

**”Sekä itsensä että muiden arvostaminen on elämässä ehkä tärkeintä”
– (työ)elämätaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista
oppitunneista**

**Maisterintutkielma
Laura Parviainen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
2018**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Laura Parviainen	
Työn nimi – Title ”Sekä itsensä että muiden arvostaminen on elämässä ehkä tärkeintä” – (työ)elämätaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista oppitunneista	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 74 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä tutkimuksessa selvitetään kielentutkimuksen keinoin, millaisia tehtäviä draamakasvatukseen perustuvilla opetusmenetelmillä on yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sekä työelämävalmiuksien opetuksen välineenä. Erilaisiin opetusmenetelmiin liittyvä tutkimus onkin juuri nyt ajankohtaista, sillä syksyllä 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään opetuksessa hyödynnettävän monimuotoisesti vaihtelevia työtapoja. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti yhtenä perusopetuksen päämääränä on monimuotoisten opetusmenetelmien keinoin erilaisten arki- ja työelämävalmiuksien kehittäminen, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat draamamenetelmiin perustuvan opetuksen tavoitteet juuri tästä näkökulmasta.</p> <p>Draaman asema nykyisen opetussuunnitelman perusteissa onkin poikkeuksellinen, sillä se nimetään yhtenä harvoista menetelmistä perusteiden yleisissä osissa ja useimpien oppiaineiden kohdalla. Menetelmällisesti draamamenetelmiin perustuvan opetuksen voidaan katsoa edustavan tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenäkin toimivaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaisesti oppiminen on aktiivista ja yhteisöllistä toimintaa, ei vain passiivista tiedon vastaanottamista (Puolimatka 2002: 32–33). Myös työelämäkontekstissa peräänkuulutetaan nimenomaan yksilön aktiivisuutta ja hyviä vuorovaikutustaitoja, minkä vuoksi tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää näiden työelämävalmiuksien ja draaman keinoin oppimisen yhteyksiä. Tutkimuksen teemoja tarkastellaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla: 1A) Millaisia tehtäviä draamalla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa kahden aineenopettajan kokemusten mukaan ja millä perusteilla he katsovat draaman sopivan opetuksen välineeksi peruskouluun? 1B) Kuinka tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat ja yhdeksäsluokkalaisten rakentavat käsityksiään draamasta kielellisesti? 2) Mitkä ovat yhdeksäsluokkalaisten sekä aineenopettajien kertoman mukaan työelämän kannalta merkittävimpiä äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista oppitunneista opittuja taitoja?</p> <p>Tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena sisällönanalyysin sekä diskurssianalyysin menetelmiä hyödyntämällä. Aineisto koostuu kahden äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan haastattelusta sekä kahdeksastatoista yhdeksäsluokkalaisten tuottamasta kirjoitelmasta. Tutkimusongelmiin etsitään vastauksia lähestymällä aineistoa eri näkökulmista sisällölliset ja kielelliset valinnat huomioon ottaen. Aineistosta hahmottuu kolme erilaista näkökulmaa, joiden myötä tavoitteena on saada käsitys siitä, millaisena draaman asema käsitetään perusopetuksen kontekstissa opetuksen ja etenkin kieli-, viestintä ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen välineenä. Opettajien kokemuksia peilataan oppilaiden aiheeseen liittyviin käsityksiin siten, että aineistosta nostetaan esiin draamatoiminnan tavoitteellisuuteen, draaman käytön syihin sekä tutkimushenkilöiden kokemusten kielentämiseen liittyviä näkökulmia.</p>	
Asiasanat – Keywords draamapedagogiikka, työelämävalmiudet, perusopetus, diskurssintutkimus, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto / Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimusaiheen esittely	4
1.2 Aiempi tutkimus	7
2 DRAAMA – TYÖELÄMÄVALMIUKSIEN OPPIMISEN VÄLINE	10
2.1 Mitä tarkoitetaan draamakasvatuksella eli draamalla?	11
2.2 Draama – konstruktivistisen oppimiskäsityksen heijastuma	14
2.3 Draama monimuotoisena kasvatuksen välineenä perusopetuksessa	18
2.4 Työelämävalmiuksia perusopetuksesta	22
2.5 Draama pedagogisena keinona äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa	24
3 AINEISTON ESITTELY JA ANALYSOINTIMENETELMÄT	28
3.1 Tutkimusaineiston esittely	28
3.2 Aineiston analysointimenetelmät	32
4 ELÄMYKSIÄ JA ELÄMÄVALMIUKSIA DRAAMASTA	35
4.1 Miksi draamailla?	35
4.2 Draamalla taitajaksi	44
4.3 Draaman puolesta ja sitä vastaan	56
5 PÄÄTÄNTÖ	63
5.1 Tutkimustulokset ja pohdintaa	63
5.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet	66

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaiheen esittely

Perusopetuksen nykyisen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan syksyllä 2016, minkä myötä eri medioiden palstoilla (mm. Helsingin Sanomat 18.11.2016; 14.10.2017) käytiin kiihvasta keskustelua siitä, voidaanko perinteisiä konventioita rikkovalla opetuksella tarkoituksenmukaisesti vastata tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Pohtivaa keskustelua käytiin kauaskatseisesti esimerkiksi siitä, antaako opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetus todella valmiuksia sellaisten tietojen ja taitojen kehittymiselle, joita oppilaat varttuessaan arki- ja työelämässä pärjätäkseen tarvitsevat, vai muuttuuko opetus ennemminkin tuloksettomaksi ajanvietteeksi (mm. YLE 29.03.2017). Käytyyn keskusteluun ottivat kantaa myös erilaiset asiantuntijatahot, kuten Opetushallitus, jonka edustajan mukaan voimaan astuneen opetussuunnitelman arvoperustan keskeisimpiä kulmakiviä ovat aiempien opetussuunnitelmien perusteiden tavoin edelleen ihmisyyteen kasvattaminen, globaalikasvatus sekä elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittäminen. Näiden opetuksen keskeisten päämäärien myötä pyritään vastaamaan niin tämän päivän kuin jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan osaamistarpeisiin: erona aiempaan on lähinnä se, että päämääriä tavoitellaan ajanmukaisesti aiempaa monimuotoisemmin menetelmin (Halinen/OPH 2014; POPS 2004: 14; POPS 2014: 15–16).

Ei-perinteiset opetusmenetelmät, joilla tarkoitetaan esimerkiksi toiminnallisuuteen ja ilmiöoppimiseen perustuvia menetelmiä, sekä niiden merkitys nykyisen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tulevaisuuden arki- ja työelämävalmiuksien oppimisen näkökulmasta ovat siis sekä koulutuspoliittisesti että tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia ja juuri nyt ajankohtaisia teemoja medioissa saadun huomion vuoksi. Toistaiseksi näitä teemoja on tutkittu vasta vähän, sillä esimerkiksi pitkittäistutkimusten tuloksia on mahdollista saada ja tarkastella vasta sitten, kun opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleet lapset ja nuoret siirtyvät työelämään. Tätä ennen on mahdollista vain arvella, millaisia oppijoiden osaamiseen liittyviä vaikutuksia aiempaa monimuotoisempien opetusmenetelmien hyödyntämisellä voi olla. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että sellaisia ei-perinteisiä opetusmenetelmiä, jotka vastikään ovat saaneet uutta painoarvoa, on käytetty jo ennen opetussuunnitelman voimaan astumistakin: juuri siksi opettajilla ja myös oppilailta lienee jo valmiiksi kokemuksia ja odotuksia menetelmien sisältämästä potentiaalista, mikä tarjoaa yhden tulokulman opetusmetodiikkaan liittyvään tutkimukseen jo nyt.

Mielestäni onkin kiinnostavaa, kuinka nimenomaan ei-perinteisiä opetusmenetelmiä jo aiemmin käyttäneet opettajat kokemustensa pohjalta arvioivat pinnalle nousseiden menetelmien mahdollisuuksia suhteessa opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin oppimiseen liittyviin tavoitteisiin sekä keskustelua herättäneisiin tulevaisuuden tieto- ja taitotarpeisiin, minkä vuoksi tämä tutkielma rakentui näiden teemojen tutkimisen ympärille. Tässä maisterintutkielmassa tutkimuksen kohteena ovat äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien sekä perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten kokemuksiin perustuvat käsitykset draamakasvatuksellisten menetelmien arvosta oppiaineen eri sisältöalueiden sekä työelämävalmiuksien opetuksen välineenä yläkoulun aineenopetuksen kontekstissa. Draama on yksi tällaisista nykyisen opetussuunnitelman myötä asemaansa vahvistaneista menetelmistä, joka mainitaan erikseen jopa opetussuunnitelman perusteiden työtapoja käsittelevässä osiossa (POPS 2014: 30–31).

Tutkimuksen suuntaa ohjaavaksi teoriataustaksi valikoitui konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen sosiokulttuurinen tunnusomaisuus, sillä opetuksen menetelmänä tutkimuksen kohteena oleva draamakasvatus tukeutuu sen periaatteisiin monilta osin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan passiivisen vastaanottamisen sijaan oppimisessa keskeisempää on oppijan oma aktiivinen toiminta sekä tiedon rakentaminen ja luominen jo olemassa olevan tiedon varaan (Puolimatka 2002: 32–33), minkä voidaan katsoa vastaavan opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2014: 30–31) draamatoiminnalle asetettuja tavoitteita (vrt. myös esim. Heikkinen 2002). Tutkimuksen kohteeksi valikoitui kaikista ei-perinteisistä opetusmenetelmistä nimenomaan draamakasvatus siksi, että sitä pidetään yhtenä taidekasvatuksen genreistä, joka narratiivisten ja funktionaalisten tunnuspiirteidensä ansiosta soveltuu erinomaisesti juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen välineeksi (Rusanen 2002: 32, 44; Sarmavuori 2007: 22, 31–32). Tämän lisäksi draamakasvatusta voi aiempien tutkimusten valossa luonnehtia opetusmenetelmäksi, jonka keinoin voidaan saavuttaa monia opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä oppimiseen ja kasvuun liittyviä tavoitteita (Maunu 2011; 4; Sarmavuori 2007: 151–153; POPS 2014: 287–294), mikä tekee draamamenetelmiin liittyvän tutkimuksen juuri nyt työelämävalmiuksiinkin liittyen ajankohtaiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis tarkastella kielentutkimuksen – aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin – keinoin sitä, millainen asema draamapainotteisilla menetelmillä on kahden aineenopettajan ja perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisten käsitysten mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa. Käytännössä tavoitteena on selvittää, millaisia opetussuunnitelman laaja-alaisiin sekä

äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöalueisiin liittyviä tavoitteita opettajat draamaopetukselle asettavat ja kokevatko oppilaat oppineensa niitä taitoja, joita opettajien käsitysten mukaan toiminnasta olisi ollut tarkoitus oppia. Koska opetussuunnitelman perusteiden keskeisiin kulmakiviin lukeutuvat myös arki- ja työelämävalmiuksien opetus (Halinen 2014), on tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä selvittää, millaisia taitoja yhdeksäsluokkalaisten kokevat elämää varten draamapainotteisista äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista oppineensa. Näiden teemojen tutkimista ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1A) Millaisia tehtäviä draamalla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa kahden aineenopettajan kokemusten mukaan ja millä perusteilla he katsovat draaman sopivan opetuksen välineeksi peruskouluun?
- 1B) Kuinka tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat ja yhdeksäsluokkalaisten rakentavat käsityksiään draamasta kielellisesti?
- 2) Mitkä ovat yhdeksäsluokkalaisten sekä aineenopettajien kertoman mukaan työelämän kannalta merkittävimpiä äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisista oppitunneista opittuja taitoja?

Kvalitatiiviselle tutkimustyypille tavanomaisesti tämänkin tutkimuksen päämääränä on saada syvälinen käsitys tutkimuksen kohteena olevista teemoista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139). Tästä johtuen aineistonkeruussakin on hyödynnetty kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä menetelmiä, minkä lisäksi tutkimusaineistoa analysoidaan laadullisin menetelmin. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta teemahaastattelusta sekä kahdeksastatoista puolistrukturoiduin tehtävänannoin tuotetusta kirjoitelmasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002: 73–74), joiden varassa opettajien ja yhdeksäsluokkalaisten teemaan liittyviä käsityksiä tutkitaan. Kyseessä on siis tapaustutkimus, jonka tuloksia ei ole tarkoitus pyrkiä yleistämään. Sen sijaan tavoitteena on saada syvälinen ja perusteellinen käsitys siitä, millaisia subjektiivisia kokemuksia ja ajatuksia draamamenetelmiä hyödyntävään opetukseen liittyy ja kuinka niitä tutkimusaineistossa kielennetään. Tutkimustuloksia on kuitenkin mahdollista verrata aiempien vastaavien tutkimusten tuloksiin, mikä antaa viitteitä siitä, ovatko aineistosta nousevat käsitykset yhteneväisiä suhteessa suurempaan tutkimusjoukkoon.

Tutkimustulosten yleistettävyydestä tai vertailukelpoisuudesta riippumatta prosessin tavoitteena on antaa itselleni tutkijana ja tulevana opettajana arvokasta tietoa siitä, kuinka varteen otettavana opetuksen menetelmänä draamaa voi kokeneempien opettajien kokemuksiin perustuvien käsitysten perusteella pitää sekä millaisia etuja ja haasteita

menetelmän hyödyntämiseen liittyy. Toisaalta tutkimustulokset antavat myös tutkimukseen osallistuneille äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille informaatiota siitä, kuinka hyvin oppilaat ovat omien käsitystensä mukaan ymmärtäneet ja saavuttaneet opetukselle asetetut tavoitteet, sillä tutkimusaineisto on kattavan kokonaiskäsityksen takaamiseksi kerätty kokonaisuudessaan yhden oppilaitoksen sisältä. Tutkimustulokset voivat siten osaltaan antaa näkökulmia opetuksen kehittämiseen liittyvään työhön paitsi kyseisessä yhtenäiskoulussa myös muissa oppilaitoksissa, koska oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä peilataan vertailukelpoisesti opettajien opetukselle asettamiin tavoitteisiin. Laajemmassa mittakaavassa tutkimuksen tulokset hyödyttänevät yleisesti draamamenetelmien käytöstä kiinnostuneita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia, joiden on mahdollista poimia opetuksen toteuttamiseen liittyviä vinkkejä, sillä aineisto perustuu autenttisiin kokemuksiin, joita haastatellut opettajat ja kirjoitelmia tuottaneet yhdeksäsluokkalaiset omista lähtökohdistaan arvioivat.

1.2 Aiempi tutkimus

Opetuksen välineenä ja itsenäisenä opetuksen kohteena draama kytkeytyy koulukontekstissa monilta osin luontevasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetukseen (ks. tarkemmin luvuista 2.3 ja 2.5). Tästä johtuen draamakasvatuksen kytköksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen on tutkittu jo jonkin verran esimerkiksi opinnäytetöissä eri näkökulmista, vaikka draamakasvatuksen tieteenalan verrattain lyhyestä historiasta johtuen aiheeseen liittyvien tutkimusten määrä Suomessa on ylipäätään vielä varsin vähäinen. Juuri draamakasvatukseen liittyvien kotimaisten tutkimusten vähäisen määrän vuoksi tutkimuskentällä onkin sijaa ja kysyntää myös tämän tutkimuksen aiheelle, joka poikkeaa monista aiemmista tutkimuksista jonkin verran esimerkiksi tavoitteiltaan ja lähestymistavoiltaan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sekä suomi toisena kielenä – oppimäärään liittyvää draama-aiheista tutkimusta ovat tehneet muun muassa Miikkulainen (2006), Koski (2009), Maunu (2011) ja Åkerblad (2015). Näissä tutkimuksissa draamaa tarkastellaan muun muassa oppiaineen asiasisältöjen opetuksen välineenä sekä luokkahuoneessa tapahtuvan draamaopetuksen aikaisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Edellä mainituista tutkimuksista lähimmäksi tätä tutkielmaa tutkimuskentällä asettuu Kosken (2009) maisterintutkielma, jossa draamapainotteisten menetelmien tehtävää yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tarkastellaan opettajien haastattelujen sekä oppikirja-analyysien avulla. Tutkimuksessa on kartoitettu aineenopettajien kokemuksia draamasta

nimenomaan oppiaineen muiden asiasisältöjen opetuksen välineenä, mikä vastaa osittain tämänkin tutkielman tavoitteita. Suurimpana erona Kosken (2009) tutkimukseen nähden on kuitenkin se, että tässä tutkimuksessa otetaan huomioon myös oppilaiden kokemukset ja käsitykset, jolloin tulokset eivät rakennu yksistään opettajien tai muiden alan asiantuntijoiden näkemysten varaan. Toisaalta tutkimusten välisenä erona on se, että Koski analysoi aineistoaan yksistään sisällönanalyysin keinoin, jolloin huomioimatta jää se, miten tutkimushenkilöt tutkimusaiheeseen liittyvistä asioista puhuvat.

Maunun (2011) maisterintutkielmassa tutkimuksen kohteena on luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisilla oppitunneilla. Tutkimuksessa perehdytään draamapainotteisen opetuksen aikana tapahtuvaan oppilaslähtöiseen vuorovaikutukseen ja osallisuuteen sekä siihen, kuinka opettaja kannustaa oppilaitaan aktiiviseen kanssakäymiseen ja osallistumiseen. Maunun tutkielman tavoin tässäkin tutkimuksessa yhdistyvät niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmat, joiden avulla pyritään saamaan monikantainen käsitys tutkittavasta temasta. Myös kielentutkimuksen näkökulmasta tutkielmat vastaavat toisiaan, sillä kummassakin tapauksessa aineistoa on analysoitu diskurssianalyysin menetelmin. Vaikka tutkimusten kontekstit ja lähtökohdat ovatkin osittain siis päällekkäisiä, on näkökulmat rajattu toisin.

Åkerbladin (2015) tutkimus puolestaan keskittyy vain oppiaineen kirjallisuuspuoleen tarkastellen sitä, millaisia draamakasvatuksellisia menetelmiä kirjallisuuden opetuksessa voidaan hyödyntää. Åkerbladin tutkimusaiheen rajaus jättää siis tutkimusaukon suomen kielen sisältöalueetkin huomioivalle tutkimukselle. Miikkulainen (2006) on niin ikään maisterintutkielmassaan tarkastellut draamamenetelmien hyödyntämistä S2-opetuksen kontekstissa. Miikkulaisen tutkimusaineisto koostuu tästä tutkimuksesta poiketen nimenomaan aikuisten tutkimushenkilöiden kyselyvastauksista, joita peilataan kielenopetusta antavan yksityisen tahon opetussuunnitelmaan. Yhteneväistä tutkimuksille on kuitenkin se, että tutkimuksen kohteena ovat oppijoiden käsitykset draamasta opiskelun välineenä.

Suomessa draamakasvatuksellisten menetelmien asemaa opetuksessa sekä draamamenetelmiin liittyviä asenteita on tutkittu jonkin verran muidenkin oppiaineiden ja kouluasteiden konteksteissa. Tällaista tutkimusta ovat tehneet muun muassa Borgstén (2016), Kettunen (2017) ja Savela (2012). Draaman asemaa juuri työelämävalmiuksien opetuksen välineenä etenkin perusopetuksen kontekstissa ei kuitenkaan aiemmin ole tutkittu. Tämä johtunee siitä, että ylipäätään työelämäosaamiseen liittyvät tutkimukset sijoittuvat useimmiten joko toisen tai korkea-asteen koulutuksen viitekehyksiin, joissa varsinaisten alakohtaisten

työelämätaitojen opettaminenkin tapahtuu (ks. esim. Stenström ym. 2005; Annala 2012; Malinen 2016). Toisaalta työelämätaitojen ja -valmiuksien opetusta ei ole tutkittu juuri lainkaan myöskään draamakasvatuksen viitekehyksessä, sillä draamamenetelmien hyödyntäminen opetuksen välineistönä on ylipäättään suomalaisen koulutuksen konteksteissa vielä varsin vähäistä. Tästä huolimatta Lauri (2008: 82–91) ja Kettula-Konttas (2008: 37–47) ovat kumpainkin omiin kokemuksiinsa perustuen kirjoittaneet katsaukset draaman käytöstä ammattialakohtaisen opetuksen välineenä korkeakoulussa. Suomessa draamakasvatusta ja työelämätaitoja yhdistelevää tutkimusta ei siis katsauksia kummemmin ole aiemmin tehty, mutta muualla maailmassa draamasta opittaviin työelämätaitoihin sekä draaman opetukselliseen hyödyntämiseen työelämään valmentavassa aikuiskoulutuksessa ovat tutkimuksissaan tarranneet muun muassa Lewis (2005) ja Fries (2016).

Koska suomalaisen tutkimuksen kentällä etenkin kielentutkimuksen näkökulmasta draamaa ja työelämätaitoja ei juurikaan aiemmin vielä ole yhdistelty, on tällä tutkimuksella tarkoitus paikata tähän liittyvää tutkimusaukkoa. Samanaikaisesti tarkoituksena on täydentää tutkimusaukkoja, jotka liittyvät draamakasvatukseen sekä työelämätaitojen muodostamaan viitekehukseen perusopetuksen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen kontekstissa. Tulevaisuudessa tullaan tarvitsemaan erilaista osaamista kuin nykypäivänä, minkä vuoksi osaamiseen ja taitoihin liittyvä tutkimus lisääntynee jatkossa merkittävästi. Tavoitteena onkin siksi rakentaa tulevaisuutta varten jonkinlaista pohjaa tutkimukselle, joka keskittyy nimenomaan alemmilla koulutusasteilla toteutettavien arki- ja työelämässä tarvittavien valmiuksien opetuksen tutkimukseen.

2 DRAAMA – TYÖELÄMÄTAITOJEN OPPIMISEN VÄLINE

Draaman (*drao*) käsite on draamakasvatuksen tieteenalan kontekstissa monimerkityksinen, sillä draamalla voidaan tarkoittaa joko rituaalista toimintaa tai näytelmää, joka on myös yksi kirjallisuuden päälajeista. Teatteriin ja näytelmiin viitaten draamalla tarkoitetaan kaikkea sitä teatterillista työtä, johon sisältyvät näytelmätekstien tuottaminen ja tekstien työstäminen esityksiksi. (Esslin 1980: 20–21; Heikkinen 2004: 18–19.) Kielitoimiston sanakirjan (myöhemmin myös KS) määritelmät draaman käsitteelle vastaavat osittain edellä mainittuja draamakasvatuksen tieteenalalla tunnustettuja käsityksiä, sillä sanakirjan mukaisesti draamalla voidaan tarkoittaa niin näytelmää kuin voimakkaasti vaikuttavaa tai järkyttävää tapahtumaa (KS s.v. *draama*). Draama voi Kielitoimiston sanakirjan mukaan toimia myös lyhenteenä draamakasvatukselle, draamaopetukselle tai muulle draamamenetelmiin perustuvalla toiminnalla. Tässä tutkielmassakin **draama** ja **draamakasvatus** toimivat toistensa synonyymeinä, sillä tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan draamapainotteiset menetelmät oppimisen ja opetuksen välineenä. Vaikka tämän tutkielman kontekstissa draamasta puhutaan pääasiassa oppimisen ja opetuksen välineenä, rakentaa se osaltaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaten myös tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

Työelämävalmiuksina nähdään kieli- ja viestintätaitojen kontekstissa laaja-alaisesti sellainen osaaminen, jonka turvin yksilön on mahdollista pärjätä erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa osana työyhteisöä ja yhteiskuntaa (Kauppinen 2010: 19). Taidoilla ja taitoihin liittyvillä valmiuksilla tarkoitetaan tämän tutkielman yhteydessä oppimisprosessin avulla saavutettua tai vahvistettua kompetenssia (KS s.v. *taito*), koska tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan koulukontekstissa draaman keinoin harjoitettavaan osaamiseen liittyvät käsitykset. Tällaista työelämän kannalta relevanttia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ammennettavaa oppia ovat esimerkiksi itseilmaisu, keskustelu- ja argumentointitaidot, rohkeus käyttää vähäistäkin vieraan kielen taitoa eri yhteyksissä, empatia, tiimityöskentelyosaaminen sekä kyky kantaa vastuuta yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Sajavaara & Salo 2007: 238, 243; Nykänen & Tynjälä 2012: 19). Edellä mainittujen taitojen kehittäminen nähdään perusopetuksen keskeisenä tehtävänä, sillä ne mainitaan useissa eri yhteyksissä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Samanaikaisesti ne ovat myös draamapainotteisen opetuksen keskeisiä oppimistavoitteita (Heikkinen 2004: 138–139; Laakso 2004: 44–45), joihin palataan hieman eri näkökulmista vielä myöhemmin luvuissa 2.2–2.5.

2.1 Mitä tarkoitetaan draamakasvatuksella eli draamalla?

Draamakasvatus rinnastetaan käsitteenä usein ilmaisutaidon ja draamapedagogiikan käsitteisiin, sillä ne ovat olleet osittain päällekkäisessä käytössä suomalaisen draamaopetuksen kontekstissa. Käsitteenä draamakasvatus on muotoutunut ja vakiintunut käyttöön vasta viime vuosikymmenten aikana tieteenalaan liittyvien teorioiden kehittymisen yhteydessä. Vielä 1960- ja 1970-lukujen vaihteesta aina 1980-luvun loppupuolelle saakka draamakasvatuksesta puhuttiin kouluopetuksen yhteydessä ilmaisutaitona, minkä jälkeen käyttöön vakiintui vielä ennen draamakasvatusta draamapedagogiikan käsite. Kahden viimeksi mainitun käsitteen sisältämissä merkityksissä on kuitenkin eroja: käsitteenä nimenomaan draamakasvatus vastaa tällä hetkellä parhaiten niihin tarpeisiin, joita tieteenalan teoriat ja teorioihin perustuvat opetuksessa ja kasvatustyössä hyödynnettävät menetelmät käytettävälle nimikkeelle asettavat. (Heikkinen 2004: 25–30.)

Luovaa toimintaa tarkoittava käsite **ilmaisutaito** vakiintui käyttöön Suomessa 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin teatterilähtöisen luovan toiminnan peruskurssin tavoitteena oli ensisijaisesti oppilaiden äänenkäytön, puhe- ja kokonaisilmaisun kehittäminen sekä rohkaiseminen suulliseen esittämiseen (Rusanen 2002: 36; Heikkinen 2004: 25, 27). Samaan aikaan ilmaisutaitoa pyrittiin vakiinnuttamaan itsenäiseksi esteettis-taiteelliseksi oppiaineekseen, minkä vuoksi sille laadittiin omaa opetussuunnitelmaansa (Rusanen 2002: 35; Heikkinen 2004: 25). Ilmaisutaidon käsite päivitettiin 1980- ja 1990-luvuilla **draamapedagogiikaksi**, sillä vuosikymmenten vaihteessa draama nähtiin ensisijaisesti yhtenä oppimisen ja opetuksen metodina sekä itsetuntemuksen kehittämisen välineenä (Heikkinen 2004: 28). Draamapedagogiikan käsite sisältääkin edelleen kolme erilaista merkitystä, sillä se voidaan tulkita asiayhteydestä riippuen joko draamakasvatuksen (*Drama Education*) synonyymiksi, teatteripedagogiikan termiä täydentäväksi käsitepariksi tai *Drama in Education* -käsitteen vastineeksi (Heikkinen 2004: 28–29). 2000-luvulle siirryttäessä tieteenalan nimikkeeksi vakiintui **draamakasvatus** (*Drama Education*) (mts. 29–30).

Käyttöön vakiintuneen draamakasvatuksen käsitteellä tarkoitetaan kaikkea sellaista draamapainotteista ja teatterin tekemiseen liittyvää toimintaa, joilla on kasvatuksellisia ja opetukseen liittyviä päämääriä koulun ja opetuksen konteksteissa sekä muissa vastaavissa, esimerkiksi vapaa-ajan harrastetoimintoihin liittyvissä, yhteyksissä (Heikkinen 2001: 85). Kaikelle tämäntyyppiselle draamatoiminnalle on yhteistä yhteisöllisyys, toiminnallisuus, oppimiseen liittyvien tavoitteiden moniulotteisuus sekä eri draamamenetelmien

hyödyntäminen niin opetuksen välineinä kuin itse tarkoituksenakin. Heikkisen (2013: 179) laatima draamakasvatuksen määritelmä kiteyttää draamakasvatuksen olevan draamaa ja teatteria, jota tehdään yhteisöllisesti erilaisissa oppimisympäristöissä ja jossa hyödynnetään ja sovelletaan draaman eri genrejä monipuolisesti esittävän draaman alalajeista aina soveltavan draaman alalajeihin saakka. Draamakasvatuksen ja teatteritaiteen keskeiseen käsitteistöön liittyvät draaman kolme eri ylägenreä: soveltava, esittävä ja osallistava draama. Näiden ylägenrejen alle lukeutuu tulkinnoista riippuen noin 12–15 eri alagenreä, jotka luokittelevat niille yhteisten ominaispiirteiden perusteella. (Østern 2000: 21–24; Heikkinen 2004: 32–33; Heikkinen 2005: 74.) Genrejaottelun tarkoituksena on luoda draamatoimintaan osallistuville henkilöille, niin tekijöille kuin katsojillekin, konventioita sekä toimintamalleja, jotka osaltaan helpottavat osallistujien aktiivista osallistumista draamatoimintaan (Østern 2000: 8, 13).

Edellä mainituista draaman ylägenreistä **esittävällä draamalla** (myös katsojien draama) tarkoitetaan perinteiseksi teatteriformaatiksi mielletävää draamatoimintaa, jossa yleisö seuraa näyttämöllä esitettävää näytelmää osallistumatta tapahtumien kulkuun millään tavoin. Esittävässä draamassa fiktiivinen maailma luodaan erilaisin draaman keinoin, mutta taiteellis-esteettisen elämyksen onnistumisen edellytyksenä on samoin kuin muissakin genreissä se, että niin katsojat kuin teatterin tekijät itse uskovat fiktion. (Heikkinen 2004: 33.) **Osallistava draama** eli osallistujien draama puolestaan tarkoittaa draaman keinoin teemojen ja ilmiöiden tutkimista siten, että jokaisella läsnäolijalla on jonkinlainen yhteistä toimintaa edistävä tehtävä tai rooli. Tämä tarkoittaa sitä, että myös mahdollinen yleisö osallistuu jollakin tavalla draamakokonaisuuden rakentamiseen. Osallistavassa draamassa yleisöä ei kuitenkaan välttämättä aina edes ole läsnä, sillä esimerkiksi prosessidraaman formaattiin yleisö ei kuulu, vaan kyseinen draaman alalaji toimii esimerkiksi juuri koulukontekstissa koko ryhmää osallistavana työmenetelmänä tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön perehdyttäessä. (Heikkinen 2004: 34; Rusanen 2008: 24–30; Owens & Barber 2010: 22.) **Soveltavalla draamalla** tarkoitetaan genreä, jossa esittävälle ja osallistavalle draamalle tyypilliset ominaisuudet sekoittuvat, mikä on osoitus siitä, että genrejen rajat eivät ole suoraviivaisia (Østern 2000: 8; Heikkinen 2004: 36–37).

Näistä edellisessä kappaleessa mainituista draamakasvatuksen ylägenreistä nimenomaan osallistavalle draamalle tyypillisiä työmenetelmiä hyödynnetään runsaasti koulukontekstissa, sillä opetukseen ja kasvatukseen liittyvän toiminnan tavoitteena ei suinkaan yleensä ole luoda esittävää taidetta katsojia varten, vaan tavoitteena on oppia tutkimalla yhteisöllisesti erilaisia ilmiöitä ja teemoja sekä osallistaa jokaista oppilaista toimintaan mukaan (Owens & Barber 2010: 22–30). Rusanen (2008: 24) kuvaa osallistavaa teatteria yhteisölliseksi

leikiksi, jossa toimitaan rooleissa ja jonka fiktiivisen maailman osallistajat yhdessä luovat. Osallistavalle draamalle onkin tyypillistä nimenomaan yhteistoiminnallisesti erilaisin draaman ja leikin keinoin ilmiöiden ja teemojen tutkiminen sekä niistä nousevien merkitysten etsiminen ja luominen (Heikkinen 2004: 34; Laakso 2004: 20–21). Osallistavan draaman tavallisimpia koulukontekstissa hyödynnettäviä alalajeja ja työmenetelmiä ovat muun muassa prosessidraama, työpajateatteri, improvisaatio sekä forumteatteri (Heikkinen 2004: 34–35; Rusanen 2008: 24–30).

Draaman osallistavassa genressä toiminta perustuu yhteistoiminnallisuuteen eli jokaista läsnäolijaa osallistaviin harjoituksiin, joiden aikana toimitaan ja liikutaan fiktiivisten maailmojen sekä tosielämän välillä (Heikkinen 2004: 85–86; 2005: 36–37; Owens 2008: 9). Draaman fiktiivinen maailma rakentuu toimintaan osallistuvien henkilöiden mielikuvituksen ja mahdollisten lavasteiden varaan, jolloin käytettävissä oleva tila kuvitellaan muuksi kuin todelliseksi fyysiseksi ympäristöksi. Draamakasvatuksen tieteenalalla tällä tarkoitetaan esteettistä kahdentumista, jossa todellinen tila muuttuu kuvitelluksi ympäristöksi (Laakso 2004: 41–43; Heikkinen 2013: 183). Draamatoiminnan myötä yhdessä luodut fiktiiviset maailmat ja tosielämä muodostavat siis rinnakkaiset työskentely- ja oppimisympäristöt, joiden välillä draamatoimintaan osallistuvan oppijaryhmän jäsenet liikkuvat. Siinä missä draaman fiktiivisessä maailmassa on mahdollisuus eläytyä roolissa tarinaan ja sen myötä tutkia ilmiöitä turvallisesti tosielämän normeista vapautettuna, takaisin tosielämään siirryttäessä osallistajat voivat reflektoida draaman fiktiivisessä maailmassa koettua, mikä mahdollistaa oppimisen ja oivallusten siirtymisen draamakontekstin ulkopuolellekin (Heikkinen 2002: 84; Rusanen 2008: 25; Heikkinen 2013: 184). Oppijaryhmän yhdessä rakentama fiktiivinen todellisuus luokin puitteita tutkia erilaisia ilmiöitä ja leikitellä erilaisissa rooleissa turvallisesti tosielämässä vallitsevista normeista vapautettuna, sillä fiktiivisissä ympäristöissä eivät päde samat normit kuin tosielämässä. (Rusanen 2002: 128; Heikkinen 2004: 85–86.) Osallistava draama fiktiivisine miljöineen mahdollistaa osallistujille erilaisissa rooleissa työskentelemisen, millä on draamakasvatuksen tieteenalalla tunnustettujen käsitysten mukaan parhaimmillaan vaikutusta esimerkiksi itsetuntemuksen lisääntymiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Rusanen 2002: 17; Heikkinen 2005: 76; Toivanen 2007: 10–12). Juuri näiden taitojen kehittyminen on tarkastelun kohteena myös tässä tutkimuksessa.

2.2 Draama – konstruktivistisen oppimiskäsityksen heijastuma

Draamakasvatukselliset opetusmenetelmät heijastelevat konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaisesti oppiminen on aktiivista henkistä työskentelyä passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta näyttäytyy siten käytännössä sellaisina pedagogisina ratkaisuuina, joissa yksilöiden oppimista tavoitellaan yhteisölliseen toimintaan aktivoimisen keinoin. (Rauste-von Wright 1997: 8; Puolimatka 2002: 32–33, 82, 93.) Draamamenetelmiin perustuva työskentely onkin ominaisuuksiltaan lähes poikkeuksetta yhteistoiminnallista (Heikkinen 2004: 34; Laakso 2004: 20–21). Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan yleisesti sellaisten työmuotojen hyödyntämistä, joissa toimintaan osallistuvat henkilöt työskentelevät tutkittavan ilmiön tai teeman parissa yhdessä. Draamakasvatuksen kontekstissa erona muihin yhteistoiminnallisiin menetelmiin ovat nimenomaan teatteritaiteeseen perustuvat työtavat ja sanasto. (Koski 2009: 19.) Konstruktivistista oppimiskäsitystä mukaillen yhteistoiminnallisessa opetuksessa tiedon rakentajana toimii ryhmä (Puolimatka 2002: 33), mikä vastaa tyypillisen draamaopetuksen muotoa esimerkiksi juuri kouluopetuksen kontekstissa.

Yhteistoiminnallisissa työmuodoissa korostuvat väistämättä osallistujien keskinäinen vuorovaikutus sekä ryhmän toiminnan kehittyminen, minkä vuoksi draamapainotteisista menetelmistä käsitetään opittavan laajasti juuri vuorovaikutustaitoja ja ryhmässä työskentelemiseen liittyviä taitoja (Heikkinen 2002: 91; Rusanen 2002: 17; Heikkinen 2004: 138–139). Draamamenetelmiin perustuvassa toiminnassa keskeisenä tavoitteena onkin, että jokainen osallistuja työskentelee edistäen ryhmän yhteisten päämäärien saavuttamista, mikä vahvistaa paitsi yksilöiden sosiaalisia taitoja, myös ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuten Heikkinen (2004: 138) Hamiltoniin (1992) viitaten mainitsee. Draamakasvatuksessa yksilöiden itseilmaisun kehittäminen ei siis ole ensisijainen päämäärä, vaikka kehitystä usein tapahtuukin, vaan tärkeämpänä pidetään nimenomaan draamatoiminnan sosiaalisia ja yhteisöllisiä piirteitä (Østern 2000: 5). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaten oppimisen sosiokulttuurisessa lähestymistavassa korostuu nimenomaan oppimisen yhteisöllisyys (Rauste-von Wright 1997: 19; Puolimatka 2002: 96), ja konkreettisesti tällainen ryhmälähtöisyys näyttäytyy draamatyöskentelyssä esimerkiksi siinä, millaisia tavoitteita koko ryhmän työskentelylle esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa asetetaan ja kuinka ryhmä pyrkii kehittämään työskentelyään toiminnan aikana (Østern 2000: 5).

Draamatoiminnan yhteistoiminnallisen, yhteisöllisen ja vuorovaikutuksellisen perusominaisuuden vuoksi toimintaan liittyy aina määrällisesti verrattain runsaasti sosiaalista kanssakäymistä, mikä tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella vuorovaikutusta ja kielellistä ilmaisua draamakasvatuksen kontekstissa kulttuurin sekä toisaalta myös yhteisöä ja kulttuuria edustavan yksilön näkökulmista. (Laakso 2004: 69–70; Heikkinen 2013: 183–184.) Kaikenlainen toiminta ja ilmaisu heijastelevat siten ympäröivää yhteisöä ja kulttuuria, mutta toisaalta myös niitä yksilöllisiä ajattelutapoja, joita toimintaan osallistuva henkilö kantaa mukanaan (Rusanen 2002: 68–69). Siten kaikki se, mitä kukin yksilö tuo draamaan mukaan siihen osallistuessaan, välittää tietoa yksilöä ympäröivän yhteisön arvoista ja kulttuurista sekä lopulta osallistujan yksilöllisiin kokemuksiin perustuvista arvoista ja asenteista (Heikkinen 2013: 183–184). Juuri tästä syystä yhteisölliseen draamatoimintaan katsotaan liittyvän niin taiteellinen, kunkin osallistujan henkilökohtainen kuin kulttuurinenkin ulottuvuus: osallistujat edustavat samanaikaisesti itseään oppivina yksilöinä, kulttuurista kontekstia peilaavana osallistujajoukkona sekä taiteellista toimintaa toteuttavana yhteisönä (Østern 2000: 4).

Osallistujat subjektiivisine kokemuksineen muodostavat osallistujajoukon, joka kollektiivisesti luo draamatoiminnalle yhteisöllistä ja kulttuurista viitekehystä. Opetuksen välineenä draamapainotteiset menetelmät ja teatteri ovatkin esimerkiksi kirjallisuuden ohessa yksi keino välittää kulttuurista pääomaa sukupolvelta toiselle, vaikka ne samanaikaisesti jättävät myös sijaa tarkastella kulttuurisia käytäntöjä ja normeja kriittisesti ja kyseenalaistaen (Laakso 2004: 70; Heikkinen 2004: 14). Draamatoiminta ilmentää osallistujia ympäröivää kulttuuria ja yhteisöä esimerkiksi siten, millaisilla draamaharjoituksilla toiminnan aikana työskennellään, kuinka esiin nousevia teemoja ja aiheita kielennetään sekä kuinka osallistujat harjoitusten aikana vuorovaikuttavat ja toimivat toistensa kanssa. Tämä kaikki heijastelee niitä ympäröivästä kulttuurista lähtöisin olevia toimintatapoja ja -malleja, joihin nuoresta pitäen eri yhteyksissä ehdollistutaan. Draamamenetelmien hyödyntäminen yhtenä oppimisen välineenä lisää siis ymmärrystä kulttuurista, mutta antaa myös tilaa tarkastella siihen liittyviä normeja kriittisesti (Heikkinen 2004: 14). Kulttuurisen ymmärryksen lisääntyminen voi osaltaan edesauttaa osallistujia kantamaan vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyvää eettistä vastuuta draamakontekstin ulkopuolellakin (Sava 1993: 40), mutta draaman aikaisen vakavan leikillisyyden nimissä on myös mahdollista tarkastella kriittisesti yhteiskunnallisia ja paikalliskulttuuriin sidoksissa olevia arvoja ja asenteita sekä sellaisia aiheita, jotka tosielämässä ovat jopa tabuiksi miellettyjä (Heikkinen 2004: 14; 2013: 181–182). Draamamenetelmillä voidaankin tässä suhteessa rikkoa Bartonin (1994: 178–180) mainitsemia käsityksiä siitä, että

koulukontekstissa on usein hyvin määriteltyä, mistä asioista oppilailta on lupa puhua, millaisissa tilanteissa ja keiden kanssa.

Draamasta oppiminen on aina moniulotteista eli samanaikaisesti useampia erilaisia taitoja kehittävä. Oppimisen moniulotteisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaan on mahdollista samanaikaisesti oppia uutta ja vahvistaa jo olemassa olevia taitojaan liittyen esimerkiksi vuorovaikutustaitoihin, oppiaineen asiasisältöön, kulttuuriin sekä ryhmässä toimimiseen. (Laakso 2004: 44–45; Heikkinen 2004: 138–139.) Jo olemassa olevien taitojen vahvistamisen voidaan myös katsoa liittyvän konstruktivistisen oppimiskäsityksen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, jonka mukaisesti oppiminen rakentuu jo olemassa olevien tietorakenteiden varaan (Puolimatka 2002: 41), mikä vastaa opetussuunnitelman perusteissakin (2014: 30–32) mainittua päämäärää opintopolun eheyttämisestä. Monialaisena, yhteistoiminnallisena ja etenkin vuorovaikutustaitoja kehittäväna menetelmänä draama vastaakin laajasti niihin vaatimuksiin, joita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetukselle kuin yleisemmin koulukontekstissa tapahtuvalle kasvatustyöllekin asettavat. Näihin näkökulmiin palataan tarkemmin vielä luvuissa 2.3 Draama monimuotoisena kasvatuksen välineenä perusopetuksessa sekä 2.5. Draaman asema äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen & työelämätaitojen opetuksen välineenä.

Oppimisen välineenä draama siis antaa toimintaan osallistuville henkilöille sijaa oppia lisää itsestään, koska draamamenetelmiin perustuva toiminta on edellä mainitusti perusominaisuudeltaan yhteistoiminnallista ja sosiaalista. Yhteistoiminnallisuus mahdollistaa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olemisen muiden toimintaan osallistuvien henkilöiden kanssa, mikä tarkoittaa siten myös jatkuvan niin sanallisen kuin sanattomankin palautteen vastaanottamista ryhmän muilta jäseniltä. (Heikkinen 2004: 23–25.) Toiminnan ohessa saatavan palautteen perusteella ja omaa toimintaa muiden toimintaan peilaten yksittäisen osallistujan on mahdollista ymmärtää esimerkiksi vuorovaikutustaitoihin tai itseilmaisuun liittyviä vahvuuksia ja kehittämiskohteita, mikä lisää opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2014: 71–73) peräänkuulutettua itsetuntemusta (Laakso 2004: 132–135).

Aikaan ja paikaan liittyvän esteettisen kahdentumisen sekä roolisuojan turvin draamatoimintaan osallistuva henkilö voi uskaltautua kokeilemaan sellaista vuorovaikutusta tai ilmaisutapoja, jotka tosielämässä voivat olla yhteisön normien puitteissa kiellettyjä tai vakiintuneiden ryhmäroolien myötä sosiaalisesti hyväksymättömiä (Puhakka 2008: 71–72; Heikkinen 2013: 183). Tällaisen kokemuksen myötä toimintaan osallistuvan henkilön on mahdollista oivaltaa jotakin itsestään viestijänä, mikä vahvistaa itsetuntemusta (Laakso 2004:

44–45; Heikkinen 2004: 138–139). Draaman fiktiivinen maailma luo siis puitteita työskentelylle, jossa ei toimita omana itsenä vaan erilaisissa rooleissa, mikä antaa näkökulmia esimerkiksi juuri viestintään ja kommunikointiin liittyvien taitojen arviointiin.

Rooliin astuessaan osallistuja jättää todellisen minänsä taka-alalle ja toimii roolihahmolle asetettujen odotusten mukaisesti, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi täysin omista tottumuksista poikkeavaa tapaa vuorovaikuttaa ja ilmaista itseään (Heikkinen 2013: 183). Siispä aina, kun draamatoimintaan osallistuva henkilö työstää roolihahmoaan, suunnittelee hän samalla esimerkiksi roolihahmonsa kokonaisvaltaista ilmaisua ja ilmaisun voimakkuutta, jotka voivat olla hyvin paljon osallistujan omista tottumuksista poikkeavia (Østern 2000: 7; Leikkonen 2001: 197–198). Tällaisen kokemuksen myötä osallistujan on mahdollista peilata juuri omia ilmaisutapojaan roolihahmonsa ilmaisuun ja siten oppia lisää itsestään viestijänä. Tämäntyyppisessä tilanteessa kyse on Østernin (2000: 7) mukaan fiktiivisen maailman ja tosielämän limittäisyydestä, jossa merkityksellisin draamasta oppiminen tapahtuu. Draaman puitteissa koetut myönteiset kokemukset voivat siten kannustaa kokeilemaan samantyyppisiä toimintatapoja myös tosielämässä, jolloin roolin suojissa opetellut taidot voivat vähitellen siirtyä osaksi arkisia toimintatapoja: tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna draamamenetelmiin perustuva opetus heijastelee vahvasti konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita, joiden mukaisesti uuden oppimiselle on ominaista mukavuusalueelta poistuminen – ”hyppy tuntemattomaan” (Puolimatka 2002: 93).

Draamatyöskentelyä kuvataan usein vaiheittain eteneväksi, mikä tarkoittaa oppimiskokonaisuuteen liittyvän esimerkiksi erilaisia lämmittelyharjoituksia, varsinaisia ilmiön tutkimiseen liittyviä harjoituksia sekä reflektointia, jolloin oppija saa tilaisuuden tarkastella toimijuuttaan sekä onnistumisiaan ja mahdollisia kehitystarpeitaan (Leikkonen 2001: 163–205; Vehviläinen 2008: 74–80; Owens & Barber 2010: 10–22). Etenkin osallistavassa draamassa reflektointi on työskentelyn kannalta varsin merkityksellistä, sillä osallistujien kesken jaetut kokemukset, mielipiteet ja ajatukset edesauttavat yksilöllistä oppimisprosessia antamalla uusia näkökulmia pohdinnan alla oleviin teemoihin (Heikkinen 2002: 84; Vehviläinen 2008: 79; Heikkinen 2013: 184). Oppiminen perustuu tältä osin paljolti muilta oppimiseen, sillä kunkin osallistujan on mahdollista peilata omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan muiden osallistujien näkemyksiin. Yhteisesti jaetut ja yhteiseen draamakokemukseen perustuvat näkemykset heijastelevatkin siis paitsi draamakokemukseen liittyviä tunteita, kertovat ne myös niistä arvoista, asenteista ja sellaisista henkilökohtaisista kokemuksista draamatoiminnan ulkopuolelta, joita kukin yksilö kantaa mukanaan. Juuri osallistujien keskinäinen reflektointi ja yhteisten draamakokemusten peilaaminen yksilöllisiin

kokemuksiin draaman ulkopuolelta linkittävät draamasta opitun tosielämään. (Heikkinen 2013: 183.) Draamapainotteisessa opiskelussa toisilta oppiminen tapahtuu niin erilaisten harjoitusten kuin yhteisten draamakokemuksia avaavien keskustelujenkin myötä.

Itsestä, muista ja kulttuurista oppimisen lisäksi draaman keinoin voidaan samanaikaisesti oppia myös erilaisista asiasisällöistä sekä ylipäätään teatterista ja taiteesta (Laakso 2004: 39–41; Heikkinen 2004: 138–139). Varsinaisilla asiasisällöillä voidaan perusopetuksen kontekstissa tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmaan sisältyviä oppiainekohtaisia sisältöjä, oppiainerajat ylittävää asiakokonaisuuksien integrointia tai laaja-alaisia asiakokonaisuuksia ja näiden sisällöistä draaman myötä kiinnostumista (Heikkinen 2004: 138; Maunu 2011: 24–25). Draamamenetelmiä hyödyntävässä aineenopetuksessa draaman konventioita käytetään hyväksi osana opetusta, ja keskeistä onkin oppiainelähtöisyydestä huolimatta pitää kiinni taiteen säännöistä ja siihen liittyvästä tiedosta, jotta taiteellinen oppiminen on mahdollista (Østern 2001: 44). Niinpä draamakasvatuksellisten opetusmenetelmien myötä väistämättä lisääntyy myös ymmärrys teatterilähtöisistä menetelmistä, siihen liittyvästä sanastosta sekä ylipäätään draamasta yhtenä taiteen lajina (Heikkinen 2004: 138).

Draamamenetelmin toteutettava opetus rakentuu siis rinnakkaisten maailmojen – esteettisen kahdentumisen myötä luodun fiktiivisen todellisuuden sekä tosielämän – ja niissä esiintyvien erilaisten roolien varaan (Rusanen 2008: 25; Owens 2008: 9; Heikkinen 2013: 184). Draamapainotteisten harjoitusten myötä tarjoutuu siten tilaisuus työskennellä erilaisissa oppimisympäristöissä, joissa oppiminen voi liittyä samanaikaisesti niin opetuksen viitekehystä rakentavan oppiaineen sisältöihin, viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin, itseilmaisuun, kulttuuriin, ajankohtaisiin aiheisiin tai yhteiskunnallisesti merkittäviin teemoihin, joita muissa yhteyksissä voidaan pitää jopa tabuina. Monialainen oppiminen tarkoittaa draamakasvatuksen kontekstissa nimenomaan erilaisten taitojen aktiivista yhdistelemistä yhteistoiminnallisesti (Heikkinen 2004: 138; Koski 2009: 17–21), mikä heijastelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksia.

2.3 Draama monimuotoisena kasvatuksen välineenä perusopetuksessa

Draamakasvatuksella ei ole Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa virallista pakollisen oppiaineen asemaa toisin kuin monissa muissa Pohjoismaissa, joissa draamaopetuksen päämääränä on muun muassa hankitun tiedon soveltamistaidon, eri

kulttuuriympäristöissä tuotetun taiteen olemuksen ymmärtämisen sekä vastuunottokyvyn lisääminen (Østern 2000: 14). Siitä huolimatta, ettei draamalla ole Suomessa itsenäisen pakollisen oppiaineen asemaa, mainitaan se perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhteensä 79 kertaa useamman eri oppiaineen yhteydessä sekä perusteiden yleisissä osissa (POPS 2014). Näin ollen opetussuunnitelma silti velvoittaa hyödyntämään draamaa niin kutsutusti läpäisyperiaatteella osana muuta opetusta. Draamamenetelmiä tuleekin hyödyntää yhtenä opetuksen työtapana mahdollisuuksien mukaan kunkin oppiaineen ominaispiirteille soveltuvasti (POPS 2014: 30), mikä vastaa Teatterikasvatustyöryhmän 1980-luvulla tekemää arviota siitä, että draama palvelee tarkoitustaan parhaiten nimenomaan pedagogisena menetelmänä esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, uskonnon sekä muiden taideaineiden opetuksessa (Rusanen 2002: 37).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan draamapainotteisten opetusmenetelmien ja muiden taiteellisten ilmaisukeinojen hyödyntämisen lisäävän oppilaiden itsetuntemusta, itsetuntoa, ongelmanratkaisukykyä sekä luovuutta. Näiden menetelmien varassa oppilaiden on myös mahdollista oppia ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä toimimaan rakentavasti vuorovaikutuksessa erityyppisten ihmisten ja ryhmien parissa. (POPS 2014: 30.) Opetuksen välineenä draaman tunnustetaan opetussuunnitelman perusteissakin edesauttavan vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittymistä, mikä on linjassa draamakasvatuksen tieteenalan yleisten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen liittyvien käsitysten kanssa (mm. Østern 2000: 5; Heikkinen 2002: 91; 2004: 136–140; Rusanen 2002: 17). Juuri draamatoiminnan yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus puoltavat menetelmän käyttöä opetuksen osana perusopetuksen kontekstissa, sillä opetussuunnitelman perusteissa keskeisiä mainittuja teemoja ovat lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä oppimista edistävä toiminnallisuus (POPS 2014: 24, 30–31, 282, 285).

Opetuksen kontekstissa toteutettavalle draamatyöskentelylle on tavanomaista se, että jokaisen toimintaan osallistuvan henkilön rooli on yhteisten päämäärien saavuttamisen kannalta yhtä tärkeä (Rusanen 2002: 157; Maunu 2011: 20–21). Työtapojen valinnalla voidaan tukea muun muassa yhteisöllistä oppimista, jossa keskeistä on osallistujien keskinäinen ymmärrys ja vuorovaikutuksen rakentaminen jokaisen toimintaan osallistuvan henkilön kanssa (POPS 2014: 30). Opetusalan ammattilaisia pyritään ohjaamaan tämän tyyppisen ajatusmallin rakentamiseen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 35, 49, 72), jossa useissa yhteyksissä ohjataan kannustamaan oppilaita arvioimaan näiden omaa osallisuutta ja toimintaa. Tällaisella toiminnalla pyritään vahvistamaan oppilaiden kykyjä työskennellä

aktiivisena ryhmän jäsenenä yhteistyössä erilaisten persoonien kanssa, mikä on myös yksi keskeisimmistä työelämävalmiuksista (Roos & Mönkkönen 2015: 15–20).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 30) ohjataan siihen, että opetuksen tulisi kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään sekä työskentelemään niin oman vastualueensa kuin koko ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamisen eteen. Draamamenetelmiä hyödyntävällä opetuksella voidaan vastata näihin edellä mainittuihin kasvatuksellisiin tarpeisiin, sillä draamaharjoituksille on tyypillistä erilaisissa rooleissa työskenteleminen ja sitä kautta teemojen tarkasteleminen sellaisista näkökulmista, joihin oppilaat eivät ole arjessaan rutinoituneet (Rusanen 2002: 15, 72–73; Heikkinen 2004: 140–141). Varsinkin perusopetuksen oppilasryhmissä ryhmän sisäiset roolit voivat olla hyvin stabiileja, jolloin draaman keinoin tietoinen roolien rikkomisen ja vaihtelu voivat edesauttaa ryhmän sisällä esimerkiksi yksilöiden itsetuntemuksen ja itseilmaisun vahvistumista. Muun muassa Heikkisen (2002: 158; 2004: 23, 140) ja Maunun (2011: 23) mukaan draamatyöskentely rooleineen tarjoaakin rutiineista poikkeavia näkökulmia asioiden tarkasteluun sekä oppimisympäristöjä, joissa myös arjessa hyväksymättömät tunteet, ajatukset, ilmaisutavat ja roolit sallitaan. Käytännössä draamapainotteisten harjoitusten hyödyntäminen opetuksessa antaa siis oppijoille tilaisuuksia kokeilla sellaisia rooleja, jotka tavanomaisessa kouluarjessa eivät olisi mahdollisia. Samalla se vapauttaa sosiaalisista, psyykkisistä ja rutiininomaisista kahleista, mikä antaa tilaa tarkastella asioita uudenvälisestä näkökulmasta. (Pulli & Viirret 2012: 294.)

Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely sekä taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa erityyppisiä osaamisalueita keskenään (POPS 2014: 30). Juuri tällaiseen osaamiseen pyritään myös draamakasvatuksellisilla opetusmenetelmillä, joissa oppiminen ei tapahdu perinteisesti tietoa suoraan opettajalta tai materiaaleista ammentamalla, vaan työskentely on ennemminkin omaehtoista tiedon käsittelyä ja hallintaa (Heikkinen 2005: 178). Itseohjautuvuus, itsenäinen tiedonhaku ja –hallinta sekä jo olemassa olevan osaamisen soveltaminen ovatkin taitoja, joita edellytetään muun muassa perusopetuksen jälkeisissä jatko-opinnoissa toisella ja korkeasteella (esim. LOPS 2015: 6) sekä työelämässä (Rehnbäck & Keskinen 2005: 14–16; Luoma-Kuikka 2008: 102–109; Mäkisalo-Ropponen 2008: 92–97), minkä vuoksi näiden valmiuksien monipuolinen vahvistaminen jo perusopetuksen aikana on tärkeää. Opetusta tulisikin siksi jo varhain kokonaisvaltaisesti suunnata itseohjautuvaan oppimiseen liittyvien metakognitiivisten taitojen kehittämiseen esimerkiksi hyödyntämällä erilaisia oppimisympäristöjä ja –menetelmiä (Taalas 2007: 418).

Perusopetuksen tehtävänä on paitsi yleissivistää ja opettaa, myös kasvattaa, innostaa sekä tarjota tukea kasvulle (POPS 2014). Rusanen (2008: 24–30) kuvaakin osallistavan draaman genrepiirteineen jakautuvan kolmeen eri tavoitteeseen, jotka heijastelevat edellä mainittuja yleissivistävän opetuksen tavoitteita. Osallistava draama voidaan hänen (2005: 24) mukaansa jakaa tavoitteiltaan kasvatukselliseen, terapeuttiseen ja yhteisölliseen, joista ensimmäinen ja kolmas ovat perusopetuksenkin tavoitteita: perusopetuksen tavoitteena on muun muassa kasvattaa ja kehittää oppilaista aktiivisia yhteiskunnan jäseniä (POPS 2014: 15). Tätä näkökulmaa sivuaa myös Heikkinen (2004: 24), joka toteaa draamakasvatuksen erottuvan muun tyyppisestä kasvatuksesta juuri esteettis-kognitiivisia oppimiskokemuksia tarjoavana menetelmänä, jossa teatterin käsitetään edustavan oppimisen muotoa ja draamakokemusten tiedonhankintaa. Draaman keinoin tiedonhankinta perustuu elämyksiin ja kokemuksiin, joiden myötä tieto paitsi vaikuttaa ihmisen kognitiivisiin rakenteisiin, voidaan asioita myös käsitellä tunteiden ja asenteiden näkökulmasta (Mäkisalo-Ropponen 2008: 93). Draamakasvatuksellisenä tavoitteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen päämäärien lailla osallistaa ja ohjata oppilaita itse aktiivisesti kokemaan, hankkimaan siis tietoa.

Nimenomaan perusopetuksen kontekstissa oppilasryhmät voivat olla hyvin heterogeenisiä, mikä tarkoittaa ryhmiin kuuluvan keskenään taidoiltaan hyvin eritasoisia oppilaita, jotka oppivat parhaiten keskenään erilaisin menetelmin. Juuri tästä syystä pidetään tärkeänä, että kouluopetus on monipuolista ja vastaa erilaisten oppijoiden tarpeisiin joustavasti (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007: 69–71; POPS 2014: 27, 30–32, Salo 11.11.2014). Pulli & Viirret (2012: 295) perustelevatkin draaman soveltuvuutta opetuksen välineeksi perusopetuksen kontekstissa juuri sillä, että draamaharjoituksiin liittyvien monipuolisten työtapojen ansiosta menetelmä sopii erityisen hyvin heterogeenisten ryhmien työvälineeksi: heidän mukaansa draamaharjoitusten myötä esimerkiksi kielitaidoltaan heikot tai erityisen arat oppilaat, kehitysvammaiset ja autistit voivat saada kokemuksia yhteisöllisyyden tunteesta ja yleisopetuksen ryhmän jäsenyydestä, sillä kuten aiemminkin tässä luvussa on jo mainittu, draamatoiminnalle on tunnuksenomaista sen yhteisöllisyys (Rusanen 2002: 157; Maunu 2011: 20–21).

Draamassa puhuttu ja kirjoitettu kieli eivät ole ainoita tiedon hankkimisen, kommunikoinnin tai osaamisen osoittamisen tapoja, minkä vuoksi se toimii opettajan työn kannalta arviointia ja opetustapoja monipuolistavana välineenä. Opetussuunnitelman perusteissakin velvoitetaan niin sen yleisissä osissa kuin erikseen esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla huomioimaan erilaiset tavat oppia sekä oppimisvaikeuksien

kanssa ponnistelevat oppilaat (POPS 2014: 62, 288). Koska draamamenetelmin työskenteleminen voi olla niin verbaalista, visuaalista, fyysistä kuin spatiaaliskin (Heikkinen 2004: 137; Laakso 2004: 19–20), on toiminnan aikana mahdollista osoittaa osaamista laajemmin ja eri keinoin kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa, jossa arviointi kohdistuu usein varsin yksipuolisesti vain verbaaliseen ilmaisuun (Salo 11.11.2014). Draamamenetelmät osaltaan siis edesauttavat opetuksen yhdenvertaisuuden ja yksilöllisen oppimisen tukemisen toteutumista, sillä draama toiminnallisena työmuotona antaa tilaa oppia ja osoittaa osaamistaan myös sellaisille oppilaille, joille työskenteleminen tai taitojen osoittaminen suullisesti tai kirjallisesti on hankalaa tai työlästä.

Draamatyöskentelyssä arvioinnin kohteena on usein samanaikaisesti useita erilaisia taitoja, sillä osaamista voidaan arvioida esimerkiksi tiedollisesta, taidollisesta, emotionaalista tai sosiaalisesta näkökulmasta (Heikkinen 2004: 137). Draamamenetelmät opetuksen välineinä mahdollistavat osaamisen ja vahvuuksien osoittamisen myös muin keinoin kuin perinteisesti, sillä osallistuminen ja toimijuus näyttäytyvät eri valossa kuin perinteisissä opiskelumenetelmissä. Opetussuunnitelmakin (POPS 2014: 50–51) edellyttää, että oppilasarvioinnissa tulee ottaa huomioon erilaiset tavat oppia ja työskennellä: erilaisten opetusmenetelmien ja arvioinnin painopistealueiden monipuolinen hyödyntäminen tarjoaa keskenään erityyppisille oppilaille mahdollisuuden osoittaa vuorollaan taipumuksilleen tyypillistä osaamista, kun erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä hyödynnetään monipuolisesti (Salo 11.11.2014).

2.4 Työelämävalmiuksia perusopetuksesta

Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on oppilaiden kansalaistaitojen ja työelämävalmiuksien kehittäminen, joihin myös opetussuunnitelman perusteissa ohjataan niin eri oppiaineiden yhteyksissä kuin sen yleisissä osissakin (POPS 2014). Tasavertaisen perusosaamisen sekä sen myötä opinnoissa etenemisen ja työelämään sijoittumisen katsotaankin olleen suomalaisen koulutuspolitiikan lähtökohtana jo pitkään (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007: 96–97). Keskeisinä kansalais- ja työelämätaitoina pidetään esimerkiksi kriittisen ja tieteellisen ajattelun taitoja, sosiaalisia taitoja, kommunikointitaitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä projektityöskentelyosaamista. Nopeiden yhteiskunnallisten muutosten myötä on vaikea ennalta arvioida kovinkaan täsmällisesti sitä, millaista osaamista tulevaisuudessa tarvitaan, minkä vuoksi pidetään tärkeänä elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittämistä sekä sinnikkyuden,

kriittisyyden ja empatian opettamista sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa työskennellään luovasti ja yhteisöllisesti. (Nykänen & Tynjälä 2012: 19.) Nämä edellä mainitut taidot ovat myös draamaopetuksen keskeisiä tavoitteita (ks. luvut 2.2 ja 2.3) ja niiden kehittämiseen ohjataan opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen yhteydessä maininnalla muun muassa siitä, kuinka oppilaille tulisi tarjota oppimiskokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään työnteon, yritteliäisyyden sekä vastuun kantamisen merkityksellisyyden yhteisön ja yhteiskunnan kannalta. (POPS 2014: 23.)

Alati muuttuvan työelämän kontekstissa tarpeellinen yleissivistys käsitetään sellaisina kansalaistaitoina, joiden myötä yksilö pärjää osana erilaisia työyhteisöjä ja yhteiskuntaa (Kauppinen 2010: 19). Tässä suhteessa erityisen merkitykselliseksi nousevatkin kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaidot, joihin työelämäosaamisen kontekstissa liittyvät syvällisen vuorovaikutuksen, luottamuksen luomisen sekä pitkäjänteisen yhteistyön kehittämisen taidot. Myös puheviestintä- ja neuvottelutaidot nähdään keskeisinä nykyisissä ja tulevaisuuden työtehtäväkuvissa, mikä perustelee monipuolisen ilmaisutaidon opetuksen asemaa yleissivistävässä opetuksessa. (Sajavaara & Salo 2007: 238, 243.) Tällaisia työelämän ja siten myös jatko-opintojen kannalta merkittäviä taitoja voidaan kehittää Nykäsen & Tynjälän (2012: 19) mukaan sellaisissa oppimisympäristöissä, joille on yhtä lailla ominaista vuorovaikutuksellinen ja osallistava opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen, autenttisten ilmiöiden ja ongelmien tutkiminen sekä oppimisen aikaisen palautteen ja tuen saaminen. Jotteivat työelämä ja työelämän taitotarpeet jää siis oppilaille irrallisiksi tai etäisiksi, on ne jo varhaisessa vaiheessa otettava opetuksessa monipuolisesti huomioon. Tästä johtuen opetussuunnitelman perusteissakin (POPS 2014: 289–324) velvoitetaan muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien yhteydessä huomioimaan jatko-opinnoissa ja työelämässä tarvittavat kielelliseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät vaatimukset.

Työelämäosaaminen nimenomaan monipuolisten vuorovaikutustaitojen ja tiimin jäsenyyden näkökulmasta on myös opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen kuudennen pykälän (Työelämätaidot ja yrittäjäyys) keskeinen teema (POPS 2014: 23–24). Kyseisessä laaja-alaisen osaamisen pykälässä ohjataan opettamaan työskentelyä itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa siten, että jokainen ryhmän jäsen ymmärtää oman tehtävänsä osana yhteistä kokonaisuutta (POPS 2014: 24). Nimenomaan monipuoliset tiimityöskentelytaidot ovatkin viimeaikaisten tutkimusten mukaan osaamista, jota työnantajatavat peräänkuuluttavat (Rehnbäck & Keskinen 2005; Linturi 2013; Pekkarinen & Pekka 2016). Tiimityöskentelyosaamiseen tulee Sajavaaran & Salon (2007: 235) arvioiden mukaan liittymään tulevaisuuden työelämässä yhä enemmän määrin myös tarve kulttuuriselle

osaamiselle ja suvaitsevaisuudelle, minkä vuoksi monipuolisen kielitaidon sekä kulttuurisensitiivisyyden vahvistaminen on jo perusopetuksen aikana tärkeää. Näiden taitojen opettaminen onkin otettu valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa huomioon (POPS 2014: 16, 21), mikä on osoitus siitä, että työelämätaitojen laaja-alaista kartuttamista jo nuoresta lähtien pidetään yhteiskunnallisesti tärkeänä.

Viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat useiden käsitysten mukaan keskeistä ammattiosaamista monilla eri aloilla (mm. Pyykkö ym. 2007: 146; Sajavaara & Salo 2007; Nykänen & Tynjälä 2012; Linturi 2013), minkä vuoksi niiden asema myös siis opetussuunnitelman perusteissa on varsin merkittävä. Hämäläinen, Väisänen & Latomaa (2007: 90) kirjoittavatkin, että niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin vieraiden kielten opetuksessa olisi keskityttävä juuri työelämässä tarvittavan kielitaidon ja suullisen viestintätaidon kehittämiseen. Vaikka tähän liittyen opetussuunnitelman perusteissa varsin suorasanaisesti velvoitetaan opettamaan työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä, kielenkäyttöä ja yhteistyötaitoja sekä tutustuttamaan oppilaita työelämäkontekstiin tyypillisiin tekstilajeihin (POPS 2014: 23, 288), arvioi Kauppinen (2010: 19), että tulevaisuuden kannalta merkityksellisemmäksi muotoutuu sellainen viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, jonka sisältöjä ei voi sellaisenaan siirtää oppilaille. Tällaista osaamista ovat esimerkiksi tiedonhankintaan ja -käsittelyyn liittyvät taidot sekä valmius elinikäiseen oppimiseen ja oman osaamisen arviointiin (Kauppinen 2010: 19). Perustaa elinikäiselle oppimiselle pidetään ylipäätään keskeisenä työelämävalmiutena, minkä vuoksi sen merkitys korostuu eri artikkeleissa, tutkimuksissa ja myös opetussuunnitelman perusteissa (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 34–35; Sajavaara & Salo 2007: 243; Kauppinen 2010: 18; POPS 2014: 17, 19–21).

2.5 Draama pedagogisena keinona äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa

Äidinkieli ja kirjallisuus kaikkine oppimäärineen (ks. POPS 2014: 286–324) sisältää laajasti erilaisia opiskeltavia aihealueita, minkä vuoksi se voidaan ymmärtää niin tieto- ja taito-, kulttuuri-, taide- kuin elämänhallinta-aineenakin (Sarmavuori 2007: 18–24, 27; Luukka ym. 2008: 58–59). Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014: 287–294) määritelmän mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteita ovat muun muassa oppilaiden suullisten ja kirjallisten viestintätaitojen kehittäminen, luovuuden edistäminen sekä kulttuurisen ymmärryksen lisääminen oppiaineelle tunnusomaisin piirtein. Tällainen sisällöllinen laueus

antaa mahdollisuuden tarkastella oppiaineeseen liittyviä asiakokonaisuuksia ja ilmiöitä monimuotoisesti erityyppisin menetelmin. Siten sijaa jää draamakasvatuksenkin keinoja painottavalle opetukselle, jonka keinoin asiakokonaisuuksia on mahdollista tarkastella poikkitieteellisesti ja verbaalisten menetelmien ohella myös esimerkiksi kinesteettisesti, visuaalisesti, auditiivisesti, manuaalisesti ja hahmottavasti (Heikkinen 2004: 137). Draaman voidaankin tulkita liittyvän oppiaineen kontekstissa niin tiedolliseen, taidolliseen, taiteelliseen kuin kulttuuriseenkin kasvatukseen riippuen siitä, käytetäänkö draamaa opetuksen välineenä vai onko se itsellinen oppimisen kohde: draamatoiminta on lähtökohtaisesti ominaisuuksiltaan yhteistoiminnallista sekä vuorovaikutustaitoja ja oppiaineen asiasisällöllistä osaamista kehittävä, mutta siihen liittyvät myös taide- ja kulttuurikasvatukselliset puolet (Laakso 2004: 13–14).

Draama käsitetään opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä sekä yhtenä opetuksen välineenä että varsinaisena oppimisen kohteena osana taide- ja kulttuurikasvatusta. Draamamenetelmien hyödyntämisen keskeisinä tavoitteina mainitaan muun muassa oppilaiden luovuuden edistäminen sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen, vaikka draamallisten työtapojen ensisijaisena tehtävänä onkin monipuolistaa ja eheyttää oppiaineen opetusta toiminnallisuuden, kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden myötä. (Sarmavuori 2007: 22; POPS 2014: 287–294.) Elämyksellisten ja kokemuksellisten työtapojen katsotaan motivoivan oppilaita sekä helpottavan kriittistä ajattelua ja uusien näkökulmien löytämistä asioiden tarkasteluun (Heikkinen 2002: 74; POPS 2014: 30). Kriittisen ja analyttisen ajattelun taidot ovat perusopetuksen jälkeisten jatko-opintojen ja työelämän kannalta tärkeitä (ks. mm. LOPS 2015: 6), minkä vuoksi niiden monipuolinen harjaannuttaminen on perusteltua. Draamakasvatuksenkin perimmäisenä periaatteena on nimenomaan sellaisten oppimiskokemusten tarjoaminen, joiden kautta oppijoiden on mahdollista saada uusia näkökulmia asioiden tarkasteluun (Heikkinen 2004: 136–140), mikä perustelee draaman asemaa opetuksen välineenä. Tästä huolimatta draama kuitenkin koetaan toisinaan menetelmänä, jonka tarkoituksena on yksistään viihdyttää ja keventää opetusta, minkä vuoksi sen tarjoamaa oppimispotentialia ei välttämättä käsitetä tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin draamaopetuksella ei saavuteta sille asetettuja tavoitteita ja oppiminen jää varsin pinnalliseksi. (Heikkinen 2013: 42.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen tavoitteena on edelleen vuosiluokilla 7–9 vahvistaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä kehittää oppilaita tietoisiksi kielenkäyttäjiksi ja viestijöiksi. Opetuksen päämääränä on antaa oppilaille valmiuksia toimia erilaisissa viestintäympäristöissä ja –tilanteissa aktiivisina osallistujina, jotka osaavat ottaa

huomioon myös vuorovaikutuksen eettiset näkökulmat. (POPS 2014: 287–290.) Toisaalta kokemuksellisuuteen perustuvat oppimismenetelmät, joissa työskennellään osittain mielikuvituksen varassa ja kokonaisvaltaisesti keho, mieli ja sosiaalinen ulottuvuus huomioiden, voivat auttaa jäsentämään esimerkiksi yksilön minuutta ja maailmankuvaa (Rusanen 2002: 16), mikä edesauttaa syväoppimista ja antaa valmiuksia kriittisen ajattelun oppimiselle. Edellä mainituilla opetussuunnitelmaan kirjatulla tavoitteilla pyritään osaltaan vahvistamaan kirjoitetun ja puhutun kielen taitoja, joita oppilaat jatko-opinnoissa ja myöhemmin myös työelämässä tulevat tarvitsemaan (POPS 2014: 287–290). Sajavaara & Salo (2007: 238) kuitenkin muistuttavat, että työelämän viestinnässä virheettömyys tai oikeakielisyys eivät ole merkittävimpiä asioita, vaan tärkeämpää on kielenkäytön toimivuus. Draamapainotteisella opetuksella voidaan vastata näihin edellä mainittuihin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle määriteltyihin tehtäviin, sillä opetustarkoituksessa toteutettu draamatoiminta on vuorovaikutuksellista ja osallistavaa eikä siinä yleensä pyritä virheettömyyteen (Laakso 2004: 37; Heikkinen 2005: 33, Koski 2009: 19–20).

Kielitaidolla ei työelämän kontekstissa tarkoiteta yksistään kielen ymmärtämistä tai tuottamista, vaan se käsitetään laajemmin esimerkiksi kulttuurisena osaamisena sekä argumentointi- ja esiintymistaitoina (Sajavaara 2010). Konkreettisesti minkä tahansa kielen, myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen, opetuksella tulisi siis pyrkiä kehittämään kielitiedon ohessa muun muassa itseilmaisua ja sellaisia luku- ja kirjoitustaitoja, joiden turvin erilaisista arki- ja työelämän kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustilanteista on mahdollista suoriutua (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 29–30; Kauppinen 2010: 154, 217). Jotta opetus toteutuu tarkoituksenmukaisena, on monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön kiinnitettävä erityistä huomiota: opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 24) mainittujen pitkäjänteisyyden, järjestelmällisyyden ja vastavuoroisuuden taitojen kehittämisen sekä epäonnistumisiin liittyvän sietokyvyn lisääntymisen edellytyksenä on opetus, joka perustuu vuorovaikutukseen, pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä harjoituksiin, joissa on sijaa myös epäonnistumisille. Draamakasvatuksellisilla opetusmenetelmillä voidaankin Sarmavuoren (2007: 33) mukaan pyrkiä vastaamaan esimerkiksi juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineelle asetettuja odotuksia, sillä hänen mukaansa draamakasvatukselliset menetelmät ovat keskeisiä yhteistyötaitojen sekä kokonaisvaltaisen itseilmaisun kehittymisen kannalta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhdeksi tehtäväksi käsitetään erinäisten osaamistavoitteiden myötä monipuolistaa ja vahvistaa oppilaiden itseilmaisua niin suullisissa kuin kirjallisissa yhteyksissä (Sarmavuori 2007: 15; POPS 2014: 287, 289–294). Opetussuunnitelman perusteissa itseilmaisuuun liittyvien taitojen vahvistaminen kytketään

erilaisissa viestintäympäristöissä ja –tilanteissa toimimiseen (POPS 2014: 289). Opetuksen kontekstissa niin ajallisten kuin taloudellisten resurssien puutteiden vuoksi esimerkiksi koulun ulkopuolisissa tilaisuuksissa vieraileminen jää usein vain satunnaiseksi, jolloin kouluarjesta poikkeavia viestintä- ja vuorovaikutustilanteita on pyrittävä simuloimaan muin keinoin. Draaman keinoin voidaankin luoda erilaisia fiktiivisiä mielikuvituksen varaan rakentuvia viestintäympäristöjä, joissa toimitaan erilaisissa rooleissa, mikä antaa sijaa asioiden tarkasteluun kouluarjesta poikkeavista näkökulmista (Heikkinen 2004: 23, 140). Draaman keinoin voidaan harjoitella monenlaisia ilmaisutapoja, esimerkiksi fyysisiä ja verbaalisia ilmaisun keinoja, erilaisissa fiktiivisissä viestintäympäristöissä. Siten voidaan myös avartaa oppilaiden viestijäkuvia ja –käsityksiä sekä lisätä erilaisiin viestintätilanteisiin liittyvää ilmaisuvarmuutta (Heikkinen 2002: 115–116; Laakso 2004: 164–166).

Vaikka draaman merkitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja työelämätaitojen opetuksessa nähdäänkin pääasiassa välineellisenä, eli draamaa käytetään pedagogisena menetelmänä oppiaineen muiden sisältöalueiden opetuksessa, on sillä sellaisenaan itseisarvoa opetuksen kohteena yleissivistykseen ja taidekasvatukseen liittyen (Sarmavuori 2007: 198–201). Tutustuminen draamaan ja teatteriin kirjallisuuden genrenä sekä perehtyminen teatteritaiteeseen taidekasvatuksen nimissä mainitaan opetussuunnitelman perusteissa osana kulttuurikasvatuksellisia päämääriä. Lisäksi teatteri-ilmaisun keinoihin tutustuminen mainitaan osana oppilaiden henkilökohtaisen kokonaisilmaisun vahvistamista. (POPS 2014: 287–288, 291.) Teatteri ja draama taiteina ja kulttuurintuotteina kytkeytyvät temaattisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjallisuuspuoleen, sillä teatteritaiteen ja kirjallisuuden suhde on kaksisuuntainen (Laakso 2004: 46; Sarmavuori 2007: 199). Østern (2000: 13) toteaaakin, että draamassa tekstejä tuotetaan toiminnallisesti: tämä puolustaa draaman asemaa osana kirjallisuuden opetusta, sillä opetussuunnitelman perusteissa edellytetään toiminnallisia työtapoja kunkin oppiaineen ominaispiirteille soveltuvasti (POPS 2014: 30–31). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidekasvatussisältöihin kuuluvat kirjallisuuden opetuksen ohessa myös muut keskenään erilaiset kulttuurihistoriaa ja ympäröivää yhteisöä heijastelevat sisältökokonaisuudet, kuten sanataide, media, teatteritaide sekä viestintäkulttuuri (Sarmavuori 2007: 65; POPS 2014: 287–288). Taidekasvatuksen tavoitteena on kokonaisvaltaisesti draamakasvatuksen tavoin rikastaa oppilaiden mielikuvitusta, kulttuurista ymmärrystä sekä luovuutta, joiden varassa yhteisöä, yhteiskuntaa ja kulttuuria on mahdollista tarkastella kriittisesti laajemmassa yhteiskunnallisessa ja globaalissa kontekstissa (Heikkinen 2004: 17, 136–139; POPS 2014: 287–288).

3 AINEISTON ESITTELY JA ANALYSOINTIMENETELMÄT

Tässä luvussa esitellään tutkielmaa varten keräämäni oppilaiden tuottamista kirjoitelmista ja opettajien haastatteluista koostuva tutkimusaineisto sekä aineiston analysoimiseen käyttämäni analysointimenetelmät. Tämän tyyppinen kielentutkimus on tyypiltään kvalitatiivista eli laadullista, jolloin yleistettävien tutkimustulosten sijaan ensisijaisena pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimushenkilöiden toimintaa ja merkitysmaailmaa nimenomaan kielestä välittyvän informaation perusteella, mikä näkyy myös tekemissäni menetelmävalinnoissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139).

3.1 Tutkimusaineiston esittely

Tutkielmaa varten kerätty aineisto koostuu kahdeksastatoista yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden tuottamasta kirjoitelmasta sekä kahden yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan haastattelusta. Keräsin tutkimusaineiston kokonaisuudessaan yhdestä keskiuudesta Varsinais-Suomen alueella sijaitsevasta yhtenäiskoulusta tammikuussa 2018 useamman eri päivän aikana. Ennen aineistonkeruuta anoin kirjallisen tutkimusluvan kaupungin taholta ja pyysin suostumukset oppilaitoksen rehtorilta, oppilailta ja myös näiden huoltajilta, sillä kyse on alaikäisistä nuorista, joiden huoltajilta on tutkimuseettisten suositusten mukaisesti pyydettävä lupa tutkimukseen osallistumiselle siitä huolimatta, että aineistona toimivat kirjoitelmat tuotettiin nimettöminä eikä niillä ollut vaikutusta esimerkiksi arviointiin (TENK). (Esimerkki tutkimuslupahakemuksesta liitteessä 3.)

Koska tutkimuksen kohteena ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ja oppiaineen opetukseen liittyvistä draamapainotteisista menetelmistä opitut jatko-opintojen sekä työ- ja arkielämän kannalta keskeisimmät kieli-, viestintä- ja vuorovaikutustaidot, valikoituivat nimenomaan pian peruskoulunsa päättävät ja tulevaisuuttaan suunnittelevat yhdeksäsluokkalaiset tutkimuksen kohteeksi. Tutkimusaineisto kerättiin alkuvuoden aikana, jolloin yhdeksäsluokkalaisten perusopetuksen oppimäärä alkoi olla miltei kokonaan suoritettu, mikä tarkoittaa heidän opiskelleen muita vuosiluokkia laajemmin oppiaineen eri sisältö- ja aihealueita. Yhdeksäsluokkalaisten oli myös alkuvuodesta tehtävä päätöksiä jatko-opintoihin hakeutumisen ja mahdollisesti jopa ammatinvalinnan suhteen, minkä vuoksi oli todennäköistä, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat jo valmiiksi pohtineet erilaisia itseä kiinnostavia työkuvia kieli- ja viestintätaitovaatimustenkin näkökulmista. Aineistona toimivat kirjoitelmat

antoivatkin siis arvokasta tietoa oppilaiden käsityksistä tätä tutkimusta varten, mutta niihin liittyvä tehtävänanto viimeistään tarjosi ajankohtaisesti myös oppilaille itselleen mahdollisuuden pohtia tavoite- tai haaveammatin työnkuvaan liittyviä kielitaitovaatimuksia, itseilmaisua ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä osaamisvaatimuksia sekä sitä, millaisia taitoja jatko-opintoja ja työelämää silmällä pitäen tulisi vielä perusopetuksen viimeisen puolen vuoden aikana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa pyrkiä vahvistamaan.

Tutkimuksen oppilasinformanteina toimivat kahden eri oppilasryhmän yhdeksäsluokkalaiset, jotka kirjoittivat itsenäisesti lyhyen esseetyyppisen kirjoitelman strukturoidun ohjeen varassa (ks. LIITE 2). Valitsin tutkimuksen kohteeksi nimenomaan perusopetuksen oppilaita enkä esimerkiksi toisen tai korkea-asteen opintojaan päättäviä opiskelijoita, sillä tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta oli tärkeää, että tutkimusaineisto muodostui mahdollisimman heterogeenisen oppilasryhmän tuottamista kirjoitelmista. Jo toisella asteella opiskelijat ovat valikoituneita, mikä oletusarvoisesti vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaiseksi draaman merkitys opetuksen välineenä hahmottuu. Tästä johtuen koin perustellummaksi kerätä aineistoa nimenomaan perusopetuksen oppilailta. Tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuneet ryhmät olivat sekaryhmiä eikä oppilaita pyydetty myöskään ilmoittamaan sukupuoltaan kirjoitelman yhteydessä, sillä tarkoituksena oli saada kokonaiskäsitys tutkimuksen kohteena olevasta teemasta sukupuolten välisten erojen tutkimisen sijaan. Tutkimusaineistoon sisältyy myös suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden tuottamia kirjoitelmia, mutta niitä ei käsitelty muusta aineistosta irrallaan pienen otoksen vuoksi.

Tutkimusaineiston keruutavaksi valikoitui oppilaiden tuottaman aineiston osalta esseetyyppinen kirjoitelma, sillä siten tutkimushenkilöiden oli mahdollista sanoittaa ajatuksiaan vapaamuotoisemmin ja monisanaisemmin kuin strukturoidummassa aineistonkeruutavassa. Kyselylle tyypillisesti tehtävänanto perustui avoimiin kysymyksiin sekä aihetta taustoittaviin tietoisuuksiin. Avoimen kyselymuotoisen aineistonkeruutavan etuihin kuuluu, että vastaajat voivat ilmaista itseään vapaasti ja perustella näkemyksiään monisanaisemmin kuin näkemyksiä lokeroivissa ja rajaavissa monivalintakysymyksissä. Elämäkerrallisessa lähestymistavassa kyse on kuitenkin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisestä vieläkin vapaamuotoisemmasta keruutavasta, jossa informanttien ajatuksia pyritään ymmärtämään heidän itse tuottamien tekstien välityksellä. Tämän tyyppisessä aineistossa vastaajat itse muistelevat kokemuksiaan ja sanoittavat niistä nousseita tärkeimpiä ajatuksiaan omaehtoisesti, minkä vuoksi tämän tutkimuksen aineisto on tyyppiltään osittain elämäkerrallinenkin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 183–184, 204–206). Haastatteluin

tai ryhmäkeskusteluihin yksittäisten oppilaiden ajatuksiin ja kokemuksiin olisi ollut mahdollista päästä vieläkin täsmällisemmin ja laajemmin käsiksi, mutta kyseisiä menetelmiä käyttämällä otos olisi jäänyt resurssien puutteiden vuoksi suppeammaksi. Aineisto olisi todennäköisesti haastattelumenetelmää hyödyntämällä jäänyt myös nykyistä pintapuolisemmaksi, sillä nimettömänä tuotetussa kirjoitelmassa kynnys ilmaista ajatuksiaan rehellisesti on matalampi kuin haastattelussa tai ryhmäkeskustelussa, joissa haastateltava on identifioitavissa ja välittömässä vuorovaikutuksessa haastattelijaan tai muihin keskustelijoihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 193).

Aineistonkeruutapana kirjoitelma asettuu kontrolloidun kyselyn ja elämäkerrallisen lähestymistavan välimaastoon. Aineisto kerättiin kontrolloidulle kyselylle tyypillisesti siten, että tutkijana toimitin samanlaisen tehtävänannon ja siihen liittyvät taustaineistot vastaajille henkilökohtaisesti sekä vastasin tarpeen vaatiessa tutkimushenkilöiden esittämiin kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 183–184). Aineistonkeruu toteutettiin tutkimukseen osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten lukujärjestyksen mukaisilla äidinkielen ja kirjallisuuden tai S2-oppitunneilla siten, että olin itse tutkimustilanteessa jatkuvasti läsnä ja vastuussa tutkimustilanteen etenemisestä. Kirjoitelmien tekemiseen oli aikaa yhden oppitunnin verran, mutta todellisuudessa kirjoittamiseen käytetty aika vaihteli oppilaskohtaisesti 15–60 minuutin välillä.

Tutkimuksen toteutuksen kannalta koin tärkeäksi pyrkiä kuulemaan sekä oppilaiden että opettajien teemaan liittyviä ajatuksia ja käsityksiä, sillä tutkimuksen yhtenä tavoitteena on selvittää, ovatko oppilaiden kokemukset yhteneväisiä suhteessa opettajien opetukselle asettamiin tavoitteisiin ja päämääriin. Tästä johtuen tutkimusaineiston toinen osa koostuu nimenomaan opettajien haastatteluista, joilla pyritään saamaan toista näkökulmaa ja vastauksia oppilaiden kirjoitelmista esiin nouseviin käsityksiin sekä tutkimuksen kohteena oleviin draamamenetelmien käyttöön liittyviin kysymyksiin. Tutkimukseen osallistui kaksi peruskoulussa työskentelevää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, joista toinen opettaa niitä kahta oppilasryhmää, jotka tämän tutkimuksen aineiston tuottamiseen osallistuivat. Kumpikin opettajista on opiskellut draamakasvatusta.

Tutkimushaastattelut toteutettiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Teemahaastattelu on strukturoidun lomakehaastattelun ja täysin avoimen haastattelun välimuoto, jossa keskustelu etenee ennalta suunniteltujen aihepiirien varassa, mutta kysymykset voivat olla muodoltaan tarkentamattomia ja niiden järjestys voi vaihdella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 195). Haastattelut rakentuivat kolmen eri pääteeman varaan, joita tarkasteltiin kunkin haastateltavan painottamien näkökulmien mukaisesti siten,

että tukena ollutta kysymyspatteristoa hyödynnettiin tarpeen vaatiessa täydentämään keskusteluista esiin nousseita aihepiirejä ja näkökulmia (ks. LIITE 1).

Ensimmäisessä pääteemassa keskityttiin pohtimaan haastateltavien opettajien kokemuksia ja ajatuksia draamamenetelmien käytöstä osana oppiaineen opetusta. Tavoitteena oli selvittää, miksi ja millaisin tavoittein opettajat draamaa opetuksessa käyttävät. Toinen pääteema liittyi siihen, kuinka opettajat kokevat vastikään voimaan astuneen opetussuunnitelman velvoittavan draaman hyödyntämiseen ja toisaalta millaista opetustyöhön liittyvää potentiaalia menetelmistä on heidän käsitystensä mukaan mahdollista ammentaa. Tutkimushaastattelujen kolmannen pääteeman avulla pyrittiin saamaan vielä vastauksia siihen, saavutetaanko opettajien arvioiden mukaan draamamenetelmiä käyttämällä sellaista oppiainerajojen ulkopuolelle ulottuvaa osaamista, jota oppilaat tulevat jatko-opinnoissaan ja työelämässään tarvitsemaan. Näiden teemojen varaan rakentui myös haastatteluissa tukena toiminut kysymyspatteristo, joka toimitettiin tarkasteltavaksi kummallekin haastateltavalle ennen varsinaista haastatteluajankohtaa. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia varten.

Opettajien tutkimusaiheeseen liittyviä ajatuksia selvitettiin nimenomaan teemahaastattelumenetelmällä siksi, että oli ennalta arveltavissa, että haastateltavat voivat nostaa keskustelutilanteissa esiin sellaisiakin näkökulmia, joita en tutkijana osannut ennakoida, mutta jotka antavat arvokasta tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen. Haastatteluissa haastateltavien omiin kokemuksiin perustuvat vastaukset voivatkin olla monitahoisempia ja perustellumpia kuin mitä tutkija pystyy ennalta arvioimaan, minkä vuoksi teemahaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä on perustellumpi kuin täysin strukturoitu haastattelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 192–193.) Haastattelumenetelmän etuna pidetään myös sitä, että tarvittaessa aineistoa voidaan täydentää jälkikäteen helposti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000: 193), kuten tämänkin aineiston tapauksessa toimittiin: varsinaisen haastattelutilanteen jälkeen toinen haastateltavista halusi vielä täydentää vastauksiaan. Koska opettajien haastatteluilla pyrittiin löytämään toinen näkökulma niihin teemoihin, jotka oppilaiden tuottamista kirjoitelmista esiin nousivat, edisti vapaamuotoinen haastattelu aineistonkeruumenetelmänä parhaiten tutkimuksen tavoitteiden saavuttamista.

3.2 Aineiston analysointimenetelmät

Tutkimusaineisto koostuu esseetyyppisistä kirjoitelmista sekä kahdesta litteroidusta haastattelusta, joiden perusteella tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden käsityksiä draaman merkityksestä osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta opittuja taitoja sekä taitojen soveltamismahdollisuuksista jatko-opinnoissa ja työelämässä. Laadullisessa tutkimuksessa päämääränä ei ole tehdä laskelmia vastausmäärien perusteella tai laatia yleistettäviä päätelmiä, vaan tutkimustulosten merkittävyys perustuu nimenomaan yksilöllisiin kokemuksiin ja käsityksiin, jotka sijoitetaan funktionaaliseen kielikäsitteeseen perustuen yhteiskunnallisiin, sosiaalisiin sekä yhteisöllisiin konteksteihin (Luukka 2000: 139–140; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12–14, 140; Tuomi & Sarajärvi 2002: 114–115). Koska niin tutkimuksen kohteena olleet oppilaat kirjoitelmissaan kuin opettajatkin haastatteluissaan kielentävät käsityksiään ja kokemuksiaan tutkittavien teemojen suhteen varsin kirjavasti eikä tarkoituksena ole laatia vastausmääriin perustuvaa kvantitatiivista tutkimusta, hyödynnetään aineiston analyysimenetelminä tässä tapauksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä diskurssianalyysiä.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on konkreettisesti selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä tutkimuksen kohteena olevista teemoista. Koska tutkimus edustaa laajemmin myös kielentutkimusta, tarkastellaan aineistoa ennen kaikkea siitä näkökulmasta, *miten* tutkimushenkilöt kielentävät käsityksiään ja kokemuksiaan sen sijaan, että tyydyttäisiin tarkastelemaan yksistään sitä, *mitä* tutkimushenkilöt aiheesta kirjoittavat tai sanovat. Kyse on siis pääasiassa funktionaalisesta, mutta samanaikaisesti myös formalistisesta kielen kuvauksesta, jotka täydentävät toisiaan ja joissa muoto, merkitys ja konteksti eri lähtökohdista linkittyvät toisiinsa (Luukka 2000: 141–143). Jotta aineistosta saadaan nostettua vastauksia sekä *miten*- että *mitä*-kysymyksenasetteluihin, hyödynnetään tutkimuksessa sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä että diskurssianalyysiä analysointimenetelminä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin sisältöä luokittelevalla menetelmällä pyritään saamaan vastauksia ennen kaikkea *mitä*-kysymyksenasetteluun, jota kuitenkin täydennetään tarkemmin sana- ja lausetason analyysiin syventyvän diskurssintutkimuksen keinoin, jottei tutkimusaineiston analysoiminen yksipuolistu vain aineistosta esiin nousseiden näkökulmien referoinniksi (Hiidenmaa 2000: 171–173).

Diskurssintutkimuksessa kieltä tarkastellaan sosiaalisena toimintana, jonka nähdään aina olevan yhteydessä yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Siten kielenkäyttäjien

tekemien valintojen voidaan nähdä heijastelevan kulttuuria, perinteitä, historiaa ja tapoja olla. (Luukka 2000: 138; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14.) Kielenkäyttöön liittyvät valinnat ilmaisevat myös yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia arvoja, asenteita ja odotuksia, mikä mahdollistaa kielellisten valintojen tarkastelun paitsi kielen itsensä näkökulmasta, myös osana laajempaa kulttuurista ja sosiaalista kontekstia (Pietikäinen 2000: 192–193). Tämän tutkimuksen tapauksessa niin oppilaiden kuin opettajienkin tekemiä kielellisiä valintoja tarkastellaan suhteessa opetuksen kontekstiin, tulevaisuuden tavoitteisiin sekä siihen sosiaaliseen ympäristöön ja rooleihin, joissa tutkimuskohteet arjessaan toimivat. Pietikäinen & Mäntynen (2009: 29–30) mainitsevatkin, että merkitystä voidaan tutkia kontekstissaan vain, mikäli kielenkäytön konteksti itsessään on rajattu.

Kielenkäytön ja kontekstin suhdetta tarkastellaan usein kielen keskeisten funktioiden näkökulmista, joista tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmäksi näkökulmaksi nousee se, kuinka diskurssit representoivat eli kuvaavat maailmaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 52–53). *Maailmalla* tarkoitetaan tämän tutkimuksen tapauksessa äidinkielen ja kirjallisuuden draamapainotteisten oppituntien sekä jatko-opintojen ja työelämän konteksteja, joita tarkastellaan aineistosta nousevien yhteisten ja erottavien piirteiden perusteella siis sekä sisällöllisesti että lause- ja sanatason semanttista analyysiä tekemällä. Diskurssien avulla kielellisistä valinnoista merkityksiä tarkasteltaessa rakentuu myös samanaikaisesti representaatioita tutkimuksen kohteena olevista teemoista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 55). Niin representaatioiden kuin yleisesti diskurssintutkimuksenkin taustalla vaikuttaa käsitys sosiaalisesta konstruktivismista, joka mukaisesti kieltä tarkastellaan nimenomaan sosiaalisen todellisuuden ja merkityksien rakentumisen puitteissa. (mts. 12, 57).

Tutkimuksen teemoihin liittyvien, aineistosta nousevien representaatioiden ja diskurssien rakentumisen tukena hyödynnetään tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka keinoin pyritään ryhmittelemään aineistosta esiin nousevia sisällöllisiä samankaltaisuuksia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta esiin nousevia yksityiskohtia tarkastellaan ja luokitellaan niiden yhteneväisten piirteiden perusteella, joiden varassa lopulta muodostetaan teoreettinen käsitys tutkimuksen kohteena olevasta teemasta. Sisällönanalyysi on siten analyysimenetelmänä kolmivaiheinen: ensin aineisto hajotetaan osiin, sitten se ryhmitellään uudelleen esiin nousseiden luokittelukelpoisten piirteiden varassa, minkä jälkeen tutkittavasta aiheesta voidaan analyysin viimeisessä työvaiheessa muodostaa teoreettinen käsitys. Sisällönanalyysiä voisi hyödyntää myös teoriaohjaavasti, mikä tarkoittaisi aineiston erittelyä ja analysointia jo tunnettujen käsitteiden ja teorioiden varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 116.)

Sisällönanalyysin keinoin aineistoa tarkasteltaessa tarkoituksena on saada vastauksia nimenomaan *mitä*-kysymyksenasetteluun tarkastelemalla sitä, mitä tutkimushenkilöt esitettyihin kysymyksiin vastaavat. Vastauksia aletaan etsiä analyysin ensimmäisessä vaiheessa, redusoinnissa, aineistoa kriittisesti tarkastelemalla ja aukikirjoittamalla siten, että siitä karsitaan tutkimuskysymysten kannalta epärelevantit yksityiskohdat pois (Tuomi & Sarajärvi 2002: 111). Aineistoa analysoidessaan tutkija tekeekin subjektiivisesti päätöksiä siitä, mitkä aineistosta nousevat yksityiskohdat ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä (Hiidenmaa 2000: 188–189). Tämä on tyypillistä myös diskurssianalyysiä tehtäessä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 143). Redusointivaihetta seuraa klusterointi, jolla tarkoitetaan aineistosta nousevien samankaltaisuuksien luokittelua ja vastausten uudelleenryhmittelyä. Aineistoa klusteroitaessa samantyyppiset vastaukset, joilla on tutkimuksen kannalta relevantteja yhteneväisiä piirteitä, ryhmitellään yhdeksi luokaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 112–113.) Samantyyppinen työvaihe liittyy myös diskurssianalyysin tekemiseen esimerkiksi silloin, kun aineistosta esiin nousevien yksityiskohtien myötä rakennetaan erilaisia diskursseja (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 166–167). Sisällönanalyysin viimeisessä työvaiheessa klusterointivaiheen kanssa limittyy päällekkäin vielä eli abstrahointi, jolla tarkoitetaan käsitteellistämistä. Käsitteellistettäessä aineistosta esiin nostettujen keskeisimmiksi katsottujen piirteiden ja tulkintojen varaan rakennetaan teorettinen käsitys tutkimuksen kohteena olleista teemoista. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 114.)

4 ELÄMYKSIÄ JA ELÄMÄVALMIUKSIA DRAAMASTA

Elämyksiä ja elämävalmiuksia draamasta –luvussa tarkastellaan tutkimusaineiston pohjalta draamamenetelmien merkitystä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksen sekä työelämävalmiuksien kehittämisen välineenä. Luku jäsenyytään aineenopettajien ja yhdeksäsluokkalaisten kokemuksiin perustuvien käsitysten pohjalta kolmeen eri alalukuun, joissa draaman tehtäviä käsitellään eri lähtökohdista käsin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan lähinnä haastatteluaineiston perusteella sitä, mistä eri syistä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat draamamenetelmiä opetuksessaan hyödyntävät ja kuinka he perustelevat draaman soveltuvuutta nykyisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisen opetuksen keinoksi. Toisessa alaluvussa tarkempana tutkimuksen kohteena puolestaan on, millaisia taitoja ja työelämävalmiuksia aineenopettajien ja yhdeksäsluokkalaisten kokemusten mukaan voidaan draaman keinoin kehittää juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen puitteissa. Tarkoituksena on selvittää, saavuttavatko opettajien draamatoiminnalle asettamat tavoitteet oppilaita, eli kokevatko yhdeksäsluokkalaiset oppineensa draamaharjoitusten puitteissa niitä asioita, joita opettajat ovat arvioineet olleen mahdollista oppia. Kolmannessa alaluvussa draaman asemaa tarkastellaan vielä siitä näkökulmasta, kuinka tutkimushenkilöt aineistoissa kuvailevat ja kielentävät draamakokemuksiaan. Alalukujen perusteella tavoitteena on saada käsitys siitä, millaisena draaman merkitys kokonaisuudessaan hahmottuu perusopetuksen kontekstissa opetuksen ja etenkin kieli-, viestintä ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisen välineenä.

4.1 Miksi draamaila?

Tässä alaluvussa perehdytään siihen, millaisia tehtäviä haastateltavana olleet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat katsovat draamamenetelmillä perusopetuksen kontekstissa olevan ja kuinka he perustelevat draaman käyttöä yhtenä opetuksen välineenä. Haastatteluaineistossa draamamenetelmien soveltuvuutta opetuksen välineeksi arvioidaan lukuisista eri näkökulmista niin siihen liittyvät edut kuin haasteetkin huomioon ottaen. Juuri siksi tämän luvun perusteella tarkoituksena on saada eri näkökulmat huomioon ottava ja kokoava käsitys siitä, mistä eri syistä leikinomaisiksi mielletyt draamamenetelmät soveltuvat haastateltavana olleiden aineenopettajien käsitysten mukaan juuri perusopetuksen kontekstissa opetuksen välineeksi.

Molemmat haastateltavana olleet opettajat tuovat omiin kokemuksiinsa viitaten heti haastatteluiden alussa ilmi, että yksi merkittävimmistä syistä draamamenetelmien hyödyntämiselle on se, että niiden myötä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus muodostuu usein aiempaa avoimemmaksi ja luottavaisemmaksi, mikä vaikuttaa niin tuntityöskentelyssä (esimerkit 1–3) kuin usein vielä opetussuhteen päättymisen jälkeenkin (esimerkki 4). Vuorovaikutukseen liittyvän avoimuuden ja luottamuksen lisääntymistä representoidaan aineistossa useissa yhteyksissä yleisesti lisääntyneenä kanssakäymisenä sekä oppilaiden aiempaa rohkeampana tunteiden ja mielipiteiden ilmaisuna, mikä käy ilmi esimerkeistä kaksi ja kolme.

- 1) **suurin anti** niis on se et (.) kyl se suhde niihin oppilaisiin muodostuu ihan erilaiseks sit kun tekee paljon (draamaa) (.) siis sekä se että opettajan suhde oppilaisiin mut sit oppilaiden suhde toisiinsa myös ja se **ryhmäytyminen** (opett. 2)
- 2) – – ja joskus on saanu palautett (-) palautelomakkeessa (.) ni yks ysiluokkalainen siis ihan sellane tavisjannu ni kirjotti ku kysyin et mitä sä keksit (-) niinku opit draamasta (.) ni hän kirjotti et draama voi herättää oikeita tunteita (opett. 1)
- 3) – – just et ovat alkaneet vaik kyseenalaistam (-) uskaltaneet kyseenalaistaa ja ilmaista mielipiteitään (opett. 2)

Esimerkissä neljä kuvaillun tilanteen voidaan myös katsoa representoivan nimenomaan avoimeksi muodostunutta ja sellaisena säilynyttä vuorovaikutusta: toinen opettajista kuvailee, kuinka kohtaamiset sellaisten oppilaiden kanssa, joilla hän on opetussuhteen aikana teettänyt poikkeuksellisen paljon draamaharjoituksia, ovat edelleen yhteistyön päättymisen jälkeen vuorovaikutteisempia verrattaessa sellaisten oppilaiden kohtaamisiin, joiden kanssa draamaharjoituksia on tehty vähemmän. Haastateltavana olleen opettajan kokemusten perusteella draamamenetelmien hyödyntämisen positiiviset vaikutukset voivat siis pitkänkin ajan kuluttua olla edelleen havaittavissa.

- 4) mä siis todella **muistan** sen yhden ryhmän oppilaat ku tuli (-) **tulee edelleen** tuol aivan eri taval mua myöskin moikkaamaan ku ketkään muut (.) ku se **oli** just se ryhmä joka **oli** mul seiskal **sillon ku tein** draamaopintoj ja **teetin** heil sit paljon harjoituksii (opett. 2)

Avoimemmaksi kehittyneellä vuorovaikutuksella voidaan katsoa olevan vaikutusta oppilasryhmän sisäisen ilmapiirin edistämiseen, sillä aineistossa draamaharjoitusten hyödyntämisellä arvioidaan olevan myönteisiä seurauksia paitsi opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, myös oppilaiden keskinäisen kanssakäymisen kehittymiseen

(esimerkit 5–7). Esimerkissä yksi toinen opettajista toteakin nimenomaan toimintaan osallistuvien henkilöiden suhteiden kehittymisen olevan draamaharjoitusten *suurinta antia*. Superlatiivin *suurin* katsotaan olevan yksilöivä adjektiivi, joka ilmaisee tarkoitteen jonkinlaista yksiselitteistä asemaa tai ääripäätä (VISK määritelmät s.v. *yksilöivä adjektiivi*). Draamasta voidaan tämän perusteella tulkita ammennettavan monenlaista antia, mutta haastateltavana olleen opettajan kokemuksen mukaan huomionarvoisin niistä on juuri ryhmän sisäisten suhteiden ja siten vuorovaikutuksen kehittyminen.

Haastatteluaineistossa korostuu vuorovaikutukseen ja suhteiden kehittymiseen liittyvä *positio* siitä, kuinka merkityksellinen tehtävä draamalla on ryhmäytymisen ja osallistujaryhmän keskinäisen luottamuksen rakentumisen välineenä (esimerkki 5). Ryhmäytymisellä tarkoitetaan ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä (KS s.v. *ryhmäytyä*), johon liitetään usein myös käsitys ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen avoimuudesta, ryhmäroolien muodostumisesta sekä jäsenten tutustumisesta toisiinsa (Niemistö 1998: 86).

- 5) – – käytetään draamaa niinkun ihan siinä **alkuvaiheessa** (.) käytetään niinkun tutustumiseen ja **ryhmäytymisen** välineenä (opett. 1)

Edellä mainitussa esimerkissä todetaan adverbiaali-ilmaisulla *alkuvaiheessa*, että draaman keinoja käytetään juuri tutustumisen välineinä uuden ryhmän yhteistyön alkaessa. Olosijainen adverbiaalimuoto ilmaisee draaman toimivan tutustumisen ja ryhmäytymisen välineenä nimenomaan uuden osallistujajoukon yhteistyön alkutaipaleella, jolloin draaman tehtävä ajan kuluessa muuttuu tai päättyy. Tämän tyyppinen ilmaus tässä kontekstissa osoittaa sen, että tutkimushenkilöt asettavat draamatoiminnalle päämääriä ja tavoitteita: kun ryhmän jäsenet ovat draamatyöskentelyn keinoin tutustuneet toisiinsa, on toiminnalle asetettu tavoite saavutettu, jolloin draaman tehtävän on joko muututtava tai päättyvä.

Siinä missä opettajat haastatteluissaan mainitsevat pyrkivänsä draamamenetelmiä hyödyntämällä edistämään uuden ryhmän ryhmäytymistä ja ryhmän jäsenten tutustumista toisiinsa, arvioivat monet yhdeksäsluokkalaisetkin draamaharjoitusten vaikuttaneen myönteisesti ryhmäytymisprosessiin (esimerkit 6 ja 7). Useimmissa sellaisissakin tapauksissa, joissa tutkimukseen osallistunut yhdeksäsluokkalainen kokee draaman oppimisensa kannalta pääasiassa hyödyttömäksi, todetaan draaman käytöllä olleen silti myönteisiä vaikutuksia ryhmän dynamiikkaan (esimerkki 6).

- 6) En ole oppinut niistä uutta, vain **ryhmäytymiset**. (opp. A)
- 7) Tekeminen on ollut hauskaa, mutta myös draamatunnit ovat **parantaneet** luokan **ryhmähenkeä**. Yhdessä tekeminen **parantaa** tässä ryhmässä **ryhmähenkeä** ja **tulemme toimeen paremmin**. (opp. B)

Draaman asemaa yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen välineenä puoltavat haastateltujen opettajien käsitykset siitä, kuinka draama lähtökohtaisesti soveltuu laajasti erityyppisten oppilasryhmien työskentelyn välineeksi (esimerkit 8 ja 9). Esimerkissä kahdeksan opettaja ilmaisee draaman sopivan monenlaisille ryhmille vahvistamalla lausumaa partikkelilla *hyvin*. Partikkeli toimii tässä asiayhteydessä vahvistussanana korostaen draamamenetelmien soveltuvuutta menetelmäksi nimenomaan keskenään erityyppisille ryhmille (KS s.v. *hyvin*). Toisaalta sananvalinta *hyvin* voidaan tulkita tässä yhteydessä myös adverbialina, jolloin sen voidaan katsoa määrittävän virkkeen predikaattia (VISK määritelmät s.v. *adverbiaali*). Kummankin tulkinnan perusteella draamaa voidaan kuitenkin pitää soveltuvaisena menetelmänä miltei minkälaisille ryhmille tahansa, sillä esimerkiksi yhdeksänkin yhden puheenvuoron aikana draaman mainitaan kahdesti sopivan ehdoitta kaikenlaisille oppilasryhmille.

- 8) mun mielestä ne **sopii** niinkun tota eri (-) **hyvin monenlaisille** eri ryhmille (.) mut se mitä mä ehkä en tee ni jos on kovin semmonen eläväinen ryhmä ni **helposti lähtee laukalle** se homma – – ni siit lähtee se semmonen kepeys ja leikkimielisyys ni sit se ei ehkä toimi parhaal mahdollisella tavalla (.) mut muuten kenelle tahansa ryhmälle oon käyttäny (opett. 1)
- 9) mun mielestä se sopii kaikille (.) mut täytyy sanoo et jos on vaiks semmonen ryhmä mikä ei innostu mistään ni (-) toki sillon niil draama ois tosi tärkeetä koska sen kautta heiät vois saada innostumaan (.) mut jos se on tosi vaikeeta se innostaminen myös draamaan ni ei välttämät jaksaa (.) tai sit jos on tosi tosi levoton ryhmä ni sillonki draama ois just se mikä auttais mut (-) nii et mun mielest se sopii kaikil ja (.) ja varsinki niil joil sitä ei just ehkä nii jaksais teettää ni se sopis erityisest ja ois tärkeet mut sit siin tulee se opettajan jaksaminen vastaan (opett. 2)

Molemmissa edellä mainituissa esimerkeissä mainitaan, että vaikka draama menetelmänä lähtökohtaisesti sopiikin miltei minkälaisille ryhmille tahansa, liittyy sen käyttämiseen joissain määrin myös haasteita. Mikäli oppilasryhmän käyttäytyminen on jollain lailla äärimmäistä, jää draaman käyttö erinäisistä syistä johtuen opettajien kokemusten mukaan helposti vähemmälle. Kummatkin opettajat arvioivatkin käyttävänsä draamamenetelmiä vähemmän sellaisilla ryhmillä, jotka ovat poikkeuksellisen levottomia tai eläväisiä. Esimerkissä kahdeksan toinen haastateltavista mainitsee, että eläväisen ryhmän kanssa toiminta *helposti lähtee laukalle*, jolla ilmaistaan kuvakielisesti tilannetta, joka ei oppimisen edistämisen kannalta ole riittävästi

hallinnassa. Tällaisen tilanteen seurauksena opettaja myös katsoo draamatoiminnalla tavoiteltavan kepeyden katoavan, mikä osaltaan osoittaa draaman yhtenä tehtävänä opetuksen kontekstissa olevan nimenomaan opetuksen keventäminen ja leikillisyyden lisääminen. Hyvin levottoman ryhmän kanssa työskenneltäessä haastateltavana olleen opettajan käsityksen mukaan draama ei siis välttämättä palvele tarkoitustaan parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka esimerkissä yhdeksän draaman taas nimenomaan arvioidaan edesauttavan levottoman ryhmän työskentelytaitojen kehittymistä.

Haastateltavana olleet opettajat toteavat draaman olevan opetuksen välinenä perusteltu yhtä lailla erityyppisille ryhmille kuin myös keskenään erilaisille yksilöillekin. Varsinkin perusopetuksen kontekstissa oppilasryhmät voivat heidän mukaansa olla hyvin heterogeenisiä ja eritasoisia, minkä vuoksi vaihtelevien opetusmenetelmien hyödyntämisen katsotaan olevan välttämätöntä. Vaihtelevien opetusmenetelmien hyödyntämisellä pyritään samalla vastaamaan nykyisen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014: 30) opetukselle asettamiin odotuksiin, sillä erityyppisillä opetusmenetelmillä voidaan opettajien käsitysten mukaan tarjota onnistumisen kokemuksia sellaisillekin oppilaille, joille perinteisin työskentelymenetelmin toimiminen on jostain syystä hankalaa (esimerkki 10).

- 10) kyl mä sanoisin että sellasten oppilaiden osaaminen joille se sellanen formaali (.) vaikka kirjottaminen on hankalaa (.) ni heiän on mahdollista tuoda osaamistaan ja ymmärrystään esille myös niinku sellases tilantees sit eri tavoin (opett. 2)

Draamamenetelmien katsotaan siis antavan mahdollisuuksia osoittaa osaamista eri keinoin kuin perinteisiä opetusmenetelmiä hyödynnettäessä, mikä käy ilmi muun muassa esimerkistä yksitoista. Esimerkissä yksitoista toinen opettajista kertoo, kuinka kirjallisesti heikkotaitoisempi oppilas on yllättäen draamaharjoituksen aikana pystynyt osoittamaan havaintojaan poikkeuksellisen oivaltavasti: sananvalinnalla *yhtäkkii* tutkimushenkilö ilmaisee tilanteen yllätyksellisyyttä, odottamatonta tilannetta (KS s.v. *yhtäkkiä*), jota hän ei tässä tapauksessa ole osannut odottaa tai ennalta aavistaa, mutta jonka hän katsoo olevan seurausta draaman käytöstä.

- 11) mutta todella on sellasia tilanteita tilanteit että (.) vaikka kirjallisuusanalyysin kirjottaminen on niinku haasteellista ni yhtäkkii se onki siellä niinku (.) eniten joka puhuu ja tuo esiin niitä asioita (.) ja jotenki oivaltavasti esittelee niit havaintojaa (opett. 1)

Draaman käyttöä opetuksen välineenä perustellaan aineistossa myös sillä, että sen myötä on mahdollista arvioida esimerkiksi oppilaiden viestintätaitoja useammista eri näkökulmista käsin ja saada siten entistä kattavampi käsitys todellisesta osaamistasosta, mikä jälleen vastaa opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014: 27–33) opetuksen toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä vaatimuksia. Esimerkissä kaksitoista toinen haastateltavana olleista opettajista vertaileekin kuin-konjunktioilla arvioinnin lähtökohtia draamaharjoitusten ja perinteisten opetusmenetelmien välillä, minkä perusteella opettajan voidaan olettaa tarkoittavan, että vaihtelevia opetusmenetelmiä hyödyntämällä myös arviointimenetelmien kirjoa on mahdollista laajentaa. Aineiston perusteella kokonaisvaltaisen kehollisen ja verbaalisen viestinnän ohessa draamatyöskentelyssä korostuu ryhmäviestintätaitojen ulottuvuus, jonka voidaan osaltaan tulkita antavan uusia tulokulmia esimerkiksi juuri arviointityöhön vertaispalautteen muodossa. (Esimerkit 12 ja 13.)

12) et näitä (draamatyöskentelyä) voi just myös arvioida eri lähtökohdist ku tavallisest (opett. 2)

13) oppilaiden vertaispalaute on myös yks lähtökohta (.) ni siin myös oppii ku joutuu arvioimaan toist ja sit taas ku ottaa palautet ite vastaan (opett. 2)

Siinä missä draaman keinoin on siis mahdollista saada lisää työvälineitä opetus- ja arviointityön toteuttamiseen, koetaan aineiston perusteella tärkeänä myös se, että niin draamaa kuin muitakin toiminnallisia menetelmiä hyödyntämällä opetuksesta on mahdollista luoda kokemuksellisempaa ja elämyksellisempää. Kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden arvioidaan vaikuttavan myönteisesti oppimismotivaatioon, minkä perusteella draaman yhdeksi tehtäväksi voidaan tulkita oppimaan innostaminen. Toinen haastateltavista opettajista myös mainitsee ohimennen, että opetussuunnitelman perusteet itsessään edellyttävät draaman käyttöä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Se ei silti vaikuta olevan pääasiallinen syy draaman käytölle, sillä opetussuunnitelman vaatimukseen liittyvä näkökulma ohitetaan puheenvuorossa nopeasti, minkä jälkeen opettaja keskittyy pohtimaan pidemmin ja syvällisemmin muita syitä draamamenetelmien hyödyntämiselle (esimerkki 14). Koska velvollisuusnäkökulmaan ei haastattelun aikana enää palata, on oletettavissa, että muut syyt vaikuttavat draaman käyttöön velvollisuudentuntoa enemmän.

14) käytän sitä sen takii (.) et se tavallaan on myös yks opetussuunnitelman vaatimus (.) mut silti siis se just nimenomaan piristää ja keventää ja vaihtelevuutta tarjoaa työmenetelmiin ja opiskelumenetelmiin – (opett. 1)

Molempien haastatteluiden perusteella onkin tulkittavissa, että keskeisenä syynä draamamenetelmien käyttöön on se, että leikin ja draaman keinoin oppilaiden innostaminen erinäisten opiskeltavien teemojen pariin on verrattain helppoa. Draamaan perustuvan toiminnan tarkoituksena on piristää ja elävöittää opetusta, mikä opettajien käsitysten mukaan parhaimmassa tapauksessa jo itsessään motivoi ja kannustaa osallistumaan toimintaan aktiivisemmin. (Esimerkit 15 ja 16.)

15) draama saattaa motivoida ihan itsessään et se tavallaan (-) et minkä tahansa asian innostamiseen se draama on tosi hyvä (opett. 2)

16) draama on tosi hyvä keino saada innostumaan ihan mist vaan (opett. 1)

Oppimaan innostamisen esimerkiksi juuri draaman keinoin uskotaan vaikuttavan oppimistuloksiin myönteisesti. Esimerkissä seitsemäntoista opettaja kuvailee adjektiivin komparatiivein innostumisen myötä saavutettuja oppimistuloksia syvemmiksi ja tehokkaammiksi, vaikka toisaalta samanaikaisesti hän ilmaisee käsityksensä totuudenmukaisuuteen liittyvää epävarmuutta adverbilla *varmaan*. Esimerkin seitsemäntoista perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että yksi syy tutkimushenkilön draamamenetelmien käyttämiselle on nimenomaan oppimaan innostaminen ja siten syvällisemmän oppimisen tavoittelemisen.

17) se et kyl se oppiminen on varmaan syvempää ja tehokkaampaa sillai (-) silloin ku siin on se innostuminen mukana (opett. 2)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kuvataan tutkimusaineistossakin tieto- ja taitoaineen rinnalla myös kulttuuri- ja taideaineena, minkä vuoksi taidekasvatuksellisten opetusmenetelmien käyttöä pidetään luontevana (vrt. Sarmavuori 2007: 18–24). Muun muassa esimerkissä kahdeksantoista opettaja toteaa, että ”äikkä on kuitenkin myös taidetta”, mistä johtuen hän kokee luontevaksi lähestyä esimerkiksi kirjallisuudenopetusta taidelähtöisemmin menetelmin. Oppiaineen taideulottuvuuden katsotaan nimenomaan tarjoavan, antavan tilaisuuksia (KS s.v. *tarjota*) tavallisesta poikkeavien käsittelytapojen hyödyntämiselle, minkä seurauksena oppiaineen sisältöjäkin on mahdollista tarkastella toisenlaisesta näkökulmasta käsin (vrt. esimerkkiin 19).

18) mut äikkä on kuitenkin myös taidetta (.) ni se tarjoaa semmosen niinku kokemuksellisen ja elämyksellisen tavan niinku käsitellä kirjallisuutta vaikka (opett. 1)

- 19) tää on itse asiassa taidetta tää kirjallisuus et (.) tä ei oo vaan sitä et täs eritellään näitä henkilöitä ja päähenkilöitä et (.) tota se on avannu vähän omiaki silmiä (opett. 1)

Toisaalta draamamenetelmien hyödyntämistä perustellaan aineistossa esimerkin kaksikymmentä mukaisesti sillä, että poikkeavien näkökulmien saavuttamisen lisäksi niitä käyttämällä on mahdollista linkittää toisistaan poikkeavia sisältöjä luontevasti toisiinsa, mikä on myös yksi opetussuunnitelman perusteiden mukainen edellytys opetuksen toteuttamiselle (POPS 2014: 31–32).

- 20) sit tietysti siin tulee aina viestinnän tai vuorovaikutustaitojen lisäksi se toinen asia tai kolmas tai neljäsi asia (.) et voi joo linkittää ihan mitä vaan ja sit myöski niit laaja-alasii osaamisaluei helposti (.) helposti linkittää niihin prosessidraamoihin varsinki (.) niist mä tykkään (.) ne on mahtavii (.) itte jotenkin sit ku saa sen elämyksen et pääsee siihen tarinaan ihan sisään ni on mahtavaa (opett. 2)

Vaikka opettajat aineiston perusteella pitävätkin draamaa niin oman työskentelynsä kuin oppilaiden opiskelunkin kannalta vaihtelevuutta tarjoavana sekä esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden kehittämisen kannalta välttämättömänä menetelmänä (ks. mm. esimerkit 15, 16 ja 20), liittyy siihen silti erinäisiä käyttöintoa laskevia haasteita. Molemmissa haastatteluissa draamamenetelmillä opettamisen kuvataan muun muassa vaativan opettajalta tavallista intensiivisempää läsnäoloa, minkä seurauksena olo oppituntien jälkeen on tutkimushenkilöiden kokemusten mukaan tavallista väsyneempi (esimerkit 21 ja 22).

- 21) se on ehkä sillai **ku siihen menee itse mukaan tosi sillai** (.) et on itseki aika väsyny sen jälkeen mut toisaalta parhaas tapaukses se on tosi antosaa ja palkitsevaa (opett. 1)

- 22) **vaatii erilaist läsnäoloo** (opett. 2)

Draama voidaan edellä mainittujen esimerkkien perusteella tulkita työvälineeksi, jonka käyttäminen saattaa kuormittaa opettajia tavanomaista enemmän. Kuormittuminen representoituu aineistossa esimerkiksi kynnyksenä käyttää draamaa etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa ollaan suunnitellusta aikataulusta jäljessä tai muista syistä jo valmiiksi väsyneitä. Draaman kuormittavuus vaikuttaakin painavan saavutettavissa olevia etuja enemmän päätökseen olla käyttämättä menetelmää varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa jaksaminen on jo valmiiksi tavanomaista vähäisempää (esimerkki 23).

- 23) ku huomaa vaiks et on jotenki aikataulust myöhäs ni sit se draama on sit se mikä siel kärsii ensimmäisenä tavallaan ja sit jos on väsyny ni ei jaksa suunnitella niit draamatuntei koska ne on sit tavallaan kuitenkin

vähän työläämpii – – et se on se draama joka kärsii ku aikaa menee (muuhun kuin oppituntien varsinaiseen sisältöön) (opett. 2)

Siinä missä opettajat kuvailevat draamatyöskentelyn edellyttävän heiltä itseltään tavanomaista intensiivisempää läsnäoloa ja heittäytymistä, toteavat he draaman toisaalta olevan toimiva keino passiivisten oppilaiden osallistamiseen ja aktivoimiseen oppitunneilla (esimerkit 24 ja 26). Draamatyöskentelyn keinoin tavoitellaan siis jokaisen oppilaan aktivoimista ja osallistamista yhteiseen toimintaan, mikä heijastelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä (vrt. Puolimatka 2002: 41). Nimenomaan draamatyöskentelyn yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus vaikuttavat aineiston perusteella merkityksellisiltä passiivisten yksilöiden osallistamisen kannalta, sillä *ryhmä-* mainitaan useissa aineistonosissa toimintaan kannustavana tekijänä (esimerkit 24, 26 ja 27). Myös oppilaat itse arvioivat ja pohtivat kirjoitelmissaan draamatunteihin liittyvää työskentelyä ja osallistumista, vaikkei tehtävärungossa siihen suoranaisesti liittyvää kysymystä ollutkaan (esimerkit 25 ja 27). Tämän perusteella voidaan olettaa, että opettajien kokemusten tavoin myös oppilaat kokevat draaman työmuotona, joka edellyttää tavallista intensiivisempää läsnäoloa ja jossa arvokasta on nimenomaan jokaisen ryhmän jäsenen aktiivisuus ja osallistuminen.

- 24) jos on ollu onnistunutta draamaharjoittelua ni ne vetäytyneimmätki oppilaat sit tulee niinku mukaan **ryhmään** (opett. 2)
- 25) Kaiken (kaikkeen) olen osallistunut mitä tunteilla on ollut. (opp.)
- 26) – – semmonenkin oppilas joka ei lähtökohtaisesti ole (osallistuva, leikkisä) (–) ni kyllähän se **ryhmä** (.) ja tekeminen silloin imasee sen mukaansa (opett. 2)
- 27) Osallistuin draamatunneilla **ryhmäharjoituksiin** paljon. (opp.)

Aineiston perusteella draaman psyykkinen kuormittavuus on siis yksi syy menetelmien käyttämättä jättämiselle. Muita draaman käyttöä rajoittavia tekijöitä ovat yhtä lailla aika-, tila- ja välineresursseihin liittyvät puuteet (esimerkit 28–30), jotka selkeästi vaikuttavat laskevasti motivaatioon opettaa draamamenetelmin. Varsinkin käytettävissä olevien tilojen rajallisuus koetaan merkittävänä haasteena, sillä draamasta puhutaan aineistossa menetelmänä, jolle tunnusomaista on osallistujien toiminnan aikainen liikkuminen ja liikeilmaisuus. Liian pienet tilat tai tilojen epätarkoituksenmukainen sisustus rajoittavat liikkumista, minkä katsotaan olevan haitaksi tavoitteelliselle ja draamalle ominaiselle työskentelylle, mikä puolestaan vaikuttaa laskevasti intoon hyödyntää draamaa opetuksessa (esimerkit 28 ja 29).

- 28) ja tietysti myös sitten että esimerkiksi tilaresurssit (.) et ei nää luokat nyt kauheest liikkumaan kutsu et nää on liian pieniä (.) et tarttis ehkä olla joku erilline draamatila mitä vois varaa et mihin vois mennä (opett. 2)
- 29) muita haasteita on ihan tollaset paikkaan liittyvät (.) et meillä on luokkatilat kuitenkin aika rajalliset et kukaan on täynnä pulpetteja (opett. 1)
- 30) ja sit ain miettii myös sitäki et ku tulee mieleen joku kiva prosessidraama tai muuta et kaikki rekvisiitta (.) ni sitte jos sitä ei oo ni kuinka kauan käytän aikaa semmosen haalimiseen vai teenkö ilman rekvisiittaa (opett. 2)

Draaman käyttöä opetuksen välineenä perustellaan haastatteluaineistossa siis monista eri näkökulmista käsin. Haastateltavana olleet opettajat ovat tarkastelleet draaman käyttöön liittyviä etuja ja haasteita kokemuksiinsa perustuen niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, opetustyön, oppimisen, yksilöiden, oppilasryhmien, oman jaksamisen kuin oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksenkin näkökulmat huomioon ottaen. Aineiston perusteella draaman käytöllä voidaan todeta samanaikaisesti saavutettavan monenlaisia opetussuunnitelman perusteissakin mainittuja etuja ja tavoitteita, minkä vuoksi opettajat haasteista huolimatta haluavat draaman keinoja opetuksessaan hyödyntää. Huomionarvoista silti on, että nykyistä paremmat resurssit mahdollistaisivat vielä vapaammin ja helpommin erilaisten harjoitusten toteuttamisen, mikä entisestään madaltaisi kynnystä käyttää draamaa.

4.2 Draamalla taitajaksi

Tämän alaluvun myötä tarkoituksena on selvittää, millaisia opetussuunnitelman perusteiden mukaisia oppimistavoitteita draaman keinoin pyritään saavuttamaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa ja kokevatko tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset saavuttaneensa näitä opettajien oppimiselle asettamia moniulotteisia tavoitteita. Draamatyöskentelyn tavoitteellisuutta selvitetään tässä alaluvussa myös työelämävalmiudet huomioon ottaen. Näitä teemoja tarkastellaan peilaamalla yhdeksäsluokkalaisten tuottamien kirjoitelmien sisältöjä opettajien haastatteluissa esiin nostamiin opetussuunnitelman perusteiden sekä työelämätaitojen kannalta merkittävimpiin lähtökohtiin.

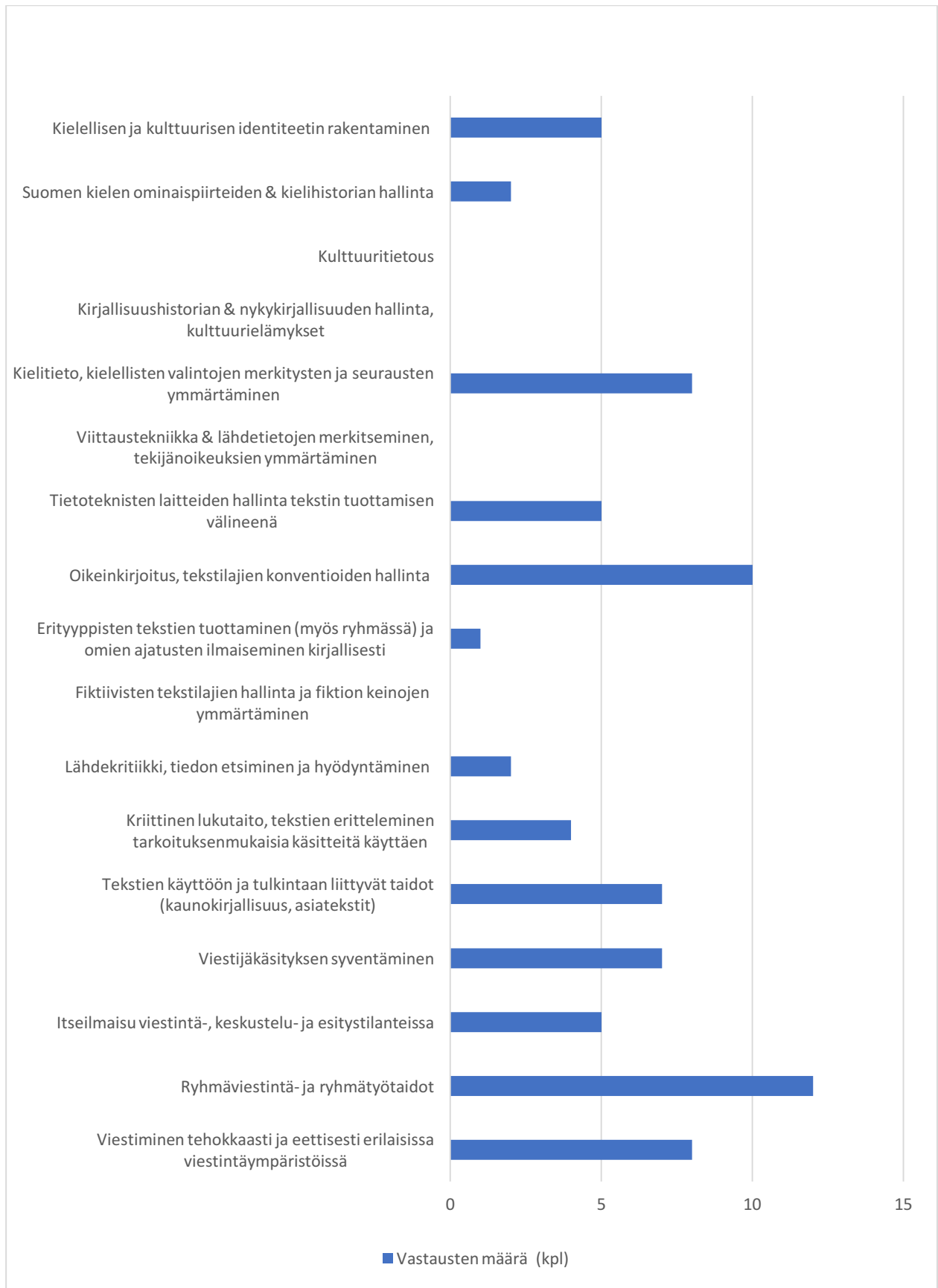
Jotta on mielekästä alkaa tarkastella sitä, millaisia yhteyksiä työelämätaitojen ja draamatyöskentelylle asetettujen oppimistavoitteiden väliltä opettajien ja oppilaiden käsitysten

mukaan löytyy, on selvitettävä, minkätyyppisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta opittavien taitojen tutkimushenkilöt arvioivat olevan merkittävimpiä jatko-opintojen ja työelämän kannalta. Tämän näkökulman huomioon ottamiseksi yhdeksäsluokkalaisten ovat yhdessä kirjoitelman osassa pohtineet yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyn tiivistyksen perusteella (LIITE 2), minkä 3–5 opetukselle asetetun oppimistavoitteen taidot ovat merkityksellisimpiä juuri oman haaveammatin työnkuvan kannalta ja miksi juuri kyseisistä taidoista voisi työssä olla hyötyä. Tiivistykseen ei sisälly laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä taitoja, mutta koska tutkimushenkilöt ovat kirjoitelmissaan nostaneet joitain niistä keskeisesti ja toistuvasti esille, on ne otettu muutoin huomioon tutkimusanalyysiä tehtäessä. Seuraavan sivun taulukosta löytyvät opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyn tiivistelmän mukaiset taidot sekä niihin liittyvien yhdeksäsluokkalaisten tekemien merkintöjen lukumäärät. Opettajien esiin tuomat näkökulmat on huomioitu tarkemmin tässä luvussa esiin nostetuissa aineistoesimerkeissä, eli niitä ei ole laskettu taulukon lukumääriin mukaan.

Taulukon perusteella yhdeksäsluokkalaisten mukaan työelämässä pärjäämisen kannalta merkittävimpiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen asiasisältöjä ovat ryhmäviestintä- ja ryhmätyötaitojen harjoittaminen (12 merkintää), oikeinkirjoituksen ja tekstilajikonventioiden hallitsemisen vahvistaminen (10 merkintää) sekä tehokkaan viestimisen (8 merkintää) ja kielitiedon (8 merkintää) kehittäminen. Tulokset ovat siinä suhteessa odotuksenmukaisia, että edellä mainittujen taitojen arvo erilaisissa työtehtävissä on vähäisestä työelämäntuntemuksesta riippumatta helposti ymmärrettävissä, kun taas esimerkiksi kulttuuriin ja kirjallisuuteen liittyvän yleissivistyksen merkitys ei välttämättä ole yhtä läpinäkyvä. Yhdeksäsluokkalaisten käsitysten mukaisesti työelämän kannalta vähiten merkityksellisiä oppiaineessa opiskeltavia aihekokonaisuuksia ovatkin nimenomaan kulttuuritietous sekä kaunokirjallisuuteen liittyvät sisällöt.

Taulukosta välittyvään informaatioon liittyen tässä alaluvussa tarkastelun kohteena on siis paitsi se, millaisia taitoja draaman keinoin pyritään vahvistamaan, myös se, millaista arvoa draaman keinoin vahvistettavilla taidoilla yhdeksäsluokkalaisten ja opettajien arvioivat oppilaiden tulevaisuuden kannalta olevan.

Taulukko 1. Yhdeksäsluokkalaisten käsitys työelämän kannalta merkittävimmistä taidoista



Draamaa pidetään yleisesti draamakasvatuksen tieteenalalla menetelmänä, jota hyödyntämällä voidaan samanaikaisesti harjoittaa monia erilaisia taitoja (ks. esim. Korhonen & Østern 2001: 8–9; Heikkinen 2004: 136). Tämä draamamenetelmien etuna käsitetty tunnuspiirre nousee esiin myös molemmista haastatteluista, sillä molemmat tutkimukseen osallistuneet opettajat pohtivat haastatteluiden aikana useissa eri yhteyksissä sitä, mitä kaikkea esimerkiksi yhden draamaharjoituskokonaisuuden aikana on mahdollista oppia (esimerkit 31 ja 32).

- 31) mä aattelen näin että kun draamaa käytetään ni siinä voi samalla oppia **draamasta, taiteesta** (.) siis **teatterista** (.) sit voi oppia **itsestään** parhaimmas tapaukses jotain uutta ja sit myös koko ajan ku se tapahtuu ryhmässä ni se on niinkun **vuorovaikutustaitojen** (.) **ryhmäviestintätaitojen harjottelua** – – tietysti siel toimitaan myös **eettisesti** koska sit ollaan toisten kans tekemisissä et kukaan nyt ei loukkaannu (opett. 1)
- 32) no varmaan siis ainakin opitaan näkemään ne linkit (.) aidon oikeen elämän linkit näitten asioitten välillä et me ei äikässä opetella mitään vaan jotenkin itsensä vuoks vaan et se liittyy (.) että toki myöskin se et **voidaan samalla oppii** asioita (–) **useita asioita** et voihan se olla myös aikaa säästävää ja hauskaaki ja (.) mut myös antaa sen kokonaiskuvan et **elämä on kokonaisuus** (opett. 2)

Molemmat opettajat mainitsevat haastattelussaan lähtökohtaisesti pitävänsä draamaa menetelmänä, jonka keinoin voidaan opiskella miltei mitä tahansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöalueita (esimerkki 33). Hankalammalta vaikuttaakin tehdä rajausta siitä, millaiset työtävät eivät ole draamaa sen jossakin muodossa tai millaisten draamatoimintaan liittyvien osaamistavoitteiden voitaisiin katsoa jäävän selkeästi opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden ulkopuolelle (esimerkit 34–35).

- 33) mun mielest draamaa voi käyttää ihan siis **kaik** (–) oikeestaan siis **ihan minkä vaan** tavoitteen (.) sisältöalueenkin juttuihin voi käyttää draamaa. (opett. 2)
- 34) nii täs tulee nyt sit se kysymys et mikä lasketaan draamaks – – (opett. 2)
- 35) – – siis vaikee (.) mä en tiä mikä on sisällöllistä asiaa (.) tai lähinnä et mikä ois sisällön ulkopuolista ku sinne menee melkeen mitä vaan (opett. 1)

Etenkin esimerkin 34 perusteella vaikuttaa siltä, että draaman käsitteen rajat eivät ole täysin yksiselitteisiä, minkä vuoksi sen alle voidaan eri tilanteissa sisällyttää sellaisiakin työtapoja, joiden voitaisiin toisessa tilanteessa katsoa olevan muutakin kuin draamapedagogiikkaa. Tällainen käsitteen rajaamisen vaikeus on nimittäin havaittavissa myös oppilaiden tuottamista

kirjoitelmista, sillä oppilaiden käsitykset siitä, mikä kaikki on draamaa, ovat varsin erilaisia. Draamaksi käsitetään kirjoitelmissa laveimmillaan esimerkiksi miltei kaikki sellaiset harjoitukset, joissa työskennellään erilaisissa ryhmissä, kun taas suppeimmillaan esimerkkeinä draamatyöskentelystä mainitaan vain selkeästi leksikoltaankin nimenomaan teatterimaailmaan kytkeytyviä harjoituksia (vrt. esimerkit 36 ja 37).

- 36) Olen osallistunut sellaisiin harjoituksiin missä liikutaan paljon. Ja **tehdään muiden kanssa yhdessä**. Olen itse oppinut tekemään ryhmätöitä ja motivaatiota ja halua kokeilla. Voin hyödyntää työssäni draamaharjoituksista oppimia asioita siten, että osaan tehdä muiden kanssa hommia ja osaan ottaa muut huomioon ja kuunnella toista. Sekä ilmaista minun omia mielipiteitä. (opp. C)
- 37) Osallistuin **vain** johonkin **varjonäytöstyöpajajuttuun** – – En oppinut siitä yhtään mitään. En hyödynnä draamataitoja mitenkään. (opp. D)

Esimerkissä 36 oppilas mainitsee erillisessä virkkeessä osallistuneensa draamaharjoituksiin, joissa *tehdään muiden kanssa yhdessä*. Hän kirjoittaa yhdessä tekemisen kokemuksista muusta tekstistään poiketen passiivimuodossa antamatta täsmällisempiä esimerkkejä siitä, mitä hän yhdessä tekemisellä tarkalleen ottaen tarkoittaa. Passiivi-ilmaisua käyttämällä on mahdollista kuvata toimintaa antamatta lukijalle tietoa osallistujan identiteetistä, mikä muuttaa lauseen ydinjäsenen asemaa suhteessa toisiinsa: tällä tavoin muukin kuin subjekti voi lauseenjäsenenä saada subjektinomaisia piirteitä (VISK § 1313), minkä seurauksena tämän esimerkin tapauksessa kirjoittajan oman tekemisen sijaan korostuu nimenomaan yhdessä tekemisen merkityksellisyys. Esimerkin 37 kirjoittanut henkilö mainitsee puolestaan osallistuneensa ”vain varjonäytöstyöpajajuttuun”. Eksklusiivisen fokuspartikkelin *vain* käyttö voidaankin tässä yhteydessä tulkita siten, että joko kirjoittaja käsittää kaikista tunneilla tehdyistä harjoituksista ainoastaan varjoteatterin olevan draamaa tai ettei hän ole osallistunut kuin sellaisille draamatunneille, joilla on sattumoisin tehty varjoteatteriesityksiä. Partikkelin on mahdollista nostaa fokukseen minkä tahansa muun sanaluokan sana tai kokonainen lauseke eikä sen välttämättä tarvitse sijaita juuri fokusoimansa sanan tai lausekkeen edessä (VISK § 839), minkä vuoksi lauseke voidaan tulkita tässä yhteydessä kahdella eri tavalla. Esimerkkien 36 ja 37 kirjoittaneet yhdeksäsluokkalaiset kuuluvat samaan oppilasryhmään, mikä tarkoittaa heidän osallistuneen samoille oppitunneille ja samoihin harjoituksiin. Tämän perusteella voidaan tulkinta, että esimerkin 36 kirjoittaneen oppilaan käsitys draamasta on huomattavasti laveampi kuin esimerkin 37 kirjoittaneen oppilaan. Edellä mainittujen seikkojen perusteella on siksi myös oletettavissa, että esimerkin 36 kirjoittaja kokee esimerkin 37 kirjoittanutta oppilaista useammin tekevänsä draamaharjoituksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla.

Sillä kuinka laveana yhdeksäsluokkalaiset draaman käsitteen ymmärtävät, näyttää olevan vaikutusta siihen, kuinka tarkasti he kykenevät erittelemään draamasta oppimiaan taitoja sekä arvioimaan taitojen soveltamismahdollisuuksia tulevaisuudessa. Ne yhdeksäsluokkalaiset, jotka käyttävät draamasta kirjoittaessaan myös muita kuin suoraan teatterikontekstiin kytkeytyviä käsitteitä, erittelevät oppimiaan taitoja laajemmin kuin sellaiset oppilaat, jotka mainitsevat osallistuneensa vain esimerkiksi juuri varjoteatterin tekemiseen (esimerkit 36 ja 37). Draaman käsitteen laveammaksi määrittelemisellä ei siis näytä olevan vaikutusta yksistään opittujen taitojen määrälliseen luettelemiseen tai nimeämiseen, sillä käsitteen laveammin ymmärtäneet yhdeksäsluokkalaiset ovat myös pystyneet kielentämään yksityiskohtaisemmin ja laaja-alaisemmin sitä, millaisia soveltamismahdollisuuksia taidoilla voi esimerkiksi työelämäkontekstissa olla. Teatterin tekemistä ei niinkään nähty aineistossa työelämän kannalta relevanttina osaamisena, vaikka yleisemmin draamasta opituilla taidoilla, kuten itseilmaisulla, ilmaisurohkeudella ja viestintätaidoilla, koettiin olevan arvoa tulevaisuudessakin (vrt. esimerkit 37, 38 ja 41).

- 38) Draamasta oppimia taitoja voi hyödyntää monilla tavoilla. Ihmisille puhuminen eli viestintä olisi todella tärkeä. Heittäytyminen on myös tärkeää jos haluaa saada toisetkin mukaan. (opp. E)

Tutkimusaineiston perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen viitekehyksessä merkittävimiksi draaman keinoin opittaviksi asiakokonaisuuksiksi hahmottuvat viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot, sillä ne mainitaan miltei jokaisessa aineistonosassa jossakin muodossa jopa useaan kertaan. Haastatteluista käy ilmi, että vaikka draamaa hyödynnetään useimmiten lähtökohtaisesti opetuksen piristämisen ja monipuolistamisen vuoksi, tavoitteellaan sen keinoin tietoisesti juuri ilmaisutaitojen ja -varmuuden sekä yhdessä työskentelemisen taitojen vahvistumista, joiden katsotaan olevan työelämänkin kannalta keskeisiä taitoja (esimerkit 39 ja 40).

- 39) ja sit ylipäättään semmonen ilmasurohkeus (.) siis että jos mä aattelen vaikka ilmaisutaitoaki sitten ni (-) ni kyl se paras palaute on sit jos joku semmonen on käyny kasiluokal ilmaisutaidon kurssin n isit ysiluokal sanoo et siit on ollu hänelle apua muissa oppiaineissa (.) et uskaltaa tehdä paremmin vaikka jotain esitelmiä nii sehän on just niitä työelämätaitoja (.) ja arjen taitoja (opett. 1)
- 40) tiestyst kertomisen taitoo draama kehittää (.) et jos mitä ikinä tarviika sit työelämäs kerto (-) kertoo, referoida, raportoida (.) ni kyl draamas sitäki just opitaa -- et siis ilmaisuvarmuus (-) ja rohkeuski ihan varmast draamas kehitty (opett. 2)

Edellä mainittujen taitojen tietoisien vahvistamisen päämäärä käy ilmi siitä, että molemmat opettajat mainitsevat läpi haastatteluiden tavoitteista keskusteltaessa määrällisesti useimmin ja useista eri tulokulmista perustellen juuri viestintä- ja vuorovaikutustaidot. Viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja eritellään aineistossa kokonaisuudessaan varsin laajasti erilaisena suulliseen ja kirjalliseen viestintään sekä kommunikointiin liittyvänä osaamisena, kuten itseilmaisuna, esiintymistilanteisiin liittyvänä itsevarmuutena, ryhmätyö- ja keskustelutaitoina sekä oman viestijäkäsityksen kehittymisenä. Nämä taidot mainitaan myös työelämävalmiuksia käsittelevässä kirjallisuudessa työelämässä pärjäämisen kannalta arvokkaana osaamisena (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007: 90; Pyykkö ym. 2007: 146; Sajavaara & Salo 2007; Nykänen & Tynjälä 2012).

Ilmaisuvarmuus sekä keskustelutaidot nousivat keskeisesti esiin nimenomaan draamasta opittavina työelämässä tarvittavina taitoina myös yhdeksäsluokkalaisten tuottamissa kirjoitelmissa. Tämä näkyy taulukossa yksi, jonka mukaan viestintäosaamiseksi luettavat ilmaisutaidot nähdään työelämän kannalta merkityksellisenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta opittavana osaamisena. Ilmaisutaitoa representoidaan näissä aineistonosissa usein ilmaisurohkeutena ja –varmuutena, mikä käy ilmi muun muassa esimerkeistä 41–45. Draamaharjoitusten koetaan vahvistavan ilmaisurohkeutta, jolla tutkimukseen osallistuneet oppilaat aineiston perusteella tarkoittavat nimenomaan uskallusta tuoda ilmi omia mielipiteitä ja ajatuksia. Aineiston perusteella voidaan tulkita, että juuri henkilökohtaisten ajatusten ilmaiseminen ja muille jakaminen on kirjoittajille syystä tai toisesta haastavaa, sillä niiden ilmaiseminen mainitaan muissakin kuin alla olevien esimerkkien mukaisissa aineistonosissa olevan seurausta rohkaistumisesta ja ilmaisun liittyvän itsevarmuuden lisääntymisestä. Kirjoittajien voidaan siis otaksua saaneen draamaharjoituksista lisää varmuutta mielipiteiden ilmaisuun, sillä esimerkeissä toistuvat itsevarmuuden ja uskalluksen lisääntymistä kuvaavat sananvalinnat, kuten *rohkaista* ja *uskaltaa*. Näiden esimerkkien sisältämän informaation perusteella lienee selvää, että juuri itseilmaisuuun liittyvä rohkaistuminen on näiden oppilaiden näkökulmasta draamaharjoitusten hedelmällisintä antia.

- 41) Jatkossa tulen tarvitsemaan viestimisen taitoja, ryhmätyötaitoja, itseilmaisua keskustelu- ja esitystilanteissa, itsearviointitaitoja sekä tekstin tulkintaan liittyviä taitoja. (opp. F)
- 42) Draamaharjoitukset opettavat ja **rohkaisevat** oppilasta ilmaisemaan itseään. Jos esimerkiksi oppilas, joka ei ole niin rohkea ilmaisemaan itseään niin hän **oppii olemaan tavallaan rohkeampi** ja hän voi **uskaltaa**. Draamaharjoituksissa tarvitaan ryhmätyötaitoja ja mielikuvitusta ja jokainen ihminen tulee tarvitsemaan niitä taitoja työelämässään ja muutenkin tulevaisuudessaan. (opp. B)
- 43) Opin ilmaisemaan ajatuksiani **rohkeammin** ja paremmin. (opp R.)

- 44) -- osaan tehdä muiden kanssa hommia ja osaan ottaa muut huomioon ja kuunnella toista. Sekä **uskallan** ilmaista minun omia mielipiteitä. (opp. C)
- 45) Opin vuorovaikutustaitoja. (opp. Q)

Ilmaisurohkeuteen liittyen opettajien haastatteluista käy ilmi, että draamatoiminnalle asetettuihin tavoitteisiin luetaan kuuluvaksi usein myös uskallus ylittää itsensä mukavuusalueen ulkopuolelle menemällä sekä tunteiden ilmaiseminen (esimerkit 46 ja 47), joiden katsotaan olevan arkielämänkin kannalta tärkeitä taitoja.

- 46) siis ikään ku pitää mennä vähän niinkun oman mukavuusalueen ulkopuolelle (.) eli oppilaita haastaa sillä tavalla niinku tutkimaan itteä et mikä on niinku itelle vaikeeta ja helppoo -- se oli itelleki aina semmonen näytön paikka ni niit kokemuksii mä haluisin oppilaille sit (-) et hei huolimatta siitä mitä sä ite aattelet itestä ni se on mahdollista (opett. 1)
- 47) no joo aivan varmast itsehillintää kehittää et sitähän tarvii missä vaan (.) et siis kaikki tunteiden käsittely draaman kautta on ihan keskeistä (.) siis ei vaan itsehillintä mut tunteiden käsitteleminen (.) mut myös tunteiden ilmaiseminen et toisaalta myös tunteiden näyttäminen (opett. 2)

Esimerkkien 43, 44 ja 48 kirjoittaneiden oppilaiden voidaankin otaksua draamaharjoitusten aikana saavuttaneen tämän edellä mainitun itsensä ylittämiseen liittyvän oppimistavoitteen, sillä he kirjoittavat draamakokemuksistaan yksikön ensimmäisessä persoonassa kuvaillen sitä, kuinka ovat oppineet olemaan kyllin rohkeita (KS s.v. *uskaltaa*) esittääkseen mielipiteitään ja ilmaisemaan itseään pelottomammin (KS s.v. *rohkea*). Tämänäyttymisen terveenä itseluottamuksena näyttäytyvän uskalluksen lisääntymisen voidaan katsoa taustakirjallisuudenkin perusteella olevan keskeistä osaamista myös työelämässä (Valtonen ym. 2018).

- 48) Oppisin olla **rohkeampi**. (opp. J)

Siitä huolimatta, että draama on työelämävalmiuksien kontekstissa aineiston pohjalta tulkittavissa ensisijaisesti nimenomaan viestintä- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen välineeksi, vaikuttaa sillä olevan tehtävänsä yhtä lailla myös muiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen asiasisältöjen opetuksessa. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan draamalla on varsinkin kirjallisuudenopetuksessa erityinen asema, jota perustellaan sillä, että draamamenetelmät tuovat tekstien tarkasteluun ja analysointiin kaivattua elämyksellisyyttä (esimerkki 49).

- 49) – – kirjallisuuden opetukses sit niinku viel erityisesti **draamast on se hyöty** et se **teksti alkaa elämään** eri taval et se on hyvä keino saada sellasetki oppilaat innostumaan tarinoist jotka ei tykkää lukee ni sit ne voi yhtäkkii tajuta et tää onki hauska tarina (opett. 2)

Esimerkkien 49–52 perusteella draaman nähdään kirjallisuudenopetuksen kontekstissa toimivan nimenomaan opetuksen välineenä: sen myötä tarkoituksena on innostaa oppilaita kirjallisuuden analysoimisen pariin, jolloin pääasiallinen huomio ei niinkään ole draamassa itsessään vaan kirjallisuuden asiasisällöissä. Draamasta puhutaan haastatteluaineistossa tässä asiayhteydessä jälleen ikään kuin asioita alulle panevana toimijana, jonka hyödyntämisellä on seurauksensa esimerkiksi tavoitteiden, kuten oppimisen tai oppimaan innostamisen, saavuttamisen suhteen. Draama tai siihen kytköksissä oleva lauseke hahmottuu varsinkin esimerkeissä 50 ja 52 subjektina, agenttina, minkä vuoksi draaman tehtävä toimintaa alulle panevana tekijänä korostuu (VISK § 912).

- 50) myös sen takia (käytetään draamaa opetuksessa) (.) niin kun me aika paljon analysoidaan esimerkiksi kirjallisuutta sillai niin kun (–) lähestytään sitä sillai analyttisesti ja järjellä ja näin (.) mut se on kuitenkin myös taidetta ni **se** (draama) **tarjoaa** semmosen niinku **kokemuksellisen** ja **elämyksellisen tavan** käsitellä kirjallisuutta (opett. 1)
- 51) – – ohjata oppilasta kehittämään tekstin ymmärtämisessä, tulkinnassa ja analysoimisessa tarvittavia strategioita (.) ni sen mä aattelen et siin on just tämmöset vaikka tekstin pohjalta tehdyt draamaprosessit (.) on siin tosi hyvii keinoja (opett. 2)
- 52) – – siin on ideana sit et pysähdytään aina jotain avainkohtia niinku tutkimaan sitten draaman keinoin (.) et mä toivon et **se ohjaa** heitä myös **havaitsemaan** niinku sitä et mitkä voi olla teoksessa tärkeimpiä kohtia (.) et tavallaan semmosii analyysitaitoja parhaas tapaukses kehittää (opett. 1)

Vaikka molemmat opettajat mainitsevatkin draamalla olevan oma erityisasemansa juuri kirjallisuudenopetuksessa, ei oppilaiden tuottamissa aineistonosissa ole kuin ylipäättään yksittäisiä viittauksia kirjallisuuden käsittelemiseen draaman keinoin (esimerkki 53). Tähän tulokseen on kuitenkin suhtauduttava varauksellisesti, sillä oppilaiden tuli tehtävänannon mukaisesti tarkastella draamaa ja draamasta opittavia taitoja nimenomaan haaveammatin edellytykset huomioiden. Tällöin oppilaat todennäköisesti eivät ole huomioineet kirjallisuuteen liittyviä draamakokemuksia aineistoa tuottaessaan, jos kirjallisuusosaaminen ei lähtökohtaisesti ole haaveammatissa vaadittavan osaamisen kannalta relevanttia.

- 53) Olemme tehneet kuvituksia **novelli kirjoituksista**. (opp. I)

Kirjoitelma-aineiston perusteella yhdeksäsluokkalaiset eivät siis lähtökohtaisesti näytä juurikaan antavan painoarvoa kirjallisuudenopetukselle työelämätaidoista puhuttaessa, sillä kuten taulukosta yksi käy ilmi, yksikään yhdeksäsluokkalainen ei ole maininnut kirjallisuudentuntemusta keskeisenä työelämäosaamisena. Toisaalta kuitenkin taidekasvatuksen viitekehyksessä yleisesti kulttuuriin tai teatteritaiteeseen liittyviä mainintoja löytyy kirjoitelmista jo huomattavasti kirjallisuusmainintoja enemmän, vaikkei kulttuuriosaamistakaan merkittävänä työelämätaidona aineiston perusteella pidetä (ks. taulukko 1). Kulttuuri- ja taidekasvatukseen liittyvien mainintojen perusteella voidaan siis silti olettaa, että draamaharjoitusten merkitys kulttuuritietouden ja teatteritaiteen opetuksen välineenä hahmottuu oppilaille varsin selkeänä, vaikkei sen merkitys kirjallisuudenopetuksen kannalta selkeänä hahmotukaan (esimerkit 54–57). Kuten opettajatkin haastatteluissaan mainitsevat, draamamenetelmien hyödyntämisellä tavoitellaan yleisesti taide- ja kulttuurikäsitusten laajentumista, jolloin tämän suppean, esimerkkeihin 54–57 perustuvan, otoksen perusteella oppilaiden voidaan katsoa draamaharjoitusten myötä laajentaneen taide- ja kulttuuritietämystään varsinkin teatteritaiteen kontekstissa, jolloin draamatoiminnalle asetettu tavoite voidaan tältä osin katsoa saavutetuksi.

54) Niistä on saanut lisää kulttuuritietoisuutta (opp. I)

55) – on opittu varjoteatteria. (opp. N)

56) – oppisin liikeilmaisua ja luovuutta. (opp. F)

57) Olen oppinut varjoteatterista väreillä ja valolla & varjolla leikkimistä. (opp. M)

Draamamenetelmien luontevana käyttötarkoituksena äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa on opetuksen kokemuksellistaminen ja elävöittäminen sellaisissa asiayhteyksissä, joissa oppimiseen liittyvät oppilaiden omat ajatukset, tulkinnat sekä kokemukset. Esimerkiksi teoriaperustaisen kielitiedon opetuksen välineenä draama ei siis palvele tarkoitustaan parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka opettajat sitä siinäkin toisinaan hyödyntävät (ks. luku 4.3). Nimenomaan kielitiedon ja –tajan kehittämiseen tähtäävän draamaopetuksen pohjana vaikuttaakin aineiston perusteella olevan käsitys kielestä sosiokulttuurisena voimavarana, mikä ohjaa huomioimaan opetussuunnitelman mukaisten asiasisältöjen opetuksessa juuri kielenkäytön autenttiset kontekstit, myös työelämäulottuvuuden (esimerkki 58).

58) me ollaan tehty ihan semmosia jotaki harjoituksia (.) et on tää maajussille morsian (–) on se pohjaformaatti ja sit siin on ollu haastattelija ja sitten on eri ollu niinku eri (–) eri seuduilta kotosin olevia haastateltavia

(.) ja heil on ollut sit lakit päässä et saavat sinne rooliin mennä (.) sit on niinku haastateltu et noin niinku mimmosta puoliso ja emäntää etit ja toinen on sit **puhunu** niillä **murteilla** parhaansa mukaan (.) että **siin on sit yhdistyny** se **kulttuur** (–) tai siis kulttuuri ku tämmönen ohjelmahan meil on ku maajussille morsian (.) ja toisaalt se **kieliki** myös (.) sillai leikillisest (–) humoristisest (opett. 1)

Draaman viitekehyksessä toteutetun kielitajun kehittämiseen tähtäävän kielenopetuksen tavoitteet ovat esimerkkien 59 ja 60 perusteella hahmottuneet myös oppilaille. Näissä esimerkeissä oppilaat kuvaavat draamasta oppimaansa kielen tilannesidonnaiseen variaatioon liittyen; siihen miten muille ihmisille kussakin tilanteessa on sopivaa puhua. Kielenopetuksen rakentuminen draaman viitekehyksessä kielen sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien varaan vaikuttaa aineiston perusteella olevan varsin tietoista, sillä käsitys kielestä hahmottuu läpi aineiston nimenomaan kontekstiin sidoksissa olevana kommunikoinnin ja viestinnän keskeisenä välineenä eikä käyttäjistään irrallisena substanssina (ks. mm. esimerkit 41–45).

- 59) Eri kielten ja murteiden hallitseminen – – esim **miten ihmisten seurassa** esim jättää kiroilu sanat ja että muut ymmärtävät. (opp. J)
- 60) Draamasta oppimia taitoja voi hyödyntää monilla eri tavoilla. **Ihmisille puhuminen** eli viestintä olisi todella tärkeää. (opp. E)

Haastatteluaineiston perusteella varsinaisten oppiainesisältöjen ohessa draamaopetuksen avulla pyritään vahvistamaan myös monia opetussuunnitelman perusteissa mainittuja laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä taitoja, jotka käsitetään keskeiseksi osaamiseksi työelämän kontekstissakin. Näiden laaja-alaiseen osaamiseen liittyvien taitojen voidaan katsoa sekä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014: 20–25) että tämän tutkimusaineiston valossa liittyvän ihmisenä kasvamiseen, jossa keskeistä on vastuun kantaminen erityisesti itsestään mutta myös muista. Muun muassa Rehnäck & Keskinen (2005: 14) katsovat nimenomaan tällaisen vastuun kantamisen ja siihen lukeutuvan oma-aloitteisuuden olevan merkittävää työelämäosaamista. Vastuun kantamiseen liittyvä kompetenssi rakentuu tässä tutkimusaineistossa eettisen osaamisen sekä itsestä huolehtimisen ja tavoitteellisen työskentelyn taitojen ympärille, joihin liittyy myös kyky antaa ja vastaanottaa palautetta rakentavasti (esimerkit 61–64).

- 61) – – tietysti siel toimitaan myös eettisesti koska sit ollaan **toisten** kans tekemisissä et kukaan nyt ei loukkaannu (opett. 2)
- 62) Toisaalta siinä voi oppia (–) ku mä sanoin et voi oppii **itestään** (.) ni se liittyy myös ajatteluun ja siihen oppimiseen (.) **itsestä** huolehtimiseen (opett. 1)

- 63) toimia tavoitteellisesti, toimia motivoituneesti ni niitähän just sillai et joutuu suunnittelemaan jonkun isomman jutun **itse** ni sillonhan se tulee siitä (.) tekemään vaikka jonku (.) no suunnittelemaan vaikka pienen näytelmän (opett. 2)
- 64) myös se et havainnoidaan **toista** ja sit se oppilaiden palau (-) vertaispalaute (.) ni se ku he arvioi **toista** ni he ehkä myöski tajuaa **itestään** jostain (.) ja toki seki kuka kuuntelee sitä vertaispalautet mut et se arvioitsijakin (opett. 2)

Ihmisenä kasvaminen kuvataan haastatteluaineistossa nimenomaan jokaisesta itsestään lähtevän aktiivisen toimijuuden lopputuloksena, johon toisaalta myös toisilla ihmisillä on vaikutusta. Tästä johtuen tavoitteena oleva kehitys kielentyy tässä aineistonosassa toistuvasti sananvalintojen *itse* ja *toinen* varaan. Nämä ja muut lähes samamerkityksiset sananvalinnat (vrt. KS s.v. *toinen* ja *muu*) toistuvat oppilaidenkin kirjoitelmissa (esimerkit 65–67), minkä perusteella oppilaiden voidaan olettaa hahmottaneen draamatoiminnan kautta tavoiteltu ihmisenä kasvaminen, johon he opettajien tavoin kiinteästi kytkevät jo aiemmin mainitun terveen itseluottamuksen vahvistumisen sekä muilta ihmisiltä oppimisen, joilla vaikuttaa olevan painoarvoa myös tulevaisuuden osaamiseen liittyen.

- 65) Niissä voi oppia tuntemaan **itseään** ja **muuta**. (opp. C)
- 66) Voin tarvita vielä **itestä** ja **muista** oppimisen (=opittua). (opp. Q)
- 67) Kaikki niissä opittavat taidot ovat kaikki tärkeitä, sekä **itsensä** että **muiden** arvostaminen on elämässä ehkä tärkeintä (opp. G)

Draamamenetelmien hyödyntäminen opetuksessa saattaa siis aineistosta välittyvän käsityksen perusteella näyttäytyä parhaimmillaan oppijoissa tietynlaisena asenteiden ja suhtautumistapojen muutoksena, mikä heijastuu myös tapaan toimia ja työskennellä erilaisissa tilanteissa. Tällaista suhtautumistapoihin liittyvää osaamista kuvataan aineistossa mukautumiskykyisenä sisukkuutena, joka ilmenee esimerkiksi eri tavoin osoittautuvana rohkaistumisena (ks. esimerkit 41–48), tilanteessa elämisenä (esimerkki 68) sekä kykynä sietää epävarmuutta (esimerkki 69).

- 68) mutta se mitä aattelen et draamas oppii on se (.) tai ainaki työelämätait (-) elämäntaito (.) et ainakin niihin älliin menee (.) ni se et osaa niinku suhtautuu **positiivisesti** toisen ehdotuksiin (.) et kun kohtaa sen jonkun ennakoimattoman ni se et osaa (-) osaa myöski ottaa sen **positiivisena** tavallaan ja kehittää sitä (.) siis **joo-asenne** (opett. 2)
- 69) – – osata kohdata (-) niinku ennakoid (-) reagoida siihen (muutokseen) nopeest ja **järkevästi** ni se nyt ainakin myös on nyt sit ihan draaman perusjuttuja (opett. 1)

Mukautumisella tarkoitetaan esimerkiksi muuttuviin tilanteisiin sopeutumista sekä muutoksen hyväksymistä (KS s.v. *mukautua*), joihin liittyvää asennekasvatusta haastatellut opettajat kuvaavat draamatoiminnan keinoin tavoittelevansa (esimerkki 68). Erilaisiin tilanteisiin ja odottamattomiin ehdotuksiin suhtautumisen sekä järkevän reagoimisen opettaminen ovatkin haastateltavana olleiden opettajien mukaan keskeisiä draamatoiminnan päämääriä, sillä lähtökohtaisesti avoimella asenteella uskotaan olevan painoarvoa myös jatko-opinnoissa ja työelämässä. Haastateltavana olleet opettajat arvioivatkin, että tällaisen osaamisen turvin yksilöiden on mahdollista mukautua työnkuvasta riippumatta muuttuviin työelämätarpeisiin, mikä osaltaan rakentaa käsitystä siitä, millaisena tulevaisuuden työelämä hahmotetaan: joustavuutta sekä ennakkoluulotonta asennetta edellyttävänä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa hyödynnettävän draamatoiminnan pedagogiseksi tavoitteeksi hahmottui aineiston perusteella laajasti niin oppiaineen varsinaisiin asiiasältöihin kuin laaja-alaisiin osaamisalueisiin liittyvän kompetenssin vahvistaminen, joista osalla katsotaan olevan erityistä arvoa myös työelämässä. Kaiken draamatoiminnan sekä niille asetettujen tavoitteiden taustalla näyttää vaikuttavan opettajien käsitys äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävästä ennen kaikkea laaja-alaisen viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen kehittäjänä. Tämä käsitys hahmottuu yhdeksäsluokkalaistenkin kirjoitelmista, joissa arvoa saavat erityisesti vuorovaikutukseen liittyvä oppiminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistuminen, joilla katsotaan olevan monenlaisia soveltamismahdollisuuksia myös tulevaisuudessa. Kirjoitelmien perusteella oppilaat ovatkin osanneet sanoittaa draamasta oppimaansa juuri näiden opettajien toiminnalle asettamien lähtökohtien mukaisesti, jolloin draaman voidaan olettaa tehneen tehtävänsä.

4.3 Draaman puolesta ja sitä vastaan

Kolmannessa alaluvussa draaman asemaa yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen välineenä tarkastellaan vielä siitä näkökulmasta, kuinka tutkimushenkilöt aineistoissa kuvailevat ja kielentävät draamaa sekä siihen liittyviä kokemuksiaan. Draamamenetelmien tehtäväksi mainitaan nykyisen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa opetuksen elävöittäminen (POPS 2014: 30–31), jonka toteutumiseen liittyvät tutkimushenkilöiden kuvaamat kokemukset ovat tässä luvussa keskeisenä tarkastelun kohteena. Kokemusten kielentäminen kertoo paljon niistä subjektiivisista tunteista, joita työskentelytavat herättävät,

minkä vuoksi tarkoituksena on kielen analyysin keinoin selvittää, vastaavatko tutkimushenkilöiden kokemukset opetussuunnitelman perusteiden draamamenetelmille asettamia odotuksia.

Sekä valtaosa yhdeksäsluokkalaisista että molemmat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat mainitsevat aineistossa pitävänsä draamaa opetuksen menetelmänä, jonka keinoin työskenteleminen tuntuu tavallista vapaamuotoisemmalta (esimerkit 70–72).

70) – – et suurin osa just aattelee et leikitään (.) et se on tosi hauskaa ja sillai **vapaampaa**. (opett. 1)

71) Draamaharjoitukset ovat olleet hyvää **vaihtelua** tunneille. (opp. C)

72) Tykkään kuitenkin siitä, se on **erilaista** ja **monipuolisempaa** opiskelua, ja siinä ei tarvitse kirjoittaa ja lukea niin paljon. (opp. O)

Draamaa verrataan aineistossa muihin opetusmenetelmiin muun muassa adjektiivin komparatiivein vapaampi ja monipuolisempi, joiden myötä se voidaan tulkita toiminnaksi, joka ei noudata määrä sääntöjä tai toistuvaa kaavaa ja on sisällöltään poikkeuksellisen vaihtelevaa (KS s.v. *vapaa; monipuolinen*). Vapaamuotoisuuden yhdistetään aineistossa usein myös adjektiivi erilainen, tavallisuudesta poikkeava (KS s.v. *erilainen*), mikä kertoo siitä, että äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelu draaman keinoin on tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan vain väliaikaista tai satunnaista, ei jatkuvaa.

Vaihtelevuuteen liittyvien kommenttien ohessa varsin useiden oppilaiden kirjoitelmista nousee esille käsitys siitä, että draamaa pidetään ikään kuin toista ääripäätä edustavana vaihtoehtona työtapojen janalla nimenomaan lukemiselle ja kirjoittamiselle, jotka koetaan useissa tapauksissa vähemmän mielekkäinä työskentelytapoina (esimerkit 72 ja 73). Esimerkissä 73 oppilas kirjoittaakin ilahtuvansa draamaharjoituksista siksi, että silloin ei tarvitse kirjoittaa tai lukea. Kyseisen esimerkin kirjoittaneen oppilaan positiivinen suhtautuminen draamaharjoitukseen ei siis johdu välttämättä siitä, että draamaharjoitusten tekeminen olisi hänestä erityisen mielekäästä, vaan ilahtuminen on enemminkin riippuvaista siitä, luetaanko tai kirjoitetaanko oppitunnilla. Esimerkki kertoo siten kirjoittajan arvottavan draaman tekemisen mielekkäämmäksi toiminnaksi kuin lukemisen tai kirjoittamisen, vaikka ei paljastakaan, mitä mieltä hän lähtökohtaisesti draamaharjoituksista on.

73) Kun kuulin, että äikän tunnilla tehdään draamaharjoituksia ilahduin, koska ei tarvitse kirjoittaa tai lukea mitään. (opp. F)

Vaikka draaman koetaankin tuovan kaivattua vaihtelevuutta työtapoihin ja sopivan laajasti erilaisten asiasisältöjen opetuksen välineeksi (mm. esimerkki 33), puhtaasti teoreettisen tiedon opetuksen välineenä se ei kuitenkaan opettajien käsitysten mukaan välttämättä ole kaikista tarkoituksenmukaisin. Opettajat muun muassa arvioivat, että esimerkiksi kielitietoon ja kielioppiin liittyvien asiasisältöjen opiskelu käy usein ajankäytöllisesti tehokkaammin muita opetusmenetelmiä hyödyntämällä (esimerkit 74 ja 75). Esimerkissä 74 opettaja muistelee käyttäneensä lauseenjäsennyksen opettamiseen draaman keinoin *ties kuin mont tuntii*, vaikka toisenlaista menetelmää hyödyntämällä asia olisi hänen mukaansa opittu *yhes tunnis*. *Ties*-partikkelin käytöllä ilmaistaan epävarmuutta tai epätietoisuutta (KS s.v. *ties*), minkä voidaan tässä kontekstissa tulkita merkitsevän todellisen epätietoisuuden sijaan ennemminkin haluttomuutta edes arvioida opetukseen käytettyä aikaa, sillä seuraavassa lausumassa indikatiivimuotoisella verbillä *tiedän* osoitetaan kokemukseen perustuvaa varmuutta (VISK § 1590).

74) ja sit joku kieliopin opetus tai joku oikeinkirjoitus ni siellähän se piristää tuntii et (.) mut kyl mul on ehkä se kokemus et ne asiat oppii **tehokkaammin toisel tavalla ku draaman** avul mut se draama tuo siihen semmost (.) aivot virittäytyy (-) tai herää ni oppii tehokkaammin sen jälkeen (opett. 2)

75) just se lauseenjäsennys ku mul on siihen myös sellane hyvin perinteinen nii (.) ni tavallaan (.) et **ties kuin mont tuntii me niihin käytettiin** (opiskeluun draaman keinoin) ja mä tiedän et mul on lauseenjäsennykseen just opettajajohtonen keino millä se opitaan taululta **yhes tunnis** jos oppilas keskittyy (.) mut et ongelma on se et aina oppilast voi olla vaikee saada keskittymää (opett. 2)

Edellä mainituista esimerkeistä käy ilmi, että ajankäytön tehokkuuden tärkeyttä punnitaan suhteessa siihen, kuinka oppilaat saadaan innostumaan ja kiinnostumaan opiskeltavasta asiasta. Vaikka oppiminen voisi muin kuin draamamenetelmin tapahtua nopeammin, pidetään esimerkkien perusteella kuitenkin tärkeänä sitä, että opiskeltavaa asiaa lähestytään oppilaille mielekkäällä tavalla, jolloin oppiminen voikin tosiasiallisesti opettajien käsitysten mukaan olla lopulta tuloksellisempaa ja syvempää (esimerkit 74 ja 76). Draaman käyttö tällaisten teoreettisempienkin asiasisältöjen opetuksessa ajankäytöllisistä haasteista huolimatta on siis opettajien mukaan perusteltavissa sillä, että oppimiseen innostaminen ja teemoihin liittyvän mielenkiinnon herättäminen on oppimisen kannalta yhtä arvokasta kuin varsinaisen asiasisällön opettaminen.

76) kyl se **innostuminen** tulee sielt (draamasta, toiminnallisuudesta) (.) et harvoin ketään saa innostumaan sil tavalla (perinteisiä menetelmiä käyttämällä) (.) et saan varmast oppimaan mut et innostumist siin

harvoin tulee ellei sit oo ite vaan niin innostunu et se innostuminen tarttuu – – itte **pidän innostamista tärkeenä** (opett. 2)

Draamapainotteisten oppituntien voidaan aineiston perusteella tulkita olevan tilanteina vähemmän formaaleja kuin sellaisten tuntien, joilla työskentely tapahtuu muin menetelmin, sillä niin miltei kaikki yhdeksäsluokkalaiset kuin molemmat opettajatkin kuvaavat draamatunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta ja yleistä tunnelmaa tavallista vapautuneemmaksi. Draamatuntien aikainen vuorovaikutus representoituu aineistossa lisääntyneenä ja vastavuoroistuneena kanssakäymisenä, johon ei kyetä samoissa määrin muun tyyppisillä oppitunneilla (esimerkki 77), kun taas vapautunutta ilmapiiriä representoidaan tavanomaista aktiivisempaan toimintaan osallistumisena ja innostumisena (esimerkit 77–79). Näissä representaatioissa huomio keskittyy oppilaiden toimijuuden kuvaamiseen opetustilanteissa: oppilas voidaan tulkita semanttiselta rooliltaan patientiksi, jonka olotila eli toiminta draamatoiminnan vaikutuksen alaisena muuttuu tavallista aktiivisemmaksi (esimerkit 77 ja 78).

- 77) – – ne (draamatunnit) on semmosia vapaampia tilanteita ni sit on tavallaan (.) todella niinkun onkin ottaneet jonkun (–) jotenkin **vahvemman roolin** luokassa vaikka normaalit viittaustilanteet eivät tuu puhuneeks edes (opett. 1)
- 78) – – semmonenkin oppilas joka ei lähtökohtaisesti ole (osallistuva, leikkisä) (.) ni kyllähän se **ryhmä** (.) ja tekeminen silloin mukana sen mukana (opett. 2)
- 79) Osallistuin draamatunneilla ryhmäharjoituksiin enemmän. (opp. K)

Draaman keinoin oppiminen tapahtuu usein yhdeksäsluokkalaisten ja opettajien mukaan kuin huomaamatta, sillä toiminta voi päälle päin vaikuttaa kepeältä ja leikkiseltä (mm. esimerkit 70 ja 80). Draamatoiminnan leikinomaisesta luonteesta huolimatta molemmat opettajat mainitsevat toimintaan liittyvän aina useampia pedagogisia tavoitteita, joita toiminnan varjolla pyritään saavuttamaan (mm. esimerkki 81).

- 80) Ne on ollut mukavia aina. Tekeminen on ollut hauskaa – – (opp. E)
- 81) – – toki myöskin se et **voidaan samalla oppii** asioita (–) **useita asioita** et voihan se olla myös aikaa säästävää ja **hauskaaki** ja (.) mut myös antaa sen kokonaiskuvan et elämä on kokonaisuus (opett. 2)

Oppilaiden toimintaan orientoiminen sekä oppimiseen liittyvien tavoitteiden huolellinen sanoittaminen onkin siksi haastateltujen opettajien mukaan välttämätöntä, sillä draaman

keinoin työskenteleminen ei itsessään leikinomaisuutensa vuoksi välttämättä anna oppilaille tarpeeksi suoria vihjeitä siitä, millaisia taitoja ollaan vahvistamassa (esimerkit 82 ja 83).

- 82) et jos lähtee ihan sillai vaan soitellen sotaan tyypisesti et tehäämpä prosessidraama ni ne (oppilaat) on enimmäkseen ihan ulkona et eivät oikee tajuu et mitä täs tapahtuu (.) se vaatii sen niinku pohjustuksen (opett. 1)
- 83) just se et avaa niit (toiminnan tavoitteita) joskus ettei he oppilaat koe et se on pelkkää leikkimist -- on niit jotka joskus kyseenalaistaa et mitä me täs muka opittiin ja miks me tehään tätä (-) miten tää muka liittyy äikkään (opett. 2)

Draamatyöskentely näyttäytyykin aineiston perusteella muutamille tutkimukseen osallistuneille yhdeksäsluokkalaisille tavoitteettomana toimintana, sillä yksittäisissä aineistonosissa kielletään täysin minkäänäköinen draamasta oppiminen (esimerkit 84 ja 85). Tällaisissa vastauksissa toistuu säännönmukaisesti kieltohakuinen partikkeli *mitään*, jolla tässä asiayhteydessä ilmaistaan oppimisen määrään liittyvää olemattomuutta (VISK § 657).

- 84) En tiedä miten voin hyödyntää draamasta oppimiani taitoja nyt tai tulevaisuudessa, koska en ole oppinut **mitään** draama tunneista. (opp. L)
- 85) Minulle harjoitteet eivät ole kauhean virkistäviä, enkä ole mielestäni oppinut niistä **mitään**. (opp. P)

Draamaan liittyviä kokemuksia kielennetään aineistossa useissa tapauksissa varsin voimakkaita ilmaisuja käyttämällä (esimerkit 86–89). Kokemuksiin liittyvistä tunnetiloista kerrotaan useissa kirjoitelmissa ja haastattelun kohdissa joko voimakkaan tunnelatauksen sisältävin ilmauksin (esim. *vihaan*) tai sanomaa vahvistavin adverbein (esim. *aika, ihan tosi ja täysin*). Muun muassa esimerkissä 86 esiintyvillä astemääreillä *aika* ja *ihan tosi* ilmaistaan kuvatun ominaisuuden tavallista suurempaa tai matalampaa astetta (VISK § 615), mikä kielellisesti rakentaa käsitystä toisaalta draamatyöskentelyn vaativuudesta mutta myös palkitsevuudesta.

- 86) -- on itse just **aika väsyny** sen (draamapainotteisen oppitunnin) jälkeen mut toisaalta parhaas tapaukses se on **ihan tosi antavaa** ja **palkitsevaa** et siin saa sitä kiitostaki sit (opett. 1)
- 87) **Vihaan** äikässä **eniten** draamaharjoituksia sillä ne ovat mielestäni **täysin turhia** ja **vihaan** esiintymistä ja näyttelystä. (opp. D)
- 88) Tekeminen on ollut aina **tosi** hauskaa -- (opp. K)

Tutkimusaineistossa toistuvien painokkaiden ilmaisujen käytön voidaan olettaa viittaavan siihen, että draamakokemukset ovat herättäneet tutkimushenkilöissä poikkeuksellisen voimakkaita tunteita ja ajatuksia, joita koulukontekstissa ei välttämättä muutoin tavata. Voimakkailla ilmaisuilla kuvataan aineistossa paitsi draamakokemuksiin liittyviä tunteita mutta myös sitä, millaisia tunnetiloja draaman keinoin tutkittavana olleisiin aiheisiin on liittynyt (esimerkki 89).

89) -- sit ihan semmosia todella (.) että me vaik jotain työmiehen vaimoa käsitellään draaman keinoin ni siel on oikeesti tullu sellasia kommentteja et se (yksi teoksen henkilöistä) on ihan mulkku et mite se voi ol tommone sika (.) nii et se on herättäny ihan oikeesti ajatuksia ja tunteita (opett. 1)

Tunnetiloihin liittyen toinen haastateltavana olleista opettajista arveleekin, että tavallisimmat oppilaiden kouluarkeen liittyvät tunnetilat lienevät valtaosin negatiivisia, kuten turhautumista ja väsymystä, vaikkakin toki myös esimerkiksi hetkittäistä innostumista. Näiden tunnetilojen rinnalle draamamenetelmien avulla halutaan tuoda molempien haastateltujen opettajien mukaan muunkinlaisia tunteita, joiden myötä opetuksen toivotaan innostavan ja vaikuttavan tavallista mielekkäämmältä (esimerkki 90).

90) hauskal taval (.) et siinäki voi aatella et niinku ehkä siin saadaan just innostumaan siihen (.) et tehdään esimerkiks tekstin tuottamisest leikki ja ehkä tuotetaan jopa vahingos se teksti (opett. 2)

Vaikka draamaan liittyvistä kokemuksista puhutaankin aineistossa pääosin positiivissävytteisesti, minkä perusteella menetelmien voidaan olettaa olevan valtaosalle tutkimushenkilöistä mielekkäitä, vaikuttaa draaman keinoin työskenteleminen olevan silti joillekin vastenmielistä (ks. esimerkit 85 ja 87). Haastatteluaineistossa draamaharjoitusten kuvataan voivan aiheuttaa joillekin esimerkiksi ahdistusta tai jännitystä (esimerkit 91 ja 92), mikä osaltaan selittänee muun muassa esimerkin 87 kirjoittaneen oppilaan suhtautumista draamaan: Oppilas ilmaisee vihaavansa esiintymistä ja näyttelemistä, joiden voidaan lähtökohtaisesti olettaa aiheuttavan jännitystä. Voimakas jännitys saattaa aiheuttaa esimerkin 92 mukaista ahdistusta, mikä saattaa purkautua juuri esimerkin 87 tyyliksenä suuren tunnelatauksen sisältävänä, jopa aggressiivisena torjuvaa asennetta kuvaavana ilmauksena.

91) mä luulen et jos sitä säännöllisest pitäis yllä ni sitä sellasta plääh-reaktioo ei tulis (.) mikä saattaa tulla sellasis ryhmis jois se (draaman käyttö) on jääny syystä tai toisest (.) et se on vieraampaa (-) et se herättää niinku jännitystä myös (.) et joku saattaa jännittää sitä -- (opett. 1)

92) sit tietyst jos ryhmäs on vaiks joku (.) et tietää et se ahdistuu hirveesti jos se joutuu tekee jotai tiettyi juttui
(.) ni sit siin täytyy sit luovii niin et se ei joudu siel tekemään semmost (opett. 2)

Aineiston perusteella draamaan suhtaudutaan siis lähtökohtaisesti positiivisesti ja avoimen vastaanottavaisesti, mikä näkyy niin opettajien ja kuin oppilaidenkin vastauksissa, joiden mukaan draamatyöskentely on mukavaa vaihtelua tavanomaiseen kouluarkeen. Tutkimusaineistosta kielellisesti rakentuvan käsityksen mukaan draamaa pidetäänkin menetelmänä, jonka varjolla oppiminen tapahtuu ikään kuin vahingossa. Tämä näyttäytyy aineistossa siinä, kuinka tutkimushenkilöt kuvaavat toimintaa tavanomaista opiskelua vapaammaksi ja leikinomaisemmaksi, mutta jonka keinoin on kuitenkin mahdollista oppia monipuolisesti erilaisia asioita. Aineiston perusteella oppiminen ei siis tapahdu yhtä tietoisesti ja strukturoidusti kuin esimerkiksi ei-perinteisiä opetusmenetelmiä hyödyntämällä, mistä ovat osoituksena esimerkiksi sellaiset vastaukset, joissa kielletään kaikenlainen draamasta oppiminen.

Vaikka draamasta kielellisesti rakentuva kuva siis onkin pääosin myönteinen, varjostaa menetelmän hyödyntämistä kuitenkin yksittäisten oppilaiden tämän tyyppiseen työskentelyyn liittyvä ahdistus, mikä on huomioitava opetusta suunniteltaessa. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä mainitsee draamamenetelmin työskentelemisen silti olevan jo itsessään innostavaa, minkä vuoksi opettajat mainitsevat hyödyntävänsä sitä toisinaan myös sellaisten asioiden opetuksessa, joihin se ei välttämättä ole paras tai tehokkain menetelmä. Edellä mainituin perustein draaman voidaan siis tulkita täyttävän opetussuunnitelman mukaisen tehtävänsä opetuksen elävöittäjänä.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Tutkimustulokset ja pohdintaa

Tässä tutkimuksessa draaman tehtäviä ja asemaa tarkasteltiin yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sekä työelämävalmiuksien opetuksen välineenä teemojen ajankohtaisuuden vuoksi. Tutkimusongelmaa lähestyttiin ottamalla niin alan ammattilaisten kuin oppilaidenkin äänet huomioon, jotta teemaan oli mahdollista tarttua moninäkökulmaisesti. Moninäkökulmainen lähestymistapa olikin välttämätön syvällisen kokonaiskuvan rakentumisen kannalta, sillä ainoastaan esimerkiksi oppilaiden näkemykset huomioon ottamalla teemojen käsittely olisi jäänyt turhan yksipuoliseksi: eri aineistonsosat siis täydensivät toisiaan. Opettajilla ja oppilailla on myös koulukontekstissa aina yhteisiä ja toistensa läsnäolosta riippuvaisia oppimiseen ja kasvuun liittyviä päämääriä, mikä mielestäni puoltaa molempien näkökulmien huomioon ottamista tällaista koulukontekstiin sijoittuvaa tutkimusta tehtäessä. Koenkin, että tässä tutkimuksessa opettajien ja oppilaiden äänet pääsivät tasapuolisesti ja vertailukelpoisesti esiin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä tarkastelun kohteena oli kuitenkin ensisijaisesti nimenomaan opettajien näkemykset huomioiden se, millaisia tehtäviä draamalla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa ja millaisin perustein tutkimukseen osallistuneet opettajat katsovat menetelmän sopivan opetuksen välineeksi peruskouluun. Draamapainotteisten menetelmien hyödyntämisen pääasiallisiksi syiksi hahmottuivat opettajien omiin kokemuksiin perustuen käsitykset siitä, kuinka draama yhteistoiminnallisen muotonsa vuoksi innostaa jo itsessään passiivisiakin oppilaita osallistumaan toimintaan ja kuinka yhteisten draamakokemusten myötä opettajan ja oppilasryhmien sekä oppilaiden keskinäiset suhteet paranevat.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kertoman mukaan draama näyttäytyy kouluarjessa menetelmänä, jonka keinoin oppilaiden innostaminen erilaisten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen asiasisältöjen opiskelemisen pariin on verrattain helppoa. Käsitykset ovat pääasiassa yhteneväisiä oppilaiden ilmaisemien mielipiteiden kanssa, sillä valtaosa tutkimukseen osallistuneista yhdeksäsluokkalaisistakin kuvailee draamaa myönteistä asennetta kuvaavin adjektiivein. Draamaa kuvaillaankin niin haastattelu- kuin kirjoitelma-aineistossa mukavaksi, innostavaksi ja kaivattua vaihtelua tuovaksi menetelmäksi, joka itsessään kannustaa ottamaan tavallista aktiivisemmin osaa tuntityöskentelyyn. Draaman keinoin

pyritään siten siis lähtökohtaisesti innostamaan oppilaita opiskelemaan oppiaineen erilaisia asiasisältöjä – herättelemään oppilaiden sisäistä motivaatiota, jonka aineistossa katsotaan olevan edellytys syvämmälle oppimiselle (vrt. Entwistle 1996: 193–194). Draaman katsotaankin sopivan opetuksen menetelmäksi erityisesti sellaisiin tilanteisiin, joissa oppimisen kannalta merkityksellisiä ovat oppilaiden omiin kokemuksiin linkittyvät oivallukset, ajatukset sekä tulkinnat, mikä vastaa myös opetussuunnitelman perusteissa rakentuvaa käsitystä draaman käyttötarkoituksista (POPS 2014: 30–31). Tällainen aineistosta esiin nouseva käsitys siten osaltaan osoittaa draaman käytännössäkin toteuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita, joiden mukaisesti oppiminen rakentuu jo olemassa olevan tiedon varaan (Puolimatka 2002: 41).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat draaman hyödyntämisellä olevan siis vaikutuksia myös ryhmän sisäisten suhteiden kehittämisessä, mikä oli toinen merkittävä aineistosta nouseva perustelu draamamenetelmien hyödyntämiselle. Tällainen ryhmän jäsenten välisten suhteiden kehittyminen representoituu aineistossa esimerkiksi lisääntyneenä ja aiempaa avoimempaa vuorovaikutuksena, jolla arvioidaan olevan kauaskantoisesti myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi yhteistoiminnalliseen työskentelyyn myös muissa kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien oppimistilanteissa. Suhteiden kehittyminen nouseekin tärkeäksi draaman käytön päämääräksi myös oppilaiden kirjoitelmista, minkä perusteella tutkimustulosten voidaan katsoa olevan linjassa esimerkiksi Rusasen (2002) ja Maunun (2011) tutkimusten tuloksiin, joista yhtä lailla käy selväksi draaman arvo sekä ryhmän että ryhmään kuuluvien yksilöiden tiimityöskentely-, viestintä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäjänä.

Tutkimusaineistossa draamaa luonnehditaan menetelmäksi, jonka keinoin voidaan saavuttaa useita erilaisia oppimiselle asetettuja tavoitteita, mikä vastaa muun muassa Heikkisen (2004: 138–139) ja Laakson (2004: 39–41) käsityksiä draaman tarjoamasta monipuolisesta oppimispotentialista. Draaman keinoin katsotaan olevan mahdollista oppia niin oppiaineen keskeisistä asiasisällöistä, vuorovaikutustaidoista, itsestä viestijänä kuin esimerkiksi kulttuurista ja yhteiskunnan arvoistakin. Tutkimukseeni osallistuneiden yhdeksäsluokkalaisten tuottamien aineistonosienkin perusteella kävi myös selväksi, että draamasta on mahdollista oppia monipuolisesti erilaisia arki- ja työelämässä tarvittavia taitoja ja asenteita, joista kuitenkin keskeisimmäksi hahmottui nimenomaan viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvä kompetenssi, mikä keskeisesti erottaa tämän tutkimuksen tulokset Kosken (2009: 79–80) tutkimustuloksista, joiden mukaan draamalla ei äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa juurikaan ole pedagogista arvoa vaan se toimii vain viihdyttävänä lisänä.

Koko aineiston perusteella erityisen merkittäviksi draamasta opittaviksi taidoiksi nousivat siis kolmanteen tutkimuskysymyksenkin liittyen viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä kokoavasti tulkittuna myös ihmisenä kasvaminen, joiden katsotaan antavan valmiuksia myös työelämää silmällä pitäen (vrt. esim. Pyykkö ym. 2007: 141; Rehnback & Keskinen 2005: 14–15). Viestintä- ja vuorovaikutustaidot kaikkine muotoineen nähtiin siis aineistossa yhtenä arvokkaimmista osaamisalueista niin tämän päivän kuin tulevaisuudenkin osaamisvaatimusten kontekstissa, minkä vuoksi ne toistuivat sisällöllisesti ja leksikon tasolla useissa erilaisissa asiayhteyksissä eri aineistonosissa. Tällaiset viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseksi katsottavat taidot, kuten keskustelutaidot ja ilmaisuvarmuus, mainitaan toistuvasti merkittävinä taitoina myös työelämävalmiuksiin liittyvissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (ks. esim. Pyykkö ym. 2007: 146; Sajavaara & Salo 2007; Nykänen & Tynjälä 2012; Linturi 2013), mikä vahvistaa draamasta opittavien taitojen olevan hyödynnettävissä ja sovellettavissa työelämäkontekstissakin.

Viestintään ja vuorovaikutukseen liittyvän kompetenssin lisäksi hyvin merkittävänä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa draamasta opittavana osaamisena nähtiin haastatteluaineiston perusteella myös ihmisenä kasvaminen, joka representoitui aineiston perusteella vastuun kantamisena, itseluottamuksen vahvistumisena, aloitteellisuutena, mukautumiskykyisyytenä sekä eri tavoin ilmenevänä sisukkuutena. Molemmat tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat tällaisten taitojen olevan relevanttia osaamista myös tulevaisuudessa niin arki- kuin työelämässäänkin. Monet oppilaatkin käsittivät työelämävalmiudet päällekkäisinä yleisesti elämäntaitojen kanssa, minkä vuoksi draamasta opittua kompetenssia kuvattiin useissa tapauksissa asenteisiin ja suhtautumistapoihin liittyvänä muutoksena konkreettisten työelämässä sovellettavien taitojen sijaan. Tämä osoittaa oppilailla olevan valmiuksia tarkastella vaadittavaa osaamista ja jo olemassa olevia taitoja myös abstraktimmalla tasolla esimerkiksi laajemmassa sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa viitekehysessä.

Opettajien draamalle asettamien oppimistavoitteiden sekä oppilaiden kuvaamien draamasta opittujen taitojen väliltä oli siis löydettävissä monia sisällöllisiä ja sanatason yhteyksiä. Tämä osoittaa draaman potentiaalin erilaisten taitojen opetuksen välineenä hahmottuvan varsin samankaltaisena opettajille ja oppilaille. Vaikka etenkin haastatteluaineistossa useimmissa asiayhteyksissä korostuikin draaman välineellinen arvo äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muiden asiasisältöjen opetuksessa, käsittävät tutkimushenkilöt, myös osa oppilaista, draamalla olevan silti itseisarvoa opetuksen varsinaisena kohteena: oppiaineen tehtäväksi katsottiin niin tutkimusaineiston, opetussuunnitelman

perusteiden (POPS 2014: 287) kuin lähdekirjallisuudenkin (Sarmavuori 2007: 18–24, 27; Luukka ym. 2008: 58–59) valossa myös taide- ja kulttuurikasvatuksellisten päämäärien saavuttaminen.

Vaikka tutkimushenkilöiden kokemukset draamasta tavoitteellisen ja tuloksellisen opetuksen ja oppimisen menetelmänä olivatkin kaiken kaikkiaan pääasiassa myönteisiä, löytyi aineistosta myös aiheeseen liittyviä vastakkaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Draaman käytön ei siis voida mustavalkoisesti todeta olevan avain onneen ja menestykseen, sillä opetuksen menetelmänä se jakaa etenkin oppilaiden mielipiteitä: draamasta pidetään joko paljon tai ei lainkaan. Myös opettajat mainitsivat draamamenetelmien hyödyntämiseen liittyvän joitain kääntöpuolia, jotka himmentävät draaman loistoa. Draamakokemuksia ja niihin liittyviä mielipiteitä kielennettiin aineistossa ääripäästä toiseen varsin voimakkain ja kuvakielisin ilmaisuin, minkä vuoksi draamamenetelmien voidaan tulkita herättävän tutkimushenkilöissä monenlaisia, hyvin kielteisiäkin, tunnetiloja. Aineistosta esiin nousseista kääntöpuolista ja voimakkaista ilmaisuista huolimatta draaman asema nykyisen opetussuunnitelman perusteiden mukaisena pedagogisena ratkaisuna vaikuttaa kuitenkin tämän tutkimusaineiston kontekstissa olevan vakaa ja pääasiassa myönteinen, mikä näyttäytyy opettajien toistuviin draamakokemuksiin perustuvina moninäkökulmaisina pohdintoina sekä oppilaiden kykynä kielentää draamasta opittua jäsennellysti.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena draaman asema hahmottuu yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä työelämävalmiuksien opetuksen välineenä vastikään käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden viitekehyksessä. Siitä millaisia tehtäviä draamamenetelmillä katsotaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kontekstissa olevan, on tehty aiempaa tutkimusta jo jonkin verran, mikä siten tarjosi mahdollisuuden vertailla tutkimustuloksia toisiinsa. Vastikään käyttöön otetun opetussuunnitelman perusteet antoivat osaltaan myös uusia lähtökohtia tarkastella draaman tehtäviä ja asemaa opetuksen välineenä, sillä draamalla ja muilla toiminnallisilla menetelmillä on lähtökohtaisesti aiempaa enemmän painoarvoa opetuksen välineistönä. Draamasta opittaviin työelämävalmiuksiin liittyvää tutkimusta ei kuitenkaan enenkään perusopetuksen kontekstissa ole aiemmin juurikaan tehty, mikä antoi tilaisuuden täyttää ajankohtaista ja merkittävää tutkimusaukkoa. Aiempien tutkimusten puuttuessa suuntaviivat tämäntyyppiselle tutkimukselle oli luotava itse, mikä

lienee vaikuttanut siihen, että työelämänäkökulman osalta tutkimus jäi huomattavasti toivottua pintapuolisemmaksi.

Tutkimusaineisto koostui kahdesta eri keinoin kerätystä aineistonosasta, joiden tarkoituksena oli täydentää toisiaan ja antaa siten eri näkökulmia tutkittaviin teemoihin. Tältä osin aineisto toimikin arvioni mukaan tarkoituksenmukaisesti, sillä sopivan laaja aineisto tarjosi onnistuneesti toisiaan täydentävää materiaalia. Uskon myös tutkimuksen teon kannalta olleen hyödyksi, että toinen haastateltavana olleista opettajista opettaa tutkimukseen osallistuneita yhdeksäsluokkalaisia, sillä tällöin minun oli perustellusti mahdollista verrata haastattelun sisältöjä suoraan kirjoitelmista esiin nousseisiin näkökulmiin. Toisen opettajan haastattelun koen puolestaan antaneen näkökulmaa draaman käyttöön ylipäänsä, minkä uskon edistäneen tulosten luotettavuutta. Aineenopettajien haastattelut täydensivät siis toisiaan syventäen ja monipuolistaen tutkimuksen kohteena olevien teemojen tarkastelua. Kirjoitelma-aineisto kerättiin niin ikään kahdesta eri oppilasryhmästä, minkä uskon vaikuttaneen tulosten luotettavuuteen siltä osin, että oppilasryhmien dynamiikka, draamakokemusten määrä ja suhde opettajaan saattavat olla erilaisia. Kun aineistoa kerätään useammasta eri ryhmästä, sisältää se oletusarvoisesti kirjavammin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, jolloin esimerkiksi tutkimukseen osallistuneen yksittäisen oppilasryhmän sisäinen dynamiikka ei ohjaile tutkimuksen tuloksia liikaa.

Koska tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, ei tarkoituksena lähtökohtaisestikaan ollut pyrkiä tuottamaan tutkimusaiheeseen liittyvää yleistettävää tietoa vaan saamaan syvälinen käsitys aiheesta juuri tämän otoksen puitteissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 139). Koen tutkimuksen onnistuneen tältä osin, sillä tutkimusongelmia tarkasteltiin hyvin eri lähtökohdista ja näkökulmista syvälinen kokonaiskuvan rakentamiseksi. Aineistoa tarkasteltiin niin sisällöllisesti kuin tutkimushenkilöiden tekemien kielellisten valintojenkin kannalta, mikä lisää aineiston käsittelyn monikantaisuutta siten luotettavan kokonaiskuvan vahvistumista. Tutkimuksen tulokset ovat myös soveltuvilta osin linjassa aiempaan tutkimukseen sekä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, mikä antaa viitteitä siitä, että laajemmassa kaavassa toteutettuna tulokset voisivat olla yleistettävissäkin.

Tulosten luotettavuuteen liittyen koen kuitenkin tärkeäksi mainita, että epäilen etenkin muutamien oppilaiden kohdalla tuttuuteni vaikuttaneen siihen, millaisia asioita he kirjoitelmissaan kertoivat ja millä tavoin he asioita ilmaisivat. Osa kirjoitelmapastauksista sisälsi nimittäin jonkin verran ristiriitaista informaatiota, mikä näyttäytyi tekstin sisällä sanatason sisällöllisenä ristiriitaisuutena. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2001: 193) muistuttavatkin, että on tavanomaista, että tutkimushenkilö haluaa miellyttää tai antaa

sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Toisaalta kuitenkin toisen, itselleni vieraamman, oppilasryhmän vastaukset sisälsivät vastaavasti yhtä kirjavia kokemuksia ja mielipiteitä draaman käytöstä, minkä vuoksi en usko tuttuuteni vaikuttaneen vastausten sisältöön tutkimuksen kannalta merkittävästi. Sanatason ristiriitaisuudet saattavat osittain selittyä myös sillä, että aineistonkeruutapana kirjoitelma ei välttämättä ole oppilaiden näkökulmasta kaikista motivoivin tai helpoin: tekstin tuottaminen ja sisällön rakentaminen jäsennellysti saattaa olla vaikeaa, kun huomioitavia näkökulmia (draama, työelämävalmiudet sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine ylipäätään) on monta ja aikaa tekstin tuottamiselle varsin vähän. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien en myöskään lähtökohtaisesti tuttuudestani huolimatta usko pyrkineen esimerkiksi kaunistelemaan vastauksia, sillä molemmat heistä kertoivat avoimesti ja monipuolisesti niin draaman käytön hyvistä kuin huonoistakin puolista ja niihin liittyvistä kokemuksistaan. Haastattelut myös nauhoitettiin ja litteroitiin, jolloin niiden sisältöihin palaaminen ei ollut tutkijan muistin varassa.

Tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa draamamenetelmien hyödyntämiseen liittyvässä kehitystyössä paitsi tutkimuksen kohteena olleessa oppilaitoksessa, myös laajemmalti, vaikkeivat tutkimustulokset yleistettävissä olekaan. Tutkimustieto nimittäin perustuu autenttisiin kokemuksiin, joiden avulla draamamenetelmistä kiinnostuneiden henkilöiden on mahdollista saada vinkkejä ja kannustusta draamaopetuksen toteuttamiseen, sillä kuten Koski (2009: 79–80) on tutkielmassaan aineistoonsa viitaten todennut, draaman käsitetään usein olevan opetusmenetelmänä poikkeuksellisen työläs ja kouluttautumista edellyttävä. Tämän tutkimuksen tutkimusaineiston valossa draama näyttäytyy kuitenkin ennemminkin mahdollisuutena avoimen vuorovaikutuksen ja luottamussuhteiden kehittämiseksi, mitä epäilen peräänkuulutettavan useissa oppilaitoksissa.

Toisaalta tutkimuksen kirjallisuuskatsauksesta sekä tutkimustuloksista käy myös ilmi, millaista osaamista pidetään tulevaisuuden kannalta arvokkaana. Tulokset voivat parhaimmillaan ohjata esimerkiksi yksittäisten oppilaitosten sisällä opetuksen kehittämiseen liittyvää työtä sellaiseen suuntaan, jossa oppilaiden on jo varhaisessa vaiheessa mahdollista saada parhaimmat mahdolliset Kauppisenkin (2010: 19) peräänkuuluttamat valmiudet jatkoa varten. Tähän liittyen tulee silti huomioida, että koska tämä tutkimus on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa sekä draamakasvatuksen ja työelämävalmiuksien viitekehityksessä liki ensimmäinen laatuaan, on tärkeää saada lisää aiheeseen liittyvää tutkimustietoa opetuksen tarkoituksenmukaisen kehittämisen edistämiseksi. Jatkotutkimusideoina mainittakoon siis esimerkiksi työelämävalmiuksien opettamisen

tarkasteleminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa ilman draamakasvatuksen viitekehystä sekä vastaavanlaisten tutkimusten toteuttaminen muilla kouluasteilla vertailukelpoisen aineiston tuottamiseksi.

LÄHTEET

- Aalto, Maija 18.11.2016: Mikä ihme on ”kouluton koulu”? Kävimme katsomassa, millaisia ovat Helsingin kokeilukoulut. - <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000004875474.html> Luettu 22.03.2018.
- Annala, Katja 2012: *Työelämätaitojen oppiminen korkeakoulutuksessa. Asiantuntijaksi sosiaali-, terveys- ja hoitoalalle*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Barton, David 1994: *Literacy – An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Bergman, Pekka 14.10.2017: Opettajista on tehty sirkustirehtöörejä ja oppilaista laiteriippuvaisia robotteja. - <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005407627.html> Luettu 22.03.2018.
- Borgstén, Tiina Maria 2016: *Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa – fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto/Kokkolan yliopistokeskus Chydenius: Opettajankoulutuslaitos.
- Entwistle, Noel 1996: *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers*. London: David Fulton Publishers.
- Esslin, Martin 1980: *Draaman perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fries, Julia 2015: ”Att bli skapande av det nya” – Fem dramapedagogers uppfattningar av drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling. Independent thesis, advanced level (degree of master). Stockholm University.
- Halinen Irmeli 2014: OPS2016 – Koulu katsoo tulevaisuuteen. Helsinki: Opetushallitus. - http://www.oph.fi/download/156929_ops2016_koulu_katsoo_tulevaisuuteen_ITK2014.pdf Luettu 23.03.2018.
- Hamilton, J. 1992: *Drama and Learning, a critical review*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Heikkinen, Hannu 2001: Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. – Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.), *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus* s. 75–106. Jyväskylä: Atena.
- 2002: *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisyyys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2004: *Vakava leikillisyyys: Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- 2005: *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- 2013: Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama. – Anneli Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* s. 177–190. Helsinki: SKS.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 161–190. Jyväskylä yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, Leena; Väisänen, Tuula & Latomaa, Sirkku 2007: Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyteen? – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 57– 122. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kettunen, Sami 2017: ”Uudestaan vaan härkää sarvista ja kokeillaanpas vähän toisella lailla” – luokanopettajien kokemuksia draamakasvatuksen käytöstä. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kettula-Konttas, Kirsi 2008: Draamaa metsäekonomian ja markkinoinnin opetuksessa. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 37–47. Helsinki: Draamatyö.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2018. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi> Luettu 03.01.–26.03.2018.
- Korhonen, Pekka & Østern, Anna-Lena 2001: *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.
- Koski, Maiju 2009: *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Laakso, Erkki 2004: *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lauri, Anna-Maija 2008: Esimerkkejä draamamenetelmien käytöstä aikuiskoulutuksessa – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 81–91. Helsinki: Draamatyö.
- Leikkonen, Jouni 2001: Alkuharjoitteista roolin rakentamiseen. – Pekka Korhonen & Anna-Lena Østern (toim.), *Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus* s. 163–206. Jyväskylä: Atena.
- Lewis, Maureen Maguire 2005: *The drama of international business: Why cross-cultural training simulations work*. Journal of European Industrial Training 29 (7). – <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/03090590510621072> Luettu 16.02.2018.
- Linturi, Hannu 2013: *Oppimisen murrokset vuoteen 2030*. – <http://www.ebarometri.fi/oppimisen-murrokset-vuoteen-2030/> Luettu 02.03.2018.
- LOPS = *Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus
- Luoma-Kuikka, Anneli 2008: Draamatyöskentely terveydenhuollon lähiesimiesten täydennyskoulutuksessa. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 102–109. Helsinki: Draamatyö.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 133–160. Jyväskylä yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malinen, Riikka 2016: *Yliopistosta työelämään – kehitysprojekti yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen ja asiantuntijuuden kartuttajana*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Maunu, Marika 2011: *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: Opettajien ja oppilaiden toiminta kirjallisuuden opetuksen prosessidraamatunneilla*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Miikkulainen, Tiina 2006: *Hauskat asiat ovat helpommin oppia kuin tylsiä asioita. Draaman keinot suggestopedisessä S2-opetuksessa*. Maisterintutkielma. Tampereen yliopisto.

- Mäkisalo-Ropponen, Merja 2008: Yhteisöllistä oppimista draaman avulla. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 92–97. Helsinki: Draamatyö.
- Niemistö, Raimo 1998: *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi 2012: Työelämän kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. – *Aikuiskasvatus* 1/2012 s. 17–28.
- Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Owens, Allan 2008: Planning for the Possibilities of Dissensus in Process Drama. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 9–14. Helsinki: Draamatyö.
- Owens, Allan & Barber, Keith 2010: *Draamakompassi – prosessidraaman suunnittelu, käytännön Työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.
- Pekkarinen, Laura & Pekka, Toni 2016: Julkisen alan työhyvinvointi 2016. Kevan tutkimuksia 1/2016. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus. – <https://www.keva.fi/globalassets/2-tiedostot/ta-tiedostot/esitteet-ja-julkaisut/julkisen-alan-tyohyvinvointi-2016.pdf> Luettu 25.03.2018.
- Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–218. Jyväskylä yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/saadokset_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Puhakka, Kirsi-Marja 2008: Me-henkeä, hyväksymistä ja yhteistyötä draaman keinoin. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 66–73. Helsinki: Draamatyö.
- Pulli, Tuula & Viirret, Tuija Leena 2012: Terapeuttinen draama. – Matti Huttunen & Hely Kalska (toim.), *Psykoterapiat* s. 293–297. Helsinki: Duodecim.
- Puolimatka, Tapio 2002: *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Pyykkö, Riitta; Tuomi, Ulla-Kristiina; Juurakko-Paavola, Taina & Fiilin, Ullamaija 2007: Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 123–152. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa 1997: *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rehnbäck, Katriina & Keskinen, Soili 2005: *Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla*. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus.
- Roos, Satu & Mönkkönen, Kaarina 2015: *Ihmiseksi työssä – työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta*. EU: UNIPress.
- Rusanen, Soile 2002: *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Väitöskirja. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos.

- 2008: Osallistavan teatterin lajeista. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 24–31. Helsinki: Draamatyö.
- Sajavaara, Anu 2010: Kieli- ja viestintätaidot korostuvat työelämässä. – *Kielikello* 3/2010. – <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2139> Luettu 06.03.2018.
- Sajavaara, Kari; Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 13– 44. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, Anu & Salo, Mailis 2007: Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 233– 252. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Salo, Olli-Pekka 2014: Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa – *Kieliverkosto* 11/2014. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/miten-tehda-hyvasta-kielenopetuksesta-entista-parempaa> Luettu 06.03.2018.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Sava, Inkeri 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. – Ismo Porna & Pirjo Väyrynen (toim.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja* s. 15–43. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Savela, Jarmo 2012: *Where do these rails go? – Drama in education in practising fluency for upper secondary school english students. A Material package*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.
- Sipola, Timo 29.03.2017: Vuorovaikutustaidot puskevat koulumaailmaan – uusi opetussuunnitelma haastaa somen älämölökeskustelun. – <https://yle.fi/uutiset/3-9451279> Luettu 27.03.2018.
- Stenström, Marja-Leena; Laine, Kati & Valkonen, Sakari: 2005: *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään – hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot*. Tutkimuslauseita 21. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413– 430. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta: Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. – <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa> Luettu 01.02.2018.
- Toivanen, Tapio 2007: *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi & Sarajarvi 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, Laura; Kuismanen, Saara & Nieminen, Patrik 2018: *Kartoitus tekniikan alan toivotuista työelämätaidoista työelämässä*. Tyyli – Työelämäjakoja ja työssäoppimista yliopisto-opintoihin. – https://tyylihankke.files.wordpress.com/2018/03/yrityksen_odotuks_vastavalm_tyoeamataid_tty_03_2018-1.pdf. Luettu 18.05.2018.
- Vehviläinen, Jaana 2008: Prosessidraama tai draama prosessissa. – Pekka Korhonen & Raija Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* s. 74–

81. Helsinki: Draamatyö.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. –
<http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>

Østern, Anna-Lena 2000: Draamapedagogiikan genret Pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. –
Pipsa Teerijoki (toim.), *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000 s.*
4–26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Åkerblad, Eeva 2015: *Savuverhon taakse – draama kirjallisuudenopetuksen työtapana*. Maisterintutkielma.
Jyväskylän yliopisto: Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset opettajille

-Millaisia kokemuksia sinulla on opettajana draaman käytöstä opetuksen välineenä?
Millaisille ryhmille ne sopivat äikän opetuksen välineeksi, millaisille eivät? Kuinka paljon käytät draamapainotteisia menetelmiä osana opetusta? **Miksi käytät draamamenetelmiä osana opetusta?**

-Mihin (uuden) opetussuunnitelman mukaisiin äikän opetuksen tavoitteisiin & sisältöalueisiin liittyen draamaa voi käyttää työvälineenä? Miten, miksi? (ks. seur. sivut)

-Voiko draaman keinoin linkittää oppiaineen sisällä keskenään erilaisia sisältöalueita toisiinsa, mitä & miten? (/oppiainerajat ylittäen). **Millaisia etuja tällä saavutetaan?**

-Millaisia oppilaita tai ryhmiä draamamenetelmien käyttäminen mielestäsi parhaiten palvelee äikän opetuksen kontekstissa? Millaisia taitoja draaman keinoin on mahdollista vahvistaa?

-Millaisia oppimiseen liittyviä tavoitteita draamallisilla työmenetelmillä on suhteessa niin opiskeltavaan aiheeseen kuin laaja-alaisemminkin? Miten tavoitteet vaihtelevat ryhmittäin: ts. onko toistuvilla draamaharjoituksilla kauaskantoisempia tavoitteita esim. ryhmäytymisen suhteen vai hyödynnetäänkö sitä ”vain” antamaan vaihtelevuutta opetus- ja oppimismenetelmien kirjoon?

Millaisia tulevaisuudessa (jatko-opinnoissa esim.) hyödynnettäviä taitoja draamamenetelmillä harjoitellaan?

-Onko draamatyöskentelyllä mahdollista saavuttaa sellaisia tavoitteita tai etuja, joita muuten ei olisi mahdollista saavuttaa?

-Millä tavoin kokemustesi mukaan oppilaat suhtautuvat äikässä draamamenetelmiin oppimisen keinoina? Onko draama luonnollisesti yksi oppimisen väline? Ymmärtävätkö kokemustesi mukaan oppilaat oppimisen laaja-alaisetkin tavoitteet?

-Millaisia haasteita/haittoja draamamenetelmien hyödyntämiseen liittyy? (esim. ajalliset resurssit)

-Millaiset harjoitukset ovat olleet antoisimpia, miksi? Kuvaile kokemuksiasi. (=edut)

-Millaisia fiiliksiä draamaharjoitusten vetämiseen liittyy?

Liite 2: Oppilaiden kirjoitelmaohje

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteena on muun muassa

- kehittää kieli- ja tekstitaitoja erilaisissa viestintäympäristöissä,
- vahvistaa vuorovaikutus- ja viestintätaitoja,
- tutustuttaa kulttuuriin kielen ja kirjallisuuden näkökulmista,
- auttaa rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä,
- opettaa ymmärtämään, tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä (eri tekstilajit, tyylit, piirteet),
- vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä,
- opettaa arjessa tarvittavia taitoja (mm. arkiset kielenkäyttötilanteet, lukutaito),
- tutustuttaa työelämässä tarvittaviin taitoihin oppiaineelle sopivasta näkökulmasta,
- rohkaista aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen sekä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen.

Oppiaineen tavoitteena on siis edistää kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin näkökulmista niitä taitoja, joita tulet myöhemmin elämässäsi tarvitsemaan: jatko-opinnoissa, työelämässä ja jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa. Näitä taitoja voidaan harjoittaa ja vahvistaa monin erilaisin äikän tunneilta tutuin työmenetelmin. Tässä tapauksessa keskitytään kuitenkin pohtimaan, millaisia taitoja on opeteltu draamallisia työmenetelmiä tunneilla käytettäessä.

HUOM! Draamapainotteisilla työskentelymenetelmillä ei tarkoiteta yksistään esitysten valmistelua ja esittämistä!

Draamapainotteisten oppimismenetelmien vahvuutena pidetään sitä, että oppiminen ei rajoitu yksistään oppiaineen sisällöllisiin seikkoihin (esim. kirjallisuuden genret, oikeinkirjoitus, suomen kielen historia...), vaan oppiminen on kokonaisvaltaisempaa. Draamapainotteiset menetelmät mahdollistavat sisällöllisen oppimisen ohella esimerkiksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittämisen, ympäröivän yhteisön arvojen ja kulttuurin ymmärryksen lisääntymisen sekä erilaisten elämässä tarvittavien taitojen (esim. tunnetaidot, itseilmaisu) opettelun.

Kirjoitelmaohje:

1. Kerro ensimmäisessä kappaleessa, millaisia tulevaisuudensuunnitelmia sinulla on: mihin aiot hakeutua jatko-opiskelemaan ja millaista työtä haluaisit tulevaisuudessa tehdä? Mikäli et vielä tiedä, kirjoita esimerkiksi haaveammatistasi.
2. Pohdi toisessa kappaleessa lyhyesti, millaisia äikässä opittuja taitoja jatko-opinnoissasi ja työelämässä saatat tarvita? Voit hyödyntää liitteenä olevaa listaa tavoitteista.
3. Kolmannessa kappaleessa kerro, millaisia kokemuksia sinulla on draamapainotteisista menetelmistä äikän tunneilla:
 - o Millaisia ajatuksia sinulla herää, kun kuulet, että tunnilla tullaan tekemään draamaharjoituksia?
 - o Millaisiin harjoituksiin olet osallistunut? Kuvaile lyhyesti!
 - o Mitä taitoja olet itse oppinut niistä? (ks. seuraavan sivun lista!)
 - o Mitä taitoja uskot muiden oppineen draamapainotteisista harjoituksista/mitä kaikkea niistä olisi voinut oppia? Kuvaile ja perustele lyhyesti: millaisesta harjoituksesta on voinut oppia taitoa X, miksi?
4. Pohdi ja arvioi vielä kirjoitelmäsi viimeisessä kappaleessa sitä, miten voit hyödyntää draamasta oppimiasi taitoja nyt ja tulevaisuudessa jatko-opinnoissa, työssä ja arkielämässä.

Opetuksen tavoitteet:

T1: **Toimiminen tarkoituksenmukaisesti ja eettisesti** erilaisissa **viestintäympäristöissä** (= tehokas viestintä erilaisissa puhutuissa ja kirjallisissa yhteyksissä)

T2: Kommunikointi ja argumentointi erilaisissa ryhmissä (puhuttu ja kirjallinen ilmaisu) = **ryhmätyötaidot, ryhmäviestintätaidot**

T3: **Itseilmaisun** vahvistaminen **viestintä-, keskustelu- ja esitystilanteissa** (= esitelmät, puheet, näytelmät, keskustelut erikokoisissa ryhmissä jne., keskustelutaidot, perusteleminen...)

T4: Omien taitojen ja kehittämiskohteiden arvioimisen taito = **itsearviointi, käsitys itsestä viestijänä**

T5 & T7: Tekstien **käyttöön ja tulkintaan liittyvät taidot** (=mitä tekstillä halutaan sanoa ja miksi)

T6: Erilaisiin **asiateksteihin tutustuminen** ja niiden **analysointi, kriittinen lukutaito** (= sanomalehtitekstit, mediatekstit, artikkelit, hakemukset, esseet...)

T8: **Lähdekritiikki, tiedonhaku**

T9: Uusiin ja itselle vieraampiin **fiktiivisiin tekstilajeihin tutustuminen, fiktion keinojen ymmärtäminen** (= runot, näytelmätekstit, muu kaunokirjallisuus...)

T10, T11 & T12: Erityyppisten **tekstien tuottaminen** ja **omien ajatusten ilmaiseminen** kirjallisesti erilaisissa konteksteissa (= esim. opinnoissa, somessa, hakemuksissa, mielipideteksteissä...) itsenäisesti, pareittain ja ryhmissä.

T13: **Oikeinkirjoitus**, tekstilajien konventioiden hallinta, erilaisten **tietoteknisten laitteiden käyttö** tekstin tuottamisen välineenä

T14: **Viittaaminen** toisen kirjoittamaan **tekstiin & lähdemerkinnät, eettiset valinnat**: mm. tekijänoikeuksiin tutustuminen

T15: **Kielitietoisuuden lisääminen**: kielen ja sen rakenteiden, rekistereiden ja piirteiden tunnistaminen (= sanat, lauseet, virkkeet, murteet ja puhekieli vs. yleiskieli...). Kielellisten **valintojen** merkityksien ja **seurauksien ymmärtäminen** (= jos kirjoitan asiasta X näin, siitä seuraa...)

T16: **Kirjallisuushistoriaan ja nykykirjallisuuteen** tutustuminen, **kulttuuriin tutustuminen** oppiaineen näkökulmasta (= mm. elokuvat, teatterit, lyriikat...), **kirjallisuuden merkityksellisyyden ymmärtäminen** yksilön ja kulttuurin kannalta.

T17: Suomen **kielen historiaan**, kielen **ominaispiirteisiin** ja Suomen **eri kieliin** ja **murteisiin tutustuminen**. Oman **kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentaminen** (= miten käytän kieltä erilaisissa tilanteissa, eri ihmisten parissa, kuinka ilmaisen itseäni...).

Draamasta oppiminen, esimerkiksi:

itsestä ja muista oppiminen tunnetaidot vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot

itsehillintä ilmaisu- ja esiintymisvarmuus, ilmaisutaidot kulttuuritietous

muiden huomioiminen, ryhmätyötaidot yhteisöllisyys, yksilöllisyys uuden kokeileminen

liikeilmaisuus etiikka, arvot erilaisuuden arvostaminen mielikuvituksenellisuus, luovuus

Liite 3: esimerkki tutkimuslupahakemuksesta

Laura Parviainen
laura.t.parviainen@student.jyu.fi
Jyväskylän yliopisto 2017–2018

Olen tekemässä maisterintutkielmaani Jyväskylän yliopiston kielten laitokselle kuluvaan lukuvuoden 2017–2018 aikana. Tarkoitukseni on tutkia sitä, millainen asema draamakasvatuksellisilla opetusmenetelmillä on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetuksessa sekä millaisia opetussuunnitelmaan sisältyviä osa-alueita yhdeksäsluokkalaiset sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät tärkeimpinä ja mielekkäimpinä jatko-opintoja ja mahdollista ammatinvalintaa silmällä pitäen juuri draamakasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna.

Tulen keräämään tutkimusaineistoa siten, että oppilaat kirjoittavat pienen aiheeseen liittyvän kirjoitelman. Kirjoitelmien lisäksi haastattelen kahta suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaa aiheeseen liittyvien yleisten käsitysten kokoamiseksi. Haastatteluissa ei siis pureuduta yksittäisiin tapauksiin oppilaiden ja opettajien henkilötietosuojaan vedoten.

Haastatteluihin vastataan nimettömästi eikä haastateltavan opettajan henkilöllisyyttä voi päätellä tutkimustuloksista tai -raportista. Tutkielman tekijänä sitoudun myös huolehtimaan siitä, että aineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti ja sen asianmukaisesta hävittämisestä huolehditaan tutkimuksen päätyttyä. Tutkielman ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston professori Hannele Dufva (hannele.t.m.dufva@jyu.fi).

Tutkimuslupaa varten tarvitsen haastateltavaksi suostuvalta opettajalta allekirjoituksen ja nimenselvennyksen.

Haastateltavan opettajan allekirjoitus, nimenselvennys sekä päivämäärä ja paikka

Tutkielman tekijän allekirjoitus, nimenselvennys sekä päivämäärä ja paikka

Liite 4: Litteroinnissa käytetyt merkinnät

(opett.) – opettajan lausuma

(opp.) – oppilaan kirjoitelmasta nostettu esimerkki

(.) – tauko

(–) – lausuma jäänyt kesken tai aloitettu uudelleen

(– –) – esimerkin kannalta turha osuus poistettu alusta, välistä tai lopusta