

KOHTI DRAAMAN MERKITYKSIÄ SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta

Tiina Maria Borgstén

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
kevät 2016

TIIVISTELMÄ

Borgstén, Tiina Maria. 2016. Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 105 sivua + 6 liitesivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä draamasta. Aiheen valinta on ajankohtainen, koska draama on herättänyt keskustelua uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ympärillä. Draaman pedagoginen asema on peruskouluissamme pohjoismaisessa vertailussa heikoin, vaikka draaman on katsottu länsimaisten tutkimusten mukaan tukevan merkittävästi oppilaiden sosiaalista oppimisympäristöä ja tätä kautta myös itse oppimista.

Tutkimuksessa tarkastellaan draamaa sen monipuolisten genrejen kautta, mutta ei oteta kantaa siihen tulisiko draama nähdä esimerkiksi prosessina vai produktina. Draama käsitteen sisälle mahtuu siis hyvin erilaiset työskentelytavat kuin tavoitteet. Kiinnostuksen kohteena oli pikemminkin lähestyä aihetta aidosti, tutkien mitä käsityksiä suomalaisessa alakoulussa draamaa opetuksessaan käyttävillä luokanopettajilla draamasta on. Tutkimustehtävänä oli siis selvittää minkälaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on draamasta.

Tutkimuksen tutkimusote on fenomenografinen, ja tutkimusainesto on hankittu puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tätä tutkimusta varten haastateltiin kuutta draamaa opetuksessaan käyttävää luokanopettajaa. Litteroidut haastattelut toimivat tutkimuksen empiirisenä aineistona. Erilaisten tutkimustyövaiheiden kautta aineistosta luotiin draaman käsityksistä kuvauskategorioita, jotka lopuksi saatettiin tarkasteluun tutkimustuloksiksi - tulosavaruuden avulla, joka on fenomenografisen tutkimussuuntauksen tapa tuottaa tutkimustulokset.

Tutkimustuloksina löytyi selkeästi neljä erilaista pääkategoriaa - käsitystä draamasta. Ensimmäisessä pääkategoriassa draama ymmärretään opetusmetodina, jonka toiminnallisuuden tavoitteet löytyvät hyvin erilaisten oppiaineiden opetussuunnitelman tavoitteista. Toisessa pääkategoriassa draama ymmärrettiin omana taideaineena, joka joko yhdistää erilaisia taideaineita, tai on puhtaasti draamallinen oppiaineensa. Tämän kategorian sisällä ilmeni sekä perinteiset teatraaliset, ilmaisulliset toimintamuodot että ilmiöpohjaiset oppimisprosessit, joissa ei tähdätä minkäänlaiseen esitykseen. Kolmannessa pääkategoriassa nousi esille käsitys draamasta tunnekasvatuksena. Kategoriasta nousi esille syvät tavoitteet, joissa luokan ja lapsen kasvua pyrittiin tukemaan. Neljännessä pääkategoriassa draama ymmärrettiin toimintana, jossa kolme edellistä käsityksiä yhdisteltiin luovasti toiminnan tavoitteisiin sopivaksi.

Johtopäätöksenä voidaan päätellä, että vaikka draaman pedagoginen asema on pohjoismaisessa vertailussa meillä heikoin, käyttää osa luokanopettajista draamaa opetuksessaan. Sen avulla halutaan rakentaa oppilaiden kanssa yhteisöllisyyttä, joka tukisi oppilaiden henkilökohtaista oppimista sekä viihtyvyyttä koulussa. Koulukasvatuksen suhteen draaman käytöllä näyttäisi olevan hyvin merkityksellinen asema opettajan oman pedagogisen osaamisen keskiössä, kuin myös oppilaiden yhteisöllisyyden kokemisessa luokassa oppimisen keskiössä.

Avainsanat: Draama, fenomenografia, opetusmetodi, oppiaine, tunnekasvatus

Alkuviritys

Käsitteiden älyperäinen valo on
terävää, mutta kylmää.

Taiteellinen katsantotapa
jota me kaikki juuri arkea varten
enemmän tarvitsemme
ja joka meidän tulisi omaksua, on
lämmittävää auringonpaistetta,
jolle kaikki olennot avautuvat.

(Ruin Waldemar, 1929)

Onneksi minulla oli -
hetken Teidät, jotka herättelitte
korviani ja haastoitte silmiäni,
koettelitte tunteitani ja
sivistitte sydäntäni.

Nyt voin edelleen kasvaa -
jatkaa matkaani lämmössä,
jossa niin erilaiset olennot
ja käsitteet voivat avautua.
Ja voin jopa haltioituneena
lentää - hetken.

(Tibu Borgstén, 2014)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSMATKANI KOHTI DRAAMAN KÄSITETTÄ	8
2.1 Oma taustakäsitykseni draamasta draamapedagogiikkana	8
2.2 Draama-käsitteen juuret	12
2.3 Draaman uudelleen syntyminen draamapedagogiikaksi	14
2.4 Draamapedagogiikan nykypäivän genret	17
2.5 Katsaus ulkomaalaisiin draamapedagogiikan tutkimuksiin	22
3 DRAAMA SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA	29
3.1 Draamapedagogiikan rantautuminen suomeen	29
3.2 Draamapedagogiikka suomalaisessa peruskoulussa 2000-luvulla	40
3.3 Katsaus kotimaisiin draamapedagogiikan tutkimuksiin	44
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT SEKÄ TUTKIMUSMENETELMÄT	49
4.1 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta	50
4.2 Aineiston keruuprosessin kuvaaminen	53
4.3 Aineiston analyysi	56
4.3.1 Tutkimuksen ensimmäisen tason käsiteryhmät	58
4.3.2 Kategorioiden välisten suhteiden muodostuminen	63
5 TULOSAVARUUS	85
5.1 Luokanopettajien käsityksiä draamasta	86
6 YHTEENVETO JA POHDINTAA	90
LÄHDELUETTELO	97
LIITTEET	106

1 JOHDANTO

Valmistuin kaksikymmentä vuotta sitten Teatterikorkeakoulusta suomen ensimmäisten teatteri-ilmaisun opettajien joukossa. ”Teatterikorkeakoulu on nyt vihdoin ottanut kiinni sen sadan vuoden etumatkan, joka kuvaamataidon ja musiikin opettajilla koulutuksellisesti on ollut maassamme”, totesi tuolloin Marjatta Häkli-Korkeila (1995, 32). Myös rehtorimme Kari Rentola (1995, 32) totesi: ”Yksi haaveistani on nyt toteutunut. Pedagogiikka on löytänyt paikkansa tässä korkeakoulussa. Taiteilijakoulutushan on aina ollut erittäin korkeatasoista, mutta osaamisen levittäminen yhteiskuntaan laajemmin on ollut puutteellista.” Laki taiteen perusopetuksesta astui tuolloin myös maassamme voimaan ja odotukset siitä, että teatteri-ilmaisu tai draama saisi taidelaitosten lisäksi vihdoin jalansijan ja oman oppiaineen statuksen peruskouluissa olivat suuret. Vaan kuinka kävikään?

Peruskoulumme kehitystä ja toimintaa on viime vuosina käsitelty ja avattu mediassa näkyvästi. Julkisuuteen ei ole nostettu enää pelkästään koulun ja oppimisen vertailututkimusten – kuten esimerkiksi PISA-tutkimusten – kautta tulleita hyviä oppimistuloksia, vaan rinnalle on nostettu peruskoululaistemme kouluviihtyvyyteen ja oppimismotivaatioon liittyvät huolet. Yksi koulun tärkeimmistä tavoitteista onkin viime aikoina ollut keskittyä kodin ja koulun yhteistyön vahvistamiseen, kolmiportaisen tuen takaamiseen sekä tietoviestinnän pedagogisen käytön ja hyödyntämisen kehittämiseen. Peruskoulu elää ja toimii yhteiskuntamme keskiössä, johon hyvin monet yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat. Peruskoulun keskeiset arvot ovat vahvasti johdettavissa kansainvälisesti sovitusta lasten oikeuksista, kuten Unicefin ja Unescon säädöksistä, jotka puoltavat sekä tasa-arvoista että kunnioittavaa kohtelua jokaisen lapsen kohdalla. Vaikka erilaiset kansainväliset ja kotimaiset koulukontekstissa toteutetut tutkimukset osoittavat draamapedagogiikan tuovan kouluun paljon pedagogista hyvää, Suomi ei ole katsonut – ainoana Pohjoismaana – tarpeelliseksi taata alakoulun kaikille oppilaille tasavertaista mahdollisuutta kokemukselliseen oppimiseen draamapedagogiikan kautta.

Tutkielmani aihe on varsin ajankohtainen siitä syystä, että peruskouluissamme valmistaudutaan kuluvan vuoden aikana siirtymään uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältöjen ja kriteerien sisäistämiseen. Tuula

Peltonen kirjoittaa Keski-suomalaisessa (29.1.2012) kirjoittaa, kuinka OECD:n vertailuissa on havaittu, että Suomessa opetetaan historiallis-yhteiskunnallisia aineita (*social studies*) vähemmän kuin muissa maissa. Hän toteaa samassa artikkelissa että: ”omassa siviilityössäni erityisluokanopettajana olen draaman mahdollisuudet todeksi ja hyväksi havainnut. Draama oppiaineena muiden taideaineiden joukossa tarjoaa hyvän mahdollisuuden oman tunne-elämän ja minuuden hahmottamiseen ja hyväksymiseen. Draamalla on merkittävä tehtävä myös koulun yhteisöllisyyden lisäämisessä.”

Alan ammattijärjestön Opettaja-lehdessä on draama puhutellut myös viimeisen vuoden aikana monia. Muun muassa Kari Kinnunen (2014, 34) kirjoittaa kolumnissaan: ”parin kymmenvuotisen uran tehneenä luokanopettajana ja erityisopettajana perjantai päättyi esitystuntiin, ja silloin huomasin, kuinka paljon yhdessä tekeminen parantaa luokan ryhmähenkeä. Vaikka draamaa ei saatukaan nyt oppiaineeksi toivon, että se olisi läsnä koulussa tavalla tai toisella. Usko draaman voimaan sai tulta jo silloin.”

Itse draaman käsite näyttäytyy yhä suomalaisessa koulupoliittisessa keskustelussa vähintäänkin horjuvana ja heikkona. Eikä käsite ole ollut kiistaton tai helppo ulkomailakaan. Suomi ei siis ole ainut maa, jossa draaman sisällöt, tavoitteet ja toiminta ovat puhututtaneet. Mutta olemme tosiasiasilti ainoa Pohjoismaa, jossa draamalla ei ole yksiselitteistä vakiintunutta opetuksellista statusta, kivijalkaa peruskäsitteistöineen, vaikkakin moni taho kehittää omalla tahollaan draamapedagogiikkaa ja sen eri genrejä onnistuneesti. Draamapedagogiikka näyttää vielä hieman etsivän asemaansa ja statustaan suomalaisessa peruskoulussa.

On mielenkiintoista täten havaita, miten silti meillä Suomessa autonomiaa opetustyössään hyvin pitkälle nauttivat luokanopettajat ovat osin jopa itsenäisesti havainneet ja ottaneet draamapedagogiikan osaksi opetuskäytänteitään. Mikä on näiden luokanopettajien käsitys draamasta ja draamapedagogiikasta, se minua kiinnostaa.

Anneli Niikko (2007, 215) on nostanut esille että, ”ennen opettajan vuorovaikutus suuntautui oppilaisiin, kun se nykyään on enemmän kaksisuuntaista vuorovaikuttamista, joka ei ole kaikille ongelmatonta.” En vältty pohtimasta aiheittani myös tästä näkökulmasta käsin. Miksi draamalle ei ole määritelty suomalaisessa peruskoulussa selkeitä säädöksiä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen tukemiseksi ja sen kehittämiseksi? Perttu Leskinen (2006, 42) toteaaakin puolestaan: ”Opettajilta saadut negatiiviset palautteet draaman käyttämisestä tai opettamisesta viestii usein

epäonnistumisen pelkoa. Kun opettajalla ei ole tarpeeksi koulutusta tai kokemuksia draamasta koulutyössä, on se helpompi tuomita kouluun sopimattomaksi kuin kokeilla kullekin ikäryhmälle sopivien ja hyödyllisten asioiden opettamista draaman keinoin.”

Monet opettajat kokevat myös yhteistoiminnallisten opiskelumenetelmien käyttämisen opetuksessaan vaikeaksi. Kari Kiviniemen tutkimustulosten mukaan opettajien työolosuhteet näyttävät ainakin omassa eteläisessä kuntatason mittauksessa heikentyneen. Kiviniemen (2000, 178) tuloksien mukaan opettajat kokevat esimerkiksi jo oppilasryhmien koon kasvamisen haasteelliseksi, sillä joissakin kunnissa luokkakoot ovat kasvaneet ääripäähän asti, eikä kehityssuunta tutkimustuloksista huolimatta ole kunnissa ainakaan vielä säästösyistä kääntynyt. Hän toteaa myös että: ”mitä enemmän yhteiskunnassamme ilmenee sosiaalista eriarvoisuutta, nousee sen myötä koulun roolin merkitys 1) monikulttuurisuuden kasvamisessa sekä 2) syrjäytymisen ehkäisyssä (Kiviniemi, 2000, 31). Kiviniemen tutkimustuloksiin yhtyy myös Mirja-Tytti Talin (2002), joka pohtii tulosten pohjalta kirjassaan, onko opettajilla riittävät eväät kohdata nämä lisääntyneet haasteet vuorovaikutuksen ja tunneilmapiirin kentillä. Mielestäni opettajien vuorovaikutustaitojen merkitys on noussut arjessa melko suureksi, ja niiden vaikutus heijastuu opetustyöhön. Harmikseni olen havainnut monien kollegojeni uupuneen työssään ja heidän omien sanojensa mukaan taustalla on usein ollut juuri vuorovaikutustaitojen ja suhteiden haasteet tai suoranainen puutteellisuus.

Tutkimusmatkalle lähtiessäni näyttää siis siltä, että en ole aivan yksin havaintojeni ja pohdintojeni kanssa, vaikka ne keskittyvät nimenomaan draaman kenttään koulukontekstin sisällä. Toivon lisääväni ymmärrystäni ja tietoisuuttani suomalaisen peruskoulun ja draamapedagogiikan suhteesta, koska koen ne molemmat tärkeiksi osiksi oman opettajuuteni työkenttää. Näistä lähtökohdista käsin koen suoranaista tiedonnälkää sekä riemua siitä, että joudun kohtaamaan tämän tutkimuksen parissa tieteellisen tutkimusprosessin haasteet. On aika astua draaman maailmaan avaamalla aluksi sen käsitettä ja kuvaamalla sen keskeiset kehityskerrokset mahdollisimman helppolukuisesti.

2 TUTKIMUSMATKANI KOHTI DRAAMAN KÄSITETTÄ

Tässä kappaleessa pyrin tuomaan esille lähdekirjallisuuden kautta keräämäni tiedon draaman käsitteestä siten, että se avautuisi myös sellaiselle lukijalle, joka ei entuudestaan ole perehtynyt aiheeseen. Tieteellisen tutkimustradition mukaisesti tutkittava ilmiö käsitteineen on läpivalaistava siten, että jokainen voi haluttaessaan sisäistää ja ymmärtää siitä sen keskeisen olemuksen ja funktiot. Näin tehdessäni pyrin varmistamaan sen, että lukija pystyisi pohtimaan ja tarkastelemaan tutkimukseni kaikkia tutkimusvaiheita ongelmitta. Sonja Kniivilä ym. (2007, 117) toteavat, että ”tieteellisessä kirjoittamisessa ongelmia aiheuttavat usein sellaiset käsitteet, joille ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta ja jota eri tutkijat ovat suomentaneet eri tavoin. Tällaisten käsitteiden yhteydessä on aina syytä mainita alkukielen ilmaus ja selittää, miten on käsitteen ymmärtänyt”. Koska tutkimukseni käsite draama ja koulussa toteutettava draamapedagogiikka ovat melko nuoria käsitteitä, toivon lukijalta kärsivällisyyttä tutkimusraporttini lukemiseen. Pyrin pintatarkastelun sijaan aidosti ja syvällisesti tutkimaan aihetta.

Tämän lisäksi katsotaan, että tutkijan tulisi aluksi kirjoittaa auki mahdollinen oma ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja sen keskeisistä käsitteistä. Ketonen (1997, 82) viittaa asiaan näillä sanoin: ”Tutkijan tulisi selvästi ilmaista persoonallinen näkökulmansa tutkittavasta aiheesta.” Ulkoisesti katsoen tutkija voi muutoin tahtoen tai tahtomattaan antaa väärän kuvan asian kokonaisuudesta. Tästä kappaleesta löytyvät edellä mainitut sisällöt sekä katsaus ulkomaalaisiin draamapedagogiikan tutkimuksiin.

2.1 Oma taustakäsitykseni draamasta draamapedagogiikkana

Henkilökohtaisesti draaman kokemuksellinen anti omassa kasvutarinassani taidekasvattajaksi ja opettajaksi, samoin kuin empaattiseksi aikuiseksi ja äidiksi on ollut merkittävä. Lapsuuteni kasvuympäristö tarjosi erityisen paljon eri taiteenalojen aistikokemuksia, joiden kautta koin oppivani, tutkivani sekä ymmärtäväni asioita niin elämästä, maailmasta kuin ihmisistäkin. Vaikka Suomessa tietävästi järjestettiin luokanopettajille ensimmäinen draamapedagogiikan kurssi englantilaisen draamapedagogiikan pioneerin Brian Wayn johdolla vuonna 1974, olen silti sitä mieltä, että sen keskiössä olevat sisällöt ja tavoitteet joiltain osin jopa toteutuivat opettajasta

riippuen jo kouluajoillani. Tosin tällöin puhun hyvin kapeasta osasta draamapedagogiikan nykygenrejä, kuten tarinateatterista, improvisaatiosta ja prosessidraamasta. Katsonkin, että alakouluikässä lapsen luovuutta oppimisessa tulisi suomalaisessa peruskoulussa hyödyntää huomattavasti laajemmin.

Draaman kokemuksellisuuden ja empaattisuuden anti on parhaimmillaan yksilön tai koko ryhmätason metamorfoosisena kokemuksena, jossa jokin hyvä, tosi tai kestävä tieto piirtyy ja heijastuu jonkun käsitteen, ilmiön tai merkityksen sisällä. Draaman tavoitteellisen leikkimielisyyden ja siihen heittäytymisen ansiosta draamaan myös sulautuvat mitä ainutlaatuisimmalla tavalla niin haluttaessa koko taiteen kirjo. Toisaalta draamassa voi nähdä pelkkää ihmisyyttä osallistujiin piirtyvänä sisäisenä kokemuksena, tietynlaisena sisäisenä teoksena, jonka avulla ja keskiössä voidaan tarkastella erilaisia käsitteitä ja ilmiöitä.

Katson täten draamapedagogiikan edustavan 1) teatteri- ja taidepedagogiikan alle kuuluvaa käsitettä, jonka sisällöt, tavoitteet ja toiminta määräytyvät pitkälti taideaineen/taideaineiden kehyksistä. Toisaalta 2) draamapedagogiikassa ei aina hyödynnetä näyttämötaiteen traditioita ja käytänteitä, vaan siinä sekoittuvat tieto ja taideaineen tavoitteet ja käytänteet. Tällöin katson draaman edustavan omaa oppiainetta. Kolmanneksi 3) katson draamapedagogiikan edustavan yhteisöllisen ja toiminnallisen oppimaan oppimisen opetusmetodia, jonka sisällä tavoitellaan enemmänkin koulun opetussuunnitelman perinteisimpiä sisältöjä ja tavoitteita.

Sanasokeana oppijana en voi olla nostamatta draamaa ja sen henkilökohtaista antia omassa oppimisessani korkealle. Draaman kautta väitän oppineeni jo alakoulussa asioita huomattavasti nopeammin kuin lukemalla. Vähintäänkin visuaalisuuden kautta oppimaan oppiminen ja tutkiminen ovat olleet minulle henkilökohtaisesti tärkeä ovi ymmärrykseen ja asioiden jäsentämiseen sekä niiden oppimiseen. Tästä syystä olen myös tämän tutkimusprosessini aikana piirtänyt itselleni auki asioita, jotta ne paremmin jäsentyisivät minulle, ja ehkä jopa kaltaiselleni lukijalle. Siksi tämän tutkimuksen liitteistä löytyy piirroksiani, joilla avaan kuhunkin tutkimuskohtaan kuuluvia sisältöjä. Liite 1/5 käsittääkin piirroksen omasta taustakäsityksestäni koskien draamaa draamapedagogiikkana.

Vaikka olen saanut teatteri-ilmaisun opettajan koulutukseni Teatterikorkeakoulussa, en katso, että draamapedagogiikassa olisi aina oltava aineksia teatterikasvatuksen

näyttämöilmaisulliselta puolelta. Draamassa keskeisintä on saada osallistujien oma ääni kuuluviin ja näin ollen on tärkeää myös ohjaajana oivaltaa, ettei prosessia tule liiaksi kahlita omien mieltymysten ja uskomusten mukaan. Ohjaajan on siis myötäelettävä prosessissa ja ohjattava sitä vastuullisesti, pedagogisesti ja eettisesti oikein. Katson draaman silti myös taipuvan omaksi taidemuodokseen, hieman kuten dokumenttielokuvat, joissa kuvaaja on tallentanut jotakin ainutlaatuista filmille. Draamassa osallistujien on mahdollista päästä osalliseksi prosessiin, jonka sisällä taiteen tekemisen kriteerit toteutuvat sisäisenä ajatteluna ja ajattelun tuotoksena ryhmässä.

Yli kymmenen vuoden luokanopettajan työkokemukseni pohjalta voin ainoastaan todeta, ettei suomalaisessa peruskoulussa ole vielä oivallettu draamapedagogiikan vahvuuksia ja mahdollisuuksia tukea oppilaita ryhmäyttämässä, eriyttämässä, oppimaan oppimisen vahvistamisessa, ilmiöiden ja käsitteiden tutkimisessa eikä taiteellisten prosessien harjoittamisessa. Mieltäni askarruttaa kovasti draaman puuttuminen nimenomaan alakoulun puolelta, koska draamapedagogiikan ymmärrys ja käyttö on vahvasti sidoksissa opettajien tietoisuuteen draamasta ja sen mahdollisuuksista taipua moneen. Eikö se ole eriarvoisuutta, kun vain joillakin luokilla draamapedagogiikan kautta suodaan oppilaalle mahdollisuus oppimiseen aisteja käyttäen ja eläytyen – mahdollisuus oppimiseen kokemuksen kautta, elämää tutkien ja sitä jakaen? Katson alakouluikäisten lasten hyötyvän draamasta kaikista peruskoulun ikäluokista eniten, enkä voi ymmärtää miten luovuuden ja taiteiden merkitys tuntuu vain vähenevän opetuksen keskiöstä monenlaisten syiden vuoksi. Mutta silti itse lapsen roolin näen yhä merkittävänä, draamapedagogiikan pioneeri Peter Sladea (1955, 297) lainaten: ”In approaching a Child Drama the best result are obtained by believing that the Child is Not only an original Artist, but an important Person”.

Teatterikorkeakouluopintojeni aikana Rentolan näkemys teatterista ja draamasta yhteiskuntaa peilailevina elementteinä puhutteli minua aidosti. Minulle tuoreena tulevana teatteri-ilmaisun opettajana piirtyi kuva, jonka mukaan teatteri heijastaa mm. ajan kuvia ja ilmiöitä ja kyseenalaistaa niitä. Sen sijaan draama haastaa prosessissaan syvemmän kokemuksellisen peilaamisen kokijassa itsessään. Pelkistettynä siis: teatteri heijastaa näyttämölle kuvia ja tapahtumia, kun draama puolestaan herättää sisäisiä kuvia teatterin tekemisen ja kokemisen kautta samassa yksilössä. Molemmissa samaistutaan, mutta draamassa samaistumisen kokemus on syvempi, jopa aidompi ja rehellisempi,

koska se perustuu omaan kokemukseen. Teatteri koetaan usein ensisijaisesti auditiivis-visuaalisesti, toisin kuin draama, joka on myös hyvin kinesteettinen kokemus. Molemmista liikutaan yhtäläillä taiteen kentällä. Edustan näkemystä, jossa kummassakin voidaan toteuttaa produkti eli tuotos tai olla tuottamatta. Tässä kohtaan totean, että draaman olemus on vahvasti vaikuttanut minuun taidekasvattajana ja opettajana. Olen siirtänyt huomiota ja syvyyttä itse prosessiin produktion sijaan. Näen monikulttuurisen koulun yhtenä ongelmana sen sanoittamattoman kohtaamisen. Tähän tehtävään ja kohtaamiseen katson draamapedagogiikan tarjoavan erinomaisen foorumin.

Mielestäni draama onnistuneesti käytettynä luo hyvin ainutlaatuisen kentän syvien merkityksien pohdintaan alakoulussa. Draama ei siis perustu näyttämiseen, vaan kokemiseen osallistumisen sekä samaistumisen kautta. Tästä johtuen draama on myös vahva työkalu, jonka tiedostaminen kasvaa sitä käytettäessä. Hieman varovaisesti uskallan myös väittää, että draama avaa ihmistä kuin sipulia. Tällainen oman itsensä rehellinen kohtaaminen jättää usein jälkensä omaan kasvutarinaan. Siksi onkin ensisijaisen tärkeää, että draamaa opetuksessaan käyttävät opettajat ovat tietoisia vastuustaan jopa oppilaiden sisäisen maailman kohdatessaan.

Kun kaiken edellä mainitsemani lisäksi seuraan ja peilailen yhteiskunnallisia muutoksia, eli tätä hektistyvää tietoyhteiskuntaa, jossa tiedon määrä ei mittaa eikä kohtaa laatua, jossa monikulttuurisuus koetaan uhkana, ja jossa pitkäkestoiset työsuhteet ja ihmissuhteet näyttävät vähentyneen, näen koulun merkityksen myös merkittävästi muuttuneen. Nyt jos koskaan olisi oikea aika taata jokaiselle suomalaisen alakoulun oppilaalle draamapedagogiikan työmuodot. Perusteluni tälle on näkemykseni siitä, että syksyllä 2016 voimaan astuvien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset tavoitteet sisältöineen toteutuisivat mielestäni mitä parhaimmalla tavalla draamapedagogiikan kautta. Avaan tätä aihetta enemmän tutkimusraporttini kohdassa 3.2 jossa tarkastelen suomalaisen peruskoulun ja opetussuunnitelmien sekä draamapedagogiikan vuoropuhelua. Tässä kohtaa on aika etäännyä taustakokemuksistani jättämällä ne täysin taka-alalle, ja ryhtyä avaamaan draaman käsitteen juuria lähdekirjallisuuden kautta.

2.2 Draama-käsitteen juuret

Jotta tutkimusaiheeni avautuisi tarkasteltavaksi parhaalla mahdollisella tavalla, tarkastelen seuraavaksi draamaa draamapedagogisena käsitteenä, josta tutkielmassani on kyse. Huomioitavaa tässä kohtaa on se, että rajaan draamakasvatuksen ja draamapedagogiikan alueista pois ne osa-alueet jotka eivät koske ensisijaisesti tavallisessa koulussa tapahtuvaa draaman käyttöä.

Tehdessäni näin pyrin toteuttamaan ja harjoittelemaan tieteen traditionaalista, laadullista ja eettisesti tavoitteellista argumentointia. Tiedettä ja sen tekemistä kun erottaa muista kulttuureista Ilkka Niiniluodon (2003, 10) mukaan sen soveltamat kriittiset sekä johdonmukaiset menetelmät. Vaikka tutkijat ovat ihmisinä erehtyväisiä, on tiedeyhteisön vaalittava ja käytettäviä metodeja sekä noudatettava sen sisällä määritettyjä etiikan periaatteita. Ahonen (1996, 113–160) toteaa puolestaan, että ”tutkimustyö rakentuu karkeasti esitettynä kahdesta osasta; teoriasta sekä empiirisestä osasta. Teoriaosassa tarkkaillaan ja tutustutaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tähän viitekehykseen vaikuttavat keskeisesti sen sisällä olevien käsitteiden avaaminen, ymmärtäminen sekä hallinta”.

Draama-sanana alkuperä on johdettavissa kreikan kielen sanaan *drao*, joka tarkoittaa toimimista. Käsitteen avaaminen kreikan kielestä käsin on selkeyttänyt teatterihistorian kentällä tehtyä myöhäisempää tutkimusta, jossa on tultu päätelmiin, että draama ja teatteri eivät ole synonyymejä. Erkki Laakso (2004, 45–46) toteaa väitöksessään, että draama hahmotetaan laajana kulttuuriantropologisena käsitteenä, joka sisältää kaikkiin erilaisiin kulttuureihin sisältyvät draamalliset toiminnot, kuten ihmiskunnan rituaalit ja seremoniat, olematta kuitenkaan suoraan sisällöltään teatteritaiteen ylä- tai alakäsite. Draaman käsite vaatiikin pintapuolisen tarkastelun sijaan varsin kriittistä tarkastelua.

Länsimaiden aikaisin lähde draaman käsitteestä löytyy Platonin kritiikistä teatteria kohtaan. Samalla Platon kuitenkin suositteli tanssia ja draamallista improvisointia osaksi yleissivistävää opetusta, toteaa Viveka Hagnell (1983, 185). Kreikkalaiset ja roomalaiset pedagogit käyttivätkin opetuksessaan hyödyksi lauluja, tansseja sekä draamaa. Missä vaiheessa ja miksi draaman käsite sekoittui teatteritaiteen sisälle, jää eri lähteiden mukaan teatterihistoriantutkijoillekin epäselväksi. Saattaa jopa olla, että kristinuskolla on ollut merkittävä asema erilaisten riittikulttuurien puhdistajana, on mm.

teatteritutkimuksen professori Pentti Paavolainen (1995) todennut teatterihistorian luennoillaan Teatterikorkeakoulussa.

Draama-käsitteen sulautuminen jossakin vaiheessa teatterin käsitteen sisälle on huomattu myös kansainvälisesti merkittävien teatterihistorian tutkijoiden katsauksissa ja pohdintoissa. Osittain tämä on johtunut siitä, että teatteritaidetta ja historiaa on tutkittu kielitieteen avulla ja kautta. Pirkko Koski (2005) on koonnut ja toimittanut teoksen nimeltä ”Teatterin ja historian tutkiminen”, jonka sisältö sekä avauspuhe avaavat viime vuosikymmenien teatteritutkimuksen puheenvuoroja ja selkeyttävät näin omalta osaltaan draama-käsitteen nykyaikaisen kirjavuuden syitä. Koski nostaa katsauksessaan esille löytämiään helmiä, joita ovat esimerkiksi Michal Kobialkan (1999) pohdinnat siitä, miten tutkimuksissa käytettyjä draaman rajoja on voitu ylipäätään soveltaa suoraan teatteriin ja esittämiseen? Sekä William Worthenin (1992) näkemystä draama käsitteen problematiikasta, jossa yleisön läsnäolo selkeästi piirtyy vedenjakajaksi draaman ja teatterin välille.

Hartnoll Phyllis (1989, 7) pyrkii puolestaan avaamaan draaman historiallista funktiota irrallisena teatterihistoriasta kuvailemalla sen arkiuskonnollista ulottuvuutta muun muassa näin:

For the theater as we understand it today three things are necessary: actors speaking or singing independently of the original unison chorus; an element of conflict conveyed in dialogue; and an audience emotionally involved in the action but not taking part in it. Back as 3000 BC, the famous Passion Play of Abydos, which recounts the death, burial and resurrection of the god Osiris, is really a directive for corporate religious exercise. It's an element of religious or social ceremonies, but it is not a play. (Hartnoll. 1989,7)

Myös Paavolainen (1995) tarkensi muinaisen draama- ja teatteritoiminnan eroa sillä, että ensimmäiseen kuuluivat ja osallistuivat enimmäkseen ”teatteritaiteen” piiriin kuuluvat henkilöt, kun taas draamatoiminnan nähdään toteutuneen suurimmalta osin jokamiehen oikeutena. Mielenkiintoista on todeta länsimaisen teatterihistorian todistavan, ettei Antiikin Kreikassa tunnistettu minkäänlaista näyttelemisen lajia, joka olisi soveltunut lapsille. Opettamisen yhteydessä esiintyy siis draaman käsite, jonka tavoitteena ei ole esittävän taiteen tavoittelu. Itse asiassa länsimaisen teatteritaiteen historian katsauksesta voidaan tarkentaa, että lapsille suunnattu teatteri-ilmaisu on varsin nuorta. Hagnell toteaa (1983) kirjassaan että vasta 1500-luvun Italiassa Commedia dell'arte -improvisaatioon perustuvassa teatterimuodossa ilmeni lapsia

kiinnostavia ja innoittavia hahmoja, joita lapset alkoivat matkia omissa leikeissään. Osan näistä hahmoista katsotaankin kehittyneen ja periytyneen suoraan teatteritaiteen naamioteatterista - länsimaisen nukketeatteritradition syntyyn.

Edellä esittämieni lähteiden kautta totean, että katsaus teatterihistorian tutkimuksiin antaa vahvan pohjan ja taustan itse draamapedagogiikan käsitteen avaamiseen sekä sen tarkentamiseen. Draaman juuret löytyvät siis tuhansien vuosien takaa erilaisista rituaaleista ja seremonioista, joissa ihmisten oma osallisuus ja kokemuksellisuus ovat olleet draaman toiminnan keskiössä. Seuraavaksi pyrin tarkastelemaan sitä, mistä draamapedagogiikassa on tarkemmin ottaen kyse sekä sitä, milloin ja missä siitä kehittyi oma pedagoginen menetelmänsä, ja monien mielestä jopa oma taideaine. Faktaa on, että draamapedagogiikkaa käytetään niin länsi- kuin itämaisissäkin kouluissa huomattavasti Suomea laajemmin ja menetelmän vahvuudet ja etuudet tiedostavammin.

2.3 Draaman uudelleen syntyminen draamapedagogiikaksi

Draamapedagogiikan sisällä olevan draama-käsitteen juurien katsotaan tiettyjen lainalaisuuksien myötä ulottuvan siis teatterihistorian tutkimusten kautta jopa Antiikin Kreikan aikaan asti, kuten edellisessä luvussa esitin. Keskiajan jälkeen puolestaan on nähtävissä lastenteatterin kehittyminen aikuisten esittämänä. Sen sijaan draamapedagogiikan kehittymiseen vaikuttivat muut kuin taiteen tai teatterin kentällä tapahtuvat muutokset. Mitkä asiat johtivatkaan lapsille kouluihin suunnatun draamapedagogiikan syntyyn? Tätä lähden seuraavaksi avaamaan, ja tarkennan jälleen, että kyse ei ole ensisijaisesti lasten kouluissa tapahtuvasta näytelmätraditiosta vaan muusta pedagogisesta draamallisesta toiminnasta. Banson J. (2005) tekee eron draaman ja draamapedagogiikan välille näin:

The definition of drama is: Drama is an art form that explores human conflict and tension. It generally takes the form of a story presented to audience through dialogue and action. Drama has an emotional and intellectual impact on both the participants and audience members. The definition of drama in education is: Drama in Education uses the art form of drama as an educational pedagogy for students of all ages. It incorporates elements of an actor's training to facilitate the students + physical, social, emotional and cognitive development.

Draaman uudelleen syntyminen länsimaiseksi draamapedagogiikaksi sijoittuu ajallisesti kahteen eri vaiheeseen, joista ensimmäinen 1900-luvun alkuun. Iso-Britanniassa vuonna 1911 ilmestynyt teos ”The dramatic method for teaching” Harriet Finlay Johnssonin kirjoittamana, sekä ”The Play Way” (1917) Caldwell Cookin kirjoittamana ovat osoituksia uudenlaisen draamallisen pedagogiikan synnystä. Niin Johnsson kuin Yhdysvalloissa toiminut ”The Mother of Creative Drama” Winnifred Ward toimivat luokanopettajina eivätkä teatteritaiteen parissa. Alan eri kirjallisuuslähteistä voikin poimia vastauksia kysymykseen, miksi nämä muutamat esille nostetut luokanopettajat alkoivat käyttää draamallisia käytänteitä opetustyössään.

Johnssonin kirjallinen tuotanto selventää hänen opetusmenetelmien pohjautuvan 1800-luvun Jean Jacques Rousseau (1712–1778) kasvatus- ja oppimiskäsityksiin, joissa kokemuksen kautta oppimisella oli merkittävä paino (Weltsek-Medina 2007, 1). Lukuisat kasvatustieteelliset tutkimukset osoittavat, että Rousseauin oppimiskäsitykset jalostuivat myöhemmin mm. käsitteisiin *learning by doing* (Dewey) sekä *child centered education*, jotka edelleen ovat edustettuina erilaisissa kasvatuksen ja oppimisen teorioissa.

Laajemmin tarkasteltuna draamapedagogiikan syntyyn kouluopetuksen sisällä sekä sen leviämiseen vaikuttivat 1) progressivismi, 2) pragmatismi ja myöhemmin myös 3) konstruktivismin käsitteet, ajatukset ja oppimissuuntaukset. Avaan lyhyesti näitä käsitteitä, sillä ne kuvaavat ja käsittelevät draamapedagogiikan toiminnan ydintä, joka näkyy edelleen myös tämän päivän genreissä.

Filosofi, psykologi ja kasvatustieteilijä John Dewey (1859–1952) katsoi kouluoppimisen heikkouden johtuvan opetuksen tylsän teoreettisesta luonteesta ja peräänkuulutti vahvasti tasa-arvoon, demokratiaan, perustuvaa koulua, jossa kokemuksellisuudella ja kontekstisidonnaisella oppimisella on vahva vaikutus oppimisprosessiin. Dewey totesi (1943, 91) että: ”Asettakaa koulu yhteyteen elämän kanssa, niin kaikki oppiaineet joutuvat pakostakin vuorovaikutukseen keskenään”. *Learning by doing* onkin keskeisesti häneen liitetty pedagoginen suuntaus ja ilmaus, jonka yhtenä tavoitteena oli lisätä yhteistoiminnallisuutta koulun silloisiin opetuskäytänteisiin ja opetusmetodeihin.

Leila Pehkonen avaa väitöksessään (2001, 11–47) Deweyn keskeisiä ajatuksia, kuten sitä, miten tämän tavoitteena oli muuttaa koulujen työtapoja entistä oppilaskeskeisimmiksi. Dewey katsoi, että opetuksessa tulisi hyödyntää lapsen neljää

perusviettymystä, jotka hänen mukaansa olivat: (1) sosiaalinen viettymys, joka ilmenee keskusteluissa ja viestinnässä, (2) viettymys tutkimiseen ja keksimiseen, (3) viettymys tekemiseen ja rakentamiseen sekä (4) viettymys taiteelliseen ilmaisuun. Tästä seurauksena syntyi kasvatusliike, jossa korostui oppimisen sosiaalinen luonne, oppilaiden keskinäisen avun jakaminen sekä yhteistoiminnallisuus.

Deweyn näkemysten kaltaisia ajatuksia syntyi samanaikaisesti myös pragmatismien edustajien piirissä (mm. sosiaalipsykologi, filosofi ja psykologi George Herbert Mead 1863–1931). Pragmatismissa kyse on tutkintaprosessista, jossa ihmiset ohjaavat itseään ja toisiaan määrittelemällä tilanteita, tapahtumia ja asioita. Keskeistä on ihmisten välinen vuorovaikutus, jossa tarkastellaan sen symbolisella tasolla esiintyviä merkityksiä. Tieteenfilosofisena suuntauksena pragmatismissa on kyse merkitysoipista, jossa korostetaan tiedon käytännöllistä luonnetta.

Koska koulu ja koulutus ovat osa yhteiskunnallista toimintaa muuttuvassa ajassa, on selvää, ettei mikään tieto tai opetusmetodi ole vakaa tai pysyvä, vaan se muotoutuu ajan kanssa monesta eri syystä. Näin myös draamapedagogiikka tavoitteineen ja sisällöllisine ratkaisuineen muotoutuu. Deweyn ajatukset ja elämäntyö kantoivat hedelmää ja vaikuttivat myös myöhempään konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivismissa keskeisintä on oppilaan ennakkokäsityksien hyödyntäminen sekä ajatus siitä, että ”oppia ei voi kaataa” toiseen ihmiseen, vaan jokainen tavallaan konstruoi saamansa tiedon sopivaksi itselleen, omien kykyjensä mukaisesti, omia ennakkokäsityksiään hyödyntäen (Tynjälä, 1999).

Näiden koulutuspoliittisten tapahtumien vaikutuksesta draamapedagogiikka vahvistui melko nopeasti opetusmetodiksi, jonka sisällä toimi aluksi luokanopettajalähtöiset ja pian myös taidepedagogiikan ja kasvatuksen edustajat. Sisältöjen kirjavuudesta huolimatta draamapedagogiikka herätti kiinnostusta, ja se saikin laajasti tukea toimintaansa niin koulutuspoliittisen kentän sisällä, kuin sen ulkopuolellakin. Draamapedagogiikan käyttö yleistyi pian muuallakin kuin Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa ja se lisättiin useiden koulujen opetussuunnitelmiin vähintään toivottavana opetusmenetelmänä. Muun muassa Iso-Britanniassa onkin 1900-luvun tutkimustulosten vuoksi investoitu draamapedagogiikkaan kouluissa melkoisesti. Michael Anderson ja Kate Donelan (2009, 165) mainitsevat tutkimuskertomuksessaan,

että Iso-Britanniassa investoitiin 5–18-vuotiaiden koulussa toteutettavaan draamapedagogiikkaan yli 112 miljoonaa puntaa vuosina 2002–2004.

Usean tietolähteen kautta näyttää myös siltä, että jopa itämaissa, esimerkiksi Taiwanissa jo vuonna 2001 (Jung Shu-Hwa, 2000) ja Ugandassa vuonna 2009 (Unesco, 2009), on draamapedagogiikalla ollut paikkansa koulujen arjessa sekä opetussuunnitelmissa.

Myös pohjoismaisessa tarkastelussa löytyy tietoa, jonka mukaan Elsa V. Olenius käynnisti 1958 pohjoismaissa äidinkielenopettajien draamapedagogiikan koulutuksen Föreningen Nordens ja Modersmållärarnas föreningin järjestämänä. Bodil Erberth (2008, 9) avaa puolestaan draamapedagogiikan nykyistä koulupoliittista asemaa näin:

Pedagogiskt drama är vår tids sätt att arbeta med drama i undervisningen. Grundläggande för modern dramapedagogik är att fokus ligger på elevernas sociala och kreativa utveckling. I arbetet ingår dramaövningar, improvisationer, rollspel och teaterverksamhet som utvecklar elevernas fantasi och förmågan att uttrycka sig, dels sin förmåga att kommunicera, ta ställning och samarbeta eftersom allt arbete försiggår i grupp. Drama är mycket lätt att integrera med olika ämnen som förekommer också som ett eget valbart ämne såväl i grundskolan som gymnasiet, i lärarutbildningen och inom kursverksamheten på fritiden.

Draaman käyttö kirjattiin myös Islannin opetussuunnitelmiin vuonna 2011. B. Snickars von Wright (2013) totesi kirjaamisen prosessia pitkäksi, mutta onnistuneeksi. Drama sai oman taideaineen position. Seuraavaksi avaan draamapedagogiikan genrejä, koska niiden tarkastelun avulla lukijan on helpompi ymmärtää draamapedagogiikan kenttää.

2.4 Draamapedagogiikan nykypäivän genret

Draamapedagogiikan kehitys polarisoitui siis selkeästi länsimaissa 1950-luvulle asti Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen välille. Puhuttaessa draamasta tuolloin, puhuttiin enemmän sen pedagogisesta merkityksestä kuin kasvatuksellisesta merkityksestä, vaikka on selvää, että opetuksen sisällä on aina vahvasti läsnä myös kasvatuksellinen puoli. Tästä syystä olen myös halunnut kunnioittaa ja ehkä alleviivatakin valintaani puhua draamapedagogiikasta draamakasvatuksen sijaan, mikä olisi toinen mahdollinen valinta. On tärkeää tässä kohtaa kuitenkin muistuttaa, että draamapedagogiikan käsitteen määritelmä oppiaineena, taidekasvatuksena tai opetusmenetelmänä riippui jo varhain siitä, kuka sitä määritteli ja missä yhteydessä. Yhtenäistä käsitteen linjausta ei ole havaittavissa historiallisessakaan katsauksessa.

Draamapedagogiikan historiaan, kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin tutustuttaessa ei voi olla törmäämättä jatkuvasti sanaan ”genre”. Tällä pyritäänkin avaamaan draaman erilaisia opetuksellisella kentällä ilmeneviä näkemyksiä, suuntauksia sekä painotuksia. Jonathan Neelands on (1998, 11–14) todennut genre-sanasta; “Practical drama work in schools often takes on conventional structural shapes (genre)”. Anna-Leena Østern (2000, 1) toteaa puolestaan, että draaman genret voidaan jakaa suppeasti tai laajasti erilleen toisistaan.

1960-luvulta alkaen on selkeästi nähtävissä, että draamapedagogiikan sisällöt kantautuivat laajasti eri maihin lasten ja nuorten parissa luovaa opetustyötä tekevien opettajien keskuuteen, olivat he sitten luokanopettajia tai muun opetuksen parissa työskenteleviä pedagogeja. Keskeisintä tässä tutkimuksessa on ymmärtää draama pedagogisena toimintana, jolla on päämäärä, jonka sisällä tehdään ja opitaan yhdessä. Toiminnassa hyödynnetään usein eri aistikanavia sekä taidemuotoja ja ilmaisumuotoja. Tästä syystä toiminnassa on käytössä usein koko ihmisen keho sekä ulkoinen tila, missä toimintaa harjoitetaan. Toiminnan sisällölliset sekä ulkoiset lainalaisuudet pyritään aina tekemään selviksi osallistujille, ja niissä pyritään aina kunnioittamaan jokaisen osallistujan yksilöllistä identiteettiä. Vaikka draaman juuret nähdään osittain ulottuvaksi teatteritaiteen sisälle, on oleellista ymmärtää, ettei draamatoiminta vaadi tai ole riippuvainen minkäänlaisen rekvisiitan yms. teatteritaiteen mukaisen muodon tai tradition käytöstä.

Alan vaikuttavimmat tekijät ovat kirjoittaneet lukuisia teoksia ja oppaita, jotka selventävät heidän käsityksiään ja taustojaan, samoin kuin myös painoalueitaan/genrejään draamapedagogiikan alalla. Tarkastelemalla toisen polven Iso-Britanniassa toimivien draamapedagogiikan pioneerien, kuten Peter Sladen, Dorothy Heathcoten, Brian Wayn, Gavin Boltonin, Alan Owensin, Jonathan Neelandsin sekä Michael Flemingin tuotantoa, voi selkeästi havaita, että teosten keskiössä on koulussa toteutettu luokkahuonedraama erilaisine genreineen. Iso-Britanniassa kehittyi keskeisesti genre, jota nykyään kutsutaan prosessidraamaksi. Prosessidraamassa usein opettaja/t ovat suunnitelleet etukäteen selkeän rungon ja tavoitteet toiminnalle, jonka sisällä oppilaat tutkivat annettua teemaa tai ilmiötä erilaisin draamatyöskentelytavoin. Esimerkkinä voidaan toteuttaa vaikka veden kiertokulkuun tutustuttava

oppimiskokonaisuus, jossa kaikki oppilaat osallistuvat sen jokaiseen oppimisprosessin vaiheeseen ja osioon.

Tarkastellessani puolestaan yhdysvaltalaisen draamapedagogiikan pioneerien teoksia, painottuu niissä usein selkeästi ohjatun leikin ja improvisaation merkitys. Viola Spolin, Jonathan Fox, Keith Johnstone (Kanada) sekä Augusto Boal (Brasilia) ovat pitkälti niitä suuria nimiä, jotka vaikuttivat arvokkaalla työpanoksellaan tuolla puolen maapalloa. *Role Play* -genren sekä *storytelling*- eli tarinankerrontagenren katsotaankin olevan Spolinin työn aikaansaamia. Molemmissa genreissä osallistuja toimii roolien kautta tilannetta luoden, ja tarinaa melko vapaasti eteenpäin kuljettaen. Boalin elämäntyön jälkiä on puolestaan foorumiteatteri, jonka katsotaan edustavan genreä, jossa ryhmässä tuotettu teos sisältää epäkohdan, jonka yleisö saa ratkaista. *Playback Theatre*, joka on käännetty meillä tarinateatteriksi, on puolestaan Foxin luoma genre, josta mm. erilaiset meilläkin käytössä olevat ”patsastyöskentelyt” ovat peräisin. Tässä genressä ”katsojat” usein luovat tarinat ja tilanteet siitä, mitä patsashamoiksi jähmettyneet, ”stillkuvina” olevat osallistujat tuottavat mieleen.

Yhteistä draamapedagogisessa kirjallisuudessa näyttää olevan näkemys draamapedagogiikasta ja sen eri genrejen sisällöistä yhteistoiminnallisena toimintana, joka tähtää vuorovaikutukselliseen kokemiseen ja/tai oppimiseen sekä reflektioon. Toiminnalla on selkeästi asetetut tavoitteet. Toiminnassa hyödynnetään usein monia aisteja. Mielenkiintoista on, että eri toimintakulttuurien ja tavoitteiden väliset suurimmat eroavaisuudet, jopa vastakkainasettelut, liittyivät usein katsontatapaan jossa draamatoimintaa tarkastellaan käsiteparien draama/teatteri, kokemus/esittäminen, prosessi/produkti ja fakta/fiktio kautta. Nostan tarkasteluun Boltonin (1981) sekä Neelandsin (2001) näkemykset draamapedagogiikan sisällä ilmenevistä draamatoiminnan genreistä sekä draaman olemuksista. Näin lukijakin voisi saada välähdyksenomaisen katsauksen genrejen erilaisiin katsontatapoihin, jaotteluihin ja painotuksiin. Bolton katsoi (1981, 17–21) draaman jakautuvan neljään genreen seuraavaan tyyliin:

- A – Draaman harjoitukset (joissa selkeä rakenne / tavoitteet / lyhytaikainen)
- B – Dramaattinen esittäminen (jossa elämys / kokemus / vapaampi kuin harjoituksissa)
- C – Teatteri (esitykseen asennoituva / selkeä rakenne)
- D – Kaiken kolmen edellä mainitun yhdistelmä.

Boltonin mielestä draamapedagogiikassa tulee aina korostaa sen esteettistä olemusta ja hän katsoikin, että draamapedagogiikka edustaa omaa taideainettaan ja omaa taidemuotoaan.

Neelands (2001) näki puolestaan että draamapedagogiikan genrejen välillä on keinotekoiset rajat ja määritelmät. Tästä syystä hän katsoikin, että jokaisen genren sisällä voidaan jaotella itse työtavat vähintään neljään eri työskentelytapaan näin:

- 1) Narratiiviset työskentelytavat ja erilaiset painotukset sen sisällä
- 2) Reflektiiviset työskentelytavat ja erilaiset painotukset sen sisällä
- 3) Runolliset työskentelytavat ja erilaiset painotukset sen sisällä
- 4) Kontekstia rakentavat työskentelytavat ja erilaiset painotukset sen sisällä.

Neelandsin tarkastelussa on huomioitu alalla toiminnassa olevat hyvin erilaiset genret erilaisine painotuksineen ja näkemyksineen huolimatta siitä, onko kyseessä opetusmetodi vai oppiaine. Brittiläisen ja yhdysvaltalaisen draamapedagogiikan kentällä onkin alusta alkaen ollut selkeitä painotuseroja, jotka Neelands sulatti tarkastelussaan oivallisesti ja kekseliäästi yhteen toimiviksi tai rinnakkain toimiviksi draamapedagogiikan elementeiksi teoksessaan ”Beginning drama” (1998).

Draamapedagogiikalla on nykyään monien maiden kouluissa jo vankat perinteet ja tuota toimintaa tarkastellaan usein kansainvälisesti kahden eri yläkäsitteen alta, jotka ovat: T.I.E = *Theater in Education* ja D.I.E = *Drama in Education / Educational drama*. Pelkistettynä voidaan katsoa ja luokitella ensimmäinen (T.I.E) taidekasvatuksen ja taidepedagogiikan sekä erityisesti teatteritaiteen alaiseksi toiminnaksi. Jälkimmäinen (D.I.E) puolestaan painottuu selkeästi enemmän muiden kuin taideaineiden sisällön ja toiminnan pariin. D.I.E on suomeksi käännetty usein prosessidraamaksi, joka on haasteellinen käsite verrattuna esimerkiksi ruotsissa jo vuosikymmenten ajan vakiintuneeseen käännökseen *pedagogiskt drama*, eli suomennettuna pedagoginen/ opetukellinen draama.

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestö UNESCO tukee vahvasti 195 jäsenmaansa koulutuspolitiikkaa asettaen myös koulutukselle tavoitteita, joita tarkastellaan jäsenmaiden hyvinvoinnin kehittymisen näkökulmasta käsin.

UNESCO:n koulutusta koskevissa julkaisuissa on lukuisia mainintoja erilaisista draamapedagogiikan tutkimuksista sekä hankkeista (UNESDOC, 2015).

Euroopan unionin tasolla tuorein iso toteutettu draamapedagoginen tutkimushanke DICE – Drama Improves Lisbon Key Competence in Education, toteutettiin vuosina 2010–2011. Kyseiseen draamapedagogiseen hankkeeseen osallistui yhteensä 12 maata, jotka toteuttivat 111 erilaista draamapedagogista hanketta. Hankkeisiin osallistui yhteensä 4475 oppilasta. Pohjoismaista hankkeessa olivat mukana Ruotsi ja Norja. Tätä ”Cross-cultural research study” -tutkimushanketta johti Cziboly, Adam (2011) ja sen sisällä tarkasteltiin sekä tutkittiin draamapedagogiikan suhdetta Euroopan unionin tasolla määriteltyjen koulutuksen avainpainotuksien toteutumista draamapedagogiikan sisällä. Hankkeen mittavista asiakirjoista ja raporteista mm. ”Making a World of Difference” -asiakirjasta (2011) voi havaita, miten laajasti koko draamapedagogiikan genrekirjo on Euroopan maiden kouluissa käytössä. Hankkeessa tarkastelu kohdistettiin erityisesti viiteen kahdeksasta Lissabonin koulutusta koskevasta avaimesta, jotka ovat:

1. Communication in the mother tongue
2. Learning to learn
3. Social and civic competences
4. Sense of initiative and entrepreneurship
5. Cultural expression and awareness.

Tutkija Cziboly A. (2011) esitti ”The Contribution of Culture to the Implementation of the Europe 2020 Strategy” -konferenssissa hankkeesta kirjatut tutkimustulokset ja esitti niiden seurauksena koulutuksen kehittämiseksi seuraavat toimenpide-ehdotukset:

- Enemmän tukea kansalliselle sekä kansainväliselle draamapedagogiikalle.
- Enemmän draaman sisältöjä kansallisiin sekä kansainvälisiin koulutuksiin.
- Enemmän ja parempaa yliopistotasoista draamakoulutusta.
- Draamapedagogiikka laajemmin ja paremmin käyttöön luokahuoneopiskeluun.

Totean tämän osion tiedonhankinnan yhteydessä painineeni aika tavalla genrejen käänöksien kanssa, sillä suomen- ja ruotsinkieliset käänökset poikkeavat aika lailla

toisistaan. Usein koin ruotsinkieliset draaman käsitteet onnistuneempina käännöksinä, kuin suomenkieliset. Asiallisen ja pätevän tiedon löytäminen ja hankinta on tutkimustyön yksi merkittävimmistä peruselementeistä. Mikko Yrjönsuu (2009, 68) toteaaakin, että ”tieteellisellä menetelmällä hankimme tietoa silloin, kun pyrimme muodostamaan käsityksemme tarkastelemalla asiaa itseään, neuvottelemme tarpeen mukaan muiden asiasta kiinnostuneiden ihmisten kanssa ja olemme valmiita korjaamaan virheellisiä käsityksiämme”. Myös Kniivilä Sonja ym. (2007, 157) toteavat tutkimustyöstä seuraavaa: ”Tutkiva työ ja siitä raportointi on sekä retorinen että sosiaalinen prosessi. Tutkija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa aiemman tieteellisen kirjallisuuden kanssa. Aiempi tutkimus muodostaa pohjan sille, mitä tutkija alkaa tutkia, miten hän hahmottaa tutkimusongelman ja millaista tietoa hän käyttää omassa työssään”. Tästä syystä koin, että englanninkieliset alan teokset olivat helpoimpia sisäistä, ja koin niiden lihavoittavan omaa alan tietoisuuttani kaikista eniten.

Seuraavaksi avaan ulkolaisia draamapedagogiikan tutkimuksia. Tutkijana pidin merkittävänä koulutuksessa saatua koulutusta lähdekriittisyyden puolelta, sillä tietokanta netissä on varsin laaja. Pyrin olemaan tutkimusprosessini aikana hyvin tarkka siinä, että en kelpuuttanut mukaan tietoa tai tutkimusta jonka luotettavuudesta en saanut itselleni tarpeeksi varmaa tuntumaa.

2.5 Katsaus ulkomaalaisiin draamapedagogiikan tutkimuksiin

Laakson (1997) mukaan Iso-Britanniassa perustettiin Drama in Education Association vuonna 1954, mikä vahvasti avasi tietä alan kehittymiselle sekä tutkimukselle. Muun muassa draamapedagogiikan pioneeri Gavin Bolton opetti draamapedagogiikkaa Durhamin yliopistossa alkaen vuodesta 1964 aina eläkkeelle lähtöönsä asti eli vuoteen 1989. Alan ensimmäiset tieteelliset tutkimukset toteutettiinkin pääosin aluksi Iso-Britanniassa sekä Yhdysvalloissa, joista myös länsimaisen draaman uudelleen syntyminen draamapedagogiikaksi pääsääntöisesti alan kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin nojautuen voidaan katsoa tapahtuneen. Perehdyin alan tutkimuksiin etsimällä Eric-tietokannasta avainsanalla Drama in Education - in primary school / elementary school:in tuloksia. Pyrin näin tarkastelemaan ulkomaalaisia tutkimuksia jotka palvelisivat parhaiten oman tutkimukseni asetelmaa ja avartaisivat näin ollen tieteellistä katsantoani.

Vaikka alan tutkimustyö on varsin nuorta, on draamapedagogiikkaa kuitenkin tutkittu maailmalla mm. kasvatustieteiden, käyttäytymistieteiden, sosiaalitieteiden, opetustieteiden, hoitotieteiden, lääketieteiden sekä hyvin erilaisten ammatillisten toimijoiden kentillä 1900-luvun loppupuolelta alkaen. Alakoulua koskevien tutkimuksien kautta heijastui mielestäni selkeästi tutkimuskysymysten luonteen kehittyminen - aluksi lasten luovuuden, motivaation ja yhteisöllisen oppimisen parista - tarkempiin ainekokonaisuuksien hallinnan sekä oppimisen mittaamiseen vertailuihin. Toisin sanoen tutkimusten valossa näyttäisi siltä, että draamapedagogiikka painottuu nykyään niin koulun toiminnassa kuin käsitteenä enemmän opetusmetodiksi, kuin itsenäiseksi aineeksi, vaikka se monissa maissa ja opetussuunnitelmissa on määritelty molemmiksi. Alan tutkimus on myös selkeästi lisääntynyt 2000-luvun alusta alkaen.

Draamapedagogiikka koskevia tutkimuksia löytyy sekä laadullisesti että määrällisesti toteutettuna. Yleisimmät tutkimusaiheet ovat liittyneet oppimistulosten vertailuun. Oppimistuloksia vertaillessa on käytössä usein ollut vertailuryhmät ja standardoidut testit. Tällä oppimisen alueella on tutkittu mm. draamapedagogiikan ja matematiikan, äidinkielen, musiikin, historian sekä luovan ratkaisun suhdetta oppimistuloksiin. Pysin olemaan tutkijana neutraali, mutta en siltikään löytänyt yhtäkään tutkimusta jossa tulokset olisivat osoittaneet, ettei draamapedagogiikalla ollut myönteistä vaikutusta oppimiseen. Sen sijaan erityisesti määrällisen tutkimuskentän tuloksissa tuotiin usein selkeästi esille, että vertailuryhmien erot olivat niin pieniä, vaikkakin draaman käytölle suosiollisemmat, ettei tuloksien merkitystä voida luokitella merkitykselliseksi eroiksi.

Entä mitä on kansainvälisissä draamapedagogiikan tutkimustuloksissa löydettävissä? Nostan seuraavaksi esille muutamia tutkimuksia, lukuisien tutkimusten joukosta, jotka katson vuoropuhelevan oman tutkimusaiheeni sekä tutkimuskentän kanssa.

Alan pioneerien toteuttamien tutkimusten, kuten Mike Fleming ym. (2004) tutkimus ”The impact of drama on pupil’s language, mathematics, and attitude in two primary schools” oli mielenkiintoista luettavaa. Flemingin tutkimus edusti niitä harvoja draamapedagogiikan tutkimuksia, joissa oli hyödynnetty sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä, niin tutkimusprosessissa kuin tutkimustuloksia esittäessä. Tutkimuksessa vertailtiin kahden eri alakoulun 3.–4.-luokkalaisten kahden eri opetusryhmän ja opetusmetodien oppimistuloksia toisiinsa. Pyrkimyksenä oli osoittaa ja

tutkia, oliko draamapedagogiikan käytöstä hyötyä vai ei. M. Flemingin, Christine Merellin sekä Peter Tymmsin tutkimuksen tulokset (2004, 177–197) osoittivat merkittävää eroa matemaattisen oppimisen oppimistuloksissa siten, että draamaa opetuksessa hyödyntänyt ryhmä sai parempia oppimistuloksia kuin verrattavissa ollut ryhmä, jossa draamapedagogiikkaa ei hyödynnetty oppimisprosessissa tai opetustilanteessa. Saman ryhmän oppilaisissa tapahtunut itseluottamuksen vahvistuminen mainitaan toisena selkeänä tutkimustuloksena ja erona ryhmien välillä. Äidinkielen kohdalla tutkijat kokivat, etteivät saaneet riittävää näyttöä ryhmien välisestä erosta tai siitä, että hajonta tai ero olisi voitu johtaa draamapedagogiikan käyttöön.

Draamapedagogiikan tutkimuksen kenttä on yllättävän laaja. Osassa tutkimuksista kuljetettiin rinnan monia tutkimuskysymyksiä. Toisissa tutkimuskysymys kohdistettiin tarkennetusti johonkin oppimisen alueeseen, kuten Duatpen ja Ubuzin (2009, 272–286) tutkimuksessa ”Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels”. Kyseisessä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan draamapedagogiikan käyttöä ja tehokkuutta oppilaiden oppimistuloksiin geometrian oppimisessa pitkälti itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisua painottaen, jota opettaja ohjeisti draamapedagogiikkaa hyödyntäen. Tutkimustuloksissa todetaan draaman tukevan alakouluikäisen oppilaan elämänläheisiä ongelmanratkaisutaitoja – jotka siis pyritään tuomaan oppimisen keskiöön draaman kautta.

Samansuuntaisia ajatuksia oli draamapedagogi Su-Jeong Weella, joka tohtoroi aiheesta ”Drama Education curriculum by drama specialist in early childhood education” (2009, 19), ja nosti vahvasti esille draamapedagogiikan esteettisen arvon osana kulttuuriperinnön ja taideopetuksen sisältöä alakoulun opetuksessa. Tutkimuksessa avataan ns. neljättä draamapedagogiikan aaltoa, jossa nimenomaan esteettisyyden arvo ja laatu nousevatkin vahvasti draamatoiminnan keskiöön. Toisin sanoen aivan kuten aikoinaan Bolton, vaikka draamapedagogiikan esteettisyyden olemusta katsotaankin tässä laajempänä käsitteenä, kuin pelkästään oman taideaineen omaavana käsitteenä. Ween tutkimuksen tuloksissa todetaan, että tarkastellaan draamaa sitten omana oppiaineena tai taideaineena, jossa yhdistyvät erilaiset visuaaliset ja esteettiset arvot ja säännöt, on tärkeää pyrkiä nimenomaan esteettisesti ehyeen kokonaisuuteen, jotta oppilaat saavat sitä kautta kokemuksia esteettisistä arvoista. Tutkija nostaa selkeästi

tutkimuksessaan esille opettajan oman koulutuksen merkityksen osana onnistunutta draamapedagogiikan käyttöä.

Kansainvälisissä draamapedagogiikan tutkimuksissa oli havaittavissa, että draamapedagogiikan yhteyttä oppilaiden sosiaaliseen käyttäytymiseen oli tutkittu runsaasti. Nostankin seuraavaksi esiin kaksi tutkimusta, jotka edustavat tätä joukkoa. Ensiksi tarkastelen Ranskassa vuosina 2007–2009 toteutettua tutkimusta, johon osallistui 550 alakoulun oppilasta, viidestä koulusta. Tutkimuksessa tutkittiin draamapedagogiikan mahdollisuutta tukea sekä vahvistaa oppilaiden mahdollista sosiokulttuurista ja emotionaalista taustaa. Tutkimus pyrki vahvasti osoittamaan draamapedagogiikan yhteyden oppilaiden itseluottamuksen vahvistamiseen. Tutkimuksessa hyödynnettiin monenlaisia aineistonhankintamenetelmiä, kuten kyselylomakkeita, observointia, haastatteluja ja standardoituja testejä, joista tutkijat Jean-Yves Leroux ja Nathalie Moureau (2013, 219–230) työstivät laadullisia ja määrällisiä tutkimustuloksia. Tutkimustuloksissa todettiin oppilaiden oman kodin ympäristön ja kulttuuriympäristön taustavaikutus oppilaiden draaman kautta omaksumaan sosiaalisuuteen. Tutkijat kokivat paradoksina sen, että nimenomaan ylemmän luokan perheitten lapset omaksuvat ja oppivat draaman avulla helpommin ja paremmin sosiaalisia taitoja, kun puolestaan itse opetuksen tavoite on juuri pyrkiä harjaannuttamaan alemman luokan oppilaiden sosiaalista käyttäytymistä.

Skotlannissa toteutettiin puolestaan vuonna 2009 tutkimus aiheesta ”Using Drama to facilitate primary-secondary transition”. Siihen osallistui 357 alakoulun oppilasta kuudesta eri alakoulusta sekä kaksitoista alakoulun opettajaa. Dundeen yliopistossa tutkijaryhmäläiset D. Jindal-Snape, E. Vettraiño (2009) ym. halusivat tutkia onko draamapedagogiikan käytöllä suoranaisia vaikutuksia oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen. Tutkimustuloksissaan tutkijat toivat ytimekkäästi esille, miten toiminnallinen draamaopetus näytti mahdollistavan koulussa oppilaiden erilaisten tunteiden tunnistamisen ja hallitsemisen harjoittelua. Se näytti myös lisäävän ja syventävän oppilaiden ymmärrystä tunteiden merkityksestä sekä auttavan erottamaan hyväksyttävän ja ei hyväksyttävän käytöksen. Tästä syystä tutkijat päätyivät kirjaamaan myös tutkimuksensa pohdintaosuuteen, että heistä jokaisella lapsella tulisi olla oikeus saada draamaopetusta.

Monessa tutkimuksessa tuotiin esille alakouluikäisten oppilaiden itseluottamuksen vahvistuminen draamapedagogiikan ansiosta. Tästä moni tutkija jatkoi toteamalla, miten itseluottamuksen kohentuminen näyttäisi korreloituvan suoraan myös hyvin erilaisiin oppimistuloksiin positiivisesti. Tästä syystä tuotiin usein esille draamapedagogiikan lisäksi myös muiden taideaineiden ja luovuuden kautta lisääntyvä rohkeus ja itseluottamus. Osittain tästä syystä tutkimuksessa puhutaankin usein *Creative Dramasta Educational Draman* sijaan, jotta sen moninainen taideaineisiin keskittyvä toiminta/genre korostuisi.

Kolmanneksi yleisin tutkimusaihe koski opettajien pedagogisten valintojen ja oppilaiden tukemisen yhteyttä draamapedagogiikan käytölle. Yleisesti tutkimukset kuvasivat hyvin tarkasti kentällä tapahtuvaa draamatoimintaa ja jäsensivät opettajien kokemuksia ja käsityksiä draaman käytöstä. Koska oma tutkimukseni kohdistuu myös tutkimuskysymyksiin aiheeseen, katson oleelliseksi nostaa esille muutamia ulkomaalaisia tutkimuksia.

Ensimmäiseksi nostan tarkasteluun vuonna 2006–2007 Turkissa toteutetun tutkimuksen, johon osallistui 78 alakoulun opettajaopiskelijaa. Tutkimus toteutettiin pääsääntöisesti määrällisen tutkimustradition mukaisesti. Tutkimustehtävänä oli tarkastella, tuoko draamapedagogiikka mitään uutta opettajien arkeen, ja jos tuo, niin mitä. Tutkijat Özdemir ja Cakmak (2008, 2) toteavat draamapedagogiikan sisältävän tason, jolla oppilaat oppivat tarkastelemaan toisiaan ja koko maailmaa hyvin erilaisista lähtökohdista sekä käyttämään ja kehittämään omaa empaattisuuttaan erilaisuutta kohtaan. Heidän tutkimuksensa ”The effect of drama education on prospective teachers creativity” tutkimustuloksissa todetaan, että vertailuryhmään verrattuna ne opettajat, jotka käyttivät draamaa opetuksessaan, näyttivät itse oppivan sen käytön kautta itsetuntemusta sekä ilmaisemaan itseään oppilaille vapaammin kuin ne opettajat, jotka eivät käyttäneet draamaa. Tämä näytti johtavan erilaiseen opettaja–oppilas-suhteeseen, joka näytti tarttuvan oppilaisiin sekä loi hyvän, tunnelmallisen oppimisympäristön, jossa oppilaat näyttivät viihtyvän ja opiskelevan mielellään (Özdemir & Cakmak, 2008, 27).

Samansuuntaisia tuloksia saivat esille vuonna 2008–2009 Demircin yliopistossa toteutettu tutkimus, johon osallistui 58 luokanopettajaopiskelijaa. Ormancin sekä Örenin toteuttaman tutkimuksen ”Classroom Teacher candidate’s opinions related to using

drama in primary school” tutkimustulosten valossa (2008, 165–167) todetaan myös, että alakoulun opettajakoulutusohjelmaan suositellaan draamapedagogiikan opintoja, koska näyttäisi siltä, että opettajat jotka käyttävät draamaa opetuksessaan tukevat opetuksen sisällä myös oppilaiden itseilmaisua, itseluottamuksen vahvistumista, psykomotooristen taitojen harjoittamista, kriittistä ajattelua, luovien ratkaisujen käyttämistä ja sosiaalisia taitoja, kuten kommunikointia, empaattisuuden lisäämistä sekä oman kehollisen ilmaisun tiedostamista. Myös opettajien oman ilmaisullisen osaamisen katsottiin kehittyvän jatkuvasti.

Edellä nostamani tutkimukset ovat edustaneet sellaisia draamapedagogiikan tutkimuksia, jotka ovat kohdistuneet alakoulukontekstiin, ja ne avaavat mielestäni varsin selkeästi tutkimusalani taustaa ja niitä monipuolisia merkityksiä, mitä draamapedagogiikan käytöllä koulukontekstissa voidaan tutkimustuloksien todentaa olevan. Mielenkiintoisia tutkimuksia sekä tieteellisiä artikkeleita draamapedagogiikasta koulukontekstin sisällä löytyi runsaasti ja tutkijana oli vaikea poimia niistä vain muutamia tähän tutkimusraporttiin. Monet lähteet synnyttivät lisäkysymyksiä, kuten Jung Shu-hwa:n ”Education in Taiwan” (2000), jossa hän pohtii draamapedagogiikan astumista Taiwanin opetussuunnitelmiin vuodesta 2001 lähtien. Hän toteaa mm. näin: ”Nyt kun yhteiskuntamme avautuu, avaanne olemme myös draamapedagogiikalle. Sitä aletaan käyttämään opetusmetodina ja draamaopetuksena kouluissamme sekä koulutuksessa. Meillä on suuret odotuksen sen käytöstä.” Tutkijana en voi kuin ihmetellä: jos Taiwanissa, niin miksi ei jo meilläkin?

Maailmalta on hyvä lähteä kohdentamaan tieteellistä tarkastelua kohti kotimaata. Toivon onnistuneeni osoittamaan, että kansainvälistä draamapedagogista tutkimusta on laajasti saatavilla. Tutkimuksia on tehty niin oppilaan oppimista tarkkailevan ja pohtivan otteen mukaisesti, kuin oppilaan sosiaalisen ja emotionaalisen ympäristön ja tukemisen näkökulmastakin käsin. Kuitenkin se, että tutkimuksia on tehty myös siitä, miten opettajien suhde draamaan näyttäytyy, on tässä yhteydessä erityisen merkityksellistä. Selkeästi tutkimuksissa nousi esille yhteisesti jaettu näkemys, jossa a) draamapedagogiikan käyttö tulisi olla jokaisen oppilaan oikeus, b) sen tulisi olla osa opettajankoulutusta, jotta jokainen vuosiluokka voisi hyötyä sekä saada draamaopetusta

sekä c) se lisää vuorovaikutuksellisuutta luokassa. (Jindal-Snape & Vettraino 2009; Özdemir & Calcmak 2008; Ormanci & Ören 2008.)

Kansainvälisten draamatutkimusten yhteenvedoissa ennen 2000 -lukua usein kehoitettiin ja suositeltiin tekemään merkittäviä koulupoliittisia investointeja sekä linjauksia draamapedagogiikan tukemiseksi. Koulupoliittiset tuet draaman käytölle näyttävätkin lisääntyneen merkittävästi erilaisten tutkimusraporttien valossa 2000- luvulta alkaen.

Østern A-L. (2000, 14) on puolestaan tutkinut pohjoismaiden opetussuunnitelmien valossa draamapedagogiikan genrejä ja toteaa katsauksessaan näin: ”Draama on mainittu Ruotsin, Norjan, Tanskan ja Islannin peruskoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Ruotsin, Norjan, Tanskan opetussuunnitelmissa draama on mukana taideaineena. Suomen valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa on mukana ainoastaan maininta draamasta.” Myös Islannissa kirjattiin vuonna 2013 draama selkeästi itsenäiseksi, omaksi taideaineeksi peruskoulun opetussuunnitelmiin (Snickars von Wright, 2013). Tässä kohtaa on aika siirtyä tarkastelemaan, miten draamapedagogiikka näyttäytyy meillä Suomessa ja suomalaisessa peruskoulussa.

3 DRAAMA SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Suomalaisen peruskoulun maine on maailmalla arvostettu. Samoin on luokanopettajien korkea koulutustaso sekä autonomia oman työnsä suunnittelijana ja toteuttajana. Luokanopettajiemme pedagogista vapautta on usein arvostettu ulkomaisissa tutkimuksissa, joissa eri maitten opettajien työssä viihtyvyyttä, kuormitusta tai alalla pysyvyyttä on tutkittu ja vertailtu. Opetus- ja kasvatustieteiden alalla onkin perinteisesti Suomessa pyritty investoimaan, ja sitä on pyritty kehittämään niin, että jokaisella lapsella olisi hyvät edellytykset elämään. Suomalaisen peruskoulun vahvuutena onkin pidetty sen oikeudenmukaista tapaa käsittää kaikki lapset samanarvoisina. Suomalainen koulutus on seurannut hyvin aikaansa, niin oppisisältöjen kuin kansainvälisten lastenoikeuksien ym. yhteiskunnallisten hyvinvointia edistävien suuntauksien sekä lainsäädäntöjen suhteen.

Draamapedagogiikan tila kansainvälisesti tarkasteltuna näyttää suomalaisessa peruskoulussa etenevän kehityksessään poikkeuksellisen hitaasti eteenpäin. Pysin tässä osiossa avaamaan ja selvittämään syitä tähän alan kirjallisuuden sekä tutkimusten avulla. Sen jälkeen nostan rinnalle kuvauksen, jonka tarkoitus on esittää lukijalle draamapedagogiikan tilaa sellaisena kuin se näyttäytyy juuri nyt peruskouluissa sekä pian voimaan astuvan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 valossa. Lopuksi vielä avaan meillä Suomessa alaa käsitellyttä tutkimuskenttää.

3.1 Draaman rantautuminen Suomeen

Pohjaan tässä antamani tiedot alan suomenkieliseen kirjallisuuteen ja tutkimustietoon, joka herätti minussa tutkijana suuren mielenkiinnon. Juha T. Hakalan tieteellisen tutkimuksen luennoista (2013) jäi mieleeni kehoitus: ”Mieluummin sukellatte aiheeseen hieman liian syvälle, kuin raavitte vain ja ainoastaan aihealueenne pintaa, ja pidättäytytte ainoastaan sen pinnan tuntumassa.” Suomalaisen draamapedagogiikan lähdekirjallisuus lähtee useimmissa tapauksissa liikkeelle Erkki Laaksosta. Hän kirjoitti Opettaja-lehteen vuonna 1997: ”Suomessa elettiin vuotta 1972 kun noin neljäkymmentäviisi eri alojen opettajaa perusti Helsingissä Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistyksen, joka myöhemmin sai nimekseen Ilmaisukasvatus ry. – Dramapedagogik rf, ja joka nykyään toimii nimellä FIDEA (Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto).”

Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Erkki Laaksolle omistamassa juhlijulkaisussa ”Draaman Tiet – Suomalainen näkökulma” (toim. Teerijoki, P. 2000) todetaan:

Kukapa ei haluaisi, että oma elämäntyö olisi myös sukupolvien näkökulmasta merkityksellinen? Erkki Laakso on suomalaisen draamapedagogiikan uranuurtaja. Laakso valmistui Suomen Teatterikoulusta näyttelijäksi 1960, toimi ammattinäyttelijänä kolme vuotta, suoritti luokanopettajantutkinnon ja toimi ammatissa 13 vuotta, kunnes 1974 hänen tiedetään osallistuneen Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistyksen järjestämälle draamakurssille, jota veti Iso-Britanniassa suuren suosion saanut draamapedagogi Brian Wayn. Kurssi avasi Laakson omin sanoin uudenlaisen ikkunan ja metodin hänen opetustyöhönsä luokassa. Laakso teki pitkään yhteistyötä Waynin kanssa.

Hitaana, mutta tarkkana lukijana ja aiheesta aidosti kiinnostuneena minua jäi hieman vaivaamaan, että aivan draamapedagogiikan alkulähteille asti näytti olevan vaikea päästä. Oletin sieltä löytyvän kiinnostavaa taustaa draaman esi-isistämme, leikillisesti ilmaistuna. Löysin lisäksi Soile Rusasen (2002, 36–37) väitöskirjasta seuraavan argumentin:

Kouluhallitus asetti työryhmän vuonna 1973 jonka tehtävänä oli laatia ehdotus teatteri-ilmaisu kasvatuksen toteutumiselle peruskouluissa ja lukioissa. Mietintä jätettiin asiasta vasta vuonna 1982. Tässä työssä työryhmä liitti ilmaisu- kasvatuksen peruskouluun ja lukion äidinkielen opetukseen osana puhekasvatusta.

Todellisuudessa draamapedagogiikalle oli yritetty saada siis taideaineen asemaa peruskoulun opetussuunnitelmaan jo 1970-luvulta saakka.

Oletan edellisten argumenttien pohjalta, että suomalaisen koulutuspolitiikan kentällä seurattiin selkeästi aikaa ja maailmalla leviävää draamapedagogiikan kehittymistä. Se miksi draamapedagogiikka ei heti saanut ansaittua paikkaa peruskouluissamme on asia, johon löytyy erilaisia syitä. Havaitsin esimerkiksi kansainvälisen sekä pohjoismaisen draamakirjallisuuden pohjalta (muun kuin suomalaisen), että draamapedagogiikka on mahdollisesti saavuttanut Suomen Ruotsin kautta jo paljon varhaisemmin, kuin mitä suomenkielinen tutkimuskenttä antaa ymmärtää. Draama-käsitteiden vakiintumaton epätasapaino kahden kansalliskielemme välillä antaa myös viitteitä tästä. Näyttääkin vahvasti siltä, että tämä seikka on jäänyt huomiotta suomalaisen draamapedagogiikan rantautumisen ja kehityksen tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa on ilmeisesti keskitytty pääsääntöisesti huomioimaan pelkästään suomenkielisten koulujen käytänteitä.

Oletan myös, että draamapedagogiikan hitaaseen etenemiseen ja juurtumiseen ovat vaikuttaneet osittain itse peruskouluun siirtymisen vuodet, jotka varmasti lisäsivät luokanopettajien kouluttautumista sekä työtehtäviä. Martti K. Kuikka (1993, 117) kuvaa siirtymävuosien ajoittumista seuraavasti: ”Peruskouluun siirtyminen kun alkoi vuonna 1972 Lapin läänistä ja se päätettiin 1977–78 Uudenmaan lääniin. Uudistus oli merkittävä paalu kouluhistoriamme ajoilta, ja sen tarkoituksena oli tasavertaistaa koulutuksen laadullisia sisältöjä maassamme.” Peruskoulun ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma onkin vuodelta 1970. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käytetään opetuslalla lyhennettä OPS, jota käytän myös tässä tutkimuksessa.

Varhaiskasvatuksen puolella on puolestaan vahvaa näyttöä siitä, että draamapedagogiikka ja draamakasvatus ottivat tuulta siipiensä alle. Suomessa ensimmäinen draamapedagogiikan väitös nousikin varhaiskasvatuksen puolelta Sirkka-Liisa Heinosen ansiosta Tampereen yliopistossa vuonna 2000, nimellä: ” Ilmaisuleikit Tarinan talossa”, jossa hän tutkii lastentarhanopettajien pedagogisia valintoja. Siinä hän tuo selkeästi esille oman näkemyksensä draamapedagogiikasta jo omana oppiaineena. Heinonen toteaa (2000) tutkimuksensa tuloksien yhteydessä muun muassa, että ”Lapsen intensiivinen osallistuminen näytelmän tekemiseen niin improvisoinnilla kuin suunnittelemana, ei ole sama asia kuin paluu mekaaniseen taideopetukseen.” Heinosen väitös ja katsaus korostaakin draamapedagogiikan luovan ilmaisun genrejä ja toimintaa.

Jokainen koulun käynyt muistaa ja tunnistaa, että koulun perinnekasvatukseen on aina kuulunut vahvasti toimintaa, jonka voitaisiin hyvin katsoa kuuluvaksi suoraan draamapedagogiikan erilaisien genrejen piiriin. Soile Rusanen (2001, 50–63) avaakin aihetta mittavasti tarkastellessaan kouluhistoriamme sisällä toteutettua lausunta-, ilmaisu- ja teatteritoimintaa väitöskirjassaan, ja sanoo: ”Kouluissamme siirryttiin lausuntaperinteestä koulunäytelmien perinteeseen vasta 1500-luvulla. Tästä on johdettavissa ilmaisutaidon nimike, jossa läsnä ovat kouluperinteen ”lausuminen” mutta toisaalta luova itseilmaisullinen puolensa, joka nojaa usein teatteritaiteen puolelle.” Tapio Toivanen on tutkinut samaa aihetta, draamapedagogiikkaa suomalaisen kouluhistorian sisällä, ja toteaa asiasta näin (2007, 6):

Kouluilla ja teatterilla on yhteinen vuosisatainen historia. Suomessa tuskin on koulua, jossa ei tehtäisi lukuvuosittain puhe-esityksiä tai teatteria. Kouluteatterin ja puheviestinnän rinnalle on vain viime vuosikymmenien aikana tullut draamakasvatus, joka on monipuolistanut työskentelyä. Teatterilla ja draamalla ei ole oppiaineen asemaa koulujärjestelmässämme, vaan niiden opetussuunnitelmalliset perusteet ja oppivelvoitteet säilyvät yhä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perusteissa.

Draamapedagogiikan miltei kaikki genret liikkuvat ainakin osittain hyvinkin vahvasti kielellisen ilmaisemisen eri osa-alueilla, ja siitä syystä ne on luonnollisesti nähty osana äidinkielen ja itseilmaisemisen opetuksen keskiötä peruskoulumme opetussuunnitelmissa. Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (POPS) on uudistettu kolme kertaa vuoden 1985 jälkeen, eli vuosina 1994, 2004 ja 2014. Jokaisen uudistuksen kohdalla on draamapedagogiikka herättänyt keskustelua, ja sitä on vahvasti pyritty selkeyttämään ja käsitteellistämään peruskoulun kehityksen keskiössä. Rusanen avaa aihetta näin: ”Opetussuunnitelmaa peruskouluun siirryttäessä uudistaessa Suomessa musiikin ja kuvataiteen rinnalle kolmanneksi taideaineeksi kaavailtiin ilmaisutaitoa (OPS/1985). Suunnitelmat olivat pitkälle viedyt ja tarkat, mutta jäivät toteutumatta (2002, 63).”

Vuonna 1994 OPS:in uudistuksissa ei edelleenkään nähty aihetta nostaa draamapedagogiikkaa taideaineen asemaan ja Rusanen (2001, 55) tarkentaa että:

Ilmaisutaito (äidinkielestä) hävisi vuoden 1994 OPSista, mutta siirtyi valinnaisten kurssien joukkoon lukion puolelle. Ala-asteella ilmaisutaito alkoi toteutua läpäisyperiaatteella eri oppiaineiden yhteydessä ilman paikkaa lukujärjestyksessä. Yläasteella, koulusta riippuen sitä oli tarjolla pakollisena tai valinnaisena kursseina.

Drama in education -käsite sai 1990-luvun puolivälistä lähtien Suomessa vastineeksi ilmaisutaito-termin. Draama-käsitteen katsottiin koskevan draamapedagogiikkaa opetusmenetelmänä (Laakso 1994, 122). Tässä kehityksessä näkyy tarkemmin tarkasteltuna kuitenkin jo draamapedagogiikan käsite äidinkielestäkin irtaantuneena, puhtaana pedagogisena menetelmänä, eikä oppiaineena. Eli voin todeta että kaikki draamapedagogiikan suuret linjaukset olivat tavallaan Suomessa tuolloin jo edustettuina peruskoulun sisällä, vaikka ne eivät käsitteellisellä tasolla sitä olleetkaan saatikka opetussuunnitelmaan kirjattuina. Opettajan ammatillisen autonomian ansiosta osa luokanopettajista koki draamapedagogiikan ilmeisesti kuitenkin toimivana opetusmetodin tai oppiaineena koulutyön arjessa, koska se ei ole hävinnyt suomalaisesta peruskoulusta heikon ohjeistuksen tai statuksensa myötä. Voidaanko jopa

katsoa, että suomalaisen draamapedagogiikan kehitys ja pelastus on jo pitkään ollut luokanopettajien harteilla sekä harkinnassa. Joissakin kouluissa, kuten Vallilan ala-asteella (lukuvuonna 1998–1999) onkin opettajien toiveesta järjestetty opettajien draamakoulutusjakso. Tästä syystä suomalaisten luokanopettajien käsitykset draamapedagogiikasta nousevatkin erityisen tärkeäksi osaksi koko draamapedagogiikan kehitystä maassamme.

Samoihin aikoihin 1990-luvun alkupuolella käytiin taiteen kentällä vilkasta keskustelua siitä, onko peruskoulussa ylipäättään tarpeeksi taidekasvatusta. Osittain tätä huolta korjattiin asettamalla vuonna 1992 laki taiteen perusopetuksesta. Siinä taiteen kenttä yhdisti taidealoittain opetuksen sisällöt, tavoitteet sekä arvioinnin perusteet, jotta maassamme kyettäisiin paremmin antamaan laadukasta taidekasvatusta ja opetusta. Laki ei koskenut peruskoulua, vaan taiteen kenttää. Tässä yhteydessä Teatterikorkeakoulu halusi taata omalle tontilleen päteviä opettajia niin teatteritaiteen kuin draamapedagogiikan saralle. Alalla jo pitkään toimineet draamapedagogit, mm. Maissi Salmi sekä Elina Rainio, sivuutettiin pitkälti Teatterikorkeakoulun sisäisissä keskusteluissa. Sen sijaan rehtori Kari Rentolan aikakaudella 1991–1997 alkoi teatteritaiteenkin pedagoginen kouluttaminen. Pekka Korhonen, joka oli luokanopettaja koulutukseltaan, otti vastaan Teatterikorkeakoulusta koulutussuunnittelijan paikan, ja sai Suomeen kansainvälisesti tunnustusta saaneita draamapedagogeja kouluttajaksi eripituisille koulutusjaksoille. Tästä syystä näyttää osittain jälleen kiihtyneen koulutuspoliittinen vääntö äidinkielenopettajaliiton, FIDEAN sekä Teatterikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston välillä siitä, kenelle draamapedagogiikan hallitseva opettajan pedagoginen koulutus ensisijaisesti kuuluisi. Entä miten kävikään itse taiteen perusopetukselle? Tässä Raila Rinne (1994) kommentoi aihetta Opettaja-lehdessä: ”Peruskoulun niukaksi myönnettyä taidekasvatusta tukemaan kehitettiin opetusministeriössä sitten Taiteen Perusopetus. 1992 annetun lain ja asetuksen tavoitteet olivat suurenmoiset. Mutta raha ratkaisi tämänkin hankkeen kohtalon: Kunnat putosivat pian kassa kriisiin eikä taiteen perusopetuksesta ole tullut takkia eikä töppösiä.”

Kun tässä yhteydessä myös tarkastelen lehtori, professori, nykyään dosentti Anna-Lena Østernin Turun sekä Jyväskylän yliopistoissa vuodesta 1994 alkanutta uraa draamapedagogiikan saralla sekä sen sisällä, voin vaan kuvitella minkälaista on hänen ollut toimia kaksikielisen maan ja draamapedagogiikan sisällä velloneen käsitemaaston

suoranaisessa savessa. Yksi selkeä syy, jonka nostavat esille niin Rusanen, Østern, Laakso, Heikkinen kuin Toivanenkin lukuisissa alan kirjoituksissaan on, että heistä draama ei ole saanut itsenäisen taideaineen asemaa peruskouluissamme, koska itse draaman käsitteellistäminen on ollut haasteellista.

Voin hyvin yhtyä edellä mainittujen tutkijoiden julkilausumaan, sillä draaman käsite on haasteellinen. Ero alkuperäiskielen (englannin) ja käännöksiin suhteen kahden kotimaisen kielen välillä on merkittävä. Pohjoismaissa on jo pitkään puhuttu *pedagogiskt drama* -käsitteestä, jonka alle on luontevasti kyetty sijoittamaan muutkin syntyneet ja kehittyneet draamapedagogiikan eri genret sekä suuntaukset. Aivan helppoa ei varmasti ole ollut Tintti Karppisella työryhmineen, heidän kääntäessään Brian Wayn ”Development through Drama” -teoksen (1967) suomeksi muotoon ”Luova toiminta ja personallisuuden kehittäminen” (1976). Toisella kotimaisella kielellä on ilmestynyt alan kirjallisuutta naapurimaassa vuodesta 1913 alkaen (Dramapedagogisk litteraturlista), mikä on voinut johtaa maassamme varsin mielenkiintoiseen epätasapainoon draamapedagogiikan käsitteistön suhteen.

Draamapedagogiikan tilan voidaan katsoa osittain jopa heikentyneen peruskouluissamme vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä tarkasteltaessa. Vain lukion puolella draaman tilan voi nähdä jopa tukevoituneen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 voidaan nähdä Opetuksen toteuttamisen 3.4 luvussa syitä sille, miksi osa opettajista koki vahvasti jatkavan draamapedagogiikan käyttöä opetustyössään. Luvussa todetaan muun muassa näin:

Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmaratkaisun taitoja, työskentelytaitoja sekä sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Työtapojen valinnan perusteina ovat mm; että ne virittävät halua oppia, tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista. (OPS/2004)

Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan myös niin sanottujen eheyttäviä aihekokonaisuuksia, kuten ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kasvaminen, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, ympäristövastuu, hyvinvointi, kestävä kehitys sekä turvallisuuden ja teknologian teemat. Tästä syystä on

selvää, että juuri näitä sisältöjä on osa luokanopettajista toteuttanut draamapedagogiikan avulla. Tapio Toivanen (2007, 6–10) tuo kuitenkin esille muun muassa että ”OPS/2004 ongelmana on tavoitteiden ja sisältöjen ylimalkaisuus ja jäsentymättömyys.” Ilmaisua toistuu muutamissa kohdin tavoitteissa ja sisällöissä, mutta käsitettä ei määritellä millään tavalla. Käsite jää jokaisen luokanopettajan oman määrittelyn varaan ja saa näin ollen varmasti hyvin monenlaisia tulkintoja. Toivanen kysyy esimerkiksi: ”Mitä tarkoittaa teemojen, aiheiden ja sisältöjen työstäminen improvisoinnin avulla? Luokanopettajalta vaaditaan tietoa ja taitoa draamakasvatuksesta, jotta hän kykenee tulkitsemaan opetussuunnitelman asettamia tavoitteita vuorovaikutustaitojen opetuksessa”. Rusanen (2002, 41) toteaa puolestaan: ”OPS/2004 tavoitteiden holistisuus on tehnyt ilmaisutaidosta oppiaineena epäselvän, kun se on kattanut alleen kaiken. Sen ei ole koettu kuuluvan kumpaankaan, ei taiteisiin eikä puheviestintään. Tuntitasolla opettajat ovat itse päättäneet, mitä tämän aineen sisällä ovat opettaneet”. Molemmat ovat mielestäni asiassa oikeassa. Juuri yllä esitellyn perusteella on ollut mahdollista, että draamapedagogiikan käyttö jäi opettajan omien valintojen varaan.

Siitä kaikesta, mistä draamapedagogiikassa on milloinkin kyse, ei ole käsitteellisellä rintamalla vielä aivan selvyyttä. Edellisten pohdintojen perusteella mielestäni näin ei ole ainakaan opetuslallalla. Toisaalta draaman käsite on jatkuvassa liikkeessä ja se kehittyy moneen suuntaan. Koulutuspoliittisella tasolla Suomessa, kuten aikaisemmin muualla maailmassa, on käyty keskustelua siitä, onko draamapedagogiikassa kyse omasta oppiaineesta, vai äidinkielen sisään painottuvasta osa-alueesta, vaiko teatteritaiteesta tai taiteita yhdistävästä oppiaineesta. Vai nähdäänkö draamapedagogiikka ainoastaan opetusmetodinä, joka soveltuu miltei kaikkiin perinteisten oppiaineiden opetukseen?

Peruskoulun sisällä näyttäisi kuitenkin 1980-luvulla jo muutamien opettajien aloitteesta syntyneen sekä toteutuneita mielenkiintoisia draamapedagogiikan hankkeita, joissa peräänkuulutettiin draamapedagogiikan tärkeyttä, ja joissa toteutettiin selkeitä tekoja draaman tilan kehittämisen eteen. Tällaisia hankkeita ovat olleet muun muassa Inkeri Savan (1998, 16) esille tuoma Taikomo-projekti, joka toteutettiin helsinkiläisenä, monitaiteellisena taidekasvatuksellisenä projektina monikulttuurisessa koulussa, jo ennen OPS/2004:ää. Savaa lainaten:

Meri-Rastilan ala-asteen toiminta painottui ilmaisutaidon kehittämiseen oppilaan kasvaessa aktiiviseksi oppijaksi. Tällöin ilmaisutaitoa pyritään opetuksessa tarkastelemaan äidinkielen, taideaineitten ja viestintäkasvatuksen kannalta. Korostimme ilmaisuhalun, -rohkeuden ja -taitojen kehittämistä. Tavoitteena oli että oppilas kokee iloa itsensä ilmaisemisesta niin suullisesti, kirjallisesti, musikaalisesti, liikunnallisesti kuin kuvallisesti. Viestinnässä ohjasimme oppilaita eri medioiden käyttäjiksi. (Sava, 1998,16)

Toisena merkittävänä kuntatason opetussuunnitelmallisena kannanottona koko maanlaajuisesti pidän Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelmaa, joka astui voimaan vuonna 2005. Se on huima esimerkki siitä, miten eri tahot tahtoessaan puhalsivat yhteen ja saivat aikaiseksi jotakin merkittävää. Nostan tässä yhteydessä esille tuon suunnitelman sisällä avatut käytössä olevat draamangenret, jotta lukijakin voi selkeämmin todeta, että valtakunnalliseen OPS/2004:ään olisi tahdottaessa voitu kirjjata tarkempia alaan kuuluvia käsitteitä (genrejä) sisältöineen, huolimatta siitä, käyttäkö luokanopettaja draamapedagogiikkaa opetusmetodina vaiko muuna opetuksen kokonaisuutena. Oulun draamanopetussuunnitelmassa sanotaan: ”Draamakasvatukseen sisältyy useita eri genrejä eli lajityyppejä. Erilaisissa genreissä voi olla samantyyppisiä aineksia ja eri genrejen puitteissa voidaan käyttää hyväksi teatterin eri muotoja kuten esineteatteria, varjoteatteria, nukketeatteria tai pantomiimia.” Seuraavassa otanta niistä draaman genreistä, jotka on kirjattu Oulun draamanopetussuunnitelmaan;

A. Prosessidraama / Prosessidraama (O’Neill 1995) tarkoittaa draamatarinan pohjalta rakennettua tutkivaa draamaopetusjaksoa, jonka päämääränä on jonkin asian ymmärtäminen. Opettaja suunnittelee jakson rakenteen ja etenemisvaiheet. Oppilaiden kanssa yhdessä rakennetaan fiktio ja roolit. (Østern, A-L. 2000.)

B. Draamaleikki / Lasten spontaania roolileikkiä kutsutaan draamaleikiksi. Opettaja voi leikkiä lasten kanssa esimerkiksi kauppaleikkiä. Draamaleikki voidaan periaatteessa rakentaa prosessidraaman tapaan. (Østern, A-L. 2000.)

C. Tarinankerronta / Tarinankerronta voi olla sekä itsenäinen genre että työtapaa. Tarinoita voidaan rakentaa yksin monologissa tai dialogissa pienryhmissä. Tarinankerronnassa voidaan käyttää rakenteena esimerkiksi seuraavaa tarinankerronnankaavaa: Olipa kerran..., joka päivä..., kunnes eräänä päivänä..., siitä saakka. (Østern, A-L. 2000.)

D. Foorumiteatteri / Foorumiteatteri on Augusto Boalin luoma teatterin laji, joka pohjautuu sorrettujen teatteriin. Foorumiteatterissa näyttelijäryhmä tekee pienen näytelmän, missä on selvä konflikti ja sorrettu ihminen. Kohtaus päättyy sorretun kannalta onnettomasti. Jokeri, joka ei itse näyttele, keskustelelee yleisön kanssa juuri nähdystä kohtauksesta ja pyytää apua. Yleisön korjaavia ehdotuksia kokeillaan

näyttelemällä tilanne uudestaan eri tavalla. Yleisö voi myös vaihtaa paikkaa näyttelijän kanssa ja näyttellä itse kohtauksessa (katsoja-näyttelijä). (Østern, A-L. 2000.)

E. Ideasta esitykseen / Ideasta esitykseen -genre perustuu improvisaatioon. Alkuideasta luodaan eri työtapojen avulla valmis esitys. Esimerkiksi tuttu satu tai tarina voi toimia esityksen lähtökohtana ja siitä voidaan dramatisoida uusi esitys. (Østern, A-L. 2000.)

F. Teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta / Esityksen valmistamisen lähtökohtana on valmiiksi kirjoitettu teksti, jonka perusteella näytelmäesitys valmistetaan. Tekstiä voidaan dramatisoida. Teatteriesityksen valmistamisessa opitaan samalla myös teatteriin liittyviä eri rooleja, kuten näyttelijä, ohjaaja, valomies, äänimies, lavastaja, puvustaja, dramaturgi, kuiskaaja, tuottaja jne. (Østern, A-L. 2000.)

Suomen Kulttuurirahasto huomioi maanlaajuisesti tämän Oulun kulttuuriteon myöntämällä mm. Marianne Lukkariselle ja työryhmä Valtatie 5:lle apurahan Oulun kouluissa toteutettuja draamatyöpajoja varten. Tämä oli mielestäni kulttuuripoliittinen kannanotto draamapedagogiikan asemalle Suomessa, peruskoulumme sisällä. Toivon, että olen onnistunut avaamaan lukijalle kuvan siitä, miten hajanainen ja määrittelemätön, mutta ehkä hyvin toimiva asema draamapedagogiikalla on ollut peruskouluissamme. Se, miltä tilanne näyttää kolmannen OPS-uudistustyön jäljiltä (OPS/2014), joka astuu voimaan 2016, avautuu lukijalle seuraavan otsikon aikana. Nyt tarkastelen vielä muutamia draamapedagogiikan tilaan Suomessa vaikuttavia taustatekijöitä.

Kuten muissa maissa, on Suomessakin luonnollisesti ymmärretty ja katsottu, että varmin tapa saada draamapedagogiikan asiantuntemusta kentälle on lisätä sen koulutusta merkittävästi. Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA pyrkii edistämään ja toteuttamaan tätä tehtävää maassamme kansainvälisen yhteistyön avulla (FIDEA, 2015). Meillä suomessa on vasta vuodesta 1990 alkaen koulutettu lukion ilmaisutaidonopettajia Jyväskylän yliopistossa. Yliopistotasolla on Jyväskylän, Oulun sekä Åbo Akademin kehitystyö alalla ollut merkittävää. Luokanopettajakoulutukseen on tarjottu draamapedagogiikan koulutusta jo 2000-luvulta alkaen laajemmin. Tätä nykyä luokanopettajaksi opiskeleva tai opintojaan täydentävä voi opiskella draamapedagogiikkaa mm. Helsingin, Jyväskylän, Turun, Itä-Suomen sekä Oulun yliopistoissa nimellä ”Draamakasvatuksen perusopinnot (25–35 op). Maisterin tutkinnon lisäksi joko teatteritaiteen tai draaman pedagogisilla opinnoilla (40 op), voi pätevoityä draamaopettajaksi ainakin Helsingissä, Turussa, Jyväskylässä ja Oulussa. Se, mitä opinnot sisältävät kuvaillaan mm. Helsingin Yliopiston opinto-oppaassa (2015) draamakasvatuksen perusopinnot kokonaisuuden sisällöissä näin:

Opinnot suoritettuaan opiskelijalla on perustiedot: Draamakasvatuksen teoreettisista perusteista ja lähtökohdista sekä draamaopetuksen kentästä. Draaman merkityksestä

oppilaan henkisen ja fyysisen kasvun tukemisessa sekä draamaopetuksen yhteiskunnallisen asemasta ja tehtävästä. Draamakasvatuksen osa-alueiden; osallistavan-, soveltavan- ja esittävän teatterin toimintamuodoista ja työtavoista sekä niiden soveltamisesta eri konteksteissa ja oppimisympäristöissä. Erilaisten draamaopetuksen kokonaisuuksien suunnittelemisesta ja toteuttamisesta sekä kykyä perustella toimintaansa draamaopettajana. Draaman opetuksesta osana kokonaisvaltaista taidekasvatusta.

Kuvaus jää mielestäni hyvin yleistasoiseksi: draamapedagogiikan käsite itsessään jää hyvin epäselväksi ja tarkempia genresisältöjä ei mainita, kuten sen sijaan tehdään Itä-Suomen Yliopiston luokanopettajankoulutuksen tiedotteessa:

”Uusia opettajia koulutetaan draamakasvatuksen keinoilla. OpeArtin tarkoituksena on kouluttaa tulevaisuuden luokanopettajia, joilla on erityisen hyvät valmiudet ilmaisun, moniammatillisen yhteistyön, vuorovaikutuksen ja luovuuden edistämiseen omassa työtehtävässään. Draamatyössä opiskelijat oppivat myös integroimaan eri oppiaineita yhteisten aihekokonaisuuksien ympärille. Opettajalta vaaditaan tulevaisuudessa monipuolisen sisällöllisen osaamisen lisäksi myös taitoa kommunikoida, kohdata erilaisia ihmisiä sekä taitoa improvisoida muuttuvassa maailmassa. – Teatteri-, ilmaisu- ja draamakasvatuksen kautta opettajaksi opiskeleva kohtaa teatterin tekemiseen liittyviä, tulevaa opettajuutta vahvasti tukevia ja persoonallisuutta kehittäviä harjoituksia. Projektityöskentely taas lisää luovuutta, rohkeutta, ilmaisukykyä ja johtamisvalmiuksia”. (A. Juvonen, 2015).

Tästä saa mielestäni jo hieman paremman käsityksen siitä, mitä draamalla voidaan käsittää ja ymmärtää. Näistä esimerkeistä voidaan todentaa, että käsitteen vaativuus ja sen käyttö on meillä Suomessa vielä varsin kirjavaa.

Draamapedagogiikan rantautuminen Suomen peruskoulujen käytänteisiin ei ole käynnistynyt maassamme kivuitta. Nyt kuitenkin näyttäisi siltä, että se on vahvasti yhtenä osiona peruskoulun luokanopettajan pedagogisessa osaamisessa ja jota jokainen luokanopettaja käyttää oman harkintansa mukaan. Tässä suhteessa ei koulutuspoliittisesti ole tapahtunut minkäänlaista muutosta. Koska alan tutkimustulokset osoittavat draamapedagogiikan käytön kuitenkin yksiselitteisesti avaavan monenlaisia opetuksen ja kasvun ilmiöitä oppilaita hyödyttävällä tavalla, en voi olla pohtimatta, toteutuuko asiassa – nykyisellä koulupoliittisella linjauksella – pelkästään opettajan ammatillisen autonomian säilyttäminen, oppilaiden tasavertaisen opetuksen kustannuksella?

Tähänastisessa tarkastelussani en ole vielä avannut taidekasvatuksen tai taidepedagogiikan kenttää draamapedagogiikan osalta. Teatteritaiteen sisällöt ovat pitkälti olleet edustettuina kouluissa lähinnä vahvasti perinnekulttuurimme (Kalevala, joulu evankeliumi, saduttamisen) siirtämisen keskiössä, kuin itse taidepedagogisena pitkäjännitteisenä työskentelynä. Se, miten teatteritaiteen kentällä ymmärretään teatteritaiteen pedagoginenkasvatus, on toteutunut nähdäkseni vain harvan luokanopettajan koulunäytelmien ja tuotosten keskiössä. Draamapedagogiikan tavoitteissa lapsilähtöisyys on nostanut oppilaan taidekasvatuksen tilaa peruskouluissamme. Draama avasi lapsilähtöisemmän näkymän tapoihin, joilla opettajat teatteri-ilmaisua kouluissa toteuttivat. Tässä yhteydessä on muistettava, ettei teatteritaiteen laitoksissa ollut tarjolla pedagogisia koulutuksia, jotka olisivat tähänneet peruskoulun sisälle oppiaineena, koska koulutuspoliittisessa keskustelussa ei nähty tarpeelliseksi peruskoulun ovien avaamista teatterikasvatukselle itsenäisenä taideaineena. Alalla ryhdistäydyttiin vasta silloin, kun meillä Suomessa alkoi keskustelu, jossa kyseenalaistettiin ”taiteilijoiden” pedagoginen pätevyys ylipäättään koulukontekstin sisällä. Hakalan mukaan ”kolmannesta taideaineesta tuli erilaisten intressiryhmien taistelukenttä, jossa muut taideaineet eivät halunneet rinnalleen uutta taideainetta, koska pelkäsivät oman asemansa puolesta. Epäilyjä esitettiin myös opettajien ammattitaidon puolesta: pelättiin, etteivät opettajat osaisi opettaa oikein teatterin tekoa tai ilmaisutaitoa.” Mutta opettajat esittivät myös omia epäilyjään sitä kohtaan, ettei taiteilijoilla ole riittävästi pedagogisia taitoja (Rusanen, 2001, 54–55).

Draamapedagogiikan kenttää näytti selkeästi rikastavan ja vahvistavan jo ensimmäinen pohjoismainen draamakonferenssi ”Draama Boreale”, joka pidettiin Suomessa vuonna 1997. Sitä kautta myös monet tahot alkoivat Suomessakin ymmärtää, että draamakasvatusta ei tule tarkastella vain yhdestä suunnasta, vaan se edustaa monenlaisia suuntauksia, joilla jokaisella on paikkansa. Tämä avasi jäljessä kehittynyttä suomalaista draamakeskustelua sekä avasi draaman eriaisteisten koulutuksen polut jota alkoi rahoittamaan jopa opetusministeriö. Näin saatiin sovinto, jolla taattiin, että draamapedagogiikan ja kasvatuksen opintoja oli tarjolla niin taidekorkeakouluissa kuin muissa alan korkeakouluissa, kuin laajemmin erilaisten opettajakoulutusta antavien yliopistojenkin piirissä sekä opistotasaisen koulutuksen parissa.

Seuraavaksi lähden avaamaan draamapedagogiikan tilannetta peruskouluissamme juuri nyt. Eli miten draama näyttäytyy suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmassa ja keskusteluilmapiirissä. Tätä kautta taustoitan sitä arkipäivää, minkä keskiössä draamapedagogiikan käsityksiä tutkin. Luokanopettajat kun ovat osa sitä koulukontekstia jota lähdän seuraavaksi avaamaan.

3.2 Draamapedagogiikka suomalaisessa peruskoulussa juuri nyt

Kymmenisen vuotta sitten Rusanen (2002, 45) ja Heikkinen (2005, 72–73) totesivat, että näihin päiviin asti ovat draaman sisällöt saaneet monenlaisia merkityksiä. Draamasta puhuttaessa on käytetty sanan erilaisia johdannaisia draamapedagogiikasta draamaleikkiin. Draamasta voitiinkin tuolloin todeta, että ilman jonkinlaista täsmennystä oli mahdotonta tietää, mitä sillä kukin tarkoitti ja minkälaiseksi sen kukin mielsi. Myös Heikkinen (2004, 19) totesi, että draaman laaja toiminnallinen moninaisuus ja sen tavoitteiden epämääräisyys olivat synnyttäneet ristiriitaisia tulkintoja draamasta käsitteenä. Se ei kuitenkaan ole ollut esteenä, etteivätkö osa luokanopettajista ole halunneet käyttää draamaa työssään, ja jopa opettamisen keskiössään. Entä miltä näyttää draamapedagogiikan tilanne nyt suomalaisessa peruskoulussa?

Draamapedagogiikan osuutta suomalaisessa peruskoulussa on viime aikoina ja viiden edellisen vuoden aikana (2010–2015) pohdittu mediassa melko näkyvästi. Keskusteluista on selkeästi noussut esille koulupoliittisten päätösten ulkopuolella olevia kannanottoja ja toiveita siitä, että draamaa tulisi saada peruskouluihin lisää. Muutamat kansanedustajat ja muut yhteiskunnalliset vaikuttajat ovat myös osallistuneet keskusteluun, kuten Päivi Lipponen (2010) ottaessaan draaman tilanteeseen kantaa kuvaillessaan ”Miltä tulevaisuuden koulun tulisi näyttää” OPS-uudistuskeskusteluiden alkumetreillä. Hän totesi, että:

Draama tulee oppiaineeksi. Taideaineissa oppilas voi keskittyä haluamiinsa taiteisiin. Uusia aineita olisivat etiikka ja draama. Nyt pitäisi miettiä miksi siellä koulussa käydään ja mitä taitoja siellä tulisi oppia. Pitäisi keskustella enemmän opettamista, kuin oppiaineiden sisällöistä.

Tuula Peltonen (2012) käsitteli myös draaman tärkeyttä näyttävästi Keski-suomalaisessa näillä sanoilla:

Tuntijakoa uudistaessa on osattava katsoa pitkälle tulevaisuuteen. SDP:n eduskuntaryhmä kannatti edellisessä valmistelussa taito- ja taideaineiden lisäämistä sekä draaman tuomista omaksi oppiaineekseen. Draama oppiaineena muiden taideaineiden joukossa tarjoaa hyvän mahdollisuuden oman tunne-elämän ja minuuden hahmottamiseen ja hyväksymiseen. Draamalla on merkittävä tehtävä myös koulun yhteisöllisyyden lisäämisessä.

Kulttuurineuvos Veijo Baltzar otti puolestaan vastikään kantaa siihen, että draaman läpivieminen uuteen OPS:iin ei mennyt ihan toivotulla tavalla. Hän kirjoitti (2015), että:

”Vihaako Suomi luovuutta? Koulujen pitäisi olla innovaation ja sivistyksen kehtoja, mutta mitä muuta koululaitos ikävimmillään pitää sisällään kuin pakollisia aineita? Me puhumme innovatiivisuudesta, mutta samaan aikaan kiellämme luovuuden. Kulttuuriin panostaminen on parasta elvytystä. Kulttuuriin panostaminen luo ihmisenä olemisen arvoa, ja viihtyvyyttä.” (Baltzar, 2015) Baltzarin mielestä oli häpeä, ettei draama saatu uuteen OPS:iin laajemmin linjattua.

Luokanopettajien ammattijärjestö OAJ:n Opettaja-lehden mielipidesivuilla on myös käyty kuukausittain keskustelua aiheesta, sekä puolesta että vastaan. M. Rutonen totesi vuonna 2012, että: ”Hallituksen päätöksen mukaan perusopetuksen tuntijaon uudistuksessa lisätään taide- ja taitoaineiden, yhteiskuntaopin ja liikunnan tuntimääriä. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään sekä äidinkielen että yhteiskuntaopin opetuksessa”. Tämä ei selvästikään ole riittänyt kaikille keskustelun osapuolille. Eli on nähtävissä, että suomalaisessa peruskoulussa draamapedagogiikan tilanne jatkuu yhä poikkeuksellisenä, muihin Pohjoismaihin ja Euroopan maihin verrattuna.

Lopuksi nostan vielä esille suomalaisen draamapedagogiikan yliopistotasoisten asiantuntijoiden kannanoton Helsingin Sanomissa (8.3.2012). Tuon vetoituksen takana olivat E. Laakso, H. Heikkinen sekä T. Toivanen, ja kirjoituksen otsikkona oli ”Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä”. Kannanotossa todettiin, että:

Opetusministeri Jukka Gustafsson (sd) on ilmoittanut kannattavansa toiminnallisuuden lisäämistä opetussuunnitelmaan ja maininnut esimerkkeinä taideaineista musiikin ja kuvataiteen. Kuitenkin draama on toiminnallinen kaikista taideaineista. Tuntijakotyöryhmällä on ollut käytössään raportti EU:n toimeksiannosta kahdeksassa maassa tehdystä laajasta DICE-tutkimuksesta, joka osoittaa, miten paljon paremmassa asemassa ovat ne oppilaat, jotka ovat saaneet osallistua draama-/teatteritaiteen opetukseen, kuin heitä verrataan niihin, jotka eivät ole tällaista opetusta saaneet.

Miksi tuntijakoesitys ei pidä mahdollisena antaa kaikille oppilaille tasavertaista ja yhtenäistä mahdollisuutta opiskella draamaa koulussa? Tarkastellessani edellä erilaisia mediassa sekä koulutuspoliittisella areenalla sekä koulun sisällä olevaa argumentaatiota draamapedagogiikan tilasta suomalaisessa peruskoulussa, en voi olla havaitsematta, miten uuden OPS:n linjaukset sekä sisällöt näyttävät kuin tilauksena draamapedagogiikan laajemmalle käytölle. Jaakko Salo (2014) kirjoitti opetussuunnitelman keskeiset uudistukset auki seuraavin, osuvin sanoin:

Koko oppimisen näkökulma muuttuu uusien Ops:ien myötä. Oppimisen kohde, oppisisällöt, ovat nyt jäämässä sivurooliin. Keskiöön on nostettu itse oppiminen ja muut tulevaisuudessa tarvittavat taidot, kuten vaikkapa vuorovaikutus-, osallisuus- ja tieto- ja viestintätekniset taidot. Oppilaan rooli muuttuu yhä aktiivisemmaksi ja oppiminen tapahtuu yhä yksilöllisempien tavoitteiden mukaisesti. Rima on nyt asetettu korkealle, niin kuin koulutuksen huippumaassa kuuluukin.

Tutkijana tarkastelen syksyllä (2016) voimaan astuvaa OPS:ia mielenkiinnolla. Se sisältää paljon hyvää, nimenomaan pedagogisen tarkennuksen puolella, kuten eheyttävien opintokokonaisuuksien toteuttamisen, sekä laaja-alaisten osaamisen tavoitteet. Totean, että juuri mm. näistä syistä näyttää osa luokanopettajista kannattavan laajemmin kuin aikaisemmin draamapedagogiikan käyttöä luokassa ja opetuksessaan. Pian voimaan astuvat seitsemän laaja-alaista OPS:iin kirjattua tavoitetta ovat: 1) Ajattelun ja oppimaan oppiminen 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 4) Monilukutaito 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen 6) Työelämäntaidot ja yrittäjyys sekä 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (OPS/2014).

Maija-Leena Nissilä (2015, 22) totesi vastikään OPS-uudistuksesta että:

Keskeistä OPS-uudistuksissa on aina ollut uusi oppimiskäsitys. Ennen kysyttiin: mitä? Nyt kysytään: miten? Ennen oppiaineen tavoitteet kirjattiin lyhyesti, sisällöt laajemmin ja arvioinnin perusteet kaikille laajimmin. Keskeistä 2014 uudistuksissa on uusi oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan roolia aktiivisena toimijana ja oppimista vuorovaikutuksena.

Tutkijan mielestä uutta opetussuunnitelmaa ja sen oppimiskäsitystä oppijan aktiivisen roolin kautta tarkastellessa löytyvät myös perustelut draamapedagogiikan laajemmalle käytölle opetuksessa. Kaikki eivät ole asiassa silti samaa mieltä, kuten Johanna Loukaskorpi (2015), joka toteaa puolestaan draaman OPS-linjauksesta että ”Uudessa OPS 2014:ssa draama ei ole oma oppiaineensa, mikä on hyvä asia, koska se on

työväline, jonka tulisi läpäistä ainekenttä. Draaman käyttö eri tunneilla tuo leikkisyyttä, luovuutta, osallistumisen kokemuksia ja vuorovaikutusta.”

Loukaskorven argumentista voi tulkita hänen käsityksensä siitä, mitä draamapedagogiikka opetuksellisesti hänestä käsittää. Tätä opettajien käsitystä draamapedagogiikasta toi mm. Keskinen, P. (2006) esille tutkimuksessaan toteamalla, että ”draama tarjoaa oppilaille sekä opettajille hauskoja ja mieleenpainuvia hetkiä, mahdollisuuden leikkisyyteen vakavan arjen keskellä”. Draamapedagogiikka on kuitenkin muutakin ja paljon enemmän kuin koulun arjessa hetkellistä ”hauskanpitoa”. Toivanen, T. (2005, 130) laajentaa draamapedagogiikan funktiota peruskoulussa ja opetustilanteissa näin:

Draama ja teatterikasvatus on opettajalle mahdollisuus kehittää työtään ja muuttaa rooliaan suhteessa oppilaisiin. Draama- ja teatterityön myötä hänestä tulee kanssaoppija. Kanssaoppijana on helpompi kohdata oppilaat yksilöinä. Opettaja vaikuttaa siihen, kuinka esitetty oppimisen ja kokemisen kehä toimii. Parhaassa tapauksessa muutokset yksilöiden ja ryhmän toiminnassa näkyvät jo muutaman draama työskentelynkerran jälkeen.

Olen edellä pyrkinyt kuvaamaan ja heijastelemaan, mitkä asiat vaikuttavat juuri nyt draamapedagogiikan tilaan suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Katson vielä aiheelliseksi todeta että draamapedagogiikan käsitteen kehityksessä ei ole paljoakaan muutosta parempaan tapahtunut, vaikka pedagogista osaamista ja tietoa on runsaasti nyt tarjolla. Ilahduttavaa on havaita tässä yhteydessä kuitenkin, miten runsaasti osa luokanopettajista käyttää draamaa työssään. Ikävää on kuitenkin havaita, että draaman käyttö osana opetusta on yhä henkilökohtainen pedagoginen valinta, jolloin tästä seurauksena on, etteivät kaikki peruskoulumme oppilaat saa samanarvoisesti kosketusta draamaan ja kokemuksia siitä.

Tämän osuuden lopuksi tuon vielä esiin Østernin (2000, 4–46) pohjoismaisten opetussuunnitelmien pohjalta nousseet draamapedagogiikan genret, jotka ovat meilläkin laajalti käytössä, mutta jotka eivät tulleet vielä mainituksi Oulun draamaopetussuunnitelman kohdalla. Näin ollen esimerkiksi peruskoulun tunnilla draamapedagogiikka voi sisältää seuraavia genrejä:

Tarinateatteri: Tarinateatterilla voidaan esittää ja kertoa oppilaiden omia tarinoita. Muun muassa helposti opittavine patsastekniikoineen se on käyttökelpoinen ja toimiva työmuoto eri aiheiden käsittelyyn luokassa (Toivanen, 2007,12).

Teatteri opetuksessa (*Theatre in education*): Usein edustaa draamapedagogiikan muotoa, jossa teatterin keinoin (jopa vierailevat ammattilaiset) avataan jotakin aihetta samaistumalla tarinaan ja tapahtumiin.

Improvisaatioteatteri: Muista taidemuodoista tuttu työtapa, eli melko vapaa työtapa.

Role-Play: Annetut roolit tai avoimet roolit, jotka muovautuvat prosessin aikana ja luovat tarinaa. Esimerkkinä tästä toimii myös Toivasen (2007, 31) kuvaus, jonka mukaan opettaja voi toimia työskentelyssä ottamalla roolin, jonka avulla johtaa opetustilannetta, draamatyöpajaa tai draamatarinaa.

Storyline: Työtapa jossa keskitytään kuljettamaan tai punomaan tarinaa yhdessä, sana kerrallaan, lause kerrallaan tai juonen pätkä kerrallaan. Tuloksena on yhteisesti punottu/improvisoitu tarina.

Yhteisödraama & teatteri: Tässä yleisö saa usein osallistua esitykseen olemalla osana sitä, soveltaen erilaisia draaman muotoja, joita ovat ääni, keho yms.

Performanssi: Esittävä draamapedagogiikan muoto, jolla on usein kokeileva, luova muoto.

Digitaalinen draamapedagogiikka: Draamapedagogiikka, jossa hyödynnetään nykyaikaisia sähköisiä viestintäkanavia. Esimerkki tällaisesta on erilaisten teosten kuvaaminen ja tallentaminen videolle. Prosessissa tarkkaillaan kaikkien läsnä olevien elementtien vuoropuhelua.

Draamatekstin kirjoittaminen: Erilaisia kirjoituksen käännteitä ja jännitteitä luova kirjoittamisen harjoittelu.

Tämän katsauksen jälkeen siirryn kotimaisen draamapedagogiikan tutkimusten pariin.

3.3 Katsaus kotimaisiin draamanpedagogiikan tutkimuksiin

Suomalainen draamapedagogiikan tutkimustyö on selkeästi lisääntynyt eri tutkimusaloilla 2000-luvun alusta alkaen. Kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa on myös noussut esille muutama suomalainen alan tutkimus tieteellisen artikkelin muodossa, kuten muun muassa artikkeli; ”Young primary school teachers as drama educators – possibilities and challenges” (Toivanen T. ym. 2009, 129–140) julkaisussa *International Journal of Intercultural Arts Education Conference*. Niin ikään julkaisussa *Health Promotion International* (2011/Vol. 27. No.1) kirjoittivat Katja Joronen, Anne Konu sekä H. Sally Rankin otsikolla ”An evaluation of drama program to enhance

social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study”. Katja Joroisen, Annukka Häkämiehen ja Päivi Åstedt-Kurjen artikkeli ”Children’s experiences of drama programme in social and emotional learning” julkaistiin Scandinavian Journal of Careing Sciences -julkaisussa (2011/Vol.25). Tällä saralla olemmekin kuronneet kiinni suomalaisen ja kansainvälisen draamapedagogiikan välistä kuilia.

Tätä tukimustani varten kotimaisen tutkimuskentän hahmottamiseksi lähdin liikkeelle Helka-tietoverkosta, ja selvittämällä puhtaasta mielenkiinnostani aluksi Helsingin yliopiston alaisuudessa tehtyjen pro-gradujen määrän vuosilta 1994–2004. Sain luvuksi 48, josta liki kolmannes (14 kpl) oli tehty vasta vuonna 2004. Tämän jälkeen onkin selkeästi havaittavissa, että draamapedagogiikan pro gradu -asteen tutkimukset ovat lisääntyneet merkittävästi ja tasaisesti koko maassa.

Jyväskylän yliopiston vahvan draamakasvatuksellisen sekä draamapedagogiikan osaamisen ja kehittämisen johdosta onkin luonnollista, että juuri Jyväskylän yliopistosta valmistuu eniten pro gradu -tasoisia tutkimuksia draamapedagogiikasta hyvin eri opetusaloilta kuten esimerkkinä Perttu Leskisen (2006) Musiikin laitokselle tekemä pro gradu ”Draamakasvatus – ovi omaan opettajuuteen?” Kun pintapuolisesti tarkastelin viiden viimevuoden ajalta yksinomaan luokanopettajien pro gradu -tutkimuksia, oli havaittavissa, että kolmiportainen tuki, erilaiset yhteisölliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät sekä draamapedagogiikka näyttäytyi tutkimusaiheena muita usemmin.

Myös kotimaisia alan väitöksiä on mielestäni riittävästi, jotta voidaan katsoa, että alan kotimainen tutkimus on varteenotettavaa sekä uutta, tieteellistä tietoa tarjoavaa. Alan ensimmäinen väitös on Sirkka-Liisa Heinosen (2000) Tampereen yliopistoon tekemä väitös. Samaan yliopistoon teki väitöksensä myös Timo Sinivuori (2002). Molemmissa väitöksissä tutkitaan tavallaan samaa teemaa, eli luovan prosessin ja roolien kuljettamista oppimisprosessin keskiössä.

Heide-Marie Herstad väitteli puolestaan draama-aiheesta ”Structure and paradox in drama variations” (2001) ensimmäisenä Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston draamaa käsittelevät väitökset ovatkin keskittyneet pääsääntöisesti prosessidraaman tutkimiseen, kuten Hannu Heikkisen (2002), Sanna Asikaisen (2003) sekä Erkki Laakson (2004) väitökset.

Teatterikorkeakoulusta nousi esiin puolestaan vuonna 2002 kaksi väitöstä, joissa tutkittiin ensisijaisesti oppilaiden kokemuksia draamatyöskentelystä. Väitösten takana olivat Soile Rusanen ja Tapio Toivanen. Keskeisin yhteinen näkemys Rusasen ja Toivasen väitöksissä on draaman yhteisöllisyyden kautta oppilaissa lisääntyvä itsetuntemus. Lisäksi väitösten mukaan oppilailla on mahdollisuus tutkia sekä syventää sosiaalisia taitoja draamaprosessin sisällä. Teatterikorkeakoulusta on myös valmistumassa tuore väitös draamasta.

Riitta Korhonen nosti puolestaan Turun yliopistolle tekemässään väitöksessä (2005) esille opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Heli Aaltonen käsitteli väitöksessään (2006) draamaa työkaluna teini-ikäisen oman identiteetin kehittymisen keskiössä ja Sol-Britt Arnolds-Granlund tarkasteli (2009) puolestaan draaman kolmea erilaista olemusta.

Seuraavaksi nostan esille muutaman tutkimuksen, jonka katson tukevan oman tutkimusaiheeni tarkastelua. Valitsen tarkasteltavaksi a) luokanopettajien aikaisemmat käsitykset ja kokemukset draamapedagogiikasta b) sen, miten draamapedagogiikka on näyttäytynyt aikaisemmissa tutkimuksissa alakoulukontekstissa sekä c) aihetta jostakin muusta erityisestä näkökulmasta tutkineiden näkökulmia aiheesta. Aloitan luokanopettajien kokemuksista ja mielipiteistä, joita Perttu Leskinen (2006) tuo esille tutkimuksessaan ”Draamakasvatus – ovi omaan opettajuuteen?” johon osallistui kaksikymmentä alakoulun opettajaa helsinkiläisestä koulusta. Leskinen avaa tuloksia mm. näin: Draamakasvatus jakaa opettajien mielipiteet kahtia: Osan välitellessä, vähätellessä ja arvostellessa draamaa, toiset pitävät sitä olennaisena osana omaa opettajan työtään. Jotkut opettajista kokevat ettei draama sovi kouluun. Heidän mielestään draama on pelkkää leikkiä, se ei edistä oppimista, mutta sen sijaan aiheuttaa epäjärjestyttä luokissa ja voi jopa vaarantaa osallistujien turvallisuuden. Opettajilta saamani negatiivinen palaute draamakasvatusta kohtaan viestii usein epäonnistumisen pelosta. Myös suurimman osan osallistuneiden opettajien mielestä draama koulun arjessa on mieluummin rikkaus kuin rasite. Vaikka draama vaatii opettajalta paljon, sen koettiin tuovan vaihtelua työarkeen ja olevan suunnaton voimavaran, joka tekee opettajan työstä mielenkiintoisempaa ja mielekkäämpää.

Toisena nostan esiin Sallariina Raution (2015, 59) tutkimuksen ”Draaman kautta – luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä opetuksessa ja oppimisessä”, johon

peilautuu neljän alakoulussa luokanopettajana toimivan opettajan käsitykset asiasta, mm. näin:

”Opettajaa ei voida irrottaa opetuksesta ja haastatellut luokanopettajat kertoivat paljon esimerkkejä siitä, mikä on opettaja oma merkitys draamassa ja sitä kautta draaman opettamisessa ja oppimisessa. Opettajan merkitys avautuu niiden moninaisten roolien kautta, mitä hän saa, sekä opettajaan itseensä liittyviin mahdollistaviin tekijöihin draamalle. Tärkeänä nousi tutkimuksessa esille se, että opettajan on hallittava draamapedagogiikan erilaiset lainalaisuudet, opetettava ne ensin oppilaille, jotta oppiminen kunkin genren ja metodin lainalaisuuden sisällä olisi yhteisesti mahdollista”.(Rautio, 2015,59)

Molemmat tutkimukset piirtyivät suoraan samaan tutkimuskenttään sekä fenomenografiseen tutkimus- otteeseen, joka minullakin tässä tutkimuksessani on.

Seuraavaksi tarkastelen muutamaa tutkimusta, joissa on tutkittu, miten draamapedagogiikka näyttäytyy alakoulussa. Merja Moilanen (2015) on tutkinut, millaisena draaman harjoitusten ohjeistukset näyttäytyvät 3. ja 6. vuosiluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa. Näkökulma on mielenkiintoinen, sillä ei voitane kiistää, etteivätkö opettajanoppaat ohjaisi opettajien pedagogisia valintoja työssään ainakin jonkin verran? Moilanen toteaa mm. ”Draamaharjoitustyypeistä oppaissa painottuvat vain lyhytkestoiset harjoitukset sekä tehtävät joissa tekeminen painottuu ja tähtää teatterin tekemiseen tai harjoittelemiseen. Tulos osoittaa miten kapea-alaisesti oppaat opastavat draamaharjoitteen käyttöön.”

Aivan samansuuntaisiin tuloksiin päätyi aihetta myös tutkinut Lapin yliopiston Anne Niskala (2012) työssään ”Lisämauste vai jokapäiväinen leipä”. Koska olen itse työskennellyt luokanopettajana miltei kymmenen vuotta, en mitenkään yllättynyt tutkimustuloksista. Toiseksi nostan esille Rami Jokisen (2013) tutkimuksen ”Diskurssianalyysi draamasta opetussuunnitelmasta draamaa luokahuoneeseen”, jossa Jokinen on tutkinut 20:stä eri lähteestä poimimiaan keskusteluja draamapedagogiikan tilasta peruskoulukontekstissa, ja toteaa että: ”Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimusaineistoni puhuu draaman puolesta huomattavalla varmuudella. Vahvimpana hyötynä draamasta olisi vuorovaikutus, joka parantaisi luokkailmapiiriä”. (Jokinen, 2013). Henna Kaarivaaran (2007) tutkimus ”Lapsen ääntä etsimässä” tuo puolestaan esille johtopäätöksissään mm. että:

Teatteri draamapedagogiikan/kasvatuksen projektina, muuttaa koulussa tapahtuvaa juhlanäytelmätraditiota lapsen ääntä kuuntelevaksi. Tätä kautta se tulee myös

tekijälleen, osallistujille merkitykselliseksi taiteeksi ja sen prosessin kokemukseksi. Teatteritaide ei ole peruskouluissa OPS:iin kirjattuna omana oppiaineena, mutta viimeaikaiset muutokset ovat muotoilleet koulun ilmaisutaidollista ja draamakasvatuksellista tilaa.

Mielestäni Kaarivaaran nostama näkökulma koulujen juhlanäytelmätraditiosta on merkittävä. Nimittäin, entisen koulunäytelmien ”ohjaamisen” tilalle soisin joka kouluun sellaiset käytännöt, joissa koko näytelmäprosessi nostettaisiin oppimisen keskiöön. Lopuksi tuon esiin mielestäni tärkeän tutkimuksen, jonka osana draamapedagogiikka on ollut. K. Noroisen, A. Koivun ja työryhmän tutkimukseen osallistui 190 alakoululaista etelän alakouluista. Tutkimuksessa tutkittiin draamapedagogiikan/-ohjelman vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja koulukiusaamiseen. Työryhmä toteaa tutkimustuloksissaan: ”Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaiden keskeisissä sosiaalisissa suhteissa tapahtui kohentumista, ja koulukiusaaminen vähentyi. Johtopäätöksenä tästä voidaan katsoa että suositeltavana olisi draamatyöskentelyn jatkaminen ja seuraaminen osana sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja harjoittelemisessa.”

Päätän suomalaisten alan tutkimusten avaamisen tähän, ja totean draamatutkimuksen kentän olevan levittäytynyt uskottua laajemmalle eri koulutuksen kentälle, kuin mistä olin tutkijana tietoinen. Itse peruskoulun ja alakoulun kontekstissa tehdyt alan tutkimukset avasivat mielestäni hyvin rehellisesti ja tarkasti suomalaisen draamapedagogiikan tilaa. Kotimaiseen draamapedagogiikan tutkimuskenttään perehtyminen antoi minulle valtavasti uutta, rikastuttavaa tietoa.

Seuraavaksi siirryn esittelemään oman tutkimukseni tutkimustehtävät sekä avaan tässä tutkimuksessani käyttämiäni tutkimusmenetelmiä.

4 TUTKIMUSSTEHTÄVÄT SEKÄ TUTKIMUSMENETELMÄT

On aika ryhtyä tarkastelemaan tutkimustehtäviäni ja tässä tutkimuksessa toteutettuja tutkimusmenetelmiä sekä kulkea läpi empiirisen tutkimusaineistoni eri vaiheet. Pyrin tässä osuudessa avaamaan ja perustelevaan lukijalle jokaisen tutkimusvaiheeni valinnat, jotka olen pyrkinyt johdonmukaisesti tutkimustradition mukaisesti tekemään. Hirsjärvi & kumpp. (2008, 24–25) toteavat: ”Tutkimusaiheen valinta on jo tietynlainen eettinen ratkaisu. Tutkimuskohteen ongelman valinnassa kysytään kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään? Lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen.” Tältä kantilta tutkimusaiheeni valintaa tarkasteltaessa, katson tutkittavan käsitteen sisältävän monen tasoisesti arvokasta kokemuksellisuutta, jolle soisin selkeämmän tilan peruskoulumme arjessa. Katsoisin sitä kautta toteutuvan lasten oman äänen, oppimisen ja kasvun kouluissa paremmin tasavertaisuutta korostavammassa ihmisarvoa tutkivassa oppimisen keskiössä.

Ilman perehtymistä tieteenfilosofiaan sekä tutkimusmenetelmiin metodikirjallisuuden ja luentojen kautta, olisi tutkimusprosessin toteuttaminen tutkimustradition sisällä haastava, jollei jopa mahdoton tehtävä. Koska tutkimukseni aihe liittyy opetustyötä tekevien ihmisten käsityksiin draamasta koulukontekstissa, lienee luonnollista, että tutkimukseni asettuu täten myös kasvatustieteen tutkimuksen kentälle. Vertailemalla määrällisiä ja laadullisia kasvatustieteen tutkimuksia toisiinsa havaitsin, että päästäkseni toivottuun tulokseen oman tutkimustehtäväni kanssa, oli perusteltua käyttää tutkimuksessani laadullista tutkimusprosessia. Tämä siksi, että vapaaehtoisesti draamapedagogiikkaa työssään käyttäviä luokanopettajia voisi mahdollisesti olla määrällisesti vaikea tavoittaa tutkimukseeni. Toiseksi, toivon pääseväni tarkastelemaan lähemmin tutkimuskäsitteitäni, kuin mitä koen määrällisen tutkimusotteen mahdollistavan.

Kvalitatiivista tutkimusta kutsutaan siis myös laadulliseksi tutkimukseksi. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jonka ensisijainen tehtävä on kuvata elämää sellaisena kuin se on, eikä kuvata sitä ensisijaisesti esimerkiksi numeraalisin tuloksin ja vertailuin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan toki myös osittain käyttää määrällisenkin tutkimuksen tutkimusmetodeja. Hirsjärvi & kumpp. (2008, 158) muistuttavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin kuuluu joukko hyvin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, minkä tieteenalan tutkimustraditiosta on kyse.

Olen tämän tutkimusraportin aikaisemmissa osuoksissa avannut tutkimusaiheeni taustoja sekä niitä moninaisia syitä, jotka ovat johtaneet siihen, että pidin tärkeänä tutkia luokanopettajien käsityksiä draamapedagogiikasta. Koska uskon kaikenlaisten käsityksien ohjaavan pitkälle toimintaamme ja valintojamme näen, että luokanopettajien käsityksillä draamasta on suoranaista vaikutusta siihen, miten draamapedagogiikka näyttäytyy suomalaisessa alakoulussa. Ketonen (1997, 78) kirjoittaa: ”Tieteen asiana on tavoittaa totuutta – ja jossain mielessä myös sen saavuttaa”. Toivonkin löytäväni tämän tutkimusprosessin yhteydessä draaman käsitteestä uutta tietoa, koska uskon tutkittavalla ilmiölläni olevan laajempi yhteys muun muassa koulun kasvatustehtävään, opettajan ammatti-identiteettiin sekä oppilaan oppimisen tukemiseen ja kouluviihtyvyyteen.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on siis tutkia **millaisia käsityksiä draamaa opetuksessaan käyttävillä suomalaisilla alakoulun luokanopettajilla on draamasta**. Rajaukseni taustalla ovat lukuisat ulkomaalaiset tutkimukset, joita esimerkiksi esitin tutkimusraporttini osassa 2.5, ja joiden tutkimustulosten perusteella voidaan katsoa erityisesti alakouluikäisten lasten hyötyvät draamapedagogiikan käytöstä koulussa.

Tuon ensisijaisen tutkimustehtäväni sisällä toivon myös löytäväni näihin toissijaisiin tutkimuskysymyksiini vastauksia, erilaisten käsityksien kautta kuvailtuna ja todennettuna. Sillä kuten sanotaan, ihmisen on mahdollista pysähtyä refleктоimaan maailmaa kielensä ja siinä ilmenevien käsityksien avulla. Täten jäsensin itselleni kysymysrungon, jonka avulla suunnittelin toteuttavani empiirisen osuuden tutkimuksestani myöhemmin. Seuraavat kysymykset hahmottuivat mielessäni alustaviksi aihepiireiksi, joihin toivoin löytäväni objektiivisia näkemyksiä ja vastauksia:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on draaman sisällöistä ja tavoitteista alakoulussa?

Millaisia käsityksiä heillä on edellä mainittujen tavoitteiden toteutumisesta?

Millaisia käsityksiä heillä on alakoulun draaman haasteista?

Millaisia käsityksiä heillä on alakoulun draaman tilasta yleisesti alakouluissa?

4.1 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat

Seuraavaksi esitän kasvatustieteen kentällä, laadullisena tutkimuksena empiirisen aineistokeruun kautta toteutetun tutkimukseni teoreettisen tutkimusotteen. Alasuutaria

(1997, 114) lainaten ”metodeihin ja tutkimusotteisiin sisältyvät todellisuutta koskevat esioletukset tulee tunnistaa, jotta osaisi arvioida jonkin menetelmän käyttökelpoisuutta ja soveltuvuutta itse tutkimukseen”. Hirsjärvi & Kumpp. (2008, 113) tarkentavat puolestaan: ”Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä. Tämä tarkoitus ohjaa tutkimusstrategisia valintoja. Kun pohditaan mikä on oikea tutkimusstrategia, voidaan kysyä mm. Mikä on tutkimusongelman muoto?”

Tarkoituksenani on tutkia opettajien käsityksiä, mutta mikä olisi siihen paras tutkimusote? Tässä kohtaa kohtasin tutkijana ensimmäistä kertaa epävarmuutta: mikä tutkimusote sopisi tutkimustehtävääni parhaiten? Pohdin tätä tärkeää kysymystä, kunnes kohdalleni ilmestyi tieteen tutkimuksen piiristä sana fenomenografia (*Phenomenographia*), joka tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen, J. 2000, 22). Fenomenografia tuntui heti luontevalle ja sopivalle tutkimusotteelle. Tarkemmin tätä käsitettä avaa mm. Niikko (2003, 8) ”Fainemon on kreikkaa ja tarkoittaa ”itseä” ja se merkitsee sitä miten jokin asia esiintyy tai ilmenee. Graphe puolestaan tarkoittaa jotakin sellaista jota pyritään kuvaamaan sanoin tai mielikuvin. Molempien tulee olla kokijalle todellista totta.”

Niiniluotoon (1984, 210–211) viitaten ja häntä lainaten: ”Käsitteiden erilaiset ilmentymiset liittyvät enemmän ajatteluun, vaikka niitä ei kasvatustieteen tutkimusten yhteydessä tutkita puhtaasti ajatteluna, vaikkakin sen valmiina tuotoksena, eli käsityksenä jostakin. Ihmisten käsitykset muovautuvat kokemuksista, ja näyttäisivät tutkimustiedon valossa myös istuvan meissä jokaisessa melkoisen vahvasti muuttumattomana.” Fenomenografisen tutkimuksen kautta pyritään siis kuvaamaan, analysoimaan sekä ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia, kertovat lukuisat lähteet kuten tässä, itseään Marton Firenceä (1994) lainaten: ”Phenomenography is the empirical study of differing ways in which people experience, perceive, apprehend, understand, conceptualize various phenomena in and aspects of the world around us”.

Päivi Perkkilä (2013) avaa fenomenografista tutkimusmetodia ja sen tutkimuksenkenttää luennollaan näin: ”Fenomenografinen tutkimusote on varsin uusi, sillä sen katsotaan alkaneen 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Ference Martonin tutkimuksista. Martonin ja hänen tutkimustiimensä tavoitteena oli selvittää mitä? ja kuinka? ihmiset oppivat erilaisia asioita. Itse fenomenografian termi on otettu käyttöön laajemmin

tutkimuskentällä 1980-luvulla”. Metsämuronen ja Ahonen (1994, 114) toteavatkin että, fenomenografiassa yleisesti tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa, ehkä enemmän kuin itse todellisuutta tutkivissa tutkimusotteissa.

Fenomenografiaa käsittelevissä lähteissä lähdetään usein liikkeelle siitä, että on pohdittu mitä sanalla ”käsitys” ylipäätään tarkoitetaan. Huusko ja Paloniemi (2006, 162–165) toteavatkin, että ”käsitys ymmärretään merkityksenantoprosessiksi ja sille annetaan mielipidettä laajempi sekä syvempi merkitys. Fenomenografiassa mielenkiinnon kohteena ovat käsitysten sisällöt ja niiden suhteet toisiinsa. Tarkoituksena on pyrkiä löytämään käsitysten joukko tietyssä kulttuurissa tai yhteisöissä ja niiden suhde toisiinsa”. Häkkinen (1996, 23) puolestaan esittää Svenssonin määritelmän mukaan seuraavaa:

”Käsityksellä tarkoitetaan yksilön suhdetta tiettyyn osaan ympäröivää maailmaa. Käsitys voidaan määritellä perustavanlaatuisesti suhteeksi yksilön ja ympäristön välillä. Yksilö luo tämän suhteen itse aktiivisella toiminnallaan.”

Molemmat määritelmät tarkastelevat käsitteen funktiota, kuten itse ajattelen sen funktion ilmenevän, niin yksilöllisen kuin sosiologisen merkkijärjestelmän ja näkökulman kautta. Käsityksemme ohjaavat siis myös tekojamme, jotka peilautuvat sitä kautta myös yhteiskuntaan. Arkipuheessa käsitys saatetaan sekoittaa mielipiteeseen, mutta fenomenografiassa käsitys saa laajemman ja syvemmän merkityksen. Ahonen (1994, 123) tarkentaakin asiaa näin: ”Tutkijan omien käsitysten ja olettamusten tiedostaminen teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta on tärkeää tutkimuksen suuntaamisessa, sekä sen toteuttamisessa sekä analyysissä”. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) tarkentavat aihetta puolestaan näin:

Tämä tarkoittaa sekä tutkijan tietoisuutta omista käsityksistään, että avoimuutta tutkittavalle käsityksille. Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain, jossa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on vaikutuksensa ja merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Tästä syystä empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, koska ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta.

Koin aidosti haluavani tutkia draaman käsitettä avoimena, omia käsityksiäni vahvistamatta, puhtaasti tutkimustraditioon sukeltaen ja teoreettiseen viitekehykseen paneutuen ja pyrkien noudattamaan sitä niin hyvin kuin vaan osaan. Ahonen (1994) toteaaakin, että fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on tuoda päivänvaloon

ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kyseessä on tutkimussuuntaus, jossa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen, usein empiiristen, eli laadullisten haastatteluaineistojen avulla, ja joista edelleen muodostetaan analyysivaiheiden kautta erilaisia kuvauskategorioita. Tästä ja näillä eväillä päätin jatkaa tutkimusmatkaani.

4.2 Aineiston keruuprosessin kuvaaminen

Päätin hankkia aineistoni haastattelemalla luokanopettajia, jotka ovat käyttäneet työssään draamaa. Tällä tavoin oletan saavani aineistoon asiantuntemusta draaman käytöstä. Alusta alkaen katsoin sopivaksi haastattelumenetelmäksi yksilöhaastattelun, koska oletin sen kautta saavani tarpeellisen syvyyden haastattelutilanteeseen, ja sitä kautta myös itse tutkimusaineistooni. Björklund Maria & Paulsson Ulf (2003, 11; 68) avaavat tutkimusmetodikirjassaan tutkimushaastattelujen etiikkaa toteamalla, että tutkija saa haastattelujen avulla primääristä tietoa akateemiseen työhönsä, mutta tämän tulee myös täyttää sille asetetut vaatimukset, voidakseen toimia ns. akateemisen tutkimustyön aineistona. Hakala (2007, 23) toteaa puolestaan: ”Tutkimuksen aineistonkeruun tulisi olla aina sellaista, että se mahdollistaa sekä yleisen tilanteen (siis laajan kontekstin) että yksittäistapauksen tarkastelun.” Aineistolähtöisyyttä onkin korostettu erityisesti fenomenografisessa tutkimustraditiossa teorialähtöisyyden sijaan.

Koska aineistolähteisyys näyttää fenomenografisessa tutkimusotteessa nousevan hyvin merkitykselliseksi, katsoin tärkeäksi eettiseksi päätökseksi edellä todettujen lainausten valossa lähestyä asiassani tuntemattomia henkilöitä. Katsoin luokanopettajien ammattiyhdistyksen ja Opettaja-lehden olevan yhdessä hyvä kanava etsiä tutkimukseeni haastateltavat. Hakuilmoituksessani ilmoitin etsiväni luokanopettajia jotka ovat käyttäneet tai käyttävät draamaa opetuksessaan. Kerroin tekeväni aiheesta gradun ja ilmoituksessa oli yhteistietoni.

Ilmoituksen avulla sain yhteydenottoja pääkaupunkiseudulta sekä Pohjanmaalta. Tutkimukseni ensimmäinen haastateltava, joka oli testihaastateltava, jäi otokseen, koska katsoin haastattelun onnistuneen ja hänen käsityksensä draamasta olevan aineistossani merkityksellisiä. Täten empiirisen aineistoni haastatteluryhmä koostui kuudesta haastateltavasta, joista viisi siis ilmoitusjärjestyksessä Opettaja-lehden kautta. Kaikki tutkimukseeni osallistuvat henkilöt olivat keski-ikäisiä naisia, sillä yksikään mies ei

valitettavasti ilmoittautunut haastateltavaksi. Yksi haastateltavista oli toiminut opettajanani lyhyen ajan ja otin hänet mukaan saadakseni testata, toimiiko haastattelurunkoni. Jätin haastattelun kuitenkin aineistoon, koska katsoin sen edustavan joukkoa silti yhtä neutraalisti ja hyvin, kuin muut haastattelut. Haastateltavakseni pääsivät kaikki muut ilmoittautuneet, paitsi yksi jonka tietoja pidin varasijalla.

Tulevia haastatteluja varten loin haastattelurungon, joka sisälsi kymmenen kysymystä. Haastattelurunko löytyy ensimmäisenä tutkimusraporttini liitteistä. Ensimmäiseksi kysymykseksi laadin viritys-/lämmittelykysymyksen, jotta saisin sen aikana haastateltavan mahdollisesti rentoutumaan. Kysymys liittyi harrastuksiin, koska olen havainnut että ihmiset puhuvat yleensä mielellään omista harrastuksistaan. Muut kysymykset liittyvät suoraan tutkimusaiheeseen. Koska olen mielestäni luonteeltani yhtä paljon kuuntelija kuin keskustelija, rohkenin jättää haastatteluihin runsaasti tilaa luonteille, tilanteissa syntyville tarkentaville kysymyksille. Tarkoitukseni oli noudattaa itse haastattelutilanteessa Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 56) ohjeita: ”Teemahaastattelussa tutkijan rooliin kuuluu kysymysten syventäminen omien tutkimusintressiensä suuntaisesti, mutta haastateltavan omat edellytykset, kokemukset ja kiinnostus vaikuttavat siihen, miten pitkälle haastatteli keskustelua pystyy viemään.” Tutkijan varovaisuuteni esti minua etukäteen luottamasta enemmän avoimeen haastatteluun. Haastattelurunkona käytin kysymyksiä, jotka löytyvät tutkimusraporttini liitteistä (0/5).

Otin kaikkiin haastateltaviin puhelimitse sekä sähköpostitse yhteyden. Jokainen sai itse toivoa, milloin ja missä suorittaisin haastattelun. Kerroin äänittäväni haastattelut litterointia varten. Haastattelupaikaksi haastateltavat valitsivat kahvilan, kodin tai työpaikan. Tapaamiset tietysti jännittivät, mutta iloisella tavalla. Haastateltavat koin puolestani innokkaina haastateltavina, jotka hyvin mielellään halusivat puhua draamasta. Jokainen haastateltava sai myös tutustua haastattelukysymyksiin joko juuri ennen haastattelua tai etukäteen toivomuksiansa mukaan. Ennen haastattelua jokainen haastateltava sai tehtäväkseen kirjoittaa käsin yhteystietonsa sekä vapaamuotoisen suostumuksensa haastattelunsa käytölle aineistona pro graduni varten. Tämän lisäksi sovimme, ettei heidän henkilöllisyytensä tule esille pro gradussani.

Haastattelut suoritin keväällä 2013. Haastattelujen yhteydessä jännitin kahta asiaa. Ensimmäiseksi pohdin sitä, pitääkö haastateltava sovitusta ajasta ja paikasta kiinni.

Toiseksi jännitin, äänittääkö äänityslaitteeni varmasti tarvittavan selkeästi itse haastattelun. Onneksi jokainen haastattelu onnistui hyvin ja sain hitaan varmasti litteroitua haastattelut ääninauhoilta. Haastattelujen pituudet vaihtelivat luonnollisesti. Keskimääräiseksi pituudeksi tuli 55 minuuttia: lyhyin haastattelu kesti 28 minuuttia ja pisin 1h ja 51 minuuttia. Sovimme myös jokaisen kanssa että he lupautuisivat lukemaan heti haastattelunsa litteroidun version, mahdollisia korjauksia tai lisäyksiä varten. Tästä syystä pyrin aina litteroimaan haastattelut viikon puolentoista sisällä haastattelusta. Jokainen haastateltavista piti ja toteutti tämän lupauksensa.

Kaikkia haastateltavia oli mielestäni hyvin helppo lähestyä. Heistä jokaisesta kumpusi halu kertoa ja jakaa kokemuksensa draaman käyttämisestä omassa opetuksessaan. Mielestäni heillä oli henkilökohtaisesti hyvin tunnerikkaita kokemuksia aiheesta ja tämä haastoikin minua tutkijana ja haastattelijana pysymään omassa neutraalissa roolissani. Onneksi tiedostin tämän roolini hyvin vahvasti heti jo ensimmäisessä haastattelussa. Haastattelut olivat kuitenkin kiistatta minulle erittäin vahvoja kokemuksia. Oli hienoa tavata ihmisiä ja saada kuunnella heidän kokemuksiaan aiheesta, jota pidin itse arvossa. Haastattelut tehtyäni koin, että osa haastatteluista edusti teemahaastattelua ja osa puolistrukturoitua haastattelua, sillä haastateltavien omat kyvyt viedä ja kuljettaa aihetta ja käsitettä eri maastoissa olivat erilaiset.

Haastateltavista jokainen oli käyttänyt draamaa luokanopettajatyössään alakoulussa. Jokaisella oli selkeä palo draaman käyttöön, mikä ilmeni innokkuutena saada osallistua pro gradu -haastatteluuni aiheesta. Nimesin haastateltavat välittömästi A-, B-, C-, D-, E- ja F-henkilöiksi. Jokaisella haastatteluun osallistuneella oli takanaan jonkinlaista draamakoulutusta. Koulutuksen tasot vaihtelivat merkittävästi, osalla oli draamasta sivuaineen opinnot ja osalla lukuisia kurssiopintoja. Haastateltavat toivat esille niin yliopistotasoisia, korkeakoulutasoisia (Teak) kuin myös muita kurssimuotoisia draamaopintoja.

Litteroimisen aloitin heti kun siihen löytyi kalenteristani aikaa, kuitenkin niin, että itse haastattelun ja litteroimisen välillä ei kulunut yli kahta viikkoa. Koodasin haastateltavat litteroinnin yhteydessä A-, B-, C-, D-, E- ja F-henkilöihin. Kysymykset koodasin puolestaan numeroin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ja 9. Litteroinnin jälkeen lähetin välittömästi kullekin haastateltavalle luettavaksi, tarkasteltavaksi ja kommentoitavaksi heitä koskevan haastattelun.

Lähetin litteroitua haastattelua tarkistettavaksi A-henkilölle yhteensä 3320 sanaa/11 sivua; B:lle 2000 sanaa/7 sivua; C:lle 3270 sanaa/11 sivua; D:lle 2752 sanaa/10 sivua; E:lle 2719 sanaa/9 sivua sekä F:lle 1777 sanaa/7 sivua. Kullakin haastateltavalla oli mahdollisuus lukea ja kommentoida haastatteluaan. Jokainen haastateltava kuittasi oman haastattelunsa sellaisenaan. Näin minulla oli nyt koossa tutkimusaineisto, joka oli kooltaan yhteensä 15 818 sanaa/55 sivua. Liitteenä tästä tutkimusprosessini kohdasta on piirustus 2/5, jonka avulla pyrin selkeyttämään ja kuvaamaan itselleni empiirisen aineistoni kirjoa. Tästä oli hyvä lähteä liikkeelle. Koin aineistoni sisältävän merkittävästi kuvauksia käsitteestä ja aiheestani, mistä sain kuvan jo haastattelutilanteissa. Kuitenkin asia konkretisoitui minulle lukiessani uudestaan ja uudestaan 55-sivuista litteroitua tutkimusaineistoani.

4.3 Aineiston analyysivaiheet

Minulla oli tässä tutkimusprosessin vaiheessa siis 55-sivuinen tutkimusaineisto, jonka luin moneen kertaan läpi. Tulostin aineiston paperiversioksi, koska koin näin helpottavani omaa työtäni mahdollistamalla jo lukuvaiheessa vierekkäisten ilmausten vertailun. Perkkilää (2013) lainaten ”aineiston analyysissä kuljetaan perinteisesti yksilöllisistä kokemuksista kohti kollektiivisempaa analyysiä, edeten neljän analyysiaskeleen kautta, pyrkimättä kuitenkaan yleistämään.” Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) sekä Uljensin (1989, 41) mukaan kyse on käytännössä siitä, että aloitan tutkimusaineistoni analyysipolun havaitsemalla ja irrottamalla yksittäiset draamaa käsittelevät käsitteet ja lisäksi vertaan joukkoa erilaisia käsitteitä myöhemmin yleisemmällä tasolla keskenään. Huusko, Paloniemi ja Uljens selkeyttävät ns. aineiston kuvauskategorioiden analyysitasoja seuraavasti:

1. Taso: Empiirisestä aineistosta etsityt merkitys-/analyysiyksiköt.
2. Taso: Ensimmäisen tason kategoriat/käsiteryhvät: ilmausten vertailu toisiinsa.
3. Taso: Kategorioiden/teemojen kuvaaminen abstraktimmalla tasolla.
4. Taso: Kuvausjärjestelmän tai tulosavaruuden luominen.

Malli oli mielestäni selkeä, joten lähdin sen pohjalta analysoimaan omaa, empiirisesti keräämääni aineistoa. Aluksi pyrin siis irrottamaan aineistosta kaikki erilaiset käsitykset ja ilmaukset draamasta (ovat tässä yhteydessä merkki- tai analyysiyksiköitä). Monien

lukukertojen jälkeen ryhdyin alleviivaamaan litteroidusta aineistostani kuulakärkikynää käyttäen kaikki draamaan liittyvät ilmaukset. Ilmausten pituuden vaihtelivat lauseesta kuuden lauseen mittaisiksi merkitysyksiköiksi. Kun aineistostani ei enää löytynyt yhtäkään irrotettavaa ilmausta, jossa viitattiin tai käsiteltiin suorasti tai epäsuorasti draamaa, oli empiirisestä aineistostani noussut esille irrotettuna yhteensä peräti 635 merkitys-/analyysiyksikköä. Nämä jakautuivat eri haastateltavien välillä seuraavasti, A-haastateltavan aineistosta löytyi 93 merkitysyksikköä; B:ltä 85 kpl; C:ltä 141 kpl; D:ltä 115 kpl; E:ltä 125 kpl ja F:ltä 76 kpl. Merkitysyksiköiden irrottaminen aineistosta oli edennyt vaivatta. Täten olin toteuttanut nyt aineistoni kohdalla Huusko, Paloniemi & Uljenskin ensimmäisen tason analyysivaiheen. Itselleni tuntui jälleen tässä vaiheessa tärkeältä saada kuvata työvaihettaani piirustuksella (Liite 3/5), koska aineiston määrä ja syvyys sekä moniulotteisuus yllättivät.

Avaan lukijalle seuraavaksi tätä työvaihetta kuudella merkitys-/analyysiyksiköllä, jotka on irrotettu kuudesta eri haastateluaineistosta. Yksiköiden perässä oleva kirjain on merkinä siitä, kenestä haastateltavasta on kyse. Ahosen (1994, 143) sanoin irrottamani yksiköt edustavat siis tulkintaa, joka ”kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Merkitysyksikön tutkija määrittelee lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden asiayhteydet tekstissä ulottuvat”. Tässä vaiheessa analyysiyksiköiden pituus ja sisällöt vaihtelivat suuresti, sillä alkuvaiheessa ne tuleekin irrottaa litteroidusta aineistosta sellaisina kuin ne aineistossa ilmenevät, ilman minkään asteisia teemoitteluja. Seuraavaksi esitän kuusi empiirisestä aineistostani löytämäni esimerkkiä merkitys-/analyysiyksiköstä soveltaen valinnassani Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Uljensin (1989) fenomenografisen aineiston analyysipolkua:

”Koska tiedän miten paljon hyvää voi draama saada aikaiseksi, haluaisin levittää sitä

hyvää omassa työssäni.” (F)

”Olisi kyllä ollut mukava jatkaa sitä draamaa edes viikko siinä luokassa.” (C)

”Draama on sillai niin ihanaa kun se on niin monipuolista!”(E)

”Oon nähnyt sen, että tämmöset vilkkaat oppilaat jotka höpöttelevät luokassa aina, eikä jaksu keskittyä niin ne on saattanut mennä sitten aika syvällekin siihen draamaan, ja sieltä on saattanut kuulua kommentteja että: -hei, miettipäs nyt oikeen että miltä tuostakin oikeen tuntuu kun se kohtaa tommosta tai kokee tommosta...”(A)

”Onhan se hetki sellainen kun ne katsovat toistensa esityksiä, että onhan siinä pieni lumoutuminenkin...jos se onnistuu. Olen nähnyt sellaisia häivähdyksiä.”(D)

”..mutta tuota noin, kyllä siinä täytyy olla draamalähtöinen ymmärrys oppilaita kohtaan. Pitää ymmärtää niitä oppilaita eritavalla, laajemmin ja syvemmin...” (B)

Tämän aineistoanalyysivaiheen jälkeen siirryin toteuttamaan Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Uljensin (1989) fenomenografisen aineiston toista analyysipolun vaihetta, jossa 635:stä merkitysyksiköstä lähdetään muodostamaan tutkimusaineiston ensimmäisen tason käsiteryhmiä. Päätin kuljettaa vielä varmuuden vuoksi kunkin merkitysyksikön, eli ilmauksen perässä suluissa kirjaintunnusta, jonka avulla pääsisin tarkastelemaan mistä yhteydestä ilmaisu oli. Tässä vaiheessa minulla oli 93 kpl (A), 85 (B), 141 (C), 115 (D), 125 (E) sekä 76 (F) merkitysyksikköä, joista piirsin itselleni kuvan 3/5 jäsentääkseni tätä analyysin kohtaa.

4.3.1 Tutkimuksen ensimmäisen tason käsitysryhmät

Lukemalla ja vertailemalla irrottamiani ilmauksia siirryin aineistoni analyysin toiseen työvaiheeseen. Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) sekä Uljensin (1989, 41) mukaan tätä työvaihetta kutsutaan ensimmäisen tason kategorioiden, käsitysryhmien ilmausten vertailun tasoksi. Uljens (1989, 39) tarkentaa mielestäni hyvin oleellisesti, että fenomenografisen tutkimuksen analyysin kontekstisidonnaisen luonteen vuoksi tutkimuksen analyysikehikkoa ei voida päättää etukäteen, vaan se nousee tulkinnan kautta aineistosta.

Vertailemalla tutkimusaineistoni ilmauksia muodostuikin mieleeni aluksi helposti kuusi erilaista draamaa käsittelevää kategoriaa, jotka valitsin ja muotoilin alustaviksi käsiteryhmiksi. Ahonen (1994) toteaa tästä analyysivaiheesta mm. seuraavaa: ”Fenomenografisen tutkijan tavoitteena on onnistua tuomaan esiin se konteksti, johon haastateltavan kaikki erilaiset käsitykset liittyvät. Tästä syystä tutkija voi itse havahtua huomaamaan, että ilmiö voidaan ymmärtää muullakin tavoilla kuin hän on tehnyt.” Häkkistä (1996, 42) lainaten ”analyysin toisessa vaiheessa tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi. Tässä vaiheessa keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon.” Tästä johtuen osa ensimmäisen tason käsiteryhmistä nousikin aineistosta

selkeämmin, ja helpommin kuin loppuosa. Tarkoituksenahan on, että jokainen irrotettu ilmaisu vaikuttaisi ja antaisi informaatioita käsiteryhmässään.

Tämä työvaihe olikin ajateltua työläämpi, koska katsoin osan ilmaisuista vielä kuuluvan useampaan kuin yhteen käsiteryhmään. Siksi avaankin lukijalle seuraavaksi tätä aineiston analyysivaihetta tuomalla esille muutaman tällaisen esimerkin aineistostani, jossa jouduin tarkoin harkitsemaan ja punnitsemaan mistä käsitysryhmän ilmauksesta oli pohjimmiltaan milloinkin kyse. Numerot suluissa ovat niiden käsitysryhmien numerot, joihin ilmaukset lopulta irrotin sekä sijoitin.

Mutta ei kaikki äidinkielenopettajakaan koe sitä omaksi, vaan osaa jopa ahdistaa koko ajatus draamasta. (F)

Kyseisessä lauseessa haastateltava tuo julki a) käsityksiään toisten opettajien käsityksistä ja kokemuksista draamasta (6). Samassa lauseessa voidaan katsoa esiintyvän b) käsitys draaman haasteista (9). Esimerkki avaa myös itse merkitysyksikön analysoimista pienempiin osiin, ja sitä kautta merkitysyksiköiden määrän lisääntymiseen tässä analyysin vaiheessa. Kyseisestä merkitysyksiköstä muodostui siis tässä vaiheessa kaksi erillistä merkitysyksikköä (F).

Mutta kerran oli sellainen tunti, meillä oli tarinateatteria, eikä oikein kukaan innostunut esittämään. (C)

Tässä lauseessa esiintyy a) opettajan käsitys ja kuvaus draamasta (1) ja sen b) sisällöstä (4) kahdella tasolla. Ilmaus sisältää opetuskäytännön valinnan (tarinateatteri) sekä sen muodon sisällön kuvaamisen (esitetään). Lisäksi lause sisältää c) draaman haasteen kuvaamisen (9). Kyseisestä merkitysyksiköstä muodostui puolestaan tässä vaiheessa neljä erillistä merkitysyksikköä (C).

Draamaa voi ihan vaan käyttää esimerkiksi jossain historiassa ja historiankertomuksessa, koska kun se tieto menee kehon kautta, niin oppilaat muistavat sen niin paljon paremmin. (D)

Tässä lauseessa puolestaan haastateltava tuo julki a) käsityksen draamasta (1), opetusmetodina. Samoin hän tuo julki käsityksen draaman b) sisällöstä (4), sen kehollisuudesta. Myös draaman tavoitteesta (4) mainitaan, että se sisältää historiankertomuksia kehollisesti ilmaistuna. Lauseessa ilmenee myös c) käsitys

draaman tavoitteista (4 ja 10). Kyseisestä merkitysyksiköstä muodostui tässä vaiheessa puolestaan viisi erillistä merkitysyksikköä (D).

Käsitysryhmillä kuvataan ja ryhmitellään siis ilmausten sisältävien käsitteiden jakautumista eri ryhmiin. Tarkoitukseni on seuraavaksi avata kutakin käsitysryhmää, jotta aineistoni analyysitasot tulevat vaihe vaiheelta avatuksi ja tekemäni valinnat perustelluiksi tutkimuseettisistä syistä, kasvatustieteen ja fenomenografisen tutkimustradition mukaisesti. Tutkimusaineistoni järjestelmällisen selkeyden säilyttämiseksi avaan nuo kymmenen käsitysryhmää siinä järjestyksessä kuin itse käsitysryhmät tutkimusprosessissa muodostuivat sekä tarkentuivat tutkijalle itselleen.

Vasta kun olin värittänyt kaikki I tason ilmaisut uudestaan, merkiten ne erivärisin alleviivauksin kullekin sopivaan käsitysryhmään, loin uuden tiedoston, johon kirjasin kaikki käsitysryhmät sekä niiden sisälle kuuluvat ilmaukset. Tämän tehtyäni tulostin jälleen tämän työvaiheen tulokset paperiversioksi, koska koin sen helpottavan lukemista sekä aineistoni tarkastamista ja tutkimista. Tästä työvaiheesta tunsin tarvetta piirtää itselleni kuvan 4/5, jolla pyrin jäsentämään prosessia, jonka sisällä nyt työskentelin.

Seuraavaksi esittelen aineistostani nousseet kymmenen ensimmäisen asteen käsitysryhmää noudattaen Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Uljensin (1989) fenomenografisen aineiston analyysipolun menetelmällistä työtapaa. Mielestäni nämä kymmenen teemaa edustivat hyvin aineistosta laajasti heijastuvaa, opettajien draamaa käsittelevää pedagogista ajattelua sekä ratkaisuja ja toimintaa draaman sisällä:

1. Draama-käsitteen avaamista.
2. Käsitteet ja kokemukset draamaopinnoista.
3. Käsitteet itsestä draamaopettajana.
4. Käsitteet draaman sisällöistä alakoulussa.
5. Kokemuksia ja käsitteitä oppilaan/ryhmän draamatilanteista.
6. Kokemuksia ja käsitteitä draamasta suhteessa muihin opettajiin koulukontekstissa.
7. Kuvailua suhteesta muihin taideaineisiin / harrastuksista kertomista.
8. Kuvailua suhteesta kirjallisuuteen ja äidinkielenopetukseen.
9. Kuvailua käsitteistä draaman haasteista alakoulussa.

10. Aineistosta poimitut opettajien muut havainnot draamasta.

Tutkimusraporttini alkupuolella totesin, ettei draaman käsitteen avaaminen ole moninaisista syistä aivan yksinkertaista saatikka helppoa. Käsitteiden avaaminen on kuitenkin aivan oleellista fenomenografisessa aineiston tarkastelussa itse aineistosta löydettyjen käsitteiden kautta, ja niitä keskenään vertailemalla. Käsite luo yhteyden käsitteen takana oleviin taustavaikuttajiin, ja tässä yhteydessä kyse on haastateltavien henkilöiden draamaopetuksessaan käyttämistä käytänteistä, sisällöistä sekä painotuksista. Ensimmäisen tason käsitysryhmiä lukiessani ja erilaisia ilmauksia toisiinsa vertaillen ja tarkkaillessani havahduin, miten rikas aineistoni sattui olemaan. Kun ilmaukset eivät enää ilmaisseet vain yhden opettajan käsityksiä, vaan sen rinnalla kykenin havaitsemaan muitakin samasta käsitteestä ilmaistuja ilmaisuja, pystyin ymmärtämään mitä fenomenografinen tutkimusote sekä ymmärrys käsitteestä voi tarjota. Hakalan (1999, 195) ajatus kuvaa tätä tutkimusmatkani tuntemusta ja oivallusta: ”Kun ymmärrät päättelyn vuorovaikutussuhteeksi oman pääsi kirjallisen aineistosi ja tutkimuskohteesi välillä, tutkimuksesi kysymyksenasettelu nousee päättelyoperaation keskuksiksi. Saatuja tuloksia uudessa valossa tarkkaavana ajattelusi tulisi toimia niin, että voisit liittää aiempaan rakennelmaasi jotakin sellaista, mitä ei vielä ollut luokitellussa aineistossasi.” Oiva Ketonen toteaa (1997, 83), että tieto ei vain palvele ihmistä, vaan se koko ajan myös muovaa ja muuttaa maailmaa. Tuohon pystyin yhtymään jo tässä tutkimukseni vaiheessa, jossa koin, että minulla oli ainutlaatuinen tilaisuus tarkkailla ja syventyä hyvin erilaisiin ja rikkaisiin käsityksiin draamasta.

Seuraavaa, tutkimusaineiston kolmatta analyysivaihetta Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Uljens (1989) nimittääkin kuvauskategorioiden ja teemojen abstraktimman tason kuvaamiseksi. Ennen kuin siirryn kyseiseen analyysivaiheeseen, totean että käsiteryhmiä 7 ja 8 sisällöllinen anti ei tuonut tai nostanut analyysissä esille mitään sellaista, minkä vuoksi olisin katsonut niiden säilyttämisen merkitykselliseksi edettäessä kohti teemojen abstraktia kuvaamista. Päätinkin siirtää tutkimusprosessini tässä vaiheessa sivuun ne ilmaukset, joissa kuvailtiin suhdetta kirjallisuuteen ja äidinkielen opetukseen, koska niiden merkitys draaman käyttöön ei aineistossa korreloitunut mitenkään toisiinsa, kuten olin olettanut mahdollisesti käyvän. Myöskään haastateltavien suhteilla muihin taideaineisiin ei ollut aineiston mukaan merkitystä draaman käyttöön. Tästä aineistosta ei siis mielestäni ilmennyt sellaista, mistä voisi

päätellä opettajien taideharrastusten tai kirjallisuuden opintojen vaikuttavan selkeästi siihen, että he käyttävät draamaa opetustyössään.

Avaan kuitenkin 1. käsitysryhmän ilmaukset vertailematta lukijalle, jotta tämäkin analyysivaihe avautuu tarkasteltavaksi. Sen jälkeen siirryn jokaisen kuvauskategorian ja teeman abstraktimpaan avaamiseen Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Uljensin (1989) analyysipolkua noudattaen. Aineistoni 1. käsitysryhmä 'Draaman käsitteen avaamista' näyttäytyi aineistossani seuraavaksi kuvaamallani tavalla. Lukemista helpottaakseni keräsin tähän tutkimusraportin osuuteen vielä eri merkitysyksiköt kunkin haastateltavan yhteyteen.

(A) ”Mutta draamassa taas niin he (oppilaat) tulevat siihen tilanteeseen, ja tilanne elää sen mukaan mitä oppilaat tekee. Ja silloin myös niitten tai sen draaman vetäjien on pakko mennä siihen mukaan. Silloin ei minusta näytellä, vaikka toki ollaan roolissa. Mä näen että, ilmaisutaito on yläkäsite draamalle. Että siihen liittyy kaikenlainen ilmaisu, myös kirjallinen, tai musiikin kautta tai kuvaamataiteen kautta voi ilmaista. Se on niin kuin laajempi käsite kuin ilmaisutaito. Draamaan liittyy kaikki nää mitä aikaisemmin ollaan tässä käsitelty, esimerkiksi historiallisten tapahtumien läpikäynti tai koulukiusaamisen läpikäynti..se on niin kuin suppeampi. Näin mä jotenkin tällä hetkellä näen sen, mutta on tosiaan kun on nää käsitteet vähän sekavia.”

(B) ”Se on prosessi. Täytyy olla draamalähtöinen ymmärrys oppilaita kohtaan, ja sellainen laajempi ymmärrys sitä kohtaan mitä yleisesti tekee..just siitä prosessi draamasta puhuttiin..sellainen monien asioiden syvä ymmärrys elämästä, sen draaman tekemisen kautta. Se voi olla myös joku teksti tai kirjallisuuden ilmiö, näin äidinkielenopettajan näkökulmasta katsottuna..siinä voi siis olla joku väline tai subjekti mukava. Niin sen ymmärtäminen, mutta ehdottomasti myös niiden ihmisten (oppilaiden) keskeinen liittyminen siihen asiaan ihan sisäisesti. Se (draama) on heittäytymistä, elämistä ja eläytymistä joidenkin ilmiöiden edessä, eri konteksteissa. Se voi olla prosessidraamassa. Ei välttämättä missään näytelmässä, vaan ihan jopa harjoitteissa. Se on myös syvempää ymmärrystä, kuin millään muilla keinoilla ehkäpä”.

(C) ”En lähtis vertailee sitä mihinkään, on oma aineensa, katsoo sitä prosessina tai opetusmetodina. Itse haluan nähdä sen tunnekasvatuksen oppiaineena. Draamakasvatus on tunnekasvatusta. Draamassa ei ole kyse näyttelemisestä, vaan omasta sisäisestä prosessista. Jos sen saa liikkeelle, niin se kantaa koko loppuelämän. Mitä hyvänsä voi sisällyttää draamaan.”

(D) Jonkinlainen taideaine se on. Minusta sitä ei voi verrata muihin oppiaineisiin, koska se on niin omanlaisensa. Jollakin tavalla kuitenkin taideaine, se tuli ensimmäisenä mieleeni. Ja minäkin olen kyllä oppinut, että teatteri ja draama on kyllä hieman eri juttu, koska draamassa ei tarvitse tulla mitään näytelmiä, vaikka saa tulla justiinsa. Että tää sana draama on hyvin etäinen. No (huokaus) tossa on just se ristiriita, että onko se

(draama) oma oppiaine vai onko se vaan työväline (huokaa uudestaan)...kun se on tietyllä tapaa kumpaakin.

(E) Draama on sillai niin ihana, kun se on niin monipuolista. Draamaa voi tehdä niin monella lailla, että riippuu mihin me piirrämmme sen rajan. Minä olen aika rajaton tässä asiassa. Mielestäni draaman voi nähdä niin laajana. Draamaan voi yhdistellä hyvin asioita ja siihen sopii juuri integraatio hyvin. Draaman kautta voi oppia vaikka mitä. Draamaa kun voi käyttää sekä välineenä, että itse tarkoituksena. Ja ihan draamadraamana, omana oppiaineenakin olisi kyllä ihan hyvä asia, että sitä käytettäisiin ihan kunnolla (koulussa). Draama on sellaista itseilmaisuun opettelua yhdessä, jossa oppii tuntemaan itseään ja toisia.

(F) ”No, se on prosessi. Se matka siinä, ja siihen tuotokseen. Se prosessi vaikka tehtäisiin näytelmä ja siitä tulisi makee, niin silti se prosessi on minusta se tärkein. Aika vaikeaa sitä on verrata mihinkään, kun oppiaineet ovat niin spesifikkkejä. Ne yleensä pyrkii johonkin, vaikka siellä sisällä olisi esimerkiksi improvisaatiota. Draamassa ne tuotokset on mitä milloinkin, kun ne eivät ole kuten teatterikerhossa näytelmiä.”

4.3.2 Kategorioiden välisten suhteiden muodostuminen

Fenomenografisen tutkimuksen perustan luo tutkimuksessa päätulokseksi muodostuvat kuvauskategoriat (Häkkinen 1996, 33). Ahonen (1994) tarkentaa, että fenomenografiset aineistot ovat usein empiirisiä, eli kokemusperäisiä laadullisia haastatteluaineistoja, joista muodostetaan analyysin kautta erilaisia kuvauskategorioita, joiden kautta kuvataan erilaisten käsitysten jakautumista eri ryhmiin. Tämän lisäksi Häkkinen tarkentaa, että suuntauksessa ei ole tarkoituksena pysytellä ”puhtaassa kuvauksessa”, vaan se on samalla analyttinen (emt. 14). Lähdenkin avaamaan lukijalle seuraavaksi kahdeksaa kuvauskategoriaa, kuvaamalla kunkin kategorian sisällä olevia keskeisiä piirteitä, sekä erilaisia näkökulmia, joita kategorian sisällä aineistossani oli. Lisäksi tarkastelen näiden kategorioiden välisiä suhteita. Etenen samassa järjestyksessä, kuin kuvauskategoriat lueteltiin edellisessä osiossa. Tässä työvaiheessa kuljetin varmuustekijänä edelleen merkitysyksiköiden lopussa haastateltavien kirjaintunnusta, mutta en kirjoittanut niitä lukijalle tähän tutkimusraporttiini, koska ne eivät sisällä sellaista informaatiota, joka vaikuttaisi erilaisten käsitteiden vertailuun tai kuvaamiseen. Fenomenografisen tarkastelun mukaisesti tässä aineiston analyysivaiheessa kaikkia käsitteitä kuvaavia kuvauskategorioita tarkastellaan tasavertaisina toisiinsa nähden. Niiden keskeiset sisällöt, samoin kuin järjestys toisiinsa nähden tai kategorian sisällä ilmenevät teemat ja eri variaatiot käsitteestä eivät siis noudata hierarkkista ryhmittelyä.

Ensimmäisessä kuvauskategoriassa ilmeni opettajien draaman käsitteen avaamisen ilmaisut. Tehtävän vaikeutta tuotiin esille esimerkiksi näin:

”Näin mä jotenkin tällä hetkellä näen sen, mutta on tosiaan kun on nää käsitteet vähän sekavia” sekä toinen tuo esille näin; *”Että tää sana draama on hyvin etäinen”* kun kolmas ilmaisee asian näin; *”Se on niin kuin laajempi käsite kuin ilmaisutaito”.*

Syvempi aineiston tarkastelu tässä kuvauskategoriassa toi kuitenkin esille selkeän yhteisen näkemyksen siitä, että draamalla ei tarkoiteta perinteistä koulunäytelmän harjoitusprosessia. Näin voin tutkijana todeta, että opettajilla oli siis selkeästi ymmärrys draamapedagogiikan syvemmästä olemuksesta ja pedagogisesta toiminnasta. Kaikki opettajat käyttivät draamaa monipuolisesti, ja tässä tutkimuksessa nousikin esille se, että prosessi nähtiin tuotosta tärkeämpänä. Tästä tutkija tekee johtopäätöksen, jonka mukaan opettajilla näyttäytyy pedagogiikan lisäksi kasvatuksellinen aspekti draaman käytölle. Opettajat toivatkin ilmi, että draaman käsitettä on vaikea avata, koska se taipuu heidän päivittäisessä opetustyössään niin moneen. Useat käyttivätkin sitä työssään sekä opetusmetodina että oman oppiaineen mukaisena elementtinä opetuksessaan. Tässä esimerkkejä aineistosta, joissa käsitys draamasta käsitetään opetusmetodina:

”Draama liittyy esimerkiksi historiallisten tapahtumien läpikäymiseen.”

”Se voi olla myös joku teksti tai kirjallisuuden ilmiö..”

”Siinä voi siis olla joku väline tai subjekti mukana.”

”Draamaan voi yhdistellä hyvin asioita ja se sopii juuri integraatioon hyvin.”

”Draamaa voi käyttää välineenä.”

Opettajista suurin osa käytti draamaa opetusmetodina, mutta aineistossa esiintyi myös toisenlaisia käsityksiä draamasta. Nostan seuraavaksi esiin osan näistä esimerkeistä:

”Siihen liittyy kaikenlainen ilmaisu, myös kirjallinen tai musiikin kautta tai kuvaamataiteen kautta ilmaisu.”

”Se on heittäytymistä, elämistä ja eläytymistä joidenkin ilmiöiden edessä, eri konteksteissa. Se voisi olla prosessidraamaa.”

”En lähtis vertailemaan sitä mihinkään, koska se on oma aineensa, katsoo sitä sitten prosessina tai opetusmetodina. Itse haluan nähdä sen tunnekasvatuksen oppiaineena. Draamakasvatus on tunnekasvatusta.”

”Jonkinlainen taideaine se on. Minusta sitä ei voi verrata muihin oppiaineisiin, koska se on niin omanalaisensa. Jollakin tavalla kuitenkin taideaine, se tuli ensimmäisenä mieleeni.”

”Ja draamaa draamana, omana oppiaineena. Sellaista itseilmaisuuden opettelua yhdessä, jossa oppii tuntemaan itsensä ja toista.”

Yhteenvedon totean, että opettajien käsitys draamasta oli jokaisella erilainen, mutta yhteisesti heistä jokainen katsoi draaman edustavan muuta kuin perinteistä koulun näytelmäharjoitusprosessia. Opettajat kokivat, että draaman käsitettä on vaikea pukea sanoiksi, mutta he käyttivät draamaa opetusmetodinä sekä/tai oppiaineena. Draama nähtiin taideaineita yhdistävänä oppiaineena, omana oppiaineena tai tunnekasvatuksen oppiaineena. Seuraavaksi siirryn kuvaamaan sekä avaamaan tutkimusaineistosta opettajien käsityksiä ja kokemuksia draamaopinnoista.

Toisessa kuvauskategoriassa esiintyy opettajien käsityksiä ja kokemuksia heidän draamaopinnoistaan. Tutkimukseen osallistuneilla oli takanaan eripituisia sekä eri taustaisia opintoja draamasta. Tästä johtuen kuvauskategoria täyttyi merkityksyksiköistä, joiden pohjalta oli mahdollista kuvata monipuolisesti opettajien erilaisia kokemuksia ja käsityksiä draamaopintojen suhteen. Keskeiseksi piirteeksi nousi aineistosta opettajien näkemys draamaopintojen ja koulutuksen tärkeydestä. Tämä tuodaan esille esimerkiksi näin:

”En itse tekis draamaa luokissa ilman draamakoulutusta, en varmaan edes draamaleikkejä. Puhumattakaan jostain vaativammasta.”

”Ilman draamakoulutusta en keuhis itseäni yhtään, mutta nyt voin sanoa, että saan onnistumaan melkein minkä vaan opetuksen, no en ehkä matematiikan opetusta ole kokeillut juurikaan.”

”Kun sain sen sysäyksen (draamaan) niin ei tulis mieleenikään että jättäisin sen nyt pois. Niin se on se ero, että olen saanut rohkaisun siihen (draamaan) ja siksi haluan pitää sitä tapana opettaa.”

”Se (draama opinnot/koulutus) on puute. Se saisi kyllä kuulua ihan perusopintoihin eikä valinnaisiin. Minusta se pitäisi nykyään kuulua ihan perusopintoihin, mutta en tiedä kuuluko se?”

Tässä kuvauskategoriassa ilmeni runsaasti kokemuksia 1) luokanopettajakoulutuksen draamaopinnoista, 2) alkuopetuskoulutuksen draamaopinnoista, 3) puheviestinnän draamaopinnoista, 4) puhtaasti draamakasvatuksen opinnoista sekä 5) taidepuolen, kuten Teatterikorkeakoulun järjestämistä draamaopinnoista. Luokanopettajakoulutuksen sisältämästä draamaopinnoista todetaan seuraavaa:

1) ”Oli meillä toki siellä luokanopettajanopinnoissa ollut varmaan kahden opintoviikon kurssi, joku draama alkuopetuksessa, kun olen erikoistunut alkuopetukseen, niin sitten oli vielä joku luokanopettajaopinnoissakin, joku kurssi. Mutta ne eivät ole ollut mulle niitä juttuja. Ne oli jotenkin irrallisia kokonaisuuksia, ne ei liittynyt sinänsä mihinkään.”

1) ”Valmistuin 1995 Rovaniemen OKL:sta, mutta en kyllä muista draamasta sieltä mitään. Että jos siellä on jotain puhuttu, niin se on liittynyt uskonnon tai historian didaktiikkaan sillä lailla, että on sanottu että voit jos haluat opettaa näitä oppiaineita jonkun draaman kautta. Mutta ei niin, että olis muistikuvaa siitä, että olisin itse tehnyt jonkun jutun siellä. Että ei, kyllä draama sana tuli vasta tutuksi siinä VESO koulutuksessa.”

1) ”Valmistuin 98 Oulusta. Siihen kokonaisuuteen kuului erikseen draama, jossa käytiin läpi kaikenlaisia eri muotoja, kuten Forumteatteri ja kaikkea mitä draama voi olla ja mihin sitä voi käyttää. Meillä oli siihen ihan erikoistunut ihminen, muistan vieläkin sen miehen..”

Tutkija kiinnittää huomionsa siihen, että aineistossa ilmenee 1990-luvulta alkaen draamaopintomainintoja, jotka kuvataan lyhyeksi ja ehkä hieman irralliseksi. Vastakohtana esiintyy yksi mielenkiintoinen argumentti, jossa nousee esille myös tarkempi ja selkeämpi draamapedagoginen kuvaus. Suomalaisen draamapedagogiikan taustoja koulukontekstissa lukeneena nämä aineistossa nousseet kokemukset kuvaavat hyvin sitä maastoa, jossa draamapedagoginen koulutus on tuolloin toiminut. Seuraavaksi nostan esille muutamia muita draamaopintoihin liittyviä kuvauksia ja käsityksiä:

”No se alkuopetuksen draama, tai jotakin siihen suuntaan. Se oli vaan niin kuin että käytiin läpi että no voi tehdä tällaisia lämmittelyharjoituksia, ja sitten voi tehdä tällaista prosessidraamaa. Ehkä ne tuli esille vain niminä siellä, ja me ei päästy itse tekemään niitä asioita niin pitkälle.”

”Olin kyllä puheilmaisussa, jossa jouduin kyllä ylittämään pelkojani, mutta siellä tuli kyllä hyvin se (draama) esille, ja mä tein gradunkin pedagogisesta draamasta.”

”Sitten pääsin opettajaksi opiskelemaan vuonna 2005 Helsinkiin..ja siellä minulla oli sivuaineena puhe- ja draamakasvatus. Se oli sitten siinä. Tosiaan Tapio Toivanen oli meillä sivuaineissa ja se oli se juttu. Tein myös gradun draamaan liittyen.”

”Mutta vasta kun kävin Jyväskylän Yliopiston draamakasvatuksen koulutuksen niin sen jälkeen vasta tajusin miten sitä kannattaa tehdä ja miten draama toimii...kun mä olen kokeillut itse kaikkia mahdollisia draaman genrejä siellä koulutuksessa, ja tosi paljon just tehtiin. Niin siitä tulee varmuus ja taju että ymmärrän mistä tässä on kyse.

Mä siis ymmärrän sen jutun idean.”

”Nyt mä olen suorittanut sitten vielä aineopinnot draamasta..”

”Sitten työn kautta mentiin yhden Teijan kanssa, joka on kollegani ja draamapedagogi musiikkiteatterikurssille 5 ov.ta. Se oli sellainen iso sykäys..”

”Mutta meille tuli kouluun VESO-koulutus joka oli pari päivää, ja se mies siellä sai mut innostumaan tästä (draamasta). Niin oisko se nyt sitten se...heti kun tuli tällainen 'ammattiteatterilainen', ja antoi sitä koulutusta meille koulun käyttöön nimenomaan...joo, ja nyt mä itse asiassa muistankin, että oli mulla 90-luvulla yksi hyvä draama Veso myös.”

”Se on se ero, että kun olen saanut kaksi kertaa kuussa tällaisen viikonlopun kurssin (Teatteri korkeakoulussa / draamaopinnot) niin olen saanut siihen (draamaan & draamaopetukseen) rohkaisun.”

Määrällisesti aineistossa kuvailtiin kokemuksia draamaopinnoista yllättävän runsaasti. Aineistossa kuvailtiin yhteisesti hyvin usein sitä, kuinka opettajat olivat saaneet useita kosketuksia draamaan, ennen kuin he olivat itse päässeet sen sisälle ja kokeneet sen omassa opetustyössään merkitykselliseksi työkaluksi. Monen kohdalla tuotiin esille oma kouluttautuminen omalla vapaa-ajalla. Kiinnostava yksityiskohta oli se, että kaksi opettajaa oli tehnyt lopputyönsä draamasta. Lopuksi otan vielä esille useasti aineistossa esiintyneen huomautuksen ja kokemuksen siitä, ettei draamaa opita kirjojen kautta vaan tekemällä:

”Kyllä mä sanoisin että joku viisi opintoviikkoa siis vähintään, koska on niin turha niin kuin ottaa yksittäisiä, vaikka teorioita ja nimetä niitä koska ei niitä ota kukaan käyttöön jos ei itse ole niitä kokeillut. Ei semmoiseen luokanopettajalla välttämättä riitä aika, että rupee itse miettimään mites tää toimii käytännössä”.

”Mun mielestä ensin pitää käydä itse jotakin (jotakin draama genreä) jossakin tekemässä. Se, että sä luet jonkun harjoitteen kirjasta, niin ethän sä välttämättä saa siitä kiinni, välillä jonkun draamaleikinki, niin ei se jotenki toimi. Vaan pitää joskus itse leikkiä, että uskaltaa viedä sen luokkaan”

Koulutuksen suhteen opettajat antoivat osittain kriittistä, mutta mielestäni hyvin perusteltua kritiikkiä draamaopinnoistaan. Samalla he tuntuivat tietävän mistä puhuivat, sillä heillä oli hyvin samankaltaisia kokemuksia draamaopinnoista. Seuraavaksi tarkastelen kolmatta kuvauskategoriaa, jossa opettajat tuovat esille käsityksiään itsestään draamaopettajana.

Tutkimukseni kolmannessa kuvauskategoriassa ilmenee opettajien käsityksiä itsestään draamaopettajana. Merkille pantavaa oli että tässä opettajat toivat esille kokemuksiaan mikro (henkilökohtainen taso), makro (työyhteisöllisellä tasolla) kuin metatasolla (yhteiskunnallisella tasolla). Opettajantyössä vuorovaikutuksellisuus näyttää vahvasti olevan työn keskiössä monella arkitasolla. Aloitan avaamalla aineistosta makrotason ilmauksia, jotka yllättivät nostaessaan selkeästi esille opettajien käsityksiä myös itsestään yksinäisenä draamaopettajana työyhteisön jäsenenä.

”Kun mä yritän oikein miettiä, että kuka muu olisi innostunut draamasta siellä (koulussa) kuin minä, niin yhtäkkiä en mä en niin kuin keksi.”

”Mut jos kokee että siellä koulussa ei hirveesti toiset opettajat ole siitä kiinnostuneita (draamasta), niin ei sitä tietoaakaan sitten hirveen helposti jaa. Sitä vaan tekee omia juttuja, ja toivoo että olisi joku...”

”Tosin vähän niissä kouluissa jossa olen opettanut, on muut käyttänyt draamaa.”

”Mutta sitten yksin puurtaminen on aivan kammottavaa välillä draamassa.”

”Mä en tajua miksi opettajat ei tee draamaa tai opiskele sitä sen verran edes, se on niin hauskaa (työkalu työssä).”

Toisaalta opettajat kuvasivat kokemuksiaan omasta itsestään draamaopettajana. Kokemuksiin liittyi vahvasti työyhteisöllinen taso. Kuten seuraavista esimerkeistä voidaan tulkita, draamaopettajalle työyhteisöllisyyden vuorovaikutuksellisuus on vähintäänkin yhtä tärkeää kuin muillekin työyhteisön opettajille:

”Me vaihdettiin sitten sen kummiluokan opettajan kanssa tunteja, jotta mä vetäisin niille viidesluokkalaisille draamaa”

”Se oli yksi juttu (draamaprosessi, josta näytelmä esitettäväksi) jota tein yhteistyössä koulussamme, jossa ensimmäistä kertaa koin että me olimme tasa-arvoisia aikuisia (muiden prosessiin osallistuvien opettajien kanssa). Se meni niin, että saatiin tukea (tiiminä myös muilta koulun opettajilta/ resurssien jako) siihen mitä pitikin saada”

”Ihan kahden ja kolmen kollegan kanssa sitten täällä (koulussa) yhdessä tuntien jälkeen omalla ajalla jutellaan näistä (draama) asioista”

Se on toisaalta hirveän palkitsevaa kun ei tarvitse sopia asioita eri ihmisten kanssa, mutta kyllä mä näen tärkeäksi että se on se tiimi, ja muitakin aikuisia siinä prosessissa (draama)mukana. Se on tosi tärkeää”

”Usein ei niin kuivahkoja ihmisiä (draamaopettajat)”

”...ja sitten just lähinnä se ajanpuute, että mitä ne muut (opettajat) tekee, jos ja kun mä ohjaan (draamaa)?”

”Mutta olen ratkaissut sen (resurssipulan) siten, että minulla on täällä luokassani omaa materiaalia (draamaan). On omien lasten roolivaatteita ihan prinsessamekoista lähtien, kruunuja, taikurinväittä ja hattu ja sauva. Täällä on luonnosta tuotuja keppejä, käpyjä ja luokkani on aika erinäköinen kuin moni muu luokkahuone.”

Entä mikrotason kuvaukset itsestä draamaopettajana? Kuvauksissa en tutkijana havainnut eroja opettajaidentiteetin ja erilaisten draamakäsitysten välillä. Pikemminkin aineistosta välittyi kuva siitä, että draamaopettajuus juurtui syvälle jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan opettajaidentiteettiin sekä ammatillisen etiikan perustoihin. Seuraavaksi esitän otteita kuvauskategoriassa ilmenevistä merkityksyksiköistä, joiden kautta olen havaitsevani aineistossa kyseisiä näkökulmia:

”Kyllä sitä erottuu sillä lailla (vertaa itseään muihin opettajiin, draamaopettajana), että tota noin niin kuin draamaopettajana ollessa pitää luopua monesta elementistä mitä luokanopettaja pitää yllä. Se ei saa olla liian tiukka missään tapauksessa. Sen pitää ymmärtää niitä oppilaita eritavalla..laajemmin ja syvemmin.”

”..että kumminkin se vaatii opettajalta vähän erilaista asennoitumista siihen työhön (vertailee draamaopettajuutta muuhun opettajuuteen).”

”Työkavereitten mukaan (kuvaavat häntä) tämä tilannekomiikka ei nyt ole ihan koomikon tasoa, mutta arki komiikan taju on vahva.”

”Mun ei enää tarvi sillai lupaa tehdä draamaa, vaan käytän sitä jo! (kuvailee draama opettajaidentiteettiään suhteessa draama/OPS).”

”Mä en ole koulussa koskaan nauranut niin kuin draamatunneilla, istunut lattialla ja nauranut maha kippurassa ja maannut kun on ollut niin hauskaa.”

”Silloin kun asiat lähtevät elämästä ja lapsista niin se on minulle sitä antoisinta (kuvailee mikä draamaopettajuudessa/opettamisessa antoisaa)”

”Mun mielestä sillä (draaman avulla) pääsee niin paljon syvemmälle eri aiheisiin. Se vaan on niin monipuolista ja sitä on helppo käyttää, mun mielestä kun siihen ei tarvita mitään sinänsä välineitä.”

”En tiedä mitään muuta ainetta, jonka avulla voisin antaa tunnekasvatusta niin hyvin kuin draaman avulla”

”Voisin sano, että olen itse eheytyntä elämässä draaman avulla..”

”Draaman kautta onnistun parhaiten, mutta jollekin se voi olla äidinkielen kirjoittamisen tai lukemisen kautta..”

Yhteenvedona tästä kuvauskategorian ilmausten sisällöistä totean, että tutkimukseen osallistuneet opettajat näyttivät sitoutuvan mielellään draaman käyttöön opetuksessaan, vaikka kokisivat olevansa työyhteisössään vähemmistönä. Heistä draaman käyttö loi syvyyttä omaan opettajuuteen ja he selkeästi katsoivat pedagogisesti tarpeelliseksi käyttää opetuksessaan draamaa. Tutkijana oli tunteita herättävää vertailla opettajien käsityksiä omasta draamaopettajuudestaan osana työyhteisöä. Seuraavaksi on vuorossa kuvauskategoria, jossa esiintyi eniten merkitysyksiköitä, eli noin viidennes koko aineistosta.

Tutkimukseni neljäs kuvauskategoria sisältää käsityksiä draaman sisällöistä alakoulussa. Draaman sisältöjä kuvaavat käsitykset pureutuvat sen toiminnan keskiöön pyrkien avaamaan sitä, mihin kukin opettaja pyrkii draamalla pedagogisessa mielessä. Monessa merkitysyksikössä nostettiin esille teemoja kuten syvään ymmärrykseen pyrkimys oppimisen harjoittelussa, erilaisten oppimistyylien läsnäolo opetustuokiossa, pyrkimys empaattiseen vuorovaikutukseen, erilaisten oppilaiden kohtaamisen helpottaminen ja hyvin ennalta suunniteltujen draamakokonaisuuksien samoin kuin spontaanien draamaopetustilanteiden tarjoaminen oppilaille. Keskeisesti kuvauskategoriassa nousi jälleen esille draaman sisältöjen kautta myös sen opetuksellisen funktion eri käsitykset, draama opetusmetodina tai jonkinlaisena oppiaineena.

Vertailllessani kuvauksia eri haastateltavien kesken, jonka mahdollisti edelleen kirjaintunnusten vertailu, löytyi tässä kuvauskategoriassa ainoastaan yksi yhteisesti jaettu käsitys ja näkemys draaman sisällöstä. Nimittäin se, ettei draaman käyttöön alakoulussa tarvita välttämättä laisinkaan rekvisiittaa, mutta tilaa kylläkin. Tilat, joissa draamaa mainittiin alakoulussa toteutettavan, olivat tässä tutkimuksessa luokkahuone, koulun käytävä, näyttämö, museo sekä ulkotilat. Seuraavaksi esitän aineistooni pohjaten tutkimukseen osallistuneiden opettajien yleisiä käsitteitä draamasisällöistä alakoulussa:

”Lähinnä olen lähtenyt siitä, että niin kuin päästään itse toimimaan, niin sen toiminnallisuuden kautta päästään syvemmälle niihin asioihin. Se on ollut ehkä semmoinen tärkeä juttu, draama työtapana se toiminnallisuus ja yhdessä tekeminen. Ja siinä ei tarvitse osata kirjoittaa välttämättä, eikä laskea, eikä laulaa välttämättä, vaan niin kuin se että sä olet oma itsesi ja annat.. sä pystyt puhua draamasta ja esittää ja kertomaan mitä sulla on sisällä.”

”Sellainen monien asioiden syvää ymmärrystä elämästä, sen draaman tekemisen kautta.”

”Mitä hyvänsä voi sisällyttää draamaan, se on hyödyksi ettei oppiminen tapahdu vain kuulemisen kautta. Tärkein tavoite on että oppilaat voivat paremmin ja että heidän välinen vuorovaikutuksensa voimistuisi ja osittain rohkaistuu. Eläytyminen toisen asemaan, niin millä toisella tavalla ihminen oppii ymmärtämään toista kuin eläytymällä toisen asemaan, vaikka se olisikin ärsyttävä tyyppi.”

”Draamaan voi yhdistellä hyvin asioita ja siihen sopii juuri integraatio hyvin.. Se voi olla sekä hyvin suunnitelmallista, että hyvin spontaania.. Draama on siltäkin ihana kun se on niin monipuolista. Läsnäolo on kanssa yksi erittäin tärkeä asia jonka draamasta voi oppia. Tässä ja nyt tapahtuvaa. Draamasta olisi hyötyä kaikille.”

”Tärkeintä on että olisi hauskaa ja että oppisi ja osaisi olla kaikenlaisten ihmisten kanssa. Sellaistenkin joiden kanssa et muuten olisi ja tekisi asioita joita et ehkä muuten tekisi, vaan kokisit että tää on pötköä. Ja jos siinä nyt sitten oppii samalla vähän paremmin ilmaisemaan itsensä, niin ei se kyllä mikään paha juttu ole.”

Edellä pyrin havainnollistamaan aineiston esiintuomat erilaiset, mutta samalla monipuoliset näkemykset draaman yleisistä sisällöistä ja käytöstä alakoulukontekstissa. Päädyin tässä kuvauskategoriassa lukuisten ryhmittelyiden jälkeen etenemään käsityksistä, jotka kuvailevat draaman sisältöjä yleisellä tasolla kohti käsityksiä, joissa kuvailaan draaman sisältöä opetusmetodin keskiössä tai sisällä ja edelleen käsityksiin, joissa draaman sisällöllistä sisältöä kuvailaan oppiaineen omaavan tilan keskiössä ja sen sisällä. Täten esitänkin seuraavaksi edellä avaamieni yleisten draaman sisältöjen jälkeen, käsityksiä jotka kuvailevat ja sisältävät ilmauksia, jossa draaman sisällöt koetaan osana opetusmetodia:

”Draamaa pystyy käyttämään vaikka missä kielissä, se on hyvin helppoa yhdistää kieltenopetukseen, uskontoon. Itse muistan hyvin tehneeni Nooakin Arkin draaman avulla.”

”..äidinkielellä ja historiassa, koska draaman avulla on helppo käsitellä historian aiheita esimerkiksi. Historiassa on paljon kertomuksia, tarinoita, tällaisia ihmisiä. Käsitellään paljon historiallisia ihmisiä niin dramatisoinnin avulla pääsee heidän elämänsä sisälle. Ja myöskin niin kuin uskonnossa olen käyttänyt draamaa, että ollaan tehty joulu evankeliumia..”

”Jos luokassani on paljon maahanmuuttaja oppilaita, piirrän myös jotain kuvia taululle ja selitän siinä olevia sanoja tai esitän mihin sitä käytetään. Esimerkiksi vanhoissa saduissa esiintyy sana viikate, niin esitän miten sitä käytetään silloin oppilaat tajuaa mistä on kyse.”

”Kyllä esimerkiksi biologiassa, maantiedossa ja äidinkielellä ihan luontevasti. 4-5.lk:lta tein pienryhmissä suurelän projektin, jossa oli draamaleikkejä ja draamaa

pienryhmissä ja ryhmänä. Mentiin eri eläimien ”nahkoihin”. Oli uutisjuttuja eläimistä – pedon hyökkäämisestä ja jotain tällaista. Se oli sellainen pitempi projekti, jossa ryhmät etenivät omaan tahtiinsa ja välillä kokoonnuttiin yhteen ja tehtiin yhdessä asioita. Siinä yhteydessä oli myös asiatekstiä, koska se kuului minusta asiaan. Oli siinä laulujakin välillä.”

”Myös historiassa draaman käyttö lienee hyvin luonnollista.”

”Draaman kautta voi käydä niin eri aineita ja aiheita läpi, eli integroiden elikkä pystyy ottaa jonkun yhden ilmiön sieltä ja käsitellä sitä draaman kautta, ja ottaa siinä monia eri aineita mukaan, niin se on just...”

”Kyllä sen itse muistaa paremmin jos on ollut vaikka joku historian henkilö, ja kaikessa kun on sellainen tunnekokemus, niin sen muistaa paremmin.”

”Paljon leikitään ja juuri käytiin esimerkiksi adjektiivit eri aisteilla läpi. Vertailutkin käytiin ihan draaman avulla läpi.”

Edellä aineistosta nostamieni merkitysyksiköiden kautta totean, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitys draaman sisällöistä ja toiminnallisuuden sopivuudesta opetusmetodinä oli monipuolinen ja rikas. Esitän tämän kuvauskategorian kuvauksen lopussa ne oppiaineet, joiden sisällä opettajat kuvasivat käyttävänsä draamaa opetusmetodinä. Kolmannessa c-ryhmässä ilmenee tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset, joissa kuvaillaan draaman sisältöjä oppiaineen omaavan tilan keskiössä:

”Minulla on sellaisia tunnetunteja. Meillä on puute sellaisesta kuin: ”tunnista tunne ja sanota se ja ilmaise se jollakin tavalla”. Meillä on ihan viimeaikoina ollut luokassa teemana ”mitä saan tehdä vihaisena”. Ollaan käyty läpi draaman keinoin ja keskusteltu ja kirjoitettu ”mind mappia” fläppitaululle. Ollaan käyty läpi niitä tunteita kun toinen piirtää kehoa makaavasta lapsesta paperille, ja dramatisoitu asioita. Opettajaparin kanssa voi kanssa työskennellä esimerkiksi juuri vihan tunteen kanssa ryhmässä”. Yhden tunteen kanssa voi mennä helposti kaksi- kolmekin oppituntia, jos ne käydään läpi oikein kokonaisvaltaisesti. Eli tehdään oikein sitä tunnetta, ja dramatisoidaan ja leikitään.

”Yksi mielitehtävistä oli sokeana kuljettaminen pitkin koulun käytäviä, ja koska draamaharjoitukset näytti onnistuvan niin hyvin, niin siirryimme tekemään pikkunäytelmiä siten, että annoin vaikka jonkun kortin tai valokuvan, jossa oli 2-3 henkilöä ja jaoin oppilaat kolmen ryhmiin... Sitten pyrin siihen, että jokainen saa eri esityskerroilla kokeilla jokaista roolia kerran.”

”Olin itse tehnyt siihen taas tekstin (jatkumoa edellisestä draamaprosessista) ja käytin siinä aikaisemmin tehdystä yhdestä Hamlet-kohtauksesta sellaista ”omantunnonkujaa”, jossa piti itse (oppilaiden) lopussa päättää kumman puolella on...”

Tässä ryhmässä esille nousivat sellaiset draaman sisällöt, joissa pedagoginen tavoite on joko tunnekasvatuksen oppiaineen keskiössä tai aistikokemuksissa, joissa yhdistyy eri taideaineille omaavat sisällöt. Lisäksi kolmannessa näkemyksessä draaman sisältöä kuvataan puhtaasti prosessidraaman mukaisesti, jonka voi nähdä edustavan draamaa omana oppiaineenaan. Tuo käsitys draamasta tunnekasvatuksen oppiaineena edustaa aineistossa marginaalista käsitystä, joka on kuitenkin teoreettisessa mielessä kiinnostava sekä merkittävä.

Tämän kuvauskategorian yhteenvetona laadin merkitysyksiköissä esitettyjen draamasisältöjen listan. Jaoin sisällöt kahteen ryhmään, vastamaan opettajien kuvauksissaan kuvailemaa jakoa eli draamaa oppiaineena tai opetusmetodina. Tutkijana en ota tässä vaiheessa kantaa opettajien erilaisiin käsityksiin draaman sisällöistä, mutta totean, että listassa on edustettuna miltei jokainen Østernin (2000) esittämä draaman genre.

Luokanopettajien käsityksiä draaman sisällöistä alakoulussa:

Draama oppiaineena mainitaan:

Tarinateatteria
 Draamaleikkejä lämmittelynä
 Valokuva- ja Patsasharjoituksia
 Nukketeatteria
 Keppiteatteria
 Varjoteatteria
 Tunnekokonaisuuksia
 Improvisaatiota
 Prosessidraamaa
 Esitystoimintaa
 Draamapajatyöskentely
 Taideaineiden integrointia
 Kohtausten video taltiointia
 Aistikokemuksellisuutta
 Taideaineita yhdistäviä
 Esiintymistoimintaa

Draama opetusmetodina mainitaan:

Museodraamaa
 Draamaleikkejä
 Ilmaisutaidollisia harjoituksia / ai.
 Improvisaatiota
 Forum-teatteria
 Suureläin-projekti / bi. & mu.
 Eläytymistä eri aikaan/ historia
 Tarinoihin eläytymistä / hi. & u.
 Vertailua eri aistien avulla / ai.
 Asian oppimista draaman avulla
 Eheyttävässä ai. & hi. opetuksessa
 Koulukiusaamisen ehkäisyssä
 Sosiaalistaitojen kehittämisessä / ai.
 Käsitteiden avaamisessa / suomi2
 Liikuntatunneilla
 Kirjallisuuden dramatisoinnissa/ai.
 Maantiede
 Kieltenopetus/Kielikylpy
 Integrointia
 Esiintymistoimintaa

Viidennessä kuvauskategoriassa ovat kokemukset ja käsitykset oppilaan sekä ryhmän draamatilanteista. Aineisto sisälsi runsaasti kuvauksia itse draamatilanteista oppilastasolla, pienryhmätasolla, ryhmätasolla sekä luokkatasolla (3. lk. puuttui). Kategoria kokonaisuudessaan loi vahvan katsauksen siitä, miten tärkeäksi elementiksi ja pohjaksi draaman opettamisessa nousevat opettajien hyvät ryhmänhallintataidot, yksilöllisen kuuntelun taidot sekä moninainen vuorovaikutuksellisten positioiden ja roolien hallinta opetustuokion sisällä.

Eri käsityksien välistä tarkastelua olisin voinut helpottaa jakamalla analyysiyksiköt yksilön ja ryhmien välillä, sillä merkitysyksiköistä löytyi paljon kuvauksia esim. köyhistä olosuhteista tulevien oppilaiden, ujojen tyttöjen ja vilkkaiden poikien, rikkinäisistä perheistä tulevien lapsien, maahanmuuttajataustaisten sekä kehitysvammaisten oppilaiden kohtaamisesta. Päädyin kuitenkin toisenlaiseen ratkaisuun, jossa pyrin kuvauksia vertailemalla löytämään pedagogisesti yhteneviä käsityksiä ja kokemuksia draamatilanteista. Kuvauksia draaman opetuksessa kohdatuista haasteista oli runsaasti:

”Suuret oppilasryhmät on haaste.”

”Sen mä olen kokenut haastavaksi, että jos mulla on ollut luokassa pari oppilasta jotka ei suurin piirtein mullekaan puhu, että he oikeesti ihan todella..ei nyt mutisteja, mutta hiljaisia tällaisia oppilaita, niin heidän kanssa on kyllä tosi vaikeeta ottaa mitään draama juttuja. Sitten tuntuu opettajana, että mitä jos heitä pakottaa semmoiseen, mutta eihän ketään voi pakottaa..mutta kuitenkin vatii, että meillä on nyt tällainen työtapa, ja näkee että toinen kärsii siitä. Niin se on haastavaa. Jos kuitenkin täytyisi olla luokan yhteinen projekti mitä tehdään niin voi olla hankala saada tämmöiset hiljaiset, ujut oppilaat mukaan. Se on ollut mun suurin haaste.”

” Herkät, ujut pojat”

”Mä aloitin lämpäreillä mutta jotenkin ne (oppilaat) ne vaan pelleili ja mä hermostuin. Siinä piti aluksi vain kävellä, mutta kaikki alkoi pomppimaan ja hyppimään ja mä olin siinä kohtaan ehkä väsynyt, enkä jaksanut alkaa että, nyt hiljaa..!”

”Vilkkaat oppilaat saattaa riehaantua draamatehtävissä” sekä ”vaan tota toki homma joskus leviää riippuu oppilaitten vireestä ja motivaatiosta.”

”Mutta kerran oli sellainen tunti, meillä oli tarinateatteria, eikä kukaan innostunut esittämään.”

” siinä huomaa että joittenki asenne on se että ”ei leikitä taas.”

”Jossain ryhmissä on kauheet odotukset ja hirvee innostus, joka lässähtää kun oppilaat saataa olla pois tunteja peräkkäin.”

”Ettei ne (oppilaat) menis ja ryntäisi tekemään, että oppisi kuuntelemaan loppuun asti sen ohjeidenannon.”

”Siinä luokassa oli psyykkisesti erittäin sairas lapsi, ja sen luokan ilmapiiri oli ihan kuollut, koska muut oppilaat olivat niin kyllästyneitä tähän yhteen. Järjestin puolikkaan englannin tunnin kokonaiseksi luokantunniksi ja tein draamaa. Ne olivat innostuneita jo pelkästään siitä että oli sellaista rentoa ja helppoa. Tehtiin kaikenlaisia draamaleikkejä ja tehtäviä ja muutaman viikon jälkeen siirryttiin vaativimpiin tehtäviin. Ne esitti ja oli niin mukana siinä jutussa (poika myös). Ja siis se poika..se oli se keino (draama) jolla sain sen koko luokan rauhottumaan.”

”Mulla ei onneks oo ollut nuuta kuin käytösongelmallisia oppilaita, joiden kanssa jotkut draama tilanteet on mennyt överiksi, kun oppilaat ovat saattaneet kirjoilla ja on ollut huonoa käytöstä siinä..”

Draaman haasteellisten tilanteiden käsityksistä on mielestäni oleellista huomioida se, että osa haasteista ilmenee myös luonnollisina ilmiöinä muissa opetustilanteissa. Seuraavat aineistossa ilmenevät esimerkit kuvaavat kuitenkin mielestäni erityisen hyvin draaman tilannesidonnaisuuden ja ennalta-arvaamattomuuden keskeistä haastetta, jota jokainen haastateltava toi tietoisesti puheessaan tarkasteltavaksi:

”Yhden ainoan kerran mulle on käynyt sillai, että se toinen tuli (oppilas) ja löi sitä Villeä (nukketeatterin nukke), mutta se oli kehitysvammainen, ja se oli jotenkin sen tapa.e oli ainut kerta kun siihen (tarinaan) ei löytynyt positiivista ratkaisua.”

”.. muiden piti sitten käydä kuiskaamassa tälle (oppilas roolissa), joko älä kerro tai kerro. Jotkut pojat kuitenkin ryntäsi ja sanoi: kuole!, kuole!, kuole! Enkä voinut siinä tilanteessa sille oikein mitään. Se oli viimeinen oppitunti, ja illalla ajattelin että voi että jos se oppilas otti asian jotenkin itseensä. Juttelin siitä sitten koko luokan kanssa myöhemmin. Mutta ajattelin, että onneksi hän on sellainen reipas tyttö, jos se olisi ollut joku muu niin sittenhän siitä olisi voinut saada vaikka jonkun trauman. Olen aika ylihuolehtivainen..”

Positiivisten kokemusten ja käsitysten määrä oli kaksinkertainen haasteita kuvaaviin merkityksikköihin verrattuna. Ehkä siitä voidaan päätellä, että haasteiden rinnalla on tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ollut kuitenkin enemmän onnistuneita kokemuksia draaman käytöstä kuin päinvastoin. Seuraavat esimerkit kuvaavat taas hyvin yleisiä kokemuksia ja käsityksiä draamatilanteista:

”Heti huomasiin kyllä, että tässä luokassa on aikaisemmin tehty draamaa. Luokka oli aika ylilevoton, mutta teki hyvin mielellään draamaa.”

”Keskusteltiin siinä sitten aulassa (museossa/museodraama) että minkälainen kokemus se oli? Ja totta kai oli tykänneet siitä tosi paljon, kun se ympäristö oli uusi ja he pääsivät niin kuin rooleissa käymään läpi sitä vanhaa aikaa ja niitä tarinoita ja menttiin sisälle niihin tarinoihin.”

”Alussa ne (oppilaat) olivat järkyttävän huonoja ja ujoja kun ei ollut aikaisemmin tehnyt draamaa, ja puolestaan kun me oltiin (myöhemmin) kutosia niin miten erilaista draaman tekeminen oli. Oli kyllä mahtavaa seurata niitä kun ne jo tiesivät mitä työskentelytapoja käytän ja ne rupesivat aina hommiin.”

”Teimme aluksi kaikenlaisia draamaleikkejä ja tehtäviä, ja hehän olivat aivan innostuneita siitä että ei tarvitse aina pinnistää mitään. Ne olivat innostuneita jo pelkästään siitä että oli sellaista rentoa ja helppoa.”

”Kun oltiin luettu (äidinkielessä) Risto Räppääjän niin oppilaat pyysivät, että saisivatko he tehdä siitä ryhmässä pieniä juttuja niillä hahmoilla.”

”..mutta ne pojat olivat aivan ihania, ja ne halusivat aina itse tulla kerta toisensa jälkeen...”

”..välillä tehdään nopealla aika rajalla, mutta kerranki pojat halusivat harjoitella ihan melkein kokonaisen tunnin...”

”Olin päättänyt pitää oppilaiden kanssa Lumikki draaman (moderni versio), jossa oli jotakin nykyaikaista musiikkia nauhalta ja kaikki oppilaat olivat kauheen innoissaan ja kaikki suostui vaikka olin ihan uusi (opettaja).”

”Oppilaat ja koko luokka oli hirveen innoissaan ja ehdittiin vielä ottamaan muutamia draamaleikkejä siihen. Kaikki olivat hyvin mukana, nekin jotka eivät itse osallistuneet, niin niidenkin silmät loistivat.”

”Ihan omatoimisesti hoiti toiminnan aika itsenäisesti, vaikka olivat tokaluokkalaisia.”

”Meillä täällä oppilaat pitävät draamasta, ja oppilaat varsinkin isommat jopa videokuvaavat käytävillä ja katsovat ja näyttävät mitä ovat yhdessä tehneet...”

Tutkijana edellä esitettyjen käsityksien vertailu oli ajatuksia herättävää, sillä jokainen merkityksyksikkö kuvasti draaman keskeisen vuorovaikutuksellisuuden toteutumista tavalla, jossa oppilaat ovat sen kokemuksellisuuden keskiössä innostuneina ja avoimina. Tämän kuvauskategorian viimeinen keskeiseksi noussut ryhmä opettajien kokemuksista ja käsityksistä draamatilanteista, koettuna yhdessä oppilaan tai ryhmän kanssa, kuvailee draaman harjoittamisen muutoksia oppilaissa. Kuvauksissa voi nähdä yhdistyvän epäsuorasti myös kokemukset opettajien oman työn merkityksellisyydestä, jotka ovat mielestäni eettisesti mielekäästä luettavaa. Luotan kuvauksien tässä kohtaa puhuvan puolestaan, ja erityisesti viimeisen esimerkin kohdalla ajankohtaisuus puhutelkoon lukijaakin yhtä syvästi kuin tutkijaa:

”Sehän voi onnistua jo ihan että vaikka on joku patsas, ja seisoo siinä ja huomaa että hei mähän olen tässä ihan hyvä, ja ope kehuu nsp. Kyllä sellainen vaikuttaa heihin...”

”Mutta ne hiljaiset luokassa oppivat hyvin nopeasti ettei draamassa ole oikeata ja väärää, vaan että ne huomaavat että jokainen voi onnistua...”

”Tässäkin luokassa muutamat ujut ja kipsissä olleet ovat nyt ihan erinäköisiä kun ovat vapautuneita. Oppilas jolta ei yhtään hymyä irronnut, saattaa nyt sen jo välillä väläyttää kasvoillensa...”

”Sen dramatisoinnin kautta sitä on päässyt sisälle jonkun toisen kuvitellun henkilön elämään esimerkiksi...niin kuin ne kommentit mitä sieltä on noussut semmoisilta oppilailta keiltä ei odottaisi sitä, keitä ajattelee että nehän pistää ihan läskiks koko homman...niin se on ollut aina sellainen että no kiva että ne lähtikin mukaan...”

”Erityisesti sieltä yksi tyttö, joka oli äärimmäisen ujo eikä hänestä mitenkään näkynyt että saisi itsestään mitään ulos, kun ei sillai puhunutkaan paljoa. Mutta siellä draamatunnilla se pieni nuori tyttö sai kipinän, ja vaan oli loistava ja tosi hyvä kaikissa improvisaatioissakin..!”

”On muuten aika säännönmukaista, että joku herkkä poika loistaa näyttämöllä yläasteen puolella, joka ei vielä varhemmin uskalla vielä draamassa heittäytyä. Nyt oli taas juuri sellainen tapaus..”

”Onhan se hetki sellainen kun ne oppilaat katsovat toistensa esityksiä, että onhan siinä pieni lumoutuminenkin. Olen nähnyt sellaisia välähdyksiä.” Nyt mun ryhmässä on aika hyvä tilanne, luokassa kukaan ei pelkää esiintymistä.”

”Kukaan ei ole luokan edessä esittämässä (prosessidraama) mitään, vaan jokainen jopa ujokin on ryhmässä esiintymässä, kun kukaan ei katso, vaan ehkä kaksi muuta siinä ryhmässä olevaa, niin se on ehkä sellainen asia, joka heitä jokaista rohkaisee.”

”Itseäni hieman jännitti, mutta luokkani oppilaat nauttivat esittämisestä ja ylittivät itsensä. Kaikilla oppilailta oli erittäin hauskaa, ja niiden kanssa (yleisönä olevat toisesta luokasta olevat oppilaat) oppilaat myös sitten solmivat välitunnilla ystävyyssuhteita. Se oli aivan ihanaa, koska he olivat kaikki maahanmuuttajia, ja muuten olleet aika avuttomia vain keskenään siellä koulun pihalla, kun eivät osanneet kieltä.”

Kuudennessa kuvauskategoriassa esitetään kokemuksia ja käsityksiä draamasta suhteessa muihin opettajiin koulussa. Kun merkitysyksiköistä suurin osa oli löytänyt sopivan kuvauskategorian, havaitsin, että jäljellä olevista ilmauksista löytyi vielä kuvauksia, jotka kuvasivat toisten työyhteisössä toimivien opettajien draamaopettajuutta tai käsityksiä siitä. Yllättävää oli havaita, että nämä kuvaukset tuntuivat edustavan ääripäitä: työyhteisössä joko arvostetaan ja käytetään iloisesti draamaa yhdessä tai kuten jo aikaisemmassa kuvauskategoriassa (3) nousevien teemojen tueksi nousi täältä muiden opettajien ehkä hieman draamaa pelkistävät käsitykset sen sisällöistä ja pedagogisesta

annista. En malttanut olla pohtimatta, kokivatko draamaa käyttävät opettajat edustavansa syvällisestikin jonkinasteista vähemmistöopettajaa työyhteisössään. Vain yksi poikkeus nousi aineistosta ja aloitan tuomalla esille sen poikkeavana esimerkkinä joukossaan:

”Meidän koulu sattuu olemaan kulttuuripainotteinen. Sanoisin näin että se riippuu ihan opettajasta (paljonko käyttää draamaa opetuksessaan), Tiedän, että meidän koulussa on rekrytoitu tai ollut nimenomaan kriteerinä että meidän kouluun pääsee draamalla. Että, meillä on kyllä nyt opettajia jotka käyttävät sitä. Olen törmännyt arjessa opettajaan, joka odottaa käytävällä hattu päässä että pääsis luokkaan.”

”Kouluissa ja koulujen henkilökunnan näkemys draamasta se on yhtä kuin näytelmänumero. jossain koulun juhlissa. Että ei sillä sillai ole tilaa. Ja aina on porukkaa jotka valittavat kun sille annetaan jostakin tilaa, erivapauksia juuri kun ollaan valmistamassa sitä produktiota. Välillä hyvin pitkämielisestikin ja ulkokohtaisesti ja joskus, joskus tulee vahingossa, ei pahuuttaan sanoneeksi sellaisiakin lausahduksia kun että ’...ei tarvi olla mitään suurta, kunhan on tarpeeksi hyvää.’ Se on kyllä masentavaa (kuultavaa)...”

”Mutta mikä draaman status sitten voisi olla, kun tiedän joitakin opettaja tyyppejä jotka pitävät draamaa ihan pelleilynä, jossa vain leikitään.”

”Joskus on tullut kritiikkiä tai palautetta siitä miten uskallan jättää jonkun aukeaman väliin. Mutta se ei yksin johtunut draamasta, vaan on siinä ollut muutakin taustalla.”

Seitsemännessä kuvauskategoriassa ovat opettajien käsitykset draaman haasteista alakoulussa. Aineistosta löytyi yhteensä seitsemänkymmentäseitsemän erilaista analyysiyksikköä, jotka käsittelivät draaman haasteita alakoulukontekstissa. Draaman opetustyöhön kohdistuvia haasteita löytyi 27, työorganisaatioon liittyviä draaman haasteita löytyi 21, draamakoulutukseen liittyviä haasteita löytyi 15, muita haasteita 8 sekä oppilasryhmään liittyviä haasteita 6. Olen tässä tutkimusraporttissani kuvannut ja tarkastellut osaa näistä haasteista jo aikaisempien kuvauskategorioiden yhteydessä. Analyysiyksiköt kun sisältävät selkeästi kasvatustieteen alalla usein moniulotteista informaatiota, ja täten niiden sisältämää informaatiota tuleekin mielestäni myös tarkastella mahdollisesti osana useankin kuvauskategorian sisältöä, vääristämättä itse informaatiota.

Olen tutkimusraporttini aikaisemmilla sivuilla, kuvaillessani eri kuvauskategorioita, tuonut esille draaman haasteista jo esimerkiksi käsityksiä siitä, että opettaja kokee

itsensä työyhteisössä yksinäiseksi draamaa käyttäväksi opettajaksi. Esiin tulleita haasteita ovat myös; muiden opettajien draamaa pelkistävät käsitykset, suuret oppilasryhmät, tilan puute sekä käsitykset erilaisista draamaopetuksen sisältämistä haasteista, kuten oppilaiden ennalta arvaamattomasta toiminnasta ja käytöksestä. Opettajat toivat lisäksi hyvin selkeästi esiin yhteisen huolen draaman määrittelemättömästä opetuksellisesta tilasta, jota he kuvailivat aineistossa muun muassa näin:

”Olisi hyvä että jokainen lapsi pääsisi kosketuksiin draaman kanssa. Minusta pitäisi velvoittaa, vaikka se kuulostaa kauhean pahalle. Koska jokainen voi kouluttautua ja oppia. Vaikka emme kaikki ole niin ilmaisullisia, niin jokaisesta voi kuitenkin jossain määrin sitä tulla. Auttaisi monia opettajia itseään, itsensä kasvatuksessa ja kehityksessä”

”Se (draaman käyttö alakoulukontekstissa) toteutuu hyvin erilailla, riippuen siitä ketä siellä (koulussa) töissä nyt sattuu olemaan. Se, kun missään ei lue (OPS), että sinun tulisi käyttää draamaa esimerkiksi uskonnossa tai matikassa...juuri siitä syystä se ei sitten ehkä hyvin toteudukaan, vaan se on sitä kevät ja joulujuhla näyttelemistä ja näytelmiä, jotka ikään kun on sitä ”ilmaisutaitoa. Vaikka toki sieltä OPS:ista nytkin jostakin jotakin sopivaa tähän draamaan löytyy.”

”Mutta se (draaman opetus & suunnittelu) vaatii sitä yhteistyötä, eikä sitä voi toiselta opettajalta vaatia. Vähintään siihen tarvitaan kaksi aikuista, vaikka oppilaat kuinka söisi kädestä. Ehkä se tulisi jos sen saisi sinne koulun rakenteisiin, tuntirakenteisiin.”

”Mutta ei draamassa voida lähteä liikkeelle siten, että hei nyt aletaan tekemään draamaa. Jotkut poikkeus opettajat pystyvät kirjallisten ohjeitten mukaan onnistumaan draaman ohjaamisesta kunnolla, mutta ne ovat kyllä poikkeuksia. Kyllä draaman harjoitukset jää tekemättä jos opettajat eivät saa siihen koulutusta ja kunnollista sellaista. Ja se on tosi sääli.”

”Jos se olisi omana oppiaineena (OPS:issa), niin millä kompetenssilla sitä vedettäisiin? Kyllä oman statuksen saaminen draamalle olisi tärkeää.”

”Minusta tuntuu siltä, että taidekasvatusta ja taidetta kirjataan koko ajan enemmän OPS:iin, koska he jotka suunnittelevat sisältöjä tajuu niiden merkityksen. Mutta käytännön tasolla ei kuitenkaan mitenkään...en tiedä mitä opettajakoulutuksessa edes nykyään taideaineissa painotetaan?”

”Toivoisin tietysti enemmän tunteja draamalle.”

”Matikkaa pystyy vielä opettamaan kirjoista, draama on vähän toinen juttu, Mutta kun niitä tunteja ei ole kuin ne on siellä äidinkielessä, eikä kukaan anna niitä tunteja helpolla. Muuten ne vaihtuu johonkin fysiikkaan tai muuhun sitte...”

Aineistossa ilmeni siis muitakin kuin suoraan opetukseen, koulutukseen tai oppilaisiin liittyviä draaman haasteita. Edellä esittämäni käsitykset draaman haasteista alakoulussa

liittyvät opettajien opetuksellisen käsikirjan sisältöihin ja pykäliin, eli OPS:in sisältöihin sekä koulukohtaisiin opetusjärjestelyihin. Käsityksissä oltiin hyvin selkeästi yhtä mieltä siitä, että draama on hyväksi oppilaille ja että sillä tulisi olla koulukäytänteiden sisällä jokin vakioasema. Perusteluna tälle argumentille tuli aineiston eri kuvauskategorioiden esille opettajien yhteinen käsitys siitä, että he kokevat pääsevänsä draaman avulla syvemmälle ja lähemmäs opetuksessaan sekä oppilasta, oppilasryhmää että itse opetettavaa asiaa tai käsitettä. Tässä tutkimuksessa kaikki opettajat toivat esille toivomuksensa siitä, että draaman käytölle ja sisällöille tulisi selkeä linjaus ja ohjeistus alakoulun peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Myös enemmän aikaa draaman toteuttamiselle toivottiin koulukohtaisten opetusjärjestelyjen avulla ja voimin. Esimerkkinä tuotiin esille mahdollisuus vaihtaa opetustunteja koulun muiden opettajien kesken siten, että mahdollisimman moni oppilas koulussa saisi kosketuksen draamaan.

Kahdeksannessa kuvauskategoriassa ovat aineiston muut mielenkiintoiset opettajien havainnot draamasta. Viimeisessä kuvauskategoriassa pyrin kuvaamaan sekä ryhmittelemään sellaiset merkitysyksiköt, jotka sisälsivät mielenkiintoisia tai arvokkaita havaintoja ja käsityksiä draamasta, mutta jotka eivät olleet tulleet vielä esille. Tässä kategoriassa huomasin tarkasteluni myötä nousevan esille viisi pientä, mutta selkeää teemaa: 1) aika jossa elämme 2) empaattisuuden puute 3) eriarvoisuus ja monikulttuurisuus 4) erilaiset oppimisympäristöt sekä 5) tunnekasvatuksen ja kouluviihtyvyyden osuus alakoulussa. Avaan teemojen keskeisintä antia ja suhdetta draamaan edellä esitetyssä järjestyksessä.

1. ”Mutta toinen asia, että kun nyt on sellainen digi-digi aika, niin lapset oivaltavat että on ihan eri nähdä kuin toiset lapset esittävät kuin että se tulisi tv:stä. Tai kun lapset ovat nähneet jonkun teatteriesityksen koululla, niin he ovat välillä ihan häkeltyneitä ja hämmentyneitä siitä.”

1. ”Ja ekaluokkalaisten kun pitäisi osata nyt kirjautua omilla tunnuksilla koneelle, niin minusta tämä menee jo ihan hukkaan, varmaan ihan tärkeeseen mutta samalla kun pitäisi oppia ihan ihmisenä olemisenkin taitoja ja yhdessä elämisen ensin. Valitettavasti yhteiskunta on muuttunut tällaiseksi.”

1. ”Sille ei ole aikaa (draaman haaste). Ei riittävästi aikaa, kun suomalaisessa koulussa painotetaan kognitiivista oppimista. Tavoitteet on niin kovat, ja kaikki aineopettajatkin on tiukilla kun on niin paljon opetettavaa. Joka aineessa näyttäisi olevan kauhee kiire aina. Suomessa ei vähät välitetä siitä miten oppilaat koulussa voivat, mikä on heidän (oppilaan) hyvinvointi riippuu niin opettajasta.”

1. ”Olen ihan pohtinutkin miten osalla lapsista ei ole kosketusta leikkikaluihin, eikä mielikuvitukseen. Ja ehkä se on tämä tietokoneet ja tv kun on sen taustalla? Ei lueta enää lapsille eikä lapset lue kun heillä on niin heikko mielikuvitus. On ollut haasteellista välillä kun lapsella ei ole mielikuvitusta...”

1. ”Sitten tietysti se ajan puute välillä. Että jotenkin tuntuu että ku pitäisi mennä tätä ja tätä juttua eteenpäin, niin mistä ottaa se aika? Ja sitten just lähinnä se ajanpuute, että mitä ne muut (opettajat) tekee jos mä ohjaan draamaa.”

1. ”Olen nähnyt draaman tuloksia ihan riittämiin, jotta voin sanoa että draama on tärkeimpiä aineita koulussa ihmisen koko tulevaisuutta ajatellen. Se millä ihminen pärjää tässä maailmassa...tarvitsee tietojen ja taitojen lisäksi myös muuta pohjalle, joka mielestäni toteutuu draamassa.”

1. ”...kun mielestäni ei aina tule lähteä liikkeelle valmiista tarinasta, vaan lapsen omasta tarinasta tai tarinoista.”

1. ”Osa tarvitsee tosi paljon ohjausta siihen että miten esimerkiksi ihan leikitään...”

Ajan haasteissa ilmeni huoli siitä, että yhteiskunnallisen kiireen keskellä aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksellisuus kapenee. Lapsille tulisi tarjota enemmän tukea mielikuvitukseen, leikkiin ja vuorovaikutuksellisuuteen, kuin mihin aika näyttää opettajalla riittävän.

2. ”Mutta tästä maailmasta puuttuu empatia, ja jos se draamaopetus siinä asiassa auttaa niin mahtavaa.”

2. ”Sellaista monien asioiden syvää ymmärrystä elämästä, sen draaman tekemisen kautta (draaman tavoite). Sekä itsensä että niiden jotka ovat siinä. Niin se ymmärtäminen, mutta ehdottomasti myös niiden ihmisten (oppilaiden) keskeinen liittyminen siihen asiaan ihan sisäisesti.”

Vaikka empaattisuus sanana ei esiintynyt aineistossa montaa kertaa, niin yksi draamapedagogiikan ja kasvatuksen toimintakulttuurin perustavoitteista on empaattisuuden toteutuminen. Näen tästä syystä ilmausten puhuvan draamaan keskeisesti liitettävästä asiasta. Tässä kohtaan näen tutkijana asialliseksi tarkentaa, että empaattisuus liitetään draamaan sen kaikissa eri genreissä, joissa draama siis käsitetään muuna kuin pelkästään opetusmetodina. Seuraavat merkitysyksiköt koskevat eriarvoisuutta ja monikulttuurisuutta:

3. ”Kaikkein heikoimmin koulutettujen ja köyhien lapset, joilla ei ole varaa käydä teatterissa ja harrastuksissa, niin heidän kosketuksensa draamaan on aivan mahtavaa katseltavaa.”

3. ”Näin draaman avulla maahanmuuttajaoppilaatkin pääsevät sisälle tarinaan ja tunteisiin. Ja minä olen saanut hyviä tuloksia valmistavalla luokalla ja yleensäkin mamuoppilaiden kanssa suomi 2 kielenä oppimisessa. Ne selkeästi pärjäävät paremmin kun oman ruumin kautta tekevät ja oppivat nopeammin sanoja.”

3. ”Voisin sanoa, että olen itse eheytynyt elämässä draaman kautta. Ja uskon siksi, että rikkinäisistä perheistä tai rikkinäinen lapsi voisi saada koulussa draamasta paljon irti.”

Se, että aineistosta nousi hyvin erilaisia oppijoita esille pitkin matkaa, mikä näkyy myös tutkimusraporttini aikaisemmissa kuvauskategorioissa, kuvastaa mielestäni sitä, miten tutkimukseen osallistuneiden opettajien draamaopetuksen sisällä jokainen lapsi ja oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi. Tulkitsen tämän myös johdonnaisena todisteena heidän syvästä pedagogisesta suhteestaan sekä osaamisestaan toimia draamapedagogiikan opettajina.

4. ”Että toki kirjojakin tarvitaan, mutta luovuutta ei saisi rajoittaa vaan täytyisi antaa mennä vaan.”

4. ”Draamassa pääsee ulos tai ylös penkistä tekemään asioita, miksei ulos koulustakin. Sinne museoon mentiin ja toteutettiin siellä oppilaille, lähikoulun oppilaille (museodraamaa).”

Tämän teeman sisällä kuvastuu se, miten draamapedagogiikan sisällä jo toteutetaan sitä opetuksen ja oppimisen linjausta, mihin tulevissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 pyritään.

5. ”En tiedä mitään muuta ainetta jonka avulla voisin antaa tunnekasvatusta niin hyvin kuin draaman avulla.”

5. ”Mutta tunnekasvatuksen puolella on paljon sellaista jota draaman kautta, jossa draama on väline tai itse tarkoitus, niin se lähti sitten sieltä (draama tunnekasvatuksen opetusmetodina).”

5. ”On tosi harvinaista, että opettajat käyttävät draamaa. Ja se on kyllä tosi sääli koska suomalaiseen koulun ongelma on se, että oppilaat eivät viihdy koulussa. Jotain pitäisi tehdä sen tunnekasvatuksen eteen, ja tässä draamassa se kyllä olisi!”

5. ”Jos draamaa tekee säännöllisesti ja tavoitteellisesti, niin kyllä siinä päästään asioissa syvemmälle (vertailee draamaa muihin opetusmetodeihin)”

5. ”Ennen tätä mun draaman käyttöä siinä luokassa oli tapahtunut sijaisen kanssa aika traaginen tapaus. Ja siksi tein ihan tietoisesti päätöksen tehdä heidän kanssaan draamaa, vaikka tilanne oli aika hankala.”

5. ”...Mutta draama on erittäin hyvä keino käsitellä vaikka koulukiusaamista, tai erilaisuuden hyväksymistä.”

5. ”*Draamassa kyllä oppilaille helposti myös lokahtaa paikalleen asioita, ja se loppuu se kiusaaminen.*”

5. ”*Eli tärkein tavoite alakoulussa on selkeästi sen (draaman) kautta tunnekasvattaminen, mutta sen kautta saa paljon muutakin.*”

Viimeisessä teemassa nousi jälleen esille käsitys draamasta tunnekasvatuksellisenä oppiaineena. Koulukiusaamisen ja kouluviihtyvyyden teemat tuodaan myös draamatoiminnan käsitteen alle, aivan kuten kansainvälisissäkin alan tutkimuksissa. Draaman ja itseluottamuksen sekä sosiaalisen käyttäytymisen vuorovaikutuksesta on monikansallista tutkimusnäyttöä. Sen sijaan tutkimusta, jossa draaman nähdään edustavan puhtaasti tunnekasvatuksen oppiainetta, on tietääkseni tehty vähemmän. Tässä tutkimuksessa tällainen käsitys draamasta kuitenkin nousee aineiston perusteella esille.

Toivon, että lukija on saanut esittämieni kahdeksan kuvauskategorian kautta selkeän kuvan aineistossani esiintyvien erilaisten draamaa käsittelevien käsitysten kirjosta. Käsitteitä voidaankin tarkastella osana tutkimukseni tuloksia, fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaisesti. Björklund & Paulsson (2003, 23) kuvaavat koko tähänastista tutkimusprosessia vertaamalla sitä ”sihtiin”:

Detta stegvis resonemang innebär en successiv insnävning och kan därför lämpligen beskrivas som en tratt, där den övre delen av tratten utgörs av en allmän bakgrund beskrivning och där det som så småningom kommer ut ur tratten med utgörd problematisering inriktad till studiernas och eventuell undersökningens exakta syfte och ändamål. (Björklund & Paulsson, 2003,23)

Kuvaus sihdistä on osuva, sillä koko tutkimusaineisto jalostuu seuraavaksi ikään kuin tulosvaruudeksi. Piirsinkin kuvan 5/5, josta vasemman ylänurkan käsitykset katsoin symbolisella tasolla päteviksi edustamaan ja kuljettamaan koko aineistoa kohti tulosvaruutta. Yhdistin draaman omana oppiaineena/taideaineena yhdeksi käsitykseksi. Koin myös eettistä velvoitetta nostaa käsitysten rinnalle aineiston läpi kulkeneen katsomuksen, jossa opettajat yhdistelivät käsityksiään draamasta.

Fenomenografisen tutkimusperinteen mukaan tutkimuksessa tarkastellaan aineistoanalyysin kautta kuvauskategorioista muodostuvaa kuvauskategoriajärjestelmää eli ns. tulosvaruutta, jonka kautta voidaan tarkastella tutkimuksen käsitteiden moniulotteista joukkoa. Ahonen (1994) toteaa;

Erityisesti kasvatustieteissä käytetyn fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on tuoda päivänvaloon ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimussuuntauksessa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Käsitykset ovat luonteeltaan intersubjektiiivisiä siinä mielessä, että ihminen ilmaisee käsityksiään ilmiöstä kielen avulla. Näin tutkijan on mahdollista saada tietoa ilmaisun merkityksen kontekstista, tosin niin että fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista. (Ahonen, 1994,28 ja 124)

Huusko ja Paloniemi (2006) tarkentavat aihetta puolestaan näin: ”Tuloksiksi esitettävien kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että itse tulosavaruus kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun.” Tässä vaiheessa tiedostin miten tärkeää on, että tutkijalla on tarvittava tietoisuus tutkittavan käsitteen monialaisuudesta. Ilman sitä on aineistosta mahdotonta avata näkökulmia oikeassa suhteessa toisiinsa. Opettajien käsitykset draaman käsitteestä olivat aineistossa hyvin monipuoliset, monitasoiset ja mielenkiintoiset. Käsitysten joukosta löytyi yksi marginaalinen käsitys draamasta tunnekasvatuksen oppiaineena, jonka nostan tulosavaruuteen yhdeksi näkemykseksi ja käsitykseksi draaman funktiosta alakoulussa. Näin pyrin noudattamaan Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Häkkisen (1995, 70–73) ohjetta luottaa tutkimuksen tässä vaiheessa omaan asiantuntemukseeni tutkittavasta käsitteestä, sen kautta, miten erilaiset käsitykset tulivat kuvailluiksi.

Seuraavaksi lähden avaamaan tutkimustuloksiani, tuloksia tiivistävään tulosavaruuden avulla, jonka toivon avaavan haastateltavien luokanopettajien erilaisia käsityksiä draamasta. Laineen mukaan (2004, 44) tutkimus katsotaan onnistuneeksi, mikäli se auttaa ihmisiä näkemään ilmiön aikaisempaa selvemmin sekä monipuolisemmin. Siihen olen pyrkinyt avaamalla draaman käsitystä nyt vihdoinkin tutkimustulosten muodossa.

5 TULOSAVARUUS

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on luoda aineistonsa kuvauskategorioista lopuksi tulosavaruus, jonka avulla on mahdollisuus kuvata koko aineistossa esiin tulleet erilaiset käsitykset tutkittavasta käsitteestä. Ahonen (1994) tarkentaa tulosavaruuden tarkastelua näin: ”Eriolaisten käsitteiden loogisia suhteita jäsennetään usein sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti siten että, horisontaaliset kuvauskategoriat ilmentävät samanarvoisia käsityksiä ilmiöstä. Kun taas vertikaaliset kuvauskategoriat ilmentävät laajempia, kehittyneempiä tai monipuolisempia kategorioita”. Hän toteaa myös, että ”keskeistä on tutkittavan ilmiön kontekstin tunnistaminen, sillä juuri kontekstin eli ilmiön ”taustamaailma” kiinnittää erilaiset käsitykset kohdeilmiöön.”

Niikko (2003, 10–11) tarkentaa mielestäni osuvasti vielä tässä kohtaa tarkastelun olemusta: ”Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään hahmottamaan tutkittavaa aluetta huomioimalla ilmiön koko variaatio tavoitteena tutkimustulosten kvalitatiivinen analyysi.” Huusko ja Paloniemi (2006, 168–169) toteavat, että kuvauksissa tulisi nousta esiin käsityksien keskeiset piirteet sekä niiden sisäinen rakenne, jossa itse käsitteiden alkuperäisten ilmaisujen lukumäärä ei ole olennaista, vaan esiin tulevien käsitysten vaihtelu. Aineiston marginaalisin käsitys voikin olla teoreettisesti mielenkiintoisin. Aina on kuitenkin muistettava tutkimustuloksia tarkkailtaessa, että fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei ole todellisuus sinänsä, vaan ihmisten käsitykset siitä (Uljens 1989, 13–18). Näin ollen myös ihmisten kokemuksiin perustuvat käsitykset syntyvät heidän reflektionsa seurauksena. Näin syntyy toisen asteen näkökulma, josta fenomenografia tunnetaan. Myöskään tuloksissa ei pyritä yleistyksiin, vaan todetaan, että tässä tutkimuksessa tulleet erilaiset käsitykset olivat seuraavanlaiset.

Tutkimuksessani olen kuvannut sellaisten tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien draamakäsityksiä, jotka ovat käyttäneet ja käyttävät opetustyössään draamaa. Kuvaan tuloksia haastatteluiden kautta saamani empiirisen aineiston avulla, fenomenografista aineistoanalyysiä seuraten ja noudattaen. Seuraavaksi esitän tutkimustuloksena tulosavaruuteni opettajien draaman käsityksistä. Tulosavaruuden toteutin kriittisen ja eettisen kuvauskategorian vuoropuhelun ja vertailun tuloksena.

5.1 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET DRAAMASTA - TAULUKKO

DRAAMA ON:	Opetusmetodi: (joka taipuu moneen)	Oma taideaine: (joka yhdistää yhteen muita taideaineita)	Tunnekasvatusta:	Yhdistelmä edellisistä:
Toimintaa jossa:	Jokin aihekokonaisuus/harjoitus, jota tutkitaan, tarkastellaan ja harjoitellaan yhteistoiminnallisesti, toiminnallisuuden kautta.	Erilaiset ilmaisutaidolliset taideaineet sulautuvat toiminnaksi, jossa jokin teema tai ilmiö on oppimisprosessin keskiössä.	Yksilön toimintaa ryhmässä tuetaan tunnepohjaisesti, ja jossa pyritään virittämään turvallisesti erilaisia aisti- ja tunne-kokemuksia.	Toteutetaan laajempi ilmiöpohjainen sekä kokemuksellinen oppimiskokonaisuus usein kouluympäristön ulkopuolella. Vaihtoehtoisesti toteutetaan esitystä.
Siinä tavoitellaan:	Yksilöllisen oppimisen ja ymmärtämisen syventämistä opittavasta asiasta/ aiheesta.	Maailman ja sen ilmiöiden sekä ihmisten tarkastelua luovuuden kautta. Omakohtaisen ajattelun vahvistamista.	Yksilön & ryhmän itsetuntemuksen, empatian, vuorovaikutuksen sekä tunnekasvatuksen vahvistamista.	Monisuuntaisten tavoitteiden toteutumista yksilön ja ryhmän kokemuksellisuuden kautta.
Keskeisintä on:	Toiminnallisuus	Oppimisprosessi	Vuorovaikutus/tunteminen	Pedagoginen vapaus
Oppilaan rooli:	Osallistua tarkastelemaan annettua aihetta aktiivisen toimitsijan roolissa.	Uskaltautua luovaan prosessiin, jossa ylittää raja-aitojaan turvassa.	Sanoittaa tunteitaan, heittäytyä ja antaa rehellistä palautetta.	Toimia ja kokea asioita ohjeitten sisällä, kohti asetettuja päämääriä.
Opettajan rooli:	Motivoida oppilaat toiminnallisuuteen ja auttaa heitä löytämään oleelliset asiat opittavasta.	Antaa oppilaille vain kehykset ja suunnat, ja ohjata vain kun tarve vaatii.	Kannustaa, kuunnella ja ohjata ryhmän vuorovaikutus-taitojen kehittymistä.	Antaa toiminnalle selkeät rajat ja ohjeet, ja katsoa että niihin päästään yhdessä.
Vahvuudet:	Eriyttää monipuolisesti. Motivoi oppimaan.	Oppilaiden syvät huomiot sekä keskustelut.	Ryhmähengen vahvistaja. Ryhmän ikiomat aiheet.	Kokemuksellisuus koulun arjessa.
Heikkoudet:	Ei aina toimi kaikkien kohdalla kuten toivoisi.	Vaatii tilaa ja resursseja, aikaa sekä pitkää pinnaa.	Vaatii kasvatukseen näkemystä, aikaa, uskoa ja rohkeutta.	Suunnittelu- ja valmistelutyön osuus on suuri.
Käytössä:	AI-, S2-, BG-, HI-, U-, MU-, LI- ja kieltenopetuksessa.	Ehdyttävissä opinto-kokonaisuuksissa sekä AI, MU.	Kokonaisvaltaisesti luokan arjessa päivittäin mukana.	Hyvin koulukohtaisesti. Esityksien valmistelussa.

Tutkimustulokseni mukaan jokaisella luokanopettajalla oli oma käsityksensä draamasta alakoulun kontekstin sisällä. Mielenkiintoista ja yllättävää oli kuitenkin samalla havaita, miten erilaisten draamakäsitysten sisällä kulki kuitenkin myös hyvin vahva sitoutuminen draamaan, niin pedagogisella tasolla kuin hyvin henkilökohtaisella opettajaidentiteetin sekä etiikan tasolla. Tulosavaruudesta horisontaalisessa tarkastelussa tulee esille neljä erilaista, mutta toisiinsa nähden mielestäni samanarvoista käsitystä draamasta. Ne edustavat tutkimukseni opettajien näkemyksiä draaman primäärisestä funktiosta ja olemuksesta sekä pedagogisesta sisällöstä tavoitteineen suomalaisessa alakoulussa. Nämä neljä erilaista käsitystä draamasta ovat tässä tutkimuksessa seuraavat: draama on opetusmetodi; draama on oma oppiaine; draama on tunnekasvatuksen oppiaine; draama on edellisten yhdistelmä.

Tulosavaruuden vertikaalisessa tarkastelussa tulee puolestaan esille näiden neljän erilaisen käsityksen ominaisuudet ja toisistaan poikkeavat näkemykset draaman erilaisista tavoitteista, sen keskeisistä sisällöistä, oppilaan roolista ja opettajan roolista sekä itse draaman vahvuuksista että heikkouksista. Näin opettajien hyvin erilaiset käsitykset draaman sisällöistä ja tavoitteista on havainnollistettu suoraan tutkimusaineiston avulla.

Tutkimuksessa tuli runsaasti ja monipuolisesti esille opettajien kokemukset ja käsitykset draamasta opetusmetodina. Yleisesti opettajat katsoivat draaman avulla pääsevän opetuksessaan parhaiten sekä syvemmälle eri käsitteisiin sekä pedagogisiin tavoitteisiin. Opettajat toivatkin esille monia oppiaineita, joissa olivat käyttäneet draamaa lisätäkseen oppilaiden kokemuksellista oppimista, eriyttävää opetusta, visuaalista opetusta sekä oppilaiden vuorovaikutuksellista oppimista. Jokainen opettaja toi tutkimuksessa esiin käyttävänsä opetustyössään draamaa opetusmetodina. Opettajat käyttivät draamaa opetusmetodina sekä spontaanisti että pitkien ennalta suunniteltujen opetuskokonaisuuksien yhteydessä. Draaman opetusmenetelmällinen käyttäminen opetustyössä perustui selkeään käsitykseen siitä, että sen avulla oppilaat voidaan johdattaa syvemmän ymmärryksen pariin opetettavasta asiasta/asioista. Laakson (2004) väitöksen mukaan ”luokanopettajat kokivat draaman opetusmenetelmänä, joka nähtiin soveltuvan hyvin käsitteiden opettamiseen”. Sen menetelmällinen käyttö nähtiin opiskelua motivoivana, sekä sellaiseksi että se herätti halua kokemusten jakamiseen että niiden käsittelyyn. Draamatyöskentelyä voidaan näinollen hyödyntää yleisinhimillisten aiheiden käsittelyssä ja oppimisessä”. Myös Leskisen (2006) tutkimustuloksissa

opettajat tuovat esille, että draama innostaa ja motivoi sekä havainnollistaa ja syventää käsiteltäviä asioita.

Toiseksi draama nähtiin tämän tutkimuksen tulosten valossa, omana taideaineena tai eri taideaineita yhdistävänä oppiaineena. Tämän näkemyksen sisällä draama nähtiin enemmän prosessiin tähtäävänä kuin produktiin (tuotokseen) tähtäävänä oppiaineena. Eli perinteisen koulunäytelmän harjoitusprosessin ei katsottu edustavan draamaa tässä yhteydessä. Heinosen (2000) väitöksessä draama käsitetään ilmaisun kielen ja keinojen tutkimisen taideaineena.

Yleisesti draama käsitettiin omana oppiaineena, jossa ei välttämättä tarvita laisinkaan rekvisiittaa, mutta kylläkin tilaa jossa toimia. Draama omana oppiaineena sisälsi tässä tutkimuksessa runsaasti kuvauksia Østernin (2000) pohjoismaisten draamagenrejen sisällöistä. Vaikka tutkimuksessa tuotiin esille draama omana oppiaineena, nähtiin sen oppiainekäsite vakiintumattomana ja haasteellisena käsitteenä. Haastateltavat toivoivatkin, että peruskoulun opetussuunnitelmien perusteisiin tulisi selkeämpi status ja ohjeistus draaman käytölle. Tämän käsityksen sisällä opettajan ja oppilaiden suhde korostui suhteena, jossa jokaisen oppilaan vahvat puolet pyrittiin sanottamaan. Näin oppilaat tulivat näkyviksi. Erkkilä (2012) nosti väitöksessään esille, miten taidekasvatus avaa oppilaille uusia näkökulmia maailmaan ja miten ihmisille on luontaisesti annettu erilaisia lahjoja ja taipumuksia, joille koulussa pitäisi olla aikaa ja tilaa. Tässäkin tutkimuksessa nousi esille huoli taidekasvatuksen tilasta ja nähtiinkin, että draaman kautta Erkkilän peräänkuuluttamat asiat tulisivat selkeämmin ja suoraan alakoulukontekstissa käyttöön.

Kolmas käsitys draamasta tunnekasvatuksen oppiaineena oli aineistossa määrällisesti kaikista niukimmin edustettuna, mutta kuitenkin niin selkeästi joukosta erottuva, että sen oli katsottava edustavan omanlaistaan käsitystä draamasta. Draama tunnekasvatuksen oppiaineena sisälsi hyvin kokonaisvaltaisen näkemyksen draamasta: draama näyttäytyi läpi kouluarjen kulkevana, tavallaan empaattisena oppiaineena ja oppimisympäristössä jatkuvasti läsnä olevana oppiaineena, jonka opettaja otti käyttöönsä heti kun näki tälle tilaisuuden tai tarvetta. Jo luokkahuoneen kuvaus sisälsi monenlaisten tunne-elementtien kuvauksia. Draaman funktio luokassa näytti ennen kaikkea luovan oppimisympäristön, jossa jokaiselle lapselle taataan hyvä olo. Tätä hyvää oloa rakennettiin draaman kautta, erilaisuuteen tutustumalla ja toinen toisiinsa

tutustumalla. Tässä tunnekasvatusta harjoittavassa oppiaineellisessä draamassa näytti keskiössä olevan sitä toteuttavat lapset. Tämän käsityksen sisällä opettajan identiteetti tuli esille perinteisen luokanopettajan sijaan lapsuutta varjelevana henkilönä ja kasvattajana. Se saa minut pohtimaan Talibin (2002) ja Puolimatkan (2004) toteamusta siitä, että monikulttuurisen ja moniarvoisen yhteiskunnan tuomat muutokset nostavat opettajan oman minän ja tunteiden kriittisen tutkiskelun tarpeen yhä keskeisemmiksi. En voi olla yhtymättä tähän argumenttiin. Myös Håkämiehen (2007) väitöstutkimuksen tuloksena saatiin kuvaus draamasta nimenomaan ihmissuhdetaitojen valmiuksien opiskelun näkökulmasta. Tällainen käsitys ja näkemys draamapedagogiikasta oli minulle tutkijana aivan uutta.

Tutkimukseni viimeinen käsitys draamasta edustaa käsitystä, jossa draama katsotaan olevan jonkinlainen yhdistelmä edellä kuvatuista käsityksistä draamasta. Selkeän draamapedagogisen kielen puuttumisen vuoksi katsoin joidenkin draamakuvauksien edustavan selkeän käsityksen sijaan jokseenkin vielä jäsentymätöntä käsitystä draamasta. Useimmat tätä käsitystä kuvaavat ilmaisut edustivat kuvauskategorioissa lyhyitä draamallisia harjoitteita ja tilanteita, joissa hyvin spontaani draaman käyttö opetustilanteissa oli hyvin erilaisista syistä pedagoginen ratkaisu, joka edisti tai jonka toivottiin edistävän itse oppimistilannetta. Tässä tuleekin esille opettajan oma suhde oppilaisiin ja opetustilanteisiin.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat jakoivat yhteisen käsityksen siitä, että draama on hyväksi oppilaille. He jakoivat myös näkemyksen siitä, että draaman haasteellisuus näyttäytyy sen tilannesidonnaisuudessa sekä ennalta-arvaamattomissa tilanteissa. Toisaalta yhteistä ajatuksissa oli myös se, että erilaisten oppimistyylien läsnäolo tulee draamassa luonnostaan esille. Aivan kuten Raution (2015, 67) tutkimuksessa ”opettajan kannalta draama on tasapainoilu asetettujen tavoitteiden ja oppilaiden reaktioiden välillä”, samoin katsoivat tässäkin tutkimuksessa opettajat asian olevan.

Toivon, että lukija on kyennyt tulosavaruuden ja sitä edeltävien kuvauskategorioiden kautta tarkastelemaan ja ymmärtämään tutkimustuloksiani, kuuden haastattelemani luokanopettajan monitasoisia ja rikkaita näkemyksiä ja käsityksiä draamasta. Tutkimustulosten keskiöön nousi empiirisestä aineistosta neljä erilaista, toisistaan poikkeavaa käsitystä draamasta suomalaisen alakoulun luokanopettajien arjessa.

6 YHTEENVETOA JA POHDINTAA

Laadulliseen tutkimusperinteeseen kiinnittyvän, tutkivan opettajan kautta on pyritty saamaan opettajat tarkastelemaan itseään opettajana sekä omaa työtään ja lähestymistapojaan (Niikko 2007, 216). Pyrin tässä tutkimusraporttini osuudessa tekemään yhteenvetoa tutkimuksestani. Pohdintavaiheessa pyrin tarkastelemaan koko tutkimusprosessia oman opettajuuteni kautta. Niikko toteaaakin, että opettajan toivotaan olevan tutkiva opettaja, joka työskentelee ja toimii samanaikaisesti sekä opettajana että tutkijana (2007, 215).

Draamapedagogiikka suomalaisessa alakoulussa näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa monipuolisena ja syvälle draaman perusarvoihin ja sisältöihin asti ulottuvana toimintana. Draamapedagogiikan nähtiin tutkimuksessani pääsääntöisesti edustavan opetusmetodia, jonka avulla opettajien on mahdollista päästä lähemmäksi ja syvemmälle opetettavaa aihetta. Sen koettiin olevan hyväksi kaikille oppilaille ja mahdollistavan hyvin erilaisten oppijoiden opiskelun. Draamapedagogiikka näytti myös vahvasti määrittelevän luokanopettajien ammatti-identiteettiä niin yksilönä kuin osana työyhteisöäkin.

Draaman katsottiin myös edustavan omaa oppiainetta, vaikka itse draaman käsite koettiin haastavaksi: draamasta ei syntynyt tai löytynyt yhtäkään samanlaista kuvausta koko aineistosta. Myös Raution (2015) tutkimuksessa, jossa hän tutki luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa todetaan, että ”draamaa käytetään monipuolisesti osana, ei oppiaineena, opettamisessa, ja sen työtavat vaihtelevat paljon kontekstista riippuen.”

Draaman katsottiin kuitenkin tässä tutkimuksessa myös selkeästi edustavan oppiainetta, jossa produktin sijaan korostuu prosessi. Draaman katsottiin punovan yhteen eri taiteita, edustamatta aina teatteri-ilmaisua, vaan yhtäläillä muita perinteisiä ja uusiakin yksilöllistä ajattelua kehittäviä ilmaisumuotoja. Se, että draaman nähtiin edustavan tunnekasvatuksen oppiainetta, sykehdytti. Koska kouluissa tuntuu lisääntyneen lasten ja oppilaiden itsekkyyks ja kovuus, totean tämän käsityksen draamasta olevan tervetullut koulun arkeen. Lopuksi monet opettajat näyttivät käyttävän spontaanisti arjessaan draamasta jonkinlaista välimuotoa tai yhdistelmällistä muotoa, jolla näytti olevan hyvin erilaisia tavoitteita. Yhteisenä piirteenä käsityksissä oli, että draaman avulla haluttiin

toteuttaa sellaista opetusta, jossa toiminnallisuus sekä erilaiset aistikokemukset nousevat ryhmän yhteisiksi kokemuksiksi sekä syvemmän pohdinnan ja tutkiskelun aiheiksi. Oppilaiden samanarvoisuus tuli vahvasti esille käsityksissä, joissa draamatoimintaa kuvailtiin.

Tutkimustulosten valossa draama näytti voivan suomalaisessa peruskoulussa hyvin. Vaikka fenomenografiassa ja yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarpeen tehdä liian pitkälle vietyjä yleistyksiä ja johtopäätöksiä, voin todeta, että näiden opettajien kohdalla heidän kouluissaan draaman tilanne oli hyvä. Toive draaman peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin selkeästi kirjattavasta linjauksesta ei toteutunut vuoden 2014 säädöksissä. Katson silti opettajien ammatillisen ja pedagogisen autonomian olevan edelleen pitkälle se avain, jonka avulla draama voi edelleen olla osana jokaisen luokanopettajan pedagogista arkea, hänen niin halutessaan.

Yhteiskunnalliset haasteet ja koulun sisäiset haasteet, kuten esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyden laskeminen, tuotiin esille myös empiirisessä tutkimusaineistossa. Asiat, joita pohdin ja nostin esille johdannossa nousivat esille myös haastateltavien puheenvuoroissa. Täten koen tämän tutkimusmatkan ja prosessin olleen minulle hyvin arvokas kokemus. Siitä saan kiittää tutkimukseen osallistuneita luokanopettajia ja heidän avoimuuttaan asioissa. Ilman heidän avoimuuttaan en olisi saanut mahdollisuutta sukeltaa draaman käsitteissä niin syvälle kuin nyt oli mahdollista.

Tutkimustulosten valossa voin todeta, että koulu on osa yhteiskuntaa, ja siellä opettajat ovat hyvin tietoisia oppilaiden ja koulun mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaan kasvuun ja oppimiseen. Aineistoanalyysiä tehdessä oli kiitollista havahtua tarkastelemaan, miten draaman käsitteiden ja kuvausten kautta saattoi huomata myös sen, kuinka rakkaudellisesti ja eettisesti haastateltavat luokanopettajat kokevat työnsä, oppilaansa ja työyhteisönsä suomalaisessa peruskoulussa. Tämän havaitseminen loi minussa lujaa uskoa suomalaiseen peruskouluun.

Seuraavaksi avaan tuhansien ajatusten joukosta tärkeimmät ajatukset, jotka seurasivat minua tutkimusprosessin aikana. Minulta kysyttiin luokanopettajakoulutuksen pääsykokeiden haastattelussa, pitäisikö draaman mielestäni olla oma oppiaineensa suomalaisessa peruskoulussamme. Muistan vastanneeni tuolloin vuonna 2011 että ei, johon minulta pyydettiin tarkennusta – miksi ei? Vastasin: koska Suomessa on niin

vähän koulutettuja draamapedagogeja. Vielä tuolloin en arvannut pääseväni koulutukseen, saatiikka että tekisin draamapedagogiikasta kasvatustieteiden maisterin tutkintoon johtavan pro gradu -tutkimukseni. Aihe on kuitenkin kiinnostanut minua jo vuosia, ja kiinnostukseni syveni tämän tutkimusmatkani ansiosta.

Tutkimukseni osoitti, ettei haastateltavien opettajien erilaisilla käsityksillä draamasta ja sen sisällöistä, tehtävistä tai tavoitteista ole oppilaan ja oppimisen näkökulmasta asiaa tarkasteltuna eroa, mikäli draamaa käytetään oikeassa opetuskontekstissa, kuten tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat selkeästi tekivät. Yllätyinkin, miten moninaisesti tutkimukseeni osallistuvat luokanopettajat käyttivät draamaa opetuksessaan. Esille tuodut Østernin (2000) draaman genret olivat hyvin laajasti edustettuina aineistossa – eivät ehkä määrällisesti, mutta laadullisesti. Havaitsin hyvin pian, että tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla oli tietämystä siitä, mistä draamassa on pohjimmiltaan kyse. Tämä helpotti minua tutkijana tekemään fenomenografisen aineistoanalyysin mahdollisimman tarkasti.

Olen syventänyt tietämystäni draamapedagogiikasta tämän tutkimusmatkani aikana melkoisesti. En ole huolissani suomalaisen draamapedagogiikan tilasta alakouluissa. Sen sijaan, kaiken lukemani tutkimusaineiston sekä alan kirjallisuuden valossa voin edelleen vain ihmetellä, mitkä mahtanevat olla syyt siihen, ettei jokaiselle alakouluoppilaalle ole nähty aiheelliseksi turvata draamapedagogiikan mahdollistamia työskentelytapoja ja sen sisällä kulkevaa kokemuksellisuutta. Sain tutkimuksen kautta vastauksia kysymyksiini koskien sitä, millaisia sisältöjä ja tavoitteita luokanopettajat näkevät draaman käytölle perusopetuksessa ja miten he näkevät näiden toteutuvan. Sain vastauksia kysymykseeni, minkälaisia merkityksiä opettajat antavat draaman käytölle opetuksessaan ja millaisia haasteita draamakasvatuksessa on. Sain monipuolisia, asiapitoisia vastauksia ja siksi tutkimustulokset puhuttelivatkin minua aidosti.

Arvokkain löytö tutkimuksestani oli käsitys draamasta tunnekasvatuksen oppiaineena. Tämä tutkimuslöydös laajentaa omaa käsitystäni draamapedagogiikasta. Aineistosta nousevat kuvaukset olivat tutkijalle todellista ammatillista tutkimusta. Tältä matkaltani tuo kokemus piirtyy varmasti luokkahuoneeni käytänteisiin ja oppilaiden hyväksi.

Aivan toisenlainen näkökulma ja löytö olivat suomalaisen draamapedagogiikan historian lähteet, joissa havaitsin selkeästi muutaman sellaisen ristiriidan, johon luulen palaavani. Jonkinasteinen tutkijan palo roihusi, kun havaitsin, että suomenruotsalaisen draamapedagogiikan palaset ja vaikutukset eivät näkyneet laisinkaan – edes mainintana – suomalaisten merkittävien draamatahojen kirjoituksissa. Uskon törmänneeni aiheeseen, josta voisi joku jopa väitöksen tehdä. Itse koin tutkimusprosessin hyvin antoisaksi ja nautin tästä prosessista. Tutkimusraportin kirjoittaminen loi minulle sen sijaan paineita, koska en omaa tieteellisen argumentaation kirjoitustyyliä. Puhumattakaan tietoteknisistä taidoistani, joissa on myös vielä parannettavaa.

Jään mielenkiinnolla seuraamaan, millaisena draamapedagogiikka jatkossa näkyy alakouluissamme. Vaikka draama ei ole omana aineena peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014, niin jo nyt seuraan koulukohtaisten painotuksien kirjaamisia. Kuntatasolla ainakin jo Ylöjärven sivistyslautakunta kirjasi kunnallisen tuntijaon 1.–2. luokille ja 7.–8. luokille 4vvt:ä ns. tunne- ja vuorovaikutustaitojen systemaattiseen opetukseen liittyen (Pöntynen, 2015). Draaman tulevat kuntapainotteet näen haasteena oppilaiden samanarvoisen opetuksen toteutumisessa. Tässä on ehdottomasti asia, jota lähtisin mielelläni tutkimaan tulevaisuudessa. Jotkut oppilaat ja koulut kun tulevat toteuttamaan draamapedagogiikan osa-alueita nyt jopa painotetusti ja toiset taas eivät. Johtopäätöksenä voidaan tutkimuksestani päätellä, että osa suomalaisen peruskoulun luokanopettajista käyttävät draamaa opetuksessaan. Sen avulla halutaan rakentaa oppilaiden kanssa yhteisöllisyyttä, joka tukisi oppilaiden henkilökohtaista oppimista sekä viihtyvyyttä koulussa. Koulukasvatuksen suhteen draaman käytöllä näyttäisi olevan merkityksellinen asema opettajan oman pedagogisen osaamisen keskiössä.

Opin tutkimusmatkallani, ettei tärkeää työtä kannata tehdä silloin, kun sitä ei voi tehdä tosissaan ja avoimena. Sain monta kertaa todeta, kuinka aika vei minua toiseen suuntaan, mutta aito kiinnostukseni järjestelmälliseen tutkimustyöhön ei missään vaiheessa uupunut. Äärettömän hitaana lukijana tarvitsin paljon aikaa jäsentääkseni lukemaani. Tästä syystä, kiitos myös kärsivälliselle graduohjaajalleni, sain ilokseni toteuttaa tämän tutkimukseni pidennetyllä aikataululla. Vaikka aika siis auttoi jäsentämään ja analysoimaan asiat oikeisiin paikkoihin, samalla se kuitenkin onnistui

välillä pahoin vieraannuttamaan minut itse tieteellisestä kielestä ja jopa tutkimustraditiosta. Vaati luonnetta selättää tämä henkilökohtaisesti puhutteleva työ uudestaan ja uudestaan – sikäli Hakalan (1999) kuvaus gradusta elefantina on hyvin osuva. Parhaaseen lopputulokseen olen pyrkinyt tieteellisen ajattelun harjoittamisessa, tutkimusmenetelmien hallinnassa ja tutkittavan aihepiirini tuntemuksessa, mutta sen sijaan tiedostan puutteeni tieteellisen viestinnän ja argumentaation toimitsijana.

On aika siirtyä tutkimuksen validiteetin eli luotettavuuden tarkasteluun. Tieteen tekeminen ei milloinkaan saisi olla pelkästään tutkijan oman, subjektiivisen näkemyksen vahvistamista (Niiniluoto 2003, 242). Todellisen tiedon saamiseksi pyrinkin koko tutkimusprosessini ajan avoimeen vuorovaikutussuhteeseen aineistoni ja lähteiden kanssa, ja pyrin lisäksi tutkimusraportissa avoimuuteen ja laajaan tiedon jakamiseen, jotta tutkimukseni olisi luotettavaa. Eskola ja Suoranta täsmentävätkin, että tutkimuksen validiteetilla viitataan siihen, että tutkimuksen teoreettiset käsitteet ovat sopusoinnussa menetelmällisten ratkaisujen kanssa. Olen pyrkinyt tutkimustyössäni noudattamaan edellä mainittuja näkemyksiä.

Hakalan (2007, 22–23) mukaan ”luotettavuutta arvioidaan tiedeyhteisössä periaatteessa kahdella erilaisella tavalla. Ensinnäkin on järkevää kysyä ja tarkastella, onko ja miten hyvin koottu aineisto kuvaa juuri niitä asioita tai ilmiötä, jota on ollut tarkoitus tutkia”. Tätä arviointia kutsutaan aineiston sisäisen luotettavuuden tarkasteluksi. Tätä sisäisen luotettavuuden toteutumista olen pyrkinyt noudattamaan käyttämällä tutkimuksessani ainoastaan alan asiantuntijoiden lähteitä. Sähköisten lähteiden luotettavuuden tarkentaminen on haasteellista, mutta pyrin siihen valitsemalla luotettavat tietohaku polut ja lähteet.

Ulkoisen validiteetin katsotaan puolestaan toteutuneen tutkimuksessa, jossa itse tutkimushavainnot kuvaavat tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on, toteavat Eskola & Suoranta (1998, 214). Uskon kyenneeni työssäni tähän, avaamalla jokaista analyysivaihetta laajasti ja pyrkiessäni esittämään empiirisen aineistoni kautta tuotujen käsitteiden kirjon lukijan havaittavaksi ja tarkasteltavaksi.

Toisaalta Metsämuuronen (2000) listaa neljä näkökulmaa, jotka haastavat fenomenografian tutkijaa pohtimaan näkökulmien oikeudellisuutta. Ensimmäinen

kohdistuu tulosten yleistettävyyteen. Tuloksia ei voi helposti yleistää, koska käsitykset ovat aina rehellisimmillään henkilökohtaisia. Tämän ymmärrän ja siksi olen korostanut tutkimuksessani sitä, että tutkimustulokset antavat pätevää tieteellistä tietoa kuuden luokanopettajan käsityksistä draamasta alakoulukontekstissa. Huomioitavaa on toki, että samankaltaiset tutkimukset ovat saaneet hyvin samanlaisia tuloksia.

Toiseksi fenomenografian haasteeksi nostetaan käsityksien kontekstisidonnaisuus, jonka en näe haastavan tutkimukseni luotettavuuden tarkastelua. Eli käsitykset tiivistyvät aina käsityksiksi ajan, paikan ja kulttuurin muovaamana. Kolmanneksi Metsämuuronen (2000) huomauttaa, etteivät käsitykset ole pysyviä. Ihmisten käsitykset voivat muuttua yössä. Tämä huomio on tarkka, ja jään pohtimaan, tulisiko minun sanoittaa tutkimustulokseni imperfektiä käyttäen. Uskon lukijan ymmärtävän ilman sitä valintaa, että luokanopettajien käsitykset draamasta olivat sen hetkisiä käsityksiä, ja osa on voinut muuttua käsityksiään haastattelumme jälkeen. Tutkimustuloksina saadut käsitteet draamasta eivät kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole menettäneet informatiivisuuttaan draaman käsitteen moniulotteisuudesta luokanopettajien parissa.

Lopuksi Metsämuuronen nostaa vielä esille ihmisten erilaisten käsitysten vertailun vaikeuden. Vertailu on fenomenografian väline tutkia ja analysoida, mutta voidaanko eri ihmisten erilaisia käsityksiä edes vertailla toisiinsa, ja jos voidaan, niin millä tasolla? Fenomenografiassa, kuten muissa tutkimusotteissa, tutkijan tulee tiedostaa nämä oikeutetut kysymykset, jotta hän kykenee perustelevaan tutkimusotteensa valinnan sekä välttämään korostamasta omassa tutkimuksessaan kritiikin kohteeksi nostettuja argumentteja fenomenografian tutkimusotetta kohtaan.

Tämä tutkimusmatka on nyt päättymässä ja tulossa onnellisesti määränpäähensä. Koko tutkimusprosessi, haasteineenkin, on ollut antoisa matka tieteelliseen työskentelyyn, draaman käsitteeseen. Prosessi on ollut lisäksi matka itseäni elinikäisenä lukihäiriöisenä ja hitaana lukijana ja oppijana, mutta myös syvemmällä tasolla. Tutkimuksen tekeminen järjellä ja sydämellä vaati sitkeyttä, jonka aikana jopa aikakäsitykseni muuttui. Syvän kiitokseni haluan tässä kohtaa lausua kärsivällisyydestä, hedelmällisestä kuuntelutaidosta sekä kannustamisesta graduohjaajalleni Leena Isosompille sekä tutkimukseeni sydämellisesti ja avoinna osallistuneille kuudelle luokanopettajalle.

Haluan myöskin kiittää Juha T. Hakalaa filosofisista ja elämänmakuisista luennoista, jotka puhuttelivat minua aidosti ja antoivat hyvän suunnan tälle matkalleni. Kiitos Teille kaikille.

Risto Heikkistä ym. (2005, 3) lainaten: ”Ei ole tärkeää, miten paljon tietää, vaan kuinka hyvin osaa löytää tarpeellisen tiedon. Tiedon tulva tyrmää. Tiedonlähteiden monimuotoisuus hämmentää”. Nyt, aivan matkani päätteeksi: yksi analyysiyksikkö on roikkunut työpöytäni lampussa maalarinteipillä kiinni pitkään. Se on nähnyt kaikki työvaiheeni, hikeni, riemuni, uteliaisuuteni, päättäväisyyteni, väsymykseni ja periksiantamattomuuteni. Se on vain paperilappunen, mutta voi miten tärkeä muistutus se on ollut minulle siitä miksi tätä gradua olen tehnyt.

”Tää oli minulle sydämeni asia, en ole yhteenkään gradupyyntöön vastannut aikaisemmin, mutta nyt oli ihan pakko!” (D)

LÄHTEET

- Aaltonen, H.** 2006. Intercultural bridges in teenager's Theatrical events. Performing self and constructing cultural identity through a creative drama process. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Ahonen, S.** 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P.** 1997. Kvalitatiivinen menetelmä. Julkaisussa Vesa A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.
- Anderson, M. & Donelan, K.** 2009. Drama in schools: Meeting the research challenges of twenty-first century. *Research in Drama Education* 14 (2), 165–171.
- Arnolds-Granlund, S.** 2009. Beyond the Obvious - Three Acts in Educational Drama. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Asikainen, S.** 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto.
- Baltzar, V.** 2015. Vihaako Suomi luovuutta? Uusi Suomi: Puheenvuoro 1.3.2015 Saatavissa: <http://veijobaltzar.puheenvuoro.uusisuomi.fi/188349-vihaako-suomi-luovuutta> / Luettu 1.6.2015
- Basom, J.** 2005. Drama Education Network. Saatavissa: <http://www.dramaed.net/definitions.pdf> / Luettu 30.4.2014
- Björklund, M. & Paulsson, U.** 2003. Seminarieboken. Studentlitteratur. Lund.
- Bolton, G.** 1981. Towards a Theory of drama in education. (suom. Tintti Karppinen) Logman Group Ltd. Helsinki: Laakapaino.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison K.** 2000. Interviews. Research methods in education. London: Routledge.
- Cohen, R.** 1978. Acting Power. California: Palo Alto.
- Cziboly, A. & Mjaaland, K. & Heggstad K.** 2011. Drama Improves Lisbon Key Competences in Education - The implementation of Europe 2020 strategy. Saatavissa: http://www.kulturpont.hu/culture2020/docs/Cziboly_presentation.pdf; <http://www.dramanetwork.eu/> / Luettu 25.5.2015.
- Dewey, J.** 1943. Art as experience. (suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori) Niin & Näin. 2010. Tampere.
- DICE: Making a World of Difference raport .** Saatavissa: <http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf> <http://www.dramanetwork.eu/file/DICE%20Making%20a%20world%20sv%20kortvers.pdf> / Luettu 24.6.2014.

Dramapedagogiska litteraturlistan. Saatavissa:

http://dramapedagogen.se/files/Dramapedagogisk_Litteraturlista_191/ Luettu 5.7.2014.

Duatepe, P.A. & Ubuz, B. 2009. Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *Journal of Education Research* 102 (4), 272-286.

Erkkilä, J. 2012. Tilaa ihmisenä olemiselle – koulussakin. *Keskipohtajamaa* 3.3.2012.

Erkkilä, J. 2012. Ensin on toinen – oppilaan ja taiteilija- opettajan teosten kuvallinen dialogi. Aalto yliopisto. Taiteen laitos. Väitöskirja. Aalto yliopiston julkaisusarja doctoral dissertations: 10/1012. Helsinki.

Eskola, J. ja Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelut. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.* Juva: PS –kustannus.

FIDEA. 2015. Saatavissa: <http://fideafinland.weebly.com/>
Luettu 3.3.2015.

Fleming M., Christine M. and Tymms, P. (2004) The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary school. *Research in Drama Education* 9 (2), 177-197.

Forssén, T. 2013 Tutkimusviestintäkurssin monisteet. Luokanopettajien koulutus. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Haaparanta L. & Niiniluoto I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisu nro:3/86. Yliopistopaino.

Hagnell, Viveka. 1983. Barnteater – myter och meningar. Malmö. Liberförlag.

Hakala, J., T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Aaltola, J & Valli, R (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.* Juva. PS- kustannus.

Hakala, J., T. 1999. *Graduopas.* Tampere: Gaudeamus.

Hartnoll, P. 1989. *The Theatre. A concise history.* World of art. Spain: Thames and Hudson.

Hautala, M. 2007. Erik Ahlmanin huoli länsimaisen ihmisyyden tulevaisuudesta – kasvatus ja kulttuurin välineistymisongelma. Teoksessa *Kasvatus- ja koulukysymys suomessa vuosisatojen saatossa.* Juhani Tähtinen ja Simo Skinnari (toim.). Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailma oppimisasialueina. Draamakasvatuksen vakava leikkimielisyys. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 201.

- Heikkinen, R. & Agander, A. ym.** 2005. Tiedonhakijan teho-opas. Docendo. Porvoo: WS Heinonen Bookwell.
- Heinonen, S.-L.** 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhaopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Väitös. Tampereen Yliopiston julkaisu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2000 Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P.** 2008. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, J.** 1997. Kasvatustieteellinen tutkimus (artikkeli). Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Niskanen, Vesa A (toim.) Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.
- Huusko, M. ja Paloniemi, S.** 2006 Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus (2/06), 162-173.
- Häkkinen, K.** 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä
- Häkämies A.** 2007. Metodilla on merkitys –muodolla on mieli: Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikasvatuksessa. (väitös) Tampereen Yliopisto.
- Häkli-Korkeila M.** 1995. Rehtori Rentolan haaveista totta. Opettaja (51-52/95), 32.
- Kaarivaara, H.** 2007. Lapsen ääntä etsimässä. Kouluteatterin kehitys draamakasvatuksen rinnalla. (pro- gradu tutkielma) Jyväskylän Yliopisto. Humanistinen laitos. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Kettula, K.** 2012. Kohti ammatillista kasvua: esseitä metsäekonomian ja markkinoinnin oppimisesta ja opettamisesta draaman, roolipelien ja oppimispäiväkirjojen avulla. (väitös) Helsingin Yliopiston metsätieteellisen tiedekunnan julkaisu.
- Kirves, T.** 2013. Soveltavan ja osallistuvan teatterin käyttö kansalaisnavigointia mentrololissa -hankkeessa. Kansalaisnavigointi – soveltava teatteri matkalla Metropoliiin. Metropolia Ammattikorkeakoulu, kulttuuri ja luova ala. Lönnberg Print & Promo. (s: 23-30).
- Jackson, A., R.** Archives of an educational drama pioner: Saatavissa: <https://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac->
- Jokinen, R.** 2013. Diskurssianalyysi Draamasta opetussuunnitelmassa. Draamaa luokkahuoneessa? Diskurssianalyysia yhteiskunnallisista keskusteluista, joita on käyty draamapedagogiikan asemasta opetussuunnitelmassa vuosina 2010-2012. (pro-gradu tutkielma) Oulun Yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201312051999.pdf> Luettu 8.10.2015.
- Joronen, K. & Konu A. , Rankin, H., & S. sekä Åstedt-Kurki, P.** 2011. An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. Health Promotion International 27 (1), 5-12.

Joronen, K., Häkämies, A., sekä Åstedt-Kurki, P. 2011. Children's experiences of drama programme in social and emotional learning. *Empirical studies in Scandinavian Journal of Caring Sciences* 25, 671-678.

Jindal-Snape D., Vettraino E., Lawson A. & McDuff W. 2011. Using Creativ Drama to facilitate primary - secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 39 (4), 383-394.

Jung, S.-H. 2000. The new place of drama education in Taiwan. *Scholarly Journals. Abingdom. United Kingdom.* Saatavissa: <http://search.proquest.com/docview/217942064?accountid=11774>. Luettu 7.5.2013.

Juvonen, A. 2015. Itä-Suomen Yliopiston luokanopettajankoulutuksen uutiset. Saatavissa: <http://www.uef.fi/-/uusua-opettajia-koulutetaan-draamakasvatuksen-keinoilla>. Luettu 30.5.2015.

Jyväskylän Yliopisto. 2004. Ajankohtaista: Väitös: Draamatyöskentely tuottaa syvällistä oppimista (Laakso) <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2004/03/tiedote-2009-10-01-20-40-04-831876>

Kannisto, H. 1997. Filosofisia ihmiskäsityksiä (artikkeli). Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Niskanen, Vesa A (toim.). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Ketonen, O. 1997. Tieteen etiikka (artikkeli). Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Niskanen, Vesa A (toim.). Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Kinnunen, K. 2013. Opettaja voi olla sekä empaattinen että jämäkkä. *Opettaja-lehti*: 17/2013, 10.

Kinnunen, K. 2014. Ääni ja vimma. *Opettaja* (25/04), 34.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPERO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimusprosessi. Aaltola & Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Juva: PS- kustannus.

Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne S. sekä Mäntynen A. 2007. Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.

Kokkonen, M. 2001. Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimus ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. Jyväskylä Yliopisto. Väitöskirja. Saatavissa: <https://www.jyu.fi/ajakohtaista/arkisto/2001/09/tiedote-2007-09-18-15-03><https://www.jyu.fi/ajakohtaista/arkisto/2001/09/tiedote-2007-09-18-15-03-34-361493> <https://www.jyu.fi/ajakohtaista/arkisto/2001/09/tiedote-2007-09-18-15-03-34-361493>. Luettu 20.4.2014.

Koski, P. 2005. toim. Teatterin ja historian tutkiminen. Helsingin yliopiston Taiteiden tutkimuksen laitos. Teatteritiede. Keuruu: Otava.

- Kuikka, M., T.** 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kuusikorpi, M.** 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö - käyttäjälähtöinen ja muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuusikorpi.pdf?sequence=1>. Luettu 8.05.2014.
- Laakso, E.** 2004. Draamakokemusten äärellä: Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän Yliopisto. Väitös. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13369/9513917711.pdf?sequence=1> Luettu 27.1.2013.
- Laakso, E., Heikkinen, H. & Toivanen, T.** 2012. Draamanopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. Mielipideosasto (8.3.2012) Helsingin Sanomat.
- Laakso, E.** 2013. Draama elää tätä päivää ja tähtää tulevaisuuteen. FIDEA- lehdessä (sivut:10 –14). 2013/1.
- Laine, T.** 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin.II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Leroux, J.-Y., & Moureau N.** 2013. Introduction to theatre at primary school: A short-term evaluation of a French experience. International Journal of Education through Art 9 (2), 219-233.
- Leskinen, P.** 2006. Draamakasvatus – ovi omaan opettajuuteen? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Musiikin laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lipponen, P.** 2010. Millainen on tulevaisuuden koulu? Uusi Suomi/ Puheenvuoro (13.10.2010)
- Loukaskorpi, J.** 2015. Draamakasvatusta lisää peruskouluun. Opettaja –lehti 10/2015 sivulla 32.
- Maloney, J.** 2007. Children’s roles and use of evidence in science; an analysis of decision-making in small groups. British Educational Research Journal 30, 371-401.
- Metsämuuronen, J.** 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. International Methelp Ky. Viro: Jaabes OU.
- Moilanen, M.** 2015. Kuvittele, eläydy, esitä - Draama harjoitukset kolmannen ja kuudennen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa. (pro-gradu tutkielma) Oulun Yliopisto. Luokanopettajan koulutus. Saatavissa:<http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201505071470.pdf> / Luettu 8.10.2015.
- Mäki, H.** 2003. Draamaopetus Oriveden opistossa. Virtanen Reijo (toim.) Oriveden uudet opit. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.

- Mäntysaari, M.** 1999. Millaista asiantuntijuutta arviointitutkimus antaa? Eräsaari & Lindqvist & Mäntysaari (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Neelands, J.** 1998. Beginning drama. London: David Fulton.
- Neelands, J.** 2001. Structuring Drama Work. A Handbook of available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niikko, A.** 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Niikko, A.** 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PS-kustannus.
- Niiniluoto, I.** 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvoista. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I.** 2003. Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Keuruu: Otava.
- Niskala, A.** 2012. Lisämauste vai jokapäiväinen leipä? Draamaharjoitukset kolmannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. (pro-gradu tutkielma) Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Nissilä M.-L.** 2015. OPS! Oppiminen uusiksi. Opettaja (1/15), 22-24.
- Olenius, V. E.** Svenskt Biografiskt Lexikon. Saatavissa: <http://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=7704> / Luettu 27.6.2015.
- Opetusministeriö.** 2010 Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia- ehdotus toimintaohjelmaksi 2010-2014. Hanna-Liisa Liikanen (toim.) Opetusministeriön julkaisuja 2010:1. Saatavissa: www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1.pdf?lang=fi / Luettu: 8.5.2015.
- Opetusministeriö. Kulttuuripolitiikan strategia 2020.** Opetusministeriö julk.2009:12
- Ormanci, U. & Ören, S.** 2010).Classroom Teacher Candidates' Opinions realted to using drama in primary school: An example of Demirci Faculty of Education". Journal of Faculty of Educational Science 43 (1), 165-191.
- Orme, J. & Salom, D.** 2002. Child protection drama in primary school – an effective educational approach? Helath Education "Emerald"/ Vol. 102. Number 4. 2002. Saatavissa: <http://www.emeraldinsight.com/0965-4283.htm>. Luettu 12.6.2013.
- Oulun draamaopetussuunnitelma (2005)** Laukkala, S. & Mönkkönen, J. Saatavissa: http://www.kulttuurivalve.fi/tiedostot/Draama_ops_lopullinen_13_6_2005.pdf Luettu 14.7.2015.
- Paavolainen, P.** 1995. Teatterihistorian luennot. Teak/ TIO-1 koulutus. Teatterikorkeakoulun Täydennyskoulutuskeskus. Helsinki.

- Pehkonen, L.** 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia: 171. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen, T.** 2012. Tuntijaon uudet haasteet. Keski-suomalainen 29.1.2012.
- Perkkilä, P.** 2013. Fenomenografia tutkimusmetodinä - luentomoduuli. Luokanopettajien koulutus. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. (luentomuistioni)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.** Saatavissa: http://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus Luettu: 11.03.2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014** Saatavissa: http://www.oph.fi/download/160360_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_1_2_1909_2014.pdf. Luettu 4.3.2013.
- Pihlaja, J.** 2004. Ajattele, tutki ja opi. Ohjeita oppimiseen ja tutkielman tekoon. Vammala: Soceda.
- Puolimatka, T.** 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Pulli, T.** 2010. Totta ja unta: draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. (väitös) Jyväskylän Yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/23063> Luettu 5.08.2014.
- Puurula, A.** 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. Kasvatus 31 (3).
- Pöntynen, L.** 2015. Tunne- ja vuorovaikutustaidot kunnalliseksi painotukseksi. Saatavissa: <http://opsiaetsimassa.vuodatus.net/lue/2015/04/tuntijako-1> Luettu 20.4.2015
- Rasmusson, V. & Erberth B.** 2008. Undervisa i pedagogiskt drama. Författarna och studentlitteratur. Hungary: Realszjzterna Dabas Printing House.
- Rautio, S.** 2015. Draaman kautta – luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa. (pro-gradu) Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla: <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201509121993.pdf> Luettu 8.10.2015.
- Rentola, K.** 1995. Rehtori Rentolan haaveesta totta. Opettaja (51-51/95), 32.
- Rinne, R.** 1994. Teatterikasvatus joka lapsen oikeus. Opettaja (35/94).
- Rusanen, S.** 2002. Koin traagisia tragedioita; Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaiteen opiskelusta. Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rutonen, M.** 2012 Uudistukset perusopetuksen tuntijaossa. Opettaja (32/12).
- Salo, J.** 2014. Koko oppimisen näkökulma muuttuu. Opettaja.

Sava, I. (toim.) 1998. Taikomo - Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13:1998. Helsingin kaupungin opetusvirasto, Taideollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys – Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampereen Yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Acta Universitatis 866.

Slade, P. 1955. Child Drama. New York. The Philosophical Library Inc.

Snickars von Wright, B. 2013. Island har lyckats drama i skolan. FIDEA 1/2013, s: 23. Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry:n julkaisu.

Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Teerijoki, P. (toim.) 2000. Draaman Tiet – Suomalainen Näkökulma. Jyväskylän Yliopiston Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylä.

Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. Acta Scenica 9.

Toivanen, T. 2005. Draama- ja teatterikasvatuksen ulottuvuuksia varhaismurrosikäisen näkökulmasta. (s. 119-132) Taidon ja Taiteen luova voima; Kirjoituksia 9-12 vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta (toim) Karppinen Seija, Ruokonen Inkeri sekä Uusitalo Kari. FinnLectura.

Toivanen, T. 2007. Lentoon – Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: WSOY.

Toivanen, T., Rantala, H. sekä Ruismäki, H. 2009. ” Young primary school teachers as drama educators -possibilities and challenges. International Journal of Intercultural Arts Education Conference. Arts contact points between cultures. (page: 129-140)

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

UNESDOC. 2015. Saatavissa: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>
Luettu: 20. 8.2014.

UNESCO. 2009. Creative arts and physical education (CAPE) Cape 1. The Republic of Uganda. Ministry of education and sports. National curriculum development center.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma/ Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: Sanoma Pro Oy.

Uusitalo, M. 2006. Olen ja ihmettelen - Maailmassa- olemisen näyttämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa. Jyväskylä yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavissa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bistream/handle/123456789/48399/978-951-39-6514-3_vaitos.
Luettu 15.02.2016.

Valkoinen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti ja isä? Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in Education, Psychology and social Research, 286.

Ventola, M.- R. 2013. Osallistuva teatteri – laadukas aikalaiskonsepti. (liseniaatti tutkimus) Esittävien taiteiden tutkimuskeskus (Tutke). Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42344/Ventola_Marjo-Riitta_2013.pdf?sequence=2 Luettu 13.9.2014.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. (väitös) Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Weltsek- M., Gustave J., Blatner. A. 2007. Interactive and improvisational drama, Webpage supplement to chapter 9: Process drama in educational considerations. Saatavissa: <http://www.interactiveimprov.com/procdrmwb.html> Luettu 11.5.2015.

Wee, S.-J. 2009. Drama education curriculum by drama specialist in early childhood education. University of Illinois at Urbana -Champaign. UMI: Microform 3363109.

Yrjönsuuri, M. 2009. Tiedon rajat. Johdatus tietoteoriaan. Helsinki: Kirjapaja.

Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teerijoki Pipsa (toim.) Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-46.

Özdemir, S., Mehmet & Cakmak Aygen. 2008. The effect of drama education on prospective teachers creativity. International Journal of Instruction 1 (1), 15-30.

Empiirisen aineistoni haastattelussa käyttämäni puolistrukturoitu kysymysten runko:

1. Kertoisitko aluksi mitä harrastuksia sinulla on ollut?
2. Miten tulit kosketuksiin draaman kanssa?
3. Miten pitkään olet käyttänyt tai opettanut draamaa?
4. Millaisiin haasteisiin olet törmännyt?
5. Mitä pidät tärkeimpinä tavoitteina draaman käytölle peruskoulussa?
6. Miten näet draaman käytön yleisesti toimivan ja toteutuvan peruskoulussa?
7. Kertoisitko ja kuvailisitko jotakin hyvää kokemustasi draaman käytöstä.
8. Entä kuvailisitko jonkun huonon kokemuksen draaman käytöstä.
9. Mihin muuhun oppiaineeseen vertaisit draamaa ja miksi?
10. Jos saisit toivoa peruskoulun draaman tilaan jotakin, mitä se olisi?