemassaolo, mutta tyrmätään se ilmaisemalla kärjistäen (Potter 1996: 189) valmistelun vievän *liikaa aikaa*. Kvanttoriadverbia *liikaa* käytetään korostamaan aikaan liittyvää odotuksenmukaisuutta ja tuomaan ilmi työn intensiteettiä (VISK § 658). Positio näkyy myös rajoitteiden kuvaamisella: esimerkeissä ilmaistaan esterepertuaarissa esiin tulleet kollegiaalinen tuki, tuntien määrä, luokkatilat, ryhmäkoot, oppilaiden asenneongelmat, ajan käyttö ja opetussuunnitelma. Affektiivisuus näkyy esimerkiksi käyttämällä sanoja, kuten *vaikea*, *viedä* ja *vaikeuttaa*.

81. Joudun priorisoimaan muuta kuin draaman suunnittelua näillä ylitunneilla. Valmistelu vie nyt liikaa aikaa suhteessa hyötyyn.

Hyötyjä-positiossa draamasta puhutaan neutraaliin tai positiiviseen sävyyn ilman voimakkaita affekteja. Positiossa huomioidaan draaman hyödyt ja opettaja löytää resursseja sekä mahdollisuuksia käyttää draamaa. Mahdolliset esteet huomioidaan ja täten draaman käyttöä sovelletaan tilanteen mukaan. Tämä positio on kaikista positioista se, jossa draaman käyttäminen erityisesti mahdollistuu.

Oheisissa esimerkeissä 82 ja 83 näkyy hyötyjä-position peruspiirteet: vastaajat ilmaisevat käyttävänsä draamaa ja näkevänsä sen sopivan eri osa-alueisiin. Esimerkissä 82 vastaaja ilmaisee *voivansa* käyttää draamaa myös äidinkielen tunneilla. Tällä hän implikoi mahdollisuutta (VISK § 1562). Vastaaja ilmaisee katsovansa käytön tilanteen ja opetuskohteen mukaan. Esimerkissä 83 vastaaja ilmaisee *pyrkivänsä* käyttää draamaa joka jaksossa. Pyrkiminen liitetään päämäärän tavoitteluun (KS 2020 s.v. *pyrkiä*). Vastaaja ilmaisee draaman olevan *hyvä menetelmä* joidenkin asioiden opettamiseen. Vastaajat huomioivat draaman käytön sopivuuden tilanteen mukaan, hyödyt edellä.

82. opetan ilmaisutaitoa ja pidän draamakerhoa, mutta sen lisäksi voin käyttää draamaa opetusmenetelmänä. ilmaisutaidon tunti on kerran viikossa, mutta voin käyttää draamallisia menetelmiä myös äidinkielen tunneilla. En käytä draamaa ihan kaikessa, vaikka sitä voisi. Kirjoittamista harjoitteleminen kirjoittamalla, tietokirjoja luetaan ja tv-t vaatii harjoittelua digilaitteilla. Esim. luetun kirjan pohjalta voidaan dramatisoida kohtauksia tai haastatella kirjan henkilöitä esim. kuumassa tuolissa. Kielioppia ja kielenhuoltoa voi opettaa toiminnallisesti, esim. pilkkuviesti, iso ja pieni alkukirjain-jumppa.

83. Pysin käyttämään draamaa joka jaksossa, Kaikkiin sisältöihin draama ei sovi, mutta kirjallisuuden käsittelyssä ja vuorovaikutuksen opiskelussa se on hyvä menetelmä. Teemme usein myös videoita.

Viimeinen aineistosta esiin noussut positio on **rakastaja**-positio. Rakastajat ovat hyvin samankaltaisia kuin hyötyjät, ja he näkevät draaman hyödyt ja potentiaaliset resurssit sekä esteet draaman käyttöön. Rakastajilla draaman käyttö pohjaa omaan intohimoon aiheesta: eroavaisuus hyötyjään onkin rakastajien käyttämä affektiivisuus eli tunteellisuus, ja voimakkaat ilmaukset puhuessa draamasta.

Positiossa ilmaisut ovat voimakkaan positiivisesti latautuneita. Esimerkissä 84 vastaaja ilmaisee draamallisten menetelmien olevan kärjistäen (Potter 1996: 189) *äärimmäisen mieluisia* ja kokevan itsensä olevan *parhaimmillaan opettajana* draaman parissa. Näistä ensimmäisessä vastaaja käyttää superlatiivista määrittä korostamaan samaansa mielihyvää (VISK § 281; KS 2020 s.v. *mieluisen*). Jälkimmäisessä hän ilmaisee opettajuuden tilaa sanalla *parhaimmillaan* (VISK § 655).

84. Draamalliset menetelmät ovat lisäksi itselleni äärimmäisen mieluisia ja tunteen olevani niiden parissa parhaimmillani opettajana.

Voimakkaasti latautuneita ilmauksia käytetään myös esimerkissä 85. Esimerkissä 85 vastaaja ilmaisee draaman *sydämen asiakseen* viittaamaan draaman läheiseen merkitykseen hänelle (KS 2020 s.v. *sydämenasia*). Hän kokee draaman kausatiivisesti syy-seuraussuhteisena *voimaannuttavana* ja *eheyttävänä* toimintana (VISK § 463). Hän näkee draaman *tuovan iloa* ja draamatunnit ovat hänelle *viikon kohokohta* eli huipentuma (KS 2020 s.v. *kohokohta*).

85. Se on ollut minulle sydämen asia urani alusta saakka. Olen nähnyt, miten draama voimaannuttaa ja eheyttääkin. Se on terapeutista, mutta ei kuitenkaan terapiaa. Se tuo iloa oppilaille. Usein valinnaisen draaman tunnit ovat sekä opettajalle että opetusryhmälle viikon kohokohta.

Rakastaja-positiossa nähdään myös resurssirepertuaarin mukaisesti resursseja käyttä draamaa, kuten esimerkissä 85 ilmaistaan: oppilaiden reaktiot antavat opettajalle motivaatiota ja toisaalta lopputulokset ilmaisevat draaman käytön olevan hyödyllistä.

8 PÄÄTÄNTÖ

8.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä draamasta tulkintarepertuaarien sekä opettajien positioinnin kautta. Tämänkaltaista äidinkielen opettajille tehtyä, yleisesti draamaan ja käsityksiin liittyvää kyselytutkimusta ei ole aiemmin tehty. Täten sen tekeminen oli perusteltua nyt, kun opetussuunnitelmissa keskitytään entistä enemmän toiminnallisuuteen ja oppilasjohtaisuuteen. Tutkimuksen aineistona toimii kyselyllä kerätty tekstiaineisto. Teoreettisen viitekehyksen tutkimukselle antaa diskurssintutkimus. Tutkimuksessa tulokset selvitettiin seuraavien kysymysten avulla:

1. Mitä tulkintarepertuaareja on havaittavissa opettajien käsityksissä draamasta?
2. Miten opettajat positioivat itsensä suhteessa draaman käyttöön opetuksessa.

Tutkimuksessa löydettiin kolme tulkintarepertuaaria: *este- ja resurssirepertuaari*, *affektiivisuusrepertuaari* sekä *hyötyrepertuaari*. Este- ja resurssirepertuaari fokusoitui opettajien kokemuksiin draaman käyttämiseen liittyvistä esteistä ja resursseista, joita he kohtaavat suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Affektiivisuusrepertuaarissa tarkasteltiin tunnepohjaisten ilmaisujen näkökulmaa draamaan, ja hyötyrepertuaarissa tarkasteltiin opettajien kokemuksia draaman positiivisista aiheista heidän opetukseensa.

Opettajapositioita suhteessa draamaan havaittiin aineistosta viisi erilaista: *kaipaaja*, *velvoitettu*, *alistettu*, *hyötyjä* sekä *rakastaja*. Nämä positiot kuvaavat jokainen erityyppistä asennoitumista suhteessa draamaan. Positioita tarkasteltiin tutkimuksessa suhteessa tulkintarepertuaareihin. Yksi opettaja saattoi ottaa vastauksissaan useampia positioita, ja tämä vaikuttaa alla taulukossa (Taulukko 3) esitettyihin lukuihin.

Taulukko 3 Opettajapositioiden määrät

Positio	Määrä
Hyötyjä	24
Alistettu	18
Kaipaaja	15
Rakastaja	7
Velvoitettu	7

Draamaan asennoiduttiin eniten *hyötyjä*-position kautta. Se havaittiin aineistosta 24 kertaa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että suurin osa opettajista löytää draaman käyttämiseen resursseja ja mahdolliset esteet huomioiden pyrkii käyttämään draamaa. Tämä kertoo myös aiemmassa tutkimuksessa esiin tulleesta ennakkokäsityksien merkityksestä kohdata ongelmat helpommin: opettajat ovat löytäneet tapoja selviytyä esteistä ja käyttävät draamaa, vaikka ovat joutuneet soveltamaan ja pohtimaan keinoja (Nespor 1985: 18–27).

Toiseksi eniten, 18 kertaa, aineistossa ilmeni *alistettu*-positiota. Positio kuvaa sitä, että mikäli vaikeuksia draaman käytössä ilmenee, draaman käyttö jää herkästi vähälle. Vastaavaa voi nähdä kolmanneksi suurimmassa joukossa, *kaipaajien* positiossa, jota aineistosta havaittiin 15 kertaa. Kaipaaaja-positiossa draamaa haluttaisiin käyttää, mutta syystä tai toisesta sitä ei tehdä. Kahta muuta positiota, *rakastaja*-positiota ja *velvoitettu*-positiota, esiintyi kutakin seitsemällä vastaajalla. *Rakastaja*-positiossa vastaajat ilmensivät suhtautumistaan draamaan positiivisen affektiivisesti. Muuten *rakastaja* on hyvin samanlainen positio kuin *hyötyjä*. *Velvoitettu*-position vähyys verrattuna muihin kertoo sen, että harvemmin kyseiseen positioon kuuluva ulkopuolinen motivaatio edesauttoi draaman käyttöä.

Tutkimuksessa esiin tulleista repertuaareista ensimmäinen on este- ja resurssirepertuaari, jossa tarkasteltiin opettajien käsityksiä draaman käytöstä suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa suhteessa esteisiin ja resursseihin. Tutkimuksen tuloksena on se, että merkittävimiksi resursseiksi voidaan nähdä opettajien näkemys minäpystyvyydestä, omista aiemmista kokemuksista sekä oppilaiden reaktiot draamaa käytettäessä. Tämän lisäksi draaman sopivuudella ryhmän toimintaan oli erityisen suuri vaikutus.

Huolestuttavana voidaan nähdä se, että esteillä oli erityisen suuri merkitys opettajien tekemiin valintoihin käyttää tai olla käyttämättä draamaa. Kuten opettajapositioista näkee, esteelliset positiot *kaipaaaja* ja *alistettu* olivat aineistossa esillä. Esteitä draaman käyttöön löytyikin useita. Moni opettaja ilmaisi kaipaavansa lisää draaman käyttöön liittyvää materiaalia esimerkiksi oppikirjoihin. Vastaava toive oli esillä aiemmassa tutkimuksessa (Koski 2009: 84). Tämä kertoo siitä, ettei yli kymmenessä vuodessa tilanne ole muuttunut, vaikka opetussuunnitelmissa draaman asema itsessään on erilainen tällä hetkellä.

Ylipäätään opetussuunnitelman rooli tässä tutkimuksessa on poikkeuksellinen verrattuna opetussuunnitelman lähtökohtaan olla opettajien opetuksen tuki (POPS 2014: 9). Opetussuunnitelma nähtiin opettajien kokemuksissa enemmän negatiivisena esteenä kuin resurssina tai apuna, ja sitä tuotiin esille nimenomaan draaman käyttöön nähden hidasteena. Toki esimerkiksi *velvoitettu*-positiossa opettajat perustivat draaman käyttöönsä nimenomaan

opetussuunnitelmaan, mutta tällöinkin se näyttäytyi enemmän negatiivissävyisenä, pakottavana tekijänä.

Myös muita esteitä draaman käyttöön tuli esille tutkimuksessa. Este- ja resurssirepertuaarissa havaittiin, että draaman käyttöön vaikuttivat niin fyysinen kuin myös psyykinen ympäristö. Näistä kollegiaalinen tuki nähtiin aineistossa tärkeäksi resurssiksi draaman käyttöön. Tutkimuksessa todettiin kuitenkin, että kollegat saattoivat toimia myös esteenä, esimerkiksi jos draaman käyttäminen ei sovi koulun opetuksen normiin. Vastaavanlaisesti aiemmassa tutkimuksessa on todettu uusien opetusmenetelmien käyttöön ottamisen olevan haasteellista, mikäli koulun käytännöt ovat tinkimättömiä. Vastaavasti on tuotu esiin kollegoiden tuen merkityksellisyys. (Veistämö 2016: 72–74.)

Useassa tämän tutkimuksen vastauksessa toistui kokemus siitä, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa tai tilaa toteuttaa draamaa. Tämä koulumaailman este on tullut esille aiemmassa tutkimuksessa negatiivisena tekijänä (Koski 2009: 80; Parvikoski 2018: 63). Draaman käyttämättömyyteen liittyvät niin materiaalien puute kuin myös oma jaksaminen. Opettajien työoloista on ollut keskustelua mediassa muutamien vuosien ajan, ja esimerkiksi 2017 julkaistun Työolobarometrin (OAJ 2017) mukaan työstressistä kärsii useampi opettaja eri opetusasteilla. Vaikka tämä tutkimus ei suoranaisesti keskitykään työhyvinvointiin, on *alistettu-* ja *kaipaaja-*positioiden taustalla hyvinvointiin liittyviä esteitä, jotka vaikuttavat draaman käyttöön.

Opettajat saattoivat kokea myös taitojen ja osaamisensa esteeksi draaman toteuttamiseen. Tämä toistaa aiemman tutkimuksen minäpystyvyyden näkökulmaa: jos opetuskyvyt tai mahdollisuudet ovat opettajan omasta mielestä huonot, draamaa ei käytetä, ja päinvastoin (Bandura 1997: 3; Gibbs 2002: 1). Vastaavaa on havaittu esimerkiksi tekstitaitojen kohdalla: jos opettaja kokee valmiuksiensa, eli resurssiensa, olevan hyvät, hän saa itsevarmuutta opetukseen ja uudenlaisten menetelmien kokeilemiseen (Kellosoari 2019: 73). Substanssiosaamisen lisäämiseksi aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että opettajille tulisi tarjota enemmän aiheeseen liittyvää koulutusta (Koski 2009: 83; Parvikoski 2018: 53).

Draaman käyttöön vaikuttavat myös oppilaat. Kuten aiemmassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, opettajat nojaavat oppilaiden mielenkiinnonkohteisiin tuntisuunnittelussa (Purola 2009: 97). Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa: oppilaiden vaikutus on merkittävä tekijä opettajan tekemiin valintoihin draaman käytössä. Tähän liittyvät oppilaiden reaktiot ja esimerkiksi viihtyminen oppitunneilla. Opettajat motivoituivat valitsemaan lähtökohtaisesti ryhmälle sopivia menetelmiä. Tämä toistaa aiemman tutkimuksen tietoa siitä, että vaihtelevat työtavat edesauttavat viihtymistä (Mauno 2014: 88). Oppilaiden merkitys näkyy esimerkiksi *hyötyjä-*

positiossa, jossa resurssit, kuten oppilaat, määrittävät enemmän opettajan valintoja kuin opettajan tunteet ja intohimot käyttää draamaa.

Toinen tämän tutkimuksen tulkintarepertuaari on affektiivisuusrepertuaari eli tunnepohjaisuuden näkökulma. Tässä näkökulmassa käy ilmi, että affektiivisuudella on merkittävä rooli draaman käyttämisessä ja draamaan suhtautumisessa. Tutkimuksessa draama koettiin joko negatiivisten tai positiivisten affektien kautta. Negatiivisessa näkökulmassa draama nähtiin vaativana ja vaikeasti toteutettavana. Tämänkaltaista negatiivisuuteen pohjaavaa suhtautumista draamaan on ollut esillä aiemmassa opettajien käsityksiin pohjaavassa tutkimuksessa (Koski 2009: 81–82). Toisesta näkökulmasta katsoen, eli tämän tutkimuksen positiivisessa affektiivisuusrepertuaarissa, draama nähtiin mahdollisuuksia täynnä olevana hyvänä tapana, ja jopa leikkinä. Leikkimisen näkökulma voidaan nähdä liittyvän vakavan leikillisyyden periaatteeseen, jossa leikin ja fiktion yhteydessä opitaan faktuaalisia asioita (Heikkinen 2002: 66–69).

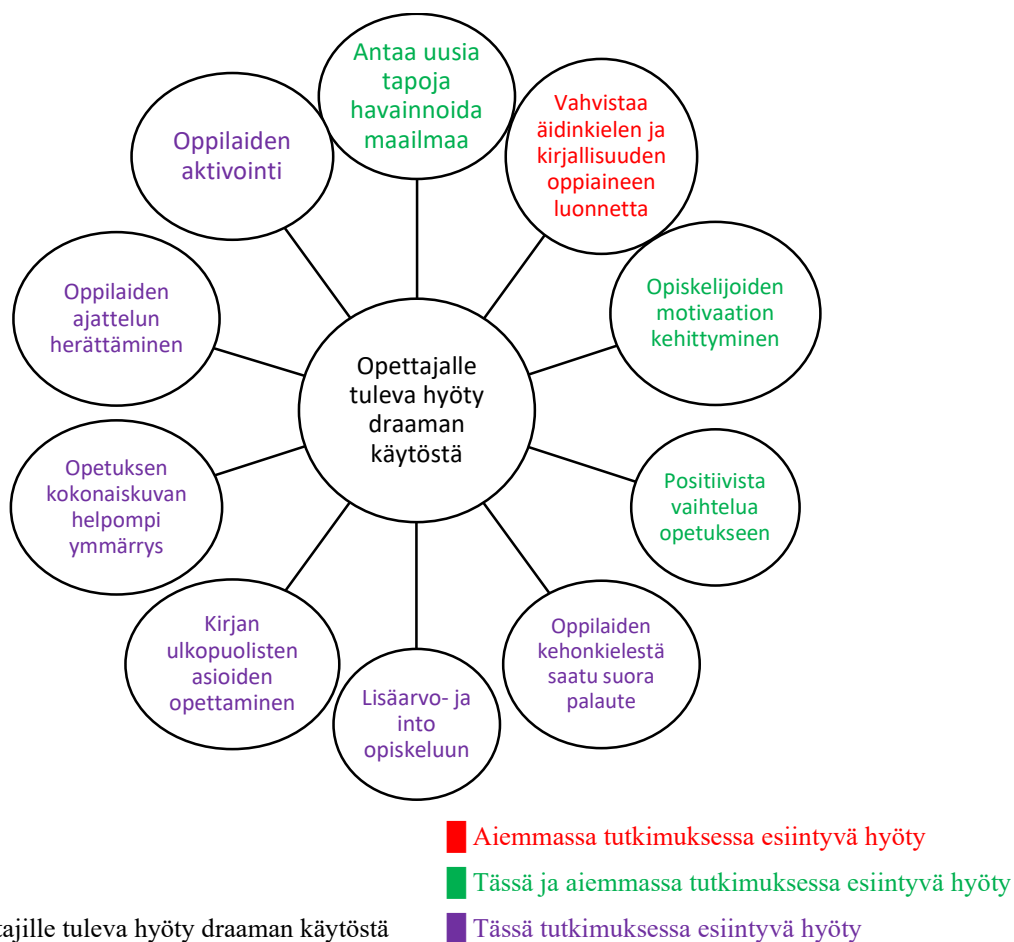
Opettajan asemointi draamaan vaikuttaa affekteihin, ja affektit ovat merkittävässä roolissa erottamassa positioita toisistaan; esimerkiksi *rakastajilla* affektit ovat positiivisempia kuin esimerkiksi *alistetuilla*. Toki *alistettuihin* vaikuttavat voimakkaasti jo mainitut esteet. Tässä tutkimuksessa kuitenkin käy ilmi, että opettajat lähtökohtaisesti suhtautuvat draamaan melko positiivisesti. Opettajapositioista *velvoitettu* ja *alistettu* voidaan nähdä ottavan negatiivisemmän suhtautumisen ja affektiivisuuden draaman käyttöön, kun taas *hyötyjät*, *rakastajat* ja *kaipaajat* olivat kaikki positioita, joissa draaman käyttö nähtiin toivottavana asiana. Ytimekkäästi ilmaisten: negatiivisesti draamaan suhtautuvat eivät käytä draamaa, kun taas positiivisesti suhtautuvat vähintään haluavat käyttää draamaa. Tämä vastaa aiemman tutkimuksen tuloksia siitä, että käsitykset vaikuttavat opettajan aineen opetukseen (Onkalo & Paananen 2018: 91–92).

Tutkimuksen kolmas näkökulma on hyötyrepertuaari, eli näkökulma, jossa opettajat kuvasivat draaman hyötyjä suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa. Seuraavaksi tulen erittelemään draaman hyödyt suhteessa aiemman tutkimuksen tuloksiin. Huomioitavaa on se, että hyödyt saattavat olla ryhmissään limittäisiä: oppilaalle tulevat hyödyt todennäköisesti hyödyttävät myös opettajaa tai ryhmän hyödyt sekä opettajia että oppilaita.

Opettajien saaman hyödyn näkökulmasta tässä tutkimuksessa tuli ilmi samoja asioita, kuin aiemmin tehdyissä tutkimuksissa. Aiemmassa tutkimuksessa draamaa on luonnehdittu positiivisena vaihteluna, mukavana ja innostavana (Parviainen 2018: 63–64). Näistä ensimmäinen tuotiin esille myös tämän tutkimuksen opettajien puolesta. Sen lisäksi tässä tutkimuksessa draamaa luonnehdittiin tehokkaaksi, hyväksi, erilaiseksi, sopivaksi ja

piristäväksi opetusmenetelmäksi. Aiemmassa tutkimuksessa on sanottu draaman edistävän oppilaiden motivoitumista ja antavan uusia tapoja havainnoida maailmaa (Toivanen 2007: 10; Parviainen 2018: 63–64). Tämä näkökulma tuli esille myös tämän tutkimuksen kohdalla, ja uudet tavat havainnoida maailmaa ilmaistiin useimmiten näkökulmien vaihdoksen tuomilla mahdollisuuksilla.

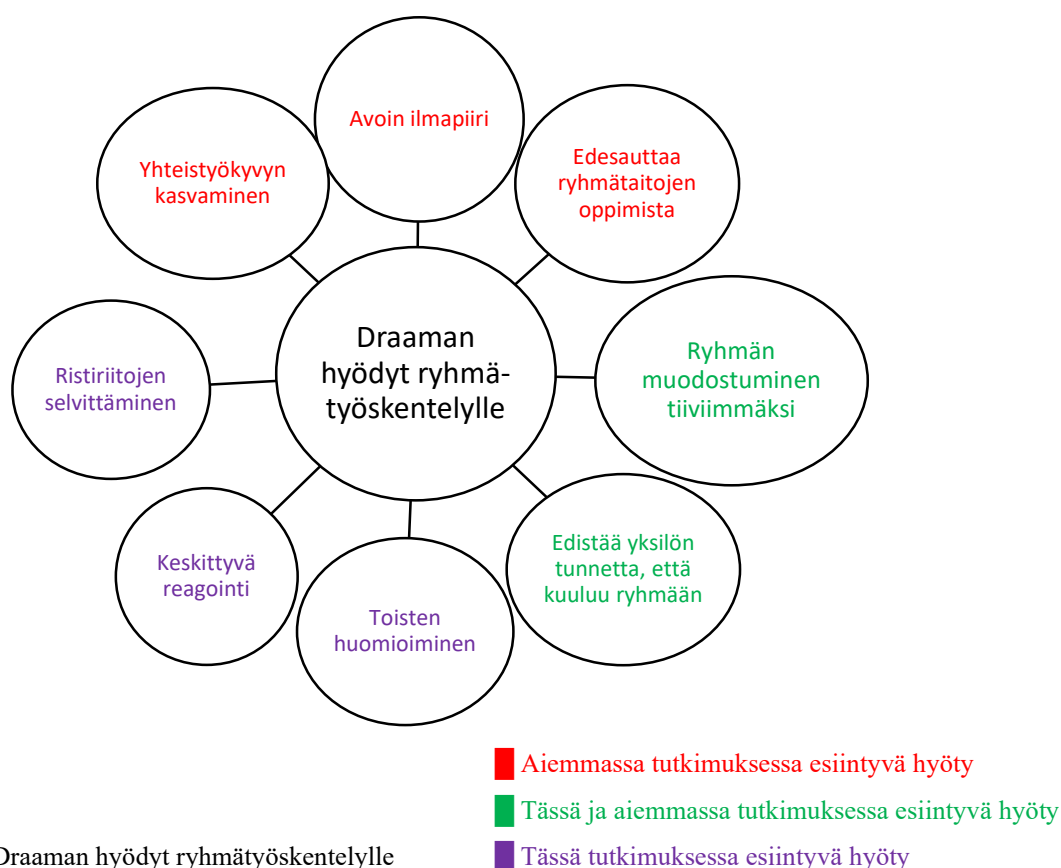
Tutkimus antaa uutta informaatiota draaman tuomista hyödyistä (kuvio 6): opettajat mainitsivat oppilaiden kehonkielestä saadun suoran palautteen, oppilaiden aktivoinnin sekä tasa-arvoistumisen hyvinä asioina. Näiden lisäksi draaman nähtiin tuovan lisäarvoa ja lisäävän intoa opiskeluun. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi aiheen kokonaiskuvan luomisen mahdollisuuksia sekä oppilaiden ajattelun herättämistä draaman avulla.



Kuvio 6: Opettajille tuleva hyöty draaman käytöstä

Opettajan hyötyjen lisäksi tässä tutkimuksessa tuotiin esille aiemmassa tutkimuksessa esillä olleita ryhmätyöskentelyyn liittyviä hyötyjä (kuvio 7). Tämän kaltaisia hyötyjä ovat esimerkiksi ryhmän muodostuminen tiiviimmäksi ja niin kutsutun ”me-hengen” paraneminen, joihin liittyy myös yksilön yhteenkuuluvuuden tunteen paraneminen muiden ryhmäläisten kanssa (Rusanen 2002: 181; Toivanen 2002: 190; POPS 2014: 30).

Aiemmassa tutkimuksessa draaman on sanottu, yleisesti ilmaisten, myös edistävän ryhmätaitojen oppimista ja toisaalta yhteistyökyvyn kasvamisena (Grönholm 1994: 6; Toivanen 2007: 10). Tämä näkyi aineistossa konkreettisten tapojen ilmaisemisena: esimerkiksi draaman käyttäminen nähtiin edistävän toisten huomioimista ja keskittävää reagointia. Aiemmassa tutkimuksessa mainittiin myös avoimen ilmapiirin kehittyminen (Parviainen 2018: 64). Tätä ei tässä tutkimuksessa tullut suoraan ilmaisten esille. Aineistossa kuitenkin mainittiin draaman olevan hyvä väline esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittämisessä.



Kuvio 7: Draaman hyödyt ryhmätyöskentelylle

Erityisessä roolissa aiemmassa tutkimuksessa on oppilaalle tulevat hyödyt draaman käytöstä (kuvio 8). Aiemmassa tutkimuksessa on mainittu draaman kehittävän moninaisia asioita: rohkeutta, hahmotuskykyä, mukautumiskykyisyyttä, sisukkuutta ja luovuutta (Grönholm 1994: 6; POPS 2014: 30; Parviainen 2018: 65). Ihmisenä kasvaminen on ollut myös keskiössä, ja draaman on ilmaistu edesauttavan vastuun kantamista, itseluottamuksen vahvistumista sekä itsehillintää: yksinkertaistettuna myönteistä minäkehitystä (Rusanen 2002: 181–183; Toivanen 2007: 10; POPS 2014: 30; Parviainen 2018: 65).

Rusasen (2002: 181–183) mainitsema monipuolisempi itseilmaisuus tuli esille myös tässä tutkimuksessa erityisesti eläytymisen kautta. Tutkimuksessa tuli esille draaman

mieleenpainuvuus konkretian kautta, joka voidaan liittää Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014: 30) mainittuun käsitteellisen ja menetelmällisen osaamisen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa kenties lisänä aiempaan tutkimukseen nähden tulivat esille myös oppilaiden heittäytymiskyvyn ja esiintymiskyvyn kehittyminen, elämyksien antaminen ja omien rajojen ylittyminen.

Ajattelu ja osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Käsitteellinen ja menetelmällinen osaaminen • Konkretian tuoma mieleenpainuvuus • Luovan ja kriittisen ajattelun kehittyminen • Soveltavan taidon oppiminen • Motivaation kasvu
Itseilmaisu	<ul style="list-style-type: none"> • Monipuolisempi itseilmaisu • Heittäytymiskyvyn kehitys • Esiintymiskyvyn kehitys • Eläytymiskyvyn kehitys
Minuus	<ul style="list-style-type: none"> • Rohkeuden kasvu • Hahmotuskyvyn kehittyminen • Myönteinen minäkehitys • Vastuun kantaminen • Itseluottamuksen vahvistuminen • Mukautumiskyvyn kehitys • Sisukkuus • Luovuuden kehitys • Itsehillinnän harjoitus • Omien rajojen ylittäminen • Elämyksien saaminen

- Aiemmassa tutkimuksessa ilmennyt hyöty
- Tässä ja aiemmassa tutkimuksessa ilmennyt hyöty
- Tässä tutkimuksessa ilmennyt hyöty

Kuvio 8: Draaman hyödyt oppilaalle

Voikin todeta, että aiempaan tutkimukseen nähden tässä tutkimuksessa esiin tulleet hyödyt ovat osittain samoja, mutta osittain esiin on tullut myös uusia seikkoja. Vaihtoehtoisesti voidaan nähdä tutkimuksen tarkentavan ja antavan spesifimpiä esimerkkejä oppilaille tulevista hyödyistä draaman kautta. Tutkimuksessa ei ole tullut esille ristiriitaisia seikkoja, vaan aiempaan tutkimukseen nähden tämä tutkimus on rakentanut informaatiota draaman käyttämisestä aiemman, jo olemassa olevan tiedon päälle.

8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusideat

Lähtökohtaisesti tutkimukseen tulee suhtautua pienehkönä pro gradu -tutkielmana. Se osoittaa pienen, mutta suhteellisen yhtenäisen opettajajoukon käsityksiä draamasta. Näitä käsityksiä ei voi yleistää, eikä se ole tarkoitukseen tämän tutkimuksen kaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019: 233).

Tutkimuksen toteuttaminen pyrittiin luomaan mahdollisimman eettiseksi. Osallistujille esitettiin Euroopan unionin tietosuojasetuksen (679/2016) mukainen tietosuojailmoitus aineistoa kerätessä, ja täten tutkittavat ovat tienneet millaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa. Heille ilmaistiin tietosuojailmoituksessa tutkimuksen kesto, kertaluontoisuus, tutkimuksen tausta ja tarkoitus, toteuttaminen, haitat ja hyödyt, henkilötietojen suojaamiseen ja säilyttämiseen liittyvät asiat sekä tutkittavien oikeudet tutkimuksen aikana. Kyselyyn vastaamiseen annettu suostumus tehtiin eksplisiittisesti kyselyssä kysymyksellä, johon sai vastata joko *kyllä*, osallistuakseen kyselyyn, tai *ei*. Kyselyssä kysyttiin henkilötietoja, tarkemmin sähköpostiosoitetta, jonka vastaaja sai halutessaan jättää. Henkilötietojen kysyminen oli perusteltua, sillä alun perin kyselyn lisäksi tutkimuksessa oli ajateltu olevan haastatteluosio. Tämä kuitenkin jäi pois lopullisesta tutkimuksesta, sillä kyselyn avulla saatu aineisto koettiin riittäväksi.

Tutkittavien vapaaehtoisuus oli ehdotonta, ja tutkittaville annettiin mahdollisuus perua osallistumisensa koko tutkimuksen ajan (Kuula 2006: 87). Käytännössä tämä olisi toteutettu joko annettujen henkilötietojen tai vaihtoehtoisesti jäljittämällä esimerkiksi vastausajankohdan perusteella vastaajan lomake. Myös aineiston säilytyksen ja käytön kohdalla pyrittiin eettisyyteen. Aineistoa säilytettiin salasanan takana tutkimuksen julkaisuun saakka, ja tämän jälkeen se tuhottiin asianmukaisesti. Aineiston käsittelyssä tietoturvan varmistaminen toteutettiin vastauksien anonymisoinnilla (Kuula 2006: 200). Tämä toteutettiin käytännössä niin, että tutkija käsitteli aineistoa ryhmänä, ei yksittäin. Tämän lisäksi itse tutkimuksessa aineisto esitettiin niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Tutkija myös pyrki analysoimaan aineiston täysin objektiivisesti ja reilusti, mikä voi olla haasteellista ihmisen luontaisen arvottamisen halun vuoksi (Pajares 1992: 316).

Tutkimuksen aineiston kerääminen kyselyllä on poikkeuksellista diskurssintutkimuksen kentällä (Valli 2018: 81). Tämä nähtiin kuitenkin perusteltuna tapana, kunhan kyselyn muoto pohdittiin ja toteutettiin tarkasti palvelemaan tutkimusta. Tästä syystä kyselyssä oli paljon avoimia kysymyksiä ja johdattelevia lauseen alkua vastauksien apuna. Tämä voidaan nähdä

vastaajia rajoittavana tekijänä, mutta toisaalta liian laajat kysymykset olisivat saattaneet johtaa turhan erilaisiin vastauksiin ja täten käyttökelvottomaan aineistoon.

Aineiston laajuus, 66 vastaajaa, oli erityisen tärkeää tämän tutkimuksen kohdalla, sillä vaikka kysymykset oli luotu mahdollistamaan pitkiäkin vastauksia, hyvin helposti vastausten pituudet olivat niukkoja. Tämän tutkimuksen kohdalla vastauksissa ilmennyt niukkuus ei kuitenkaan ollut negatiivista, sillä analyysi itsessään on tarkkaa yksittäisistä kielen piirteistä lähtien. Tämän lisäksi kysymysten määrä takasi riittävän aineiston laadulliseen analyysiin ja sitä kautta laadukkaan tutkimuksen. Aineiston laajuus nähdään lähtökohtaisesti laadullisissa tutkimuksissa positiivisena asiana (Alasuutari 2011: 182).

Huomioitavaa on kuitenkin se, että haastatteluissa vastauksien laatu saattaa olla kuitenkin parempaa kuin kyselyä käyttäessä. Tämän vuoksi on perusteltua tässä vaiheessa ilmaista se, että haastattelussa tulokset olisivat saattaneet olla henkilökohtaisempia ja syvällisempiä. Kyselyn etu on kuitenkin ehdottomasti laajemman ja monipuolisemman yleiskuvan luominen. Tämän lisäksi aineiston kerääminen voidaan nähdä kyselyllä tehtynä tasa-arvoisena ja samanlaisena jokaiselle vastaajalle, ja täten vastauksien yhteneväisyys on todennäköisempää. Lisäksi tutkijan rooli on kyselytutkimuksessa häivyttelympi, jolloin myös vastaukset voidaan olettaa kuvastavan voimakkaammin subjektiivisia kokemuksia ilman ulkopuolisia vaikutteita.

Käytetty analyysimenetelmä todettakoon toimivaksi tässä tutkimuksessa. Tulkintarepertuaarit osoittavat opettajien käsityksiä suhteessa draamaan, ja opettajapositiot taas osoittavat draaman käyttämisen taustalla olevia asennoitumisia ja asemoitumisia, jotka voivat vaikuttaa opettajan tekemiin valintoihin opetuksessa. Tutkimus antaa myös enemmän kuin pelkkä sisällönanalyysi: opettajien käyttämät kielelliset keinot luovat syvällisempää näkökulmaa ja avaavat enemmän tapoja perustella draaman käyttöä ja käyttämättömyyttä.

Tutkimuksen tulokset kuvaavat draaman käyttömahdollisuuksia opetus- ja kasvatustyössä yhden oppiaineen näkökulmasta ja opettajien käsityksien kautta. Draama on tämän tutkimuksen tuloksissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käytetty menetelmä. Sen käyttöön kuitenkin liittyy moninaisia osa-alueita, jotka niin edistävät kuin myös estävät draaman käyttöä. Opettajien käsitykset kuvaavat näitä hyvin, ja tutkimuksessa valittu näkökulma on sen vuoksi todettava onnistuneeksi.

Draamaa voi tuki tarkastella myös eri tavoin. Tämä tutkimus ei esimerkiksi kerro, miten draamaa käytetään metoditasolla, eikä se toisaalta ole tutkimuskysymyksiin nähden perusteltua. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa opettajien käsityksiä voisi kuitenkin tutkia genrejaottelu ja draamaharjoitukset edellä: mikä on koettu sopivaksi menetelmäksi mihinkin oppiaineen osa-alueeseen ja miksi. Tutkimusta voi myös hyvin toteuttaa kaikkien muiden oppiaineiden

kohdalla ja tarkastella esimerkiksi sitä, ovatko käsitykset draamasta erilaisia reaaliaineissa verrattuna äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Näiden lisäksi draamaa voisi tarkastella myös oppilaiden käsityksien kautta: miten oppilaat näkevät draaman käyttämisen suhteessa oppiaineeseen ja omiin kokemuksiinsa.

Tämän lisäksi tämä tutkimus antaa jatkotutkimusmahdollisuudeksi opettajien käsityksien tarkastelemisen työhyvinvoinnin ja opetuksen toteutuksen näkökulmasta: mitkä esteet ja resurssit nähdään erityisen vaikuttavina opettajien työhyvinvoinnissa, ja miten nämä liittyvät lopullisen opetuksen toteuttamiseen. Näiden lisäksi opetussuunnitelman roolia on tarkasteltu aivan liian vähän sen vaikuttavuuteen nähden. Myöhemmissä tutkimuksissa voitaisiin tarkastella esimerkiksi, miten opettajat luonnehtivat opetussuunnitelman roolia heidän opetuksessaan, ja mitkä ovat yleiset käsitykset opetussuunnitelman hyödyistä ja haitoista.

LÄHTEET

- Abelson, Robert P. 1979: *Differences between belief and knowledge systems*. – *Cognitive Science* 1979, 3, s. 355–66
- Ahtikari, Elina 2018: *Arviointia vai oppimista? – Alakoulun englanninopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan itsearviointista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Alanen, Riikka, Kalaja, Paula, & Dufva, Hannele 2013: Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. – T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen, & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e 5 – Soveltavan kielitieteen julkaisuja* 2013 s. 24–40 – <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8738/6423>.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alexander, Patricia A. & Dochy, Filip J. R. C 1995: *Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison across Varying Cultural and Educational Communities*. – *American Educational Research Journal* Vol. 32 (2) s. 413–442.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, Albert 1997: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and company. – https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura-Self-Efficacy_The_Exercise_of_Control-W._H._Freeman_and_Co_1997_.pdf
- Barcelos, Ana Maria Ferreira & Kalaja, Paula 2013: Beliefs in second language acquisition: Teacher. – C. A. Chapelle (toim.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Borg, Simon 2010: *Language teacher research engagement* – Cambridge University Press Vol. 43 (4) s. 391–429
- 2013: *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom 1990: Positioning: The discursive production of selves. – Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. 2001 (toim.): *Discourse theory and practice*. London: Sage publications. s. 261 – 271
- Edley, Nigel 2001: Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. – Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. 2001 (toim.): *Discourse as data. A guide for analysis*. Bath Press. s. 189–228.
- Esslin, Martin 1980 [1976]: *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus 2016: §679
- Gibbs, Colin 2002: *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. New Zealand. – <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Gilbert, G. Nigel & Mulkay, Michael 1984: *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: University Press.
- Golombek, Paula & Doran, Meredith 2014: *Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development*. – *Teaching and Teacher Education* April 2014, 39 s. 102–111
- Grönholm, Inari (toim.) 1994: *Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luke 1999: The dynamic of social episodes. – Harré, Rom & Van Langenhove, Luke 1999 (toim.): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Oxford Basil Blackwell Publishers s. 1–13
- Heikkinen, Annika 1999: *A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a foreign language*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/7394>
- Heikkinen, Hannu 2002: *Draaman maailmat oppimisalueina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24952/9789513940065.pdf>
- 2004: *Vakava leikillisyyys: draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- 2003: *Draamakasvatus lininaalisena leikkikenttänä* — TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. – Heikkinen, Hannu ja Viirret, Tuija Leena 2003: *Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- 2005: *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- 2013: *Oppimista draaman keinoin. Oppimiskohteena prosessidraama*. – Kauppinen, Anneli 2013 (toim.): *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Heikkinen, Hannu ja Viirret, Tuija Leena 2003: *Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre In Education) -projektista*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

- Hellström, Martti, Johnson, Peter, Leppilampi, Asko Sahlberg, Pasi 2015: *Yhdessä oppiminen: yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into.
- Isomöttönen, Anu 2003: *A discursive study of Hard-of-Hearing learners' explanations for failure and success in learning English as a foreign language*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/7284>
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2016: *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jyrinki, Erkki 1974: *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Kalaja, Paula 2016: *Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää.”: kielikäsitteitä diskursiivisesti ja pitkittäisesti*. – A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä, & T. Nordlund (Eds.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions*. AFinLAN vuosikirja 2016 (pp. 108-126). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 74. Jyväskylä, Finland: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52565/Kalaja_59722-63245-1-PB.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Karasma, Katri 2014: *Aapisesta ylioppilaskokeeseen: äidinkielen opetuksen historia*. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Karvinen, Kati 2014: Affektiivisuutta voi joskus olla vaikea määritellä. – Kotus: Hyvää virkakieltä -palstan arkisto 2000–2014. https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmahyvaa_virkakielta/hyvaa_virkakielta_-_palstan_arkisto_%282002_2014%29/affektiivisuutta_voi_joskus_olla_vaikea_maaritella
- Kauppinen, Merja 2007: *Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa*. AFinLAN vuosikirja 37(65) ——— 2010: *Lukemisen linjaukset : lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- KS: Kielitoimiston sanakirja 2018: *Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. ——— 2020: *Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy.
- Kellosaari Saara 2019: *Reaaliaineiden opettajat tekstitaitojen opettajina*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63946/URN%3aNB%3afi%3ajyu201905152589.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Keski-Heiska, Anna-Mari 2009: *English teachers as constructed in the language learning autobiographies written by university students. A discursive study*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kulmala, Maria 2013: *Tekstitaidot reaaliaineissa. Opettajien käsityksiä reaaliaineiden opetuksen tekstikäytännöistä, oppilaiden tekstitaidoista ja tekstitaitojen opettamisesta*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42609/URN%3aNB%3afi%3ajyu201312092760.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuvaja, Tinja 2018: *Draamaopettajuuden ytimessä: opettajien kokemuksia opettajuudestaan ja ammatillisesta identiteetistään*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57526/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201804101987.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koski, Maiju 2009: *Draamakasvatus yläkouluun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kuula, Arja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laakso, Erkki 1994: *Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä (Liite 1) – Grönholm, Inari (toim.) 1994: Ilmaisun monet kielet*. Helsinki: Opetushallitus. ——— 2004: *Draamakokemuksen äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13369/9513917711.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lehtinen, Eero, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina 2016: *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- LOPS 2015= Opetushallitus 2015: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: NextPrint Oy.
- LOPS 2019: Opetushallitus 2019: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: *Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset*. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja 2008 (toim.): *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä; Helsinki: Jyväskylän yliopisto. s. 133 – 160
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus 2008.
- Mauno, Sofia 2014: *Äidinkielen opettajien käsityksiä kielitiedon opettamisesta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto

- Mäntynen, Anne & Pietikäinen Sari 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Nespor, Jan K. 1985: *The role of beliefs in the practice of teaching: final report of the teacher belief studies*. Texas: University of Austin. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270446.pdf>
- Nyman, Tarja & Ruohotie-Lyhty, Maria 2009: Tunteet pelissä: Kielenopettajan tunnetiloja uran alkuvaiheessa. – Jaatinen, Riitta, Kohonen, Viljo, Moilanen, Pentti, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - Okkasäätiö 2009 (toim.): *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: Okka.
- OAJ 2017: *Opetusalan työolobarometri 2017*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.
- Onkalo, Sini & Paananen, Elina. 2018. *Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta – dialogisuus käsityksissä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- O’Toole, John 1992: *The process of drama: negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Pajares, M. Frank 1992: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. – Review of Educational Research 1992, Vol. 62 (3), s. 307–332
- Parviainen, Laura 2018: ”Sekä itsensä että muiden arvostaminen on elämässä ehkä tärkeintä” – (työ)elämätaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista oppitunneista. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58317/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201806042996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parvikoski, Veera 2018: *Draamakasvatus – ”Learning by doing” Miten luokanopettajat kokevat draamakasvatuksen ja miten he käyttävät sitä opetuksessaan?* Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20180486/urn_nbn_fi_uef-20180486.pdf
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS = Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.
- Potter, Jonathan 1996: *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage Publications.
- Purola, Riikka 2009: *Autenttinen materiaali ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien käsityksiä ja asenteita*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20312/URN_NBN_fi_jyu-200905291649.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reitala, Heta ja Heinonen, Timo 2001: Dramatisoitua todellisuutta. – Reitala, Heta ja Heinonen, Timo (toim.): *Dramaturgioita. näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. Helsinki: Palmenia s. 9–74.
- Rusanen, Soile 2002: *Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2006: *Opettajuuden reittejä – nuoren kielenopettajan koulukokemusten merkitys opettajan käyttötiedolle*. Kasvatustieteiden syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopisto. – https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10396/URN_NBN_fi_jyu-2006451.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo 2001: Johdanto. – Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo 2001 (toim.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko 1994: *Yksinään vai yhteisvoimin: yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sava, Inkeri 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. – Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) 1993: *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Scachar, Hanna & Sharan, Shlomo 2001: Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio. – Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo 2001 (toim.): *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Sinivuori, Timo 2002: *Teatteriharrastuksen merkitys: teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoninen, Eero 1993 [1992]: Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. – Jokinen Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2016 (toim.): *Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- 2003: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – Jokinen Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2003: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. s. 17 – 36 Tampere: Vastapaino.
- Stenberg, Pia-Riitta 2019: *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu: pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Taiteen POPS = *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/tpo/3689873/taiteenala/3781245>
- Tarnanen, Mirja, Aalto, Eija, Kauppinen, Merja, & Neittaanmäki, Reeta 2013: *Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, (5), 163–180.
- Toivanen, Tapio 2002: ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta” *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- 2007: *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018 (2002): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos*. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.
- Vaittinen, Pirjo 2015: *Draama toimii moninaisena perusopetuksessa*. – Kaartinen, Tapani 2015: *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Valli, Raine 2018: *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. – (toim.) Valli, Raine 2018: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Valli, Raine & Perkkilä, Päivi 2018: *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. – (toim.) Valli, Raine 2018: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu – virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS Kustannus
- VISK = *Verkossa Iso Suomen Kielioppi* 2008.
- Vitikka, Erja 2009: *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Veistämö, Annika 2016: *Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä hiljaisesta tiedosta ja sen jakamisesta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50254/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201606113028.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan 1988: *Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires*. –Antaki, Charles 1988: *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. United Kingdom: Sage Publications. s. 168 – 183
- Østern, Anna-Lena 2000: *Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa*. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

LIITTEET

Liite 1: Kysely

1. Vastauksiani saa käyttää Salla Reijosen pro gradu -tutkielmassa
 - kyllä
 - ei
2. Oletko tällä hetkellä tai oletko aiemmin ollut äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja?
 - kyllä
 - ei
3. Millä kouluasteella opetat?
 - Ala-aste
 - Yläaste
 - Lukio
 - Ammattikoulu
 - Ammattikorkeakoulu
 - Yliopisto
 - Muu, mikä?
4. Kuinka kauan olet toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana?
 - 0–5 vuotta
 - 6–10 vuotta
 - 11–15 vuotta

- 16–20 vuotta
- 21–25 vuotta
- 26–30 vuotta
- yli 31 vuotta
5. Kuinka kauan olet opiskellut draamakasvatusta (tai ilmaisukasvatusta) yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa?
- Ei lainkaan
- Yhden kurssin verran
- Useampia kursseja
- Perusopinnot
- Sekä perus- että aineopinnot
6. Minulle toiminnallisuus tarkoittaa... _____
7. Kuinka tärkeänä näet toiminnallisuuden omassa opetuksessasi?
1. Ei lainkaan tärkeänä
2. Ei kovinkaan tärkeänä
3. Neutraali
4. Suhteellisen tärkeänä
5. Erittäin tärkeänä
8. Draama tarkoittaa minulle opetuksessa... _____
9. Kuinka tärkeänä näet draaman käytön omassa opetuksessasi?
1. Ei lainkaan tärkeänä
2. Ei kovinkaan tärkeänä
3. Neutraali
4. Suhteellisen tärkeänä
5. Erittäin tärkeänä
10. Miksi? _____
11. Kuinka paljon käytät keskimäärin draamaa / ryhmä?
- Joka tunti
- Muutaman kerran viikossa
- Kerran viikossa
- Muutaman kerran kuukaudessa
- Muutaman kerran lukuvuodessa
12. Käytän draamaa tämän verran, koska... _____
13. Missä näistä opetuksen osa-alueista käytät draamaa?
- Kaunokirjallisuuden opetuksessa
- Tietokirjallisuuden opetuksessa
- Kirjoittamisen opetuksessa
- Kielenhuollon opetuksessa
- Kulttuurin opetuksessa
- Mediakasvatuksessa

- Vuorovaikutuksen opetuksessa
 - Tieto- ja viestintäteknologian opetuksessa
 - Ryhmäyttämisessä
 - ”Välipalana”
 - Muu, mikä? _____
14. Kerro, miten käytät draamaa valitsemissasi osa-alueissa. Anna esimerkkejä. _____
15. Miksi et käytä draamaa niissä osa-alueissa, joita et valinnut? _____
16. Mitkä ovat tärkeimpiä tavoitteitasi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana?
17. Miten draama suhteutuu näihin tavoitteisiin?
18. Olisitko valmis aiheeseen liittyvään haastatteluun (tammikuu 2020)? Haastattelu voidaan järjestää esimerkiksi Skypellä tai puheluna. Jos vastaat kyllä, jätäthän sähköpostiosoitteesi.
- Kyllä _____
 - Ei