

# **Luokanopettajien valmiudet draaman hyödyntämiseen**

Sanna-Kaisa Karvonen  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Yliopistokeskus Chydenius

# TIIVISTELMÄ

Karvonen, Sanna-Kaisa. 2018. Luokanopettajien valmiudet draaman opettamiseen. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. 61 sivua ja yksi liite. Tutkimus suoritettiin Kokkolassa ja tutkimusjoukon muodostivat kaksi rehtoria ja kolme luokanopettajaa.

Tämän tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä draaman käytön merkityksestä ja mahdollisuuksista perusopetuksessa sekä sitä, mitä draaman käyttö vaatii opettajilta. Tutkimuksen teoriaosassa on perehdytty draaman käsitteen avaamiseen sekä sen näyttäytymiseen opetuksessa, muissa tutkimuksissa sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin, ja siinä on käytetty fenomenografista menetelmää. Aineistoanalyysi alkoi tutustumalla aineistoon, minkä jälkeen tutkimukselle oleelliset merkitykset nostettiin esiin. Tämän jälkeen aineisto kategorisoitiin ominaisuuksien mukaan ja pyrittiin löytämään kategorioita yhdistäviä tekijöitä.

Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme pääkategoriaa. Syntyneet kategoriat olivat oppimisprosessin osa, autenttisuus sekä kokonaisuuden hahmottaminen.

Draaman mahdollisuuksien ja hyötyjen käsittäminen näyttäytyi luokanopettajien ja rehtoreiden haastatteluissa draaman ymmärtämisenä autenttisuuden mahdollistajana. Draaman menetelmien koettiin olevan osa oppimisprosessia muotoutuen kulloisenkin oppimistavoitteen suuntaiseksi. Yhtenäisenä tekijänä syntyneiden kategorioiden välille muodostui draaman käsittäminen kokonaisuuden hahmottajana. Yhdistäviksi tekijöiksi kokonaisuuden hahmottamisen näkökulmasta nousi se, että draaman hyödyntäminen oli riippuvainen luokanopettajan tiedoista ja taidoista. Tutkimukseni perusteella luokanopettajat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa ja taitoa draaman käytön mahdollisuuksista opetuksessa.

Avainsanat: Draamakasvatus, draama perusopetuksessa, fenomenografia.

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2. DRAAMAKASVATUKSEN TAUSTOJA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Draamakasvatuksen taustoja .....	9
2.2 Draamakasvatuksen genret .....	10
2.3 Draamakasvatuksen hyödyntäminen.....	12
<b>3. DRAAMA PEDAGOGISENA TYÖVÄLINEENÄ.....</b>	<b>16</b>
3.1 Draama opetuksessa .....	16
3.2 Draama tutkimuksen kohteena kouluopetuksessa .....	20
3.3 Draama perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.....	23
<b>4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>25</b>
<b>5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>26</b>
5.1 Fenomenografinen tutkimusote kontekstin kuvaajana.....	26
5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu.....	28
5.3 Aineiston analyysi.....	30
5.4 Analyysin konkretisointi.....	31
5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus.....	40
<b>6. TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>44</b>
6.1 Syntyneet kuvauskategoriat .....	44
6.2 Autenttisuuden merkityksen tulkintaa.....	44
6.3 Oppimisprosessin osan tulkintaa .....	46

6.4 Kokonaisuuden hahmottamisen tulkintaa .....	48
6.5 Tulosten yhteenveto .....	50
<b>7. TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>53</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>57</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>62</b>

# 1. JOHDANTO

Draamaopetuksen tarpeesta erillisenä aineena käytiin vilkasta keskustelua ennen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman laatimista. Draaman asema omana oppiaineena kuitenkin hylättiin ja sille annettiin uudessa opetussuunnitelmassa hyvin läpileikkaava luonne, joka näkyy jokaisessa eri oppiaineessa sekä laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa. Draamakasvatuksen merkitys ja mahdollisuudet opetuksessa ja kasvatuksessa on vihdoin oivallettu ja tunnustettu, mutta onko pohdittu riittävästi, miten opetus toteutetaan? Onko opettajilla tarvittavaa tietoa ja taitoa käyttää draaman välineitä opetuksessa?

Mielenkiintoni aiheeseen kumpuaa aiemmasta ammatistani draamakasvattajana teatteri-ilmaisun ohjaajana. Olen toiminut alalla kymmenen vuotta ja käyttänyt draaman keinoja osana opetustani myös työskennellessäni luokanopettajan sijaisena eheyttäen sitä eri oppiaineisiin. Luokanopettajan koulutuksessa havahtuin siihen, kuinka vähän koulutuksemme antaa eväitä draaman käyttöön ja kiinnostuin tutkimaan näin luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä. Oma mielenkiintoni lisää jatkuva pohdintani omasta ammatillisesta sijoittumisestani kasvatuksen kentälle. Luokanopettajan työssä perusopetuksessa yhdistän nämä kaksi koulutusta ja niiden kautta saamani tietotaidon, jotka tulevat olemaan merkittävä osa ammatti-identiteettiäni. Tutkimukseni tuomalla informaatiolla haluan myös kartoittaa mahdollisia tarpeita esimerkiksi laaja-alaiselle draamakasvattajalle peruskoulun kentällä.

Pro gradu -tutkielmassani tutkin opettajien ja rehtoreiden käsityksiä opettajien valmiuksista toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 (Opetushallitus 2015) vaatimaa draaman käyttöä opetuksessa. Tutkiessani esimerkiksi Rauman ja Turun luokanopettajan koulutuksen opetussuunnitelmia huomaan, ettei siellä ole laisinkaan draamaopintoja erikseen mainittuna. Rauman opetussuunnitelmassa yhtenä sisältönä 6 op äidinkielen kokonaisuudessa on toiminnalliset menetelmät ja draama. (Turun yliopiston luokanopettajien opetussuunnitelma 2016-2018, Rauma) Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksella on 2 op laajuinen ilmaisutaito, joka on opetussuunnitelmassa laitettu äidinkieli ja kirjallisuus osion alle. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.) Näyttäisi siltä, että opettajankoulutuksessa annettu ilmaisutaidon opetus on vähäistä ja lisäkoulutuksen hankkiminen jää opiskelijan oman mielenkiinnon varaan. Luokanopettajilla tulisi olla välineitä hyödyntää draamaa

opetuksessaan siten, kuin perusopetuksen opetussuunnitelma vaatii. Esimerkiksi äidinkielen kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2015, 161) todetaan, että ”Vuorovaikutus- ja draamataitoja syvennetään erilaisten harjoitusten avulla. Draaman ja kirjallisuuden opetusta yhdistetään muiden oppiaineiden opetukseen.” Tämän esimerkin lisäksi perusopetussuunnitelmassa on lähes jokaisen oppiaineen kohdalla maininta draaman keinojen hyödyntämisestä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa voidaan draamallisten elementtien tai sitä tukevien työtapojen nähdä tulevan esiin ainakin tavoitteista L1, L2 ja L3. (Opetushallitus 2015, 155–158.)

Käsitykseni mukaan draaman menetelmiä voisi hyödyntää kaikissa laaja-alaisen osaamisen tavoitealueissa, vaikkei sitä suoranaisesti sinne ole kirjoitettukaan. Opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutuksen tai muun vastaavan kautta koulutusta, jotta he saisivat valmiuksia draamakasvatuksen toteuttamiseen. Opettajia voisi tukea draaman käyttöön lisäämällä heidän tietoisuuttaan sen mahdollisuuksista. Tiedon tulisi olla opettajien saatavilla ja helposti käytäntöön siirrettävänä.

Teoreettinen viitekehysni rakentuu draamakasvatuksen taustojen esille tuomiseen ja draaman eriytymiseen omaksi tieteenalaksi ja pedagogiseksi työvälineeksi. Draaman tuomisesta omaksi oppiaineeksi käytiin vahvaa keskustelua ennen uuden opetussuunnitelman rakentamista, mutta päädyttiin sen eheyttämiseen ja läpileikkaavuuteen kauttalinjan. Mikäli draama olisi tullut omaksi oppiaineekseen, olisi koululaitosten tullut vastata sen tuomiin opetuksellisiin haasteisiin palkkaamalla opettaja, jolla on olemassa koulutus antaa tämän kaltaista opetusta. Draaman menetelmät ovat opetusmenetelminä voimakkaita ja vahvasti kytköksissä oppilaan henkiseen kasvuun ja itsetuntoon. Väärissä käsissä tai väärin käytetyt menetelmät ilman tietoa draaman mahdollisuuksista voidaan menetelmillä saada enemmän haittaa kuin hyötyä aikaan. Draaman käyttöön liittyy myös riski siitä, ettei välttämättä ymmärretä draaman henkilökohtaista ja voimallista tapaa vaikuttaa. Mikäli tietoisuutta riskeistä ei ole, on vaarana, että draaman käytön hyödyt kääntyvät haitoiksi. Draamakasvatuksen menetelmien hyödyntäminen vaatii paljon tietoa menetelmien herkkyydestä, syvyydestä sekä taitoa ohjaustilanteessa tiedostaa rajat, joiden sisällä pysyä tai joiden sisällä toimintaa ohjailla. (Toivainen 2015, 15-19.)

Draamakasvatus on laaja käsite, jonka merkitys vaihtelee kontekstin mukaan pitäen sisällään monia eri tasoja. Minua kiinnostaa millaiseksi luokanopettajat ja rehtorit draaman käytön mieltävät. Yhdistetäänkö se vain irrallisiksi peleiksi ja leikeiksi, jolloin hyötysuhde jää pieneksi vai nähdäänkö se työtapana ja eheyttämisen välineenä?

Mielenkiintoinen piirre tutkimuksen tuloksissa oli se, että haastateltavat nostivat esiin draaman autenttisen luonteen, joka minulle itselleni oli tutkijana niin itsestään selvää, etten ollut ymmärtänyt ajatella asiaa siltä kannalta laisinkaan.

Rusanen (Rusanen 2002, 180-121) tutki väitöskirjassaan ilmaisutaitoa oppiaineena ja pyrki saamaan ymmärryksen oppilaiden ilmaisutaidon tunneilla saamista kokemuksista. Hän keräsi tietoa oppilaiden päiväkirjojen kautta. Päiväkirjojen pohjalta Rusanen (Rusanen 2002, 181) nosti esiin viisi oppilaiden merkityssuhdetta ilmaisutaitoon. Ensimmäinen merkityssuhde oli suhde minään. Siinä nostettiin esiin oppilaiden kokemia muutoksia suhteessa omaan itseensä. Oppilaat kokivat mm. itsetunnon kasvua ja rohkeuden lisääntymistä. Toinen merkityssuhde kuvasi ilmaisutaidon merkitystä suhteessa toisiin ihmisiin. Siinä oppilaat kokivat saaneensa mm. yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luottamusta ryhmään sekä taitoja toimia ryhmässä. Kolmas merkityssuhde koski teatteria, jossa koettiin, että teatterin erilaisia toimintamuotoja opittiin ymmärtämään. Koulua koskeva merkityssuhde oli mielenkiintoinen, koska siellä nousi esiin kokonaisvaltaisuus ja fiktiivisyys ja siellä koettiin ilmaisutaidolla saaneen valmiuksia muihinkin oppiaineisiin. Viimeisenä merkityssuhteena nousi ilmaisutaidon merkitys suhteessa elämään. Ilmaisutaidon koettiin antavan varmuutta erilaisiin tilanteisiin ja saaneen ymmärrystä erilaisissa elämäntilanteissa oleviin ihmisiin. Tutkimustulokset osoittavat, että ilmaisutaidon opettaminen lapsille on merkityksellistä ja myös oppilaat kokevat sen merkitykselliseksi. Suhteessa omaan tutkimukseeni tämä antaa vahvistusta sekä opetussuunnitelman (Opetushallitus 2015, 20-25) asettamien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamiseen, että oppilaiden oman oppimisen omistamisen kokemiseen.

Tutkimusmenetelmäni ovat laadullisia, koska halusin tutkia ilmiön ilmenemistä tietyssä rajatussa yhteisössä. Halusin selvittää yhteisön työntekijöiden käsityksiä luokanopettajien valmiuksista. Pyrkimykseni on kartoittaa käsityksiä. Tutkimukseni filosofinen viitekehys löytyy konstruktivistis-ontologisesta viitekehuksesta, pyrin tutkimuksella ymmärtämään ilmiön ilmenemistä tietyssä viitekehyksessä sekä ymmärtämään että sosiaalinen todellisuus

on realismista poiketen ihmismielestä riippuvainen ja viime kädessä tajunnan eli ihmismielen konstruktio. Haluan myös tutkimuksella saada aikaan lisäkysymyksiä, joihin voisin etsiä vastauksia mahdollisesti joskus väitöskirjassa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 125–127; Siljander 1995, 118.



## **2. DRAAMAKASVATUKSEN TAUSTOJA**

### **2.1 Draamakasvatuksen taustoja**

Niin kauan kuin ihmiset ovat eläneet yhteiskunnissa on draamallinen toiminta ollut osa kulttuuria ja sivilisaatiota. Draama on ollut osa ihmisten arkea ja keino ymmärtää ympärillään olevaa maailmaa ja sen tapahtumia. Tanssi, kuvataide ja esittäminen ovat olleet antiikin Kreikan ajoista asti välineitä ilmaista havaintoja, ajatuksia ja tunteita ja ilmentää omaa aikaansa. Ihmisillä on ollut kautta aikain tarve käsitellä tunteita, ajankohtaisia asioita sekä ottaa kantaa ympärillään näkemäänsä ja kokemaansa. Teatteritaide on antanut mahdollisuuden tuoda esiin epäkohtia ja nostaa ne näkyviksi tarkastelun kohteiksi. Teatterin alkuperän väitetään eri teoreetikosta riippuen olevan metsästäjien rituaaleissa, jäljittelyssä, samanismissa tai voodooossa, mutta yhteistä näille kaikille tulkinnoille on se, että se on ihmisen luomaa ja sen taustalla on aina pyrkimys ymmärtämiseen, toiveisiin, muutokseen ja elämään vaikuttamiseen sekä yhteiskuntaan. (Owens & Barber 2010, 11–12; Korhonen & Ostern 2001, 17–19.)

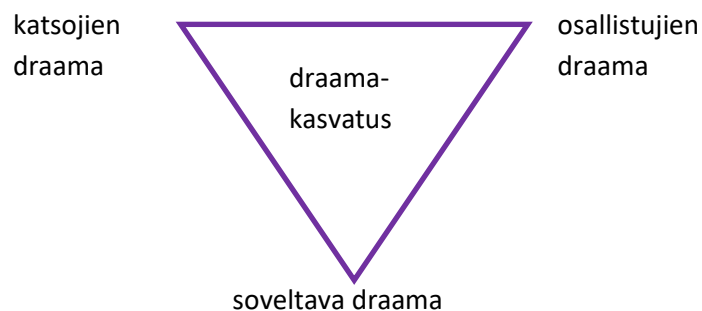
Draamakasvatus on kuitenkin käsitteenä nuorempi. Draamakasvatuksen synty voidaan karkeasti määrittää viime vuosisadalle. On kuitenkin viitteitä, että sanaa teatteri on käytetty kasvatuksen kontekstissa jo ennen sitä, joten on tarpeetonta lähteä käsittelemään teatterin ja draaman käsitteitä toisistaan erillisinä. Koska teatteri lähtökohtaisesti perustuu katsojan ja esittäjän väliseen vuorovaikutukseen ja tapahtuu aina suhteessa yhteiskunnan sen hetkisiin vallitseviin tilanteisiin, voidaan sitä pitää hyvin luontevasti myös kasvatuksellisena elementtinä. Teatteria ja draamaa voidaan sen yhteiskunnallisen ulottuvuuden vuoksi pitää oman aikansa seismografina. (Korhonen & Ostern 2001, 15–17.)

Englannissa draamaa alettiin pitää opetusmenetelmänä humanistisen didaktisen teatterin aikana. Juuret voidaan jäljittää Henry Galdvell Cookin uraa uurtavaan työhön vuodelta 1917 sekä Harriet Finlay Johnssoniin vuodelta 1923. Oppimisteorioiden, lapsen kehityksen ja teatteritaiteen tutkiminen ovat antaneet pontta draamakasvatuksesta oppimisen välineenä. (Owens & Barber 2010, 24–26.) Oppimista tapahtuu kaikkialla ja tärkeimmän oppimisen katsotaan tapahtuvan silloin, kun oppijalla on henkilökohtainen konteksti ja kosketuspohja oppimaansa asiaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2015, 98–101; 154–158) voimme nähdä, että draama on löytämässä identiteettinsä taiteen

ja kasvatuksen rajamaastossa, jossa ymmärretään sen osallistava, dialoginen ja transformatiivinen luonne. (Owens & Barber 2010, 11–12; Korhonen & Ostern 2001, 41–44.)

## 2.2 Draamakasvatuksen genret

Draamankasvatus on Suomessa edelleenkin käsite, joka kattaa alleen useita erilaisia tulkintoja kontekstista riippuen. Draamakasvatusta kuvaava sanasto on hyvin moninaista ja vaihtelevaa. Avaan tässä draamakasvatusta käsitteenä kasvatuksellisesta näkökulmasta mielekkäällä tavalla, mutta suppeasti. Heikkinen (2004, 33–39) on luonut kaavion, joka avaa hyvin draamakasvatuksen genrekenttää.



Kuvio 1. Draamakasvatuksen genre-kenttä.

Kaavion on tarkoitus auttaa jäsentämään sitä millä tavoin draamakasvatuksen erilaisia menetelmiä voidaan jaotella, mikäli se on tarpeen. Katsojien draamalla tarkoitetaan menetelmiä, joissa yleisö tuodaan osaksi esitystä aiheen käsittelemiseksi. Osallistujien draama puolestaan pitää sisällään prosessidraaman, työpajateatteritoiminnan (TIE, Theatre in Education) ja forum-teatterin menetelmät. Soveltavassa draamassa puolestaan yhdistetään elementtejä sekä katsojien, että osallistujien draamasta.

Kaikessa yksinkertaisuudessaan draamakasvatus on draaman, teatterin ja kasvatuksen koalitio, jossa yhdistyy osallistujan itse tekeminen ja kokeminen, teatterin keinot ja kasvatuksellisuus. Opetustilanteissa käytetään lähtökohtana esimerkiksi draamallista tarinaa, jota lähdetään yhdessä pohtimaan eri näkökulmista. Oppimistilanteeseen liitetään toiminnallinen osio, jossa hyödynnetään draamallisia ja teatterillisiä elementtejä. Toiminnallisen osion jälkeen asiaa pohditaan yhdessä, ja voidaan vielä kokeilla

esimerkiksi uusien roolien, ja/tai tilanteiden kautta asian käsittelyä toisella tavalla. Näin osalliset pääsevät näkemään ja kokemaan tekojen vaikutukset sekä käsittelemään asiaa syvällisesti. Draamassa oppiminen tapahtuu osaksi ihmismielen tiedostamattomissa, ja jatkuu osallistujan ajatuksissa vielä pitkään opetustilanteen jälkeenkin. Draama sallii osallistujalle sellaiset tunteet, ajatukset ja toimintamallit, jotka eivät ole mahdollisia, tai sallittuja arjessamme. (Heikkinen 2005, 22–34.)

Draaman menetelmät tarjoavat osallistujalle mahdollisuuden tutkia asioita, aihepiirejä, tai teemoja turvallisessa ympäristössä, menemällä draaman maailmaan. Heikkinen (2004, 102–105) nimittää tätä kahden maailman välissä tapahtuvaa oppimista esteettiseksi kahdentumiseksi. Esteettisellä kahdentumisella hän tarkoittaa sitä, että draama antaa mahdollisuuden liikkua todellisen ja fiktiivisen maailman välillä, ja kokija saa mahdollisuuden vaikuttaa tilanteen etenemiseen. Draaman maailmaan voidaan mennä, ja taas palata ”tähän hetkeen”. Oppijan on osattava erottaa draaman maailma, siihen liittyvät roolit, fiktion todellisuus ja fiktion aika sekä se, että ne ovat täysin erillään omasta itsestä, meidän todellisuudestamme, ja ajastamme. Kun mennään draaman todellisuuteen, oman todellisuutemme säännöt ja realiteetit lakkaavat olemasta, ja kun palaamme omaan todellisuuteemme fiktion maailma jää fiktion maailmaan. Esteettinen kahdentuminen on siis näiden kahden eri maailman tiedostamista, ja niiden elävää suhdetta keskenään. Draamakasvatuksessa oppiminen perustuu juuri näiden kahden maailman ”kaksoiskohtaamiseen”, kun reflektoidaan fiktion kautta faktaa, saavutetaan ”mahdollisuuksien tila”. Mahdollisuuksien tilassa voidaan kokeilla muuttaa fiktion maailman kulkua tekemällä erilaisia valintoja. Näitä valintoja voidaan tarkastella reflektiivisesti omassa todellisuudessa. Draaman maailma tarjoaa mahdollisuuden tarkastella asioita erilaisten roolien kautta. Erilaisia asioita voidaan käsitellä syvällisestikin irrottamalla se draamalla todellisuudesta. Boal (1995) käyttää termiä *katarsis*, *katarsiksessa* osallistuja saa mahdollisuuden vaikuttaa tilanteen kehittymiseen roolin kautta. (Ventola & Renlund 2005, 72–73.)

Draaman eri genreistä muodostuvat ja niitä sekoittavat työtavat antavat mahdollisuuden suunnitella draaman käyttö juuri sillä hetkellä käsiteltävien tavoitteiden suuntaiseksi. Työtavoista voi muodostaa haluamansa kokonaisuuden sen mukaan, mitä taitoja juuri tällä kokonaisuudella pyritään vahvistamaan. Usein draaman käytössä ja suunnittelussa genererajat ylitetään ja osia otetaan useammasta genrestä. On syytä olla kuitenkin tietoinen

siitä, millaisiin eri tarkoituksiin eri osa-alueet ovat suunnattu, jotta niitä voi hyödyntää oikealla tavalla. (Toivanen 2007, 148-154.)

### **2.3 Draamakasvatuksen hyödyntäminen**

Draamakasvatuksessa leikillisyydellä on suuri rooli oppimisen mahdollistajana. Heikkinen (2004, 47–83) käyttää kuvausta vakava leikillisuus, joka on hyvin kuvaava tässä yhteydessä. Heikkinen pohjaa leikillisyyden ja vakavan leikillisyyden teorioitaan niin Platoniin, Comeniukseen, Fröbelin, Groos´n, Piaget´n, kuin Vygotsky´n. Platon ymmärsi jo kauan sitten, että lasten leikki pohjautuu esikuviin ja todellisen maailman jäljittelyyn, hän piti tärkeänä aikuisten huomioida esimerkin voima. Fröbel puolestaan korosti leikin tärkeyttä lapsen kehitykselle, kannustaen aikuisia osallistumaan leikin tukemiseen. Hän näki leikin kehittävän lapsen vuorovaikutuksellisuutta ja kielenkehitystä. Groos (1899) näki leikin mahdollistavan jäljittelyn kautta oppimisen. Jäljittelemällä lapsi tuo leikkiin oman luovan aspektinsa ja käsittelee näin arjen kysymyksiään ratkoen tai selkeyttäen niitä itselleen leikin maailmassa. Piaget (1988) kehitti kognitiivisen leikkiteorian, jossa hän kytki leikissä tapahtuvat muutokset kognitiivisen kehitysteoriansa eri vaiheisiin. Vygotskyn (1978) leikin perusteorian viitekehyksessä leikki nähtiin luovana toimintana, jossa on mukana pedagogista käyttäytymistä. Lapsi siis jäljittelee leikin maailmassa hänen elämässään tärkeiden aikuisten toimintamalleja, koettaen leikin avulla ratkaista mielessään syntyneitä ristiriitoja ja toiveita. Lapsi ikään kuin mielikuviituksen kautta prosessoi kokemuksiaan hakemalla leikillä tilanteisiin toimintavariaatioita. Vygotsky kiinnitti myös huomiota lapsen tapaan leikkiä tietoisesti, eli siten, että lapsi kyllä tiedostaa leikkivänsä, mutta kokee silti leikin tärkeäksi ja mahdollistavaksi.

Leikillä on lapsen kasvulle ja kehitykselle tärkeitä kehitystehtäviä jokaisessa ikäkaudessa ja oppimisvaiheessa. Lapselle leikki on luontainen tapa toimia ja tutkia maailmaa, leikissä lapsi saa itse luoda suunnat ja kohdistaa mielenkiintonsa häntä mietityttävään teemaan. Leikissä lapsi voi käsitellä asioita niihin itse vaikuttaen ja kokeillen erilaisia vaihtoehtoja. (Murphy 2010, 7; Ojanen, Ritmala, Siven, Vihunen & Vilen 2011, 199–201.)

Draamassa korostetaan leikin mahdollisuuksia ja yksilön kokemusta voida vaikuttaa, ja olla osallisena, kokeilla ja muuttaa asioiden kulkua leikin turvallisessa maailmassa. Leikki koetaan mahdollisuutena nähdä tilanteet toisella tavalla, ja pohtia erilaisia näkökulmia

vakaviinkin aiheisiin. Leikillä ei tarkoiteta tässä yhteydessä ainoastaan lapsen mahdollisuutta leikkiin ja sen todellisuuteen, vaan myös aikuisten mahdollisuutta sukeltaa teatterin työvälineiden kautta mahdollisuuksien, kaaoksen, kokeilun, uuden etsimisen, oivalluksien, karvaitten epäonnistumisten maailmaan leikin kautta. Draamakasvatuksen maailmoissa voimme leikin avulla, erinäisten teatterin työvälineiden yhdistämisellä luoda tiloja, joilla peilaamme todellisia tilanteita. Näissä tiloissa mahdollisuudet ovat rajattomat, kokeilla ja oppia maailmasta, omasta itsestä, yhteiskunnasta, arvoista, toisten ajattelutavoista ja ryhmässä toimimisesta. Leikissä meistä jokainen voi yrittää ratkaista asioita, tehdä vääriä valintoja, nähdä niiden seuraukset, kokeilla uutta ratkaisua ja jatkaa tilanteen kehittelyä mihin tahansa suuntaan. Näiden prosessien merkittävyys nousee juuri osallisuudesta, siitä kuinka yksilöt pääsevät tuomaan omia ajatuksiaan esiin, ja pohtimaan erilaisia ratkaisuja ryhmässä. Jokainen osallistuja tulee tietoisemmaksi omasta ajattelutavastaan suhteessa muiden ajatusmaailmaan, ja sitä kautta laajentaa ymmärrystään ympäröivästä maailmastaan. (Vehkalahti 2006, 19–22; 30–38.)

Leikki on Heikkisen mukaan (2004, 55–61) jaettu draamakasvatuksessa mustiin ja valkoisiin leikkeihin. Valkoisilla leikeillä tarkoitetaan pedagogisia leikkejä, joissa aikuinen luo leikille säännöt ja normit ja sisällyttää siihen tietyn opetuksellisen puolen. Mustat leikit puolestaan ovat spontaaneja leikkejä, jotka aiheillaan usein aiheuttavat kaaosta aikuisten maailmassa, mustat leikit ovat kuitenkin lapsen luovuudelle ja kehitykselle välttämättömiä. Draamassa leikki mielletään otolliseksi alueeksi kehittää ajattelua, koska leikki tapahtuu ”ei kenenkään maalla”. Leikin maailmassa on mahdollista tapahtua myrskyjä, ilman että se vaikuttaa todellisuuteen. Leikkiä ei tarvitse selittää loogisuudella ja siellä säännöt ja normit lakkaavat olemasta. Leikin maailma sijoitetaan draamakasvatuksessa kaaoksen ja järjestyksen välitilaan. Leikillä on teatterin ja draaman maailmoita luodessa tärkeä merkitys, koska se mahdollistaa aiemmassa kappaleessa esittelemäni esteettisen kahdentumisen ja eri maailmojen kohtaamisen. Draamakasvatuksessa asioita käsitellään roolileikkien avulla, joissa roolihenkilölle voi tapahtua erilaisia asioita, mutta roolihahmon tekijä säästyy näiltä kohtaloilta. Rooleja voidaan muuttaa, jolloin jokainen osallistuja pääsee kokemaan tilanteen erilaisesta näkökulmasta, samoin tilanteita voidaan muokata loputtomiin. Aikuisten draamassa heittäytyminen draamaan prosessiin antaa valtavasti työvälineitä käsitellä esimerkiksi yhteiskunnassamme vallitsevia poliittisia näkemyksiä ja kriisejä. Asettamalla yhteiskunnallinen teema leikin maailmaan ja luomalla roolien kautta tilanteita, joissa osallistujat pääsevät vaikuttamaan asioihin, voimme hakea ratkaisuja

vaikeisiinkin asioihin ja näin laajentaa käsitystämme ja ymmärrystämme. (Heikkinen 2004, 55–68.) Kasvun ja kehityksen kannalta draamalla ja luovuuden kehittämisellä on monia etuja, joita ovat mm. itsetunnon kasvu, empatiakyky, tunteitten käsitteleminen ja tunteitten tunnistaminen. Tarkastelemalla itseään yksilönä yhteiskunnan jäsenenä voidaan oppia ymmärtämään omien tekojen seurauksia laajemmassa mittakaavassa, ja näin oppia myös sosiaalisista suhteista ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Tässä maailmankuvan muokkautumisessa on syytä palata Piaget'n, koska se liittyy läheisesti myös draamakasvatuksen todellisuutta ”korjaavaan” luonteeseen. Piaget näki lapsen kehityksen koostuvan tietyissä ikävaiheissa tapahtuvista kehitysvaiheista, joista muodostuu yksilön omia skeemoja, joita hän assimiloii kokemusten kautta, ja akkomodoi skeemojaan omasta näkökulmastaan parhaaksi näkemällään tavalla. (Mercer & Littleton 2007, 8–14.)

Skinnari (2004, 46–47) kirjoittaa teoksessaan pedagogisesta rakkaudesta ja kasvamaan saattamisesta. Hän puhuu kirjassaan taiteen merkityksestä pedagogiikassa ja siitä, kuinka taiteella on vaikutus ihmisen sisäiseen kauneuteen ja sitä kautta moraaliseen hyvyyteen. Taiteella Skinnari näkee olevan vaikutusta yksilön psyykkis–henkiseen kokonaisvaltaiseen olemukseen. Hän myös pitää huolestuttavana ihmisen vieraantumista omasta itsestään, ja sitä kautta pitää mahdottomana, että yksilö voisi olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muihin tai ympäröivään maailmaansa, ennen kuin hän on tietoinen omasta itsestään.

Yhteisöllisyys ja oppiminen yhteisöllisesti pohjautuvat vuorovaikutukselle, sille, että jokainen osallistuja tuo tilanteeseen oman itsensä. Jokaisen osallistujan erilainen tapa toimia, ja ajatella prosessissa rikastuttaa muiden osallistujien ajatusmaailmaa, kehittäen häntä ihmisenä ja avartaa hänen omaa maailmankatsomustaan. Alle kouluikäisillä lapsilla yhteisöllisen oppimisen hetkiä ovat esimerkiksi roolileikit. Niitten avulla lapsi avartaa maailmaansa ja käsittelee erilaisia tilanteita pyrkien ratkaisemaan ne, tai muuttamaan niitä leikin maailmassa. Vuorovaikutustilanteissa lapset opettelevat ratkaisemaan ongelmia yhdessä, ja neuvottelemaan keskenään erilaisista ratkaisuista. Yhteisöllisen leikin kautta lapsi kehittää sosiaalisia taitojaan, rakentaa persoonallisuuttaan, kognitiivisia taitojaan, sekä vuorovaikutuksellisuuttaan. Yhteisöllisyys draaman kontekstissa kehittää sekä yksilöä, että ryhmää ja sen taitoja. (Koivula 2010, 37–49.)

Yhteisöön kuulumisella on kasvulle ja kehitykselle monia suotuisia vaikutuksia, yhteisössä toimimiseen vaikuttaa yhteisön jäsenten erilaiset statukset, jotka usein määrittävät jo

varhaisessa vaiheessa yhteisön alkutaivalta. Draaman avulla lasten leikki-tilanteita voidaan muokata sellaisiksi, että nämä statusmääritelmät sekoittuvat ja rakentuvat uudelleen. Marjanen, Ahonen ja Majonen (2013, 66–70) tuovat artikkelissaan esiin seikan syrjäytymisen, ja yhteisöön kuulumattomuuden vaikutuksista toisiinsa. Jos lapselta puuttuu alkeellinen sosiaalinen kompetenssi, hän on hyvin suuressa riskissä syrjäytyä myöhemmässä vaiheessa elämäänsä. Sosiaalisten taitojen tulisi kehittyä jo päiväkodissa sille tasolle, että lapsi kykenee olemaan osa yhteisöä, ja tuntee kuuluvansa siihen. Jos lapsen sosiaaliset taidot ovat kouluun mennessä puutteelliset, on syrjäytymisen riski jo todella suuri. Tästäkin syystä olisi varhaiskasvatuksen tuettava lasten keskinäistä sosiaalista vuorovaikutteisuutta sekä taitoja toimia ryhmän jäsenenä.

Lapsen hyvät kokemukset yhteisöllisyydestä, ja siihen kuulumisesta tukevat hyvän itsetunnon kehittymistä ja positiivisen minäkuvan kehittymistä. Kokemalla itsensä hyväksytyksi ryhmässä lapsen identiteetti vahvistuu, ja hän saa rohkeutta tuoda mielipiteitään ja ideoitaan ilmi. Lapsi saa rohkeutta tuoda julki myös ”huonot” ideat. Ryhmän toimintaan meneminen vaatii lapselta rohkeutta, koska aina kun pyritään osalliseksi johonkin ryhmään, on vaarana tulla torjutuksi. Yhteisössä toimiminen kehittää lapsessa myös empatiakykyä, koska yhteisössä jokainen yksilö suhteuttaa niin itseään, kuin muitakin yhteisön keskinäisiin rooleihin. (Dowling 2011, 31–47; Furman 2000, 174.)

### **3. DRAAMA PEDAGOGISENA TYÖVÄLINEENÄ**

#### **3.1 Draama opetuksessa**

Syyt draaman käyttämiseen opetuksessa vaihtelevat vivahteiltaan sen mukaan keneltä asiaa kysytään, miten juuri hän sitä käyttää ja miten juuri hän draaman määrittelee ja suuntaa sen käytön. Barberin ja Owensin (2010, 10–12) mukaan draaman käytölle opetuksessa on neljä lähtökohtaa; arvot, kokemukset, empiiriset todisteet ja sen voimaannuttava luonne. Ensimmäinen lähtökohta arvot, nousevat esiin draamaa hyödyntävän vakaasta uskosta vakavan leikin voimaan. Tarjoamalla osallistujalle mahdollisuuden leikkiin ja esteettiseen kahdentumiseen annamme mahdollisuuden oppia siinä tilanteessa ja tilassa todellisesta maailmasta. Toinen lähtökohta kokemukset, perustuu siihen, että tuomalla oma kokemusmaailmamme tilanteeseen olemme motivoituneita ja voimme omistaa oman oppisemme. Kolmantena lähtökohtana nähdään empiiriset todisteet siitä, kuinka draama voi edistää oppimisen laatua. Neljäs lähtökohta perustuu draaman voimaannuttavalle luonteelle, jossa kehitetään sekä kriittistä ajattelua että demokraattista päätöksentekoa.

Draaman käytöllä voidaan vahvistaa lapsen itsetuntoa antamalla hänelle kokemus siitä, että hän on hyväksytty ja hänen mielipiteellään on merkitystä. Hyvä itsetunto on avain sekä itsensä, että muiden arvostamiseen. Puutteellinen itsetunto vaikuttaa yksilön kehitykseen, hyvinvointiin, mielenterveyteen sekä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Draaman avulla lapsi kehittää itsetuntemustaan turvallisessa ympäristössä ja tulee tietoiseksi omasta itsestään. (Toivakka & Maasola 2011, 15–20.)

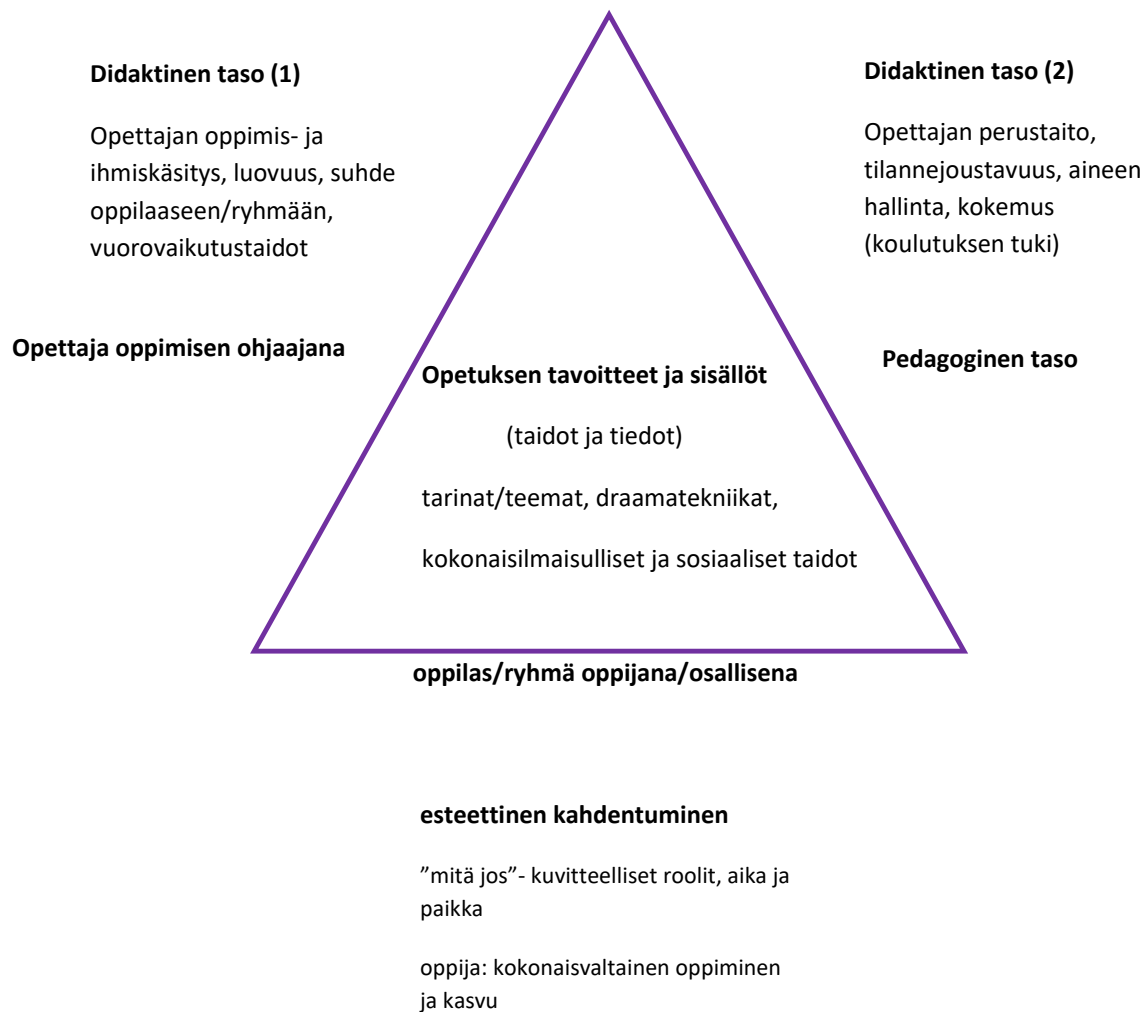
Yksi perustelluimmista syistä käyttää draamaa opetuksessa on sen yhteisöllinen luonne. Yhteiskunnassamme eletään aikaa, jossa yksilöllisyyttä ihannoivassa kulttuurissamme yhteisöllisyyden tarve korostuu ja ihmisten täytyy sopeutua alati muuttuviin yhteisöihin. Draaman työvälineillä voimme rekonstruoida näitä erilaisia yhteisöjä ja miettiä niissä vallitsevia normeja niihin todellisuudessa menemättä. Rekonstruktion kautta voimme tarkastella omaa toimintaamme ja ajatusmaailmaamme itseemme tutustuen ja minätietoisuutta lisäten. Freiren (2005) innostamisen filosofian mukaan ihmisyyys on sitä, että ihmisellä on kyky olla dialogisessa suhteessa maailman kanssa. Tämä dialogi toteutuu riippumatta iästä, rodusta, sosiaalisesta taustasta, uskonnosta tai muista tekijöistä ja



yhteisöllisyyttä vahvistamalla draaman keinoin voimme vahvistaa tätä dialogisuutta opettaen lapsia kunnioittamaan ja arvostamaan toisiaan arjessa. (Ventola 2005, 34–36.)

Draaman käyttö opetuksessa vahvistaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 17) esitettyä vuorovaikutuksellisuutta ja aktiiviseen oppimiseen perustuvaa oppimiskäsitystä. Draaman erityisenä vaikutusalueena pidetään ”potentiaalista tilaa”, jossa erilaisten näkökulmien ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien tarkasteleminen teatterin keinoin omana itsenä on mahdollista. Tämä ”potentiaalinen tila” tarkoittaa esteettistä kahdentumista, jossa liikutaan oppilaan todellisen kokemusmaailman, eli minän ja fiktiivisen maailman ja fiktiivisen roolin, eli elämismaailman välimaastossa. Draaman maailmojen avulla oppilas saa mahdollisuuden analysoida ja pohtia prosessia. Kuvitteellisen tilanteen sanallistaminen sekä kokemuksen jakaminen yhteisöllisesti voi muuttua jäsenytyneeksi tiedoksi. (Toivanen 2015, 15–17.)

Esittelen seuraavaksi Kansasen ja Toivasen (Toivanen 2015, 17–19) draamakolmion, jonka he ovat kehittäneet osana Helsingin yliopiston ”Haasteena tyhjä tila” -tutkimusprojektia. Projektissa he ovat etsineet didaktista tukea draaman opettamiseen ja draamakolmio kuvaa opetuksen didaktista ja pedagogista tasoa huomioiden sekä oppilaan, että opettajan osallisuuden. (Toivanen 2015, 18.) Draaman hyödyntämisessä opetuksessa keskiössä ovat opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Ensin pohditaan, mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja sen ympärille lähdetään luomaan kokonaisuutta, jossa opettajan rooli on kahdella tasolla toimimista tilanteessa. Opettaja johdattaa oppilasta osallisena kahden maailman välillä rakentaen näin draaman oppimisen tilan. Esteettinen kahdentuminen antaa mahdollisuuden käsitellä asioita etäännyttämällä niitä ja nostaa ne välillä tarkasteltavaksi todelliseen todellisuuteen.



**Kuvio 2. Draamakolmio** (Kansanen ja Toivainen)

Draaman käyttäminen erityisopetuksessa on perusteltua siitä syystä, että oppimisen haasteet ovat hyvin yksilöllisiä ja draaman keinoin opettaja voi suunnata prosessin osa-alueet tukemaan täsmennetyksi esimerkiksi sosiaalisia tai emotionaalisia taitoja harjoittavaksi. Yhtä lailla oppilaat, joilla on erilaisia oppimisen haasteita, todentavat itseään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu keskeisesti yhteistoiminnallisuus, jonka tapahtuu draaman maailmoissa luontevana osana prosessia. Koulun tehtävä on tarjota monipuolisia sosiaalisia virikkeitä ja vuorovaikutustilanteita ihan kaikenlaisille oppijoille ja draama antaa siihen mahdollisuuden tukien jokaisen yksilön omista lähtökohdista kasvamista. (Helske & Ukkola 1994, 228–231; Kauppila 2007, 149–152.)

Draaman keinoja yhteistoiminnallisena välineenä soveltaessaan opettaja rakentaa oppimistilanteen siten, että jokaisella ryhmäläisellä on oma vastualueensa, joka tukee työskentelyä kokonaisvaltaisesti. Yhteistoiminnallisuus perustuu ajatukselle, että jokainen ryhmän jäsen tarvitsee toinen toistaan ja ovat täten positiivisesti riippuvaisia toisistaan päästäkseen yksilöllisiin oppimistavoitteisiinsa. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset tunnuspiirteet voidaan kiteyttää seuraavasti (Johnson & Johnson 2002; Sahlberg 2000):

- ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus
- ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu
- vuorovaikutteinen viestintä ja sosiaalisten taitojen harjoittelu
- oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi.

Yhteisöllisyys ja oppiminen yhteisöllisesti pohjautuvat vuorovaikutukselle, sille, että jokainen osallistuja tuo tilanteeseen oman itsensä. Jokaisen osallistujan erilainen tapa toimia ja ajatella prosessissa rikastuttaa muiden osallistujien ajatusmaailmaa, kehittäen häntä ihmisenä ja avartaa hänen omaa maailmankatsomustaan. Lapsilla yhteisöllisen oppimisen hetkiä ovat esimerkiksi roolileikit. Niitten avulla lapsi avartaa maailmaansa ja käsittelee erilaisia tilanteita pyrkien ratkaisemaan ne, tai muuttamaan niitä leikin maailmassa. Vuorovaikutustilanteissa lapset opettelevat ratkaisemaan ongelmia yhdessä, ja neuvottelemaan keskenään erilaisista ratkaisuksista. Yhteisöllisen leikin kautta lapsi kehittää sosiaalisia taitojaan, rakentaa persoonallisuuttaan, kognitiivisia taitojaan, sekä vuorovaikutuksellisuuttaan. Yhteisöllisyys draaman kontekstissa kehittää sekä yksilöä, että ryhmää ja sen taitoja. (Koivula 2010, 37–49.) Yhteisöön kuulumisella on kasvu- ja kehitykselle monia suotuisia vaikutuksia, yhteisössä toimimiseen vaikuttaa yhteisön jäsenten erilaiset statukset, jotka usein määrittyvät jo varhaisessa vaiheessa yhteisön alkutaivalta. Draaman avulla lasten leikki-tilanteita voidaan muokata sellaisiksi, että nämä statusmääritelmät sekoittuvat ja rakentuvat uudelleen.

Draaman kautta oppimisella voidaan nähdä olevan yhteyksiä konstruktivistiseen oppimiseen, jolla taas on yhteys Kantin tieteenteoriaan. Konstruktivismiin ja Kantin (1724–1804) mukaan (Kauppila 2000, 33–39) oppimistilanteessa olennaista on se, että osallistuja tekee havaintoja, joista rakentamansa informaation pohjalta hän muokkaa ne itselleen ymmärrettävään muotoon. Draamaa käyttämällä tilanteet rekonstruoidaan ja sen avulla muokataan aikaisempia käsityksiä ja tietoja. Saman kaltaiseen ilmiöön perustuva oppiminen on nähtävillä myös Deweyn (1957) progressiivisessa pedagogiikassa sekä

Meadin (1863–1931) symbolisessa interaktionismissa, jotka molemmat pohjaavat konstruktivismiin.

### **3.2 Draama tutkimuksen kohteena kouluopetuksessa**

Laakso (2004, 24-25) tutkii väitöskirjassaan millaisena opettajaksi opiskelevat kokevat pedagogisen draaman peruskurssin sisällöt ja millaista oppimismahdollisuuksia, eli oppimispotentiaalia, he siihen näkevät sisältyvän. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden oppimispotentiaali draamakokemuksen keskeisistä merkitysalueista jakautui viiteen osaan. Viisi merkitysaluetta olivat; ymmärrys teemasta, opettajuus, pedagoginen draama, itsereflektio sekä arviointi. Opettajuuden viitekehyksessä nousivat näkökulmat opettajan tehtävästä, yhteydestä teoriaan, sovellukseen sekä pedagogiseen vastuuseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen nähtiin näin nousevan draamakokonaisuudesta ilman sen esilletuomista. Sovelluksen näkökulmasta opiskelijat näkivät kokonaisuusien siirrettävyyden kentälle ja nähtiin myös mahdollisuus opetuksessa opitun soveltamiseen omien tarpeiden mukaiseksi. Pedagogisen vastuun osiossa opiskelijat nostivat esiin opettajan tietoisuuden käyttämiensä menetelmien riskeistä. Opettajuuden merkityssisältöihin liittyi opettajan tehtävä draaman aikana, opettajan tiedostaminen tekemisen kytköksistä teoriaan, sovellukseen ja pedagogiseen vastuuseen. Opettajuuden monet eri tasot nousivat tutkimustuloksissa selkeästi esiin. Draamaa hyödyntävän opetuksen potentiaalia oppimisessa voidaan näiden tutkimustulosten valossa pitää merkittävänä. (Laakso 2004, 102-108.)

Herttua ja Viitala (2003, 6) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan draamakasvatusta opettajan työvälineenä peruskoulun alaluokilla keskittyen draamakasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin opettajan työssä. Survey-tutkimuksessaan he tutkivat opettajien käsityksiä draamakasvatuksesta sekä heidän käytänteitään. Tutkimuksessaan he tulivat tulokseen, että draamakasvatusta osataan käyttää opetusmenetelmänä ja opetuksen osana, mutta draamakasvatuksen käyttö oppilaan kasvua tukevana työmuotona on uutta ja tavoitteellisen käytön hyödyntäminen nähtiin rajaantuvan vain aiheeseen hyvin perehtyneiden opettajien käyttöön. Draamakasvatuksen ymmärryksen ja käytännön havaittiin myös eroavan toisistaan.

Draaman käyttöön vaikuttaa opettajan oma luonne ja opettajuus, koska jokainen opettaja rakentaa omaa opettajuuttaan aktiivisesti valikoiden itselleen luontaiset ja sitä kautta sopivimmat työtavat. Työtapojen valinnan ja opettajuuden rakentumisen nähdään pohjautuvan opettajan sisäistämiin oppimis- ja tiedonkäsityksiin. Draamakasvatus erityisluonteidensa vuoksi ei ole kaikille opettajille luontainen tapa toimia, eivätkä kaikki koe sitä itselleen sopivaksi opetusmenetelmäksi. Herttuan ja Viitalan (2003, 57-59) tutkimuksessa ensimmäinen informanttiryhmä näki draamakasvatuksen pääasiassa oppilaan kasvun tukemisena, mutta siitä huolimatta informantit käyttivät draamakasvatusta pääasiassa opetuksen rikastuttajana. Vastauksissa korostui kuitenkin draamakasvatuksen käytöllä tavoiteltavan ja sen olevan oppilaan kasvun tukemista. Toinen informanttiryhmä puolestaan piti draaman käyttämistä pääasiassa opetuksen rikastuttajana. Kolmannessa informanttiryhmässä opettajilla oli vaikeuksia hahmottaa, millainen toiminta lukeutuu draamakasvatukseksi ja jättivät näkemyksensä kertomatta. Draamakasvatus nähtiin kolmannessa ryhmässä opetuksen rikastuttajana ja ilmaisullisten valmiuksien kehittäjänä. (Herttua & Viitala 2003, 56–60.)

Herttuan ja Viitalan (2003, 69–72) tutkimuksen mukaan opettajat vastasivat käyttävänsä draamakasvatusta pääasiassa tiettyjen teemojen tai oppiaineiden opetuksessa. Näitä teemoja olivat hyvät tavat, terveyskasvatus, kiusaaminen ja aamunavaukset. Oppiaineista nousivat äidinkieli ja uskonto. Juhlapäiviin liittyvät esitykset nousivat myös esiin. Työtavoiksi nousivat opettajien helpoiksi ja tutuiksi koetut menetelmät kuten näytelmät, vuoropuhelut ja pantomiimi. Opettajien tiedonpuutteen nähtiin rajaavan vastausten laajuutta.

Gallagher ja Rodricks (2017, 7-19) ovat tutkineet sitä, kuinka draaman avulla voitaisiin sulauttaa kulttuurisia erilaisuuksia ja tulla tietoiseksi oman kulttuurin eroista suhteessa muihin kulttuureihin. He pitävät draamaa voimakkaana keinona käydä keskustelua kulttuuri-identiteetistä, eettisyydestä, uskonnoista ja sosiaalisista normeista, jotka ovat jokaista kulttuuria määrittäviä tekijöitä ja vaikuttavat näin jokaisen meidän elämään yhä enenevässä määrin kansainvälistyvässä maailmassamme. Hän näkee draaman antavan kolmannen tilan jossa kaksi muuta tilaa, kotimaa ja nykyinen asuinmaa ja niiden eroavat kulttuurit voivat keskustella keskenään, heidän omalla kielellään. Draaman maailmassa on mahdollista kunnioittaa jokaisen omaa kulttuuria ja toisaalta avata näkökulmia uuteen kulttuuriin ja niiden yhdistämiseen. Jokaisen yksilön oma kokemus on tärkeä, eikä

tarkoitus ole millään tavalla vähentää sen merkitystä, vaan tuoda erilaiset kulttuurit ja niiden kohtaaminen tarkastelun alle tilassa, jossa ollaan tavallaan välitilassa ”ei kenenkään maalla”.

Draaman opettaminen koulussa voidaan nähdä myös syvällisemmän inklusion mahdollistajana. Jotta voisimme esteettömästi toteuttaa inklusion ja eksklusion siten, että se koskettaisi jokaista oppilasta ilman erityistarpeita tulee meidän kohdella jokaista ihmistä kuten kohtelemme itseämme, rakastaen ja kunnioittaen. Se että voimme ensin rakastaa ja kunnioittaa itseämme, vaatii meiltä kuitenkin tietoisuutta omasta itsestämme ja sen tietoisuuden lisäämisessä draamalla on keskeinen osa. Sen jälkeen, kun olemme tulleet tietoisiksi omasta itsestämme ja ajatusmaailmasta, olemme valmiit kohtaamaan toisen ihmisen ja kunnioittamaan hänen tapaansa ajatella. (Mreiwerd, Carter & Shabtay 2017, 44–46.)

Mreiwerd ym. (2017, 47–51) tutkivat draamaa luokkahuoneyhteisön rakentajana ja ymmärryksen tuottajana ja sitä mitä tarkoittaa osallisuus luokkahuoneen yhteisössä. Sosiaalisen yhteisön ymmärtäminen kulminoitui kolmen termin keskiöön; yhteisöön kuuluminen, luottamus ja turvallisuus. Draaman maailmassa näiden kolmen keskiön turvaaminen voi johtaa yhteisöllisyyteen, jossa avoimuus ja esteettömyys luovat mehenkeä. Draamassa harjoitellaan myös tunteitten tunnistamista ja rohkaistaan tarkastelemaan tunteita, koetaan vuorovaikutusta ja jaetaan kokemuksia ja ajatuksia. Kaikkia näitä taitoja tarvitsemme toimiessamme erilaisissa yhteisöissä jäseninä. Tietoisuus omasta itsestä ryhmän jäsenenä auttaa oppilaita tulevaisuudessa, jolloin he elämässään pääsevät osallisiksi erilaisiin yhteisöihin. Kaikki tämä valmistaa heitä sosiaaliseen yhteiskuntaan, jossa meidän on tultava toimeen erilaisissa konteksteissa, erilaisten ihmisten kanssa muita kunnioittaen.

Toivanen (2012, 192–194) pohtii artikkelissaan draamakasvatuksen perusteita suomalaisessa koulukontekstissa ja näkee sen yhdistävän teatterin, leikin ja kasvatuksen keinoja. Hän näkee draamakasvatuksen mahdollisuuksien piilevän merkitysten luomisessa fiktiivisessä maailmassa, rooleissa toimimisessa ja esteettisen kahdentumisen voimalla. Draaman maailmat auttavat oppijaa rakentamaan ymmärrystä omasta itsestään ja maailmasta, jossa hän elää. Draamassa oppimista voidaan teoreettisesti tarkastella kokemuksellisuuden ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmista käsin.

Osallistujat pääsevät luomaan omia merkityksiä ja testaamaan hypoteeseja toiminnan avulla, jolloin he kuvitteellisessa tilanteessa pääsevät rakentamaan ajatteluaan ja hahmottamaan maailmaa ja siinä toimimista. Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa oman ajattelun ulkoistamisen ja reflektoinnin suhteessa muiden ryhmän jäsenten ajatteluun. On huomion arvoista kuitenkin nähdä, ettei draama pelkästään opetusmenetelmäkäytössä saavuta näitä oppimisen tasoja. Opettajan on oltava tietoinen ja käytettävä laajasti ja monipuolisesti teatteri-ilmaisun muotoja sekä draaman muotoja ja konventioita. Taideopetuksellinen näkökulma mahdollistaa oppijoiden luomat omat draamalliset representaatiot ja niiden kautta oppimisen.

### **3.3 Draama perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014**

*”Perusopetuksen uuden opetussuunnitelman perusteissa sana draama esiintyy yli 70 kertaa. Opetussuunnitelmassa painotetaan draaman integroimista eri sisältöalueiden opetukseen sekä vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta. Draama sopii hyvin ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamiseen: tutkittavia asioita voidaan konkretisoida ja kokeilla eri näkökulmista. Draamassa oppimisen ytimessä on yhteinen kokemus ja sen reflektointi. Ryhmälähtöisenä työmuotona draama sopii myös työyhteisöjen kehittämiseen.”*

(Lintunen, Viirret, & Terävä, 2016)

Lintusen ym. (Lintunen, Viirret & Terävä, 2016) kirjoituksessa tiivistetään oivallisesti draaman asema perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Opetussuunnitelmassa draama ei ole omana oppiaineenaan, vaan siellä painotetaan draaman integroimista eri oppiaineiden sisältöalueisiin sekä tavoitteisiin korostaen vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta. Laaja-alaisten tavoitteiden taustalla on vahvistaa oppilaan osaamisen kehittymistä ja edellytyksiä itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen sekä oman identiteetin muodostumisen tukeminen. Oppiminen draamassa nähdään laaja-alaisena kasvun ja kehityksen tukemisenä konstruktivistisen sekä kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Draaman työtavoilla sosiaalista kanssakäymistä voidaan aktiivisesti harjoitella vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja toiset huomioiden. Draaman maailmojen hyödyntäminen opetuksessa antavat mahdollisuuden sukeltaa kuviteltuihin todellisuuksiin

ilman, että oikea todellisuus muuttuu. (Opetushallitus 2015, 20, 99, 155; Toivainen 2015, 15–17.)

Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisena tavoitteena ensimmäisenä on mainittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 19) kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet kehottavat meitä tukemaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Kasvatuksen kehittymisen tukemisessa ohjataan moninaisen kulttuurin ymmärtämiseen ja arvostamiseen sekä toisten kunnioittamiseen, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 30) kirjoitetaan työtapojen kohdalla näin: ”Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnon terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa ja ryhmien kanssa. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista.” Olemme siis tilanteessa, jossa draaman käytön hyödyntämättä jättämistä ei voida perustella mitenkään.

Ilmiölähtöistä opetusta draama tukee siten, että draamassa on aina kyse jonkin ilmiön tutkimisesta ja sen työtavoilla voidaan lähestyä erilaisia aiheita tuoden ne oppilaan arjen tasolle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2015, 30–31) ohjaavat työtapojen valinnassa huomioimaan oppiaineiden ominaispiirteet sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Tällöin tavoitteena on aina myös oppilaan oppimisen kehittäminen ja ajattelun tukeminen. Tutkivan ja ongelmalähtöisen työskentelyn työtapoina ohjataan käyttämään mielikuvitusta ruokkivia työtapoja ja leikkiä sekä taiteellista toimintaa. Näiden työtapojen nähdään edistävän käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamistaan.



## 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Draamakasvatus ja sen menetelmät ovat voimallinen keino vaikuttaa ihmisten henkiseen kasvuun, emotionaalisuuteen, oikeudentajuun ja minäkuvaan ja oikein käytettynä yhteisöllisyyden muotoutumiseen. Draaman hyödyntämisessä on kuitenkin myös haasteensa ja tässä tutkimuksessa pyrin hahmottamaan luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä luokanopettajien valmiuksista hyödyntää draaman käyttöä osana opetusta.

Lähestyn aihetta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

*Millaisena tutkittavat näkevät draaman käytön merkityksen ja mahdollisuudet perusopetuksessa?*

*Vaatiiko draaman käyttö opetuksessa jotakin tietoa tai taitoa opettajilta?*

Draaman määritelmät vaihtelevat suuresti käyttötarkoituksen mukaan sekä sen, kuka draamaa käyttää. Tutkijana olen kiinnostunut luokanopettajien käsityksistä draaman käytöstä. Millaisia merkityksiä ja mahdollisuuksia he näkevät draamalla omassa opetuksessaan ja mihin he draamaa hyödyntävät. Tutkijana minua kiinnostaa myös se, millaista tietotaitoa luokanopettajilla tulisi olla, jotta he voivat hyödyntää draamaa omassa opettamisessaan.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote kontekstin kuvaajana

Fenomenografinen tutkimus on suhteellisen nuori laadullisen tutkimuksen suuntaus. Fenomenografisen tutkimuksen voidaan nähdä pohjautuvan Piaget'n kehityspsykologiseen tutkimukseen, jossa Piaget kuvasi lasten erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa ympärillään. Fenomenografialla voidaan nähdä yhteyksiä myös hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan. Fenomenografiassa keskitytään kuitenkin ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön, eikä niinkään ajattelun yleisiin loogisiin muotoihin. Etymologisesti sana tarkoittaa sitä, miten jokin ilmenee yksilölle, eli miten yksilö käsittää jonkin ilmiön. (Niikko 2003, 8–9; Häkkinen 1996, 6–8.) Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat luokanopettajat ja rehtorit sekä heidän käsityksensä draaman käytöstä opetuksessa. Fenomenografian ja fenomenologian välillä on häilyvä suhde teoreettisen, ja empiirisen tieteellisen tutkimuksen tekemisen yhtäläisyyksissä. Fenomenologialla nähdään olevan enemmän filosofisia piirteitä, koska fenomenologiassa tutkijan on irrotettava itsensä ennako-oletuksistaan, jotta hän voi lähestyä tutkimuskohdettaan välittömästi suodattaen oman kokemuksensa ja ymmärtää sen perimmäistä olemusta. (Häkkinen 1996, 10–11.) Uljensin (1989, 117–118) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on mahdotonta lähestyä tutkittavaa kohdettaan ilman ennakkokäsityksiä, koska empiiristä tutkimusta ohjaa hänen mukaansa aina jokin tietty tiedonintressi. Voidaankin karkeasti näin ollen ajatella, että fenomenologia on filosofinen tutkimussuunta ja fenomenografia empiirinen. Martonin ja Boothin (1997, 112–114) mukaan fenomenografiassa hyväksytään todellisuuden olemassaolo yksilön kokemusmaailmasta huolimatta ja siitä riippumattomana, mutta todellisten merkityksien nähdään rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. Fenomenografia tutkii käsitystä, kokemusta ja sitä, kuinka käsitys on rakentunut ja mikä sen rakentumisen kannalta on keskeistä. 1970-luvun lopulla Martonin johtama tutkimusryhmä alkoi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja tämän hankkeen voidaan sanoa toimineen lähtölaukauksena fenomenografiselle tutkimukselle. (Niikko 2003, 10–11.) Fenomenografista tutkimusta tehdään edelleen eniten kasvatustieteessä. Nykyään fenomenografisella tutkimuksella on vakiintunut asema tieteellisen tutkimuksen piirissä ennen kaikkea Pohjoismaissa ja Englannissa (Järvinen & Järvinen 2011, 81).

Tutkijoiden käsitykset ja määritelmät fenomenografiasta vaihtelevat, osa tutkijoista pitää fenomenografiaa pelkkänä analyysimenetelmänä, mutta toisaalta osa näkee sen metodologiasta käsin tarkasteltuna pyrkien löytämään sille vankkoja teoreettisia perusteita (Niikko 2003, 7.) Siitä, minkä metodologisen termin alle fenomenografia tulisi sijoittaa, on keskusteltu paljon. Fenomenografiasta on puhuttu muun muassa paradigmana, tutkimusotteena, tutkimusmenetelmänä, metodologiana, lähestymistapana, viitekehyksenä, analyysimenetelmänä ja tiedonhaarana. (Häkkinen 1996, 15.) Useimmiten fenomenografiaa on kuitenkin nimitetty Martonin (1988) tapaan tutkimusotteeksi tai lähestymistavaksi.

Fenomenografiassa tutkimuksen mielenkiinnonkohteena ovat ihmisten käsitykset jostain tietystä ilmiöstä. Minun tutkimuksessani kohteena ovat opettajien ja rehtoreiden käsitykset luokanopettajien valmiuksista käyttää draamaa osana opetustaan. Koska tutkimuksen kohteena on ihmisten käsitykset, avaan mitä sillä fenomenografiassa tarkoitetaan. Fenomenografiassa käsityksellä viitataan ihmisen tapaan kokea tietty todellisuuden ulottuvuus. Ihminen muodostaa käsityksiä suhteessa itsensä ja ympäröivän maailman ulottuvuuden välillä, ei-dualistisena, yksilön ja maailman ollessa sisäisesti suhteessa toisiinsa. Konstruoinnin sijasta fenomenografian piirissä yleisempää on puhua konstituoinnista. Aina on kyse ihmisen toiminnan luomista yhteyksistä (Niikko 2003, 26; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton & Booth 1997, 122). Ihmisten käsityksien voidaan nähdä syntyvän näin ollen heidän reflektoidessaan omia kokemuksiaan ja antaen näin erilaisia sisältöjä ilmiöille. Fenomenografia pyrkii selvittämään, miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä (Niikko 2003, 27). Ihmisten käsitysten muodostuminen tapahtuu prosessinomaisesti: ihminen kulkee refleктоimattomista käsityksiään ja kokemuksiaan reflektion kautta kohti jäsentyneempiä käsityksiä.

Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena on toisten ihmisten kokemukset ja ero tehdään sen välille, miten jokin asia on ja miten se käsitetään, näistä käytetään termejä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Ensimmäisen asteen näkökulmassa keskitytään todellisuuden subjektiiviseen tulkintaan, jossa ei oteta huomioon henkilön tapaa kokea maailma. Ensimmäisen asteen näkökulmaa voidaan siis pitää ontologis-realistisena ja epistemologisesti dualistisena näkökulmana. Tutkijan oletetaan pystyvän välittämään objektiivista tietoa tutkimuskohteestaan ilman että hänen omat tulkintansa vaikuttavat tuloksiin. Ensimmäisen asteen näkökulma on lähellä fenomenologista tutkimussuuntaa.

Toisen asteen näkökulmassa tutkitaan tutkijan ja tutkimuskohteen keskinäistä vuorovaikutusta, todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Toisen asteen näkökulmassa mielenkiinto on siinä, kuinka toinen ihminen kokee jonkin asian. (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Niikko 2003, 24–25.)

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti minäkin keskityn omassa tutkimuksessani toisen asteen näkökulmaan, jossa kiinnitän huomioni toisten ihmisten ajatuksiin ja käsityksiin draaman opettamisesta ja heidän kokemuksiinsa asiasta. Tutkijana sulkeistan omat ajatukseni, käsitykseni ja kokemukseni tutkittavasta ilmiöstä. Niikko (2003, 24–25) näkee toisen asteen näkökulmaan keskittyttäessä todellisuuden merkityksen avautuvan tutkittaville heidän omien käsitysten ja kokemusten kautta. Kokemusta voidaan näin rinnastaa käsittämiseen ja ymmärtämiseen. Epistemologialtaan sitä voidaankin pitää dialogisena, koska tutkimuksen tieto rakentuu vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkijana minulle oli erittäin haastavaa sulkeistaa omat kokemukseni ja käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Jouduin pureskelemaan tarkkaan omia tutkimuksellisia lähtökohtiani ja refleктоimaan omia kokemuksiani, jotta osasin jättää ne tarvittaessa taka-alalle. Tutkijana tiedostan sen seikan, että olen aikaisemmalta ammatiltani teatteri-ilmaisun ohjaaja ja minun voi olla haastavaa irrottaa omat ennakkokäsitykseni tutkimuksesta. Arvioin tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä sitä, kuinka hyvin onnistuin sulkeistamaan itseni ja ennakkokäsitykseni.

## **5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu**

Tutkimuksessani minua kiinnostaa luokanopettajien ja rehtoreiden käsitykset siitä, millaiseksi he kokevat luokanopettajien valmiudet hyödyntää draamaa opetuksessa ja millaiseksi draaman käytön merkitys opetuksessa koetaan. Kiinnostukseni herätti murroksessa oleva oppimiskäsitys ja sen kouluarkeen mukana tuomat haasteet. Olen kiinnostunut myös siitä millaisia tietoa ja taitoa tutkimusjoukon käsityksen mukaan draaman hyödyntäminen opetuksessa vaatii ja millaiseksi draaman opettamisen mahdollisuudet koetaan. Kiinnostuin tutkimaan myös rehtoreiden käsityksiä tutkimastani ilmiöstä, koska pidän opettajan työn kannalta hyvin merkittävänä pedagogisen johdon asenteita ja arvoja.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun. Kokeilin puolistrukturoitua haastatteluani ennakkoon kolmelle haastateltavalle, jotta pystyin muokkaamaan kysymyksiä siten, että ne vastasivat tutkimusongelmieni asettelua. Halusin myös herkistellä itseäni haastattelijana, jotta osaisin varmasti kuunnella haastateltaviani ja esittää tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa ja varmistaakseni, että haastattelu etenee haastateltavan vastausten suunnassa. Nämä haastateltavat eivät kuitenkaan olleet niitä, jotka lopulta osallistuivat tutkimukseen. (Niikko 2003, 32; Ahonen 1994, 136–137.)

Koin saavuttavani Ahosen (1994, 136–138) mainitseman intersubjektiivisen luottamuksen, jonka mukaan haastattelijan itsensä tulee tiedostaa omat lähtökohtansa, jolloin hän voi objektiivisesti tarkkailla niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin sekä siihen, mitä oikeasti sanotaan ja mitä jätetään sanomatta. Haastatteluissa halusin aidosti kuunnella haastateltaviani ja tein tarkentavia kysymyksiä, mikäli minusta tuntui, että jotain olennaista jäi sanomatta. Puolistrukturoinnista huolimatta haastattelutilanteet olivat hyvin joustavia ja yksilöllisiä. Tutkimusryhmäni koostui kahdesta rehtorista ja kolmesta luokanopettajasta. Valitsin tutkimusjoukkoni vapaaehtoisuuden perusteella ja joukkoon valikoitui minut ennestään tuntevia opettajia ja rehtoreita, keskinäinen luottamuksemme oli näin ollen hyvä. Toisaalta se, että informantit tunsivat minut jo entuudestaan ja tiesivät taustani, saattoi vaikuttaa heidän ennako-oletuksiinsa ja tapaansa vastata. Koska informanttien löytyminen perustui vapaaehtoisuuteen, on todennäköistä, että haastateltaviksi valikoitui opettajia, jotka käyttävät draamaa opetuksessaan tavanomaista enemmän ja kokevat sen omaksi vahvuudekseen.

Haastattelijana pyrin Niikon (2003, 30–31) mainitseamalla tavalla tekemään haastattelutilanteista keskustelevia ja dialogisia, painottaen haastateltavien ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia draaman mahdollisuuksista siinä todellisuudessa missä he elävät. Kohdistin mielenkiintoni haastateltavien omiin kokemuksiin ja tilanteisiin, jotka he ovat kokeneet itselleen merkityksellisiksi draaman käytön kannalta. Anoin heidän kertoa kokemuksiaan ja muistojaan opetusvuosiensa varrelta päästäkseni käsitykseen heidän omista kokemuksista. Näiden haastatteluiden pohjalta etsin ilmiön merkityksiä ja rakenteita. Väljällä haastattelurungolla pyrin pitämään tilanteen avoimena, jotta haastateltavat voisivat kuvata kokemuksiaan ja reflektoida käsityksiään rauhassa ja turvallisessa ilmapiirissä.

Keskeistä on se, että kysymyksenasettelu on avointa, jotta erilaisten käsitysten on mahdollista nousta esiin aineistosta. Haastattelukysymyksiä laatiessa on olennaista, että ne ankkuroidaan tutkimusongelmiin ja sitä kautta teoreettiseen viitekehykseen, jolloin ne myös väistämättä vahvistavat tutkimuksen teoreettista validiteettia. On ensiarvoisen tärkeää muotoilla kysymykset siten, että ne vastaavat tutkimuskysymyksiin. Muiden aineistojen keruutapojen ohella haastattelua voidaan kuitenkin pitää tavallisimpana fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa aina mukana myös oma ajattelumme sekä tietoisuutemme. Ajattelumme sekä tietoisuutemme rakenteet väistämättä heijastuvat siihen, kuinka tulkitsemme haastateltaviamme. Tätä tietoisuuden ja ajattelun heijastumista pidetään fenomenografisen tiedonkäsitykseen kuuluvana intersubjektiivisuutena. (Ahonen 1994, 136–137; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Haastattelutilanteissa käytin apuna paperia, johon olin kirjannut joitakin kysymyksiä (LIITE 1). Paperi oli tarkoitettu enemmän muistin tueksi kuin haastattelun rungoksi. Annoin haastateltavien valita itse heille parhaiten sopivan haastatteluajankohdan ja kaikki haastateltavat halusivat suorittaa haastattelut työnsä ohessa kouluilla heille vapaana aikana. Kouluilla annoin haastateltavien valita itse missä haastattelu tehdään, jotta he tuntisivat olonsa mukavaksi. Toivoin tilalta ainoastaan, että se olisi rauhallinen ja sitä kautta häiriötön.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Fenomenografiselle analyysille ei ole selkeästi määriteltyä menettelytapaa, joten teen tutkijana ratkaisun analyysissani ja jaan sen kirjallisuudesta löytämäni kolmeen tai neljään vaiheeseen. Muodostan yksittäisten informanttien haastatteluista ilmauksien avulla alempia tasoja, jotka omassa tutkimuksessani määräytyvät vaiheistamisen avulla. Vaiheistamalla lähdän kohti ylempiä, abstraktimpia tasoja. Avaan vaiheistamisen tasot tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa. Luon analyysissani hierarkkisia tasoja, jotka kulkevat vaiheistamisen kautta ja nousevat abstraktimmille tasoille. Näin analysoimalla pyrin tavoittamaan todellisuustason tutkittavien haastatteluiden jäsenyyksen kautta. Oletan tutkimuksellani, että lausumien sisällöt tietyssä kontekstissa heijastavat tiettyjä käsityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi lähtee liikkeelle aineistosta, jolloin sitä ei voida tehdä mihinkään valmiiseen teoriaan pohjautuen tai valmiiseen luokittelurunkoon,

vaan tutkijan on käytävä jatkuvaa reflektiivistä keskustelua aineiston kanssa lopullisen teorian syntyessä vasta analyysiprosessin tuloksena. Päädyin tutkimuksessani horisontaaliseen kuvauskategoriasysteemiin, jossa kaikki luomani kategoriat ovat keskenään tasa-arvoisia ja tasavertaisia. (Marton & Booth 1997, 125–127; Häkkinen 1996, 41–44; Uljens 1989, 39; Niikko 2003, 32–36.)

Seuraavaksi käyn läpi analyysin etenemisen kolmessa vaiheessa, siten kun sen aion itse toteuttaa. Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi niin monta kertaa, että tutkija pääsee osaksi aineiston maailmaa. On tärkeää muistaa konteksti, jossa tutkimuksessa ollaan. Aineistosta etsitään ongelman asettelun kannalta tärkeitä ilmauksia sekä ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia sekä merkitysyksikköjä. Merkityksellisten ilmauksien ja merkitysyksikköjen pohjalta muodostetaan kuvauskategoriat. (Häkkinen 1996, 41–42; Niikko 2003, 33–34; Marton & Booth 1997, 125.) Analyysin toisessa vaiheessa keskityn kuvauskategorioiden rajojen määrittelemiseen vertailemalla irrottamiani merkitysyksikköjä. Analyysissä keskitytään alusta alkaen ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin informantteihin. Ilmauksien tulkinta on prosessi, jossa liikutaan yksittäisten ilmausten ja niiden kontekstin, eli koko haastattelun välillä. Kategorioiden teoreettiset piirteet hahmottuvat ja muokkaantuvat hiljalleen prosessin edetessä. Vertaamalla ilmauksia keskenään, löytyy se, mikä on analysoitavalle käsitykselle ominaista. (Häkkinen 1996, 42–43; Niikko 2003, 34–35; Marton & Booth 1997, 126; Uljens 1989, 44.) Kolmannessa vaiheessa olen omassa tutkimuksessani yhdistänyt kolmannen ja osassa kirjallisuutta esiintyneen neljännen vaiheen ja käytän vaiheesta nimitystä, *kategorioiden kuvaaminen ja niiden väliset suhteet*. Kolmannessa vaiheessa kuvaan aineistosta kahden edellisen vaiheen avulla löytämiäni kategorioita abstraktimmalla tasolla, joiden avulla luon kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat sisältävät vaiheistamisen kautta käsitysten ominaispiirteet kuin myös niiden empiirisen ankkuroinnin kontekstiin ja aineistoon. Kuvauskategoriat kuvaavat löytämiäni yhtäläisyyksiä ja eroja. (Häkkinen 1996, 43–44; Niikko 2003, 36–37; Marton & Booth 1997, 126–127.)

#### **5.4 Analyysin konkretisointi**

Rehtoreiden ja luokanopettajien valinnalle informanteiksi on kaksi perustetta. Halusin varmistaa ovatko opettajien ja rehtoreiden käsitykset yhteneväisiä ja toisaalta myös ottaa selvää eroaako rehtoreiden käsitykset luokanopettajien mahdollisuuksista suuresti. Jos näin

olisi käynyt, olisin käsitellyt aineistoja erillisinä. Mainittavaa eroavaisuutta vastausten välille ei kuitenkaan syntynyt, joten säilytin aineiston yhtenäisenä. Mikäli aineistoni olisi käsittänyt laajemman otannan kuin viisi haastattelua, olisi aineistoja varmasti ollut syytä käsitellä erillisinä.

### *1.Vaihe*

Ennen analyysin aloittamista litteroin haastattelut, joista aineistoa kerääntyi yhteensä 35 sivua 1,5 rivivälillä kirjoitettua tekstiä. Jätin merkitsemättä litterointiin äänenpainot, tauot ja puheilmaisuuden täytesanat ja sanojen toistot pois, koska sillä ei mielestäni tämän aineiston kannalta ollut oleellista merkitystä. Merkitsin kuitenkin sanojen toistoissa ilmenevät tarkennukset sekä täydennykset, jos ne olivat osittain eri tavalla sanottuja, koska ne olivat mielestäni tärkeitä vivahteita. (Ahonen 1996, 163.)

Aineiston analyysissä nojasin vahvasti tutkimuskirjallisuuteen ja ohjeistukseen fenomenografisen analyysin vaiheista, koska koen itseni hiukan epävarmaksi uudenlaista analyysia tehdessäni, etenkin sen vuoksi, ettei yksityiskohtaista analyysimenetelmää oikeastaan ole. Pidän kirjaa analyysini eri vaiheista, jotta voin myöhemmin jäsentää prosessiani. Suurimpana tukena käytin Niikon (2003, 33–35) ohjeistusta analyysistä ja sen vaiheista, koska se pohjautuu vahvasti Martonin (1988) teoriaan. Myös Häkkisen (1996, 39–43) aineiston analyysin ohjeistus näkyy omassa analyysissäni.

Luettuani haastatteluaineiston useaan kertaan aloin liittää tutkimuskysymyksiini liittyviä lausumia niihin tutkimuskysymys kerrallaan. Samanaikaisesti teemoittelin haastattelusta nousevia asioita pyrkien löytämään niistä pääteemoja, jotka olisi mahdollista erottaa toisistaan. Pyrin näin hahmottamaan Niikon (2003, 33) mainitseman kokonaiskäsityksen tutkittavien lausumista suhteessa tutkimusongelmaani. Hain yksittäisiä laajempia ja toistuvia ilmauksia, jotka voitaisiin jollakin tavalla sijoittaa myöhemmin käsitteenvarjoiksi, joiden alle voidaan liittää haastatteluista nousseita lausumia pilkkoen niitä isompiin yläkäsitteisiin.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa valitsin aineistosta tutkimuksen peruskysymyksen kannalta kiinnostavat, merkitykselliset ilmaisut. Analyysiyksikkönä on fenomenografisessa analyysissä käsitys, ei tutkimushenkilö tai tietyn tutkimushenkilön tuottama aineisto. Käsitys voi aineistossa muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta



kokonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa aineiston muodostivat 35 sivua litteroitua haastatteluaineistoa. Kävin läpi puhtaaksi kirjoittamani litteroidut haastattelut lause lauseelta. Lähes jokainen informantti ilmaisi tekstissään useita käsityksiä draamasta ja sen mahdollisuuksista luokanopettajan työssä. Yhdessä haastateltavan lyhyessäkin vastauksessa saattoi olla useampi kuin yksi käsitys. Toisaalta yhtä käsitystä saatettiin ilmaista useammallakin lauseella ja eri sanankääntein. Pilkottuani haastattelut osiin minulla oli 256 analyysiyksikköä, jotka merkitsin juoksevilla numeroilla. Edellisestä esitän esimerkkinä yhdestä haastattelusta poimitut ilmaisut, jotka sisältävät käsityksen draamasta ja sen hyödyntämisen mahdollisuuksista:

- 1) Mä näkisin että draama on oleellinen osa oppimistilannetta. Eläytymistä, improvisaatioita, heittäytymistä, mokien ja virheiden sietoa, kun ajattelee opetusdraaman luonnetta.
- 2) Esiintyminen, kielenkäyttö, mutta kyllä se eläytyminen ja empatia.
- 3) Korvaamattomat hyödyt jos ajatellaan että esimerkiksi tällasen prosessin loppuvaiheessa tai purussa. Omassa työssä ainakin muistaa, että draamalla oli aika iso osuus siinä.
- 4) Tilanteet ja asetelmat voidaan rakentaa tai luoda draamalla.
- 5) Videotallennetta, live-esiintymistä ihan perusteatterina, kuunnelmaa, musiikkia. Eläytymistä pelkästään siihen tilanteeseen eri lailla.
- 6) Miten joku pieni ihminen on kokenut jonkun vaikka nuijasodan, mikä sai sinut tarttumaan siihen nuijaan. Ne asetelmat voidaan rakentaa ja niitten kautta sitten miettiä miten itse olisi toiminut.
- 7) Halusin sitä tematiikkaa aika syvälliselläkin tasolla ja siihen otin sitten roolin ja annoin lapsillekin roolit. Rakensin sen koulupäivän ympärille, ruokailun, välituntien ja koko päivän ympärille.
- 8) Tunteita pitää saada peilata muihin ihmisiin ja erilaisiin tilanteisiin.
- 9) Oppilaantuntemus on kyllä tärkeää olla luokanopettajalla kunnossa, kun lähdetään draamaa tekemään. Se on niin henkilökohtaista kuitenkin.

(Haastattelu, rehtori 1.)

Erottelin toisistaan käsitykset, jotka edes jonkin verran poikkesivat toisistaan – edellisessä esimerkissä ilmaisut 2, 4, 5, 6, 7 ja 8 voisi kaikki nähdä kasvuun ja kehitykseen sekä niiden tukemiseen liittyvinä ja yhdistää yhdeksi käsitykseksi, mutta tämänkaltaiset tulkinnat jätin myöhemmäksi. Vaikka myöhemmässä vaiheessa tulkitsisin niiden edustavan samaa käsitystä tai ainakin käsitysryhmää, niiden erottaminen oli tässä vaiheessa tärkeää draaman käsitysten ja mahdollisten hyötyjen opetuksessa löytymiseksi sekä vivahteiden erottamiseksi. Käsitteitä sisältävistä ilmauksista 1 ja 2 sekä 5 käy ilmi, miten toimin silloin kun katsoin samassa lauseessa ilmaistun useamman kuin yhden käsityksen: alleviivasin kulloinkin tarkoittamani käsityksen erottaakseni sen muusta lauseesta. Kohta 1 sisältää käsityksen, että eläytyminen ja heittäytyminen on osa opetusdraaman luonnetta, kun taas kohta 2 sisältää käsityksen, että esiintyminen on eläytymistä. Kohta 5 ilmaisee käsityksen, että eläytyminen draamassa voi olla monenlaista. Jotta voisin myöhemmässä vaiheessa analyysia palata käsitysten konteksteihin, merkitsin ilmausten loppuun sen kirjoitelman numeron, josta ne olivat peräisin.

Tutkimuksen kannalta merkittävien ilmaisujen poimiminen haastatteluista merkitsi sitä, että jotakin jäi myös analysoitavan aineiston ulkopuolelle. Kyse oli tekstistä, jossa ei ilmaistu käsitystä draaman luonteesta ja sen hyödyntämisen mahdollisuuksista. Esimerkiksi sellaisia lauseita kuin ”Rehtorina minun täytyy luottaa alaisteni osaamiseen” (Rehtori 2.) tai ”Luokanopettajan oma kiinnostus ja persoona määrittelee sitä, millaisia menetelmiä hän käyttää opetuksessaan”. (Luokanopettaja 1.) Tätä tekstiä oli kuitenkin vähän, koska pystyin suuntaamaan haastattelua täsmentävillä kysymyksillä. Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa on myös tärkeää tulkita valittuja käsityksiä suhteessa kontekstiin, jossa ne esiintyvät. Tässä tutkimuksessa edellä mainittu asia tarkoitti sitä, että minun täytyi erottaa, milloin puhuttiin draamasta ja milloin jostakin muusta. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että jotenkin epäselviä tai tulkintaa edellyttäviä ilmaisuja tarkastelin muita enemmän suhteessa koko haastatteluun. Myöhempiä vaiheita ajatellen kirjasin tulkintojeni perustelut kursiiivilla sulkeisiin ilmaisujen perään. Esimerkiksi näin:

132. ”*Omana määritelmälläni draamalle, koen sen, että se on tunteiden, elämysten ja kokemusten läpikäymistä, niinkon, tavallaan autenttisen tilanteen kautta, mutta niin kuitenkin ettei se*

*ole aito se tilanne, dramatisoitu tilanne, mutta eniten siitä saa kun heittäytyy siihen. Jotenkin sellainen aito teennäinen tilanne. Se on itsensä ilmaisemista monin eri keinoin. Sulla on kaikki mahdollisuudet käydä tunnetaitoja läpi.”* (Opettaja 2.)

(Tässä ajattelisin, että ilmaistaan käsitys draaman autenttisuudesta, draamassa oppimisesta ja suhteesta todelliseen elämään)

43. *”Mun mielestä se on itsensä toteuttamista monin eri keinoin, se ei ole pelkästään suullista vaan se voi olla myös kirjoittamista ja sen kautta itsensä toteuttamista.”* (Opettaja 3.)

(Tässä itsensä toteuttamisella voidaan nähdä tarkoitettavan eläytymistä toisen asemaan draaman keinoin)

Kiinnitin huomiota siihen, että kuvitteellinen tilanne, toisen asemaan asettuminen ja kasvu ja kehitys todellista elämää varten nousivat esiin useammassa haastattelussa ja myös hyvin erilaisissa konteksteissa suhteessa tutkimuskysymyksiini. Informantit liittivät draaman mahdollisuuksiin empatiataidot, joita voidaan harjoitella draamassa eläytymisen kautta ja samalla oppia tunnetaitoja ja toisten huomioon ottamista sekä itsensä ilmaisemista monin eri keinoin.

Jokainen informantti nosti haastattelussaan esiin draaman käytön jollain tapaa osana oppimista. Aineistosta nousi vahvasti esiin se, ettei draamaa nähty yksittäisenä asiana, vaan se kytkettiin opettamisen välineenä useisiin eri tarkoitukseen tähtäävässä toiminnassa. Kolme viidestä informantista nosti esiin sosiaalisten taitojen oppimisen eritoten haastavien oppilaiden kanssa toimiessa sekä kaksi nosti esiin näkökulman jossa erilaiset työtavat tarjoavat mahdollisuuden osaamisen osoittamiseen ja vahvuuksien löytämiseen myös niillä oppilailla, jotka eivät välttämättä pääse loistamaan perinteisessä oppimistilanteessa.

*”Se vois olla niinku sellanen oppimistilanteen osa, jossa kasvetaan ja kehitytään tosielämää varten, sitten kun se tilanne tulee myöhemmin vastaan niin voi tulla joku flasback, että näin mä toimin silloin ja mitä siitä seuras.”* (Opettaja 2.)

*”Draaman avulla voidaan harjoitella erilaisia tilanteita ja sitä miten niissä itse käyttäytyisi, sitten niistä voidaan yhdessä keskustella.”* (Opettaja 3.)

Draaman käytön vaatimuksista opettajalla puhuttaessa informantit toivat esiin opetussuunnitelmassa draaman korostuvan ja voimakkaana näkevänsä osan, joka antaa

mahdollisuuden toteuttaa opetusta draaman keinoin. Riskejä nähtiin myös olevan lähinnä taitamattomissa käsissä käytettynä ilman riittävää tietoa ja oppilaantuntemusta. Tutkijana minusta oli äärimmäisen mielenkiintoista että, kaksi informanttia nosti esiin näkökulman, jossa opettajan täytyy nähdä omassa työssään tarve draaman käytölle.

*”Kyllä opettajan täytyy nähdä omassa työssään tarve draaman käytölle, että se on valmis ottamaan sen omaksi välineekseen.”*  
(Opettaja 1.)

## 2. Vaihe

Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa aloin ryhmitellä ilmaisuja. Ilmaisut erotetaan yksilöistä ja aluksi irtaudutaan kokonaan myös niiden alkuperäisistä konteksteista. Ryhmittely perustuu ilmausten vertailuun: olennaisuuksien, samanlaisuuksien, erilaisuuksien ja rajatapauksen etsimiseen. Etenkin rajatapauksissa voidaan joutua palaamaan ilmausten alkuperäiskontekstiin, jolloin tulkinta kulkee toisaalta koko aineiston merkitysten, toisaalta sitaattien alkuperäiskontekstin välillä. Jaottelin aineistosta erottelmani 256 ilmausta ensin karkeasti eri teemoihin sisältöjensä perusteella. Tässä vaiheessa nimesin sisällöiltään vähänkin erilaiset ilmaisut eri käsityksiksi pitäytyen haastateltavien käsitteissä ja välttäen tutkijan käsitteellisiä yleistyksiä. Konkreettisesti tämä vaihe tarkoitti ilmausten siirtelyä eri otsikoiden alle ”leikkaa” ja ”liimaa” -taktiikalla olohuoneemme lattialla suurien kartonkien päällä. Tuloksena oli 56 erilaista käsitystä siitä, millaisena tutkittavat näkevät draaman käytön merkityksen ja mahdollisuudet perusopetuksessa. Draaman käyttöä opetuksessa vaativaa tietotaitoa kuvaavia käsityksiä oli tässä vaiheessa 26. Seuraava työvaihe oli kirjoittaa auki kaikki 56 käsitystä siitä, millaisena tutkittavat näkivät draaman käytön merkityksen ja mahdollisuudet sekä 26 käsitystä siitä, mitä tietotaitoa draaman käyttö opetuksessa vaatii. Millä eri tavoilla informantit olivat ilmaisseet esimerkiksi draaman luonnetta, merkityksiä ja mahdollisuuksia? Mitä kaikkea käsitykseen sisältyy? Vaikka aineistoni oli suhteellisen pieni, aineistosta nousi runsaasti materiaalia muodostamaan käsityksistä sisällön. Osittain tämä varmastikin johtui siitä, että haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisesti ja näin heistä jokaisella oli aiheesta paljon kerrottavaa ja näkemyksiä. Tavallaan lähdin nyt toteuttamaan fenomenografista analyysia käsitysten sisällä: mitä erilaisia sisältöjä nimeämäni käsitykset saivat niiden alle kokoamissani luokanopettajien ja rehtoreiden haastatteluissa? Aloin koota käsitysten alle haastateltavien ilmaisujen sisältämiä käsitteitä, määrittelyjä ja asioita, joihin he olivat

kyseisen käsityksen mahdollisesti liittäneet. Vasta tämän vaiheen toteuttaminen teki mahdolliseksi käsitysten yhdistämisen ryhmiksi. Ryhmittelyä helpotti myös se, että tässä vaiheessa sisällöiltään päällekkäisiä ilmaisuja saattoi karsia pois.

Lähdin jakamaan informanttien lausumia tutkimuskysymysteni mukaisesti siten, mitkä ilmaukset liittyivät draaman käytön merkityksiin ja mahdollisuuksiin ja millaista tietoa ja taitoa draaman käyttö opetuksessa vaatii opettajilta. Hyvin pian huomasin, että lausumien vuoksi minun olisi syytä pilkkoa ensimmäinen tutkimuskysymykseni siten että saan siitä kaksi teemaa, draaman merkitys ja draaman mahdollisuudet. Aineistossa nämä asiat erottuivat toisistaan selkeästi.

*” Draaman merkitys tai sen luonne on se, että siinä joutuu kohtaamaan oman ajattelun väkisinkin. Mahdollisuudet liittyy enemmänkin oppimiseen ja opetussuunnitelmaan. Näin minä sen näkisin.”* (Opettaja 2.)

Draaman käytön merkitys nähtiin laajempänä ja moniulotteisempänä käsitteenä, se nousi aineistossa oman itsensä tuntemiseen liittyvinä tunnetaitojen tunnistamisen ja eläytymisen kautta tapahtuvina vuorovaikutteisina kokemuksina. Draaman mahdollisuudet liittyivät selkeästi pedagogiseen ajatteluun ja draaman mahdollisuuksiin opetuksen välineenä. Oppimistilanteen osana draamalla nähtiin olevan monia eri tehtäviä innostamisesta ja motivoinnista, hauskuuden tuojaan ja erilaisia ulottuvuuksia tuomaan. Kaksi informanttia nosti esiin asioiden läpielämisen kokemuksen ja sen voimakkaan kokemuksellisuuden tuoman vaikuttavuuden. Molemmissa teemoissa limittyi roolin merkitys oppimisessa ja merkityksellisyyden kokemuksessa. Toisen asemaan asettuminen ja sitä kautta uusien näkökulmien avartuminen.

*”Kyllä mä näkisin sen sellaisena läpi elämisen välineenä, se tuo siihen, siis oppimiseen, sellaisia oppimisen ulottuvuuksia.”*  
(Rehtori 1.)

Molemmat rehtorit toivat esiin haastatteluissa henkilökunnan ohjauksessa käytettävän draaman, joidenkin tapausten käsittelyt joihin draama jollain tapaa liittyy sekä toinen toi esiin myös työyhteisön vuorovaikutustilanteet ja niissä rehtorin mallintamisen käytöksellään.

*”Draaman menetelmien avulla oppilasta autetaan hahmottamaan sellasia suurempia kokonaisuuksia eri asioista, koska se hahmottaa siinä myös itseään. Henkilökunnan ohjauksessa olen hyödyntänyt draamaa ja työyhteisön vuorovaikutuksen parantamiseen myöskin, kyllä se oma toiminnan malli on tärkeä.”(Rehtori 2.)*

### 3. Vaihe

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin käsitysryhmät. Käsitysryhmille pyritään fenomenografisessa analyysissä löytämään niitä määrittelevät kriteerit ja ryhmiä selkiytetään rajatapausten kautta. Käsitysryhmien muodostamisessa auttoi ilmaisujen määrällinen tarkastelu. Käsitykset, jotka olivat muodostuneet suuresta määrästä ilmaisuja, toimivat ytimenä, jonka ympärille ryhmät alkoivat muotoutua. Tällaisia sisältöjä olivat autenttisuus, oppimisprosessin osa ja kokonaisuuden hahmottaminen. Esimerkiksi autenttisuuden käsitysryhmään kokosin sellaiset käsitykset kuin eläytyminen, improvisaatio, fiktion maailma, vuorovaikutus ja rinnastettavuus todelliseen elämään. Tämä muodosti yhteensä 5 edellisessä vaiheessa nimettyä käsitystä, 56 ilmausta. Samalla tavoin syntyivät muutkin käsitysryhmät. Edellisen vaiheen 56 käsitystä siitä, millaisena tutkittavat näkivät draaman käytön merkityksen ja mahdollisuudet sekä 26 käsitystä siitä, mitä tietotaitoa draaman käyttö opetuksessa vaatii, rakentui siis niiden sisältöjä analysoimalla ja vertailemalla 3 käsitysryhmää. Vain neljä ilmaisua (256:sta) jäi näiden ryhmien ulkopuolelle. Vasta käsitysryhmien esittelyn jälkeen voidaan siirtyä fenomenografisen analyysin 4. vaiheeseen, jossa rakennetaan kuvauskategoriat.

Tutkimuskysymysteni kautta lähdin kolmannessa vaiheessa ylittämään kysymysten rajoja etsien laajempia suhteita asioitten välille. Laajemmissa kuvauskategorioissa hain edellisessä vaiheessa vertailemieni ilmausten välillä olevia yhteyksiä ja mahdollisia kokonaisuuksia. Kuvauskategoriat alkoivat hahmottua ja niiden sisälle alkoi rakentua käsitysten ominaisuuspiirteitä. Empiirinen aineistoni alkoi ankkuroitumaan kolmen pääkategorian alle. (Häkkinen 1996, 43; Niikko 2003, 36–37.)

Ensimmäiseksi kuvauskategoriaksi muodostui autenttisuus, joka liitettiin sekä draaman käytön merkityksellisyyteen että mahdollisuuksiin.

*”Uusi opetussuunitelma huokuu autenttisuuden janoa, sikäli draaman käyttö ois tosi suotavaa nyt kun puhutaan sosiaalisista*

*tavoitteista, jotka saadaan tavoitettua draaman kautta, mutta se mitä tietysti kaipais, paitsi opsista, niin draaman käytöstäkin koulutusta. Saisi olla täydennyskoulutus setti joka koululle.”*  
(Opettaja 2.)

Toinen kokonaisuineen kannalta merkittävä kuvauskategoria oli oppimisprosessin osa. Draaman käyttöön liitettiin oppimisen kannalta merkittäviä asioita ja draama nähtiin oppimistilanteen osana, prosessin vaiheena ja oppimisen mahdollistajana. Kolmas nouseva teema liittyy opettajien ja rehtoreiden käsityksiin draaman käytön vaatimuksiin opettajilta. Kolmanneksi varjoksi nousi kokonaisuuden hahmottaminen, ymmärrys pyrkimyksistä joita kohti pedagogi on menossa käyttäessään draamaa. Haastatteluiden merkityssisällöt jakautuivat mielestäni selkeästi kolmen pääkategorian ympärille, joita olivat autenttisuus, oppimisprosessin osa sekä kokonaisuuden hahmottaminen. Osa asioista liittyy näiden merkityssisältöjen välillä kuin myös tutkimuskysymyksissä, mutta tarkoitukseni on säilyttää nuo kytkökset.

Autenttisuus nousi esiin kauttalinjain haastatteluissa ja jokainen tutkittava mainitsi sen jossain kohtaa haastattelua.

1. *”Opetussuunnitelma ohjaa meitä autenttisten oppimistilanteitten järjestämiseen ja sitähän tämä (draama) on parhaimmillaan.”* (Opettaja 1.)
2. *”Jos se oppiminen liittyy oppilaan omaan elämään, niin kyllähän se siitä tekee aina vaikuttavampaa. Oppilas saa niinku kokemuksen, että tätä mä tarvin elämässä.”*  
(Opettaja 2.)
3. *”Draaman käytöllä minä pystyn tekemään opetettavasta teemasta autenttisen.”*  
(Rehtori 1.)
4. *”Se, kun saa kokea jonku tilanteen sellaisena kun se on niin onhan se vaikuttava.”*  
(Rehtori 2.)
5. *”Pienten kanssa on leikitty kauppaa, ravintolaa ja kaikkea mahdollista. Leikki on niille todellista ja samalla siitä saa taitoja oikeaan elämään.”* (Opettaja 3.)

Useimmiten autenttisuus nousi esiin tutkittavien pohtiessa draaman merkitystä oppimisessa ja uuden opetussuunnitelman valossa. Oppimisprosessin osana draaman näkeminen siivilöityi myös koko aineistossa draaman mahdollisuuksia ja käyttöä pohdittaessa.

Haastateltavat näkivät draaman osana oppimisprosessia ja antoivat sen vuoksi sille monia eri tehtäviä ja merkityksiä laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä erilaisia oppimisen keinoja monipuolisesti tarjoavana mahdollisuutena.

*”Mä näkisin draaman oleellisena osana oppimistapahtumaa. Draaman luonne, eläytymistä, heittäytymistä, improvisaatiota, virheen, mokien sietoa, esiintyminen kielekäyttö, mutta kyllä se eläytyminen, empatia, näin yksittäisinä sanoina.”* (Rehtori 1.)

Kokonaisuuden hahmottaminen nousi suurena kattokategoriana tutkimusongelmaani draaman opettamisen vaatimuksia kuvaamaan. Aluksi muodostin tuloksista horisontaalisen kuvauksen, jossa on kolme kategoriaa. Horisontaalisen kuvauksen mukaisesti kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja niiden keskinäiset erot ovat sisällöllisiä. Kuvauskategoriani eroavat toisistaan kehitystaseltaan ja laaja-alaisuudeltaan. (Niikko 2003, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tulosavaruutta hahmottaessani huomasin kuitenkin, etteivät kuvauskategoriani olleet samanarvoisia. Kokonaisuuden hahmottaminen nousi kuvauskategoriana kahden muun yläpuolelle, koska siinä nousseet käsitykset limittyivät ikään kuin kehäksi kaiken ympärille eikä niinkään erilliseksi kategoriaksi. Kokonaisuuden hahmottamisen kategoriassa esiintyi käsityksiä sekä autenttisuudesta, että oppimisprosessin osasta, joten nostin sen hierarkisesti autenttisuuden ja oppimisprosessin osa- kategorioiden yläpuolelle kuvaamaan ilmenneitä käsityksiä laajemmin.

## **5.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus**

Fenomenografista luotettavuuden arviointia voidaan Häkkisen (1996, 44–46; Niikko 2003, 39–41) mukaan tarkastella viiden eri kriteerin mukaan, joita ovat diskurssikriteeri, heuristinen arvo, konsistenssi, empiirinen ankkurointi ja pragmaattinen kriteeri. Fenomenografiassa ei fenomenologian tapaan pyritä absoluuttiseen totuuteen. Eettisyys fenomenografiassa perustuu koko prosessiin ja siinä tehtyihin ratkaisuihin, koska tiedon keruu- ja analysointivaiheita ja tapoja ei voida selkeästi erottaa toisistaan tutkimuksen prosessinomaisen luonteen vuoksi. Diskurssikriteerillä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset voidaan todeta laadullisesti hyväksi, mikäli tutkimuksen argumentointi



pärsjää vaihtoehtoista päättelyä vastaan. Tutkimuksen heuristisella arvolla tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimus avaa lukijalle asiaa ja kuinka se kykenee vakuuttamaan hänet näkemään jokin todellisuuden aspekti uudella tavalla. Tutkimuksessa loin teoreettisella viitekehyksellä lukijalle pohjaa, josta hän saa käsityksen käsiteltävän ilmiön kontekstista. Konsistenssi validiuskriteerinä puolestaan koskettaa kategorioiden sisäisen logiikan pitävyyttä, eli sitä ovatko ne rakenteeltaan yhtenäisiä ja onko kaikille ilmauksille löydetty sopiva kategoria. Tässä tutkimuksessa tavoittelin konsistenssia avaamalla ilmauksien sijoittumista käsityshymiin mahdollisimman läpinäkyvästi ja tuomalla päättelyäni esiin. Kategorioiden tulisi olla linjassa myös teoreettisen tutkimuskäsitteistön kanssa siten, että lukijakin voi nähdä yhteyden teoreettisten lähtökohtien ja ilmausten luokittelun välillä. Neljäntenä validiuskriteerinä voidaan pitää empiiristä ankkurointia. Sen mukaan empiirinen tutkimus tulisi aina pystyä ankkuroimaan käytäntöön, tai muuten sen empiirinen todellisuus ei ole todellinen. Tutkimuksen empiirinen ankkurointi on vahva, koska aineisto kerättiin kentältä, jossa luokanopettajat toimivat. Tutkimuksessa on tuotu näkyväksi haastattelupätkiä ja aineisto on selkeästi nähtävissä. Viimeinen validiteetti kriteeri on pragmaattinen kriteeri, jonka mukaan on pohdittava tutkimustulosten merkitystä käytäntöä ajatellen. Mikä on tutkimuksen tieteellinen arvo? Tutkimuksen tieteellinen arvo perustuu opetus suunnitelman huomioimiseen draaman osalta ja draaman mahdollisuuksien ja merkityksen näkemiseen luokanopettajan työssä sekä luokanopettajien kokeman lisäkoulutuksen tarpeen tunnistamiseen.

Tutkimuksessani olen ratkaissut eettisen kysymyksen informanttien henkilöllisyyden suojaamisesta siten, että kuvaan haastateltaviani koodein Rehtori 1. ja Rehtori 2. kuvaamaan rehtoreita sekä Opettaja 1., Opettaja 2. ja Opettaja 3. kuvaamaan haastattelemani luokanopettajia. Informanttien valinta on ollut heidän itsensä tekemä ja näin ollen he ovat olleet tietoisia mihin ovat osallistumassa.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille on myös tutkijan tulkinnallinen uskollisuus aineistosta nouseville käsityksien eroavaisuuksille ja kategorioiden keskinäisille eroille. Fenomenografisen tutkimuksen kannalta ensiarvoisen tärkeää on, että tutkija on määritellyt sekä itselleen, että lukijalle mitä juuri hän tässä yhteydessä tarkoittaa käsityksillä. Tutkijan tulee huomioida erilaiset käsitykset ja niiden edustavuus sekä tuoda se raportoinnissaan julki. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu analyysiprosessin riittämättömästä läpinäkyvyydestä jolloin lukija ei pysty tarkkaan seuraamaan kategorioiden muodostumista

raportoinnissa. Tässä tutkimuksessa on tuotu vaihe vaiheelta avoimeksi kategorioiden muodostumisen prosessi, jota lukija voi seurata luotettavuutta arvioiden. Mikäli osa analyysin vaiheista jää puuttumaan, voidaan tutkimusta pitää merkityksettömänä. Kritiikkiä on esitetty myös siitä, että olisi olemassa rajallinen määrä erilaisia käsityksiä. Tutkijan roolia kategorioiden määrittäjänä pidetään liian ratkaisevana ja tuloksia ohjaavana. Käsitysten rajallisuutta ei kuitenkaan tulisi käsittää siten, että kategorioista luotu kokonaisuus olisi ajasta tai paikasta riippumaton, fenomenografinen tutkimus on aina kontekstuaalista. Raportoinnin läpinäkyvyys on yksi luotettavuuden varmistaja ja kritiikin vaimentaja. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170; Häkkinen 1996, 46–49.)

Tarkoitukseni ei ollut kuvata luokanopettajien mahdollisuuksia ja draaman opettamisen todellisuutta sinänsä, vaan sellaisena kuin tutkimuksen kohteena olevat luokanopettajat ja rehtorit sen näkevät. Aineisto on tuotettu vuorovaikutuksessa informanttien kanssa ja analyysiä tehdessäni pyrin siihen, että sen tulokset kertoisivat todellisuudesta sellaisena kuin he sen konstruoivat. Tämän saavuttamiseksi oli tärkeää pyrkiä sulkeistamaan aiheesta minulle itselleni kertynyt tieto ja omat ennakkokäsitykseni. Kuitenkaan en voi väittää tulkintani olevan täysin objektiivinen, koska omat käsitykseni ja kokemukseni ovat aina inhimillisenä osana minua ja jollain tasolla vaikuttavat tulkintaan. Halusin tutkimuksen avulla valottaa sekä informanttien omaa toimijuutta että heidän käsitystään ilmiön ilmenemisestä kentällä.

Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa suositaan yksilöllistä, avointa haastattelua, käytin haastatteluiden tukena teemahaastattelurunkoa sitä kuitenkaan orjallisesti seuraamatta. Haastattelurunko oli pääasiassa oman muistini tukena ja suunnan säilyttäjänä. Jäin pohtimaan informanttien valikoitumista ja sitä, olisiko ollut hedelmällisempää tutkimuksen kannalta, jos haastateltavat eivät olisi olleet draamaa aktiivisesti opetuksessaan hyödyntäviä. Pohdin myös keräämäni aineiston luotettavuutta siitä näkökulmasta, että haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja työkavereina sekä rehtorit pomoina. Tuttuus saattoi luoda ennakko-oletuksia siitä, mitä haastateltavat ajattelivat minun haluavan kuulla. En kuitenkaan usko sen vaikuttaneen vastauksiin kovin paljon, koska keskustelin asiasta heidän kanssaan ennen haastattelua ja pyysin heitä unohtamaan sen, että he tuntevat minut ja sen mitä he tietävät minusta.

Tutkimuksen kannalta epämielenkiintoiseksi muodostui se, että luokanopettajien vastaukset olivat aika samansuuntaisia, eikä vastauksiin hajontaa tuovia tekijöitä löytynyt. Mikäli informanteiksi olisi valikoitunut draamaa vähemmän opetuksessaan käyttäviä, olisi hajontaa todennäköisesti esiintynyt. Mikäli toistaisiin tutkimuksen, ottaisiin aineistoksi isomman satunnaisjoukon.

## **6. TUTKIMUKSEN TULOKSET**

### **6.1 Syntyneet kuvauskategoriat**

Edellisessä luvussa muodostettiin luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksistä kolme ryhmää. Fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe on rakentaa käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat ja esittää niiden yhteydet sekä toisiinsa että teoriaan. Kuvauskategorioita rakennettaessa niiden alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ei enää ollut merkitystä. Tärkeämpiä kysymyksiä tässä vaiheessa olivat, eroavatko kuvauskategoriat laadullisesti toisistaan ja millaisia ovat niiden keskinäiset suhteet. Kuvauskategorioita syntyi kolme; oppimisprosessin osa, autenttisuus ja kokonaisuuden hahmottaminen.

Aineiston analyysin raportointi etenee syntyneiden kuvauskategorioiden tulkintana suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen. Syntyneet kuvauskategoriat ovat mielenkiintoisia luokanopettajan työn näkökulmasta. Kuvauskategoriat nostavat esiin haastatteluista nousseita käsityksiä antaen laajemman kuvan siitä, kuinka luokanopettajat ja rehtorit kokevat ja käsittävät draaman merkityksen opetuksessa. Haastatteluaineistosta nousseitten kuvauskategorioiden tulkinta suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymyksiin antaa mahdollisuuden punnita aineiston aitoutta ja samalla myös tutkimuksen relevanssia.

### **6.2 Autenttisuuden merkityksen tulkintaa**

Autenttisuuden kuvauskategoriassa sisällöistä korostuivat draaman mahdollisuudet luoda kuvitteellisia tilanteita, jotka ovat rinnastettavissa oppilaiden omaan arkeen. Draaman avulla koettiin pystyvän rakentamaan tilanteita, joiden avulla voidaan asettua toisen asemaan ja saada näin eväitä todellisen elämän tilanteisiin. Tutkimuskysymyksenäni oli löytää luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksiä draaman käytön merkityksistä mahdollisuuksien hyödyntämisestä opetuksessa sekä siitä, vaatiiko draaman käyttö opetuksessa luokanopettajilta jotakin tietoa tai taitoa. Autenttisuuden nousemisen tuloksissa yllätti minut tutkijana ja vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni laajasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 19) opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliseksi tavoitteeksi nostetaan kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan

jäsenyyteen. Autenttisuuden huomioiminen opetuksessa sitoo opetettavan aiheen oppilaan arkeen ja antaa mahdollisuuden oman oppimisen omistamiseen. Tiedon siirtäminen käytäntöön vaatii jonkinlaisen henkilökohtaisen aspektin opetettavaa asiaa kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 29–30) mainitaan sekä oppimisympäristöjen, että työtapojen kohdalla luova toiminta, vuorovaikutus, osallisuus ja toiminnallisuus. Molemmissa mainitaan myös oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Draaman avulla voidaan luoda autenttisia oppimisympäristöjä, joissa oppilaan on mahdollista reflektoida omia ajatuksiaan suhteessa käsiteltävään asiaan sekä muiden esille tuomiin ajatuksiin. Nämä autenttisen oppimisen tilat antavat opettajalle mahdollisuuden valita opetuksen tavoitteet ja sisällöt oppilaiden tarpeita vastaaviksi sekä valita työtavat siten, että ne tukevat haluttua laaja-alaisen oppimisen tavoitetta. (Toivanen 2015, 11–14.) Seuraavissa aineistolainauksissa nousee esille juuri autenttisuus sekä oppimisen tilat:

*”Kyllähän ne draaman jutut saa oppilaat ajattelemaan sitä omaa käytöstään eri tilanteissa ja sitä miten ne niinku vois sitten toimia jos se tilanne tulee vastaan oikeessa elämässä” (Opettaja 2.)*

*”Kun mä käytän opetuksessani story-linea niin kyllä siinä on aina mukana se oikea todellisuus, mutta sitä lähestytään roolien ja leikin kautta.” (Opettaja 1.)*

Autenttisuuden kuvauskategorian alla esiintyi myös empatiataitojen harjoittelu tilanteissa, jotka voisivat olla todellisia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015, 154–158) vuorovaikutus, osallisuus, itsensä tunteminen ja oman identiteetin rakentuminen mainitaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa useammassa kohdassa. Identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa ja ilman omien tunteitten tulkitsemisen taitoa emme voi rakentaa omaa identiteettiämme. Itsensä tunteminen ja arvostaminen ovat perusedellytyksiä sosiaalisille taidoille ja muiden arvostamiselle ja kunnioittamiselle. Oman osaamisen kehittymisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen. Toivanen (2015, 15–17) kirjoittaa draaman tarjoavan erityisesti mahdollisuuden uusien taitojen ja tietojen oppimisen rinnalla siihen, että oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Hän tuo myös esiin tutkimustulokset, jotka kertovat

draamaopetuksen myönteisistä ja laaja-alaisista vaikutuksista. Autenttinen oppimisen tila antaa mahdollisuuden oppia sosiaalisia taitoja, itseilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja empatiakykyä. Draamaopetus ohjaa oppilasta kiinnittämään huomiota omien valintojensa ja toimintansa seurauksiin ja vaikutuksiin suhteessa muihin ihmisiin. Yhdessä toimiminen ja oppiminen autenttisissa rakennetuissa todellisuuksissa edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun taitoja, ongelmanratkaisukykyä sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia ja kunnioittaa niitä. Jokainen oppilas tuo tilanteisiin mukaan omat ainutlaatuiset kokemuksensa, jotka tuovat erilaisia näkökulmia tarkastelun alle tavoitteita kohti kuljettaviin oppimisprosesseihin. Vaikka kokemukset ovatkin henkilökohtaisia ja subjektiivisia voi niiden jakaminen herättää ajatuksia muissa osallisissa ja näin laajentaa heidän ajatteluaan. (Kauppila 2007, 30–31.) Edellä mainitsemani asiat nousevat haastatteluissa esimerkiksi näin:

*”Pienten kanssa esimerkiksi joitain tapahtuneita tilanteita voidaan käydä läpi vaikka nukketeatterilla tai muilla draamajutuilla. Monesti se aihe lähtee jostain oikeasti tapahtuneesta tilanteesta.”*  
(Opettaja 3.)

*”Draama antaa mahdollisuuden käsitellä tunteita ja kokemuksia vähän niin kuin sen tilanteen ulkopuolelta. Monesti se auttaa varsinkin sellasten haastavampien tapausten selvittelyssä.”*  
(Rehtori 1.)

Draaman mahdollisuuksia autenttisen oppimisympäristön rakentajana voidaan pitää merkittävänä. Oppimiskokemuksen kokonaisvaltaisuus sekä oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen voidaan nähdä toteutuvan silloin, kun oppimistilanne on autenttinen.

### **6.3 Oppimisprosessin osan tulkintaa**

Oppimisprosessin osakategoria muodostui jokaisen informantin nostaessa draaman käytön jollain tapaa osaksi oppimista ja kytkettynä opettamisen välineeksi. Draaman nähtiin tuovan oppimisprosessiin erilaisia työtapoja ja sosiaalista vuorovaikutusta tukevia elementtejä. Erilaiset työtavat mahdollistivat myös niiden oppilaiden loistamisen, jotka eivät välttämättä pääse näyttämään vahvuuksiaan muutoin. Draaman käytön merkitys

nähtiin oppimisprosessin syventäjänä ja osana, jolla aihetta voidaan käsitellä monipuolisemmin. Draamalla nähtiin olevan myös paikka oppimisprosessin innoittajana ja motivoijana sekä hauskuuden tuojana, kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi:

*”Joskus aloitan teeman käsittelyn draamalla tai heittäydyn itse spontaanisti roolin. Silloin oppilaat yleensä kyllä innostuvat aiheesta. Oma innostuneisuus ja heittäytyminen on tärkeää.”*  
(Opettaja 1.)

Draaman käytöllä oppimisprosessin osana voisin nähdä olevan humanistisen oppimiskäsityksen, jossa korostuu kokemuksellisuus ja luovuus. Humanistinen oppimiskäsitys ohjaa minän kasvuun ja oppijan itseohjautuvuuteen, jossa oppijan oma toimijuus on suuressa roolissa. Kokemuksellisuuden kautta rakennetaan käsitystä todellisuudesta ja itsestä sen osana. (Kauppila 2007, 28–31.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2015, 35) ohjaavat meitä järjestämään koulutyön siten, että perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaille tulee antaa kokemuksia yhteistyöstä ja vaikuttamisesta. Draama oppimisprosessin osana koettiin oppilasta osallistavana ja ajattelua tukevana työtapana, jolla voitiin rohkaista oppilasta. Haastattelussa rehtori näki rohkaisemisen merkityksen näin:

*”Rohkaisu on yksi tärkeimpiä tehtäviä, jokaisella pitäisi olla mahdollisuus sanoa mitä ajattelee ja näin sitä voidaan harjoitella.”* (Rehtori 2.)

Oppimisprosessin osana draamaa ajateltiin käyttävän aika monien opettajien, mutta se ei välttämättä ollut tietoista tai jäsentynyttä. Edellä mainittu ilmeni aineistossa seuraavina pohdintoina:

*”Perusvalmiudet varmasti löytyy jokaiselta opettajalta, mutta se on sitten eriasia millä tavalla niitä hyödynnetään vai hyödynnetäänkö ollenkaan.”* (Opettaja 2.)

*”Mä ajattelin, että perustaidot on varmaan kaikilla opettajilla ihan ok.”* (Opettaja 3.)

*”Se tarve sen käyttöön pitää lähteä omasta itsestä. Jos ei sitä näe tarpeelliseksi tai jos ei se ole itselle luontevaa niin ei sitä varmastiikkaan sitten käytä.”* (Opettaja 1.)

*”Kyllä minä luotan henkilökunnan osaamiseen tässä asiassa. Tietenkin jokaisella on oma tapansa ja ei sen tarvitsekaan kuulua jokaisen tapaan opettaa.” (Rehtori 1.)*

Aikaisemmin kappaleessa 2.3 käsittelin draamakasvatuksen eri genrejä, joiden voi nähdä esiintyvän opettajien draaman käytössä oppimisprosessin osana. Pääasiassa tulkintani mukaan opettajat käyttävät osallistujien draamaa, jossa fiktio luodaan yhdessä ryhmän kanssa. Asioita tutkitaan, niillä leikitellään ja tarkastellaan todellisuutta sitä etäännyttäen. Roolin ottamisella on osallistujien draamassa tärkeä merkitys. Se mahdollistaa liikkumisen fiktion ja reaali maailman välillä. (Heikkinen 2004, 32–35). Roolin ottamisen merkitys ilmeni aineistossa näin:

*”Erialaisten roolien ottaminen on joillekin lapsille todella luontevaa, mutta ei kaikille. Se vapaus täytyy antaa, ettei ole pakko jos se tuntuu epämukavalta.” (Opettaja 1.)*

*”Näille pienille leikki on tosi luontevaa. Ei ne mieti sitä roolia, vaan sitä että leikitään yhdessä. Monenlaisia leikkejä meillä on ollut, joissa on joku rooli. Kauppaleikkejä ja ravintoloita, erilaisia nukketeattereita ja sitten tietenkin eläintarinoita, on kai niitä vaikka mitä.” (Opettaja 3.)*

Leikin toiminta voidaan rinnastaa todellisen elämän tilanteiden harjoitteluun, jossa luodaan perustaa koko elämää varten. Erialaisten roolien kautta lapsi oppii leikissä samaistumaan erilaisiin tilanteisiin ja hahmoihin soveltaen niitä todellisuuteen. Lapsen leikkien sisältö nousee useimmiten aikuisten maailmasta ja näin suhteutuu todellisuuteen. Opetuksessa voimme hyödyntää leikin maailmaa kohdentamalla oppimista eri teemoihin ja haluttuihin asiakokonaisuuksiin. (Heikkinen 2004, 47-51.)

#### **6.4 Kokonaisuuden hahmottamisen tulkintaa**

Kolmas kuvauskategoria muodostui draaman käytön haasteista ja luokanopettajien sekä rehtoreiden draaman käytölle näkemistä tiedon ja taidon merkityksestä. Kolmas kuvauskategoria vastasi näin toiseen tutkimuskysymykseeni nostaten esiin draaman avulla suurempien kokonaisuuksien hahmottamisen. Kokonaisuuden hahmottamisen kategorian voisi nostaa myös yläkategoriaksi, jonka alle autenttisuus ja oppimisprosessin osa kuvauskategoriat sijoittuisivat. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat kokonaisuuden hahmottamisen käsityksiä aineistossa:



*”Opettajalla täytyy olla käsitys siitä mitä se draamalla niinku hakee. On siinä myös riskinsä, koska siinä voi mennä niin syvälle ja jos ei tiedä mitä tekee.” (Opettaja 2.)*

*”Suunnittelu on tärkeää jos tehdään isompaa kokonaisuutta. Ja pitää osata vetää peli poikki jos alkaakin mennä vikasuuntaan. Siksi varmaan osa ei uskalla käyttää jos ei ole välineitä viedä tilannetta siinä hetkessä tiettyyn suuntaan.” (Opettaja 1.)*

*”Aika paljon olen itse ottanut selvää ja koulutuksesta sain todella hyviä vinkkejä miten sitä voi hyödyntää, mutta kyllä sitä lisäkoulutusta kaipaisi, että saisi varmuutta ja erilaisia juttuja mitä voi käyttää.” (Opettaja 3.)*

*”Lastentarhanopettajan koulutuksessa sai paljon tähän, oli opettajankoulutuksessakin, mutta enemmän ehkä siellä lastentarhan opettajapuolella.” (Rehtori 2.)*

Opettajalla tulisi olla rohkeutta ottaa oppilaiden tarjoamia impulsseja vastaan ja lähteä rohkeasti käsittelemään niitä draaman keinoin. Opettajalla tulee olla käsitys siitä miksi hän draamaa käyttää ja mihin hän sillä pyrkii, muutoin draaman käyttö jää yleisen hassuttelun tasolle, joka toki sekin on joskus tarpeen. Opettajalla tulee olla vahvuutta sietää levottomuutta, epävarmuutta ja ennustamattomuutta, joita draaman käyttö usein tuo mukanaan. Luova ja kekseliäs opettaja kykenee muuttamaan draaman suuntaa nähdessään, ettei se fokusoidu asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Heikkinen 2004, 155–157.)

Kokonaisuuden hahmottamisen kuvauskategoria antoi samansuuntaisia tuloksia kuin Herttuan ja Viitalan (2003, 102–105) tutkimus. Opettajien draaman käytön taustalla näyttää olevan kyky ymmärtää leikin merkitys lapsen luontaisena tapana käsitellä asioita ja sen koettiin auttavan oppimista. Tutkimuksessa draaman nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia monipuoliseen kehittymiseen. Erilaiset käsitykset draamasta käsitteenä nousivat myös heidän tutkimuksestaan. Draamalla nähtiin olevan mahdollisuuksia toimia kasvatuksen tukena. Draaman käytön haasteena nähtiin se, ettei kouluille ollut annettu tiloja tai resursseja opetuksen toteuttamiseen, eikä opetussuunnitelman perusteisiin oltu perehdytty riittävästi. Näiltä osin tieto on vanhentunutta ja tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa paikka draaman hyödyntämiseen opetuksessa on selkeästi määritetty. Tässä tutkimuksessa suurimpana käytön esteenä nähtiin epävarmuus ja tarvittavan taidon puuttuminen, se ilmeni aineistossa seuraavanlaisina käsityksinä:

*”Paljon on omasta mielenkiinnosta kiinni käyttäkö draamaa. Netistä minäkin olen ideoita etsinyt. Meillä käy opettajankoulutuksesta joka vuosi opiskelijoita pitämässä sellaisia draamapajoja. Niistä saa aina tosi paljon ideoita. Olisi hyödyllistä jos tänne tulisi joku jonka tekemistä sais seurata ja siitä ideoita omaan opettamiseen.”* (Opettaja 3.)

*”Varmasti vois enemmänkin hyödyntää, mutta jotenkin sitä ei aina keksi niin hienosti, että miten.”* (Opettaja 2.)

## 6.5 Tulosten yhteenveto

Aluksi muodostin tuloksista horisontaalisen kuvausjärjestelmän, jossa on kolme kategoriaa. Horisontaalisen kuvauksen mukaisesti kategorioiden tulisi olla keskenään samanarvoisia, näin ei kuitenkaan käynyt, koska kokonaisuuden hahmottamisen osa kuvauskategoria sisälsi käsityksiä myös autenttisuudesta ja oppimisprosessin osasta, jolloin se oli syytä nostaa kahta muuta kuvauskategoriaa ylemmäksi. Kuvauskategoriani eroavat toisistaan kehitysasteeltaan ja laaja-alaisuudeltaan. (Niikko 2003, 38; Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tulosavaruutta hahmottaessani huomasin kuitenkin, etteivät kuvauskategoriani olleet samanarvoisia. Kokonaisuuden hahmottamisen kuvauskategoria nousi kuvauskategoriana kahden muun yläpuolelle, koska siinä nousseet teemat limittyivät ikään kuin kehäksi kaiken ympärille eikä niinkään erilliseksi kategoriaksi. Näin tuloksista muodostui hierarkkinen kuvausjärjestelmä, jossa kokonaisuuden hahmottaminen nousee kahden muun kategorian, autenttisuuden ja oppimisprosessin osa- kuvauskategorioiden yläpuolelle.

Toivainen (2012, 192–194) kirjoitti artikkelissaan draaman auttavan oppijaa ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa hän elää. Hän toi esiin esteettisen kahdentumisen mahdollisuuden rakentaa ymmärrystään todellisuudesta. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien haastatteluista nousi draama autenttisen oppimisen mahdollistajana ja sen merkitys nähtiin oppimisprosessin osana. Autenttisuuden ja oppimisprosessin osana draaman merkitys muodostui kokonaisuutta hahmottavaksi. Draaman avulla voidaan jäsentää ympäröivää todellisuutta ja omaa itseä osana sitä. Autenttiset oppimistilanteet mahdollistavat henkilökohtaisen tarttumapinnan käsiteltäviin asioihin ja tuovat opittavan aiheen lähelle lapsen arkea. Oppimisprosessin osana draaman näkeminen mahdollistaa sen monet käyttötarkoitukset ja opettajan mahdollisuuden suunnata sen käyttötarkoitus juuri

sillä hetkellä tavoittelemansa tarkoituksen mukaisesti. Mrewerd, Carter ja Shabtay (2017, 46) pitivät draaman tärkeimpänä tehtävänä sitä, että voimme tulla tietoisiksi omasta itsestämme ja omasta ajatusmaailmasta ja vasta silloin olemme valmiit kohtaamaan toisen ihmisen ja kunnioittamaan hänen tapaansa ajatella. Oman ajatusmaailman laajenemisen käsitys nousi aineistossa näin:

*”Tietoisuushan siinä kasvaa. Ymmärrys siitä että miten minä ajattelen asioista. Ja opettaahan se kuuntelemaan toisia. Se että näkee ne omien tekojen vaikutukset siinä tarinassa niin antaahan se paljon.”* (Rehtori 1.)

Draaman menetelmät ja niiden käyttömahdollisuudet voidaan tämän tutkimuksen mukaan nähdä autenttisen oppimistilanteen rakentajana ja kokonaisuuden hahmottajana. Toisaalta kokonaisuuden hahmottamisen kuvauskategoriassa nousi esiin myös se, ettei draamaa välttämättä käytä laisinkaan, jos siihen ei koe olevan välineitä. Informanteiksi valikoituneet haastateltavat olivat kaikki jollain tapaa draamasta kiinnostuneita ja sitä työssään hyödyntäviä, mutta hekin kokivat, että lisäkoulutuksesta olisi hyötyä. Lisäkoulutuksen tarvetta kuvattiin aineistossa seuraavalla tavalla:

*”Joku ammattilainen joka näyttäs mitä kaikkea sitä voi tehdä, se olis hyvä kouluilla.”* (Opettaja 1.)

*”Kyllä minä koen, että tarvitsisin lisätietoa ja vahvistusta sille mitä tekee.”* (Opettaja 2.)

*”Varmuutta toisi erilaiset koulutukset ja niihin osallistuminen.”* (Opettaja 3.)

*”Joskus meillä on ollut opettajille täällä koulutusta draamasta, mutta nyt ei ole kyllä pitkään aikaan ollut.”* (Rehtori 1.)

*”Meillä tuetaan vahvasti opettajien halua kouluttautua ja kehittyä ja annetaan siihen mahdollisuus, jos joku haluaa täydennyskoulutusta.”* (Rehtori 2.)

Kuvauskategorioita yhdistävät tekijät esitän kaaviossa suhteessa tutkimuskysymyksiini.



Kuvio 3. Kuvauskategorioita yhdistävät tekijät

Leikkauskohdat syntyneitten kuvauskategorioiden välillä suhteessa tutkimuskysymyksiini on selkeästi nähtävillä. Kuvauskategoria kokonaisuuden hahmottamisesta nousee yläkategoriaksi sisältäen kaikille kuvauskategorioille yhteisiä tekijöitä ja limittyen molempiin tutkimuskysymyksiin.

Tutkijana minua yllätti se, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiin tulevia asioita voidaan myös pitää syntyneille kategorioideni yhdistävänä tekijänä. Laaja-alaisten osaamisten tavoitteissa mainitaan kaikki informanttien esiin tuomat käsitykset ja kuvauskategoriat, jolloin voidaan nähdä draaman olevan olennainen osa laaja-alaisten tavoitteiden rakentamisen peruspilareita oppilaan identiteetin rakentajana. (Opetushallitus 2015, 155–158.) Autenttisuus ja oppimisprosessin osa kategoriat näyttäytyvät opetussuunnitelmassa läpileikkaavina teemoina korostaen ilmiölähtöisyyttä, osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Draama ja sen välineet näkyvät sekä suorasti, että epäsuorasti oppimisympäristöä ja työtapoja kuvaavissa kappaleissa. (Opetushallitus 2015, 29–31.)

## 7. TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja rehtoreilla on draaman käytön merkityksestä ja mahdollisuuksista opetuksessa ja millaista tietoa ja taitoa draaman hyödyntäminen opetuksessa heidän mielestään vaatii. Tulosten perusteella käsityksistä oli löydettävissä kaksi yhdistävää teemaa, autenttisuus ja oppimisprosessin osa. Näitä kahta teemaa molempia yhdistäväksi ja läpileikkaavaksi nousi kokonaisuuden hahmottaminen. Vastausten perusteella luokanopettajat yhdistivät draaman käytön ja sen merkityksen usein oppimisen osaksi ja välineeksi, jonka avulla pyrittiin moniin eri oppimisen tasoihin ja päämääriin. Tutkijana olin yllättynyt tutkimustuloksista. Draaman merkitys nähtiin todella monipuolisena sen autenttisen luonteen vuoksi. En ollut itse tullut edes ajatelleeksi draaman käyttöä sen autenttisuuden vuoksi, koska se oli minulle kai liian itsestään selvää. Luokanopettajien ja rehtoreiden käsityksistä nousevana ymmärsin, että asian merkityksellisyys. Autenttisuus on käsite, joka on heille tuttu, jolloin he voivat hahmottaa sen kautta heille itselleen vieraampaa käsitettä. Oppimistilanteen autenttisuudesta voidaan puhua silloin kun, oppimisen aihepiiri, tarkasteltava ilmiö, nostetaan oppimisen keskiöön oppilaiden omasta elämämaailmasta, heidän todellisuudestaan. Kun teema nostetaan reaali maailmasta työskentelytavat ja menetelmät limittyvät todelliseen elämään oppilaat sitoutuvat oppimistilanteeseen ja omistavat näin oman oppimisensa. (Meriläinen & Piispanen 2016, 5-6.)

Tutkijana olin iloinen huomattessani, että kokonaisuuden hahmottaminen nousee väistämättä ylemmäksi kategoriaksi, koska sieltä löytyi yhteneväisiä tekijöitä alempien kategorioiden sekä tutkimuskysymysteni välillä. Draaman merkitys nähtiin kasvun ja kehityksen monipuolisena tukena. Valitettavasti draaman käyttö näiden informanttien perusteella näytti jäävän siitä kiinnostuneitten opettajien keskuuteen. Lisätietoa ja koulutusta tarjoamalla voitaisiin rohkaista opettajia draaman laajempaan käyttöön ja sen mahdollisuuksiin. Tutkimuksen tekeminen antoi uusia näkökulmia ja varmuutta viedä eteenpäin omaa ajatusmaailmaani ja pedagogista näkemystäni. Näen edelleen tarpeellisuutta viedä draaman soihdun ja sen mukanaan tuomaa valoa yhä laajemmalle opetuksen kentälle. Aiemmat tutkimukset sekä kirjallisuus tukivat hyvin luokanopettajien käsityksiä draaman merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä draaman käytön vaatimista tiedoista ja taidoista. (Vrt. Laakso 2004; Toivainen 2012 kappaleessa 3.2)

Tutkimukseni tulokset valottavat omalta osaltaan luokanopettajien mahdollisuuksia hyödyntää draamaa ja sen mahdollisuuksia sekä tietojen ja taitojen puuttumisen ongelmakohtia. Oman kokemukseni mukaan draama -opetus opettajankoulutuksessa on vähäistä ja yleistasolla pysyvää. Luokanopettajaopiskelijan oma mielenkiinto ohjaa häntä lisätiedon pariin, mutta ilman mielenkiintoa tai sitä, että kokee sen itselleen tarpeelliseksi työvälineeksi, jää tietotaito aika suppeaksi. Tekemäni tutkimuksen kaltaista tutkimusta tarvitaan esimerkiksi kehitettäessä opettajankoulutusta sekä opettajien lisäkoulutuksen tarvetta pohdittaessa. Tutkimuksen tuoma viesti kentältä oli selkeästi se, että lisäkoulutus koettaisiin tarpeelliseksi. On syytä muistaa, että tutkimukseen valikoituneet informantit olivat sellaisia, joilla oli itse hankittua tietoa ja koulutusta draamasta keskiverto opettajaa enemmän ja siitä huolimatta he kokivat tarvitsevansa täydennystä. Kokonaiskuvana tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä, että draaman käytön merkitys nähdään monipuolisena oppilaan kasvua ja kehitystä tukevana ja kokonaisuutta hahmottavana ja rakentavana elementtinä. Oppilas rakentaa todellisuuttaan autenttisen oppimisen tiloissa oppimisprosessissa, jossa draamalla on oma paikkansa ja tavoitteensa, joka määräytyy opittavan aiheen ympärille rakentuen, siten että se tukee laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittymistä. Koska draaman käytössä on kyse monipuolisesta työvälineestä ja oppimisympäristön rakentajasta tulee opettajalla olla ymmärrys kokonaisuudesta ja draaman käytöstä sen osana. Mikäli opettajalla ei ole tarpeeksi tietotaitoa draaman mahdollisuuksista voi hyödyntäminen jäädä pintapuoliseksi.

Luokanopettajien käsitykset draaman käytön merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä draaman käytön vaatimasta tiedosta ja taidosta näyttäytyivät tässä tutkimuksessa moninaisina ja ovat samansuuntaisia aiemmin tutkitun tiedon kanssa. (ks. luku 3). Kategorioiden välillä oli huomattavissa yhdistäviä asioita. Autenttisuuteen viitattiin usein eri yhteyksissä ja oppimisprosessin osana draamalla nähtiin useita erilaisia merkityksiä, jotka olivat samansuuntaisia. Luokanopettajien käsitykset olivat suurilta osin löydettävissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Draaman hyödyntämisen suositukset ovat nähtävissä perusopetuksen opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteissa, sisällöissä sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kuvauksista. Draama määritetään opetussuunnitelmassa (2014, 29-30) myös työtapoja sekä oppimisympäristöjä kuvaavissa luvuissa. Opetussuunnitelma kuvaa draamassa toteutuvia oppimisympäristöjä toiminnallisiksi, kokemukselliseksi ja elämykselliseksi. (Toivanen 2015, 10-12.)

Tutkimukseni perusteella opettajat vaikuttivat omaavan avoimen ja monipuolisen käsityksen draamasta ja se koettiin merkitykselliseksi. Luokanopettajat puhuivat paljon vastauksissaan siirtovaikutuksesta todelliseen elämään ja sitä kautta kokonaisuuden hahmottamisesta ja itsestä sen osana. Koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 draama on integroitu eri oppiaineiden sisälle, laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, työtapoihin ja oppimisympäristöjen kuvauksiin voisi olettaa, että draaman hyödyntäminen opetuksessa on laajaa ja monipuolista. Tutkimukseni kuitenkin herätti mielenkiinnon tutkia asiaa perusteellisemmin. Jatkotutkimusaiheena voisi olla laajempi tutkimus luokanopettajien koulutukseen sisältyvän draamaopetuksen sisällöistä ja laajuudesta suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Draaman käytön mahdollisuuksiin liittyvän tiedon puutteen ja opettajien kokeman epävarmuuden vaarana on, että draaman menetelmien hyödyntäminen jää kovin pinnalliseksi tai ainoastaan opettajan oman innostuksen varaan. Jäin pohtimaan sitä, onko luokanopettajilla riittävästi osaamista toteuttaa draaman hyödyntämistä siinä mittakaavassa mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 vaatii.

Itsensä tiedostaminen, vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot ovat käsitteitä, joita yhtenäisyyteen pyrkivä yhteiskuntamme pitävät suurella arvolla. Pärjätäkseen jatkuvasti vaativammaksi muuttuvassa ja sosiaalisia taitoja vaativassa yhteiskunnassamme, tulee opettajan pystyä kasvattamaan oppilaitaan ajatteleviksi, itsensä tunteviksi ja vuorovaikutteisiksi sekä toisiaan kunnioittaviksi ja huomioonottaviksi. Tämä vaatii opettajilta sitä, että he kehittävät omaa osaamistaan, työtapojen moninaisuutta ja oppimisprosessin kokonaisuuden ymmärtämistä sekä kriittistä ajattelua. Opetussuunnitelman mukaisesti draaman hyödyntäminen tukee oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnon terveiksi ja luoviksi ihmisiksi, jotka uskaltavat ilmaista itseään monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toisia kunnioittaen. Draaman nähdään tukevan yhteisöllisyyden tunteen syntymistä sekä kunnioittavan kriittisyyden oppimisen taitoja, kun osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Toivanen 2015, 10-19.)

Draama tukee oppilaan ajattelutaitojen kehittymistä. Puolimatkan (2011, 194-200) mukaan oppimisessa oppija tulee tietämään jotain, mutta tietäminen edellyttää ymmärrystä. Oppijan on siis käytettävä aktiivisesti tiedollisia valmiuksiaan ja itsenäistä ajattelua ja

arvionti- ja reflektiokykyään. Silloin kun ajattelu on aitoa ja puhdasta, sitä värittää väkisinkin tunteet, jotka muodostavat suhteen ajatteluun. Omia arvoja ja arvopohjaamme muodostaessa tarvitsemme perustelujen tueksi myös tunteita. Draaman voimallisuus piilee juuri siinä, että ihminen pääsee osallisuutensa kautta muokkaamaan omaa identiteettiään ja ajatteluaan asettuessaan toisen asemaan.

Jatkotutkimuksena voisi olla kiinnostavaa selvittää, millä tavoin draaman mahdollisuuksien hyödyntämistä voitaisiin täydennyskoulutuksilla vahvistaa, tarvetta antaa opettajille työvälineitä ja alustaa jatkotutkimustani, joka tulisi olemaan toimintatutkimus, jossa opettajille annettaisiin tukea draaman työvälineiden käyttöön ja eheyttämiseen osaksi opetusta.

Opettajan tapaan hyödyntää draamaa opetuksessaan vaikuttavat hänen oma persoonansa, arvomaailmansa sekä pedagoginen osaaminen. Tutkimukseni perusteella näyttäisi siltä, että draama hyödynnetään luokanopettajien keskuudessa hyvin eri tavoin riippuen siitä, millaiseksi he käsittävät sen hyödyt ja merkityksen. Draaman hyödyntäminen opetuksessa oli suoraan nähtävissä siitä, kuinka paljon luokanopettajilla oli tietoa ja taitoa. Samansuuntaisia tutkimustuloksia draaman hyödyistä on saanut muun muassa Toivanen (2012), joka on tutkinut draamaa ja teatteria perusopetuksessa.

Tutkimuksen tulokset opettivat minulle sen, että opettajan draaman käytön mahdollisuudet nähdään selkeästi, mutta käsitykset vaihtelevat sen mukaan kuinka paljon tietoa asiasta on. Tietoisuuden lisääminen vaatii kehittämistä ja eteenpäin viemistä. Toivon kouluissa käytävän vilkasta keskustelua draaman monipuolisista mahdollisuuksista opetuksessa sekä pohtimaan draaman hyödyntämistä opetuksessa suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nouseviin vaatimuksiin. Työni on hyvä päättää erään haastateltavan käsitykseen draaman merkityksestä:

*”Kokemuksen avulla sitä jäsentää itseään suhteessa tapahtuneeseen. Rekonstruotomalla tilanteen asettumalla sen ulkopuolelle voi nähdä oman toimintansa niinku ulkopuolelta ja silloin sitä voi vasta reflektoida, että mitä siinä tapahtui.” (Opettaja 2.)*



## LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. 1995. Researching culture: Qualitative methods and cultural studies. London: Thousand Oaks.

Dowling, M. 2010. Young children's personal, social & emotional development. Britain: CPI.

Furman, L. 2000. Arts and young Children; In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal*, 27 (3), 173–178.

Gallagher, K. & Rodricks, D. J. 2017. Performing to understand: cultural wealth, precarity, and shelter-dwelling youth. *Receacg in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and performance*. 22, 7–21.

<https://doi.org/10.1080/13569783.2016.1263556>

(Luettu 8.4.2018)

Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus, draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus -opetusta, taidetta, tutkimista! Helsinki: Gummerrus.

Helske, L. & Ukkola, T. 1994. Draamaterapia ja sen käyttömahdollisuuksia. Teoksessa Lehtonen, J. & Tanttu-Knapp, H. *Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 220-232.

Herttua, M. & Viitala, A. 2003. Draamakasvatus opettajan työvälineenä peruskoulun alaluokilla: laadullinen survey-tutkimus luokanopettajien draamakasvatuksen näkemyksistä ja käytänteistä. *Jyväskylän yliopisto: luokanopettajan koulutus, teacher education*. 103

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2003897775>

(Luettu 11.5.2018)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, Kirsti (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.), *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy: The value of intellectual opposition. Teoksessa M. Deutsch & P. T. Coleman (toim.), *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

Kauppila, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivula, M. 2010. *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research ISSN 0075-4625; 390.

Korhonen, P. & Ostern, A.-L. 2001. *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.

Laakso, E. 2004. *Draamakokemusten äärellä Prosessidraaman oppimispotentiali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in education psychology and sosial research 128.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13369/9513917711.pdf?sequence>

(Luettu 11.5.2018)

Laukka, S. & Mönkkönen, J. 2007. Yhtä draamaa, Oulun kaupungin draamaopetus suunnitelma. Helsinki: Gummerrus.

Lintunen, J., Viirret, T. L. & Terävä, M. Draama- pelottava vai mahdollistava maailma? Jyväskylän yliopisto. Ruusupuiston kärkiuutiset. 2/2016.

<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/2016-2/4-draama>

(Luettu 12.4.2018)

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majonen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. Pienten piirissä, yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.

Marton, F. 1981. Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. Julkaistu instructional science 10. Netherlands: Elsevier Scientific publishing company, 177–200.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the Development of Children's Thinking; A sociocultural approach. Bristol: Times and Gill by BC Typesetting.

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2016. Jokamiehen oikeudesta jokamiehen mahdollisuudeksi. Helsingin yliopisto: Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201605172590>

(Luettu 12.5.2018)

Mreiwerd, H., Carter, M. R. & Shabtay, A. 2017. Building classroom community through drama education. *Drama Australia journal*. 41, 44-57.

<http://doi.org/10.1080/14452294.2017.1329680>

(Luettu 11.4.2018)

Murphy, A. P. 2010. *Lastenleikkiä*. Helsinki: Schildts & Söderström.

Niikko, Anneli (2003) *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Ojanen, T., Ritmala, M., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2011. *Lapsen aika*. 12.–14. painos. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus, 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

<http://oph.fi/ops2016/perusteet>

Owens, A & Barber, K. 2010. *Draamakompassi. -prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.

Rusanen, S. 2002. *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsingin yliopisto. Teatterikorkeakoulu, tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos. *Acta Scenica* 11.

[http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta\\_Sceica\\_11.pdf?sequence](http://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Sceica_11.pdf?sequence)

(Luettu 11.5.2018)

Sahlberg, P. 2000. *Critical elements of learning groups*. Paper presented at the conference of innovations in higher education, Helsinki: Helsingin yliopisto.

Siljander, P. 1995. Teksti ja todellisuus. Laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa Jari Eskola, Jukka Mäkelä & Juha Suoranta (toim.) Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatustieteiden ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8. Katsauksia ja puheenvuoroja. 111–130.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toivainen, T. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista Suomalaisessa koulukontekstissa: Opetusmenetelmä vai taideaine. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 43 (2012) :2, 192-198.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1564211>

(Luettu 12.5.2018)

Toivakka, S & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toivanen, T. 2015. Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro.

Toivanen, T. 2007. Lentoon! Draama ja teatteri koulussa. Helsinki: Sanoma Pro.

Turun yliopiston luokanopettajien opetussuunnitelma 2016-2018.  
<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22385&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014>

(Luettu 12.3.2018)

Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vehkalahti, R. 2006. Leikkivä teatteri. Jyväskylä: Gummerus.

Ventola, M-R. & Renlund, M. 2005. Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Yliopistopaino.

## LIITTEET

### LIITE 1

Tutkimus ”Luokanopettajien valmiudet draaman opettamiseen: Fenomenografinen tutkimus opettajien ja rehtoreiden käsityksistä luokanopettajien mahdollisuuksista toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 vaatimaa draamaopetusta”

Sanna–Kaisa Karvonen, 2018

Teemahaastattelulomake

Haastateltavina perusopetuksen rehtoreita sekä luokanopettajia

Haastateltavan nimi:

Haastateltavan asema:

### Teemat

#### **1. Draaman luonne ja käytön merkitys**

1. Miten määrittelisit draaman omaan kokemukseesi perustuen?
2. Millaisena näet draaman käytön hyödyt opetuksessa?
3. Onko draaman käytölle sinun käsityksesi mukaan olemassa riskejä?
4. Millaisia asioita draaman käytöllä opetuksessa voidaan sinun käsityksesi mukaan tukea?
5. Millaisena näet draaman aseman uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?

#### **2. Draaman käytön vaatimukset**

1. Miten olet käyttänyt tai hyödyntänyt draamaa omassa työssäsi?
2. Minkä olet kokenut draaman käytössä merkitykselliseksi ja miksi?

3. Minkä olet kokenut draaman käytössä hyödyttömäksi ja miksi?
4. Millaista tietotaitoa draaman käyttäminen opetuksessa sinun käsityksesi mukaan vaatii?
5. Millainen merkitys sinun käsityksesi mukaan on tarvittavalla tiedolla draaman käytössä?

### **3. Luokanopettajan mahdollisuudet toteuttaa draamaopetusta**

1. Millaista ohjausta/opetusta olet saanut koulutuksessasi draaman opettamiseen?
2. Kuinka suuri osa osaamisestasi perustuu oman mielenkiinnon varaiseen tiedonhankintaan?
3. Millaisena koet oman osaamisesi suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 asettamiin vaatimuksiin?
4. Millaiseksi koet luokanopettajien valmiudet antaa draamaopetusta yleisesti?
5. Millaista tukea teidän koulussanne on tarjottu draaman menetelmien hyödyntämiseen omassa työssänne?
6. Millaisen tuen kokisit hyödylliseksi oman työsi kannalta?

### **4. Avoin osuus aiheen teemoista**