

**Draamaopettajuuden ytimessä: opettajien kokemuksia
opettajuudestaan ja ammatillisesta identiteetistään**

Tinja Kuvaja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuvaja, Tinja. 2018. Draamaopettajuuden ytimessä: opettajien kokemuksia opettajuudestaan ja ammatillisesta identiteetistään. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 87 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä draamaopettajuus on ja millainen on draamaopettajan identiteetti sekä miten ne kehittyvät. Teemaa lähestyttiin draamakasvatuksen teorioiden ja identiteettitutkimuksen viitekehysten kautta. Näiden avulla pyrittiin hahmottamaan draamaopettajuutta ja sen merkitystä draamakasvatuksen aseman kehittämisen kannalta.

Tutkimus toteutettiin laadullisella fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Tutkimuksen aineisto koostui luokanopettajien ja aineenopettajien oppimispäiväkirjoista, jotka oli tuotettu osana draamakasvatuksen aineopintojaksoja. Aineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja temaattista analyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat draamaopettajuuden olevan kompleksinen rakennelma, joka koostuu useista tilanteisista osidentiteeteistä. Draamaopettajuuden ytimenä ovat draamakasvatuksen eettis-filosofiset, teoreettiset ja käytännölliset periaatteet, jotka tuovat draamaopettajuuteen sen ominaispiirteensä. Lisäksi draamaopettajalla on kiinnostusta ja uskoa draamakasvatuksen mahdollisuuksiin, kriittisen refleктоiva työote sekä vahva kehittymisen halu. Draamaopettajuuden havaittiin olevan aikaisempien kokemusten pohjalle kehittyvää, jatkuvasti kasautuvaa pääomaa.

Tulosten pohjalta voidaan päätellä, että draamakasvatuksen aineopintojen myötä draamaopettajilla on valmiuksia selviytyä muuttuvassa koulumaailmassa. Tämä luo toivoa draamakasvatuksen aseman vahvistumiselle. Opettajien pätevyys on oleellisessa osassa draamakasvatuksen määrän ja laadun turvaamisessa, mikä puolestaan nostaa esille koulutuksen ja täydennyskoulutuksen merkityksen draamakasvatuksen aseman edelleen kehittämisessä.

Asiasanat: draamaopettaja, opettajuus, ammatti-identiteetti, draamakasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	DRAAMAKASVATUS	8
	2.1 Draamakasvatus käsitteenä.....	8
	2.2 Draamakasvatus käytännön toimintana.....	10
	2.2.1 Draamakasvatuksen genreajattelu ja työtavat	10
	2.2.2 Draamaopettajan roolit.....	12
3	OPETTAJUUS JA OPETTAJAN IDENTITEETTI	17
	3.1 Opettajuus, ammatillinen identiteetti ja niiden rakentuminen.....	17
	3.2 Opettajuus ja ammatti-identiteetti tutkimuskohteena	23
	3.3 Draamakasvatuksen opinnot draamaopettajuuden rakentajana.....	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote ja kokemusten tutkiminen 28	
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	30
	5.3 Aineiston keruu.....	32
	5.4 Aineiston analyysi.....	33
	5.4.1 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi	33
	5.4.2 Aineiston analyysin kulku	34
6	DRAAMAOPETTAJUUS	41
	6.1 Draamaopettajuuden osa-alueet.....	41

6.2	Arvot ja eettisyys.....	42
6.3	Draamakasvatuksen asiantuntijuus	46
6.4	Oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukeminen	49
6.5	Refleктоiva työote ja ammattitaidon kehittäminen.....	53
7	DRAAMAOPETTAJAN ROOLIT OSANA AMMATTI-IDENTITEETTIÄ	58
7.1	Draamaopettajan roolit	58
7.2	Opettaja ja kasvattaja.....	59
7.3	Näytelmän ohjaaja	60
7.4	Jokeri	61
7.5	Käsikirjoittaja	61
7.6	Näyttelijä-taiteilija.....	62
8	DRAAMAOPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN.....	63
8.1	Kasautuva pääoma ja kokemuksen merkitys	64
8.2	Jatkuva kehittyminen ja omien kehittymiskohteiden tunnistaminen... 64	
8.3	Pätevyyden kokemukset.....	65
9	POHDINTA.....	67
9.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	67
9.1.1	Draamaopettajuuden ydin.....	67
9.1.2	Draamaopettajuus ja draamakasvatuksen aseman kehittyminen	71
9.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sekä jatkotutkimushaasteet	73
9.2.1	Eettiset ratkaisut	73
9.2.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	75
9.2.3	Jatkotutkimusaiheita	79
	LÄHTEET	81

1 JOHDANTO

Draama ja teatteri ovat kulkeneet rinnallani aina lapsuudesta asti ja minulle onkin ollut luonnollista lähteä rakentamaan omaa opettajuuttani draamakasvatuksen periaatteisiin nojautuen. Kandidaatintutkielmassani (Kuvaja 2016) tarkastelin luokanopettajien kokemuksia draaman käytöstä. Tutkielmani herätti ajatuksia siitä, että jo lähtökohtaisesti draamakasvatuksesta kiinnostuneet ja draamakasvatusta opiskelleet opettajat kokivat, että draamalla on sen haasteista huolimatta monipuolisia mahdollisuuksia ja sijaa nykypäivän koulussa. Tämä sai minut kiinnostumaan entistä enemmän draamakasvatuksen asemasta perusopetuksessa ja kiinnittämään huomiota draamaopettajuuden tuomiin merkityksiin draaman aseman kehittämisen kannalta.

Draamakasvatus ja draamaopettajuus ovat aiheina paitsi minulle henkilökohtaisesti merkityksellisiä, myös tällä hetkellä opetuksen ja draamakasvatuksen kentällä puhuttavia. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ja sen mukanaan tuomat koulujärjestelmän muutokset ovat nostaneet esille draamakasvatuksen ja draaman merkityksen. Draama ei viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa saanut toivottua sijaa omana erillisenä oppiaineenaan, mutta sen sijaan ilmiölähtöinen lähestymistapa tarjoaa draamalle aiempaa monipuolisempia mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmassa (2014, 21, 30) draama nähdään vuorovaikutuksen ja ilmaisun kehittämisen välineenä ja työtapana sekä tutkivana ja toiminnallisena työskentelynä. Se on liitetty osaksi laaja-alaisia oppimistavoitteita sekä oppiaineiden kohdalla erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuteen. Draama nähdään opetussuunnitelmassa siis ennen kaikkea opetusmenetelmänä ja sillä on välineellinen arvo. Draamalla kuitenkin ajatellaan olevan välineellisyyden lisäksi enemmän annettavaa, ja huoli draamakasvatuksen asemasta peruskoulun opetuksessa on ollut esillä viime aikoina (ks. esim. Heikkinen 2017; Saha 2013; Uusitalo 2016)

Opetussuunnitelman asettamat uudet vaatimukset nostavat esille opettajuuden ja sen kehittymisen näkökulman. Koulun muuttuminen saa aikaan muutosta myös opettajan identiteettityössä: opettaja joutuu vaihtuvien vaatimusten myötä prosessoimaan omaa identiteettiään uudelleen (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122). Opettajuus ja opettajan ammatillinen identiteetti näkyvät ulospäin opettajan toimintana, ajatteluna ja suhtautumisena omaan työhönsä. Opettajan toiminta ja asenteet puolestaan ovat suorassa yhteydessä oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. (Edwards & Edwards 2017, 192.) Draaman aseman muuttuminen peruskoulun opetuksessa nostaa keskeiseksi opettajan suhteen draamakasvatukseen. Draaman käytön ja draamassa oppimisen ajatellaan olevan riippuvaisia opettajasta, hänen taidoistaan ja sitoutumisestaan (Heikkinen 2017, 67). Suomalaisilla opettajilla puolestaan on vahva autonomia, ja opetussuunnitelman asettaessa draamalle väljät raamit ovat draaman käytön määrä ja tavat opettaja-kohtaisia. Näin ollen huomio draamakasvatuksen käytänteitä ja asemaa tarkasteltaessa kääntyy luonnollisesti draamaopettajien ammattitaidon puoleen. Herää kysymys, mitä draamaopettajuus oikein on ja millaisena draamaopettajan identiteetti näyttäytyy peruskoulun muutosten pyörteissä.

Draamaopettajuutta on jonkin verran tutkittu ja teoretisoitu sekä kansallisesti että kansainvälisesti (ks. esim. Heikkinen 2004, 2005a; Neelands, 2004; Schonmann 2005; Wales 2009). Näkökulma aiemmassa tutkimuksessa ja teoriassa on ollut lähinnä draamaopettajan erilaisissa rooleissa, joihin draamatyöskentely olemuksellaan ohjaa sekä draamaopettajuuden yleisemmän luonteen määrittelyssä. Myös draamaopettajan identiteettiä on jonkin verran pyritty hahmottamaan (ks. esim. Kempe 2009; Kempe 2011; Kempe 2012; Wales 2009), mutta työelämässä olevien draamaopettajien omat kokemukset ja näkemykset opettajuudesta ja identiteetistään sekä niiden kehittymisestä eivät kuitenkaan ole juuri tulleet esille draamaopettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja teorioissa. Tässä pro gradu -tutkielmassani pyrin tarkastelemaan draamaopettajuutta tästä vähemmän tutkitusta näkökulmasta käsin ja luomaan ymmärrystä draamaopettajuudesta ja draamaopettajan ammatillisesta identiteetistä. Tämän uskon rakentavan tarkastelupohjaa sille, mikä tekee draamaopettajasta juuri draamaopettajan

ja valottavan draamaopettajuuden merkitystä draamakasvatuksen aseman kannalta.

2 DRAAMAKASVATUS

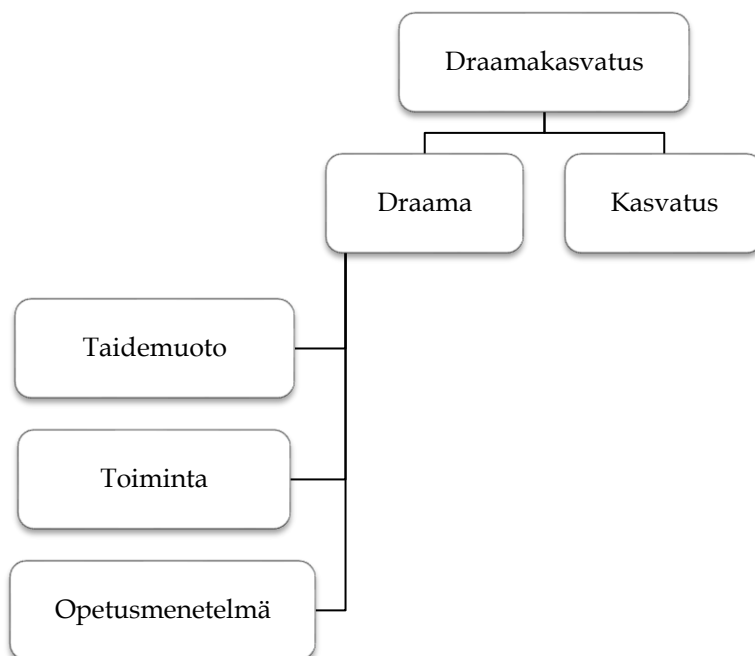
2.1 Draamakasvatus käsitteenä

Draamaopettajuutta tutkittaessa on syytä lähteä liikkeelle draamaopettajan toiminnan viitekehyksen tarkastelusta. Tässä tutkimuksessa draamaopettajuuden nähdään pohjautuvan draamakasvatukseen ja sen keskeisiin periaatteisiin. Ymmärtääksemme draamaopettajuutta on siis ensin ymmärrettävä mitä draamakasvatus on.

Draamakasvatuksen käsitteellinen määrittely ei ole aivan yksinkertaista, sillä se on monimuotoista ja voi näyttäytyä hyvinkin erilaisena aina tekijöistä ja kontekstista riippuen. Draamakasvatuksen monimuotoisuuden vuoksi se sisältää myös käsitteenä erilaisia ymmärryksiä. Useat viimeaikaiset tutkimukset ja oppinnäytteet draamakasvatuksen opetuksellisessa kontekstissa ovatkin kohdistuneet draamakasvatus-käsitteen erilaisiin ymmärtämisen tapoihin (ks. esim. Borgstén 2016; Kurkikangas 2016; Natri 2010; Rautio 2015; Salo 2015) sekä draaman ja draamakasvatuksen merkitykseen ja olemukseen (ks. esim. Uusitalo 2016). Nämä tutkimukset ovat tuoneet esille draama ja draamakasvatus - käsitteiden monimuotoisuutta sekä monitulkinnallisuutta ja toisaalta avanneet ajattelutapoja draamasta ja draaman tarjoamista mahdollisuuksista opetuksessa ja kasvatuksessa niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Vaihtelevien käsitysten ja draaman monimuotoisen luonteen vuoksi yhtenäisen ja yksiselitteisen määrittelyn muodostaminen ei vielä toistaiseksi ole ollut mahdollista. Laajasti sanottuna draamakasvatuksen voidaan kuitenkin ajatella olevan kaikkea draamaa ja teatteria, jolla on jokin opetuksellinen tai kasvatuksellinen tavoite (Heikkinen 2005a). Lähtökohtana tämä väljyys antaa draamalle ja sen monipuolisille ymmärrystavoille tilaa.

Draama käsitteenä ymmärretään yleensä suomalaisessa kulttuurissa sekä taidemuotona että oppiaineena tai oppimismetodina, mutta sillä voidaan viitata myös näytelmäkirjallisuuteen (Heikkinen 2004, 14–15; 2005a, 24; Toivanen 2012,

192; Østern 2000, 24–25). Draama ymmärretään usein yhteisölliseksi taidemuodoksi, jossa ihmiset muovaavat ja esittävät ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä tietyssä ajassa ja paikassa. Draamaan voi liittyä yleisö, mutta sitä voidaan tehdä myös ilman yleisöä. (Taylor 2000, 1–4.) Draaman rinnalla käytetään usein myös käsitettä teatteri, jolla puolestaan tarkoitetaan teatteritoimintaa (Heikkinen 2004, 19; 2005, 24). Teatterin ja draaman käsitteitä käytetään usein synonyymeina teatteritoiminnasta ja -taiteesta puhuttaessa. Niiden välillä voidaan kuitenkin ajatella olevan pieni vivahde-ero: draama käsitteenä antaa enemmän tilaa toimintojen ja taiteen monimuotoisuudelle, kun taas teatteri viittaa enemmän esittävään draaman toimintaan, jossa yleisö on läsnä. Tässä tutkimuksessa käytetäänkin ensisijaisesti käsitettä draama, jolla tarkoitetaan draamakasvatukseen ja teatterintekemiseen liittyvää toimintaa ja sen eri muotoja.



KUVIO 1. Draamakasvatus ja draama -käsitteiden suhde. (ks. esim. Heikkinen 2004, 14–19; Heikkinen 2005a, 24; Toivanen 2012, 192; Østern 2000, 24–25.)

Draamakasvatuksen ja draaman suhdetta tässä tutkimuksessa on avattu kuviossa 1. Draamakasvatus käsitetään laajemmaksi kasvatukselliseksi tai opetukselliseksi viitekehykseksi, jossa draama on yhdistyneenä kasvatukseen. Draama puolestaan ymmärretään taiteena ja toimintana, jota draamakasvatuksen kontekstissa käytetään opetuksellisissa tai kasvatuksellisissa pyrkimyksissä. Puhun

tässä tutkimuksessa draamasta ja draamakasvatuksesta erikseen, sillä näen niiden välillä eron ja haluan tuoda tätä eroa esille: draamaa voi olla ilman kasvatusta ja draama puolestaan tekee kasvatuksesta draamakasvatusta.

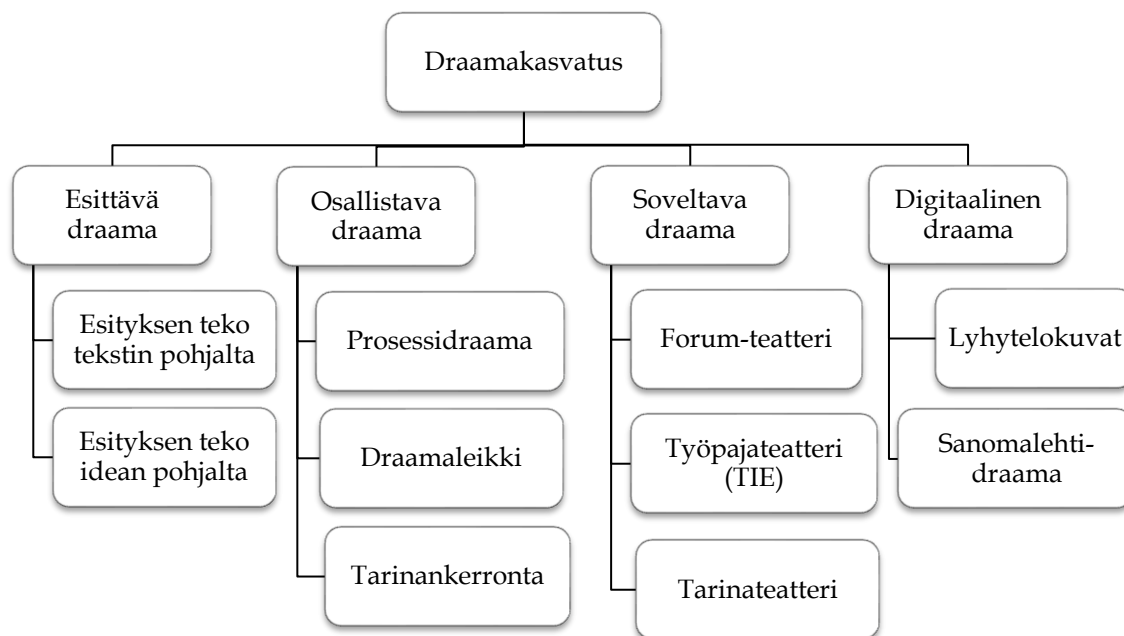
2.2 Draamakasvatus käytännön toimintana

2.2.1 Draamakasvatuksen genrejaottelu ja työtavat

Draamaa käytännön tason toimintana ja sen käyttöä opetuksessa voidaan ymmärtää draamakasvatuksen genrejaottelun avulla sekä tiettyjen draamakasvatukselliseen toimintaan kytkeytyneiden peruseriaatteiden mukaan. Genrejaottelua draaman muodon, kontekstin ja tavoitteiden sekä osallistujien mukaisesti on tehty kansainvälisesti (ks. esim. O'Toole 1992; Jackson 1993). Näille teorioille pohjautuvat myös suomalaiset draamakasvatuksen teoriat. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat Heikkisen (2004, 31–39; 2005, 71–81; 2017, 81–88) ja Østernin (2000, 20–24) genrejaottelut. Nämä määrittivät lähtökohdaksi, koska ne ovat suomalaisen draamakasvatuksen keskeisiä teorioita, joille myös yliopistojen draamakasvatuksen perus- ja aineopinnot pohjaavat. Tämän myötä oletettavasti myös tutkimuksen kohteena oleva draamaopettajuus on jollain tavoin yhteydessä näihin teoreettisiin lähtökohtiin.

Draamakasvatus voidaan jakaa esittävään, osallistavaan ja soveltavaan draamaan muotoon (kuvio 2). Jako näiden luokkien välillä tapahtuu toiminnan tavoitteiden, yleisön ja tekijöiden osallistumisen tason ja muodon sekä dramaturgisten lähtökohtien mukaisesti (Heikkinen 2005a, 60; Teerijoki & Lintunen 2001, 132). Näiden kolmen luokan alle puolestaan jaotellaan draamakasvatuksen genret eli lajit, joiden lukumäärä vaihtelee eri teorioiden välillä. Keskeisinä lajeina ovat esittävän draaman esityksen tekoon tähtäävät lajit, jotka voivat lähteä liikkeelle joko tekstistä tai ideasta. Osallistavassa draamassa lajeina ovat prosessidraama, draamaleikki sekä tarinankerronta ja improvisaatio. Soveltavaan draamaan puolestaan kuuluvat forum-teatteri, työpajateatteri (Theatre in Education eli TIE) sekä tarinateatteri. (Heikkinen 2005a, 73–82.) Tarinateatteri osana draa-

makasvatusta kuitenkin jakaa käsityksiä, mutta tässä tutkimuksessa tarinateatteri nähdään kuuluvaksi draamakasvatuksen kokonaisuuteen, sillä se on ollut osa draamakasvatuksen aineopintojen sisältöjä ja näin ollen on osana myös tutkimusaineistoa. Neljänneksi draamakasvatuksen genreksi on erityisesti viime aikoina nostettu myös digitaalinen draama, jossa draamakasvatukseen on liitetty tieto- ja viestintäteknologisia laitteita ja ohjelmistoja. Esimerkkeinä digitaalisen draaman lajeista ovat lyhytelokuvien tekeminen ja sanomalehtidraama. (Heikkinen 2017, 87.)



KUVIO 2. Draamakasvatuksen lajit eli genret. (ks. esim. Heikkinen 2005a, 73–82; Heikkinen 2017, 81–88; Østern 2000, 20–24).

Draamakasvatukseen kuuluu myös erilaisia työtapoja. Työtapojen käyttöä määrittelevät valitun draaman lajin lisäksi toiminnan kohderyhmä sekä sille asetetut tavoitteet (Heikkinen 2005a, 46). Työtavat voidaankin jaotella niiden käyttötarkoituksen mukaisesti tekemiseen, reflektointiin ja arviointiin liittyviin työtapoihin (Owens & Barber 2014, 22). Näitä työtapoja voidaan draamatoiminnassa käyttää tavoitteenasettelun mukaisesti lähes rajattomasti. Tästä syystä draama käytännön toimintana on monimuotoista ja draamakasvatuksen kuvaaminen yksiselitteisesti on miltei mahdotonta. Käytännössä draamakasvatus kuitenkin on esimerkiksi erilaisia teatterin, draaman ja ilmaisun harjoitteita ja leikkejä, joilla

on jokin opetuksellinen tai kasvatuksellinen tavoite. Oppimistavoitteena draamatoiminnassa voi olla jonkin oppiainesisällön, esimerkiksi historian tapahtumien, vuorovaikutuksen tai jonkin draaman osa-alueen oppiminen. (Bowell & Heap 2005, 14; Heikkinen 2004, 143.)

Draamakasvatuksen luokkien, lajien ja työtapojen lisäksi draamakasvatusta käytännön toimintana voidaan kuvata myös tiettyjen draamakasvatuksellisen toiminnan luonteeseen liittyvien ominaisuuksien kautta. Draamaa keskeisimmin määritteleviksi ominaisuuksiksi tai tekijöiksi nousevat draamakasvatuksen teorioissa (ks. esim. Heikkinen 2004, 126–128; 2005a, 8, 27–32; Taylor 2000, 1–4) usein oppijalähtöisyys, kokemuksellisuus, yhteistoiminnallisuus ja tutkiva ote sekä fiktiivisen maailman ja roolityöskentelyn mahdollisuuksien hyödyntäminen. Kokemuksellisuuden ja fiktion läsnäolon kautta myös toiminnan, koetun ja opitun reflektointi nousee keskeiseksi draamatyöskentelyyn liittyväksi ominaisuudeksi (Heikkinen 2004, 128). Nämä draaman keskeiset piirteet ovat usein läsnä kaikenlaisessa draamatyöskentelyssä, mutta niiden kaikkien ei kuitenkaan tarvitse olla mukana yhtäaikaisesti: työskentely ilman varsinaista roolissa olemista tai fiktiivisessä elämisessä voi yhtä lailla olla draamaa.

2.2.2 Draamaopettajan roolit

Draamakasvatuksen lajit määrittävät paitsi draaman muotoa myös draamaopettajan toimintaa. Draamakasvatuksessa opettajuutta hahmotetaan usein roolin käsitteen kautta. Rooli käsitteenä on melko abstrakti ja sitä voidaan lähestyä monien eri teorioiden kautta (ks. esim. Goffman 1959; Moreno 1961), joten käsite vaatineekin määrittelyä. Tässä tutkimuksessa keskeisenä on ymmärrys roolista, joka määräytyy paitsi sosiaalisen aseman perusteella (tässä kontekstissa opettajan ammatti) myös rooliin liittyvien käyttäytymisodotusten pohjalta (Niemi 2012, 85). Rooli siis määräytyy ulkoapäin, mutta yksilö voi kuitenkin itse joko samastua rooliin eli ottaa roolin itselleen ja noudattaa sen mukaista toimintaa tai olla ottamatta sitä (Niemi 2012, 85, 94, 99; ks. myös Sexton 2008, 83).

Roolit ovat usein tiedostettuja (Niemistö 2012, 85) ja ne eivät ole vain ainutkertaisia tilannereaktioita vaan persoonassa eläviä taipumuksia, jotka viriävät tilanteisesti (Niemistö 2012, 94; Kempe 2012, 529). Rooli on paitsi yksilön vuorovaikutuksen keino ja väline myös tapa kuvata ihmistä toimijana (Niemistö 2012, 95–96, 99). Draamaopettajuuteen linkittyneenä roolit siis ulkopuolelta opittuina ohjaavat opettajan toimintaa opetustilanteissa ja antavat mahdollisuuksia vaikuttaa omalla toiminnallaan vuorovaikutuksen keinoihin ja kulkuun. Näin ollen roolit voidaan ymmärtää eräänlaisena pedagogisena strategiana (ks. esim. Kempe 2012, 534–535). Ne antavat lisäksi mahdollisuuden paitsi opettajalle itselleen myös ulkopuolisille ymmärtää ja jäsentää draamaopettajan toiminnan erilaisia puolia (ks. esim. Kempe 2012, 530).

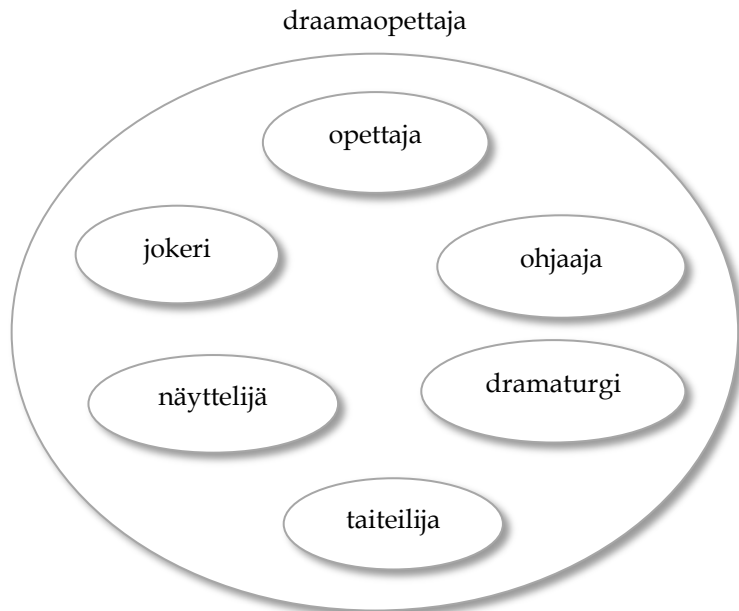
Draamakasvatuksen teorioissa perustana on ymmärrys siitä, että opettaja toimii erilaisissa rooleissa. Usein roolit määräytyvät eri genreen ja ryhmädynamiikan mukaisesti. Tämä ajatus on luonnollisesti ollut myös läsnä draamakasvatuksen perus- ja aineopinnoissa, joiden kautta opiskelijat saavat draamaopettajan pätevyyden. Draamaopettaja siis jo opintojensa aikana opettelee ja harjoittelee rooleja ja niiden mukaista toimintaa sekä samaan aikaan rakentaa omaa identiteettiään suhteessa näihin rooleihin, jotka pohjautuvat draamakasvatuksen teorioihin. Tämän tutkimuksen kannalta onkin oleellista avata näitä keskeisiä draamaopettajan rooleja.

Draamaopettajuudesta ja siihen kuuluvista rooleista ei ole olemassa vain yhtä teoriaa, vaan ymmärrys niistä vaihtelee tutkijan ja teorian mukaan (vrt. esim. Neelands 2004, 43–51 ja Heikkinen 2005a, 177–182). Draamaopettajuutta on hahmoteltu jakamalla draamaopettajien rooleja niiden ominaisuuksien tai niihin kuuluvien tehtävien perusteella. Roolien nimitykset hieman vaihtelevat kunkin teorian kohdalla, mutta niissä ja niiden yhdistelmissä toistuvat tietyt pääpiirteet. Roolin nimike on siis kiinni määrittelijästä eli siitä, kuka roolia tarkastelee (Niemistö 2012, 102). Tässä tutkimuksessa on oleellista pureutua siihen, mitä rooleihin liittyvä toiminta tai tehtävä on eikä niinkään siihen, kuinka ne on nimetty.

Yleisesti draamaopettaja mielletään draamakasvatuksen teorian ja käytännön tuntijaksi, joka ymmärtää draaman merkityksen sosiaalisena ja taiteellisena

toimintana. Draamaopettaja voidaan nähdä myös organisoijana, joka vastaa opetuksen tai toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tämän lisäksi draamaopettajan yhdeksi rooliksi on esitetty fasilitaattorin tai oppimisen ohjaajan roolia, joka puolestaan turvaa oppilaiden osallistumisen eli aktivoi ja innostaa heitä sekä luo osallistumista tukevan ilmapiirin. Draamaopettajuutta käsitellään usein myös dramaturgin, ohjaajan ja näyttelijän roolien sekä näiden erilaisten yhdistelmien (kuten esim. dramaturgi-ohjaaja tai näyttelijä-dramaturgi) kautta. Näissä rooleissa korostuu opettajan dramaturgisen ja näyttelijäntyöllisen sekä taiteellisen osaamisen merkitys draamatoiminnan järjestämisen ja oppilaiden oppimisen kannalta. Dramaturgisen ja näyttelijäntyöllisen osaamisen avulla opettaja voi muun muassa rakentaa tekstejä tai draamatoimintaa näyttämölle tai sen ulkopuolelle sekä opastaa oppilaita näyttelijäntyössä. (Heikkinen 2005a, 177–182; Neelands 2004, 43–51.) Draamaopettajan rooli nähdään näiden roolien lisäksi usein myös kanssaoppijana tai osallistujana, mikä korostaa opettajan oman osallistumisen merkitystä (ks. esim. Bolton 1992). Opettajaa ei siis yleensä mielletä vain ulkopuoliseksi ohjaajaksi, vaan opettajan tehtävä on myös olla osa ryhmää ja toimia yhdessä oppijoiden kanssa (Bolton 1992; Heikkinen 2005a, 177–182; Neelands 2004, 43–51). Aiempien draamaopettajuuteen liittyvien käsitysten perustana on siis käsitys draamaopettajasta, jolla on useita erilaisia rooleja. Rooleihin liittyy myös ymmärrys niiden muuttuvuudesta draaman kontekstin ja tavoitteiden mukaisesti (ks. esim. Heikkinen 2004, 159).

Tässä tutkimuksessa draamaopettajan rooleja hahmotetaan draamakasvatuksen eri genrejen eli lajien avulla. Tämä lähestymistapa on perusteltua, koska tutkimus on toteutettu draamakasvatuksen aineopintojen kontekstissa, jossa keskeisiä sisältöjä on käsitelty draamakasvatuksen lajien kautta. Draamakasvatuksen lajien voidaan ajatella ohjaavan draamaopettajan toimintaa ja näin ollen eri lajeihin kiinnittyy erilaisia draamaopettajan rooleja. Nämä roolit ovat varsinaisen opettajan roolin lisäksi ohjaaja, dramaturgi tai käsikirjoittaja, jokeri, näyttelijä sekä taitelija (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Draamaopettajan roolit ja alaroolit (vrt. Niemistö 2012, 99).

Ohjaajalla ja dramaturgilla tarkoitetaan draamakasvatuksen esittävän draaman kontekstissa näytelmien ohjaajaa ja käsikirjoittajaa. Jokerin rooli puolestaan on kytkeytynyt erityisesti soveltavan draaman foorumiteatterin (ks. esim. Boal 2000; Boal 2002) ja työpajateatterin lajeihin. Foorumiteatterissa ja työpajateatterissa työryhmä valmistaa pienen näytelmän, jossa on selvä konflikti. Yleisö katsoo näytelmän ja esille nousseita teemoja käsitellään draaman erilaisin työtavoin yhdessä työryhmän ja jokerin kanssa. Jokeri on siis yksi työryhmän jäsenistä ja hänen tarkoituksenaan on ohjata työpajaosuutta keskustelemalla yleisön kanssa katsotuista kohtauksista ja poimia yleisöltä ehdotuksia käsiteltävän aiheen tiimoilta (Heikkinen 2017, 84).

Näyttelijän roolissa draamaopettaja voi periaatteessa toimia lähes missä tahansa lajissa, mutta pedagogisesti vahvin perustelu sillä lienee prosessidraamassa ja siihen oleellisesti kuuluvassa opettaja roolissa -työtavassa, jossa opettaja omalla roolinotollaan ohjaa draaman kulkua (ks. esim. Bowell & Heap 2017, 31–39). Opettaja voi näyttelijänä olla myös oppilaiden kanssa osallistujana muissa draaman lajeissa tai työtavoissa.

Opettajan voidaan lisäksi ajatella draaman taiteellisen luonteen vuoksi olevan myös taiteilija (ks. esim. Heikkinen 2004, 155). Taiteilijan rooli on esillä usein opettajan roolin vastakohtana tai draamaopettajuuden taiteellisena puolena, joka

pitää sisällään muun muassa näkemyksiä ja haluja koskien draamaa taidemuotona. Nämä näkemykset voivat kohdistua esimerkiksi dramaturgiaan tai estetiikkaan liittyviin ratkaisuihin. Taiteilijuuden ajatellaan kulkevan mukana draaman taiteellisen luonteen vuoksi ja olevan läsnä kaikessa toiminnassa lajista riippumatta.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on laaja näkemys draamaopettajasta, joka pitää sisällään kaikki nämä edellä mainitut draamakasvatuksen lajien määrittelemät roolit. Taustalla on siis ajatus siitä, että opettaja on paitsi opettaja ja kasvattaja, myös ohjaaja, dramaturgi, jokeri ja näyttelijä sekä taiteilija. Näiden roolien uskotaan olevan tavalla tai toisella osa draamaopettajuutta, mutta draamaopettajuus ei välttämättä rakennu juuri näiden roolien varaan. Roolit ymmärretään Niemistön (2012, 99) esitystavan mukaisesti draamaopettajan roolin alaroleiksi (ks. kuvio 3). Draamaopettajan roolien on aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä paitsi toisiinsa myös opettajan identiteettiin (ks. esim. Kempe 2012). Tässä tutkimuksessa pyritäänkin tutkimukseen osallistuvien opettajien käsitysten ja kokemusten perusteella selvittämään sitä, mistä osa-alueista draamaopettajuus koostuu ja kuinka roolit ovat osana draamaopettajien identiteettiä.

3 OPETTAJUUS JA OPETTAJAN IDENTITEETTI

3.1 Opettajuus, ammatillinen identiteetti ja niiden rakentuminen

Opettajuuteen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti, mutta varsinaista yksiselitteistä opettajuuden määritelmää ei ole olemassa (Vertanen 2002, 95; Simola 2000, 113). Opettajuudella kuitenkin yleensä tarkoitetaan laajasti opettajan työtä ja siihen liittyvää opettajan toimintaa, ajattelua ja asennoitumista (Luukkainen 2004, 80; Patrikainen 1999, 15). Opettajuuteen liitetään usein ajatus opettajan profессиosta, jolloin keskeisenä tarkastelukohteena ovat opettajan ammatti, ammatillisuus ja asiantuntija-asema (ks. esim. Luukkainen 2004; 2005). Opettajuutta kuitenkin voidaan tarkastella myös opettajan kokemuksena ja sisäisenä ymmärryksenä ja näin ollen kytkeytyneenä opettajan identiteettiin (ks. esim. Kelchtermans 2005).

Tässä tutkimuksessa opettajuuden käsitetään koostuvan opettajan toiminnasta, ajattelusta sekä asenteista ja arvoista. Opettajan reflektoidessa omaa opettajuuttaan eli toimintaansa, ajatteluaan, asenteitaan ja arvojaan hän myös tuottaa omaa opettajan identiteettiään (Heikkinen 2005b, 275). Näin ollen opettajuuden kokemusten ajatellaan olevan yhteydessä opettajan ammatilliseen identiteettiin ja draamaopettajan identiteettiä tarkastellaan näiden kokemusten ja ajatusten kautta.

Ammatillinen identiteetti käsitteenä pohjaa identiteetin käsitteelle. Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan työntekijän käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Thomas & Beauchamp 2011, 763; Beijaard ym. 2004, 108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26). Ammatillinen identiteetti on aina työhön sidoksissa, joten identiteettien ajatellaan eroavan ammattikunnittain (ks. esim. Billett & Somerville 2004). Tässä tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan opettajan työhön ja ammattiin kiinnittyneenä. Ammatillisen identiteetin rinnalla voidaan puhua

myös työidentiteetistä, jolla tarkoitetaan ihmisen ja työn välistä suhdetta (Eteläpelto 2009, 90–91). Tässä tutkimuksessa käsitteet työidentiteetti ja ammatti-identiteetti mielletään synonyymeiksi ja niillä tarkoitetaan kokonaisuutta, johon kuuluvat työntekijän, eli tässä kontekstissa opettajan, käsitykset itsestä ammatillisena toimijana sekä suhde työhön, työtä ja ammattia koskettavat eettiset ja moraaliset periaatteet ja uskomukset sekä ajatukset siitä, millaiseksi opettaja haluaa tulla (Thomas & Beauchamp 2011, 763; Day, Kington, Stobart, & Sammons 2006, 603–604; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26; Eteläpelto 2009, 90–91).

Identiteettiä ja sen rakentumista voidaan tarkastella useiden erilaisten teorioiden kautta. Nykykäsityksen mukaan identiteetin ajatellaan olevan monikerroksinen ja moniulotteinen kokonaisuus, joka on jatkuvasti muuttuva (Beijaard ym. 2004, 107–108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26; Gee 2001, 99; Eteläpelto 2009, 97; Kirpal 2004a, 201–202). Identiteetin kokonaisuuden voidaan nähdä koostuvan myös osaintiteeteistä, jotka vaihtelevat eri tilanteiden mukaisesti (Gee 2001; Gee & Crawford 1998). Näistä osaintiteeteistä toiset voivat olla näkyvämpiä kuin toiset (Beijaard ym. 2004, 122). Koska identiteettiä voidaan lähestyä monella eri tavalla ja se nähdään kompleksisena ja alati muuttuvana rakennelmana, sen yksiselitteinen kuvaaminen lienee mahdotonta.

Identiteettiä ja sen kehitystä tarkastellaan usein persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Eri teorioissa ja tutkimuksissa nämä ulottuvuudet ja niiden merkitys identiteetin rakentumisessa vaihtelevat: jotkut painottavat identiteetin persoonallista puolta, kun taas toiset korostavat sosiaalista ulottuvuutta. (ks. esim. Beijaard ym. 2004, 107–108; Smith & Sparkes 2008.) Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä myös persoonallisen ja sosiaalisen yhdistelmänä, jossa identiteetti muodostuu sekä yksilön sisäisenä prosessina että sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena (ks. esim. Beijaard ym. 2004, 113; Eteläpelto 2009, 97; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26, 43–45; Kirpal 2004a, 201–202; Kirpal 2004b, 227; Smith & Sparkes 2008; Vähäsantanen 2009, 157).

Opettajan ammatissa ammatti-identiteetti ja sen kehitys mielletään usein osaksi ihmisen persoonallista kasvua, sillä opettajan oma minuus ja tunteet sekä arvot ovat vahvasti mukana myös työssä (ks. esim. Bukor 2015; Stenberg 2011,

13–14). Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu siis sekä ammatillisesti että persoonallisesti (Beijaard ym. 2004, 113; Bukor 2015; Day ym. 2006, 603–605; Eteläpelto 2009, 90–91; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28–32), ja ammatillinen identiteetti voi näin ollen heijastaa osia persoonallisesta identiteetistä, kuten esimerkiksi yksilön henkilökohtaisia arvoja, asenteita ja uskomuksia (Day ym. 2006, 603). Opettajan identiteetin kehittymistä tapahtuu jo ammattiin kouluttautumisen aikana mutta myös sen jälkeen työelämässä. Työidentiteettiä ei siis nähdä pysyvänä, vaan se on läpi elämän muuttuva ja kehittyvä kokonaisuus (Day ym. 2006, 610–611; Edwards & Edwards 2017, 191; Kirpal 2004a, 204–205).

Tässä tutkimuksessa lähestyminen ammatilliseen identiteettiin on sekä yksilön että ympäristön tekijät huomioonottava (ks. esim. Smith & Sparkes 2008). Identiteetin muodostumisen yksilöllisiä taustatekijöitä ovat yksilön elämänhistorian lisäksi muun muassa yksilön ikä, sukupuoli, sosioekonominen tausta, pätevydet ja taidot sekä kyky oppia ja selviytyä muuttuvissa työoloissa (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 171; Day ym. 2006, 603; Kirpal 2004a, 202). Myös yksilön työhön ja työntekijöihin kohdistuvat asenteet ja arvostukset, työhön sitoutuminen sekä urasuunnitelmat ovat identiteetin yksilöllisiä osa-alueita (Kirpal 2004a, 203).

Identiteetin rakentumiseen yhteydessä olevia ympäristötekijöitä puolestaan ovat kaikki vuorovaikutuksessa läsnä olevat elementit yksilön ja ympäristön sekä yksilön ja ryhmien välillä (Kirpal 2004a, 202–203; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26), kuten esimerkiksi opiskelu- tai työpaikan sosiaalinen ympäristö (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard ym. 2004; Flores & Day 2006). Opettajan ammatti-identiteettiin on kiinnittyneenä lisäksi yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia tekijöitä, joilla tarkoitetaan muun muassa ympäröivän yhteiskunnan ja muiden ihmisten käsityksiä ja odotuksia, joita opettajan työhön liitetään (Day ym. 2006, 611; Beijaard ym. 2004, 107). Ympäristötekijöillä voidaan tarkoittaa myös ympäröiviä olosuhteita ja rakenteita, kuten esimerkiksi yhteiskunnallisia ja kulttuurillisia tekijöitä sekä ammatilliseen koulutukseen ja työorganisaatioon liittyviä tekijöitä (Kirpal 2004a, 201–202). Nämä ympäröivät tekijät muovaavat jokai-

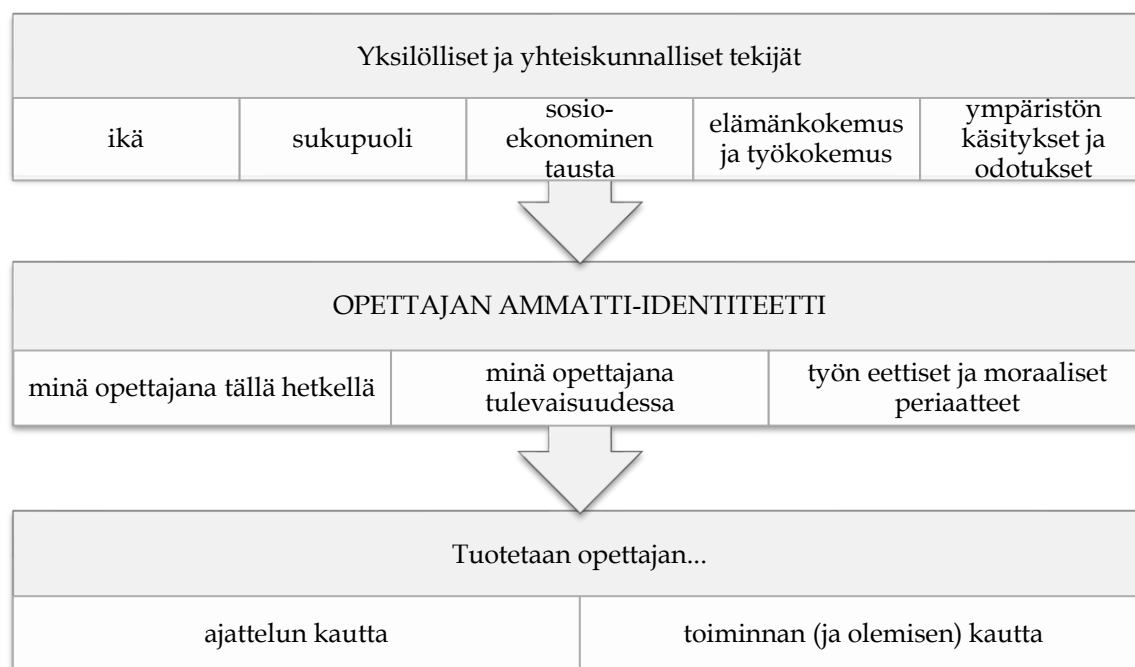
sen identiteettiä eri tavoin ja identiteetit opettajien välillä eroavatkin muun muassa siten, kuinka näitä piirteitä käsitellään ja arvostetaan ja millä tavoin ne ovat kiinnittyneinä identiteetteihin (Beijaard ym. 2004, 122).

Identiteetin kehittymisen kannalta sosiaalisen ympäristön vaikutusten lisäksi myös yksilön oma toimijuus nostetaan useimmissa tutkimuksissa merkitykselliseksi (ks. esim. Billett & Somerville 2004). Vaikka identiteetin kehittyminen nähdään ympäristön ja yksilön vuoropuheluna, mielletään identiteettityö kuitenkin yksilön omaksi prosessiksi, jossa yksilö on aktiivinen toimija (Day ym. 2006, 611; Kirpal 2004a, 204). Toimijuudella osana identiteettiä tarkoitetaan sitä, että opettajat ovat itse jatkuvasti oman identiteettinsä rakentajia (Beijaard ym. 2004, 123; ks. myös Billett & Pavlova 2003). Kootusti voisi todeta, että yksilön identiteettiä muovaa kaikki yksilöön ulkoa ja sisäisesti vaikuttava toiminta sekä uuden oppiminen (Edwards & Edwards 2017, 191). Identiteetin rakentaminen tai rakentuminen on siis yksilön jatkuvaa tasapainoilua sisäisten ja ulkoisten vaatimusten keskellä (Coldron & Smith 1999, 712–713, ks. draamaopettajan identiteetistä myös Kempe 2009, 411).

Vaikka identiteettiä voidaan hahmottaa sosiaalisen ja persoonallisen sekä yksilöllisen, yhteiskunnallisen ja yksilön toimijuuden näkökulmien kannalta, ei opettajien identiteetteihin kohdistuvissa tutkimuksissa kuitenkaan ole saavutettu tuloksia, jotka osoittaisivat, että opettajien identiteetit rakentuisivat aina tyypillisesti joistain tietyistä piirteistä (mm. Beijaard ym. 2004, 119). Kehittyminen mielletään monimutkaiseksi prosessiksi, joka on sidoksissa kulttuuriin, tilanteisiin ja aikaan (Edwards & Edwards 2017, 192). Jokaisen opettajan identiteetti ja sen rakentumisprosessi ovat siis yksilöllisiä.

Opettajan ammatti-identiteetin ajatellaan olevan keskeinen opettajan työtä ja työssä kehittymistä määrittävä tekijä (Eteläpelto ym. 2013, 171; Rodgers & Scott 2008). Opettajien käsitykset omasta ammatti-identiteetistään vaikuttavat opettajien työhön sitoutumiseen ja tyytyväisyyteen sekä motivaatioon (Day ym. 2006, 610; Geijsel & Meijers 2005). Lisäksi ne ovat yhteydessä opettajien pystyvyyteen ja ammatilliseen kehittymiseen sekä työssäjaksamiseen, mutta myös opettajan

kykyyn ja haluun vastata ympäristön muutoksiin sekä uusien asioiden keksimiseen omassa käytännön työssä. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 750; Day ym. 2006; Edwards & Edwards 2017, 192; Geijssel & Meijers 2005; Thomas & Beauchamp 2011, 762.) Muuttuva työelämä ja esimerkiksi opetussuunnitelman uudistuminen nostavat näin ollen opettajan identiteetin ja sen ymmärtämisen ajankohtaiseksi aiheeksi. Työelämän asettamat vaatimukset ja niiden toteuttaminen työssä edellyttää opettajilta oman ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä, eli itseä koskevia ja työhön kytkeytyviä mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja ihanteita sekä tavoitteita on arvioitava ja muokattava (Billett & Pavlova 2003; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 29; Thomas & Beauchamp 2011, 762). Ammatillisen identiteetin kehittyminen mielletäänkin usein kamppailuksi, sillä opettaja joutuu keskenään erilaisten näkökulmien, odotusten ja roolien keskelle, joita hänen tulisi työssään omaksua (Beijaard ym. 2004, 115; Coldron & Smith 1999, 712–713, Kempe 2009, 411).



KUVIO 4. Opettajan ammatillisen identiteetin taustatekijät, osat ja identiteetin tuottaminen. (ks. esim. Beijaard 2004; Gee 2001; Day ym. 2006; Smith & Sparkes 2008; Eteläpelto 2009; Eteläpelto & Väsäsantanen 2010; Kirpal 2004a)

Havainnollistan kuviossa 4 tämän tutkimuksen perustana olevaa identiteettikäsitystä. Kuviossa ylimpänä ovat opettajan identiteetin pohjana yksilölliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Opettajan ammatti-identiteetin ajatellaan koostuvan näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta ja sisältävän opettajan käsitykset itsestään opettajana nyt ja tulevaisuudessa sekä työn eettiset ja moraaliset periaatteet. Ammatti-identiteettiä puolestaan tuotetaan ja se siis myös näyttäytyy ulospäin opettajan ajatteluna ja toimintana. Identiteetti tässä tutkimuksessa nähdään siis yksilöllisenä kokemuksena, joka kuitenkin on suorassa yhteydessä opettajan käytännön toimintaan.

Draamaopettajan identiteetin on aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Kempe 2009, 423) niin ikään esitetty rakentuvan suhteessa opettajan henkilökohtaisiin arvoihin ja tietämykseen sekä suhteessa ympäröivään kontekstiin ja ympäristön ulkoisiin vaatimuksiin. Draamaopettajan identiteetin on todettu koostuvan paitsi opettajan minuudesta myös rooleista ja niihin kuuluvista ominaisuuksista (ks. esim. Kempe 2012). Roolien ja identiteetin ymmärretään kehittyvän yhdessä ja samanaikaisesti (Niemi 2012, 94, 100), mutta niiden käsitteellinen merkitysero ja suhde toisiinsa on hyvä ymmärtää.

Draamakasvatuksen teoreettisen viitekehyksen avaamisen yhteydessä esitelin draamaopettajan rooleja. Totesin, että roolit ovat sosiaalisesti ja yksilöllisesti rakentuvia, tiedostettuja vuorovaikutuksen keinoja, joiden kautta on myös mahdollista ymmärtää draamaopettajuutta. Roolit ymmärretään tässä tutkimuksessa ulkoa päin määritellyiksi sekä ulospäin toimintana näkyviksi, kun taas identiteetti sitä vastoin on yksilön oma kokemus itsestään (ks. esim. Niemi 2012, 94; Kempe 2012, 535; Sexton 2008, 83). Roolien ja identiteettien välinen suhde on siis selitettävissä ulkoisen ja sisäisen ulottuvuuden avulla. Roolit kuitenkin tulevat osaksi identiteettiä, kun ne kiinnittyvät yksilön kokemuksiin (ks. esim. Niemi 2012, 94). Näin ollen opettajan kokemukset siitä, kuinka hän kokee roolin osaksi omaa opettajuuttaan kertovat opettajan identiteetistä ja osaintiteeteistä. Tässä tutkimuksessa draamaopettajan identiteettiin ja siihen kuuluviin osaintiteetteihin siis voidaan päästä käsiksi opettajien kokemusten kautta eli silloin kun opettaja reflektoi omaa opettajuuttaan ja siihen kiinnittyneitä rooleja.

3.2 Opettajuus ja ammatti-identiteetti tutkimuskohteena

Koska identiteettiä pidetään opettajan työn ja sen ymmärtämisen kannalta olennaisena, on myös siihen kohdistuva tutkimus perusteltua. Ammatillista identiteettiä ja sen rakentumista onkin tutkittu paljon eri näkökulmista. Beijaard ja kumppanit (2004, 107–122) jakavat opettajien identiteettiin kohdistuvan tutkimuksen kolmeen näkökulmaan: opettajien ammatillisen identiteetin rakentumiseen kohdistuvaan tutkimukseen, opettajan ammatti-identiteetin erityispiirteitä selvittävään tutkimukseen sekä tutkimukseen, joka kohdistuu siihen, kuinka opettajat ilmentävät omaa identiteettiään kertomuksien kautta.

Identiteetin tuottamisesta voidaan erottaa ruumiillinen, käytännöllinen ja diskursiivinen taso, joita voidaan tarkastella tutkimuskohteina (Eteläpelto 2009, 141). Opettajien voidaan ajatella rakentavan ja tuottavan omaa identiteettiään myös narratiivisesti eli kertomusten kautta (ks. mm. Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard ym. 2004; Smith & Sparkes 2008; Søreide 2006). Opettajien ammatillista identiteettiä voidaan lisäksi tarkastella opettajien käsitysten ja tietämyksen reflektoinnin kautta, jolloin ajatellaan, että opettajien esille tuomilla käsityksillä ja tietämyksellä on myös osuutensa opettajien identiteetissä (Beauchamp & Thomas 2009, 182–183; Beijaard ym. 2004, 123–124). Tässä tutkimuksessa draamaopettajien identiteettien ja niiden tuottamisen nähdään tapahtuvan draamakasvatuksen aineopinnot käyneiden opettajien oppimispäiväkirjojen kautta. Opettajuutta ja identiteettejä tarkastellaan opettajien opintojen aikaisten kokemusten ja opettajien osaamisen reflektoinnin kautta. Lähtökohtana on myös ajatus siitä, että draamaopettajaopiskelijoiden kuvaukset omasta opettajuudestaan kertovat jotakin siitä, kuinka he kokevat oman draamaopettajan identiteettinsä.

Opettajan identiteetin ajatellaan olevan suoraan yhteydessä opetuksen käytänteisiin (ks. esim. Edwards & Edwards 2017, 192), sillä opettaja tuo jatkuvasti oman toimintansa kautta esille omaa identiteettiään ja siihen kiinnittyneitä arvoja (Wales 2009, 262). Kuten jo aikaisemmin olen todennut, ovat draamaopettajan roolit merkityksellinen osa opettajuutta ja niiden tarkastelu osana identiteet-

tiä voi avata näkökulmaa draamaopetuksen käytänteistä. Identiteettitutkimuksen kautta voidaan näin ollen saavuttaa tietoa opetuksen käytänteistä ja opettajan päätöksenteosta (Day ym. 2006) sekä siitä, millaista on olla opettajana nykypäivän koulussa ja kuinka opettajat suhtautuvat koulun muutokseen ja käsittelevät sitä (Beijaard ym. 2004, 109). Tietoisuus opettajien identiteeteistä ja niiden koostumuksesta voi olla hyödyksi opettajien työolojen ja koulun kehittymisen kannalta (Beijaard ym. 2004, 115). Identiteettiä voidaan myös pitää tärkeänä väli-teenä koulun ja yhteiskunnan ymmärtämiseksi (Gee 2001, 99). Tavoitteena tässä tutkimuksessa onkin se, että tutkimalla draamaopettajien kokemuksia omasta opettajuudestaan ja identiteetistään voidaan tarkastella sitä, millaista draamaopettajuutta draamakasvatuksen aineopinnot tuottavat. Tämän uskon avaavan näkökulmaa myös draamakasvatuksen aseman tarkastelulle.

3.3 Draamakasvatuksen opinnot draamaopettajuuden rakentajana

Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta opettajan aiemmat oppimiskokemukset ovat merkittävässä osassa (ks. esim. Beauchamp & Thomas 2009, 184–186; Beijaard ym. 2000, 750; Flores & Day 2006). Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on ajatus muuttuvasta identiteetistä, mikä mahdollistaa draamaopettajan identiteetin tarkastelun opettajan identiteetin jatkumona, joka on muotoutunut paitsi työkokemuksen myötä myös osana draamakasvatuksen opintoja ja niiden aikaisia kokemuksia. Jotta opettajuutta sekä opettajan identiteettiä ja niiden muodostumista voidaan ymmärtää, onkin perusteltua taustoittaa, millainen kokonaisuus draamakasvatuksen aineopinnot ovat.

Draamakasvatuksen aineopintoja edeltää draamakasvatuksen perusopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Näiden jälkeen opiskelija voi hakea aineopintoihin, joiden suorittaminen yhdistettynä opettajan opintoihin antaa draamaopettajan pätevyyden. Draamakasvatuksen aineopinnot ovat kokonaisuudessaan laajuudeltaan 35 opintopistettä ja ne sisältävät sekä kontaktiopetus-

jaksoja että itsenäisiä kirjallisia oppimistehtäviä ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisen koko opintojen ajalta. Tyypillisesti opintojen suorittaminen ajoitetaan kahden lukuvuoden mittaiseksi.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston draamakasvatuksen aineopinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (2015) mukaan koostuvat kursseista, joissa katsotaan draamakasvatusta ja draamaopettajuutta laajasta näkökulmasta. Opinnoissa käsitellään draamaopettajaksi kasvua ja opettajana toimimista draaman eri lajeissa sekä arvioinnin ja palautteenannon merkitystä ja tapoja draamallisessa ja taiteellisessa oppimisessä. Draamakasvatuksen sisältöinä ovat draaman ja teatterin keskeinen historia sekä syventyminen teorian ja käytännön kautta draamakasvatuksen genreihin, kuten esimerkiksi prosessidraamaan, työpajateatteriin ja forum-teatteriin sekä tarinateatteriin. Osana opetussisältöjä ovat myös dramaturgian erilaiset mallit ja ajattelutavat, dramatisointi ja ohjaajantyö sekä näyttelijäntyö erilaisine lähestymistapoineen. Draamakasvatuksen tutkimukseen perehdytään opinnäytetyön tekemisen kautta.

Opintojen tavoitteena on, että opiskelija aineopintokokonaisuuden jälkeen osaa käyttää draamaa ”yhteisöllisenä, vuorovaikutuksellisenä ja kokemuksellisenä taidemuotona” sekä osaa käyttää taiteellisen oppimisprosessin mahdollisuuksia draamakasvatuksen eri genreissä ja hyödyntää genrejä aktivoivina yhteiskunnallisina toimintamuotoina. Tavoitteena on draamakasvatuksen luonteen ja mahdollisuuksien ymmärryksen lisäksi se, että opiskelija osaa myös käytännön tasolla hyödyntää draamakasvatusta eli osaa käsikirjoittaa, suunnitella, toteuttaa ja soveltaa erilaisia kokonaisuuksia opetus- ja ohjaustyössä. Myös opettajuuden käyttöteorian reflektointi opettaja-taiteilija-tutkijana sekä draamakasvatuksen asiantuntijana toimiminen ovat draamakasvatuksen aineopintokokonaisuuden tavoitteina. (Jyväskylän yliopisto 2015.)

Draamakasvatuksen aineopintojen sisältöjen ja tavoitteiden pohjalta saadaan kuvaa siitä, millaisten oppimiskokemusten pohjalta draamaopettajuus rakentuu. Kokonaisuudessaan draamakasvatuksen aineopinnot perustuvat draa-

makasvatuksen keskeisille teorioille, joten on oletettavaa, että myös tutkimusjoukkona olevat opettajat pohjaavat omaa opettajuuttaan tavalla tai toisella näille teorioille ja näkemyksille.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitä draamaopettajuus on ja millainen draamaopettajan identiteetti on. Teemaa lähestytään sekä opettajuuden että ammatillisen identiteetin kautta, sillä ne käsitteinä kytkeytyvät tiiviisti yhteen. Opettajuutta ja ammatillista identiteettiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa kahdesta näkökulmasta: identiteettitutkimuksen ja draamakasvatuksen teoreettisen viitekehyksen kautta. Draamaopettajan identiteettiä lähestytään opettajuuden käsitteen avulla, jolloin keskeiseksi identiteettiä ohjaaviksi tekijöiksi nousevat opettajien kokemukset ja ymmärrykset omasta opettajuudestaan. Draamakasvatuksen teoreettiset lähtökohdat ammatillisen identiteetin tarkastelussa puolestaan määrittävät draamaopettajan roolit, joiden mukaisesti opettajuutta ja opettajan identiteettiä tarkastellaan.

Lähestyn teemaa seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Mitä draamaopettajuus on ja millaisista osa-alueista se koostuu?
2. Miten draamaopettajan roolit ovat osana opettajien ammatillista identiteettiä?
3. Kuinka draamaopettajuus kehittyy?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote ja kokemusten tutkiminen

Opettajuus ja identiteetti ovat subjektiivisesti koettavia asioita, joten näitä tutkittaessa keskeistä on päästä käsiksi opettajien kokemuksiin. Näin ollen draamaopettajuutta ja draamaopettajan identiteettiä tarkastellaan tässä tutkimuksessa draamakasvatuksen aineopinnot suorittaneiden opettajien kokemusten ja ajatusten kautta, joita he tuovat esille aineopintojen aikaisissa oppimispäiväkirjoissaan. Koska keskiössä ovat opettajien kokemukset ja näkemykset sekä ajatukset, lähestytään teemaa laadullisella fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella.

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisenä tarkastelun kohteena ovat ihmisen kokemukset (Patton 2002, 104; Virtanen 2006, 152). Kokemukset nähdään ihmisen rakentamina merkityksinä, jotka koostuvat havainnoista, tunnekokemuksista, mielikuvista ja kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista (Patton 2002, 104; Virtanen 2006, 157). Kokemusten ja niiden sisältämien merkitysten ajatellaan olevan läsnä jatkuvasti ympäröivässä todellisuudessamme ja kaikessa ihmisen toiminnassa ja ne rakentuvat osana ympäröivää kulttuuria (Eskola & Suoranta 2014, 45–46; Laine 2010, 29–30; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tässä tutkimuksessa fenomenologisten tieteenfilosofisten lähtökohtien mukaisesti opettajuutta ilmentävän opettajan ajattelun ja toiminnan nähdään siis olevan sidoksissa ympäristöön ja sen vallitseviin tilanteisiin. Opettajan ajattelun ja toiminnan merkitykset rakentuvat näissä tilanteissa tilannetekijöiden ja yksilön subjektiivisten kokemusten kautta. Fenomenologian mukaan merkitykset eivät kuitenkaan ole täysin subjektiivisia vaan ne kertovat aina jotakin myös yhteisön, yhteiskunnan ja kulttuurin yleisistä merkityksistä (Eskola & Suoranta 2014, 45; Laine 2010, 30; Moilanen & Räihä 2010, 47–48). Lähtökohtana tässä tutkimuksessa siis on se, että opettajien esille tuomat merkitykset heijastelevat paitsi heidän subjektiivisia näkemyksiään myös palasia ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen vallitsevista käsityksistä ja kokemuksista. Opettajuuden ja opettajan

identiteetin käsitetään muodostuneen osana tämänhetkistä opettajan työtä sekä siihen kohdistuneita odotuksia. Näin ollen myös tuloksia tarkastellaan suhteessa opettajuuden nykytilaan.

Jotta toisen ihmisen kokemuksia ja niiden sisältämiä merkityksiä voidaan ymmärtää, niitä täytyy tulkita. Kokemusten tulkinnassa nousee keskeiseksi hermeneuttinen ote. Hermeneutiikalla tarkoitetaan tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa, jolla pyritään vähentämään tulkintojen vääristymistä ja ymmärtämään ilmiöiden merkityksiä (Laine 2010, 31; Patton, 2002, 114; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Hermeneuttisen otteen lähtökohtana on se, ettei tulkinta koskaan ole absoluuttisen oikeellinen tai tosi vaan se rakentuu tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksessa, johon ovat kytköksissä tutkijan aiemmat kokemukset ja ymmärrykset sekä aika ja paikka tai asema, josta käsin tulkintoja tehdään (Patton 2002, 114).

Hermeneutiikan yhtenä ydinkäsitteenä voidaan pitää esiymmärrystä. Esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä ymmärrystä, joka tutkijalla on tutkittavasta kohteesta ennen tutkimuksen toteuttamista (Laine 2010, 32–33). Esiymmärryksen ajatellaan ohjaavan tulkintaa aina tavalla tai toisella. Se, että tutkijan oma ymmärrys ohjaa tulkintaa, voidaan nähdä paitsi tutkimusta rajoittavana tekijänä myös edellytyksenä tulkintojen syntymiselle, sillä tulkinnat vaativat aina pohjalle ymmärrystä (Moilanen & Räihä 2010, 52). Voidaan ajatella, että tutkija katsoo aineistoa eräänlaisen oman subjektiivisista käsityksistä ja kokemuksista koostuvan linssin läpi ja hän hermeneuttisella otteella pyrkii tavoittamaan tutkittavien kokemuksia ja niiden merkityksiä (Laine 2010, 31–32). Merkitysten tulkintaan vaikuttava linssi voi siis olla tutkijan ymmärrys ja kokemusmaailma tutkittavien kokemusten ja käsitysten välillä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne pyrkii vähentämään tutkijan ja aiemman teorian vaikutuksia siten, että tutkija kirjoittaa auki oman esiymmärryksensä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Tässä tutkimuksessa keskeinen tutkimusta ohjaava tekijä on tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen. Olen itsekin käynyt draamakasvatuksen aineopinnot ja luokanopettajan pätevyyden lisäksi saan valmistuttuani myös draamaopettajan pätevyyden. Katson siis tutkimusaihetta, draamaopettajuutta ja draamaopettajan

identiteettiä, väistämättä omien käsitysteni valossa. Oma ymmärrykseni ja kokemukseni draamakasvatuksen aineopinnoista ja draamaopettajuuden kehittymisestä ovat suuntaamassa paitsi tutkimuksen alkuasetelmaa, mukana myös analyysiprosessissa, aineiston ja tulosten tulkinnassa sekä päätelmien teossa. Tutkimuksen lähtökohtia selventääkseni olen pyrkinyt tuomaan esille omaa esiymmärrystäni tutkimusraportin teoriaosassa, jossa yhdistyvät paitsi aiemmat teorit myös omat käsitykseni.

Toinen hermeneutiikan ydinkäsitteistä on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tulkinnan ja päättelyn kehää, jonka avulla pyritään pääsemään käsiksi tutkittavien kokemuksiin (Laine 2010, 36–37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Hermeneutiikka vaatii tutkijalta avoimuutta tekstin sisältämille merkityksille ja omien tulkintojen kyseenalaistamista (Patton 2002, 115). Käytännön tasolla tämä tarkoittaa tutkijan kriittisyyttä ja refleктоivaa otetta, jotka ovat olleet keskeisiä myös tämän tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Kokemusten tutkimisen ja hermeneuttisen otteen lisäksi on syytä pohtia sitä, mihin tutkimuksella ja sen tuottamalla tiedolla pyritään. Tämä tutkimus pohjaa filosofiselle ajatukselle siitä, ettei absoluuttista totuutta ole mahdollista saavuttaa tutkimuksen kautta, sillä totuus riippuu aina kokijasta ja tulkitsijasta. Totuudentavoittelun pyrkimyksiä estää myös tutkimusaihe. Opettajuus ja opettajan identiteetti koetaan tässä tutkimuksessa laajaksi ja runsaasti subjektiivisia merkityksiä sisältäväksi tutkimusaiheeksi. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa onkin ajatus siitä, että ei ole olemassa vain yhtä opettajuutta tai identiteettiä vaan ne ovat aina yksilöllisiä. Draamaopettajuutta tutkittaessa pyrkimyksenä on siis totuudenmukaisuuden tavoittelun sijasta luoda synteesiä, jonka avulla draamaopettajuutta on mahdollista ymmärtää.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistämiseen, vaan ennemminkin kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan teoreettisessa valossa valittua ilmiötä

tai tapahtumaa. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien ryhmä valitaankin harkinnanvaraisesti (Eskola & Suoranta 2014, 18, 61; Patton, 2002, 45–46; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Harkinnanvaraisuuden lisäksi otoskoko on yleensä pienehkö, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on laveuden sijasta syvyys ja se on mahdollista saavuttaa pienellä otoskoollla (Patton 2002, 46, 230). Tutkittavien joukkoa valitessa on siis tärkeää, että kohderyhmä tietää tutkittavasti ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemuksia siitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa keskiössä on draamaopettajuus, joten kohderyhmäksi valikoituivat alan asiantuntijat eli draamaopettajat.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän työelämässä olevaa opettajaa, jotka ovat suorittaneet draamakasvatuksen aineopinnot lukuvuosina 2015–2017. Otannan kohdistaminen juuri tuohon ryhmään oli luontevaa paitsi heidän oletetun asiantuntijuuden vuoksi myös jo valmiiksi olevien kontaktien vuoksi. Valmiiden kontaktien ajateltiin turvaavan aineistonkeruun onnistumista. Oppimispäiväkirjat ovat henkilökohtaisia omien kokemusten, ajatusten sekä oppimisen ja kasvun reflektion välineitä ja sisältävät näin ollen runsaasti henkilökohtaisia ja arkaluontoisinakin pidettyjä asioita. Niiden jakaminen ulkopuoliselle ja tutkimustarkoituksiin vaatii luottamusta ja luottamuksen rakentaminen on helpompaa tuttujen kesken.

Edellytyksenä tutkimukseen osallistumiselle oli draamakasvatuksen aineopinnojen suorittamisen lisäksi se, että henkilöllä tulee olla opettajan pätevyys. Tutkittavien joukoksi valikoitui suunnitellusti opettajat, jotka ovat muodollisesti päteviä opettajia sekä draamaopettajia ja toimivat opetustehtävissä kentällä. Opettajan pätevyyden ja työelämän tuomien kokemusten ajateltiin tuovan tähän tutkimukseen kaivattua käytännön näkökulmaa sekä kokemuksia siitä, kuinka draama ja draamakasvatus ovat osana opettajien ammatti-identiteettiä.

Tutkimuksen osallistujajoukko koostui opettajista, jotka ovat suorittaneet draamakasvatuksen aineopinnot kokonaan tai lähes kokonaan. Osallistujien joukossa oli luokanopettajia sekä yläkoulun ja lukion aineenopettajia. Vaikka tutkimusaineisto on koostunut opettajien draamakasvatuksen aineopinnojen aikana

laadituista oppimispäiväkirjoista, eikä jo valmiiden draamaopettajien kirjoittelusta, voidaan tutkimukseen osallistujien kokemusten kautta kuitenkin saavuttaa tietoa tutkimusongelman suuntaisesti. Uskon, että draamaopettajuus on draamakasvatuksen opintojen myötä rakentunut osaksi opettajien identiteettiä.

5.3 Aineiston keruu

Kuten jo aiemmin olen todennut, opettajuutta ja opettajan identiteettiä voidaan tutkia monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa teemaa lähestyttiin oppimispäiväkirja-aineistolla. Oppimispäiväkirjat valikoituivat aineistomuodoksi, koska ne dokumentteina tarjoavat autenttista materiaalia, jota ei ole tuotettu tutkimusta ajatellen (Eskola & Suoranta 2014, 123). Oppimispäiväkirjojen ajateltiin siis tarjoavan mahdollisuuksia opettajuuden ja sen kehittymisen tarkasteluun aidossa ympäristössä ja avaavan tutkimukseen osallistuvien näkökulmaa.

Tutkimukseen osallistumispyyntö lähetettiin draamakasvatuksen aineopintoryhmäläisille sähköpostilistan sekä suljetun Facebook-ryhmän kautta keväällä 2017. Lisäksi oppimispäiväkirjoja pyydettiin myös opiskelijaryhmän opettajilta henkilökohtaisilla viesteillä. Opettajien oppimispäiväkirjat kerättiin sähköpostitse. Aineiston kokonaismäärä seitsemältä opettajalta oli yhteensä 62 tekstisivua (fonttikoko 11, riviväli 1,0).

Draamakasvatuksen aineopinto-opiskelijoiden oppimispäiväkirjat koostuivat opintoihin liittyvien lähijaksojen (yhteensä 15 opintopistettä) reflektoinnista. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli pakollinen osa aineopintojen suorittamista ja sen tavoitteena oli reflektoida kurssien ja kokonaisuuksien antia sekä herättää ajattelemaan omaa opettajuutta. Oppimispäiväkirjan toteuttaminen on sekä muodoltaan että määrältään ollut vapaa, mutta kurssikohtaiset tehtävänannot ovat tarjonneet kirjoittamisen tueksi apukysymyksiä, jotka ovat suunnanneet opettajien ajattelua ja näin ollen myös päiväkirjoissa esiintyviä teemoja.

Ennen analyysiä päiväkirjoista poistettiin mahdolliset tunnistetiedot (nimet ja nimikirjaimet, sähköposti) sekä lähetyspäivämäärä. Oppimispäiväkirjat koottiin yhdeksi tiedostoksi ja muokattiin ulkoasultaan yhtenäiseksi tekstimassaksi

(fontti ja fonttikoko sekä rivivälit). Tämän tarkoituksena oli mahdollistaa aineiston käsittely siten, ettei aineistosta erotu yksittäiset henkilöt vaan sitä olisi mahdollista tarkastella ja analysoida ”irrallaan henkilöistä”.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkimuksen kohteesta. Analyysissä aineisto tiivistetään mielekkäiksi ja loogisiksi kokonaisuuksiksi siten, ettei se kuitenkaan menetä sen sisältämää tietoa. (Eskola & Suoranta 2014, 138.) Laadullinen tutkimuskenttä pitää sisällään monia analyysitapoja ja analyysitavan valintaa ohjaavat paitsi lähestymistapa myös tutkimustehtävä sekä aineisto (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 399).

Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin hyödyntäen sisällönanalyysia ja temaattista analyysia, jotka joustavuutensa vuoksi sopivat hyvin yhteen fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan kanssa (Braun & Clarke 2006, 78–81). Tutkimuksessa analyysi toteutettiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysi etenee aineiston ja tutkimuskysymysten ehdoilla eivätkä teoriat tai analyysiyksiköt ole ennalta määriteltyjä tai sovitteja vaan ne tuotetaan prosessin kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95; Vaismoradi ym. 2013, 401). Aineistolähtöisellä analyysillä pyritään siis rakentamaan uutta teoriaa aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2014, 19, 153). Tämän analyysitavan hyödyntäminen on tässä tutkimuksessa luontevaa ja perusteltua, sillä aiempaa tutkittua teoriatietoa draamaopettajan identiteetistä on vain vähän (ks. esim. Vaismoradi ym. 2013, 401). Aineistolähtöisyys valikoitui myös tutkimuksen lähestymistavan ja aineiston muodon mukaisesti. Laadullisessa fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä omaavassa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti käytetä teoreettisia viitekehyksiä, sillä niiden ajatellaan rajoittavan alkuperäiseen koke-

musmaailmaan pääsyä (Laine 2010, 35). Oppimispäiväkirja aineistona tarjoaa autenttisia tarkastelumahdollisuuksia, sillä aineistonkeruutavat, eli esimerkiksi kysymykset tai haastattelurungot, eivät ole ohjanneet aineiston sisältöjä vaan aineisto on lähtökohtaisesti laaja ja tutkittavien kokemuksia esiintuova. Tällaisen aineiston analysoiminen aineistolähtöisesti on perusteltua.

Teoriaohjaavalla analyysillä puolestaan tarkoitetaan analyysiprosessia, jossa aiempi teoria ohjaa analyysiprosessin kulkua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–118). Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavuus eli aiemman teorian vaikutukset näkyvät selvimmin tutkimukseen osallistuvien opettajien esille nostamissa draamaopettajan rooleissa. Kyseiset roolit esiintyvät draamakasvatuksen aineopintojen taustalla olevissa draamakasvatuksen teorioissa ja ne ovat suoraan siirtyneet myös opettajien käsityksiin draamaopettajuudesta. Draamaopettajuudesta siis puhutaan aineistossa näiden roolien kautta. Analyysiprosessi eteni aineistolähtöisyyden jälkeen tarkastelemaan draamaopettajuutta ja opettajan identiteettiä teoriaohjaavasti näiden samojen teoreettisten käsitteiden kautta.

Perinteisesti tutkimuksen aineistonkeruuta ja analysointia ohjaa tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tässä tutkimuksessa sen sijaan on edetty ikään kuin päinvastoin: aineistolähtöisen otteen vuoksi aineisto on asettanut rajat sille, millainen tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä muodostuu ja millaisia metodeja tutkimuksessa hyödynnetään. (Alasuutari 2011, 83.) Tässä tutkimuksessa analyysiprosessin pohjana ollut teoreettinen viitekehys on aineistolähtöiselle fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan oma esiymmärrys ja suhtautuminen aineistoon ja sen sisältöön. Tämän lisäksi viitekehystenä toimivat myös draamakasvatuksen teoreettiset lähtökohdat sekä draamakasvatuksen aineopintojen konteksti.

5.4.2 Aineiston analyysin kulku

Ennen analyysiprosessin kuvaamista on syytä selvittää, miten aineistoon on tässä tutkimuksessa suhtauduttu. Eskolan ja Suorannan (2014, 142) mukaan tutkittavaan aineistoon voi suhtautua ainakin kahdella tavalla: sen voidaan ajatella ker- tovan totuudesta vääristelemättä ja siten, että eri menetelmillä on mahdollista

saavuttaa todenmukaista tietoa tai sitten aineiston voidaan ajatella enemmänkin olevan tapaus- tai tarkoituskohtaista. Tässä tutkimuksessa ajatellaan, että tutkimukseen osallistujat ovat draamaopettajuutensa vuoksi alan asiantuntijoita ja heidän subjektiiviset ajatuksensa ja kokemuksensa kertovat jotakin draamaopettajuudesta. Vaikka heidän kokemuksensa ovat todenmukaisia, ei aineisto välttämättä pysty välittämään niitä totuudenmukaisesti (Alasuutari 2011, 90–91). Voidaan siis ajatella, että tutkija tarkastelee todellisuutta aineiston läpi ja aineisto itsessään vain jäljittelee todellisuutta eikä kerro totuutta suoraan. Todellisuutta katsotaan ikään kuin aineiston muodostaman linssin läpi. Aineiston voidaan ajatella olevan jo itsessään eräänlainen tulkinta todellisuudesta eikä suora todenmukainen peilikuva.

Kuten jo edellä olen todennut, tässä tutkimuksessa analyysi toteutettiin sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. Niiden tarkoituksena oli etsiä aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia teemoja, joiden avulla puolestaan aineiston sisältö merkityksineen olisi mahdollista kuvata yksityiskohtaisesti (Braun & Clarke 2006, 79; Vaismoradi ym. 2013, 400). Braun ja Clarke (2009) esittelevät artikkelissaan temaattisen analyysin kuusi vaihetta, joiden mukaisesti myös tämän tutkimuksen analyysin kulkua voidaan hahmottaa. Tutkimusprosessin tiivistäminen tiettyihin vaiheisiin jäsentää tutkimusprosessin kulkua, mutta se ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Laadullisen tutkimusprosessin eri osat, kuten esimerkiksi ongelmanasettelu, aineistonkeruu, analysointi ja raportointi limittyvät monin eri tavoin (Alasuutari 2011, 251; Braun & Clarke 2006, 86; Vaismoradi ym. 2013, 403). Tässäkin tutkimuksessa eri vaiheiden välillä on kuljettu kehämäisesti toistaen. Kuvaan ne kuitenkin eri vaiheiden kautta, sillä näin prosessin kulun pääkohdat voidaan tuoda ymmärrettävästi esille.

Aineiston varsinainen analyysiprosessi alkoi aineistoon tutustumisella, jonka aikana luin aineistoa läpi kokonaiskuvan hahmottamiseksi (ks. esim. Braun & Clarke 2006). Päiväkirjat ovat aineistomateriaalina strukturoimattomia, mikä tekee analysoimisesta haastavaa ja jättää tutkijalle suuria vapauksia aineiston tul-

kinnalle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 219). Tässä tutkimuksessa päiväkirjat eivät olleet tutkimustarkoitukseen laadittuja, joten aluksi oli keskeistä saada selkeä kuva siitä, mitä aineisto pitää sisällään.

Muutamien lukukertojen jälkeen siirryin analyysin toiseen vaiheeseen, jossa koko aineisto käytiin läpi ja ryhmiteltiin kiinnostavien esille nousseiden piirteiden mukaisesti (Braun & Clarke 2006). Aineistosta nousi tässä vaiheessa esille toistuvia ilmauksia, joiden mukaisesti järjestelin aineistoa. Aineiston analyysin eri vaiheissa analyysiyksikkö on määräytynyt aineiston sisällöllisen merkityksen mukaisesti. Merkityksiä etsittäessä mukaan on poimittu kaikki ne tekstin osat, joissa tarkasteltu teema on ollut esillä.

Jo analyysin alkuvaiheissa aineistotekstin ominaisuudet tulivat esille. Oppimispäiväkirja on tekstilajina luonteeltaan moninaista, jossa jokaisen kirjoittajan oma ilmaisutyyli on vahvasti esillä: yksi ilmaisee merkityksiä muutamalla sanalla, kun taas toinen kokonaisin kappalein. Oppimispäiväkirjoissa myös asioiden ja merkityksistä toiseen siirtyminen ei aina ole yhtä johdonmukaista kuin muissa tekstiaineistoissa, joissa tekstin jäsentelyyn on kiinnitetty ehkä enemmän huomiota. Aineistolla on siis ollut vaikutuksensa sille, millaisiksi analyysi- tai merkityksyksiköiksi se on paloiteltu. Tämä on teemoittelulle tyypillistä: teemat määräytyvät usein aineistokohtaisesti ja tutkijan tehtävänä on päättää, mitä ne ovat ja kuinka ne ovat suhteessa toisiinsa (Braun & Clarke 2006, 82–83). Tämän tutkimuksen analyysissä yksiköiden suuruus on vaihdellut aina muutaman sanan ilmauksista kokonaisiin virkkeisiin tai useamman virkkeen katkelmiin. Esimerkiksi oppimiskokemuksia kuvatessaan opettajat ovat käyttäneet seuraavanlaisia ilmaisuja:

Teoriaakin jäi jopa päähän. (Ope 1)

Opin ohjaamisesta paljonkin. Tärkeintä oli varmaan tajuta, että ohjaaja toimii silminä ja kertoo, miltä asiat lavalla näyttävät. Näyttelijöiden tehtävä on tuntea ja välittää tunnetta. Toisaalta opin myös sen, että ohjaajan on hyvä suunnitella kohtausten koreografia etukäteen ja työstää sitä edelleen näyttelijöiden kanssa. Täysin tyhjältä pöydältä lähteminen vie turhaan aikaa. Toisaalta kokeilulle ja idean toimimattomuuden toteamiselle pitää antaa aikaa ja tilaa, mutta koen, että koreografia olisi hyväksi. (Ope 6)

Analyysiyksiköiden sisältämien merkitysten perusteella aineistosta nousi esille kategorioita. Kategorioiden muodostamista voidaan pitää aineistolähtöisessä

analyysissä analyysin kriittisimpänä vaiheena, sillä tutkija tekee jaot eri kategorioiden välille oman tulkintansa perusteella (Braun & Clarke 2006, 82–83; Tuomi & Sarajarvi 2009, 101). Analyysiprosessin alku vaatii huolellista tutustumista aineiston sisältöihin sekä avoimuutta aineistosta nousevia asioita kohtaan. Analyysin alkuvaiheet osoittautuivat lopulta myöhempää prosessia ajatellen ratkaiseviksi, sillä silloin tehdyt tulkinnat ja ratkaisut toimivat analyysin pohjana myös sen myöhemmissä vaiheissa.

Taulukossa 1 on esitetty tämän tutkimuksen aineiston eri kategoriat sekä niiden sisällön kuvaukset. Aineisto kokonaisuudessaan piti sisällään lähijaksojen aikaisen oman toiminnan kuvausta ja arviointia, omien oppimiskokemusten erittelyä sekä ajatuksia ja tietämystä draamakasvatuksesta. Oppimispäiväkirjoissa esiintyi myös pohdintaa kurssien toteutuksesta eli ajatuksia kurssien aikataulutuksesta ja opintojen työmäärästä, kurssien sisällöistä ja opetustavoista sekä kurssien opettajista. Osa aineistosta koostui myös draamaopettajuuden pohdiskelusta sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla, huomioista koskien opiskeluryhmää ja ilmapiiriä sekä tulevaisuuden toiveista ja ajatuksista. Oppimispäiväkirjoissa esiintyi myös muutamia huomioita opintojen ulkopuolisesta elämästä sekä listattuja tai mainittuja harjoituksia, jotka muodostavat oman kategorian, muut.

Rajat eri kategorioiden välillä eivät ole tarkkoja, sillä aineiston luonteen vuoksi selvien rajojen tekeminen eri kategorioiden välille on mahdotonta. Yhdessä analyysiyksikössä voi samaan aikaan esiintyä useamman kategorian sisältöjä ja näin ollen yksi aineiston osa voi samaan aikaan kuulua useampaan kuin yhteen kategoriaan. Esimerkiksi alla olevassa katkelmassa opettaja kertoo sekä omasta oppimiskokemuksestaan että omasta suhtautumisestaan draamaan ja taiteeseen. Näin ollen katkelma on mahdollista tulkinnasta riippuen sijoittaa joko oppiminen ja oppimiskokemukset tai draamakasvatus -kategorian alle.

Toinen oivallukseni liittyy suoraan Forum-teatterin ideaan: taide todella voi herättää oivalluksia omasta elämästä vaikka se ei näkyisi mitenkään päällepäin. (Ope 4)

TAULUKKO 1. Aineiston kategoriat ja niiden sisältöjen kuvaukset.

KATEGORIA	SISÄLLÖT
Ryhmä ja ilmapiiri	ryhmytyminen ryhmän merkitys koettu ilmapiiri ja sen muutokset
Draamaopettajuus	draamaopettajan roolit ja osaaminen draamaopettajuuden kehittyminen oma draamaopettajan identiteetti
Tunnekokemukset ja tunnelmakuvaukset	koetut tunteet ja tunnelmat
Kurssien toteutus	aikataulut ja opintojen työmäärä kurssien sisällöt opetuksen toteutustavat ja -paikat kurssien opettajat
Oppiminen ja oppimiskokemukset	kurseilla opittu ja sen merkitys oppimisen tavat
Oma ja ryhmän toiminta	kurssien aikaisen oman toiminnan kuvaaminen ja arviointi ryhmän toiminnan kuvaaminen ja arviointi
Draamakasvatus	draamakasvatuksen tietämys oma suhtautuminen draamaan ja draamakasvatukseen draamakasvatuksen sovellettavuus
Tulevaisuuden näkymät	omat tavoitteet ja toiveet opettajan työssä draamakasvatus osana omaa opetusta ja oppilaiden oppimista
Muut	listatut tai mainitut harjoitukset opintojen ulkopuolinen elämä

Eri kategorioista voidaan huomata, että aineisto olisi tarjonnut monia eri mahdollisuuksia tutkimuksen teolle. Laadulliselle tutkimusaineistolle onkin tyypillistä se, että se sisältää usein runsaasti kiinnostavia asioita, joiden pohjalta tutkijan on tehtävä valintoja aineistoa rajatessaan (Alasuutari 2011, 51; Eskola & Suoranta 2014, 19, 65; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Usein tämä rajaaminen tapahtuu vasta aineistonkeruun jälkeen (Alasuutari 2011, 51, 84; Vaismoradi ym. 2013, 401). Tässä tutkimuksessa lähempään tarkasteluun valittiin tutkimustehtävän mukaisesti osuudet draamaopettajuus, oppiminen ja oppimiskokemukset, draamakasvatus sekä tulevaisuuden näkymät.

Alun järjestelyvaiheiden jälkeen käynnistyi analyysin kolmas, neljäs ja viides vaihe eli teemojen etsintä, niiden läpikäyminen ja nimeäminen. Nämä vaiheet tässä tutkimuksessa limittyivät toisiinsa lähes erottamattomasti, sillä analyysi eteni kehämäisesti toistaen näiden vaiheiden välillä useita kertoja. Näissä vaiheissa järjestelin aineistoa esiin nousseiden teemojen mukaisesti ja pyrin rakentamaan teemoista loogista, aineiston sisältöä vastaavaa kokonaisuutta sekä nimeämään teemat kuvaavalla tavalla. (ks. esim. Braun & Clarke 2006.)

Alun muutamien lukukertojen jälkeen koodasin aineiston osasta eri väreihin teemoja, jotka nousivat esille. Teemoittelu tapahtui aineiston ehdoilla siten, että pyrin huomioimaan käsitysten ja kokemusten erilaisuuden. En siis pyrkinyt tarkastelemaan teemoja toistuvuuden tai niiden koon perusteella vaan sen sijaan yritin koostaa niitä aineiston monipuoliset näkökulmat huomioiden. Tämä onkin temaattiselle analyysille tyypillistä (Braun & Clarke 2006, 82).

Analysoin tutkimuskysymykseen vastaavat aineiston osuudet toisistaan erillään pääosin aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavuus tuli mukaan analyysiin draamaopettajan rooleihin kohdistuvassa analyysissä, sillä draamaopettajan roolien nimet (opettaja, ohjaaja, jokeri, käsikirjoittaja sekä näyttelijä) nousivat esille sekä aineistosta että teoriasta, ja lähdin ryhmittelemään aineistoa näiden nimitysten mukaisesti.

Teemoittelun lomassa aina analyysikehän jokaisella ”kierroksella” osa teemoista sai alleen alateemoja. Ryhmittelin aineistolainaukset esille nousseiden

teemojen ja niiden alateemojen alle ja samaan aikaan osa teemoista ja alateemoista myös yhdistyi suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Kiersin aineiston analyysivaiheiden kehää teemoja etsien ja yhdistellen niin kauan kunnes olin saanut tutkimuskysymysten suuntaisen ja loogiselta tuntuvan vastausten kokonaisuuden. Aineiston analyysi päättyi vaiheeseen, jossa analyysin pohjalta tuotettiin tuloksia. Vaiheena se piti sisällään luokkien edelleen yhdistelyä sekä ilmausten yhdistämistä teoreettisiin käsitteisiin. (Braun & Clarke 2006.) Aineistosta nousseita sisältöjä myös verrattiin aiempiin teorioihin ja mahdollisten eroavaisuuksien välille pyrittiin löytämään selityksiä (Braun & Clarke 2006; Patton 2002, 454). Näin ollen teemojen sisältöjen perusteella rakensin lopulta tutkimuskysymyksiin vastauksia tarjoavaa synteesiä, jota analyysin lopuksi peilasin aiempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin.

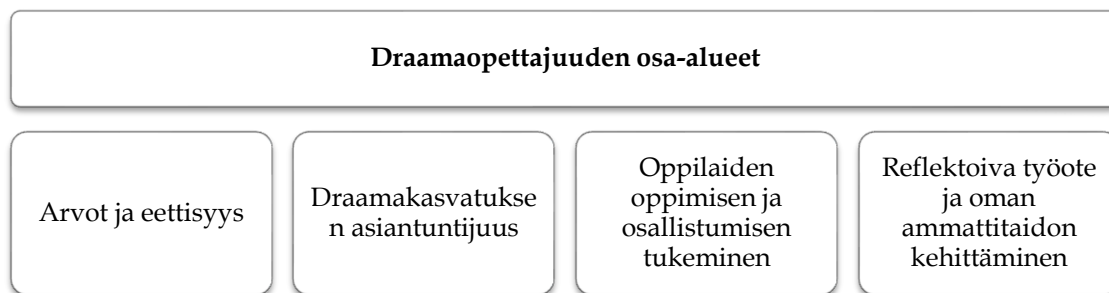
Tyypillisesti aineistolähtöisessä analyysissä pyritään sulkemaan pois aikaisemmat havainnot, tiedot ja teorat sekä hypoteesit, jotta ne eivät ohjaisi tai suuntaisi analyysiä (Eskola & Suoranta 2014, 19, 153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Teoriatiedon ja kokemusten vaikutusta on kuitenkin käytännössä mahdotonta sulkea pois, sillä tutkimusenteko pohjaa aina joiltain osin aiempaan tutkimukseen, tutkijan aikaisempiin kokemuksiin ja ymmärrykseen sekä tutkimuksen tieteenfilosofisiin lähtökohtiin (Alasuutari 2011, 253; Braun & Clarke 2006, 82–84; Eskola & Suoranta 2014, 153). Tämä huomioiden hermeneuttinen eli ymmärtämiseen pyrkivä ote on ollut tässä tutkimuksessa keskeistä aina analyysin ensiaskelista alkaen koko prosessin loppuun asti. Omat tulkintani ja ymmärrykseni tutkijana ovat ohjanneet sitä, mitä aineistosta on noussut esille, mutta olen pyrkinyt analyysin eri vaiheissa tarkastelemaan tekstin takana olevia merkityksiä myös oman tulokulmani ulkopuolelta ja reflektoimaan kriittisesti tekemiäni tulkintoja. Aiemman teorian osuutta analyysiprosessissa puolestaan pyrittiin minimoimaan teoratiedon etsinnällä vasta analyysiprosessin jälkeen.

6 DRAAMAOPETTAJUUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsitysten perusteella sitä, mitä draamaopettajuus on, millainen draamaopettajan identiteetti on ja kuinka ne kehittyvät. Tuloksen ensimmäisessä luvussa teemaa lähestytään opettajuuden käsitteen kautta. Opettajuutta tarkastellaan aineistosta löytyneiden draamaopettajuuden osa-alueiden kautta. Tuloksien toisessa luvussa draamaopettajan identiteettiä lähestytään tarkastelemalla näitä jo löydettyjä draamaopettajuuden osa-alueita draamaopettajan eri rooleihin kiinnittyneenä sekä vertailemalla roolien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kolmannessa luvussa puolestaan esitellään aineistosta esille noussut draamaopettajuuden ja draamaopettajan ammatti-identiteetin jatkuvan kehittymisen kehämäinen malli.

6.1 Draamaopettajuuden osa-alueet

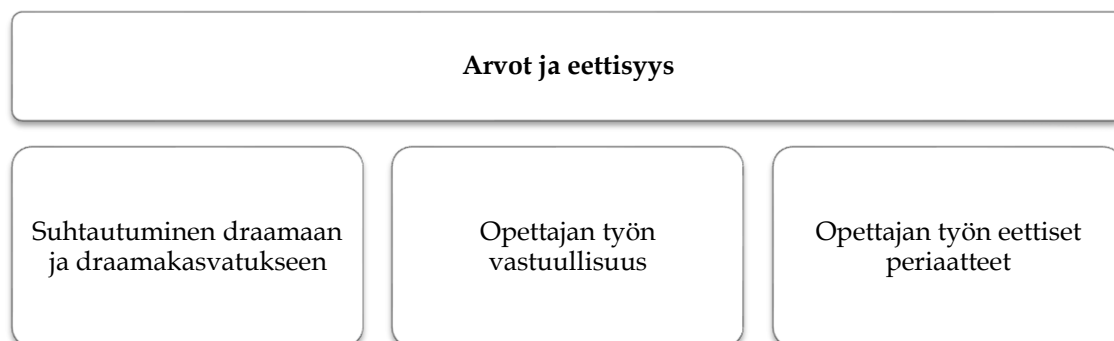
Draamaopettajuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa erilaisista osa-alueista rakentuneena kokonaisuutena. Draamaopettajuuden kuvauksista nousi esille neljä pääteemaa: draamakasvatuksen asiantuntijuus, oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukeminen, ammattieettiset periaatteet sekä refleктоiva työote ja oman ammattitaidon kehittäminen, jotka on esitetty kuviossa 5. Nämä teemat eli draamaopettajuuden osa-alueet esiintyivät läpi koko aineiston, mutta niiden välillä ei havaittu olevan painotuseroja: teemoista siis yksikään ei aineistosta noussut ylitse muiden. Opettajat kuvasivat draamaopettajuuden osa-alueita kuitenkin aineistossa kahdesta eri näkökulmasta: ne joko todettiin draamaopettajuuteen yleisesti kuuluvina asioina tai ne esitettiin kuuluvaksi omaan draamaopettajuuteen. Draamaopettajuuden osa-alueet eivät esiintyneet aineistossa systemaattisesti toisistaan irrallisina vaan ne olivat nivoutuneina toisiinsa muodostaen tiiviin verkon, joka kokonaisuutena koettiin osaksi draamaopettajuutta.



KUVIO 5. Draamaopettajuuden osa-alueet.

6.2 Arvot ja eettisyys

Opettajat nostivat esille osana draamaopettajuutta opettajan henkilökohtaiset ja ammatilliset arvot sekä eettisyyden, jotka kokonaisuutena sisälsivät vielä kolme ulottuvuutta: *suhtautumisen draamaan ja draamakasvatukseen sekä opettajan työn vastuullisuuden ja opettajan työn eettiset periaatteet* (kuvio 6). Arvot ja eettisyys -teema esiintyi aineistossa draamaopettajuuden perustana, koska se oli kytkeytyneenä myös kaikkiin muihin draamaopettajuuden osa-alueisiin eli draamakasvatukseen asiantuntijuuteen, oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukemiseen sekä reflektioivaan työotteeseen ja oman ammattitaidon kehittämiseen. Eettisten periaatteiden tiedostaminen ja noudattaminen sekä opettajan subjektiivisten arvojen ja yhteisöissä vallitsevien arvojen koettiin olevan läsnä kaikessa draamaopettajan ajattelussa ja toiminnassa.



KUVIO 6. Draamaopettajuuden arvot ja eettisyys -osa-alueen ulottuvuudet.

Suhtautuminen draamaan ja draamakasvatukseen esiintyi aineistossa opettajien ymmärryksenä draamakasvatuksesta, sen olemuksesta ja tarkoituksesta sekä draamaan ja draamakasvatukseen kytkeytyneinä oppimis- ja opetuskäsityksinä.

Opettajien ymmärrys draamakasvatuksesta tuli esille muun muassa pohdintana siitä, mitkä sisällöt kuuluvat draamakasvatukseen ja missä määrin. Ymmärrystä tuotiin esille esimerkiksi pohtimalla äänenkäytön ja tanssin osuutta ja merkitystä draamakasvatuksessa. Opettajien ymmärrys draamakasvatuksesta oli monipuolinen, ja siihen käsitettiin kuuluvan draaman lisäksi myös äänenkäyttö ja tanssi-ilmaisu.

Kyllähän äänen käyttö on niin keskeinen osa draamaa, että sen opetusta täytyisi olla paljon enemmän. (Ope 3)

Uskon, että tanssi-ilmaisulle on paljon käyttöä myös draamakasvatuksessa, esimerkiksi ilmaisutaidon opetuksessa. (Ope 3)

Opettajat toivat esille myös ajatuksiaan draamakasvatuksen tarkoituksesta ja sen olemuksesta sekä siitä, mikä draamakasvatuksessa on tärkeää. Draamatoiminta itsessään nähtiin tärkeänä ja merkityksellisenä sekä tarpeellisenä kaikenikäisille ihmisille. Draamakasvatus kokonaisuudessaan ymmärrettiin vuorovaikutuksellisenä toimintana, jossa yhdessä tekeminen on keskeistä. Siihen liitettiin ajatus siitä, että leikkisyys, hauskanpito ja oman ja toisten ”mokien” eli epäonnistumisten kokeminen turvallisessa ympäristössä vapauttaa yksilön jatkuvasta itsensä kontrolloinnista. Tämä vapautuminen miellettiin tärkeäksi ja sen ajateltiin olevan hyödyllistä myös draamakasvatuksen ulkopuolisissa tilanteissa tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

Improvisaation ideat ovat mielestäni monella tavoin vuorovaikutuksen ja draamakasvatuksen eräänlaista perustaa. Improvisaatioon sisältyy ensinnäkin draamakasvatuksessa keskeinen ajatus siitä, että moka on lahja. Improvisaatio repäisee irti jatkuvasta analysoinnista ja oman toiminnan ennalta suunnittelusta. (Ope 1)

Hassuttelu on tärkeää! Leikki ja nauru kuuluvat ihan kaikille, myös aikuisille. (Ope 4)

- - draamalla on suuri voima. (Ope 1)

Draamassa on tarkoitus oppia heittäytymään tilanteisiin, ottamaan toiset ihmiset huomioon ja tekemään yhdessä. (Ope 3)

Opettajien ymmärrys draamakasvatuksesta ryhmässä tekemisenä ja kokemisena sekä vuorovaikutuksellisenä toimintana näkyi yhtä lailla opettajien oppimis- ja opetuskäsityksissä. Oppimiseen liittyvissä käsityksissä esille nousi vuorovaikutuksen ja kokemuksellisuuden lisäksi erityisesti opettajien oma vakaa usko draamakasvatuksen mahdollisuuksiin oppimisessa ja opettamisessa eri ikäisten oppijoiden kohdalla. Oppimisen mahdollisuuksiksi koettiin oppiainesisältöjen lisäksi tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

Tämä [prosessidraama] on se juttu, jolla saan oppilaat oppimaan ja sisäistämään asian. (Ope 7)

Sen takia improvisaatio, turvallisessa ympäristössä toteutettuna, on oiva välinen tukemaan esimerkiksi lasten, mutta ehdottomasti myös – jos ei jopa ennen kaikkea – aikuisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Ope 1)

Draamakasvatus ja draama koettiin paitsi kokemuksellisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen muotona myös taiteena. Draamataiteen niin ikään koettiin sisältävän oppimisen ulottuvuuksia. Sen ajateltiin tarjoavan mahdollisuuksia itsen, toisten ihmisten ja ympäröivän maailman tarkasteluun ja sen kautta syvemmän ymmärtämisen rakentumiseen. Draamataiteessa oppimisen väyliksi käsitettiin erityisesti fiktion tarjoamat mahdollisuudet kokea ja nähdä ympäröivä maailma toisella tavalla sekä taiteen moninäkökulmaisuus ja monitulkintaisuus sekä tunnetasolla tapahtuva koskettavuus.

Kun ajattelen asioita fiktiivisten hahmojen kautta, saatankin oivaltaa jotain tärkeää omasta elämästäni. (Ope 4)

Draamakasvatuksen aineopinnoissa tutustuimme kolmeen teatterimuotoon, jotka tarjoavat mielenkiintoisia väyliä tutkia erilaisia maailman ja elämän ilmiöitä ja asioita. Kyseiset kolme teatterimuotoa ovat foorumiteatteri, työpajateatteri ja tarinateatteri. (Ope 1)

Roolisuoja on mahtava juttu, ja se miten taiteen kautta alkaa ymmärtää muita. (Ope 4)

Kurssin merkittävin anti ja oivallus liittyy kuitenkin kohdallani - - siihen, miksi taide (ja draama sen muotona) on niin tärkeää. Kyse on siitä, miten taide ja tulkinta voivat muokata sinua juuri siksi mikä olet. Miten taiteen kautta voit saada kosketuksen itseesi, muihin ihmisiin ja jopa johonkin inhimillisyyden perusolemukseen. (Ope 4)

Opettajan työn vastuullisuus nousi esille toisena arvoihin ja eettisyyteen liittyvänä osa-alueena. Opettajat kokivat vastuullisuuden ensinnäkin käytännön toi-

mintoihin liittyvinä vastuina. Draamaopettajalla ajateltiin olevan käytännön vastuu paitsi opetuksen suunnittelusta myös sen toteutuksesta, kuten esimerkit näytelmän ohjaajan roolista kuvaavat.

Ohjaajan pitää todella syventyä näytelmään etukäteen. Analyysi on välttämätön väline tekstin ja hahmojen jäsentämiseen! (Ope 4)

Ohjaaja vastaa viime kädessä kaikesta, langat ovat hänen käsissään. (Ope 4)

Draamaopettajan vastuuseen kuuluvaksi miellettiin myös taiteellinen toteutus ja opettajan kyky seistä omien taiteellisten ratkaisujensa takana. Keskeiseksi asiaksi nousi erityisesti se, että opettaja tiedostaa omat näkemyksensä ja niiden taustat sekä niihin liittyvän vastuun, joka korostuu erityisesti silloin, kun erilaiset näkemykset kohtaavat toisensa.

Ohjaajan on hyvä kertoa ryhmälle vastaavansa ohjausratkaisuistaan ”jos joku ei pidä siitä, miten tuon teit lavalla – se on minun näkemykseni, ei sinun joten valituksetkin voi osoittaa minulle”. (Ope 4)

Käytännön lisäksi vastuullisuus ulottui myös oman ammattitaidon rajojen ymmärtämiseen. Draamaopettajuus ymmärrettiin nimenomaan opettajan ammatiksi, joka tapahtuu siihen kuuluvien rajojen puitteissa. Rajat esimerkiksi opettajan ja terapeutin välillä nousivat esille, koska draamatoiminta sisältää usein terapeuttisia ulottuvuuksia ja opettajan tulee ymmärtää, milloin terapeuttisuus tapahtuu opetuksen kontekstissa ja milloin puolestaan terapian. Eräs opettajista kuvasi draamakasvatuksen ja psykodraaman välisen raja-alueen hahmottamisen tärkeyttä esimerkillä tarinateatteri-lajin toteuttamisesta ja siihen liittyvistä draamaopettajan ammattitaidon rajoitteista.

Tarinateatterilähijaksolla meille sanottiin suoraan, että älkää lähtekö tekemään ns. oikeaa tarinateatteria tällä koulutuksella. Huomasin, että tarinateatteri sisältää sen verran riskiä, että tämä oli hyvin asiallinen neuvo (esim. jos joku kertookin yhtäkkiä todella rannan tai jotakin henkilöä tai ryhmää halveksivan tarinan ja ohjaajalla ja näyttelijöille ei esimerkiksi ole taitoja käsitellä sitä eettisesti täysin oikein). (Ope 1)

Opettajan työn eettiset periaatteet nousivat esille kolmantena arvoihin ja eettisyyteen liittyvänä ulottuvuutena. Opettajan työn eettisten periaatteiden koettiin koskettavan kaikkea opettajan toimintaa ja opettajan tulisikin jatkuvasti pyrkiä

hyvään. Opettajan eettisyys korostui erityisesti silloin, kun opetettavana ryhmänä ovat lapset tai nuoret. Opettajan rooli eettisenä toimijana käsitettiin silloin lasten ja nuorten puolia pitäväksi henkilöksi, minkä koettiin edellyttävän paitsi itsereflektiota myös tuntemusta oppilaista ja heidän oikeuksistaan. Konkreettiseksi draamakasvatuksen eettisen pohdinnan aiheeksi nousivat draamatoiminnan luonteeseen kuuluvaan esiintymiseen liittyvät tekijät. Eräs draamaopettaja esitti nykYTEKNOLOGIAAN LIITTYVÄN JA DRAAMAOPETTAJAN TYÖTÄ KOSKETTAVAN KONKREETTISEN ESIMERKIN, JOSSA OPETTAJALTA EDellytetään eettisesti vastuullista toimintaa:

Jos ja kun tätä [lyhytelokuvia Taikalamppu-menetelmällä] teettää, täytyy muistaa osallistujien oikeudet. Parasta olisi, jos tämän voisi tehdä koulun laitteilla, jotta kuvanauhoitteet eivät jää kenenkään henkilökohtaiselle laitteelle. Näin saisi pidettyä niiden käytön paremmin hanskassa, ettei synny mitään ikäviä väärinkäyttötilanteita tai kiusaamista. (Ope 3)

Eettiset periaatteet nousivat esiintymisen lisäksi esille myös arvioinnin yhteydessä. Arvioinninkin kohdalla opettajan toiminta ymmärrettiin ennen kaikkea lasten ja nuorten etua ajavaksi. Draamakasvatukseen kytkeytynyt arviointi nähtiin asiana, jolla on pyrittävä hyvään eli oppilaiden oppimisen ja osallistumisen aitoon tukemiseen. Tämän ajateltiin vaativan opettajalta harkintakykyä ja huolellisuutta arvioinnin toteutuksessa.

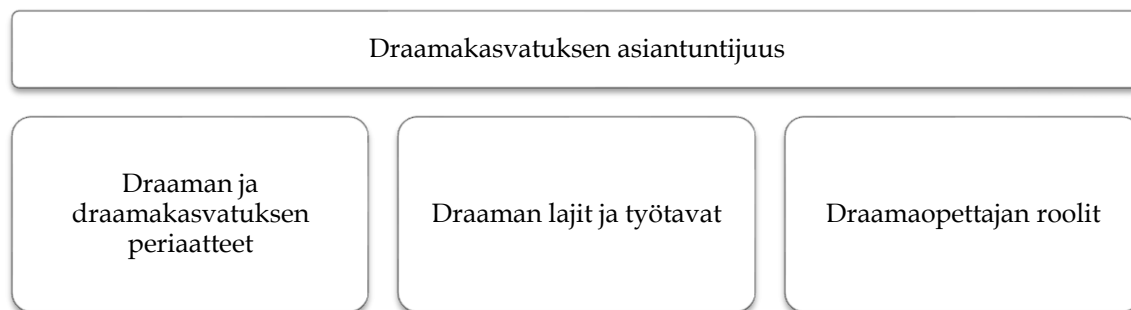
Numeerisella tai epäonnistuneesti muotoillulla arvioinnilla voi saada tuhoa aikaan, joten sen kanssa on oltava varovainen. (Ope 6)

Koen, että rakentavalla palautteella saa aikaan enemmän hyvää kuin arvioivalla. (Ope 6)

6.3 Draamakasvatuksen asiantuntijuus

Opettajat kokivat, että draamaopettajuus koostuu paitsi draamakasvatukseen kytkeytyneistä arvoista ja eettisistä periaatteista myös draamakasvatuksen asiantuntijuudesta. Draamakasvatuksen asiantuntijuuden osa-alue puolestaan jakaantui kolmenlaiseen osaamiseen, jotka ovat *draamakasvatuksen periaatteet, draaman lajit ja työtavat* sekä *draamaopettajan roolit* (kuvio 7). Asiantuntijuus ilmeni erityisesti opettajien subjektiivisena kokemuksena omasta osaamisestaan draamakasvatuksen ja draamaopettajuuden saralla, mikä välittyi heidän reflektionsa kautta.

Toisaalta asiantuntijuus oli tunnistettavissa myös siinä, kuinka heidän omaksumansa ajatukset ja käsitykset linkittyivät yhteen draamakasvatuksen vallitsevien käsitysten kanssa. Draamaopettajien reflektiosta oli tunnistettavissa draamakasvatukseen ja draamaopettajuuteen yleisesti liittyviä tietämyksiä, ymmärryksiä, käsityksiä ja uskomuksia, jotka omalta osaltaan ilmensivät heidän asiantuntijuuttaan.



KUVIO 7. Draamaopettajan draamakasvatuksen asiantuntijuuden ulottuvuudet.

Draaman ja draamakasvatuksen periaatteiden tuntemus piti sisällään opettajien tietämystä koskien draaman ja draamakasvatuksen periaatteita. Opettajat osoittivat tätä tietämystään draamakasvatuksen teorian ja periaatteiden erittelynä. Teoriaa ja periaatteita esiteltiin monipuolisesti draamakasvatuksen keskeisten teorioiden mukaisesti. Yhtenä esimerkkinä esille nousi fiktiivisen maailman ja reaali maailman yhtäaikaista läsnäolon tiedostaminen.

Preteksti ja draamatarina, opettaja roolissa ja yhdessä rakennettu fiktiivinen maailma tuovat fiktion ja reaali maailman yhtä aikaa läsnäolevaksi. (Ope 7)

Tietämystä osoitettiin paitsi draamakasvatuksen teorian ja periaatteiden erittelyn kautta myös suorina toteamuksina teorian hallinnasta. Teoreettinen osaaminen miellettiin tärkeäksi draamaopettajuuteen kuuluvaksi asiaksi ja välillä sitä pidettiin myös jopa itsestään selvänä osana opettajan osaamista.

Draamapedagogiksi tässä kuitenkin yritän valmistua, niin kyllä silloin täytyy jotain draamasta tietääkin! (Ope 1)

Tietämyksen lisäksi opettajat nostivat esille myös draamallisen ajattelun taidon, joka miellettiin osaksi draamakasvatuksen periaatteita. Opettajan teoreettisen

tietämyksen lisäksi opettajalla koettiin olevan siis kykyä prosessoida teoreettista tietoa ja luoda sen pohjalta uutta tietämystä omiin tarkoituksiinsa.

Ehkä voisin tiivistää oppimiskokemukseni seuraavaan lauseeseen: koen oppineeni ”ajattelemaan draamaksi”. (Ope 1)

Osaksi draaman ja draamakasvatuksen periaatteiden hallintaa koettiin myös kyky ymmärtää ja hyödyntää teoriaa käytännössä. Esimerkiksi alla oleva katkelma osoittaa, että opettajat paitsi tunnistavat draamakasvatuksen oppimisen mahdollisuuksia ja myös hyödyntävät niitä käytännön työssään.

Minun tunneillani ei ole ”vain jotain hauskaa” vaan hauskan merkeissä oikeasti opitaan draamasta ja draaman kautta. (Ope 7)

Draaman lajien ja työtapojen tuntemus koettiin draamakasvatuksen periaatteiden lisäksi osaksi draamakasvatuksen asiantuntijuutta. Opettajien mukaan tuntemus rakentui tietämyksestä paitsi draaman eri lajien ja työtapojen olemassaolosta myös niiden tavoitteista ja sovellettavuudesta. Esimerkiksi alla oleva opettajan kuvaus draamaopettajan toiminnasta jokerin roolissa Theatre In Education (TIE) -lajin sisällä osoittaa, että draamaopettajan tietämys paitsi lajeista ja niihin soveltuvista työtavoista sekä niiden tavoitteista, on tilanteen mukaisen sovellettavuuden kannalta tärkeää. Opettajat kokivat, että tämä on myös onnistuneen draamatoiminnan edellytyksenä.

Onnistunut TIE-työpaja vaatii laajaa eri draamaharjoitusten tarkoitusten ja tavoitteiden tuntemusta, jotta jokerina osaa, mahdollisesti lennostakin, valita tietyn aiheen käsittelyyn sopivan menetelmän. (Ope 1)

Draamaopettajan tietämykseen lajien ja työtapojen lisäksi ajateltiin kuuluvan myös draaman erilaisten harjoitteiden tuntemus ja niiden merkityksen tunnistaminen, kuten kuvaus äänen lämmittelystä ja sen tärkeydestä osoittaa.

Äänikin pitää lämmittää ihan samoin kuin muukin keho ennen suoritusta: lämmittely heleyttää äänen puhumista varten, mutta toisaalta vapauttaa myös luovuuteen äänenkäytössä. Ei siis kylmiltään kuunnelman tekoa oppilailta, tutustutaan ensin ääneen ja sen mahdollisuuksiin, ”etsitään” äänet yhdessä. (Ope 4)

Draamaopettajan roolit ja niiden tuntemus nousivat esille kolmantena draamaopettajan asiantuntijuuden ulottuvuutena. Opettajat mielsivät, että roolien tun-

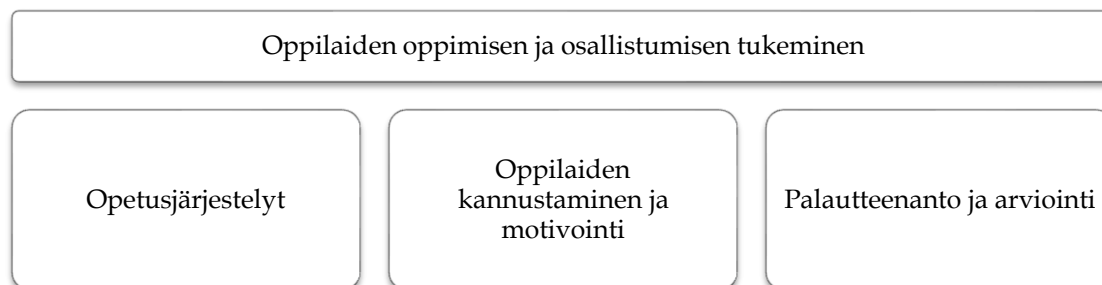
temukseen kuului niin ikään paitsi eri roolien olemassaolon tietäminen myös tietämys niiden mukaisesta toiminnasta. Opettajien käsitykset roolien mukaisesta toiminnasta olivat yksiselitteisiä eli rajat roolien välillä miellettiin selvärajaisiksi.

Ohjaaja sanoo, miltä näyttää, näyttelijä miltä tuntuu. (Ope 7)

Jokeri toimii välikappaleena esityksen ja yleisön välissä. (Ope 3)

6.4 Oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukeminen

Draamaopettajuuden kolmantena osa-alueena nousi esille oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukeminen. Oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinot puolestaan jakaantuvat kolmeen osaan, jotka ovat *opetusjärjestelyt*, *oppilaiden kannustaminen ja motivointi* sekä *palautteenanto ja arviointi* (kuvio 8).



KUVIO 8. Oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinot.

Opetusjärjestelyt nousivat esille yhdeksi keinoksi, jolla draamaopettaja voi tukea oppilaiden oppimista ja osallistumista draamatyöskentelyssä. Opettajat käsitivät opetusjärjestelyihin kuuluviksi erilaiset opetuksen toteuttamisen tavat. Ne välittyivät opettajien kokemusten reflektoinnin ja käytännön esimerkkien kautta. Opettajat mielsivät opetuksen organisoinnin keinoksi, jolla opettaja voi tukea osallistumista ja oppimista. Organisointiin käsitettiin kuuluvaksi muun muassa toiminnan suunnittelu sekä ohjeiden antaminen prosessin eri vaiheissa. Erityisesti ohjeiden ja tavoitteiden selvän sanoittamisen jo heti alussa ajateltiin ohjavan oppimisprosessia toivottuun suuntaan.

Oma visio kannattaa kertoa ryhmälle mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta se voi syventyä omaan rooliinsa/tehtäväänsä "oikeasta" näkökulmasta. (Ope 4)

Ohjeistuksen lisäksi myös käytännön järjestelyiden mukauttamisen ajateltiin olevan keino, jolla opettaja voi edesauttaa oppilaiden osallistumista ja oppimista. Käytännön järjestelyillä tarkoitettiin sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön mukauttamista. Draamatoiminnassa fyysistä ympäristöä merkityksellisemmäksi kuitenkin koettiin sosiaaliseen ympäristöön ja ilmapiiriin rakentamiseen liittyvät tekijät. Opettajan ajateltiin pystyvän erilaisin käytännön ratkaisuin, kuten esimerkiksi vaihtoehtoja tarjoamalla, pystyvän luomaan ilmapiiriin, joka tukee oppilaiden osallistumista.

Käytännössä jokeri voi esimerkiksi vaihdella näyttelijöitä lavalla ja luoda rohkaisevan ilmapiiriin, jossa katsojat uskaltavat joko itse tulla näyttämölle näyttelemään oman ratkaisunsa tilanteeseen tai ainakin sanoa sen ääneen, jotta joku toinen voi näytellä sen. (Ope 1)

Oppilaiden ryhmäytymisen ja ryhmätyöskentelyn ajateltiin olevan osa opetusjärjestelyitä, jotka edesauttavat oppilaiden osallistumista ja oppimista. Ryhmäytymisen ja sen onnistumisen miellettiin draamatyöskentelyn ja oppimisen kannalta tärkeäksi. Ryhmäytymisen, ryhmätyöskentelytilanteiden luomisen ja niiden ohjaamisen koettiin olevan opettajan vastuulla jo ryhmän rakennuksen alusta asti.

- - ryhmäytymiseen kannattaa satsata alussa paljon, sillä se kantaa myöhemmin ryhmää haastavissakin tilanteissa. (Ope 4)

Ryhmäytymisprosessin onnistumisen ajateltiin olevan opettajan ohjailtavissa. Opettajan toiminnalla ja oppilaantuntemuksella miellettiin olevan vaikutusta ryhmätyöskentelyn sujuvuuteen ja oppilaiden osallistumiseen. Tärkeäksi koettiin, että opettaja kiinnittää huomiota ryhmien ja yksilöiden toimintaan sekä pyrkii havaintojensa pohjalta rakentamaan pienryhmiä, joissa yhteistyön tekeminen sujuu. Ryhmätyöskentelyssä myös kokoonpanojen riittävä vaihtelu koettiin keinoksi, jolla opettaja voi turvata oppilaiden tasapuolisia osallistumisen mahdollisuuksia.

Toisaalta ryhmäkokoonpanoja on tärkeää vaihdella usein ja opettajan on hyvä tiedostaa, miten eri ryhmät toimivat ja pääsevätkö kaikki tasapuolisesti osallistumaan. (Ope 4)

Myös sillä, kuinka paljon opettaja antaa oppilaille tilaa ja mahdollisuuksia koettiin olevan merkitystä oppilaiden osallistumisen tukemisessa. Oppilaiden osallistumista tukeväksi ajateltiin toiminta, jossa opettaja auttaa ja ohjaa, mutta antaa myös oppilaille ja heidän toiminnalleen ja ideoilleen tilaa. Tarvittaessa opettajan tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia myös olla osallistumatta toimintaan.

Ohjaaja siis auttaa ja ohjaa, muttei hallinnoi tyrannimaisella otteella. (Ope 6)

-- jos joku ei halua jotain tehdä, annetaan siihen mahdollisuus. (Ope 2)

Oppilaiden kannustaminen ja motivointi miellettiin opetusjärjestelyiden lisäksi opettajan tehtäväksi ja keinoksi, jolla oppilaiden osallistumista ja oppimista on mahdollista tukea. Keskeisenä kannustamisessa ja motivoinnissa pidettiin sitä, että opettaja onnistuu rakentamaan turvallisen ja rennon ilmapiirin oppijoiden keskuuteen. Turvallisen ja rennon ilmapiirin puolestaan ajateltiin rohkaisevan ennen pitkää kaikkia oppilaita osallistumaan.

Mutta jos ohjaaja onnistuu luomaan turvallisen ja rennon ilmapiirin, yleensä lähes kaikki osallistujat uskaltavat lavalle ennemmin tai myöhemmin. (Ope 1)

Opettajan kannustuksen merkitys nostettiin esille erityisesti arempien oppilaiden kohdalla. Vaikka draamatyöskentely miellettiin toiminnaksi, jossa opettajan on tarjottava oppijoille tilaa ja vapautta, on opettajan kuitenkin osattava myös tunnistaa, milloin oppilas tarvitsee opettajan tukea ja rohkaisua. Kannustaminen esitettiin opettajan työhön kiinteänä osana kuuluvaksi, mutta motivointi puolestaan esitettiin suoraan yhtenä draamaopettajan työn haasteena. Draamatyöskentely nähtiin toimintana, joka useimmiten herättää oppijoissa intoa ja kiinnostusta, mutta sen tiedostettiin myös olevan joillekin ryhmille tai yksilöille asia, joka sujuakseen vaatii motivointia.

Vaikka improssa ja varsinkin näin aikuisryhmässä kaikki perustuu vapaaehtoisuuteen on sudenkuoppana se, että rohkeimmat ja innokkaimmat ovat aina lavalla ja aremmat tarvitsevat ohjaajalta kevyen tuuppaisun rohkaistukseksi. -- Tämä arempien rohkaisu pitää mielessä omia ryhmiä ohjatessa: on tosi palkitsevaa, jos uskaltaa ylittää oman mukavuusalueensa. (Ope 4)

Itselläni on vastassa usein draamakielteisiä ryhmiä, joten opiskelijoiden innostaminen mukaan on yksi suuri ja selkeä haaste työssäni. (Ope 2)

Palautteenanto ja arviointi nousi esille kolmantena oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinona. Palautteen ja arvioinnin merkitys koettiin suureksi. Draamatyöskentelyssä erityisesti opettajan antama positiivinen ja onnistumisiin keskittyvä palaute miellettiin keskeiseksi oppilaiden oppimisen ja osallistumisen kannalta. Arvioinnilla koettiin olevan mahdollisuuksia ohjata ja tukea oppilaiden oppimista ja osallistumista toivottuun suuntaan.

Palautteenantotaito on draamassa erityisen tärkeää, jokaiselle pitäisi tulla onnistunut olo. (Ope 4)

Pääpaino arvioinnissa on kannustaminen ja eteenpäin ohjaaminen. (Ope 7)

Arviointi miellettiin draamaopettajan työhön kuuluvaksi tehtäväksi ja oleelliseksi osaksi koko koulujärjestelmää. Sen myös ajateltiin olevan merkityksellistä oppilaille itselleen.

Arvioinnilla on kuitenkin oppilaille valtavan suuri merkitys, sillä nykyään koko kouluysteemi pyörii numerojen ympärillä. (Ope 6)

Arviointi koettiin kuitenkin pääosin haastavaksi. Haasteelliseksi arvioinnin ajateltiin tekevän itse draama ja sen luonne, kuten esimerkiksi sen sisältämä luova työskentely. Numeerisen arvioinnin ei koettu sopivan yhteen luovan työskentelyn kanssa. Myös arvioinnin eettisyys ja totuudenmukaisuus nousivat esille teki-jöinä, jotka tekevät arvioinnista pulmallista. Arvioinnissa pelättiin epäonnistumista ja sitä, että se johtaa oppilaiden oppijaminäkuvan tai motivaation heikkenemiseen. Arvioinnin ajateltiin edellyttävän opettajalta harkintakykyä.

Draamatyöskentelyn arviointi tuntuu hankalalta, sillä kyse on luovan työn arvioimisesta. Ilmaisun ja tulkinnan arvioiminen (erityisesti numeerisesti) tuntuu todella vaikealta. (Ope 6)

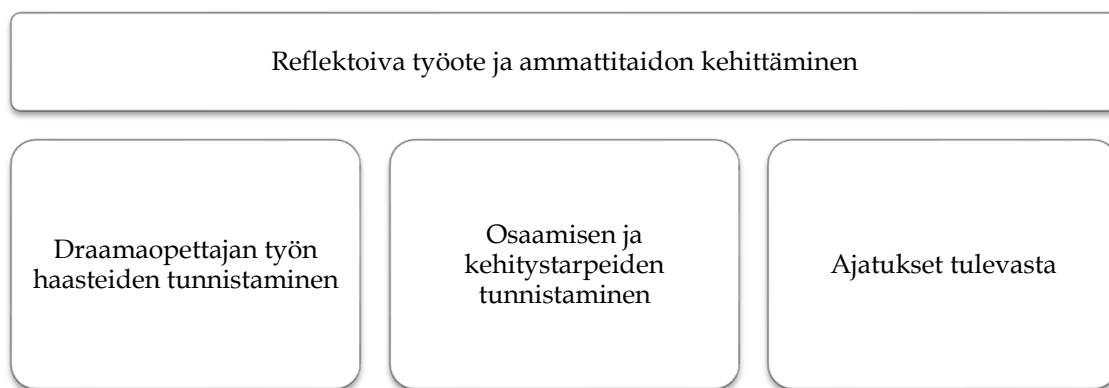
Numeerisella tai epäonnistuneesti muotoillulla arvioinnilla voi saada tuhoa aikaan, joten sen kanssa on oltava varovainen. (Ope 6)

Vaikka arviointi miellettiin haasteelliseksi, opettajat ajattelivat, että draamaopettajan on mahdollista kehittyä arvioijana. Arvioinnin taitojen koettiin kehittyvän työ- ja arviointikokemusten karttumisen myötä. Kokemuksen myös ajateltiin tekevän arvioinnista helpompaa.

Toisaalta myös opettajan kokemus draamakasvattajana ja arvioijana auttaa arvioinnissa. (Ope 6)

6.5 Refleктоiva työote ja ammattitaidon kehittäminen

Draamaopettajuuden neljänneksi osa-alueeksi opettajat nostivat esille refleктоivan työotteen ja oman ammattitaidon kehittämisen. Oman työn refleктоinnin ja ammatillisen kehittymisen puolestaan käsitettiin koostuvan *draamaopettajan työn haasteiden tunnistamisesta, oman osaamisen ja kehitystarpeiden tunnistamisesta sekä opettajien ajatuksista liittyen tulevaan* (kuvio 9).



KUVIO 9. Draamaopettajan refleктоivan työotteen ja ammattitaidon kehittämisen ulottuvuudet.

Draamaopettajan työn haasteiden tunnistaminen koettiin draamaopettajan refleктоivan työotteen ja ammattitaidon kehittymisen yhdeksi ulottuvuudeksi. Se nousi aineistosta esille opettajien pohdintana draamaopettajan työhön liittyvistä yleisistä haasteista. Opettajat pohtivat haasteita pääosin omien kokemustensa pohjalta, mutta he eivät suoraan linkittäneet niitä osaksi omaa osaamista. Tästä syystä opettajan työn haasteiden tunnistaminen erottui omaksi teemakseen eikä yhdistynyt esimerkiksi oman osaamisen ja kehitystarpeiden tunnistamiseen.

Draamaopettajan työn yhdeksi haasteeksi koettiin oppilaiden kannustaminen ja eteenpäin ohjaaminen. Kannustamisessa erityisesti tasapuolisuus ja oppilaiden yksilöllisten lähtökohtien huomiointi koettiin haastavaksi. Opettajana kannustamisen ajateltiin olevan tasapainoilua sen välillä, että osaa kultakin oppilaalta vaatia riittävästi, mutta ei liikaa. Haasteeksi koettiin myös oppilaiden oh-

jaaminen kohti opettajan asettamia työskentelytapoja ja tavoitteita. Tämä miellettiin pulmalliseksi erityisesti silloin, jos opettajan ja oppilaiden välillä on selviä näkemyseroja.

Draamakasvattajan näkökulmasta yksi ohjaajan haasteista on kannustaa kaikkia tasapuolisesti heidän omista lähtökohdistaan käsin. Vaatia tarpeeksi, mutta ei liikaa. Luoda jokaiselle hyvä olo lavalla ja uskoa omiin kykyihin. (Ope 4)

Oman opettajan työni kannalta haastavinta on ehkä saada oppilaat tajuamaan, miten paljon roolia ja näytelmän maailmaa voidaan rakentaa jo etukäteen. Oppilaat haluavat yleensä päästä heti "harjoittelemaan", mutta miten saada heidät ymmärtämään, etteivät pelkät vuorosanat eivät ole tärkeitä, tärkeämpää on löytää se oikea tunnelma ja jännite kohtaukseen! (Ope 4)

Toiseksi draamaopettajan työn haasteeksi kannustamisen ja oppimisen ohjaamisen lisäksi koettiin draamakasvatuksen erilaisten opettajan roolien asettamat toimintavaatimukset. Roolien ajateltiin asettavan tietynlaisia vaatimuksia, kuten esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, ryhmän havainnoinnin taitoja sekä omaa luovuutta. Opettajat kokivat rooleihin liittyvien odotusten täyttämisen haasteelliseksi.

Jokerin rooli on rankka, siinä täytyy olla ihmissuhdetaitoja ja hyvää tilannesilmää. (Ope 3)

Opettaja roolissa -tekniikka on vaikeaa. Alussa varsinkin keskittyminen menee käsikirjoituksen seuraamiseen sen sijaan, että voisi havainnoida ryhmää. (Ope 6)

Ehkä haasteellisinta dramatisoijana on päästää irti pohjatekstistä ja nostaa esille omaa tulkintaa. Tämähän on seikka, jota omaa näytelmää kirjoittaessa ei joudu miettimään: tarina on oma, toteutus on oma. (Ope 3)

Osaamisen ja kehitystarpeiden tunnistaminen koettiin draamaopettajan työhön liittyvien yleisten haasteiden tunnistamisen lisäksi refleктоivan työotteen ja ammattitaidon kehittymisen ulottuvuudeksi. Osaamisen ja kehitystarpeiden tunnistaminen esiintyi aineistossa opettajien persoonaan ja toimintaan sekä osaamiseen ja rooliin kohdistuvana reflektiona. Opettajat tarkastelivat kriittisesti omia taipumuksiaan ja mieltymyksiään linkittyneenä opettajan erilaisiin rooleihin, esimerkiksi opettajan, ohjaajan ja näyttelijän rooleihin.

Tykkään ohjata, opettaa ja olla esillä. (Ope 7)

Kyllähän minä loppujen lopuksi hyvin perinteistä ohjaamista edustan. Minulle keskeistä on tarina ja sen kertominen, jokseenkin uskottava representaatio siitä, miten tarina olisi voinut elävissä elämässä tapahtua. (Ope 3)

Huomasin myös, että näyttelemisen ei ole minun juttuni. Jostain syystä jännitin sitä hieman ja koen suoritukseni jäävän epävarmaksi ja heikoksi. Pidän paljon enemmän ohjaamisesta tai osallistavasta tekemisestä, jossa ei ole yleisöä. (Ope 2)

Myös omia vahvuuksia draamaopettajan eri roolien mukaisessa toiminnassa tuotiin esille.

Pidän näytelmien kirjoittamista vahvuutenani - - (Ope 3)

Taipumusten, mieltymysten ja vahvuuksien lisäksi opettajat toivat esille omia heikkouksiaan sekä kehittymiskohteita draamaopettajan eri rooleissa ja niihin liittyvissä tehtävissä. Heikkouksiaan tarkastellessaan opettajat peilasivat omaa toimintaansa suhteessa omaksumaansa teoretietoon ja käsityksiin draamaopettajan toiminnasta. Esille nousivat muun muassa suunnitteluun, käsikirjoittamiseen sekä ohjaamiseen ja ohjaustyyliin liittyvät käytänteet, joita opettajat kokivat toteuttavansa hieman draamakasvatuksen teoreettisista perusteista poiketen.

Jos lähden liikkeelle tavoitteista, olen ihan lukossa. Jos lähden liikkeelle draamasta ja annan tavoitteiden muotoutua matkan varrella, pääsen paljon paremmin eteenpäin. En tiedä, onko tämä järin oikeaoppista, mutta ehkä tässä vaiheessa omaa kehitystäni tämä on ainoa järkevä tapa lähteä etenemään prosessidraamatyöskentelyssä. (Ope 3)

Toisaalta minun pitäisi myös opetella pidättäytymään parenteesien suhteen, sillä niiden käytöllä yritän hallita liikaa. (Ope 6)

Näyttelijän ohjaamisen suurin haaste minulle ainakin on muistaa ohjata verbein adjektiivien sijaan. Liian helposti lipsuu kertomaan, millainen pitäisi olla, kun näyttelijää auttaisi enemmän se, miten olla. (Ope 6)

Minulle on vielä toistaiseksi haastavaa jyrätä ohjaajana. - - En tiedä, onko tyylini keskusteleva vai pitäisikö minun hakeutua diktaattorimaisempaan suuntaan. (Ope 6)

Omien kehittymistarpeiden lisäksi esille nousi myös näkökulma siitä, kuinka opettajan oma vahva osaaminen voi näyttäytyä rajoittavana tekijänä. Opettajat kokivat, että aiemmat kokemukset ja toiminta draamakasvatuksen kontekstin ulkopuolella rakentavat opettajan identiteettiä ja osaamiskäsitystä, jotka draamaopettajan näkökulmasta tarkasteltuna tuntuivat rajoitteena uuden oppimiselle.

Koen oman kehollisuuteni ja kehoni tuntemuksen olevan niin vahva yli 20 vuoden tanssiharrastuksen jälkeen, että minun on vaikea ottaa vastaan ohjeita, jotka ovat ristiriidassa oman kehollisen näkemykseni kanssa. (Ope 3)

Omien vahvuuksien ja heikkouksien kohdalla opettajat nostivat esille lisäksi näkökulman draamaopettajan oman rajallisuutensa hyväksymisestä. Draamaopettaja nähtiin epätäydellisenä ja sen hyväksymisen koettiin kuuluvan osaksi draamaopettajuutta. Epätäydellisyyden hyväksymisellä tarkoitettiin sitä, ettei opettajan ole välttämätöntä tietää tai osata aivan kaikkea eikä omaa työssä onnistumista tulisi arvioida liian korkealle asetettujen tavoitteiden mukaan.

On tosiaan ihan olleellista olla armollinen itselleen (vaikka olen draamaopettaja, ei minun tarvitse tietää kaikkea sen historiasta!) - - (Ope 4)

Draamatunnilla osallistumattomuus näkyy selvemmin, mutta toisaalta passivisuus ei tarkoita etteikö oppilas silti voisi olla mielessään aktiivisesti läsnä. Ja toisaalta jo yhdenkin oppilaan silmiin syttyvä loiste tekee draamatunnista merkityksellisen. Tämän oivaltaminen tuntui minusta todella vapauttavalta: ei haittaa, vaikekn saakaan koko ryhmää 100%:sti mukaan juttuun – eihän niin taida käydä muillakaan tunneilla. Jatkossa olen varmasti armollisempi itselleni: tuntini ei ole epäonnistunut, vaikka vain osa oppilaista näyttää nauttivan siitä. (Ope 4)

Opettajan rajallisuutta koettiin olevan mahdollista kompensoida erilaisin järjestelyin. Esimerkiksi ryhmälähtöisyys käsitettiin opetuksen keinoksi, jonka avulla on mahdollista käsitellä sellaisia sisältöjä, joihin opettajan omat henkilökohtaiset taidot eivät riittäisi.

Omilla taidoillani – tai oikeastaan niiden puutteen vuoksi – luulenkin, että lienee paras, että lähdän hakemaan pohjia ryhmästä itsestään. He siis saavat miettiä, millaiset liikkeet ja millainen tyyli ylipäätään puhuttelee, ja siitä lähdetään rakentamaan kokonaisuutta. (Ope 6)

Opettajien **ajatukset tulevasta** nousivat esille kolmantena refleктоivan työtöteen ja oman ammattitaidon kehittymisen ulottuvuutena. Tulevaisuusajattelu esiintyi aineistossa opettajien pohdintana, joka toi esille heidän tavoitteitaan ja toiveitaan koskien draamaopettajana olemista ja opetuksen toteuttamista. Opettajat kohdistivat tulevaisuuden ajatteluaan erityisesti draamakasvatuksen eri lajien, työtapojen ja harjoitteiden hyödyntämiseen omassa työssään. Niissä yhdistyi valmiiden harjoitteiden siirtäminen omaan opetukseen mutta myös niiden soveltaminen ja edelleen kehittäminen. Myös draamakasvatuksen toteuttamiselle suotuisan ympäristön ja olosuhteiden rakentaminen nostettiin esille tulevaisuuden toiveena.

Äänimaisemat oli mukava harjoitus ja sitä hyödyntänen joskus jatkossakin. (Ope 2)

Tämä työtapo pitää muistaa jatkossakin esim. historian tunnilla – tai miksei vaikka yllissä eri eläinlajeihin tutustuttaessa. (Ope 4)

Voi kun joskus saisi oman luokan, jonka voisi kouluttaa prosessidraaman luonteviksi käyttäjiksi... (Ope 4)

Haastan itseni tulevaisuudessa päästämään irti tällaisesta perinteisestä tarinankertomismallista ja kokeilemaan uusia tapoja. (Ope 3)

Osa opettajien tulevaisuuteen suuntaavista ajatuksista oli myös suoraa epäilyksien kohdistamista joihinkin draaman työtapoihin tai lajeihin sekä niiden toteutumismahdollisuuksiin. Osa lajeista koettiin hankaliksi toteuttaa työelämässä joko kollegoiden väliseen yhteistyöhön tai opettajan omiin taitoihin liittyvien rajoitteiden vuoksi.

En kuitenkaan näe kovin todennäköisenä, että ainakaan opehuoneessa löytyisi riittävästi osaavia ja innokkaita opettajia tämänkaltaiseen projektiin. (Ope 4)

Muutoin [tarinateatterijakson] anti draamakasvatukseen jäi hieman köyhän tuntuiseksi. Päälimmäiseksi jäi pelko siitä, miten voisi välttää traumatisoimasta omia oppilaita, ettei draama mene liian henkilökohtaiselle tasolle. (Ope 3)

Tätä [työpajateatteria] tekisi mieli toteuttaa työelämässäkin, mutta käytännössä se on hankalaa, sillä työ vaatii tiimin - tätä ei voi yksin toteuttaa. (Ope 2)

Tulevaisuusajattelu kohdistui näiden käytännön työn eri sovellutusten lisäksi myös opettajan identiteettiin ja sen kehittämiseen. Opettajat olivat halukkaita kehittämään itseään ja he kokivat, että draamaopettajuus kehittyy jatkuvasti niin vertaistuen, opiskelun kuin työkokemuksenkin kautta.

Valtaosa meistä työskentelee omilla tahoillaan itsenäisesti, ja totesimme yhteen ääneen, että tarvitsemme jatkossakin draamakasvattajina vertaistukea. Pidämme siis ryhmästä kiinni myös tulevaisuudessa. (Ope 3)

Kurssittautuminen jatkuu, itsenäinen opiskelu jatkuu, mutta ennen kaikkea haluan päästä tekemään tätä työtä. (Ope 3)

7 DRAAMAOPETTAJAN ROOLIT OSANA AMMATTI-IDENTITEETTIÄ

7.1 Draamaopettajan roolit

Edellisessä osiossa draamaopettajuutta tarkasteltiin draamaopettajan erilaisten osa-alueiden kautta. Aineistosta nousi esille myös toisenlainen näkökulma, jossa draamaopettajan identiteettiä hahmotetaan draamaopettajuuteen kuuluvien roolien kautta. Käsittelen näitä rooleja osana draamaopettajan identiteettiä omana tuloslukunaan, sillä niiden yhdistäminen edellä käsiteltyihin draamaopettajuuden osa-alueisiin ei olisi tuonut roolien sisältämiä erilaisia merkityksiä yhtä hyvin esille.

Opettajat puhuivat aineistossa viidestä erilaisesta draamaopettajan roolista, jotka olivat *opettaja, ohjaaja, jokeri, käsikirjoittaja* sekä *näyttelijä-taiteilija*. Opettajat kuvasivat omaa ymmärrystään roolista ja siihen kuuluvasta toiminnasta sekä tarkastelivat omaa suhdettaan rooliin. Opettajien kuvaukset rooleista ja niihin kuuluvasta toiminnasta nostivat eri roolien kohdalla esille erilaisia draamaopettajuuden osa-alueita (taulukko 2). Roolien välillä havaittiin olevan erilaisuutta draamakasvatuksen asiantuntijuuden painottumisessa, oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinoissa, opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa sekä opettajan suhtautumisessa omaan ammattitaitoonsa. Roolikuvausten lisäksi rooleja tarkasteltiin kiinnittyneenä opettajan identiteettiin. Eroja havaittiin siinä, miten eri roolit koettiin osaksi draamaopettajan ammatti-identiteettiä.

Seuraavaksi esittelen vielä eri roolien välisiä eroja ja ominaispiirteitä roolikohtaisilla kuvauksilla.

TAULUKKO 2. Draamaopettajuuden osa-alueiden sisällöt ja niiden painotukset draamaopettajan eri rooleissa.

	Opettaja-kasvattaja	Näytelmän ohjaaja	Jokeri	Käsikirjoittaja	Näyttelijätaiteilija
Draamakasvatuksen asiantuntijuus	draamakasvatuksen perusteet	ohjaamisen periaatteet ja tavoitteet draamakasvatuksen kontekstissa	draamakasvatuksen genret ja työtavat	näytelmän kirjoittamisen perusteet	näyttelijäntöön perusteet
Oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinot	opetusjärjestelyt, ohjeistukset, kannustaminen ja motivointi sekä arviointi ja palautteenanto	opetusjärjestelyt ja ohjeistukset, välitön palautteenanto	opetusjärjestelyt, aito läsnäolo ja tunneilmaisu	ei tue vaan toteuttaa omia taiteellisia näkemyksiään	ei tue vaan toimii itse ympäristön ja ohjaajan ohjeiden mukana
Opettajan ja oppilaan välinen suhde	tasavertainen ja yhteistyöhön pyrkivä	kahtiajakautunut: pyritään tasavertaisuuteen, mutta ohjaajalla enemmän valtaa näyttelijöiden kuunteleminen ei ole itsestäänselvyys	osallistujilla enemmän valtaa, edetään osallistujien ehdoilla	pyrkii ottamaan kohde-ryhmän huomioon	
Opettajan suhde omaan ammattitaitoon	opettaja on ei-kaikkiteitävä ja tiedostaa ammattitaitonsa rajallisuuden	ohjaaja on lähes kaikkiteitävä, mahdollisia puutteita voidaan kompensoida osallistujalähteisyydellä	ei-kaikkiteitävä	ei-kaikkiteitävä, mutta autonominen	
Rooliin samastuminen	osa ammattidentiteettiä	osa ammattidentiteettiä	jakoi käsityksiä	osa ammattidentiteettiä	jakoi käsityksiä

7.2 Opettaja ja kasvattaja

Opettajat mielsivät opettajan roolin vahvimmin osaksi omaa draamaopettajan identiteettiä. Opettajan rooli osana draamaopettajuutta nähtiin opettajana, joka

tiedostaa työhönsä kytkeytyneitä eettisiä näkökulmia muun muassa opettajan työn vallan ja vastuun kautta. Opettajan myös ajateltiin tiedostavan oman arvoperustansa ja hänen keskeiseksi osaamiseksi käsitettiin draamakasvatuksen perusteoriat.

Opettajat kokivat, että opettajan ja oppilaiden suhde pohjaa opettajan ja oppilaiden väliseen tasavertaisuuteen ja kasvatus nähtiin yhteistyönä. Oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukemisen keinoiksi opettajalle miellettiin erilaiset opetusjärjestelyt, ohjeistukset, kannustaminen ja motivointi sekä näiden lisäksi arviointi ja palautteenanto.

Opettajan koettiin tiedostavan työhön kytkeytyneitä yleisiä haasteita ja reflektoivan omaa osaamistaan ja kehitystarpeitaan. Opettajan ammattitaito miellettiin myös rajalliseksi: opettajalla käsitettiin olevan lupa olla keskeneräinen ja ei-kaikkietävä.

7.3 Näytelmän ohjaaja

Opettajat kokivat osaksi draamaopettajuutta myös näytelmän ohjaajan roolin. Näytelmän ohjaajan ajateltiin tiedostavan oman arvoperustansa ja tuntevan ohjaajantyön etiikasta erityisesti ohjaajan rooliin liittyvän vallan ja sen merkityksen. Ohjaajan rooliin kuuluvaksi vastuuksi koettiin erityisesti etukäteisvalmistelut ja pohjatyö, kuten esimerkiksi analyysin tekeminen ja ohjauksen päämäärien selkeyttäminen. Ohjaajan pääosaamisalueeksi puolestaan nousivat ohjaajantyön perusteiden ja tavoitteiden tuntemus draamakasvatuksen kontekstissa.

Ohjaajan ja oppilaan välinen suhde näyttäytyi opettajien osalta kahtiajakautuneena: ohjaajan ja oppilaan välillä pyritään toisaalta tasavertaisuuteen, mutta ohjaajalla on kuitenkin huomattavasti enemmän valtaa. Oppilaiden tai näyttelijöiden kuuntelemista ei siis koettu itsestäänselvytenä vaan ohjaaminen nähtiin ohjaajakeskeisenä prosessina. Ohjaajan ajateltiin tukevan oppilaiden oppimista ja osallistumista opetusjärjestelyillä ja ohjeistuksilla sekä välittömällä palautteenannolla.

Opettajat kokivat, että ohjaaja tunnistaa omia taiteellisia taipumuksiaan ja päämääriään sekä ohjaajantyöhön liittyviä yleisiä haasteita. Ohjaajan rooli nähtiin päämäärätietoisena ja lähes kaikkietävänä, mutta ohjaajan osaamiseen liittyviä mahdollisia puutteita koettiin olevan mahdollista kompensoida muun muassa osallistujalähtöisyydellä.

7.4 Jokeri

Jokerin rooli jakoi opettajien käsityksiä sen suhteen, koettiinko se osaksi draamaopettajan identiteettiä vai ei. Jokerin ajateltiin ymmärtävän jokerin työn merkityksen ja siihen kuuluvan vastuun. Jokerin ydintietämykseksi miellettiin draamakasvatuksen saralla draaman lajit, erityisesti foorumiteatteri ja työpajateatteri, sekä draamakasvatuksen työtavat.

Opettajat kokivat, että jokeri antaa osallistujille paljon tilaa ja sulkee omat päämääränsä taka-alalle. Jokeri ei siis pyri kontrolloimaan toiminnan kulkua vaan siinä edetään osallistujien ehdoilla. Osallistujilla miellettiin olevan ajoittain jopa enemmän valtaa kuin jokerilla. Jokerin tehtäväksi koettiin kuitenkin osallistujien kannustaminen ja tukeminen sekä toiminnan etenemisen ohjaaminen erityisesti mukauttamalla järjestelyitä ja olemalla aidosti vuorovaikutteisesti läsnä. Tunteiden hallinnan ja niiden tarkoituksenmukaisen käyttämisen rohkaisuna käsitettiin olevan jokerin toiminnassa tärkeää.

Jokerin roolia leimaa opettajien epävarmuus ja siihen asettautumista ei koettu luontevaksi. Jokerointi miellettiin vaikeaksi, läsnäoloa ja tunnetaitoja sekä tilannetajua vaativaksi, mutta toisaalta sen samaan aikaan nähtiin olevan muista rooleista lähimpänä opettajan työtä.

7.5 Käsikirjoittaja

Käsikirjoittajan rooli miellettiin osaksi draamaopettajuutta. Käsikirjoittajan ajateltiin tuntevan ja tietävän näytelmän kirjoittamisen käytänteitä, mutta draamakasvatuksen viitekehyksen merkitys käsikirjoittajan toiminnassa ei noussut

esille. Käsikirjoittaminen miellettiin kirjoittajan subjektiiviseksi taiteelliseksi prosessiksi, jossa arvoperustan tai eettisyyden pohtiminen eivät ole keskiössä. Sen sijaan käsikirjoittajan ajateltiin suhteuttavan omaa toimintaansa dramaturgisiin lähestymistapoihin, kuten esimerkiksi aristoteeliseen tai uuteen dramaturgiaan.

Opettajat kokivat, että käsikirjoittaja toteuttaa ensisijaisesti omia taiteellisia näkemyksiään eikä pyri miellyttämään tai palvelemaan muita. Kirjoittaja kuitenkin pyrkii huomioimaan lukijan, näyttelijän ja ohjaajan tarpeita kirjoitusvaiheessa. Käsikirjoittajan ajateltiin tunnistavan näytelmän kirjoittamisen haasteita sekä omia asenteitaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan näytelmätekstin kirjoittajana. Käsikirjoittaja nähtiin ei-kaikkietävänä, autonomisena taiteellisena toimijana, joka ei ota kantaa oikeaan ja väärään.

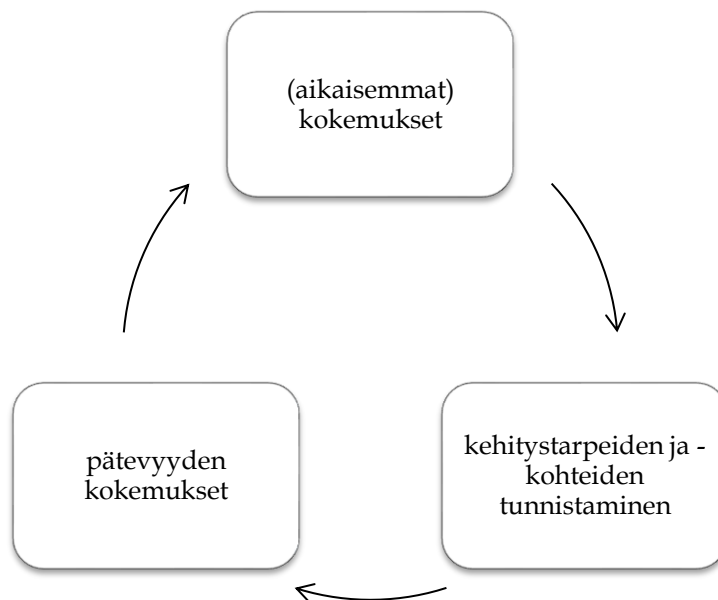
7.6 Näyttelijä-taiteilija

Näyttelijä-taiteilijan rooli jakoi opettajien käsityksiä, kun sitä tarkasteltiin osana draamaopettajan identiteettiä. Osa opettajista koki olevansa näyttelijöitä tai taiteilijoita, kun taas osa myönsi suoraan, ettei koe näyttelemistä tai taiteilijan roolia osaksi omaa draamaopettajan identiteettiä.

Opettajat reflektoivat näyttelemisen periaatteita ja omia kokemuksiaan näyttelemisestä. Niitä myös pelattiin draamakasvatuksen viitekehykseen ja yhdistyneenä ohjaajantyöhön. Näyttelijä-taiteilijan asiantuntijuus näyttäytyi erityisesti tietämyksenä näyttelijäntyön periaatteista, mutta sen koettiin kuitenkin olevan näyttelijän roolin ulkopuolella, kiinnittyneenä muihin draamaopettajan rooleihin. Näyttelijän ja taiteilijan rooli miellettiin subjektiiviseksi kokemukseksi omasta toiminnasta, jonka ei välttämättä tarvitse olla osa draamaopettajuutta.

8 DRAAMAOPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN

Tutkimuksessa haettiin vastausta draamaopettajuuden ja draamaopettajan identiteetin sisältöjen lisäksi siihen, kuinka draamaopettajuus kehittyy. Draamaopettajuuden kehittämisessä nousi esille neljä pääteemaa, joiden ajateltiin olevan kehittymisen edellytyksiä. Draamaopettajuuden kehittyminen näyttäytyi prosessina, jossa opettajan ammattitaito on *kokemuksellisesti kasautuvaa pääomaa*. Kehittymisen ajateltiin edellyttävän *omien kehittymiskohteiden tunnistamista*. Kehittyminen nähtiin myös *jatkuvana ja kokoaikaisena* ja sen ajateltiin johtavan *pätevyiden kokemuksiin*. Kuviossa 10 on esitetty draamaopettajuuden kehittyminen kehämäisenä prosessina, joka etenee jatkuvana kokemusten kartuttamisen ja omien kehittymistarpeiden tunnistamisena kohti pätevyyden kokemuksiä ja jälleen uusia kokemuksia.



KUVIO 10. Draamaopettajuuden jatkuvan kehittymisen prosessi.

8.1 Kasautuva pääoma ja kokemuksen merkitys

Opettajat kokivat draamaopettajuuden olevan kokemuksen kerryttämää kasautuvaa pääomaa. Opettajien aikaisempien kokemusten siis ajateltiin olevan uusien kokemusten pohjalla ja ohjaavan tulevaa oppimista. Opettajien aikaisemmillä kokemuksilla tarkoitettiin kokemuksia, joita opettajat olivat kartuttaneet jo paitsi draamakasvatuksen opintojen aikana myös omassa työelämässään. Draamakasvatuksen aineopintojen loppupuolella opettajat kuvasivat pääoman kasautumista seuraavasti:

Tämä taito varmasti syventyy draamasta karttuvan kokemuksen myötä - - (Ope 1)

Nyt minulla on vahva pohja, josta lähteä kehittymään. (Ope 3)

Aiemman kokemuksen ja jo muodostuneen opettajaidentiteetin koettiin olevan draamaopettajuuden rakentumisen pohjalla. Itselle tutujen ajattelumallien ja käytänteiden ajateltiin ohjaavan paitsi draamaopettajuuden kehittymistä myös draamaopettajana toimimista. Opettajat vertasivat omaa draamaopettajan identiteettiään jo olemassa olevaan opettajaidentiteettiin. Aiemmillä kokemuksilla ajateltiin olevan hyötyä draamaopettajuuden kannalta ja niiden myös huomattiin ohjaavan ajattelua ja toimintaa draamaopettajana.

Käyttöteoriani draamaopettajuudesta on hyvin samanlainen, kuin musiikinopettajana. Se ei ole valtavasti muuttunut näinä vuosina. Suurin huomio on kokemuksen tuoma varmuus, järjestelmällisyys ja projektien mahdollisuus tuottavuuteen. (Ope 7)

Itse olen jotenkin (ehkä luokanopettajan työn kautta) niin mieltynyt konkretiaan, että olisin kaivannut ryhmässä jonkun yhteisen "allekirjoituksen" (esim. peukunnoston) merkiksi sopimuksen syntymisestä. (Ope 4)

Oma tapani ohjata on koreografinen ja hiljalleen syventävä: näen (tai ainakin valitsemastani kohtauksesta näin) kokonaisuuden liikkeenä ja liikkumisena, ja tempojen vaihtelu oli minulle hyvin tärkeää. Tämä lienee perua tanssinopettajatyöstäni - - (Ope 3)

8.2 Jatkuva kehittyminen ja omien kehittymiskohteiden tunnistaminen

Draamaopettajuuden kehittämisprosessi miellettiin jatkuvaksi prosessiksi, joka tapahtuu väistämättä sekä pitkällä että lyhyellä aikajänteellä.

Draamaopettajuuden kokemuksansioni karttuu koko ajan. (Ope 7)

Opettajat ajattelivat, että heidän oma-aloitteisuudella ja halukkuudella kehittyä on merkitystä opettajuuden kehittymisen kannalta. Kehittyminen nähtiin paitsi kokemusten automaattisena ympäristön aiheuttamana kasautumisena myös yksilön oman aktiivisen harjoittelun kautta tapahtuvana.

En tokikaan osaa vielä käyttää draamaa luontevasti opetukseni osana, mutta opettelen aktiivisesti sen käyttämistä ja integroimista. (Ope 3)

Vuosien mukanaan tuoma kokemus draamakasvatuksesta tulee tuomaan varmuutta ja monipuolisuutta tältäkin saralta omaan opettajuuteeni tulevaisuudessa. (Ope 7)

Kehittymisen edellytykseksi ja lähtökohdaksi miellettiin kokemusten kartuttamisen ja harjoittelun lisäksi omien kehittymiskohteiden ja -tarpeiden tunnistaminen. Opettajat refleктоivat kriittisesti omaa osaamistaan ja sen myötä toivat esille oman ammattitaitonsa vahvuuksia ja kehittymisen tarpeita.

Olen löytänyt paljon kehittämisen kohteita, ja olen piinallisen tietoinen draamakasvattajana ammattitaitoni ohuudesta. (Ope 3)

Oma asiantuntijuuteni on rakentunut vahvuuksieni varaan: tunnen olevani vahvimmillani käsikirjoittamisen ja dramatisoinnin, ohjaamisen, tanssi-ilmaisun ja tanssiteatterin parissa – vaikka jokaisella osa-alueella tiedostankin, miten paljon on vielä tarpeen kehittyä. (Ope 3)

Pidän tanssimisesta ja musiikin voimasta kehoon. Tällä hetkellä ajattelen edelleen kuitenkin tarvitsevani eniten tietotaitoa puheteatterin alueista. (Ope 7)

8.3 Pätevyyden kokemukset

Kehittymisen koettiin johtavan lopulta ammatillisiin pätevyyden kokemuksiin sekä draamaopettajan identiteetin muodostumiseen. Pätevyyden kokemuksiin yhdistyivät kokemukset varmuudesta, rohkeudesta ja halukkuudesta toimia teatterin ja draaman alalla. Draamaopettajan identiteetti koettiin myönteiseksi osaksi omaa opettajan identiteettiä. Pätevyyttä ei kuitenkaan koettu esteeksi jatkuvalla kehittymiselle, vaan draamaopettajuuteen käsitettiin kuuluvan opettajuuden ja ammatillisen identiteetin prosessimaisen jatkuvan kehittymisen näkökulman tiedostaminen.

Koen olevani pätevä ja motivoitunut opettaja niin yläkoulun kuin lukion ilmaisutaitotunneille, alakoulun pitämälleni teatterikerholle sekä muihin draaman työtavoilla opettamiin aineisiin kuten tällä hetkellä pitämääni historiaan yläkoulun kahdeksannelle luokalle. (Ope 7)

Tietotaitoni on kasvanut valtavasti, samoin uskallus ja rohkeus draaman kentällä. Ehkä tärkeimmäksi koen kuitenkin identiteettini muutoksen: nyt koen enemmän kuin koskaan olevani draamaopettaja. (Ope 4)

Minusta tuntuu, että olen löytänyt oman draamaopettajan identiteettini – tai ainakin pohjan sille. (Ope 6)

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

9.1.1 Draamaopettajuuden ydin

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä ja millaisia draamaopettajuus ja draamaopettajan ammatti-identiteetti ovat ja kuinka ne kehittyvät. Tulosten perusteella voidaan todeta, että draamaopettajuus koostuu kaikkeen opettajan ajatteluun ja toimintaan kytkeytyneistä arvoista ja eettisistä periaatteista, draamakasvatuksen asiantuntijuudesta, oppilaiden oppimisen ja osallistumisen tukemisesta sekä reflektioivasta työotteesta ja oman ammattitaidon kehittämisestä.

Tässä tutkimuksessa esille nousseiden opettajuuden osa-alueiden sisällöt ovat linjassa myös aiempien opettajuuteen kohdistuneiden tutkimusten kanssa. Opettajuuden perustaksi useissa tutkimuksissa nousee esille niin ikään opettajan vahva henkilökohtainen kasvatuskäsitys, joka koostuu opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä sekä käyttöteoriasta (ks. esim. Lammi 2017; Luukkainen 2004; Luukkainen 2005; Stenberg 2011). Opettajuuteen kuuluu myös opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuus sekä didaktinen ja pedagoginen osaaminen, kuten esimerkiksi opetussisältöjen ja opetusmenetelmien hallinta sekä oppilaiden oppimisen tukeminen (Kansanen & Meri 1999; 112; Lammi 2017, 91; Luukkainen 2004, 191–197; Mikkola & Välijärvi 2014, 60–61). Opettajuutta luonnehtii lisäksi jatkuva muutoksen kohtaaminen, muutoksiin vastaaminen sekä opettajan halu uudistua (Luukkainen 2004, 191–197). Myös opettajan autonomia ja rooli yhteiskunnallisena toimijana liitetään osaksi opettajuutta (Lammi 2017, 91). Draamaopettajuuden voidaankin aiempien opettajuuden tutkimusten valossa ajatella yhtä lailla pohjautuvan niin sanottujen yleisesti opettajuutta luonnehtivien tekijöiden varaan.

Jos draamaopettajuus kerran pitää sisällään opettajuuden elementtejä siinä missä mikä tahansa muukin opettajuus, niin mikä sitten tekee opettajasta juuri

draamaopettajan? Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että draamaopettajuus koetaan opettajuutena, johon draama ja draamakasvatus ominaisuuksineen tuovat erityislaatuisia piirteitä. Draamaopettajuuden ytimessä ovat opettajan oma vahva teoreettinen ja käytännöllinen tuntemus draamasta ja draamakasvatuksesta sekä niiden asettamista opettajan ja oppilaiden toimintaan ja ajatteluun sekä oppimiseen kohdistuvista vaatimuksista ja mahdollisuuksista. Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon ja taidon lisäksi draamaopettajalla on myös vahva kiinnostus ja usko draamaan ja draamakasvatukseen, kriittisen refleктоiva työote ja vahva kehittymisen halu. Aiempien tutkimusten mukaan draamaopettajan identiteetin perusta rakentuu niin ikään paitsi aineenhallinnasta eli draaman, teatterin ja draamakasvatuksen tietojen ja taitojen osaamisesta (ks. Kempe 2009) myös opettajien kiinnostuksesta ja halukkuudesta oppia ja opettaa draamaa (ks. Kempe 2011). Tutkimukseni tulokset kuitenkin korostivat näiden rinnalla opettajien jatkuvan kehittymisen halua, mikä ei aiemmissä tutkimuksissa ole vastavalla tavalla noussut esille.

Aiemmissä tutkimuksissa (ks. esim. Kempe 2011; Kempe 2012; Schonmann 2005) draamaopettajan identiteetin rakennetta on hahmoteltu opettajan minuuden ja roolien kautta. Draamaopettajan roolien on näissä tutkimuksissa esitetty kuvan osaksi identiteettiä. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että draamaopettajat pohtivat omaa asiantuntijuuttaan ja suhdettaan draamaopettajan eri rooleihin ja punnitsivat sitä, kuinka ne ovat osana heidän identiteettiään. Tutkimukseni tuloksia draamaopettajan rooleista voidaan siis näin ollen suhteuttaa ammatilliseen identiteettiin. Draamaopettajan roolien ja niihin kytkeytyneiden draamaopettajuuden osa-alueiden tarkastelu osoittaa draamaopettajan identiteetin olevan kompleksinen rakennelma.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan draamaopettaja on ensisijaisesti opettaja-kasvattaja ja näytelmän ohjaaja sekä käsikirjoittaja ja joissain tapauksissa jokeri ja näyttelijä-taiteilija. Se, kuinka opettajat kokevat roolit osaksi identiteettiään on varmasti yksilöllistä. Opettajien omia kokemuksia draamaopettajan rooleista ei ole juurikaan aikaisemmin tutkittu, joten tutkimukseni herättääkin poh-

timaan, millä tavoin aikaisemmat teoriat vastaavat opettajien käytännön kokemuksia. Aiemmin on vahvasti nostettu esille esimerkiksi draamaopettajan taiteilijan ja jokerin roolit osana draamaopettajuutta ja identiteettiä (ks. esim. Heikkinen 2003; Heikkinen 2004, 155; Miller, Saxton & Morgan 2001; Kempe 2012), mutta tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset taiteilijuudesta ja jokerina olosta jakoivat käsityksiä eikä näitä rooleja yksiselitteisesti koettu osaksi opettajan identiteettiä. Herääkin kysymys, miksi osa rooleista koettiin vahvemmin osaksi identiteettiä. Tätä selittäväksi tekijäksi voisi nostaa yksilön omat asenteet, mielikuvat, kokemukset ja arvostukset rooleista ja niihin liittyvästä toiminnasta: roolit, joihin suhtauduttiin myönteisesti, koettiin läheisemmiksi ja näin ollen osaksi identiteettiä. Opettajien käsityksiin rooleista ja niihin suhtautumiseen puolestaan on varmasti ollut vaikuttamassa draamakasvatuksen perus- ja aineopintojen tuottamat kokemukset.

Tässä tutkimuksessa draamaopettajan identiteetti osoittautui pohjautuvan enemmän niin sanottuun ”perinteiseen” opettajuuteen, johon draamaopettajan identiteetti rooleineen on vaihtelevin tavoin kytköksissä ja tuomassa omia erityispiirteitään. ”Perinteisen” opettajan identiteetin korostuminen tutkimustuloksissa voi johtua siitä, että tutkittavien joukko koostui jo työelämässä olevista opettajista, joilla opettajan identiteetin voidaan ajatella rakentuneen jo ennen draamakasvatuksen opintoja. Näin ollen niin sanottu ”perinteinen” opettajan identiteetti ehkä luonnollisesti on voimakkaammin esillä. Draamaopettajan identiteetti kokonaisuutena näyttäytyy tulosten valossa jatkumona opettajan identiteetille eikä todellisen käytännön elämän kannalta opettajan ja draamaopettajan identiteettejä tai niiden osaidentiteettejä kuitenkaan ole mielekästä erottaa toisistaan. Tulokset silti herättävät pohtimaan, kuinka draamaopettajan identiteetin ominaisuudet kehittyvät ja edelleen kehittävät opettajan identiteettiä työelämässä.

Opettajuutta ja identiteettejä ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan mielletty stabiileiksi vaan niiden koettiin muuttuvan yksilöllisten ja ympäristön tekijöiden vaikutuksesta. Tämä tulos mukailee nykykäsitystä, jonka mukaan identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä kokonaisuus. Identiteetin voidaan

myös ajatella rakentuvan toisiinsa kytkeytyneistä erilaisista identiteeteistä tai osaidentiteeteistä, joita otetaan käyttöön erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Gee 2001; Gee & Crawford 1998.) Koska draamaopettajuuteen kuuluvien eri roolien on aiemmin havaittu olevan osa identiteettiä (ks. esim. Kempe 2012), voidaan roolit opettajien kokemusten pohjalta nykyisten identiteettikäsitteiden valossa ymmärtää opettajan identiteetin erilaisina puolina tai osaidentiteetinä (ks. esim. Niemistö 2012, 94). Tulokset nostivat vahvasti esille opettajien ristiriitaista pohdintaa omasta kiinnittymisestään ja suhteestaan eri rooleihin. Voidaan todeta, että draamaopettajat kokivat roolit vaihtelevasti osaksi omaa identiteettiään. Tulokset osoittivat, että draamaopettajan kokemukset rooleista, eli heidän osaidentiteettinsä, eivät ole selvärajaisia vaan ne esiintyvät myös osin päällekkäisinä. Draamaopettajana oleminen voidaan siis käsittää ikään kuin sukkulointina eri roolien välillä sekä niiden erilaisissa yhdistelmissä, jotka muuntuvat paitsi opettajakohtaisesti myös erilaisten tilanteiden ja kohderyhmien, valitun draaman genren ja toimintatapojen sekä tavoitteiden mukaisesti.

Draamaopettajuus ja ammatilliset identiteetit muuttuvat paitsi tilanteisesti myös ajassa. Identiteetit ovat aina historiallis-yhteiskunnallisiin tekijöihin kytkeytyneitä ja vallitsevissa ympäröivissä olosuhteissa muodostuneita kokonaisuuksia (Vuorikoski 2003, 44), jolloin voidaan ajatella, ettei ole olemassa vain yhtä opettajuutta vaan useampia opettajuuden tulkintoja (Luukkainen 2004, 81; 2005, 20; ks. draamaopettajuudesta myös Kempe 2009, 423). Tutkimukseni tuloksissa oli havaittavissa, että opettajat peilasivat omaa opettajuuttaan suhteessa ympäristöönsä, kuten esimerkiksi draamakasvatuksen teorioiden asettamiin vaatimuksiin. On siis ymmärrettävä, että tämän tutkimuksen kautta luotu kuva draamaopettajuudesta omalla tavallaan ilmentää myös nykyopettajuuden merkityksiä ja heijastelee vallalla olevia kasvatuksellisia näkemyksiä, kuten esimerkiksi sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia elementtejä, monin eri tavoin.

Vaikka draamaopettajan roolit, tai osaidentiteetit, eivät todellisuudessa opettajan työssä ole irrallisia eivätkä yksiselitteisiä, osoittaa niiden erillinen tarkastelu sitä, millaisia erilaisia puolia draamaopettajan identiteetti pitää sisällään.

Roolit ovat keino ohjata vuorovaikutustilanteita eli siis myös opetustilanteita (ks. esim. Niemistö 2012, 90–91) ja ne näin ollen voidaan mieltää merkitykselliseksi käytännön opetusta ja opettajan työtä tarkasteltaessa. Tämän tutkimuksen roolien kuvaukset antavat tarkastelupohjaa sille, millaisina keinoina draamaopettajan roolit ja niiden mukainen toiminta esiintyvät opetustilanteissa ja oppimisen ohjaamisessa. Tämä nostaa erityisesti esille draamaopettajan monipuolisuutta ja mukautuvuutta, mitkä voidaan mieltää draamaopettajuuden merkityksellisyyttä ilmentäviksi ja toivottavasti myös arvostusta herättäviksi tekijöiksi.

Tulosten valossa draamaopettajuus kaiken kaikkiaan näyttäytyy kokonaisuutena, jonka erityislaatuisena ytimenä ovat draamakasvatuksen eettis-filosofiset, teoreettiset ja käytännölliset periaatteet. Tämän uskon lisäävän ymmärrystä siitä, millaisia opettajia draamakasvatuksen aineopinnot tuottavat sekä ylipäänsä lisäävän ymmärrystä draamaopettajuudesta ja luovan arvoa, ja toivottavasti myös arvostusta, draamaopettajan pätevyyttä kohtaan.

9.1.2 Draamaopettajuus ja draamakasvatuksen aseman kehittyminen

Tämän tutkimuksen tekemisen yhtenä lähtökohtana oli kiinnostus draamakasvatuksen asemaa kohtaan. Kuten jo aiemmin olen todennut, draamakasvatuksen todellinen merkitys opetuksen ja kasvatuksen parissa on kiinni siitä, kuinka kentän toimijat, eli tässä kontekstissa opettajat, näkevät draamakasvatuksen ja oman opettajuutensa. Tutkimukseni tulosten perusteella draamaopettajuuden ytimenä oleva opettajan vahva usko draamakasvatukseen sekä käytännön ja teorian tuottama tietotaito luovat toiveikkaita ajatuksia draamakasvatuksen asemasta ja sen kehittymisestä. Opettajien usko draamakasvatuksen mahdollisuuksiin kertoo opettajien sitoutumisesta draaman käyttöön. Heidän teoreettinen ja käytännöllinen tietämyksensä yhdistettynä eettisiin periaatteisiin puolestaan luo käsitystä siitä, että draama on läsnä laadukkaalla tavalla ja sen koko oppimispotentiaali tiedostaen. Tällaiseen draamaopettajuuteen kiinnittyneenä draamakasvatuksen asema näyttää myönteiseltä.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on muuttanut ja muuttaa edelleen draaman ja draamakasvatuksen asemaa ja merkitystä perusopetuksen

kentällä. Opetussuunnitelman tuomat muutokset koulumaailmaan ja opetukseen ovat tiiviisti läsnä opettajan työssä ja vaativat ammatillisen identiteetin muuttamista uusiin vaatimuksiin vastaavaksi. Draamakasvatuksen kehitystä tarkasteltaessa huomio näin ollen kääntyykin opettajien identiteettien muuttuvuuden sekä opettajien muutosvalmiuden ja -halukkuuden puoleen.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että draamaopettajat mielsivät opettajuuden kehityksen jatkuvaksi prosessiksi, joka ei koskaan tule täysin päätökseensä. Usein opettajuus ja sen kehittyminen mielletään yhteisöissä ja yhteistyössä tapahtuvaksi prosessiksi (ks. esim. Luukkainen 2005; Kostianen & Gerlander 2009). Tämän tutkimuksen draamaopettajuuden jatkuvan kehittymisen malli kuitenkin vastoin nykykäsitystä korosti opettajan yksilöllistä oppimisprosessia. Voidaankin pohtia, koetaanko yhteistyö osaksi draamaopettajuutta vai mielletäänkö draamaopettajuus muuta opettajuutta itsenäisemmäksi? Vai onko kenties lähtökohtaisesti omia oppimiskokemuksia esiin tuova tutkimusaineisto ohjannut tuloksia yksilökeskeisemmiksi?

Draamakasvatuksen aseman kannalta merkittävää kuitenkin on se, että tutkimukseen osallistuneet draamaopettajat ymmärsivät oman opettajuutensa ja ammatillisen identiteettinsä jatkuvan muuttuvuuden ja kehittymisen. Tämän valossa voidaan päätellä, että heillä on hyviä mahdollisuuksia selviytyä koulumaailman muutosten keskellä. Ymmärrys muuttumisesta ja myönteinen suhtautuminen muutokseen ovat kehittymisen kannalta oleellisia (Luukkainen 2004, 191–192). Opettajien kyvykkyys vastata muutokseen yhdistettynä opettajien sitoutuneisuuteen luokan niin ikään toivoa draamakasvatuksen aseman kehittymiselle ja vahvistumiselle.

Tulosten pohjalta voidaan kiteytetysti ajatella, että muodollisesti pätevä draamaopettaja on todella draaman ja draamakasvatuksen ammattilainen, joka paitsi seisoo tekemisensä takana, myös pyrkii kehittämään itseään ja pysymään mukana koulun muutoksessa. Tämä nostaa draamakasvatuksen opintojen merkityksen opettajuuden kehittymisessä tärkeäksi. Draamakasvatus toteutuakseen ja edelleen kehittyäkseen kohti täyttä potentiaaliaan vaatii päteviä draamaopet-

tajia ja nykyisten rinnalle vielä lisää aktiivisia toimijoita. Tämä tarkoittaa koulutuksen ja täydennyskoulutuksen mahdollisuuksien turvaamista ja niiden merkityksen ymmärtämistä paitsi opettajien pätevyyden ja oppilaiden oppimisen myös draamakasvatuksen tieteenalan kannalta. Koulutuksen merkitys nousee erityiseen asemaan myös draaman kokemuksellisen luonteen vuoksi: draamakasvatusta nimittäin voi todella ymmärtää vasta sen itse koettuaan.

9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sekä jatkotutkimushaasteet

9.2.1 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekoon sen eri vaiheineen liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Tieteen etiikan peruskysymyksinä voidaan pitää muun muassa kysymyksiä hyvästä tutkimuksesta, tutkimuksen teosta ja keinoista sekä tutkimuksen tavoitteista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusten mukaan tutkimuksenteossa on noudatettava rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen eri vaiheissa, hyödynnettävä eettisesti kestäviä menetelmiä sekä oltava avoin ja vastuullinen viestinnässä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijan tulee kunnioittaa myös muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viitata aiempiin tutkimuksiin asianmukaisella tavalla.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan tärkeimpänä eettisyyden ja hyvän tutkimuksen tunnusmerkkinä voidaan pitää tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta, joka ilmenee erityisesti tutkimusraportin argumentaatiossa eli esimerkiksi käytettyjen lähteiden valinnoissa (ks. myös Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 403). Tässä tutkimuksessa on pyritty huolellisuuteen, tarkkuuteen ja rehellisyyteen sen eri vaiheissa. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tämän tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyviä eettisiä ratkaisuja.

Eettiset kysymykset ovat läsnä läpi koko tutkimusprosessin, aina aiheenvalinnasta asti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 26–28). Aiheenvalintaan liittyvät eettiset kysymykset pohtivat muun muassa sitä, kenen ehdoilla tutkimusaihe on

valittu ja miksi tutkimus toteutetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on ollut paitsi opinnäytetyön suorittaminen myös omien tutkimustaitojeni ja teoreettisen tiedon syventäminen itseäni kiinnostavasta ja ajankohtaisesta aiheesta. Aiheenvalinnan taustalla on subjektiivisten tavoitteiden lisäksi ollut halu tarttua aiheeseen, jota kasvatustieteen kentällä ei viime aikoina ole juurikaan tutkittu. Opinnäytteelle uuden tiedon tuottaminen on kunnianhimoinen tavoite, joka ei välttämättä toteudu, mutta sitä voidaan kuitenkin pitää eettisesti kestäväenä.

Tutkimuksenteon eettisyyttä voidaan arvioida myös aineistonkeruun ja käsittelyn osalta. Eettisesti kestävässä tutkimuksessa pyritään sen eri vaiheissa suojaamaan tutkittavia. Tutkittavien suojaan keskeisenä kuuluu se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista eikä siitä aiheudu tutkittaville haittaa. Tutkittaville tulee tarjota riittävästi tietoa tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä sekä mahdollisista riskeistä. Myös tietojen käsittelyn luottamuksellisuus ja osallistujien nimettömyyden turvaaminen ovat yksilön suojaan oleellisesti kytkeytyviä seikkoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa on otettu huomioon nämä keskeiset eettiset periaatteet, sillä tutkimukseen osallistuvat ovat luovuttaneet oppimispäiväkirjastaan haluamansa version minulle henkilökohtaisesti ja vapaaehtoisesti. Osallistujat ovat myös saaneet tietoonsa, että oppimispäiväkirjoja hyödynnetään pro gradu -tutkielmassani ilman tunnistettavuustietoja ja heillä on ollut mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä missä tahansa tutkimuksen teon vaiheissa aina aineistonkeruusta alkaen.

Osallistujien tunnistettavuuden minimoimiseksi sähköpostitse lähetetyt tiedostot koottiin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, josta poistettiin tunnistetiedot. Vaikka tiedot poistettiin, sisälsivät oppimispäiväkirjat henkilökohtaista materiaalia, joista tunnistettavuus on mahdollista. Tunnistettavuuden minimoimiseksi tutkimuksessa lähestyttiinkin teemaa yleisesti opettajien kautta koko aineistoa käsitellen eikä analyysissä pyritty erottelemaan henkilöitä tai heidän ominaisuuksiaan. Aineistoa on käytetty ainoastaan tutkimustarkoituksessa ja vaitiolo-velvollisuutta kunnioittaen siten, että aineisto sisältöineen on ollut vain tutkijan käytössä eivätkä ulkopuoliset ole nähneet muuta kuin osittaisia lainauksia tämän

raportin teon yhteydessä. Analyysiprosessissa on ollut mukana myös ne aineiston osat, jotka sisältävät henkilökohtaisuuksia, mutta tutkimusraporttiin valitut osuudet on pyritty valitsemaan edustavuuden lisäksi myös yksilönsuojatekijät huomioiden. Tutkimuksen valmistuttua aineiston jälkikäsitteystä on huolehdittu asianmukaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina osa analyysiprosessia ja näin ollen myös oleellinen tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa. Tässä tutkimuksessa oma roolini on ollut aineistoa analysoidessa poikkeuksellinen ajatellen suhdettani aiheeseen ja tutkittaviin. Tutkimukseen osallistujat ja oppimispäiväkirjoissa esiintyvät opintojaksot tapahtumineen ovat minulle draamakasvatuksen aineopintojen kautta tuttuja ja ne herättivät etenkin prosessin alkuvaiheessa runsaasti omia muistoja ja kokemuksia, joista minun tuli tutkijana tietoisesti pyrkiä eroon, jotta ne eivät häiritsisi aineiston tulkintaa. Aineiston tietoinen sekoittaminen ja tunnistetietojen poistaminen jo alkuvaiheessa helpotti henkilöiden etäännyttämisessä ja analyysiprosessin etenemisen myötä tutut henkilöt ikään kuin katosivat aineiston sisältöjen ja merkitysten tieltä. Opintojen tuttuutta voi ajatella myös tutkimusprosessin kannalta hyödyllisenä asiana. Olen omien kokemusteni kautta osannut ymmärtää tiettyihin opintojaksoihin tai tapahtumiin liittyneitä kuvauksia. Kriittisen otteen ansiosta koin lopulta saavuttavani sopivaa etäisyyttä ja pystyväni keskittymään aineiston sisältöihin. Tutkijan rooliani pohdin tarkemmin myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvänä tekijänä.

9.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan perinteisesti, etenkin määrällisen tutkimuksen piirissä, käsitteillä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka ei-sattumanvaraisia tuloksien uskotaan olevan. Validiteetti puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka hyvin valitut tutkimusmenetelmät tuottavat tuloksia juuri siitä, mikä on ollut tutkimuksen tavoitteena. Laadullisessa tutkimuksessa näiden käsitteiden käytöstä ja merkityksestä ollaan kuitenkin montaa mieltä. Perinteisen luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnin ei aina ajatella istu-

van laadulliseen tutkimukseen, jossa tutkimukset ovat lähes aina tutkijan, tutkittavien ja tutkimuksen toteutusympäristöön liittyvien tekijöiden vuoksi ainutlaatuisia, eikä niillä lähtökohtaisestikaan aina pyritä objektiivisuuteen, yleistettävyyteen tai toistettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2014, 16, 212; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 231–232; Patton 2002, 63, 64.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan silti arvioida. Luotettavuuden eräänlaisina ilmentäjinä voidaan pitää tutkimuksen uskottavuutta, eli sitä vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212). Myös tutkimuksen eri vaiheiden, kuten tutkittavien, aineistonkeruun, analysoinnin ja tulosten tulkinnan kulkua sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä on syytä arvioida tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Eskola & Suoranta 2014, 213–220). Tutkimusten tulosten luotettavuutta puolestaan voidaan arvioida peilaamalla niitä muiden aikaisempien tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta 2014, 213; Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013, 403). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lisäämään uskottavuutta ja luotettavuutta kuvaamalla tutkimusprosessini kulun mahdollisimman selkeästi sekä tuomalla rehellisesti esille havaitsemani tutkimuksen epäkohdat (ks. esim. Braun & Clarke 2006, 96). Luotettavuustekijöistä ensimmäisenä pohdin tutkittavien ja aineiston luonteen merkitystä tässä tutkimuksessa.

Oppimispäiväkirja aineistomuotona ei ole tutkimusta varten tuotettu, joten sen voidaan olettaa sisältävän autenttista opettajuutta kuvaavaa materiaalia. Eskolan ja Suorannan (2014, 123) mukaan päiväkirja-aineiston vahvuus onkin se, että siinä esiintyvät ihmisten omat kokemukset suoraan ilman aineistonkeruuta aiheuttamia muutoksia. Toisaalta tämän tutkimuksen aineiston oppimispäiväkirjat on tuotettu osana draamakasvatuksen opintoja ja ne ovat olleet ensisijaisesti oman oppimisen dokumentoinnin ja reflektion väline opintojen aikana. Tästä syystä tuloksia ei myöskään voi tarkastella irrallaan kontekstistaan. Voidaan siis kysyä, kuinka relevanttia tietoa tulokset antavat opettajan työelämän identiteetistä vai ovatko esille nousseet asiat enemmänkin opettajan opintoihin liittyvän oppijaidentiteetin kuvausta. Koska opettajuus on opettajilla kuitenkin

jo oman ammattinsa ja aiempien opintojensa kautta rakentunut, uskon että tutkimusaineiston kautta voidaan päästä käsiksi myös kokemuksiin draamaopettajan identiteetistä, kunhan muistamme missä kontekstissa tutkimus on toteutettu ja ymmärrämme, että tulokset ehkä osoittavat vain siivuja opettajien kokemus- ja näkemyskokonaisuuksista.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on luotettavuuden kannalta aina merkittävä, sillä lähestymistavasta riippuen tutkimus kulkee aina tavalla tai toisella tutkijan ja hänen ymmärryksensä kautta (Braun & Clarke 2006, 80; Eskola & Suoranta 2014, 20–21, 211; Tuomi & Sarajärvi 2009, 100). Pattonin (2002, 5, 64) mukaan laadullisen tutkimuksen laatu ja tulosten luotettavuus ovatkin riippuvaisia tutkijan tutkimusentekotaidoista, luovuudesta, sensitiivisyydestä ja rehellisyydestä sekä kokeneisuudesta. Braun ja Clarke (2006, 80) nostavat esille lisäksi tutkijan subjektiiviset arvot ja arvostukset, jotka ovat mukana tutkimusprosessissa. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa ei siis voida ohittaa tutkijan merkitystä.

Tässä tutkimuksessa tutkijan roolin kannalta esiin nousevat erityisesti fenomenologis-hermeneuttisen otteen ja aineistolähtöisyyden asettamat tulkinnan haasteet sekä oma kokemattomuuteni tutkijana. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa ja kokemusten tulkinnassa tutkijan oma ymmärrys on tutkimuksen teon välineenä ehkä merkittävämmän kuin muissa laadullisen tutkimuksen analyysimuodoissa. Tämä nostaa esille tutkijan oman reflektiotaidon merkityksen tutkimuksen teon eri vaiheissa (Braun & Clarke 2006, 82; Patton 2002, 64). Toisaalta tulkinnat ovat reflektiosta huolimatta aina riippuvaisia tulkitsijasta (Moilanen & Rähä 2010, 52). Tässäkin tutkimuksessa joku toinen tutkija olisi saattanut päätyä erilaisiin tulkintoihin. Voidaan myös ajatella, että tutkijan tekemät tulkinnat eivät hermeneuttisesta otteesta huolimatta ehkä koskaan saumattomasti kohtaa aineiston tuottajien, eli tässä tutkimuksessa opettajien näkemyksiä ja pohjimmaisia merkityksiä. Myöskään aineisto itsessään ei edusta todellisuutta, vaan on sekin jo tuottajiensa tulkinta todellisuudesta. Kuten jo aiemmin olen todennut, todellisuudentavoittelu ei siis ole ollut tämän tutkimuksen päämääränä. Myös tuloksiin on näin ollen suhtauduttava tämä huomioiden.

Tulkintojen teossa erityisesti tämän tutkimuksen luotettavuutta ajatellen oleellista on ollut oma suhteeni tutkittaviin ja tutkimusaiheeseen. Totesin jo aiemmin, että tutkittavat olivat minulle tuttuja ja heidän kokemuksensa herättivät minussa myös omia muistoja ja kokemuksia draamakasvatuksen aineopintojen ajalta. Onkin syytä pohtia, onko tutkimusaineisto ja konteksti ollut minulle tutkijana liiankin läheinen ja onko sillä ollut merkitystä analyysin ja tulkinnan vaiheissa. Eskolan ja Suorannan (2014, 35) mukaan ihanteellista on, että tutkimusaihe on tutkijaa kiinnostava, mutta ei niin läheinen, ettei siihen saisi otettua etäisyyttä ja monipuolisia tarkastelukulmia. Koen, että tämän tutkimusprosessin aikana olen tutkijan roolini kautta saanut etäisyyttä aineistoon, mutta toisaalta omat kokemukseni, näkemykseni ja kiinnostuneisuuteni ovat ohjanneet tulkintojani. Tämän voi ajatella rajoitteena tulkintojen monipuolisuudelle mutta myös ymmärtämisen mahdollisuutena. Oma taustalla oleva draamaopettajuuteni asettaa minut väistämättä lähemmäksi tutkimusaihetta ja tuo mukanaan ymmärrystä, jonka valossa teemaa on mahdollista ymmärtää syvemmin. Olen hermeuttisella otteella kuitenkin pyrkinyt antamaan parhaani mukaan mahdollisuuksia aiheen avoimelle tarkastelulle, minkä osaltaan uskon lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen yleistettävyyttä ei laadullisessa tutkimuksessa pohjata tulosten numeeriseen dataan tai aineiston kokoon, vaan oleellisia ovat aineiston koamiseen liittyvät tekijät, eli erityisesti se, että tutkittavilla on mahdollisimman samanlainen kokemusmaailma, he omaavat tutkimusongelmasta tietoa ja ovat kiinnostuneita tutkimuksesta. Yleistettävyyttä tarkastellaan myös kytkeytyneenä tutkimustulosten tulkintojen kestävyys- ja syvyyteen. (Eskola & Suoranta 2014, 66–68.) Tämän tutkimuksen aineistona on ollut tutkimusjoukon itsensä tuottama teksti, jossa he omin sanoin kuvaavat omaa ajatteluaan ja kokemuksiaan. Tämän perusteella voidaan ajatella, että tutkimus antaa relevanttia kuvaa draamaopettajan identiteetin kokemuksista ja merkityksistä tutkittavien näkökulmasta (Alasuutari 2011, 83). Tämä osoittaa tutkittavien tarkoituksenmukaisen valikoinnin ja aineistonkeruun onnistumista ja nostaa täten tutkimuksen uskottavuutta. Yleistettävyyden kohdalla on kuitenkin huomioitava se, että opettajuus

ja opettajan identiteetti ovat aina subjektiivisia kokemuksia ja niihin käsiksi pääseminen on haastavaa. Voidaan pohtia, onko edes luontevaa ajatella, että opettajuus tai draamaopettajuus olisi jotakin tietynlaista. Opettajuuden samanlaisuuksien tai erilaisuuksien todentaminen vaatisikin lisää tutkimusta.

9.2.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tulokset tuottivat eräänlaisia näkökulmia draamaopettajuuden ja ammatillisten identiteettien ymmärtämiseksi, mutta aiheesta tarvitaan vielä lisää tutkimusta, jotta niitä voidaan ymmärtää paremmin.

Koulumaailma on jatkuvassa muutoksessa, joten draamaopettajien identiteetit ja niiden muuttuminen ovat pysyviä tutkimusaiheita, jotka voisivat avata näkökulmaa siitä, millaisessa asemassa draamaopettajuus ja draamakasvatus ovat opetuksen ja koulutuksen kentillä. Tutkimukset draamaopettajien identiteettien kehittymisen erilaisista prosesseista sekä draamakasvatuksen opintojen merkitykset opettajuuden kehittämisessä voisivat avata näkökulmia draamaopettajuuden syvällisempään ymmärtämiseen.

Myös draamaopettajien eri roolien lähempi tarkastelu voisi lisätä ymmärrystä draamaopettajuuden ytimestä. Olisikin kiinnostavaa tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia draamaopettajan rooleja nousee esille muissa erilaisissa tutkimuskonteksteissa, kuinka opettajat kokevat eri roolit osaksi identiteettiään ja miten roolit elävät tai muuntuvat tilanteiden mukaan. Onko draamaopettaja todella opettaja ja kasvattaja, ohjaaja, käsikirjoittaja, jokeri ja näyttelijä-taiteilija vai voisiko draamaopettajan identiteetti kuitenkin rakentua toisenlaisten roolien varaan jossain erilaisessa tutkimuskontekstissa?

Tämän tutkimuksenteon jälkeen herää edelleen kysymys siitä, mikä saa opettajan käyttämään draamaa. Tässä tutkimuksessa opettajat omasivat selkeästi vahvan kiinnostuksen, ymmärryksen ja uskon draaman ja draamakasvatuksen mahdollisuuksiin. Draaman käyttö näyttäytyi opettajan arvoihin sidoksissa olevana. Tätä ajatellen, olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin sitä, millainen on draamaopettajien näkemys ja kokemus draamasta ja draamakasvatuksesta. Nämä käsitykset ja niihin liittyneet arvonäkemykset voisivat avata näkökulmaa

draamaopettajien pedagogisesta ajattelusta ja tuoda vielä enemmän tietoisuuteen draamakasvatuksen mahdollisuuksia, joita siihen liittyy silloin, kun se nähdään laajempänä ja kokonaisvaltaisena tapana kasvaa ja oppia.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Billett, S. & Pavlova, M. 2003. Learning through working life: individuals' agentic action, subjectivity and participation in work. *Enriching learning cultures volume one: proceedings of the 11th annual international conference on post-compulsory education and training*. Griffith University.
- Billett, S. & Somerville, M. 2004. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Boal, A. 2000. *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. 2002. *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. 1992. *New perspectives on classroom drama*. Herts: Simon and Schuster Education.
- Borgstén, T. 2016. Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa: fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bowell, P. & Heap, B. S. 2005. *Prosessidraama: polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- Bowell, P. & Heap, B. S. 2017. *Putting process drama into action: the dynamics of practice*. New York: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Bukor, E. 2015. Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching* 21 (3), 305–327.

- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711–726.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32 (4), 601–616.
- Edwards, F. C. E. & Edwards, R. J. 2017. A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal* 28 (2), 190–211.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2009. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden riskiallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro, 90–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26–49.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 169–179.
- Flores, M. A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22, 219–232.
- Gee, J. 2001. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99–125.
- Gee, J., & Crawford, V. 1998. Two kinds of teenagers: language, identity, and social class. Teoksessa D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps & D. Waff (toim.) *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 225–245.
- Geijsel, F. & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies* 31 (4), 419–430.
- Goffman, E. 1956. *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre 1956.

- Heikkinen, H. 2003. Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä – TIE (Theatre-In-Education) -genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre-In-Education) -projektista, 11–24.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus - draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005a. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. 2017. Ajattele toimien – kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä. Helsinki: Draamatyö.
- Heikkinen, H. L. T. 2005b. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jackson, T. 1993. Learning through theatre: new perspectives on theatre in education. Lontoo: Routledge.
- Jyväskylän yliopisto. 2015. Opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnot (25+35 op). <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/OKL-OPS-2014-17/opettajankoulutuslaitoksen-sivuaineopinnot> Luettu 7.12.2017.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim.) Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. TNTEE Publications 2 (1), 107-116.
- Kelchtermans, G. 2005. Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, 995–1006.
- Kempe, A. 2009. Resilience or resistance? The value of subject knowledge for drama teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (3), 411-428.
- Kempe, A. 2011. Where do drama teacher's come from? Initial investigations into the formation of professional identity. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education* 3, 1-16.
- Kempe, A. 2012. Self, role and character: developing a professional identity as a drama teacher. *Teacher Development* 16 (4), 523–536.

- Kirpal, S. 2004a. Researching work identities in a European context. *Career development international* 9 (3), 199–221.
- Kirpal, S. 2004b. Work identities of nurses: between caring and efficiency demands. *Career development international* 9 (3), 274–304.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos ry, 6–25.
- Kurkikangas, A. 2016. ”No enää draama ei ole mulle pakkopullaa...” Opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia draamakasvatuksesta opetusmenetelmänä korkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuvaja, T. 2016. Draamakasvatus alakoulussa: luokanopettajien kokemuksia draaman opetuskäytöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Lammi, J. 2017. Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa – etnografinen tapaustutkimus. Helsingin yliopisto.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Miller, C. Saxton, J. & Morgan, N. 2001. Being a presence at the rendezvous. The artist teacher. *Drama Research: The Journal of National Drama*, 95–108.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Moreno, J. L. 1961. The role concept: a bridge between psychiatry and sociology. *American Journal of Psychiatry* 118, 518–523.

- Natri, H. 2010. Draamakasvatus alakoulun opettajien silmin. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Neelands, J. 2004. *Beginning drama 11–14*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Niemistö, R. 2012. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia.
- O'Toole, J. 1992. *The process of drama: negotiating art and meaning*. Lontoo: Routledge.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus.
- Owens, A. & Barber, K. 2014. *Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousands Oaks: Sage.
- Rautio, S. 2015. *Draaman kautta – luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education*. 3. painos. New York: Routledge, 732–755.
- 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.
- Schonmann, S. 2005. Theatrical presentations of teaching as performance. Teoksessa J. Brophy & S. Pinnegar (toim.) *Learning from research on teaching: Perspective, methodology and presentation*. *Advances in Research Theory*, Volume 11. Oxford: Elsevier.
- Sexton, D. 2008. Student teachers negotiating identity, role and agency. *Teacher Education Quarterly* 35 (3), 73–88.
- Simola, H. 2000. Constructing the Finnish teacher in the national steering documents of the 1990s: Tasks and qualifications. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola. (toim.) *Restructuring Nordic teacher: An*

- analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway. University of Oslo: Institute for Educational Research, Report No. 10, 108-186.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. 2008. Contrasting perspectives on narrating selves and identities: an invitation to dialogue. *Qualitative Research* 8 (1), 5-35.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities – promoting student teachers' professional development. Helsingin yliopisto.
- Søreide, G. E. 2006. Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (5), 527-547.
- Taylor, P. 2000. *The drama classroom: action, reflection, transformation*. Lontoo: Routledge.
- Thomas, L. & Beauchamp, C. 2011. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education* 27, 762-769.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A. Østern (toim.) *Katarsis: draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena, 131-150.
- Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta" Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 4.3.2018.
- Uusitalo, M. 2016. Olen ja ihmettelen. Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa. Jyväskylän yliopisto.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15 (3), 398-405.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 149–213.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vähäsantanen, K. 2009. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 156–176.
- Wales, P. 2009. Positioning the drama teacher: exploring the power of identity in teaching practices. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 14 (2), 261–278.
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) *Draaman tiet - suomalainen näkökulma*. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000. Jyväskylän yliopisto, 4–26.