

**Draamakasvatus alakoulussa: luokanopettajien koke-
muksia draaman opetuskäytöstä**

Tinja Kuvaja

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuvaja, Tinja. 2016. Draamakasvatus alakoulussa: luokanopettajien kokemuksia draaman opetuskäytöstä. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 46 sivua + 3 liitesivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan draamakasvatusta alakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille luokanopettajien draaman käyttöä, draaman oppimisen mahdollisuuksia sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ja asettavat haasteita draaman opetuskäytölle. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella myös draaman asemaa alakoulun opetuksessa ja peilata tuloksia perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin.

Tutkimusaineisto (n = 22) kerättiin kyselylomakkeella ja analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia. Analyysia jatkettiin kvantifioimalla aineisto ja esittämällä tuloksia yksinkertaisen tilastollisen kuvailun menetelmillä.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajat käyttävät draamaa opetuksessa monin eri tavoin ja oppiminen voi kohdistua oppiainesisältöjen lisäksi esiintymiseen ja itseilmaisuun, sosiaalisiin taitoihin, empatiaan sekä draaman taitoihin. Draaman käyttöön koettiin vaikuttavan vahvimmin opettajan kiinnostus, opettajan valmiudet, taidot ja tottumukset sekä pedagoginen vapaus. Haasteiksi puolestaan miellettiin oppilaiden moninaisuuteen, koulun ja luokan ympäristöön sekä resursseihin liittyvät tekijät. Draaman opetuskäytön kehittämistä ajatellen esille nousivat täydennyskoulutuksen ja valmiiden materiaalien tarve.

Tutkimus osoitti, että draama voidaan käsittää monella eri tavalla ja tutkimukseen osallistuneet draamasta valmiiksi kiinnostuneet opettajat hyödyntävät draamaa osana opetustaan ja uskovat draaman mahdollisuuksiin. Draama todennäköisesti jatkaa vielä paikkansa hakemista alakoulun opetuksessa ja tulee kiinnostuneiden opettajien myötä säilymään opetuksessa muiden menetelmien ohessa.

Asiasanat: draamakasvatus, draaman opetuskäyttö, alakoulu, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	DRAAMAKASVATUS	7
	2.1 Draamakasvatus ja draamakasvatuksen genreajattelu	7
	2.2 Draamakasvatus ja oppiminen	9
	2.2.1 Draamakasvatuksen luonne	9
	2.2.2 Draamatyöskentely ja työtavat.....	12
	2.2.3 Oppimisen mahdollisuudet draamassa	13
3	DRAAMAKASVATUS ALAKOULUSSA	15
	3.1 Draama perusopetuksen opetussuunnitelmassa	15
	3.2 Draaman käyttöön vaikuttavia tekijöitä.....	17
	3.2.1 Opettaja ja opettajan asenteet ja kokemukset.....	17
	3.2.2 Koulun yhteisö, toimintakulttuuri ja ympäristö.....	18
	3.2.3 Draaman haasteellisuus ja opettajan taidot.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	22
	5.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku.....	23
	5.2.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä	23
	5.2.2 Kyselylomakkeen laatiminen	23
	5.2.3 Aineistonkeruun toteutus	25
	5.3 Aineiston analysointi.....	26
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	30
	5.5 Aineistonkeruun ja analysoinnin luotettavuus	30
6	TULOKSET	32
	6.1 Luokanopettajien draaman käyttö opetuksessa.....	32
	6.2 Oppimisen mahdollisuudet draamaharjoitteissa.....	33
	6.3 Draaman opetuskäyttöön vaikuttavat tekijät	35
	6.3.1 Opettajien draaman käyttöön vaikuttavat tekijät.....	35

6.3.2	Draaman käytön haasteet.....	36
6.4	Draaman opetuskäytön kehittäminen	38
7	POHDINTA.....	39
7.1	Tutkimuksen tavoite ja tuloksien pohdintaa	39
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	43
7.3	Jatkotutkimukseen liittyvät kysymykset.....	45
	LÄHTEET	47
	LIITTEET.....	50

1 JOHDANTO

Teatteri ja draama ovat harrastuksena kulkeneet elämässäni jo yli kymmenen vuoden ajan. Hakiessani luokanopettajakoulutukseen olin kiinnostunut siitä, kuinka draamaa voisi hyödyntää opetuksessa ja nyt olen valitsemallani tiellä: tutkimassa draaman mahdollisuuksia osana opettajan työtä. Olen omakohtaisten kokemusteni ja tietämykseni perusteella vakuuttunut draaman mahdollisuuksista, mutta käytännön kokemusta draaman hyödyntämisestä opetuksessa minulla on vain vähän. Ajattelin, että kentällä toimivien luokanopettajien kokemukset ja näkemykset voisivat avata paitsi minulle itselleni, myös toivottavasti muillekin opiskelijoille ja tuleville luokanopettajille uutta perspektiiviä.

Draamaa voi hyödyntää opetuksessa monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa teemaa lähestytään draamakasvatuksen käsitteen kautta. Draamakasvatuksella voidaan tarkoittaa kaikkea kouluun ja opetukseen liittyvää draamaa ja teatteria (Heikkinen 2005). Draaman opetuskäyttö on laaja käsite ja siihen mahtuu hyvin monenlaisia lähestymistapoja. Se voi olla läsnä opetuksessa lähes kokoaikaisesti luokan jatkuvana toimintatapana tai erilaisina lyhempinä tai pidempinä harjoituksina muun opetuksen joukossa.

Draaman käyttö osana opetusta vaihtelee kouluittain ja luokittain. Draaman käyttöön ja opettajan pedagogisiin valintoihin ovat yhteydessä monet eri tekijät. Myös draama työtapana asettaa paitsi mahdollisuuksia myös haasteita. Koska draamaa voidaan käyttää opetuksessa monin eri tavoin, herää kysymys, kuinka opettajat käyttävät sitä omassa opetuksessaan. Aiheen tutkiminen on perusteltua, sillä draaman asema on muuttumassa uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) myötä: draama on entistä suuremmassa osassa opetusta liitettynä useampiin oppiaineisiin sekä laaja-alaisiin osaamisalueisiin. Myös aiempaa tutkimusta juuri tästä näkökulmasta on tehty melko vähän. Vaikka draaman käytökokemuksista ja draaman tarjoamista oppimisen mahdollisuuksista on tutkimustietoa, on opettajien näkökulma jäänyt vähemmälle huomiolle. Pro gradu -tutkielmia siitä, kuinka opettajat ymmärtävät draamakasvatuksen tai kuinka he

sitä työssään käyttävät, on muutamia (ks. esim. Natri 2010; Borgstén 2016), mutta tutkimus opettajien draaman käytöstä ja esimerkiksi erilaisten menetelmien yleisyydestä kaipaisi päivitystä. Tämän valossa onkin perusteltua, että kandidaatin-tutkielmassani lähestyn draamakasvatusta selvittääkseni, kuinka luokanopettajat käyttävät sitä opetuksessaan, millaisten tekijöiden koetaan vaikuttavan draaman käyttöön ja mitkä tekijät puolestaan asettavat haasteita sen käytölle. Luokanopettajan näkökulma valikoitui tutkimukseeni, koska opiskelen itsekin luokanopettajaksi ja koin sen tämän vuoksi merkitykselliseksi. Lisäksi ajattelen, että alakoulu tarjoaa paljon mahdollisuuksia draaman hyödyntämiseen opetuksessa jo senkin vuoksi, että luokanopettajalla yleensä on tiiviimpi suhde luokkansa oppilaisiin ja yksi opettaja vastaa yleensä suurimmasta osasta luokan opetusta.

Tutkielman teoriaosuudessa keskitytään tarkastelemaan draamakasvatuksen teoriaa ja draaman opetuskäyttöä alakoulussa. Tämän jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimuksen toteuttamisen vaiheet sekä tulokset. Päätän tutkielmani tutkimustulosten, tutkimuksen luotettavuuden ja jatkotutkimusaiheiden pohdintaan.

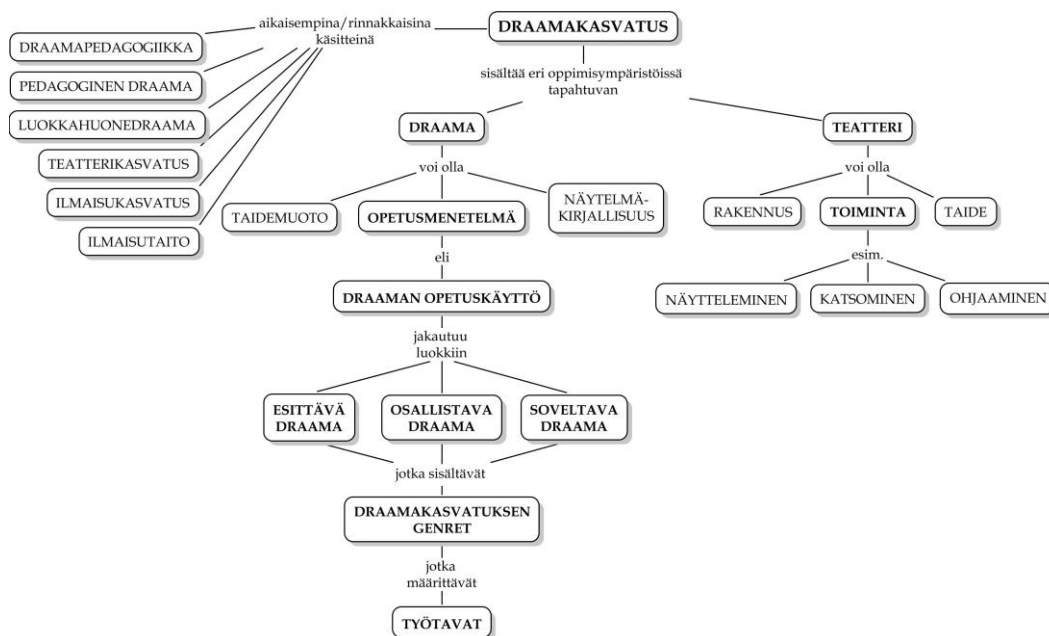
2 DRAAMAKASVATUS

2.1 Draamakasvatus ja draamakasvatuksen genreajattelu

Koulussa tapahtuvaa, opetukseen tähtäävää draamaa voidaan lähestyä monella eri käsitteellä. Ilmiötä kuvaavat käsitteet vaihtelevat niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, ja se miten ne määritellään, riippuu yleensä tutkijasta (Urian 2011, 141–142) sekä käsitteen käyttötarkoituksesta. Suomessa draamakasvatus käsitteenä pohjaa edeltäjiinsä, draamapedagogiikan ja ilmaisukasvatuksen käsitteisiin, mutta myös käsite ilmaisutaito on ollut käytössä erityisesti 60–70-luvuilla, jolloin sillä on viitattu koulun oppiaineeseen. Draamakasvatuksen rinnalla ovat kulkeneet myös käsitteet pedagoginen draama ja luokkahuonedraama. (Heikkinen 2004, 25–30.) Tällä hetkellä draamakasvatus kuitenkin käsitteenä alkaa jo olla melko vakiintunut ja se on korvannut aiemmin käytetyt käsitteet.

Draamakasvatuksen määrittely ei ole aivan yksinkertaista, sillä se on monimuotoista ja voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena aina tekijöistä ja kontekstista riippuen. Tutkimuksessani lähestyn draamakasvatusta Heikkisen (2004, 19; 2005, 25) määritelmän pohjalta, jonka mukaan draamakasvatus on erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa draamaa ja teatteria. Draama ymmärretään yleensä suomalaisessa kulttuurissa sekä taidemuotona että oppiaineena tai oppimismetodina, mutta sillä voidaan viitata myös näytelmäkirjallisuuteen (Heikkinen 2004, 14; 2005, 24; Østern 2000, 24–25). Tarkoitin käsitteellä draama ensisijaisesti draamakasvatukseen liittyvää toimintaa ja sen eri muotoja, jossa on piirteitä myös teatteritoiminnasta. Puhun draamakasvatus-käsitteen rinnalla myös draaman opetuskäytöstä, jolla tarkoitan draaman työtapoja tai draaman toimintaa opetuksessa. Draamakasvatuksen määrittely siten, että se kattaa kaiken erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvan draaman, on laaja, mutta toisaalta liian tiukka rajaaminen voisi jättää ulkopuolelle jotakin oleellista draamaan ja opetukseen liittyvää. Tässä tutkimuksessa draamakasvatus käsitetään kuvion 1 mukaisesti.

Draamaa tarkastellaan erityisesti opetusmenetelmän näkökulmasta, jolloin keskiöön nousee, kuinka draama tai draamakasvatus on osana opetusta ja millaiset lajit tai työtavat mielletään osaksi draamaa.



KUVIO 1. Draamakasvatuksen käsitekartta (ks. Heikkinen 2004; Heikkinen 2005; Østern 2000; Toivanen 2012)

Sitä, mitä draamakasvatus on, tai mitä sillä tarkoitetaan, voidaan hahmottaa genreajattelun kautta. Draamakasvatus jaetaan yleensä kolmeen luokkaan, joiden alle puolestaan jakaantuvat draamakasvatuksen genret niiden ominaisuuksiensa mukaisesti. Usein luokittelu tapahtuu draaman tavoitteiden, dramaturgisten lähtökohtien ja yleisön osallistumisen tason mukaisesti (Teerijoki & Lintunen 2001, 132). Draaman lajien rajat ovat kuitenkin häilyviä ja muuttuvia, sillä eri genreissä tavoitteet ja työtavat voivat olla samankaltaisia (Teerijoki & Lintunen 2001, 132; Østern 2000, 21). Kaikissa tilanteissa pätevää genrejaottelua on siis mahdotonta tehdä ja vaihtelua jaottelussa esiintyykin eri tutkijoiden välillä.

Heikkisen (2004, 31–39; 2005, 73–82) mukaan valittu draaman genre ohjaa sitä, millaista draama on. Hän jakaa draaman esittävään, osallistavaan ja soveltavaan draamaan, joista jokaisella on omat erityispiirteensä (ks. kuvio 1). Näiden kolmen pääluokan alle voidaan jäsentää draamakasvatuksen genret. Esittävässä

draamassa yleisö on läsnä katsojina ja fokuksessa on usein jokin valmisteltu esitys. Tämä, ehkä monille tutuin genre, pitää sisällään muun muassa tekstilähtöisen esityksen valmistamisen. Osallistavassa draamassa ei ole ulkopuolista yleisöä, vaan toiminta tapahtuu ryhmän sisällä fiktiivisessä maailmassa esimerkiksi prosessidraaman tai työpajateatterin muodossa. Soveltava draama puolestaan on yhdistelmämuoto kahdesta edellä mainitusta ja siihen voi kuulua niin esittävän kuin osallistavankin draaman genrejä.

Draamakasvatus siis sisältää laajan valikoiman draaman genrejä eli lajeja, joita voidaan hyödyntää opetuksessa. Draaman laji määrittää sen, millaista draama on ja ohjaa näin ollen myös draaman työtapojen valinnassa. Tässä tutkimuksessa genrejaottelu perustuu Heikkisen (2004, 31–39; 2005, 71–81) ja Østernin (2000, 20–24) teorioihin. Genrejä voidaan käsittää jaottelusta riippuen olevan yhteensä 7–15, joista keskeisimpiä ovat esityksen valmistaminen joko valmiin käsikirjoituksen tai oppilaiden omien ideoiden pohjalta, valmiin teatteriesityksen katsominen tai draamatekstin kirjoittaminen. Myös draamaleikit tai roolileikit sekä improvisaatio ja prosessidraama mielletään omiksi genreikseen. Näiden lisäksi draaman genrejaottelussa ovat esillä myös työpajateatteri (TIE eli Theatre in Education), foorumiteatteri ja tarinateatteri. Myös erilaiset performanssit ja digitaalinen draama mielletään osaksi draamakasvatuksen kenttää.

2.2 Draamakasvatus ja oppiminen

2.2.1 Draamakasvatuksen luonne

Draamakasvatuksen taustalla voidaan nähdä useita erilaisia oppimisteorioita. Sosiokulttuuriset oppimisteoriat korostavat ryhmässä oppimista ja sosiokognitiiviset teoriat luottavat siihen, että ryhmässä toimiminen auttaa yksilöllistä oppimisprosessia. Toisaalta draaman oppimista voidaan tarkastella myös konstruktivistisen tai kokemuksellisen oppimiskäsityksen valossa (Heikkinen 2005, 8, 27; Toivanen 2012, 193). Yleisesti voidaan ajatella, että näiden teorioiden pohjalta

draamakasvatuksen taustalla nähdään olevan oppimiskäsitys, joka luottaa ryhmään, vuorovaikutukseen ja yksilön aktiiviseen toimintaan osana oppimisprosessia.

Draamakasvatusta ja sen luonnetta on tutkittu paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Draamakasvatus on vahvasti kokemuksellista toimintaa, minkä vuoksi sitä onkin haastavaa tutkia ja pukea kielelliseen muotoon. Tutkimusten myötä draamakasvatukselliselle toiminnalle on kuitenkin pystytty luomaan melko yhtenäinen perusta, jossa toistuvat tietynlaiset periaatteet.

Draamakasvatus on yhteistoiminnallista tekemistä, jossa oppijat ovat aktiivisia osallistujia. Heikkisen (2004, 126–128; 2005, 8, 32) mukaan draamassa korostuvatkin tutkiva ote ja yhteinen tekeminen, jossa ”oppija on oman oppimisensa keskeisin luoja”. Oppijat ovat mukana rakentamassa draaman maailmaa, kokemassa ja luomassa merkityksiä. Draamassa koetut asiat, havainnot ja kokemukset, voidaan kokea merkityksellisiksi sellaisenaan, mutta niiden tulkinnassa ovat läsnä myös yksilön aiemmat kokemukset. (Heikkinen 2005, 8, 27–28.) Oppija siis peilaa draaman kokemuksiaan itseensä ja aiempiin kokemuksiinsa. Draamakasvatuksen kokemuksellisuus ja tutkiva ote ovat yhä edelleen ajankohtaisia nykypäivän ja tulevaisuuden koulussa, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina ja oman tiedon konstruoijina.

Draamassa toimitaan usein fiktiivisessä maailmassa roolityöskentelyä hyödyntäen. Draaman maailma rakentuu erilaisin elein, liikkein ja äänin. Maailmaan luodaan kuvitteellisia henkilöitä, tilanteita ja paikkoja, joita tutkitaan ryhmän kanssa tekemisen kautta. (Heikkinen 2005, 11, 32, 45.) Draaman maailmaa voidaan myös vahvistaa muun muassa musiikilla, rekvisiitalla ja valoilla. Tässä fiktiivisessä todellisuudessa aika, paikka, rooli ja toiminta voivat poiketa tavallisesta elämästä (Heikkinen 2005, 32). Draaman maailmassa periaatteessa kaikki on mahdollista. Rooli antaa mahdollisuuden olla joku muu ja tehdä jotain muuta kuin yleensä. Sen kautta voidaan turvallisesti käsitellä haastaviakin asioita ja ymmärtää toisen henkilön tunteita, asenteita, asemaa tai motiiveja. Roolissa toimi-

minen fiktiivisessä maailmassa myös tekee kokemukset omakohtaisiksi. (Heikkinen 2005, 32–42.) Vaikka roolityöskentely usein kuuluu draamaan, voi draamaa olla myös ilman rooleja.

Keskeneräisyys on oleellinen osa draamatyöskentelyä. Keskeneräisyyden voi nähdä koskevan draamaa yleisesti. Voidaan ajatella, ettei draamakasvatuksessa voi heti, eikä ehkä koskaan, oppia ja hallita kaikkea (Heikkinen 2005, 42). Toisaalta keskeneräisyys on läsnä myös draaman työskentelyssä: draaman maailman tapahtumat jäävät usein keskeneräisiksi ja pysyvät ainutkertaisina kokemuksina (Heikkinen 2005, 192).

Koska draamassa toimitaan fiktiivisessä maailmassa ja rooleissa eikä toimintaa aina viedä loppuun asti, nousee keskeiseksi asiaksi myös draaman tapahtumien reflektio. Reflektiolla tarkoitetaan sitä, että draaman aiempaa toimintaa ja kokemuksia käydään läpi ja arvioidaan etsien uusia näkökulmia ja toimintatapoja (Heikkinen 2004, 128). Reflektion voisi ajatella olevan oppimisen ydin. Se saattaa harjoitteet loppuun, palauttaa mieleen tavoitteet ja mahdollistaa niiden saavuttamisen ja oman kehittymisen tarkastelun. Reflektion rooli työskentelyssä vaihtelee sen mukaan, kuinka draamaa opetuksessa käytetään. Joissakin tapauksissa draamaa voidaan käyttää opetuksessa myös hyvin vähäisellä reflektiolla tai ilman reflektiota.

Draaman erityispiirteinä voidaan siis pitää oppijälähtöisyyttä ja kokemuksellisuutta, roolityöskentelyä fiktiivisessä todellisuudessa, reflektivoavaa arviointia sekä keskeneräisyyttä. Näiden lisäksi draamatyöskentelyssä on läsnä myös työskentelyn ennakoimattomuus. Draamakasvatus kyseenalaistaa perinteistä opettajan roolia, jossa opettaja nähdään tiedon välittäjänä. (Heikkinen 2005, 48; Jyrämö 2013, 164; Solin-Lehtinen 2013.) Sen sijaan opettaja nähdään enemmänkin oppimisen ohjaajana, joka antaa oppijoille mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan. Tämän vuoksi opettajan on mahdotonta täysin etukäteen suunnitella kaikkea valmiiksi. Draaman ominaisuuksia voidaan tarkastella paitsi oppimisen mahdollistajina myös haasteina.

2.2.2 Draamatyöskentely ja työtavat

Draamakasvatus pitää sisällään useita erilaisia työtapoja, joiden käyttöä määrittelevät muun muassa valittu draaman genre, kohderyhmä sekä toiminnalle asetetut tavoitteet (Heikkinen 2005, 46). Draaman opetuskäyttö voi siis olla hyvinkin monenlaista toimintaa, mutta silti siinä on läsnä draamakasvatuksellisen toiminnan peruseriaatteita. Draamakasvatuksen luonne on havaittavissa kaikenlaisessa draamatyöskentelyssä, mutta kaikkien draaman erityispiirteiden ei tarvitse olla läsnä yhtäaikaisesti: esimerkiksi draama voi olla toimintaa ilman varsinaista roolityöskentelyä tai fiktiossa elämistä. Tuokiot tai harjoitteet voivat myös olla kestoltaan vaihtelevia aina muutamista minuuteista tunteihin. Draama voi olla läsnä opetuksessa lähes kokoaikaisesti luokan jatkuvana toimintatapana tai erilaisina lyhempinä tai pidempinä harjoituksina muun opetuksen joukossa.

Käytännössä draamakasvatus on esimerkiksi erilaisia teatterin, draaman ja ilmaisun harjoitteita ja leikkejä, joilla on jokin opetuksellinen tai kasvatuksellinen tavoite. Oppimistavoitteena voi olla jonkin oppiainesisällön, esimerkiksi historian tapahtumien, vuorovaikutuksen tai jonkin draaman osa-alueen oppiminen. (Bowell & Heap 2005, 14; Heikkinen 2004, 143.) Luonnollisesti oppimistavoitteet ohjaavat myös työtapojen valintaa. Työtavat voidaan jaotella niiden käyttötarkoituksen mukaisesti esimerkiksi tekemiseen, reflektointiin tai arviointiin liittyviin työtapoihin (Owens & Barber 2014, 22).

Draamaa voidaan siis käyttää opetuksessa monin eri tavoin ja sen käytön opetuksessa voidaan ajatella vaihtelevan opettajittain ja oppiaineittain. Perinteisesti draaman on nähty olevan läsnä koulujen juhlissa (Uusitalo 2016, 10) ja näin ollen keskittyneenä esittävän draaman lajiin. Mikäli draama rajoittuu vain esittävään genreen, eli esimerkiksi esitysten valmistamiseen, voidaan ajatella, ettei draamakasvatuksen kaikkea potentiaalia ole hyödynnetty.

2.2.3 Oppimisen mahdollisuudet draamassa

Koska draamaa voidaan käyttää opetuksessa monin eri tavoin, ovat myös oppimisen mahdollisuudet monipuoliset. Draamatyöskentelyn avulla ajatellaan olevan mahdollista oppia opettavan asiasisällön lisäksi myös draamasta itsestään, esimerkiksi draaman muodosta tai työtavoista. Tämän lisäksi oppimisen ajatellaan kohdistuvan myös oppijaan itseän, muihin ihmisiin tai ympäröivään maailmaan liittyviin tekijöihin. (Bowell & Heap 2005, 14; Heikkinen 2004, 143.)

Tutkimuksia draaman opetuskäytöstä on tehty niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimuksissa näkökulmat vaihtelevat aina opettajan tai ohjaajan kokemuksista eri-ikäisten lasten ja nuorten kokemuksiin. Useiden tutkimusten mukaan (mm. Laakso 2004; Rusanen 2002; Toivanen 2002) kokemukset draamatyöskentelystä ovat olleet myönteisiä ja oppimista on tapahtunut. Opittu on keskittynyt muun muassa vuorovaikutustaitoihin ja draaman työtapojen omaksumiseen (esim. Laakso 2004). Työskentelyllä on myös havaittu olevan linkki nykymaailmaan ja yhteiskuntaan (mm. Laakso 2004; Solin-Lehtinen 2013).

Draaman voi nähdä edistävän monenlaista oppimista. Ryhmässä tapahtuva monipuolinen ja monikanavainen toiminta tukee erilaisia oppijoita ja vahvistaa sosiaalisia taitoja. (Heikkinen 2005, 48.) Sosiaalisten taitojen lisäksi draaman oppimisalueet ulottuvat myös kognitiivisten, emotionaalisten ja luovan ajattelun kykyjen kehittämiseen (Bowell & Heap 2005, 13).

Draamassa oppimistilanne luodaan oppilaiden ympärille, mikä mahdollistaa teemojen aidon tarkastelun itsestä käsin. Draaman avulla on mahdollista tarkastella omia käsityksiä, tuntemuksia ja muodostaa omia mielipiteitä (mm. Bowell & Heap 2005, 13; Heikkinen 2005, 50; Laakso 2004, 170–173; Uusitalo 2016, 105). Draama myös antaa mahdollisuuksia huomioida oppilaiden omia ideoita: oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mihin suuntaan tilanteet kehittyvät ja he saavat päättää, millaiset asiat tai ilmiöt nousevat esiin. Näin ollen kokemukset muodostuvat merkityksellisemmiksi ja draaman avulla päästään käsiksi teemoihin, jotka ovat oppilaista aidosti kiinnostavia.

Draaman koetaan opetuksessa olevan motivoivaa ja sisältöjä konkretisoivaa (Toivanen 2012, 194). Yksi draaman vahvuuksista on myös sen moninäkökulmaisuus: erilaisten näkökulmien avulla yksilön on mahdollista hahmottaa paitsi erilaisia ilmiöitä, tutkia myös itseään osana yhteisöjä, kuten vaikkapa koulussa, yhteiskunnassa tai globaalissa maailmassa. Draaman ajatellaan myös vahvistavan ymmärrystä käsiteltävästä asiasta ja mahdollistavan opitun siirtämisen oppimistilanteesta ulkopuolelle. (Heikkinen 2005, 50; Laakso 2004, 170–173.) Draaman erilaiset kokeilut siis voivat parhaimmillaan tarjota myös keinoja arkipäivän ongelmatilanteista selviytymiseksi (Uusitalo 2016, 34).

Draaman oppimiskokemukset ovat tutkimusten mukaan yksilöllisiä, mutta pääsääntöisesti positiivisia. Yleisesti draamaa pidetään sosiaalisuutta edistävänä työtapana, joka lisää paitsi itseluottamusta, myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luottamusta toisiin ihmisiin. Sosiaalisessa toiminnassa empatian ja ryhmässä olemisen taidot ja itsetuntemus kehittyvät. Tutkimusten mukaan draama kehittää myös itseilmaisua ja ilmaisurohkeutta (Rusanen 2002, 179–188; Laakso 2004, 170–173; Toivanen 2002, 189–197) sekä opettaa kohtaamaan ja hyväksymään epäonnistumisia (Toivanen 2002, 189–197).

3 DRAAMAKASVATUS ALAKOULUSSA

3.1 Draama perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Draamakasvatuksen sisällyttämisestä perusopetuksen opetussuunnitelmaan omaksi oppiaineekseen muiden taito- ja taideaineiden rinnalle on puhuttu jo 70-luvulta lähtien (Rusanen 2001, 50). Viimeaikoina teema on ollut esillä erityisesti uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laatimisen yhteydessä (ks. esim. Heikkinen 2005; Saha 2013; Toivanen 2012). Usein Suomen tilannetta verrataan myös muihin maihin: esimerkiksi Yhdysvallat ja Englanti ovat sisällyttäneet draaman opetussuunnitelmaansa (O'Toole 2011, 13). Ajattelun taustalla on käsitys siitä, että draama omana oppiaineenaan saisi vakaamman ja arvostetumman aseman. Toisaalta Uusitalo (2016, 38–39) pohtii, että oppiainestatus voisi jopa kadottaa jotakin draaman vapaudesta: draama omana oppiaineenaan olisi sidottu asetettuihin tavoitteisiin ja arviointiin. Draama toimintatapana ja opetusmenetelmänä puolestaan voi tarjota jopa enemmän mahdollisuuksia draaman hyödyntämiseen.

Voidaan sanoa, että draaman avulla päästäisiin käsittelemään juuri niitä asioita, joita opetussuunnitelma painottaa (Saha 2013, 205; Toivanen 2002, 189–197). On erilaisia käsityksiä siitä, kuinka draaman tulisi näyttäytyä koulumaailmassa. Heikkisen (2005, 136–137) mukaan draamakasvatuksen tulisi olla sellaista, että draaman eri genrejä hyödynnetään mahdollisimman monipuolisesti. Näin draaman eri osa-alueet tulevat tutuiksi, käsitys draamasta ja sen mahdollisuuksista laajenee ja samalla oppimisen mahdollisuudet kasvavat. Toivanen (2012, 197) näkee perusopetuksen draamaopetuksen keskiössä olevan ulkopuoliselle yleisölle tarkoitetun esittävän draaman sijaan erilaiset ryhmän sisäiset prosessit, joiden kautta on mahdollista oppia. Yleisesti voidaan päätellä, että kouluun haluttaisiin enemmän tilaa draaman käytölle eikä sen tulisi rajoittua vain esittävän draaman genreen.

Draaman asema peruskoulussa onkin muuttumassa, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 astuvat voimaan elokuussa 2016. Uudessa

opetussuunnitelmassa draama on suuremmassa osassa kuin aikaisemmin. Vaikka draama ei olekaan saanut toivottua sijaa omana erillisenä oppiaineenaan, on draaman käyttöä sisällytetty opetussuunnitelmaan runsaasti. Uusi ilmiölähäinen lähestymistapa tarjoaa myös draamalle paljon mahdollisuuksia.

Tällä hetkellä käytössä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) draama on osana vain äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Se on liitetty erityisesti vuorovaikutustaitojen ja ilmaisun kehittämiseen, joita pyritään harjoittamaan muun muassa improvisoinnin, leikin ja draaman avulla. Draama nähdään opetussuunnitelmassa myös kirjallisuudenlajina, johon alakoulussa tutustutaan vuosiluokilla 3-6.

Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 21) draama nähdään, kuten aiemmassakin opetussuunnitelmassa, vuorovaikutuksen ja ilmaisun kehittämisen välineenä. Draama on kuitenkin mainittu yhtenä muiden työtapojen joukossa ja se nähdään tutkivana ja toiminnallisena työskentelynä, joka edistää ”oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi”, jotka ”pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa” (POPS 2014, 30). Draama on kytköksissä monipuolisesti myös laaja-alaisiin oppimistavoitteisiin, mutta erityisesti esille nousevat kokonaisuudet ”vuorovaikutus ja itseilmaisuus” sekä ”itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”. Näissä draama nähdään osana esiintymisen ja ilmaisun, mutta myös mielikuvituksen, kekseliäisyyden ja tunnetaitojen kehittämistä.

Oppiaineiden osalta draama on vahvimmin koko alakoulun osalta liitetty äidinkieleen ja kirjallisuuteen, jossa draama nähdään paitsi yhtenä olennaisimmista kulttuurisisällöistä, myös opetustapana. Äidinkielen opetukseen draama tuo kokemuksellisuutta, toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä. Alkuopetuksessa pyritään vahvistamaan oppilaiden kiinnostusta ja innostusta draamaa kohtaan, ja vuosiluokilla 3-6 draamataitoja pyritään syventämään. (POPS 2014.)

Draaman integrointimahdollisuuksista äidinkielen lisäksi on mainittu musiikin, liikunnan, uskonnon ja elämänkatsomustiedon, ympäristöopin ja käsityön

oppiaineet, joihin draaman työtapana niin ikään nähdään tuovan toiminnallisuutta, kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä. Vuosiluokilla 3-6 draama on näiden lisäksi myös osana vieraiden kielten, historian ja yhteiskuntaopin opetusta. Draama monipuolistaa työskentelyä ja sen avulla pyritään pääsemään käsiksi ajankohtaisiin ilmiöihin. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan ilmaisurohkeutta ja ohjata kokonaisvaltaiseen itseilmaisuun sekä mielikuvituksen ja luovuuden käyttöön. Draaman avulla harjoitellaan myös yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikuttamista lähiyhteisössä. (POPS 2014.)

3.2 Draaman käyttöön vaikuttavia tekijöitä

3.2.1 Opettaja ja opettajan asenteet ja kokemukset

Vaikka draama on osana opetussuunnitelmaa, on monia tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, missä määrin ja millaisin tavoin draama on läsnä opetuksessa ja koulun arjessa. Saha (2013, 206) toteaaakin, että draaman käyttö muiden oppiaineiden opetuksen yhteydessä viittaa siihen, että on sen käyttö on täysin opettajakohdista ja saattaa rajoittua perinteiden mukaisesti vain koulujen juhlatilaisuuksissa esitettävien näytelmien tekoon. Draamalla on koulussa kuitenkin paljon enemmänkin annettavaa.

Suomessa opettajilla on suuri pedagoginen vapaus, minkä vuoksi yksi vaikuttavista tekijöistä draaman käytölle on opettajan oma suhtautuminen ja kiinnostuneisuus draamaa kohtaan. Opettajan omilla aiemmilla kokemuksilla sekä valmiuksilla on vaikutusta siihen, millaisia opetusmenetelmiä opettaja valitsee (Vuorinen 2001, 71). Draama on kokemuksellinen ja toiminnallinen menetelmä, joten voidaan ajatella, että sen käyttö edellyttää muiden kokemuksellisten menetelmien tavoin sitä, että opettajalla itsellään on myönteisiä kokemuksia sen käytöstä joko oppijan tai opettajan näkökulmasta.

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteita ja käsityksiä draamasta ja draamakasvatuksesta on tutkittu muutamissa pro gradu -tutkielmissa (mm. Natri 2010; Salo 2015). Opiskelijoiden asenteet draamaa kohtaan ovat olleet

myönteisiä ja draaman monista sovellusmahdollisuuksista ollaan oltu vakuuttuneita, vaikka toisaalta draaman asettamat haasteet ovat herättäneet ajatuksia (Salo 2015). Esille on noussut myös draaman määrittelyn haastavuus: opettajat käsittävät draaman monin eri tavoin, mutta sen vahvuutena koulumaailmassa on pidetty oppilaan kasvun tukemista, omien vahvuuksien löytämistä ja esiintymisvarmuuden lisäämistä (Natri 2010). Kansainvälistä tutkimusta opettajien draaman käytöstä ja draaman käytön kokemuksista on tehty (esim. Ritch 1983; Kaaland-Wells 1994), mutta tutkimuskenttä kaipaisi päivitystä tämänhetkisestä tilanteesta.

Opetustyössä on helppoa kangistua noudattamaan jo totuttuja kaavoja. Vuorisen (2001, 72) mukaan turvallisuus onkin monelle opettajalle yksi suurimmista työtavan valintaan vaikuttavista tekijöistä. Uusien menetelmien kokeileminen vaatii enemmän kuin totutussa pysyminen. Siksi myös opettajan oma muutos- tai uudistushaluisuus sekä ammatissa kehittymisen halu ovat taustalla opetusmenetelmien valinnassa. Opetusmenetelmien valinta on myös aina arvosidonnaista ja valinnat kertovat opettajan arvoista ja asenteista itseään, työtään ja oppilaita kohtaan (Vuorinen 2001, 75).

3.2.2 Koulun yhteisö, toimintakulttuuri ja ympäristö

Opetussuunnitelman lisäksi myös koulu asettaa omia rajoitteitaan draaman käytölle. Vaikka yksittäisellä opettajalla on mahdollisuuksia valita opetusmenetelmänsä, vaikuttaa valintoihin myös koulun toimintakulttuuri. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) perusopetuksen toimintakulttuuri nähdään muuttuvana kokonaisuutena, joka muodostuu paitsi työtä ohjaavista normeista ja toiminnan tavoitteista myös johtamisesta, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta. Myös yhteisön osaaminen ja kehittäminen sekä vuorovaikutus ja ilma-
piiri ovat sidoksissa toimintakulttuuriin. Eniten toimintakulttuuri tulee esille yhteisön käytännöissä. (POPS 2014, 26.) Koulun ja opettajien tottumukset vaikuttavat työtapojen valintoihin. Myös sillä, kuinka paljon opettajat tekevät yhteistyötä tai jakavat ammatillisia ideoitaan on vaikutusta.

Opettajan pedagogiset valinnat ovat aina tilannekohtaisia. Perusopetuksen opetussuunnitelmakin (POPS 2014, 30) painottaa, että pedagogisten valintojen tulisi myös aina olla tilannekohtaisia ja niiden valinnassa tulisi opetukselle asetettujen tavoitteiden lisäksi ottaa huomioon myös oppilaiden moninaisuus. Näin ollen siis oppilaiden kehitys- ja taitotasojen, tottumuksien sekä motivaation ja viireystilan voidaan ajatella vaikuttavan siihen, millaisia opetusmenetelmällisiä valintoja opettaja tekee (Vuorinen 2001, 64–73). Myös ryhmän koolla ajatellaan olevan vaikutusta (Vuorinen 2001, 71).

Luokan ympäristönä ja tilana ajatellaan vaikuttavan opettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin ja näin ollen myös draaman käyttöön. Tila voidaan käsitellä sekä fyysisenä että henkisenä: luokkahuoneet tiloina eivät aina ole otollisimpia draaman käytölle ja toisaalta kouluissa vallitsee kulttuuri, jossa draama nähdään teatterina ja näin ollen osana koulujen juhlia (Heikkinen 2004, 150–151). Draamatoiminta ei myöskään aina ole sovitettavissa yhteen koulun päivärytmin kanssa, vaan välitunnit saattavat katkaista työskentelyn. Voidaan siis ajatella, että draaman käyttöönkin vaikuttavat työskentelytilan lisäksi välineet ja käytävissä oleva aika.

3.2.3 **Draaman haasteellisuus ja opettajan taidot**

Vaikka draamatyöskentely tarjoaa monenlaisia oppimisen mahdollisuuksia, asettaa se myös haasteita ja rajoitteita. Draamatyöskentely vaatii aikaa, harjoittelua, aktiivisuutta ja läsnäoloa sekä opettajalta että oppilailta (Heikkinen 2004, 139, 150–151). Oppimisen mahdollistamiseksi ryhmä on sitoutettava toimintaan, mikä puolestaan lisää merkitystä kiinnostavien sisältöjen ja teemojen valinnalle (Heikkinen 2004, 134). Draama vaatii myös huolellista suunnittelua ja se onkin yksi draaman haasteista. Opiskelijoilla teetetyt tutkimuksen mukaan suunnittelua ja sen työläyttä ei kuitenkaan pidetty liian suurena haasteena tai esteenä draaman käytölle (Salo 2015, 38). Draama asettaa haasteita myös opettajan roolille. Opettajan vastuulla on suunnittelun lisäksi draaman maailmojen luominen ja oppimisprosessin käynnistäminen sekä sen ylläpitäminen. Mahdollisuuksia on mo-

nia ja opettajalla tulee olla paitsi teoriatietao draamakasvatuksesta, myös käytännön osaamista ja rohkeutta astua mukaan prosessiin, jonka kulkua on mahdollonta täysin etukäteen ennustaa. Opettajan voisi samaan aikaan nähdä useissa eri rooleissa: opettajana, taiteilijana, ohjaajana, dramaturgina sekä kanssaosallistujana ja oppijana. (Heikkinen 2004, 160–181; 2005, 176–182.) Koska draama asettaa tavanomaisesta opetuksesta poikkeavia haasteita opettajalle, nousevat draamakasvatuksen opiskelun mahdollisuudet opettajankoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa tärkeään asemaan. Myös draaman lisääminen opetussuunnitelmaan osaksi useita oppiaineita edellyttää opettajilta taitoa draaman käyttöön ja lisää täydennyskoulutuksen tarvetta (Saha 2013, 205; Uusitalo 2016, 39). Koulu onkin nyt uuden haasteen edessä, kun opettajat yrittävät täyttää opetussuunnitelman vaatimuksia. Voidaankin kysyä, kuinka tämä kaikki tapahtuu käytännössä ja millaisia todellisia muutoksia uusi opetussuunnitelma tuo tullessaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa draaman käyttöä ja oppilaiden oppimista draaman avulla lähestytään luokanopettajan näkökulmasta: tutkimuksessa keskitytään siihen, miten draamaa on osana opetusta käytetty ja mitä oppilaat ovat luokanopettajien mukaan työskentelyssä oppineet. Draama luonteensa vuoksi poikkeaa muista opetusmenetelmistä ja draaman käyttöön liittyy sekä mahdollisuuksia että haasteita. Näitä mahdollisuuksia ja haasteita käsitellään tässä tutkimuksessa oppilaiden oppimiseen liittyvinä tekijöinä. Mahdollisuuksilla tarkoitetaan niitä draaman ja draamatyöskentelyn ominaisuuksia, jotka opettajat kokivat merkittäviksi erityisesti oppilaiden oppimista silmällä pitäen. Haasteita puolestaan ovat ne tekijät, jotka vaikeuttavat draaman kautta oppimista tai asettavat haasteita opettajan draaman käytölle. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille luokanopettajien draaman käytön tapoja ja selvittää draaman opetuskäytön nykyistä asemaa alakoulussa.

Tutkimuksessa etsitään siis vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten luokanopettajat käyttävät draamaa opetuksessaan?
2. Millaisia mahdollisuuksia draama tarjoaa oppilaiden oppimisen kannalta?
3. Mitkä tekijät alakoulussa vaikuttavat draaman käyttöön ja asettavat sille haasteita?
4. Kuinka draaman opetuskäyttöä voisi kehittää?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata luokanopettajien draaman käyttöä sekä niitä tekijöitä, jotka luovat mahdollisuuksia tai haasteita draaman opetuskäytölle. Näitä teemoja lähestytään pääasiallisesti laadullisella tutkimusotteella. Laadullisen tutkimusotteen lisäksi tutkimuksessa on myös määrällisen tutkimuksen piirteitä: laadullista analyysia täydennetään määrällisin indikaattorein, jotka perustuvat suoriin jakaumiin. Vaikka kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen lähestymistavan välille on perinteisesti pyritty vetämään raja, voidaan niiden nykyään nähdä myös täydentävän toisiaan monin eri tavoin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137). Laadullisten ja määrällisten menetelmien käyttö rinnakkain on myös aiemmissa draaman opetuskäyttöä koskevissa opinnäytteissä ollut suosittu valinta (esim. Herttua & Viitala 2003).

Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämiseen päädyttiin tutkimuskysymysten pohjalta. Laadullisten menetelmien avulla pyrittiin erityisesti selvittämään ja kuvaamaan sitä, millaiseksi luokanopettajat kokevat draaman käytön alakoulussa ja mitkä tekijät koetaan draaman käytön mahdollisuuksiksi ja haasteiksi. Laadullinen lähestyminen myös antoi tutkimuksessa tilaa sellaisille asioille, joita ei etukäteen ollut tiedossa tai osattu aavistaa. Määrällisen otteen puolestaan haluttiin tuovan tutkimukseen täsmällisyyttä ja tuovan esille sellaista tietoa, johon laadulliset tutkimustavat eivät yllä. Tässä tutkimuksessa määrällistä kuvailua hyödynnettiin erityisesti opettajien draaman käyttöön liittyvissä kysymyksissä. Tutkimusta ja aineistonkeruuta suunnitellessa määrällinen ote nousi esille, sillä sen avulla haluttiin varmistaa myös sitä, että aineistoa saataisiin halettujen näkökulmien mukaisesti.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

5.2.1 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kysely. Kyselyä aineistonkeruumenetelmänä pidetään usein tehokkaana, sillä sen avulla on mahdollista saada aineistoa useilta henkilöiltä ja kysyä myös useita kysymyksiä. Kyselyllä saadun aineiston analysointiinkin on olemassa tiettyjä valmiita analyysitapoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 195) Tässä tutkimuksessa kysely miellettiin tehokkaimmaksi tavaksi tavoittaa riittävä määrä luokanopettajia, jotka käyttävät draamaa opetuksessaan. Kyselyn avulla oli myös mahdollista lähestyä teemaa sekä määrällisellä että laadullisella otteella.

Vaikka kyselytutkimus on suosittu aineistonkeruutapa, liittyy siihen myös monia haasteita, joita on syytä tarkastella erityisesti tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kyselyyn voi usein olla haastavaa saada riittävä määrä vastaajia ja vastanneiden osalta ei voi olla varmaa, kuinka todenmukaisesti tai vakavasti he ovat kyselyyn suhtautuneet ja vastanneet. Vastaajat ovat myös voineet ymmärtää kysymykset tai vastausvaihtoehdot eri tavoin ja heillä voi olla erilaisia ymmärryksiä koko aihetta koskien. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195–198.) Näihin tekijöihin voi kuitenkin jonkin verran vaikuttaa huolellisella kyselylomakkeen laadinnalla.

5.2.2 Kyselylomakkeen laatiminen

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävää lähestyttiin kyselylomakkeella (liite 1). Lomakkeen kysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten pohjalta. Aikaisempaa opinnäytetyötasoista tutkimusta luokanopettajien draaman käytöstä on jonkin verran (Herttua & Viitala 2003; Natri 2010; Borgstén 2016), mutta muuta tutkimusta on Suomessa tehty melko vähän. Perehdyin aikaisempien opinnäytteiden kyselylomakkeisiin ja lopullisen kyselyn muodostin teorian tiedon, aiempien tutkimusten, kokemuksieni ja ennakkokäsitysteni pohjalta.

Kyselyssä oli sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Osa kyselyn tutkimuksista oli myös Likert-asteikkollisia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan vastauksia laajempiin kysymyksiin ja selvittämään myös opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Koska kokemukset ovat aina subjektiivisia ja tilannesidonnaisia, on niiden selvittäminen strukturoiduilla kysymyksillä haastavaa. Kyselyn strukturoiduilla kysymyksillä puolestaan haluttiin saada vastauksia spesifimpiin kysymyksiin, varmistaa kysymyksen kohdistaminen juuri haluttuun asiaan ja näin lisätä aineiston käsittelyn mahdollisuuksia sekä tutkimuksen luotettavuutta. Strukturoidut kysymykset luultavasti myös helpottivat vastaajia vastaamaan kysymyksiin: avoimet kysymykset voivat monien vastaajien mielestä olla uuvuttavia ja osa potentiaalisista kyselyyn vastaajista saattaa keskeyttää vastaamisen kyselyn työläyden vuoksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196–203.)

Kysymystenasettelussa pyrittiin kiinnittämään huomiota yleisimpiin kriittisiin kohtiin, joita myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 202) tuovat teoksesseen esille. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan yksinkertaisesti ja selvästi sanavalintoja ja -muotoja tarkasti harkiten. Tarvittavissa kohdissa, muun muassa draaman lajien kohdalla, vaihtoehtoihin lisättiin määritelmät, joiden oli tarkoitus vähentää monitulkinnallisuutta. Kysymykset järjestettiin lomakkeeseen siten, että siihen olisi mahdollisimman miellyttävää vastata: alkuun sijoitettiin helpoimmat ja nopeimmat kysymykset kun taas enemmän paneutumista vaativat kysymykset sijoitettiin lomakkeen loppupuolelle.

Kyselyssä (liite 1) kysyttiin taustatietojen (sukupuoli, työvuosien määrä, opetettava luokka-aste ja draamakasvatuksen opintojen laajuus) lisäksi opettajien draaman käytön kokemuksia sekä sitä, kuinka opettajat käyttävät draamaa osana alakoulun opetusta. Kokosin kysymykseen draaman lajeista vaihtoehdot Heikkisen (2004, 31–39; 2005, 71–81) ja Østernin (2000, 20–24) jaotteluiden pohjalta, mutta tiivistin ja karsin jaottelua omien käsitysteni pohjalta siten, että vaihtoehdot sisälsivät vain alakoulun opetuksen kannalta todennäköisimmät draaman genret. Näiden lisäksi vastaajille annettiin mahdollisuus lisätä jokin muu

genre tai draaman muoto listan ulkopuolelta. Myös draaman käyttöön yhteydessä olevien tekijöiden arviointia varten kokosin kyselyyn valmiit vaihtoehdot teorian ja omien käsitysteni pohjalta. Vastaajien oli näiden lisäksi mahdollista täydentää vastaustaan myös avoimella kysymyksellä.

Kyselylomakkeen tekeminen eteni Metsämuurosen (2011, 67–68) esittämien vaiheiden mukaisesti: aluksi tein raakaversion, johon pyysin ohjaajan ja seminaariryhmäläisten kommentteja. Niiden pohjalta tein tarvittavia korjauksia, jonka jälkeen sain jälleen ohjaajaltani palautetta. Tarkensin kyselyä palautteen perusteella ja lähetin sen kahdelle opiskelijakaverilleni arvioitavaksi ja vastattavaksi. Heidän vastaustensa ja palautteidensa perusteella sain kyselyäni muokattua edelleen vastaajaystävällisempään muotoon ja kohdennettua kysymyksiä vielä tarkemmin tuottamaan haluamaani tietoa sekä arvioimaan ohjeiden selkeyttä ja vastausajan riittävyttä.

5.2.3 Aineistonkeruun toteutus

Tutkimukseen osallistumispyyntö lähetettiin keväällä 2016 Alakoulun aarreaitta-Facebook ryhmään. Kyselyn jättämisen aikoihin ryhmässä oli luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita ympäri Suomea yhteensä yli 20 600. Laitoin ryhmään ilmoituksen tekemästäni tutkimuksesta ja pyysin ryhmässä olevia luokanopettajia vastaamaan tutkimuskyselyyni. Kyselyyn vastasi yhteensä 24 opettajaa.

Aineistonkeruu on siis toteutettu mukavuusotannalla, jonka käyttö tässä opinnäytetutkielmassa on perusteltua sen vaivattomuuden ja nopeuden vuoksi. Otannan vuoksi tutkimukseen on kuitenkin valikoitunut opettajia, jotka jo lähtökohtaisesti ovat kiinnostuneita draamasta ja todennäköisesti käyttävät draamaa opetuksessaan. Näin ollen tutkimusjoukko ei anna kattavaa ja todenmukaista kuvaa koko perusjoukosta. Myös otoskoko on pieni eikä se näin ollen riitä edustamaan suurempaa joukkoa. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajia vaan tutkimukseen ja sen tuottamiin tuloksiin tulee suhtautua enemmänkin näytteenä.

5.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysiprosessi alkoi aineiston siivoamisella: kyselyyn vastanneista kahden vastaukset jouduttiin poistamaan, koska toinen vastaajista ei ollut luokanopettaja ja toisella vastaukset olivat puutteelliset. Lopullinen aineisto koostui siis 22 vastaajan lomakkeista. Siivoamisen jälkeen kävin läpi aineiston vastaavuuden tutkimusongelmiin ja etsin aineistosta kiinnostavia teemoja, joista lähteä liikkeelle. Kävi ilmi, että aineiston vastaavuus tutkimuskysymyksiin oli melko hyvä, joten asettamani ongelmat vaativat vain pientä viilausta ja uudelleenkohdistamista.

Esitietokysymysten kautta sain kuvan kyselyyn vastanneista. Tässä tutkimuksessa taustatietoja (sukupuoli, työssäolovuodet, opetettava luokka-aste) käytettiin vain, jotta saataisiin muodostettua käsitys tutkittavista ryhmänä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat naisia ja ovat olleet työssä keskimäärin 11 vuotta, vaihteluvälillä 4-34. Tutkimukseen valikoituneet jakautuivat melko tasaisesti kaikille alakoulun luokka-asteille.

Suurimmalla osalla luokanopettajista oli taustalla draamakasvatuksen opintoja tai draaman opetuskäyttöön liittyviä opintoja: yhteensä 16 vastaajaa ilmoitti suorittaneensa draaman opetuskäyttöön liittyviä opintoja. Suurin pätevyys vastaajien joukossa oli draamakasvatuksen aineenopettajan pätevyys, joka oli suoritettuna neljällä (4) vastaajalla. Pienin opintojen määrä olivat yksittäiset kurssit tai muutamien tuntien mittaiset kokonaisuudet. Tutkimukseen osallistuneet muodostavat siis vahvasti valikoituneen joukon niin kiinnostuneisuutensa, kuin kokemustensakin perusteella, minkä vuoksi tutkimuksessa ei pyritä koko perusjoukon yleistettävyyteen.

Varsinainen tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi menetelmänä soveltuu kaikenlaisten tekstien tai kirjallisten dokumenttien analysointiin silloin, kun pyrkimyksenä on muodostaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi soveltuu aineiston määrälliseen ja laadulliseen tarkasteluun. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 103-105.) Sisällönanalyysin avulla tämän tutkimuksen aineistosta pyrittiin löytämään toistuvia sanoja

tai lyhyitä ilmauksia ja muodostamaan tutkimuskysymysten sekä aiemman teorian mukaisesti koheesiota ja yhteenvedoa vastauksista. Yhtenäisyyksien etsiminen aineistosta ja niiden kuvailu tuntui luontevalta ratkaisulta, sillä aineisto oli jo lähtökohtaisesti melko homogeeninen. Analyysissä aineistosta siis etsittiin toistuvia ilmauksia, joista muodostettiin kunkin tutkimusongelman mukaisesti luokkia. Luokittelun jälkeen aineistosta poimittujen sanojen tai ilmausjien pohjalta pyrittiin kuvailemaan kunkin luokan sisältöä mahdollisimman tarkasti ja kattavasti.

Laadullisen kuvailun lisäksi aineistosta laskettiin, kuinka monta kertaa kunkin luokkaan kuuluva asia tai sana esiintyi vastauksissa tai kuinka moni vastaaja mainitsi saman asian. Tätä voidaan kutsua myös aineiston kvantifioinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121). Koska aineisto oli muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta melko yhtenäistä, oli luokittelu ja täten myös aineiston kvantifiointi järkevä valinta tulosten esilletuomiseksi. Määrälliset erot ja yhtäläisyydet aineistossa ovat selkeästi havaittavissa.

Laadullisen sisällönanalyysin ja kvantifioinnin lisäksi tutkimukseen yhdistettiin yksinkertaisia tilastollisen kuvauksen menetelmiä. Strukturoitujen kysymysten pohjalta saatua aineistoa kuvattiin frekvenssein ja keskiluvuin. Yksinkertaiset tilastollisen kuvailun menetelmät soveltuvatkin yleensä pienten aineistojen analysointiin (Alanen 2011, 154).

Sisällönanalyysia voidaan lähestyä aineiston tai teorian pohjalta riippuen siitä, millaisessa osassa teoria on tutkimuksenteossa ja, mihin tutkimuksella pyritään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–118). Tässä tutkimuksessa teoria on ollut läsnä jo kyselylomakkeen muodostamisessa ja on täten alusta asti ollut vaikuttamassa aineistoon. Draamakasvatuksen teoreettinen kenttä kuitenkin on suhteellisen väljä ja aiempaa tutkimusta juuri tästä näkökulmasta on melko vähän, joten tämän tutkimuksen osalta ei suoraan voida puhua teorialähtöisestä analyysistä. Koska teorian kytkeytyminen tutkimukseen sulkee pois myös aineistolähtöisen analyysin, voitaisiin tämän tutkimuksen osalta puhua teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–118). Tutkimuksen eteneminen tapahtui pääasiassa aineiston pohjalta, mutta aineistosta esiin nousseita teemoja

yhdistettiin teoriaan ja jo entuudestaan tunnettuihin käsitteisiin. Näin ollen tutkimuksen tavoitteena on edetä aineiston pohjalta ja peilata tuloksia mahdollisuuksien mukaan teorioihin ja aiempiin tutkimustuloksiin.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien draaman käyttöä pyrittiin tarkastelemaan sekä oppiaineiden että draaman lajien kannalta. Kyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan Likert-asteikolla sitä, kuinka paljon he ovat kunkin oppiaineen kohdalla käyttäneet draamaharjoitteita (1 = ei lainkaan, 2 = melko vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = paljon). Aineiston analyysivaiheessa vaihtoehdot 1 ja 2 yhdistettiin, samoin kuin 4 ja 5. Näin pystyttiin tarkastelemaan oppiaineiden käyttöä paljon-vähän asteikolla. Samankaltainen Likert-asteikollisten vaihtoehtojen yhdistely tehtiin myös draamaan vaikuttavien tekijöiden kohdalla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat ennalta määriteltujen tekijöiden vaikuttavuutta draaman opetuskäyttöön Likert-asteikolla 1-5 (1 = ei yhtään merkittävä, 2 = jokseenkin ei merkittävä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin merkittävä, 5 = erittäin merkittävä). Aineiston analyysivaiheessa asteikon luokat 1 ja 2 sekä 4 ja 5 yhdistettiin. Näin tekijöiden merkittävyyttä voitiin tarkastella asteikolla ei-merkittävä-merkittävä.

Oppiainesidonnaista draaman käyttöä tarkasteltaessa ei kaikkea aineistoa voitu analysoida kyselyn puutteellisuuden vuoksi. Luokanopettajistahan kaikki eivät opeta kaikkia kouluaineita ja osaa oppiaineista opetetaan vain alakoulun ylemmillä luokka-asteilla. Tästä huolimatta kyselyssä ei kuitenkaan kysytty sitä, mitä oppiaineita kukin opettaja opettaa. Kyselyn epätäsmällisyyden vuoksi ei siis voida olla varmoja, mitä kukin opettaja on vastannut sellaisen oppiaineen kohdalla, jota ei opeta. Opettajat ovat voineet jättää vastaamatta kohtaan tai valita kohdan "ei lainkaan". Tämän vuoksi analyysissä keskityttiinkin oppiaineisiin, joita todennäköisimmin kaikki luokanopettajat opettavat. Näiden oppiaineiden kohdalla kaikki vastaajat olivat vastanneet kuhunkin kohtaan, jolloin tulokset ovat vastaajamääriltään vertailukelpoisia keskenään.

Oppimisen mahdollisuuksia tarkasteltaessa aineistosta erotettiin viisi pääluokkaa vastauksissa esiintyneiden mainintojen ja teorian pohjalta. Aiemmissa

tutkimuksissa ja draaman teorioissa draamatyöskentelyn on huomattu kohdistuvan draaman taitojen ja oppisisältöjen lisäksi sosiaalisiin taitoihin ja vuorovaikutustaitoihin. (ks. esim. Rusanen 2002; Laakso 2004; Howell & Heap 2005; Heikkinen 2005). Oppimisen mahdollisuudet jaettiin draaman taitoihin, esiintymisen ja itseilmaisun taitoihin, oppiainesisältöihin, empatia- ja tunnetaitoihin, sosiaalisiin taitoihin. Näiden ulkopuolelle jäivät tekijät kerättiin luokkaan muu. Rajat muodostettujen luokkien välillä ovat häilyviä: esimerkiksi empatia ja tunnetaidot voidaan katsoa kuuluvaksi sosiaalisiin taitoihin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin näiden luokkien tarkastelu toisistaan erillisinä on perusteltua, sillä aineistosta empatia nousi mainintojen perusteella selkeästi esille. Myös esiintymisen taidot voitaisiin katsoa kuuluvaksi draaman taitoihin. Erotin esiintymisen taidot kuitenkin omaksi luokaksi, sillä mielestäni varsinaiset draaman taidot eivät välttämättä vaadi esiintymistä. Luokat muodostettiin valitsemani analyysitavan mukaisesti sekä teorian että aineiston pohjalta. Sekä aikaisemmat tietoni draamatyöskentelyn oppimisalueista että aineiston esiintymät ohjasivat minua valintojen teossa.

Tutkimuksessa selvitettiin draaman käyttöön vaikuttavia tekijöitä sekä tekijöitä, jotka luokanopettajat kokevat haasteellisiksi draaman käyttöä ajatellen. Analyysivaiheessa nämä haasteelliset tekijät luokiteltiin draaman käyttöön vaikuttavien tekijöiden mukaisesti. Tekijöiden, joiden ajatellaan olevan yhteydessä opettajan pedagogisiin valintoihin, oletettiin täten luovan myös haasteita draaman käytölle.

Kysely tuotti aineistoa opinnäytetyöni mittakaavassa melko laajasti, joten kaikkea saatua aineistoa ei analysoitu tässä tutkimuksessa. Luokanopettajien merkittävien draaman käytön kokemusten kuvailu jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä muu aineisto tuotti riittävästi vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyy aina eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on ratkaistava. Ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi aiheenvalintaan, tutkimuskoh- teeseen tai tutkittaviin, aineiston keruuseen tai analysointiin ja tulosten rapor- tointiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa kyse- lyyn vastaaminen tapahtui vapaaehtoisesti sähköisen lomakkeen kautta. Koska vastaaminen tapahtui anonyymisti, ei vastaajien jäljittäminen täten ole ollut mah- dollista tutkimuksen missään vaiheessa. Kysymyksenasettelun ja kyselyn muo- don vuoksi ei vastaajien tunnistaminen vastausten perusteellakaan ole ollut mahdollista. Tutkimusprosessin aikana aineistoa on käsitelty luottamuksellisesti ja käytetty vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Alkuperäistä aineistoa on säi- lytetty vain tutkimuksen ajan ja sen päätyttyä aineisto hävitetään asianmukai- sesti.

Aineisto on pyritty analysoimaan huolellisesti ja tulokset raportoimaan mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti. Analyysiprosessin kuvauksen tarkoitus on ollut selkeyttää analyysini vaiheita ja täten luoda pohjaa tutkimuksen tulok- sille. Myös tutkimuksen rajoitteet ja tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin liittyviä tekijöitä on pyritty tuomaan esille rehellisesti.

5.5 Aineistonkeruun ja analysoinnin luotettavuus

Aineistonkeruutapana kyselyyn liittyy monia epäkohtia. Kyselylomakkeen muotoilu on tarkkuutta vaativaa. Tässä tutkimuksessa kyselyn alussa draama- kasvatuksen ja draaman opetuskäytön käsitteet oli määritelty. Draama on moni- muotoinen käsite ja sisältää tulkinnanvaraisuutta. En siis tutkimuksen tekijänä voi olla varma, mitä luokanopettajat käsittävät draamalla ja heidän käsityksensä draamasta voi olla erilainen kuin minun käsitykseni. Määrittelyn tarkoituksena oli tuoda tutkittavien tietoisuuteen se, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan draaman opetuskäytöllä ja näin ollen vähentää käsitteen erilaisten ymmärrystä- pojen vaikutusta aineistoon ja tätä kautta tutkimuksen luotettavuuteen. Huolel-

lisestä kyselyn laatimisesta ja esitestaamisesta huolimatta, kyselyyn päätyi muutamia harhaanjohtavia tai ympärilyöreitä ilmaisuja. Nämä ovat todennäköisesti vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Kysymysten tai vaihtoehtojen epätarkkuuden vuoksi ei voi olla varmaa, kuinka kyselyyn vastanneet ovat ne käsittäneet ja niiden pohjalta vastanneet.

Kyselylomakkeen lisäksi myös tutkimuksen otanta asettaa muutamia luotettavuuteen liittyviä rajoituksia. Tutkimukseen osallistujat valikoituivat tutkimukseen mukaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa perusteella. Analyysivaiheessa osoittautuikin, että tutkittavien joukko oli vahvasti painottunut niin draamaan liittyviltä kiinnostuksiltaan kuin koulutukseltaankin. Tämä on vaikuttanut aineistoon ja täten myös tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksella ei siis otannan perusteella voida pyrkiä yleistettävyyteen. Otannan valikoitumisen rajoitukset olivat etukäteen arvattavissa, mutta valitsin silti Facebook-ryhmän tutkittavien keräämiseksi, sillä uskoin sen tuottavan kyselyyn varmemmin riittävän määrän vastauksia perinteiseen sähköpostikyselyyn verrattuna. Ryhmässä on yleisesti ottaen aktiivisia ja kiinnostuneita opettajia, jotka seuraavat ryhmän tapahtumia ja haluavat kehittyä työssään.

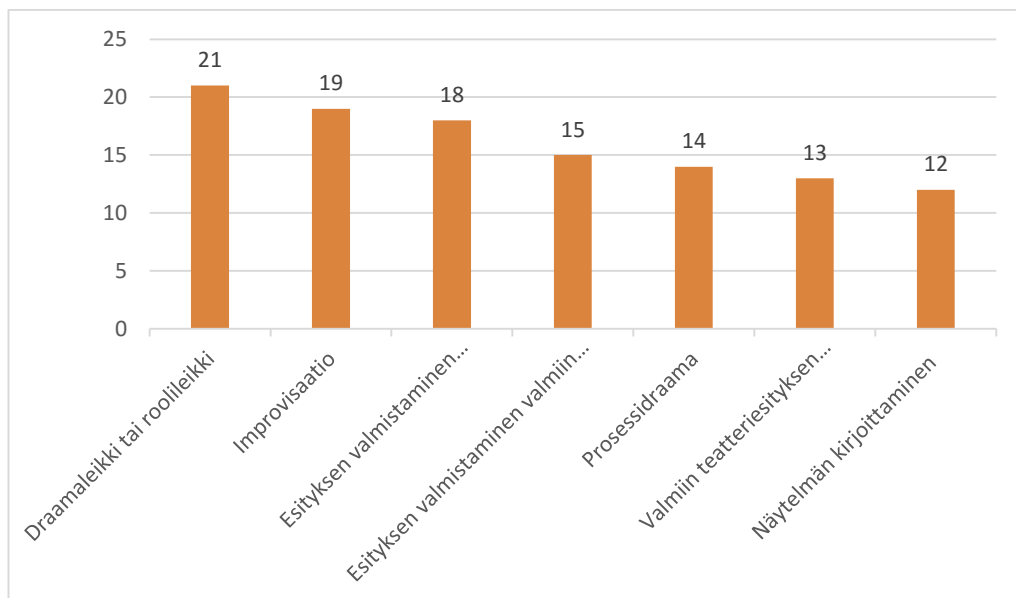
Tutkimusjoukon laadun lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös otoskoon: tämän opinnäytetutkimuksen otoskoko on niin pieni, ettei sen perusteella saada kattavaa kuvaa koko perusjoukosta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei siis olekaan ollut etsiä totuutta, vaan kuvata yhden luokanopettajista koostuvan joukon draaman käyttöä ja heidän käsityksiään draaman käytöstä nykyajan alakoulussa. Ihmistieteissä, joissa tutkimuksen kohteena on ihminen, on syytä huomioida myös se, että muun muassa tutkittavien pyrkimykset, käsitykset ja asenteet vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Metsämuuronen 2011, 34). Näin ollen tämän tutkimuksen pohjalta ei voida suoraan vetää johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, kuinka opettajat käyttävät draamaa, vaan kyse on opettajien subjektiivisista kokemuksista ja näkemyksistä, jotka toisenlaisella tutkimustavalla tarkasteltuna voitaisiin tulkita eri tavoin.

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajien draaman käyttö opetuksessa

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien draaman käyttöä opetuksessa sekä eri oppiaineiden että draaman lajien osalta. Luokanopettajien draaman käyttö eri oppiaineiden välillä vaihteli. Luokanopettajista suurin osa käytti eniten draamamenetelmiä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (n = 13) sekä uskonnon ja elämäntiedon opetuksessa (n = 13). Vähiten draamaa puolestaan hyödynnettiin matematiikan opetuksessa (n = 15).

Kun draaman käyttöä tarkasteltiin draaman eri lajien näkökulmasta, huomattiin opettajien käytön välillä eroja eri lajien suhteen. Käytetyimpiä lajeista olivat draamaleikki tai roolileikki, improvisaatio sekä esityksen valmistaminen oppilaiden tai luokan idean pohjalta. Kuviossa 2 on esitetty draaman käytön jakautuminen eri lajien välillä.



KUVIO 2. Luokanopettajien draaman käytön jakautuminen eri lajien välillä (N = 22)

6.2 Oppimisen mahdollisuudet draamaharjoitteissa

Luokanopettajilta kysyttiin sitä, mitä oppilaat ovat draamaharjoitteissa oppineet. Avoimessa kysymyksessä vastaukset olivat melko yhteneväisiä. Opettajat kertoivat oppilaiden oppineen draaman avulla esiintymisen ja itseilmaisun taitoja, sosiaalisia taitoja, empatia- ja tunnetaitoja, oppiainesisältöjä sekä draaman taitoja. Taulukossa 1 esitetään näiden viiden luokan kohdalla aineistossa esiintyneiden mainintojen lukumäärät yleisyysjärjestyksessä.

TAULUKKO 1. Oppimisen kohdistuminen draamassa ja mainintojen lukumäärät eri luokissa

Luokka	Mainintojen lukumäärä
Esiintymisen ja itseilmaisun taidot	17
Sosiaaliset taidot	13
Empatia ja tunnetaidot	12
Oppiainesisällöt	11
Draaman taidot	8
Muut	20

Suurin osa luokanopettajista oli huomannut oppilaiden esiintymisen ja itseilmaisun taitojen kehittyneen draamaharjoitteiden myötä. Oppilaat olivat oppineet *esiintymistä toisten ihmisten edessä, kuuluvaa äänenkäyttöä, tunteiden ilmaisemista ja näyttämistä sekä itseilmaisua monin eri tavoin*. Tämän lisäksi myös *heittäytyminen ja rohkeus* nousivat esille esiintymiseen ja itseilmaisuun liittyvinä tekijöinä. Harjoitteiden kautta oppilaat siis ovat saaneet kokemuksia esiintymisestä muiden ihmisten edessä ja harjoitteet ovat vaatineet oppilailta rohkeutta ja heittäytymistä. Esiintyminen tai esillä oleminen ja siihen liittyvät ilmaisun taidot ovatkin ehkä yksi ilmeisimmistä draamatyöskentelyn muodoista.

Luokanopettajien mukaan draamatyöskentely on kehittänyt myös oppilaiden *sosiaalisia taitoja*. Sosiaalisista taidoista nousivat esille erityisesti *yhteistyötai-*

dot, vuorovaikutustaidot, toisten huomioonottaminen sekä kunnioittava fyysinen ja henkinen kontakti. Draamaharjoitteiden nähtiin myös johtavan *yhteistoiminnallisuuden ja ryhmätyöskentelyn* oppimiseen. Draama koettiin siis yhdessä tekemiseksi ja sosiaalisten taitojen oppiminen osaksi draamatyöskentelyä.

Oppilaiden oppiminen on kohdistunut myös empatia ja tunnetaitoihin. Vaikka empatia ja tunnetaidot voidaan mieltää osaksi sosiaalisia taitoja, nousivat ne tässä tutkimuksessa erilliseksi luokaksi. Luokanopettajat kokivat, että draama kehittää oppilaiden *empatiakykyä*. Empatiataidoiksi käsitettiin *eläytyminen ja asettuminen toisen asemaan, rooliin tai näkökulmaan*. Myös *tunteet* oppimisen alueena nousivat esille. Draamatoiminnan koettiin siis herättävän tunteita ja tarjoavan mahdollisuuksia asettua toisten asemaan. Nämä tekijät koettiin draaman yhdeksi oppimisen mahdollisuudeksi.

Opettajat kokivat draamatyöskentelyssä oppilaiden oppivan muiden taitojen lisäksi myös oppiainesisältöjä, jotka liittyivät tunnin aiheeseen tai opetettavaan asiaan. Oppiainesisällöiksi mainittiin erityisesti *historian ja uskonnon sisältöjä*, joista oppilaat olivat oppineet *historian henkilöistä ja tapahtumista*. *Menneen ajan* koettiin myös *havainnollistuvan* draaman avulla. Oppilaiden koettiin oppineen myös *vieraisten kielten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjä*. Vieraisissa kielissä *sanaston, lausumisen sekä keskustelun ja eri tilanteissa pärjäämisen vieraalla kielellä* koettiin kehittyneen ja äidinkielessä puolestaan esiin nousi *klassikkoteksteihin tutustuminen*.

Oppimisen yhdeksi ulottuvuudeksi koettiin myös draaman taidot. Draaman taidoiksi käsitettiin muun muassa *draaman työtavat ja draamatekniikat, esityksen tekoprosessi tai näytelmän rakentaminen, sekä roolityöskentely ja mukan sietäminen*.

Suurin osa maininnoista sijoittui näiden viiden edellä käsitellyn luokan ulkopuolelle, muihin tekijöihin. Näiden mainintojen mukaan draamatyöskentelyn koettiin kehittävän oppilaiden *luovuutta tai luovaa ajattelua, itsetuntoa ja itseluottamusta* sekä tarjoavan mahdollisuuksia *rentoutumiseen*.

Draama pitää sisällään siis monia oppimisen mahdollisuuksia. Luokanopettajat kokivat myös osan draaman vahvuuksista kuuluvan draamaopetuksen

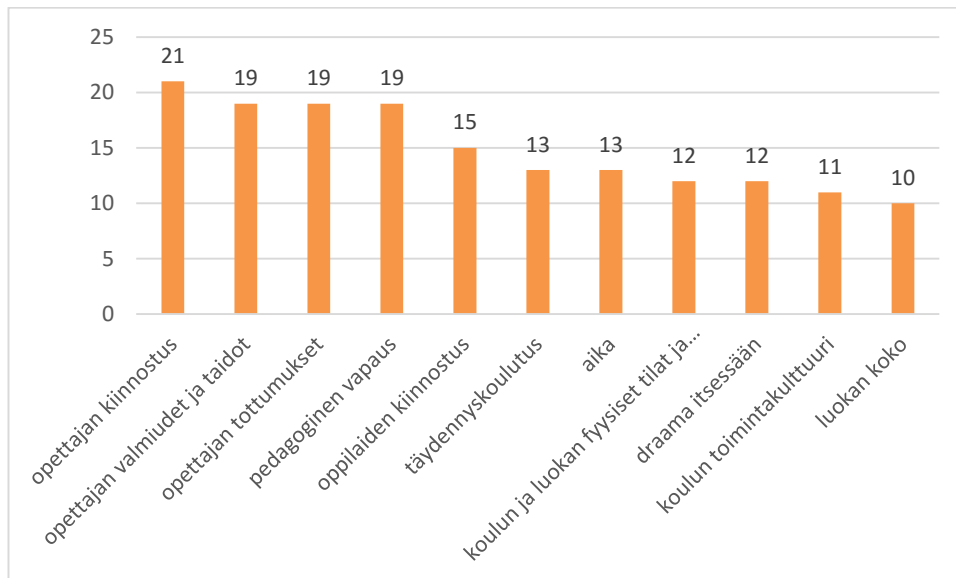
luonteeseen. Erityisesti draamatoiminnan koettiin kohottavan ja tukevan luokan *yhteishenkeä* ja luovan *yhteisöllisyyttä*. Luokanopettajat kokivat draaman kokeuksellisuuden ja toiminnallisuuden positiivisena ja oppimista tukevana ominaisuutena. Myös draamatyöskentelyn luovuus nähtiin vahvuutena: draaman koettiin antavan *tilaa oppilaiden luovuudelle* ja ruokkivan sitä. Draaman mahdollistama yhdessä tekemistä pidettiin draaman vahvuutena. Luokanopettajat uskoivat draaman tarjoavan myös *aitoa iloa* ja *positiivisia kokemuksia* ja *parantavan kouluviihtyvyyttä*.

6.3 Draaman opetuskäyttöön vaikuttavat tekijät

6.3.1 Opettajien draaman käyttöön vaikuttavat tekijät

Draaman käyttöön vaikuttavista tekijöistä tarkasteltiin niitä, joilla luokanopettajien kokemusten mukaan on eniten merkitystä draaman käyttöä ajatellen. Kuviassa 3 on esitetty draaman käyttöön merkittävimmin vaikuttavat tekijät sekä vastaajien määrät kunkin tekijän kohdalla. Opetussuunnitelma, koulun muut opettajat, koulun rehtori, oppilaiden moninaisuus tai välineet jakoivat opettajien käsityksiä tai niillä ei koettu olevan merkitystä draaman käytölle.

Opettajat kokivat, että draaman käyttö on vahvimmin heistä itsestään kiinni: opettajan kiinnostus, valmiudet ja taidot, tottumukset sekä pedagoginen vapaus koettiin vaikuttavan eniten siihen käyttäkö opettaja draamaa opetuksessaan. Voidaan siis ajatella, että draaman käyttö on sidoksissa opettajaan itseensä ja näin ollen draaman käyttö on opettajakohtaista.



KUVIO 3. Draaman käyttöön merkittävimmin vaikuttavat tekijät ja vastaajien määrä kokonaisjoukosta (N = 22)

6.3.2 Draaman käytön haasteet

Draaman käytölle vahvimmin haasteita asettavat tekijät on esitetty taulukossa 4. Draaman käytön haasteiksi koettiin eniten oppilaisiin liittyvät tekijät. Oppilas itsessään tai oppilaat ryhmänä koettiin haastaviksi. Esille nousi oppilaisiin ja luokkahallintaan liittyviä tekijöitä: *oppilaiden levottomuus*, *keskittymisen puute* ja *pelleily* sekä *riehaantuminen* koettiin draamatyöskentelyssä haastavaksi. Näiden lisäksi nousivat esille myös oppilaiden *erityistarpeet*, kuten esimerkiksi *koulunkäynnin ongelmat*, *toiminnanohjauksen haasteet*, *oppimisvaikeudet*, *kielelliset erityisvaikeudet* tai muut oppimiseen vaikuttavat tekijät. Myös *suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden määrän* sekä *kielimuurin ja kulttuurien välisten erojen* koettiin asettavan haasteita draaman käytölle alakoulussa. Opetettavat ryhmät koettiin *haasteellisiksi*. Opettajat kokivat myös luokan koon asettavan haasteita draaman käytölle. Opetusryhmät koettiin *isoiksi* ja *opettavan aineksen määrä suureksi*. Haasteita asettivat myös *mutkikkaat integraatiotuntijärjestelyt*.

Draaman käytön haasteeksi koettiin myös *oppimisen kohdistaminen haluttuun*. Draamatyöskentelyn tarkoituksenmukaisuus, sen yhdistäminen faktaan

sekä muiden kuin draaman sisältöjen omaksuminen koettiin haasteelliseksi. Oppilaiden ei aina koettu ymmärtävän, että *draaman tarkoituksena on oppiminen*.

Koulun ja luokan fyysisten tilojen ja ajan koettiin asettavan jonkin verran haasteita draaman käytölle. Opettajat kaipasivat erityisesti *sopivia tiloja* tai *eriyttäviä tiloja*, sillä nykyiset tilat koettiin pieniksi. Myös aikaa kaivattiin enemmän sekä työskentelyn toteuttamiseen että suunnitteluun. Nykyisellään käytettävissä olevan ajan ei koettu riittävän. Osa luokanopettajista oli myös kokenut työkave-
reiden asenteiden tai vastustuksen sekä koulunkäynnin ohjaajien puuttumisen asettavan haasteita draamatyöskentelylle.

Draaman käytön haasteiden osalta esille nousivat eniten oppilaisiin ja koulun puitteisiin liittyvät tekijät. Nämä tekijät eivät toisaalta saaneet yhtä suurta arvoa draaman käyttöön liittyvien tekijöiden merkittävyyttä tarkasteltaessa. Voidaan siis päätellä, että oppilaisiin ja koulun resursseihin liittyvien tekijöiden ei koettu olevan yhtä merkittäviä opettajan draaman käytölle, mutta ne koettiin silti haasteeksi draaman käyttöä ajatellen.

TAULUKKO 1. Draaman käytölle haasteita luovat tekijät ja mainintojen lukumäärät

Tekijä	Mainintojen lukumäärä
Oppilaiden moninaisuus	10
Luokan koko	7
Fyysiset tilat ja ympäristö	5
Aika	4
Muut opettajat	3
Välineet	1
Opettajan valmiudet ja taidot	1

6.4 Draaman opetuskäytön kehittäminen

Osa kyselyyn vastanneista luokanopettajista oli esittänyt toiveita draaman opetuskäytön kehittämiseksi (N = 14). Näistä toiveista muodostui kaksi luokkaa: valmiiden opetusmateriaalien tarve (n = 8) ja täydennyskoulutus (n = 3). Opettajat toivoivat erityisesti *valmiita materiaaleja* koskien draaman käyttöä opetuksessa yleisesti, mutta myös esimerkiksi valmiita prosessidraamoja, tekstejä tai muita draamakokonaisuuksia. Materiaaleilta toivottiin erityisesti, että ne olisivat *ilmaisia, helposti saatavilla* sekä *helppokäyttöisiä*. Myös täydennyskoulutuksen tarve tuli esille: erityisesti koulutuksen toivottiin olevan *matalan kynnyksen toimintaa*, joka tarjoaisi *lisää vinkkejä* opetustyöhön.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen tavoite ja tuloksien pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien draaman käyttöä opetuksessa sekä sitä, mihin luokanopettajien mukaan oppilaiden oppiminen on draamatyöskentelyssä kohdistunut. Lisäksi tavoitteena oli selvittää niitä tekijöitä, jotka luokanopettajat kokevat vaikuttavan draaman käyttöön ja asettavan draaman opetuskäytölle haasteita. Syvempänä tavoitteena oli tuoda ilmi draaman käytön asemaa nykyisessä alakoulussa sekä tarjota mahdollisuuksia sen pohdiskeluun.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajat käyttävät draamaa eniten äidinkielen ja uskonnon sekä elämäntutkimustiedon opetuksessa ja puolestaan vähiten osana matematiikan opetusta. Oppiaineiden jakautumisen tarkastelussa on syytä ottaa huomioon luotettavuustekijät: tuloksiin ei voida täysin luottaa kyselylomakkeen puutteellisuuden vuoksi.

Käytön jakautuminen oppiaineiden välille kuitenkin vastaa aiempien tutkimusten tuloksia: draamaa opetuksessaan käyttävät luokanopettajat ovat käyttäneet draamamenetelmiä muun muassa äidinkielen, ympäristöopin, historian, uskonnon, musiikin ja liikunnan opetuksessa (Borgstén 2016). Draaman käyttö tuntuu luontevimmin sopivan juuri äidinkielen opetukseen ja se on myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004) voimakkaimmin kytkeytynyt äidinkielen oppiaineeseen. Sen sijaan matematiikan sisältöjen käsitteleminen draaman keinoin saattaa tuntua vieraalta. Toisaalta on myös perusteltua, ettei draamaa käytetä kaikessa opetuksessa, vaikka draaman mahdollisuudet ulottuvatkin monien erilaisten sisältöjen käsittelyyn.

Käytetyimmät draaman lajit olivat draamaleikit tai roolileikit, improvisaatio sekä esityksen valmistaminen oppilaiden tai luokan idean pohjalta. Suurin osa draamatyöskentelystä perustuu erilaisille leikeille ja peleille, joten draamaleikkien käytön määrä selittyy tällä. Draaman ujuttaminen opetukseen leikkien

tai improvisaation kautta on todennäköisesti helpompaa ja vie vähemmän aikaa kuin pidempien tuokioiden, esimerkiksi prosessidraamojen, toteuttaminen. Esitysten valmistaminen puolestaan on osa koulujen juhlerinnettä ja näin ollen luonnollisesti paljon käytetty draaman laji. Tässä tutkimuksessa draaman käyttö oli kuitenkin jakautunut sekä esittävään että osallistavaan draamaan. Voidaan-kin ajatella, että tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat käsittivät draaman mahdollisuuksien ulottuvan myös esittävän draaman lajien ulkopuolelle ja he huomioivat tämän myös opetuksessaan.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajien käsitykset draamasta ja draaman käytöstä voivat olla moninaisia. Draaman käytöstä on haastavaa muodostaa yhtenäistä kuvaa, sillä käsitykset draaman käytöstä opetuksessa vaihtelevat opettajakohtaisesti. Sitä, kuinka opettajat käsittävät draamakasvatuksen ja kuinka he mieltävät draaman käytön osana opetusta, on tutkittu muutamissa pro gradu-tutkielmissa (ks. esim. Herttua & Viitala 2003; Natri 2010; Borgstén 2016). Draama voidaan mieltää esimerkiksi opetusmetodiksi, omaksi oppiaineekseen, tunnekasvatuksen oppiaineeksi tai näiden yhdistelmäksi (Borgstén 2016). Opettajat tarkastelevatkin draaman käyttöä opetuksessa omasta näkökulmastaan käsin eikä näiden käsitysten erilaisuutta ja niiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin voida tietää. Ei siis tiedetä, kuinka moni opettajista on esimerkiksi tiedostamattaan käyttänyt draamaa opetuksessaan enemmän tai monimuotoisemmin. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa olisikin ollut tuoda esille niitä tekijöitä, joilla opettajat perustelevat draaman käyttöään eri oppiaineissa tai lajikohtaisia valintojaan.

Oppimisen mahdollisuudet draamassa koettiin tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien keskuudessa moninaisiksi. Draaman ajateltiin mahdollistavan esiintymisen ja itseilmaisun taitojen, sosiaalisten taitojen, empatia- ja tunnetaitojen, oppiainesisältöjen sekä draaman taitojen oppimisen. Näiden lisäksi draaman miellettiin kehittävän oppilaiden luovuutta, itseluottamusta ja itsetuntoa sekä tarjoavan mahdollisuuksia rentoutumiseen ja mielekkäisiin kokemuksiin. Draaman kokemuksellisuus ja yhdessä tekeminen koettiin draamatyökentelyn vahvuuksiksi.

Aikaisemmissa tutkimuksissa draaman oppimisen mahdollisuuksista on saatu vastaavanlaisia tuloksia (ks. esim. Laakso 2004; Rusanen 2002; Toivanen 2002). Yleinen käsitys draaman oppimisen ulottuvuuksista onkin, että draamatyöskentelyssä oppiminen voi kohdistua paitsi opetettaviin sisältöihin myös draamaan, itse oppijaan, muihin ihmisiin tai ympäröivään maailmaan ja siihen liittyviin tekijöihin (Bowell & Heap 2005, 14; Heikkinen 2004, 143). Draamatyöskentelyn voidaan siis ajatella olevan kokonaisvaltaista oppimista, jonka mahdollisuudet ulottuvat pitkälle. Draaman oppimisen ulottuvuuksien voidaan myös nähdä kulkevan linjassa uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) tavoitteiden kanssa: oppilaille halutaan turvata tulevaisuudessa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetuksessa keskitytään arjen taitoihin ja elämässä selviytymisen taitoihin, jotta yksilöstä kasvaa ympäröivän yhteiskunnan jäsen.

Draaman käyttöön koettiin vaikuttavan vahvimmin opettajaan liittyvät tekijät. Voidaan siis ajatella, että draaman käyttö ja käytön vaihtelu on opettajakohdasta. Suomessa luokanopettajalla on suuri vapaus ja mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaista opetusta toteuttaa. Opettajan aiemmilla kokemuksilla sekä valmiuksilla on vaikutusta siihen, millaisia menetelmiä opettaja valitsee käyttäköseen (Vuorinen 2001, 71). Draama vaatii usein toimiakseen omakohtaisia kokemuksia ja kiinnostusta myös ohjaajalta. Draaman maailmaan on ensin itse päästävä sisälle ennen kuin sinne voi johdattaa muita. Draama saattaa asettaa opettajalle muihin opetusmenetelmiin verrattuna enemmän vaatimuksia ja näin ollen suuremman kynnyksen sen käytölle. Ehkä juuri tästä syystä opettajaan liittyvien tekijöiden, kiinnostuksen, valmiuksien ja taitojen sekä tottumusten, koettiinkin olevan merkittävimmin draaman käyttöön vaikuttavia. Draama toimintana myös asettaa opettajan perinteisestä poikkeavaan opettaja-oppilas-asetelmaan. Draaman käyttö vaatii opettajalta heittäytymistä ja rohkeutta sekä kykyä asettautua oppilaiden maailmaan. Opettajan on osattava alentaa statustaan ja etsittävä keinoja toimia osana ryhmää. (Heikkinen 2004, 139, 150–151.) Draaman luonteen asettamien erityispiirteiden vuoksi draaman käyttö opetuksessa vaatii opettajalta myös halua käyttää draamaa.

Vaikka suurin vaikutus draaman käyttöön koettiin olevan opettajaan liittyvillä tekijöillä, draaman käytön haasteiksi miellettiin oppilaisiin ja oppilasaineiksen monimuotoisuuteen liittyvät tekijät. Oppilasryhmät koettiin liian suuriksi ja koulun tilat puolestaan puutteellisiksi draamatyöskentelyä ajatellen. Myös draamassa oppimisen kohdistaminen haluttuun koettiin vaikeaksi. Näiden haasteiden ei kuitenkaan ajateltu vaikuttavan draaman käyttöön yhtä paljon kuin opettajaan liittyvien tekijöiden. Voitaisiinkin ehkä ajatella, etteivät nämä haasteet vähennä draaman käyttöä, jos opettaja on riittävän kiinnostunut ja halukas käyttämään draamaa osana opetusta. Toisaalta, draaman monipuolisena menetelmänä voisi kuvitella soveltuvan monenlaisille oppijoille ja tukemaan myös suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita. Oppilasaineiksen moninaisuuteen ja luokkahallintaan liittyvät tekijät ovat aina osa luokanopettajan työtä ja ne voidaan käsitellä myös haasteena opetuksen toteutukselle. Herääkin kysymys, nousivatko nämä oppilaisiin liittyvät tekijät muuhun opetukseen verrattuna enemmän esille draamatyöskentelyssä vai ovatko nämä haasteet yhtäläillä läsnä myös kaikessa muussa opetuksessa.

Luokanopettajat kokivat haasteeksi myös koulun resursseihin, eli aikaan ja tiloihin liittyvät tekijät. Kertooko tämä siitä, etteivät nykyiset järjestelyt tue draaman opetuskäyttöä parhaalla mahdollisella tavalla? Myös aiemmissa tutkimuksissa (Heikkinen 2004, 150–151) on todettu, että nykyisen alakoulun joustamattomat oppituntien ja välituntien jaottelut sekä ahtaat ja muuntautumattomat luokkatilat eivät välttämättä tarjoa otollisinta ympäristöä draamalle. Opettajan on ehkä haastavaa myös löytää aikaa draaman suunnittelulle muiden työtehtävien joukosta. Voitaisiinkin pohtia, pitäisikö koulun jotenkin muuttua tarjotakseen parempia puitteita draaman käytölle. Yksi askel kohti muutosta on draaman lisääminen uuteen opetussuunnitelmaan (POPS 2014) aiempaa runsaammin. Se, kuinka opetussuunnitelman sisällöt toteutuvat käytännössä ja millaisia koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin muutoksia tarvitaan, jää nähtäväksi.

Luokanopettajien toiveet draaman käytölle koskivat materiaaleja ja täydennyskoulutusta. Tässä tutkimuksessa otos oli pieni ja valikoitunut eivätkä näin olleen tutkimuksen tulokset kerro koko kuvaa kentällä olevista luokanopettajista.

Uskon kuitenkin, että kiinnostusta draaman käyttöön on ja draaman käyttöä voitaisiin kehittää tarjoamalla opettajille täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen tarve on noussut esille myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Saha 2013; Uusitalo 2016). Koulutuksen kautta opettajat saisivat omakohtaisia kokemuksia draamasta ja malleja, joita voisi kokeilla käytännössä. Opettajien työ on hektistä, eikä draamatyöskentelyn suunnitteluun tarvittavaa aikaa välttämättä löydy. Näin ollen valmiille, toteuttamiskelpoisille ja helposti saatavilla oleville ideoille on kysyntää. Valmiita julkaisuja draaman käytöstä opetuksessa on jo useita. Myös sosiaalinen media on noussut viime vuosina keskeiseksi opettajien ideoiden jakamisessa. Ehkä tulevaisuuden koulun kehittymisen suunta onkin enemmän opettajien oman osaamisen jakamiseen ja opettajien välisen yhteistyön hyödyntämiseen, jonka kautta myös ideoita draaman käyttöön voidaan levittää.

Tähän tutkimukseen osallistuneet draamasta jo lähtökohtaisesti kiinnostuneet luokanopettajat osoittivat, että draamalla on monia mahdollisuuksia ja haasteista huolimatta sijaa nykypäivän koulussa. Uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia draaman hyödyntämiseen ja nähtäväksi jää, kuinka draaman asema kehittyy. Uskon, että draama vielä jatkaa paikkansa hakemista alakoulun opetuksessa ja tulee kiinnostuneiden opettajien myötä säilymään opetuksessa muiden menetelmien ohessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus tuotti tuloksia suhteessa asetettuihin tutkimusongelmiin. Opettajien draaman käyttöä tuotiin esille. Tutkimus selvitti myös luokanopettajien kokemuksia draaman monista oppimisen ulottuvuuksista ja valotti draaman käyttöön vaikuttavia tekijöitä sekä sen käytölle koettuja haasteita koulumaailmassa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan saavutettu toivottua syvyyttä: luokanopettajien draaman käytön kuvailu jäi melko ohueksi ja syitä opettajien draaman käytölle eri oppiaineissa tai lajien valinnalle ei tullut ilmi. Oppimisen mahdollisuudet draamatyöskentelyssä osoittautuivat moninaisiksi ja niiden selvittäminen ja kuvailu olisi vaatinut tarkempaa kysymyksenasettelua, jotta aineistoa olisi saatu

runsaammin halutuista näkökulmista. Kävi ilmi, että draamaan vaikuttavia tekijöitä ja haasteita voidaan katsoa sekä draaman oppiaineen että draamassa oppimisen kannalta. Mahdollisuuksia voidaan tarkastella paitsi opettajan myös oppilaiden näkökulmasta. Näiden näkökulmien tarkempi rajaaminen olisi selkeyttänyt aineistonkeruuta ja analysointia.

Tutkimuksen tuottamiin tuloksiin on syytä suhtautua varauksella ja pohtia tarkkaan luotettavuuden näkökulmaa. Luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetti puolestaan sitä, vastaako tutkimusmenetelmä juuri siihen, mitä halutaan tutkia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan käytännössä tutkimuksen yleistettävyyttä, jonka näkökulmasta tutkimusasetelma ja otanta nousevat tärkeiksi vaikuttaviksi tekijöiksi. Sisäinen validiteetti puolestaan viittaa muun muassa tutkimuksessa käytettäviin käsitteisiin, teorian ja aineistonkeruun sopivuuteen. (Metsämuuronen 2011, 65-74.) Tässä tutkimuksessa luotettavuutta onkin syytä pohtia kriittisesti ja tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää huomioida muutamia tutkimukseen ja sen kulkuun vaikuttaneita tekijöitä, jotka ovat luonnollisesti yhteydessä myös saatuihin tuloksiin ja niiden yleistettävyyteen.

Tutkimuksen kyselylomake laadittiin huolellisesti, mutta siitä huolimatta kyselystä paljastui muutamia epäkohtia, jotka ovat vaikuttaneet tulosten luotettavuuteen. Mukavuusotannan vuoksi tutkittavien joukko on vahvasti valikoitunut, joten tulokset eivät anna yleistettävää kuvaa luokanopettajien draaman käytöstä. Myös pieni otoskoko heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Koska kyseessä on ensimmäinen tutkimukseni, on tutkimusprosessiin liittynyt paljon epävarmuutta ja epätietoisuutta. Kokemattomuuteni vuoksi ja tarkkuudesta huolimatta aineiston analysoinnin tai raportoinnin vaiheisiin on voinut eksyä virheitä tai päättelyni on voinut olla puutteellista. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan roolia pidetään suurena, sillä laadullisen tutkimuksen analysointi rakentuu yleensä tutkijan oman ajattelun varaan ja on aina kytköksissä tutkijan arvoihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Kokemattomana tutkijana

en siis välttämättä ole osannut ottaa huomioon kaikkia tutkimukseen ja tuloksiin vaikuttavia tekijöitä tai tulkita tuloksia riittävän objektiivisesti.

Tutkimuksen keskiössä ovat olleet luokanopettajien kokemukset ja näkemykset draaman käytöstä. Tutkimuksella ei siis ole pyritty selvittämään totuutta ja näin ollen myös tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella pitäen mielessä se, että kyse on hyvin pienen ja valikoituneen joukon käsityksistä. Nämä käsitykset kuitenkin toivat minulle uutta tarkastelupintaa erityisesti suhteessa draaman käytön mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Työelämässä olevien luokanopettajien kokemukset draaman käytöstä laajensivat näkemyksiäni siitä, kuinka monisyinen verkko opettajien pedagogisten valintojen taustalla on ja kuinka monet tekijät ovat yhteydessä siihen, kuinka opettaja käyttää draamaa opetuksessaan. Ehkä nämä näkemykset tarjoavat myös muille luokanopettajaopiskelijoille ajatuksen aiheita.

7.3 Jatkotutkimukseen liittyvät kysymykset

Vaikka tähän tutkimukseen on kytkeytynyt monia luotettavuuteen liittyviä rajoituksia, heräsi tämän tutkimuksen myötä muutamia jatkotutkimuksen mahdollisuuksia. Draaman käyttöä luokanopettajien keskuudessa olisi kiinnostavaa tutkia laajemmin. Satunnaisotannalla toteutetut tutkimukset draaman käytöstä ja siihen suhtautumisesta toisivat ehkä esille totuudenmukaisempaa kuvaa siitä, millaisessa asemassa draama on perusopetuksessa. Olisi kiinnostavaa tuoda esille ja vertailla sekä draamaa käyttävien että draamaa käyttämättömien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä draaman opetuskäytön mahdollisuuksista ja haasteista. Olisi kiinnostavaa tutkia myös, tuleeko uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) vaihdos vaikuttamaan opettajien draaman käyttöön ja sitä kautta myös draaman asemaan alakoulussa. Myös luokanopettajien näkemykset siitä, miksi draamaa käytetään tietyin tavoin tai kytkeytyneinä tiettyihin oppiaineisiin syventäisivät tietämystä draaman käytöstä ja mahdollisuuksista.

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien draaman käyttöön vaikuttavia tekijöitä. Esille nousi erityisesti opettajan merkitys, mutta myös oppilaiden

moninaisuuden tuomat haasteet. Jatkoa ajatellen syvempi tutkimus opettajan roolista ja asenteista sekä niiden vaikutuksista draamaan ja draamassa oppimiseen olisi hyödyllistä. Myös draaman mahdollisuudet erityisopetuksessa ja oppilaiden oppimisen tukemisessa toisivat esille uusia näkökulmia, vaikka toki muutamia opinnäytteitä tästäkin aiheesta on tehty (ks. esim. Lahdenniemi 2004; Bågman 2012).

Draamakasvatuksen kenttä on edelleen melko hajanainen ja yhtenevää määritelmää siitä, mitä draama on, ei ole saatu selville. Muutamia pro gradu-tutkielmia siitä, kuinka luokanopettajat mieltävät draamakasvatuksen on tehty (ks. esim. Natri 2010; Borgstén 2016). Draamakasvatuksen suuria ja pidempiaikaisempia tutkimuksen alueita olisikin draamakasvatuksen käsitteen sisältämät merkitykset. Tutkimusten kautta voitaisiin saada luotua yhtenäisempää draamakasvatuksen kenttää, joka loisi syvempää ymmärrystä draaman luonteesta ja draaman käytänteistä.

LÄHTEET

- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Borgstén, T. 2016. Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Bowell, P. & Heap, B. 2005. *Prosessidraama: polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- Bågman, P. 2012. *Oppilaiden osallisuus draamatyöpajassa: oppilaiden sanalliset aloitteet ja niiden seuraukset*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Heikkinen, H. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2004. *Vakava leikillisuus - draamakasvatusta opettajille*. Vantaa: KVS.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. 2013. *Oppimista draaman keinoin*. Teoksessa Kauppinen A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS.
- Herttua, M & Viitala, A. 2003. *Draamakasvatus opettajan työvälineenä peruskoulun alaluokilla: laadullinen survey-tutkimus luokanopettajien draamakasvatuksen näkemyksistä ja käytänteistä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jyrämö, P. 2013. *Näkymiä prosessidraaman reflektiokeskusteluun*. Teoksessa Kauppinen A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS.
- Kaaland-Wells, C. 1994. *Classroom Teachers' Perceptions and Uses of Creative Drama*. *Youth Theatre Journal* 8 (4), 21–26.
- Laakso, E. 2004. *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lahdenniemi, S. 2004. Draaman työtapojen käyttö erityisopetuksessa peruskoulun erityisopettajiennäkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Natri, H. 2010. Draamakasvatus alakoulun opettajien silmin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- O'Toole, J. 2011. Emma's dilemma: The Challenge for Teacher Education in Drama. Teoksessa Schonmann, S. (toim.) 2011. Key Concepts in Theatre/Drama Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Owens, A. & Barber, K. 2014. Draamakompassi: Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi. Helsinki: Draamatyö.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 8.2.2016.)
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 28.1.2016.)
- Ritch, P. 1983. A Good Substitute for Recess in Winter: Some Elementary Classroom Teacher's Perceptions about Creative Drama: An Informal Report. *Children's Theatre Review* 32 (4), 3-8.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 28.4.2016)
- Saha, E. 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus* 44 (2), 205-211.
- Salo, E. 2015. Kaikki, minkä voi tehdä irrallaan pulpetista, on plussaa. Miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Solin-Lehtinen, M. 2013. Draamaroolit ja kielenkäytön resurssit. Teoksessa Kauppinen A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS.

- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A. (toim.) *Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta" Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2013. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa - opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 43 (2), 192-198.
- Urian, D. 2011. *Drama in Education as a Theatre Repertoire*. Teoksessa Schömann, S. (toim.) 2011. *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Uusitalo, M. 2016. Olen ja ihmettelen. Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, I. 2001. *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Suomen morenoinstituutin julkaisusarja nro. 1. Tampere: Resurssi.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa Teerijoki, P. (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake

Luokanopettajien draaman käyttö opetuksessa

Tässä tutkimuksessa draamakasvatuksella tarkoitetaan kaikkea kouluun ja opetukseen liittyvää draamaa ja teatteria. Draaman opetuskäyttö on laaja käsite ja siihen mahtuu hyvin monenlaisia lähestymistapoja. Draama voi olla läsnä opetuksessa lähes kokoaikaisesti luokan jatkuvana toimintatapana tai erilaisina lyhyempinä tai pidempinä harjoituksina muun opetuksen joukossa. Käytännössä draamatoiminta on esimerkiksi erilaisia teatterin, draaman ja ilmaisun harjoituksia tai leikkejä, joilla on jokin opetuksellinen tavoite. Harjoitukset voivat sisältää muun muassa erilaisia mielikuvia, tarinoita, eläytymistä tai roolin ottamista ja/tai kuvitteellisessa ympäristössä toimimista. Draama on usein läsnä myös koulun juhlien esityksissä, jolloin oppilaat voivat olla katsojan tai esiintyjän asemassa.

Oppimistavoitteena draamatyöskentelyssä voi olla jonkin oppiainesisällön, esimerkiksi historian tapahtumien, tai vuorovaikutuksen tai jonkin draaman osa-alueen oppiminen (esim. roolityöskentely tai draaman muoto). Draama voi olla sekä oppimisen välineenä että oppimisen kohteena.

Taustatiedot

1. Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

2. Työvuosien määrä: ____

3. Opettava luokka-aste tällä hetkellä

1-2 lk.

3-4 lk.

5-6 lk.

Muu, mikä?

4. Oletko opiskellut draamakasvatusta? Missä ja kuinka paljon? Ilmoita koulutuksen laajuus opintopisteinä tai tunteina.

Draaman käyttö

5. Missä oppiaineissa olet käyttänyt draamaharjoitteita? Arvioi käytön määrää kunkin oppiaineen kohdalla asteikolla 1-5. (1 = en lainkaan, 2 = melko vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = paljon)

Äidinkieli ja kirjallisuus

Vieraat kielet

Matematiikka

Ympäristöoppi

Uskonto tai elämänkatsomustieto

Historia

Yhteiskuntaoppi

Musiikki

Kuvataide

Käsityö

Liikunta

6. Oletko käyttänyt jotakin seuraavista draaman lajeista? Voit valita useampia vaihtoehtoja.

Teatteriesityksen valmistaminen valmiin tekstin pohjalta

Esityksen valmistaminen oppilaiden tai luokan idean pohjalta

Prosessidraama (Pohjatekstiin perustuvan fiktiivisen tarinan kehittäminen ja siinä toimiminen rooleissa + toiminnan reflektointi.)

Draamaleikki tai roolileikki (Leikkiä, jossa otetaan rooli/rooleja.)

Improvisaatio

Näytelmän kirjoittaminen

Valmiin teatteriesityksen katsominen

Joku muu, mikä/mitkä? _____

En mitään näistä

Kokemukset draaman käytöstä

7. Kuvaile yhtä merkittävää draaman käytön kokemusta työurasi ajalta. Kerro, milloin se tapahtui ja mikä luokka-aste oli kyseessä? Mitä teitte? Mitä ja miten oppilaat oppivat? Miksi kokemus oli mielestäsi merkittävä?

8. Mitä ja miten oppilaat ovat kokemustesi mukaan oppineet draamaharjoitteissa?

Draaman käytön haasteita ja mahdollisuuksia alakoulussa

9. Minkä tekijöiden olet kokenut vaikuttavan siihen, että opettajat käyttävät draamaa opetuksessaan? Arvioi alla lueteltujen tekijöiden merkittävyyttä asteikolla 1-5. (1 = ei yhtään merkittävä, 2 = jokseenkin ei merkittävä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin merkittävä, 5 = erittäin merkittävä)

opettajan valmiudet ja taidot

opettajan oma kiinnostus

opettajan tottumukset

täydennyskoulutus

opetussuunnitelma

opettajan pedagoginen vapaus

koulun toimintakulttuuri

koulun muut opettajat

koulun rehtori

oppilaiden moninaisuus

oppilaiden kiinnostus

koulun ja luokan fyysiset tilat ja ympäristö

välineet

aika

draama itsessään

luokan koko

10. Oletko kokenut joidenkin muiden tekijöiden luovan mahdollisuuksia draaman käytölle? Jos olet, mitä nämä tekijät ovat olleet?

11. Oletko kokenut joidenkin muiden tekijöiden luovan haasteita draaman käytölle? Jos olet, mitä nämä tekijät ovat olleet?

12. Minkä tekijöiden koet olevan draaman opetuskäytön vahvuuksia tai mahdollisuuksia oppilaiden oppimisen kannalta?

13. Mitkä tekijät koet draaman käytössä haasteelliseksi oppilaiden oppimisen kannalta?

14. Millaisia ideoita tai toiveita sinulla on draaman opetuskäytön kehittämiseksi?