

**DRAAMAKASVATUS OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ PERUSKOULUN  
ALALUOKILLA**

**Laadullinen survey-tutkimus luokanopettajien draamakasvatuksen  
näkemyksistä ja käytänteistä**

**Marika Herttua  
Anna Viitala**

**Kasvatustieteen  
Pro Gradu – tutkielma  
Kevät 2003  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Herttua, M. & Viitala, A. 2003. Draamakasvatus opettajan työvälineenä peruskoulun alaluokilla. Laadullinen survey-tutkimus luokanopettajien draamakasvatuksen näkemyksistä ja käytänteistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 108 s.

Tutkimuksessamme tarkastellaan draamakasvatusta tämän päivän koulussa. Pyrimme selvittämään luokanopettajien käsityksiä draamakasvatuksesta sekä tarkastelemaan, millaista draamakasvatus on peruskoulun alaluokilla; mitä opettajat ymmärtävät draamakasvatuksella, miksi he käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan, mitä tavoitteita he sen käytölle asettavat ja mitä esteitä he sen käytölle koulussa kokevat.

Teoriaosuudessamme tarkastelemme draamakasvatusta koulussa ja nimenomaan opettajan kannalta katsoen. Keskitymme draamakasvatuksen opetusmenetelmälliseen käyttöön emmekä tarkastele sitä esimerkiksi kulttuurin kehittämisen välineenä.

Tutkimuksemme on laadullinen survey-tutkimus. Keräsimme tutkimuksemme tiedot kyselylomakkeella 5.-luokan opettajilta ympäri Suomea. Vähäisen vastausten määrän vuoksi päädyimme tarkastelemaan tutkimustamme näytteenä. Tulosten analysoinnissa luokittelimme tulokset pyrkien laadulliseen analyysiin. Määrällisiä taulukoita käytimme tukemaan ja selkeyttämään tuloksia.

Tutkimukseemme vastanneet opettajat näkivät draamakasvatuksen yleisimmin tapana rikastuttaa opetusta muun muassa opetusmenetelmällisin keinoin. Tämän lisäksi he mainitsivat draamakasvatuksen olevan myös oppilaan kasvun tukemista sekä ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä. Tutkimuksemme perusteella draamakasvatuksesta eniten ymmärtävät opettajat näkivät muista poiketen draamakasvatuksen tarjoavan mahdollisuuden kasvattamiseen. He tuntuivat asennoituvan draamakasvatukseen positiivisesti eivätkä he kokeneet koulun luovan erityisiä esteitä draamakasvatuksen käytölle. Toiseen opettajaryhmään luokittelimamme opettajat eivät korostaneet draamakasvatuksen mahdollisuuksia oppilaan kasvun tukemisessa. He kyllä näkivät draamakasvatuksen eri puolia laajastikin, mutta heidän näkemyksensä eivät heijastuneet heidän draamakasvatuksen käyttöönsä. Tietämys draamakasvatuksesta ei oletettavasti ollut vielä riittävän sisäistynyt

draamakasvatuksen laajaan käyttöön. He myös näkivät edellistä ryhmää enemmän koulun luovan esteitä draamakasvatuksen käytölle. Vähiten draamakasvatuksesta tietävien opettajien maininnat draamakasvatuksen käytöstä olivat vähäisiä ja pintapuolisia. Heidän tietämys draamakasvatuksesta oli heikohkoa ja asennoituminen vaikutti negatiiviselta.

Naisopettajat näkivät draamakasvatuksen käytön oppilaslähtöisemmin kuin miesopettajat. Vanhat opettajat taas erottuivat nuorista opettajista siinä, että heidän mainintansa jakaantuivat tasaisesti kaikkiin kolmeen draamakasvatuksen puoleen (oppilaan kasvun tukeminen, ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen ja opetuksen rikastuttaminen), kun nuorten opettajien vastaukset painottuivat opetuksen rikastuttamiseen.

Asiasanat: draamakasvatus, draamaohjaaja, opetusmenetelmä, kyselylomake, laadullinen tutkimus, survey-tutkimus

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 MITÄ DRAAMAKASVATUS ON .....	8
2.1 Draaman kehittyminen.....	8
2.2 Draamakasvatus 1900-luvulta nykypäivään.....	10
3 DRAAMAKASVATUS KOULUSSA .....	15
3.1 Asema opetussuunnitelmassa .....	15
3.2 Draaman leikillinen luonne .....	17
3.3 Draaman maailmat oppimispotentiaalin tilana .....	18
3.4 Draaman maailmoissa toimiminen.....	21
3.4.1 Genret.....	22
3.4.2 Työtavat.....	23
3.4.3 Draamaprosessi.....	24
3.5 Draamakasvatus opetusmenetelmänä luo mahdollisuuksia.....	27
3.6 Opettajana draamakasvatuksessa.....	32
3.6.1 Opettajuus .....	32
3.6.2 Opettaja draamaohjaajana .....	35
4 TUTKIMUSMATKA .....	39
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat.....	39
4.2 Tutkimusmetodi .....	39
4.2.1 Laadullinen lähestymistapa .....	39
4.2.2 Survey-tutkimus .....	40
4.2.4 Kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä .....	42
4.2.5 Analysointimenetelmät.....	44
4.2.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	48
4.3 Tutkimusjoukon kuvailua .....	51
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	56
5.1 Yleistä .....	56
5.2 Mitä draamakasvatus on luokanopettajien näkemyksen mukaan? .....	58
5.2.1 Sukupuolen yhteys draamakasvatukseen.....	61
5.2.2 Iän yhteys draamakasvatukseen .....	64
5.2.3 Työvuosien yhteys draamakasvatukseen.....	68

5.3 Draamakasvatuskäytäntö peruskoulun alaluokilla .....	69
5.4 Miksi opettajat käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan? .....	71
5.4.1 Sukupuolen yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön .....	73
5.4.2 Iän yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön.....	76
5.4.3 Työvuosien yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön.....	78
5.5 Millaisia tavoitteita opettajat asettavat draamakasvatuksen käytölleen? ..	79
5.5.1 Sukupuolen yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun .....	82
5.5.2 Iän yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun ....	85
5.5.3 Työvuosien yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun .....	88
5.6 Mitä esteitä opettajat kokevat draamakasvatuksen käytölle koulussa olevan? .....	89
5.6.1 Sukupuolen yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa .....	93
5.6.2 Iän yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa .....	96
5.6.3 Työvuosien yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa .....	99
5.7 Jatkotutkimusaiheita .....	101
6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA .....	102
6.1 Pohdintaa tutkimustulosten pohjalta .....	102
6.2 Tutkimusmatkamme pohdintaa .....	106
LÄHTEET .....	109
LIITTEET .....	115

## 1 JOHDANTO

Lapsi tutkii ympäristöään sekä hahmottaa, tutkii ja käsittelee ajatuksiaan ja tunteitaan leikin avulla. Leikkiessään lapsi luo omilla säännöillään toimivan maailmansa, jossa hän voi kokeilla ja luoda erilaisia ihmissuhteita, eri toimintamalleja, tunteiden ja ajatusten ilmaisua sekä käydä läpi erilaisia tapahtumia sekä niiden syitä ja seurauksia. Koulunmeno katkaisee usein tuon lapselle luonnollisen tavan oppia, koska sille ei tämän päivän koulussa yleensä ole luotu mahdollisuuksia. Draamakasvatus tarjoaa opettajille mahdollisuuden antaa lasten jatkaa oppimistaan leikinomaisin keinoin.

Draamakasvatuksen tarjoamien mahdollisuuksien tarkastelu oli tutkimuksemme lähtökohtana. Olemme molemmat suorittaneet draamakasvatuksen perusopinnot Jyväskylän yliopistossa. Osan opintoihin kuuluvista kursseista suoritimme Chester College:ssa Englannissa. Englannissa draamakasvatusperinne on vahvaa ja kouluissakin se on mukana opetuksessa sekä oppiaineena että opetusmenetelmänä. Mielenkiintomme draamakasvatusta kohtaan kasvoi, kun näimme sen toimivuuden ja mahdollisuudet käytännössä niin päiväkotikäisten kuin koululaistenkin kanssa toimiessa. Sivuaaineopintojen hajanaisuuden ja vähäisyyden takia halusimmekin vielä lisätä tietouttamme draamakasvatuksesta ja tarkastella sen mahdollisuuksia Suomen kouluissa etenkin opettajan työssä.

Työssämme tarkastelemme draamakasvatusta koulussa ja nimenomaan opettajien kannalta katsoen. Tutkimme Suomen peruskoulujen alaluokkien opettajien käsityksiä draamakasvatuksesta sekä heidän draamakasvatuksen käytäntöjään kyselylomakkeella kerättyjen tietojen perusteella. Keskitymme tutkimuksessamme tarkastelemaan draamakasvatuksen opetusmenetelmällistä puolta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia opettajien opetus- ja kasvatustyössä. Vähäisen vastausprosentin vuoksi tutkimuksemme on näyte eikä tuloksia voida yleistää kaikkia Suomen peruskoulun alaluokkien opettajia koskeviksi.

Draamakasvatuksen historia Suomessa on vielä nuorta ja se näkyy draamakasvatuksen asemassa koulumaailmassakin. Voimme sanoa tutkimukseemme vastanneiden opettajien käsityksien draamakasvatuksesta

olevan moninaisia ja he kuvasivat noita käsityksiä laajastikin. Käsitykset kuitenkin erosivat toisistaan ja näytti siltä, etteivät opettajien käytäntö ja ymmärrys draamakasvatuksesta täysin kohdanneet toisiaan. Opettajat, joiden vastauksista saattoi päätellä, että heillä oli tietoa draamakasvatuksesta, painottivat eri asioita kuin ne opettajat, joiden draamakasvatukseen liittyvä tietous ja ymmärrys oli vähäisempää. Tutkimuksemme mukaan kouluissa osataan käyttää draamakasvatusta eniten opetusmenetelmänä ja opetuksen osana. Draamakasvatuksen muunlainen käyttö esimerkiksi oppilaan kasvua tukevana työmuotona on vielä aika uutta ja sellaisena sitä käyttävät tavoitteellisesti vain aiheeseen hyvin perehtyneet ja innokkaat opettajat.

## 2 MITÄ DRAAMAKASVATUS ON

### 2.1 Draaman kehittyminen

*"Siitä hetkestä lähtien, kun mies ja nainen alkoivat pyrkiä ymmärtämään ja ylistämään maailmaa, jossa elivät, he ilmaisivat havaintonsa, ajatuksensa ja tunteensa tanssien ja maalaten" (Barber & Owens 1998, 12).*

Draama on ollut osa yhteiskuntaa ja kulttuuria jo hyvin pitkään. Sen alkuperästä on esitetty useita tulkintoja. Tutkijoiden mukaan (ks. esim. Hornbrook 1991) draama on osa ihmiskunnan kulttuuria, jonka nähdään perustuvan joko idän mytologioihin, antiikin näytelmiin tai ikiaikaiseen rituaalikäyttämiseen (Leiber 1995, 170). Jo antiikin Kreikassa näytelmillä ja näyttelemisellä sekä kasvatettiin että viihdytettiin. Draamalla oli tuolloin myös kulttuurinen merkitys uusien ajatusten ja filosofioiden välittämisessä. (Nyysönen 1995, 201.)

Draama on käsitteenä todella monimuotoinen ja sen määrittäminen on kautta aikojen osoittautunut haasteelliseksi ja vaikeaksi. Nykyään käsitettä käytetään monessa merkityksessä ja tulkintoja draaman tarkoituksesta sekä käytöstä on useita. Draama tulee kreikkalaisesta sanasta *Drao*, joka tarkoittaa joko rituaalista toimintaa tai näytelmää, joka on yksi kirjallisuuden päälajeista. Kreikan kielessä sana *Thea* taas puolestaan tarkoittaa "katsella". Siitä on johdettu sana *theatron*, joka alun perin merkitsi katsomoa. Tästä johtuen *teatterilla* on perinteisesti tarkoitettu esitystä, kun taas *draama* -termiä on käytetty kuvaamaan näytelmätekstejä ja niiden esittämistä. Nykyään *teatterilla* kuvataan sekä näytelmien esittämispaiikkaa että niiden esittämistä ja katsomista. (Østern 2000, 7.)

Draaman määrittämisen vaikeus on näkynyt termistössä 1900-luvun alkupuolelta saakka sekä Englannissa että Pohjoismaissa. Termistöä on käytetty päällekkäin ja eri merkityksissä. Tämä heijastuu vastakkainasetteluna teatterin ja draaman välillä. Tunnettu draamapedagogi Brian Way (1967) kuvasi jo 1960 -luvulla draaman kentän kahtiajakoa. Way (1967, 2–3) kirjoittaa: *"Theatre is largely concerned with communication between actors and an audience, drama is largely concerned with experience by the participants,*



*irrespective of any function of communication to an audience.*” Paitsi draaman ja teatterin välillä, kahtiajako on näkynyt draamaopetuksessa myös prosessin ja produktion sekä kokemuksen ja esittämisen välillä. (Heikkinen 2001, 80–81; Way 1967, 2–3.) Englantilaisessa draamaopetustraditiossa on draamaa pääosin käytetty joko pedagogisen draaman tapaan välikappaleena jonkin asian oppimiseen tai taidemuotona, joka liittyy teatterikasvatukseen (Jääskä 1995, 277).

Kentän kahtiajako vaikutti ajatteluun läpi 1970- ja 1980- lukujen ja osittain ohjaa sitä vieläkin. Suomessa tätä keskustelua käydään yhä, vaikka kansainvälisesti kahtiajakoa pidetään erheellisenä (ks. esim. Fleming 1998). Tällä hetkellä draamaa pyritään katsomaan useista näkökulmista ja samalla tunnustetaan, että kaiken draamallisen toiminnan juuret löytyvät teatterista (mm. Bolton 2000). (Østern 2000, 4–5.)

Draamatyöskentelyn yhteydessä käytetty käsitteistö on nykyään englannin kielessä jo melko vakiintunutta johtuen siitä, että Englannissa draamalla ja draamaopetuksella on pitkät perinteet. Englannin kielessä sana "drama" tarkoittaa jäsentynyttä toimintaa ja sana "theatre" viittaa lähinnä rakennukseen, jossa yleisö seuraa teatteriesitystä. Suomen kielen sana "teatteri" taas viittaa sekä itse toimintaan että myös rakennukseen, jossa toiminta tapahtuu. Meillä "draamalla" on perinteisesti ymmärretty "näytelmäkirjallisuutta", mutta nykyään sen käsite on laajentunut tarkoittamaan monenlaisia tapahtumia ja toimintoja. Sitä mukaan kun draama vakiinnuttaa asemaansa Suomessa, käsitteistökin vahvistuu. Koulujen draamallista toimintaa kuvaavista käsitteistä tunnetuimpia olivat Kaijasen ja Korhosen (1998, 6) mukaan vuonna 1998 ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, draama, draamapedagogiikka ja pedagoginen draama.

Tämän hetken käsitteistöä Suomessa ovat muokanneet pääasiassa Erkki Laakso (1994, 1997ab) ja Anna-Lena Østern (2000). Heidän näkemyksensä perustuvat pääosin anglosaksiseen ajatteluun. Heikkisen (2001) mukaan tämä on perusteltua, sillä vaikutteita ja teoriaa on saatu sekä Englannista että Australiasta. Laakson ja Østernin mielestä *draamapedagogiikka* -termi on yläkäsite draamalle sekä taidemuotona (drama as an art form) että oppimismenetelmänä (drama as a learning medium). Draamaa oppimismenetelmänä he kutsuvat *pedagogiseksi draamaksi*, jolloin Østernin sanoin se on "teatterin keinojen käyttämistä opetuksessa".

Draamapedagogiikassa Laakso painottaa metodia ja jatkumoa, jolla hän tarkoittaa draamallisen toiminnan kehittymistä ala-asteen leikistä ja pedagogisesta draamasta, yläasteen ja lukion ilmaisutaidon kautta edelleen teatteritaiteeksi. Østern puolestaan näkee draamapedagogiikan koulun taideaineena. (Heikkinen 2001, 84–85.)

Monthan (2000, 19) toteaa Rusasen kokoavan käsitteiden merkityksiä Ilmaisukasvatus ry:n jäsenlehdessä 2 / 2000. Rusasen mukaan *ilmaisutaito* -termi on esiintynyt opetusministeriön komitean mietinnössä jo vuonna 1959, jolloin käsitteellä tarkoitettiin puhutaitoa ja lausuntaa. 1970-luvulta lähtien ilmaisutaitoon antoi oman lisänsä draamapedagogiikka, jonka Rusanen näkee kuitenkin olevan oma traditionsa. Kasvatuksellista draamaa kuvattaessa englannin kielessä käytetään nykyään yleisesti ilmaisua *Drama Education* (draamakasvatus). Rusasen (2001, 48) mukaan termillä *draama* on laajempi sisältö kuin termillä *teatteri*. Kouluteatterista puhuttaessa *teatterikasvatus* kuvaa tarkemmin toimintaa kuin pelkkä sana teatteri. Lisäksi se on samankaltainen termin *draamakasvatus* kanssa. Uusin termi - draamakasvatus - liittää draaman ja kasvatuksen tiiviisti yhteen. Heikkinen (2001, 83) toteaa, että "draamakasvatuksessa on kyse draamakasvatuksesta; ei draamasta erikseen, ei kasvatuksesta erikseen". Tutkimuksessaan Hannu Heikkinen (2002, 14) käyttää draamakasvatusta terminä, "joka kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä koulussa". Näin ollen draamakasvatukseen ei kuulu teatteri instituutiona tai ammattiteatterina eikä siihen myöskään kuulu terapia. (Heikkinen 2002, 14–15.)

## 2.2 Draamakasvatus 1900-luvulta nykypäivään

Heikkinen (2002) on koonnut väitöskirjassaan draamakasvatuksen kehityksen vaiheita. Draamakasvatuksen kehitykseen on 1900-luvun alun jälkeen ollut vaikuttamassa monia draamateoreetikoita. Finlay-Johnson, Caldwell-Cook, Slade, Way, Bolton ja Heathcote ovat yleisesti tunnustettuja brittiläisen draamakasvatuksen pioneereja. 1900-luvulla kouluissa tehtyä draamaa ja teatteria pidetään modernina draamakasvatuksena. 1900-luvun alkupuolella Finlay-Johnson ja Caldwell-Cook kehittivät brittiläistä draamakasvatusta keskittyen luokkahuoneessa tehtyyn draamaan ja leikinomaisuuteen - yhteiseen

kokemukseen enemmän kuin toisille esittämiseen. Caldwell-Cook kehitti ”play-way” –metodin, jossa hän painotti oppimista tekemisen ja kokemisen avulla, spontaanin tekemisen tärkeyttä sekä leikkiä lasten luonnollisena tapana oppia sisältöjä. Tärkeää hänestä oli myös oppilaiden sekä opettajan draamasta nauttiminen. (Heikkinen 2002, 75.)

Heikkinen (2002, 76) kuvaa lapsikeskeisyyden nousseen vielä tärkeämmäksi 1950–1960 –luvulla Sladen (ja Wayn) myötä. Slade näki ”lasten draaman” omana taidemuotonaan, joka ansaitsi kunnioitusta ja suojelua. Tavoitteena hänellä oli tehdä *draamaa kasvatuksessa*. Brian Way nousi vaikuttajaksi 1960- ja 1970-luvuilla. Hän pitää draamaa ihmisen aisteihin, älyyn, mielikuvitukseen ja eri ilmaisukeinoihin perustuvana toimintana, jonka päämääränä on kehittää ihmisen persoonallisuutta. Wayn draamateorian ensimmäisenä tavoitteena on oppijan omien edellytysten löytäminen. Tästä pyritään etenemään oppijan edellytysten vapauttamisen ja ympäristön tiedostamisen kautta kokemuspäihin rikastuttamiseen ja laajentamiseen välittömän ympäristön ulkopuolelle. (Heikkinen 2002, 76; Way 1967, 11–15.)

Heikkinen (2002) jatkaa draamakasvatuksen historian valaisemista toteamalla 1970–1990 –lukujen keskeisimpiä vaikuttajia olleen Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin. He loivat Drama-In-Education –liikkeen teoriaa Heathcoten toimiessa praktikkona ja Boltonin pyrkiessä kirjoittamaan sen teoriaksi. Heidän näkemyksensä draamakasvatuksesta muuttui oppimismetodista luokkahuonenäyttelemisen suuntaan. He painottivat näyttelemisen merkitystä kasvatuksellisessa draamassa. Kuten Sladelle, myös Heathcotelle tunnusomaista on kuitenkin vahva pedagogisuus; hänen mielestään draamakasvatus on ennen kaikkea *kasvatusta*. Se on myös opetusväline, jossa oppijoiden omat kokemukset ja elämykset syventävät oppimista ja ymmärtämistä. Hän määrittelee kaiken ihmisten aktiivisen toiminnan roolitalanteissa draamaksi. Heathcoten näkemysten soveltaminen koulumaailmaan voi olla hankalaa niiden projektiluonteisuuden takia. Bolton, Neelands ja O’Neill ovatkin pyrkineet supistamaan ja uudistamaan niitä kouluun sopiviksi. (Heikkinen 2002, 76–77.)

Bolton näkee Heathcoten tavoin draamakasvatuksen tapahtuvan näyttelemisen kautta. Hänen mukaansa siinä on kyse sisällön ja muodon sekä teatterin tekniikan ja estetiikan oppimisesta. Draamassa pyritään sisäisen

kokemuksen kautta koskettamaan koko kognitiivista järjestelmää. Bolton näkee sen mahdollistavan etenkin arvojen, asenteiden, tarpeiden ja uskomusten lujittamisen ja selkeyttämisen. Hänen mukaansa draama on oppimisväline, jolla tavoitellaan ajattelun kehittämistä ja ymmärryksen lisäämistä. (Heikkinen 2002, 77–78.)

Clegg ja Hornbrook painottavat teatteritradition opiskelua ja näytelmiä koulun draamakasvatuksessa. Hornbrook näki draaman mielellään taideaineena musiikin ja kuvataiteen rinnalla. Heikkinen (2002) on sitä mieltä, että Hornbrookin näkemys kuvaa enemmän *teatterikasvatusta* kuin *draamakasvatusta*. Hornbrookia kritisoidaan yleisesti siitä, että jos draama ymmärrettäisiin hänen esittämällään tavalla eli teatterin opiskeluna, sen arvo kasvatuksessa heikkenisi oleellisesti. (Heikkinen 2002, 78.)

Nykypäivänä etenkin brittiläisen draamakasvatuksen painopiste on siirtynyt kahtiajaon tarkastelusta enemmän kulttuuriseen näkökulmaan. Neelands (mm. 1992) näkee draaman ja teatterin rinnakkaisina käsitteinä omine tehtävineen yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Hänen mukaansa draama tulisi liittää oikeaan elämään ja käyttää hyväksi leikin, draaman ja teatterin luonnollista kulttuurista pohjaa. Neelands näkee draaman persoonallisena, sosiaalisena ja esteettisenä oppimisena, jossa kuvitellun kokemuksen avulla käsitellään ideoita, symboleja, arvoja, rooleja, tunteita ja kieltä (Neelands 1992, 26–27). Neelands näkee (ks. Heikkinen 2002, 86) draama- ja teatterikasvatukseen sopivan arvopohjan löytyvän kulttuuri-ilmiöstä, jossa keskeistä on yhteisesti jaettavat kokemukset ja vuorovaikutuksellisuus. (Heikkinen 2002, 80–81, 86; Neelands 1992.)

Draamakasvatuksen luonteen muuttuminen luokkahuonekeskeisestä draamaopetuksesta laajempaan teatterilliseen keskusteluun kantaaottavaksi on suurin muutos sitten Sladen ajan (1950–1960-luku). Etenkin O’Neillin ja Neelandsin ansiosta draamakasvatuksessa liikutaan nyt potentiaalisella alueella (mahdollisuuksien tilassa) kasvatuksen ja teatterin välissä. (Heikkinen 2002, 87.)

Østernin (2000) mukaan myös Fleming (1998) on huomionut draaman luonteen muuttumisen draamatutkimuksien mukaan. Draaman sosiaalinen luonne ja erilaisten kulttuuristen kontekstien merkitykset ovat korostuneet itseilmaisun kautta tapahtuvan henkilökohtaisen kehityksen väistyessä taka-alalle. (Østern 2000, 5.)

Yksi Pohjoismaisen draamakasvatuksen vaikuttajista on Anna-Lena Østern. Hän näkee draaman koulun taideaineena, jota voidaan käyttää muiden aineiden opetuksen tukena tai se voi olla omana oppimiskohteenaan. Østernin (2000) mukaan draama on myös esteettinen aine, jonka erityispiirre on faktan ja fiktion välillä liikkumisessa. Sen oppimispotentiali on esteettisessä kahdentumisessa. Draama on hänen mielestään myös oma taidemuotonsa, teatterin laji, jossa merkityksiä luodaan tarinankerronnan avulla. (Østern 2000, 24–25.)

Suomen draamakasvatuksen tämän hetkistä tilaa voidaan tarkastella viiden uudehkon väitöskirjan kautta. Heinonen (2000) on väitöskirjassaan tutkinut lastentarhanopettajien pedagogista toimintaa draamaleikissä. Hän määrittelee varhaiskasvatuksen draaman olevan ”luovan puheilmaisun muoto, taideaine, jossa lasten oma elämyksellinen yhteistoiminta on pohjana ilmaisun kielen ja keinojen (’ilmaisutaitojen’) tutkimisessa” sekä ”työtapa, jossa teatterin keinoja apuna käyttäen tutkitaan jotakin asiaa ja omaa kokemuksellista suhdetta siihen.” (Heinonen 2000, 30.) Rusanen (2002) on puolestaan tutkinut yläasteikäisten kokemuksia ilmaisutaidosta. Hän on kuvannut teatteritaidetta kenttänä, jossa voidaan nähdä kaksi puolta, joiden raja on kuitenkin hyvin häilyvä. Yhtenä puolena on esittävä teatteri, jossa yleisö ei ota fyysisesti osaa näyttämön tapahtumiin. Toisena puolena on osallistava teatteri, jossa kaikki osallistuvat myös fyysisesti toimintaan eikä rajaa yleisön ja esiintyjien välille ei voida vetää. Draamakasvatuksen hän sijoittaa osallistavan teatterin muodoksi. (Rusanen 2002, 45–46.)

Heikkinen on väitöskirjassaan tutkinut draaman maailmoja oppimisalueina. Hänen mukaansa draamakasvatus on kaikkea sitä draama- ja teatteritoimintaa, joka tapahtuu koulussa. Hän näkee draamakasvatuksen ennen kaikkea kulttuurin luomisen ja tarkastelun ”tilana” ennen kuin ”tilana”, jossa kasvatetaan tai opetetaan. Teatteri antaa draamakasvatukselle muodon ja kielen, mutta teatteri itsessään ei ole oppimisen kohteena. Hänen mukaansa draamakasvatuksella pyritään luomaan mahdollisuuksia maailman ja kulttuurin hahmottamiseen erilaisten tilanteiden, näkökulmien ja vaihtoehtojen kautta. Nuo mahdollisuudet avautuvat oppijoille esteettisissä prosesseissa asioita tutkimalla, yhdistelemällä ja oivaltamalla. (Heikkinen 2002, 15, 117)

Toivanen (2002) ei puhu niinkään draamakasvatuksesta, vaan hän on pyrkinyt tutkimuksessaan yhdistämään kouluteatteritoiminnan ja

teatterikasvatuksen projektiteatteritoiminnan käsitteellä. Hänen tavoitteenaan on ollut löytää teatterin ja koulun leikkauskohtia, joista muodostuisi kouluun sopiva teatterityön malli. (Toivanen 2002, 35.) Sinivuori (2002) on tutkinut teatteriharrastuksen merkitystä. Hän pitää pääkäsitteenä ilmaisukasvatusta, jonka hän näkee yksilöä omaehtoiseen ilmaisuun kehittävänä toimintana. Ilmaisukasvatuksen alle hän sijoittaa teatterikasvatuksen ja ilmaisutaidon. Ilmaisutaidon suuntaan lähdetessä hän liittyy ilmaisukasvatukseen myös ilmaisutaidon opetuksen sekä draamapedagogiikan menetelmänä. Draamapedagogiikkaa opettaja käyttää toteuttaessaan draamaa opetuksellisesti ja kasvatuksellisesti. Teatterikasvatuksen suunta painottuu enemmän teatterin ominaispiirteisiin. Teatterikasvatuksen osa-alueina Sinivuori näkee teatteripedagogiikan (opettajan toiminta teatterikasvatuksessa) sekä teatteri-ilmaisun (taiteellinen itsensä ilmaiseminen). (Sinivuori 2002, 21–23.)

Draamakasvatuksen määritelmien moninaisuuteen vaikuttaa teoreetikoiden omat painotukset. Osa korostaa draamakasvatuksessa puhdasta teatteritaidon kehittämistä toisten korostaessa psykologisesti virittyntä toimintaa. Kaikissa määritelmissä on kuitenkin merkittävää tiedostavan yksilön ja ympäristön välinen suhde. Tätä suhdetta pyritään kehittämään joko yksilöstä ympäristöön tai ympäristöstä yksilöön päin. (Nyyssönen 1995, 210.)

### 3 DRAAMAKASVATUS KOULUSSA

#### 3.1 Asema opetussuunnitelmassa

Suomessa teatteritaiteen asema koululaitoksessa on huomattavasti heikompi kuin muiden taideaineiden. Musiikki ja kuvataide kuuluvat jokaisen oppilaan lukujärjestykseen, mutta aineet, joissa ihminen itse on ilmaisun välineenä, kuten tanssi ja teatteri, eivät ole saaneet oppiaineiden arvoa. (Rusanen 1995, 30.)

Draamakasvatuksen asema koulussa on puhuttanut pitkään. Jo vuonna 1977 opetussuunnitelmien uudistamistyön yhteydessä ilmaisutaitoa ehdotettiin lukioon taidekasvatuksen osa-alueeksi omana oppiaineenaan. Esitys suunniteltiin jo pitkälle, mutta sitä ei koskaan toteutettu. Vain kolme vuotta Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnön jättämisen jälkeen kouluhallitus asetti työryhmän suunnittelemaan ehdotusta teatterikasvatuksen toteuttamisesta peruskoulussa ja lukiossa. Työryhmä oli jäsenensä Nena Steniuksen mukaan yksimielisesti sitä mieltä, että koulussa tulisi olla tavoitteellista teatterikasvatusta, jotta kaikki lapset pääsisivät siitä osallisiksi (Stenius 1993, 67). Työryhmä ei esittänyt teatterikasvatusta omaksi aineekseen, vaan sitä suunniteltiin muiden aineiden yhteydessä toteutettavaksi. Sen ajateltiin liittyvän etenkin äidinkielen opetukseen, mutta myös muiden aineiden kuten kuvataiteen, musiikin, liikunnan, historian ja yhteiskuntaopin, käsityön, vieraiden kielten ja uskonnon opetukseen. (Teatterikasvatustyöryhmä 1982, 38–49.) Työryhmän ehdotukset eivät menneet läpi, eikä teatterikasvatusta hyväksytty peruskoulun ja lukion taideaineeksi. (Rusanen 2001, 51–54.)

Vuonna 1984 draama sai lukiossa oman oppimääränsä. Vuosina 1985 – 1994 ilmaisutaito oli opetussuunnitelmassa 1 - 2 koulukohtaisena kurssina. Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1985 ilmaisutaidon tavoitteeksi on määritelty oppilaan ilmaisukyvyn kehittyminen, johon liittyy oppilaan ohjaaminen yhteistoimintaan ja myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin, oppilaan kriittisyyden ja arvojen valintakyvyn kehittäminen sekä oppilaan kasvattaminen taiteen kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kehittämiseen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 404–407.)

Tällä hetkellä voimassa olevasta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta draama poistettiin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa jälleen kokonaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 draamakasvatusta ei mainita omana aineenaan eikä sille ole luotu tavoitteita. Ilmaisukasvatus mainitaan opetussuunnitelmassa viestintäkasvatuksen yhteydessä. Sen todetaan sisältyvän viestintäkasvatukseen, joka kuuluu useissa oppiaineissa opetettaviin ja muussa koulutyössä huomioitaviin aihekokonaisuuksiin. Ilmaisukasvatuksen sisältymistä viestintäkasvatukseen mediakasvatuksen rinnalla perustellaan kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvojen mukana ololla silloinkin, kun viestintä tapahtuu välineiden kautta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 31.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä lisättiin kuntien osuutta koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa. Tällä parannettiin koulujen mahdollisuutta painottaa ja hyödyntää omaa osaamistaan. Koulut voivat painottaa tiettyjä valinnaisaineita tai profiloitua jollekin alueelle, kuten musiikki-, liikunta-, luonnontiede- tai ilmaisupainotteiseksi kouluksi. Koulujen painotusalueet muotoutuvat usein opettajien oman osaamisen ja mielenkiinnon suuntaamina. Koulujen vaikutusmahdollisuuden lisääminen on Rusanen (2001, 55) käsityksen mukaan tuonut useaan peruskouluun ja lukioon valinnaisia ilmaisutaidon, teatterin ja draaman kursseja. Laitisen (2000, 54) mukaan ilmaisutaitoa opetetaan tällä hetkellä ympäri Suomea. Korkeakoski (1998) puolestaan pitää draaman opetusta vähäisenä valtakunnallisesti tarkasteltuna ja näkee opetussuunnitelman perusteiden puuttumisen vaikeuttavan draaman opetuksen kehittämistä. (Laitinen 2000, 54.)

Rusanen (2001) toteaa teatterin (draaman) olevan kouluissa tänä päivänä sekä esittävää että osallistavaa. Peruskoulun alemmilla luokilla (ala-aste) ilmaisutaitoa, teatteri- ja draamakasvatusta voidaan toteuttaa eri aineiden yhteydessä läpäisyperiaatteella, kun taas peruskoulun ylemmällä luokilla (yläaste) ne voivat olla valinnaisia kursseja tai koulun niin halutessa pakollisia kaikille. Lukiossa voidaan suorittaa soveltavia kursseja sekä draaman ja teatterin diplomi. (Rusanen 2001, 47, 55.)

Draamakasvatuksen asema ei Opetushallituksen laatiman Perusopetuksen opetuskokeiluissa noudatettavien opetussuunnitelman perusteiden (19.12.2002) mukaan parane. Ensi syksynä voimaan tulevan opetussuunnitelman



luonnoksessa ei draamakasvatusta edelleenkään mainita. Se ei ole saanut sijaa muiden taideaineiden rinnalla eikä sitä mainita aihekokonaisuuksien yhteydessä. Kun Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 ilmaisutaito mainitaan viestintäkasvatuksen yhteydessä, on se uudessa luonnoksessa tuostakin yhteydestä poistettu. Luonnoksen yleisistä kasvatuksellisista ja opetuksellisista tavoitteista voidaan edelleen löytää samankaltaisia yhteneväisyyksiä draamakasvatuksen tavoitteisiin kuin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet.)

### 3.2 Draaman leikillinen luonne

Ennen kouluikää lapsen päivät täyttyvät erilaisilla leikeillä. "Leikki on lapsen työtä" kuuluu tuttu sanontakin. Lapsi tutkii ja käsittelee maailmaa leikeissään sekä leikkiensä kautta. Hän käyttää leikkiä välineenä eri toimintamallien kokeilemiseen, tapahtumien läpikäyntiin sekä tunteidensa ja ajatustensa ilmaisuun. Leikeissään hän luo myös suhteita toisiin ihmisiin sekä oppii uusia asioita toiminnan ja kuvittelun avulla. Leikki on lapselle yksi merkittävä tapa oppia, sillä lapsi voi leikkiessään käsitellä asioita kokonaisvaltaisesti tunteidensa, kokemustensa ja elämystensä kautta itse luomien sääntöjensä ja sopimustensa turvaamana.

Piaget (1972) on luokitellut leikit toiminta-, symboli- ja sääntöleikkeihin. Symbolileikki tarkoittaa roolileikkiä, jota leikitään yleensä yhteisleikkinä erityisesti 4–7 -vuoden iässä. Piaget ja Indhelder (1977, 60–62) näkevät symbolisen leikin lapsen leikin huipentumana. On välttämätöntä, että lapsella on puhutun kielen rinnalla oma erityinen ilmaisukeinonsa, joka taipuu lapsen tahdon mukaisesti. Vähitellen symbolisesta leikistä kehittyä erilaisia rakentamisleikkejä, jotka myöhemmin auttavat lasta esimerkiksi sopeutumisessa ja ongelmanratkaisussa.

Braanaasin (1985, 177–187) mukaan sekä Heathcote että Bolton korostavat roolileikkejä lapsen luovan aktiivisuuden kehittämisessä. Roolileikissä lapset voivat harjoitella toimintaa todellista elämää varten leikkiympäristössä. Leikkiessään lapset oppivat huomioimaan toisiaan (sosiaalinen tekijä), oppivat uusia käsitteitä ja kehittävät ajattelukykyään (kognitiivinen tekijä) sekä voivat käsitellä tunteitaan (emotionaalinen tekijä). Lapsen luodessa itse säännöt

leikkiinsä hän Vygotskyn (1978) mukaan luo mielikuvituksensa avulla vapauden kokeilla itselleen tuntemattomia ja hallitsemattomia asioita. Vygotsky näki mielikuvituksen ja sääntöjen merkityksen roolileikeissä tärkeänä. Leikit luovat lapsille tilaisuuden perehtyä ympäristöönsä turvallisesti kokeillen ja eläytyen, sillä sehän on vain leikkiä. (Piekkari 1995, 155.)

Muun muassa Laakso (1994, 20–21) näkee leikin draaman lähtökohtana ja näin ollen draaman luonnollisena tapana oppia. Oppiminen mahdollistuu parhaiten tilanteisiin, kokemuksiin ja elämyksiin yhdistettynä. Draamallinen leikki tarjoaa lapselle mahdollisuuden oppia sekä ymmärtää paremmin maailmaa ja oman elämänsä tapahtumia, sillä draamassa voidaan luoda kuvitteellinen ympäristö, jossa toimijat kokemuksineen toimivat.

Tämä lapsen luontainen tapa ilmaista itseään, oppia ja toimia leikin kautta on otettu huomioon Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 ensimmäisten kouluvuosien opiskelun tavoitteissa. Sen mukaan alkuopetuksen lähtökohtia ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen sekä ryhmän jäseneksi kasvaminen. Elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus kuvaavat opetuksen ja oppimisen luonnetta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 36.)

Kouluun tulevilla lapsilla on yleensä kokemuksia monenlaisista rooleista. He eivät ehkä ole käyneet teatterissa, mutta ovat leikeissään tottuneet rooleissa toimimiseen ja mielikuvituksen käyttöön leikkitilanteiden luomiseksi. Yleensä lapset nauttivat myös teatteriesitysten tekemisestä ja näyttelemisestä. Usein koulu jättää tämän lasten luontevan tavan oppia hyödyntämättä ja koulusta tulee teatterileikin loppu. Laakson mukaan (ks. Monthan 2000, 20) lasten osatessa leikkiä draamaa tulisikin käyttää opetuksessa koulutaipaleen alusta lähtien, jotta oppilaat säilyttäisivät draamallisen kompetenssin.

### 3.3 Draaman maailmat oppimispotentiaalin tilana

"Mahdollisuuksien, toiveiden ja muutoksen tila"  
(Heikkinen 2002, 87).

Draamakasvatuksessa päämääränä on luoda sellaisia oppimisympäristöjä ja –tiloja, joissa on mahdollista saada kokemuksia sekä fiktiivisestä että

sosiaalisesta todellisuudesta ja tutkia kuvien ja metaforien kautta maailmaa, jossa elämme. Draamakasvatus (kuten teatteri, rituaalit, draama yleensä) on toimintaa, jonka ihmiset jakavat tietyssä tilassa, tietyssä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan. Voidaan sanoa, että draamakasvatuksessa on aina kyse jostain asiasta, ilmiöstä tai ongelmasta, joka on perusteltua käsitellä draaman avulla. Draamakasvatus voi liittyä osallistujien henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä siihen, kuinka yhdessä ja yhteisten päämäärien eteen toimitaan. Lisäksi voidaan käsitellä draamaa itseään tai teatterin muotoa. (Heikkinen 2001, 90–91; 2002, 132.)

Draamakasvatuksen oppimisympäristöjä voidaan kutsua draaman maailmoiksi. Neelands ja Goode (1995) sekä Boal (1992) kuvaavat nämä draaman maailmat Heikkisen (2002) mukaan sellaisena esteettisenä tilana, joka antaa katsoja-osallistujan tutkia kokemuksiaan ja toimintaansa. Draaman maailmat voidaan nähdä myös paikkana sellaiselle kokemiselle, jota ei ole ainakaan tiedostetusti koettu sosiaalisessa todellisuudessa. (Heikkinen 2002, 87.)

Draaman maailmojen oppimisen tilat mahdollistavat Heikkisen (2002, 94) mukaan asioiden ja ilmiöiden tutkimisen, analysoimisen sekä tulkinnan erilaisten ilmaisun kielten ja draaman keinojen avulla. Oppimisen tiloissa liikutaan mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien alueella ja rakennetaan "siltoja" teatterin ja kasvatuksen, esteettisen ja eettisen, yksilön ja ryhmän välille. Mahdollisuuksien luominen ja niiden tarkastelu edellyttävät osallistumista ja liittyvät yhdessä oppimiseen. Sitoutuminen draaman sisältöön ja sen tutkimiseen luo tilan oppimiselle ja analogioiden luonti sosiaaliseen todellisuuteen draaman pohjalta taas luo kasvamisen mahdollisuuksia. (Heikkinen 2002, 94, 127, 129.)

Draamassa toimiessa liikutaan todellisen ja fiktiivisen todellisuuden välillä. Oppijaa rajoittavat tuolloin vain draamaa varten sovitut säännöt ja fiktion lait. (Østern 1994, 44 – 45.) Todellinen ja fiktiivinen todellisuus ovat draaman maailmoissa läsnä yhtä aikaa. Tuo yhdenaikainen läsnäolo on esteettistä kahdentumista (metaxu). Muiden muassa Anna-Lena Østern (2000, 7) on sitä mieltä, että draaman oppimispotentiaali on esteettisessä kahdentumisessa. Hänestä todellisen minän ja rooliminän yhtymäkohta on se paikka, jossa voi tapahtua merkityksellistä oppimista sekä kasvatuksessa että taiteessa. Esteettisessä kahdentumisessa siirrytään mahdollisuuksien tilaan, jossa

sosiaalinen ja fiktiivinen todellisuus katoavat niin sanottuun "in-between" – maailmaan. Draaman in-between maailmoissa liikkua on tärkeää muistaa, ettei "rooliminää" saa sekoittaa "oman minän" kanssa. "Oma minä" on toiminnassa väistämättä aina mukana, mutta on tärkeää tiedostaa esimerkiksi se, mitkä ajatukset ja tunteet ovat roolille kuuluvia ja siitä johtuvia. On tiedostettava, että fiktion todellisuus on fiktion todellisuutta ja fiktion aika on fiktion aikaa, ei sitä aikaa eikä elämismailmaa, jossa elämme normaalisti ja johon siirrymme, kun siirrymme fiktiosta pois. Sosiaalisen ja fiktiivisen todellisuuden katoaminen ja sekoittuminen on esteettisen kahdentumisen ja siinä oppimisen edellytys. Hannu Heikkinen (2001, 102) kuvaa oppimista draamassa osittain tietoisena, osittain toiminnan hetkellä tiedostamattomana toimintana. Hän korostaa ajattelun sekä tunteiden ja emootioiden tapahtuvan esteettisessä kokemuksessa fiktion rajoissa eikä niihin reagointi oikeastaan ole mahdollista kuin vasta jälkikäteen. (Heikkinen 2001, 102; 2002, 98; Østern 2000, 7.)

Heikkisen (2001) mukaan Neelands (1998) selittää draamaa kulttuuriteorian näkökulmasta neljän elementin kautta. Draamassa toimitaan valitussa, jollain tavalla erityisessä, kontekstissa. Valitun kontekstin sisällä tapahtuu jotain pääosin symbolista, jonka tarkoitus on erityisellä tavalla vaikuttaa osallistujiin, muuttaa aikaa ja paikkaa siten, että fiktiivisellä toiminnalla on merkitys osallistujille. Toimintaan fiktiossa vaikuttavat ja sitä ohjaavat esteettiset ja sosiaaliset säännöt, osallistujien kulttuurin mukaan. Draamassa on aina kyse jollakin tapaa interaktiosta toisten kanssa (esiintyjät – yleisö, tekijät ovat myös yleisö). Kaikkien draamaan osallistujien tulee määrättyllä tavalla ymmärtää ja hyväksyä tapahtuva toiminta, jotta nämä neljä elementtiä toimisivat ja loisivat "elävän kokemuksen" (lived experience). (Heikkinen 2001, 97.)

Heathcote on sitä mieltä, ettei arvoista ja arvostuksista kertominen ja elämänohjeiden antaminen riitä. Hän näkee tärkeänä, että oppijat itse kokevat ja kokeilevat draaman maailmoissa erilaisten tekojen seurauksia. (Heathcote & Bolton 1995, 32–42). Draamakasvatuksen tavoitteena onkin avata silmiä maailman tarkastelulle pyrkimyksenään laajentaa näkemyksiä ja avata keskustelua. Ominaista tuolle tarkastelulle on Heikkisen (2002) mukaan se, että puhutun kielen ja loogisen ajattelun lisäksi tunteilla on suuri merkitys. Draama mahdollistaa erilaiset ajatus- ja tunnekokeilut muun muassa roolien kautta.

Oppijat tietävät leikkivänsä mahdollisuuksien tilassa. Tuo tietoisuus mahdollistaa ristiriitaistenkin tunteiden ja ajatusten kokeilemisen fiktiivisessä draaman maailmassa. Leikittelevän muotonsa avulla draamalla on Heikkisen (2002) mukaan mahdollisuus liikuttaa ja muuttaa osanottajia sekä yleisöä, vahvistaa ja kyseenalaistaa arvoja, kulttuureita ja samaistumisia. Huolimatta leikillisestä luonteestaan sovittujen sääntöjen puitteissa toimiminen tekee draamakasvatuksen tarkoituksesta vakavan. Se ei ole pelkkää leikkimistä. (Heikkinen 2002, 120, 124.)

### 3.4 Draaman maailmoissa toimiminen

Viranko (1997, 120) toteaa hyvin rakennetun draaman toimivan oppilaboratoriona, jossa kokemukseen voidaan parhaimmillaan kiteyttää ”elämää suurempi” kokemus. Vaikka ei ole mahdollista esim. konkreettisesti matkustaa vieraisiin maihin, voidaan draaman avulla saada tuntumaa tai vähintäänkin aavistus ihmisten elämästä erilaisissa kulttuureissa myös muualla maailmassa. Relph (1976) käyttää tällaisesta paikan toissijaisesta kokemisesta termiä epäsuora osallisuus. Hänen mukaansa taide ja media mahdollistavat toissijaisen kokemisen luomalla voimakkaita mielikuvia ja tunneperäisiä elämyksiä ilman ihmisen fyysistä kontaktia itse paikkaan. Epäsuorassa osallisuudessa ei hänen mielestään olekaan merkitystä sillä, onko koettu paikka oikeasti olemassa vai onko se mielikuvituksen tuotetta. (Tani 1998, 105–106.)

Epäsuoran osallisuuden mahdollistaminen vaatii opettajalta kykyä luoda tila eläytymiselle. Käyttäessään draamakasvatusta opetusmenetelmänä opettajalla tulee olla selvillä, *miksi* hän opettaa draaman avulla eli mitkä ovat hänen päämääränsä ja arvonsa. Pää tavoitteen lisäksi hänen tulee ymmärtää perusteet jokaisen pienen draamatehtävän käytölle sekä kuinka osiot liittyvät kokonaistavoitteisiin. Opettajan tulee tietää myös, *mitä* opettaa draaman avulla eli mikä on opetuksen teema ja aihe. Draamassa käsiteltävä teema voi periaatteessa olla mikä tahansa. Teemaa valittaessa tulee miettiä, mistä haluaisi osallistujien oppivan ja millaista elämäkokemusta kartuttavan. Lisäksi opettajalla tulee olla selvillä, *miten* opettaa draaman avulla eli hänen täytyy suunnitella oppimistilanne ja työskentelyn vaiheet. (Viranko 1997, 120–121.)

Valittu teema pitää suunnitteluvaiheessa fokusoida eli tiivistää johonkin konkreettiseen tilanteeseen tai kokemukseen. Fokusoinnissa tulee varoa yleistyksiä ja stereotyyppien vahvistamista sekä opettajan omien mielipiteiden syöttöä. Fokusoinnin lisäksi aihe tulee etäännyttää eli valita draaman tapahtumapaikaksi, -ajaksi ja rooleiksi oppilaiden todellisuuteen läheisesti liittymättömiä tilanteita, henkilöitä ja asioita. Näin mahdollistetaan kaikille tasavertainen ja vapaa kokemistilanne. Aihe tulee pyrkiä kuitenkin liittämään jossakin vaiheessa oppijoiden omaan elämänpiiriin aiheen syventymisen ja omakohtaisuuden tunteen takia. Usein alkutilanne tai prosessin aikana ja lopussa tapahtuvat reflektoinnit ja keskustelut tarjoavat tähän mahdollisuuden. (Viranko 1997, 123–124.)

Draamakasvatuksessa oppimisen perustana olevat fiktiiviset maailmat avautuvat oppijalle erilaisten elementtien, kuten genrejen, työtapojen, draamaprosessien ja niiden avulla luotujen potentiaalisten tilojen kautta. (Heikkinen 2001, 91; 2002, 91.)

### 3.4.1 Genret

Draamakasvatuksessa genreillä tarkoitetaan erilaisia tyyllilajeja. Nuo tyyllilajit määrittävät draamatoiminnan tapaa ja sen muotoa. Genren valinnalla ja määrittelyllä draamaprosessin suuntaa ja kulkua voidaan ohjata tyylliltään tietynlaiseksi. Jos tyyllilajiksi valitaan esimerkiksi komedia, draama etenee todennäköisesti eri tavalla ja eri tyyllillä kuin esimerkiksi genren ollessa tragedia. Esimerkiksi draamasopimusta tehtäessä genren määrittäminen ja sen ääneen lausuminen helpottaa draamaan osallistujien asennoitumista tulevaa prosessia tai sessiota kohtaan. Draamakasvatuksen genret pohjautuvat pitkälti kirjallisuuden genreihin ja niitä voidaankin pitää paljolti samankaltaisina.

Kirjallisuudessa puhutaan alkuperäisinä genreinä faktasta ja fiktiosta. Fiktio jaetaan usein vielä kolmeen perusgenreen, joita ovat draama, epiikka ja lyriikka. Tuo genrejako siis antaa pohjan myös draaman genrejen määrittämiselle. Draamakasvatuksessa genrejä on kuitenkin verrattain vaikea määrittellä, koska näkökantoja niihin on useita. (Østern 2000, 13.)

Østern (2000, 13) esimerkiksi näkee genret etukäteen määrättyinä normatiivisina sääntöinä, joita ihmiset noudattavat erilaisissa

kulttuuriympäristöissä. Østernin ajatus genreistä tukee mielestämme hyvin draamasopimuksen tekovaiheessa genren määrittämistä. Tieto säännöistä ja draaman puitteista ohjaa toimijoita niin eri kulttuureissa kuin osallistumisessa draamaankin. Teerijokea ja Lintusta (2001, 132–133) lainaten draama- ja teatterikasvatuksen genrejä voidaan lokeroida erilaisin perustein. Yhtenä luokitteluperusteena heidän mielestään on tavoitteenasettelu eli se, millaisiin päämääriin genren puitteissa pyritään. Teerijoki ja Lintunen näkevät genrejä voitavan luokitella myös dramaturgisesti tai ryhmän jäsenien ja yleisön osallistumisen tason mukaan. Heidänkin määrittelynsä mukaan tyyllilajin määrittäminen etukäteen on tarkoituksenmukaista tavoitteenasettelun sekä prosessin etenemisen kannalta. Kolmantena esimerkkinä draaman genrejen määrittämisestä nostamme esiin Neelandsin (1998) edellisiä käytännönläheisemmän määrittelyn genreistä. Neelands näkee käytännön draamatoiminnan kouluissa toteutuvan tietyn sovitun rakenteen (genre) mukaan. Hänen ehdottamansa draamaopetuksen genret pienryhmätyöskentely, harjoitteet, taitojen kehittäminen, eläytyminen ja sopimuksen tekeminen ovat mielestämme enemmänkin työtapoja kuin tyyllilajeja. (Østern 2000, 13.)

Østern (2000) tiivistää kaikille draamakasvatuksen kenttään kuuluville genreille yhteistä olevan taiteessa oppimisen. Asioita omaksutaan ja pyritään oppimaan fiktion luomisen kautta. (Østern 2000, 24.)

### 3.4.2 Työtavat

Draamallisia työtapoja on runsaasti ja monet niistä ovat useimmille opettajille tuttuja. Opettaja saattaa käyttää niitä tiedostamatta sen suuremmin käyttävänsä draamaa opetuksessaan. Työtapoja ja tekniikoita löytää erilaisista oppaista, ja kokeilun kautta löytää ne itselleen sopivimmat. Tutuimpia ja käytetyimpiä työtapoja ovat ehkä improvisaatio, pantomiimi, rooli seinällä, roolikortit, patsastekniikka, kuuma tuoli, opettaja roolissa ja asiantuntijan mantteli. (ks. lisää Viranko 1997, 133–139.)

Prosessidraamasta draamakasvatuksessa alettiin puhua 1990-luvun alkupuolella. Työskentelytapana sitä on kuitenkin käytetty jo aiemminkin. Prosessidraamasta puhutaan myös neljännen sukupolven draamakasvatuksena tai yhtenä draaman genrenä. Käsitteenä prosessidraama kuvaa

työskentelytapaa, jossa on valmiiksi suunniteltu rakenne ja joka toimii aiheen käsittelyn lähtökohtana. O'Toolen (1992) mukaan prosessidraama on dynaaminen tapahtuma, joka on aina osa kontekstiaan. Koska koulu muodostaa tärkeän osan kontekstia, jossa prosessidraama yleensä tapahtuu, koulukasvatuksen käytännöt ja kasvatukselliset ajatukset sekä rakenteet muodostavat sen taustan. Näin prosessidraamassa yhdistyy taiteen tekeminen sekä kasvatuksellinen näkökulma, muoto, prosessi ja sisältö. (Korhonen 2001, 114; O'Toole 1992, 1.)

Prosessidraaman onnistumiseksi tarvitaan mukana olevaa ryhmää kiinnostava aihe. Draaman maailma voi saada alkunsa sanasta, eleestä, paikasta, tarinasta, ideasta, esineestä tai kuvasta yhtä hyvin kuin henkilöstä tai näytelmän käsikirjoituksesta. Kiinnostava aihe yleensä konkretisoidaan draamatarinaan, strategiaan, joka on eräänlainen käsikirjoitusluonnos aiheen käsittelemiseksi. Draamatarinan tarkoituksena on aktivoida yhteisen draamaprosessin kehittymistä. Tarina tekee ryhmälle mahdolliseksi helpon ja turvallisen sisäänpääsyn draamatyöskentelyyn, jossa osallistujat pääsevät työstämään omia tietojaan, kokemuksiaan ja ymmärrystään todellisesta maailmasta draamatarinan kuvitteellisessa maailmassa. (Korhonen 2001, 114.)

Neelandsin mukaan prosessidraama on erittäin suosittu tapa opettaa draamaa kouluissa (Østern 2000, 13). Prosessidraama osana draamakasvatusta on tutkivaa teatteria, jossa oppiminen nähdään Hannu Heikkisen (2002) mukaan samankaltaisena kuin *osallistuvassa filosofiassa*. Draaman maailmoja luodaan, jotta oppilaat saisivat mahdollisuuden toimia omien tietojensa ja taitojensa varassa sekä kehittää niitä yhdessä muiden draamaan osallistuvien kanssa. Taitojen kehittyminen vaatii osallistujilta kokonaisvaltaista mukana oloa. (Heikkinen 2002, 85.)

### 3.4.3 Draamaprosessi

Yksittäisen draamaprosessin pituus vaihtelee suuresti. Draamaa voidaan tarvittaessa käyttää pikaisena draamatuokiona, "välipalana", jolloin se koostuu lähinnä yhdestä tai useammasta tavoitteellisesta harjoitteesta tai työtavasta. Pitemmässä draamajaksossa on yleensä aloitusvaihe, toimintavaihe ja lopetus. Lämmittelynä voidaan käyttää sekä verbaalisia että fyysisiä leikkejä, joiden



avulla pyritään virittäytymään draamaan. Draamaprosessin aloituksella tulisi saada oppilaat motivoitua aiheeseen, joten sen olisi hyvä liittyä oppijoiden omiin kokemuksiin ja haastaa heidät tutkimaan aihetta syvemmin. Aloituskohtaksi käy tilanteesta ja ryhmästä riippuen monenlaiset toiminnot. Aloituksena voi olla esimerkiksi jokin tarina, aforismi, liike, draamallinen toiminta (opettaja roolissa, leikki, kuuma tuoli), kuva, ääni, käsite, tapahtuma, esine tai lehtijuttu. (Viranko 1997, 130–131.)

Jotta draaman maailmoja päästäisiin luomaan ja tutkimaan, on draamakerran alussa hyvä tehdä draamasopimus, jossa rajataan tila ja toiminta (framing) eli määritetään se fiktiivinen todellisuus, jossa toiminta ja kokeminen tapahtuvat. Sovitaan siitä, millaisten draamakasvatuksen elementtien kanssa ollaan tekemisissä: minkä genren maailmassa liikutaan, millaiset ovat työtavat, mitkä muodot ja rakenteet rajoittavat työskentelyä sekä kuinka draamassa kommunikoidaan. Draamasopimuksessa voidaan katsoa olevan kyse toiminnan rajoista eli kuinka draamassa käyttäydytään tai sen voidaan katsoa liittyvän opettajan tietoisuuteen, jolloin on kyse arvoista, päämääristä ja tavoitteista, joiden pohjalta oppijoilla on tilaisuus kohdata draaman tarjoamat oppimisen mahdollisuudet. (Heikkinen 2002, 89.)

Draamasopimuksessa todetaan myös oppijoiden tasavertaisuus sekä poistetaan henkilökohtaisen paljastumisen käsitys tuomalla julki fiktiivisissä ”ikään kuin” -tilanteissa roolien kautta toimiminen. On hyvä tuoda esiin myös se, että draamaprosessin aikanakin oppilaiden tarpeet ja toiveet otetaan huomioon sekä se, että draama on oppimistilanne – ei pelkkää hauskanpitoa. Lyhyessä draamaprosessissa tai kokeneen ryhmän kanssa sopimus voi käytännössä olla vain muistutus toimintaperiaatteista. Opettaja voi luoda sopimuksen myös välittämällä sääntöjä omalla toiminnallaan ja odotuksillaan ilman suoranaista ääneen sanomista. Sopimuksesta ei saisi muodostua itsetarkoitus tai pakote, mutta osallistujien on hyvä tietää sellaisen olemassa olosta, jotta siihen voidaan vaikeissa tilanteissa vedota. (Viranko 1997, 130–131.)

Toimintavaiheeseen tulee suunnitella ryhmälle ja opettajalle soveltuvat sekä aihetta palvelevat draamalliset työtavat ja tilanteet. Työtapoja olisi hyvä käyttää vaihtelevasti, jotta kaikkien mielenkiinto säilyisi, heidän taitonsa kasvaisivat ja osallistujilla olisi tasavertainen mahdollisuus onnistumiseen itselleen soveltuvan työtavan käytön myötä. (Viranko 1997, 132.)

Draamakasvatus perustuu oppijoiden kokemuksiin ja tuntemuksiin, joita on vaikea tarkastella ja analysoida muuten kuin jälkeinpäin keskustelemalla ja refleктоimalla tapahtunutta. Heikkinen (2002, 109) toteaa oppimisen draamakasvatuksessa olevan toiminnan hetkellä osittain tietoista ja osittain tiedostamatonta. Sen vuoksi keskusteluilla, analysoinnilla ja reflektionilla on suuri osuus draamallisessa oppimisprosessissa. Lopetusvaiheessa pyritäänkin jäsentämään ja refleктоimaan näitä draamaprosessin aikana läpikäytyjä kokemuksia ja tunteita. Virangon (1997) mukaan draama ei ole vain ”oppimista tekemällä, vaan myös oppimista jäsentämällä ja pohtimalla”. Reflektionissa jäsennetään työskentelyä ja prosessin tärkeitä kohtia sekä pohditaan merkityksiä kaikkien ajatuksia kunnioittaen. Voidaan miettiä aiheen ja konfliktin vaihtoehtoisia ratkaisuja ja toimintatapoja sekä mitä ja miksi saatiin aikaan. Usein osallistujat jatkavat draaman prosessointia itseään koskettaneista aiheista vielä draaman loputtuakin. (Viranko 1997, 140.)

Neelands toteaa oppimisen draamassa syntyvän persoonallisesta ja sosiaalisesta kokemuksen reflektionista ja sitä tulisikin käyttää läpi draamaprosessin (Neelands 1984, 52–53). Kesken prosessin tapahtuva reflektioni voi toimia vauhdinantajana draamalle, jos osallistujien annetaan reflektionin myötä suunnitella prosessin jatkoa. Reflektioni kesken prosessin ei saisi kuitenkaan korostua liikaa. Sen ei saa antaa jarruttaa draaman kulkua tai hävittää tekemisen jännitettä esimerkiksi liiallisen kritiikin myötä. Reflektionia voidaan käyttää myös rooleissa keskellä draamaprosessia esimerkiksi opettajan ollessa haastattelijan roolissa. (Viranko 1997, 140–141.)

Lopetukseen tulee varata riittävästi aikaa. Lopussa tulee varmistaa, että kaikki ovat luopuneet rooleistaan, jotta draaman maailma ja siinä olleet roolit eivät siirry draamatilanteen ulkopuolelle esimerkiksi välitunnille. Etenkin voimakasta eläytymistä vaatineet roolit voidaan ”riisua” selkeästi esimerkiksi ottamalla kontaktia ryhmään omana itsenään keskustelun, kättelyn tai oman nimensä sanomisen avulla. Lopetuksessa voidaan pohdinnan avulla jäsentää koko prosessia sekä sitä, mitä prosessin avulla on opittu. Asiat ja tapahtuneet saattavat ikään kuin loksahda paikoilleen ja opittu selkiytyy. Voidaan pohtia niin draamassa (aiheesta, itsestä, muista) kuin draamasta (draaman tekemisestä) oppimista. Olisi hyvä pohtia tarkemminkin, mitkä tavoitteet toteutuivat ja mitkä ei

ja miksi ei sekä mitä opittiin niin fyysisillä, sosiaalisilla, kognitiivisilla kuin affektiivisilla oppimisalueilla. (Viranko 1997, 141.)

Koko draamaprosessia voidaan arvioida suhteessa tavoitteisiin ja aiheeseen. Arvioinnissa tulisi miettiä myös oppimisilmapiiriä sekä osallistujien intoa ja sitoutumista draamaprosessiin sekä vastuun ottamista ja kokemuksen reflektointia. Yhteisen pohdinnan ohella jokainen voi miettiä omaa osallistumistaan ja oppimistaan. Käytettäessä draamaa opetusmenetelmänä draamataitojen arviointi ei ole tarkoituksenmukaista, mutta niissä kehittymistä voi tuki positiivisessa mielessä analysoida. Numeroarvioinnille ei liene ole tarvetta. (Viranko 1997, 141.)

### 3.5 Draamakasvatus opetusmenetelmänä luo mahdollisuuksia

Perusteita draamakasvatukseen liittämiseen osaksi opetusta on paljon. Rusanen (1995, 30) toteaa teatterillisten keinojen olevan hyvä apu sellaisten asioiden käsittelyssä, joihin muut menetelmät eivät riitä. Tällaisia ovat esimerkiksi arvojen ja tunteiden ilmaisu ja pohdinta sekä sosiaaliset ja ilmaisulliset taidot. Braanaas puolestaan näkee draaman etuna muihin taideaineisiin verrattuna olevan sen paremmat sovellusmahdollisuudet muiden aineiden opetuksessa (Braanaas 1992, 223). Woolland (1993, 7) korostaa draaman etuna sitä, että se on fiktion muodoista koulutulokkaille kaikkein tutuin. Hänen mukaansa koulun tulisikin mahdollistaa lasten omien draamojen teko strukturoidusta leikistä valmiisiin esityksiin. Laakso on samoilla linjoilla Woollandin kanssa (ks. Monthan 2000). Laakso näkee taidekasvatuksessa tarvittavien valmiuksien kehittyvän, jos draamaa käytetään opetuksessa jo peruskouluvaiheessa. Hänen mukaansa koulunäyttämötyön ohella tulisi käyttää myös ilmaisullisesti kehittyneempää elementtiä. Pedagogisen draaman (draamakasvatuksen) käytöllä työtapana varmistettaisiin oppilaiden draamallisen kompetenssin säilyminen koko kouluajan. Laakso painottaa myös erilaisten lahjakkuuksien huomioimisen tärkeyttä koulujärjestelmässä. Hän näkee draaman ja tanssin kuuluvan omaan kyky- ja lahjakkuusalueeseen. (Monthan 2000, 21, 23–24.) Koulumaailmassa on yleensä kiinnitetty huomiota esimerkiksi kielelliseen ja matemaattiseen lahjakkuuteen ja niille on luotu tilaa niin resursseissa kuin tuntikehyksessäkin.

Taideaineet eivät yleisesti ole saaneet samanlaista asemaa, vaikka esimerkiksi draama omana kyky- ja lahjakkuusalueenaan ansaitsisi virallisen tilan koulussa.

Draama perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa yksilöä arvokkaana olentona ja aktiivisena ajattelijana. Oppija nähdään oppimisensa keskuksena - oppijan omat kokemukset ja elämykset ovat edellytyksenä oppimiselle ja helpottavat tiedon integroitumista oppijassa. Draamassa pyritään luomaan mahdollisuus oppimiselle sekä tietojen, taitojen ja kokemusten vahvistamiselle ja soveltamiselle oppijan omista lähtökohdista lähtien. Uuden opettamisessa tulee huomioida oppilaan sen hetkinen lähtö- ja motivaatiotaso sekä käsiteltävänä olevien sisältöjen yhteys oppilaan arkielämään. (Viranko 1997, 114.)

Käytettäessä draamakasvatusta opetusmenetelmänä pyritään käsiteltävää asiaa ymmärtämään ja syventämään eli painotetaan ns. kognitiivisia tavoitteita sekä metakognitiivisia eli ajattelun taitoja. Myös taidolliset ja sosiaaliset tavoitealueet, kuten ilmaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja oppimaan oppiminen sekä ns. affektiiviset tavoitealueet, kuten tunteet, asenteet ja käsitykset kehittyvät. Vaikka tavoitteena ei olekaan teatterikasvatuksellisten taitojen kehittäminen, kuuluvat draamallisen ajattelun taitojen kehittäminen, ilmaisun taitojen arvostaminen sekä draaman teosta nauttiminen draamakasvatuksen menetelmäkäytönkin tavoitteisiin. (Viranko 1997, 121.)

Draamakasvatuksen tavoitteet ovat kaikkienensa hyvin laajat. Grönholm on tiivistänyt draamakasvatuksen tavoitteet teoksessa *Ilmaisun monet kielet*. Grönholmin mukaan draamakasvatuksen tavoitteena on

- ”kehittää eettistä ja esteettistä elämänasennetta
- oppia ymmärtämään esteettisten ja eettisten valintojen merkityksiä
- ymmärtää tunteita, elämän ilmiöitä ja ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita
- kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureita kohtaan
- kehittää vuorovaikutustaitoja ja rohkaista monipuoliseen ilmaisuun
- kehittää valmiuksia arvioida kriittisesti ja kehittää kykyä tulkita ja tunnistaa esteettisiä kvaliteetteja

- oppia ymmärtämään kulttuurin kehittäminen ja vastaanottaminen elämänikäisenä prosessina” (Grönholm 1994, 9).

Draamakasvatuksen liittämistä osaksi opetusta voidaan perustella myös yhtäläisyyksillä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 esitettyjen yleisten kasvatustavoitteiden kanssa. Samoin kuin draamassa, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan nykyisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. ”Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) mukaan opetussuunnitelma tulee laatia yksilölliset opiskeluohjelmat mahdollistaen muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. Draama soveltuu monipuolisen luonteensa myötä erityyillisille oppijoille tarjoten jokaiselle mukanaolijalle mahdollisuuden omakohtaisiin tunne- ja ajattelukokemuksiin. Se tarjoaa haasteita myös lahjakkaille. Draamassa voidaan oppia niin fyysisestä, kognitiivisesta, affektiivisesta, esteettisestä kuin sosiaalisestakin oppimisalueesta. Draaman mahdollistaessa tilanteiden kokemisen fiktion kautta tai omana itsenään osallistuja harjoittaa itsessään sekä järki- että tunnealueita. Tilanteen jälkeisen keskustelun avulla voidaan tiedostamista varmistaa ja ymmärrystä laajentaa. Draamassa harjoitellaan myös yhteistyötä ja vuorovaikutustaitoja ryhmässä toimiessa. (Viranko 1997, 114.)

Opetussuunnitelman mukaan peruskoulun tehtävänä on *”luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot”* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11). Draama kasvattaa ryhmätoiminnan ja yhteistyön myötä sosiaalisuuteen huomioiden samalla oppijan yksilöllisyyden. Way toteaa ihmisten erilaisuuden ja ainutlaatuisuuden heijastuvan parhaiten taiteissa, ja mahdollisuus todella ”tehdä” taidetta on viisain tapa kehittää yksilöllisyyttä. Hän näkee opetuksen yleensä kohdistuvan yksilöihin, kun taas draaman opetus kohdistuu yksilöiden yksilöllisyyteen, jokaisen ihmisen ainutlaatuisuuteen. (Way 1976, 15.)

Way (1976) näkee draaman myös hyvin kokonaisvaltaisena keinona kehittää yksilön persoonallisuutta sekä harjoitella elämisen taitoa. Opetushallituksen ilmaisutaidon ylitarkastaja Inari Grönholm (1994, 9) määrittelee ilmaisutaidon (draaman) taideaineeksi, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin. Persoonallisuuden kehittymistä korostetaan myös Opetussuunnitelman perusteissa todetessa, että peruskoulun tehtävä on mm. *"edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä"* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan peruskoulun tulee tarjota yleissivistäviä opintomahdollisuuksia. Yleissivistyksessä keskeistä on *"ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen"*. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.) Grönholm (1994) näkee draamatyöskentelyn kehittävän ajattelun valmiuksia. Hänen mukaansa keskeisenä on oppimisprosessi, jossa yhdistyy luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset. Samalla yksilön käsitys suhteesta omaan minään ja maailmaan syvenee. (Grönholm 1994, 9.)

Esslinin (1980, 24, 26) mukaan draama on ajattelun väline, tietojen hankintaan tähtäävä prosessi. Draamassa voidaan pohtia inhimillisiä tilanteita konkreettisesti muuntamalla abstrakteja käsitteitä konkreettiseksi kokemukseksi. Bolton (1984) puolestaan näkee draaman ymmärryksen lisääjänä. Hän jakaa draamalla saavutettavat muutokset henkilökohtaisiin (muutos omassa tietoisuudessa), yleismaailmallisiin (kokemuksen sijoittaminen yleisempään teoriaan tai periaatteeseen) ja analogisiin (hyppäys yhteydestä toiseen yhteyteen). Voidaan olettaa, että ilman sisäistä ymmärrystä mitään ei tapahdu. Sisäistä ymmärtämistä voidaan kehittää draamatyöskentelyllä. (Bolton 1984, 60, 164.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan työtapojen merkitystä sille mitä ja miten opitaan. Lisäksi *"tärkeätä on ohjata oppilaita soveltamaan tietoa luovasti erilaisten ongelmien ratkaisemisessa ja käytännön tehtävissä. Tämänkaltainen oppiminen edellyttää oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen."* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Draamakasvatus tarjoaa monipuolisia työtapoja, joiden avulla opetusta on mahdollista eheyttää ja syventää. Viranko (1997) toteaa, että oppilaan sosiaalisen kehityksen tukemisen ja

persoonallisuuden kehittämisen ollessa koulun päätavoitteena tulisi eheyttämisenkin olla jatkuva ja kaikkeen aiemmin opittuun liittyvä prosessi. Hänen mukaansa koulussa tulisi lisätä syväoppimiseen tähtääviä oppimistapoja kaikissa oppiaineissa. Draamaa käyttämällä on mahdollisuus yhtenäistää ja syventää oppiaineita sekä luoda samalla jokaiselle oppilaalle mahdollisuus prosessoida omaa oppimistaan ja saada valmiuksia itsensä ilmaisuun. Viranko näkee draamalla olevan muita opetusmenetelmiä paremmat mahdollisuudet syvälliseen eheyttämiseen, koska se on käyttökelpoinen kaikkien asioiden opettamisessa, pyrkii kokonaisvaltaisuuteen eikä vaadi kalliita investointeja. (Viranko 1997, 111, 116.)

Østern (1994, 55–56) toteaa, että käytettäessä draamaa metodina koulun oppiaineissa, se tuo oppimiseen taiteellisen elementin. Tutkittavaksi tulisi ottaa jokin oppiainesisältöihin liittyvä tärkeä teema, jota tutkitaan muodostamalla draamasta kokonaisuus, jonka parissa työskentelyyn kaikki osallistuvat. Oppimiskokemus voi Somersin (1994, 15) mukaan olla draamassa hyvin vahva sen perustuessa moraalisiin, sosiaalisiin ja esteettisiin kysymyksenasetteluihin sekä draamaryhmän sosiaalisen verkoston ilmentämään arvottamiseen. Samalla harjoitellaan elämässä tarvittavia asioita, kuten ryhmädynamiikkaa, asenteita, etiikkaa ja moraalialia. Viranko (1997) toteaaakin, että draamaa ei kannattaisi käyttää pelkästään asian tai tarinan kertomiseen tai kuvittamiseen, sillä draamassa osallistujien tuntemukset ovat tärkeitä. Opettajalla tulee olla selvillä, miksi juuri draamakasvatus olisi hyvä menetelmä tavoitteiden saavuttamiseksi. Viranko muistuttaa, että draamamenetelmä on vain yksi opetusmenetelmä opetusmenetelmien joukossa, jonka olisi kyllä hyvä olla tarvittaessa saatavilla. (Viranko 1997, 121–122.)

Koulun tehtävä on Østernin (1996) mukaan kaksijakoinen - koululla tulee olla merkitystä oppilaiden elämänlaadulle, mutta toisaalta koulun tulee vastata myös yhteiskunnan tietovaateisiin. Draamakasvatuksen oppimissisältö on mukaan oppilaalle merkityksellinen ja haastava, ja työmuotona se kehittää myös kykyä valita, arvostaa ja strukturoida. (Viranko 1997, 112.)

## 3.6 Opettajana draamakasvatuksessa

### 3.6.1 Opettajuus

”Ei pidä hermostua jos lapsi ei toimi. Voi olla, että hänessä toimii”  
(Helena Anhava).

Opettajuus on välittämistä ja kasvattamista. Opettajan ammattitaidon kulmakiviä ovat hänen persoonallisuutensa, arvonsa ja asenteensa. Ammattinsa erityisluonteen vuoksi opettajan on hallittava laaja kokonaisuus tietoja ja taitoja sekä opetuksen että kasvatuksen alueelta. Opettajan ammatillinen minä määrittää hänen työtään sekä suhtautumistaan siihen. Jotta opettaja pystyisi hyödyntämään osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla, hänen tulee olla tietoinen omista käsityksistään. Hänellä tulee olla myös opetus- ja oppimisteoreettista tietämystä, jonka avulla hän pystyy hahmottamaan ja jäsentämään pedagogisen käsitteistön opetuksensa avuksi. (Patrikainen 1997, 90; 1999, 60–61.)

Jokaisella opettajalla on omat työskentelytapansa luokassa oppilaiden kanssa. Nuo tavat, joilla opettaminen ja kasvattaminen tapahtuvat, pohjautuvat opettajan sisäistämiin oppimis- ja tiedonkäsityksiin. Oppimiskäsitykset voivat joko olla opettajalle tiedostamattomalla tasolla sisäistettyjä tai opettaja voi olla hyvinkin tietoinen oppimiskäsityksistä ja niiden vaikutuksista omaan työhönsä. Opettaja nähdään ohjaajana oppilaan oppimisprosessissa, jossa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten keskinäiset suhteet ja oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Opettaja voi olla kasvatus- tai opetussuuntautunut, hän voi toimia oppilas- tai opettajalähtöisesti, käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, toimia yhtenä päivänä hieman eri tavalla kuin toisena. Kaikesta huolimatta opettajan tulisi työssään oppilaiden kanssa toimia johdonmukaisesti ja tiedostaa oma tapansa toimia. (Patrikainen 1999, 58.)

Patrikaisen (1997, 30) mukaan opettajaa pidetään reflektiivisenä ammattilaisena, joka on jatkuvasti kiinnostunut oppimaan itse. Opettajan tulee olla myös valmis innostamaan ja edistämään oppilaidensa oppimista. Opettajan osaamista ja ammattitaitoa arvioitaessa hänen kognitionsa, harkintansa, valintansa sekä oppimisprosessinsa ovat tärkeinä kriteereinä. Opettajan



ajattelulla, tiedolla, hänen harkinnallaan ja tekemillään päätöksillä on ratkaiseva vaikutus hänen opetustapaansa. (Patrikainen 1997, 30.)

Opettajan tehtävänä on oppilaan oppimisprosessin ohjaaminen. Jotta hän suoriutuisi tästä tehtävästä, hänen tulee olla itseohjautuva, tarkkaavainen ja kyvykäs arvioimaan omaa työtään ja tarvittaessa kyvykäs joustamaan sekä muuntamaan pedagogiikkaansa. (Patrikainen 1997; Patrikainen & Myller 1998, 184.) Suuri osa opettajan työstä on ohjaamis- ja kasvattamistyötä. Opettajan osaamista on vaikea opiskella suoraan kirjoista, koska yleensä hyvät ja toimivat kasvatus- sekä opetuskäytännöt rakentuvat kokemukselliselle tiedolle. Opettajat oppivat työssä, he oppivat tekemään opetussuunnitelmallisia sekä opetuksellisia ratkaisuja omien kokemustensa pohjalta niin oppijoina kuin opettajinakin. Opettajien omaama kokemuksellinen tieto on vaikeasti sanoin kuvattavissa. Se on usein henkilökohtaista ja tilannesidonnaista. Tuon kokemusten kautta kerätyn tiedon kautta muodostuneet teoriat luovat pohjan niille opetusstrategioille ja ”hyvän opettamisen” ohjeille ja periaatteille, jotka ohjaavat opettajien toimintaa. (Kosunen & Huusko 1998, 207–208.)

Opettajuuden tunnusmerkkeinä voidaankin pitää henkistä tasapainoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä tulla toimeen muiden kanssa. Onnistunut vuorovaikutus oppilaiden kanssa on yksi oppimisen mahdollistavista seikoista. Aitoon vuorovaikutukseen päästään, kun opettaja hallitsee omat tunteensa ja kohtelee oppilaitaan tasapuolisesti eikä anna oman taustansa eikä persoonallisuutensa aiheuttaa eriarvoisuutta oppilaisiinsa suhtautumisessa. Onnistuessaan vuorovaikutus on todellista, arvokasta ja empaattista. (Meriläinen 1998, 247–248.)

Pysyäkseen ajan hermolla opettajalta vaaditaan opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehityksen seuraamista ja niissä mukana pysymistä. Tämän lisäksi opettajaan ja kouluun kohdistuu jatkuvasti muuttuvia odotuksia myös kodeilta ja vanhemmilta. Nämä monilta tahoilta tulevat odotukset luovat vaatimuksia jokaisen opettajan oman roolin ja ammatti-identiteetin tarkistamiselle. Jatkuvien muutosten vuoksi on tärkeää, että opettaja tuntee työnsä sekä merkitykselliseksi että haasteelliseksi. Muutosalttiit ja vireät opettajat ovat yleensä niitä, jotka jaksavat työssään parhaiten. He työskentelevät ahkerasti, pyrkivät saamaan paljon aikaiseksi ja ovat koulunsa toimintaan muita voimakkaammin sitoutuneita. Opettajan työn luonne vaatii

itsensä kehittämistä ja innostuneisuutta. Jos opettaja ei ole innostunut työssään, häneltä on vaikea odottaa innostunutta otetta opetustaankaan kohtaan. Oletettavasti tällainen opettaja ei saa myöskään oppilaitaan innostumaan oppimisesta ja opetuksesta. (Kosunen 1994, 58; Meriläinen, M. 1998, 242–243.)

Yksi edellytys opettajan työssä jaksamiselle on jatkuva ammatillinen itsensä kehittäminen sekä kehittyminen. Yleensä tuolle kehitymiselle asetetaan tavoitteeksi työssä tarvittavan pätevyyden laajentaminen sekä syventäminen. Opettajan työn erityisluonteen vuoksi opettajan kehittämisessä korostuvat yksilölliset, elinikäiset ja jatkuvat prosessit. (Meriläinen 1998, 243.)

Ammatissa kehittymistä tapahtuu opettajuudessa sekä aktiivisesti (mm. täydennyskoulutuksen nimissä) että passiivisesti. Kuten aiemmin mainitsimme, opettajan ammatillinen osaaminen perustuu paljolti kokemusperäiseen tietoon. Nuoren opettajan kokemuspankki on luonnollisesti paljon tyhjempi kuin kokeneemmalla opettajalla. Työvuosien ja uusien kokemusten myötä opettajan ammatti-identiteetti ja ymmärrys omaa toimintaansa kohtaan vahvistuu - tapahtuu passiivisesti ammatillista kehittymistä. Kun ymmärrys omaa opettajuutta kohtaan syvenee, automaattistuvat myös opettajan sisäistämät persoonalliset toimintatavat opetustilanteissa sekä luokanhallintaan liittyvät toiminnot. Kun opettajan ammatillinen kehittyminen on tällä ”asteella”, hän voi ruveta suuntaamaan huomiotaan ja energiaansa vielä enemmän opetuksensa elävöittämiseen ja opetusmenetelmiensä uudistamiseen. Tällä emme tarkoita sitä, ettei opetuksen tarkistamista ja mahdollista muuntamista tulisi tapahtua jo opettajuuden alkuajoista lähtien. Juuri työnsä aloittanut opettaja joutuu kuitenkin keskittymään kokenutta kollegaansa enemmän jokaiseen opetustilanteeseen. Hänen on selvittävä niistä ”hengissä”, luotava ja kokeiltava itselleen sopivia toimintastrategioita opettamisensa lomassa. Opettajuuden rakentamisen alkuvaiheessa energiaa ei välttämättä riitä kovin perinpohjaiselle uusiin opetusmenetelmiin tutustumiselle. Kun opettaja on tietoinen omista toimintastrategioistaan sekä käyttöteoriastaan, on tie auki myös uusille tuulille, jos innostuneisuutta riittää. Lähtökohdat aitoon vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen ovat kokeneella opettajalla pääsääntöisesti hyvät.

Kuten Ruohotie (1993) kirjoittaa, voidaan yleisesti todeta, että uransa alussa olevat opettajat pitäytyvät teknisessä, konkreettissa opetustyyllisessä tavoitteenaan opetustilanteesta selviytyminen. Kokemuksen ja koulutuksen myötä opettajan

tulisi kehittyä ammatillisesti opetuksen teorian ja kasvatusteorian sisäistämiseen. Tämän myötä opettajan tulisi luoda oma henkilökohtainen opetustapansa, johon liittyy erilaisten tilanteiden hallinta sekä itsen ja muiden ymmärtäminen. Opettajan ajattelun kehittämisessä pyritään kokonaisuuksien ymmärtämiseen ilmiöiden välisine yhteyksineen sekä syvällisen ajattelutaidon saavuttamiseen. (Ruohotie 1993, 322–325.)

Opettajan ammatillista kasvua on tutkittu muun muassa ammattiuran sekä elämänkaaren vaiheteoriatutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa yhdistetään opettajan työn ammatillisuus ja hänen persoonallisuutensa elämäkokemuksineen. Tutkimuksilla on, kuten Meriläinen (1998) artikkelissaan Niemen (1995) näkemyksistä kirjoittaa, pyritty selvittämään opettajan ammatillisen uran muutoskohtia ammatillisten taitojen, tietojen sekä toiminnan alueella sekä työhön liittyvien asenteiden, odotusten ja huolenaiheiden osalta. Lisäksi tutkimuksissa on pyritty selvittämään sitoutumista opetukseen sekä käsityksiä opetuksesta, ammatillisesta tyytyväisyydestä ja kypsyydestä. (Meriläinen 1998, 253–254.)

Tutkimusten mukaan ammatillinen kehittyminen kulkee yleensä ahdistuksesta ja ”hengissä selviytymisen tilasta” kohti sopeutumista ja tilanteiden hallintaa. Joissain tutkimuksissa opettajien kehityksessä on ilmennyt sopeutumisvaiheen jälkeistä kriittisyyttä, kokeilun halua ja uudistumisen tarvetta. On todettu opettajan huolenaiheiden keskittyvän ensin omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksellisiin, laajoihin kysymyksiin. Kaikesta tästä johtuen opettajaprofessio elää jatkuvassa muutoksen tilassa. Jokaisen opettajan on itse pyrittävä löytämään ratkaisut työssään kohtaamiinsa ongelmiin. (Meriläinen 1998, 254.)

### 3.6.2 Opettaja draamaohjaajana

Opettajalla on suuri rooli draamakasvatuksessa ja draamakasvatus itsessään asettaa erinäisiä vaatimuksia opettajalle. Draamaopettajan työssä on tärkeää opettajan tietous draamakasvatuksesta - sen lähtökohdista, luonteesta ja tavoitteista. Draamakasvatuksen didaktiikka perustuu Heikkisen (2002, 119) tutkimuksen mukaan oppimiskulttuurin ja oppimisympäristön rakentamiseen,

draaman maailmojen eli fiktion rakentamiseen ja siellä toimimiseen sekä roolin rakentamiseen, roolissa pysymiseen ja toimimiseen.

Opettajan tehtävänä on ohjata draamassa toimimista ja sen jälkeistä reflektointia siten, että oppijat kokevat voivansa ilmaista mielipiteitään vapaasti ja luottamuksellisesti. Neelands (1984, 48) toteaaakin, että kaikenlainen draamatyöskentely on riippuvainen luottamuksesta – oppijoiden on oltava tietoisia siitä, että opettajaan voi luottaa. Brian Way (1976, 20) taas kirjoittaa, että: "Kaikkein tärkein tekijä tilanteessa, jossa draamaa todella käytetään opetuksen osana, on opettaja". Opettajan täytyy Ahosen (1994) mukaan (ks. Leiber 1995, 171) olla kuuntelutaitoinen, riskinottokykyinen ja kyvykäs katsomaan asioita oppijan näkökulmasta. Opettajalta täytyy löytyä nämä luonteenpiirteet, jotta hän voisi luoda *oppimisen mahdollisuuksia*, olla fasilitaattori sekä transformoija. Draamaopettajan tulee toiminnallaan pyrkiä *kohtaamisiin*, joilla on aina tarkoitus. Draaman kohtaamisissa luodaan, uudistetaan, tarkistetaan, kritisoidaan ja ihmetellään. Osallistujien *kokeminen* vaatii sekä luottamusta että tahtoa. Ohjaajan tehtävänä oppimisprosessissa onkin luoda oppimiselle suotuisa ilmapiiri, jossa osallistujat voivat vapaasti kokeilla, luoda, etsiä, epäonnistua ja pohtia tekemistään ja sitä mitä draamassa tapahtuu, tulee tapahtumaan ja tapahtui. Ryhmän jäsenillä on oppimisessa tärkeä osa. Kun opettaja tarjoaa toiminnalle rajat ja avaa draaman maailmaa, jossa liikutaan ja luo sille muodon, ryhmän jäsenet puolestaan tuovat draamalle sisällön sekä tuovat ja luovat merkityksiä toiminnalle. (Heikkinen 2002, 109, 119-121; Leiber 1995, 171; Neelands 1984, 48; Way 1976, 20.)

Draamakasvatus on vaativaa ja haastavaa opettajalle. Draamaopettajan täytyy hallita sekä draaman että teatterin keinot ja tämän lisäksi hänen on hallittava pedagogiset ja oppimisen teoriat. Draamaopettajan pitää pystyä hahmottamaan kuinka draamaa ja teatteria voi muuntaa käyttöön sopivaksi oppimistavoitteiden mukaisesti. Tärkeää on myös, että draamaopettaja luottaa itseensä ja opettajuuteensa. Hänen tulee pystyä mitoittamaan ohjaustehtävät omien taitojensa mukaan siten, että oppijoiden omalle panokselle jää riittävästi tilaa draamaprosessissa sen sijaan, että opettaja itse täyttäisi tilan omilla ennakkokäsityksillään. Draamaopettajan tulee saada oppijat mukaan draaman maailmaan, osallistumaan, ja ohjata heidät luovaan prosessiin, jotta oppimiskokemuksia syntyisi. Ilman oppijoiden aktiivista osallistumista draamaan

oppiminen jää pinnalliseksi. Heinigin (1988) mukaan ohjaajan asenne ja usko jokaisen oppijan henkilökohtaiseen arvoon ja luovaan potentiaaliin luo luokkaan turvallisuuden ilmapiirin, jossa oppijat voivat olla omana itsenään sekä kasvaa ja oppia vapaasti. (Heikkinen 2002, 80, 124, 137; Heinig 1988, 9–10.)

Hannu Heikkinen (2002) kutsuu draamaopettajaa myös *jokeriksi*. Käsite jokeri on peräisin Boalin (1979) forum-teatterin teoriasta. Heikkinen näkee käsitteelle *jokeri* kaksi erilaista merkitystä. Toisaalta *jokeri* metaforana kuvaa vakavaa leikillisyyttä: se on narrin- ja ilveilijän-, taitelijan kuva. Toisaalta se kuvaa opettajan roolia opastajana, kannustajana, kyseenalaistajana sekä kanssaoppijana. Jokerilla on vallasta vapaan status eikä se narrinakaan ole alistettu. Jokeri nähdään dialogiin pyrkivän opettajan analogiana. Heikkinen (2002, 109) toteaa, että ”jokerin tehtävä on huolehtia ilmapiiristä, rohkaista, stimuloida, yllyttää, esittää kysymyksiä, kuunnella, rentouttaa ryhmää ja ennen kaikkea johdatella toimintaa eteenpäin.” (Boal 1979; Heikkinen 2002, 108–109.)

Draamaopettajalle on tärkeää, että hän tiedostaa oman pedagogisen näkemyksensä ja sen, mitä ja millaista teatteria eri tavoitteiden suunnassa tehdään sekä miten ja miksi draamassa edetään. Kun tietoisuus noista asioista on olemassa, draamaopettaja voi, kuten Heikkinen (2002) Boalin näkemyksestä kirjoittaa, toimia ryhmän oppaana tai jokerina oppijoiden apuna luomassa sekä esteettistä että kasvatuksellista tilaa. Nämä tilat voivat yhdistyä mahdollisuuksien esteettis-kasvatukselliseksi tilaksi. Draaman maailman luomisessa auttaminen onkin yksi draamaopettajan tärkeistä tehtävistä. Draaman maailman rajat ja edellytykset sekä valittu genre ohjaavat draamassa toimimista. Näissä maailmoissa oppijoiden pitää Heikkisen (2002) mukaan pystyä toimimaan omilla tiedoillaan ja taidoillaan mahdollisimman vapaasti ja luontevasti. Jotta toiminnasta tulisi esteettis-kasvatuksellista, on siinä havaittava vakavan leikillisyyden perusvire eli vapaus tutkia, luoda, katsoa ja kokeilla. Opettaja voi taitojensa ja kykyjensä mukaan ohjata toimintaa siten, että oppijat alkavat oivaltaa ja käsitellä arkipäivän ongelmatilanteita ja samalla muokkaavat omaa käyttäytymistään katselemalla itseään erilaisista näkökulmista. (Heikkinen 2002, 87–88.)

Vaikka draamakasvatus on vaativaa opettajalle, tulee muistaa, että työtapana ja opetusmenetelmänä draamakasvatus antaa kuitenkin tilaa niin opettajalle kuin oppijallekin. Kukaan ei ole seppä syntyessään, eikä keneltäkään

voi vaatia mahdottomia. Opettajan työn luonteelle on ominaista se, ettei kaikkea opetettavaa ja osattavaa tietoa voi, eikä tarvitse hallita. Tämä pätee kaikkiin opetettaviin aineisiin sekä opetusmenetelmiin. Opettaja oppii työssään, luo toimintamalleja kokemuksen karttuessa ja löytää itselleen sopivat tiedonhankinta- ja työtavat. Draamakasvatus on kaikessa vaativuudessaan palkitseva opetusmenetelmä juuri sen vuoksi, että se on luonteeltaan niin monimuotoinen. Se antaa jokaiselle mahdollisuuden aloittaa toiminta omalta tasoltaan. Aloitteleva opettaja voi esimerkiksi aloittaa draamakasvatuskokeilut hyvin pienimuotoisista harjoitteista ja tehtävistä asettaen tavoitteet omien lähtökohtiensa mukaan. Vähitellen opettajan omien taitojen ja kokemusten karttuessa draamakasvatuksen osuutta opetuksessa voi lisätä sekä opetella useampia ja vaativampia tekniikoita sekä työtapoja. Opettajan tehtävänä draamakasvatuksessa on turvallisen ilmapiirin luominen oppimistapahtumalle. Hänen tulisi pyrkiä luomaan myös opetusilmapiiristä salliva siten, että hänen itsekin on hyvä toimia ryhmänsä kanssa erilaisten toimintojen aikana.

## 4 TUTKIMUSMATKA

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksessamme selvitetään opettajien käsityksiä ja käytäntöjä draamakasvatuksesta. Tarkastelemme, millainen käsitys tutkimuksemme opettajilla on draamakasvatuksesta ja millaista draamakasvatus on peruskoulun alaluokilla.

Tutkimusongelmamme ovat seuraavat:

1. Mitä draamakasvatus on peruskoulun alaluokkien (ala-asteen) luokanopettajien näkemysten mukaan?
2. Millaista draamakasvatus on peruskoulun alaluokilla?

Tämän kysymyksen ala-ongelmina selvitämme:

- a) Miksi opettajat käyttävät draamakasvatusta?
- b) Millaisia tavoitteita opettajat asettavat draamakasvatuksen käytölleen?
- c) Millaista on opettajien draamakasvatuskäytäntö koulussa?
- d) Mitä esteitä opettajat kokevat draamakasvatuksen käytölle koulussa?

### 4.2 Tutkimusmetodi

#### 4.2.1 Laadullinen lähestymistapa

Lähestymme tutkimuksessamme draamakasvatusta laadullisella tutkimusotteella. Pyrimme kuvaamaan draamakasvatuksen sijaa tutkimuksemme vastanneiden opettajien opetuksessa eli tarkastelemme draamakasvatusta ilmiönä ja pyrimme kuvaamaan sen luonnetta

koulumaailmassa. Uusitalon (1991, 62) mukaan laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvan kuvailevan tutkimuksen tarkoitus onkin kuvata jonkin ilmiön, tilanteen tai tapahtuman luonnetta, yleisyyttä, historiallista kehitystä tai muita tunnuspiirteitä.

Vaikka tutkimusotteemme on pääsääntöisesti laadullinen, sisältyy tutkimukseemme kuitenkin joitakin määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Käytimme aineistonhankintamenetelmänä kyselylomaketta, joka on perinteisesti nähty määrällisenä menetelmänä, mutta jonka käyttö myös laadullisissa tutkimuksissa on lisääntynyt. Lisäksi joidenkin kyselylomakkeemme kysymysten analysointi vaati määrällisiä menetelmiä. Katsomme, kuten Heinonen (1989, 332) toteaa, että tilastollisilla menetelmillä aineistosta pyritään tekemään havainnollisempaa ja helpommin ymmärrettävää. Hänen mukaansa tilastollisten menetelmien soveltaminen tulkinnallisten ja pohdiskelevien menetelmien rinnalla onkin lisääntynyt laadullisessa analyysissä.

#### 4.2.2 Survey-tutkimus

Tutkimuksemme on kartoittava survey-tutkimus. Survey tarkoittaa suomeksi kartoitusta tai yleiskartoitusta, jolla pyritään selvittämään todellisuudessa vallitsevia oloja. Menetelmänä sillä tarkoitetaan etukäteen strukturoitua kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla tapahtuvaa aineiston keruuta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 118). Survey-menetelmä soveltuu hyvin kasvatustieteen yleisen pintatiedon hankkimiseen arvoista, asenteista, uskomuksista ja mielipiteistä (Heinonen 1989, 325). Draamakasvatuksen ollessa koulumaailmassa vielä melko tuntematon ja työtapana laajasti ymmärretty tarjosi se mielenkiintoisen tutkimusaiheen. Survey-tutkimus lähteekin usein liikkeelle elävässä elämässä havaittujen ongelmien (kuten koulumaailman muutos) pohjalta.

Survey-menetelmän vahva puoli tutkimustamme ajatellen oli sen tehokkuus ja taloudellisuus kerätessä tietoa suurelta ihmismäärältä. Perusjoukkomme muodostui koko Suomen peruskoulujen viidennen luokan opettajista. Tutkimuksessa perusjoukosta valitaan edustava otos tai näyte, jolta tietoa kerätään kyselemällä tai haastatteleamalla (Uusitalo 1991, 90 - 91). Survey oli



menetelmänä meille soveltuva mahdollistaessaan tehokkuutensa ohella resurssien (aikataulut, kustannukset) etukäteisarvioinnin.

#### 4.2.3 Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimusaineiston keräsimme kyselylomakkeella keväällä 2002. Alun perin tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena oli kartoittaa draamakasvatuksen käytön yleisyyttä Suomen peruskoulun alimmilla luokilla (ala-aste). Näin ollen pyrimme kokoamaan kattavan otoksen koko Suomen peruskoulun viidennen luokan opettajista.

Tutkimusjoukon määritimme ositetulla otannalla, jonka avulla kokosimme jokaisesta Suomen maakunnasta (paitsi Ahvenanmaan maakunta) yhteensä 57 kuntaa. Maakuntajakoon päädyimme, jotta saisimme otokseemme kuntia maantieteellisesti mahdollisimman tasaisesti ja kattavasti koko suomenkielisestä Suomesta. Ahvenanmaan maakunnan jätimme pois ruotsinkielisyyden takia. Ositettu otanta mahdollisti mahdollisimman puolueettoman otannan ja arpoi otokseemme erikokoisia kuntia. Tämän oli tarkoitus mahdollistaa tarkastelu kunnan koon vaikutuksesta draamakasvatuksen käyttöön kouluissa.

Valituista kunnista valittiin kustakin mahdollisimman suuri koulu, yleisimmin keskustan koulu. Keskustan koulujen valintaan päädyimme niiden samankaltaisuuden (ympäristö, sijainti, arvostus ym.) takia. Näin koulujen keskinäinen tasapuolinen vertailu mahdollistui. Tämän valinnan vuoksi koko Suomen koulujen edustavuus ei kuitenkaan otoksessamme toteutunut esimerkiksi viipale- ja maaseutukoulujen osalta. Koulujen koot vaihtelivat kuntien koosta johtuen suuresti.

Kyselylomakkeen lähetimme valittujen koulujen 5 A-luokan opettajille. Ala-asteen 5-luokan luokanopettajat olivat mielestämme tutkimuksellemme otollisin ryhmä, sillä heillä on 6-luokan opettajien ohella yleensä ala-asteen laajin perusainejakauma ja opetustuntimäärä. Katsoimme sen luovan mahdollisimman monipuolisia ja tasavertaisia mahdollisuuksia draamakasvatuksen käytölle opetuksessa.

Lähetimme kyselylomakkeet 9.4.2002. Vastausten palautuspäivä oli 22.4.2002. Määräpäivään mennessä palautui 19 vastausta. Niihin opettajiin, jotka eivät olleet vielä kyselylomaketta palauttaneet, otimme uudestaan yhteyttä

sähköpostitse. Kuuden opettajan sähköpostiosoitetta emme saaneet selville, joten otimme yhteyttä puhelimitse. Vastauksia palautui vielä kuusi. Näin ollen kyselyjä palautui yhteensä 25 kappaletta eli vastausprosentiksi muodostui 44 %. Yhden vastauksen hylättyämme tarkasteluun jäi 24 vastausta eli 42 %.

#### 4.2.4 Kyselylomake aineistonhankintamenetelmänä

Käytimme tutkimuksemme aineistonhankintamenetelmänä kyselylomaketta (liite 1). Kyselylomaketutkimukseen päädyimme pitkien välimatkojen vuoksi, sillä halusimme tutkia draamakasvatuksen arkipäivää koko Suomen ala-asteilla, emmekä halunneet selvittää vain jonkin tietyn alueen tilannetta. Näin ollen kyselylomake oli paras vaihtoehto silläkin uhalla, että osa otoksesta oletettavasti jättää vastaamatta.

Kyselylomakkeen laadinnassa on huomioitava ainakin kolme seikkaa. Tutkijalla tulee ensinnäkin olla selvillä, mitä tietoa hän tarvitsee. Toiseksi hänen tulee kysyä asioita niin selkeästi ja yksinkertaisesti, että saa tarvittavan tiedon sekä kolmanneksi hänen on koottava kysymyksistä kokonaisuus, jonka rakenteen ja juonen vastaajakin pystyy hahmottamaan. Kyselylomake ei olekaan sattumanvarainen kysymyskokoelma vaan tarkoin harkittu ja jäsennelty kokonaisuus. (Alkula ym. 1994, 130–32.)

Kyselylomakkeemme kysymysten laadintaa selkiytti draamakasvatuksesta luettu kirjallisuus. Laadimme kysymykset itse, sillä emme onnistuneet löytämään tutkimuksia, jotka olisivat pyrkineet selvittämään samantapaisia ilmiöitä kuin me. Draamakasvatus-käsitteen jätimme tietoisesti määrittelemättä, sillä tarkoituksenamme oli tutkia opettajien arkikäsitystä draamakasvatuksesta; mitä luokanopettajat *ymmärtävät* draamakasvatus-käsitteellä ja sen käytöllä ilman meidän antamaa valmista käsitteenmäärittelyä. Kaikkinensa draamakasvatus-käsite osoittautui tutkimuksessamme vaikeasti määriteltäväksi. Sen ollessa tämän hetken kasvatuksellista draamaa parhaiten kuvaava käsite halusimme käyttää sitä pääkäsitteenämme. Kaikkiin tilanteisiin draamakasvatus-käsite ei kuiteenkaan tuntunut sopivan ja jouduimme pohtimaan, milloin draama-käsite olisi käyttökelpoisempi.

Kyselylomakkeesta pyrimme muodostamaan mahdollisimman selkeän ja vaivattomasti vastattavan. Kyselylomakkeemme koostui 21 kysymyksestä, joista

yhdeksän kartoitti vastaajan taustatietoja ja 12 hänen käsityksiään ja käytäntöään draamakasvatukseen liittyen. Rakenteeltaan kyselylomake eteni alun taustatietojen kartoituksesta draamakasvatuksen käsitteen ymmärtämiseen ja käytäntöön liittyviin kysymyksiin. Lopuksi kartoitimme opettajien draamakasvatuksellista koulutusta sekä työvuosien vaikutusta draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa.

Kysymykset olivat pääasiassa avoimia. Lisäksi mukana oli puoliavoimia strukturoituja kysymyksiä. Näissä annettiin ensin valmiita vaihtoehtoja, joiden pohjalta kysyttiin tarkennusta avoimella kysymyksellä. Avointen kysymysten määrä teki lomakkeesta raskaamman oloisen, mutta koimme, että niiden avulla saamme haluamamme strukturoituja kysymyksiä syvemmän tiedon.

Kyselylomaketta esitetasimme neljällä luokanopettajaopiskelijalla ja yhdellä luokanopettajalla. Tarkoituksenamme oli saada tietoa, ovatko kysymykset hyvin muotoiltuja ja ymmärrettäviä sekä palvelevatko ne tarkoitustamme. Esitestauksen tuloksena pidimme kysymysten sanamuodot entisellään, mutta vaihdoimme kysymyksiä numero 10 ja 11 järjestystä. Pääkysymyksemme (11) tuntui liian raskaalta aloittamaan draamakasvatuksen pohdinnan. Esitestauksen mukaan kyselyn täyttöön kului aikaa noin puoli tuntia.

Vastauksia palautui 25 kappaletta, joista hylkäsimme kaksi. Yhdessä vastaaja ilmoitti, ettei vuorotteluvapaansa takia halua ajatella koulutyötä lainkaan eikä ollut vastannut kysymyksiin. Toinen hylätty lomake oli täytetty, mutta vastaaja oli ilmeisesti ottanut kyselymme huumorin kannalta tai mahdollisesti koki kyselyn liian vaativaksi eikä ollut vastannut kysymyksiin asianmukaisesti. Katsoimme, etteivät hänen vastauksensa antaneet tutkimuksellemme olennaista tietoa. Laskimme hänet kuitenkin mukaan kyselyn palauttaneiden taustatietojen kartoituksessa. Yksi lomake oli kuudennen luokan opettajan vastaama, sillä 5-luokalla oli sijainen, joka koki, ettei pysty kyselyyn vastaamaan. Tämän vastauksen hyväksyimme tutkimusjoukkoon, sillä viidennen ja kuudennen luokan tuntimäärät ja ainejaot ovat niin samanlaisia, ettei vastaus mielestämme vääristä tulosta. Näin ollen tarkasteluun jäi 24 vastausta eli 42 % otoksesta. Vastausten vähäisen määrän vuoksi päädyimme tarkastelemaan tutkimustamme näytteenä.

Vastaamatta jättäneiden osuutta kuvataan survey-tutkimuksessa kadolla. Kadon syinä pidetään tutkimuksen aihetta ja sen kiinnostavuutta. Myös

huolimattomuus aineiston keruussa voi suurentaa katoa. Kadon pienentämiseksi tulee kysymyksiä muokata konkreettisiksi ja vastaajan kannalta mielekkäiksi. Lomake on rakennettava ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi ja kysymysten tulee olla kysymysten muotoisia. Vastaajien tulee ymmärtää, että tutkija todella haluaa saada heidän tietonsa tutkittavasta asiasta. Ennen varsinaista vastausten analyysia on analysoitava kyselyyn vastaamatta jättäminen. Tätä kutsutaan katoanalyysiksi. (Alkula ym.1994, 139–40.)

Tutkimuksessamme kato oli 32 vastausta eli 56 %. Katoa tutkimuksessamme aiheutti oletettavasti kohderyhmä. Opettajille suunnattuja kyselyjä tulee vuoden mittaan runsaasti, joten he eivät ehkä jaksaa vastata ja paneutua jokaiseen. Lisäksi draamakasvatus on luonteeltaan melko spesifi ja monimuotoinen eikä se kiinnosta kaikkia opettajia tai sovellu heidän persoonalliseen opetus- ja kasvatustyyliinsä. Päätöksemme jättää draamakasvatus-käsite määrittelemättä vähensi oletettavasti myös vastaajien määrää. Kyselylomakkeen ohessa olleella saatekirjeellä (liite 1) pyrimme välittämään tietoa tutkimuksen tarpeesta ja vastausten välttämättömyydestä.

#### 4.2.5 Analysointimenetelmät

Kvalitatiivinen analyysi on aineistosidonnaista eikä sille ole olemassa valmiita menetelmiä. Käytännössä eri analyysitavat kietoutuvat toisiinsa, joten harvoin on mahdollista soveltaa vain yhtä analyysitapaa (Eskola & Suoranta 2000, 161). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoitunutta. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen prosessin edetessä. Tämän myötä tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi muotoutuvat, limittyvät ja kehittyvät joustavasti tutkimuksen edetessä. Prosessorientoituneisuus vaatii tutkijalta oman tietoisuutensa kehittämisen tiedostamista ja valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2001, 68.)

Tutkimuksemme aihe oli alusta alkaen pääpiirteittäin selvillä, mutta se tarkentui kirjallisuuteen perehtymisen myötä. Tutkimusongelmat selkiytyivät vähitellen saaden lopullisen muotonsa vasta tutkimuksen analysointivaiheessa. Sen myötä aiheemme myös rajautui lopulliseen muotoonsa. Uudelleenlinjauksen myötä totesimme jotkut kyselylomakkeemme kysymyksistä

tutkimuksemme kannalta turhiksi, mutta uskomme, että ne helpottivat aiheemme selkiyttämistä ja aiheen ytimen hahmottamista. Kiviniemi (2001, 71) toteaaakin, että kaikkea kerättyä aineistoa ei kannata sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin.

Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa toisaalta analyttistä ja toisaalta synteettistä. Analyttisyyteen kuuluu aineiston luokittelu ja jäsentäminen eri teema-alueisiin eli aineiston jäsentäminen helpommin tulkittaviin osiin. Usein tämä vaatii useita analysointivaiheita ennen lopullista muotoa. Synteesin luomiseksi tulee löytää koko aineistoa kannattava temaattinen kokonaisrakenne. Raportoinnissa tulee pyrkiä käsiteltävien teemojen kokonaisvaltaiseen käsittelyyn ja välttää sirpalemaista tietoa. Analysoinnissa tulee siis löytää aineiston ydinkohdat, jotka ovat tutkittavaa kohdetta kuvaavia ja joiden mukaan tutkimustulokset voidaan analysoida. (Kiviniemi 2001, 78.)

Myös Eskola ja Suoranta (2000, 137) toteavat, että laadullisella aineiston analyysillä pyritään luomaan selkeyttä aineistoon ja sen avulla tuottamaan tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Hajanaisesta aineistosta pyritään tiivistämällä tekemään selkeää ja mielekästä, jotta sen informaatioarvo kasvaisi. Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin (1994) mukaan havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisen tarkoituksena on karsia havaintomateriaalia. Aluksi aineistoa tarkastellaan valitusta näkökulmasta kiinnittäen huomiota olennaiseen. Havaintoja pyritään karsimaan myös yhdistelemällä. Tällöin aineistossa ajatellaan olevan näytteitä samasta ilmiöstä. Erilliset havainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1994, 30–31.)

Aineistomme analyysi alkoi heti ensimmäisen vastauksen saapumisen myötä. Aloimme muodostaa karkeaa luokitusta saapuneiden vastausten sisällöistä. Kaikkien vastausten saavuttua käsitelimme aineistoa useaan otteeseen luokitusta tarkentaen ja analysointitapaa arvioiden. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 89) mukaan tutkijan käydessä tutkimusprosessinsa aikana läpi aineistoaan sekä tarkentaessa tutkimustehtäväänsä hänen analyttinen otteensa vahvistuu. Lopullisen analyysin aloitimme, kun koko aineisto oli koossa.

Alasuutari (1994) toteaa, että luokittelulta on edellytettävä sopivaa yleisyysastetta. Luokittelun ollessa liian karkeaa joutuu tutkija niputtamaan selkeästi erilaisia tapauksia samaan luokkaan, kun taas luokittelun ollessa liian tarkkaa tulee luokkiin vain muutama tapaus. (Alasuutari 1994, 83.) Omassa tutkimuksessamme luokittelu muuttui useasti. Luokittelun vaikeudeksi muodostui juuri Alasuutarin mainitsema yleisyysaste, sillä vastausten moninaisuuden vuoksi lopullisten teemaluokkien löytäminen ja kaikkien vastausten sovittaminen niiden alle oli vaativaa.

Pyrimme löytämään vastauksia tutkimusongelmiimme (1 – 2c) luokittelemalla kysymysten 10 (kyllä-käyttäjät), 11 ja 17 vastaukset samojen luokkien avulla. Luokiksi muodostimme *A. Oppilaan kasvun tukeminen*, *B. Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen* sekä *C. Opetuksen rikastuttaminen*. Oppilaan kasvun tukemisen alaluokiksi nimesimme *oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämisen* sekä *itsetuntemuksen kehittämisen*. Sosiaalisten taitojen kehittämiseen luokittelimme oppilaan sosiaalisuutta ja yhteistyötaitoja kehittävät maininnat ja itsetuntemuksen kehittämiseen kaikenlaisia oppilaan itsetuntemusta kehittäviä mainintoja, kuten ”antaa rohkeutta”, ”mielikuvituksen kehittämistä” ja ”itsetunnon kohotus / rakennus”. Oppilaan ilmaisullisten taitojen kehittämisen osa-alueita ovat *esiintymistaitojen kehittäminen* (mm. ”rohkaistu esittämään”, ”esiintymistaito karttuu”) ja *ilmaisun kehittäminen* (mm. ”voisi tukea lapsen ilmaisun tarvetta”, ”jokainen uskaltaisi avata suunsa ihmisten joukossa ja saisi asiansa selkeästi sanottua”, ”itsensä ilmaisun kehittämistä”). Opetuksen rikastuttamisen jaoimme neljään alaluokkaan: *opetusmenetelmä*, *oppiainesidonnaisuus*, *työtavat* ja *vaihtelu*. Opetusmenetelmä -luokan maininnat olivat monipuolisia. Pyrimme keräämään siihen kaikki maininnat, joissa draamakasvatus nähtiin opetusmenetelmällisesti tai opetuksen apuna (mm. ”tekemällä ja kokemalla oppimista”, ”auttaa muistamista”, ”hyvä pohja keskustelulle”, ”havainnollistan jotain asiaa”). Oppiainesidonnaisiksi luokittelimme maininnat, joissa draamakasvatus liitettiin jonkin oppiaineen yhteyteen (mm. ”äidinkielen osa-alue”, ”vieraan kielen puheharjoitteluna”, ”oppimiskohteena sinänsä”). Vaihteluksi luokittelimme draamakasvatuksen käytön hovin ja virkistämisen vuoksi. Tällaisia mainintoja olivat mm. ”tavoitteena saada opetettava asia hauskasti ja vaihtelevasti perille”, ”oppilaiden ja opettajan tyytyväisyys” ja ”tuottamisen iloa”. Työtapoja ei mainittu paljoa. Tähän ryhmään

kuuluvat mm. maininnat ”roolipelejä ja improvisointia” ja ”monipuolisia harjoituksia, leikkejä ja tehtäviä”. (liite 2)

Saadaksemme vastauksia viimeiseen tutkimusongelmaamme (2d) yhdistimme draamakasvatuksen käytön vaikeuksia koulussa kuvaavat kysymykset 10 (ei-käyttäjät), 12 (b) ja 16 yhdeksi kokonaisuudeksi. Luokittelimme vastaukset sen mukaan, minkä tekijän näimme aiheuttavan rajoituksia draamakasvatuksen käytölle koulussa. Näin ollen jaoimme maininnat *opetushallinnollisiin puitteisiin* (ryhmäkoko, aika, opetussuunnitelma), *kuntatasoisiin / koulukohtaisiin puitteisiin* (tila, materiaali, ryhmän luonne) sekä *opettajan omaan rajallisuuteen* (motivaatio, opettajan ammattitaito) liittyviin seikkoihin. (liite 2)

Muiden kysymysten vastaukset luokittelimme kysymyskohtaisesti tarpeen vaatiessa. Kysymykset 12 (a), 13 (a) ja 20 luokittelimme kyselylomakkeessa annettujen luokkien mukaan. 13 (b):n vastaukset luokittelimme *lapsilähtöisiin, opettajalähtöisiin* ja *ilmaisullisiin* toimintatapoihin. Kysymyksiä 14 ja 15 emme luokitelleet lainkaan kysymysten luonteen ja vastausten moninaisuuden vuoksi. Kysymyksen 18 vastaukset luokittelimme *lapsi-, opettaja- ja koululähtöisiin* seikkoihin. Kysymyksessä 19 jaoimme opettajan ominaisuudet *luonteenpiirteiden, tavoitteellisuuden ja opettajan oppilaaseen asennoitumisen* mukaan. Kysymys 21 ei tuonut meille mitään varteen otettavaa tietoa, joten jätimme käsittelemättä sen kokonaan. (liite 2)

Saadaksemme aineistosta laadullisempaa tietoa jaoimme vastaajat kolmeen ryhmään sen mukaan, millainen heidän tietämyksensä draamakasvatuksesta oli ja kuinka he sitä käyttivät. Ensimmäiseen ryhmään (ryhmä 1) luokittelimme ne opettajat, joiden käsitys draamakasvatuksesta oli monipuolinen ja laaja. Heillä oli myönteinen suhtautuminen draamakasvatukseen sekä tietoa draamasta itsestään ja sen eri käyttömahdollisuuksista koulussa. Pyrimme löytämään tähän ryhmään sellaisia opettajia, joiden vastauksista löytyi myös syvempää ymmärrystä draamakasvatuksen kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Ryhmään tuli kolme opettajaa. Ryhmään 2 luokittelimme opettajat, joilla oli tietoa draamakasvatuksesta, mutta joiden käsitys oli kuitenkin pintapuolinen. He eivät painottaneet kasvatusta draamakasvatuksen mahdollisuutena eikä heidän tietämyksensä heijastunut heidän omaan draamakasvatuskäytäntöönsä. Tällaisia opettajia oli 13. Kolmanteen ryhmään (ryhmä 3) luokittelimme

opettajilla käsitys draamakasvatuksesta oli hyvin suppea. He käyttivät draamakasvatusta pienimuotoisesti ja harvoin, yleensä harjoitteina ja ”välipalana”. He eivät kokeneet draamakasvatusta tärkeäksi tai hyödylliseksi eivätkä nähneet sen käytölle mahdollisuuksia koulussa. Heidän asenteensa draamakasvatusta kohtaan vaikutti negatiiviselta. Tähän ryhmään luokittelimme seitsemän opettajaa.

Luokittelimme ja analysoimme vastauksia myös vastaajien taustatietojen mukaan. Tarkastelimme mahdollisia eroja naisten ja miesten, nuorten ja vanhojen sekä pitkään työssä toimineiden ja lyhyen työhistorian omaavien välillä, sillä näimme näistä ryhmistä löytyvän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä keskinäisiä eroja.

Käsittelimme kysymykset 10, 11 ja 17 sekä kysymyksistä 10 (b), 12 (b) ja 16 kootut maininnat suoraan tutkimusongelmiimme vastaavina lukuina (5.2 – 5.6). Nämä kysymykset olivat keskeisiä tutkimuksessamme, joten tarkastelimme niitä myös luomiemme käyttäjäryhmien (1 – 3) kautta. Muista kysymyksistä (12 – 15, 18 – 20) saimme materiaalia draamakasvatuksen koulukäytännön hahmottamiseen ja kuvaamiseen, mutta vastausten vähäisyyden ja yksittäisten alaluokkien pienuuden takia emme nähneet hyödylliseksi purkaa niitä tarkemmin käyttäjäluokkiin jakaen. (liite 2)

Analysointiyksikkönä käytimme mainintaa. Mainintojen laskeminen oli mielestämme perusteltua, sillä vastaajien mainitessa vastauksissaan useampaan luokkaan kuuluvia asioita mainintojen laskeminen mahdollisti vastauksen kaikkien puolien huomioinnin. Lisäksi havaitsimme mainintoja laskemalla pienestä tutkimusjoukostamme enemmän eroavaisuuksia ryhmien välillä. Olennaista on huomioida, että mainintojen määrä poikkeaa vastaajien määrästä ja vaihtelee eri kysymyksissä.

#### 4.2.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli sekä tutkimustulokset ovat luonteeltaan hyvin monimuotoisia, minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuukin pääosin tutkimustulosten käyttökelpoisuuteen. Tieteellinen tutkimus vaatii luotettavuutta ja sen vuoksi kvalitatiivistakin tutkimusta on pystyttävä arvioimaan. Luotettavuuden arviointi ei tapahdu tällaisessa



tutkimuksessa irrallisena tutkimuksen loppuvaiheessa suoritettavana tarkasteluna, vaan kulkee läpi koko tutkimusprosessin. (Syrjälä ym. 1994, 48.)

Eskolan ja Suorannan (2000, 210) mukaan koko tutkimuksen arviointi pelkistyy tutkimusprosessin luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimusprosessissa tutkijalla on suuri merkitys tutkimuksen kulkuun sekä analyysiin. Tutkijaa voidaan pitää tutkimuksensa luotettavuuden kannalta keskeisenä tutkimusvälineenä sekä luotettavuuden kriteerinä. Hän joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ottaen kantaa yhtäältä analyysin kattavuuteen sekä toisaalta tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2000, 208, 210.) Tutkijan tulee pystyä dokumentoimaan luokittelunsa perusteet sekä perustelemaan miksi on kuvannut tutkittavien maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä juuri siten, kuin hän sen on tehnyt (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Tutkijan ollessa tärkeä osa laadullisen tutkimuksen arviointia on tärkeää arvioida myös tutkijan toiminnan laatua. Vaikka tutkija itse arvioi tutkimusprosessia jatkuvasti, täytyy tarkasteltavaksi ottaa myös se, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi tutkittavasta materiaalista on; onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu analyysissä huomioon ja niin edelleen. Näitä kysymyksiä pohdittaessa päästään lähimmäksi tutkimuksen arvioinnin perinteistä käsitettä reliaabelius, jolla on etenkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa perinteisesti tarkoitettu mittaustulosten pysyvyyttä sekä mittauksen toistettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Uusitalo 1991, 84.)

Tutkimuksemme perustuessa aineistonhankinnaltaan kyselylomakkeeseen osuutemme tutkijoina luotettavuuden arvioinnissa on erilainen kuin esimerkiksi haastattelu- tai havainnointitutkimuksen yhteydessä. Kyselylomaketutkimuksessa tutkijan osuus luotettavuuden suhteen painottuu kyselylomakkeen laadintaan sekä tulosten analyysiin. Laadullisen aineiston luotettavuutta lisää Syrjälän ym. (1994) mukaan tutkimuksen huolellinen suunnittelu sekä sen aitous. Kyselylomaketutkimuksessa kyselykaavakkeen selkeys ja ymmärrettävyys on tärkeää. Jos käsitteet lomakkeessa ovat epäselviä, saattavat tutkimuksen tulokset vääristyä jo aineistonkeruun aikana. (Syrjälä ym. 1994, 100.) Koska kyselylomaketutkimuksessa käsitteiden tarkistaminen ja ymmärryksen varmistaminen kaikkien tutkittavien kanssa on vaikeaa, tutkija joutuu luottamaan omiin tulkintoihinsa. Hänen on varmistettava käsitteiden yhteneväisyys ohjeistamalla kyselylomake huolellisesti.

Pyrimme tutkimuksessamme laatimaan kyselylomakkeemme tarkasti ja ohjeistamaan sen huolellisesti sekä analysoimaan vastaukset perusteellisesti ja puolueettomasti saavuttaaksemme mahdollisimman korkean luotettavuuden. Luotettavuuteen tutkimuksessamme oletettavasti vaikutti tietoinen päätöksemme jättää draamakasvatus-käsite määrittelemättä tutkimusjoukolle. Käsitteen määrittelemättä jättäminen oli tarkoituksenmukaista halutessamme kartoittaa nimenomaan opettajien arkikäsitteitä draamakasvatuksesta. Pyrimme parantamaan tutkimuksemme luotettavuutta esitestaamalla kyselylomakettamme mahdollisten virheiden, puutteiden sekä ongelmakohtien kartoittamiseksi. Esitestauksesta saatu palaute osoitti kyselylomakkeemme olevan käsitteineen ymmärrettävä sekä käyttökelpoinen. Vastausprosentti jäi tutkimuksessamme verrattain pieneksi (42 %) ja vastausten käsittelyä sekä tulkintaa vaikeutti osaltaan puuttuvien tietojen määrä pidenkin kysymysten ja vastaajien osalta. Alkula ym. (1994, 87) toteaaakin kyselylomaketutkimuksen heikkoutena olevan täysin kattavaan vastausmäärään pääsemisen vaikeuden. Tutkimusjoukkomme jäädessä pieneksi päädyimme kuvaamaan tutkimusjoukkoamme näytteenä, jonka tulokset eivät ole yleistettävissä. Eskolan ja Suorannan (2000, 62) mukaan kvalitatiivisen aineiston koko ei välittömästi vaikuta tutkimuksen onnistumiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin tilastollisen yleistyksen sijasta kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan jotakin tapahtumaa, toimintaa tai ilmiötä. Tutkimuksemme tuloksia ei ole tarkoitus yleistää suurempaan joukkoon, vaan vastaukset kuvaavat draamakasvatuksen tilaa ainoastaan tutkimukseemme osallistuneiden opettajien ymmärryksessä ja käytössä. Tutkimuksemme kuvaavat tiettyä ilmiötä, josta saadulla tiedoilla voidaan laajentaa ja vahvistaa jo olemassa olevia tietoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus osoitetaan Grönforsin (1982, 178) mukaan raportoimalla tutkimuksen kulku sen kaikkine vaiheineen, kokonaisuudessaan siten, että lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessamme pyrimme hyvään kokonaisluotettavuuteen raportoimalla tutkimuksemme vaiheet huolellisesti, jotta lukija voisi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta perehtyessään tekstiimme. Etunamme tutkimuksemme teossa oli luotettavuuden kannalta kahden tutkijan näkökulma koko prosessiin. Tutkijan on tärkeää arvioida omaa rooliaan ja olla tietoinen sen vaikutuksista tutkimuksen kulkuun. Kahden tutkijan yhteistyö mahdollisti

tutkimusprosessin ja analysoinnin paremman hallinnassa pysymisen sekä tulkinnan mahdollisen rikastumisen.

#### 4.3 Tutkimusjoukon kuvailua

Seuraavassa kuvaamme tutkimusjoukkoamme. Käytämme tässä yhteydessä myös prosenttilukuja, jotta tutkimusjoukkomme välisiä suhteita olisi helpompi hahmottaa. Huomattavaa on pienestä tutkimusjoukosta aiheutuva suhteellisen suuri prosenttiarvo (4,2 %) yhtä opettajaa kohti.

Tutkimusjoukkomme muodostui 5-luokan luokanopettajista. Heistä 11 (45,8 %) oli naisia ja 13 (54,2 %) miehiä. Miesten osuus oli prosentuaalisesti suuri otettaessa huomioon heidän osuutensa opettajista yleensä. Tähän vaikutti varmasti se, että koulun johtajia sattui otokseemme suhteellisen paljon, sillä he toimivat usein juuri 5.–6. -luokkien opettajina.

Oheisesta taulukosta voidaan havaita, että yli 50-vuotiaat muodostivat tutkimusjoukkomme suurimman ryhmän. Tutkimusjoukosta alle 50-vuotiaita oli yhteensä 15 (62,5 %) ja yli 50-vuotiaita yhdeksän (37,5 %).

SUKUPUOLI / IKÄ	Naiset		Miehet		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
<b>alle 30-v</b>	2	8,3	1	4,2	3	12,5
<b>30-35-v</b>	-	0	2	8,3	2	8,3
<b>35-40-v</b>	3	12,5	1	4,2	4	16,7
<b>40-50-v</b>	3	12,5	3	12,5	6	25
<b>yli 50-v</b>	3	12,5	6	25	9	37,5
<b>Yhteensä</b>	<b>11</b>	<b>45,8</b>	<b>13</b>	<b>54,2</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

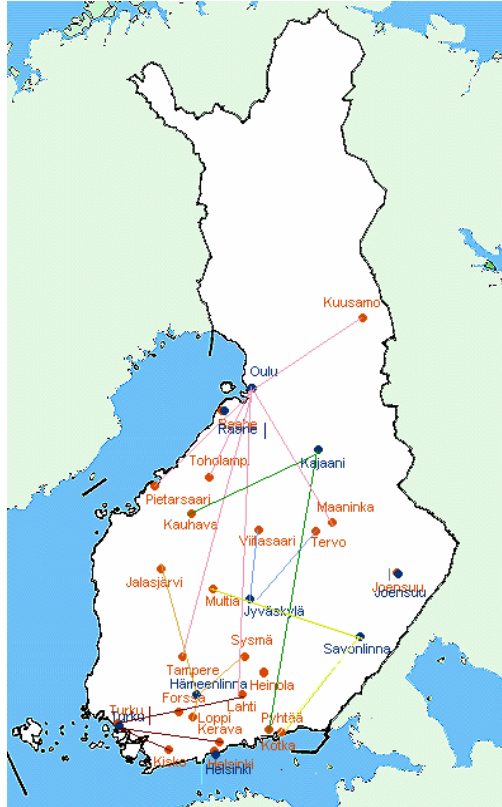
Vastaajista suurin osa asui pienehköissä kunnissa ja lähellä yliopistokaupunkeja. Alle 10 000 asukkaan kunnissa asui 12 (50 %), 10 000 - 30 000 asukkaan kunnissa viisi (20,8 %) ja yli 30 000 asukkaan kunnissa seitsemän (29,2 %) vastaajaa.

<b>KUNNAN KOKO</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
alle 10 000 as.	12	50
10 000 - 30 000 as.	5	20,8
yli 30 000 as.	7	29,2
Yhteensä	24	100

Etäisyys yliopistolle oli alle 100 kilometriä kahdeksalla (58,3 %) ja 100–200 kilometriä yhdeksällä (37,5 %) opettajalla. Vastaaajista ainoastaan yksi (4,2 %) asui yli 200 kilometrin päässä yliopistokaupungista.

<b>ETÄISYYS YLIOPISTOSTA</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
alle 50 km	6	25
50 - 100 km	8	33,3
100 - 200 km	9	37,5
200 - 400 km	1	4,2
Yhteensä	24	100

Vastaukset tulivat suurimmaksi osaksi Etelä-Suomesta. Kyselyitä palautui suhteessa eniten Etelä-Suomen läänin maakunnista. Pohjoisimmat vastaajat olivat Pohjois-Pohjanmaalta, joten Lapin koulujen draamakasvatuksen arkipäivä jäi kokonaan kartoittamatta. Oheinen kartta havainnollistaa vastaajien asuinpaikkakuntia (punainen teksti) ja kaupunkeja, joissa he ovat kouluttautuneet opettajiksi (sininen teksti) sekä hajaantumista opiskelupaikkakunnilta koulutuksen jälkeen (viivat).



Vastaajat olivat kouluttautuneet melko tasaisesti kaikissa nykyisissä yliopistokaupungeissa. Ainoastaan Rovaniemeltä valmistuneita ei ollut mukana tutkimusjoukossamme. Oulusta oli valmistunut viisi (20,8 %), Jyväskylästä neljä (16,7 %), Hämeenlinnasta kolme (12,5 %), Turusta kolme (12,5 %), Kajaanista kaksi (8,3 %), Savonlinnasta kaksi (8,3 %), Helsingistä kaksi (8,3 %) ja Joensuusta yksi (4,2 %) vastaajaa. Koulutusta oli haettu myös Raahesta, josta oli valmistunut yksi (4,2 %) vastaaja. Yksi (4,2 %) ei ilmoittanut opiskelukaupunkiaan.

<b>KOULUTUSKAUPUNKI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Oulu	5	20,8
Jyväskylä	4	16,7
Hämeenlinna	3	12,5
Turku	3	12,5
Kajaani	2	8,3
Savonlinna	2	8,3
Helsinki	2	8,3
Joensuu	1	4,2
Raahe	1	4,2
<b>Yhteensä</b>	<b>23</b>	<b>95,8</b>

Tutkimusjoukkomme opettajat olivat pääasiassa päteviä luokanopettajia. Oppiarvoltaan vastaajista 19 (79,2 %) oli kasvatustieteen maistereita tai aikaisemman luokanopettajan koulutuksen käyneitä. Kaksi (8,3 %) vastaajaa oli kasvatustieteen kandidaatteja, yksi (4,2 %) oli kasvatustieteen ylioppilas ja yhden (4,2 %) oppiarvo oli humanistisen tiedekunnan kandidaatti. Yksi (4,2 %) vastaaja ei kertonut koulutus pohjaansa. Tutkintonimikkeiden muuttumisen takia oletamme, että myös kandidaatit ovat päteviä.

Erikoistumisopintoja vastaajat olivat suorittaneet useissa eri aineissa ja suurimmalla osalla oli kaksi tai kolme erikoistumisainetta. Eniten oli opiskeltu liikuntaa, äidinkieltä, erityispedagogiikkaa, esi- ja alkuopetusta, matematiikkaa ja musiikkia. Draamapedagogiikkaa ei kukaan ilmoittanut opiskelleensa, mutta kaksi (8,3 %) oli lukenut puheoppia ja yksi (4,2 %) suullista esiintymistä. Taideaineita oli sivuaineena kaikkiaan seitsemällä (29,2 %) - musiikkia oli opiskellut neljä (16,7 %) ja kuvataidetta kolme (12,5 %) vastanneista. Neljä (16,7 %) ei kertonut sivuaineitaan. Vastaajista ainoastaan kaksi (8,3 %) oli harrastanut koulun ulkopuolista draamatoimintaa. He olivat olleet itse mukana näytelmissä.

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat jakautuivat työvuosien ja iän mukaan neljään ryhmään. Työvuosia kolmella (12,5 %) vastaajista oli takanaan alle 10. He kaikki olivat iältään alle 30-vuotiaita. Vastaajista yhdeksän (37,5 %) oli työskennellyt 10–19 vuotta ja jakaantuivat iältään 30–50-vuotiaisiin. Neljä

(16,7 %) oli toiminut opettajana 20–29 vuotta. He olivat iältään yli 40-vuotiaita. Kahdeksan (33,3 %) vastaajista oli työskennellyt 30–39 vuotta ja olivat yli 50-vuotiaita.

TYÖVUODET IKÄ	0 - 9		10 - 29		30 - 39		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
alle 30 -v	3	12,5	-	-	-	-	3	12,5
30 - 35 -v.	-	-	2	8,3	-	-	2	8,3
35 - 40 -v.	-	-	4	16,7	-	-	4	16,7
40-50 -v.	-	-	6	25	-	-	6	25
yli 50 -v.	-	-	1	4,2	8	33,3	9	37,5
<b>Yhteensä</b>	<b>3</b>	<b>12,5</b>	<b>13</b>	<b>54,2</b>	<b>8</b>	<b>33,3</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tällä hetkellä työpaikkana olevan koulun koko vaihteli 32 oppilaan koulusta 650 oppilaan kouluun. Isojen koulujen kohdalla kysymyksessä ilmeisesti oli usein koulut, joissa koko peruskoulu ja joskus jopa lukio olivat samassa pihapiirissä. Alle 200 oppilaan kouluja oli yli puolet (58,3 %) tutkimusjoukosta.

<b>KOULUN KOKO</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
alle 100 oppilasta	5	20,8
100 - 200 oppilasta	9	37,5
200 - 300 oppilasta	3	12,5
300 - 400 oppilasta	3	12,5
400 - 500 oppilasta	2	8,3
yli 600 oppilasta	1	4,2
<b>Yhteensä</b>	<b>23</b>	<b>95,8</b>

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Yleistä

Tarkastelimme tutkimuksessamme draamakasvatuksen käyttöä koulussa. Halusimme selvittää opettajien käsityksiä draamakasvatuksesta sekä tarkastella heidän draamakasvatuksen käytäntöjään.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat käyttivät draamakasvatusta opetuksessaan melko yleisesti. 23 vastanneesta opettajasta draamakasvatusta opetuksessaan ilmoitti käyttävänsä 15 opettajaa. Kahdeksan (8) opettajaa vastasi kieltävästi. Yksi (1) ei vastannut kysymykseen lainkaan. Tulokseen tulee suhtautua varauksella, sillä tutkimuksemme oli näyte, jota ei pienen vastausmäärän vuoksi voida yleistää. Lisäksi opettajat tuntuivat ymmärtävän draamakasvatus-käsitteen eri tavoin, joten maininnat draamakasvatuksen käytöstä eivät aina kertoneet, millaista opettajan todellinen käyttö on.

Draaman käyttö oli työvuosien myötä lisääntynyt kolmella vastaajista. Perusteluina oli muun muassa se, että draama antaa voimaa opettajan arkipäivään ja toisaalta se, että ahdistuneiden lasten määrän kasvun myötä lasten ilmaisun merkitys korostuu. Draaman käyttö oli puolestaan vähentynyt kahdeksalla vastaajista. Syiksi he mainitsivat alkuinnostuksen laantumisen, "perinteisten" opetusmenetelmien toimivuuden, ajan puutteen, kerhotuntien puutteen sekä opetettavien asioiden runsaan määrän. Yksitoista vastaajaa ei nähnyt työvuosien määrällä olleen vaikutusta draaman käyttöön. He perustelivat vastauksiaan muun muassa näin: "Minulle selvisi pian se missä toimii ja missä ei", "Käytän draamaa, jos katson sen vievän asioita eteenpäin ja olevan sopiva opetusmenetelmä", "Kokemuksen myötä luokan hallinta on helpompaa ja erilaisten keinojen, opetusmenetelmien käyttö sitä mukaa ehkä myös helpompaa".

Vaikuttaisi siltä, että opettajan oma luonne ja opettajuus määrittävät hänen draamakasvatuksen käyttöönsä. Kuten aiemmin totesimme, opettajan työn luonteelle on ominaista, että opettaja rakentaa aktiivisesti omaa opettajuuttaan valikoiden itselleen sopivat työtavat. Nuo opettamis- ja kasvattamistavat pohjautuvat opettajan sisäistämiin oppimis- ja tiedonkäsitteisiin.



Draamakasvatuksen erityisluonteen vuoksi kaikki opettajat eivät koe sitä itselleen sopivaksi opetusmenetelmäksi.

Opettajat kertoivat myös millainen on heidän mielestään hyvä opettaja draamassa. He kuvailivat hyvän opettajan piirteitä monipuolisesti. Mainintoja oli yhteensä 53, joista luonteenpiirteitä kuvattiin 25 maininnassa (luova, innostunut, ulospäinsuuntautuva, ennakkoluuloton jne.). Opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan hyvän draaman opettajan piirteenä kiinnitettiin huomiota 26 maininnassa. Tällaisia piirteitä olivat mm. kannustavuus, innostavuus, draamaan mukaan meneminen sekä osaavuus. Tavoitteellisuus mainittiin hyvän opettajan piirteenä kaksi kertaa.

Opettajien vastausten monipuolisuus kuvaa ehkä sitä, kuinka eri tavoin voidaan kuvata draamakasvatusta opetuksessaan käyttävää opettajaa. Draama saattaa käsitteenä luoda mielikuvia taiteellisesta ja ilmaisusta kiinnostuneesta opettajasta. Tutkimuksemme opettajat mainitsivatkin tällaisia piirteitä lähes puolessa maininnoista. Huomattavaa oli kuitenkin, että opettajan suhtautumiseen oppilasta kohtaan kiinnitettiin huomiota myös noin puolessa maininnoista.

Ryhmä 1:n opettajat näkivät draamakasvatuksen pääasiassa *oppilaan kasvun tukemisena*. Mainintojensa mukaan he kuitenkin käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan pääasiassa *opetuksen rikastuttamiseksi*. Draamakasvatuksen tavoitteikseen he asettivat yleensä oppilaan *kasvun tukemisen*. Opettajien vastaukset ovat mielenkiintoisia sikäli, että opettajien mainitsemat syyt heidän draamakasvatuksen käytölleen poikkesivat heidän käsityksistään draamakasvatuksesta ja sen käytölle asettamista tavoitteistaan. Opettajat käyttivät draamakasvatusta pääasiassa *opetuksen rikastuttamiseen*, mutta korostivat kuitenkin vastauksissaan draamakasvatuksen olevan ja sillä tavoiteltavan oppilaan *kasvun tukemista*.

Ryhmä 1:stä poiketen ryhmä 2:n maininnoissa ei korostu oppilaan kasvun tukeminen, vaan ryhmä 2:n opettajien maininnoissa painottui kautta linjan draamakasvatuksen ymmärtäminen ja käyttäminen *opetuksen rikastuttamisena*. Ryhmän ollessa suurin vastauksiakin kertyi eri ryhmiin suhteellisesti enemmän ja monipuolisemmin kuin kahdessa muussa ryhmässä ja opettajien näkemykset draamakasvatuksesta ovat kenties paremmin kuvattavissa. Tämän ryhmän erityispiirteenä voidaan sanoa olevan ”vaihtelun” korostumisen maininnoissa

muihin käyttäjäryhmiin verrattuna sekä draamakasvatuksen käytön, näkemyksen että sen tavoitteiden asettelun kuvailussa. Kakkosryhmä näkee ja kuvaa näkemyksiään draamakasvatuksesta laajasti ja draamakasvatuksen eri puolia huomioiden mainitessaan *opetuksen rikastuttamisen* 22, *kasvun tukemisen* 10 ja *ilmaisun kehittämisen* yhdeksän (9) kertaa. Tuo näkemys ei kuitenkaan siirry suoraan heidän draamakasvatuksen käyttöönsä (rikastuttaminen 17, kasvu 2, ilmaisu 6) eikä tavoitteisiinsa (rikastuttaminen 15, kasvu 1, ilmaisu 6).

Ryhmä 3:n seitsemästä opettajasta ainoastaan neljä (4) kertoi näkemyksensä draamakasvatuksesta. Nämä opettajat mainitsivat useimmin *opetuksen rikastuttamisen* ja *ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen*. Oppilaan kasvun tukemista he eivät maininneet lainkaan. Näistä opettajista ainoastaan yksi oli perustellut draamakasvatuksen käyttöä opetuksessaan. Tämä opettaja käytti draamakasvatusta *opetuksen rikastuttamiseen* oppiainesidonnaisesti ja *oppilaan ilmaisullisten taitojen kehittämiseen*. Tavoitteita draamakasvatuksen käytölleen näistä opettajista mainitsi kaksi (2). He korostivat maininnoissaan *opetuksen rikastuttamista*. Kolmannen ryhmän opettajien vastauksien suppeuden perusteella emme voi vetää kovin suuria johtopäätöksiä. Huomattavaa kuitenkin on, että he eivät liittäneet draamakasvatusta *oppilaan kasvun tukemiseen* eivätkä myöskään perustelleet draamakasvatuksen käyttöään sillä. Ainut *oppilaan kasvun tukemiseen* liittyvä maininta tuli tavoitteiden yhteydessä.

Näyttäisi siltä, että ryhmä 3:n opettajilla on vaikeuksia hahmottaa, minkä toiminnan voi lukea draamakasvatukseen kuuluvaksi. He saattavat siis käyttää enemmän kuin rohkenevat kertoa, sillä käsityksen ollessa heikko on käyttöä vaikea perustella. He eivät huomioi draamakasvatuksen kasvatuksellista perspektiiviä lainkaan. Voisiko olla niin, että heidän käsityksensä draamakasvatuksesta ei ole riittävä kasvatuksellisten ulottuvuuksien hahmottamiseen, vaan käsitys jää ilmaisun ja leikkien tasolle?

## 5.2 Mitä draamakasvatus on luokanopettajien näkemyksen mukaan?

Pyrimme kartoittamaan opettajien käsityksiä draamakasvatuksesta kysymyksellä ”Mitä draamakasvatus mielestäsi on koulussa?”. Mainintoja tähän

kysymykseen kertyi yhteensä 60. Yleisimmin opettajat näkivät draamakasvatuksen olevan *tapa rikastuttaa opetusta* (29 mainintaa), joista 15 maininnassa draamakasvatus nähtiin opetusmenetelmänä, seitsemässä (7) työtapana, kuudessa (6) oppiaineisiin liittyvänä ja yhdessä (1) vaihteluna. *Oppilaan kasvun tukemiseen* opettajat liittivät draamakasvatuksen 17 maininnassa. Näistä itsetuntemusta korostettiin 11 maininnassa ja sosiaalisten taitojen kehittämistä kuudessa (6) maininnassa. Vain hieman vähemmän mainintoja tuli draamakasvatuksen käsittämiseen *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisenä*. Tähän luokkaan tuli yhteensä 14 mainintaa, joista ilmaisun kehittäminen mainittiin 10 kertaa ja esiintymistaitojen kehittäminen neljä (4) kertaa.

Draamakasvatuksen olemusta kuvatessa voi olla helpompaa nimetä *opetuksen rikastuttamiseen* liittyviä asioita niiden ollessa opettajalle ehkä tiedostetuimpia. *Oppilaan kasvun tukemista* ja *kasvattamista* pidetään usein opettajalle "sisäänrakennettuna tavoitteena", eikä opettaja välttämättä sitä aina tiedosta tai osaa pukea sanoiksi (vrt. Kosunen & Huusko 1998).

Ryhmä 1:n kolmesta (3) opettajasta kaikki kertoivat käsityksensä draamakasvatuksesta. Heidän vastauksissaan korostui draamakasvatuksen näkeminen *oppilaan kasvun tukemisena* (7 mainintaa 12:sta). Näistä maininnoista viidessä (5) painotettiin itsetuntemusta ja kahdessa (2) sosiaalisuutta. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* ryhmä 1:n opettajat mainitsivat kahdesti (2). Toinen näistä maininnoista liittyi esiintymistaidon ja toinen ilmaisun kehittämiseen. *Opetuksen rikastuttamisen* opettajat mainitsivat kolme (3) kertaa, joista kaksi (2) liittyi draamakasvatuksen näkemiseen opetusmenetelmänä ja yhdessä (1) maininnassa draamakasvatus liitettiin oppiaineisiin.

Ryhmä 2:n opettajista kaikki 13 opettajaa kertoivat käsityksensä draamakasvatuksesta. Heidän vastauksissaan draamakasvatus liitettiin *oppilaan kasvun tukemiseen* 10 maininnassa, joista neljässä (4) painotettiin sosiaalisuuden ja kuudessa (6) itsetuntemuksen kehittämistä. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen* mainittiin yhdeksässä (9) maininnassa, joista kaksi (2) koski esiintymistaitoa ja seitsemän (7) ilmaisua. Ryhmässä 2 korostui draamakasvatuksen näkeminen *opetuksen rikastuttajana* (22 mainintaa

41:stä). Näistä maininnoista 13 koski draamakasvatusta opetusmenetelmänä viisi (5) työtapoja, kolme (3) oppiaineita ja yksi (1) vaihtelua.

Ryhmä 3:n seitsemästä opettajasta vain neljä kertoi näkemyksiään. He eivät maininneet *oppilaan kasvun tukemista* kertaakaan. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* he mainitsivat kolmesti (3). Näistä yhdessä (1) draamakasvatus nähtiin esiintymistaitona ja kahdessa (2) ilmaisuna. Ryhmä 3:n opettajat mainitsivat *opetuksen rikastuttamisessa* sekä oppiainesidonnaisuuden että työtavat kahdesti (2). He eivät maininneet opetusmenetelmää tai vaihtelua kertaakaan.

Opettajien vastaukset tukevat ryhmiin jakoamme ensimmäisen ryhmän (R1) korostaessa draamakasvatuksessa *oppilaan kasvun tukemista*, kun ryhmä 2:n maininnat painottuivat *opetuksen rikastuttamiseen*. Ryhmä 1:n ja 2:n opettajat mainitsivat vastauksissaan laajasti myös draamakasvatuksen muita puolia. Ryhmä 3 poikkesi toisista ryhmistä siinä, etteivät he maininneet oppilaan kasvun tukemista lainkaan.

			OPETTAJAT			YHT.	
			R 1	R 2	R 3		
D R A A M A N  Y M M Ä R T Ä M I N E N	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	2	4	-	6	
		itsetuntemus	5	6	-	11	
		<i>Yht.</i>	<i>7</i>	<i>10</i>	<i>-</i>	<i>17</i>	
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	2	1	4	
		ilmaisu	1	7	2	10	
		<i>Yht.</i>	<i>2</i>	<i>9</i>	<i>3</i>	<i>14</i>	
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	1	3	2	6	
		opetusmenetelmä	2	13	-	15	
		työtavat	-	5	2	7	
		vaihtelu	-	1	-	1	
		<i>Yht.</i>	<i>3</i>	<i>22</i>	<i>4</i>	<i>29</i>	
	YHT.			12	41	7	60

### 5.2.1 Sukupuolen yhteys draamakasvatuksen ymmärtämiseen

Siinä miten naiset ja miehet draamakasvatuksen tutkimuksessamme ymmärsivät, on havaittavissa eroja. Yhteensä mainintoja siihen miten opettajat ymmärtävät draamakasvatuksen tuli 60 kappaletta. Näistä naisopettajien mainintoja oli 38 kappaletta. Miehiltä samaan kysymykseen mainintoja tuli 22. Mainintojen perusteella voidaan sanoa, että naisopettajat painottavat draamakasvatuksessa eniten *opetuksen rikastuttamiseen* liittyviä (draamakasvatusta oppiaineena / opetusmenetelmänä) asioita (17 mainintaa 38:sta) ja vähiten (8 mainintaa 38:sta) draamakasvatusta *oppilaan ilmaisullisten taitojen kehittäjänä* (esiintymistaito / ilmaisu). Myös miesopettajat painottivat

vastausten perusteella draamakasvatusta *opetuksen rikastuttamisena* (12 mainintaa 22:sta). Poiketen naisista, miehet painottivat vähiten *oppilaan kasvun tukemiseen* liittyviä (sosiaalisuus / itsetuntemus) asioita (4 mainintaa 22:sta).

		SUKUPUOLI		YHT.	
		mies	nainen		
D R A A M A N  Y M M Ä R T Ä M I N E N	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	-	6	6
		itsetuntemus	4	7	11
		<i>Yht.</i>	<i>4</i>	<i>13</i>	<i>17</i>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	2	2	4
		ilmaisu	4	6	10
		<i>Yht.</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>14</i>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	1	5	6
		opetusmenetelmä	6	9	15
		työtavat	5	2	7
		vaihtelu	-	1	1
		<i>Yht.</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>29</i>
	YHT.		22	38	60

Parhaiten draamakasvatuksesta tietävien ryhmään (R1) luokittelimme kolme opettajaa. Näistä opettajista kaksi (2) oli naista ja yksi (1) mies. Toiseen ryhmään (R2) luokittelimme 13 opettajaa. Näistä opettajista seitsemän (7) oli naista ja kuusi (6) miestä. Kolmanteen ryhmään (R3) luokittelimme mielestämme vain vähän draamakasvatuksesta tietävät opettajat. Tähän ryhmään miesopettajia kertyi viisi (5) ja naisopettajia kaksi (2). Muutenkin tämän

ryhmän vastauksien määrä vaihteli paljon. Esimerkiksi kysymykseen draamakasvatuksen käytön syistä vastasi ainoastaan yksi opettaja.

Ensimmäiseen ryhmään (R1) luokittelimme miesopettaja näki draamakasvatuksen ”monimuotoisena ilmaisuna” (1 maininta) sekä ”elämän tilanteiden simulointina koulussa ja koulun pihassa”. Tämä miesopettaja näki siis luokittelumme mukaan draamakasvatuksen *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä* (1 maininta) sekä *opetusmenetelmänä* (1 maininta).

Tähän ryhmään luokittelimme naisopettajat näkivät draamakasvatuksen pääasiassa *oppilaan kasvun tukemisena* jopa seitsemällä (7) maininnalla. Ennen kaikkea he painottivat oppilaan itsetuntemuksen kehittämistä (5 mainintaa) esimerkiksi mainiten draamakasvatuksen ”kehittävän koko persoonallisuutta” ja ”paikkana arkojenkin asioiden ilmaisemiselle”. He mainitsivat draamakasvatuksen myös sosiaalisten taitojen kehittämiseksi (2 mainintaa). Yksittäisiä mainintoja naisopettajilta tuli draamakasvatuksesta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä* ja *opetuksen rikastuttajana*.

Ero ryhmä 1:n miesopettajan ja kahden (2) naisopettajan välillä näyttäisi olevan draamakasvatuksen ymmärtämisessä oppilaan kasvun tukemisessa. Miesopettaja ei maininnut tätä puolta draamakasvatuksesta ja naisopettajat taas pitivät sitä mainintojensa perusteella tärkeimpänä draamakasvatuksen puolena.

Toisen ryhmän (R2) miesopettajat näkivät draamakasvatuksen pääasiassa *opetuksen rikastuttamisena* (10 mainintaa). Miesopettajien mielestä draamakasvatus oli ”tekemällä ja kokemalla oppimista” ja ”toisen rooliin asettumista”. Näiden mainintojen perusteella he painottivat draamakasvatuksen opetusmenetelmäpuolta (5 mainintaa). Lisäksi he näkivät draamakasvatuksen monipuolisena työtapana. Seuraavaksi eniten miesopettajat kuvasivat maininnoillaan draamakasvatusta *oppilaan kasvun tukemisena* (4 mainintaa). Vähiten miesopettajien mainintoja keräsi luokka draamakasvatuksesta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä* (3 mainintaa).

Toisen ryhmän seitsemän naisopettajaa näkivät draamakasvatuksen miesopettajien tavoin *opetuksen rikastuttamisena* (12 mainintaa) muun muassa keinona ”opettaa ikään kuin ”piilevästi” vaikeita asioita” ja ”elävöittävästä tekijänä teoriaopetuksessa ja ihmissuhdeasioissa”. Loput naisopettajien maininnoista jakaantuivat tasaisesti *oppilaan kasvun tukemisen* (6 mainintaa) sekä *ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (6 mainintaa) suhteen. Naisten

maininnoissa korostui miehiin nähden draamakasvatus oppilaan kasvun tukemisena heidän mainintojensa mukaan: ”sosiaalisena kasvatuksena”, ”yhteistyön oppimisena” ja ”ryhmätyönä”.

Tämän ryhmän 2 miesopettajat eivät maininneet oppilaan kasvun tukemisessa draamakasvatuksen sosiaalista puolta lainkaan, vaikka hekin näkivät muutaman maininnan perusteella draamakasvatuksen muun muassa itsetuntemuksen kehittäjänä. Itse asiassa miehet mainitsivat itsetunnon kehittämisen naisia useammin.

Ryhmässä 3 (R3) neljä (4) opettajaa vastasi kysymykseen siitä, mitä draamakasvatus on. Vastanneiden miesopettajien mielestä draamakasvatus oli *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* (2 mainintaa) ja yhden (1) maininnan verran *opetuksen rikastuttamista*. Ryhmän naisopettajat näkivät draamakasvatuksen olevan yhdellä (1) maininnalla *ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* ja kolmella (3) maininnalla *opetuksen rikastuttamista*. Kolmannessa ryhmässä draamakasvatusta ei nähty *oppilaan kasvua tukevana*. Muutenkin draamakasvatusta kuvattiin suppeasti.

### 5.2.2 Iän yhteys draamakasvatuksen ymmärtämiseen

Yhteensä mainintoja siihen, miten opettajat ymmärtävät draamakasvatuksen tuli siis 60 kappaletta. Nämä maininnat jakaantuivat puoliksi nuorten (alle 40-vuotiaiden) sekä vanhojen (yli 40-vuotiaiden) opettajien kesken. Molemmilta ryhmiltä kysymykseen tuli siis 30 mainintaa.

Nuoret opettajat näkivät mainintojen perusteella draamakasvatuksen eniten *opetuksen rikastuttajana* (draamakasvatus oppiaineena / opetusmenetelmänä). Tähän ryhmään heiltä tuli 30 maininnasta 19. Seuraavaksi eniten (seitsemän mainintaa) nuoret opettajat mainitsivat draamakasvatuksen olevan *oppilaan kasvun tukemista*. Neljä (4) mainintaa nuorilta opettajilta tuli ryhmään, jossa draamakasvatus nähtiin *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä*.

Vanhojen opettajien kohdalla maininnat draamakasvatuksen ymmärtämisestä jakaantuivat tasaisesti kaikkiin kolmeen luokkaan. Kymmenen (10) mainintaa kaikista kolmestakymmenestä tuli siis luokkiin draamakasvatuksesta *oppilaan kasvun tukijana*, *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä* ja samoin draamakasvatuksesta *opetuksen*



*rikastuttajana*. Nämä kolme ryhmää painottuivat vanhojen opettajien kesken niin tasaisesti, ettei niistä löytynyt paljonkaan eroja.

Nuorten ja vanhojen opettajien välisenä erona nousee esiin se, että vanhat opettajat pitivät mainintojen perusteella draamakasvatusta sosiaalisena kasvatuksena nuoria opettajia useammin (maininnat 5-1).

		IKÄ		YHT.	
		nuoret	vanhat		
D R A A M A N  Y M M Ä R T Ä M I N E N	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	5	6
		itsetuntemus	6	5	11
		<i>Yht.</i>	<i>7</i>	<i>10</i>	<i>17</i>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	3	4
		ilmaisu	3	7	10
		<i>Yht.</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>14</i>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	5	1	6
		opetusmenetelmä	8	7	15
		työtavat	5	2	7
vaihtelu		1	-	1	
<i>Yht.</i>		<i>19</i>	<i>10</i>	<i>29</i>	
YHT.		30	30	60	

Parhaiten draamakasvatuksesta tietävien ryhmään (R1) luokittelimme kolme opettajaa. Näistä opettajista yksi (1) oli nuori ja kaksi (2) vanhaa. Toiseen ryhmään (R2) luokittelimme 13 opettajaa. Näistä opettajista kuusi (6) oli nuorta ja seitsemän (7) vanhaa. Kolmanteen ryhmään (R3) luokittelimme mielestämme vain vähän draamakasvatuksesta tietävät opettajat. Tähän ryhmään nuoria

opettajia kertyi kaksi (2) ja vanhoja opettajia viisi (5). Muutenkin tämän ryhmän vastauksien määrä vaihteli paljon. Esimerkiksi kysymykseen draamakasvatuksen käytön syistä vastasi ainoastaan yksi opettaja.

Ensimmäiseen ryhmään luokittelimamme nuori opettaja näki draamakasvatuksen mainintojensa perusteella pääasiassa *oppilaan kasvun tukemisena* (4 mainintaa). Etenkin tämä opettaja painotti oppilaan itsetuntemuksen kehittämistä (3 mainintaa). Lisäksi hän mainitsi kerran *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (1) sekä *opetuksen rikastuttamisen* (1).

Tähän ryhmään luokittelimamme vanhat opettajat painottivat myös kolmella (3) maininnalla draamakasvatuksen olevan *oppilaan kasvun tukemista* muun muassa sen kehittäessä oppilaan itsetuntemusta ”kehittäessä koko persoonallisuutta” ja sosiaalisia taitoja ”edistäessä vuorovaikutusta”. Tämän lisäksi vanhat opettajat mainitsivat draamakasvatuksen olevan kahdella (2) maininnalla *opetuksen rikastuttamista* ja yhdellä maininnalla *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä*.

Eroja draamakasvatuksen näkemisessä ryhmä 1:n nuoren ja vanhojen opettajien kesken ei ollut havaittavissa. Kaikki nämä kolme opettajaa näkivät draamakasvatuksen samoin.

Toisessa ryhmässä (R2) oli siis kuusi (6) nuorta opettajaa ja seitsemän (7) vanhaa opettajaa. Tämän ryhmän nuoret opettajat näkivät draamakasvatuksen pääasiassa *opetuksen rikastuttamisena* 14 maininnalla. Opetuksen rikastuttamisessa he painottivat draamakasvatuksen opetusmenetelmällistä roolia muun muassa ”tekemällä ja kokemalla oppimista” ja ”elävöittävä tekijä teoriaopetuksessa” yhteensä kahdeksalla (8) maininnalla. Työtapana he pitivät draamakasvatusta kolmessa (3) maininnassa, oppiaineena kahdessa (2) ja vaihteluna yhdessä (1) maininnassa. Draamakasvatuksen nuoret opettajat näkivät myös *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisenä* (3 mainintaa) ja *oppilaan kasvun tukemisena* (3 mainintaa).

Toisen ryhmän (R2) vanhojen opettajien näkemykset jakautuivat luokittelumme mukaan tasaisemmin kolmeen draamakasvatus-luokkaan. Vanhat opettajat mainitsivat draamakasvatuksen kahdeksan (8) kertaa *opetuksen rikastuttamisena*, seitsemän (7) kertaa *oppilaan kasvun tukemisena* ja kuusi (6) kertaa *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisenä*. Suurimpana yksittäisenä ryhmänä viidellä (5) maininnalla vanhat opettajat mainitsivat

draamakasvatuksen olevan opetusmenetelmä (esim. ”eläytymisen oppimista” ja ”toisen rooliin asettumista”). Nuorista opettajista poiketen vanhat opettajat mainitsivat myös draamakasvatuksen *oppilaan kasvun tukemisen* puolena sosiaalisten taitojen kehittämisen (4 mainintaa) esimerkiksi ”yhteistyön oppimisena” ja ”toisten huomioimisen oppimisena”.

Erona nuorten ja vanhojen opettajien välillä näyttää olevan nuorten opettajien määrällisesti laajemmat maininnat draamakasvatuksesta opetuksen rikastuttamisena kuin vanhoilla opettajilla. Nuorten opettajien käsitys draamakasvatuksesta ei ehkä ole vielä muotoutunut niin vahvaksi, että he näkisivät draamakasvatuksen muita puolia rikastuttamisen kanssa yhtä tärkeäksi. Vanhojen opettajien maininnat jakaantuivat yllättävänkin tasaisesti kolmeen pääryhmään. Mielenkiintoinen iän esiin nostama ero oli se, etteivät nuoret opettajat maininneet draamakasvatusta sosiaalisen kasvun tukemisena lainkaan.

Kolmannessa ryhmässä (R3) oli kaksi nuorta opettajaa ja viisi vanhaa opettajaa. Mainintoja heiltä kysymykseen tuli kaikkiaan seitsemän (7). Ryhmän nuoret opettajat näkevät draamakasvatuksen olevan *opetuksen rikastuttamista* (4 mainintaa) muun muassa oppiainesidonnaisesti ”äidinkielen osa-alueena” sekä työtapana (”roolipeleinä” ja ”improvisointina”). Nuoret opettajat eivät maininneet *oppilaan kasvun tukemista* eivätkä *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* ollenkaan.

Kolmannen ryhmän (R3) vanhat opettajat mainitsivat vastauksissaan draamakasvatuksen olevan *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* (3 mainintaa). He eivät maininneet draamakasvatuksen muita puolia vastauksissaan.

Kolmannen ryhmän opettajien mainintoja oli suhteellisen vähän. Näiden mainintojen perusteella voimme kuitenkin todeta, että näkemyksissä draamakasvatuksesta on eroa nuorten ja vanhojen opettajien välillä. Kaikki vanhojen opettajien maininnat tulivat ilmaisullisten taitojen kehittämisen ryhmään kun taas nuoret opettajat eivät maininneet ilmaisullista puolta lainkaan. Voisiko tähän vaikuttaa draamakasvatuksen kehittyminen ilmaisutaidosta ja sen perinteestä puheoppina ja koulunäytelminä? Vanhat opettajat eivät puolestaan maininneet opetuksen rikastuttamista, kun nuorten maininnat tulivat kaikki

tuohon luokkaan. Täysin ilman mainintoja kolmannen ryhmän opettajien vastauksissa jäi luokka draamakasvatuksesta oppilaan kasvun tukemisenä.

### 5.2.3 Työvuosien yhteys draamakasvatuksen ymmärtämiseen

Jaoin opettajat kolmeen ryhmään työvuosien mukaan: alle 10 vuotta, 10–29 vuotta ja 30-39 vuotta työssä olleisiin. Kuhunkin ryhmään kertyi melko vähän mainintoja, joka tulee ottaa tuloksia tarkasteltaessa huomioon. Tämä vaikutti myös siihen, ettemme nähneet tarpeelliseksi käsitellä työvuosien mukaan jaettuja opettajien vastauksia erikseen ryhmissä 1-3 (käyttäjryhmät). Tarkastelumme mukaan noista muodostuvista ryhmistä tuli vastausmäärältään pieniä eikä ryhmien välille syntynyt eroja.

		TYÖVUODET			YHT.	
		0 - 9	10 - 29	30 - 39		
D R A A M A N  Y M M Ä R T Ä M I N E N	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	2	3	6
		itsetuntemus	4	3	4	11
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	2	1	4
		ilmaisuu	1	8	1	10
		<i>Yht.</i>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>14</b>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	1	5	-	6
		opetusmenetelmä	4	8	3	15
		työtavat	-	5	2	7
		vaihtelu	1	-	-	1
		<i>Yht.</i>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>29</b>
	YHT.		13	33	14	60

Alle 10 vuotta työskennelleitä opettajia oli ainoastaan kolme (3), joista kaksi (2) opettajaa käyttää draamakasvatusta opetuksessaan ja yksi (1) ei. He olivat vastanneet ahkerasti kaavakkeisiin ja heiltä tuli yhteensä 13 mainintaa draamakasvatuksen kuvailuun. 10–29 vuotta työskennelleitä opettajia tutkimuksessamme on 12, joista viisi (5) ei käytä draamaa opetuksessaan. Heidän mainintojaan tuli yhteensä 33. Yli 30 vuotta työskennelleitä opettajia oli kahdeksan (8), joista kaikki ilmoitti käyttävänsä draamakasvatusta opetuksessaan. Heiltä mainintoja tuli 14.

Alle 10 vuotta työssä olleet mainitsivat *opetuksen rikastuttamisen* kuusi (6) kertaa, mutta he mainitsivat *oppilaan kasvun tukemisen* vain kerran vähemmän (5 / 13). Myös 10–29 työskennelleiden vastauksissa korostui draamakasvatuksen näkeminen *opetuksen rikastuttajana* (18 / 33 mainintaa). Yli 30 vuotta työskennelleet liittivät draamakasvatuksen muista poiketen yleisimmin *oppilaan kasvun tukemiseen*. 10–29 vuotta työskennelleet poikkesivat muista ryhmistä myös siten, että he mainitsivat *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* toiseksi eniten (10 / 33), kun muissa ryhmissä siihen liittyvät maininnat jäivät selkeästi vähäisimmiksi.

Kaikissa ryhmissä *oppilaan kasvun tukemisessa* itsetuntemusta painotettiin enemmän sosiaalisuuteen verrattuna. *Ilmaisullisten valmiuksien kehittämisessä* alle 10 vuotta ja yli 30 vuotta työskennelleet liittivät draamakasvatuksen yhtä usein esiintymistaitoon ja ilmaisuun, kun 10–29 vuotta työskennelleet liittivät draamakasvatuksen huomattavasti useammin ilmaisuun (8 / 10). Draamakasvatuksen näkemisessä *opetuksen rikastuttajana* on ryhmien välillä havaittavissa suuria eroja. Kaikki ryhmät liittivät draamakasvatuksen opetuksen rikastuttamisessa useimmin opetusmenetelmällisiin seikkoihin. 10–29 vuotta työskennelleet näkivät sen usein myös oppiainesidonnaisesti, kun yli 30 vuotta työskennelleet eivät maininneet tällaista seikkaa lainkaan. 10–29 vuotta ja yli 30 vuotta työskennelleet näkivät draamakasvatuksen myös työtapana. Tätä alle 10 vuotta työskennelleet eivät maininneet ollenkaan.

### 5.3 Draamakasvatuskäytäntö peruskoulun alaluokilla

Opettajat vastasivat käyttävänsä draamakasvatusta pääasiassa tiettyjen teemojen tai oppiaineiden opetuksessa (13 + 13 mainintaa). Teemoista mainittiin

mm. hyvät tavat, terveystkasvatus, kiusaaminen ja aamunavaukset. Oppiaineista nousi esiin äidinkieli (9) ja uskonto (6). Erilaisten juhla-aikojen yhteydessä draamaa käytti vastaajista 10 ja välipalana seitsemän (7). Opettajat totesivat tällöin käyttävänsä esiintymiseen ja ilmaisuun liittyviä harjoitteita (9 mainintaa), lapsilähtöisiä / yhteistoiminnallisia työtapoja (9 mainintaa) sekä opettajalähtöisiä työmuotoja (3 mainintaa). (ks. liite ?)

Määrällisesti opettajat käyttivät draamakasvatusta pääasiassa 1-4 kertaa kuukaudessa (8 mainintaa). Viikoittain draamakasvatusta käytti neljä ja satunnaisesti neljä opettajaa. Lukukausittain draamakasvatusta totesi käyttävänsä kolme opettajaa ja lukuvuosittain kaksi. Kerralla pidettävän jakson pituus vaihtelee lyhyestä (n. 5min.) 2-3 oppitunnin mittaisiin. Draamakasvatuksen käyttö vaihtelee tutkimuksemme opettajilla siis välipala- ja harjoituskäytöstä draamaprosessiin.

Opettajien käyttämien draamallisten työmuotojen kenttä oli laaja. Esitykset / näytelmät mainittiin yhdeksän kertaa, ilmaisutaitoharjoitukset yhdeksän kertaa, pantomiimi viisi kertaa, rooliluenta / vuoropuhelu viisi kertaa ja dramatisointi viisi kertaa. Lisäksi tuli kokoelma hajanaisia työmuotoja. Opettajat perustelivat mainitsemiensa työmuotojen käyttöä niiden tuttuudella, helppoudella ja toimivuudella. Tekeminen nähtiin tärkeäksi. He nostivat esiin myös sen, että oppilaat pitävät työmuodoista, ne ovat rohkeutta ja ilmaisutaitoa kehittäviä ja luovat pohjaa keskustelulle sekä elävöittävät ja selventävät opetusta. Itselleen sopimattomien työmuotojen määrittelyssä opettajilla tuntui olevan vaikeuksia. Vastaukset jäivät vähäisiksi ja olivat moninaisia. Varsinaisia työmuotoja he eivät juuri maininneet.

Opettajien tiedon puute draamakasvatuksesta hankaloittanee työmuotojen tarkkaa nimeämistä. Vastauksissa painottuukin näytelmät ja esitykset oletettavasti siksi, että ne ovat kaikille tuttuja ja niillä on pitkät perinteet koulussa. Harjoitusten käyttö puolestaan on helppo nimetä ja ne ovat vähinkin draamatiedoin hallittavissa tuntien rikastuttamiseksi.

Draaman ohjaamisen opettajat kokivat sekä vaikeaksi että helpoksi. Helppona he kokivat *lapsilähtöiset seikat* (7 mainintaa), joista oppilaiden innostuneisuus mainittiin neljästi (4). *Opettajalähtöisiä seikkoja* mainittiin kahdeksan (8) kertaa, joista yleisen motivoinnin helppous mainittiin neljästi (4) ja opettajan luonteeseen liittyvät seikat neljä (4) kertaa. Vaikeana opettajat kokivat

*opettajalähtöiset syyt* (18 mainintaa), joista motivointi mainittiin viisi (5), opettajan luonteeseen liittyvät seikat viisi (5) ja hallinnassa pito neljä (4) kertaa. *Koululähtöisiä syitä* mainittiin viidesti (5).

Mielenkiintoista oli, että motivointi mainittiin sekä helppona että vaikeana. Motivointi on kyllä haastavaa luokan mahdollisesti aiheuttaessa rajoitteita toiminnalle. Motivoinnin vaikeaksi tai helpoksi kokemisessa voi olla kyse myös opettajan asennoitumisesta draamakasvatukseen tai hänen luonteestaan.

#### 5.4 Miksi opettajat käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan?

Draamakasvatusta opetuksessaan käyttävät opettajat perustelivat käyttöönsä eniten *opetusta rikastuttavilla* syillä (30 mainintaa). Näistä draamakasvatusta mainittiin käytettävän opetusmenetelmänä 12 maininnassa, oppiainesidonnaisesti 10 maininnassa ja vaihtelun tuottamiseksi kahdeksassa (8) maininnassa. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* opettajat mainitsivat draamakasvatuksen käytön yhdeksän (9) kertaa, joista kuusi (6) oli esiintymistaitojen kehittämiseksi ja kolme (3) ilmaisun kehittämiseksi. *Oppilaan kasvun tukemiseksi* mainintoja tuli ainoastaan kolme (3); kaksi (2) itsesuottamisen kehittämiseksi ja yksi (1) sosiaalisten taitojen kehittämiseksi.

Ryhmä 1:n kaikki kolme (3) opettajaa kertoivat perustelunsa draamakasvatuksen käytölleen. Ryhmä 2:n 13 opettajasta kolme (3) ei käytä draamakasvatusta opetuksessaan. Kaikki tämän ryhmän draamakasvatusta käyttävät opettajat (10) olivat perustelleet käyttöönsä. Ryhmä 3:n seitsemästä (7) opettajasta kolme (3) käyttää draamakasvatusta opetuksessaan, mutta heistä vain yksi (1) oli perustellut käyttöönsä.

Ryhmä 1:n opettajat käyttivät draamakasvatusta pääasiassa *opetuksen rikastuttamiseksi* (12 mainintaa 15:sta). Tällöin he mainitsivat opetusmenetelmäkäytön seitsemästi (7), oppiainesidonnaisuuden kolmesti (3) ja vaihtelun kahdesti (2). *Oppilaan ilmaisullisten taitojen kehittämiseksi* opettajat käyttivät draamakasvatusta vain kahden (2) maininnan mukaan. Näistä toinen koski esiintymisen ja toinen ilmaisun kehittämistä. *Kasvun tukemiseksi* tämän ryhmän (R1) opettajat käyttivät vain yhden (1) maininnan mukaan. Tämä maininta koski sosiaalisuuden kehittämistä. Itseluottamusta he eivät maininneet lainkaan.

Myös ryhmä 2:n opettajat mainitsivat useimmin *opetuksen rikastuttamisen* syynä draamakasvatuksen käytölleen (17 mainintaa 25:stä). Ryhmä 2:n opettajien opetuksen rikastuttamista koskevat maininnat jakaantuivat tasaisesti opetusmenetelmäkäytön, oppiainesidonnaisuuden ja vaihtelun kesken. Opetusmenetelmäkäytön he mainitsivat viidesti (5), oppiainesidonnaisen käytön kuudesti (6) ja vaihtelun takia käyttämisen kuudesti (6). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* opettajat mainitsivat kuudesti (6), joista esiintymisen neljästi (4) ja ilmaisun kahdesti (2). *Kasvun tukemiseksi* ryhmä 2:n opettajat käyttivät draamakasvatusta kahden (2) maininnan mukaan. He eivät maininneet sosiaalisuutta kertaakaan, mutta itsetuntemuksen he mainitsivat kahdesti (2).

Ryhmä 3:n opettajista vain yksi kertoi syitä draamakasvatuksen käytölleen. Hän mainitsi kerran (1) sekä *ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (esiintymistaidot) että *opetuksen rikastuttamisen* (oppiainesidonnaisuus). *Oppilaan kasvun tukemiseen* liittyviä seikkoja hän ei maininnut lainkaan.

Ryhmien 1 ja 2 opettajien vastaukset jakaantuivat samalla tavoin eri käyttöryhmien kesken. Eniten mainintoja kummassakin ryhmässä sai *opetuksen rikastuttaminen*, toiseksi eniten *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen* ja kolmanneksi *oppilaan kasvun tukeminen*. Ryhmän 3 mainintojen vähäisyyden takia heitä ei ole syytä ottaa tähän vertailuun mukaan. Mikään ryhmä ei maininnut työtapoja lainkaan.



		OPETTAJAT			YHT.	
		R 1	R 2	R 3		
D R A A M A N  K Ä Y T T Ö	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	-	-	1
		itsetuntemus	-	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>3</i>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	4	1	6
		ilmaisu	1	2	-	3
		<i>Yht.</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>9</i>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	3	6	1	10
		opetusmenetelmä	7	5	-	12
		työtavat	-	-	-	-
		vaihtelu	2	6	-	8
		<i>Yht.</i>	<i>12</i>	<i>17</i>	<i>1</i>	<i>30</i>
	YHT.		15	25	2	42

#### 5.4.1 Sukupuolen yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön

Yhteensä mainintoja tähän kysymykseen tuli 42. Maininnat jakoutuivat lähes tasan miesten ja naisten kesken. Miesten mainintoja on 20 ja naisten 22 kappaletta.

Draamakasvatuksen käytössä sekä miehet että naiset painottivat eniten *opetuksen rikastuttamista*. Tähän liittyvillä asioilla miehet perustelivat draamakasvatuksen käyttöönsä 13 maininnassa (20:stä) ja naiset jopa 17 maininnassa (22:sta). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen* liittyviä syitä draamakasvatuksen käytölle mainittiin yhteensä yhdeksän (9), joista seitsemän (7) mainintaa tuli miehiltä ja kaksi (2) naisilta. Selvästi vähiten draamakasvatuksen käyttöä perusteltiin sen luonteesta *oppilaan kasvua tukevana*, vain kolme (3) mainintaa naisilta.

Kaikkinensa naisopettajat siis näkevät draamakasvatuksen käytön oppilaslähtöisemmin kuin miesopettajat. Draamakasvatuksen opetusmenetelmä-

ja oppiainekäyttö painottuivat selkeästi molempien ryhmien vastauksissa. Draamakasvatuksen tila tämän päivän koulussa onkin sen suuntainen, että sitä osataan käyttää ja käytetään eniten opetusmenetelmänä ja opetuksen osana. Muunlainen draamakasvatuksen käyttö on vielä aika uutta ja vain aiheeseen perehtyneet opettajat käyttävät sitä tavoitteellisesti oppilaan henkilökohtaista kasvua tukevana työmuotona.

			SUKUPUOLI		YHT.
			mies	nainen	
D R A A M A N  K Ä Y T T Ö	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	-	1	1
		itsetuntemus	-	2	2
		<b>Yht.</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	4	2	6
		ilmaisu	3	-	3
		<b>Yht.</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	6	4	10
		opetusmenetelmä	3	9	12
		työtavat	-	-	-
vaihtelu		4	4	8	
<b>Yht.</b>		<b>13</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	
YHT.			20	22	42

Ensimmäisen ryhmän (R1) miesopettaja kertoi käyttävänsä draamakasvatusta *opetuksen rikastuttamiseen* (3 mainintaa) muun muassa oppiainesidonnaisesti "käsikirjoitustaitojen kehittämiseksi" (1 maininta) ja opetusmenetelmällisesti (2 mainintaa), koska se "aktivoi oppijaa" ja "elävöittää opetusta". *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* hän lisäksi mainitsi käyttävänsä draamakasvatusta yhdellä (1) maininnalla.

Naisopettajat käyttivät draamakasvatusta mainintojensa mukaan pääasiassa *opetuksen rikastuttamiseen* (jopa 11 mainintaa). He käyttivät draamakasvatusta

muun muassa ”muistamista auttavana” ja ”opetusta rikastuttavana” opetusmenetelmänä (6 mainintaa). Lisäksi he käyttivät draamakasvatusta oppiainesidonnaisesti (2 mainintaa) ”kehittämään palautteen antamisen-” sekä ”yleisönä olemisen taitoja”.

Ensimmäiseen ryhmään luokittelumme opettajat näyttivät käyttävän draamakasvatusta keskenään aika lailla samankaltaisesti. Toinen naisopettajista tosin mainitsi ainoana näistä kolmesta käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan kasvun tukemiseksi* ”sosiaalisten taitojen kehittäjänä”.

Toisessa ryhmässä (R2) miesopettajat käyttivät draamakasvatusta opetuksessaan eniten *opetuksen rikastuttamiseksi* (9 mainintaa) vaihtelun vuoksi ja oppiaineiden yhteydessä. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* miesopettajat kertoivat maininnoissaan käyttävänsä draamakasvatusta viisi (5) kertaa. Yksikään miesopettaja tässä ryhmässä ei maininnut käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan kasvun tukemiseksi*.

Ryhmän 2 naisopettajilta mainintoja tähän kysymykseen tuli vähemmän kuin miesopettajilta. Ryhmän naisopettajat käyttivät draamakasvatusta *opetuksen rikastuttamiseksi* (8 mainintaa). Heidän mainintansa tämän luokan sisällä painottuivat draamakasvatuksen opetusmenetelmälliseen käyttöön (4 mainintaa). Draamakasvatusta käytettiin ”eläytymisharjoitteena” ja ”tekemällä oppimisen” vuoksi. Miehistä (ei mainintoja) poiketen naisopettajien vastauksista heijastui kuitenkin heidän draamakasvatuksen käyttönsä *oppilaan kasvun tukemisena* (2 mainintaa) muun muassa ”omakohtaisen elämyksen tuottajana”.

Sekä nais- että miesopettajat siis painottivat draamakasvatuskäytännössään tässä toisessa ryhmässä opetuksen rikastuttamista. Ryhmät eivät poikenneet toisistaan kovinkaan paljon. Miesopettajien maininnoissa tosin oppilaan ilmaisullisten taitojen kehittäminen nousi naisopettajien mainintoja merkittävämmiin esille.

Kolmannessa ryhmässä (R3) ainoa draamakasvatuksen käyttöä koskevaan kysymykseen vastannut miesopettaja käyttää draamakasvatusta ”esiintymistaidon kartuttamisena” ja ”englannin kielessä puhumaan opettamisen auttajana”. Mainintoja tuli siis yksi (1) *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen* ja yksi (1) *opetuksen rikastuttamiseen*.

#### 5.4.2 Iän yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön

Yhteensä mainintoja opettajien draamakasvatuksen käyttöä selvittävään kysymykseen tuli 42 kappaletta. Näistä maininnoista 33 oli nuorilta opettajilta ja yhdeksän (9) vanhoilta opettajilta.

Nuoret opettajat käyttivät draamakasvatusta eniten mainintojensa mukaan (23 mainintaa 33:sta) *opetuksen rikastuttamiseen*. Seuraavaksi eniten opettajat kertoivat käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen* seitsemällä maininnalla. Vähiten mainintoja keräsi draamakasvatuksen käyttö *oppilaan kasvun tukemisena* (3 mainintaa).

Vanhat opettajat käyttivät draamakasvatusta mainintojensa perusteella eniten *opetuksen rikastuttamiseen* seitsemällä (7) maininnalla kaikista yhdeksästä (9) vanhojen opettajien maininnoista tässä kysymyksessä. Tämän lisäksi vanhat opettajat mainitsivat kaksi (2) kertaa käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi*.

		IKÄ		YHT.	
		nuoret	vanhat		
D R A A M A N	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	-	1
		itsetuntemus	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>3</b>
M A N	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	6	-	6
		ilmaisu	1	2	3
		<i>Yht.</i>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
K Ä Y T T Ö	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	6	4	10
		opetusmenetelmä	9	3	12
		työtavat	-	-	-
		vaihtelu	8	-	8
		<i>Yht.</i>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>30</b>
YHT.			33	9	42

Nuoret opettajat olivat yleisesti ottaen maininneet ja siten kuvanneet draamakasvatuksen käyttöään laajemmin kuin vanhat opettajat. Ensimmäisen ryhmän (R1) nuoret opettajat kertoivat maininnoillaan käyttävänsä draamakasvatusta pääasiassa *opetuksen rikastuttamiseen* (9 mainintaa 11:stä). Tällöin he kertoivat etenkin opetusmenetelmällisestä käytöstä, mainiten esimerkiksi draamakasvatuksen ”auttavan muistamista” ja olevan ”työskentelymuoto, jolla voi elävöittää tunteja”. Nuoret opettajat mainitsivat lisäksi *opetuksen rikastuttamisen* oppiainesidonnaisella draamakasvatuksen käytöllä (2 mainintaa) sekä käytön vaihtelun vuoksi (2 mainintaa). Draamakasvatuksen käyttö *oppilaan kasvun tukemiseksi* keräsi yhden (1) maininnan ja *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* myös yhden (1). Ensimmäisen ryhmän vanhat opettajat painottivat nuorten tavoin draamakasvatuksen käytössään *opetuksen rikastuttamista* viidellä maininnalla (5 mainintaa 6:sta). Opetusmenetelmällinen käyttö sai tässä ryhmässä kolme (3) mainintaa. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* vanhat opettajat mainitsivat käyttävänsä draamakasvatusta yhden (1) kerran, mutta *oppilaan kasvun tukemiseksi* he eivät maininneet käyttävänsä draamakasvatusta kertaakaan.

Ryhmä 1:n nuoret ja vanhat opettajat käyttivät draamakasvatusta mainintojensa perusteella hyvin samankaltaisesti. Mainintojen vähyyttä draamakasvatuksen käytöstä oppilaan kasvun tukemiseksi yllätti meidät tutkijoina lievästi. Draamakasvatuksen ymmärtäminen ja sen kuvaileminen ei näytä kohtaavan opettajien draamakasvatuksen konkreettisen käytön kanssa.

Toisessa ryhmässä (R2) mainintoja tähän kysymykseen tuli useampia kuin ensimmäisessä ryhmässä. Nuorilta opettajilta mainintoja tuli tähän kysymykseen yhteensä 20 ja vanhoilta opettajilta viisi (5). Nuoret opettajat ovat siis kuvanneet laajemmin draamakasvatuksen käyttöään tai käyttävät sitä runsaammin ja monipuolisemmin. Opettajahan molemmissa ryhmissä oli lähes yhtä monta.

Ryhmä 2:n nuoret opettajat mainitsivat käyttävänsä draamakasvatusta eniten *opetuksen rikastuttamiseen* (13 mainintaa). Nämä maininnat keskittyivät draamakasvatuksen käyttöön vaihteluna (6 mainintaa), opetusmenetelmällinen käyttö mainittiin neljästi (4) ja oppiaineisiin sidottu käyttö kolmesti (3). Seuraavaksi eniten, viidellä (5) maininnalla, nuoret opettajat kertoivat

vastauksissaan käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi*. *Oppilaan kasvun tukemiseksi* he mainitsivat käyttävänsä draamakasvatusta kaksi (2) kertaa. Tällöin he mainitsivat draamakasvatuksen itsetuntemuksen kehittämispuolen (”jos haluan saada oppilaille omakohtaisen elämyksen / kokemuksen”). Sosiaalinen kehittäminen ei saanut ainuttakaan mainintaa.

Vanhojen opettajien lähes kaikki maininnat (3 mainintaa) tulivat draamakasvatuksen oppiainekäyttöön *opetuksen rikastuttajana* (4 mainintaa). Tällöin he mainitsivat muun muassa ”joulunäytelmät” sekä ”käydään vuosittain teatterissa”. Yksi (1) erillinen maininta tuli vanhoilta opettajilta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen*.

Toisen ryhmän opettajat eivät maininneet käyttävänsä draamakasvatusta kovinkaan laajasti. Käyttö painottui hyvin vahvasti *opetuksen rikastuttamiseen*, kun taas käyttö *oppilaan kasvun tukemiseksi* sai vain kaksi (2) mainintaa.

Kolmannen ryhmän (R3) opettajista draamakasvatuksen käyttöä koskevaan kysymykseen oli vastannut ainoastaan yksi opettaja. Tämä nuori opettaja mainitsi käyttävänsä draamakasvatusta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* ”esiintymistaidon kartuttamiseksi” (1 maininta) sekä *opetuksen rikastuttamiseksi* ”englannin kielessä puhumaan opettamisen apuna”.

Kolmanteen ryhmään tulleiden vähäisten vastausten ja mainintojen määrä tukee luokitteluamme ja opettajien jakoa kolmeen ryhmään. Kolmannen ryhmän draamakasvatuksen käyttö on vastausten perusteella hyvin suppeaa.

#### 5.4.3 Työvuosien yhteys opettajien draamakasvatuksen käyttöön

Syitä draamakasvatuksen käyttöön tuli alle 10 vuotta työskennelleitä 11, 10–29 vuotta työskennelleiltä 18 ja yli 30 vuotta työskennelleiltä 13. Kaikissa ryhmissä draamakasvatuksen käyttöä perusteltiin selkeästi eniten *opetuksen rikastuttamiseen* liittyvillä syillä. Alle 10 vuotta työskennelleet mainitsivat sekä *oppilaan kasvun tukemisen* että *ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* vain kerran. 10–29 vuotta työskennelleiden vastauksissa *opetuksen rikastuttamisen* ohella korostui draamakasvatuksen käyttö *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen* (7 / 18), kun taas draamakasvatusta *oppilaan kasvun tukemiseksi* mainittiin käytettävän vain kahdessa (2) maininnassa. Yli 30 vuotta

työskennelleet eivät maininneet draamakasvatuksen käyttöä *oppilaan kasvun tukemiseksi* lainkaan ja *ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseksi* he mainitsivat käyttävänsä vain yhden (1) maininnan mukaan. Opettajien käyttäessä draamakasvatusta eniten *opetuksen rikastuttamiseksi* he mainitsivat oppiainesidonnaisuuden, opetusmenetelmän ja vaihtelun melko tasavertaisesti kaikissa ryhmissä.

		TYÖVUODET			YHT.	
		0 - 9	10 - 29	30 - 39		
D R A A M A N  K Ä Y T T Ö	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	-	-	1
		itsetuntemus	-	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>-</i>	<i>3</i>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	5	-	6
		ilmaisu	-	2	1	3
		<i>Yht.</i>	<i>1</i>	<i>7</i>	<i>1</i>	<i>9</i>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	2	4	4	10
		opetusmenetelmä	4	3	5	12
		työtavat	-	-	-	-
		vaihtelu	3	2	3	8
		<i>Yht.</i>	<i>9</i>	<i>9</i>	<i>12</i>	<i>30</i>
	YHT.		11	18	13	42

### 5.5 Millaisia tavoitteita opettajat asettavat draamakasvatuksen käytölleen?

Tavoitteeksi tutkimukseemme vastanneet opettajat asettivat opetuksessaan käyttämälleen draamakasvatukselle *opetuksen rikastuttamisen* 26 maininnassa. Näissä he mainitsivat opetusmenetelmälliset tavoitteet 12 kertaa, vaihtelun tavoittelun kahdeksan (8) kertaa ja oppiainesidonnaiset tavoitteet kuusi (6) kertaa. *Oppilaan kasvun tukemiseen* liittyvät syyt opettajat asettivat opetuksen tavoitteiksi 11 kertaa. Itsetuntemus mainittiin näistä yhdeksässä (9) ja sosiaalisten taitojen kehittäminen kahdessa (2) maininnassa. Opettajat asettivat

*oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* tavoitteeksi seitsemässä (7) maininnassa, joista viidessä (5) tavoiteltiin esiintymistaitojen kehittämistä ja kahdessa (2) ilmaisun kehittämistä.

Kaikki ryhmä 1:n opettajat kuvasivat tavoitteitaan. He mainitsivat *oppilaan kasvun tukemisen* tavoitteenaan yhdeksän (9) kertaa. Nämä maininnat painottuivat itsetuntemuksen kehittymisen tavoitteluun (8 / 9 mainintaa). *Opetuksen rikastuttamisen* opettajat mainitsivat viisi (5) kertaa, joista kolmessa (3) he tavoittelivat opetusmenetelmällisiä seikkoja ja kahdessa (2) vaihtelua. Oppiainesidonnaisuutta ja työtapoja he eivät maininneet lainkaan. *Ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (esiintymistaito) he mainitsivat kerran (1).

Ryhmä 2 opettajista kolme (3) ei käytä draamaa opetuksessaan, mutta heistä kaksi (2) oli kuitenkin kuvannut käytön tavoitteitaan. Draamakasvatusta opetuksessaan käyttävistä 10 opettajasta yksi (1) ei kertonut tavoitteitaan. Näin ollen ryhmä 2:lta vastauksia tavoitteenasettelulle kertyi yhteensä 11 opettajalta. Ryhmä 2:n opettajat korostivat *opetuksen rikastuttamista* tavoitteenaan (15 mainintaa 22:sta). He tavoittelivat opetusmenetelmällisiä seikkoja kahdeksassa (8), oppiainesidonnaisia seikkoja viidessä (5) ja vaihtelua kahdessa (2) maininnassa. *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen* mainittiin tavoitteena kuudessa (6) maininnassa, joista neljä (4) koski esiintymistaitoa ja kaksi (2) ilmaisua. *Oppilaan kasvun tukemista* tavoiteltiin yhden (1) sosiaalisten taitojen kehittämiseen liittyvän maininnan mukaan.

Ryhmä 3:n opettajista ainoastaan kaksi (2) oli kuvannut draamakasvatuksen käytön tavoitteitaan. Heistä toinen käyttää draamakasvatusta opetuksessaan ja toinen ei. Ryhmä 3:n opettajien tavoitteissa korostui ryhmä 2:n opettajien tavoin *opetuksen rikastuttaminen* (6 mainintaa 7:stä). Ryhmä 3:n opettajat mainitsivat opetuksen rikastuttamisessa vaihtelun tavoittelun neljä (4) kertaa sekä opetusmenetelmälliset sekä oppiainesidonnaiset seikat kerran (1). *Oppilaan kasvun tukemista* he tavoittelivat yhdessä (1) maininnassa, joka liittyi itsetuntemuksen kehittämiseen. *Ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* he eivät maininneet tavoittelevansa lainkaan.

*Ilmaisullisten valmiuksien kehittämisessä* esiintymistaitojen kehittymistä tavoiteltiin ilmaisullisten taitojen kehittymistä enemmän. Ryhmä 3 ei maininnut ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä lainkaan.



Ryhmä 1 korosti *oppilaan kasvun tukemista*, kun ryhmät 2 ja 3 näkivät tärkeimpänä tavoitteena *opetuksen rikastuttamisen*. Tämä tukee käyttäjäryhmiin jakoamme. Ryhmä 1 mainitsi itsetuntemuksen kahdeksan (8 / 9) kertaa, kun ryhmä 2:n opettajat eivät maininneet sitä kertaakaan ja ryhmä 3:n opettajatkin vain kerran. Ryhmä 2 vastauksissa korostuu *ilmaisulliset valmiudet* muihin verrattuna. Ryhmä 2:n vastauksissa opetusmenetelmälliset tavoitteet mainittiin suhteessa useammin kuin ryhmä yhdellä. Kaikkienensa suurempi mainintojen määrä saattaa tosin antaa tähän hyvän mahdollisuuden. Ryhmä 3:n vastauksissa painottui vaihtelun tavoittelu mainintojen kokonaismäärään nähden. Tämä vahvistaa käsitystämme ryhmästä 3.

			OPETTAJAT			YHT.	
			R 1	R 2	R 3		
D R A A M A N  T A V O I T T E E T	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	1	-	2	
		itsetuntemus	8	-	1	9	
		<i>Yht.</i>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	4	-	5	
		ilmaisu	-	2	-	2	
		<i>Yht.</i>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>7</b>	
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	-	5	1	6	
		opetusmenetelmä	3	8	1	12	
		työtavat	-	-	-	-	
		vaihtelu	2	2	4	8	
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	
	YHT.			15	22	7	44

### 5.5.1 Sukupuolen yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun

Tavoitteenasettelua koskevaan kysymykseen opettajilta tuli mainintoja yhteensä 44 kappaletta. Näistä maininnoista miesten oli 14 kappaletta ja naisten 30 kappaletta. Tähän kysymykseen naiset ovat siis vastanneet reilusti enemmän kuin miehet.

Tavoitteenasettelussakin sekä mies- että naisopettajilla painottuvat *opetuksen rikastuttamiseen* liittyvät asiat. Naiset mainitsivat *opetuksen rikastuttamiseen* liittyvät asiat draamakasvatuksen tavoitteeksi 17 kertaa yhteensä naisten 30 maininnasta ja miesopettajat yhdeksän (9) kertaa kaikista 14 maininnasta. Lähes kaikki miesopettajien vastaukset ovat sijoittuneet tähän *opetuksen rikastuttamis-* ryhmään ja naistenkin kaikista maininnoista yli puolet on tässä ryhmässä. Naisopettajien maininnoista seuraavaksi suurin osa sijoittui *oppilaan kasvun tukemiseen* liittyvien tavoitteiden ryhmään, johon tuli heiltä yhdeksän (9) mainintaa. Miesopettajilta mainintoja tähän ryhmään tuli vain kaksi (2). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen liittyviä* mainintoja tavoitteista miehiltä ja naisilta tuli lähes saman verran (miehet 3, naiset 4). Tässä on huomattava, että suhteessa miehiltä tuli enemmän mainintoja tähän ryhmään kuin naisilta, koska miesten mainintojen kokonaismäärä oli paljon pienempi kuin naisten.

			OPETTAJAT		YHT.
			mies	nainen	
D R A A M A N  T A V O I T T E E T	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	-	2	2
		itsetuntemus	2	7	9
		<i>Yht.</i>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>11</b>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	3	2	5
		ilmaisu	-	2	2
		<i>Yht.</i>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	2	4	6
		opetusmenetelmä	4	8	12
		työtavat	-	-	-
		vaihtelu	3	5	8
		<i>Yht.</i>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>26</b>
	YHT.			14	30

Ensimmäiseen ryhmään (R1) luokittelimme ainoastaan yhden miesopettajan. Hän mainitsi draamakasvatuksen tavoitteiksi *oppilaan henkilökohtaisen kasvun tukemisen* (2 mainintaa) ja *opetuksen rikastuttamisen*. Tämän ryhmän kaksi naisopettajaa mainitsivat tavoitteikseen draamakasvatuksessa vahvimmin *oppilaan kasvun tukemisen* (6 mainintaa) muun muassa mainiten tavoitteinaan: ”ryhmyttää oppilaita” sekä ”antaa rohkeutta” ja ”itsevarmuutta”. Näiden tavoitteiden lisäksi naisopettajat mainitsivat *opetuksen rikastuttamisen* kolme (3) kertaa sekä *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* ”esiintymistaidon kehittämisenä” yhden (1) kerran.

Miesten ja naisten välisenä erona draamakasvatuksen tavoitteenasettelussa ryhmässä 1 näkyi se, ettei ryhmän miesopettaja maininnut tavoitteenaan *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* lainkaan. Toinen naisopettajista mainitsi sen kerran (1).

Toiseen ryhmään (R2) luokittelimistamme opettajista tavoitteiden asettelua koskevaan kysymykseen vastasi yhdeksän (9) opettajaa kaikista ryhmään kuuluvista 13 opettajasta. Tässä ryhmässä opettajat kuvasivat draamakasvatuksen olemusta laajasti ja monipuolisesti. Tavoitteista kysyttäessä mainintoja tuli opettajilta yhteensä kuitenkin paljon vähemmän kuin kysymyksiin 10 ja 11. Tämä kuvanee sitä, ettei draamakasvatus ole toiseen ryhmään kuuluvilla opettajilla selkiytynyt tai käytössä vielä sillä syvemmällä tasolla, että tavoitteenasettelukin kuuluisi siihen luonnollisena osana.

Toisen ryhmän miesopettajat mainitsivat draamakasvatuksen tavoitteikseen *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (3 mainintaa) sekä *opetuksen rikastuttamisen* (3 mainintaa). He eivät maininneet *oppilaan kasvun tukemista* lainkaan. Eniten miesopettajat mainitsivat draamakasvatuksen ilmaisullisia tavoitteita (3 mainintaa). Opetusmenetelmälliset tavoitteet keräsivät lisäksi kaksi (2) mainintaa.

Naisopettajat mainitsivat tässä toisessa ryhmässä enemmän tavoitteita draamakasvatukselle kuin miehet. Selkeästi eniten heidän maininnoissaan painottui *opetuksen rikastuttamiseen* liittyvät tavoitteet (12 mainintaa) ja niistä opetusmenetelmälliset tavoitteet keräsivät kuusi (6) mainintaa (mm. ”tekemällä oppii”, ”oppilas osoittaa tajunneensa draaman avulla asian, jota on käsitelty” ja ”eläytyminen”) oppiainesidonnaisten tavoitteiden kerätessä neljä (4) mainintaa ja vaihtelun kaksi (2). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen* mainittiin tavoitteena kolme (3) kertaa ja *oppilaan kasvun tukeminen* kerran (1).

Draamakasvatuksen tavoitteita oli kolmannessa ryhmässä (R3) mainittu niukasti. Kysymykseen vastanneet miesopettajat asettivat tavoitteikseen *opetuksen rikastuttamisen* (4 mainintaa) muun muassa ”ilo- ja virkistys” sekä draamakasvatuksen ”tiedollinen tavoite”. Naisopettajat taas mainitsivat tavoitteikseen *oppilaan kasvun tukemisen* (1 maininta) ”lisäämällä oppilaan kykyä tuntea empatiaa” ja *opetuksen rikastuttamisen* (2 mainintaa) vaihtelun tuojana.

Kolmannessa ryhmässä mielestämme vastausten ja mainintojen pieni määrä kuvasi opettajien heikohkoa tietämystä draamakasvatuksesta ja sen vähäisestä käytöstä näiden opettajien työssä.

### 5.5.2 län yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun

Opettajat mainitsivat draamakasvatuksen tavoitteita kaikkiaan 44 kertaa. Nuoret opettajat kuvasivat draamakasvatuksen tavoitteita 21 maininnassa ja vanhat opettajat 23 maininnassa.

Nuoret opettajat näkivät draamakasvatuksen tavoitteet monipuolisesti. Heidän mainintojaan jakautui jokaiseen kolmeen draamakasvatuksen puolia kuvaavaan luokkaan. Useimmin nuoret opettajat mainitsivat tavoitteeksi *opetuksen rikastuttamisen* (10 mainintaa). *Oppilaan kasvun tukemisen* he mainitsivat kuusi (6) kertaa ja *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* viisi (5) kertaa.

Vanhojen opettajien maininnat draamakasvatuksen tavoitteista jakaantuivat hieman epätasaisemmin. Vanhat opettajat mainitsivat *opetuksen rikastuttamisen* jopa 16 kertaa. Seuraavaksi useimmin he mainitsivat *oppilaan kasvun tukemisen* viisi (5) kertaa ja *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* vain kaksi (2) kertaa.

Nuorten ja vanhojen opettajien tavoitteen asettelussa on mielenkiintoista se, että he mainitsivat *oppilaan kasvun tukemisen* tavoitteeksi lähes yhtä useasti. Mainintojen välinen hajonta kahdessa muussa luokassa osoitti, että vanhat opettajat käyttivät draamakasvatusta nuoria useammin *opetuksen rikastuttamiseksi*.

		IKÄ		Yht.	
		nuoret	vanhat		
D R A A M A N  T A V O I T T E E T	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	1	2
		itsetuntemus	5	4	9
		<i>Yht.</i>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	3	2	5
		ilmaisu	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	2	4	6
		opetusmenetelmä	5	7	12
		työtavat	-	-	-
		vaihtelu	3	5	8
		<i>Yht.</i>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>26</b>
	YHT.		21	23	44

Ensimmäiseen ryhmään (R1) luokittelemamme nuori opettaja mainitsi draamakasvatuksen tavoitteiksi *oppilaan kasvun tukemisen* (5 mainintaa) ja siinä etenkin oppilaan itsetuntemuksen tukemisen (4 mainintaa). Lisäksi nuori opettaja mainitsi tavoitteiksi kolme (3) kertaa *opetuksen rikastuttamisen* näkökulmien laajentamisena ja opetuksen elävöittäjänä. Yksi (1) maininta häneltä tuli *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen*.

Tämän ryhmän (R1) vanhat opettajat määrittelivät maininnoissaan draamakasvatuksen tavoitteiksi nuoren opettajan tavoin *oppilaan kasvun tukemisen* painottaen kaikilla neljällä (4) maininnallaan itsetuntemuksen tukemista. Tämän lisäksi vanhat opettajat näkivät *opetuksen rikastuttamisen* tavoitteena kahdessa (2) maininnassa.

Ainoana erona nuoren ja vanhojen opettajien draamakasvatuksen tavoitteen asettelun suhteen voidaan mainita nuoren opettajan maininta oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisestä. Vanhat opettajat kun eivät tätä tavoiteryhmää maininneet lainkaan.

Toisen ryhmän (R2) opettajista neljä jätti vastaamatta draamakasvatuksen tavoitteita koskevaan kysymykseen. Nuorten opettajien maininnat tässä ryhmässä jakoutuivat aika tasaisesti draamakasvatuksen tavoitteiden osalta *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (4 mainintaa) ja *opetuksen rikastuttamisen* (5 mainintaa) välillä. Opetuksen rikastuttamiseksi he mainitsivat opetusmenetelmälliset tavoitteet kuten: ”kokemuksellisuus” ja ”oppilas osoittaa tajunneensa draaman avulla asian, jota on käsitelty” kolme (3) kertaa. Oppiainesidonnaisia tavoitteita nuoret opettajat mainitsivat kahdesti (2). Nuoret opettajat eivät maininneet *oppilaan kasvun tukemista* draamakasvatuksen tavoitteeksi kertaakaan.

Tämän ryhmä 2:n vanhat opettajat mainitsivat tavoitteikseen useimmin (10 mainintaa) *opetuksen rikastuttamisen* ja siinä etenkin opetusmenetelmälliset tavoitteet (5 mainintaa), kuten esimerkiksi ”asian konkretisoitumisen lasten mielessä”. Opetuksen rikastuttamisen lisäksi vanhat opettajat mainitsivat kaksi (2) kertaa draamakasvatuksen tavoitteeksi *oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* ja yhden (1) kerran *oppilaan kasvun tukemisen*.

Toisen ryhmän nuorten opettajien vastaukset jakoutuivat tasaisemmin kahden ryhmän välille (*oppilaan ilmaisulliset valmiudet ja opetuksen rikastuttaminen*) kuin vanhojen opettajien vastaukset, jotka painottuivat hyvin selkeästi *opetuksen rikastuttamispuoleen*. Mielenkiintoista oli, että ainoa *oppilaan kasvun tukemiseen* liittyvä maininta tuli vanhalta opettajalta ja oli sosiaaliseen kasvuun liittyvä. Sosiaalisuutta opettajat eivät maininneet usein vastauksissaan eivätkä draamakasvatuksen kuvauksissaan.

Kolmannen ryhmän (R3) nuoret opettajat mainitsivat draamakasvatuksen tavoitteitaan yhteensä kolmen (3) maininnan verran. Kaksi (2) noista maininnoista painottaa tavoitteena *opetuksen rikastuttamista* vaihtelun tuojana ja yksi (1) *oppilaan kasvun tukemista* ”oppilaan empatiakyvyn lisäämistä”. Ryhmän vanhoilta opettajilta mainintoja kysymykseen tuli yhteensä neljä (4) kappaletta. Kaikki nuo maininnat (4) osoittavat opettajien pitävän draamakasvatuksen tavoitteena *opetuksen rikastuttamista* vaihteluna (2

mainintaa), opetusmenetelmänä ”tiedollinen tavoite” (1) tai oppiaineena (1) ”näyttelemistaitojen omaksuminen”.

Kolmannen ryhmän maininnat olivat jälleen aika suppeita. Tavoitteissa korostui kahteen muuhun käyttäjäryhmään nähden draamakasvatuksen ”vaihtelu”-tavoite. Ehkä tämä ”vaihtelu / välipalikäyttö” on yleisintä opettajien keskuudessa jos tietoa draamakasvatuksesta on vain vähän.

### 5.5.3 Työvuosien yhteys opettajien draamakasvatuksen tavoitteiden asetteluun

Alle 10 vuotta työssä toimineet mainitsivat tavoitteitaan vastauksissaan yhteensä 11 kertaa, 10–29 vuotta työskennelleet 26 kertaa ja yli 30 vuotta työskennelleet seitsemän (7) kertaa. Opettajien draamakasvatuksen tavoitteet jakautuivat epätasaisesti eri ryhmissä. Alle 10 vuotta työskennelleet mainitsivat yhtä usein sekä *oppilaan kasvun tukemiseen* että *opetuksen rikastuttamiseen* liittyvät seikat (5 / 11). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* he mainitsivat vain kerran (esiintymistaito). *Oppilaan kasvun tukemisessa* he painottivat itsetuntemusta (4 / 5 mainintaa) ja *opetuksen rikastuttamisessa* opetusmenetelmäkäyttöä (4 / 5 mainintaa).

10–29 vuotta työssä toimineet opettajat korostivat *opetuksen rikastuttamista* selkeästi muita enemmän (18 / 26 mainintaa). *Oppilaan ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* he tavoittelivat kuuden maininnan mukaan ja *oppilaan kasvun tukemista* kahdessa maininnassa (1 sosiaalisuutta ja 1 itsetuntemusta). *Opetuksen rikastuttamisessa* he tavoittelivat opetusmenetelmällisiä (7 / 18) ja oppiainesidonnaisia (6 / 18) seikkoja sekä vaihtelua (5 / 18). *Ilmaisullisten valmiuksien kehittämisesä* opettajat tavoittelivat esiintymistaitoa neljässä (4) maininnassa ja ilmaisua kahdessa (2) maininnassa.

Yli 30 vuotta opettajana olleet opettajat tavoittelivat muista poiketen eniten *oppilaan kasvun tukemiseen* liittyviä seikkoja (4 / 7). Nämä kaikki koskivat itsetuntemuksen kehittämistä. *Opetuksen rikastuttamisen* he mainitsivat tavoitteena lähes yhtä usein eli kolmen (3) maininnan mukaan. Näistä kahdessa tavoiteltiin vaihtelua ja yhdessä opetusmenetelmällisiä seikkoja. *Ilmaisullisten valmiuksien kehittämistä* he eivät maininneet tavoittelevansa lainkaan.

Alle 10 vuotta ja yli 30 vuotta työskennelleet painottivat siis *oppilaan kasvun tukemista* ja *opetuksen rikastuttamista*. 10–29 vuotta työssä toimineet näkivät



selkeästi tärkeimpänä tavoitteena *opetuksen rikastuttamisen*. Tämä ryhmä mainitsi muista poiketen *ilmaisullisten valmiuksien kehittämisen* (6 mainintaa).

		TYÖVUODET			YHT.	
		0 - 9	10 - 29	30 - 39		
D R A A M A N  T A V O I T T E E T	oppilaan kasvun tukeminen	sosiaalisuus	1	1	-	2
		itsetuntemus	4	1	4	9
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>11</b>
	ilmaisullisten valmiuksien kehittäminen	esiintymistaito	1	4	-	5
		ilmaisuu	-	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>7</b>
	opetuksen rikastuttaminen	oppiaine-sidonnaisuus	-	6	-	6
		opetusmenetelmä	4	7	1	12
		työtavat	-	-	-	-
		vaihtelu	1	5	2	8
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>26</b>
	YHT.		11	26	7	44

#### 5.6 Mitä esteitä opettajat kokevat draamakasvatuksen käytölle koulussa olevan?

Opettajien kokemia rajoitteita draamakasvatuksen käytölleen koulussa kartoitettiin kysymysten 10b, 12b ja 16 avulla. Opettajien vastauksista löytyi monia esteitä draamakasvatuksen käytölle kouluympäristössä. Luokittelimme heidän vastauksensa kolmeen kategoriaan: opetushallinnolliset puitteet, kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet ja opettajan oma rajallisuus.

*Opetushallinnollisten puitteiden* koettiin luovan eniten esteitä draamakasvatuksen käytölle koulussa (38 mainintaa 70:stä). Opetushallinnon muodostamista vaikeuksista voimakkaimmin esiin nousivat suuret ryhmäkoot (17 mainintaa) ja tiukka aikataulu (14 mainintaa). Lisäksi opettajat mainitsivat raskaan ja tietopainotteisen opetussuunnitelman, kerhotuntien puutteen, tuntisidonnaisuuden ja pienen tuntikehyksen. 19 mainintaa koski *kuntakohtaiset / koulutasoisia puitteita*, joista opettajat mainitsivat tilojen ahtauden (9), rekvisiitan ja harjoitusmateriaalin puutteen (6) sekä vaikeat ja eri kehitystasoilla olevat ryhmät (4). Kolmanneksi opettajat kokivat draamakasvatuksen liian vaativaksi työtavaksi jokapäiväisessä opetuksessa. Kaikista maininnoista 13 koski *opettajan omaa rajallisuutta*. Näistä maininnoista kuudessa (6) opettaja koki oman ammattitaitonsa sekä valmiutensa draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa puutteelliseksi. Aiheesta ei myöskään koettu tiedettävän tarpeeksi. Syyksi näihin he mainitsivat muun muassa koulutuksen puutteen. Viiden (5) maininnan mukaan opettajat eivät kokeneet draamakasvatusta tärkeäksi tai oppilaita motivoivaksi. Opettajat kokivat draamakasvatuksen käytön työlääksi myös ohjeiden puutteen, vähäisen työkokemuksen ja laiskuuden takia.

Seuraavia tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että draamakasvatusta koulussa käyttävät opettajat vastasivat näistä ainoastaan kysymykseen numero 16. Koska laskimme kaikki *maininnat*, on ryhmillä 1 ja 2 on vähemmän mainintoja yhtä vastaajaa kohti, sillä näissä ryhmissä on enemmän draamakasvatusta opetuksessaan käyttäviä opettajia kuin ryhmä 3:ssa.

Kaikki ryhmä 1:n kolme (3) opettajaa käyttää draamakasvatusta opetuksessaan. He näkivät draamakasvatuksen käytön esteinä olevan sekä *opetushallinnolliset puitteet* että *kuntatasoiset tai koulukohtaiset puitteet*. *Opettajan rajallisuutta* he eivät maininneet rajoittavana tekijänä lainkaan. *Opetushallinnolliset puitteet* he mainitsivat kolmessa (3) maininnassa, jotka kaikki koskivat suuren ryhmän luomia rajoituksia. *Kuntatasoisista / koulukohtaisista puitteista* he mainitsivat tilan tai harjoituspaikan puutteen kahdesti (2) ja vaikean tai eri luokka-asteista koostuvan ryhmän kerran (1).

Ryhmä 2:n vastauksissa korostui *opetushallinnolliset puitteet* rajoittavana tekijänä (24 mainintaa 44:stä). *Kuntatasoisten / koulukohtaisten puitteiden* he kokivat rajoittavana tekijänä 12 maininnassa ja *opettajan oman rajallisuuden* kahdeksassa (8) maininnassa. *Opetushallinnollisista puitteista* he mainitsivat

ajan puutteen 12 kertaa, suuren ryhmän kahdeksan (8) kertaa, opetussuunnitelman vaatimukset kahdesti (2) ja kerhotuntien puutteen sekä tuntisidonnaisuuden kerran (1). *Kuntatasoisista tai koulukohtaisista puitteista* he kokivat draamakasvatuksen käyttöä rajoittavan tilan tai harjoituspaikan puutteen (6 mainintaa), rekvisiitan tai harjoitusmateriaalin puutteen (4 mainintaa) sekä vaikean tai eri luokka-asteista koostuvan ryhmän (2 mainintaa). *Opettajan rajallisuudessa* oman ammattitaidon tai valmiuksien puutteen koettiin rajoittavan draamakasvatuksen käyttöä viidessä (5) maininnassa ja opettajan näkemyksen (ei koe tärkeäksi tai motivoivaksi) kolmessa (3) maininnassa.

Myös ryhmä 3 korosti *opetushallinnollisia puitteita* draamakasvatuksen käytön vaikeuttajana (11 mainintaa 20:stä). *Opettajan oman rajallisuuden* he kokivat esteenä viidessä (5) maininnassa ja *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* neljässä (4) maininnassa. *Opetushallinnollisista puitteista* draamakasvatuksen käytön rajoittajina he mainitsivat suuren ryhmän kuudesti (6), ajan puutteen kahdesti (2) sekä kerhotuntien puutteen, liian pienen tuntikehyksen ja opetussuunnitelman vaatimukset kerran (1). *Opettajan oman rajallisuuden* he kokivat draamakasvatuksen käytön rajoittajana, kun opettaja ei koe draamakasvatusta tärkeäksi tai oppilaita motivoivaksi (2 mainintaa) tai opettaja kokee oman ammattitaitonsa riittämättömäksi (1), ei saa ohjeita (1) tai on mielestään laiska (1).

Ryhmä 1 ei nähnyt *opettajan rajallisuutta* draamakasvatuksen käyttöä rajoittavana tekijänä koulussa. Ryhmä 2 mainitsi puolestaan *opettajan rajallisuuden* melko usein (8 kertaa), joista he mainitsivat ammattitaidon puutteen viidesti (5) ja opettajan näkemyksen kolmesti (3). Ryhmä 3 näki *opetushallinnollisten puitteiden* luovan suurimpia esteitä draamakasvatuksen käytölle koulussa. *Opettajan rajallisuuden* he mainitsivat viidesti (5) ja *kuntatasoiset / koulukohtaiset* neljästi (4).

Vaikuttaisi siltä, että ryhmä 1 ei kaikkienensa kokenut draamakasvatukselle olevan kovinkaan paljon esteitä koulussa. He eivät myöskään nähneet opettajaa draamakasvatusta rajoittavana tekijänä. Heidän mainitsemansa rajoitteet vaikuttavat konkreettisilta. Ryhmien 2 ja 3 opettajat mainitsivat suhteessa enemmän esteitä. Vastauksista oli nähtävissä opettajien oman rajallisuuden kokeminen, joista oman ammattitaidon puutteen sekä näkemyksen

draamakasvatuksen tärkeydestä nähtiin vaikeuttavan draamakasvatuksen käyttöä.

			OPETTAJAT			YHT.	
			R 1	R 2	R 3		
D R A A M A K A S V A T U K S E N  K Ä Y T T Ö Ä  E S T Ä V Ä T	Opetus- hallinnolliset puitteet	suuri ryhmä	3	8	6	17	
		ajan puute	-	12	2	14	
		opetussuunnitelman vaatimukset	-	2	1	3	
		tunti-sidonnaisuus	-	1	-	1	
		pieni tuntikehy	-	-	1	1	
		kerhotuntien puute	-	1	1	2	
		<i>Yht.</i>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	
	Kunta- / koulukohtaiset puitteet	tilan / harjoituspaikan puute	2	6	1	9	
		rekvisiitan / harjoitusmateriaalin puute	-	4	2	6	
		yhdysluokka / vaikea ryhmä	1	2	1	4	
		<i>Yht.</i>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	
	Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvät seikat	opettaja ei koe tärkeäksi ym.	-	3	2	5	
		oman ammattitaidon / valmiuksien puute	-	5	1	6	
		ohjeiden puute	-	-	1	1	
		laiskuus	-	-	1	1	
		<i>Yht.</i>	<b>-</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	
	YHT.			6	44	20	70

### 5.6.1 Sukupuolen yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa

Kun mainintoja esteistä tuli kaikkiaan 70, niistä 24 kappaletta tuli miesopettajilta ja 46 kappaletta naisopettajilta.

Miesopettajien maininnoissa esteet draamakasvatuksen käytölle koulussa painottuvat selvästi (17 maininnalla 24:sta) *opetushallinnollisten puitteiden* alle. Suuri ryhmä draamakasvatuksen käytön esteeksi mainittiin kahdeksan (8) kertaa, ajan puute neljästi (4) ja kerhotuntien puute kahdesti (2). Muita mainintoja olivat tuntisidonnaisuus, liian pieni tuntikehys sekä raskas ja tietopainotteinen opetussuunnitelma. Viidessä (5) maininnassa esteenä pidettiin *opettajan omaan rajallisuuteen* liittyviä seikkoja, kuten ”opettaja ei koe draamakasvatusta tärkeäksi” (4 mainintaa) sekä ”oman ammattitaidon puutetta” (1). Kaksi miesopettajien maininnoista sijoittui *kuntatasoisten ja koulukohtaisten puitteiden* alle: ”tilan puute” ja ”eri kehitystasoilla oleva / vaikea ryhmä”.

Naisopettajien 46 mainintaa jakautuivat seuraavasti. Eniten mainintoja (22 kappaletta 46:sta) tuli naisopettajilta samoin kuin miehiltäkin *opetushallinnollisten puitteiden* ryhmään. Naiset mainitsivat sekä ”suuren ryhmän” että ”ajan puutteen” esteeksi kymmenen (10) kertaa (yhteensä 20 mainintaa) ja ”raskaan ja tietopainotteisen opetussuunnitelman” kaksi (2) kertaa. Seuraavaksi eniten, 17 maininnalla, naiset näkivät *kuntatasoisten ja koulukohtaisten puitteiden* luovat esteitä draamakasvatuksen käytölle koulussa. Tilan ja harjoituspaikan puute mainittiin kahdeksasti (8), rekvisiitan ja harjoitusmateriaalin puute kuudesti (6) sekä eri kehitystasoilla oleva tai vaikea ryhmä kolmesti (3 kertaa). Kahdeksan (8) mainintaa naisopettajien vastauksista kertyi *opettajan omaan rajallisuuteen* liittyviin seikkoihin. Noita seikkoja olivat: ”oman ammattitaidon puute” (5 mainintaa) ja yksillä maininnoilla ”opettaja ei koe draamakasvatusta tärkeäksi tai motivoivaksi”, ”ohjeiden puute” sekä ”laiskuus”.

Sekä mies- että naisopettajat kokevat tutkimuksemme vastausten perusteella *opetushallinnollisten puitteiden* rajoittavan eniten draamakasvatuksen käyttöä koulussa (naiset: 22 mainintaa, miehet: 16). Naisopettajat kokevat *kuntatasoisten ja koulukohtaisten puitteiden* luovan esteitä suhteessa reilusti enemmän kuin miesopettajat (naisten maininnoista 17 / 46 ja miesten maininnoista 2 / 24). Miesopettajien maininnoissa painottuvat *opettajan omaan rajallisuuteen* liittyvät seikat (5 / 24) hieman enemmän.

		SUKUPUOLI		YHT.	
		mies	nainen		
D R A A M A K A S V A T U K S E N  K Ä Y T T Ö  E S T Ä V Ä T	Opetus- hallinnolliset puitteet	suuri ryhmä	8	9	17
		ajan puute	4	10	14
		opetussuunnitelman vaatimukset	1	2	3
		tunti-sidonnaisuus	1	-	1
		pieni tuntikehys	1	-	1
		kerhotuntien puute	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<i>17</i>	<i>21</i>	<i>38</i>
	Kunta- / koulukohtaiset puitteet	tilan / harjoituspaikan puute	1	8	9
		rekvisiitan / harjoitusmateriaalin puute	-	6	6
		yhdysluokka / vaikea ryhmä	1	3	4
		<i>Yht.</i>	<i>2</i>	<i>17</i>	<i>19</i>
	Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvät seikat	opettaja ei koe tärkeäksi ym.	4	1	5
		oman ammattitaidon / valmiuksien puute	1	5	6
		ohjeiden puute	-	1	1
		laiskuus	-	1	1
		<i>Yht.</i>	<i>5</i>	<i>8</i>	<i>13</i>
		YHT.	24	46	70

Draamakasvatuksen esteitä koulussa voidaan käyttäjäryhmittäin kuvata seuraavasti. Ryhmä 1:n (R1) miesopettajat mainitsivat esteitä draamakasvatukselle koulussa neljästi (4). Esteet olivat heidän mielestään joko *kuntatasoisista / koulukohtaisista puitteista* johtuvia (2 mainintaa) tai *opetushallinnollisista puitteista* johtuvia (2 mainintaa). Nämä miesopettajat eivät maininneet *kokemusta opettajan rajallisuudesta* esteenä. Ryhmän naisopettajilta tuli esteisiin vain kaksi (2) mainintaa. Nämä maininnat nostivat esteeksi suuren ryhmän *opetushallinnollisena seikkana*.

Toiseen ryhmään (R2) luokittelumme miesopettajat mainitsivat *opetushallinnolliset puitteet* esteenä draamakasvatukselle koulussa yhdeksästi (9). Eniten vaikeuksia mainintojen perusteella aiheutti ajan puute (4 mainintaa). Tämän lisäksi miesopettajat mainitsivat kolmesti (3) draamakasvatuksen esteenä *opettajan oman rajallisuuden kokemuksen*.

Naisopettajat toisessa ryhmässä (R2) mainitsivat enemmän esteitä draamakasvatukselle kuin saman ryhmän miehet. Maininnat esteistä jakaantuivat aika tasaisesti kaikkiin kolmeen muodostamaamme esteryhmään. Naisopettajat kokivat mainintojensa perusteella *opetushallinnolliset puitteet* esteeksi 15 kertaa, *kokemuksen opettajan rajallisuudesta* 5 kertaa ja *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* 12 kertaa.

Ryhmä 3:ssa (R3) esteitä draamakasvatukselle ei mainittu kovinkaan monesti. Naisopettajien vastauksista tuli jälleen enemmän mainintoja kuin miesopettajilta. Eniten esteitä draamakasvatukselle koulussa tämän ryhmän miesopettajien mielestä loi *opetushallinnolliset puitteet* (6 mainintaa 8:sta). Suuren ryhmän vaikeutena he mainitsivat kolmesti (3). Kaksi (2) miesopettajien mainintaa tuli myös ryhmään *kokemus opettajan rajallisuudesta*. Tällöin opettaja ei kokenut draamakasvatusta tärkeäksi tai auttavan opetusta tai motivoivan oppilaita.

Kolmannen ryhmän naisopettajat kuvasivat draamakasvatuksen esteitä koulussa maininnoillaan seuraavasti: *opetushallinnolliset puitteet* (5 mainintaa), *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* (4 mainintaa) ja *kokemus opettajan rajallisuudesta* (3 mainintaa). Eniten esteitä yksittäisten mainintojen perusteella naisopettajien mielestä aiheuttivat suuri ryhmä (3), ajan puute (2) ja rekvisiitan tai harjoitusmateriaalin puute (2).

### 5.6.2 län yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa

Kun mainintoja esteistä tuli kaikkiaan 70, niistä 46 kappaletta tuli nuorilta opettajilta ja 24 kappaletta vanhoilta opettajilta. Nuorten opettajien maininnoissa esteet draamakasvatuksen käytölle koulussa painottuivat selkeästi (25 maininnassa 46:sta) *opetushallinnollisten puitteiden* alle. Suuri ryhmä mainittiin suurimmaksi yksittäiseksi esteiden aiheuttajaksi 11 maininnassa. Ajan puute mainittiin lähes yhtä useasti (10 mainintaa). 11 maininnalla *opettajan omaan rajallisuuteen* liittyvät seikat aiheuttivat nuorten opettajien mielestä esteitä draamakasvatukselle ja 10 maininnan perusteella niitä aiheuttivat *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet*. Nuoret opettajat mainitsivat oman ammattitaidon puutteen esteeksi kuusi (6) kertaa. Koulukohtaisista syistä useimmin mainittiin tilan- (4) ja materiaalin puute (4 mainintaa).

Vanhojen opettajien 24 mainintaa jakautuivat seuraavasti. Suurin osa esteiden aiheuttajista (13 mainintaa) tuli tässä ryhmässä nuorten opettajien tavoin *opetushallinnollisten puitteiden* alle. Suurta ryhmää pidettiin jälleen eniten esteitä luovana tekijänä (6 mainintaa) ajan puute mainittiin neljästi (4) ja opetussuunnitelmalliset tekijät kahdesti (2). Lisäksi vanhat opettajat mainitsivat kerran (1) esteeksi kerhotuntien puutteen. Yhdeksän (9) mainintaa esteiden osalta keräsi *kuntatasoiset / koulukohtaiset seikat*, joista tilan puute korostui viidellä (5) maininnalla. *Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvät tekijät* mainittiin vanhojen opettajien ryhmässä kaksi (2) kertaa. Tällöin opettaja ei kokenut draamakasvatusta tärkeäksi, auttavan opetusta tai motivoivaksi.

Sekä nuoret että vanhat opettajat näkivät draamakasvatukselle suurimpana esteenä koulussa *opetushallinnolliset puitteet* (nuoret 25, vanhat 13 mainintaa). *Kuntatasoiset / koulukohtaiset seikat* mainittiin molemmissa ryhmissä lähes yhtä useasti, mutta selvä ero oli havaittavissa *opettajan oman rajallisuuden kokemisen* kohdalla. Nuoret opettajat mainitsivat opettajuuteen liittyvät esteet 11 kertaa ja vanhat opettajat vain kaksi (2) kertaa. Opettajan rajallisuuden kokeminen voi korostua nuorilla opettajilla sen vuoksi, ettei heillä ole työvuosia takana vielä kovinkaan monta ja kokemus opetustyöstä on vielä rajallinen. He ovat vielä opettajaksi kasvamisessaan vaiheessa, jossa pyrkivät selviämään työstään ja oppitunneista ”hengissä”.



		IKÄ		YHT.	
		nuoret	vanhat		
D R A A M A K A S V A T U K S E N  K Ä Y T T Ö Ä  E S T Ä V Ä T	Opetus- hallinnolliset puitteet	suuri ryhmä	11	6	17
		ajan puute	10	4	14
		opetussuunnitelman vaatimukset	1	2	3
		tunti-sidonnaisuus	1	-	1
		pieni tuntikehys	1	-	1
		kerhotuntien puute	1	1	2
		<i>Yht.</i>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>38</b>
	Kunta- / koulukohtaiset puitteet	tilan / harjoituspaikan puute	4	5	9
		rekvisiitan / harjoitusmateriaalin puute	4	2	6
		yhdysluokka / vaikea ryhmä	2	2	4
		<i>Yht.</i>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>
	Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvät seikat	opettaja ei koe tärkeäksi ym.	3	2	5
		oman ammattitaidon / valmiuksien puute	6	-	6
		ohjeiden puute	1	-	1
		laiskuus	1	-	1
		<i>Yht.</i>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
		YHT.	46	24	70

Draamakasvatuksen esteitä ryhmäkohtaisesti tarkasteltaessa voidaan sanoa, että ryhmä 1:seen (R1) tuli aika vähän mainintoja draamakasvatuksen esteistä koulussa. Kaikkiaan opettajat mainitsivat esteitä kuusi (6) kertaa. Ryhmän nuoret opettajat näkivät mainintojensa perusteella draamakasvatukselle eniten esteitä luovan koulussa *opetushallinnolliset puitteet* (2 mainintaa). Nuoret opettajat eivät maininneet esteitä muiden luokkien alle.

Tämän ryhmän (R1) vanhat opettajat mainitsivat *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* kolmesti (3) esteitä aiheuttavina tekijänä. Tällöin he mainitsivat tilan puutteen (2) ja vaikean- tai eri tasoilla olevan oppilasryhmän. Yksi (1) maininta vanhoilta opettajilta tuli *opetushallinnollisten puitteiden* alle.

Toisen ryhmän (R2) nuoret opettajat (yhteensä 29 mainintaa) näkivät draamakasvatuksella olevan monenlaisia esteitä koulussa. Eniten heidän mainintojensa perusteella esteitä loi *opetushallinnolliset puitteet* (15 mainintaa), kuten ajan puute (7) ja suuri ryhmä (5). Seuraavaksi eniten tämän ryhmän nuoret opettajat maininnoissa nousi esiin *kokemus opettajan rajallisuudesta* kahdeksalla (8) maininnalla. He mainitsivat esimerkiksi oman ammattitaidon puutteen esteenä draamakasvatukselle koulussa viisi (5) kertaa. *Kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* mainittiin kuusi (6) kertaa.

Ryhmän 2 vanhat opettajat mainitsivat määrällisesti vähemmän esteitä draamakasvatuksen käytölle koulussa. Heidän maininnoissaan esteiden aiheuttajina painottuivat *opetushallinnolliset puitteet* (9 mainintaa) sekä *kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* (6 mainintaa) draamakasvatukselle.

Kolmannessa ryhmässä (R3) *opetushallinnolliset puitteet* (8 mainintaa) nousivat nuorten opettajien mainintojen perusteella suurimmaksi esteeksi draamakasvatuksen käytölle koulussa. *Kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet* mainittiin neljästi (4) ja *kokemus opettajan rajallisuudesta* kolme (3) kertaa. Tässä ryhmässä mainittiin ainoana esteeksi opettajan laiskuus ja ohjeiden puute.

Kolmannen käyttäjäryhmän vanhat opettajat mainitsivat esteitä draamakasvatukselle ainoastaan viidesti (5 mainintaa). Nämä maininnat jakaantuivat *opetushallinnollisten puitteiden* (3 mainintaa) ja *kokemuksen opettajan rajallisuudesta* (2 mainintaa) kesken. Kahdessa (2) maininnassa kaikista viidestä vanhat opettajat pitivät esteenä sitä, että opettaja ei koe draamakasvatusta tärkeäksi, auttavan opetusta tai motivoivan oppilaita.

### 5.6.3 Työvuosien yhteys draamakasvatuksen esteiden kokemiseen koulussa

Esteitä draamakasvatuksen käytölle mainittiin yhteensä 70. Näistä suuri osa, 46 mainintaa, tuli 10–29 vuotta työskennelleiden ryhmältä. Syynä tähän on oletettavasti se, että heidän ryhmässään oli eniten opettajia, jotka eivät käytä draamakasvatusta opetuksessaan.

Kaikki ryhmät kokivat opetushallinnollisten puitteiden asettavan eniten rajoja draamakasvatuksen käytölle koulussa. Ryhmät kokivat suuren ryhmän ja ajan puutteen olevan näistä suurimpia draamakasvatuksen käyttöä rajoittavia tekijöitä. Muut ryhmät näkivät kuntatasoisten / koulukohtaisten syiden rajoittavan toiseksi eniten draamakasvatuksen käyttöä, kun alle 10 vuotta työssä toimineet korostivat toiseksi eniten opettajan omaan rajallisuuteen liittyviä syitä. Kuntatasoisista / koulukohtaisista puitteista muut ryhmät näkivät pääsääntöisesti tilan tai harjoitusmateriaalin draamakasvatuksen käyttöä rajoittavaksi tekijäksi, kun alle 10 vuotta työskennelleiden maininnat koskivat vaikeaa ryhmää. Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvistä seikoista alle 10 vuotta työskennelleet ja 10–29 vuotta työskennelleet mainitsivat useimmin opettajan oman ammattitaidon ja valmiuksien puutteen. 10–29 vuotta työskennelleiden vastauksissa lähes yhtä monta mainintaa koski opettajan epäilyä draamakasvatuksen tärkeydestä. Yli 30 vuotta työskennelleet mainitsivat tähän ryhmään kuuluvista asioista vain opettajan epäilyn draamakasvatuksen tärkeydestä.

		TYÖVUODET			YHT.	
		0-9	10-29	30-39		
D R A A M A K A S V A T U K S E N  K Ä Y T T Ö Ä  E S T Ä V Ä T	Opetus- hallinnolliset puitteet	suuri ryhmä	1	13	3	17
		ajan puute	2	10	2	14
		opetussuunnitelman vaatimukset	1	2	-	3
		tunti-sidonnaisuus	1	-	-	1
		pieni tuntikehys	-	1	-	1
		kerhotuntien puute	-	2	-	2
		<i>Yht.</i>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>38</b>
	Kunta- / koulukohtaiset puitteet	tilan / harjoituspaikan puute	-	6	3	9
		rekvisiitan / harjoitusmateriaalin puute	-	5	1	6
		yhdysluokka / vaikea ryhmä	2	1	1	4
		<i>Yht.</i>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>19</b>
	Opettajan omaan rajallisuuteen liittyvät seikat	opettaja ei koe tärkeäksi ym.	1	2	2	5
		oman ammattitaidon / valmiuksien puute	3	3	-	6
		ohjeiden puute	-	1	-	1
		laiskuus	-	1	-	1
		<i>Yht.</i>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
		YHT.	11	46	12	70

## 5.7 Jatkotutkimusaiheita

Opettajien käsitykset draamakasvatuksesta olivat tutkimuksessamme hyvin moninaisia. Kyselylomakkeella saatu tieto on usein melko pintapuolista ja tutkija joutuu tulkitsemaan vastauksia, joten olisikin mielenkiintoista syventää tutkimuksemme antamaa tietoutta haastattelemalla opettajia tutkimusongelmiemme aiheista; mitä kaikkea he näkevät draamakasvatuksen olevan ja millaisia käytäntöjä heillä on siihen liittyen. Koulun luomien esteiden tarkempi tarkastelu olisi myös haastattelun myötä helpompaa. Tällöin olisi mielenkiintoista tarkastella myös, mitä ratkaisuja opettajat ovat tehneet esteiden vähentämiseksi. Haastattelujen avulla voitaisiin myös tarkastella, heijastuvatko opettajien käsitykset draamakasvatuksesta heidän draamakasvatuksen käyttöönsä.

Opettajien draamakasvatuksen käytön yleisyyden kartoittaminen olisi myös mielenkiintoista. Tämän voisi suorittaa survey-tutkimuksella kattavasti ja laajasti koko Suomesta. Lisäksi olisi hyvä tutkia opettajien draamakasvatuksellisen koulutuksen tämän hetkistä tilannetta, sen laatua ja lisäämisen tarvetta. Tähän liittyen olisi hyvä kartoittaa ja arvioida jatkokoulutusmahdollisuudet. Olisi hyödyllistä kartoittaa myös opettajien omia näkemyksiä heidän tarpeestaan jatkokoulutukselle ja sitä, millaista koulutusta he tarvitsisivat.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

### 6.1 Pohdintaa tutkimustulosten pohjalta

Ennen kouluikää lapsi hahmottaa, tutkii ja käsittelee maailmaa leikin avulla. Leikkiessään lapsi luo omilla säännöillään toimivan oman maailmansa, jossa hän voi kokeilla ja luoda erilaisia ihmissuhteita, eri toimintamalleja, tunteiden ja ajatusten ilmaisua sekä käydä läpi erilaisia tapahtumia sekä niiden syitä ja seurauksia. Usein lapsen siirtyessä kouluun tätä lapsen luontaista tapaa oppia ei oteta huomioon, vaan se katkaistaan, koska sille ei ole tämän päivän koulussa yleensä luotu mahdollisuuksia. Näemme, että koulun draamakasvatuksella olisi leikillisen luonteensa puolesta mahdollista antaa lapsen jatkaa tätä luontaista tapansa oppia sekä käsitellä maailmaa. Leikin kautta oppimisen voi nähdä heijastuvan opettajien vastauksista. Heidän draamakasvatuksen ymmärtämisen ja käyttämisen taustalla näyttäisi olevan lapselle luontaisen oppimistavan huomioiminen. Opettajat mainitsivat vastauksissaan käyttävänsä draamakasvatusta esimerkiksi sen vuoksi, että "oppilaat pitävät" siitä, se "auttaa oppimaan", "elävöittää" ja "tunteiden kokeminen" mahdollistuu. Draamakasvatuksen leikillisestä luonteesta huolimatta sen tarkoitus on vakava, sillä on muun muassa Heikkisen (2002) mukaan mahdollisuus liikuttaa ja muuttaa osanottajia sekä yleisöä, vahvistaa ja kyseenalaistaa arvoja, kulttuureita ja samaistumisia. Näin ollen draamakasvatus ei ole pelkkää leikkiä.

Yhteiskunta asettaa koulutukselle ja koululle suuria haasteita. Koulun tulee kasvattaa lapsista laaja-alaisesti tiedostavia, tasapainoisia ja osaavia yksilöitä nykyajan nopeasti muuttuvaan maailmaan. Pärjätäkseen tässä muutoksessa elämänhallintakyky arvo- ja moraalikysymyksineen on tärkeää. Koulun tulisikin pyrkiä ottamaan tasapainoisesti huomioon lapsen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen puoli sekä niiden kehittyminen.

Draamakasvatus tarjoaa laajasti mahdollisuuksia lapsen monipuoliseen kehittymiseen. Draamakasvatus opettaa lasta kriittisyyteen, asioiden laaja-alaiseen ja monipuoliseen pohtimiseen, suvaitsevaisuuteen ja toisten huomioon

ottamiseen. Se kasvattaa lapsen itsetuntemusta, sosiaalisuutta, luovuutta ja ilmaisukykyä sekä ongelmanratkaisukykyä ottaen lapsen huomioon kokonaisena persoonana. Draamakasvatus luo lapselle mahdollisuuden löytää itsestään ehkä piileviäkin kyky- ja taitoalueita, joiden löytämisen ansiosta lapsen on mahdollista tulla tietoisemmaksi itsestään, mahdollisuuksistaan sekä rajoistaan. Opetusmenetelmänä draamakasvatus tarjoaa mahdollisuuden opetuksen omakohtaisuuteen, syventämiseen ja eheyttämiseen, kokemuksellisuuteen sekä epäsuoran osallisuuden kokemiseen. Draamakasvatus on myös hyvä apu sellaisten asioiden (arvot, tunteet, sosiaaliset ja ilmaisulliset taidot) käsittelyssä, joihin muut menetelmät eivät riitä.

Opettajien vastauksissa korostui draamakasvatuksen monipuolinen luonne ja niistä heijastui myös opettajien erilaiset käsitykset draamakasvatuksesta. He näkivät draamakasvatuksen yleisimmin tapana rikastuttaa opetusta muun muassa opetusmenetelmällisesti, mutta mainitsivat myös syvempiä tarkoituksia, kuten oppilaan kasvun tukemisen. Kasvun tukemista opettajat kuvasivat "kehittää koko persoonallisuutta", "toisten huomioimisen oppimista" ja "rohkeuden harjoittelua" maininnoin. Opetuksen rikastuttamiseen liittyivät maininnat "voidaan opettaa ikään kuin "piilevästi" vaikeista asioista", "voi yrittää saada oppilaan eläytymään erilaisiin tilanteisiin omakohtaisesti" ja "tekemällä ja kokemalla oppimista". Opettajat mainitsivat myös ilmaisullisten valmiuksien kehittämiseen liittyviä seikkoja. Tällaisia olivat muun muassa "esiintymistaidon kehittämistä" sekä "voisi tukea lapsen ilmaisun tarvetta".

Vaikka draamakasvatuksella olisi laajat mahdollisuudet auttaa kasvatuksessa ja opetuksessa, sille ei ole luotu paikkaa tämän päivän koulussa. Opetussuunnitelman perusteissa draamakasvatusta ei ole huomioitu, vaikka sen asemaa on usein mietitty opetushallituksenkin toimesta. Koska draamakasvatuksella ei ole nimellistä sijaa koululaitoksessa, sille ei ole paikkaa tuntikehyksessä ja opettajien on vaikea löytää sille aikaa omassa opetuksessaan. Tämä näkyi myös tutkimuksessamme opettajien kuvaillessa esteitä draamakasvatuksen käytölle koulussa. Opetushallinnolliset puitteet nähtiin opettajien maininnoissa yleisimmin esteenä (suuret ryhmäkoot, tiukka aikataulu). Draamakasvatuksen käyttöä hankaloittaa myös se, että kouluilla ei ole resursseja tarjota tiloja ja materiaaleja, jotka voisivat helpottaa opettajien draaman käyttöä (vrt. tutkimustuloksemme). Tulisi kuitenkin huomioida, että

vaikka draamakasvatukselle ei olekaan osoitettu varsinaista paikkaa opetussuunnitelman perusteissa se voi olla mukana koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa painotusalueena tai läpäisyaiheena. Suomessa on jo peruskouluja, jotka ovat profiloituneet draamakasvatuksen tai ilmaisukasvatuksen käyttöön.

Draamakasvatuksen voidaan sanoa soveltuvan kouluun myös sen tavoitteiden osalta. Kuten Heikkinen (2002) aiemmin tutkimuksessaan toteaa, draamakasvatuksen tavoitteena on avata silmiä maailman tarkastelulle pyrkimyksenä laajentaa näkemyksiä ja avata keskustelua. Draaman maailmojen tarkastelulle on ominaista se, että se mahdollistaa ajatus- ja tunnekokeilut turvallisessa leikillisessä ympäristössä. Tutkimuksemme opettajien määritellessä tavoitteitaan draamakasvatuksen käytölleen ja perustellessaan sen käyttöönsä nousi heidän vastauksistaan Heikkisen kanssa samankaltaisia mainintoja, kuten "laajentaa näkökulmia miten asioita voi tehdä", "hyvä pohja keskustelulle" ja "lisää oppilaiden kykyä tuntea empatiaa".

"Kaikkein tärkein tekijä tilanteessa, jossa draamaa todella käytetään opetuksen osana, on opettaja" (Way 1976). Tutkimuksemme opettajat kertoivat näkemyksiään hyvästä draamaa opetuksessaan käyttävästä opettajasta. Vastauksissa kuvattiin monipuolisesti ja laajasti sekä opettajan luonteenpiirteitä ("avoin", "luova", "osaava") että opettajan suhtautumistapaa oppilaita kohtaan ("kannustava", "innostaa porukan asiaan", "kiinnostunut oppijasta monipuolisena persoonana"). Opettajien vastaukset kohtaavat draamateoreetikkojen näkemysten kanssa ja niistä heijastuu opettajan asennoitumisen tärkeys. Esimerkiksi Heikkinen (2002) kuvaa draamaopettajaa (jokeria) opastajana, kannustajana, kyseenalaistajana ja kanssaoppijana. Draamateoreetikkojen näkemys opettajan roolista draamakasvatuksessa on toisaalta haastava, mutta toisaalta he antavat opettajille "luvan" aloittaa draamakasvatuksen käyttö opetuksessa omalta tasoltaan mitoittaen toiminnan omien taitojensa mukaan.

Jakaessamme tutkimuksemme opettajat kolmeen ryhmään heidän draamakasvatuksellisten käsitysten ja käytänteiden mukaan huomasimme selkeän eron ryhmien välillä. Eniten draamakasvatuksesta ymmärtävät opettajat (R1) näkivät mainintojensa perusteella draamakasvatuksen tarjoaman mahdollisuuden kasvattamiseen. Heillä tuntui olevan positiivinen asenne ja kuva draamakasvatuksesta eivätkä he kokeneet koulun luovan erityisempiä esteitä



draamakasvatuksen käytölle. Ryhmä 2:een kuuluvat opettajat puolestaan näkivät draamakasvatuksen eri puolia laajastikin, mutta heidän näkemyksensä eivät heijastuneet heidän draamakasvatuksen käyttöönsä. Heidän draamakasvatuksellinen tietämyksensä ei oletettavasti ollut vielä riittävän sisäistynyt, jotta he olisivat saaneet sen otettua laajaan käyttöön. Kolmannen ryhmän (R3) opettajien vastauksia analysoidessamme huomio kiinnittyi mainintojen vähäiseen määrään ja pintapuolisuuteen. Tietämys draamakasvatuksesta oli heikohkoa ja opettajien asenne vaikutti negatiiviselta. Opettajista ainoastaan yksi oli perustellut draamakasvatuksen käyttöönsä, mikä voi mielestämme kuvata vähäisen tiedon aiheuttamaa vaikeutta sanallistaa käyttönsä perusteita, jos ei edes tiedä, mitä draamakasvatukseen voi liittää.

Tarkastellessamme tutkimuksemme opettajien iän ja työvuosien heijastumista heidän draamakasvatuksen ymmärrykseen ja käytäntöön vaikuttaisi siltä, että opettajien ammatillisen kehittymisen kuvauksesta löytyy yhtäläisyyksiä tutkimuksemme opettajiin. Esimerkiksi oppilaan kasvun tukemista painottivat alle 10 vuotta ja yli 30 vuotta työskennelleet opettajat, kun 10–29 vuotta työskennelleet opettajat näkivät sen vähiten tärkeänä. Tämä on ammatillisen kehittymisen mukaan ymmärrettävää, sillä tutkimusten mukaan (ks. Meriläinen 1998) opettaja ensin keskittyy omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksellisiin, laajoihin kysymyksiin. Nuorella opettajalla ei myöskään ole vielä paljon kokemusta opettajuudesta, mutta toisaalta hänellä on vielä tuoreessa muistissa koulutuksen antamat eväät, uusin tietous kasvatuksen ja opetuksen alueelta sekä paljon intoa ja odotuksia kasvatustyöstä. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että nuoret opettajat ovat maininneet oppilaan kasvun tukemisen tärkeänä. Kun opettaja on edennyt ammatillisessa kehittämisessään sille asteelle, että ammatti-identiteetti on vahvistunut ja selkiytynyt, voi hän suunnata energiaansa opetusmenetelmien kehittelyyn ja opetuksen elävöittämiseen. Tutkimustuloksemme vahvistavat tätä näkemystä, sillä tämän ryhmän opettajat (10-20 vuotta työskennelleet) tavoittelivat draamakasvatuksella selkeästi eniten opetuksen rikastuttamista. Vanhat ja kokeneet opettajat ovat jo ylittäneet seesteisemmän vaiheen opettajuudessaan ja hakevat ehkä uusia suuntia pyrkien kehittämään itseään opettajana. Tällöin oppilaan kasvun tukeminen taas korostuu.

Draamakasvatus on Suomessa vielä kasvatus- ja opetusmenetelmänä melko uutta ja sen kenttää pyritään hahmottamaan ja vahvistamaan aktiivisesti muutamien tutkijoiden voimin. Draamakasvatuksen asemaa koulumaailmassa parantaisi sen laajempi huomioiminen opettajankoulutuksessa. Koulutuksen kautta tietoisuus draamakasvatuksesta saataisiin leviämään ja vahvistumaan vähitellen koulumaailmassakin. Draamakasvatuksen tämän hetkistäkään tilaa Suomen kouluissa ei kuitenkaan pidä vähätellä, sillä tietoutta kentälle kulkeutuu jatkuvasti lisää, ja kaikki se draamakasvatuksellinen toiminta, mitä kouluissa tehdään, on arvokasta.

## 6.2 Tutkimusmatkamme pohdintaa

Näin jälkikäteen tarkasteltuna tutkimusmatkamme on ollut antoisa. Tietämyksemme draamakasvatuksesta on merkittävästi lisääntynyt pyrkiessämme ymmärtämään draamateoreetikkojen näkemyksiä sekä draamakasvatuksen olemusta ja mahdollisuuksia opettajan työssä. Määrittellessämme työn alkuvaiheessa draamakasvatus-käsitettä jouduimme etsimään draamakasvatuksen juuria ja luonnetta eri teoreetikkojen mukaan. Vaikka draama on kulttuurisena ilmiönä hyvin vanha, draamakasvatus etsii vielä Suomessa ilmenemismuotoaan eikä tarkkaa linjausta tai paikkaa draamakasvatukselle ole muodostunut. Löytääksemme oman näkemyksemme perehdyimme teoreetikkojen toisistaan poikkeaviin käsityksiin ja pyrimme ymmärtämään niistä ne painotukset, jotka näimme tärkeinä. Painotuksien löytäminen oli haastavaa, sillä teoreetikot näkivät draamakasvatuksen usein hyvin samalla tavoin, eikä eroja voinut löytää ilman syvää perehtymistä.

Prosessin myötä tietämyksemme myös tutkimuksen tekoprosessista kasvoi. Oli opettavaista suunnitella ja toteuttaa tutkimus sekä hyväksyä suunnitelmien uudelleenlaadinta ja koko tutkimusprosessin ja oman toimintamme uudelleenarviointi tutkijoina.

Tutkimusprosessimme alkoi draamakasvatukselliseen kirjallisuuteen perehtymisellä, jotta pystyimme muodostamaan tutkimusongelmamme ja valitsemaan meille soveltuvan tutkimusmetodin. Mielenkiintomme kohdistuessa draamakasvatuksen olemukseen opettajan "kenttätyössä" päädyimme kyselylomaketutkimuksen tekoon arvellessamme sen palvelevan

tutkimustarkoitustamme parhaiten. Kyselylomakkeen mahdollistaessa opettajien tavoittamisen ympäri Suomea odotimme toiveikkaina vastauksia. Opettajien vähäinen vastausinto yllätti meidät. Vastausprosentin jäädessä alhaiseksi jouduimme tarkastelemaan tutkimustamme ja sen päämääriä uudelleen. Tämä aiheutti myös tutkimusongelmiemme tarkentamisen. Kun tutkimustuloksemme nyt perustuivat näytteeseen koko Suomen opettajista, kyselylomaketutkimusta olisi ollut hyvä syventää esimerkiksi opettajien haastatteluilla.

Laadimme kyselylomakkeemme huolella ja esitestasimme sen. Näin jälkikäteen tarkasteltuna lomakkeestamme löytyi muutamia heikkouksia. Emme määritelleet draamakasvatus-käsitettä ja tämä arvattavasti vähensi opettajien vastaamishalukkuutta. Myös suhteellisen pitkä ja työläs kyselylomake vaati oletettavasti opettajilta vastaamiseen paneutumista. Tarkastellessamme nyt kyselylomakkeemme kysymysjärjestystä tuntuu, että esitestauksen jälkeen vaihtamamme kysymysjärjestys pääkysymystemme (10, 11) osalta ei ollut onnistunut ratkaisu. Vastausten perusteella näyttää siltä, että opettajien oli vaikea perustella draamakasvatuksen käyttöään ennen kuin he olivat määritelleet, mitä se heidän mielestään koulussa on. Draamakasvatuksen määrittelyn jälkeen heidän käsityksensä omasta draaman käytöstään näytti muuttuvan joissakin vastauksissa positiivisemmaksi sekä asenteen että draamakasvatuksen käytön suhteen. Toisaalta vastaajissa oli sellaisiakin, jotka eivät olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin draamakasvatuksen käytöstään huolimatta. Kyselylomakkeemme ohjeistus oli mielestämme selkeä ja onnistunut. Siitä huolimatta opettajien vastaustavat olivat hyvin moninaisia ja näytti siltä, etteivät kaikki olleet ohjeita lukeneet tai ainakaan niitä noudattaneet. Näiden huomioiden perusteella koemme, että kyselylomakkeemme rakenteen ja muodon edelleen muokkaamisella olisimme voineet saada perusteellisemmin vastattuja lomakkeita määrällisesti enemmän takaisin.

Kyselylomakkeiden palautumisen jälkeen aloitimme vastausten analysointiprosessin ja teorian rakentamisen. Muodostimme teoriaa pitkälti aineistosta nousseiden aiheiden ohjaamana pyrkien kuvaamaan koulun draamakasvatusta nimenomaan opettajan näkökulmasta tarkasteltuna. Jatkuva aineiston tarkastelu prosessin aikana tarkensi omaa näkökulmaamme ja kohdensi teorian muodostamista. Koemme onnistuneemme opettajien käytänteitä vastaavan teorian muodostamisessa.

Tehdessämme tutkimusta nyt ensimmäistä kertaa oli tulosten analysointi meille haastavaa ja aikaavievää. Tutkimuksemme oli haastava myös siinä mielessä, että se ei antanut laadulliselle tutkimukselle tyypillistä syvää tietoutta tutkittavasta ilmiöstä eikä se ollut myöskään määrällinen otoksen ollessa liian pieni tiedon yleistämiseen. Tämä vaikutti siihen, että vastauksia analysoidessamme meidän täytyi tehdä paljon työtä löytääksemme aineistostamme laadullista tietoa.

Aineistoa analysoidessamme keskityimme käsittelemään perusteellisemmin tutkimusongelmiimme vastaavia kysymyksiä kyselylomakkeessamme. Joitakin kysymyksiä käytimme puolestaan kuvaamaan opettajien yleisiä draamakasvatuksen käytänteitä ja siihen liittyviä käsityksiä. Niitä kysymyksiä, joita emme tarkemmin raportoineet, käytimme saadaksemme paremman käsityksen tutkimusjoukostamme. Tutkimuksessamme ei näin ollen ollut turhia kysymyksiä.

Aineistoa käsitellessä oli mielenkiintoista huomata, kuinka prosessin aikana muodostui mielikuvia ja käsityksiä vastaajaryhmistä. Meillä oli esimerkiksi pitkään mielessä käsitys, että tutkimukseemme vastanneet vanhat miesopettajat käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan ja heidän tietämyksensä on myös monipuolinen. Purkaessamme tuloksia lopulliseen asuun huomasimme kuitenkin, että mielikuvamme oli muodostunut vain muutaman draamakasvatusta monisanaisesti kuvanneen vanhan miesopettajan vastausten perusteella eikä se kuvannut koko ryhmää.

Koko tämä pro gradu-tutkielman teko on lisännyt tietämystämme sekä tutkimuksen suorittamisesta että draamakasvatuksesta itsestään. Nyt tuntuukin, että näillä eväillä tutkimuksen teko olisi jatkossa helpompaa. Tietämyksen lisääntyminen draamakasvatuksen alueelta mahdollistaa myös syvemmän paneutumisen draamakasvatukseen jatkotutkimusten osalta.

Vaikka käsityksemme pohjautuukin vielä selkeästi draamakasvatuksen teoriaan eikä meillä ole kovinkaan paljon tietoa draamakasvatuksen soveltumisesta omaan opettajuuteemme ja käytännön työhömmemme, kasvaneen tietämyksemme myötä asenteemme draamakasvatusta kohtaan on kuitenkin positiivisempi ja levollisempi. Ovea draamakasvatuksen maailmaan on nyt avattu hieman lisää.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Barber, K. & Owens, A. 1998. Draama toimii. Suom. J-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.
- Boal, A. 1979. Theatre of the oppressed. London: Pluto press.
- Bolton, G. 1984. Luova toiminta kasvatuksessa: teoriaa draamasta. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Braanaas, N. 1985. Draamapedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1980. Draaman perusteet. Suom. S. Heiskanen-Mäkelä. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönholm, I. (toim.) 1994. Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 5–10.
- Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education. Portsmouth: Heinemann.
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat. Jyväskylä: Atena kustannus Oy, 75–105.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201.
- Heinig, R. B. 1988. Creative drama for the classroom teacher. 3. painos. United States of America: New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisunleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hornbrook, D. 1991. Education in drama: casting the dramatic curriculum. London: Falmer.
- Julkunen, M-L. 1998. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Jääskä, P. 1995. Ilmaisukasvatus osana taiteen perusopetusta – ilmaisutaitoa vai teatteri-ilmaisua? Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24; Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 277–283.
- Kanerva, V. & Viranko, V. 1997. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto.
- Kaijanen, J-P. & Korhonen, P. 1998. Kääntäjien esipuhe. Teoksessa K. Barber & A. Owens. Draama toimii. Suom. J-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus, 6–7.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 107–129.
- Korhonen, P. & Østern, A-L. 2001. (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.

- Kosunen, T & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyteen opettajan työssä. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–224.
- Laakso, E. 1994. Ilmaisukasvatuksen lähtökohdista. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 11–30.
- Laakso, E. 1997a. Draaman aika on - nyt. Opettaja 24, 12–13.
- Laakso, E. 1997b. Draama – taideaine ja opetusmenetelmä. Opettaja 32, 16–18.
- Laitinen, M. 2000. Lukiodiplomi – avain draaman arviointiin? Teoksessa A-L. Østern & J. Länsitie (toim.) Kasvot ja naamio. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö, 53–67.
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995. Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24; Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18.
- Leiber, I. 1995. Pedagoginen draama hoitoalan koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24; Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 169–188.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 242–270.
- Monthan, S. 2000. Draaman marssi Suomeen Erkki Laakson silmin. Teoksessa A-L. Østern & J. Länsitie (toim.) Kasvot ja naamio. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö, 13–29.
- Neelands, J. 1984. Making sense of drama: a guide to classroom practice. Jordan Hill: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. 1992. Learning through imagined experience: the role of drama in the national curriculum. London: Hodder & Stoughton.
- Nurmi, A-M. (toim.) 1993. Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Täydennyskoulutuskeskus.

- Nyysönen, S. 1995. Näkökulmia draamafilosofiaan. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 24; Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18, 201–211.
- O'Toole, J. 1992. *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; 36. Joensuu: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1999. Opetajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. & Myller, L. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 182–201.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1-2. Saatavilla [www.muodossa http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1\\_2kok3\\_9.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf). 19.12.2002.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1972. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piekkari, U. 1995. Draamavalmiuksien kehittäminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 151–168.
- Rikkinen, H. (toim.) *Maantiede lukiossa*. Helsinki Vantaa: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, *Studia Paedagogica*; 19.



- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Rusanen, S. 1995. TIE – Theatre In Education. Teatteritaidetta vai lasten leikkiä? Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23–31.
- Rusanen, S. 2001. Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 47–60.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 11.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 866.
- Somers, J. (toim.) 1994. Drama and theatre in education: contemporary research. North York: Captus Press.
- Stenius, N. 1993. Taistelu teatteriopetuksesta. Teoksessa A-M. Nurmi (toim.) Tie teatteri-ilmaisuun. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Täydennyskoulutuskeskus, 66–70.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tani, S. 1998. Humanistinen maantiede. Teoksessa H. Rikkinen (toim.) Maantiede lukiossa. Helsinki Vantaa: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, Studia Paedagogica; 19, 99–114.
- Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982. Helsinki: Kouluhallitus.
- Teerijoki, P. 2000. (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa – Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 131–150
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta“: peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 9.

- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Draaman suunnittelu ja kulku. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto, 120–141.
- Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Draaman arvo opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko. Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana Oy / Äidinkielen opettajain liitto, 109–119.
- Way, B. 1967. Development through drama. London: Longman Group Limited.
- Way, B. 1976. Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen. Suom. T. Karppinen. Helsinki: Tammi.
- Woolland, B. 1993. The teaching of drama in the primary school. New York: Longman.
- Østern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43–73.
- Østern, A-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4–26.
- Østern, A-L. & Länsitie, J. (toim.) 2000. Kasvot ja naamio. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Draamapedagogiikan yksikkö.

## LIITTEET

### Liite 1

Jyväskylässä 9.4.2002

Hei, viidennen luokan opettaja!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme progradu työnämme tutkimusta draaman arkipäivästä Suomen ala-asteilla. Tarkoituksenamme on kartoittaa draaman käytön yleisyyttä opetuksessa sekä opettajien ajatuksia draamasta. Näin ollen Sinunkin vastauksesi on meille erittäin tärkeä - käytipä sitten draamaa opetuksessasi tai et. Pyydämme Sinulta hetken aikaa ja paneutumista tähän kyselyyn. Toivomme rehellisyyttä vastauksissasi, jotta tutkimuksemme tulokset olisivat luotettavia.

Kysely lähetetään 60:lle viidennen luokan opettajalle ympäri Suomen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä osallistuneiden henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Kyselyyn vastattuasi palauta lomake oheisessa palautuskuoressa, jonka postimaksu on valmiiksi maksettu. Lomake tulee palauttaa viimeistään maanantaina 22.4.2002 eli Sinulla on reilu viikko aikaa vastata.

Halutessasi lisätietoa soita tai lähetä sähköpostia meille. Kiitos avustasi ja ajatuksistasi!

Aurinkoisin kevätterveisin,

Marika Herttua

Lähdepolku 3 as. 1

40500 JYVÄSKYLÄ

p. 040 7353476

[mtherttua@hotmail.com](mailto:mtherttua@hotmail.com)

Anna Viitala

Puistokatu 27 B 45

40200 JYVÄSKYLÄ

p. 044 5415958

[annviit@st.jyu.fi](mailto:annviit@st.jyu.fi)

Tutkielmamme ohjaaja on KL Pekka Räihä.

Palautathan lomakkeen viimeistään MAANANTAINA 22.4.2002!

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

## **DRAAMAN ARKIPÄIVÄÄ ALA-ASTEELLA**

Kyselymme koostuu avoimista ja monivalintakysymyksistä. Monivalintakysymyksissä rasti oikea vaihtoehto tai täydennä sopivin vastaus. Perustelethan vastauksesi pyydettyäessä. Avoimille kysymyksille on jätetty vastaustilaa, mutta tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi paperin toiselle puolelle.

Jos käytät draamaa opetuksessasi, vastaa kaikkiin kysymyksiin. Jos taas et käytä draamaa, vastaa kaikkiin kysymyksiin, joiden kysymysnumero on alleviivattu.

### **JA NYT SE ALKAA...**

Onnea ja virkeitä ajatuksia matkaan!

#### **TAUSTATIEDOT**

1. Sukupuoli \_\_\_\_\_ nainen  
\_\_\_\_\_ mies
2. Ikä \_\_\_\_\_ alle 30 v. \_\_\_\_\_ 30 – 35 v.  
\_\_\_\_\_ 35 – 40 v. \_\_\_\_\_ 40 - 50 v.  
\_\_\_\_\_ yli 50 v.
3. Asuinkunta ja asukasluku \_\_\_\_\_
4. Etäisyys yliopistosta \_\_\_\_\_ alle 50 km \_\_\_\_\_ 50 – 100 km  
\_\_\_\_\_ 100 – 200 km \_\_\_\_\_ 200 – 400 km  
\_\_\_\_\_ yli 400 km
5. Opiskelukaupunki ja oppiarvo \_\_\_\_\_
6. Erikoistumisopinnot \_\_\_\_\_
7. Työvuosien määrä \_\_\_\_\_
8. Koulun koko (tämän hetkinen työpaikkasi) \_\_\_\_\_ oppilasta / \_\_\_\_\_  
opettajaa
9. Oletko mukana koulun ulkopuolisessa draamatoiminnassa (esim. kerhon ohjaajana, harrastajateatterissa), missä? \_\_\_\_\_
- 

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

**10.** Käytätkö draamaa opetuksessasi?

Kyllä \_\_\_\_\_

En \_\_\_\_\_

Miksi käytät / et käytä?

---

---

---

---

**11.** Mitä draamakasvatus mielestäsi on koulussa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**12. a)** Kuinka usein keskimäärin käytät draamaa opetuksessasi?

Valitse ja täydennä seuraavista vaihtoehdoista oikea:

\_\_\_ kertaa päivässä

\_\_\_ kertaa lukukaudessa

\_\_\_ kertaa viikossa

\_\_\_ kertaa lukuvuodessa

\_\_\_ kertaa kuukaudessa

\_\_\_ satunnaisesti, miten?

Kuinka pitkiä jaksot kerrallaan ovat? \_\_\_\_\_

**b)** Jos **et ole käyttänyt** draamaa opetuksessasi, jatka seuraavaa lausetta.

Käyttäisin draamaa opetuksessani, jos...

---

---

---

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

13. Käytän draamaa pääasiassa

\_\_\_ "välipalana"

\_\_\_ tiettyjen teemojen (esim. kansainvälisyyskasvatus, hyvät tavat)

opetuksessa. Minkä? \_\_\_\_\_

\_\_\_ tietyissä oppiaineissa. Missä? \_\_\_\_\_

\_\_\_ juhla-aikojen yhteydessä.

Kuinka toimit tällöin? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Millaisia draamallisia työmuotoja käytät opetuksessasi? Miksi?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Millaisia draamallisia työmuotoja et koe omaksesi? Miksi et?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Draaman käyttöä koulussa hankaloittaa...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Millaisia tavoitteita asetat draamalle opetuksessasi?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**OLET JO VOITON PUOLELLA – RUTISTA VIELÄ VÄHÄN!**

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

18. Mikä draaman ohjaamisessa on helppoa ja mikä tekee sen vaikeaksi?

---

---

---

---

**19.** Millainen opettaja on hyvä draamassa?

---

---

---

**JA VIELÄ LOPUKSI...**

**20.** Kuinka työvuosiesi määrä on vaikuttanut draaman käyttöön opetuksessasi?

\_\_\_ Draaman käyttö on lisääntynyt.

\_\_\_ Draaman käyttö on vähentynyt.

\_\_\_ Ei vaikutusta.

\_\_\_ Jotakin muuta, mitä? \_\_\_\_\_

Perustele vastauksesi.

---

---

---

---

**21.** Oletko saanut lisäkoulutusta draaman alalta?

\_\_\_ Kyllä, mitä? \_\_\_\_\_

\_\_\_ En.

Kuinka saamasi lisäkoulutus on vaikuttanut opetustyöhösi?

---

---

---

**AURINKOISIA KEVÄTPÄIVIÄ JA KIITOS AVUSTASI!**

Liite 2

Opettajien vastaukset luokiteltuina

## 10. KÄYTÄTKÖ DRAAMAA OPETUKSESSASI?

### a) MIKSI KÄYTÄT? (42)

#### A. OPPILAAN KASVUN TUKEMINEN: (3)

Sosiaalisten taitojen kehittäminen (1)

- kehittää sosiaalisia taitoja

Itsetuntemuksen kehittäminen (2)

- Jos haluan saada oppilaille omakohtaisen elämyksen / kokemuksen, - oppivat tuntemuksia

#### B. OPPILAAN ILMAISULLISTEN VALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN: (9)

Esiintymistaitojen kehittäminen (6)

- rohkaisee oppilasta esittämään, - esiintymistaito karttuu, - esiintymisharjoitteluna, - kehittää esiintymistaitoja, - Arempien kynnyksesi esiintyä laskee, - Taitavat kehittyvät

Ilmaisun kehittäminen (3)

- ilmaisutaidon kehittämiseksi, - kehittää ilmaisua, - oppivat ilmaisua

#### C. OPETUKSEN RIKASTUTTAMINEN: (30)

Opetusmenetelmä (12)

- oppilaat saavat oppia tekemällä, - auttaa muistamista, - asiat jäävät näin oppilaille mieleen, - auttaa oppimaan, - aktivoi, - havainnollistaa jotain asiaa, - hyvä pohja keskustelulle, - tekee ymmärrettäväksi vaikeita asioita, - eläytymisharjoitteena, - elävöittää, - rikastuttaa oppitunteja, - työskentelymuoto, jolla voi elävöittää tunteja

(jatkuu)



Liite 2 (jatkuu)

Oppiainesidonnaisuus (10)

- Sopii hyvin äidinkielen harjoituksiin, - kehittää käsikirjoitustaitoa ym., - yksi osa äidinkielen opiskelua, - englannin kielessä auttaa puhumaan opettamisessa, - vieraan kielen puheharjoitteluna, - Joulunäytelmät, - Käydään vuosittain teatterissa, - oppimiskohteena sinänsä, - kehittää yleisönä olemisen taitoja, - kehittää palautteen antamisen taitoja.

Työtavat (-)

Vaihtelu (8)

- luokka pitää ja - esittää mielellään, - työskentelymuoto, josta lapset pitävät, - on hauskaa, - oppilaat pitävät, - Väriä ja - vaihtelua opetukseen, - tuo vaihtelua

11. MITÄ DRAAMAKASVATUS MIELESTÄSI ON KOULUSSA? (60)

A. OPPILAAN KASVUN TUKEMINEN: (17)

Sosiaalisten taitojen kehittäminen (6)

- yhteistyön harjoittelua, - yhteistyön oppimista, - ryhmätyötä, - sosiaalista kasvatusta, - toisten huomioimisen oppimista, - edistää vuorovaikutusta

Itsetuntemuksen kehittäminen (11)

- persoonallisuuskasvatusta, - kehittää koko persoonallisuutta, - mielikuvituksen kehittämistä, - rohkeuden harjoittelua, - luovuuden kehittämistä, - elämysten tuottamista itselle katsojana ja näyttelijänä, - siinä voi ilmaista arkojakin asioita, - tunteiden kokeminen, - itsetunnon ja - tuntemisen harjoittelua, - Itsetunnon kohotus / rakennus

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

## B. OPPILAAAN ILMAISULLISTEN VALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN: (14)

### Esiintymistaitojen kehittäminen (4)

- esiintymisen harjoittelua, - esiintymistaidon kehittämistä, - esiintymisen harjoittelua, - esiintymisvarmuuden oppimista

### Ilmaisun kehittäminen (10)

- itsensä ilmaisun kehittämistä, - voisi tukea lapsen ilmaisun tarvetta, - Harjoitellaan / - harjaannutaan itseilmaisuun, - ilmaisutaitoa, - ilmaisua eri tavoin, - monimuotoista ilmaisua, - ilmaisukasvatusta, - kommunikointia myös elein ja ilmein, - tunteiden ilmaisua

## C. OPETUKSEN RIKASTUTTAMINEN: (29)

### Opetusmenetelmä (15)

- opetusmenetelmä, - opetusmenetelmä, jossa voi eläytyä ja kokea pintaa syvemältä, - yksi opetusmenetelmä muiden rinnalla, - voidaan opettaa ikään kuin ”piilevästi” vaikeita asioista – tavallaan vedotaan oppilaiden tunteisiin draaman avulla vaikkapa erilaisuuden hyväksymisessä tai vaikeiden tunteiden käsittelyssä (kuolema, suru, viha, epätoivo, anteeksiantaminen, heikkojen puolustaminen jne.), - elämän tilanteiden simulointia koulussa, koulun pihassa, - toisen rooliin asettumista, - voi yrittää saada oppilaan eläytymään eril. tilanteisiin omakohtaisesti, - eläytymisen oppimista, - tekemällä & - kokemalla oppimista, - asioiden opiskelua kokemuseräisesti, - asioiden opiskelua näyttelemällä, - Opiskellaan jokin asia näyttelemisen kautta, - asioiden havainnollistamista, - elävöittävä tekijä teoriaopetuksessa ja ihmissuhdeasioissa esim. UE-tunnilla

### Oppiainesidonnaisuus (6)

- äidinkielen osa-alue (vrt. kirjallisuus), - äidinkielen osa-alue, - tutustumista näytelmäkirjallisuuteen yhtenä kirjallisuuden lajina, - teatteri-, elokuva- yms. kulttuuriin tutustumista, - näytelmäperinteen siirtoa uusille sukupolville, - näytelmiä,

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

Työtavat (7)

- roolipelejä, - improvisointia, - kuvanlukua, - kerronnan ymmärtäminen, -  
Monipuolisia harjoituksia / - leikkiä / - tehtäviä

Vaihtelu (1)

- tuottamisen iloa

12. a) KUINKA USEIN KESKIMÄÄRIN KÄYTÄT DRAAMAA OPETUKSESSASI?  
KUINKA PITKIÄ JAKSOT KERRALLAAN OVAT? (21)

Satunnaisesti käytäviä 4

- satunnaisesti sopivissa aiheissa: muutama oppitunti
- satunnaisesti: lyhyitä
- satunnaisesti
- satunnaisesti

Viikoittain käytäviä 4

- 7 krt / vko: 1-30min
- 2-3 krt / vko: 10min – 2-3 tuntia
- 5 krt /vko: puheharj. & satunnaisesti: 'esiintymistunneilla': 5 min
- 2 krt / vko: n. 10min

Kuukausittain käytäviä 8

- 1 krt / kk: melko lyhyitä
- 1-2 krt / kk
- 1-2 krt / kk
- 1-2 krt / kk: oppitunti
- 2 krt / kk: riippuu tilanteesta
- n. 2 krt / kk
- 2-3 krt / kk
- 2-4 krt / kk: 15 min – 1,5 h

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

Lukukausittain käyttäviä 3

- 2 krt / lukukausi
- 2 krt / lukukausi: ¼ h
- 2-3 krt / lukukausi: 1-2 viikkoa

Lukuvuosittain käyttäviä 2

- 2 krt / lukuvuosi: 2 viikkoa
- 2-3 krt / lukuvuosi: 1-2 h

### 13. KÄYTÄN DRAAMAA PÄÄASIASSA

*Välipalana* draamaa ilmoitti käyttävänsä 7 vastaajista (ei tarkempia kommentteja).

*Tiettyjen teemojen opetuksessa* draamaa käyttää 13 vastaajista. Teemoista esiin nousivat: hyvät tavat (4), terveyskasvatus (+päihitteet) (2), kansainvälisyyskasvatus, ilmaisukasvatus, perinnekasvatus, aamunavauksissa, koulun järjestyssäännöt, kuinka tulen toimeen porukassa, kiusaaminen, englannin puhumisen opettaminen

*Tiettyjen oppiaineiden opetuksessa* draamaa ilmoitti käyttävänsä 13 vastaajista. Oppiaineista mainittiin äidinkieli (9), uskonto (6), englanti (2), ylli (2), liikunta (2), historia ja terveyskasvatus.

Erilaisten *juhla-aikojen yhteydessä* draamaa käyttää vastaajista 10. (..yleensä valmistelemme oppilaiden kanssa yhdessä esityksiä, harjoitteleme jonkun sketsin)

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

## KUINKA TOIMIT TÄLLÖIN?

### Lapsilähtöisyys, yhteistoiminnallisuus (9)

- lapset toimivat oma-toimisesti, saavat itse vaikuttaa (kirjoittavat näytelmän itse ja esittävät) (5)
- Ryhmille annetaan tehtävä → suunnittelu → harjoittelu → toteutus → keskustelu (ryhmät toimivat yhtä aikaa) (2)
- teemme oman ”elokuvan”, uutiset, mainoksen tms. (1)
- kaikki halukkaat mukaan (1)

### Opettajalähtöisyys (3)

- toimitaan ohjeiden mukaisesti (1)
- valmistelen asiat hyvin (1)
- yritän saada kaikki mukaan (1)

### Esiintyminen, ilmaisu (9)

- näytelmät (4)
- pantomiimeja, erilaiset ilmaisutaitoharjoitukset (ex-tempore-harj.) (3)
- erilaisten tilanteiden ja tapahtumien / elämän dramatisointi (2)

## 14. MILLAISIA DRAAMALLISIA TYÖMUOTOJA KÄYTÄT OPETUKSESSASI? MIKSI?

- esitykset, näytelmät, (9)
- ilmaisutaitoharjoitukset (kehonkieli, äänenkäyttö, liikkuminen, aisti- ja keskittymisharj., liikuntaleikit, musaliikka, tanssi-ilmaisua, roolileikit & roolipelit) (9)
- pantomiimi (nopea, oppilaat rakastavat) (5)
- rooliluenta / vuoropuhelu (5)

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

- dramatisointi, ongelmatilanteiden läpikäyntiä ja ratkaisuja (elävöittää, selventää, pohja keskustelulle) (5)
- improvisaatio (3)
- imitointi (1)
- nukketeatteri (1)
- palautekeskustelu (1)
- Lapset toimivat oma-toimisesti tai ohjeiden mukaisesti (1)
- tunteisiin vetoavia, humoristisia työtapoja (1)
- tekeminen on tärkeää (1)

Vastaajat perustelivat mainitsemiensa työmuotojen käyttöä niiden tuttuudella, helpoudella ja toimivuudella. Tekeminen nähtiin tärkeäksi. He nostivat esiin myös sen, että oppilaat pitävät työmuodoista, ne ovat rohkeutta ja ilmaisutaitoa kehittäviä ja luovat pohjaa keskustelulle sekä elävöittävät ja selventävät opetusta.

## 15. MILLAISIA DRAAMALLISIA TYÖMUOTOJA ET KOE OMAKSESI? MIKSI ET?

- jatkuva draaman käyttö (? teho ja hyöty hukkuu!, ei liian pitkiä) (2)
- tanssiteatteri (baletti)
- merkillistä, raastavaa nykynäytelmää
- improvisaatioharjoituksia
- ns. luovaa toimintaa irrallisena (verryttelynä kylläkin)
- oppiainekohtaisia pika dramatisointeja (niistä syntyvät työrauhahäiriöt pikemminkin saavat lapset unohtamaan opitun kuin muistamaan paremmin, miltä esim. Pietari Brahesta tuntui hänen tullessaan 1. kertaa Suomeen!)
- varjokuvateatteri
- itse dramatisointi

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

- kovin yliampuvaa, ahdistavaa tunteiden ilmaisua
- esityksiä, jotka tehdään vain yhtä esityskertaa varten (Hirveä vaiva yhden hetken vuoksi.)
- en tunne asiaa niin tarkasti (en viitsi nyt miettiä) (2)

## 16. DRAAMAN KÄYTTÖÄ KOULUSSA HANKALOITTA...

- suuret ryhmät (11)
- kiire, ajan puute (10)
- tilojen ahtaus / -puute (8)
- tuntisidonnaisuus, tuntikehys, OPS (raskaus, tietopainotteisuus), kerhotuntien puuttuminen (4)
- materiaalin - / rekvisiitan puute (5)
- eri kehitystasoilla (luokat 3-6) oleva oppijajoukko (25 oppilasta) (1)
- laiskuus (1)
- muiden tavoitteiden saavuttamisen vaatimus (1)
- oman ammattitaidon puute (1)
- tilanteen ”epävaka” harjoitelmavaihe (1)

## 17. MILLAISIA TAVAOITTEITA ASETAT DRAAMALLE OPETUKSESSASI? (44)

### A. OPPILAAN KASVUN TUKEMINEN: (11)

Sosiaalisten taitojen kehittäminen (2)

- ryhmäyttää oppilaita, - kaikki saavat osallistua

Itsetuntemuksen kehittäminen (9)

- kehittyä muutoinkin ihmisenä kuin kognitiivisena tiedon pänttääjänä ja haltijana,  
- luovuus ja - uskallus, - rohkaistuu, - lisätä oppilaiden kykyä tuntea empatiaa, -  
uusien kokemuksia, - onnistumisen elämyksiä, - antaa rohkeutta, - itsevarmuutta

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

## B. OPPILAAN ILMAISULLISTEN VALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN: (7)

### Esiintymistaitojen kehittäminen (5)

- rohkaisu esittämään, - kehittää esiintymistaitoja, - lieventää esiintymisjännitystä, - arempien kynnyksiä esiintyä laskee, - taitavat kehittyvät

### Ilmaisun kehittäminen (2)

- jokainen uskaltasi avata suunsa ihmisten joukossa ja - saisi asiansa selkeästi sanottua

## C. OPETUKSEN RIKASTUTTAMINEN: (26)

### Opetusmenetelmä (12)

- tekemällä oppii, - havainnollistaminen muuten "abstrakteissa" aiheissa, - kokemuksellisuus, - tutustuttaa asiaan 'sisältöpäin' – eläytyminen, - laajentaa näkökulmia miten asioita voi tehdä, - eläytyy, - tieto, - asian konkretisoituminen lasten mielessä, - tiedollinen tavoite, - oppilas osoittaa tajunneensa draaman avulla asian, jota on käsitelty, - elävöittää

### Oppiainesidonnaisuus (6)

- perinteen siirto ja - klassikoihin tutustuminen, - tutustuminen näytelmätaiteeseen, - auttaa luomaan puheharjoittelutilanteita (engl.), - harrastuksen herättäminen, - näyttelemistaitojen omaksuminen

### Työtavat (-)

### Vaihtelu (8)

- ilo ja - virkistys, - virkistää, - nauttii, - oppilaiden ja opettajan tyytyväisyys, - lasten ilmaisun ilo, - tuovat vaihtelua. tavoitteena saada opetettava asia - hauskesti ja vaihtelevasti perille

(jatkuu)



Liite 2 (jatkuu)

## 18. MIKÄ DRAAMAN OHJAAMISESSA ON HELPPOA JA MIKÄ TEKEE SEN VAIKEAKSI?

### HELPPOA:

#### Lapsilähtöiset (7):

- oppilaat innostuneita (- yleensä ovat, - oppilaiden into, - ennen murrosikää lapset haluavat / ovat helposti innostettavissa esiintymään) (4)
- lasten ilo
- lasten omatoimisuus
- ryhmä (koko, materia yms. - tekee vaikeaksi tai helpoksi)

#### Opettajalähtöiset (8):

- motivointi (helppo motivoida) (4)
- oma kokeilun halu tekee helpoksi
- opettajalla pitää olla oikea fiilis
- open pitää olla innostunut
- open oltava innostava

### VAIKEAA:

#### Opettajalähtöiset (13):

- motivointi (- vaikeaa on saada jotkut oppilaat mukaan, - virittelyvaihe, saada lapset eläytymään) (5)
- opettajan luonteeseen liittyvät seikat (open pitää olla innostunut, opettajalla pitää olla oikea fiilis, open oltava innostava, koulutuksen puute (→ homma on MUTU-pohjalta), luova kekseliäisyys joskus rajallista) (5)
- hallinnassa pito (- ei saa harjoituksissakaan mennä hulinoimiseksi, - tuntuu, että joskus pojat innostuvat liikaakin, - suuren ryhmän hallinta, - oppilasaines huonontunut) (4)
- osajako (- joku voi haluta aina tietyn samanlaisen roolin (iso osa, häirikkö esim.)) (2)

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

- oppilaat ovat esittäjinä hyvin eritasoisia. pitäis aloittaa jo esikouluikästä ja ennemmin esiintyminen

### Koululähtöiset (5):

- vaikea löytää materiaalia (- hyvien käsikirjoitusten puute (esim. joulunäytelmät) (2)
- luokassa ahdasta
- järjestelyt
- vaikeaa usein olosuhteet

## 19. MILLAINEN OPETTAJA ON HYVÄ DRAAMASSA?

### Luonteenpiirteet (25):

- innostunut (7)
- luova (6)
- ulospäinsuuntautuva (avoin, ekstrovertti) (4)
- rohkea / ennakkoluuloton (2)
- huumorintajuinen
- luonteva
- omistautunut
- ilmaisusta itse kiinnostunut
- taiteellisesti laajasti lahjakas
- haluaa poiketa rutiineista

### Opettajan asennoituminen oppilaaseen(26):

- kannustava, (7)
- mukaan meneminen draamaan (6)
- osaava (hyvät draaman perustaidot omaava, tietää mitä tekee...) (5)
- innostava (4)
- antaa tilaa oppilaille (2)

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

- kiinnostunut oppijasta monipuolisena persoonana
- esiintyjä jossain määrin itsekin

### Tavoitteellisuus (2):

- open pitää myös pitää selvänä mielessä, mihin pyritään, - sellainen, joka kokee sen edesauttavan opetuksen tavoitteen saavuttamista (2)

## 20. KUINKA TYÖVUOSIESI MÄÄRÄ ON VAIKUTTANUT DRAAMAN KÄYTTÖÖN OPETUKSESSASI?

Draaman käyttö on *lisääntynyt* kolmella (3) vastaajista. Perusteluina muun muassa se, että draama antaa voimaa opettajan arkipäivään ja toisaalta se, että ahdistuneiden lasten määrän kasvun myötä lasten ilmaisun merkitys korostuu.

- "Kokemuksen myötä laittaa enemmän "itsensä likoon". Ahdistuneiden lasten määrän kasvun myötä lasten ilmaisun (tunteiden) merkitys korostuu."
- "Juuri luovuus ja halu kokeilla erilaisia mahdollisuuksia antaa voimaa opettajan arkipäivään"

Draaman käyttö on *vähentynyt* kahdeksalla (8) vastaajista. Syiksi he mainitsivat alkuinnostuksen laantumisen, "perinteisten" opetusmenetelmien toimivuuden, ajan puutteen, kerhotuntien puutteen sekä opetettavien asioiden runsaan määrän.

- "Aluksi on innokas kokeilemaan kaikkea, mutta vuosien myötä huomaa, että tietyt asiat menevät perille parhaiten "perinteisin" menetelmin. Aika tuntuu aina loppuvan kesken ja silloin jättää pois aikaa vievät asiat."
- "Aiemmin vedin jopa näytelmäkerhoa, nyt kerhot on lopetettu. Muutoin tuntuu, että asiaa ja opetettavaa on niin paljon, että tiedollinen aines vie hirveästi aikaa. Hyvä kun tuli tämä kysely, se ehkä potkaisee vauhtia taas johonkin draamaprojektiin. Kiitos!"

(jatkuu)

## Liite 2 (jatkuu)

- Ennen oli aikaa enemmän nyt on pulaa.
- Viisas pääsee vähemmällä...
- "Nuorempana sitä jaksoi innostua asioista!"

11 vastaajaa *ei* nähnyt työvuosien määrällä olleen *vaikutusta* draaman käyttöön. He perustelivat vastauksiaan muun muassa näin:

- "Minulle selvisi pian se missä toimii ja missä ei."
- "Olen varmistunut valitsemastani linjasta."
- "Luonnekysymys."
- "Käytän draamaa, jos katson sen vievän asioita eteenpäin ja olevan sopiva opetusmenetelmä."
- "Tilanteen tullen käytän vakaasti, mutta uusiutuen. Uudet ideat aina virkistäviä ja tervetulleita."
- "Kokemuksen myötä luokan hallinta on helpompaa ja erilaisten keinojen, opetusmenetelmien käyttö sitä mukaa ehkä myös helpompaa."
- "Draaman käyttöön vaikuttaa luokan 'henki' ja koostumus: esim. tukitoimia tarvitsevien oppilaiden määrä, jolloin voimat eivät riitä ehkä näihin mukaviin asioihin."
- "Kun näitä vuosia on vasta tämä yksi... aika näyttää. Tosin luokkakin vaikuttaa, jos on esiintymisestä pitävä luokka, luultavasti käytän enemmän. kuten nyt on. Eivät saa koskaan tarpeekseen..."
- "4kk vasta töissä, enkä ole vielä päässyt edes alkuun... ehkäpä ensi syksynä kokeilen draamaa, kun saan opettaa uskontoa luokassani. Ja mikä ettei äidinkielenkin tunneilla. Ja tämä kysely ehkä vasta auttoi avaamaan silmäni – ennen tätä kyselyä en ollut edes ajatellut koko draaman käytön mahdollisuutta opetuksessani!"

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

### 3. MIKSI DRAAMAKASVATUS EI SOVI KOULUUN?

Kysymykset 10b (Käytätkö draamaa opetuksessasi? Miksi et?), 12b (Jos et ole käyttänyt draamaa opetuksessasi, jatka seuraavaa lausetta. Käyttäisin draamaa opetuksessani, jos...) ja 16 (Draaman käyttöä koulussa hankaloittaa...).

Opetushallinnolliset puitteet: (38)

- Suuri ryhmä: (17)
- Ajan puute: (14)
- Kerhotuntien puute: (2)
- Tuntisidonnaisuus: (1)
- Liian pieni tuntikehys: (1)
- Raskas ja tietopainotteinen OPS: (3)

Kuntatasoiset / koulukohtaiset puitteet: (19)

- Tilan / harjoituspaikan puute: (9)
- Rekvisiitan / harjoitusmateriaalin puute: (6)
- Eri kehitystasoilla oleva / vaikea ryhmä: (4)

Kokemus opettajan rajallisuudesta: (13)

- Opettaja ei koe tärkeäksi / auttavan opetusta / motivoivan oppilaita: (5)
- Oman ammattitaidon / valmiuksien puute(koulutuksen puute): (6)
- Ohjeiden puute: (1)
- Laiskuus: (1)