

DRAAMAKASVATUS YLÄKOULUN ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN
OPETUSMENETELMÄNÄ

Suomen kielen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopiston kielten laitos

Lokakuu 2009

Maiju Koski

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Koski, Maiju Erika	
Työn nimi – Title Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 87 liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Draamakasvatus on toiminnallinen ja elämyksellinen menetelmä, jossa oppimista tuetaan teatteritaiteen keinoin. Tässä työssä tarkastellaan draamakasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää, miten draamakasvatus on esillä oppikirjoissa ja miten opettajat sitä oppitunneilla käyttävät.</p> <p>Tutkimusaineisto on kaksiosainen, ja se koostuu yläkoulun Aleksis-sarjan oppikirjoista sekä kuuden yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan teemahaastattelusta. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksessa ilmeni, että draamakasvatusta on äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ja opetuksessa vähän. Se on melko perinteistä ja perustuu esiintymiseen, näyttelemiseen ja näytelmäteksteihin. Draamaa on vaikea käyttää tilan, ajan ja koulutuksen puutteen sekä oppilaiden suhtautumisen takia. Lisäksi se koetaan vieraaksi ja siksi myös vaikeaksi opetusmenetelmäksi. Draamakasvatusta kaivataan erityisesti oppikirjoihin, joissa niiden tavoitteita ja sopivuutta eri sisältöjen opetukseen olisi valmiiksi mietitty. Oppikirjojen draamakasvatus on kuitenkin melko yksipuolista, ja sitä käytetään enimmäkseen teatteritaiteen ja ilmaisun opetuksessa.</p> <p>Draamakasvatuksella ei ole äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa tai opettajankoulutuksessa selkeää asemaa, vaikka se perinteisesti onkin kuulunut oppiaineen sisältöihin, kuten ilmaisuun ja draamakirjallisuuteen. Kun oppikirjatkaan eivät tue draamaopetusta, eivät opettajat saa draamakasvatuksen käyttöön tukea juuri mistään. Äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on tutkimuksen perusteella lähinnä oppituntien viihdyttävä lisä, jolla ei katsota olevan merkittävää pedagogista arvoa.</p>	
Asiasanat – Keywords draamakasvatus, perusopetus, yläkoulu, äidinkieli, äidinkielenopettajat, oppikirjat, opetus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUS	6
2.1. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena	6
2.2. Äidinkieli ja kirjallisuus peruskoulun eri vuosiluokilla	14
3. MITÄ DRAAMAKASVATUS ON?	16
3.1. Draamakasvatuksen käsitteitä	16
3.2. Draamakasvatus ja oppiminen	17
3.2.1. Yleistä oppimisesta	17
3.2.2. Yhteistoiminnallinen oppiminen	19
3.2.3. Taiteellinen oppiminen ja oppiminen draamakasvatuksessa	21
3.3. Draamakasvatuksen genret	24
3.4. Draamakasvatuksen työtavoista	29
3.5. Äidinkieli ja kirjallisuus draamakasvatuksen näkökulmasta	32
4. TUTKIMUKSEN ESITTELY	33
4.1. Tutkimuskysymykset	33
4.2. Aineistot	33
4.3. Menetelmät	35
5. DRAAMAKASVATUS ALEKSIS-OPPIKIRJASARJASSA	38
5.1. Draamakasvatuksen määrä oppikirjoissa	38
5.2. Draamakasvatus Aleksis-oppikirjojen osioissa	40
5.3. Draamakasvatuksen genret oppikirjoissa	45
6. OPETTAJAT JA DRAAMAKASVATUS	55
6.1. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä oppimisesta ja toiminnallisista opetusmenetelmistä	55
6.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä draamakasvatuksesta	59
6.2.1. Draamakasvatuksen käyttäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa	59
6.2.2. Draamakasvatuksen oppimismahdollisuudet	62
6.2.3. Oppilaat ja draamakasvatus	65
6.2.4. Opettajien kokemuksia draamakasvatuksesta	68
6.2.5. Draamakasvatusmateriaalit	70
6.2.6. Draamakasvatustehtävät	72

7. POHDINTA	79
LÄHTEET	85
LIITE 1. Teemahaastattelun runko	

1. JOHDANTO

Draamakasvatus on toiminnallisen opetuksen menetelmä, joka perustuu teatteritaiteen työtapoihin ja draamatyöskentelyn tarjoamiin elämyksiin. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata, miten draamakasvatusta käytetään opetusmenetelmänä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tutkimus antaa tietoa siitä, miten draamakasvatus on esillä oppikirjoissa ja opetuksessa sekä kuinka hyvin opettajat tuntevat draamakasvatusta ja toisaalta tuntevatko he sen käyttökelpoiseksi ja toimivaksi opetusmenetelmäksi. Haluan selvittää, käytetäänkö draamakasvatusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja jos käytetään, miten. Mitä draamakasvatuksen keinoin opetetaan ja mitä draamakasvatuksen genrejä opetuksessa käytetään? Entä millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat draamakasvatukseen? Tutkimusaineistonani ovat kuuden yläkoulun opettajan haastattelut ja yksi yläkoulun oppikirjasarja. Tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen näkökulmasta.

Draamakasvatus antaa monipuolisia mahdollisuuksia itseilmaisuun ja tulkintaan. Monet draamaharjoitukset tarjoavat yksilöille mahdollisuuden toimia ryhmän osana kiinnostuksensa, osaamisensa ja ilmaisuhalukkuutensa mukaan. Draamakasvatuksen tarkoitus ei ole pakottaa kaikkia esiintymään ja opettaa oppilaita hyviksi näyttelijöiksi, vaan ohjata oppilaita ajattelemaan ja tutkimaan kulloinkin käsiteltävää aihetta. Draamakasvatuksen menetelmät ovat myös toiminnallisia ja saattavat edistää oppimista niillä, jotka omaksuvat asioita erityisesti tekemällä ja kokemalla.

Tämän tutkimuksen voi luokitella ainedidaktiseksi tutkimukseksi, koska se keskittyy äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmään. Ainedidaktisen tutkimuksen päämäärä on käytännöllinen, sillä sen tarkoituksena on muuttaa aineen opetusta jollain tavalla ja tuoda aineen opetukseen uudenlaisia näkökulmia (Grünthal 2007: 15). Tutkimukseni voidaan katsoa kuuluvan myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetustieteeseen, joka yhdistää monia tieteitä, mutta tarkastelee niitä oppiaineen opetustieteen osana nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta. Opetustieteen pohjana olevia ainetieteitä ovat kirjallisuus-, kieli-, puhe-, teatteri- ja perinnetieteet sekä tiedotusoppi. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetustieteen osa-alueet ovat lukeminen, lukuharrastus, kirjallisuuden opetus, media, kirjoittaminen, puhuminen, draama ja kielentuntemus. (Sarmavuori 2007: 13; 19; 27.)

Draamakasvatusta on tutkittu paljon, mutta tutkimuksen painopiste on ollut alakoulussa. Tutkimusta yläkoulun ja lukion opetuksesta on huomattavasti vähemmän. Myöskään draamakasvatuksen genrejä tai työskentelymenetelmiä ei ole tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta. Tällainen tutkimustieto on tärkeää niin opettajille, opettajankoulut-

tajille kuin oppikirjantekijöillekin. Näin voidaan arvioida draamakasvatuksen asemaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja miettiä ratkaisuja siihen, miten draamaa pystytään käyttämään luontevana osana opetusta. Muiden taitojen tavoin draaman tiedot ja ilmaisutaidot kehittyvät harjoituksen myötä, joten draamakasvatuksen menetelmiä olisi käytettävä monipuolisesti ja etenevästi oppilaiden kehityksen mukaan. Epätarkoituksenmukaiset draamaharjoitukset eivät opeta ja innosta, vaan saattavat jäädä pelkäksi puuhasteluksi vailla pedagogista tarkoitusta.

2. ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUS

2.1. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tarkoitus on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Tavoitteena on, että peruskoulun aikana oppilaasta on kasvaa aktiivinen ja vastuullinen viestijä ja lukija. Tähän liittyy olennaisesti myös yhteisöllisyys, toisin sanoen osallisuus suomalaisesta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Opetuksen on perustuttava oppilaiden taitoihin ja kokemuksiin ja tarjottava monipuolisia mahdollisuuksia oppilaan itsensä ja hänen taitojensa kehittämiseen. (POPS: 46.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluu monia eri sisältöjä. Sen tunneilla perehdytään oppiaineen nimen mukaisesti äidinkieleen ja kirjallisuuteen, mutta myös viestintään, mediaan, perinteisiin, kulttuuriin ja draamaan. Eri sisältöjen suhteet ja painotukset vaihtelevat opetussuunnitelmittain sen mukaan, mitkä sisällöt katsotaan kunakin aikana oppilaalle tärkeimmiksi hallita. Myös näkemys tiedosta suhteellisena ja muuttuvana vaikuttaa siihen, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ei ole aina samanlaista ja pysyvää. (Sinko 1994: 10.) Käytännön opetustyössä sisältöihin vaikuttavat erityisesti opettajan perehtyneisyys sekä kiinnostuneisuus. Äidinkieltä ja kirjallisuutta on aiemmin pidetty erityisesti viestintä- ja välineaineena. (Sarmavuori 2007: 18–19; Sinko 1994: 8.) Nykyisessä opetussuunnitelmassa oppiaine määritellään tieto-, taito- ja taideaineeksi (POPS: 46). Sarmavuoren (2007: 22) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus on myös kulttuuri- ja elämänhallinta-aine. Opetuksen ytimenä pidetään kuitenkin eniten puhe-, luku- ja kirjoitustaitojen opiskelua ja kehittämistä (Sinko 1994: 8).

Äidinkieli ja kirjallisuus antaa oppilaalle aktiivisen roolin ilmaisijana, tulkitsijana, viestijänä ja vastaanottajana. Näin ollen sen tunneilla opiskellaan ainesisältöjen lisäksi myös oppimaan oppimista. Myös oppilaan metakognitiiviset taidot kehittyvät. (Sinko 1994: 9–10.) Oppija luo aiemman tietoaineksensa pohjalta uutta pohtimalla, keskustelemalla, lukemalla ja kirjoittamalla. Tiedot ja taidot liittyvät tiiviisti toisiinsa: esimerkiksi kielen tuntemus lisää

myös sen käyttötaitoja ja lisää mahdollisuuksia vastaanottaa uutta kielellistä ainesta. (Sarmavuori 2007: 21.)

Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden näkemys kielestä perustuu ajatteluun, jonka mukaan kieli on sopimusluonteista ja yhteisöllistä. Kieli on kuvailevaa mutta toisaalta myös normittavaa, pragmaattista, selittävää ja vertailevaa. Äidinkielen katsotaan olevan tiiviisti yhteydessä ajatteluun ja käsitteellistämiseen. Kielellä rakennetaan suhdetta omaan itseensä ja muuhun maailmaan sekä suullisesti että kirjallisesti. Tämän takia kielen rakenteesta, vaihtelusta ja käytöstä tarvitaan yleissivistävää tietoa. Erityisesti kirjoitetun kielen opettelussa koulun rooli on erityisen tärkeä. (Sarmavuori 2007: 32.)

Koulun kieliopin opetuksen taustalla on ajatus pedagogisesta kieliopista. Sen tarkoituksena on yksinkertaistaa kielioppia peruskoulun opetukseen sopivaksi. Kieltä lähestytään muun muassa tekstitaitojen ja pragmatiikan näkökulmista. Pedagoginen kielioppi perustuu prototyypiajatteluun, jossa kielioppi koostuu tyyppiesimerkeistä. Poikkeukset ja erityistapaukset jäävät vähemmälle huomiolle. Kuitenkin prototyyppien ulkopuolelle jäävien tapausten käsittely opetuksessa tuo lisähaastetta: ne esittävät kielen epätäydellisenä ja osin normeja rikkovana rakenteena. Kielen säännöt eivät aina taivu kieliopin logiikkaan. On paljon sellaisia kielen piirteitä, jotka ovat vakiintuneet käyttöön kieliopin sääntöjen ulkopuolelta, esimerkiksi puheesta. Kieli ei ole pelkkiä sääntöjä ja kielioppia, vaan se elää ja mukautuu ympäristön, aikakauden ja käyttäjiensä mukaan. Kielioppia tulisikin ajatella kuvauksena, metakielenä, jonka kanssa kieltä voi tarkastella ja kuvata. (Kauppinen 2006: 94–96.; Leiwo 2003: 11–12; Sarmavuori 2007: 205–207.)

Perusopetuksen vuosiluokkien 6–9 kielen ja kieliopin opetuksessa käsitellään suomen kielen äänne-, muoto- ja lauserakennetta sekä oikeinkirjoitusta. Näitä verrataan myös muihin kieliin. Opetuksessa käsitellään myös suomen kielen vaihteita sekä vaihtelua sosiaalisesti ja maantieteellisesti. Sisältöihin kuuluu myös yleiskielen käytön pohdintaa. Kieltä käsitellään yleisenä ilmiönä kielidemokratian, äidinkielen merkityksen sekä Suomen ja maailman kielitilanteen kautta. (POPS: 30.) Kielitiedon ja kieliopin opetuksen tavoitteena on opettaa oppilaalle perustietoa äidinkielestään niin, että hän pystyy hyödyntämään tietoaan puhuessaan ja kirjoittaessaan. Opetuksen tarkoituksena on myös edistää suvaitsevaisuutta erilaisia kielenpuhujia kohtaan. (POPS: 29.) Peruskoulun päättöarvosana määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin oppilas tuntee keskeiset puhutun ja kirjoitetun kielen erot. Arvioinnissa tarkastellaan, kuinka hyvin hän kykenee kielivalinnoissaan huomioimaan tilanteen, vastaanottajan ja viestintävälineen. Viestintätilanteissa arvioidaan sitä, miten oppilas soveltaa teksteissään esimerkiksi oikeinkirjoituskäytänteitä ja tekee sanastollisia, rakenteellisia ja tyylivalintoja. Oppilaan kyky

tehdä havaintoja kielen keinoista ja käyttää kieli- ja tekstitiedon käsitteitä ovat myös tärkeä osa arviointia. (POPS: 31.)

Kirjallisuuden rooli oppiaineessa on lisätä tietoa kirjallisesta taiteesta ja opettaa tekstien tulkitsemista. Sen opetus rakentaa oppilaan minä- ja maailmankuvaa, ymmärrystä muista ihmisistä ja ajattelutavoista sekä opettaa eläytymään ja samastumaan vieraisiin tilanteisiin. Kirjallisuuden lukeminen myös kehittää oppilaiden mielikuvitusta ja ilmaisuvaroja, esimerkiksi sanavarasto laajenee ja monipuolistuu. Kirjallisuutta lukeva omaksuu lukiessaan myös kirjoitetun kielen käytänteitä ja erilaisia kirjoitustyyplejä. Kirjallisuuden yleissivistävä anti on merkityksellinen. Yhä tärkeämpänä kirjallisuuden kouluopetuksessa pidetään myös lukuharrastuksen herättämistä ja ylläpitämistä. Lukeminen tarjoaa lukijalle iloa, virkistystä ja elämyksiä. (Sinko 2001: 8–9; Sarmavuori 2007: 21–22; 32.)

Kirjallisuuden opetuksessa on kolme ulottuvuutta, joiden mukaan kirjallisuutta voidaan kouluissa opettaa. Ensimmäinen kirjallisuuden opetuksen ulottuvuus on ekstensiivinen–intensiivinen. Ekstensiivisessä lähestymistavassa kouluun hankitaan laaja ja monipuolinen valikoima kirjallisuutta. Intensiivisessä tavassa puolestaan harjoitellaan kirjallisuuskritiikkiä ja kirjallisuuden analysointia. Toisessa kirjallisuuden opetuksen ulottuvuudessa kronologinen lähestymistapa tarkoittaa kirjallisuuden käsittelyä historiallisessa aikajärjestyksessä. Teematisessa käsittelytavassa puolestaan teoksia ei yhdistä aikakausi vaan teosten aihe tai tema. Kirjallisuuden tunneilla voidaan siis tutkia esimerkiksi naiskuvaa eri aikakauden teoksissa. Kolmantena kirjallisuuden opetuksen ulottuvuutena on humanistinen–instrumentaalinen lähestymistapa. Humanistisen käsityksen mukaan kirjallisuus on arvo itsessään. Tässä opetus-suuntauksessa keskitytään kirjallisuuden kritiikkiin ja kirjallisuuden esittämiin arvoihin. Instrumentaalisisessa tarkastelussa kirjallisuus puolestaan nähdään kielellisten taitojen oppimisen välineenä. Kirjallisuuden lukemisella tavoitellaan siis jotain kirjallisuuden ulkopuolista hyötyä. (Sinko 2001: 9–10; Sarmavuori 2007: 115–116.) Eri kouluissa ja eri opettajilla on kullakin omat tapansa lähestyä kirjallisuutta, eivätkä ne useinkaan ole yhtä selkeärajaisia kuin teoreettisissa luokitteluissa.

Koulun kirjallisuuden kaanonilla tarkoitetaan oppilaiden luettavaksi annettujen teosten luetteloa. Kaanoniin sisältyvät myös ne teokset, joita suositellaan luettavaksi. Perinne vaikuttaa kaanoniin: se, mitä koulussa on aiempina vuosikymmeninä luettu ja arvostettu, saattaa vaikuttaa voimakkaasti nykykoulussakin. Koulun kaanon määrittää myös sen, mitä teoksia oppilaan on luettava tai tunnettava, jotta hänen yleissivistyksensä olisi kirjallisuuden näkökulmasta riittävä. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei ole nimetty kirjoja, joita kaikkien pitäisi lukea. Ainoa nimeltä mainittu teos, johon oppilaiden pitää tutustua, on suomalaisten

kansalliseepos Kalevala. Joitakin suosituksia ja kirjallistoja on julkaistu, ja esimerkiksi Äidinkielen opettajain liitto on hahmotellut eri vuosiluokille ja koulutusasteille sopivia kirjallisuuslistoja. Suomessa kaanon on siis jokseenkin epävirallinen sekä muuttuva. (Sinko 2001: 9–10; Sarmavuori 2007: 116–117.)

Opetussuunnitelman mukaan yläkoulun kirjallisuudenopetuksessa luodaan pohja kirjalliselle yleissivistykselle, mikä tarkoittaa tutustumista Kalevalaan ja kansanperinteeseen, suomalaisen kirjallisuuden päävaiheisiin sekä keskeisiin teoksiin ja niiden tekijöihin. Kaunokirjallisuutta opetellaan luokittelemaan eri lajeihin, ja teksteistä harjoitellaan tunnistamaan kirjallisuuden päätyylien (romanttinen, realistinen, modernistinen) piirteitä. Äidinkieleen ja kirjallisuuteen kuuluu myös sekä kokonaisten kaunokirjallisten teosten että tekstikatkelmien lukemista, tulkintaa ja tarkastelua. Fiktion rakenteiden erittelyssä käytetään opiskeluvaiheeseen sopivia käsitteitä. (POPS: 30.) Opetuksen tavoitteena on lisätä kirjallisuudentuntemusta ja tietoa Suomen kirjallisuuden historiasta sekä eri maiden klassikkoteoksista. Keskeistä on myös oppilaan esteettisen kokemusmaailman ja lukuharrastuksen monipuolistuminen. (POPS: 29.) Kirjallisuuden perusopetuksen päättöarvioinnissa huomioidaan se, kuinka hyvin oppilas tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden tekstilajeja ja osaa käyttää kaunokirjallisuutta hyödykseen esimerkiksi tiedonhaussa. Analysointitaidoista arvioidaan, kuinka hyvin oppilas kykenee tiivistämään juonen, laatimaan henkilökuvia ja seuraamaan fiktiivisen tekstin henkilöiden ja heidän suhteidensa kehittymistä. Päättöarvioinnin yhteydessä mainitaan erikseen runo. Oppilaan taito kuvata runoa ja kertoa ajatuksiaan siitä vaikuttavat arviointiin. (POPS: 31.)

Yksi peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävistä on lukemisen opettaminen. Lukeminen on kirjainten ja merkkien tunnistamista ja tuottamista artikuloitavaan muotoon. Tätä kutsutaan mekaaniseksi lukutaidoksi tai peruslukutaidoksi. Luetun ymmärtäminen merkitsee laajempaa eli funktionaalista lukutaitoa, jossa tekstiä tulkitaan ja sille annetaan merkityksiä. Erilaiset aikakaudet, yhteisöt ja kulttuurit asettavat lukutaidolle omia vaatimuksiaan. Lukutaito ei ole ainoastaan kirjoituksen lukemista, vaan lukemisella voidaan tarkoittaa myös esimerkiksi kuvan lukemista. (Herajärvi 2002: 19–23; Sarmavuori 2007: 67–68.)

Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla suurin osa oppilaista hallitsee jo mekaanisen lukutaidon. Yläkoulussa opiskellaankin enemmän erilaisten tekstien lukemista ja ymmärtämistä nimenomaan tekstityyppien näkökulmasta. Lisäksi opetetaan erilaisia lukemisen strategioita kuten prosessilukemista. Prosessilukemisessa edetään tekstin sisällön ennakkoinnista tekstin lukemisen kautta luetun sisällön hyödyntämiseen ja käyttämiseen esimerkiksi omassa kirjallisessa tuotoksessa tai muussa työskentelyssä. Lukemisen opetuksessa pyritään

keskustelevuuteen, oppijan aktivointiin, analyttisyyteen, ymmärryksen lisäämiseen ja monipuolisuuteen. (Sarmavuori 2007: 33; 78; 90.)

Peruskoulun yläluokilla lukemisen opiskeluun kuuluu erilaisten lukutapojen – silmäilevän, etsivän, sana- ja asiatarakan lukemisen – harjoittelua ja vahvistamista. Oppitunneilla luetaan kulttuurissa keskeisiä asia- ja kaunokirjallisia tekstejä ja tutustutaan erilaisiin tekstityyppeihin, esimerkiksi kertovaan ja pohtivaan tekstityyppiin. Tekstiä luettaessa otetaan huomioon tekstin merkitystä rakentavat keinot. Lukemisen opetuksessa huomioidaan lukijan ja kirjoittajan suhde, eli se, että sekä kirjoittaja että lukija rakentavat tekstiä ja sen merkityksiä. Tekstejä harjoitellaan tiivistämään, erittelemään, arvioimaan ja vertaamaan eri näkökulmista. Oppilaat myös jakavat tunneilla lukukokemuksiaan. (POPS: 29–30.) Opetuksen tavoitteena on, että oppilas kehittyä aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi, joka osaa tulkita ja arvioida lukemaansa. Hän oppii ennakoimaan, millaista lukutapaa teksti vaatii. Lisäksi hän oppii tuntemaan erilaisia tekstityyppejä ja -lajeja. (POPS: 29.) Peruskoulun päättyessä oppilaan pitäisi kyetä keskustelemaan erilaisten tekstien kanssa esimerkiksi tiivistämällä, tulkitsemalla ja yhdistämällä teksti omiin ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa. Hänen pitäisi tunnistaa tavallisimmat tekstilajit ja erottaa tekstityyppejä tekstikokonaisuuksista sekä ymmärtää erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia. Oppilas osaa löytää tekstistä ydinasiat, tekijän mielipiteen perusteluineen sekä tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat tekstiin. Hän osaa myös havainnoida tekstissä käytettyjä keinoja. Oppilaan pitäisi myös osata käyttää tarkoituksenmukaista lukutapaa eri tilanteissa. (POPS: 31.)

Lukutaidon lisäksi kirjoitustaidon opetus kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden perustehäviin. Kirjoittaminen on kirjallisen kielen ja ilmaisun hallintaa. Koulumaailman kirjoittamisen opetuksessa arvostetaan hyvää kieltä, sujuvuutta ja sisältöä. Myös luovuus ja omien ideoiden keksiminen ovat tärkeitä. Nykyisin kirjoittaminen käsitetään kognitiiviseksi prosessiksi, johon kuuluvat tekstin muokkaaminen ja ulkopuolinen palaute. Prosessin lisäksi myös tuotos on olennainen osa kirjoittamista. Kirjoittaessa käytetään erilaisia toimintaprosesseja ja ajatus- ja muistitoiminnot aktivoituvat. Kirjoittaminen on myös yhteisöllisen puhutavan hallintaa eli kirjoittaessaan kirjoittaja noudattaa niitä yhteisöllisesti sovittuja kirjoittamisen käytäntöjä, joita kirjoitustehtävä kulloinkin vaatii. Toisaalta kirjoittaminen on myös yksilöllistä toimintaa, sillä jokaisella on oma kirjoitustyylinsä ja tapansa työstää kirjoitusta. (Luukka 2004: 10–20.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta kirjoittaminen on ajatusten ja tekstin tuottamista kirjalliseen muotoon. Opetuksessa tarkastellaan sekä tekstiä sinänsä että tekstin tuottamisprosessia. Opetuksessa hyödynnetään myös malleja, joiden pohjalta oppilas opettelee itse muotoilemaan tietyn tyyppisen tekstin. Esimerkiksi uutisen kirjoittamista harjoi-

tellessaan oppilas tutustuu uutistekstiin ja sen rakenteeseen, ja laatii näiden tietojen pohjalta oman uutisensa. Tekstejä lähestytään siis tiettyjen tekstigenrejen kautta. Teksteihin pyritään tutustumaan monipuolisesti: opetus sisältää niin asiatekstejä, esseekirjoitusta, mediatekstejä kuin luovaa kirjoittamistakin. Erityisesti luovassa kirjoittamisessa ja sanataiteessa kirjallisuuden lukemisella on tärkeä mallin rooli. (Sarmavuori 2007: 21–22; 33.)

Kirjoittamisen opetukseen kuuluu peruskoulun ylimmillä luokilla erilaisten tekstien kirjoittamista sekä käsin että tietokoneella. Kirjoittamalla oppilas kehittää lause- ja virketajuaan, harjoittelee tekstin jäsentämistä, vakiinnuttaa oikeinkirjoitustaan ja monipuolistaa ilmaisukeinojaan. Oppilas harjoittelee tekstiensä tavoitteiden määrittelyä ja tekstien suuntaamista eri kohderyhmille ja eri viestintävälineisiin. Opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen fiktion tuottaminen kirjoittamisen opetussisältönä. (POPS: 30.) Tavoitteena on, että oppilas kehittää viestintävalmiuttaan ja tilannetajuaan kirjoittajana. Hän tottuu suunnittelemaan viestintäänsä niin, että hän huomioi tekstissään tilanteen, viestintävälineen ja vastaanottajan. Kirjoittaessaan oppilas hyödyntää oppimaansa kielitietoa, osaa ilmaista ajatuksensa perustellusti ja myös kommentoida muiden ajatuksia. (POPS: 29.) Päätösarvioinnissa huomioidaan se, kuinka hyvin oppilas haluaa ilmaista itseään kirjallisesti ja kuinka hyvin hän hallitsee kirjoittamisen. Oppilaan pitäisi peruskoulun päättövaiheessa pystyä laatimaan monia erilaisia tekstejä, esimerkiksi kuvauksia, tiivistelmiä, hakemuksia ja yleisönosastokirjoituksia niin käsin kuin tietokoneella. Hyvän tekstin tunnusmerkkinä pidetään sitä, että siinä on riittävästi jäsenneltyä ainesta ja käsiteltävästä asiasta tuodaan esille olennainen. Lukija pystyy myös seuraamaan tekstin ajatuskulkua vaivattomasti. (POPS: 30–31.)

Viestintä ja media ovat nykylasten ja -nuorten elämässä keskeisiä. Siksi myös koulun tehtävä on valmistaa oppilaita selviytymään median täyttämässä yhteiskunnassa ja kasvattaa heidät valikoiviksi ja kriittisiksi mediankäyttäjiksi. Media- ja viestintäkasvatukseksi määritellään joukkoviestinten sanomien erittely taustan ja välineen näkökulmasta sekä sanomien tuottaminen viestintävälineisiin. Joukkoviestintävälineisiin tai mediaan kuuluvat erilaiset lehdet, televisio, elokuva, video, radio, internet ja muu tietotekniikka. Tavoitteena on oppia hallitsemaan erilaisia tekstejä sekä kulttuurista luku- ja kirjoitustaitoa. Oppilaiden opastaminen yhteiskuntakriittiseen ajatteluun ja median käyttämiseen ei kuitenkaan ole koulun media- ja viestintäkasvatuksen ainoa tavoite, vaan oppilaita ohjataan myös osallistumaan aktiivisesti median sisältöjen ja merkitysten luomiseen. (Sarmavuori 2007: 32; 224.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden media- ja viestintäkasvatuksessa keskitytään niin median tuotantoon, ilmaisuun kuin vastaanottoonkin. Tuotantovaiheessa tehtävät valinnat ja sisällön muokkaus, kerronta, lajityypit ja todellisuuskuva sekä medialukutaito ja tuotoksen kriittinen

arviointi ovat kaikki yhtä tärkeitä joukkoviestinnän kokonaisuuden hahmottamisessa. Media- ja viestintäkasvatuksesta voidaan erottaa tekninen, taidekasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen lähestymistapa. Teknisessä lähestymistavassa tutustutaan tekniseen työskentelyyn ja viestintätekniikkaan, taidekasvatuksen lähestymistavassa mediataiteen rakenteisiin, muotoihin ja kieleen sekä yhteiskunnallisessa lähestymistavassa median omiin ja sen välittämiin arvoihin ja asenteisiin sekä median valtasuhteisiin. (Sarmavuori 2007: 224.)

Opetussuunnitelman mukaan yläkoulun media- ja viestintäopetukseen kuuluu tekstin verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten keinojen tarkastelua, kuvan analysointia sekä omien viestintä- ja mediatottumusten arviointia. (POPS: 29–30.) Opetuksen tavoitteena on, että oppilas pystyy toimimaan erilaisissa viestintäympäristöissä tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen ja ymmärtää median kykyä tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata valintoja. (POPS: 28–29.) Päätösarviointiin vaikuttaa oppilaan kyky tunnistaa ja lukea median tekstejä. Myös se, kuinka hyvin oppilas osaa tehdä havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisistä keinoista vaikuttaa arvosanaan. (POPS: 31.)

Puheviestintä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opettaa oppilaita tiedostamaan omia kykyjään viestijänä. Toimiakseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihmisen on ymmärrettävä muita ja osattava kommunikoida tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti tullakseen ymmärretyksi. Kommunikointi on olennaista myös yhteiskunnassa selviytymisessä ja vaikuttamisessa. Viestintäkompetenssi määritellään kyvyksi viestiä toisten kanssa. Siihen kuuluvat kielellinen ja ei-kielellinen viestintä, puhetekniset valmiudet sekä puhumisen ja kuuntelemisen taidot. Voidaan todeta myös, että puheviestintäkompetenssiin kuuluvat tilannetaju, viestinnän funktioihin liittyvät taidot, viestinnän rakentamisen taidot, vastaanottamisen ja arvioimisen taidot sekä sosiaalisiin suhteisiin ja konflikteihin liittyvät ongelmanratkaisu- ja muut taidot. (Valkonen 2003: 25–26; Nyfors 1994: 113–114.)

Puheviestinnän opetuksessa käytetään monenlaisia harjoituksia. Ne vaihtelevat muodollisista epämuodollisiin ja yksilötyöskentelystä ryhmätehtäviin. Joissakin harjoituksissa käytetään apuna tekniikkaa: esimerkiksi puhe-esityksiä voidaan tallentaa ja tarkastella esitystä varsinaisen puhetilanteen jälkeen. Lisäksi voidaan harjoitella erilaisia ryhmäpuhetilanteita, kuten paneeleja, neuvotteluja ja väittelyitä. Huomiota voidaan suunnata joko puheviestintätilanteen kokonaisuuteen tai yksittäisiin elementteihin, kuten eleisiin, äänenkäyttöön, viestiin ja niin edelleen. (Sarmavuori 2007: 188.)

Puheviestinnän opetuksen sisältöihin kuuluu yleispuhekielisen ja kuulijan huomioivan viestintätavan opettelu. Yläkoulussa harjoitellaan myös ilmaisukeinojen ja puheenvuorojen monipuolistamista erilaisissa keskusteluissa ja viestintäympäristöissä. Samoin harjoitellaan

muun muassa puheenvuoron mitoittamista, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä keskustelun ristiriitatilanteissa toimimista. Olennaista on myös viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittäminen. Omia viestintätottumuksia ja -tapoja harjoitellaan arvioimaan itse. Puheviestinnän opiskeluun kuuluu puhumisen ohella myös kuunteleminen ja sen harjoittelu. (POPS: 29–30.) Opetuksen tavoitteena on oppilaan viestintävalmiuden ja tilannetajun kehittäminen sekä se, että oppilas oppii toimimaan puhujana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutusta sekä sille suotuisaa ilmapiiriä rakentaen. Puheviestintäopetuksen tarkoitus on opettaa ilmaisemaan ja perustelemaan omia näkemyksiä ja myös kommentoimaan muiden mielipiteitä. (POPS: 28–29.) Perusopetuksen päättöarviointiin vaikuttaa muun muassa se, kuinka hyvin oppilas tuntee puheesityksen laatimisen ja kykenee laatimaan suullisia tekstejä eri tarkoituksiin. Myös oppilaan halu ja rohkeus ilmaista itseään suullisesti vaikuttaa päättöarvosanaan. Ryhmätilanteissa oppilaan kyky ottaa puheenvuoro ja esittää asiansa on tärkeä, samoin se, että oppilas edistää toiminnallaan rakentavan keskusteluilmapiirin syntymistä ja ryhmän pääsyä tavoitteeseensa. (POPS: 30–31.)

Myös tiedonhankinnan opetus kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöihin. Tiedonhankintaa harjoitellaan etsimällä tietoa erilaisista lähteistä. Tiedonhakua suunnitellaan ennakkoon ja tiedonlähteiden luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta opetellaan arvioimaan. Tiedonhallintaan kuuluu myös muistiinpanojen tekemistä, lähdemerkintöjen opettelua, aineiston valikointia ja käsittelyä sekä esityksen rakentamista näistä aineksista. (POPS: 30.) Tavoitteena on, että oppilas tottuu tiedonhankintaan ja -käyttöön sekä lähteiden käyttöön. (POPS: 29.) Peruskoulun päättymisvaiheessa arvioidaan, miten oppilas osaa hakea tietoa esimerkiksi kirjastosta ja tietoverkoista. Myös oppilaan taito valita ja ilmoittaa lähteensä vaikuttavat arvossaan. (POPS: 31.)

Oppiaineen omien sisältöjen lisäksi peruskoulun opettajia velvoittavat opetussuunnitelman perusteissa kuvatut aihekokonaisuudet. Opetussuunnitelmassa aihekokonaisuuksia kuvataan seuraavasti: *”Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatusta ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet – toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla.”* Aihekokonaisuuksia on yhteensä seitsemän. Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden tarkoituksena on tukea oppilaan kasvamista ja elämänhallintaa. Ihmisenä kasvamiseen sisältyy myös muiden kunnioittamisen ja arvostamisen näkökulma. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuus pyrkii siihen, että oppilas ymmärtäisi suomalaista ja eurooppalaista kulttuuri-identiteettiä, hahmottaisi oman kulttuuri-identiteettinsä sekä kykenisi kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Nimensä mukaisesti viestintä- ja mediataidot

-aihekokonaisuuden tavoitteena on edistää oppilaiden viestintä- ja mediataitojen kehittymistä. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuudessa tavoitteena on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa ja kehittää yhteiskunnassa toimimisen valmiuksia. Oppilaiden tulisi saada valmiuksia huolehtia ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, jotka ovat viidennen aihekokonaisuuden keskeisiä aiheita. Turvallisuus ja liikenne -kokonaisuuden tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden eri ulottuvuuksia ja opettaa käyttäytymään vastuullisesti. Ihminen ja teknologia -kokonaisuudessa tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja teknologian merkitystä ihmisen elämässä. (POPS: 38–43.)

2.2. Äidinkieli ja kirjallisuus peruskoulun eri vuosiluokilla

Koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu alkaa vuosiluokilla 1–2. Kuitenkin varsinkin äidinkielen oppiminen alkaa jo paljon ennen koulua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun ensimmäisten vuosien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen pitää perustua kokonaisvaltaiseen arjen kielenkäyttöön ja kommunikointiin. Ensimmäisten kouluvuosien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opettajan on huomioitava myös se, että oppilaat ovat hyvin eri vaiheissa oppimisessaan. Osa oppilaista saattaa esimerkiksi osata lukea jo pidempiäkin tekstejä, kun osa ei välttämättä osaa lukea ollenkaan. (POPS: 46.)

Ensimmäisten kouluvuosien äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kuuluu lukemista ja kirjoittamista: äänne-kirjain-vastaavuuden harjoittelua, yleiskielen harjoittelua, lukemisen harjoittelua ääneen lukemisesta hiljaiseen lukemiseen, kirjainmuotojen harjoittelua, kirjoitustekniikan (kuten kynän pitelyn) harjoittelua, oikeinkirjoitusta ja tekstien tuottaminen sisällön ja ilmaisun ilon kautta. Kirjallisuutta ja kieltä opiskellaan esimerkiksi harjoittelemalla kirjaston käyttöä, havainnoimalla kieltä sekä lukemalla kirjoja ja keskustelemalla niistä. Lukemisessa ja keskusteluissa pääpaino on elämyksellisyydessä ja omien kokemusten liittämisessä luettuun. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat harjoittelevat vuorovaikutustaitoja kuten kuuntelemista ja ryhmässä toimimista. Taideaineita ja toimintaa käytetään opetuksessa erityisesti vuorovaikutuksen harjoittelussa. Oppimisen tavoitteena on oppia työskentelemään kouluympäristössä ja siihen kuuluvissa vuorovaikutustilanteissa. Tärkeitä ovat lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tarvittavat perustaidot, kuten lukemisen ja kirjoittamisen perusteisiin (tekniikkaan ja käsitteisiin) tottuminen ja itseilmaisun kehittyminen. (POPS: 46–47.)

Vuosiluokilla 3–5 opetuksessa keskitytään edelleen oppiaineen perusasioiden hallintaan, mutta koulun työkaluun ja oppiaineen käsitteiden käytön oletetaan olevan jo tutum-

paa kuin perusopetuksen ensimmäisten vuosien aikana. Oppimisen tavoitteena on syventää aiempia tietoja ja taitoja ja tehdä niiden käyttämisestä sujuvampaa. Oppimiskohteita pyritään laajentamaan tutusta arjesta vieraampaan ja monipuolisempaan. Esimerkiksi monimediaiset tekstit ja tekstiympäristöt ovat tärkeitä. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla oppilaan toivotaan oppivan myös kommunikoidaan hänelle vieraissa viestitilanteissa. Keskeistä on myös oman oppimisen ja omien äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen tunnistaminen ja arvioiminen. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilas osaa valikoida taitoihinsa ja tarkoitukseensa sopivaa luettavaa. (POPS: 49.)

Tärkeitä sisältöjä perusopetuksen keskivaiheilla on enemmän kuin ensimmäisillä luokilla: sisällöt laajentuvat vuorovaikutustaidoista, kirjallisuudesta ja kielestä sekä lukemisesta ja kirjoittamisesta kuuteen eri sisältöryhmään. Vuorovaikutustaitoja harjoitetaan havainnoimalla muita ja harjoittelemalla itse esimerkiksi kertomista, mielipiteen esittämistä, keskustelua, kuuntelemista ja ilmaisua harjoittelemalla. Tekstinymmärtämistä harjoitellaan ennakoimalla, päättelöllä, vertaamalla sekä pää- ja sivuasioita erottamalla. Kielen tehtävien ja rakenteiden tarkastelussa keskeisiä ovat sanojen merkitykset, sanojen ryhmittely, puhutun ja kirjoitetun tekstin erot, lauseet ja tekstiyhteys. Kirjallisuuden monipuolinen lukeminen on tärkeää, ja omasta lukukokemuksesta opetellaan kertomaan muille. Kirjallisuuden keskeisiin käsitteisiin, kuten juoneen ja päähenkilöön, tutustutaan tässä opintojen vaiheessa. Kirjallisuutta verrataan muihin taiteenaloihin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa harjoitetaan myös puheesitysten ja kirjoitusten tekemistä vaihe vaiheelta. Tekstien tuottamista pidetään siis prosessina, johon liittyvät myös palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä oman tuotoksen hioaminen. Myös tekstien oikeinkirjoitukseen opetetaan kiinnittämään huomiota. Viimeisenä sisältönä on tiedonhallinta, johon sisältyvät tiedonhankinta ja tietotekstiin tutustuminen sekä kirjaston luokitteluun ja tiedonhakuun tutustuminen. (POPS: 50–51.)

Vuosiluokilla 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisin tehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja tutusta uuteen ja vaativampaan. Siinä missä alaluokilla käsitellään enimmäkseen oppilaalle tuttua, siirrytään opintojen tässä vaiheessa opiskelemaan tekstejä, joihin oppilaat eivät ole lähiympäristössään tutustuneet. Taitoja pyritään vakiinnuttamaan ja monipuolistamaan. Vuorovaikutustaitojen oppimisessa keskeistä on oppia se, että tekstin tyylin ja ilmaisun pitäisi sopia tekstin tarkoitukseen. Tunneilla harjoitellaan niin tekstien tuottamista itse kuin muiden tekstien tarkastelua ja arviointia. Tekstistä tarkastellaan muun muassa vaikuttavuutta, arvoja, asenteita, keinoja ja rakennetta. Viestintävarmuuden kehittyminen on myös keskeinen harjoiteltava sisältö. Peruskoulun ylimpien luokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen sisältyy eriävien mielipiteiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen. Nuoria opetetaan myös

kuuntelemaan ja ymmärtämään joko toista keskustelijaa tai tekstiä. Oppilaan tulisi oppia tuntemaan itsensä kielenkäyttäjänä. Tärkeää on myös oppilaan kannustaminen itsensä aktiiviseen kehittämiseen. Peruskoulun 6–9-luokilla tutustutaan myös suomen kielen murteisiin ja suomen sukukieliin, samalla kuitenkin vahvistamalla yleiskielen hallintaa ja vakiintuneita käytänteitä. Kieltä tarkastellaan kielitieteen keinoin esimerkiksi muoto- ja äänneopin näkökulmista. Kirjallisuudessa kirjallisuushistoria ja kirjallisuuden perinteisiin tutustuminen sekä kirjallisuuden luokittelu ovat keskeisiä sisältöjä. (POPS: 53–55.)

Opetuksen tavoitteena on, että oppivelvollisuuden päättyessä oppilaalla on valmiutta ja tajua toimia erilaisissa viestintätilanteissa. Oppilas kykenee eettiseen, rakentavaan ja tavoitteelliseen vuorovaikutukseen. Lukijana ja kuuntelijana hän on kriittinen ja aktiivinen ja tuntee monipuolisesti erilaisia tekstimuotoja. Oppilas osaa hakea tarvitsemansa tiedon tarkoituksenmukaisesta lähteestä. Oppilaalla on peruskoulun jälkeen perustiedot äidinkielestään ja sen käytöstä, ja hän on tutustunut erilaisiin taidemuotoihin, kuten kirjallisuuteen, elokuvaan ja teatteriin. (POPS: 53–54.)

3. MITÄ DRAAMAKASVATUS ON?

3.1. Draamakasvatuksen käsitteitä

Draama on yläkäsite draamalliselle toiminnalle ja taiteelle, muun muassa teatteritaiteelle. Perinteisesti draama on ymmärretty kirjallisuuden tai elokuvan lajina ja näytelmäkirjallisuutena. Arkikielessä draamalla voidaan tarkoittaa myös tunnepitoista tapahtumasarjaa, esimerkiksi ihmissuhedraamaa. Draama voi merkitä myös opetusmenetelmää ja oppiainetta, joka hyödyntää luovuutta, itseilmaisua ja teatterin keinoja. (Laakso 1995: 122.) Termin laajuuden vuoksi sitä täsmennetään usein muilla ilmaisuilla. Tässä tutkimuksessa draama merkitsee draamallista toimintaa, jossa opiskellaan. **Dramaturgia** puolestaan merkitsee draaman estetiikkaa, tarinan kerronta- ja esitystapaa sekä merkitysten löytämistä, luomista ja lukemista tekstistä. (Heikkinen 2005: 146.) Näin ollen **dramaturginen ajattelu** merkitsee kykyä ajatella toimintaa draaman ja teatteritaiteen kautta.

Draamakasvatus ja **draamapedagogiikka** ovat rinnakkaisia, samaa merkitseviä termejä. Laakson (1995: 122) mukaan draamapedagogiikka-termi merkitsee toisaalta draaman käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen välineenä, toisaalta pedagogista toimintaa, jonka tarkoitus on opettaa näyttämötaidetta. Heikkisen (2005: 24) mukaan oivaltaminen, kokemukset ja luovuus ovat keskeisiä draamakasvatuksessa. Draamakasvatus ei kuulu vain päiväkoteihin, kou-

luihin ja oppilaitoksiin, vaan sen menetelmiä hyödynnetään myös monissa harrastuksissa, nuorisotyössä ja vanhus- ja vammaishoidon piirissä. Tässä tutkimuksessa draamakasvatus-termiä käytetään yleisterminä draamalliselle toiminnalle, menetelmille ja työtavoille, joilla on pedagoginen tai kasvattava tavoite.

Draamakasvatuksen ja draamapedagogiikan rinnalla käytetään myös termiä **pedagoginen draama**, joka vastaa englanninkielisiä käsitteitä 'drama in education' ja 'educational drama'. Termi pedagoginen draama korostaa draaman ulottuvuutta opetusmenetelmänä (englanniksi 'drama as a learning medium'), sillä draamakasvatukseen ja draamapedagogiikkaan sisältyy myös ajatus draamasta taidemuotona (englanniksi 'drama as an art form') (Laakso 1997: 16). Termin käytöllä pyritään tekemään ero **näytelmään**, joka on esittävän draaman muoto ja ennen muuta katsottavaksi tehty. Se ei välttämättä tähtää kasvatuksellisiin päämääriin. Näytelmää ei ole ilman yleisöä, mutta opetuskäytössä draama ei vaadi esitystä seuraavaa yleisöä. Pedagogiseen draamaan kuuluvat muun muassa dramatisointi, projekti- ja teematyökentely sekä theatre in education -esitykset, jotka viedään osallistujien luo, esimerkiksi koululle, ja joilla on pedagoginen tarkoitus. Keskustelu esityksen teemasta yleisön kanssa on niissä tärkeää. (Laakso 1995: 123.) Draamakasvatukseen, draamapedagogiikkaan ja pedagogiseen draamaan liittyy olennaisena myös käsite **draaman maailma**, joka merkitsee draaman ja teatteritaiteen keinoin luotua kuvitteellista oppimisympäristöä.

Draama on osa **ilmaisutaitoa** ja **ilmaisukasvatusta**. Draaman lisäksi niihin kuuluvat kuvallinen, musiikillinen, liikunnallinen ja kirjallinen ilmaisu sekä puheilmaisuus. Nämä ilmaisun eri muodot tukevat toisiaan, ja yhdessä niitä voidaan nimittää **kokonaisilmaisuksi**. Ilmaisutaito viittaa lähinnä siihen, mitä kykyjä ja taitoja yksilöllä on, kun taas ilmaisukasvatus korostaa ilmaisun pedagogista tehtävää. (Laakso 1995: 123.) Ilmaisutaito on monissa Suomen kouluissa myös valinnaisen kouluaineen nimi, ja tällöin se merkitsee usein teatteri-ilmaisua tai näytelmäkurssia.

3.2. Draamakasvatus ja oppiminen

3.2.1. Yleistä oppimisesta

Oppimiskäsitysten näkökulmasta draamakasvatuksessa olennaisia ovat sen näkemykset oppijasta yksilönä, yhteistoiminnallisuus ja kokemuksellinen oppiminen sekä oppimisesta aktiivisena ja tavoitteellisena prosessina (Heikkinen 2005: 33; Laakso 1995: 14). Näin ollen draamakasvatus kytkeytyy konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin ja opetussuunnitelman käsityk-

seen oppimisesta. Uusikylä ja Atjonen (2005) nostavat nykyisen tutkimustiedon pohjalta esiin kolme tärkeää näkökohtaa, jotka on otettava huomioon opetus- ja kasvatustyössä. Ensinnäkin tieto ei ole luonteeltaan objektiivista vaan sosiaalisesti rakentuvaa. Toiseksi oppimateriaalien tulee joustaa oppilaiden omien tarpeiden mukaan. Kolmanneksi opettajan rooli on olla oppimisen ohjaaja enemmän kuin tiedon jakaja.

Oppia voi joko yksin tai yhdessä opiskella, mutta pohjimmiltaan se on aina yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat oppijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja tekijät, kuten esimerkiksi aiemmat tiedot ja taidot, kotitausta ja persoonallisuus, sekä oppimisympäristö, johon kuuluvat muun muassa oppimisen kohde, opetustavat ja arviointi. Näiden taustatietojen pohjalta oppija tekee havaintoja ja tulkintoja opiskeltavasta asiasta. Hän käsittelee havaintoja ja tulkintoja aiemman tietonsa, motivaationsa, metakognitiivisten kykyjensä sekä opiskelustrategioidensa ja -tyylinsä pohjalta. Onnistuneen prosessin lopputuloksena oppijalla on uusia käsityksiä ilmiöstä ja uusia taitoja. Hän on saavuttanut oppimiselle asettamansa tavoitteet. Onnistuminen voi näkyä esimerkiksi onnistuneissa oppimistehtävissä ja arvosanoissa. Koko oppimisprosessin taustalla vaikuttaa kulttuuri. (Tynjälä, 2002: 17.)

Edellä kuvattu prosessinäkemyks oppimisesta vaikuttaa käsityksiin siitä, miten käytännön oppimistilanteet tulisi rakentaa. Koska oppilas on oppimisen keskiössä, opettajan rooli on olla oppimisen tuki ja ohjaaja, joka opastaa oppilasta ottamaan yhä enemmän vastuuta oppimisestaan ja auttaa oppilasta tunnistamaan oman tapansa oppia. Osa tätä kasvua on oppilaan osallistuminen oppimisen arviointiin. Tarkoituksena on se, että oppilas kykenisi myöhemmin opiskelemaan myös itsenäisesti elinikäisen oppimisen periaatteen mukaan. (Tynjälä 2002: 60–67.)

Koska oppimisen katsotaan perustuvan oppilaan omiin tietoihin ja kokemuksiin, niiden tulisi olla myös opetuksen lähtökohta. Arkikokemusten ja tieteellisen tiedon erilaisuus on tärkeää ottaa huomioon ja nostaa myös oppilaiden tietoisuuteen. Tämän ristiriidan lisäksi luokassa ja ryhmän jäsenillä on kullakin omat näkemyksensä ja lähtökohtansa. Nämä ristiriidat tekevät mahdolliseksi tiedon arvioinnin, suhteuttamisen ja kriittisen tarkastelun. Opittua tietoa voi olla vaikeaa soveltaa uusissa konteksteissa, joten opetuksessa tieto pitäisi kytkeä mahdollisimman moniin eri tilanteisiin ja ympäristöihin ja samalla käsitellä laajoja kokonaisuuksia enemmän kuin pelkkiä yksityiskohtia. Ongelmalähtöisyys, jossa opiskelijat pyrkivät aktiivisesti ratkaisemaan jonkin pulman, on keskeistä. Kun opetuksen lähtökohtana on faktatiedon sijaan laajempi kokonaisuus, oppilas pystyy paremmin kuvaamaan, selittämään, analysoimaan ja ymmärtämään opiskeltavaa asiaa. Tietoon myös sosiaalistutaan, mikä merkitsee sitä, että

oppimiseen olisi tietoisesti tuotava sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulma. (Tynjälä 2002: 60–67.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiminen kuvataan prosessiksi, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys tukevat toisiaan. Oppija tarkastelee opittavaa ainesta aktiivisesti ja tavoitteellisesti aiempien tietorakenteidensa pohjalta. Aiempien tietorakenteiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. (POPS: 7.) Draamakasvatuksen oppimiskäsitys on samankaltainen: oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi, jossa uusi tieto nivoutuu yhteen oppijan aiemman tiedon kanssa.

3.2.2. Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteisesti ja toimimalla oppimista. Se perustuu ajatukseen sosiaalisesti rakennetusta tiedosta ja yhteisesti sovituista merkityksistä. (Tynjälä 2002: 148.) Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä puhutaankin hajautetusta asiantuntijuudesta, jossa oppimistilanteeseen osallistujien tietojen ja taitojen yhdistäminen tuottaa uutta tietoa (Uusikylä & Atjonen 2005: 148). Opiskeltavaa asiaa tutkii ryhmässä monta yksilöä, joista jokainen tuo tilanteeseen oman näkökulmansa. Yhdessä oppien on siis mahdollista laajentaa kunkin osallistujan käsitystä opiskeltavasta aiheesta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on aktiivista oppiaineen tarkkailua. Oppimisen mahdollisuudet piilevät kokemuksissa ja niiden analysoinnissa toisten kanssa. (Heikkinen 2005: 33–42.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on määritelty erilaisin tavoin. Koppisen ja Pollarin (1993: 8) mukaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu, että oppija voi harjoitella yhdessä toimimista erilaisissa ryhmissä. Ollakseen yhteistoiminnallista oppimisen tulee sitouttaa oppilas yhteistyöhön, oppimistuloksen saavuttamiseen sekä vastuuseen omasta ja opiskelutoverien oppimisesta. Tätä kutsutaan positiiviseksi riippuvuudeksi. Tiedollisen ja taidollisen aineksen lisäksi oppilas oppii vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Olennainen osa yhteistoiminnallista oppimista on työskentelyn arviointi ja kehittäminen. Saloviita (2006: 40–45) puolestaan määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen neljän piirteen kautta. Hänen mukaansa yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluvat suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu ja yhtäläinen osallistuminen. Tynjälän (2002: 156–158) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen tulee täyttää viisi ehtoa, jotka ovat positiivinen riippuvuus, vuorovaikutuksen tukeminen, yksilöllinen vastuu, sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen sekä ryhmän toiminnan arviointi. Nämä kuvaukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta on jaoteltu eri tavoin, mutta ne ovat silti melko samankaltaisia.

Tasapuolinen osallistuminen on yhteistoiminnallisen oppimisen ydin. Mikäli kaikki oppijat eivät osallistu yhtäläisesti, ei yhteistoiminnallisuus toteudu. Epätasaisen osallistumisen takia tehtävänjako voi tulla epäoikeudenmukaisemmaksi esimerkiksi siten, että kaikki työ jää yhden osallistujan vastuulle mutta silti kaikki ottavat työstä kunnian. Siksi oppimistilanteessa tulisi luoda oppilaiden välille positiivinen keskinäisriippuvuus, jossa jokainen ryhmän jäsen tarvitsee toisten työpanosta onnistuakseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu siis toimivalle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle. Vuorovaikutus oppilaiden välillä on suoraa, joten oppilaat ovat usein vuorovaikutuksessa myös keskenään, eivät ainoastaan opettajan ja tämän jakamien puheenvuorojen välityksellä. Oppilaiden sosiaaliset ja yhteistyötaidot vaikuttavat siihen, kuinka paljon oppilaita on opastettava ryhmätyöskentelyssä. Jotta oppiminen onnistuisi ja oppilaiden työskentely kehittyisi toimivaksi oppimiskokemukseksi, vaaditaan jokaiselta omaa henkilökohtaista panosta ja vastuuta omasta osa-alueestaan. Vastuun ottamiseen voidaan vaikuttaa positiivisella keskinäisriippuvuudella ja arvioinnilla. Oppilaita kannattaa arvioida niin yksilöinä kuin ryhmänäkin. Opettaja-arvioinnin lisäksi oppilaiden tulisi itse arvioida omaa työskentelyään. Oppimisen tarkkailu opettaa kiinnittämään huomiota omaan oppimiseen ja työskentelyyn. (Saloviita 2006: 45–50.; Tynjälä 2002: 157–158.)

Opetusmenetelmät ilmentävät koulun piilo-opetussuunnitelmaa. Koulun piilo-opetussuunnitelmaksi nimitetään koulun säännöllisiä käytänteitä, jotka tuottavat huomaamattomia ja kirjaamattomia oppimistuloksia. Yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla olevan piilo-opetussuunnitelman voi katsoa kannustavan tasa-arvoisuuteen, yhtäläiseen osallistumiseen, toisten kunnioittamiseen ja auttamiseen sekä yhteistyöhön. Toisin sanoen yhteistoiminnallisuuden arvojen voidaan verrata demokraattisen yhteiskunnan periaatteisiin ja nykyaikaisen työelämän vaatimuksiin esimerkiksi projekti- ja tiimityöskentelystä. (Saloviita 2006: 19–20; 165.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen etu on sen sosiaalisuus. Yhdessä työskenteleminen voi parhaimmillaan kohentaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oppilaiden sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus-, yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Myös itseilmaisuus kehittyy yhdessä toimiessa. Koska osallistujia on useita, tehtävän kognitiivinen kuormitus jakaantuu useamman henkilön kesken. Ajattelua voi siten myös ulkoistaa muille esimerkiksi neuvottelemalla ja argumentoimalla, ja muilta voi saada uusia ajatuksia ja ideoita ongelman ratkaisuun. Yhteistoiminnallinen oppiminen tekee mahdolliseksi myös oppimisen yksilöllistämisen ja oppilaiden itseohjautuvuuden. Tällaisessa työskentelyssä oppilaiden sosiaalisilta valmiuksilta odotetaan kovin paljon. Oppilaiden sosiaaliset valmiudet voivat olla keskenään erilaisia, jolloin toimivan kokonaisuuden saavuttaminen voi olla vaikeaa. Oppijat myös kokevat yhteistoimin-

nallisen työskentelyn eri tavoin. Toisen mielestä ryhmässä työskentely voi olla hauskaa ja opettavaista, kun taas toiselle työtapa ei sovi ollenkaan. Lisäksi oppiminen ja kokonaiskuva opiskeltavasta asiasta voivat jäädä pinnalliseksi, kun tehtävä ositetaan pienemmiksi kappaleiksi. (Saloviita 2006: 10; Tynjälä 2002: 167.)

Draamakasvatuksen erityispiirre muihin yhteistoiminnallisiin menetelmiin verrattuna on teatteritaiteen työtapojen ja menetelmien käyttö. Samoin harjoitusten muoto ja kieli saavat aineksensa teatteritaiteesta. Oppiminen on toimimalla ajattelemista ja teorian tekemistä konkreettisesti näkyväksi esimerkiksi roolien kautta. Toiminnassa on oltava yhteys johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Mikä tahansa päämäärätön puuhastelu ei edistä oppimista. (Heikkinen 2005: 33, 38.)

3.2.3. Taiteellinen oppiminen ja oppiminen draamakasvatuksessa

Sava (1993: 38) nimeää taiteellisen oppimisprosessin kehämallisissa oppimisen ensimmäiseksi vaiheeksi välittömät aistikokemukset ja elämykset. Kun kokemuksia on esteettisesti ja eettisesti arvotettu, niitä pohditaan yksilöllisesti ja vuorovaikutuksellisesti. Tämän työstämisen aikana ja sen jälkeen kokemukset käsitteellistetään. Näin taiteesta opitaan uutta, ja opittua voidaan hyödyntää myöhemmin uusissa kokemuksissa. Opittu vaikuttaa myös siihen, miten oppija kokee esimerkiksi ympäristön ja toiset ihmiset ja miten hän tulkitsee ympäristöään ja kokemuksiaan.

Toivanen (2007: 10) on listannut draamakasvatuksen yleistavoitteita draama- ja teatteriopetuksen tutkimuksen pohjalta. Tavoitteita on yhteensä kuusi. Ensimmäinen tavoite on omasta itsestä oppiminen. Ilmaisuu kuuluu itseluottamuksen ja -tuntemuksen kehittymiseen ja vaikuttaa positiivisesti minäkäsitykseen. Toisena tavoitteena on ilmaisuvälmiuksien kehittyminen ja monipuolistuminen. Kolmas tavoite on taiteellinen kehittyminen: peruskoulun aikana oppilaan teatteritaiteen tuntemus lisääntyy ja hän kykenee hyödyntämään taiteellista osaamistaan yhä paremmin. Neljäntenä tavoitteena on draama- ja teatteritietoisuuden lisääntyminen, mikä tarkoittaa draaman kielen omaksumista, mutta myös analysointi- ja tulkintataitojen kattumista. Viidenneksi draamakasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan tapaa hahmottaa maailmaa ja itseään. Kuudentena tavoitteena on kehittää ryhmätyöskentelytaitoja, rikkoa rooleja ja kehittää ryhmän toimintaa. Lisäksi draamakasvatus kehittää suvaitsevaisuutta, empatiakykyjä ja sosiaalisia taitoja sekä sitovat ryhmää yhteen luomalla yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Oppiminen on pohjimmiltaan muuttumista. Taiteen opetuksessa muuttuminen voi olla määrällistä, laadullista tai rakenteellista. Draamakasvatuksessa määrällinen muuttuminen voi merkitä esimerkiksi teatteritaiteen ja draamakasvatuksen käsitteistön laajenemista tai uusien työtapojen oppimista. Laadullinen muuttuminen puolestaan tarkoittaa taiteellisen tuotoksen kehittymistä, esimerkiksi paremman tulkinnan tai tuotoksen tekemistä. Rakenteellinen muuttuminen tarkoittaa esimerkiksi oppilaan ajattelun tai toiminnan muutosta. (Sava 1993: 16–17.) Heikkinen (2005: 39–42) luettelee kolme mahdollisuutta draamassa oppimiseen. Hänen mukaansa draamakasvatuksessa voi oppia itsetuntemusta ja teatteritaidetta sekä oppia tarkastelemaan maailmaa eri näkökulmista. Tiluksen (2004: 86–89) mukaan draamakasvatuksessa voidaan opettaa varsinaisten draamasisältöjen lisäksi muutakin, mutta samalla voidaan kuitenkin oppia jotakin teatteritaiteeseen liittyviä asioita, kuten esimerkiksi näyttelijäntyötä tai näytelmäkirjallisuuden tulkintaa. Draamakasvatuksen on todettu luovan mahdollisuuksia elämykselliseen oppimiseen, kulttuuriperinnön luomiseen ja siirtämiseen, kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hahmottamiseen sekä ymmärryksen kasvattamiseen. Esimerkiksi tekstien muodon analyysiin draama ei kuitenkaan sovellu yhtä hyvin.

Laakson (2004: 170–176) mukaan draamakasvatuksen oppimismahdollisuuksia ovat ammatillinen oppiminen, muodon oppiminen, sisällön oppiminen, henkilökohtainen oppiminen, sosiaalinen oppiminen ja taiteesta oppiminen. Laakson tutkimuksessa opettajaopiskelijat katsoivat oppineensa prosessidraamaprojektin aikana lisää opettajuudesta, prosessidraamasta, käsiteltävinä olleista teemoista, itsereflektiosta, ryhmän toiminnasta sekä sisällön ja muodon suhteesta. Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ammatillista oppimisaluetta voi ajatella opiskelutaitojen oppimisena: oppilas voi oppia esimerkiksi sen, miten draamakasvatus sopii hänen oppimistyyliinsä. Muodon oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas oppii teatteritaiteen ja draamakasvatuksen työtapoja ja menetelmiä. Opittava sisältöaines voi liittyä esimerkiksi draamatyöskentelyn teemaan tai äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin. Se, mitä sisällöstä opitaan, liittyy siihen, mitä draama käsittelee. Henkilökohtaisessa oppimisessa keskeistä on se, että oppilas oivaltaa jotakin omasta itsestään. Koulukiusaamista käsittelevässä draamassa oppilas voi oppia esimerkiksi sen, millaisia tunteita hän kokee tai miten hän käyttäytyy kiusaamistilanteessa. Myös omat ilmaisutaidot tulevat tutummiksi draamatyöskentelyssä. Sosiaalisen oppimisen antia on muun muassa oivallus siitä, että muut käyttäytyvät ja ajattelevat eri tavalla. Myös ryhmätyöskentelytaidot kehittyvät. Taiteesta voi esimerkiksi oppia, miten siinä voi kertoa tarinaa ja kuvastaa tunteita.

Heikkisen (2005: 33–37) mukaan yksi draamassa oppimisen avaimista on leikillisuus. Draamakasvatus on eräänlaista leikkiä, jossa opitaan. Vertausta voidaan tarkastella esimerkik-

si kotileikin kautta. Kotileikin tavoin draamakasvatustilanteessa voidaan kuvitella tapahtumapaikaksi koti, jossa osallistujat esittävät perheenjäseniä. Kuvitteellisessa tilanteessa osallistujat voivat käsitellä esimerkiksi perhesuhteita. Leikin luonteeseen kuuluu leikin ymmärtäminen pelkkänä leikkinä. Leikki antaa vapautta kokea ja kokeilla, mutta onnistuu ainoastaan silloin, kun se otetaan vakavasti. Draamakasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että työskentelyn muoto on leikittelevä, mutta oppimisen päämäärä on totta. Draamakasvatuksen leikillisyydessä on kolme muutakin periaatetta, jotka tekevät mahdolliseksi siinä oppimisen. Tutkimista ja oppimista edistää se, että ryhmä haluaa tutkia käsiteltävänä olevaa asiaa yhdessä draaman keinoin. Tähän liittyy myös sitoutuminen draamakasvatuksen käyttöön ja sen pelisääntöihin. Näin leikki saa kehykset, joiden mukaan siinä edetään. Tähän liittyvät myös draamakasvatuksen eri genret. Draamakasvatuksessa on tärkeää myös panos, joka voi olla konkreettinen tai epäkonkreettinen, mutta joka kuitenkin saa osallistujat panostamaan työskentelyyn. Panos voi olla esimerkiksi jonkin asian oppiminen tai jokin draamatyöskentelystä kumpuava palkinto.

Esteettinen kahdentuminen on toinen draamakasvatuksen ja oppimisen ydintekijöistä. Draamakasvatuksessa rakennetaan fiktiivinen todellisuus, draaman maailma, jossa tiettyä asiaa voi tutkia ja tarkastella. Fiktiivinen maailma voidaan rakentaa vaikkapa draamatarinan pohjalta. Esimerkiksi näytelmä on oma maailmansa, ja käsikirjoitus luo sille rungon. Opittavaa asiaa voi siis tarkastella yhtä aikaa kuvitteellisessa ja todellisessa maailmassa. Esteettinen kahdentuminen on mahdollista ajassa, tilassa ja roolissa. Osallistujilla on draamatyöskentelyn pohjalla tarina. Tarinassa jokaisella osallistujalla on oma roolinsa, samoin kuin tarina voi sijoittua toiseen aikaan ja toiseen paikkaan kuin missä osallistujat konkreettisesti ovat. Kahdentuminen tarkoittaaakin sitä, että läsnä ovat yhtäaikaaisesti konkreettinen todellisuus ja kuvitteellinen draaman maailma. Osallistuja on siis samaan aikaan omana itsenään esimerkiksi koululuokassa ja siinä ajassa, jota hän elää, mutta samanaikaisesti hän voi leikkiä olevansa joku toinen, jossakin muualla ja jonakin toisena aikana. Kahdentumisen tila antaa osallistujalle suojan ja mahdollisuuden kokeilla jotain, jota ei omana itsenään tekisi. Osallistujalla on mielikuvituksessaan mahdollisuus kokea asioita jonkun toisen asemassa. Oppiminen on mahdollista juuri todellisen ja fiktiivisen vaihtuessa, kun osallistuja vertaa fiktiivisen maailman kokemuksia omiin, todellisen maailman kokemuksiinsa. (Heikkinen 2005: 43–48.) Østern ja Heikkinen (2001: 120) toteavat, että esteettisessä kahdentumisessa maailmanlaajuinen ja paikallinen kohtaavat, ja laajemmasta kokonaisuudesta voi tehdä henkilökohtaista fiktion vastaanottamisen ja aktiivisen osallistumisen kautta.

3.3. Draamakasvatuksen genret

Genrellä eli lajityypillä on luonnehdittu draamakasvatuksen kokonaisuuksia, joissa käytetään erilaisia draamakasvatuksen työtapoja. Genret auttavat paitsi luokittelemaan ilmiötä myös oppimaan sen kieltä ja käytänteitä. Se ohjaa ilmiön jäsentämistä ja tulkintaa. Genre myös rajaa arviointia ja reflektointia. Draamakasvatus voidaan luokitella tiettyyn genreen piirteiden, muodon, tarkoituksen tai tehtävän perusteella. Luokittelun perusajatuksena on se, että esiintymät, joilla on tarpeeksi samankaltaisia piirteitä, kuuluvat samaan genreen ja ovat siis ainakin osin rinnastettavissa toisiinsa. Draamakasvatuksen genrejä yhdistävät esteettinen kahdentuminen, toiminnallisuus, tutkiminen, tekeminen ja vastaanottaminen. Lisäksi oppimisympäristönä on fiktiivinen draaman maailma. (Heikkinen 2005: 59–71.) Samankaltaisuuksista huolimatta genressä voi olla sisäistä vaihtelua, eivätkä kaikki genret ole selvästi erotettavissa toisistaan. Ne voivat myös olla eri tavalla vakiintuneita ja niiden määrittelyt muuttuvat usein ajan kuluessa. (Shore & Mäntynen 2006: 10–11.) Draamakasvatuksessa kielen ja käytänteiden oppiminen merkitsee sekä teatterin termien että teatterin kautta oppimista draamatilanteissa (englanniksi the teaching and learning in, of and about drama) toisaalta sellaisina kuin ne esiintyvät ympäröivässä kulttuurissa, toisaalta uutta luoden. (Heikkinen 2005: 59–71.)

Luukka (2004: 154–155) jakaa kirjoittamisen opetuksessa käytettävän genrepedagogiikan mukaisen oppimistilanteen kolmeen vaiheeseen: tietojen hankkimiseen, neuvotteluun ja itsenäiseen työskentelyyn. Nämä vaiheet eivät välttämättä ole selkeästi toisistaan erillisiä. Ensimmäisessä vaiheessa toimintaa pohjustetaan hankkimalla tietoa ja pohtimalla muun muassa genren tavoitteita, osa-alueita ja tekniikoita. Oppilaiden kokemuksia ja havaintoja genrestä pohditaan ja analysoidaan yhdessä. Samankaltaiset toimintatavat sopivat myös draamakasvatukseen. Mikäli oppilailla ei ole kokemusta käsiteltävästä genrestä, asiaa voi pohtia yhdessä esimerkiksi analysoimalla genren nimeä. Esimerkiksi prosessidraaman käsitettä voi avata pohtimalla prosessi-sanan merkitystä. Oppilaat saavat tässä vaiheessa kuvan genren tehtävästä ja rakenteesta ja esimerkiksi siitä, millaisia työtapoja käytetään. Näin luodaan genreperustaisen työskentelyn pohja. Neuvotteluvaiheessa edellisessä vaiheessa hankittua tietoa sovelletaan ja laajennetaan. Opittua mallia testataan, muutetaan ja tutkitaan muutosten merkityksiä. Tämän vaiheen päätteeksi ryhmässä vallitsee yhteisymmärrys siitä, millainen genre on, miten työskentelyä tullaan jatkamaan ja mikä on työskentelyn tavoite. Draamakasvatuksessa voi pohtia esimerkiksi, onko tärkeää opetella esimerkiksi uskottavaa roolityöskentelyä vai eläytyä draamatyöskentelyn herättämiin tunteisiin. Viimeisessä, itsenäisen työskentelyn vaiheessa opitun pohjalta luodaan ja työstetään omaa draamaa. Heikkisen (2005: 63, 67–71) mu-

kaan näihin kolmeen mainittuun vaiheeseen sisältyvät tiivistäen draaman opiskelu, tekeminen, esittäminen, katsominen, analysointi ja ymmärtäminen. Keskeistä on, että toiminnalla on idea, tavoite ja yhteys johonkin kokonaisuuteen. Muuten toiminta jää irralliseksi. Genrepedagogiikassa opettaja on oppimisen ohjaaja, ei tiedon jakaja, vaan oppiminen perustuu oppilaiden aktiiviseen ajatteluun ja työskentelyyn.

Draamakasvatuksen genrejä on luokiteltu eri tavoin. Østern (2000: 20–24) jakaa draamakasvatuksen viiteentoista genreen:

1. Prosessidraama

Prosessidraama on vaiheittain etenevä draamaopetusmuoto, jossa draamaa rakennetaan yhteistoiminnallisesti teeman ja tarinarunon kanssa. Eri vaiheissa draaman eri menetelmiä käytetään esimerkiksi miljöön luomiseen tai tarinan juonen kehittämiseen. Opettaja on ohjaaja, joka suunnittelee prosessidraaman rungon ja työvaiheet, mutta antaa ryhmälle tilaa kehittää draamasta itsensä näköisen. Draamatyöskentelyn tarkoitus on tutkia tiettyä aihetta kokemuksellisesti. Draamassa oppiminen ja ymmärtäminen ovat tässä genressä keskeisiä.

2. TIE eli teatteri opetuksessa (englanniksi theatre in education)

TIE-genressä opettaja-näyttelijät valmistavat esityksen, jonka he vievät kasvatusympäristöön. Katsojat osallistuvat näytelmään ja sen pohdintaan ennen esitystä, sen aikana tai sen jälkeen. TIE-projektissa käsitellään jotakin ongelmaa, ideaa tai käsitystä, joka tehdään näkyväksi draamakasvatuksen keinoin. Rusasen (2005: 27) mukaan Christine Redington kuvasi prosessidraaman ja TIE-esitysten eroa siten, että prosessidraamassa oppijat rakentavat itse draaman ja draamakokonaisuuden, mutta TIE-projektissa he osallistuvat tietyssä roolissa näyttelijöiden valmistamaan tarinaan ja voivat vaikuttaa esityksen tapahtumiin. Esitys voi perustua valmiiseen tekstiin, mutta ryhmä osallistujaryhmä voi myös tutkia asiaa itse ja kirjoittaa näytelmän omista lähtökohdistaan.

3. Improvisaatioteatteri

Improvisaatioteatteri on humoristinen teatterin laji, mutta myös draamakasvatuksen työtapa. Siinä näyttelijäryhmä tekee esityksen spontaanisti yleisön ehdotusten pohjalta. Yleisö voi määrittää esimerkiksi hahmot, teeman ja tilanteen. Improvisaatiossa on tärkeää, että esittäjät eivät hylkää mitään yleisön antamia ehdotuksia, vaan lähtevät työstämään mitä ideaa hyvänsä. Improvisaatioteatteri on usein parodioivaa ja leikillistä.

4. Tarinateatteri (englanniksi playback theatre)

Tarinateatteri pohjautuu improvisaatiolle. Siinä ohjaaja kerää katsoja-osallistujilta tarinoita, ja samalla kun yleisön jäsen kertoo tarinaa, näyttelijät esittävät tarinan ytimen näyttämöllä. Näyttelijäntyö on enimmäkseen miimistä eli kertojan kokemukset ja tunteukset ilmaistaan äänettömästi eleissä, ilmeissä ja liikkeissä.

5. Roolileikki (englanniksi role play)

Roolileikki perustuu tarinaan ja roolihahmoon. Draamatyöskentelyn perustana on kehystetty tai ennalta päätetty tilanne, jossa osallistuja tai osallistujat ottavat ennalta määrätyn ja mahdollisesti hyvinkin tarkkaan suunnitellun roolin. Roolileikkiä käytetään psykodraamassa ja koulutuksessa, kun harjoitellaan esimerkiksi työelämän tulevia tilanteita. Roolileikki vaatii opettajalta tietoa harjoiteltavasta tilanteesta ja käsiteltävästä teemasta, jotta tilanne olisi mahdollisimman aito. Roolileikkiin kuuluvat myös roolipelit.

6. Storyline

Tässä genressä tarinaa lähestytään sen teeman kautta. Tarinan ja teeman mukaan kehitetään fiktiivinen maailma, jossa oppilaat työstävä omia ajatuksiaan. Oppilaat ovat siis aktiivisia draamatyöskentelijöitä ja osallistujia, eivät ainoastaan katselijoita. Opetuksessa esitetään kysymyksiä draaman kohteena olevasta tarinasta, tutkitaan vastausmahdollisuuksia draaman keinoin ja edetään näiden pohdintojen mukaan. Tarkoitus on laajentaa oppilaan ymmärrystä.

7. Tarinankerronta (englanniksi storytelling)

Tarinankerronta on draamakasvatuksen metodi mutta myös sen genre. Tarinaa rakennetaan kertomalla sitä yksin monologissa tai yhdessä dialogissa. Tässä tutkimuksessa genreen katsotaan kuuluvan myös niiden harjoitusten, joissa tarinaa rakennetaan esimerkiksi sana sanalta niin, että ryhmän jäsenet saavat vuorollaan jatkaa tarinaa yhdellä sanalla.

8. Draamaleikki

Draamaleikki on osallistuvan teatterin laji, draamakasvatuksen metodi ja oma draamagenrensä. Lapsilla on myös omaa spontaania leikkiä, jota voi hyödyntää pedagogisesti siten, että opettaja menee leikkiin mukaan ja laajentaa leikkiä. Draamaleikissä voi harjoitella esimerkiksi arjen asiointitilanteita. Draamaleikki voi myös edetä prosessidraaman kaltaisesti. Tärkeää on kuitenkin se, että leikki ja leikinomaisuus ovat työskentelyssä vahvasti läsnä.

9. Foorumiteatteri

Foorumiteatterissa näyttelijäryhmä esittää pienen näytelmän tai kohtauksen, joka sisältää konfliktin, sorretun henkilöihahmon ja sorretun onnettoman lopun. Näiden piirteiden takia genreä kutsutaan myös sorrettujen teatteriksi. Näyttelijöiden ja yleisön välillä toimii ns. jokeri, joka keskustelee yleisön kanssa kohtauksesta. Yleisö yrittää jokerin kanssa pohtia sorretun asemaa ja sitä, miten hänen elämänsä voitaisiin muuttaa parempaan suuntaan. Näyttelijät esittävät kohtauksen yhä uudelleen muokaten sitä yleisön ehdotusten pohjalta, mutta yleisö voi myös näytellä.

10. Yhteisöteatteri tai -draama

Tässä osallistuvan teatterin lajissa tuotetaan yhdessä yhteisön tai ryhmän kanssa draamallista tekstiä, jonka teemana on ryhmän tilanne. Kukin kertoo oman tarinansa, ja näiden tarinoiden pohjalta tehdyt improvisaatiot yhdistetään esitykseksi.

11. Ideasta esitykseen

Ideasta esitykseen on improvisaatiopohjainen draamakasvatusgenre. Esityksen ideana ja virikkeenä voi olla esimerkiksi tilanne, valokuva tai esine. Opettaja auttaa osallistujia erilaisin metodein työstämään teemasta esityksen. Edellä mainittu yhteisöteatteri voi olla itsenäinen genrensä tai se voi olla osa ideasta esitykseen -genreä, jolloin virikkeinä ovat ryhmän omat tarinat.

12. Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta

Näytelmä suunnitellaan valmiiksi kirjoitetun tekstin pohjalta. Opettaja on dramaturgi ja ohjaaja. Myös oppilaat voivat ottaa dramaturgin ja ohjaajan vastuun projektin mukaan.

13. Performanssi

Performanssissa fiktio on leikkikalua. Performanssi on kokoelmanomainen kompositio, jossa toimitaan roolissa ja fiktiossa, mutta myös niiden ulkopuolella rikkoen dramaturgian rajoja. Performanssi voi yhdistää useita eri taiteenaloja.

14. Digitaalinen draamapedagogiikka

Digitaalisessa draamapedagogiikassa tuotetaan multimediaohjelma, joka voi koostua eri genrejen työtavoista ja joka tuotetaan digitaalisesti. Digitaalista draamapedagogiikkaa voi olla myös se, että tekniikkaa käytetään osana draamatyöskentelyä tai draamatyöskentelyn tukena.

15. Draamatekstin kirjoittaminen

Yleensä draamaopetuksen tekstejä ei tallenneta, vaan ne syntyvät tekohetkellä osallistujaryhmän käyttöön juuri tietyssä hetkessä. Kirjoitetun tekstin lukeminen ja toisaalta

myös draamatekstin tuottaminen vaativat kykyä ajatella dramaturgisesti. Tähän sisältyy ajatus kahdentumisesta, jossa lukija näkee sekä tekstin että draaman ja fiktion tason.

Østern (2000: 21) muistuttaa, että vaikka draamakasvatuksen genreissä on samanlaisia aineksia ja niiden rajat ovat häilyviä, toimiakseen käytännössä jokainen genre vaatii perehtymistä ja taitoa toimia genren rajojen mukaan.

Heikkinen (2005: 72–73) on tehnyt oman genrejaottelunsa Østernin jaottelun pohjalta. Heikkinen on analysoinut kunkin genren luonnetta pohtimalla sen taustaa, rakennetta ja muotoa sekä työskentelyyn osallistumista. Sen jälkeen hän on pohtinut genreä draamatyöskentelyn kaavana, runkona, nimenä ja sopimuksena draaman kuljettamisesta. Keskeinen ajatus jaotellussa on se, että kukin genre on omanlaisensa oppimisen tila.

Heikkinen (2005: 73–75) jakaa draamakasvatuksen kolmeen genreen: osallistavaan, esittävään ja soveltavaan draamaan. Kaikille genreille yhteistä on tutkiminen, tekeminen, toiminnallisuus ja vastaanottaminen. Improvisaation Heikkinen jättää genrejakonsa ulkopuolelle ja perustelee tätä sillä, että improvisaatio kuuluu kaikkiin mainittuihin genreihin työtapanana ja toisaalta sillä, että improvisaatiossa yhdistyy aineksia kaikista kolmesta genrestä.

Osallistavassa draamassa keskeistä on osallistuminen. Osallistavan draaman genreissä luodaan kuvitteellinen maailma, jossa ryhmä työskentelee. Erillistä yleisöä ei ole, vaan kaikki osallistajat ovat samaa ryhmää, joka omistaa syntyvän draaman. Draama on siis olemassa vain tekijöitensä varten, ja yleisönä toimii ainoastaan draaman osallistujaryhmä. Yleensä opettaja suunnittelee ennalta draaman kehukset, mutta muilla osallistujilla on paljon mahdollisuuksia muokata ja kehittää sitä. Käsiteltävää asiaa tutkitaan kuvitteellisessa maailmassa, ja siellä koettua pohditaan, kun draamasta tullaan pois. Osallistavan draaman oppimistavoitteina ovat roolin ottaminen, heittäytyminen eli uskallus toimia draaman maailmassa sekä draamallisen tekstin lukeminen ja analysoiminen. Osallistavassa draamassa on varsinkin oppimisen ja draaman toimimisen näkökulmasta tärkeää omaksua vakavan leikillisyyden asenne: draaman maailmassa on mahdollisuus leikkiä, kuvitella ja kokeilla huolettomasti, mutta kaikella tällä on todellinen ja vakava tavoite oppia sellaista, mistä on hyötyä myös draaman maailman ulkopuolella. Osallistavan draaman genrejä ovat Heikkisen mukaan prosessidraama, draamaleikki ja tarinankerronta. Nämä genret hän on määritellyt samoin kuin Østern edellä. (Heikkinen 2005: 75–77.)

Esittävään draamaan kuuluvat esittäminen ja esiintyminen nimenomaan siten, että esiintymisen tekevällä ryhmällä on draamalleen ulkopuolinen yleisö. Genren tarkoituksena on siis alun alkaen ennen muuta tehdä jotain toisille katsottavaksi. Varsinainen draamatyöskentely ja

tekeminen kuuluvat siis nimenomaan tekijöille, näyttelijöille, ohjaajalle, lavastajalle ja niin edelleen, mutta ilman katsojia draama ei ole esittävä. Draaman maailman uskottavuuden määrittelee yleisö, joka voi uskoa tai olla uskomatta näyttämöllä esiteltyyn maailmaan. Esittävässä draamassa esitystä lähdetään rakentamaan joko valmiista tekstistä tai ideasta. Tekstistä esitykseen -alagenrestä on kysymys silloin, kun lähtökohtana on valmis näytelmä tai muu kirjallinen teksti, joka dramatisoidaan näytelmäksi. Ideasta esitykseen -genreä valmistettaessa lähtökohtana on idea tai tema, valmista juonta ei aluksi ole. Idean tai tekstin valinnan jälkeen materiaali dramatisoidaan ja esitetään yleisölle. (Heikkinen 2005: 77–79.)

Soveltavalle draamalle ominaista on eri genretyyppien yhdistely sekä muodolla ja dramaturgialla leikkiminen. Esimerkiksi esittämisen ja osallistumisen osuus vaihtelevat toteutustavan mukaan paljonkin. Yksi soveltavan draamatyöskentelyn piirre on uudelleen esittäminen, eli tiettyä kohtaa draamassa voidaan esittää yhä uudelleen erilaisin ratkaisuin. Soveltavan draaman genreinä Heikkinen esittelee foorumiteatterin ja työpajateatterin. Moni Østernin määrittelemää draamagenre, kuten yhteisödraama ja tarinateatteri, voisivat Heikkisen mielestä kuulua soveltavan draamakasvatuksen genreen, mutta hän katsoo, että jo foorumi- ja työpajateatteri yhdistävät niin paljon materiaalia ja työtapoja, että sen enempää draamaopettajiksi opiskelevat kuin oppilaat koulussa eivät välttämättä hyödy näistä muista genren alalajeista. Digitaalisen draaman Heikkinen jättää genrejaottelun ulkopuolelle, koska hänestä sitä on vielä kehitettävä ja tutkittava ennen kuin se toimii genrenä myös käytännössä. (Heikkinen 2005: 79–81.) Tässä tutkimuksessa analyysin työkaluna käytetään Østernin draamakasvatusluokitte-
lua, mutta Heikkisen termejä soveltava, osallistava ja esittävä draama käytetään, kun käsitellään yleisesti esimerkiksi esittävän draamakasvatuksen genrejä.

3.4. Draamakasvatuksen työtavoista

Draamakasvatuksessa käytetään lukuisia eri työtapoja. Ne voivat perustua teatteritaiteeseen mutta myös muihin taiteenaloihin. Draamakasvatuksen työtapoja voi käyttää kaikissa genreissä. Osallistavassa draamakasvatuksessa niitä tarvitaan kuvitteellisen ja todellisen välillä liik-
kumisen jäsentämiseen sekä toiminnan suuntaamiseen. Esittävän draamakasvatuksen työta-
voissa analysoidaan roolihenkilöitä, tarkastellaan roolihenkilöiden suhteita ja luodaan tarinaan eläytymisen helpottamiseksi esimerkiksi miljöö. Soveltavassa draamakasvatuksessa eri työta-
poja käytetään roolihenkilön luomiseen ja tarinan dramaturgiseen rakentamiseen. (Heikkinen 2005: 205) Työtapoja voi käyttää myös itsenäisesti niin, etteivät ne kuulu erityisesti johonkin draamakasvatuksen genreen tai suurempaan kokonaisuuteen.

Draamakasvatuksen työtapoja on mahdollista luokitella monin tavoin. Heikkinen (2005: 205–214) esittelee niitä draaman vaiheiden mukaan jaoteltuina. Moni työtapo soveltuu tosin useampaan kuin yhteen työskentelyn vaiheeseen. Tässä luvussa luetteleman työtavat olen koonnut Heikkiseltä (2005), Sinivuorelta ja Sinivuorelta (2007) sekä Kanervalta ja Virangolta (1997). Draamatyöskentelyn alussa on tärkeää luoda hyvä ja turvallinen työskentelyilmapiiri. Mikäli osallistujat ovat toisilleen vieraita, on tärkeää, että he tutustuvat toisiinsa jo työskentelyn alkuvaiheessa. Aloituksessa suunnataan osallistujien ajatukset käsiteltävään teemaan ja tarinaan. Osallistujien vireyden ja työskentelyn tarkoituksen mukaan aloitusvaiheen harjoituksilla on myös joko rauhoittava ja rentouttava tai herättävä vaikutus. Kysymysten ja mielenkiinnon herättäminen ovat keskeisiä. Aluksi voi olla tarpeen myös jakaa osallistujia useampaan ryhmään työskentelyn tarkoituksen ja tarinan mukaan. Työtapoina voi käyttää erilaisia pelejä ja leikkejä, sana-assosiaatioita, kollektiivista roolia (kaikki esittävät esimerkiksi kiusaajaa), ja joko tai -harjoitusta, jossa osallistujat valitsevat toisen kahdesta vaihtoehdosta, esimerkiksi roolihenkilön toimintatavasta. Myös kirjallisia dokumentteja kuten laulun sanoja käytetään työskentelyn virittäjinä.

Miljöö ja muiden työskentelyn puitteiden luomisen vaiheessa tarkoituksena on vahvistaa draaman maailman uskottavuutta, luoda tunnelmaa, antaa tietoa ja kehittää tarinaa. Yksinkertaisimmillaan miljöö luomisen tavoitteena on helpottaa draamatyöskentelyä rajaamalla ja merkitsemällä tarinaan liittyviä paikkoja esimerkiksi määrittelemällä, missä työskentelytilan osassa on tarinan luokkahuone ja koulun piha. Miljöö voidaan luoda lavastamalla ja puvustamalla, mutta myös tekemällä äänimaisema. Äänimaisemassa osallistujat tuottavat ääniä, joita ajattelevat tarinan ympäristössä kuuluvan. On myös mahdollista piirtää karttoja tai kaavioita. Rooli seinällä -työtappaa käytetään paljon. Siinä piirretään paperille jonkun osallistujan ääriviivat, ja tämä kuva edustaa jotain tarinan hahmoa. Yhdessä ryhmä antaa hahmolle sisäisiä ja ulkoisia piirteitä, ja ajatukset kirjataan paperiin hahmon ääriviivojen sisä- ja ulkopuolelle.

Toiminnan ja tarinan syventämisen tarkoitus on jakaa osallistujien tekemiä havaintoja, tarkentaa ajatuksia ja yhdistellä ideoita. Ryhmä voi esimerkiksi piirtää yhdessä tarinaa käsittelevän kuvan. Myös toimittaja-roolin ottaminen ja uutislähetysten tekeminen tarinan tapahtumista on mahdollista. Rooleista ja henkilöistä saadaan tietoa esimerkiksi kuuma tuoli -työmenetelmällä, jossa ryhmä haastattelee roolihenkilöä. Rooleihin ja työskentelyyn voidaan sitouttaa asiantuntijan mantteliksi nimetyssä harjoituksessa. Työtavassa osallistujat voivat olla esimerkiksi asiantuntijaryhmien edustajia, esimerkiksi koulumaailmaan liittyvässä tarinassa voi olla opettajien, opinto-ohjaajien ja kouluterveydenhuollon ryhmät. Opettaja roolissa -

menetelmässä opettaja ottaa jonkin roolin tarinassa, ja voi siten tuoda työskentelyyn yllätyksen tai ohjata toimintaa tiettyyn suuntaan.

Työskentelyä täytyy myös tulkita. Roolihahmojen suhteita voi käsitellä statusharjoituksessa. Osallistujat kulkevat tilassa ja ottavat erilaisia statuksia kohdatessaan muita osallistujia. Kiusaajan roolissa oleva saattaa siis esiintyä kiusatulle ylimielisesti, mutta onkin alentuva rehtoriin nähden. Statuksia ilmennetään eleillä, ilmeillä ja kehon liikkeillä. Analogiaa käyttämällä tarinan tapahtumia voi puolestaan etäännyttää ja verrata toisiin samankaltaisiin. Analogian voi esimerkiksi esittää pienenä näytelmänä. Tyylinvaihto puolestaan mahdollistaa vertailun. Tarinasta voidaan irrottaa kohtaus, jonka voi esittää eri tyyllilajeissa (ooppera, kauhutarina, komedia ja niin edelleen). Ajatusäänillä voi puolestaan pohtia yhdessä tietyn roolihenkilön sisäistä maailmaa, kun osallistujat esittävät vuorollaan jonkin hänen ajatuksensa.

Asioiden käsittelyssä ja reflektoinnissa voi käyttää pään äänet -työtappaa. Roolihenkilön ajatusmaailmaa puretaan esimerkiksi kuvaamalla hänen päätöksentekoaan. Osallistujat valitsevat ajatuksista jonkin, jota he toistelevat ja perustelevat yrittäen vakuuttaa roolihenkilön. Näin voi nostaa esille draamatyöskentelyn herättämiä ajatuksia ja niiden vaikutusta toimintaan. Rekonstruktioissa tilanteita voi rakentaa uudelleen ja tarkastella tutkijamaisesti ulkoa päin. Kätketyt ajatukset -menetelmällä paljastetaan roolihenkilöiden todellisia ajatuksia draamatarinan tilanteissa, ja nostetaan esille tilanteen ristiriitoja ja jännitteitä. Ohitanssissa osallistujat tekevät ryhmissä liikesarjoja. Siinä roolihenkilöiden tunteita voidaan tehdä näkyviksi kehonkielellä ja tanssilla.

Prosessin lopettaminen ja arviointi ovat erittäin tärkeitä draamatyöskentelyssä. Draamatarinan sisällä pyritään selkiyttämään osallistujien ajatuksia ja tunteita sekä draamatarinan lopetusta. Tämän voi tehdä esimerkiksi omantunnon kujassa. Siinä osallistujat asettuvat kahteen riviin, joiden välistä roolihenkilö kulkee. Osallistujat kertovat tälle ajatuksiaan, ja kuljettuaan käytävän päästä päähän, roolihenkilön pitää tehdä päätös omasta toiminnastaan ja siitä, mihin ratkaisuun tarinassa päätyy. Draamatarinan ulkopuolisia menetelmiä ovat muun muassa jatkumo ja hetken merkitseminen. Jatkumossa osallistujat asettuvat kuvitteelliselle janalle ja ilmaisevat siten mielipiteensä. Janalle voidaan antaa päätepisteet kyllä ja ei ja osallistujilta voi kysyä esimerkiksi tarinaan liittyviä asioita (toimiko kiusatun kaveri oikein) tai draamatyöskentelyyn liittyviä asioita (opitko työskentelyn aikana jotain uutta). Hetken merkitsemisessä osallistujat asettuvat tilassa sellaiseen paikkaan ja asentoon, jossa he saivat mieleenpainuvan kokemuksen työskentelystä. Hetki voi olla vaikka sellainen, jona oivalsi jotain erityistä tai tunsit tilsistyvänsä. Keskustelu on myös toimiva keino päättää draamatyöskentelyä.

3.5. Äidinkieli ja kirjallisuus draamakasvatuksen näkökulmasta

Vuosiluokkien 6–9 äidinkielen tavoitteista draamaan liittyvät läheisimmin viestintävalmiuden kehittäminen, esteettisen kokemusmaailman laajentaminen sekä tutustuminen teatterin ja elokuvan keinoihin. Opetuksessa ja koulun arjessa draama on esillä hyvin vähän ja silloinkin nimenomaan teatteritaiteen näkökulmasta. Vuorovaikutukseen liittyvät kuitenkin viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittäminen ja ilmaisutapojen harjoittelu; tosin tämäkin ilmaistaan yhteydessä omien mielipiteiden esittämiseen. Puhe-esityksiin ja kirjoitelmiin liittyvät muun muassa ilmaisukeinojen monipuolistaminen, viestintätilanteen huomioiminen tuotoksessa sekä fiktioiden tuottaminen, mutta nämä sisällöt voivat olla draamallisia vain, jos puheesitykseksi ja kirjoitelmaksi katsotaan esimerkiksi näytelmä. Suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin -osion sisältöinä mainitaan teatteri- ja elokuvakokemusten hankkiminen, erittely ja jakaminen muiden kanssa. (POPS 2004: 53–55.) Päätösarvioinnin kriteereissä mainitaan draama selkeästi vain kerran: ”on luenut – – esimerkkejä näytelmäteksteistä” (POPS 2004: 57).

Draamakasvatus mielletään peruskoulussa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöksi, vaikka draamakasvatuksen menetelmät sopivat muidenkin aineiden opetukseen. Tämä selittynee ainakin osittain sillä, että teatteritaide ja draama kirjallisuuden lajina kuuluvat aineen opetussisältöihin. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden luonteeseen kuuluu itseilmaisu muun muassa viestinnän näkökulmasta. Draamakasvatuksen asema peruskoulun ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja opetussuunnitelmassa on kuitenkin epäselvä. Aiheesta ovat kirjoittaneet muun muassa Toivanen (2007:10), Rusanen (2001: 47–60) ja Hellström (1993: 61–62). Sarmavuori (2007: 33) näkee äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatuksen olevan tärkeää yhteistyötaitojen kehittymisessä, syväoppimisessa ja kokonaisvaltaisessa itseilmaisussa. Sen tehtävä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla on auttaa oppilaita puhumisen ja tekstien opiskelussa, luoda vaihtelua oppitunneille ja toisaalta eheyttää oppiainetta. Äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on Sarmavuoren mukaan yhtä merkittävä osa-alue kuin esimerkiksi kirjallisuus, ja sen integrointi muihin osa-alueisiin on hyödyllistä sekä oppilaan että opiskeltavan asian näkökulmasta. (Sarmavuori 2007: 21–22; 194.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ilmaisu ja draama ovat alaluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa keskeisempiä kuin ylemmillä luokilla, varsinkin kun on kyse draamasta opetusmenetelmänä. Itseilmaisua ja elämyksellisyyttä korostetaan enemmän alimmilla luokilla. Mitä ylemmälle luokka-asteelle oppilas etenee, sitä teoreettisemmaksi op-

piminen muotoutuu. Elämyksellisyydelle ei ylimmillä luokilla ole opetussuunnitelman mukaan juurikaan sijaa. Yläluokilla draamakasvatuksella on roolinsa näytelmäkirjallisuudessa ja teatteritaiteeseen tutustumisessa, opetusmenetelmänä siitä ei puhuta yläkoulun opetussuunnitelmassa ollenkaan (POPS: 46–57.) Toivasen (2007: 10) mukaan koulun draamakasvatuksen ongelma on nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman jäsentymättömyys ja suurpiirteisyys. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman taustalla on laaja tekstikäsitys, joten periaatteessa tekstiksi voidaan laskea myös draama. Tätä ei ole kuitenkaan opetussuunnitelmassa erikseen mainittu, ja tulkinnan tekeminen jääkin pitkälti yksittäisten opettajien vastuulle.

4. TUTKIMUKSEN ESITTELY

4.1. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, käytetäänkö draamakasvatusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja jos käytetään, miten. Mitkä seikat vaikuttavat draamakasvatuksen käyttöön oppitunneilla? Mitä draamakasvatuksen keinoin opetetaan ja mitä draamakasvatuksen genrejä opetuksessa käytetään? Entä millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat draamakasvatukseen?

4.2. Aineistot

Tämän tutkimuksen aineisto on kaksiosainen, sillä se koostuu oppikirjoista ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluista. Oppikirjat valittiin osaksi tutkimusaineistoa, koska näin voidaan selvittää, mikä on oppimateriaalien näkökulma draamakasvatukseen. Oppikirja valittiin eri oppimateriaalien joukosta siksi, että ne ovat käytössä suurimassa osassa yläkouluja. Ne myös heijastelevat opetussuunnitelmaa ja yleistä opetuskäytäntöä. Haastatteluaineisto on puolestaan osa tutkimusaineistoa, jotta tutkimukseen saataisiin opettajien ja käytännön opetustyön näkökulma.

Oppikirja-aineisto

Oppikirjat heijastavat opetussuunnitelmaa ja tuovat sen osittain yleisluontoiset sisällöt konkreettisesti koulun arkeen. Vaikka oppikirjoja saatetaan käyttää koulussa valikoivasti ja vaihte-

levästi, muodostavat ne opetuksen rungon. Oppikirja on opettajille tärkeä opetusmateriaalin lähde, ja siksi oppikirjojen tarkastelu on tämän tutkimuksen näkökulmasta tärkeää. Oppikirja-analyysin kautta päästään käsiksi siihen, millaista opetusmateriaalia oppikirjat tarjoavat ja kuinka paljon ne ohjaavat opettajaa käyttämään draamakasvatuksen menetelmiä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tätä tutkimusta varten tarkasteltiin sekä oppikirjojen draamakasvatustehtävien määrää että sisältöä. Sisältöön kuuluu esimerkiksi se, minkälaisia draamakasvatuksen genrejä yläkoulun opetuksessa hyödynnetään.

Tutkimusaineiston ensimmäinen osa koostuu yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden Aleksis-oppikirjasarjan oppi- ja harjoituskirjoista (Hellström, Kuusento, Liuskari, Lottonen & Ruuska 2005, 2006, 2007; Kuusento, Lottonen, Oksanen, Ruuska 2006). Aleksis-sarja on sopiva tutkimuskohde, koska kirjasarja on kokonaisuudessaan julkaistu. Aleksis-sarjaan ei kuulu erillisiä teemavihkoja kuten joihinkin muihin yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoihin. Erilliset teemavihot saattavat vaikuttaa varsinaisen oppikirjan sisältöön, vaikka niiden käyttö oppikirjan ohella ei olisikaan mitenkään pakollista. Lisäksi Aleksis-oppimateriaalit ovat vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia. Aleksis-oppikirjasarjan opettajan oppaat eivät ole mukana tarkastelussa. Aleksis-oppikirjasarja tosin uudistuu, ja tutkimukseen valikoiduista kirjoista seitsemännen luokan materiaalit ovat uusittuja painoksia, kun taas kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kirjoja ei ollut tutkimusaineiston hankintahetkellä vielä uusittu.

Kaikki Aleksis-sarjan kirjat on jaettu samoihin teemaosioihin kieli, kirjoittaminen, kirjallisuus, medialukutaito ja kielenhuolto. Kieli-osassa käsitellään kielen luonnetta, rakenteita, sanastoa, alueellista ja sosiaalista kielenkäyttöä sekä vuorovaikutusta. Kirjoittaminen-osiossa opitaan tekstien lajeja, tyyppisiä ja rakenteita sekä kirjoittamisen käytänteitä ja keinoja. Kirjallisuusluvut käsittelevät kotimaista ja ulkomaista kirjallisuutta, kirjallisuuden lajeja, lukemista sekä teatteria ja elokuvaa. Medialukutaito käsittelee eri medioita, kuvaa ja tietoa. Kielenhuolto keskittyy oikeinkirjoitukseen ja kielioppisääntöihin. Draamalla ei ole omaa osiota, vaan sitä käsitellään edellä mainittujen osa-alueiden yhteydessä opetussuunnitelman kullekin vuosiluokalle määriteltyjen sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti.

Haastatteluaineisto

Opettajien mielipiteet ovat tärkeitä, kun halutaan päästä tarkastelemaan koulun käytäntöjä. Oppikirjat ja opetussuunnitelmat eivät paljasta opetuksen käytännöstä kuin sen, mitä tavoitteita ja sisältöjä opetukselle on asetettu ja millaisia opetustapojen mahdollisuuksia annetaan.

Haastattelujen antamien tietojen perusteella voidaan pohtia oppikirjoja ja opetussuunnitelmia ja tarkastella sitä, mitä opetusmenetelmiä opettajat käyttävät. Lisäksi voidaan selvittää, mitä opettajat tuntevat ja ajattelevat esimerkiksi draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä ja millaisia kokemuksia heillä siitä on. Tällaisiin kysymyksiin saa parhaiten vastauksia haastatteluaineistolla. Lisäksi tässä tutkimusaiheessa on paljon mahdollisuuksia monitulkintaisuuteen, joten yhteisymmärryksen saavuttamiseksi on tärkeää neuvotella merkityksistä, tarkentaa käsityksiä ja kysyä perusteluita. Tämä onnistuu haastattelussa monipuolisemmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 35; Metsämuuronen 2008: 39.)

Haastattelumateriaali koostuu kuudesta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan yksilöhaastattelusta. Kaikki haastatellut olivat naisia. Haastattelut on tehty yhdellä koululla kahden päivän aikana kevättalvella 2008. Jokaista haastateltavaa on kuitenkin haastateltu vain kerran. Haastatteluihin oli varattu aikaa noin tunti haastattelua kohden, mutta niiden lopulliset kestot olivat kymmenestä minuutista neljäänkymmeneen minuuttiin sen mukaan, kuinka paljon kullakin haastateltavalla oli sanottavaa käsitellyistä teemoista.

Haastateltavien valintaan vaikuttivat toimiminen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana sekä se, että opettajat käyttivät opetuksessaan enimmäkseen Aleksis-oppikirjasarjaa. Aleksis-oppikirjat otettiin valintakriteeriksi siksi, että niiden kautta on mahdollista suhteuttaa oppikirja-analyysin tuloksia haastattelujen antiin. Lisäksi Aleksiksen kautta oli mahdollista löytää opettajien kanssa yhteinen keskustelupohja. Opettajien kiinnostus draamakasvatukseen tai alan koulutus eivät vaikuttaneet haastateltavien valintaan.

4.3. Menetelmät

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tarkemmin määriteltynä tutkimusmetodina on sisällönanalyysi, ja analyysin kohteina ovat edellä mainitut oppikirjat sekä haastatteluaineisto. Tuomi ja Sarajärvi ovat laatineet sisällönanalyysista kuvauksen, joka kuvaa myös tässä tutkimuksessa käytettyä sisällönanalyysia. Tutkijana pohdin ensiksi, mitkä ovat tärkeimmät kiinnostuksen kohteeni näissä aineistoissa. Apuna käytin tutkimuskysymyksiäni ja teemahaastattelurunkoa. Seuraavaksi erottelin aineistosta kiinnostavat ja tutkimuksen näkökulmasta olennaiset asiat, ja jätin muun aineiston tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavan aineiston keräsin yhteen ja järjestin teemoittelemalla. (Metsämuuronen 2006: 124; Tuomi-Sarajärvi 2009: 92.)

Sisällönanalyysi sopii hyvin molempien aineistojen tarkasteluun. Laadullisena menetelmänä se sopi pienen tutkimusaineiston analyysiin määrällistä tutkimusta paremmin, sillä

haastatteluaineiston numeerinen käsittely ei olisi kertonut siitä kaikkea sitä, mitä tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää. Tärkeimpänä päämääränä aineistojen käsittelyssä on ollut ymmärtää ja selittää sitä, millaista äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on. Sisällönanalyysi on mahdollistanut sen, että tutkimuksessa on saatu tietoa määrien lisäksi esimerkiksi sanavalinnoista, oppikirjakuvituksista ja kontekstista.

Oppikirjat

Oppikirjoissa on paljon luettaviksi tarkoitettuja opetustekstejä ja tehtäviä. Ensin oppikirjoista valikoitiin tarkempaan tarkasteluun tehtävät. Tämän jälkeen tehtävät jaettiin draamatehtäviin ja muihin tehtäviin. Tehtävä luokiteltiin draamakasvatustehtäväksi, mikäli se sopi Østernin genreluokitteluun. Toinen kriteeri draamakasvatustehtävälle oli teatteritaiteen sanavalintojen (esimerkiksi repliikki, kohtaus) käyttö. Luokittelussa käytettiin myös tietoa draamatyöskentelyn menetelmistä, joten mikäli tehtävässä käytettiin ilmaisullista draaman työmuotoa (esimerkiksi äänimaisema), se laskettiin draamatehtäväksi. Myös eläytymiseen ja ilmaisemiseen kannustaminen tehtävänannossa ja tehtävän kontekstissa vaikutti luokitteluun. Mahdollisuus draamakasvatuksen soveltamiseen ja käyttämiseen tehtävässä ei riittänyt perusteeksi luokitella tehtävää draamakasvatustehtäväksi, vaan tehtävän oli täytettävä edellä mainituista kriteereistä ainakin yksi. On kuitenkin huomattava, että laadullinen sisällönanalyysi ja luokittelu ovat aina subjektiivisia. (Tuomi–Sarajärvi 2009: 91–93.)

Draamatehtävät jaoteltiin edelleen Østernin draamakasvatuksen genrejaon mukaisesti luokkiin. Osassa tehtäviä oli piirteitä useammasta kuin yhdestä genrestä, jolloin molemmat tehtävässä esiintyneet genret on huomioitu tarkastelussa. Tehtävien kokonaismäärään tämä ei ole vaikuttanut, vaan yhden tehtävän on katsottu sisältävän useamman genren. Esimerkiksi seuraava tehtävä on laskettu yhdeksi tehtäväksi, jossa on sekä draamatekstin kirjoittamista (5b) ja teatteriesityksen valmistamista tekstin pohjalta (5c):

5. a. Suunnitelkaa pareittain, keiden pääkalloista on kyse. Miksi ne ovat museossa?
- b. Pääkalot alkavat yhtäkkiä keskustella. Kirjoittakaa yhdessä dialogi.
- c. Esittäkää dialogit luokassa. (Aleksis 7: 78.)

Samoin seuraavassa esimerkissä on yksi tehtävä, jossa on draamakasvatuksen kahta eri genreä:

7. Kirjoittakaa pareittain dialogia käyttäen pelkästään keskustelusanoja. Esittäkää dialoginne näytelmänä. (Aleksis 7: 36.)

Østernin genreluokittelu valittiin tutkimukseen siksi, että se on pohjoismaisessa draamakasvatustutkimuksessa tunnettu luokittelu. Se on lisäksi tutkimuksen tarpeisiin suhteutettuna kattava kuvaus erilaisista opetus- ja kasvatuskäyttöön soveltuvista draamagenreistä. Heikkisen genreluokitus on kuitenkin tarpeen, kun käsitellään draamakasvatusta laajempina kokonaisuuksina. Esimerkiksi tässä tutkimusaineistossa korostuu esittävä draamakasvatus, kun taas soveltavaa ja osallistavaa ei ole paljoa.

Kuten edellisistä esimerkeistä voi huomata, luokittelussa samankaltaisena näkyvään tulokseen saatetaan päätyä useammalla tavalla. Yksi tehtävä voi sisältää yhden tai useamman tehtävänannon. Tämän tutkimusaineiston luokittelussa on katsottu, että oppikirjoissa erilliset tehtävät on erikseen numeroitu. Kuitenkin kirjoissa on useita numeroimattomia tehtäviä ja toisaalta niiden numerointikäytäntö vaihtelee. Yhden tehtävänumeron alla saattaa esimerkiksi olla useampi kysymys, toisaalla eri kysymykset on puolestaan numeroitu omiksi tehtävikseen. Tutkimuksessa on noudatettu oppikirjojen omaa numerointia niin pitkälle kuin se on ollut mahdollista. Ongelmia ilmeni esimerkiksi vaihtoehtoisissa tehtävissä (tehtävämuotona esimerkiksi ”tee kohta a, b tai c”). Jos jokainen numeroitu tehtävä olisi edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa laskettu omaksi tehtäväkseen, olisi se vääristänyt tutkimustulosta lisäämällä tehtävien kokonaismäärää. Vaihtoehtoisten tehtävien muoto on nimittäin suunnilleen sama ja kunkin oppilaan on tarkoitus tehdä vaihtoehdoista vain yksi. Kaikkia kirjojen tehtäviä ei myöskään ollut numeroitu tai tehtävien merkintätavat vaihtelivat.

Lopuksi luokitteluista muotoiltiin kuviot, jotka ilmentävät draamakasvatuksen tehtävien määrää verrattuna muihin tehtäviin ja tehtävien kokonaismäärään sekä draamakasvatuksen genrejen määriä vuosiluokittain ja kirjojen osioiden mukaan. Kuviot laadittiin, koska ne havainnollistavat aineistoa. Tieto analysoitiin laadullisen tutkimuksen ja tarkemmin sisällön analyysin menetelmin omina teemoinaan, esimerkiksi draamakasvatus oppikirjan osioissa.

Haastattelut

Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelu kuuluu puolistrukturoituihin haastatteluihin, joissa haastattelu etenee tiettyjen teemojen tai aiheiden mukaan, ei niinkään valmiiden kysymysten ja ennalta määritellyn kysymysjärjestyksen mukaan. Toisaalta teemahaastattelun rungon muodostavat ennalta mietityt teemat, eli haastattelu ei etene täysin spontaanisti. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 48.) Tätä tutkimusta koskevia haastatteluja varten tehtiin kysymysrunko, johon oli kirjattu sellaisia kysymyksiä, joihin haluttiin saada vastaus. Haastattelutilanteessa kysymykset vaihtoivat paikkaa kunkin yksilöllisen keskustelutilanteen

mukaan, eikä niitä toistettu haastattelusta toiseen tismalleen samanlaisina. Haastattelurunkoa testattiin koehaastattelulla, jotta voitaisiin selvittää, millaisia täsmennyksiä tai korjauksia runko vaatii. Tämän tutkimuksen teemahaastattelurunko on liitteessä 1 ja haastatteluun kuulunut tehtävien tarkasteluosio liitteessä 2.

Haastattelut tallennettiin mp3-tiedostoina. Sen jälkeen ne litteroitiin karkeasti, eli esimerkiksi painotuksia ja taukojen kestoja ei ole merkitty. Kovin yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen, sillä tutkimuksessa ei keskitytä kielen piirteisiin vaan haastateltavien sanomaan. Haastatteluaineisto on tutkimusraportissa hieman stilisoitu niin, että litteroinnissa on käytetty pisteitä, isoja alkukirjaimia ja pilkkuja luetteloissa. Muutokset eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet haastattelun sisältöön tai sanomaan. Haastatteluihin on lisätty sisällön ymmärtämistä helpottavia täsmennyksiä, jotka on merkitty lainauksiin sulkumerkein. Muuten litterointi noudattaa haastateltujen puhetta sellaisena kuin se tallenteessa on. Haastatteluaineiston raportointia varten jokaiselle haastatellulle on annettu pseudonyymi. Tässä tutkimuksessa haastateltuja nimitetään Hanneleksi, Elisaksi, Pirjoksi, Miraksi, Sariksi ja Maritaksi.

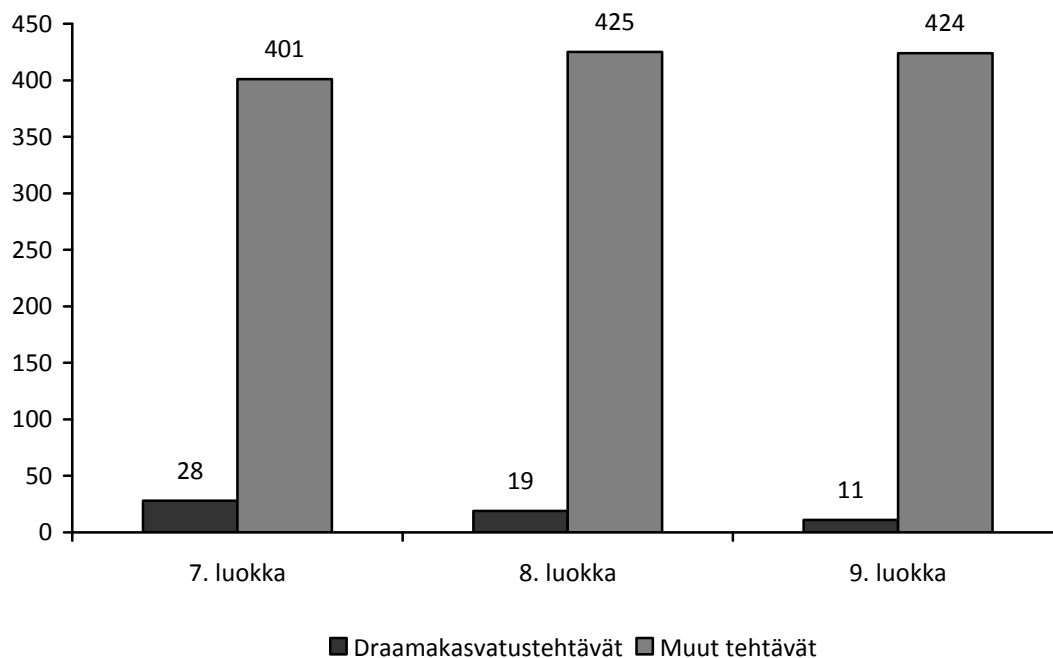
Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Litteroidusta aineistosta poimittiin tutkimuksen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaiset asiat, ja nämä jaoteltiin luokkiin haastattelun teemojen mukaan. Haastattelussa ilmenneet seikat luokiteltiin haastattelurungon ja tutkimuskysymysten perusteella ryhmiin, joissa opettajien haastatteluvastaukset valottavat aihepiirin teemaa. (Tuomi–Sarajärvi 2009: 91–93.) Haastatteluvastauksia kytkettiin tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja oppikirja-analyysiin. Näin pyrittiin luomaan käsitys yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien draamakasvatustähtäyksistä.

5. DRAAMAKASVATUS ALEKSIS-OPPIKIRJASARJASSA

5.1. Draamakasvatuksen määrä oppikirjoissa

Aleksis-oppikirjasarjan kirjoissa on kullakin vuosiluokalla tehtäviä yhteensä noin 400–450. Lukuun sisältyvät sekä oppikirjojen että harjoituskirjojen tehtävät. Draamakasvatusta hyödyntävien tehtävien määrä vaihtelee puolestaan noin 10–20 välillä. Prosentteina ilmaistuna peruskoulun seitsemännen luokan Aleksis-kirjoissa draamakasvatustehtäviä on 5,4 %, kahdeksannella 4,3 % ja yhdeksännellä 2,5 %. Kaiken kaikkiaan yläkoulun tehtävistä 4,4 %:ssa on käytetty draamakasvatusta. Tuloksia tarkastellessa on otettava huomioon, että kaikkia kirjojen tehtäviä ei aina tehdä, joten todennäköisesti tunneilla draamakasvatustehtävistä kuten muistakin tehtävistä tehdään vain osa. Toisaalta, opetus ei ole täysin oppikirjaan sidoksissa, vaan

opettaja saattaa tuottaa materiaalia tunneille itse tai hankkia sitä muuten oppikirjojen ulkopuolelta. Lisäksi tehtävien lukumäärän perusteella ei voi kuvata aikaa, joka tehtävien tekemiseen käytetään.



Kuvio 1. Draamakasvatustehtävien lukumäärät Aleksis-kirjoissa vuosiluokittain.

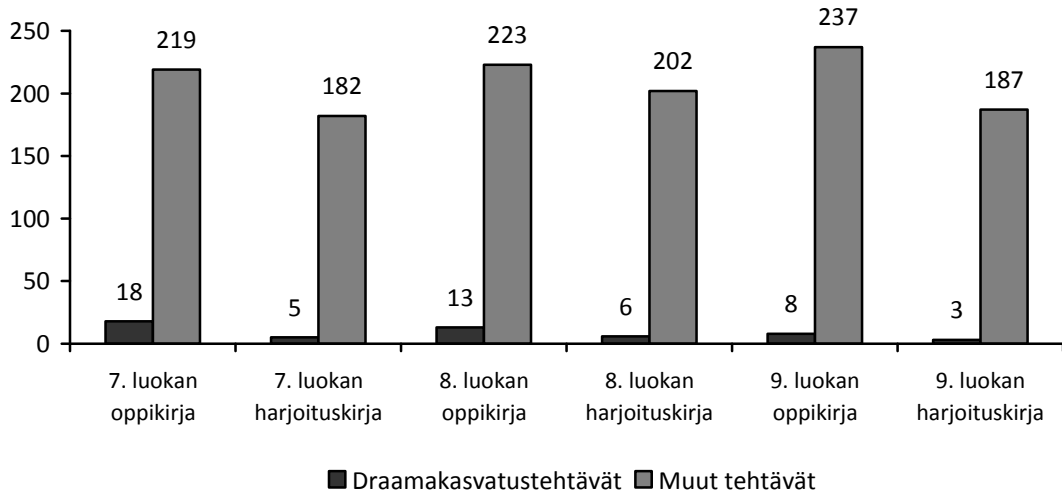
Draamakasvatustehtävien määrä vähenee yläkoulun aikana niin, että yhdeksännellä luokalla draamatehtäviä on vain noin puolet seitsemännen luokan määrään verrattuna. Toisaalta yhdeksännellä luokalla draamatehtävät ovat laajempia kokonaisuuksia, joissa luodaan esimerkiksi kuvitteellinen kokous:

1. Jakaantukaa ryhmiin. Jokainen ryhmä järjestää kokouksen.
 - a. Päättäkää kokouksen aihe.
 - b. Keksikää itsellenne roolit.
 - c. Laatikaa esityslista. (Aleksis 9: 75.)

Seitsemännen luokan kirjoissa puolestaan on useita tehtäviä, joita voisi luonnehtia eräänlaisiksi välitehtäviksi, kuten lämmittely-, keskittymis- tai tutustumisharjoituksiksi:

1. Muodosta parisi kanssa puhumatta seuraavat kuvat:
 - a. veitsi ja haarukka
 - b. ruusu maljakossa
 - c. mato-onki
 - d. kahvinkeitin
 - e. paistinpannu
 - f. nojatuoli. (Aleksis 7: 71.)

Jokaisella luokka-asteella on sekä laajempia että suppeampia draamakasvatustehtäviä, mutta tehtävien luonne on yläkoulun ensimmäisellä ja viimeisellä vuosiluokalla erilainen. Tämä voi selittää eroa tehtävien määrissä.



Kuvio 2. Draamakasvatustehtävien lukumäärät kirjoittain.

Oppikirjojen ja tehtäväkirjojen tehtävämäärissä on eroa (Kuvio 2). Oppikirjoissa on jokaisella vuosiluokalla enemmän draamakasvatusta hyödyntäviä tehtäviä kuin harjoituskirjoissa. Seitsemännen luokan oppikirjassa draamatehtäviä on 7,6 %, harjoituskirjassa 2,7 %, kahdeksannen luokan oppikirjassa 5,5 % ja harjoituskirjassa 2,9 % sekä yhdeksännen luokan oppikirjassa 3,3, % ja harjoituskirjassa 1,6 %.

Draamakasvatusta on yhteistoiminnallista oppimista, ja vaikka jotkin draamakasvatustyyppiset muodot sisältävät myös yksin työskentelyä, pääpainotus on kuitenkin yhteisessä tekemisessä ja tutkimisessa. Kenties syy harjoituskirjojen draamakasvatuksen vähyyteen verrattuna oppikirjoihin on käyttöfunktioissa: mahdollisesti harjoituskirjat mielletään enemmän itsenäisen ja kotityöskentelyn välineiksi, joita käytetään yhteisillä tunteilla vähemmän, kun taas oppikirjat lienevät käytössä nimenomaan oppitunneilla yhteisen opiskelun tukena.

5.2. Draamakasvatusta Aleksis-oppikirjojen osioissa

Aleksis-oppikirjasarjan kirjat on jaettu viiteen osioon: kieleen, kirjoittamiseen, kirjallisuuteen, mediaan ja kielenhuoltoon. Kuviossa 3 kuvataan draamakasvatustehtävien määrää näissä kirjan osissa. Osioiden ulkopuolelle jäävät tehtävät on koottu omaan ryhmäänsä (muu). Draamakasvatusta käytetään vähiten kielenhuollon tehtävissä: draamakasvatustehtäviä ei ollut tässä kategoriassa lainkaan. Kovin paljoa draamaa ei käytetä myöskään kielen piirteiden ja käytön

opetuksessa, sillä prosentuaalisesti tarkasteltuna kielitehtävistä noin 2,2 % sisälsi draamaa. Kielenhuollon draamakasvatuksen vähäisyys on odotettu tulos. Kielenhuollon opetuksessa perehdytään kielen normeihin ja niiden käyttöön. Kielenhuollossa keskitytään lisäksi melko paljon kirjalliseen ilmaisuun ja kieleen, ja nimenomaan kirjoitetun kielen pienimpiin rakenteisiin, jolloin draamakasvatuksen käyttö saattaa tuntua vaikealta tai epäkäytännölliseltä. Esimerkiksi kielenkäytön opetuksessa draamakasvatusta käytetään enemmän. Vuorovaikutteinen kielen käyttö esimerkiksi puhetilanteissa on mahdollista opettaa draamakasvatuksen keinoin. Esimerkiksi kieltä harjoitellaan seuraavalla tavalla:

1. Kiinnittää huomiota seuraavan ilmaisuharjoituksen avulla, miten helposti ehdotukset ja ideat torjutaan kieltämällä.

Tilanne: Perhe on aamiaispöydässä. Suunnitellaan lomapäivän ohjelmaa.

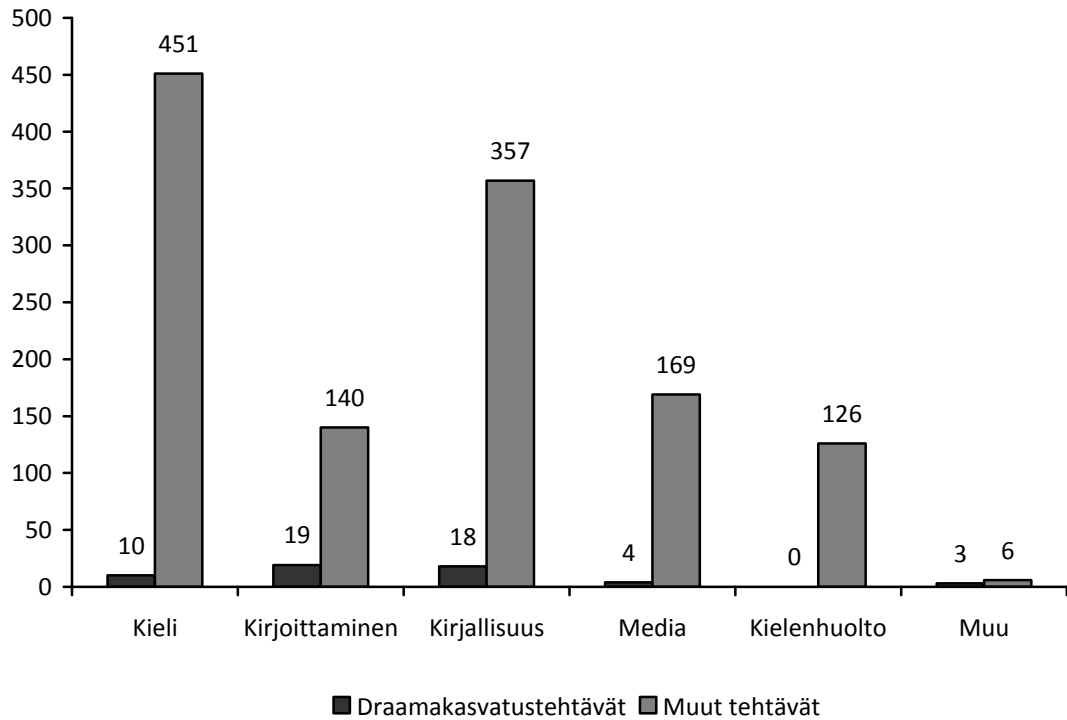
- a. Jakakaa roolit isä, äiti, poika ja tyttö.
- b. Aloittakaa improvisoitu keskustelu.
- c. Keskustelu jatkuu, kunnes joku sanoo ei-sanan tai kieltää muuten toisen idean.
- d. Kieltoisanan sanonut joutuu keskustelusta pois. Hänen roolinsa ottaa seuraava vapaaehtoinen oppilas.
- e. Harjoitus jatkuu seuraavaan ei-sanaan.
- f. Vaihtakaa tilanteita ja keksikää uusia rooleja (kaupassa, saunassa, tv:n äärellä, nuoren kotiintulo). Jakakaa roolit ennen keskustelua. (Aleksis 7: 43.)

Puhutun kielen tarkastelu on luontevaa nimenomaan puhuttuna, ja draamakasvatuksessa voidaan luoda autenttisia puhetilanteita muistuttavia keskusteluympäristöjä ja tehdä kielenkäyttö näkyväksi tarkastelemalla sitä tietoisesti.

Prosenttilukuina kielenopetuksen draamakasvatuksen määrä on lähellä median draamakasvatuksen määrää. Oppikirjojen mediaosioissa draamakasvatusta oli noin 2,3 %:ssa tehtävistä. Tulos on sikäli mielenkiintoinen, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöistä erityisesti mediassa on dramaattista sisältöä. Draaman tuntemuksesta on etua, kun tarkastellaan mainoksia, elokuvia sekä televisio- ja radio-ohjelmia, jotka monesti pohjautuvat draaman ja teatteritaiteen rakenteisiin. Draamakasvatuksen menetelmin olisi mahdollista luoda ja toistaa erilaisia mediaesityksiä. Toisaalta on pohdittava, millaisia resursseja kouluilla on hyödyntää esimerkiksi digitaalista draamapedagogiikkaa opetuksessaan, eli onko kouluilla laitteistoa ja opettajia, jotka osaavat käyttää laitteita. Aleksis-oppikirjasarjan draamakasvatusta ja mediaa yhdistävissä tehtävissä aiheina ovat pääasiassa mainonta ja televisio:

1. Järjestäkää luokkaan päivän televisiotunti. Esittäkää yksin, pareittain tai ryhmissä televisio-ohjelmaa. Ohjelmatyyppejä: haastattelu, uutiset, kilpailuohjelma, sketsi, katkelma jostakin sarjaohjelmasta. (Aleksis 8: 165.)

Tämä tehtävä ei vaadi tekniikkaa tai muita kalliita resursseja, mutta niitä on mahdollista käyttää. Tehtävässä on tarkoitus tutkia televisio-ohjelmien tyypillisiä piirteitä ja rakennetta. Suurin osa Aleksis-sarjan mediaa käsittelevistä draamakasvatustehtävistä sijoittuu kahdeksannen luokan oppikirjoihin, mikä heijastaa oppikirjojen ja opetussuunnitelmien painotuksia. Media kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kahdeksannen luokan opetusohjelmaan yhtenä keskeisimpänä kokonaisuutena.



Kuvio 3. Draamakasvatustehtävien määrä Aleksis-kirjojen osioissa.

Kirjallisuuden opetuksen osioissa draamakasvatustehtävien osuus on 4,8 %. Kirjallisuuden draamakasvatustehtäviä selittää muun muassa se, että teatteritaide ja draama kirjallisuudenlajeina kuuluvat molemmat kirjallisuudenopetuksen alaisuuteen. Lisäksi draamakasvatuksessa on monesti kyse tarinoista ja niiden kertomisesta samoin kuin kirjallisuudessaakin. Molemmissa elämyksellisyys on keskeinen elementti. Draamakasvatus ja kirjallisuus ovatkin hyvä pari äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ajatellen. Kirjallisuuden osioiden draamakasvatustehtävissä tulkitaan kaunokirjallisia tekstejä draamakasvatuksen työtavoin:

4. Toteuttakaa yhdessä Hellaakosken runo ääniefektein (Aleksis 9: 128).

Aleksis-kirjoissa on myös perinteistä näytelmäkirjallisuutta. Oppilaat tutustuvat esimerkiksi Aleksis Kiven Nummisuutareihin:

1. Esittäkää näytelmäkatkelma vuoropuheluna.
 - a. Jakakaa roolit.

- b. Lukekaa vuorosanat läpi ja selvittäkää itsellenne oudot sanat.
- c. Valitkaa viereisistä laatikoista tyyli, jolla esitätte Eskon ja Mikon vuoropuhelun. (Komedia, amerikkalainen nuorisoeleokuva, vanha suomalainen elokuva, räp, saippuaoppera, kauhu, tragedia)
- d. Miettikää, millaiset eleet ja ilmeet sopivat valitsemaanne esitystyyliin.
- e. Harjoitelkaa vuoropuhelu. Voitte esittää sen myös omin sanoin.
- f. Esittäkää vuoropuhelu muulle luokalle. (Aleksis 9 Harjoituksia: 112.)

Kirjallisuuden draamakasvatuksessa keskeisiä ovat näytelmäkirjallisuus ja draamatekstien kirjoittaminen.

Kirjoittamisen osioissa draamakasvatustehtävien määrä on huomattavan suuri: tehtävistä jopa 11,9 % sisältää draamakasvatusta. Tämä johtunee siitä, että oppikirjasarjassa suuri osa puheviestinnän tehtävistä on sijoitettu kirjoitusosioon. Kirjoittamisen tehtävät oppikirjoissa ovat kuitenkin enimmäkseen nimenomaan kirjallista työskentelyä. Käytännössä suurin osa kirjoittamisosion draamakasvatustehtävistä harjoituttaa siis puheviestintätaitoja eikä kirjoittamista. Kuitenkin samoin kuin kirjallisuuden opetuksessa, myös kirjoittamisen opetuksessa draamakasvatusta voi käyttää esimerkiksi kertomuksen rakenteen tai mielipiteen perustelun opetuksessa. Yhteistä kirjoituksen osioiden draamatehtäville on se, että draama-aineiden kanssa pyritään luomaan tilanteita, joissa kirjallisilla dokumenteilla on merkittävä rooli, esimerkiksi puheita, työpaikkahaastatteluja ja kokouksia:

1. Järjestäkää kesätyöpaikkaan tähtäviä työhaastattelutilanteita: mansikanpoimija, jäätelön myyjä, kassa, rakennusmiehen apulainen, lastenhoitaja, myyjä jne.
 - a. Kukin on vuorollaan haastattelijan ja haastateltavan roolissa. Kehitellään erilaisia rooleja: ujo, innokas, laiska, epäkohtelias, kohtelias jne.
 - b. Haastateltava kirjoittaa itsestään roolissa lyhyen hakemuksen, jonka pohjalta haastattelija haastattelee.
 - c. Toteuttakaa haastattelut.
 - d. Luokka arvioi haastattelun jälkeen haastattelijan ja haastateltavan selviytymistä tilanteesta:
 - ulkoinen esiintyminen
 - puhetapa, kielenkäyttö
 - kohteliaisuus
 - luontevuus. (Aleksis 9: 72.)

Tässä harjoituksessa kirjoittamista harjoitellaan vain laatimalla työhakemus, mutta draaman keinoin kirjoitustehtävälle luodaan aidonkaltainen konteksti, joka saattaa motivoida ja tehdä tehtävästä mielenkiintoisemman. Fiktiivisessä tilanteessa on mahdollisuus harjoitella vierasta tilannetta turvallisesti ja samalla pohtia yhteistyössä muiden kanssa, millaisia tietoja työnantaja työnhakijalta tarvitsee.

Draamakasvatustehtävissä oppilaita voi ohjata pohtimaan tekstin rakennetta, kuten seuraavassa tehtävässä:

9. Pieniä näytelmiä vitseistä

Ryhmät valitsevat vitsin (A – C) ja tekevät siitä näytelmän. Samasta vitsistä voi tehdä monta eri näytelmää. Sopikaa roolit sekä se, miten aloitate, etenette ja lopetatte. (Aleksis 7: 72.)

Aloitusta, käsittelyä ja lopetusta ovat tekstin tärkeitä osia, joilla kullakin on omat tyyli- ja muotovaatimuksensa sekä funktionsa. Draamakasvatuksessa näitä kaikkia voidaan tarkastella toiminnallisesti näkyvällä tavalla. Esitysten herättämistä ajatuksista voidaan keskustella luokassa yhdessä.

Oppikirjoissa oli myös edellä mainittujen teemojen lisäksi muita osioita, jotka olen koonnut yhteen muu-luokaksi. Luokka on hyvin pieni, ja suurin osa oppikirjojen tehtävistä kuuluu suurempiin kokonaisuuksiin. Muu-luokassa tehtäviä on yhteensä kuusi, ja tehtävät sijoittuvat kirjojen alkuun. Draamakasvatustehtäviksi luokiteltavia tehtäviä on kolme eli 50 % luokan tehtävistä. Kaikki ne sijoittuivat seitsemännen luokan oppikirjaan ja harjoituskirjaan. Muu-luokan draamakasvatustehtävät ovat oppikirjassa eräänlaisia tervehtimiseen liittyviä lämmittely- ja tutustumisharjoituksia:

3. Nimirinki

- a. Asettukaa piiriin.
- b. Valitkaa aloittaja, joka sanoo ensin hänen oikealla puolella olevan nimen, sitten oman nimen, sitten oman nimen uudelleen ja lopuksi vasemmalla olevan nimen, esimerkiksi Kati – Jaakko – Jaakko – Oskari.
- c. Käykää ensin harjoituskierros ja sitten uusia kierroksia siten, että vaihtelette paikkoja ja nopeutatte vauhtia. (Aleksis 7: 7.)

Tutustuminen on tärkeää opetuksen nivelvaiheessa, kun oppilas siirtyy alakoulusta yläkouluun, mahdollisesti myös uuteen kouluun ja uusien ihmisten keskelle. Luultavasti siksi tällaiset tutustumistehtävät painottuvat juuri seitsemännelle luokalle ja oppikirjan alkuun. Kuitenkin draamakasvatuksen suuri määrä juuri näissä kirjan osissa kuvastaa kirjasarjan kuvaa draamasta: se on viihdyke, jolla ei ole oppimisessa merkittävää roolia. Lisäksi osa pääosioihin sijoitetuista draamatehtävistä ei varsinaisesti liity opiskeltavaan sisältöön. Esimerkiksi kertomuksen rakennetta käsittelevässä osiossa on seuraava tehtävä:

2. Muodostakaa neljän oppilaan ryhmissä puhumatta seuraavat kuvat:

- a. sukset ja sauvat
- b. sohva
- c. silmälasit
- d. imuri
- e. bändi
- f. kristallikruunu (Aleksis 7: 71.)

Harjoituksissa draama saattaa olla myös tarpeetonta. Henkilökuvauksen kirjoittamista harjoitellaan oppikirjassa näin:

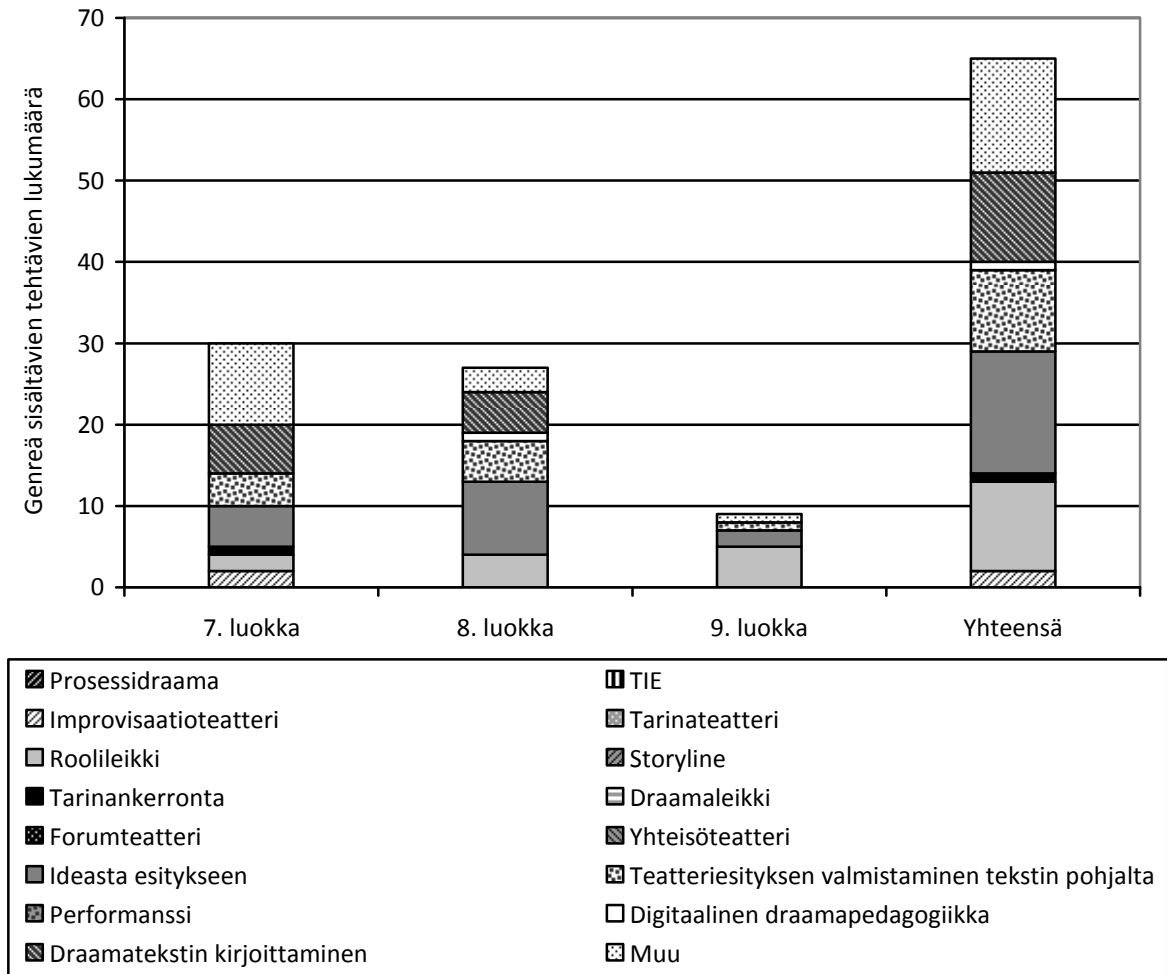
3. a. Kirjoita henkilökuvaus kuvitteellisesta henkilöstä. Kerro hänestä esimerkiksi seuraavia asioita – –
- b. Esitä luomaasi henkilöä.
 1. Harjoittele puhumaan ja käyttäytymään kuten hän.
 2. Esittele henkilösi muulle ryhmälle siten, että puhut minä-muodossa. (Aleksis 7: 78.)

Tässä tehtävässä kuvitteellisena henkilönä esiintyminen ei edistä kuvauksen kirjoittamisen harjoittelua. Esiintyminen ainoastaan esiintymisen vuoksi ei ole tarpeellista, vaan draamakasvatuksen funktio tehtävässä on viihdyttää.

5.3. Draamakasvatuksen genret oppikirjoissa

Oppikirjojen draamakasvatustehtävät on tässä tutkimuksessa luokiteltu Østernin (2000) draamakasvatuksen genrejaottelun mukaan viiteentoista luokkaan. Oppikirjoissa oli myös tehtäviä, jotka eivät sopineet näihin draamakasvatukseen, mutta olivat toisaalta draamakasvatustehtäviä. Nämä tehtävät on koottu erilliseen muu-luokkaan. Luokittelun kautta voi tarkastella muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen draamakasvatuksen monipuolisuutta ja draamakasvatusten jakautumista eri vuosiluokille.

Draamakasvatusten esiintyminen Aleksis-oppikirjoissa on vaihtelevaa. Kuudesta toista genreluokasta yhdeksää esiintyy oppikirjoissa vähintään yhdessä tehtävässä. Nämä genret ovat improvisaatioteatteri, tarinateatteri, roolileikki, tarinankerronta, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, digitaalinen draamapedagogiikka, draamatekstin kirjoittaminen ja muu-luokka. Seitsemää draamakasvatustyyppiä ei puolestaan esiinny oppikirjoissa lainkaan. Puuttuvia genrejä ovat prosessidraama, TIE, storyline, draamaleikki, forumteatteri, yhteisöteatteri ja performanssi.



Kuvio 4. Draamakasvatusgenrejen määrät Aleksis-kirjoissa vuosiluokittain.

Improvisointi voi olla vaativa draamatyöskentelyn muoto sen vaatiman välittömän reagoinnin vaatimuksen takia. Toisaalta improvisaatio sallii paljon, ja yhtenä tärkeänä improvisoinnin voimana pidetäänkin juuri epäonnistumista. Epäonnistumisessa voi syntyä jotain uutta, yllättävää ja toimivaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa improvisaation anti voisikin olla juuri esiintymisrohkeuden ja -varmuuden vahvistaminen. Lisäksi improvisaatio luo mahdollisuuden oppia toimimaan yllättävissä tilanteissa. Aleksis-sarjassa improvisaatiota käytetään esimerkiksi selostamisen harjoittelussa:

1. Työskennelkää pareittain. Toinen selostaa ja toinen esittää asian pantomiimina.
 - mieliruaan valmistus
 - käsityö tai tekninen työ
 - siivoaminen
 - urheilusuoritus (Aleksis 7: 81.)

Harjoituksessa improvisaatio tehdään äänettömästi eli pantomiimilla. Esittäjän on reagoitava selostukseen ja kehitettävä parin puheeseen sopivaa toimintaa liikkeillä, eleillä ja ilmeillä.

Selostamisen harjoitteluun improvisointi tuo viihdyttävän ja huvittavan lisän. Lisäksi esittävä työskentely selostuksen parina tekee selostuksesta näkyvää ja herättää pohdintaa: ”oliko sananvalintani oikea, kun parini tekikin eri liikkeen kuin olin odottanut” tai ”en ymmärtänyt parini selostusta, olisin itse ilmaissut asian toisin”. Juuri tällaiset ongelmat tekevät oppimisesta mahdollista. Improvisaatioteatteria on Aleksis-oppikirjoissa kahdessa tehtävässä, eli vähän. Varsinkin monet ideasta esitykseen -tehtävät voisivat perustua improvisaatioon, mutta ellei improvisaatiota ole tehtävänannossa erikseen mainittu, on mahdotonta tietää, miten paljon tehtävän tekemiseen ja valmisteluun on ajateltu antaa aikaa. Todellisuudessa improvisaatiota saatetaan siis hyödyntää enemmän kuin tehtävämäärästä voi päätellä.

Improvisaation menetelmiä käyttävää tarinateatteria on yhdessä Aleksis-kirjojen tehtävässä:

1. Improvisointi viidestä sanasta.
 - a. Kirjoitetaan viisi sanaa taululle.
 - b. Ryhmät kertovat vuorotellen tarinan muulle luokalle siten, että yksi ryhmästä kertoo tarinaa ja toiset esittävät sitä samanaikaisesti pantomiimina. (Aleksis 7: 72.)

Tarinateatterissa oppilaat harjoittelevat paitsi improvisointia myös tarinan kertomista. Oppilaat joutuvat työskentelyn aikana pohtimaan, miten näytellä samanaikaisesti kerronnan kanssa ja miten suullisesti kerrottu tarina rakentuu. Tässä harjoituksessa sekä kertoja että näyttelijät joutuvat improvisoimaan, mikä lisää esityksen yllätyksellisyyttä ja vaatii tekijöiltä kykyä kuunnella toisiaan ja seurata ryhmäläisten sanoja ja tekoja.

Roolin ottamista käytetään erilaisissa draamakasvatustehtävissä läpi yläkoulun. Roolileikissä käytännön tilanteita voi harjoitella turvallisesti: tilanne ei ole oikea, joten siinä pystyy kokeilemaan myös mahdotonta, ja toisaalta oppilas voi toimia roolin suojassa pelkäämättä omien kasvojensa menettämistä. Roolileikkiä on Aleksis-sarjassa käytetty oppimisen tukena, ja tehtävät vastaavat myös todellisten tilanteiden vaatimuksia. Roolileikissä oppilas ottaa roolin jonkun toisen roolin tai on omana itsenään vieraassa roolissa. Rooli saattaa olla hyvin lähellä oppilaan elämää, mutta tilanne kuvitteellinen:

2. a. Valmista yhdeksäsluokkalaisten puhe koulun kevätkuuhlaan edellä olevien ohjeiden mukaisesti. Voit käsitellä esimerkiksi seuraavia asioita:
 - millaisin ajatuksin ja tuntein aloitit koulunkäyntisi
 - millaisia muistoja sinulla on alaluokilta
 - millaisin ajatuksin ja tuntein siirryit yläluokille
 - mitä hauskoja muistoja sinulla on yläluokilta
 - mitä olet oppinut
 - mistä voit kouluasi kiittää
 - millaisin mieltein katsot tulevaisuuteen?

- b. Pitäkää puheet luokassa ja arvioikaa puhetta ja esiintymistä annettujen ohjeiden perusteella (s. 75).
(Aleksis 9: 76.)

Tässä tehtävässä oppilas on roolissa omana itsenään ja yhdeksäsluokkalaisena koululaisena, mutta puhe kevätjuhlassa on kuviteltu. Puhe on laadittu kuvitteellista puhetta varten, jossa puhuja eläytyy kevätjuhlapuhujan rooliin ja luokkatoverit esittävät olevansa kevätjuhlassa.

Rooli voi poiketa selkeämminkin oppilaan totutusta roolista. Oppilas saattaa kokea, että tällainen rooli turvaa häntä ja voi ikään kuin suojautua sen taakse. Toisaalta roolin ottaminen voi tuntua vaikealta ja haastavalta. Roolityöskentelyssä tulisikin korostaa sitä, että näytteleminen ja roolityön uskottavuus eivät ole draamakasvatuksessa yhtä tärkeitä kuin tekemisen ilo ja oppimismahdollisuudet. Roolityöskentelyssä on mahdollisuus eläytyä toisen henkilön asemaan tai tarinaan. Erilaisia rooleja kokeilemalla voi tutustua itseensä, muihin ja lisäksi monenlaisiin eri tilanteisiin. Esimerkiksi kahdeksannen luokan Aleksiksessa roolityöskentely on peikkorunun tarkasteluväline:

3. Mitä peikkotyttö kertoisi ystävälleen tapahtuneesta? Ottakaa pareittain peikkotyön ja ystävän roolit. Käykää vuoropuhelua. (Aleksis 8: 127.)

Tällainen tehtävä opettaa lukemista ja luetun ymmärtämistä. Draamatyöskentelyssä runosta voi löytää sellaista, mitä siinä ei suoraan kerrota. Roolissa oppilaat saavat tehdä runon hahmot eläviksi harjoitellen samalla esiintymistaitoja ja roolityöskentelyä. Hän eläytyy toisen rooliin ja joutuu pohtimaan valintoja, joita tekee esimerkiksi hahmonsa puhetyylistä.

Tarinankerrontaa käytetään Aleksis-oppikirjasarjassa kirjoittamisen opetuksen apuvälineenä:

5. Kertomus sana kerrallaan
- a. Kertokaa tarina yhdessä sana kerrallaan. Jokainen sanoo vain yhden sanan vuorollaan.
 - b. Nauhoittakaa kertomus tai kirjoittakaa se muistiin. Syntyikö kertomukseen jännite? (Aleksis 7: 72.)

Harjoituksessa on tarkoitus rakentaa yhteistyössä toimiva tarina. Harjoitus opettaa asiasisälön, tässä tapauksessa tarinan rakenteen, lisäksi keskittymistä ja yhteistyötä. Yhteisen tarinan rakentaminen on vaikeaa, jos osallistujat eivät kuuntele toisiaan ja osaa sovittaa omia ideoitaan siihen, mitä muut ovat keksineet.

Tarinankerronta opettaa rakentamaan draamallisia kertomuksia, jotka kuuluvat seitsemännellä luokalla käsiteltäviin kirjallisuudenlajeihin. Tarinankerrontaa draaman genrenä ei ole lainkaan kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kirjoissa. Tätä selittänee se, että tarinankerronta ei ole kovin monipuolinen ja -käyttöinen draaman genre. Siinä voi harjoitella yhteistyötä, improvisaatiota ja tarinan rakennetta, mutta muuta ilmaisua ei välttämättä voi hyödyntää kovin paljoa.

Ideasta esitykseen -genre on hyvin laaja. Siinä esitystä suunnitellaan improvisaation tai muun ideoinnin pohjalta. Se poikkeaa improvisaatioteatterista siten, että ennen esitystä ideoita voidaan kehittää ja valikoida niistä parhaat. Tämän genren esitysten pohjana ei ole valmis näytelmäteksti, vaan genren esitykset saavat innoituksensa lähes mistä hyvänsä, esimerkiksi tekstikatkelmasta, kuvasta, tunteesta, henkilöstä tai musiikista, kuten tässä harjoituksessa:

3. Musiikista näytelmäksi
 - a. Kuunnelkaa jokin musiikkikappale, mieluiten instrumentaalimusiikkia.
 - b. Kuuntelun aikana jokainen listaa paperille musiikin herättämiä mielikuvia. Ne voivat olla tunteita, paikkoja, ihmisiä, sanoja jne.
 - c. Jakakaa luokka yhtä suuriin ryhmiin.
 - d. Ryhmässä jokainen jäsen kertoo, millaisia mielikuvia musiikki on herättänyt.
 - e. Näytelmän ideointi alkaa listojen avulla. Poimikaa mielestänne parhaat ideat ja miettikää mm. seuraavia asioita:
 - Mitä tapahtuu?
 - Missä tapahtuu?
 - Milloin tapahtuu?
 - Millaisia ongelmia ratkotaan?
 - Keille tapahtuu?
 - Miten tapahtumat päättyvät?
 - f. Jakakaa roolit.
 - g. Harjoitelkaa esityksenne kerran.
 - h. Esittäkää näytelmänne muulle luokalle. (Aleksis 8 Harjoituksia: 109.)

Harjoituksessa oppilaat yhdistävät mielikuviaan musiikista visuaaliseksi taidemuodoksi. Draamakasvatuksen näkökulmasta tehtävä harjoittaa dramaturgista ajattelua, kuten sitä, mikä voisi olla mielenkiintoinen draaman aihe tai miten musiikki vaikuttaa teatteritaiteen teoksen osana. Lisäksi harjoituksessa kokeillaan ryhmätyöskentelyä ja erilaisten ideoiden joukosta valitsemista tai niiden sovittamista toisiinsa.

Ideasta esitykseen -genren tehtävät liittyvät Aleksis-sarjan kirjoissa usein sellaisiin aiheisiin, jotka ovat oletettavasti oppilaille tuttuja heidän arjestaan. Esimerkiksi mediaa käsittelevissä tehtävissä ideasta esitykseen -genreä käytetään paljon:

6. Järjestäkää luokkaan päivän televisiotunti. Esittäkää yksin, pareittain tai ryhmissä televisio-ohjelmaa. Ohjelmatyyppejä: haastattelu, uutiset, kilpailuohjelma, sketsi, katkelma jostakin sarjaohjelmasta. (Aleksis 8: 165.)

Tehtävässä televisio-ohjelman kaava on idea, josta esitystä lähdetään rakentamaan. Oppilailla on todennäköisesti arjesta tuttua tietoa erilaisista televisio-ohjelmista sekä niiden rakenteista ja tehokeinoista. Kun oppilaiden omista tiedoista rakennetaan esityksiä, oppilaat voivat yh-

dessä opettajan kanssa tarkastella näkyväksi tehtyä teoriaa sekä rakentaa tai laajentaa käsitystään television tarjonnasta.

Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta on ideasta esitykseen -genren ohella Aleksis-oppikirjasarjan yleisimpiä draamakasvatustyyppien ohella. Siihen perustuvat tehtävät ovat pääosin kahdenlaisia: niiden pohjana on joko valmis draamateksti, kuten näytelmäkatkelma, tai muu valmis vuoropuhelu. Oppilaat voivat myös itse tehdä draamatekstin, jonka pohjalta he esittävät kohtauksen tai pienen näytelmän. Esimerkiksi yksi yhdeksännen luokan draamakasvatustehtävä on näytelmän kirjoittaminen ja esittäminen:

3. Kirjoittakaa ryhmissä pieni näytelmä ja tehkää siitä teatteriesitys.
 - a. Valitkaa aiheeksi tavallinen arkitilanne, jossa henkilöillä on ristiriitaisia pyrkimyksiä: ystäväysten välienselvittely, keskustelu kotona, kaupassa asiointi, välituntitilanne jne.
 - b. Keksikää näytelmän henkilöt ja juoni. Pohtikaa erityisesti, mikä on näytelmän ristiriita, käännekohta ja miten henkilöt muuttuvat näytelmän aikana.
 - c. Kirjoittakaa vuorosanat ja suunnitelkaa näyttämöviitteet.
 - d. Muokatkää näytelmä esitykseksi:
 - 1) Valitkaa ohjaaja.
 - 2) Jakakaa roolit.
 - 3) Valmistakaa lavastus.
 - 4) Harjoitelkaa esitystä.
 - e. Esittäkää näytelmä muulle ryhmälle.
 - f. Keskustelkaa esityksen jälkeen yleisön kanssa, mikä oli näytelmän ristiriita, käännekohta ja muutos. (Aleksis 9: 152.)

Tämä tehtävä on laaja muihin Aleksis-oppikirjasarjan draamakasvatustehtäviin verrattuna. Siinä oppilailta vaaditaan monipuolista työskentelyä teatteritaiteen parissa. Heidän pitää valmistaa näytelmä juonen ja käsikirjoituksen suunnittelusta esitykseen asti. Tehtävässä tutustutaan käytännön työskentelyn kautta näytelmän tekemiseen ja sen eri vaiheisiin.

Edellisessä kappaleessa esitelty draamakasvatustehtävä on laaja ja siinä oppilaat luovat näytelmän pohjatekstin itse. Monet muut oppikirjojen draamakasvatustehtävät ovat suppeampia ja valmiiseen tekstiin pohjautuvia:

1. Esittäkää näytelmäkatkelma vuoropuheluna.
 - a. Jakakaa roolit.
 - b. Lukekaa vuorosanat läpi ja selvittäkää itsellenne oudot sanat.
 - c. Valitkaa viereisistä laatikoista tyyli, jolla esitätte Eskon ja Mikon vuoropuhelun. Voitte keksiä tyyliä myös itse. Tyylit: komedia, amerikkalainen nuorisokuva, vanha suomalainen elokuva, rap, saippuaooppera, kauhu, tragedia.
 - d. Miettikää, millaiset eleet ja ilmeet sopivat valitsemaanne esitystyyliin.
 - e. Harjoitelkaa vuoropuhelu. Voitte esittää sen myös omin sanoin.

f. Esittäkää vuoropuhelu muulle luokalle. (Aleksis 9 Harjoituksia: 112.)

Tehtävän näytelmäteksti on katkelma Aleksis Kiven Nummisuutareista. Aleksis-kirjojen tekstistä esitykseen -harjoituksissa käytetään enimmäkseen kahdenlaisia dialogeja. Osa dialogeista on poimittu tunnetuista näytelmistä, kuten edellä Nummisuutareista. Tehtäviin on lainattu osia esimerkiksi Shakespearen näytelmistä. Lainausten lisäksi tehtävissä käytetään myös ilmeisesti vain harjoitusta varten tehtyjä dialogeja, jotka ovat usein näytelmälainauksia lyhyempiä ja sisällöltään yksinkertaisia tilannedialogeja:

7. – – ”Anteeksi, mutta minulla on paikkalippu.”
 ”Minullakin on paikkalippu.”
 ”Olettekohan varmasti oikeassa vaunussa?”
 ”Vaunu 5 ja paikka 43.” (Aleksis 8 Harjoituksia: 17.)

Yksinkertainen sisältö ja selkeä tilanne auttavat oppilaita keskittymään ilmaisuun, kun heidän ei tarvitse pohtia tekstin sisältöä ymmärtääkseen sen hyvin. Tuttuun tilanteeseen on myös paremmat mahdollisuudet samastua ja eläytyä kuin täysin vieraaseen.

Digitaalista draamapedagogiikkaa on Aleksis-oppikirjassa yhdessä tehtävässä kahdeksannella luokalla. Kahdeksannella luokalla audiovisuaalisten välineiden käyttö on perusteltua, sillä draaman teoriassa käsitellään elokuvaa. Joissakin kirjasarjan draamakasvatustehtävissä tallennettiin tuotoksia digitaalisesti, mutta tällaisessa käytössä media ei liity suoranaisesti draamakasvatusgenreen vaan tehtävän voi tehdä myös ilman digitaalista tekniikkaa. Esimerkkitehtävään sisältyy digitaalisen draamapedagogiikan lisäksi muita genrejä:

8. Kuvatkaa pareittain lyhyitä elokuvakohtauksia. Valitkaa jokin alla olevista tehtävistä.
- Kirjoittakaa lyhyt dialogi, jossa kaverukset keskustelevat. Kuvatkaa kohtaus kaksi kertaa siten, että käytätte kahta eri kuvakulmaa. Näyttäkää kohtaus muulle luokalle. Pohtikaa, miten kuvakulman muutos vaikuttaa kohtauksen tunnelmaan.
 - Kirjoittakaa dialogi, jossa kolme ihmistä keskustelee. Kuvatkaa kohtaus siten, että käytätte ainakin kahta eri kuvakokoa. Näyttäkää kohtaus muulle luokalle.
 - Kuvatkaa kohtaus esim. liikuntatunnilla. Valitkaa taustamusiikiksi kaksi erilaista musiikkia esim. klassista ja teknoa. Näyttäkää kohtauksenne muulle luokalle. Pohtikaa, miten musiikki vaikuttaa tunnelmaan. (Aleksis 8: 144.)

Digitaalisen draamapedagogiikan yleistymisen yhtenä esteenä lienevät koulujen tekniset resurssit. Esimerkkitehtävää varten ryhmän olisi saatava kameroita ja muokkausohjelmia käyttöönsä. Lisäksi digitaaliset opetusmenetelmät ovat vielä kouluissa melko uusia eivätkä niin vakiintuneita kuin perinteisemmät. Digitaaliseen opetukseen vaikuttavat myös opettajan perehtyneisyys ja kiinnostus tekniikkaan.

Draamatekstin kirjoittamista ja lukemista on eniten seitsemännellä luokalla ja vähiten yhdeksännellä luokalla. Seitsemännellä käsitellään draamaa kirjallisuudenlajina, mikä selittä-

nee eri vuosiluokkien draamakirjoitustehtävien määriä. Aleksis-kirjasajassa draamaa sekä luetaan että kirjoitetaan:

6. a. Lue kohtaus William Shakespearen näytelmästä Romeo ja Julia.
- b. Esittäkää vuoropuhelu pareittain. Vaihtakaa tyyliä: ylevä, romanttinen, arkinen, surullinen, humoristinen jne.
- c. Selitä omin sanoin, mitä tarkoittavat seuraavat ilmaisut?
 1. tää paikka surmas on nimes tähden
 2. mun heimoni
 3. luokses kevein lemmensiivin lensin
 4. ei rakkautta pidättää voi muurein
 5. Ah, suurempi sun silmissäs on vaara kuin heidän miekoissaan
 6. En luotsi ole; mut jos etääll' oisit kuin meren kaukaisimman vaahtoranta, niin merta uhmais vuoks aarteen moisen.
- d. Kirjoittakaa pareittain, miten kohtaus jatkuu. Esittäkää muulle luokalle oma ”Romeo ja Julia”. (Aleksis 7: 96.)

Useimmissa Aleksis-kirjasarjan draamatekstien kirjoittamista harjoittavissa tehtävissä kirjoitetaan lyhyitä draamatekstejä kuten kohtauksia tai dialogikatkelmia. Kokonaisen näytelmätekstin kirjoittaminen ei lienekään yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tarkoituksenmukaista ja tarpeellista. Tärkeintä on näytelmä- ja draamatekstin perusteiden tuntemus ja kyky lukea dramaturgisesti.

Aleksis-sarjassa draamatekstejä on paljon verrattuna draamatehtävien kokonaismäärään varsinkin seitsemännellä luokalla. Draamatekstejä voidaan käsitellä ilmaisun näkökulmasta, mutta pelkät draamatekstit eivät välttämättä tarjoa mahdollisuutta kovin monipuoliseen ja luovaan kokonaisilmaisuun. Dialogin kirjoittaminen on hankalaa, eikä se ole välttämättä monikäyttöinen tai keskeinen arkielämässä tarvittava taito. Draamatekstin lukemisessa eläytyminen on tärkeää, mutta jos ei ole tutustunut teatteriin tarkemmin, voi dramaturginen lukeminen olla vaikeaa.

Aleksis-kirjoissa on draamaharjoituksia, jotka jäävät genrejaottelun ulkopuolelle. Näiden tehtävien tarkoituksena voi olla esimerkiksi lämmittely, keskittymisen harjoittelu tai tunnin aiheeseen virittäminen. Koska genrejaon ulkopuolelle jääviä draamatehtäviä on vähän verrattuna oppikirjojen draamatehtävien kokonaismäärään ja tämä joukko on hajanainen, ei ole syytä jakaa näitä tehtäviä edelleen pienempiin luokkiin. Suurin osa genrejaon ulkopuolelle jäävistä tehtävistä on seitsemännen luokan kirjoissa, kun taas kahdeksannella ja yhdeksännellä genrejaon ulkopuolelle jääviä tehtäviä on vain yksi kummallakin luokalla.

Genrejaon ulkopuolisissa tehtävissä on suhteellisesti monta kuvaharjoitusta. Näissä harjoituksissa tehdään liikkumaton asetelma esineestä tai tilanteesta:

3. Muodostakaa koko luokka yhdessä puhumatta seuraavat kuvat:
 - a. kuoro
 - b. Eiffel-torni
 - c. sukukuva
 - d. viikinkivene
 - e. urheilukilpailu
 - f. ruuhka. (Aleksis 7: 71.)

Tällaisessa harjoituksessa korostuvat luovuus ja ryhmätyö, koska osallistujien on toimittava yhteistyössä onnistuneen lopputuloksen aikaansaamiseksi. Kekseliäisyyttä tarvitaan, kun kuvia yritetään muodostaa apuvälineitä käyttämättä.

Draamassa paljon käytettyihin harjoituksiin kuuluu äänimaisema, jota käytetään Aleksis-sarjassa runouden opettamiseen yhdeksännellä luokalla:

5. Toteuttakaa ryhmissä Hellaakosken runo ääniefektein. (Aleksis 9: 128.)

Käsiteltävänä on Hellaakosken Sade-runo, joka on esimerkiksi asettelultaan kiinnostava. Harjoituksessa voi eläytyen tarkastella kielen ja muodon herättämiä mielikuvia ja sitä, miten monella tavalla runon tarina voidaan esittää.

Kirjoissa oli myös tehtäviä, joiden draamallisuus jäi epäselväksi. Monia työtapoja, esimerkiksi roolihenkilön ominaisuuksien pohtimista, käytetään paljon draamatyöskentelyssä, mutta yksittäisinä tehtävinä ne eivät ole varsinaisia draamatehtäviä. Joidenkin tehtävien draamallisuus riippuu paljon opettajan lisäohjeista. Draamakasvatuksesta kiinnostunut opettaja saattaa saada tehtävistä innoitusta draamatyöskentelyyn, mutta varsinkin opettaja, joka ei ole siihen perehtynyt tai siitä kiinnostunut tuskin muokkaa tehtävää draamakasvatuksen suuntaan. Kaiken kaikkiaan Aleksis-kirjasarjan tehtävät eivät houkuttele draamakasvatuksen käyttöön. Lisäksi kirjojen draamatehtävät ovat melko yksipuolisia ja tarjoavat käytettäväksi vain kapeaa osaa draamakasvatuksen kirjosta: ne keskittyvät enimmäkseen esiintymiseen ja näyttelymiseen sen sijaan, että draamaa käytettäisiin opetusmenetelmänä ja oppimisympäristönä. Kirjojen draamakasvatusgenret edustavat perinteistä käsitystä kouludraamasta, joka on enimmäkseen esittämistä, katsomista ja näytelmätekstejä. Niiden tavoitteena vaikuttaa olevan enimmäkseen teatteritaiteen ja näyttelymisen opettaminen.

Draamakasvatusta ei sovelleta Aleksis-kirjoissa kovinkaan paljon, vaan sitä käytetään opetuksessa silloin, kun se on helppoa ja odotuksenmukaista. Tällaisessa draamatyöskentelyssä yhteistoiminnallisuus ei välttämättä kaikilta osin toteudu. Aleksis-kirjasarjan draamakasvatustehtävissä on melko vähän sellaisia harjoituksia, joissa oppilaat opiskelisivat yhteisesti jotakin muuta kuin näyttelymistä tai muuta teatteritaiteen sisältöä. Draamakasvatuksen näkökulmasta myös prosessimainen työskentely puuttuu lähes kokonaan. Monista draamatehtävistä

tä puuttuu arviointi, tuotoksen työstäminen ja tutkiva näkökulma oppimiseen. Näitä piirteitä on eniten niissä tehtävissä, jotka ovat pidempiä ja joissa draamakasvatuksen käyttö on harkittumpaa: se ei ole ainoastaan viihdykettä vaan myös tapa oppia. Viihdykkeen asemaan draamakasvatustehtävät joutuvat silloin, kun ne jäävät kokonaisuudesta irrallisiksi.

Draamakasvatusta ei ole Aleksis-oppikirjasarjassa kovin paljon. Draamakasvatustehtäviä on jonkin verran seitsemännellä luokalla, mutta määrä vähenee yhdeksättä luokkaa kohden. Tämä saattaa kertoa siitä, että draamakasvatusta pidetään alempien luokkien opetusmenetelmänä, mahdollisesti sen leikkiä muistuttavan luonteen vuoksi. Draamakasvatusta hyödynnetään eniten luovien aiheiden opetuksessa, kun puolestaan kielenhuollon opetuksessa sitä käytetään hyvin vähän.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kuuluu myös teatteritaide. Siksi on hyvä, että draamaharjoitusten kautta tutummiksi tulevat esimerkiksi näytelmän rakenne ja näytelmätekstit. Teatteritaiteen lisäksi Aleksis-kirjojen harjoituksissa opitaan muutakin. Vaikka näytelmäntekoa ja siihen verrattavia harjoitteita on suhteellisesti paljon, voi erityisesti laajemmissa draamatehtävissä oppia opiskeltavasta sisällöstä itsestään eli esimerkiksi kielenkäytön opetuksessa kielenkäytöstä. Lisäksi opitaan itseilmaisua ja esiintymistaitoja sekä -rohkeutta. Itsetuntemus kasvaa, kun oppilaat havainnoivat, miten he ilmaisevat itseään ja millainen ilmaisu missäkin tilanteessa on tarkoituksenmukaista. Samoin he saavat mahdollisuuden tottua esiintymään. Kirjasarjan tehtävät antavat myös mahdollisuuden oppia itsestä ja muista muutenkin kuin esiintyjinä. Esimerkiksi kokouksen kulkua ja kokousasiakirjoja käsittelevässä harjoituksessa saattaa oppia itsestään ja luokkatovereistaan keskustelijoina.

Aleksis-oppikirjasarjassa ei hyödynnetä kaikkia niitä etuja, joita draamakasvatuksella opetusmenetelmänä on. Ensinnäkin draamakasvatusta jää kirjojen perusteella melko suppeaksi opetusmenetelmäksi. Jos valmiita näytelmätekstejä ja yleisölle esiintymistä oppikirjoissa vähennettäisiin, päästäisiin draamassa ehkä opiskelemaan tutkimalla sen sijaan, että harjoiteltaisiin tarinaa muille näytettäväksi. Ulkoa opetellut repliikit ja niiden lausuminen yleisölle ovat nimenomaan näytelmäntekoa, eivät draamakasvatuksen käyttöä opetusmenetelmänä. Näytelmän opetuksessa tällainen työskentely on kuitenkin tarkoituksenmukaista. Draamakasvatusta kuten muitakin opetusmenetelmiä käytettäessä on aina pohdittava, mitä halutaan opettaa ja miten se onnistuu parhaiten. Myös yhteistoiminnallisuuden periaatteet toteutuvat paremmin silloin, kun koko oppilasryhmä on aktiivinen. Perinteisessä näytelmässä usein vain esiintyjät ovat aktiivisia, kun taas yleisö seuraa näytelmää osallistumatta toimintaan. Kirjoissa oli myös sellaisia draamatehtäviä, jotka jäivät irrallisiksi eivätkä liittyneet mihinkään kokonaisuuteen. Yksittäiset draamakasvatustehtävät muuttuvat helposti yhdentekeviksi, mutta osana laajempaa

työskentelyä niillä on oma tarkoituksensa. Opetusmenetelmän arvostuksesta kertoo sekin, että suhteellisesti eniten draamakasvatustehtäviä on oppikirjan varsinaisten aiheosioiden ulkopuolella ikään kuin kevennyksenä.

6. OPETTAJAT JA DRAAMAKASVATUS

6.1. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä oppimisesta ja toiminnallisista opetusmenetelmistä

Opettajien oppimiskäsitykset voivat kertoa paljon siitä, millaisena opettajat kokevat oppiaineensa ja oppilaansa. Haastattelujen aluksi opettajilta kysyttiin, miten äidinkieltä opitaan heidän mielestään parhaiten. Kaksi opettajaa mainitsi, että oppimistapaan vaikuttaa se, mistä äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueesta on kulloinkin kyse:

Hannele: Riippuu osa-alueesta. Eli et et ilman muuta mä lähdän siitä et joku kielitieto nii se on parempi olla ihan semmonen opettajajohtonen et et opettaja selittää, tehdään tehtäviä ja tehdään näin. Mut sitte taas sitte esimerkiks kirjallisuus mun mielestäni ei missään tapaukses vois olla tällasta nii opettajakeskeistä.

Opettajien haastatteluissa keskeisiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisen tekijöiksi mainittiin myös vaihtelevat opetusmenetelmät, itse tekeminen, opitun aineksen käyttäminen sekä itse kokeileminen. Sari kuvasi parasta tapaa oppia äidinkieltä ja kirjallisuutta näin:

No monella eri opetustavalla Mun mielestä se on tärkeätä et niit vaihtelee näit perinteisii millään lailla unohtamatta monet asiat esimerkiks meil on just ollu paljon paljon tota ni ihan kieliasiaa. Tälläki tai edellisell tunnill oli just lauseenjäsennystä ja näin ni mä kyl käytän ihan taulua ja kalvoja ja sellasta. Se on siinä kohtaa ihan hyvä kirjallisuus voi sit taas olla elämyksellisempää. Mut tota ni siis opetustapoja vaihtelemalla, yrittämällä saada oppilaat innostumaan huumorilla.

Opettajat näkevät äidinkielen ja kirjallisuuden laajasisältöisenä oppiaineena, jossa opetusta on mukautettava kunkin osa-alueen mukaan. Oppimiseen vaikuttavat oppilaan aktiivisuus ja se, miten oppilas käyttää ja käsittelee tietoa.

Opettajien haastatteluissa käsiteltiin myös toiminnallisia opetusmenetelmiä. Näin siksi, että draamakasvatusta päästäisiin lähestymään laajemmasta kontekstista käsin ja opettajat saisivat virittää ajatuksiaan ennen draamakasvatukseen etenemistä. Lisäksi tutkimusta varten oli tärkeää saada tietää, mainitsisivatko opettajat oma-aloitteisesti draamakasvatuksen yhdeksi toiminnallisista opetusmenetelmistä.

Haastatteluissa opettajat olivat enimmäkseen epävarmoja toiminnallisen opetuksen ja opetusmenetelmien määrittelystä. Opettajat ilmaisivat epävarmuuttaan kysymällä ja suoraan kertomalla. Kuitenkin opettajien antamat määritelmät toiminnalliselle oppimiselle sisälsivät

samoja piirteitä. Ensinnäkin toiminnallinen opetus nähtiin vaihtoehtona opettajajohtoiselle opetukselle:

Marita: – – toiminnallinen menetelmä ei ole sitä esimerkiksi että mulla on kalvosulkeiset ja oppilaat kirjottaa.

Lisäksi haastatellut toivat esille sen, että toiminnallisuus on opiskeltavan asian tarkastelua ja tiedon rakentamista itse:

Mira: – – et oppilaat saa ite tutkii ite oivaltaa. Se on niinku mahdollisimman paljon yrittää ite et ei valmiiks pureskeltu. Oppilail o hirvee paljo semmone kuvitelma mones asias et et heitä ei tarviis olla ite niinku kauhee aktiivisii et he vaa on ja tieto kaadetaa valmiiks heitä päähä ni nimenomaa päivastoi. Et hee sais mahdollisimma paljo ite oivaltaa, käyttää omii aivoi ja ite keksii hoksata niit asioit. Ja tajuta et ai näi tää menee et ja tän takia tää menee näi ja ja nii edespäi.

Moni opettaja vertasi toiminnallista ja opettajajohtoista opetusta. Toiminnallisessa opetuksessa oppilas oli aktiivinen ja ajatteleva toimija, kun taas opettajajohtoisessa opetuksessa oppilas nähtiin ennemmin passiivisena tiedon toistajana. Lisäksi yksittäiset opettajat kokivat toiminnallisten menetelmien tekevän opetusta elävämmäksi ja hauskeemmaksi, tuottavan parempia oppimistuloksia ja motivoivan oppilaita:

Marita: – – haluan ottaa nimenomaan semmosia mitkä mä arvaan et saattas motivoida semmosia oppilaita jotka muuten taas sitten ei motivoituis. Kun esimerkiksi just jos aatellaan ehkä semmosena hankalimpana ryhmänä motivoida kasiluokkalainen poika ni tota ni kyllä sille täytyy keksiä esimerkiksi kielioopin opettamisesta jotain semmosta niinku muuta kuin se että mää täällä puhun suu vaahdossa.

Haastatellut opettajat antoivat toiminnallisesta opetuksesta myös käytännön esimerkkejä:

Marita: Mul on tota erilaisii muistipelejä just tätä bingon muistipelejä esimerkiksi mä oon tehny semmosii esimerkiksi sanaluokista nyt esimerkiksi seiskalle. Hel- hirveen helposti saa aikaseks kertakäyttölautasista ku ne on ihan samannäkösiä eli toiselle puolelle lautasta niinku mä teen parit sillee et toisessa lukee vaikka tuoli ja toisessa substantiivi ja sit täytyy hakee sieltä niinku parit. Et ne seiskaluokkalaist istuu kaikki lattialla ringissä ja sit ne ottaa sieltä niitä lautasia ni se on hirveen kiva ne tykkää siitä.

Opettajat mainitsivat toiminnallisiksi menetelmiksi draaman, ryhmätyöt, keskustelut, seinälehdet, esitykset ja pelit. Mainituin toiminnallinen menetelmä oli draama. Sen mainitsi omaloitteisesti puolet haastatelluista. Kun opettajilta kysyttiin, onko draama heidän mielestään toiminnallinen menetelmä, kaikki vastasivat myöntävästi.

Yksi opettaja ei kuvannut toiminnallista opetusta lainkaan, loput viisi opettajaa määrittelivät toiminnallisen opetuksen joko kuvaillen tai esimerkkien kautta. Kuitenkin suurimman osan toiminnallisuuden kuvausta määrittä epävarmuus siitä, mitä käsitteellä tarkoitetaan:

Sari: En mä sitä oo koskaan oikeestaan niin kauheesti ajatellukaa et miten mä sen määrittelin.

Pirjo: Mää vähäsen tuossa viime viikolla ni tota katselin Googlesta ja tota tuomasin että tota ei tää ole kyllä mitään semmosta mitä tota äidinkielen opettajat voi tehdä että en mä ainakaan mitään draamapedagogiikkaa harrasta – –

Sen lisäksi, että käsitteen määrittelyssä koettiin epävarmuutta, osoittavat edelliset esimerkit myös sen, miten osa haastatelluista opettajista kokee toiminnallisen opetuksen: sitä ei edes juuri pohdita tai ainakin toiminnallisuuden sisällyttäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tuntuu vaikealta.

Edellä kuvattuja tuntemuksia selittää osaksi se, että opettajat kokivat toiminnallisia menetelmiä koskevan koulutuksen puutteelliseksi: toiminnallisuutta ei käsitellä tarpeeksi opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksissa.

Hannele: Siis missään tapaukses mä en oo koulutukses en en oo kuullukkaa niistä mä oon sen verran kauan ollu opettaja et periaattees ne (toiminnalliset menetelmät) ei oo mulle kovinkaan tuttuja.

Opettajien toiminnallisuuskoulutus jää heidän oman kiinnostuksensa ja panostuksensa varaan.

Resurssien riittämättömyys vähentää toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Toiminnallisuus tuntuu suurissa opetusryhmissä vaikealta muun muassa ajan puutteen vuoksi:

Elisa: Mut et varmaan tämmöses niinku ihan suoras kielioppijutussa ni kyl se aika vaikeeta tai sit ainaki keinotekosta tuntuu olevan.

Haastattelija: Millä tavalla keinotekosta?

Elisa: Niin no hmm niinku mä aattelin vaan keinotekosta et siihen menee sit ihan hirvittävästi aikaa kun ajasta on pula sit just opettaa niinku suoraa esitystä tällai näin niinku tällä tavalla kun tää kollega sillon kerran kokeili. Et se jotenki niinku menee lyhyemmin kun sä itte sanot et näin se on ja sillä siisti.

Myös opettajan jaksaminen on koetuksella:

Hannele: Et siin siin on se ristiriita et et sanotaa et jos sul on seitsemän tunnin päivä nii sä et jaksaa siin viimisel tunneil enää antaa oppilaiden niinku toimimalla oppia siis niimpal et se on parempi et se menee vaan näin hiljaa, minä sanon, kirjota, tee, nii niin et se on tällanen selkee ristiriita – –

Eräs syy toiminnallisten menetelmien käyttämisen vaikeana kokemiseen saattaa olla saman haastatellun maininta tunteesta, joka tulee, kun opettaa toiminnallisin menetelmin:

Hannele: No must tuntuu et aika usein se tunti tuntuu silt et aha saanks mä tästäki palkan vai ku en mä mitään tee hehe.

Opettaja saattaa siis kokea velvollisuudekseen opettaa ja nimenomaan opettaa niin, että tekee itse koko ajan jotakin. Voi siis olettaa, että ohjaaja-opettajan roolin omaksuminen tuntuu ainakin joidenkin opettajien mielestä haasteelliselta.

Koulutuksen ja resurssien puutteellisuuden lisäksi osa opettajista koki, ettei äidinkieltä voi opettaa hyvin toiminnallisin menetelmin:

Sari: Mut et mitä se toiminnallisuus on et jos se toiminnallisuus on et leikataan ja liimataan ni se voi olla kielenopetuksessakin paikallaan mut tosiasiasahan monta kertaa tai mun mielestä ainakin jos kieliasioita ku opettaa ni kyl se on niinku kaikkein selkein tärkein on se et opettaa selkeesti et nyt tää on näin. Ja sit

taas monta kertaa tämmönen toiminnallisuus tuo mukanaan semmost hässäkkää et siin vähän selkeys karsi.

Hannele: Nii siis ihan se niin siis sanotaan nyt toi sarjakuvan tekeminen kun se nyt oli ihan tehtiin ihan viime viikolla ni must kyl jotenki tuntuu et et vaikka määhän koko ajan siel kiersin ja sanoin et muistakaa ne symbolimerkit ni joi- jotkut tekee sen ihan tosissaan ja tekee mut sit toiset haha hutastaa tämä tästä ni ja nyt mitä mä olin opettanu niist symbolimerkeistä ja näist kaikist ni ne oli kaikki menny tästä näi. Eli eli määhän en en mä en koe sitä niinku ihan mut ihan niinku sil taval et et että et mun mielestäni jos mun pitää sanoa et et millanen on hyvä tunti nii määhän edelleen väitän et mun hyvä tunti on sellanen mis mis on hyvin vähän toiminnallisuutta. Olen kyl varmaan vääräs mut mul on sellanen mielikuva.

Lisäksi haastatellut mainitsivat, että oppilaiden on vaikea ymmärtää toiminnallista prosessia oppimistilanteeksi, ja moni oppilas kuvittelee toiminnan olevan osa helppoa tuntia, jolla ei tarvitse opiskella:

Hannele: – – mä oon kokenu sen et oppilaiden mielest se toiminnallisuus miten mä koen sen toiminnallisuuden et se tarkoittaa samal et et tää on niinku tämmönen tämmönen löysä tunti et ei täs tarvitsekaan niinku oppii koska oppilaat tosi moni lähtee siitä et ainoastaan se tunti ku opettaja opettaa sen homman, opettaja puhuu ja he kirjottaa vihkoon niin sit määhän sanon et siit on sillon ja sillon koe ni se on ainoos sellanen niinku mis pitää oppia. Mä en tiedä miten sen niinku saisi muutetuks – –

Toiminnallisessa opetustilanteessa oppilaat ovat myös huolissaan siitä, huomaako opettaja heidän työskentelynsä. Arviointi motivoi oppilaita.

Hannele: – – mul oli hyvä esimerkki et meil meil oli sellanen kirjasarja ja meil ei oo kaikil oppilail antaa nyt samaa kirjaa – – ja oli tarkoitus et se ryhmä niinku keskenään analysoi sitä kirjaa ja sit kertoo muille nii oppilaitten ainoos ongelma tule et miten sä annat tästä meil numeron. Koska se numero on heil niinku ainoos se sellanen et ku mä sanon et en mä annakaan tästä numeroon et täs on nyt tarkoitus et katsotaan et mitä te saatte siit kirjast irti ku ne kuuluu kaikki samaan sarjaan niin ni ja sit oppilaat ihan selkeest sano et me ei oteta tota ryhmään koska se ei kuitenkaan lue kirjaa ja he koko ajan vaan se et pitäis niinku mulle pystyy osottamaan se et kuka on niinku tehny sen homman kuka ei. Mun mielest se oli tosi tosi niinku inhottavaa ku ne sano et annaksä numeron mä sanon et en sit ei tuu numeroon mä sanon et ei tuu nyt numeroon. Et kylhän määhän täs on tarkoitus et te niinku oppisitte analysoimaan sitä kirjaa ilman et aina on takana se et nyt tästä saa numeron nyt mä teen sen. – – mul jo tuli sellanen olo et oliskos mun pitäny kaikki ne kirjat niinku käsitellä ja kertoo tää näin ja näin ja näin.

Toisaalta toiminnallisuus nähtiin oppimiselle edullisena:

Mira: Ja ku ei se ny selvästikkää todellakaa oo paras mahdollinen keino ainakaa läheskää kaikil se taulu tai kalvot kirjottaminen.

Toiminnallinen opetus on opettajien mielestä teoriassa hyväksi, mutta käytännössä se tuntuu haasteelliselta jopa siinä määrin, että osa opettajista ei käytä toiminnallisia menetelmiä.

Opettajien kuvaukset toiminnallisesta oppimisesta ovat osin ristiriidassa niiden käsitysten kanssa, joita opettajilla on äidinkielen oppimisesta. Opettajat osaavat siis kuvailla toiminnallista oppimista.

nallista opetusta ja luonnehtivat äidinkielen parasta oppimistapaa piirteillä, jotka ovat ominaisia toiminnallisille opetus- ja oppimismenetelmille. Kuitenkaan osa haastatelluista ei loppujen lopuksi koe, että toiminnalliset menetelmät olisivat käyttökelpoisia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, vaan niitä saatettiin pitää jossain määrin turhana tekemisenä. Tässä tutkimuksessa tätä ilmiötä ei voida selittää kattavasti toiminnallisten menetelmien näkökulmasta, mutta opettajien ajatukset draamakasvatuksesta antavat vastauksia yhden toiminnallisen opetuksen osa-alueen näkökulmasta.

6.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä draamakasvatuksesta

6.2.1. Draamakasvatuksen käyttäminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Haastatellut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan erittäin vähän. Haastatteluissa ilmeni, että yksi opettajista pyrkii käyttämään draamakasvatuksen keinoja oppitunneillaan jokaisella luokalla kerran vuodessa, muut haastatellut puolestaan käyttävät draamakasvatusta joko erittäin harvoin tai eivät lainkaan:

Marita: Mä koitan ottaa jokasella luokalla kerran vuodessa jonkun sellasen draamallisen tyyliin esimerkiksi että mä jaan Kalevalan eri tarinat yhdeksäsluokkalaisille niinko et ota sä Kullervon tarina ja ottakaa te tästä kilpalaulantatarina ja näi ja sitte ne menee pieniin looseihin pitkin koulua harjottelemaan ja miettimään miten mä heittäisin sen näytelmäks ja tulee ja esittää sen toisille. Mut siinä menee jotenki hirvittävän paljon aikaa ennen ennen ku ne sisästä tavallaan sen kehittää sen näytelmän käsikirjotuksen ja pysyy sen harjottelemaan kunnolliseksi näytelmäks. Et ei oikeen niinku taho tavallisella oppitunnilla riittää aika siihen. Ne tykkää kyllä siitä mutta tota mut se on kyllä vähäsempää se se draama. Kyl mä sitäkin koitan ottaa. Mut jotenki se se niinku tahtoo viedä ikäänku liikaa siitä kokonaisuudesta sit ku sen tekee kunnolla. Ku sillai ei oo kiva tehdä että jotakin vaan sinnepäin. Ku et se ois samalla kunnol tehty niin että se myöskin opettais sitten esimerkiksi just Kalevalan tarinan eikä se ois vaan sellanen kläpäsyt et joku menee huutamaan kilpaa luokan eteen.

Hannele: Mä olen käyttäny sitä joskus tosi harvoin juuri kirjallisuuden opetuksessa. Jaa mul tuli mieleen ihan mä siit on tosi paljon aikaa mul oli sellaset et oppilaat niinku käytiin lävitse Kalevalan juonta niin et oppilail oli jokasel joku luku siältä ja sit he esitti sen draamana toisille. Mut se oli se seki mun mielestäni ei onnistunu sil taval et mä väitän et ne oppilaat jotka katso niit muitten tekeleitä ni ei kyl Kalevalan juonest välttämät tiedä silti kauheen paljon. Ja nii hyvin harvoin mä sitä oon käyttäny.

Elisa: No just niinku sillon kun o-on on ilmasutaidon opetusta ni sillon mut e-et een minkään muun asian opettamiseen että.

Draamakasvatus koetaan kuitenkin tärkeäksi opetusmenetelmien vaihtelevuuden takia. Äidinkieltä ja kirjallisuutta pidetään luovuutensa vuoksi sopivana käyttöympäristönä draamakasvatukselle:

Hannele: Kyl mun mielestä äikän öö äidinkielen opetus on kuitenkin ihan semmonen niin sanottu luova tämä oppiaine kyl mun mielestä se e-en mä vois kuvitella et matematiikan tai biologian tunnil käytettäis draamaa miksei jossain historias vois tietyst vois ihan samal taval käyttää mutta kyl tää oppiaine mun mielest eroaa muista niin paljon se ehkä ehkä öö sopii kyl parhaiten äidinkieleen.

Opettajan puheenvuorosta päätellen tarinat saattavat olla yksi keskeinen peruste draamakasvatuksen valintaan. Historian ja yhteiskuntaopin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa tarinat ovat keskeisiä, matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa ei puolestaan juuri ole tarinamaisia aineksia.

Draamakasvatusta siis pidetään luovaan oppiaineeseen sopivana ja hyvänä vaihteluna opiskelun arkeen, mutta sitä ei kuitenkaan käytetä. Sari kertoi, miksei käytä draamakasvatusta:

-- jos mä aattelen tän hetken koulutyön arkee niin aika vähän siel kuitenki on sellast paikkaa jossa tekis mieli käyttää (draamakasvatusta). Niin vähän etten käytä.

Muistakin haastatteluista voi päätellä, että koulutyön arki ei mahdollista vaihtelevien opetusmenetelmien käyttämistä. Mitkä tekijät siis rajoittavat eniten opettajien opetusmenetelmävalintoja? Keskeisimpiä syitä ovat opetuksen ikuisuusongelmat tilan ja ajan puute. Koululuokat ovat liian pieniä draamatyöskentelyyn eikä jakautuminen koulun eri tiloihin onnistu välttämättä kovin helposti:

Marita: -- mut tämmöses tavallisessa niinkun luokkatilassa tavallisen kokosen luokan kanssa ni se draama on aika hankala.

Lisäksi oppitunneilla ei ole aikaa valmistaa ja esittää ryhmissä näytelmiä. Opettajat joutuvat myös miettimään tarkasti, mitä sisältöjä oppitunneilla käsitellään ja kuinka paljon, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden laajat sisällöt on mahdutettava tiettyyn tuntimäärän:

Mira: Jotenki tuntuu ettei oo aikaa et on ikäänku niin paljon tärkeit asioit ettei oo välttämät aikaa siihe.

Marita: -- hirveen moneen toiminnalliseen tehtävään niinku esteeks tulee jotenkin tilat tai liian suuret oppilasmäärät tai jotenkin liian heikot tekniset resurssit ettei niinku voikaan tehdä. Ni se on niinku semmonen rajottava juttu myös. Et niinku tavallaan et jos ois niinku pienemmät ryhmät, isommat tilat tehdä, tekniikka pelais ni varmasti mä uskon että meistä jokinen käyttäis näitä toiminnallisia enemmän ja oppilaat saais paremmin elämyksiä.

Monen haastatellun pelkona oli se, että opetus riistäytyy käsistä, kun menetelmänä käytetään draamakasvatusta. Tähän ongelmaan paneudutaan tarkemmin luvussa 6.2.3., kun käsitellään oppilaiden suhtautumista draamakasvatukseen.

Opettajat kertoivat, että ryhmätöiden tekeminen, näytelmät, jotka esitetään muille, näytelmien lukeminen, erilaisten roolien ottaminen ja tekstien dramatisointi kuuluvat äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatukseen:

Mira: No en mä oo kyl kauheesti käyttäny lähinnä että me ollaan ehkä luettu jotai näytelmiä oppilaitten kaa nii et ollaan jaettu roolit ja sil taval tai sit he on saanu pikkase näytelmäpätkä ja tehny pikku ryhmätyön jokainen ryhmä käy eriksee esittämäs ne edes ni on se kauheen hauskaa mut en mä oikeestaan sen enempää oo käyttäny sitä et ei sil taval ei oo oikeen kokemusta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on enimmäkseen esittävää:

Hannele: E-ei oikeestaan mitään muuta ku sitä esiintymistä. Että j-j-ja siihen mä kuvittelisin ki et se olis se tapa millä tämän draaman avul vois opettaa niinku ehkä kuitenkin sit parhaiten. Et mul ei oikeestaan oo ole ole tietoo mitä kaikkii mahdollisuuksii siin periaattees vois olla.

Yleisön rooli oli enimmäkseen tarkkaileva, arvioiva ja havainnoiva. Yksi haastateltu käytti joskus arvioinnin apuna tekniikkaa, jolla opiskelutuokio saatiin tallennettua myöhempää tarkastelua varten. Sama opettaja puolestaan kertoi, että puhetilanteita harjoitellessa sekä puhuja että hänen yleisönsä saavat ennalta määritellyn roolit, joiden kautta he eläytyvät kuvitteelliseen puhetilanteeseen.

Marita: Sit erilaisia puhetilanteita ku harjotellaan ni meil on myöski niinku heitetään draamaks se pidetään tilannepuheita niin tota noin ni pidetään aina TET-jaksolla nii et on pelkästään puoli luokkaa paikalla ni sit me etukäteen ne sanoo edellisell kerralla että keitä niinku me yleisö ollaan ja et ollaanks me esimerkiksi 50-vuotispäivillä ja ja tota mikä mikä on tämä tilanne ja sit kaikki asennoituu meil on sit semmonen draama täällä ja yks pitää puhetta. Meil voi olla morsiuspareja täällä ja haha niinku semmosta kaikkee.

Sama opettaja käytti draamakasvatusta myös kokoustekniikan harjoittelussa:

Marita: – – sit meil on tällösiä esimerkiksi niinku leikkikokouksia me ollaan pidetty ni että mä en opeta sillä tavalla kokoustekniikkaa että että puheenjohtaja tekee näin ja kaikki kirjottaa ja ihmettelee vaan meillä oikeasti on kokous jossa mä tarjoon yleensä niille kahvit ja mä oon leiponu jotaki ja sit meil on niinku erillinen asialista esimerkiksi joku tällönen Pelastakaa lapset ry:n kokous jossa meil on sijoitettavia adoptiolapsia ja sitten niitä on kauheen paljon vähemmän niitä lapsia kuin niitä perheitä joihin ne pitäis mennä sitten tai ne ketkä on pyytäny niitä lapsia ja sit mä heitän sinne kaikenlaisia tällösiä yhteiskunnallisia ongelmia niinku tyyliin että joku on esimerkiksi öhm yksinäinen homomies, seuraava on joku niinku perheitä, jotka haluavat lapsia, seuraava avopari, jotka elävät boheemia elämää, semmosia et tulee keskustelua. Et sit me käydään sitä samalla ku se alkaa se se kokous ni sit mä neuvon siinä koko ajan ikäänku semmosena semmosena niinkun kertojana tai semmosena neuvojana siellä niinku kaikkien yläpuolella et mitä nyt pitäs, millä tavalla nyt, nyt nyt muista pyytää puheenvuoro, puheenjohtajan tehtävä tässä nyt on pitää niinkun tää tää homma käsissään et nyt kolautat. Eli ne oppii niinku oikeest sillä tekemisellä sen kokoustekniikan. Et se on mun mielest niinku silleen tavallaan draamaa et ne tekee sen draaman siinä.

Tunneilla tehtyjä draamakasvatustehtäviä luonnehdittiin myös lyhyiksi ja yksinkertaisiksi, mihin vaikuttanevat erityisesti edellä mainitut ajan ja tilan puute. Opetuksessa käytettyjä

draamakasvatusgenrejä ovat roolileikki, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta ja draamatekstin kirjoittaminen.

6.2.2. Draamakasvatuksen oppimismahdollisuudet

Haastateltujen opettajien mielestä draamakasvatuksessa on mahdollista oppia. Useimmat haastatellut olivat sitä mieltä, että draamakasvatuksessa voidaan oppia nimenomaan opiskeltavasta äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueesta:

Hannele: – – esimerkiks kirjallisuudessa mä äsken rupesin miettimään et esimerkiks tyylisuunnat jos sen pystyis niinkun jollain taval ihan selkeästi tekemään vaikka sit samast katkelmast ni kahta romanttisen ja realistisen katkelman ja pystyis sen niinku esittämään oppilaille ihan niinkun draamana sanotaan et se et mä saisin oppilaat jotka esiintyy esiintyisivät siinä mä aattelin et sekin ois niinku tosi havainnollinen. Nythän mä laitan paperit kaks katkelmaa ja kumpi tämä on luetaan Minna Canthin Kuolevaa lasta tai jotain muuta et et kumpi tämä on – –

Yksi draamakasvatuksen oppimiskohde on esiintyminen. Opettajat mainitsivat esiintymisen, esillä olemisen ja puhumisen:

Mira: – – voihan siit ny oppii kaikennäköst ainaki esiintymist ja ja ja esillä oloo ja sellast. Nii juu sit tietty siin tommosii kaikkii esiintymispuolta ja puhepuolta tietty voi draamaan myös.

Draaman koettiin myös tarjoavan mahdollisuuksia itsestä ja toisista oppimiseen:

Pirjo: (Kysymykseen minkälaisia asioita draamassa voi oppia) No itsestensä varmaan ainaki. Omat vahvuudet ja sitte omat omat tämmöset piirteet jotka tarvitsis vahvistusta. Ja sit myöskin niin tota toisista myöskin et huomaa et hei et et että nimenomaan just vaikka jostaki joka heittäytyy et ulkomuoto on saattanu pettää et on pidetty vaikka ujona ja arkana ja syrjäänvetäytyvänä ni saattaaki heittäytyä tosiaan sitte tämmösessä draamatilanteessa sitte osottaa itsestään semmosia puolia mitä ei tavallisessa kouluelämässä välttämättä näy.

Lisäksi draaman katsottiin lisäävään itsevarmuutta, itsetuntoa ja luomiskykyä:

Marita: (Draamakasvatuksessa oppiminen perustuu) Elämyksiin. Semmoseen että itse saa niinku tavallaan luoda ja sit se tuo niinku itsevarmuutta ja kun kun oppilas niinku saa niinku semmosten elämysten kautta varmuutta itsein ni se parantaa sen itsetuntoa ja ja tavallaan sen luomiskykyä.

Opettajien kertoma myötäilee paljolti Laakson (2004: 176) kuvaamia draamakasvatuksen oppimismahdollisuuksia, joita esiteltiin luvussa 3.2.3. Haastatteluissa opettajat mainitsivat Laakson nimeämistä oppimismahdollisuuksista sisällön oppimisen, henkilökohtaisen oppimisen, sosiaalisen oppimisen ja taiteesta oppimisen.

Draamakasvatuksella on piirteitä, jotka tekevät siitä omanlaisensa opetus- ja oppimismetodin. Opettajien mukaan draamakasvatuksessa opiskeltu aihe jää paremmin oppijan mie-

leen. Syynä he pitivät draamakasvatuksen tarjoamia positiivisia kokemuksia sekä sen elämyksellisyttä ja havainnollisuutta:

Hannele: Se varmaan se varmaan havainnollistais sitä asiaa ihan selkeästi ja uskon et se jää paremmin myös mieleen. Eli et kylhän siin se oppiminen ihan varmaan tapahtuis paremmin kun sillä että mä annan annan sen tekstin ja toiset lukee toiset silmäilee sit mä sanon toi oli realistinen toi oli romanttinen kuvaus samasta ni eihän siitä niinku välttämät jää käteen mitään. Ainoastaan heil on sit se heil on sit se moniste et he voi kokeeseen lukies miettii et aha tällanenki täs oli.

Tunneoppiminen liittyy draamakasvatuksen elämyksellisyyteen:

Haastattelija: Joo. No voiko sun mielestä ylipäätään draaman avulla oppia jotain?

Sari: Voi varmaan ainakin niinku tunteen tasolla et jos nyt käsitellään vaik kirjallisuudessa jotain tiettyä teemaa niin ehkä ehkä sielt voi saada sit kyl enemmän irti sen avulla.

Haastattelija: Mikä siinä ehkä on semmonen et sen tekee et just siitä vois oppii?

Sari: No se elämyksellisyys nimenomaan et täytyy yrittää päästä itse siihen vähän tarkemmin ja paremmin sisään että.

Draamakasvatuksessa oppiminen perustunee siis pitkälti siihen, että oppiminen ei ole oppijalle merkityksetöntä, vaan elämyksen ja tunteen kautta oppimisesta tulee henkilökohtainen kokemus.

Opettajat käyttävät draamakasvatusta esimerkiksi opettaessaan verbaalia ja nonverbaalia viestintää:

Pirjo: Joskus mä olen niinku esimerkiks ni tota esimerkiks ku on puhuttu vaikkapa nonverbaalista ja verbaalista viestinnästä ni tota, mä olen laittanu oppilaat ihan näyttelemään erilaisia tilanteita. Ja sitten niinku arvioimaan sitä et miten se vaikuttaa ku kun käyttää erilaisia erilaisia keinoja et muun muassa sitä et miten tuetaan sitä omaa viestin perille menoa. Ja myöskin se et minkälaista se on jos on ristiriidassa se eleet ja ilmeet sen sen puheviestin varassa ja tota ja hyvin äkkiä oppilaat sen huomaavat että tota et mistä on kysymys.

Draamakasvatuksen menetelmin opetettiin myös kirjallisuutta, Kalevalaa, ilmaisutaitoa, koustekniikkaa, haastattelutilanteita sekä moduksia:

Marita: No esimerkiks jos mä opetan modus moduksia ni mul on siinä modussatu mul on joku Prinsessa Ruusunen tai joku tällanen soimassa ja mä ite oon ikäänku sadun kertoja jossa mä esittelen kaikki modukset semmosena niinku suvun jäsenenä.

Opettajien vastausten perusteella draamakasvatusta on mahdollista käyttää monenlaisten oppiaineen sisältöjen opetuksessa esimerkiksi havainnollistamisessa.

Kysyttäessä, minkä aiheen opettamiseen draamakasvatus ei sovi, opettajat mainitsivat erityisen usein kielitiedon ja kielenhuollon. Tämä tulos vastaa oppikirja-analyysin tuloksia: kielenhuollon osiossa ei ollut lainkaan draamakasvatustehtäviä. Sari kuvasi draamakasvatuksen käyttöä kielen opetuksessa näin:

Mun mielest se ei edes sovi sinne. Et se on vähän teennäistä. Kyl mä muistan auskultointiajoilta jotaki semmost lähinnä pelleilyä mitä sit niitten opeteltiin lauseenjäseniä vaikka että joku oli joku lauseenjäsen ja siis tää oli se mitä meil opetettiin mä en oo koskaan oppilaille sitä pitäny mun mielest se oli ihan surkuhupaisaa.

Sarin mielipiteessä ja sen sanavalinnoissa näkyy myös se, miten opettajan suhtautuminen ja mieltymykset vaikuttavat opetusmenetelmän valintaan. Yhden opettajan mielestä draamakasvatusta olisi vaikea sovittaa kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen opettamiseen:

Marita: No ehkä kirjoittamisen opetuksessa. Aine- ainekirjotusta jos mä aattelen vaik et mul on joku aineistopohjanen aine mikä täytyy opettaa ni en mä oikeen osaa aatella et et mä siihen heittäisin jotain draamaa. Sit sit menee niinku vähän liian kauas. Ainoastaan se ehkä draamaa vois semmosessaki käyttää sit sitä mä en oo koskaan tehny tuli vaan nyt täs mieleen että et ne heittäis vaikka ensin keskenään jonku draaman ja sit sitä käytettäis aineistona aineistopohjaseen kirjoittamiseen. Mikä olis aika vaikee. Ei ehkä onnistu. Ysillä vois onnistuu. Mut ei just joku kirj- kirjoittamisen opettaminen tai joku lukemisen ymmärtäminen ni kyl kyl niihi on vähän hankala käyttää näitä. Ylipäätänsä toiminnallisia silleen.

Kysyttäessä, mihin draamakasvatusta voisi mahdollisesti käyttää, osa opettajista totesi, että mahdollisuuksia on paljonkin, kun taas osa katsoi, että on vaikea keksiä, minkä uusien sisältöjen opetukseen draamaa voisi käyttää:

Elisa: Hmm. Mun mielikuvitukseni loppuu aika nopeesti. Tässä kohtaa. Mielipiteen ilmaisemisessa ja tämällytyypisessä tietysti ja se oliskin mukavaa jos sais jotain oikeakielisyyttä ja kielioppia johonki tähän suuntaan ni sekin olis kauheen kiva. Mut en tiedä.

Mahdollisia opetuskohteita olivat mediakasvatus, puhuminen, neuvottelutaidot ja mielipiteen ilmaiseminen:

Hannele: No kai sitä vois käyttää aika moneen ku moneen nii mä täs mietin et voisko sitä käyttää ihan tommoseen kielitiedon opettamiseen miksei sitä ehkä vois mut se vaatis kyl semmosii taitoi mitä mul ei kyl täl hetkel ole.

Draamakasvatusta voitaisiin myös käyttää kirjoittamisen virikkeenä tai jonkin muun oppiaineen osa-alueen opetuksen pohjatuntina.

Draamakasvatus ei haastateltujen mukaan sovi kaikille, mutta joillekin oppilaille toiminnallinen draama voi olla luentoja ja muistiinpanojen tekemistä parempi tapa opiskella:

Elisa: Jotkut ihmiset on semmosii et ne oppii ihan selkeesti tällä tavalla. Sit taas joskus tuntus siltä et se energia menee siihen erilaiseen sättämiseen koska tietysti yläasteikäinen käyttää sitten tilaisuuden hyväksi saadakseen siitä semmosen pienen happeningin ja kaaoksen aikaan niin sillon se ei välttämättä tarkkaile niinkään että tuliko ne lainausmerkit ja pilkku nyt oikee- oikeeseen järjestykseen vai voiks täs tönästä vähän kaveria ja onks tää kivaa ja toiminnallista.

Jotta draamakasvatuksen keinoin saadaan luotua toimiva oppimisympäristö, pitää oppilailla olla mahdollisuus omana itsenään olemiseen. Toimivan oppimisympäristön muut elementit, kuten työtavat ja opetuskohteet, opettajat löytävät kokeilemalla.

6.2.3. Oppilaat ja draamakasvatus

Opettajien mielestä oppilaat joko pitävät todella paljon draamatunneista tai kokevat ne epä-mukavina:

Elisa: Et jotkut tykkää varmaan ihan hirveesti jotkut on ihan oikeesti ahdistuuki siitä.

Oppilaat, jotka pitävät draamakasvatuksesta, ovat useimmiten niitä, jotka valitsevat valinnai-set ilmaisutaidon kurssit ja nauttivat esiintymisestä. He ovat innokkaita esiintymään tunneilla vapaaehtoisesti:

Pirjo: Mut sitte on semmosia oppilaita jotka niinku aivan innoissaan sit heti että heti ryhtyvät työhön ja ja ja sitte voivat jopa kilpaillaki siitä että et kuka tulee ensimmäisenä esiintymään et tämmösiä luokkia on ollut mulla ja sitte on ollu semmosia et jotka sitte tulee kysymään seuraavalla tunnilla että opettaja ol-laanks me vielä sitä et näytelläänks me tänäänki ja sitten kasvot on vähän petty- ollu vähän pettymystä olen havainnut sitte kun olen sanonut että tänään ei nyt sitten ehditäkään että mennään sitten toiseen asi-aan.

Toiset oppilaat, joita opettajat kuvailivat sanoilla sulkeutunut, ujo, arka, hiljainen, estynyt, kiusattu ja varautunut, eivät halua esiintyä eivätkä osoita innokkuutta draamatunneilla:

Elisa: Ja sit on niit ujoja, arkoja, estyneitä, ehkä vähän kiusattujakin jotka mieluummin istuu pulpetissa ja on huomaamattomia eikä osallistu. Koska siin täytyy siin draamas sit vähän osallistua et muuten se ei pe-laa sitten se tilanne siinä. Et jotkut tykkää varmaan ihan hirveesti jotkut on ihan oikeesti ahdistuuki siitä. Ainaki aluks. Mut se vaatii sit kans sitä et se luokkaympäristö on kans sit semmonen niinku kannustava.

Haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaita voisi kannustaa esimerkiksi mahdollisuus käyttää roo-livaatteita, jolloin oppilas voisi piiloutua selkeästi rooliasun alle.

Marita: – – et tietyllä tavalla ku ne pääsee piiloutuu niinku semmosten roolivermeitten alle ni sitten se on niinkun vielä antosampaa oppilaitten mielestä.

Oppilaiden näkökulmasta draamakasvatuksen myönteiseksi piirteeksi nähtiin se, että he saa-vat roolista ja ryhmätyöskentelystä suojan: omaa itseä ei tarvitse asettaa alttiiksi mahdolliselle epäonnistumiselle ja sen lieveilmiöille.

Elisa: Mut et toisaalta jossain tämmöses puhetilanteessaki se on varmaan helpompi mennä puhumaan jo-nain toisena niinku tämmösenä et olenki nyt joku toinen kuin et mä puhun ihan itse ihan omista mielipi-teistäni tai omalle äidilleni hänen viiskyvuotispäivän mut jos mä kuvittelenki olevani joku toinen ni se meneeki helpommin.

Pirjo: Ja yleensä se on ni tota oppilaat on aika rohkeita sitte kumminki ku siinä sitte saavat tehdä ryhmäs-sä. Ryhmä ryhmän kanssa toimiminen rohkasee tämmösiä hiljasempiakin.

Opettajat eivät halua pakottaa ketään esiintymään, vaan esiintymisen vaikuttimena on oltava oppilaan oma halu:

Marita: – – osa ei halua missään tapauksessa esiintyä. Mut ja mun mielest ei saakaan niinku sen sen tapasta oppilasta joka on hirveen sulkeutunu ja hiljanen ja semmonen ni ei saa pakottaa ikäänku mihinkään pääosiin ja suuriin osiin mut aina voi leikkii puuta tai koripallotelinettä vieressä. Et tota et kyl jokainen jokaisen kuitenkin mä pyrin ottamaan siihen.

Osallistuminen on draamakasvatuksessa tärkeää, sillä draamassa opiskellaan nimenomaan yhdessä. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse ottaa näkyvää roolia tai muuten esiintyä paljon, jos se tuntuu vaivaannuttavalta.

Edellä mainittujen oppilaisiin liittyvien seikkojen lisäksi draamakasvatustuntien haastavuutta lisääväksi koettiin luokan ilmapiiri. Luokka saattaa olla ryhmänä sulkeutunut tai ryhmässä on voimakas johtohahmo, jonka mielipide vaikuttaa muihinkin oppilaisiin:

Pirjo: No just tosiaan että ku on olemassa tämmösiä et joskus vaan sattuu että luokka on tullu semmoseks et varautuneempia oppilaita. Sitte toisissa luokissa on ollaan tosiaanki suuntauduttu tähän itseilmaisuu ja ollaan valmiita kokeilemaan kaikenlaista ja et ollaan valmiita myöskin heittäytymään et et et valitettavasti joskus vaan sit sattuu käymään sillä tavalla et on joku ni tota voi olla joku semmonen johtohahmo esimerkiksi luokassa joka on sitä mieltä että toi on ihan lapsellista et tuota ei tommosta kukaan tee ni ja se voi et että siitä ei es puhuta mut et sitä niinku se vaan on siellä se ilmapiiri ja sellai siinä joutuu aika paljon tekemään töitä et pääsee siitä ilmapiiristä sitte eroon.

Kuitenkin innokas ryhmä sekä hyvä ja kannustava ilmapiiri voivat vaikuttaa positiivisesti sekä opetustilanteessa että sen ulkopuolella.

Oppilaiden suhtautuminen draamakasvatukseen vaihtelee ääripäästä toiseen. Monen opettajan mielestä oppilaat osaisivat suhtautua draamakasvatustunteihin neutraalimmin, jos menetelmää käytettäisiin säännöllisesti alakoulusta lähtien:

Sari: Ja oikeesti mul on se kokemus et sillon kun ehkä draama enemmän oli käytössä oli enemmän muotia ni oli niit oppilaita jotka tuli yläasteelle niin et ne oli koko ala-asteen ajan käyttäny käyttäny sitä et se oli tuttu menetelmä niille ni se oli ihan ok mut nyt tuskin tälläkään hetkel ykskään mun oppilaista oo kyl ala-asteella opiskellu mitään sen avulla.

Draamakasvatusta kannattaisi siis käyttää, jotta draama olisi luonteva osa opiskelua. Onnistunut draamakasvatustuokio vaatii onnistuakseen tietynlaista suhtautumista niin opettajilta kuin oppilailtakin. Draamakasvatusta on ennen kaikkea ryhmänä olemista ja toimimista.

Yhtenä draamakasvatuksen ongelmana opettajat pitivät kaavoihin kangistumista, kuten eräs haastateltu ilmiötä kuvasi. Tällä hetkellä oppilaat ovat tottuneet opettajajohtoiseen taululta opiskeluun, eivätkä pidä muunlaisia opetustilanteita oppimiselle tärkeinä:

Hannele: – – oppilail on ihan semmonen selkee selkee käsitys et et mil taval niit asioi niinku pitää opettaa ja heidän mielestään äidinkieles tosi moni asia on ihan semmonen et opettaja selittää näin ja sit he kuuntelee, kirjoj- tekee muistiinpanot ja vastaa kokeeseen.

Useimpien opettajien näkemys hyvästä opetuksesta on, että parhaiten tunti menee silloin, kun oppilaat istuvat pulpeteissa ja kuuntelevat. Toisaalta jatkuvassa draamakasvatuksen käytössä

piilee riskinsä. Miran mukaan oppilaat innostuvat draamakasvatuksesta nimenomaan sen erikoisuuden takia. Kun draamakasvatusta käytetään harvoin, se säilyttää uutuudenviehätyksensä ja pysyy jännittävänä vaihteluna:

Mira: Ainaki nyt ku sitä käyttää erittäi harvoin ni kyl ne siit innostuu. Kyl he siit innostuu mut ö öö muis- taakseni esimerkiks x:ssä silloin opetusharjoitus ni ei oppilaat jaksanu siit enää nii hirveesti innostuu ku sitä oli nii valtavan paljon siel jo käytetty. Mut kyl nyt tääl ku kerran vuodes jotai sellast tekee ni kylhän ne sit siit on ihan innoissaan ja kysyy et koska taas tehää sellast ja hah.

Ihannetilanteessa olisi siis saavutettu sellainen draamakasvatuksen käyttötiheys, johon oppilaat ovat tottuneet mutta eivät ole kuitenkaan kyllästyneet.

Oppilaiden ikä vaikuttaa opetusmenetelmän valintaan. Hannelen mukaan draamakasvatus on opetusmenetelmänä toimivin yhdeksännellä luokalla. Oppilaat osaavat silloin arvostaa erilaisia opetuskokeiluja ja suhtautuvat niihin riittävällä vakavuudella. Seitsemännen luokan draamakasvatusta varjostaa Hannelen mukaan oppilaiden yleinen suhtautuminen yläkouluun ja draamakasvatukseen:

Siis mä uskoisin et yhdeksänel luokal se niinku saattais sujuu parhaiten koska seiskaluokil on jotenki sellanen ensinnäkin kun ne tulee tänne ni heil on tämmönen mielikuva et joo nyt ei oo mitään sääntöi ku nyt ollaan yläasteel ni tääl saa tehdä mitä vaan se kuuluu tääl monta kertaa et et ku ala-asteel ku jos sano tiukast et niinku kurissa ja järjestyksessä ni täälhän tietyst se ote niinku sil taval vapautuu et on paljon opettajii ja he he nii sit mä voisin sen kuvitella et he vaan ajattelee sit vaan et tää on nyt tämmöst leikkiä tai peliä et ei täs niinku oppimisen kannalt oo mitään tekemistä. Tuntuu ehkä silt et varmaan ysiluokka ois kyl kaikkein paras koska siäl sit joo ehkä osattais arvostaa sitä et olis niinku kokeiltas tällasii vähän erilaisii opetusmenetelmiä.

Hannelen mielestä draamakasvatuksen jatkuva käyttö opetusmenetelmänä ja oppilaiden totuttaminen siihen on kuitenkin tärkeää, jotta draamatunnit voisivat toimia.

Oppilaiden suhtautumisessa draamakasvatukseen on ongelmia, jotka liittyvät sen vapaaksi miellettyyn työskentelymuotoon ja hauskuuteen. Draamakasvatustuokiota häiritsevät opettajien mielestä erityisesti ne oppilaiden näkemykset, joiden mukaan draaman käyttö opetuksessa tarkoittaa niin sanottua helppoa hetkeä, jona ei opiskella vaan pidetään hauskaa.

Sari: – – osa ottaa ilon irti ja aattelee et tää on nyt tämmönen niinku helppo hetki täs näi et nyt voida vaa tehdä jotaki. Mää luulen et se ei niinkun opetuksen kannalta nyt ehkä ole niin kauheen merkittävää tai oppimisen kannalta tarkotan et se on enemmän sit semmonen kevennys. Näin voisin kuvitella et he sen kokee.

Opettajat katsoivat tilanteen riistäytyvän helposti käsistä, kun oppilaiden innostus ylittää opiskelumotivaation.

6.2.4. Opettajien kokemuksia draamakasvatuksesta

Äidinkielen kaltaisessa laajassa ja monisisältöisessä oppiaineessa saa ja joutuu valitsemaan painotettavia sisältöjä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on myös omat painotus- ja asiantuntijuusalueensa. Toisilla on pääaineenaan suomen kieli, toisilla kirjallisuus. Sivuaineena voi olla esimerkiksi draamakasvatus, mediakasvatus tai puheviestintä. Opettajien kiinnostus ja asennoituminen oppiaineen osa-alueisiin vaikuttavat myös siihen, mitä ja millä tavalla tunneilla opiskellaan. Nämä seikat selittänevät hajontaa opettajien mielipiteissä ja näkemyksissä. Haastatteluissa ilmeni, että opettajat kokevat draamakasvatuksen haastavana ja jopa vaikeana opetusmenetelmänä. Edellisissä alaluvuissa on esitetty erilaisia opetukseen, oppimiseen ja oppilaisiin liittyviä seikkoja, joita opettajat pitävät ongelmallisina. Opettajien asenteissa draamakasvatusta kohtaan on paitsi yhtäläisyyksiä myös yksilöllisiä eroja.

Opettajien mielestä draamakasvatustuntiin valmistautuminen on työlästä. Etukäteisvalmistelut ja draamakasvatukseen paneutuminen vievät paljon aikaa ja energiaa:

Hannele: Kyl tä jotenki jotenki kuulostais aika houkuttelevalt ottaa jotain draaman keinoin mut sit jos mä mietin sitä että et mä rupeisin valmistelemaan sitä yhtä tuntia ja mä tekisin sen kaiken sen materiaalin ni mun on paljon helpompi ottaa se monistenippu sielt kotoo ja shht se on siinä.

Draamakasvatuksen käyttö vaatii opettajalta myös erilaista suhtautumista tunnin pitämiseen ja käytössä oleviin resursseihin:

Sari: Se on aika vaikeet sen takia et ihan tilojen takia – –

Hannele: Mut se se vaatii se vaatii opettajalt niinku ihan erilaist suhtautumista se vaatii mun mielest tietynlaiset resurssit et sä saat sen niinku onnistumaan kunnolla ja tota sil tavalla.

Varsinkin draamakasvatuskokeilut ovat haastavia, koska uuteen menetelmään on vaikea tarttua suuren työmäärän ja koulutuksen puutteen takia. Kaiken kaikkiaan draamatunnin valmistelu vaatii haastateltujen mukaan opettajalta paljon.

Opettajien kokemukset draamakasvatustunneista ja niiden pitämisestä ovat pääosin positiivisia. Opettajat kuvailivat niitä muun muassa sanoilla hauska, virkistävä ja palkitseva. Kun haastatellut puhuivat draamakasvatuksen käytännöstä, he korostivat nimenomaan sen hauskuutta. Draaman opettavaisuus ei juuri tullut esille, kun aiheena oli opetuksen käytäntö. Draamakasvatustunteja kuvailtiin myös vaihteleviksi ja erilaisiksi:

Elisa: Mut sit jos on joku semmonen sopiva innostunut porukka niin se on hirveen kivaa. Hauskaahan se on. – – Ja opettajallekin virkistävää. Oppilaille varmasti ainakin. – – Et itselläkin on semmonen virkistynyt olo tämmöses tämän jälkeen.

Draamatunneilla opettaja ja oppilasryhmä toimivat erilaisessa vuorovaikutuksessa:

Pirjo: No parhaimmillaan ne (draamakasvatustunnit) on ihan ne on kivoja ja ne ni tuota ne lisää myöskin tämmöstä oppilaan itsetuntemusta mut myöskin minulla niinku opettajana niin myöskin mä opin tuntemaan näitä oppilaita paremmin. Ja se tuo myöskin sit semmosta läheisyyttä ja et tuo semmost välittömyyttä sitte siihen kaikin puolin. Et kun tosiaankin ollaan tekemisissä ja oikeasti joudutaan kommunikoimaan toistemme kanssa sillä tavalla että et saadaan omat mielipiteemme ymmärretyks ja sit pyritään ymmärtämään myöskin näit muita mitä sanotaan. Et kaikin puolin tota et paitsi se on hauskaa ajanvietettä ni se on myöski se on opettavaista. Et se ei oo pelkästään ajanvietettä vaan tota et kyllä siinä oppii.

Opettajat puhuivat haastatteluissa draamakasvatuksesta ja luentomaisesta opetustavasta kuin vastakohtista. Pirjon kommentista voi päätellä, että hän kokee oppilaiden olevan draamakasvatuksessa aktiivisempia, jolloin myös kommunikointi opettajan ja oppilaiden välillä on vastavuoroisempaa kuin perinteisessä opetuskeskustelussa. Osassa haastatteluista mainittiin, kuinka työläs tunnin valmistelu saattaa loppujen lopuksi maksaa vaivan oppitunnilla esimerkiksi virkistämällä opettajaa tai opettamalla lisää oppilaista.

Haastatteluissa kerrottiin myös toisenlaisista draamakasvatuskokemuksista. Tunnin pitäminen ei välttämättä ole opettajalle helppoa. Maritan sanoin:

Yrityst on. Joskus onnistuu hyvin ja joskus huonommin.

Oppilasryhmällä on suuri vaikutus siihen, onnistuuko draamatuokio vai ei. Liikaa vilkkautta tai sulkeutuneisuutta opettajat pitävät haasteellisena. Liian vauhdikkaassa ryhmässä opiskelu voi muuttua hälinäksi kun taas sulkeutuneessa oppilasryhmässä on vaikea luoda draamassa vaadittavaa osallistumisen ilmapiiriä:

Elisa: Se on ihan hauskaa välillä jos on semmonen luokka joka pysyy niinku jotenkin tota hallinnassa koska tietysti jos on hirveen vilkas niin sit se niinku räjähtää siitä ja sit on tietysti niin sulkeutuneita ja semmosii niinku niin ujoja oppilaita ja et niit on vaikee saada sitten sinne must tuntuu et se on niinku suurta kidutusta jos niinku joutuu tällee niin passiivisien luokkien kans.

Myös aiemmin mainittu oppilaiden tottuminen draamakasvatukseen opetusmenetelmänä vaikuttaa draamatuntien kulkuun:

Sari: – – mun mielest siin on aina ollu ongelmana se että lasten ois tarvinnu oikeestaan päästä käyttämään sitä sit jo alakoulust saakka. Et jos tääl nyt jolleki kasiluokkalaiselle rupee draaman avulla opettamaan jotakin ni sehän on ihan ihmeissään. Ei siit välttämättä synny yhtään mitään.

Ongelmana ovat myös käytännön tekijät, kuten tilojen puute, kiire ja metelin syntyminen.

Tutkimukseen osallistuneiden äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien enemmistöllä ei ole draamakasvatuskoulutusta. Tämä selittää draamakasvatuksen käytön vähäisyyttä ja opettajien kokemusta siitä, että draamakasvatustunnit ovat raskaita valmistella. Opettajat kokevat epävarmuutta valmistellessaan tai pitäessään draamakasvatustuntia:

Hannele: Mun mielest opettajan pitää osata niinku tosi oikein tehdä sitä ettei se lähde vaan et mä nyt koikeilen et onnistuiskos tää tällä tavalla. Siin täytyy varmaan olla ihan tarkat tarkat semmoset periaatteet ja sehän vaatii sen et opettaja sit saa kyl siihen aika paljon koulutusta.

Opettajat ovatkin ainakin teoriassa kiinnostuneita kouluttautumaan ja hankkimaan lisätietoa draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä. Haastatteluissa tuli esille, että opettajat menisivät mieluusti koulutukseen:

Hannele: Et jos olis jos olis joku tällanen öö draama avuksi opetukseen kesäyliopiston kurssi ni kyl mä varmaan sinne menisin. Hehe. Niit ei välttämät varm- varmaankaan kyl ole.

Elisa: Oliski koulutuksessa ja vesopäivissä jotain tämmöstä eikä jotain kaupungin hallintomenetelmien opettelemista.

Marita: – – mä oon odottanu että tulis esimerkiks äidinkielen opettajien niinku kesäpäivillä kun kun tota kokoonnutaan yhteen ne jotka jaksaa viitsii lähtee niin moneks päiväks et sinne esimerkiks tulis joku semmonen paketti et oliski semmonen niinku toimin- toiminnallisen opetuksen niinku semmonen vinkki-päivä. Et joku vois tuoda niinku semmoseen ne omat jutut kaikki ja sit ne olis niinku jaettavissa muille. – – ku ei jaksu kuunnella sitä filosofointia ja taivaanrannantavottelua ja sitä että mitä niinku mitä ajatellaan ja miten tästä voisi filosofoida lisää. Ku oikeesti niinku yhdessä pohdittais sitä materiaalia ja sitä mitä niinku on ja tehtäis sitä ja jaettais sitä. Eikä pidettäis sitä niinku vaan tää on mun ku mää oon keksiny tämän ja tää on niin huono et mää en kellekään muulle kehtaa tätä antaa. Jotenki semmosta sanaa jos sais levitettyä niinku et tämmöset niinku maahanmuuttajaopetukseen niillä on välillä ollu semmosii. Mut en mä oo ainakaan koskaa nähny et äidinkielen opettajat ois niinku kehittäny tämmöstä. Niinku toiminnallisen opetuksen just et näytettäis niinku niitä mitä mitä tavallaan on niinku saavutettu ja sit niist vois niinku napata et jaettais sitä hyvää. Sitä on ihan liian vähän.

Tällä hetkellä draamakasvatukseen perehtyminen on kuitenkin täysin opettajan itsensä varassa. Haastattelujen perusteella opettajat ovat kiinnostuneet draamakasvatustaitojensa kohentamisesta, mutta käytännössä moni ei ole hakeutunut koulutukseen. Koulutuskaan ei haastattelujen mukaan ole tae sille, että opettajat käyttäisivät draamakasvatusta.

6.2.5. Draamakasvatusmateriaalit

Silloin kun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käyttävät draamakasvatusta opetuksessaan, he hankkivat opetusmateriaalia useista eri lähteistä. Opettajien draamamateriaalit ovat peräisin opiskeluajoilta, äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista, teatteriin liittyvistä kirjoista, internetistä, opetusharjoittelijoilta ja kollegoilta. Osan tehtävistä opettajat kehittelevät itse.

Hannele: Todennäkösest mä lähtisin hakemaan sitä jostain jostain nettisivuilta et ei nois oppikirjois nois opettajan oppais mun mielest ei mainita kyl yhtään mitään mitä mä nyt muistan niistä ja mul on mul on sellanen mielikuva et mä olen jostain saanut monisteen mul on sellanen mielikuva et mul on joku moniste joku draaman käyttö opetuksessa mut se on kyl siäl mappi ö-öö:ssä jossain joo.

Pirjo: – – teatteriin liittyviä ni tota mä ni tota kirjoja on jonkin verran olemassa mut ne jää aina välttämät-

tä ni sovellu sit sihe varsinaisee varsinaisee asiaan jota niinku sit haluaaki käsitellä. Et aika paljo joutuu niinku itse sitten tosiaankin kehittelemään näitä ideoita.

Marita: – – oli ihanaa ku oli hirvittävän aktiivisia opetusharjoittelijoita nuoria ihmisiä joilta tulee niinku väkisinki tuoreita uusia ideoita ku ne ei oo nähny ja kokenu niitä vanhoja. Ni yhdessä tuli varmaan heidän kanssa kokeiltuu aika paljon semmosta että et tavallaan he mietti et uskaltaako tämmöstä kokeillakaa ja mä sitten niinku tyrkkäsin lisää tulta et ilman muuta ja tätä kokeillaan ja mä otan vastuun tästä että kato-taan miten tässä käy ni tota varmaa se ehkä.

Opettajat joutuvat kuitenkin monesti soveltamaan löytämiään harjoituksia, jotta ne vastaisivat paremmin oppitunnin tavoitteita ja opiskeltavaa aihetta. Kun otetaan huomioon haastatteluissa esille tulleet koulutuksen puute ja tottumattomuus draamakasvatuksen käyttöön, on selvää, että harjoitusten soveltaminen on yksi keskeinen kuormittava tekijä.

Opettajat joutuvat näkemään vaivaa etsiessään ja muokatessaan opetukseensa sopivia draamakasvatustehtäviä, mutta heidän löytämänsä harjoitukset ovat käytössä pitkään:

Elisa: Ne sit tarttuu jotka sit on menny hyvin. On kokeillu ja menny hyvin ni sit se tarttuu mukaan ja sitä sit varmaan käyttää eläkeikään asti.

Elisan puheenvuorosta käy ilmi myös käytännön toimivuuden merkitys opettajille. Ideoita voi syntyä paljon, mutta tärkeintä on harjoituksen toimivuus oppitunnilla. Myös edellisissä lu-vuissa opettajien kommentit ovat kertoneet, että juuri käytännön seikat ovat keskeisiä opetuk-sen suunnittelussa ja pitämisessä. Voi kuitenkin olla haitallista, jos tehtävät ja opetus eivät muutu yhteiskunnan ja sen vaatimusten mukana. Opettajien enemmistö ei kovin mielellään heittäydy kokeilemaan uusia menetelmiä, vaan pitäytyvät mielellään aiemmin kokeilemissaan opetustavoissa.

Draamakasvatusmateriaalin hankkiminen on opettajan omasta viitseliäisyydestä ja kiin-nostuksesta riippuvaista. Kaikki haastatellut opettajat totesivat oppikirjojen tarjoavan liian vähän draamakasvatusmateriaalia:

Marita: Mun mielestä oppikirjoissa on edelleen liian vähän semmosta niinku toiminnallista – – toiminnal-lista materiaali mun mielest niis on kyllä ihan hävyttömän vähän.

Oppikirjojen draamakasvatusta luonnehdittiin teoriapainotteisiksi maininnoiksi ja teatteritai-teen sanaston opiskeluksi:

Pirjo: – – näytelmästäkin esimerkiks ni tota on mainintaa et joo tota nimittää draamaks ja siin on vuo-ro sanat ja repliikit ja siinäpä se sitten onkin.

Teorian lisäksi oppikirjoissa on draamakasvatusharjoituksia, jotka ovat perinteisiä ja yksin-kertaisia:

Sari: – – mitä siel on draamaa ni se on vaa et siel on suunnilleen joku pieni näytelmäteksti ja sit sanotaan et esittääkää tämä luokan edessä – –

Kun draamakasvatus pelkistyy oppikirjoissa nimeämiseksi ja näyttelemiseksi, draamakasvatus tuntuu opettajista vaikeasti sovellettavalta ja hankalalta käyttää. Monesta se tuntuu jopa turhalta.

Opettajat kaipaavat oppikirjojen tukea draamakasvatukseen ja työvälineitä draamakasvatustehtävien kehittelyyn. Erillistä draamakasvatusopasta parempi vaihtoehto on, että draamakasvatus on oppikirjoissa muun materiaalin vierellä:

Elisa: Kyl ne mun mielestä vois olla ihan oppikirjassa. Fiksummat ihmiset ajattelis mikä sopii mihinki ni tällanen riviopettaja pystyis käyttää niit.

Elisan kommentti heijastelee edelleen haastateltujen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien epävarmuutta draamakasvattajina. Ilman koulutusta ja materiaaleja on vaikea arvioida, millainen draamaharjoitus sopii mihinkin oppimistilanteeseen.

6.2.6. Draamakasvatustehtävät

Opettajille esitettiin kuusi Aleksis-kirjasarjan tehtävää, ja heidän piti kuvailla, miten teettäisivät tehtävät omilla oppitunneillaan. Tehtävät valikoitiin eri vuosiluokilta ja aihealueilta. Mukana on sekä yksityiskohtaisempia että väljemmin ohjeistettuja tehtäviä. Opettajat saivat muokata tehtävänantoa vapaasti. Kuvaan jokaisen tehtävän ensin sellaisena kuin se on ollut kirjassa, ja tarkastelen sitten sitä, mitä opettajat ovat tehtävästä ja sen toteutuksesta ajatelleet.

Tehtävä 1: Kansansadut

3. Yhdistele tunnettuja kansansatuja ja muokkaa niistä oma moderni satusi (Aleksis 7: 139).

Kansansatutehtävän opettajat pohjustaisivat tutustuttamalla oppilaat erilaisiin satuihin ja niiden piirteisiin keskustelemalla ja lukemalla. Kansansatutehtävässä opettajat laittaisivat oppilaat kirjoittamaan yksin tai pareittain. Tehtävänantoa pidettiin myös mahdollisena ainekirjoitukseen. Oppilaiden tuotoksia opettajat esittelisivät esimerkiksi lukemalla osan oppilaiden kirjoittamista saduista ääneen tai oppilaat saisivat kertoa keskustelunsa tuloksista muille:

Mira: Tos nyt varmaa ois ensi ollu satujakso ja puhuttu ylipäätyänsä saduista kansansaduista ja muist ehkä ehkä luettu pari tollast jotai tunnettu kansansatuu sit ehkä pohdittu yhdes et mitä niit kaikkii on lyhyesti mietitty et miten ne nyt taas menikää miten meni Tuhkimo ja miten meni mikäki. Ja sit niist varmaa et toi on ihan hirveen laaja toi ykkönen ni kyl siihen varmaa monta tuntii saa kulumaa. Sit ainaki yks tunti varmaa käytettäis sen sadun tekemisee ja sit seuraaval tunnil niit ehkä luettais. Ja sit ne jotka on jo valmiit ni vois kuvittaa oman sadun esimerkiks.

Kaksi opettajista mainitsi dramatisoinnin mahdollisuuden: toinen antaisi oppilaiden valikoida kaikista saduista muutaman dramatisoitavaksi ja suuremmissa oppilasryhmissä työstettäväksi, toinen puolestaan totesi:

Elisa: No varmaan mää teettäisin ton ykkösen ihan tota kirjoitustehtävänä. Tietysti tässä näin kun asiasta puhutaan niin vois teettää draamanakin –

Omalla oppitunnillaan tämä opettaja ei välttämättä käyttäisi draamakasvatusta, vaan esittää sen eräänä mahdollisuutena, joka on haastattelutilanteessa tullut mieleen.

Opettajien vastauksissa näkyy ajatus siitä, että draamakasvatus on nimenomaan tuotoksen esittelyn tapa. Opiskeltavaa asiaa ei työstetä ja opiskella draamassa, vaan esittävä draamakasvatus on eräänlainen koonti ja lopputulos. Draamatuokiossa ryhmä jakautuu selkeästi esiintyjiin ja yleisöön. Toisaalta tulokseen saattaa vaikuttaa myös nykyinen kansansatujen kirjallinen muoto: kirjallisesta materiaalista muokataan kirjallinen tuotos. Kirjallisten töiden käsittelyssä tuntuu vaikuttavan opetuksen perinne, jossa kirjoituksista valikoidaan ja luetaan muutama koko luokalle yhteisesti.

Tehtävä 2: Kirjasto

2. a. Olet parisi kanssa lähdössä pitkälle matkalle Marsiin. Ennen lähtöä saatte käydä kirjastossa ja valita matkaan viisi kirjaa viidestä pääluokasta.
- b. Miettikää, minkälaista tietoa tai viihdettä haluaisitte mukaanne. Tehkää asiasanalistat, jos teillä ei ole varmaa tietoa siitä, minkä kirjan haluaisitte ottaa. Tutkikaa kirjastonne tarjontaa Internetissä. Kun olette päässeet yhteisymmärryksen kirjoista tai niiden aihepiireistä, menkää kirjastoon.
- c. Etsikää jokaiseen pääluokkaan sopiva kirja. Käyttäkää apuna tekemiänne asiasanalistoja. Käykää nopeasti läpi valitsemanne kirjan sisältö. Nimi voi hämätä, ja kirjasta ei välttämättä ole mitään iloa tai hyötyä matkalla.
- d. Kirjoittakaa lyhyet perustelut jokaisesta valitsemastanne kirjasta: miksi te haluatte mukaan juuri sen kirjan ja mitä käyttöä sille uskotte löytyvän?
- e. Esitelkää Marsiin vietävät kirjanne muulle luokalle mahdollisimman havainnollisesti ja kiinnostavasti. (Aleksis 7: 168.)

Toinen tehtävä valikoitiin joukkoon, koska siinä on taustatarina, joka saattaa houkuttaa ajattelemaan draaman käyttöä opetuksessa. Tehtävä on kuitenkin vaikea tehdä draamakasvatuksen keinoin, ja eräs opettaja pohtikin, että tehtävän teettäminen draaman keinoin vaikkapa Marsin matkaajia esittämällä voi olla turhaa oppimisen näkökulmasta:

Pirjo: Ja tota ja tosiaankin ni tota oppilaat saisivat sitten kir- kertoa ne miel- ne mielenkiinnon kohteena olevat asiat et miksi juuri nämä kirjat ovat. Enkä mää nyt tässä sen enemää krumeluureja keksis.

Tehtävällä haluttiin testata myös opettajien vastausten totuudenmukaisuutta: mainitsevatko he draaman käytön haastattelussa vain siksi, että haluavat antaa opettajan ammattikuvan odotusten mukaisen toiminnallisen kuvan opetuksestaan vai vastaavatko he sen mukaan, mitä todella itse ajattelevat.

Toisessa tehtävässä opettajat etenisivät kuin ensimmäisessä tehtävässäkin: sitä alustetaan teoreettisesti, oppilaat työskentelevät ja lopuksi tuotokset esitellään. Kirjastoaiheen käsittely aloitettaisiin teoriaosuudella, joka sisältää muun muassa kirjaston luokitteluperusteet, internetin hakukäytön, tiedonhakua ja asiasanoja. Tämän jälkeen opettajat antaisivat oppilaille tämän tehtävän, jos se olisi teetettävä oppilaille. Enemmistö haastatelluista mainitsi kuitenkin, että kirjastoon tutustuminen ja tiedonhaku käsiteltäisiin ilman taustatarinaa matkasta Marsiin:

Pirjo: Ja tota no täähän kävis helpoiten tietenki et jos ois käytössä kirjasto. Täällä koulun kirjasto on aika pieni se on tuolla kellarissa mut mä voisin viedä oppilaani tuonne x:n pääkirjastoon kun se on tossa ihan vähän matkan päässä. Mä oisin valmistellu heitä sillä tavalla että oisin esitelly tietenki tän nää luokitteluperusteet ja myöskin opettanu miten internetissä käy tää internetiä käytetään apuna ja tota sitte olisin myöski tietenkin edeltä käsin kertonu myöskin mikä on asiasanalista tietekin. He olisivat saaneet sitten lainata nämä kirjat ja tuota ja tota sitten valmistella pienen pienii esitelmiä sitte ja joku käy sitten esitelmässä ne omat kirjansa luokan edessä.

Tiedonhaun ja kirjaston käyttö opetetaan siis mieluummin harjoittelemalla käytännössä.

Opettajat perustelivat päätöstään olla muuttamatta tehtävää esimerkiksi sillä, että pitkästä ohjeistuksesta poikkeavien ohjeiden antaminen sekoittaisi oppilaita:

Marita: Mä en tykkää täst toisest tehtäväst sitä varten että mä oon niinku liikaa täs on liikaa ohjetta. Sillä tavalla et tää ei anna oikeesti sit kauheesti enää mahdollisuutta opettajalle niinku tavallaan miettiä toisella tavalla et jos mä annan ne niinku tästä poikkeavia ohjeita ni nehän on ihan sekasi. Et se täytyis tehdä pitkälti just näi.

Lisäksi koettiin, että draamatyöskentely jäisi irralliseksi:

Marita: Joku semmonen tietopohjanen juttu ja sitä varten pitää löytää tuolta kirjastosta sekä kirjoja että sitte pitää löytää netistä tietoa et täytyy osata niinku ne molemmat tiedonhaut. Ja sen perusteella näi- näistä lähteistä he kokoaa esitelmän ja sit he esittelee sen. Mut se on niinku se yks juttu jota he tutkii. Mun mielest se palvelee niinku paremmin ku se et ollaan lähdös Marsiin.

Opettajat veisivät oppilaat kirjastoon kirjojen hakuun. Myös yhteistyötä kirjaston henkilökunnan kanssa hyödynnettäisiin.

Hannele: Meil on hoidetaan kirjas- kirjaston ja tollasten kirjojen käyttäminen meil on yhdessä ton kaupunginkirjaston kanssa ja viedään seiskaluokkalaiset sinne yhden kerran ja he pitää sen teorian ni sit he o nyt he ovat halunneet tehdä myös ne tehtävät ne ei oo missään tapaukses tän tyyppisii ne on sellasii haku-tehtävii jaa täytyy sanoo että et aika aika vähän oppilaat niinku sielt kirjastostakaan mitään löytää et- että tämän tapast tehtävää mä en varmaan ottais ollenkaan ot- ollenkaan koska tää on nii Tämän mä varmaan

vaan tekisin jos mun pitäis tää nyt tehdä ni mä todennäköisesti voisin heidät tonne kirjastoon koska koulun kirjastos ei näit kirjoja ole.

Kirjastossa oppilaat saisivat etsiä kirjoja ja valikoida niistä ne, jotka katsovat viideksi tärkeimmäksi. Valitsemistaan kirjoista oppilaat kokoaisivat esityksen esimerkiksi kalvolle ja esittelisivät sen muille luokan oppilaille.

Tehtävä 3: Puhuminen

7. Millaista puhumista ilmaisevat seuraavat verbit? Mieti myös, millaiset eleet ja ilmeet sopisivat kuhunkin
- a. puhetapaan.
 - b. jutella
 - c. keskustella
 - d. pulista
 - e. kalkattaa
 - f. loruilla
 - g. löpötellä
 - h. rupertella
 - i. juoruta
 - j. pilkata (Aleksis 8: 16–17.)

Tässä tehtävässä opettajat käyttäisivät mielellään draaman menetelmiä. Tehtävä rakentuisi eri tavalla kuin kahdessa aiemmassa tehtävässä. Siinä missä ensimmäisessä ja toisessa tehtävässä edettiin pohjustus- ja valmisteluvaiheiden kautta ja esittelyyn, kolmannessa tehtävässä työkentelyvaiheita oli yhdestä kahteen. Moni opettaja käyttäisi tehtävässä keskustelua:

Mira: Tällaset ku tää kolmone ja nelonen ni yleensä mää käyn tällaset sil taval et et joko hetke muutaman minuutin saa mieltii yksinään tai sit ihan suoraan me lähettää täst yhdes tekemää. – – Et ei me yleensä kirjojota tämmösii edes vihkoon vaa me yleensä täs niinku keskustelemal et mite mite toi ja mite toi ja kaikki saa osallistuu ja viittailla.

Keskustelun tarkemmissa kuvauksissa oli myös draamakasvatuksen aineksia:

Pirjo: Ja tää on semmone tehtävä joka josta on niinku helppo lähteä vaikka siihe et sillä tavalla et otetaan verbi kerrallaan ja sitte keskustellaan luokan kanssa pyydä ehdotuksia ja sitten ni tota mietitää yhdessä sitte tätä et minkälaisia eleitä ja ilmeitä ja mä pyytäsin niinku oppilaitten keksiä niitä et ja sit en kauhean mielelläni antas itse niitä esimerkkejä koska se ohjaa. Vaan et mä yrittäsin saada heidät niinku keksimään itse et et miten tää ratkastaan. – – Ja sit myöskin tota esittelemään esimerkiks tätä jos aatel ku nää on kaikki juttelemista ja keskustelemista ja pulisemista ni mä voisin laittaa niitä tota esim- esimerkiks oppilaita löpöttelemään tai röp- rupattelemaan tai sit keksimään esimerkkejä juoruista vaikkapa.

Sama opettaja totesi, ettei ehkä laittaisi mielellään oppilaita esiintymään tässä tehtävässä. Pirjon kuvailemassa oppimistilanteessa oppilaat kokeilevat eri puhetapoja, ilmeitä ja eleitä esiin-

tymättä mutta silti eläytymällä ja näyttelemällä. Opettaja liittyy tehtävään työtapaideoita, jotka voidaan luokitella draamakasvatukseksi, mutta ei kuitenkaan koe opettavansa draamakasvatuksen menetelmin siksi, että opetustilanteessa kukaan ei esiinny ja ryhmää ei jaeta esiintyjiin ja yleisöön.

Puhumistehtävä herätti opettajissa useita eri ideoita, ja he nimesivät monia toiminnallisia vaihtoehtoja:

Elisa: Tää ois aika keinotekoinen ruveta selittämään mitä tarkoittaa pudistella se tarttis jotenki niinko. Näitä vois antaa pareille ja sitten ne pari kolme erilaista ja sitten he esittäisivät muille keksisivät jonkun puhejakson ja sitten esittäisivät nämä verbit luokalle – –

Sari: Ehkä tään kolmosenkin vois tehdä parityönä. Ja vois keskenään miettiä sitä. Minkälaisii nää on. Keskenään esittää toisillensa.

Marita: No kyl nää tarttis kyl ehdottomasti dramatisoida koska öö etenki jos ajattelee maahanmuuttajaoppilaita niin ei heillä oo isolla osalla minkäänlaista mielikuvaa siitä mikä ero näillä, näillä verbeillä on. – – Semmosenki tästä tietysti vois tehdä et ottais videokamerat mukaan ja tota noin ni ne menis niinku pienissä ryhmissä meilläki on koulussa kai kakstoista kameraa ne vois ottaa vaikka pareina aina kamerat mukaan ja tekis kun tässä on et millaset eleet ja ilmeet sopisivat kuhunkin puhetapaan niin tekis pantomiimina niin ku toisille semmoset ää mitä katottais täällä luokassa sitten et mitä nää nyt tekee et onks tää nyt juttelua, keskustelua, pulisemista mitä tä on?

Työskentelymenetelmäksi ehdotettiin myös arvaamista.

Tehtävä 4: Modukset

6. a. Sano kohteliaammin seuraavat repliikit äidille, isoveljelle, mummille, opettajalle tai naapurille:

Ole hiljaa!

Kastele kukat kesälomamme aikana!

Siivoa huoneesi!

Vaihda kanavaa!

Älä astu varpaileni!

Anna popcornia!

- b. Millaisia kohteliaisuusmuotoja käytät, ja miten valinta muuttuu sen mukaan, kenelle puhut? (Aleksis 8: 25.)

Neljännessä tehtävässä opettajien toteutusideat erosivat toisistaan enemmän kuin aiemmissa tehtävissä. Opettajat ehdottivat työskentelytavaksi muun muassa kirjallista ja suullista moduk-

sen muuntamista, keskustelua, ryhmätöitä, esiintymistä ja sarjakuvaa. Yhtenäistä linjaa ei löytynyt.

Sari: Tän nelosen mä varmaan teettäsin sen aika lailla kirjallisesti.

Marita: Tästä nelosest vois olla kiva tehdä sarjakuva. Eli eli tota itse piirtäisivät sarjakuvan jossa tulis niinku tavallaan se sarjakuvan nimi vois olla vaikka. Nää on kaikki käskyttämistä. Tää vois olla imperatiivin yhteydessäkin. Tää ois imperatiiv- ku nää on kaikki imperatiiveja ni sit näillä harjoteltais konditionaali eli tehtäis konditionaalisarjakuva joka kertois niinkun yhden päivän et ois joku päähenkilö vaikka joku Milla joka tota jonka näkökulmasta niinku sitä hommaa tehtäis Millan päivä konditionaalissa.

Draaman keinoin tehtävää voitaisiin käsitellä näin:

Pirjo: – – tää on semmonen tyypillinen et tästä tulis hyvä näytelmä esimerkiks tämmöne tilanne huoh. Et voidaan ni tota vaikka keksiä että ollaan ni tuota vaikka tilanteessa jossa on äiti, isovelji, mummi, opettaja, naapuri. Ja tota sitten sit voi kokeilla erilaisia tapoja.

Yleisö katsoisi esityksen ja sen jälkeen pohtisi yhteisesti esitystapojen eroja ja modusten roolia.

Tehtävä 5: Kuvat

5. a. Keksi esimerkkejä, milloin tai missä kuvat ovat hyödyllisiä.
- b. Keksi esimerkkejä, milloin tai missä kuvat ovat haitallisia. (Aleksis 8: 149.)

Kuvatehtävän työskentelytavaksi opettajat valitsisivat kirjallisen työskentelyn tai keskustelun.

Elisa: Vitonen keksi esimerkkejä milloin tai missä kuvat ovat hyödyllisiä tai haitallisia. Tään tekisin varmasti kirjallisesti.

Hannele: – – toi viitonen ton vois ton vitosen mä ehkä voisin ottaa j-jos se on tollases muodos ni ihan ihan ryhmätyötehtävänä eli et jakasin oppilaat ryhmiin ja sit ne tekis hetken ja sit me kerättäis se todennäkösesti mä keräisin sit sen sil taval niinku kokoon – –

Pirjo: Tai sitten vois olla myöski semmosia esimerkkejä että jossa on jossa on se kuva ja miettiä että et tukeeko se sitä tekstiä et oisko joku muu mahdollisuus jote- miten sen vois havainnollistaa tarvitaanko sitä kuvaa lainkaan. Ja sitten vois olla semmonenki myöskin että olis tekstii ja kuva ja siis oikeestaan teksti ja kuvia erilaisia kuvia. Ja miettiä sit et mikä näistä ois kaikkein paras.

Aihetta lähestyttäisiin kuva-analyysin sekä kuvan ja tekstin suhteen kautta. Tärkeitä ovat esimerkit, joita annetaan keskustelun yhteydessä. Kuvia voisi käsitellä myös internetin käytön näkökulmasta:

Marita: Ehkä tietyllä tavalla tommosessa voitais käydä kattoo esimerkiks jos puhutaan niinkun ku mä oon opettanu niinku sähköpostitietikettä ja nettietikettä et mikä mitä niinku tavallaan saa tehdä ja mitä ei saa

tehdä. Ehkä tää ois kuitenkin tämmönen hyödyllisyys-haitallisuus niinku siihen että ku sä lähetät niinkun et jos esimerkiks hyödyllinen haitallinen lähetät niinku kuvia nettiin mikä on kaikkien luettavissa ni ni min-kä tyyppinen kuva ois semmone mistä vois olla esimerkiks haittaa – – mitä et saa tehdä. Koska ne ei ei ne tuu ajatelleeks kaikkee. No hyödyllisyys ehkä se on ehkä hankalampi.

Tämän tehtävän opettajat voisivat yhdistää myös sanomalehtiweekkoon ja sanomalehtiopetukseen.

Tehtävä 6: Kirjallisuus

3. Millaisiin asioihin Minna Canthin kaltainen kirjailija mielestäsi tänä päivänä puuttuisi? Perustele miksi. (Aleksis 9: 119.)

Kuudetta tehtävää opettajat pitivät oppilaille vaikeana. Käsittelyideat vaihtelivat, mutta ne eivät olleet toiminnallisia. Opettajat käyttäisivät tehtävässä keskustelua, kirjoittamista ja lehtikatsausta, jossa verrattaisiin Minna Canthin käsittelemiä yhteiskunnan ongelmia nykypäivän uutisaiheisiin:

Pirjo: – – et käydään tosiaankin läpi sitä 1800-luvun tilannetta et mistä tää Minna Canthin tuotanto on tosiaankin kumpuaa ja ja sitte pohditaan si- voitaa pohtia tosiaanki sitä että et miten tilanne on muuttunu Minna Canthin ajoista ja sitte myöskin että et mitä epäkohtia nykyään vielä on. Ja tota mä tää vois olla niin vaikea tehtävä et oppilaat ei varmaan tästä pärjäis omin päin. Et tää olis sellanen pienryhmätehtävä kyllä. Varmaankin. Ja ihan pistäsin heidät keskustelemaan hetkeksi. Ja sitte ihan käskisin vaan kirjoittaa sitä muistiin et mitä tulee mieleen – – Ja sitten tämän jälkeen sitten ruvettais yhdessä keskustelemaan tästä asiasta. Ja ruvettais pohtiaan tosiaan että näitä perusteluja että minkä takia Minna Canth nimenomaan näi- näihin ongelmiin puuttuisi. Ja tota tietenkin jos haluais tästä tehdä oikeen suurisuuntaisen homman niin tään voi yhdistää vaikka sanomalehtiweekkoon kun sillonhan niitä tosiaanki luetaan niitä sanomalehtiä niitä tulee tänne kouluun tilataan niitä. Ja vois selata niitä lehtiä katsoa sitte vaikka kotimaan uutisia sillä silmällä mutta miksei ulkomaanki uutisia ja tota miettii että mikä olis täällä semmosta et mihin Minna Canth vois tarttua. Mä en ole tehny mutta sain tässä just idean että vois vaikka joskus tehdäki.

Tehtävää pidettiin myös sopivana aineen aiheena tai koetehtävänä.

On mielenkiintoista, että opettajat keksivät tapoja opettaa toiminnallisin ja draamakasvatuksen menetelmin, mutta nämä ideat eivät kuitenkaan olleet siirtyneet käytännön opetukseen. Vaikka toiminnallisuus koettiin teoriassa hyväksi keinoksi opettaa ja opettajat olivat sitä mieltä, että draamassa voi oppia, jäivät oppilaiden aktiivisuus ja toiminnallisuus opettajien kuvausten perusteella oppitunneilla vähäisiksi.

Yhtenä syynä ihanteen ja käytännön eroon voi olla opettajan henkilökohtainen asenne. Opettaja saattaa haastattelussa kuvata oppimista ammatillisessa roolissa, mutta opetukseen vaikuttavat ammattitiedon lisäksi henkilökohtaiset mieltymykset, mielipiteet ja asenteet. Ope-

tus- ja kasvatustieteen ammattilaisena hän saattaa kertoa kannattavansa toiminnallisuutta, muttei ole henkilökohtaisesti samaa mieltä. Opettajat, jotka olivat kertoneet käyttävänsä draamakasvatusta opetuksessaan, pohtivat toiminnallisuutta mahdollisuutena enemmän kuin opettajat, jotka eivät käyttäneet draamaa opetuksessaan.

Haastateltujen opettajien enemmistö ei ollut kovin kokeilunhaluista, vaan pitäytyi perinteisissä opetustavoissa: yksilötyöskentelyssä, kirjoittamisessa ja keskustelussa. Tottumus on saattanut muotoutua niin vahvaksi, että opettajat käyttävät vanhaa ja tuttua opetustapaa enempää pohtimatta. Draamakasvatusta pidettiin hauskana, mutta vaativana opetusmenetelmänä, jossa kuitenkin voi oppia. Draamatyöskentelyn eteen nähty vaiva saattaa opettajien mielestä kuitenkin olla liian suuri sen etuihin nähden. Sen lisäksi, että opettajien ehdotuksissa oli vähän draamakasvatusta, niissä ei kerrottu juuri muistakaan toiminnallisista menetelmistä.

7. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata draamakasvatuksen käyttöä opetusmenetelmänä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, käytetäänkö draamakasvatusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla ja jos käytetään, miten. Entä mitkä seikat vaikuttavat draamakasvatuksen käyttöön oppitunneilla? Mitä draamakasvatuksen keinoin opetetaan ja mitä draamakasvatuksen genrejä opetuksessa käytetään? Entä millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat draamakasvatukseen?

Draamakasvatus ei ole haastattelemini opettajien opetuksessa kovin käytetty opetusmenetelmä. Oppikirjoissa draamakasvatustehtäviä on jonkin verran, mutta käytännön opetustilanteissa sitä käytetään vain vähän. Haastatteluissa ilmeni, että draamakasvatuksessa oppiminen on opettajien mielestä mahdollista ainakin teoriassa, mutta käytännössä onnistuneen draamatilanteen luominen on haasteellista. Erityisiksi haasteiksi nimettiin ajan ja tilan puute, oppilaiden suhtautuminen ja oma tietämättömyys. Koulun arki on usein kiireistä ja koulurakennukset saattavat olla ahtaita, jolloin draamatyöskentelyn mahdollistaminen niin aikatauluun kuin konkreettiseen tilaan on vaikeaa. Myös oppilaiden suhtautuminen draamakasvatukseen koettiin ongelmallisena. Opettajat katsoivat, että oppilaat eivät suhtaudu draamatyöskentelyyn vakavasti, vaan pitävät sitä eräänlaisena kevennyksenä opiskelun lomassa. Tämä asenne näkyi myös oppikirjoissa. Opettajat pitivät draamakasvatusta hauskana ja virkistävänä, mutta kuitenkin haastatelluista opettajista ilmaisi pitävänsä draamakasvatusta tietyissä tilanteissa jopa pelleilynä. Oppikirjoissa osa draamakasvatustehtävistä oli opetuksen keventäjän roolissa: tehtävä oli vakiintuneiden oppikirjan osioiden ulkopuolella tai harjoitus ei liittynyt

kiinteästi opiskeltavaan aiheeseen vaan oli ikään kuin luova tauko opiskelun lomassa. Tällaiset draamaharjoitukset vaikuttavat helposti teennäisiltä. Eriksson (2001: 144) kirjoittaakin, että useimmat opettajat pitävät draamakasvatusta opetussuunnitelman ulkopuolisena toimintana ja eräänlaisena kulttuurivälipalana oikean opiskelun joukossa.

Niin opettajien haastattelut kuin oppikirjatkin toistavat perinteistä kuvaa draamakasvatuksesta teatterin tekemisenä ja näyttelemisenä. Valtaosa opettajien kuvaamista harjoituksista ja oppikirjojen tehtävistä perustui teatteritaiteeseen: näytelmätekstiin, esiintymiseen ja katsomiseen. Kaikkia draamakasvatuksen mahdollisuuksia ei käytetty, vaan esittävät genret olivat kiistatta eniten esillä. Osallistavia tai soveltavia genrejä käytetään hyvin vähän. Yhtenä syynä tähän saattaa olla se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla ja oppikirjojen tekijöillä ei välttämättä ole tietoa draamakasvatuksesta. Mikäli opettajille pidettäisiin draamakasvatuskoulutusta ja draaman käyttöön kannustettaisiin, saattaisi siihen olla helpompi tarttua. Ilman koulutusta opettaja toistaa helposti mahdollisesti jo omalta kouluajaltaan tuttua kouluteatterin perinnettä, jolloin opetusmenetelmä jää ajan jalkoihin eikä uudistu tai tarjoa uuden sukupolven oppilaille opiskelun apuvälineitä. Kuitenkaan ne opettajat, jotka olivat hankkiutuneet draamakasvatuksen opintoihin, eivät käyttäneet draamaa opetuksessaan enempää kuin toisetkaan. Myös koulumaailman resurssit, kuten edellä mainitut aika ja tila, rajoittavat opetusmenetelmien käyttöä. Pienessä luokassa pulpettien keskellä voi olla vaikeaa heittäytyä draamatyöskentelyyn. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen draamakasvatuksen kuvaa voisi tämän tutkimuksen valossa luonnehtia kapeaksi: osallistuminen tarkoittaa lähes poikkeuksetta esiintymistä. Esitystä varten on yleisö, joka ei aktiivisesti osallistu draamatyöskentelyyn, vaan seuraa tapahtumia paikaltaan, mieluiten hiljaa. Oppilaille tällainen draamatyöskentely ei ole antoisaa.

Se, millaisena äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmät tässä tutkimuksessa näytettyvät ei vastaa opettajien näkemystä siitä, että yhteistoiminnallinen oppiminen ja itse tekeminen edistävät oppimista. Opettajan rooli koulussa on enemmän tiedon jakaja kuin oppimisen ohjaaja. Opettajat käyttävät opetuksessaan paljon yksin työskentelyä, kirjoittamista ja esiintymistä, vaikka mahdollisuuksia on olemassa ja opettajat tietävät niistä. Osa opettajista vaikutti motivoituneilta kehittämään opetustaan, osa taas ei. Tämä on huolestuttavaa ennen kaikkia oppilaiden ja opetuksen, mutta myös opettajien työmotivaation ja jaksamisen näkökulmasta. Opetusmenetelmät eivät vastaa nykynäkemyksiä oppimisesta. Sen sijaan, että opetusmenetelmien kautta pyrittäisiin kasvattamaan aktiivisia ja vastuuta ottavia kansalaisia, nuoret oppivat vastaanottamaan tietoa passiivisesti. Tämän tutkimuksen perusteella koulutus ja tieto eivät vielä saa opettajia käyttämään toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan, vaan mer-

kittävämpää on opettajan oma asenne. Jos opettaja pitää draaman käyttöä opetuksessa pelleilynä, hän tuskin käyttää sitä omilla oppitunneillaan.

Draamakasvatuksen asema peruskoulun ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja opetussuunnitelmassa on jokseenkin epäselvä. Draamakasvatuksella ja sen menetelmillä ei ole oppiaineessa selkeästi määriteltyä roolia, vaikka perinteisesti ilmaisu ja teatteritaide kuuluvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien koulutuksessa draamakasvatus ja teatteritaide ovat pienessä roolissa ja niiden opiskelu on enimmäkseen opiskelijan oman kiinnostuksen varassa. Samoin opettajan oma kiinnostus vaikuttaa siihen, kuinka suuri rooli draamakasvatuksella on opetuksessa. Tämän takia muun muassa koulun draamakasvatus kapeutuu ja vanhat traditiot toistuvat.

Paanasen (1994: 176–185) tutkimuksen mukaan draamaa käytetään enimmäkseen puhumisen, kuuntelemisen ja viestinnän opetukseen. Draamakasvatuksen menetelmiä käytetään vähemmän kirjallisuuden, kielen ja kirjoittamisen opetuksessa. Omassa tutkimuksessani ilmeni, että draamakasvatusta käytetään helpoimmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen luovempien aiheiden, kuten kirjallisuuden, opettamiseen. Paanasen tutkimustulosta vastaa sekini, että opettajien mielestä puhumista voi opettaa draaman keinoin. Draamakasvatusta käytetään erityisesti silloin, kun halutaan opettaa draamakirjallisuutta ja teatteritaidetta. Sitä käytetään huomattavasti vähemmän kielen ja erityisesti kieliopin opettamiseen. Tämä tuli ilmi sekä haastattelu- että oppikirja-aineistoista. Draamakasvatusta ei tietenkään ole syytä väkisin taivuttaa esimerkiksi kielenhuollon opetukseen, mutta mikäli opettajilla ja oppikirjantekijöillä ei ole tietoa draamakasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista, uusia, toimivia sovelluksiakaan tuskin tehdään.

Ilmaisutaidon opiskelulla on opiskelijoille eri merkityksiä. Rusanen (2002: 180–188) selvitti tutkimuksessaan oppimispäiväkirjoin, haastatteluin ja havainnoin yläkoululaisten oppimiskokemuksia ilmaisutaidon tunneilla. Oppilaat kokivat muun muassa itsetuntemuksensa ja rohkeutensa lisääntyvän sekä itsehillintänsä, keskittymiskykynsä ja ilmaisunsa parantuvan. Oppilaat ajattelivat voivansa soveltaa ilmaisutaidon tunneilla opittua tietoa myös muissa tilanteissa, esimerkiksi myöhemmin työelämässä. Rusanen tutkimuksessa merkittävintä lienee kuitenkin oppilaiden kokemus draamakasvatuksen merkityksestä koulussa. Ilmaisutaidon katsottiin antavan valmiuksia muiden sisältöjen ja oppiaineiden opiskeluun. Oppilaiden mielestä ilmaisutaitoon kuuluvat vapaus, kuri, ilo, nauru, leikki ja hulluus. Oman tutkimukseni perusteella ei voida sanoa, mitä oppilaat todella ajattelevat draamakasvatuksesta opetuksessa. Kuitenkin haastateltujen opettajien kuva siitä, miten oppilaat kokevat draamakasvatuksen osana

opiskelua, oli huomattavasti suppeampi ja osittain myös negatiivisempi kuin Rusasen tutkimuksessa.

Aiempien tutkimustulosten ja arkikokemukseni perusteella en ollut yllättynyt, että draamakasvatusta ei käytetä kovinkaan paljon yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tutkimustulos on silti mielenkiintoinen, koska perinteisesti ilmaisutaito on kuulunut äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen piiriin. Erityisen mielenkiintoinen oli joidenkin haastateltujen opettajien suhtautuminen draamakasvatukseen. Nämä haastatellut eivät osoittaneet mielenkiintoa draamakasvatusta kohtaan, vaan suhtautuivat siihen välinpitämättömästi ja jopa vähätellen. Toiset opettajat taas olivat innostuneita ja kiinnostuneita draamakasvatuksesta. Kun opettajien välillä on näin suuria asenne-eroja ja draamakasvatuksen asema yläkoulussa on vähintään epäselvä, ei ole ihme, että erot draaman käytössä koulujen ja jopa eri luokkien välillä ovat suuria.

Kaiken kaikkiaan draamakasvatuksen asema yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on huolestuttava. Draamakasvatus on kuin tuuliajolla opetussuunnitelmien, opettajien vaihtelevien taitojen ja kiinnostuksen sekä resurssien keskellä. Opettajat eivät saa sen käyttöön minkäänlaista apua, sen käytöstä ei ole virallista ohjeistusta eivätkä oppikirjat anna ideoita ja ohjeita sen käyttöön opetuksessa. Draamakasvatuksen ei tule täyttää kaikkea äidinkielen opetukselle varattua aikaa eikä sitä tule väkisin käyttää opetuksessa silloin, kun se on väkinäistä ja epäluontevaa. Opettajien pitäisi saada tietoa ja ennen muuta käytännön esimerkkejä siitä, miten draamakasvatusta voi käyttää opetuksessa toimivalla tavalla.

Kun arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, keskeistä on pohtia, ovatko tutkimus ja sen raportointi johdonmukaisia ja yhtenäisiä. Tämän tutkimuksen eri vaiheissa olen pyrkinyt varmistamaan eettisyyden ja luotettavuuden kahdella tavalla: ensinnäkin pohtimalla aineistoa tutkimusongelman näkökulmasta ja toiseksi pitämällä koko ajan mielessä tutkimuskohdetta koskevat asenteeni. Vaikka laadullisen tutkimuksen subjektiivinen luonne tuo kaikesta huolimatta tutkimukseen myös tutkijan oman äänen, henkilökohtaisten asenteiden vaikutusta voi lieventää tiedostamalla ja tunnistamalla mahdolliset ongelmat. Omiin asenteisiin liittyvät roolini tulevana äidinkielenopettajana, draamakasvatuksen opiskelijana ja teatterin harrastajana. Näiden roolien kautta on kuitenkin löytynyt tutkimukseni tärkein motivaatio. Pidän tärkeänä selvittää, minkälaista yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on. Näin voidaan arvioida, tarvitseeko äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen draamakasvatus tukea ja jos, niin millaista. Eräs suurin tutkimuksen innoittaja oli arkikokemukseen perustuva huomioni siitä, kuinka eri kouluissa äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus on kovin erilaista. Myös opettajien suhtautuminen vaihtelee.

Kaksi tutkimusaineistoa, oppikirjat sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastattelut, antoivat mielestäni monipuolisen kuvan tutkimuskohteesta. Tulokset olisivat jääneet suppeammiksi, mikäli tutkimuksen kohteena olisi ollut vain toinen aineisto. Toisaalta monipuolisemman kuvan olisi voinut saada haastatteleamalla myös oppilaita, mutta aineistosta olisi tullut liian suuri. Pohdittavaksi jää myös, olisivatko opettajien vastaukset haastatteluissa olleet erilaisia, jos opettajat olisivat perehtyneet ennakkoon toiminnalliseen opetukseen ja draamakasvatukseen. Osa opettajista oli tutkinut aihetta ennen haastatteluja, osa ei, ja halusinkin tutkimuksessa säilyttää mahdollisimman tarkkaan opettajien oman arkikokemuksen tutkittavasta aiheesta.

Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa oppilaiden mielipiteitä tutkimalla. Oppilaiden suhtautumista draamakasvatukseen opetusmenetelmänä ei ole aiemmin tutkittu, vaikka oppilaiden mielipiteet ilmaisutaidosta kertovat jonkin verran myös heidän suhtautumisestaan ilmaisuun opetuksessa. Tämän tutkimuksen tarjoama opettajien näkemys oppilaista ja draamakasvatuksesta jää jokseenkin pinnalliseksi, koska opettajat puhuvat oppilaista yhtenäisenä joukkona eivätkä voi tietää, mitä oppilaat yksilöinä ajattelevat. Opettajien ja oppilaiden mielipiteiden pohjalta olisi myös hyvä lähteä kehittämään käytännön sovelluksia opetukseen.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde voisi olla draamakasvatuksen arviointi opettajien näkökulmasta. Arviointi on mielenkiintoinen ja keskustelua herättävä aihe, ja draamatyöskentelyn arviointi on erilaista kuin esimerkiksi kirjallisten töiden. Olisi mielenkiintoista tietää, miten opettajat kokevat draamatyöskentelyn arvioinnin ja miten he käytännössä arvioivat draamatyöskentelyä. Entä tarvitsevatko opettajat siihen tukea ja apuvälineitä ja jos, niin millaista?

Tässä tutkimuksessa on ilmennyt, että äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus kaipaa selkeämpiä ohjeistuksia ja opettajat tarvitsevat apuvälineitä käytännön draamatyöskentelyyn. Opettajat kaipasivat myös tietoa ja koulutusta draamakasvatuksesta, jonka he kokivat jokseenkin vieraaksi opetustavaksi. Opettajat nimesivät haastatteluissa tekijöitä, jotka he kokivat draamakasvatuksessa vaikeiksi tai haastaviksi. Tältä pohjalta on mahdollista kehittää opettajille sellaista koulutusta ja opetusmateriaalia, jota he tarvitsevat draamakasvatustyötä varten. Keskeistä on kuitenkin käytännönläheisyys: opettajat nimittäin kaipaavat käytännön esimerkkejä ja toimivia, hyväksi havaittuja harjoitusideoita, joita voivat kiinnostuksensa mukaan kehittää ja soveltaa edelleen. Lisäksi haastatteluissa toivottiin sitä, että draamakasvatusta käsiteltäisiin esimerkiksi opettajien vuosittaisissa koulutuksissa, jolloin se pysyisi mielessä ja tarjoaisi tuoretta tietoa ja ajatuksia. Vaikka opettajalla olisi laajakin draamakasvatuskoulutus, tiedot ja taidot voivat vuosien mittaan jäädä taka-alalle ja unohtua.

Tutkimuksessa selvisi myös, että opettajat haluavat draamakasvatusta nimenomaan oppikirjoihin, jossa ne ovat jo ikään kuin valmiiksi sovellettuina opiskeltavaan aiheeseen. Kii-reisessä opettajantyössä oppikirjojen monipuolisuus helpottaa myös opetustyön monipuolistaamista. Koska tutkimuksessa ilmeni, että oppikirjojen draamakasvatus on esiintymispainotteista, voi tämän tiedon perusteella monipuolistaa oppikirjojen draamakasvatustarjontaa. Samalla on mahdollista miettiä sitä, minkä aiheiden opettamiseen draamakasvatusta käytetään ja mihin kaikkeen sitä voisi käyttää.

Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden draamakasvatus ei ole kovin modernia ja ajanmukaista, vaan se on jäänyt liiaksi kiinni kouluteatterin traditioon ja näyttelemiseen. Sillä on kuitenkin hyvät lähtökohdat kehittyä, monipuolistua ja modernisoitua. Ja niin sen pitääkin tehdä. Draamakasvatuksen ei pitäisi olla väkinäistä, eikä sitä pitäisi käyttää silloin, kun opiskeltava aihe tai oppilasryhmä ei tee sitä mahdolliseksi tai resurssit ovat puutteelliset. Draamakasvatuksesta on kuitenkin hyvässä opiskeluilmapiiirissä paljon iloa ja apua oppimisessa. Tutkimusta varten haastatellun Maritan mukaan opetusta on kehitettävä nimenomaan toiminnalliseen suuntaan:

Mun mielestä tää toiminnallinen suunta on nimenomaan se mihin niinku jokaisen pitäis opetustaan kehittää niin että niinku motivaatio säilyis näillä sähköillä, luovilla, loistavilla nykynuorilla. Et se et jos mä niinku vetäisin samalla tavalla tunteja mitä niinku minkälaista opetust niinku ite on saanu isoks osaks ni ei tuu hevon kukkuu. Kukaan ei jaksu. Ja ite jaksais varmaan kaikista vähiten.

LÄHTEET

AINEISTOLÄHTEET

- INKERI HELLSTRÖM – JARI KUUSENTO – HELEENA LIUSKARI – SARI LOTTONEN – HELENA RUUSKA 2006: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 7. Helsinki: Otava.
- INKERI HELLSTRÖM – JARI KUUSENTO – HELEENA LIUSKARI – SARI LOTTONEN – HELENA RUUSKA 2005: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 8. Uudistetun laitoksen 3. painos. Helsinki: Otava.
- INKERI HELLSTRÖM – JARI KUUSENTO – HELEENA LIUSKARI – SARI LOTTONEN – HELENA RUUSKA 2006: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 9. Uudistetun laitoksen 2. painos. Helsinki: Otava.
- INKERI HELLSTRÖM – JARI KUUSENTO – HELEENA LIUSKARI – SARI LOTTONEN – HELENA RUUSKA 2007: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 7. Harjoituksia. Helsinki: Otava.
- INKERI HELLSTRÖM – JARI KUUSENTO – HELEENA LIUSKARI – SARI LOTTONEN – HELENA RUUSKA 2005: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 8. Uusia harjoituksia. 4. painos. Helsinki: Otava.
- JARI KUUSENTO – SARI LOTTONEN – INKERI OKSANEN – HELENA RUUSKA 2006: Aleksis äidinkieli ja kirjallisuus 9. Harjoituksia. 6. painos. Helsinki: Otava.

LÄHTEET

- ERIKSSON, STIG 2001: From Text to Theatre. The Theatre Performance Seen Through the Lenses of Educational Drama – Anna-Lena Østern (toim.), Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita. s. 139–146. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- GRÜNTAL, SATU 2007: Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. – Satu Grünthal – Elina Harjunen (toim.), Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen s. 12–27. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HEIKKINEN, HANNU 2005: Draamakasvatus – Opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva.
- HELLSTRÖM, MARTTI 1993: Teatteri peruskoulussa. – Anne-Maarit Nurmi (toim.), Tie teatteri-ilmaisuun. s. 61–65. Helsinki: Teatterikorkeakoulun täydennyskoulutuskeskus.
- HERAJÄRVI, EERO 2002: Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? – Minna Inovaara – Anna Malmio (toim.), Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. s. 15–31. Helsinki: ÄOL.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA & HURME, HELENA 2001: Tutkimushaastattelu. teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- KANERVA, PIRJO – VIRANKO VIIVI 1997: Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatukseen että opetusmenetelmänä. Helsinki: Laatusana Oy, Äidinkielen opettajain liitto.
- KAUPPINEN, ANNELI 2006: Kielioppi – joustava resurssi. Vastauksia kysymykseen ”Mihin kielioppia tarvitaan?”. – Minna Harmanen – Mari Siirainen (toim.), Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. s. 93–101. Helsinki: ÄOL.
- KOPPINEN, MARJA-LEENA & POLLARI, JORMA 1993: Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY. Opetus 2000.
- LAAKSO, ERKKI 1995: Draamapedagogiikan keskeistä käsitteistöä. – Inari Grönholm (toim.): Ilmaisun monet kielet. s. 122–124. Helsinki: Opetushallitus.
- LAAKSO, ERKKI 1997: Draama – Taideaine ja opetusmenetelmä. Opettaja-lehti 32/1997. s. 16–18.
- LAAKSO, ERKKI 2004: Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 238.
- LEIWO, MATTI 2003: Johdanto. – Addenda & errata. Kirjoituksia äidinkielen kielitiedosta. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitoksen oppimateriaaleja.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka – Pasi Jääskeläinen (toim.), Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. s. 144–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka – Pasi Jääskeläinen (toim.), Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- METSÄMUURONEN, JARI (toim.) 2006: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

- NYFORS, RITVA 1994: Äidinkielen suullisen ilmaisun testattavuuden kokeilu peruskoulun kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. – Vuokko Eskola – Tuire Lukkarinen (toim.) – Kieli on, sopii sanoa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1994. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004. Helsinki: Opetushallitus. Internet-osoitteessa <<http://www.oph.fi/info/ops/>> [Luettu 15.8.2009].
- RUSANEN, SOILE 2001: Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- RUSANEN, SOILE 2002: Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- RUSANEN, SOILE 2005: Osallistavan teatterin lajeista. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.): Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. s. 24–31. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- SALOVIITA, TIMO 2006: Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- SARMAVUORI, KATRI 2007: Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Finland Oy.
- SAVA, INKERI 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. – Ismo Porna – Pirjo Väyrynen (toim.), Taiteen perusopetuksen käsikirja. s. 15–43. Helsinki: Suomen kuntaliitto, Opetushallitus.
- SHORE, SUSANNA – MÄNTYNEN, ANNE 2006: Johdanto. – Anne Mäntynen – Susanna Shore – Anna Solin (toim.), Genre – tekstilaji. s. 9–41. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 213.
- SINIVUORI, PÄIVI – SINIVUORI, TIMO 2007: Esiripusta arvoihin. Toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena.
- SINKO, PIRJO 1994: Millainen oppiaine äidinkieli on opetussuunnitelman perusteissa 1994? – Pirjo Sinko (toim.), Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus.
- SINKO, PIRJO 2001: Mutta kuka on Aleksis Kivi? – Koulun kirjallisuudenopetus tänään. – Sinikka Häppölä – Tellervo Peltonen (toim.), Kuutamokeikka ja muita teitä tekstien kiehtovaan maailmaan. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLV. s. 7–18. Helsinki: ÄOL.
- TILUS, JOHANNA 2004: Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos.
- TOIVANEN, TAPIO 2007: Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- TUOMI, JOUNI – SARAJARVI, ANNELI 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 5., uudistettu laitos.
- TYNJÄLÄ, PÄIVI 2002: Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–3. painos. Tampere: Tammi.
- UUSIKYLÄ, KARI & ATJONEN, PÄIVI 2005: Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 3., uudistettu painos.
- VALKONEN, TARJA 2003: Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä Studies in Humanities 7. Jyväskylän yliopisto.
- ØSTERN, ANNA – HEIKKINEN, HANNU 2001: The Aesthetic Doubling. – Bjørn Rasmussen – Torunn Kjølnær – Viveka Rasmusson – Hannu Heikkinen (toim.), Nordic Voices in Drama, Theatre and Education s. 110–123. Bergen: IDEA publications.
- ØSTERN, ANNA-LENA 2000: Draamapedagogiikan genret Pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. – Pipsa Teerijoki (toim.), Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla-kirja 7.6.2000 s. 4–26. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35.

LIITE 1.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

- Miten äidinkieltä ja kirjallisuutta opitaan parhaiten?

TOIMINNALLINEN OPPIMINEN

- Millaista on toiminnallinen oppiminen?
- Mitä toiminnalliseen oppimiseen kuuluu?
- Miten tuttua toiminnallinen oppiminen on opettajalle?
- Oletko halukas oppimaan lisää? Mitä?
- Voiko toiminnallisesti oppia?
- Käytätkö toiminnallisia menetelmiä omassa opetuksessasi? Millaisia menetelmiä? Paljonko?
- Miksi käytät tai et käytä toiminnallisia menetelmiä?
- Miltä toiminnallisten menetelmien käyttäminen tuntuu?
- Onko toiminnallisten menetelmien käytöstä etua äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?

DRAAMAKASVATUS

- Millaisten asioiden opetukseen olet käyttänyt draamaa?
- Mihin voisi käyttää?
- Mitä on vaikeaa opettaa draaman keinoin?
- Miksi käytät tai et käytä draamaa?
- Voiko draaman avulla oppia? Millaisia asioita?
- Miltä draaman käyttö tuntuu?
- Mitä oppilaat ajattelevat draamasta opetusmenetelmänä?
- Draama äidinkielen opetuksessa
- Mistä saat materiaalit draamaharjoituksiin?

TEHTÄVÄT

- Miten toteuttaisit seuraavat tehtävät omalla tunnillasi?