

**Kuvaileva kirjallisuuskatsaus draamakasvatuksen
tutkimuksesta Suomessa**

Satu Suitiala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suitiala, Satu 2024: Kuvaileva kirjallisuuskatsaus draamakasvatuksen tutkimuksesta Suomessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 63 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kartoittaa draamakasvatuksesta tehtyä tutkimusta Suomessa. Ensinnäkin on tarkoitus selvittää, millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaiseen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia on toteutettu draamakasvatuksen kontekstissa Suomessa. Toiseksi tarkoitus on selvittää, millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta on löytynyt draaman käytölle (luokan)opettajan työssä.

Tutkimuksessa käytettiin metodina kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Tutkimuksen aineistoa etsittiin hakukoneilla, poistettiin aikarajaus kokonaan draamakasvatuksen tutkimuksen nuoruuden vuoksi ja rajattiin aineisto tutkimuskysymysten avulla. Aineisto koostui neljästä artikkelista ja kahdeksasta väitöskirjasta. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tärkeimmät tulokset olivat, että draaman käytöllä opetuksessa oli hyvin paljon myönteisiä merkityksiä: sosiaalisten suhteiden parantumista, myönteisten tunteiden lisääntymistä, itsetunnon paranemista, ikävien asioiden vähenemistä ja hyvien lisääntymistä sekä taitojen lisääntymistä. Esille tuli myös muutamia mainintoja kielteisistä merkityksistä. Tutkimus osoitti, että draamakasvatuksella on suuri määrä myönteisiä merkityksiä.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että on paljon hyviä pedagogisia perusteluja käyttää draamaa opettajan työssä. Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat draaman käyttöä koulussa, draamakoulutuksen lisäämistä opettajille ja draaman aseman vahvistamista peruskoulussa. Draamalla voisi olla suuri myönteinen vaikutus myös kansainvälisten ja kansallisten strategioiden ja tulevaisuuden tavoitteiden toteutumisessa.

Asiasanat: draamakasvatus, kirjallisuuskatsaus, draama, opetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 DRAAMAKASVATUS	9
2.1 Draaman tie kouluun ja opetusmenetelmäksi.....	9
2.2 Taiteen ja draaman merkitys opetuksessa	10
2.3 Draama opetussuunnitelmissa ja opetuksessa	11
2.4 Draamakasvatuksen käsitteitä	14
2.5 Draamakasvatuksen genret.....	15
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus menetelmänä.....	19
4.2 Tutkimusaineisto.....	23
4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	24
4.4 Tutkimusaineiston analyysi	28
4.5 Eettiset näkökohdat ja luotettavuus	34
5 TULOKSET	37
5.1 Millaisia tutkimuksia draamakasvatuksesta on toteutettu Suomessa?	37
5.2 Millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta löytyy draaman käytölle (luokan)opettajan työssä?	44
6 POHDINTA	51
6.1 Tulosten tarkastelua	51
6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita	54
6.3 Tutkimuksista käytännön vinkkejä draamaopetukseen	55

6.4 Johtopäätökset tutkimuksen tuloksista	56
LÄHTEET	58

1 JOHDANTO

Suomi ja suuri osa maailman valtioista ovat sitoutuneet mm. koulutuksen alalla erilaisiin maailmanlaajuisiin ja kansallisiin toimenpideohjelmiin, strategioihin ja tavoitteisiin. Myös Suomen hallitus on sitoutunut noudattamaan mm. maailmanlaajuista Kestävän kehityksen globaalia toimintaohjelmaa Agenda2030:aa (Yhdistyneet kansakunnat 2015). Kestävän kehityksen lisäksi ohjelmalla tavoitellaan mm. hyvinvointia kaikenikäisille sekä laadukasta ja elinikäistä koulutusta ja oppimista kaikille (Yhdistyneet kansakunnat 2015). Euroopan unionin (2018) suosituksessa elinikäisen oppimisen avaintaidoista on tarkoitus edistää jäsenmaissa perustaitojen ja avaintaitojen oppimista kaikissa ikäluokissa. Avaintaidot ovat sellaisia taitoja, tietoja ja asenteita, joita kaikki tarvitsevat, jotta voivat toteuttaa ja kehittää itseään sekä lisätä jokaisen sosiaalista osallisuutta ja aktiivista kansalaisuutta. (Euroopan unioni 2018.)

Kansallisella tasolla on myös tehty ennakkointia ja suunnitelmia tulevaisuudesta (esimerkiksi Opetushallitus 2023). Kuosan & Hakalan (2017, 24) mukaan tulevaisuuden koulutuksessa on tärkeää mm. vuorovaikutusosaaminen. Opetushallituksen ennakkointifoorumin (Opetushallitus 2019, 29) mukaan vuonna 2035 tärkeimpiä taitoja ovat mm. vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot sekä ongelmanratkaisutaidot ja luovuus.

Tavoitteena on näiden erilaisten strategioiden mukaan mm. hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot kaikille, vaikka tällä hetkellä monet tavoitteet eivät toteudu. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n kansainvälisen tutkimuksen mukaan (OECD 2023) suomalaisten 10- ja 15-vuotiaiden lasten tunnetaidoissa oli eroja yhteiskuntaluokan mukaan. Hyvät tunnetaidot olivat yhteydessä hyvinvointiin ja opiskelumenestykseen. Ne ennakoivat mm. tyytyväisyyttä, hyvinvointia ja hyviä ihmissuhteita. (OECD 2023.) Tunnetaitojen vahvistaminen esimerkiksi kouluopetuksen avulla olisi siksi tärkeää ja voisi tasoittaa mm. yhteiskuntaluokkien välisiä eroja tunnetaidoissa.

Lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt merkittävästi. Tuoreen tutkimuksen mukaan heillä oli vaikeuksia keskittymisen, tunnetilojen ja

käyttäytymisen kanssa sekä kyvyssä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Heillä oli myös paljon huolia mm. sodasta ja ilmastonmuutoksesta. (Turun yliopiston Lastenpsykiatrian tutkimuskeskus 9.4.2024.) Koulun sisäisillä sosiaalisilla suhteilla on iso merkitys lasten hyvinvoinnille. Koulun sosiaalisia suhteita ja työilmapiiriä parantamalla voidaan ehkäistä esimerkiksi koululaisten väsymystä ja sitä kautta edistää oppimiskykyä. Myös lasten tunne-elämän ongelmat näkyvät sekä kotona että koulussa. Ne vaikuttavat myös koulun ammattilaisten työnkuvaan ja lisäävät työn kuormittavuutta. Draaman vaikuttavuutta kannattaa tutkia, koska ryhmämuotoinen draama menetelmänä tukee sekä ryhmää että yksittäisiä oppilaita. (Kemppainen ym. 2010, 164–165.) Voisiko draamasta olla apua usein julkisuudessa esillä oleviin monien oppilaiden pahoinvointiin esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyn ja tunnetaitojen oppimisen muodossa?

Taiteella on tärkeä rooli kulttuurin muutoksissa. Sen tehtävänä on koskettaa ja herättää tunteita. Taide voi tuoda sanat sille, mistä on vaikea puhua, tai tuoda näkyviin pinnan alla olevia ilmiöitä. Taide voi auttaa vaikeiden asioiden herättämien ristiriitaisten tunteiden käsittelyssä. Taide ei koostu oikeista ja vääristä vastauksista ja se voi antaa lohdutuksen, merkityksellisyyden ja myötätunnon kokemuksia vaikeista aiheista. Draamakasvatuksessa voidaan toteuttaa näitä tavoitteita. Draama voi auttaa tuomaan toivoa mm. vaikeiden asioiden, kuten ilmastonmuutoksen, käsittelyyn. (Lehtonen 2022, 204–206.) Draaman avulla voivat vahvistua ymmärrys ihmisten erilaisista kokemuksista ja näkökulmista sekä ymmärrys maailmasta. Draama voi auttaa herättämään kriittistä tietoisuutta vaikeista ilmiöistä, mm. ilmastonmuutoksesta, sekä etsimään vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia ja tuoda osallistujille kuuntelevan ja välittävän tilan. (Lehtonen 2021, tiivistelmä, ei sivua.)

Draaman käyttö opetuksessa vaatii tuekseen tutkimusta. Draamakasvatuksen tutkimus on nuorta sekä maailmanlaajuisesti että kansallisesti myös Suomessa. Draamakasvatuksen varsinainen tutkimus alkoi vasta 1990-luvulla, myös Suomessa. Suomessa tehtävä tutkimus on tärkeässä asemassa vahvistamassa draamakasvatuksen asemaa. (Viirret 2020, 51, 60.)

Draaman ja muun taidekasvatuksen merkitys on monesti huomattu jo aiemmin, mutta taidekasvatusta ei ole arvostettu, vaikka sillä olisi suuri merkitys opetuksessa (Viirret 2020, 54–55). Tutkimalla jo olemassa olevaa draamakasvatuksen tutkimusta voin toivottavasti omalta pieneltä osaltani vaikuttaa draamakasvatuksen vakiintumiseen Suomessa.

Draamakasvatuksen tutkimus Suomessa on lisääntynyt 2000-luvun alusta lähtien. Tutkimuksia on tehty mm. kasvatustieteeseen liittyen (esimerkiksi Heinonen 2000; Heikkinen 2002; Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Toivanen 2002; Asikainen 2003; Laakso 2004; Walamies 2007; Stenberg 2019; Lehtonen 2021). Kokoavaa, kuvailevaa kirjallisuuskatsausta sen sijaan ei ole, erityisesti vielä painottuen luokanopettajan opetustyöhön peruskoulun alakouluun. Siksi ryhdyin kokoamaan kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, joka painottaisi mahdollisuuksien mukaan peruskoulun alakoulua. Osa äsken mainituista tutkimuksista on tutkimuskysymyksieni rajaamana katsauksessani mukana, osa taas ei kuulunut varsinaiseen aineistooni.

Luokanopettajan työhön kuuluu kaikkien alakoulussa opettavien aineiden opetus. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) mainitaan moneen kertaan draaman käyttö opetuksessa. Koska draamalla ei ole oppiaineen asemaa, se saattaa usein unohtua käytännön työssä. Tarkoitukseni on etsiä suomalaisesta draamakasvatuksen tutkimuksesta perusteluja siihen, miksi draamaa kannattaisi käyttää opetuksessa (sen lisäksi, että opetussuunnitelmassa sitä kyllä edellytetään).

Kysyn tutkimuksessani, millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaisen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia on toteutettu draamakasvatuksen kontekstissa Suomessa. Lisäksi etsin tutkimuksesta pedagogisia perusteluja draaman käytölle (luokan)opettajan työssä. Tutkimukseni alkaa johdannon jälkeen esittelyllä draamakasvatuksen historiasta, draaman roolista opetussuunnitelmissa sekä draamakasvatuksen käsitteistä ja genreistä. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykset. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen toteutuksen vaiheet. Kerron ensin valitsemastani metodista, joka on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Sen jälkeen

kerron, miten aineistonhaku on tehty ja rajattu sekä millainen aineistoni on. Sitten kerron, miten aineistoni on analysoitu ja annan esimerkkejä analyysistä. Luvun lopuksi tuon esille eettisiä näkökohtia. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymys kerrallaan: sekä millaisia tutkimuksia löytyi että millaisia pedagogisia perusteluja draaman käytölle opettajan työssä löytyi. Kuudennessa pohdinta-luvussa kerään tutkimuksen tuloksia yhteen, arvioin tutkimusta, ehdotan jatkotutkimusaiheita, vinkkaan tutkimusaineistossa olevista käytännön ideoista draaman opetukseen ja pohdin johtopäätöksiä tutkimuksen tuloksista.

2 DRAAMAKASVATUS

2.1 Draaman tie kouluun ja opetusmenetelmäksi

Draaman juurien voidaan ajatella olevan ihmisen varhaisessa tarinankerronnassa, rituaaleissa, riiteissä ja myyteissä. Teatteria on tehty koulussa jo antiikin näytelmien pohjalta. Uskonnollisia näytelmiä on myös käytetty paljon opetuksessa. (Heikkinen 2017, 22.) 1930-luku on kuitenkin nykyisen varsinaisen draamakasvatuksen lähtökohta. Englannissa Caldwell Cook loi (reformipedagogiikkaan perustuvan) oman draamametodinsa "the play way". Cookin työtapana oli selkeästi dokumentoitu ja systemaattinen, jos varhaista kouluteatteria pidetään ensimmäisenä draamakasvatuksen muotona. (Heikkinen 2017, 24.) John Deweyn *tekemällä oppiminen* taidekasvatuksessa vaikutti myös draamakasvatuksen kehitykseen. Vuonna 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa näkyy kaikuja myös Deweyn ajattelusta esimerkiksi ilmiöpohjaisen oppimisen muodossa. Mukaan tulivat draaman metodeista mm. tunnelman luominen ja opettaja roolissa -toimintatapa. (Heikkinen 2017, 25, 32-33.)

Draamakasvatuksen alkuvaiheissa draama oli lähinnä esittävää draamaa, jolloin opettaja ohjasi ja oppilaat esittivät. Draama monipuolisti kielen ja kirjallisuuden opetusta. Vakavien uskonnollisten näytelmien lisäksi alettiin esittää myös komediaa. Seuraavassa vaiheessa "kouluteatterin" tarkoitus oli kasvattaa ihmistä toiminnan ja älyllisen oivaltamisen kautta. Sen jälkeen "the Play wayssä" oppilaiden oli tarkoitus olla aktiivisia osallistujia ja jäsentää ympäristöä. Oppimisprosessi ja oppilaan motivointi olivat tärkeitä ja draamaopettajan tuli olla rooliltaan demokraattinen ohjaaja. (Heikkinen 2017, 48.)

Seuraavassa vaiheessa korostettiin oppilaan roolia. Oppilaat dramatisoivat itse ja tavoitteena oli hyvä oppimisprosessi, ei täydellinen näytelmä. Viimeisessä vaiheessa korostuu draaman näkeminen opetusmenetelmänä.

Draamatyöskentelyn tavoitteena on sekä tunnetason että kognitiivinen ymmärtäminen. (Heikkinen 2017, 48.) Draamakasvatusta voi painottaa enemmänkin. Australiassa ja Uudessa-Seelannissa on kouluja ja jopa osavaltioita, jotka perustavat koko opetuksen kokonaisvaltaiseen draamakasvatukseen (Heikkinen 2017, 34). Suomessa ollaan vielä aika kaukana näin monipuolisesta draaman käytöstä koulussa.

2.2 Taiteen ja draaman merkitys opetuksessa

Taiteella on tärkeä rooli kulttuurin muutoksissa. Sen tehtävänä on koskettaa ja herättää tunteita. Taide voi tuoda sanat sille, mistä on vaikea puhua, tai tuoda näkyviin pinnan alla olevia ilmiöitä. Taide voi auttaa vaikeiden asioiden herättämien ristiriitaisten tunteiden käsittelyssä. Taide ei koostu oikeista ja vääristä vastauksista ja se voi antaa lohdutuksen, merkityksellisyyden ja myötätunnon kokemuksia vaikeista aiheista. Draamakasvatuksessa voidaan toteuttaa näitä tavoitteita. Draama voi auttaa tuomaan toivoa mm. vaikeiden asioiden, kuten ilmastonmuutoksen, käsittelyyn. (Lehtonen 2022, 204–206.)

Draaman avulla voivat vahvistua ymmärrys ihmisten erilaisista kokemuksista ja näkökulmista sekä ymmärrys maailmasta. Draama voi auttaa herättämään kriittistä tietoisuutta vaikeita ilmiöitä, mm. ilmastonmuutosta, kohtaan sekä etsimään vaihtoehtoisia tulevaisuuskuvia ja tuoda osallistujille kuuntelevan ja välittävän tilan. (Lehtonen 2021, tiivistelmä, ei sivua.)

Taidetta, mm. draamaa, tarvitaan emotionaalisten ja sosiaalisten asioiden käsittelyyn, esimerkiksi kestävien vaihtoehtojen näkemiseen, ympäristöahdistuksesta selviämiseen ja tulevaisuuden kauhukuvien estämiseen. Yhteiset luovat lähestymistavat auttavat selviämään tästä. Draaman avulla

saatiin myös näkyviin, miten ihmisten henkilökohtaiset elämät ovat yhteydessä maailmanlaajuisiin kestävyysaasteisiin. (Lehtonen 2021, 74.)

Draama voi tuoda arvokkaan lähestymistavan ilmastonmuutoskäsityksiin. Mielikuvituksen käyttö rohkaisee kokeilemaan vaihtoehtoisia todellisuuksia ja tulevaisuuksia. Ryhmän kanssa sosiaalisesti luodut mielikuvat tuovat tärkeän elementin draamaan. Mielikuvituksen ja draaman avulla luotiin uusia ja vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Draaman prosessin kautta, yhdessä ryhmän kanssa, pystyttiin käsittelemään vaikeita tunteita, esimerkiksi ympäristöahdistusta. Se auttoi löytämään rakentavia selviytymiskeinoja. (Lehtonen 2021, 75–79.) Toivo syntyy siitä, että on annettu tilaa osallistujien vaikeille kysymyksille ja tunteille (joihin opettajillakaan ei ole oikeita vastauksia). (Lehtonen 2021, 88.)

2.3 Draama opetussuunnitelmissa ja opetuksessa

Voimassa olevien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2014) peruskoulun luokilla 1–6 draaman merkitys on suurempi kuin aiemmin. Draamasta oli vähällä tulla tähän opetussuunnitelmaan myös oma oppiaineensa. Oppiaineen status olisi tuonut aineelle paremman aseman ja laajemman opetuksen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiossa (2010) työryhmä esitti vuonna 2010, että draamasta olisi tullut taide ja käsityö -oppiainekokonaisuuden osana oma oppiaineensa *draama*. Työryhmälle oli tullut lukuisia ehdotuksia draamasta joko omana oppiaineenaan tai sen vahvistamisesta osana äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168.) Mielenkiintoista kyllä, muistion lopussa oli seitsemän lausumaa tai eriävää mielipidettä, joista kahdessa vastustettiin draaman tuomista oppiaineeksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 186.). Kunnallisen työmarkkinalaitoksen mukaan draama oppiaineena on tarpeeton, koska päämäärät voidaan saavuttaa

silloisten oppiaineiden sisällä tai erityisesti opetusmenetelmiä kehittämällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 202). Yllättäen myös Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) vastusti draaman tuomista oppiaineeksi. Tosin OAJ tarkensi, että pitää draaman opettamista sinänsä tärkeänä. OAJ ei hyväksynyt draaman irrottamista äidinkielestä uudeksi omaksi, kaikille yhteisesti opetettavaksi, oppiaineekseen (paitsi valinnaisaineeksi). OAJ:n mielestä draamaa olisi voinut vahvistaa myös opetusmenetelmänä eri oppiaineissa. Lisäksi OAJ huomautti ongelmista opettajien pätevyyksissä, jos draamasta olisi tullut kaikille yhteinen oppiaine. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 187.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiossa kahta vuotta myöhemmin, vuonna 2012, draamaa ei enää mainita itsenäisenä oppiaineena. Sen sijaan se mainitaan tärkeänä valinnaisaineena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 41–42.) Oma oppiainetta draamasta ei lopulta tullut, mutta sen sijaan väline ja osa-alue. Heikkinenkin oli aikaisemmin sijoittamassa draamaa opetussuunnitelmaan, mutta myöhemmin oli sitä mieltä, että draaman on parempi olla marginaalissa (Heikkinen 2005, 21).

Luokanopettajan työssä draama on usein sivuosassa. Draaman merkityksen luokanopettajan työssä pitäisi kuitenkin olla suurempi kuin se usein on. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2014) draamaa pitäisi käyttää opetuksessa. Edellisen opetussuunnitelman perusteissa *draama* mainitaan vain 13 kertaa. Se on mainittu vain oppiaineen *äidinkieli ja kirjallisuus* alla. (Opetushallitus 2004). Seuraavassa opetussuunnitelmassa merkitystä on lisätty entisestään (kts. myös mm. Lehtonen 2021, 84). Nykyisen opetussuunnitelman perusteissa sana *draama* mainitaan 79 kertaa. Draama mainitaan äidinkielen lisäksi muutamassa laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa, työtavoissa, ympäristöopissa, uskonnossa ja elämäntiedossa, käsityössä, eri kielten opetuksessa, historiassa ja yhteiskuntaopissa sekä yläkoulussa terveystiedossa. (Opetushallitus 2014.) Draama ei saanut opetussuunnitelmassa oppiaineen asemaa vuonna 2014, mutta sen merkitys opetussuunnitelmassa kasvoi huomattavasti. Draaman aseman vahvistamiseksi koulussa tarvitaan draamakasvatuksen tutkimusta ja

tutkimuksen kautta perusteluja siihen, miksi draamaa ja draamakasvatusta kannattaa käyttää opetuksessa.

Heikkisen (2017, 8) mukaan draama mielletään usein Suomessa tempukokoelmaksi tai keinoksi keventää opetusta. Draaman ei ymmärretä olevan laajempi opetuksellinen kokonaisuus. Heikkinen toivookin, että vuonna 2016 käyttöön otetun perusopetuksen opetussuunnitelman myötä ymmärrys kasvaisi. Opettajankoulutuksen haasteena on tieteellisyys ja valmius reagoida yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin muutoksiin. (Heikkinen 2017, 8-9.)

Lintunen (2000, 65) puolestaan korostaa sitä, että draamaopettajaksi kouluttautuminen on pitkä prosessi, jos draamaa ja sen opettamista halutaan oppia syvällisesti. Oppiminen vaatii paljon kokemusta oppijana olost. Se vaatii sekä oman oppimisen analysointia että monipuolista kokemusta erilaisten draamaryhmien opettamisessa. (Lintunen 2000, 65.) Luokanopettajan ei tarvitse olla täysin koulutettu draamaopettaja, mutta draaman opettaminen alakoulussakin vaatii taitoja.

Draama- ja taidekasvatuksen merkitys on huomattu taidekasvattajien, opettajien ja filosofien joukossa jo vuosikymmeniä tai jopa vuosisatoja sitten. Poliittisella ja yhteiskunnallisella tasolla taidekasvatusta ei ole arvostettu ja se on kärsinyt vakiintuneen aseman, tilan ja arvostuksen puutteesta, eikä Suomi ole poikkeus. Taiteiden merkityksestä kertovien tutkimustulosten pitäisi olla kulmakivi – ei vain draamaopettajien – vaan kaikkien opettajien koulutuksessa. (Viirret 2020, 54-55.) Taideaineet ovat koulujen tuntijaoissa olleet kymmeniä vuosia samat: musiikki ja kuvataide. Joukosta puuttuu teatteri tai draama. (Rusanen 2001, 47.)

Draaman opetuksen suunnittelu edellyttää aineenhallintaa, opettajan omakohtaista suhdetta asiaan ja heittäytymistä (Heikkinen 2005, 26). Mikä tahansa puuhailu ei kuitenkaan johda oppimiseen (Heikkinen 2005, 38). Draamaopettajalla on monia tehtäviä: hänen pitää osata ohjata esittävää, osallistavaa ja soveltavaa draamaa. Hän on myös dramaturgi ja hän osaa myös mukauttaa opetuksensa ryhmän mukaan. Työ on siis aika vaativaa. (Heikkinen 2005, 176.) Myös Viirret (2020, 51) korostaa koulutetun ja taitavan

draamaopettajan tärkeyttä sekä korkealaatuisen draamaopettajakoulutuksen tarvetta.

2.4 Draamakasvatuksen käsitteitä

Draama, teatteri ja koulu ovat aina kuuluneet yhteen. Kouluissa on mahdollisesti aina tehty teatteria. (Rusanen 2001, 57.) Koulun näytelmillä on Suomessa pitkä perinne. 1970-luvulla alettiin tuoda näytelmien rinnalle *luovaa toimintaa*. 1980-luvulla sitä alettiin kutsua *ilmaisutaidoksi* ja 1990-luvulla *draamapedagogiikaksi*. (Korhonen & Östern 2001, 7.) Suomessa englanninkielinen käsite *drama* suomennettiin alun perin 1970-luvulla *ilmaisutaito*-käsitteeksi, jonka oli ilmeisesti tarkoitus opettaa oppilaita ilmaisemaan itseään. Englanninkielisissä termeissä sana *draama* oli mukana jo aikaisemmin, esimerkiksi *drama education*. (Rusanen 2001, 58–59.) *Draamakasvatus*-käsite sisältää kaiken kasvatuksellisessa tarkoituksessa tehdyn draaman koulussa ja koulun ulkopuolella (Heikkinen 2001, 85).

Aikaisemmin englannin kielen *drama* suomennettiin ilmaisutaidoksi tai luovaksi toiminnaksi (1960–1980-luvuilla suomennetuissa kirjoissa). Vaikka alkuteoksissa käytettiin draama-käsitettä, sitä ei koettu hyväksi suomennoksiin. Termit ovat sekavasti vaihdelleet ja jopa hidastaneet draamakasvatuksen kehittymistä vakavasti otettavaksi aineeksi. (Heikkinen 2004, 25–26.) 1980-luvun lopulla ja 1990-luvulla Suomessa käytettiin *draamapedagogiikka*-käsitettä. Se oli metodi opettaa tai oppia draaman avulla. (Heikkinen 2004, 28.)

Draamakasvatus sisältää Heikkisen (2005, 25) mukaan kaiken draaman ja teatterin, joita koulussa tai ilmaisuopetuksessa käytetään. Siinä käytetään sekä esittävää että soveltavaa ja osallistavaa draamaa. Draaman tarkoituksena on jakaa välitön kokemus. Silloin draama sekä tuottaa että heijastaa kulttuuria, kuten Heikkinen (2005, 28–29) sanoo. Draama on oppimista, teatteria, tutkimista ja taidetta samaan aikaan (Heikkinen 2005, 33).

Draamakasvatuksen käsitteitä ovat *draama* ja *draamakasvatus*. Vanha muoto käsitteestä on *draamapedagogiikka*. Heikkinen (2004, 19–20) nojaa draamakasvatuksen määritelmään, jossa draamakasvatuksella tarkoitetaan erilaisissa oppimisympäristöissä tehtävää draamaa ja teatteria. Se sisältää sekä esittävän että osallistavan ja soveltavan draaman genret eli lajit. Anglosaksisissa maissa tämä on yhä yleisemmin käytettävä määritelmä. Draamakasvatus on käsitteenä kattavampi kuin draamapedagogiikka tai teatterikasvatus. Draamakasvatus sisältää sekä eri genret (kts. tarkemmin luku 2.5) että teatteritoiminnan koulussa.

Heikkinen (2017, 11) määrittelee draamakasvatuksen tarinoiden kertomiseksi sanallisesti, kehollisesti, visuaalisesti ja spatiaalisesti. Se on samalla tutkimista, oivaltamista ja yhdistelyä, jossa taide ja opetus yhdistyvät. Draamassa prosessi on aina keskeneräinen. Draaman tunnekokemukset tuovat ilmaisun ja henkilökohtaisen ajattelun julkisiksi. (Heikkinen 2005, 55.)

Asikainen (2003, 29) kertoo myös draamakasvatuksen vanhoista käsitteistä ja niiden vakiintumattomuudesta. Vanhoja käsitteitä ovat olleet *ilmaisukasvatus*, *ilmaisutaito*, *teatterikasvatus*, *draama* ja sitten *draamapedagogiikka* ja vihdoin sitten *draamakasvatus*, joka on Suomessa vakiintumassa käyttöön, toivottavasti nyt jo vakiintunut.

2.5 Draamakasvatuksen genret

Draamakasvatus jaetaan usein eri genreihin eli lajityyppeihin. Eri tutkijoilla on hieman eri painotuksia genre-jaon suhteen. Östernin (2000, 20–24) mukaan (silloisen käsitteen) draamapedagogiikan alla on peräti 15 eri lajityyppiä. Ne voivat toki myös sekoittua keskenään eikä raja ole aina kovin selvä. Genrejä ovat Östernin mukaan mm. prosessidraama, teatteri opetuksessa (näyttelijät ja

ohjaajat valmistavat esityksen jostakin teemasta, minkä jälkeen esitys esitetään yleisölle koulussa ja oppilaat osallistuvat näytelmän pohdintaan), improvisaatioteatteri, tarinateatteri, draamaleikki, foorumiteatteri ja teatteriesityksen valmistaminen valmiin tekstin pohjalta, joka on varmaan arkielämässä tunnetuin genre.

Heikkinen (2017, 81) taas jakaa genret kolmeen alaluokkaan: esittävään, osallistavaan ja soveltavaan draamaan. Olen koonnut taulukkoon 1 mielestäni tärkeimpiä tai yleisempiä genrejä jaoteltuina Heikkisen yläkäsitteiden mukaan.

Taulukko 1: Draaman genrejä muokattuina Östernin (2000, 20–24) ja Heikkisen (2017, 81) pohjalta.

Esittävä draama	Osallistava draama	Soveltava draama
tekstin pohjalta näytelmä	draamaleikki	foorumiteatteri
ideasta esitykseen	draamaharjoitukset	yhteisöteatteri
teatteri-ilmaisu	prosessidraama	monitaiteiset projektit
improvisaatio	improvisaatio	improvisaatio
	teatteri opetuksessa	
	tarinateatteri	

Esittävä draama kattaa draaman muodot, joissa on esitys yleisölle. Osallistavassa draamassa kaikki osallistuvat draamaan niin, ettei ole erikseen esittäjiä ja yleisöä. Soveltavassa draamassa yhdistellään erilaisia elementtejä ja genrejä. Improvisaatio voi kuulua mihin lajiin vain.

Tutkielmani aineistossa on useampi tutkimus (esimerkiksi Asikainen 2003; Stenberg 2019), joissa käytetään prosessidraamaa. Prosessidraama on yksi draaman ja draamakasvatuksen toteutusmuodoista, jota esittelen tässä lyhyesti.

Prosessidraama on osallistavan draaman muoto, jota ei tehdä yleisölle, vaan osallistujille ja osallistujia itseään varten. Prosessidraaman aiempi nimi on

pedagoginen draama. Prosessidraama on koko ryhmän yhdessä luoma prosessi. Siinä erilaisten tekojen ja niihin reagoinnin ja vuorovaikutuksen avulla syntyvät tarinan juoni ja jännite ryhmän kanssa yhdessä tehden. Opettajan tehtävänä on luoda yhteys roolihahmojen ja käsiteltävän aiheen välille. Välineinä käytetään erilaisia draamatyöskentelyn muotoja. (Bowell & Heap 2005, 9, 11.) Pelkät työtavat ja tekniikat eivät riitä tuottamaan prosessidraamaa. Draamatyöskentely syntyy siirtymistä ja niiden ajoituksista, sopivasta etenemisvauhdista ja osanottajien tunteista ja ajatuksista. (Owens & Barber 2014, 22.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa draamakasvatuksen tutkimusta Suomessa. Alun perin tarkoituksena oli rajata tutkimukset peruskoulun alakouluun, mutta koska alustavien hakujen jälkeen tutkimuksia löytyi hyvin vähän, tutkimuskysymys muuttui. Aikarajauskin muuttui tarpeettomaksi, koska mukaan oli tarkoituksenmukaista ottaa mukaan kaikki tutkimukseen sopivat tutkimukset: kovin vanhaa tutkimusta ei edes ole, koska ala on aika nuori.

Tutkimustehtäväksi muodostui:

- Millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaiseen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia on toteutettu draamakasvatuksen kontekstissa Suomessa?

Toiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

- Millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta löytyy draaman käytölle (luokan)opettajan työssä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Metodini on kirjallisuuskatsaus ja sen sisällä vielä erityisesti kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Vilkka (2023, 11) määrittelee kirjallisuuskatsauksen niin, että sen avulla tutkitaan tutkijoiden alkuperäistutkimuksia. Olemassa olevaa tutkimusta halutaan tunnistaa, arvioida, tulkita ja yhdistää. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena voi olla luoda esimerkiksi ohjeita, suosituksia tai työkaluja. Voidaan myös haluta tietää, mitä tutkimusten avulla jo tiedetään aiheesta ja löytää mahdollisia aukkoja tutkimuksessa. (Vilkka 2023, 11, 13.) Omassa työssäni tarkoitukseni on nimenomaan etsiä, mitä aiheesta jo tiedetään. Mahdollisten tutkimuksen aukkojen löytyminen on myös tärkeää. Tutkimuksen avulla löytyvät mahdolliset suositukset tai työkalut ovat myös tervetulleita.

Vilkka (2023, 16) täydentää vielä, että koska kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmä, jolla tutkitaan aikaisempia tutkimuksia, sen avulla saadaan uutta tietoa. Tarkoituksena on tunnistaa, tulkita, arvioida ja yhdistää olemassa olevaa tietoa. Lisäksi tarkoituksena on tunnistaa alkuperäistutkimusten olennainen tieto ja tehdä oman tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset johtopäätökset. (Vilkka 2023, 16.) Omassa tutkielmassani etsin juuri omien tutkimuskysymysteni kannalta oleellista tietoa. Pitää olla kriittinen tutkimuksia mukaan otettaessa, mutta ei ylikriittinen (Vilkka 2023, 22). Katsauksen teossa tarvitaan myös luovuutta, koska jokaiseen pikku yksityiskohtaan ei voi olla olemassa erillistä ohjetta tai sääntöä. Liian mekaaninen kurinalaisuus voi myös estää uusien oivallusten syntyä. (Vilkka 2023, 13–14.) Tämä on hyvä muistaa, jotta ei keskity liian orjallisesti noudattamaan jotakin sääntöä, joka ei ehkä sovi sellaisenaan juuri siihen kohtaan.

Vilkan (2023, 14) mukaan narratiiviset kirjallisuuskatsaukset kuvailevat tai kartoittavat ja systemaattiset ja integratiiviset kirjallisuuskatsaukset puolestaan yhdistävät ja selittävät. Narratiivinen katsaustyyppi on perinteinen

katsaustyyppi. Toisena nimenä käytetään usein kuvailevaa katsausta. Tarkoitus on selvittää, mitä aiheesta tiedetään, mitkä ovat keskeiset käsitteet ja käsitteiden keskinäiset suhteet. (Vilka 2023, 21–22.)

Vilkan (2023, 20) mukaan narratiivinen katsaus on parempi kuin systemaattinen, jos halutaan tietää, mitä asiasta ylipäätään tiedetään tai millaisia käsitteitä asiasta käytetään. Narratiivisen katsauksen tavoitteena on edustava tai keskitetty aineisto, jolla tieto asteittain laajenee. Vahvuutena sillä on, että aineiston hakuprosessia voi mukauttaa havaintojen mukaan. Heikkoutena voi olla, että mukaan tulee huomaamatta tekijän ennakkoluuloja tai katsaus sisältää vain hyvin viitattua kirjallisuutta. (Vilka 2023, 20.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 138) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen hyvin samaan tapaan kuin Vilka: tarkoituksena on näyttää, mistä näkökulmista ja miten asiaa on aiemmin tutkittu ja miten tämä tutkimus liittyy aiempiin tutkimuksiin. Kirjallisuuskatsaus voi olla myös itsenäinen tutkimus, jolloin sitä kutsutaan systemaattiseksi kirjallisuuskatsaukseksi. Sitä voidaan käyttää, jos valmista tutkimusta on jo valmiina. Se on tutkimustiedon tutkimusta. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 138.)

Salmisen (2011, 6) mukaan kirjallisuuskatsaukset voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: kuvailevaan ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleisimpiä katsaustyyppejä. Se on yleiskatsaus ilman tarkkoja ja tiukkoja sääntöjä. Tutkimuskysymykset ovat väljempiä kuin muissa katsauksissa. (Salminen 2011, 6.)

Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan saada laaja kuva aiheesta tai kuvailla aiheen historiaa tai kehitystä. Epäyhtenäistä voidaan järjestää yhtenäiseksi. Joskus narratiivisessäkin katsauksessa erotetaan vielä kolme eri muotoa: toimituksellinen, kommentoiva ja yleiskatsaus. Toimituksellisessa tavassa esimerkiksi julkaisun päätoimittaja kerää teemaan pienen aineiston, esimerkiksi alle kymmenen lähdetä. Kommentoiva katsaus taas olisi väljä metodi, jossa herätetään keskustelua, ja katsaus saattaa olla puolueellista. Laajin toteuttamistapa on yleiskatsaus. Narratiivinen katsaus tarkoittaa yleensä juuri narratiivista yleiskatsausta. Tarkoituksena on tiivistää aiempia tutkimuksia.

Tarkoitus on tehdä kuvaileva synteesi ytimekkäästi ja johdonmukaisesti. Narratiivista katsausta on käytetty paljon mm. opetuksen alalla. (Salminen 2011, 7.) Tämäkin tutkimus on opetuksen alalta ja sopii erityisen hyvin narratiiviseksi yleiskatsaukseksi.

Integroiva katsaus kuvaa ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Se on hyvä tapa koota tietoa jo tutkitusta aiheesta ja se auttaa kriittisessä arvioinnissa ja syntetisoinnissa. Integroiva katsaus tarjoaa laajemman kuvan aiheesta kuin systemaattinen katsaus. Systemaattinen tapa valikoi ja seuloa tarkemmin aineistoa. Integroivaan katsaukseen voidaan ottaa isompi otos ja erilaisin metodein tehtyjä tutkimuksia. Integroivaan tapaan kuuluu kriittinen tarkastelu, mikä eroaa narratiivisesta katsauksesta. Integroiva on lähellä systemaattista katsausta. (Salminen 2011, 8.) Minun näkökulmaani nämä katsaustyyppit ovat liian laajoja ja ideoiltaan erilaisia, joten ne eivät sovi tähän tutkielmaan.

Kangasniemen ym. (2013, 293) mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus on järjestelmällisesti kerätty yhteenveto aiemmasta tutkimuksesta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen on ajateltu olevan itsenäinen tieteellinen tutkimusmenetelmä, joka rajaa, jäsentää ja perustelee tähän tarkoitukseen valitun kirjallisuuden. Toisaalta sen on ajateltu olevan tarkoitushakuinen ja tieteellisesti epätarkka eikä se arvioi kunnolla aiempaa tutkimusta. Kuvaileva katsaus voi kuitenkin olla paras menetelmä, jos tutkitaan käsitteellisiä, kielellisiä tai historiallisia ilmiöitä, joissa näytön aste tai ilmiön yleisyys ei ole tärkeää. Menetelmää on joka tapauksessa käytetty paljon. (Kangasniemi ym. 2013, 293.)

Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta on kritisoitu subjektiivisuudesta ja sattumanvaraisuudesta, joten niihin täytyy kiinnittää huomiota. Toisaalta sen vahvuutena on pidetty sitä, että katsausta voidaan perustellusti ohjata tietynlaisiin erityiskysymyksiin. Prosessi on jaoteltu neljään vaiheeseen. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus lähtee aineistosta ja tähtää ilmiön ymmärtämiseen. Vaiheet etenevät osittain päällekkäin koko prosessin ajan. Kirjallisuuskatsausta voidaan käyttää tutkitun tiedon kokoamiseen. (Kangasniemi ym. 2013, 292.)

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on selvittää, mitä ilmiöstä tiedetään jo tai millaisia ovat ilmiön keskeiset käsitteet. Silloin halutaan tietää,

millaista keskustelu aiheesta on, ollaanko tiedosta samaa vai eri mieltä ja millaisia teorioita tiedosta on. Tarkoituksena voi olla yhtä hyvin vahvistaa tietoja kuin tunnistaa tai kyseenalaistaa aikaisemman tutkimuksen ristiriitoja tai aukkoja. Tutkimuksessa on neljä vaihetta: tutkimuskysymyksen muotoileminen, aineiston valitseminen, kuvailun rakentaminen ja tulosten tarkastelu. Vaiheet ovat tyypillisesti päällekkäisiä. Koko menetelmää ohjaa keskeisesti tutkimuskysymys. (Kangasniemi ym. 2013, 294.) Minulla tutkimuskysymyksen ohjaavuus on tärkeää, jotta työn keskeinen idea säilyy.

Usein tehdään alustava kirjallisuuskatsaus ennen tutkimuskysymyksen muodostamista, kuten minäkin tein. Sen avulla määritetään tutkimuskysymys osaksi laajempaa kehystä. Aineiston valinta ja analyysi ovat aineistolähtöisiä ja osittain päällekkäisiä. Aineiston valinnassa on tärkeää, miten tutkimus vastaa tutkimuskysymykseen. Aineiston riittävyden määrää tutkimuskysymyksen laajuus. (Kangasniemi ym. 2013, 295.) Aineiston alustava etsintä paljasti, että tutkimuskysymystä täytyy muuttaa, koska aineistoa ei juuri löytynyt.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu tutkimusaiheen kannalta merkityksellisistä tutkimuksista. Yleensä siinä myös kuvataan aineiston valinnan prosessia. Aineistoon valitaan usein viimeaikaisinta tutkimusta, mutta tärkeintä on, että aineisto on tutkimuskysymyksen mukaista. (Kangasniemi ym. 2013, 295.) Draamakasvatuksen tutkimus on melko uutta, joten kovin vanhaa suomalaista tutkimusta ei edes ole.

Aineiston valinnan prosessissa on implisiittinen ja eksplisiittinen valintatapa. Implisiittisessä valinnassa ei kerrota erikseen valittuja tietokantoja tai kriteerejä valintaan, vaan aineiston valinnan osuvuus ja luotettavuus tulevat esille aineiston käsittelyn ja kuvauksen yhteydessä. (Kangasniemi ym. 2013, 295.)

Aineiston eksplisiittinen valinta muistuttaa systemaattista kirjallisuuskatsausta siinä, että kirjallisuuden valinta kuvataan tarkasti. Siinä tehdään haut sähköisistä tietokannoista ja tieteellisistä lehdistä aika- ja kielirajauksia hyödyntäen. Tämä eroaa systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta niin, että hakusana-, aika- ja kielirajauksista voidaan poiketa kesken prosessin, jos se on tutkimuskysymyksen kannalta tärkeää. Tärkeää on aikaisemman

tutkimuksen sisällöllinen valinta eivätkä tärkeintä ole aikaisemmin tehdyt hakukriteerit. Aineisto voi olla myös menetelmällisesti, käsitteellisesti, julkaisutyypiltään tai muuten keskenään erilaista. Aineiston valinnan tukena voidaan käyttää taulukointia. Sen tarkoituksena on jäsentää aineistoa, arvioida sen luotettavuutta ja sisältöä suhteessa tutkimuskysymyksiin ja muihin valittuihin tutkimuskysymyksiin. Myös lyhyt tiivistelmä tai ydinajatuskuvaus voi auttaa olennaisten tutkimusten valintaa. (Kangasniemi ym. 2013, 295–296.) Omassa työssäni painotan selkeästi eksplisiittistä aineiston valintaa, jotta prosessi on mahdollisimman läpinäkyvää ja luotettavaa.

4.2 Tutkimusaineisto

Tässä tutkielmassa tutkittiin draamakasvatuksen tutkimusta Suomessa. Tutkimukseen valittiin mukaan kaksitoista tutkimusta: neljä tieteellistä artikkelia ja kahdeksan väitöskirjaa. Aineiston neljä artikkelia ja yksi väitöskirja käsittelevät suoraan peruskoulun alakoulua (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023; Joronen ym. 2013; Kemppainen ym. 2010; Toivanen 2002). Kaksi tutkimusta käsittelevät peruskoulun yläkoulua (Rusanen 2002; Asikainen 2003). Kolme väitöskirjaa tutkii esiopetus- tai päiväkotikäisiä lapsia (Heinonen 2000; Stolp 2011; Walamies 2007). Kaksi väitöskirjaa puolestaan tutkii draaman käyttöä luokanopettajaksi opiskelevilla (Laakso 2004; Stenberg 2019).

Tutkimukset ovat ilmestyneet noin 25 vuoden sisällä: vanhin vuonna 2000 ja uusin vuonna 2023. 2000-luvun alussa julkaistiin monta tutkimusta. Kymmenen viimeisimmän vuoden aikarajaus olisi karsinut aineiston kolmeen (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023; Stenberg 2019) ja jättänyt pois useamman peruskoulua koskevan tutkimuksen, joten aikarajasta ei kannattanut tehdä.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Lähdin keräämään aineistoa aineistohaun avulla. Tutkimusaineiston haku oli haastavaa. Haut on tehty yhtä poikkeusta lukuunottamatta (kts. tämä luku myöhemmin) alkusyksyllä 2022 silloisen hakutilanteen mukaisesti. Muuna ajankohtana aineistosta olisi tullut erilainen.

Alkuperäisen aikarajallisen tutkimuskysymyksen (tutkimukset viimeisten 10 vuoden ajalta) mukaan etsin Jykdok-verkkopalvelusta ja Kansalliskirjaston Arto-artikkelitietokannasta tutkimuksia suomalaisesta draamakasvatuksesta. Kangasniemen ym. (2013, 295–296) mukaan eksplisiittisessä aineiston haussa tehdään haut sähköisistä tietokannoista ja tieteellisistä lehdistä mm. aikarajauksia hyödyntäen. Tämä eroaa systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta niin, että hakusana- ja aikarajauksista voidaan poiketa kesken prosessin, jos se on tutkimuskysymyksen kannalta tärkeää. (Kangasniemi ym. 2013, 295–296.) Tässä tapauksessa aikarajasta luopuminen oli välttämätöntä. Tarkoitus oli rajata hakua viimeiseen kymmeneen vuoteen, mutta se ei ollut mahdollista, koska tutkimuksia oli niin vähän.

Myös hakusanoja täytyi muuttaa haun aikana, koska haut eivät välttämättä tuottaneet tuloksia. Hakusanoja etsittiin yleisen suomalaisen asiasanaston (YSA) pohjalta. Hakusanoina käytin aluksi sanoja *draamakasvatus* ja *alakoulu* tai *koulu*. *Koulukin* tuntui rajaavan liikaa hakua, joten lopulta hain sanoilla *draamakasvatus*, *draamamenetelmät*, *draamapedagogiikka*, *ilmaisukasvatus* ja *soveltava draama*.

Aineiston rajaamisessa käytin apuna mm. harmaan kirjallisuuden käsitettä. Vilkan (2023, 33–34) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa käytetään aineistona vain vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Mm. narratiivisissa kirjallisuuskatsauksissa, kuten tässä tutkielmassa, voidaan käyttää myös muuta aineistoa. Harmaa kirjallisuus on muuta kuin vertaisarvioitua kirjallisuutta tai tutkimusta. Silloin esimerkiksi opinnäytteet ja väitöskirjat olisivat harmaata kirjallisuutta. Opinnäytteet käyvät kuitenkin läpi arviointiprosessin ja väitöskirjat lisäksi väitösprosessin ja väitöstilaisuuden. Osa harmaastakin kirjallisuudesta voi olla vertaisarvioitua. Tutkimuskysymys ohjaa tässäkin

aineiston valintaa. (Vilkka 2023, 33–34.) Minusta oli perusteltua tutkimuskysymysten ohjaamana ottaa väitöskirjat mukaan omaan tutkielmaani. Niitä voi mielestäni tässä yhteydessä pitää, väitösprosessin läpikäyneinä, vertaisarvioituina tutkimuksina. Lisäksi aineisto olisi jäänyt liian pieneksi (neljä artikkelia) jos olisin sulkenut väitöskirjat pois aineistosta. Pro gradu -tutkielmat rajasin kuitenkin pois harmaan kirjallisuuden perusteella. Niissäkin on oma arviointiprosessinsa, mutta niitä ei tässä yhteydessä voi laskea vertaisarvioituiksi tutkimuksiksi. Draama-aiheisia pro gradu -tutkielmia olisi kuitenkin ollut paljon.

ReadDrama-tutkimus- ja opetuskokonaisuus oli poikkeus hakukriteereihin, koska aineiston hakuhetkellä (syksyllä 2022) ReadDramasta haulla löytyi vain yliopiston tiedote hankkeesta (Ruusupuiston kärkiuutiset 2020). Hanke oli kuitenkin peruskoulun alakoulua ja draamaa koskeva, tuore, konkreettinen ja sopi hyvin tutkimuskysymykseeni. Koska hankkeen tiedotetta ei voinut pitää tieteellisenä tutkimuksena, etsin hankkeen nettisivuilta keväällä 2023 tieteellisiä artikkeleita. Artikkeleita oli monta, ja valitsin kaksi mahdollisimman kattavasti aihetta käsittelevää ja mahdollisimman hyvin hanketta edustavaa vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia. Toinen oli suomenkielinen ja toinen englanninkielinen (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023). Suomenkielinen artikkeli ei tullut hakuaikana haulla esiin ja englanninkielinen artikkeli oli siis ilmestynyt alkuperäisen aineistonhaun jälkeen, mutta oli oleellisen tärkeä ReadDrama-hankkeen kannalta, joten minusta tutkimuskysymyksen ohjaamina ne oli perusteltua ottaa aineistoon mukaan.

Tutkimukseen mukaan valituista oli käytännön syistä kriteerinä myös tutkimuksen saatavuus vapaasti verkosta. Esimerkiksi Korhosen (2005) tutkimus rajautui kriteerien vuoksi ulkopuolelle, koska se ei ollut verkosta saatavilla. Joitakin artikkeleita olisi saattanut olla maksumuurien takana tai sen verran vanhoja, että ne olisivat olleet saatavissa jonkin tietyn kirjaston jossain lukusalissa mahdollisesti toisella puolella Suomea. Aineiston ulkopuolelle suljettiin pois tutkimuskysymyksen mukaisesti myös muun alan draamaa käsittelevät tutkimukset, esimerkiksi draaman käyttö lääketieteen opiskelijoilla

(Koponen 2012) tai draaman käyttö kehitys- ja puhevammaisten kuntoutuksessa (Pulli 2010).

Teoreettiset tutkimukset draamasta (esimerkiksi Uusitalon (2016) tutkimus draamasta filosofisesta näkökulmasta) rajasin haun ulkopuolelle, samoin kuin oppaat tai aiheeseen liittyvän populaarikirjallisuuden. Teoreettiset tutkimukset eivät olisi vastanneet tutkimuskysymykseeni konkreettisesta tutkimuksesta, joka on sovellettavissa luokanopettajan työhön. Oppaat ja populaarikirjallisuus eivät puolestaan ole (välttämättä) tieteellistä tutkimusta. Jäljelle jääneistä tuli kriteerieni mukaan tutkimusaineisto.

Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta menetelmänä ohjaa keskeisesti tutkimuskysymys (Kangasniemi ym. 2013, 294), jolloin tutkimuskysymys muokkautuu hakujen mukaan. Kysymykseni muokkautui hakutulosten mukaan. Suomalaiseen alakouluun ja peruskouluun liittyviä tutkimuksia oli niin vähän, että tutkimuskysymykseksi tarkentui: *Millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaiseen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia on toteutettu draamakasvatuksen kontekstissa Suomessa?*

Toinen, syventävä tutkimuskysymys ohjasi myös aineiston valintaa: *Millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta löytyy draaman käytölle (luokan)opettajan työssä?*

Aineistoon mukaan ottamisen kriteerit olivat siis:

- peruskoulua koskeva tai peruskouluun sovellettavissa oleva
- tutkimuksessa tutkitaan draamaopetusta
- aikaa ei rajata
- pitää olla vertaisarvioitu tieteellinen tutkimus tai väitöskirja
- pitää olla verkosta saatavilla

Taulukossa 2 on esitetty perustiedot mukaan valituista tutkimuksista.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto: mukaan valitut tutkimukset.

Tekijä(t)	Tutkimuksen nimi	Tyyppi	Julkaisuvuosi	Kohderyhmä
Asikainen, Sanna	Prosessidraaman kehittäminen museossa	väitöskirja	2003	7. lk 8. lk
Hautala, Jarkko; Ronimus, Miia & Junntila, Enni	Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study	tieteellinen artikkeli	2023	3. lk 4. lk
Hautala, Jarkko; Ronimus, Miia; Junntila, Enni; Kullberg, Nina; Eräpuro, Kaisa; Viirret, Tuija Leena & Lintunen, Jarmo	Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama -hankkeesta.	tieteellinen artikkeli	2020	3. lk
Heinonen, Sirkka-Liisa	Ilmaisuleikit tarinan talossa: analyysi ja tulkinta lasten- tarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa	väitöskirja	2000	varhais- kasvatus
Joronen, Katja; Konu, Anne; Rankin, Sally; Åstedt-Kurki, Päivi	Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalsiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa	tieteellinen artikkeli	2013	4.lk 5.lk
Kempainen, Johanna; Joronen, Katja; Rantanen, Anja; Tarkka, Marja-Terttu; Åstedt-Kurki, Päivi	Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.- luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin	tieteellinen artikkeli	2010	4.lk 5.lk
Laakso, Erkki	Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa	väitöskirja	2004	opettaja- opiskelijat
Rusanen, Soile	Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden	väitöskirja	2002	7. lk 8. lk 9. lk

	kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta			
Stenberg, Pia-Riitta	Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä	väitöskirja	2019	luokan-opettaja-opiskelijat; heidän kohteensa: 5. lk
Stolp, Marleena	Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa	väitöskirja	2011	6-vuotiaat
Toivanen, Tapio	“Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä.	väitöskirja	2002	5. lk 6. lk
Walamies, Molla	Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi.	väitöskirja	2007	päiväkoti

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoani sisällönanalyysin avulla. Monilla voi olla väärä oletus, että kirjallisuuskatsauksen kirjoittaminen on helppoa. Se on kuitenkin paljon muutakin kuin tutkimusten keräämistä ja niistä yhteenvedon tekemistä. Se voidaan määritellä tutkimusten valikoimaksi, joista on tehty tulkinnat. Tutkimukset ovat peräisin eri lähteistä tietystä aiheesta ja sisältävät yhteenvetoa, analyysia, arviointia ja synteisiä tutkimuksista. Kirjallisuuskatsauksen täytyy olla täsmällinen, tarkka, perusteltu, läpinäkyvä ja vertailtava. (Onwuegbuzie ym. 2012, 2, 4.)

Kirjallisuuskatsauksessa tutkittu ilmiö kuvaillaan. Käsittelyosan tekeminen on menetelmän ydin. Harkittu aineisto kuvaillaan laadullisena kuvailuna ja tehdään uudet johtopäätökset. Kuvailussa yhdistetään ja analysoidaan sisältöä

kriittisesti. Tästä valitusta aineistosta pyritään saamaan jäsentynyt kokonaisuus. Sen tarkoitus ei ole esitellä, siteerata, tiivistää tai referoida. Sen sijaan tarkoitus on tehdä vertailua aineiston sisällä, analysoida olemassa olevan tiedon vahvuuksia ja heikkouksia sekä laajempien päätelmien tekemistä aineistosta. (Kangasniemi ym. 2013, 296.)

Tarkoitus on lisäksi luoda aineistosta synteesi. Valitusta aineistosta etsitään merkityksellisiä asioita, joita ryhmitellään sisällöllisiksi kokonaisuuksiksi. Tutkimuskysymyksen mukaan ilmiötä voidaan tarkastella teemoittain, luokittain tai suhteessa luokkiin, käsitteisiin tai teoriapohjaan. Kuvailu voidaan esittää myös kronologisesti, hierarkkisesti, rakenteena tai prosessina. (Kangasniemi ym. 2013, 297.) Sisällönanalyysi on sekä metodi että väljä, teoreettinen kehys (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 103).

Laadullisessa analyysissä ovat perusvaihtoehtoina induktiivinen (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivinen (yleisestä yksittäiseen) päättely sekä abduktiivinen päättely. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta yritetään luoda teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu ohjaavat aineiston analyysiyksiköiden valintaa. Tärkeää on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen valittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108.) Tarkastelin kustakin tutkimuksesta niitä kohtia, joissa kerrottiin tutkimuksen tuloksista ja käytin niitä analyysiyksiköinä. En siis päättänyt etukäteen analyysiyksiköitä, vaan katsoin, mitä aineistosta nousee esille.

Tuomi & Sarajärvi (2018, 122) jakavat aineistolähtöisen analyysin kolmeen vaiheeseen: Ensin aineisto pelkistetään, sitten aineisto ryhmitellään ja lopulta luodaan teoreettiset käsitteet. Sisällönanalyysin teko alkaa siitä, että aineisto käydään läpi ja merkitään kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuskysymyksen piiriin. Merkityt asiat kerätään erikseen, esimerkiksi taulukkoon, niin kuin minäkin tein. Sen jälkeen aineisto luokitellaan tai teemoitetaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 104.)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa keräsin pystysuoraan taulukkoon aineistosta alkuperäisilmauksia ja pelkistyyksiä. Keräsin samaan

taulukkaan myös tärkeitä kohtia tutkimuksista, esimerkiksi tutkimuksen asetelmia, tuloksia ja tärkeitä huomioita. Alkuperäisilmaukset etsin tutkimusten osioista, joissa puhuttiin tutkimusten tuloksista tai vaikutuksista. Nämä ilmaukset löytyivät yleensä tulos-luvuista tai vastaavasta – kohdat vaihtelivat jonkin verran eri tutkimuksissa. Toisista tutkimuksista oli helpompi löytää selviä tuloksia kuin toisista. Alkuperäinen aineisto on siis tallennettu itselleni taulukkoon, josta näkyvät kaikki mukaan otetut alkuperäiset ilmaukset ja niiden pelkistetyt ilmaukset sekä sivunumerot, joilta ilmaukset ovat. Taulukossa 3 on esimerkkejä tutkimusaineiston alkuperäisilmauksista ja niiden pelkistetyistä ilmauksista. Esimerkit ovat samoista ja eri tutkimuksista.

Taulukko 3: Esimerkkejä tutkimusaineiston ilmausten pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
Ohjelmakoulun oppilaiden arviot luokan sosiaalisista suhteista paranivat, kun taas kontrollikoulussa ne pysyivät samalla tasolla. Myönteinen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin oli tilastollisesti merkitsevä luokissa, joissa ohjelma toteutettiin intensiivisesti.	draama vaikutti myönteisesti sosiaalisiin suhteisiin
Draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden (n=78) sosiaaliset taidot paranivat, kun ne verrokeilla (n =56) puolestaan heikkenivät.	sosiaaliset taidot paranivat
Ohjelmakoulun oppilaiden sosiaaliset taidot olivat syksyllä 2007 opettajien arvioiden mukaan hyvät ja antisosiaalinen käyttäytyminen vähäistä. Oppilaiden sosiaaliset taidot vahvistuivat keskimäärin lukuvuoden aikana, erityisesti empatiakyky parani.	sosiaaliset taidot vahvistuivat empatiakyky parani
Itseluottamus kasvaa, kun saa tehdä asioita omalla tavallaan.	itseluottamus kasvaa
Draamaprojektin jälkeen lapset osasivat paremmin ymmärtää tekojensa ja tunteidensa syitä ja heidän ihmissuhdetaitonsa kehittivät.	parempi ymmärrys tekojen ja tunteiden syistä ihmissuhdetaidot kehittivät
Lasten toverisuhteissa ei näytä tapahtuvan muutoksia. Sen sijaan yhteisöllisesti ryhmä vahvistuu: vahvistuminen näkyy lisääntyvänä rohkeutena oman tilan	yhteisöllisyys lisääntyvä rohkeus ottaa omaa tilaa tilan antaminen muille

ottamisessa ja tilan antamisessa muille, vastavuoroisuuden kasvuna.	vastavuoroisuuden lisääntyminen
---	---------------------------------

Aloitin tekemään seuraavaa vaihetta – pelkät pelkistykset ja alaluokat – pystysuoraan taulukkoon Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–124) mukaan. Huomasin kuitenkin haluavani säilyttää yhteyden alkuperäisilmauksiin ja siksi muutin taulukon vaakasuoraksi ja lisäsin samaan taulukkoon sekä alkuperäisilmaukset ja pelkistykset että alaluokat. Taulukosta tuli 116-sivuinen ja talletin sen itselleni.

Tuomen & Sarajärven mukaan (2018, 123–124) pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain uuteen taulukkoon kadottamatta mitään aineistosta. Samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhdistetään sitten omiksi ryhmikseen. Pelkistettyjä ilmauksia voi tulla monta yhdestä analyysiyksiköstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tein uuden taulukon säilyttäen alkuperäisilmaukset (taulukko 4), ja lisäsin siihen alaluokat.

Taulukko 4: Esimerkkejä tutkimusaineiston pelkistettyjen ilmauksien alaluokista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Ohjelmakoulun oppilaiden arviot luokan sosiaalisista suhteista paranivat, kun taas kontrollikoulussa ne pysyivät samalla tasolla. Myönteinen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin oli tilastollisesti merkitsevä luokissa, joissa ohjelma toteutettiin intensiivisesti.	draama vaikutti myönteisesti sosiaalisiin suhteisiin	sosiaaliset taidot paranivat
Draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden (n=78) sosiaaliset taidot paranivat, kun ne verrokeilla (n=56) puolestaan heikkenivät.	sosiaaliset taidot paranivat	sosiaaliset taidot paranivat
Ohjelmakoulun oppilaiden sosiaaliset taidot olivat syksyllä 2007 opettajien arvioiden mukaan hyvät ja antisosiaalinen käyttäytyminen vähäistä. Oppilaiden sosiaaliset taidot vahvistuivat keskimäärin	sosiaaliset taidot vahvistuivat empatiakyky parani	sosiaaliset taidot paranivat empatiakyky parani

lukuvuoden aikana, erityisesti empatiakyky parani.		
Itseluottamus kasvaa, kun saa tehdä asioita omalla tavallaan.	itseluottamus kasvaa	itseluottamus lisääntyi
Draamaprojektin jälkeen lapset osasivat paremmin ymmärtää tekojensa ja tunteidensa syitä ja heidän ihmissuhdetaitonsa kehittyivät.	parempi ymmärrys tekojen ja tunteiden syistä ihmissuhdetaidot kehittyivät	itsetuntemus sosiaaliset suhteet
Lasten toverisuhteissa ei näytä tapahtuvan muutoksia. Sen sijaan yhteisöllisesti ryhmä vahvistuu: vahvistuminen näkyy lisääntyvänä rohkeutena oman tilan ottamisessa ja tilan antamisessa muille, vastavuoroisuuden kasvuna.	yhteisöllisyys lisääntyvä rohkeus ottaa omaa tilaa tilan antaminen muille vastavuoroisuuden lisääntyminen	sosiaaliset taidot paranivat yhteisöllisyys tilan antaminen itselle ja muille vastavuoroisuus

Sisällönanalyysin toinen vaihe on siis koodaaminen. Ne toimivat tekstin kuvailun apuvälineinä. Kolmas vaihe on luokittelu tai teemoittelu tai tyypittely. Alkeellisimmillaan aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Esitysmuotona voi olla taulukko, niin kuin minullakin usein on. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 105.) Alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan vielä yläluokkia ja tarvittaessa yläluokkia yhdistelemällä vielä pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127).

Laadullisten menetelmien lisäksi voidaan käyttää myös määrällisiä menetelmiä: esimerkiksi laskea teemojen tai sisältöjen esiintyvyyttä ja sen perusteella jäsentää yleisyys- tai tärkeysjärjestykseen. (Kangasniemi ym. 2013, 297.) Analysoin aineistoani laadullisella menetelmällä eikä tutkielmani käytä varsinaisia määrällisiä menetelmiä, mutta suuntaa antavasti käytin ns. tukkimiehen kirjanpitoa ilmaisuja luokitellessani. Näin havainnollistuivat esiintymien mittaluokat, vaikka en esiintymiä varsinaisesti laskenutkaan. Kielteisiä oli selvästi vähiten: vain muutamia mainintoja. Erilaisia myönteisiä mainintoja oli ylivoimaisesti eniten.

Pelkistys-alaluokka -vaiheen jälkeen huomasin, että alaluokkia olisi helpointa ryhmitellä paperilla ja kynällä. Silloin sain itselleni havainnollisemmin kerralla näkyviin eri luokitteluja. Keräsin ensin pelkistykset teoksittain listaksi ja erilliseen listaan erikseen negatiiviset. Sen jälkeen keräsin ja luokittelin paperille miellekarttamaisesti pelkistyksiä eri aihealueiden ympärille tai otsikoiden alle. Aiheet ja luokitukset muuttuivat analyysin edetessä.

Tein siis seuraavan vaiheen kynällä ja paperilla, mutta taulukossa 5 esitän aikaisempien esimerkkien luokittelun seuraavan vaiheen taulukkomuotoisena.

Taulukko 5: Ala- ja yläluokat sekä pääluokka.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
sosiaaliset taidot paranivat	sosiaaliset taidot	sosiaaliset taidot
sosiaaliset taidot paranivat	sosiaaliset taidot	sosiaaliset taidot
sosiaaliset taidot paranivat empatiakyky parani	sosiaaliset suhteet empatia	sosiaaliset taidot empatia
itseluottamus lisääntyi	itseluottamus	itsetuntemus
itsetuntemus sosiaaliset suhteet	itsetuntemus sosiaaliset suhteet	itsetuntemus sosiaaliset taidot
sosiaaliset taidot paranivat yhteisöllisyys tilan antaminen itselle ja muille vastavuoroisuus	sosiaaliset taidot tilan antaminen itselle ja muille sosiaaliset taidot	sosiaaliset taidot itsetuntemus sosiaaliset taidot ryhmä: vastavuoroisuus ja yhteisöllisyys

Sosiaalisista taidoista tuli tässä otoksen esimerkkitaulukossa kuusi mainintaa. Itsetuntemukseen liittyi kolme mainintaa. Empatian luokittelin lopulta myönteisiin tunteisiin, vaikka sen olisi voinut ryhmitellä muuallekin. Ryhmään kuului kaksi eri mainintaa. Paperilla luokitteluja kerätessäni laitoin sosiaaliset suhteet ja ryhmään liittyvät asiat ensin erikseen, mutta lopuksi kokosin ne yhteen, koska ne liittyivät mielestäni niin kiinteästi toisiinsa. Itsetunto alkoi eriytyä omaksi luokakseen, samoin myönteiset tunteet. Erilaisille taidoille

tuli yhteinen otsikko, kun taitoja alkoi kertyä. Mm. kielteisten asioiden väheneminen haki pitkään muotoaan, mutta muodostui lopulta omaksi luokakseen kielteisten asioiden vähenemiseksi ja myönteisten lisääntymiseksi.

Koska on puhe aineistolähtöisestä analyysistä, ei voi etukäteen tietää, miten paljon ja minkä tasoisia luokkia tarvitaan. Analyysin edetessä aineistosta nousevat tarpeelliset luokat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Niin minullakin kävi. Viimeisen vaiheen jälkeen näin, millaisiin luokkiin aineisto jakautui. Kaikki välivaiheet tarvittiin analyysiä varten ja tulos näkyi vasta lopussa. Viimeisessä vaiheessa olen koonnut nämä luokitukset uuteen taulukkoon tulos-lukuun taulukkoon 7. Esittelen nämä tulokset tarkemmin tulos-luvussa 5.2.

4.5 Eettiset näkökohdat ja luotettavuus

Tulosten raportoimiseen kuuluu myös etiikan ja luotettavuuden arviointi. (Kangasniemi ym. 2013, 297.) Koska kaikissa tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä, niissä pyritään aina arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa, miten tutkimuksen kuvaus ja siihen liitetyt selitykset ja tulkinnat sopivat yhteen. Tutkimuksen reliaabelius eli toistettavuus sen sijaan sopii paremmin kvantitatiivisiin tutkimuksiin. Laadullisessa tutkimuksessa, kuten esimerkiksi tässä, toistettavuus on vaikea kriteeri, koska laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi jokainen tutkija tekisi tutkimuksesta oman versionsa samallakin aineistolla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin tutkijan tarkka selostus siitä, miten tutkimus on toteutettu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimukseen kannattaa tuoda myös suoria esimerkkejä esimerkiksi aineistosta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–228.) Olen parhaani mukaan yrittänyt kaikissa mahdollisissa kohdissa raportoida, miten olen tutkimuksen tehnyt ja näyttänyt myös esimerkkejä aineiston käsittelystä. Ne lisäävät tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Vilkan (2023, 92) mukaan isoimmat ongelmat kirjallisuuskatsauksissa ovat siinä, että aineiston laatua ei ole arvioitu ja aineistossa on heikkoa ja epätarkoituksenmukaista aineistoa. Omassa aineistossani on vertaisarvioituja tutkimuksia tai väitöskirjoja, jolloin tätä ongelmaa ei ole, koska ne ovat jo tutkimustyyppinä hyvin vertaisarvioituja.

Kirjallisuuskatsauksen tyypistä riippumatta katsaus tutkimusmetodinä vaatii kurinalaisuutta, kuten Vilka (2023, 18) toteaa. Siihen liittyy koko tutkimuksen ajan pyrkimys luotettavuuteen, pätevyyteen ja yleistettävyyteen. Samalla huolehditaan myös tarkkuudesta ja läpinäkyvyydestä. Kurinalaisuus tarkoittaa, että aineisto hankitaan etukäteen kerrottujen sääntöjen mukaisesti järjestelmällisesti, harkitusti, rajoitetusti ja johdonmukaisesti. Läpinäkyvyys edellyttää toistettavuutta ja sitä, että aineiston hankinnassa perustellaan ja dokumentoidaan, miten tiedot on haettu. Tutkimuksessa kerrotaan tarkasti aineiston hankinnan haku- ja valintakriteerit, käytetyt tietokannat ja hakutulokset kriittisesti arvioiden. (Vilka 2023, 13, 18–19.) Kerron mahdollisimman tarkasti tutkimuksessani käytetyistä metodeistani ja hakukriteereistä, jolloin läpinäkyvyys säilyy.

Kriittisyys katsausta tehdessä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen edetessä etsii pulmiin ratkaisuja ja kertoo sekä raportoi että perustelee ratkaisuja ja kaiken tämän avoimesti, yrittämättä peitellä mitään. Tutkimusten arvioinnissa ollaan kriittisiä, mutta ei ylikriittisiä, jolloin arvioidaan eikä arvostella. Ei ole tarkoitus etsiä vain virheitä ja heikkouksia, vaan tarkastella tutkimuksia monipuolisesti. Joskus tutkimus toki saattaa olla niin huonosti tehty, että se pitää jättää kokonaan pois aineistosta. (Vilka 2023, 14–15.) Olen yrittänyt olla mahdollisimman avoin koko prosessin ajan ja kertoa avoimesti sekä aineistosta että ratkaisuistani. Kerroin tarkoituksella myös kielteisistä tuloksista.

Viime kädessä luotettavuudesta kertoo tutkijan rehellisyys ja tutkija itse. Tutkija tekee valintoja ja ratkaisuja tutkimuksen kuluessa. Tutkijan täytyy perustella valintojaan. Laadullista tutkimusta ei voi myöskään koskaan toistaa juuri täsmälleen sellaisenaan, koska mukana on aina tutkijan omia valintoja ja perusteluja. Toiset tutkijat tekisivät erilaisen tutkimuksen, vaikka säännöt

olisivat samat. Toisen tutkijan pitäisi kuitenkin voida löytää omien tulkintojensa lisäksi tämän tutkimuksen tekijän tulkinta. (Vilkkä 2021, 196–198.) Tämä on hyvä ja tärkeä tarkennus, että loppujen lopuksi jokainen tutkija tekee juuri yksilölliset valinnat eikä kaikki voi silloin olla pilkulleen samanlaista jonkun toisen kanssa.

Halusin työssäni noudattaa myös eettisiä periaatteita, jotka ovat oleellisen tärkeitä tutkimuksen kannalta. Otin huomioon ja raportoin myös draaman negatiivisista vaikutuksista, vaikka ne eivät olleet hypoteesini mukaisia ja tulivat hieman yllätyksenä minulle. Olisi ollut epäeettistä jättää negatiiviset tulokset pois ja väittää, että oli vain positiivisia tuloksia. Kaikenlaisten tulosten raportointi lisää työni luotettavuutta, koska yllättäviä tai epämiellyttäviä tuloksia ei rajata tutkimuksesta pois. Täytyy kiittää myös alkuperäisiä tutkimuksen tekijöitä rehellisyydestä nostaa myös ikäviä asioita esille – muutenhan minäkään en olisi niistä tiennyt.

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa draamakasvatuksen tutkimusta Suomessa. Ensinnäkin halusin tietää, millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaiseen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia on toteutettu draamakasvatuksen kontekstissa Suomessa. Toiseksi halusin tietää, millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta löytyy draaman käytölle (luokan)opettajan työssä.

5.1 Millaisia tutkimuksia draamakasvatuksesta on toteutettu Suomessa?

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: Millaisia suomalaisesta perusopetuksesta tai suomalaiseen perusopetukseen sovellettavissa olevia tutkimuksia draamakasvatuksesta on toteutettu Suomessa? Esittelen lyhyesti ja tiivistän draamakasvatustutkimusten tuloksia. Taulukossa 6 esittelen aineiston tutkimukset sen mukaan, mitä kouluastetta ne käsittelevät. Esittelen tutkimukset ja niiden tulokset tässä järjestyksessä, ensin luokanopettajan opetusryhmään eli alakouluun liittyvät ja sitten muihin koulumuotoihin liittyvät tutkimukset.

Taulukko 6: Aineiston tutkimukset jaoteltuina kouluasteen mukaan.

Kouluaste	Tutkimus
Peruskoulun alakoulu	Hautala ym. 2020 Hautala ym. 2023 Joronen ym. 2013 Kempainen ym. 2010 Toivanen 2002
Peruskoulun yläkoulu	Asikainen 2003 Rusanen 2002

Varhaiskasvatus	Heinonen 2000 Stolp 2011 Walamies 2007
(Luokanopettajaksi) opiskelevat	Laakso 2004 Stenberg 2019

Peruskoulun alakoulua käsitteleviä tutkimuksia oli tässä aineistossa viisi. Ensimmäisenä ovat aineiston kaksi tuoreinta tutkimusta, jotka käsittelevät ReadDrama -hankkeen kahta tutkimusta. ReadDrama-hanke tuottaa tietoa draamakasvatuksellisen lukuteatterin vaikuttavuudesta. Lukuteatteri-menetelmää ja sen käytännön toteutusta esitellään erillisessä kirjassa (Karhunen ym. 2022). Lukuteatteri-menetelmässä lukemiseen tulee mielekäs tavoite: esiintyminen. Lukuteatterissa ei ole tarkoitus opetella vuorosanoja ulkoa, vaan lukea esityksessäkin vuorosanat paperilta. Vuorosanojen lisäksi lukemiseen tulee myös ilmaisu mukaan, mikä rikastuttaa ja motivoi lukemista. Samalla vahvistetaan myös tekstin ymmärtämistä. (Karhunen ym. 2022, 27, 37.) Lukuteatterissa on lukutekniikan lisäksi tärkeää ilmaisu. Lukemisen säännöllinen harjoittelu edistää joka tapauksessa lukemisen sujuvuutta, mutta lukuteatteri lisää kiinnittymistä lukemiseen ja vähentää ahdistusta ääneen lukemisesta. Motivaatiohyötyjä ei ole muuten tarkemmin tutkittu. (Karhunen ym. 2022, 28.)

Hautalan ym. (2020) tutkimuksessa tutkittiin lukuteatterin vaikutuksia oppilaisiin. Lukuteatterijaksoa (15 tuntia) kokeiltiin heikkojen lukijoiden ryhmässä. Lukutaidon kehittymistä seurattiin suhteessa kahteen verrokkiryhmään: tyypillisesti lukeviin oppilaisiin ja tukea saaviin heikkoihin lukijoihin. Heikkojen lukijoiden joukossa vain lukuteatteriryhmään osallistuneiden oppilaiden lukusujuvuus kehittyi. Oppilaiden minäpystyvyydessä havaittiin myönteistä kehitystä ja he myös pitivät paljon lukuteatterista. Lukuteatteri on tutkimuksen mukaan erittäin lupaava lukemisen tuen muoto. (Hautala ym. 2020.)

Hautalan ym. (2023) vielä uudemmassa tutkimuksessa tutkittiin lukuteatterin vaikuttavuutta 3.-4.-luokkalaisten hitaiden lukijoiden parissa. Tutkittiin, voidaanko menetelmällä edistää lukutaidon ja lukumotivaation kehitystä. Metodina oli satunnaistettu kokeellinen tutkimusasetelma. Tutkimuksessa oli kaksi erilaista lukuteatteriohjelmaa, joita verrattiin tavalliseen ääneen lukemisen harjoitteluun. Mukana oli hitaiden lukijoiden ryhmä ja normaalisti lukevien ryhmä. Tutkimusasetelmassa toisen lukuteatteriohjelman oppilaiden tavoitteena oli esittää ohjelman lopussa kokonainen näytelmä yleisölle. Toisessa lukuteatteriohjelmassa harjoittelu rakennettiin yksittäisten draamaharjoitusten varaan. (Hautala ym. 2023.)

Tulosten mukaan tavallinen ääneen lukeminen ja lukuteatteri auttoivat hitaita lukijoita yhtä paljon etenemään lukunopeudessa verrattuna keskiverroksi lukeviin oppilaisiin. Oppilaat pitivät eniten lukuteatterista, jossa pyrittiin näytelmän esittämiseen. Näytelmään osallistuminen vähensi myös ääneen lukemisen jännittämistä ja virheitä ääneen lukemisessa. Tutkimuksen mukaan lukuteatteri on hyvä tuki lukemisen harjoittelussa erityisopetuksen osana. (Hautala ym. 2023.)

Jorosen ym. (2013) ja Kemppaisen ym. (2010) tutkimukset selvittivät kiusaamisen vähentämistä draaman avulla. Sosiaaliset suhteet paranivat ja kiusaaminen vähentyi. Draama vahvisti oppilaiden välisiä suhteita sekä oppilas-opettaja -suhdetta. Oppilaiden sosiaaliset suhteet paranivat, kun draamaa tehtiin vähintään kerran kuukaudessa. (Joronen ym. 2013.)

Jorosen ym. (2013) tutkimus on kontrolloitu pitkittäistutkimus, jossa samat oppilaat osallistuivat sekä alku- että loppumittaukseen. Siksi oli mahdollista arvioida muutoksia sekä luokka- että yksilötasolla. Tutkimus oli asetelmaltaan kontrolloitu ennen-jälkeen -tutkimus. Tutkimuksella on merkitystä myös vahvistamassa draamaohjelmien vaikuttavuustutkimusta eurooppalaisesta näkökulmasta. (Joronen ym. 2013.)

Draamaan osallistuneilla sosiaaliset suhteet paranivat, mutta verrokeilla huononivat. Antisosiaalinen käyttäytyminen lisääntyi verrokeilla, mutta draamaa tehneillä pysyi ennallaan tai parani. Draaman käytön seurauksena

empatiakyky vahvistui ja impulsiivisuus vähenivät. Verrokkiryhmissä nämä taidot huononivat. Samanlaista vaikuttavuustutkimusta ei ole julkaistu Suomessa aiemmin. Ohjelmassa käsitellyt tarinat käsittelivät kiusaamista, erilaisuuden hyväksymistä, ystävyyttä, lasten kaltoinkohtelua ja sovinnon tekoa. (Kempainen 2010.)

Toivanen (2002) tutki viides- ja kuudesluokkalaisia alakoululaisia, jotka osallistuivat vapaaehtoiseen teatterijaksoon. Osallistujilla teatterityö vaikutti minän kehittymiseen ja vaikutus ja kokemuksen merkityksellisyys näkyi vielä puolentoista vuoden jälkeen. Draamaprojektin jälkeen lapset osasivat paremmin ymmärtää tekojensa ja tunteidensa syitä ja heidän ihmissuhdetaitonsa kehittyivät. Ryhmästä tuli hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tunne. Draama edellyttää kuitenkin pitkäaikaista prosessia. (Toivanen 2002, 211–212.) Draaman myötä heidän itseluottamuksensa kasvoi, yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmän merkitys kasvoivat. (Toivanen 2002, 189–192.) Tosin tutkimuksessa teatteriryhmä oli vapaaehtoinen opintojakso ja siihen osallistui vain osa oppilaista.

Draama on muuttanut myös tutkijan opettajuutta, joten hän arvostaa enemmän oppilaiden prosessia ja suhtautuu rauhallisemmin tilanteisiin. Draama on vaikuttanut merkittävästi myös hänen omaan opettajuuteensa. (Toivanen 2002, 218.)

Peruskoulun yläkoulua käsittelevät Asikaisen (2003) ja Rusasen (2002) tutkimukset. Draama voi olla merkityksellinen sellaisenaan tai välineenä esimerkiksi historian opetuksessa (Asikainen 2003). Asikaisen tutkimuksessa draama on välineenä historian opetuksessa. Museossa kehitettiin Arssan reppu -prosessidraama historian opetuksen välineeksi. Tutkimukseen osallistui mm. yläkoululaisia. Prosessidraamaa muokattiin ja kehitettiin tarkoituksella aina jokaisen version jälkeen. Prosessidraaman kautta haettiin museoon tavallisen ihmisen näkökulmaa historiaan. (Asikainen 2003, 91–93.) Väitöskirjassa on aineistona projektin alku. Sen jälkeen draamakierrokseen on osallistunut yhteensä noin 500 ihmistä, myös 5.–7.-luokkalaisia. (Asikainen 2003, 5.)

Tutkimuksen lähestymistapana on toimintatutkimus, jossa suuntaudutaan käytäntöihin, pyritään muutokseen ja tutkittavat osallistuvat tutkimusprosessiin. Samalla pyritään eroon huonoista rakenteista ja halutaan parantaa huonoja käytänteitä: halutaan kehittää ja osallistaa. (Asikainen 2003, 13–14.)

Osallistujilta tuli paljon myönteistä palautetta. Jo ensimmäisessä versiossa tylsä näyttely muuttui eläväksi. Oppilaat halusivat tietää ja kiertää lisää. (Asikainen 2003, 103–104.) Monista osallistujista ”melkein tuntui oikeasti kuin olisi eletty sitä aikaa”. Osallistujilla heräsi siis aitoja tunteita. Draama herätti ajatuksia ja tunteita ja auttoi eläytymään ihmisten elämään. (Asikainen 2003, 127, 130–133.)

Historiasta tuli toiminnallisempaa ja konkreettisempaa (Asikainen 2003, 149–150). Prosessidraamassa tavallinen arki, uudet merkitykset ja oletukset sekä kyseenalaistamainen tulivat historiaan. Historia ei ollut vain hallitsijoiden ja johtajien historiaa. (Asikainen 2003, 156.) Tärkeä näkökulma on muistaa muutenkin historian opetuksessa, että historia ei ole vain sotia ja johtajia, vaan tavalliset ihmiset ovat kaikkina aikoina eläneet tavallista arkeaan.

Oppilaat innostuivat ja kiinnostuivat lisää historiasta. Mukaan tuli niin aitoja kokemuksia, elämyksiä ja oppimista, että draama lakkasi olemasta pelkkää viihdyttämistä tai kuvittamista. (Asikainen 2003, 159–160.)

Rusanen (2002, 179) on tutkinut peruskoulun yläkoululaisten kokemuksia ilmaisutaidosta. Ryhmissä oli sekä osallistavaa ja esittävää draamaa. Tutkija meni tunneille mukaan luodakseen luottamuksellisen suhteen. Sen jälkeen oppilaat kirjoittivat kokemuksistaan tutkijalle. (Rusanen 2002, 179.)

Tuloksena oli, että itseluottamus, itsetunto ja rohkeus lisääntyivät. Myös keskittymiskyky ja itsehillintä kehittyivät. Ryhmässä toimiminen opetti empatiaa sekä tekemään yhteistyötä, pitämään yllä yhteishenkeä, luottamaan ja tukemaan toisia ryhmäläisiä. Samalla itsehillintä, keskittymiskyky ja kyky yhteistyöhön lisääntyivät. Syntyi myös myönteisiä tunteita, kuten iloa, naurua ja onnistumisen iloa. Toisilla ujous väheni ja he saivat varmuutta erilaisiin tilanteisiin. Draamasta sai myös valmiuksia muuhun opetukseen ja oppi

ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja elämäntilanteita. Draama opetti myös rauhoittumaan ja rentoutumaan. (Rusanen 2002, 181.)

Varhaiskasvatusta tutkivat puolestaan Heinonen (2000), Stolp (2011) ja Walamies (2007). Heinonen (2000) tutki yhtä päiväkotiryhmää, sen lasten kokemuksia draamasta ja varhaiskasvattajan kokemuksia draaman ohjaamisesta. Tuloksena oli, että lasten pitkäjänteisyys ja yhteisöllisyys lisääntyivät. He ottivat rohkeammin omaa tilaa ja antoivat tilaa myös muille. Vastavuoroisuus, yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen lisääntyivät. Samalla myös kulttuurinen lukutaito ja kulttuurin ymmärtäminen lisääntyivät. (Heinonen 2000.)

Stolpin (2011) tutkimus koostuu neljästä artikkelista. Artikkelit liittyvät projektiin, jossa 6-vuotiaat esikoululaiset loivat oman draamaprojektin: käsikirjoittivat ja esittivät oman esityksensä yleisölle. Tarkoituksena oli tutkia lastenkulttuuria ja lasten toimijuutta. Kaksi aikuista toimi ohjaajina ja tutkijoina projektin ajan. Stolpilla on aika voimakas käsitys lapsista sorrettujen ryhmänä, jota aikuiset sortavat ja lapset mm. kapinoivat tätä vastaan. Stolpin tutkimus poikkeaa monella tavalla muista tutkimuksista: tutkimus koostuu erillisistä artikkeleista ja taustalla on voimakas halu muuttaa lasten ja aikuisten suhteita "tasa-arvoisemmiksi" mm. tuon tutkimusprojektin kautta. Lasten pitäisi saada toimia itsenäisesti ja päättää omista asioistaan. (Stolp 2011.)

Halusin ottaa tämänkin tutkimuksen (Stolp 2011) katsaukseeni mukaan, koska tässä draamalla oli myös selviä kielteisiä vaikutuksia (kts. tarkemmin luku 5.2) ja halusin tarkastella niitäkin tuloksia enkä ainakaan sulkea niitä pois. Tässäkin tutkimuksessa oli kuitenkin paljon enemmän hyviä vaikutuksia (välillä vähän hankalasti löydettävissä tosin). Draama tuotti lapsille mm. uusia ideoita, leikkiä, nautintoa, riemua ja herätti ajatuksia. Se vahvisti lastenkulttuuria ja ennen kaikkea lasten toimijuutta. (Stolp 2011.)

Walamies (2007) tutki päiväkodin draamaprosessia. Aiheena oli eettinen kasvatusta draaman muodossa ja siinä tutkittiin yhtä yksilöä ja kahta ryhmää. Draamassa luotiin tilanteita, joissa lapset aikuisten kanssa pohtivat ja ratkaisivat eettisiä ongelmia. Tulosten mukaan draama sopi erinomaisesti eettisen

kasvatuksen välineeksi. Lapsilla tapahtui eettistä kasvua, dialogisuutta ja leikkiä. Yhteinen kokemus vahvistui ja huumori oli läsnä leikin lisäksi. Lapset saavuttivat myös korkeamman eettisen kehitystason kuin mitä odotettiin. Lapset kokivat myös innostuksen, välittämisen, huolenpidon, arvostamisen ja epäitsekkyuden tunteita. (Walamies 2007.)

Lopuksi ovat vielä Laakson (2004) ja Stenbergin (2019) tutkimukset, jotka tutkivat luokanopettajiksi opiskelevia. Vaikka näkökulma draamaan on aikuisten, heidän tutkimuksissaan näkyvät myös hyvin draaman hyvät vaikutukset - myös aikuisiin, mutta se on sovellettavissa myös lapsiin. Stenbergin (2019) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat suunnittelivat prosessidraaman viidesluokkalaisille alakoululaisille ja Laakson (2004) tutkimuksessa opettajaopiskelijat opiskelivat itse draamaa, jota voivat myöhemmin opettaa tuleville oppilailleen.

Laakso (2004) halusi tutkijana alunperin periaatteesta kyseenalaistaa pedagogisen draaman myönteisiä vaikutuksia. Hänen oli kuitenkin todettava, että prosessidraaman vaikutukset opettajaopiskelijoihin olivat hyvin positiiviset. Draama antoi voimaa sekä mahdollisuuksia ajatusten ja tunteiden tutkimiselle ja mahdollisuuden olla yhteydessä ympärillä oleviin. (Laakso 2004, 181.)

Prosessidraaman avulla saatiin laajempaa ja syvällisempää ymmärtämystä teemoista, löydettiin uusia näkökulmia, kehitettiin henkilökohtainen näkökulma tutkittavaan teemaan ja ymmärrettiin erilaisia ajatuksia. Tuloksena oli myös, että prosessidraama on hyvä työtapana, kun opetuksen tarkoituksena on uusien näkökulmien etsiminen, asioiden ymmärtäminen tai oppimisen laajeneminen oppimistilanteiden ulkopuolelle, esimerkiksi ihmisenä olemista koskeviin kysymyksiin. Suurin osa halusi myös tulevaisuudessa käyttää draamaa opetuksessaan. (Laakso 2004, 171.)

Draamalla oli samanlaisia vaikutuksia opettajaopiskelijoihin kuin lapsiinkin. Draama vahvisti luottamusta itseensä ja omiin mahdollisuuksiin, tapahtui voimaantumista, eläytymiskyvyn lisääntymistä ja esiintymisujouden vähenemistä. Hyviä asioita olivat myös itsensä hyväksyminen, sosiaalisuus ja ryhmässä olemisen taito. (Laakso 2004, 172-173.)

Laakson tutkimuksen tulokset vahvistivat luottamusta prosessidraamaan opetustapana opettajaksi opiskelevilla. Tätä tukevat osallistujien myönteiset näkemykset työtavasta. Työtapa liittyi läheisesti opettajaksi kasvamiseen. Draamakoulutus tuo lisävaihtoehdon opettajankoulutuksen osana tarjottavaan perusmenetelmävalikoimaan. (Laakso 2004, 181–182.)

Stenbergin (2019) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat suunnittelivat historia-aiheisen osallistavan draamaprosessin (Linna-draamaprosessi) peruskoulun viidesluokkalaisille. Tutkimuksessa on kehitetty malli, jota voi hyödyntää erilaisten draamaprosessien suunnittelussa. Tuloksena oli, että draama elävöitti historiaa. Oppilailta saadut palautteet prosessista eivät kuuluneet Stenbergin tutkimukseen, mutta olivat myönteisiä. Tutkimuksen tuloksena oli, että mallia voi hyödyntää draamaprosessien suunnittelussa. Lisäksi draamakasvatusta opetusmenetelmänä voidaan integroida kaikkiin oppiaineisiin ja draaman käytöllä voi olla erilaisia tavoitteita: pedagogisia, eri oppiaineisiin liittyviä, esteettisiä, eettisiä, kulttuurisia, kielellisiä ja kehollisia tavoitteita. Opettajaopiskelijat oppivat draamasta, draaman suunnittelusta ja draaman toteutusmahdollisuuksista sekä toimimisesta draamassa. (Stenberg 2019.)

5.2 Millaisia pedagogisia perusteluja tutkimuksesta löytyy draaman käytölle (luokan)opettajan työssä?

Hypoteesini oli, että draamakasvatuksella on positiivisia vaikutuksia ja siksi sieltä löytyy hyviä pedagogisia perusteluja draaman käytölle opetuksessa. Enimmäkseen vaikutukset olivatkin positiivisia, mutta mukana oli myös joitakin mainintoja kielteisistä merkityksistä. Minusta on tärkeää käsitellä näitä molempia puolia. Korostan kuitenkin, että negatiiviset vaikutukset olivat pieni vähemmistö eivätkä kumoa positiivisia vaikutuksia.

Käytin metodina aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Luvussa 4.4 esittelin, miten aineiston analyysini eteni ja tässä esittelen analyysin tulokset. Taulukkoon 7 olen koonnut aineiston pelkistykset luokiteltuina lopullisiin ryhmittelyluokkiin.

Taulukko 7: Aineiston pelkistykset luokiteltuina. Millaisia vaikutuksia draaman käytöllä opetuksessa oli?

Luokitus	Pelkistettyjä ilmauksia tästä luokasta
Sosiaalisten suhteiden parantuminen osana toimivaa ryhmää	sosiaaliset taidot ihmissuhdetaidot vuorovaikutustaidot toisen huomioiminen/vastavuoroisuus osallisuus kunnioitus/hyväksyntä yhteenkuuluvuus/yhteisöllisyys/yhdessä tekeminen, osallisuus, osallistava ryhmähenki turvallisuudentunne luottamus, arvostus toisen tukeminen, tilan antaminen toiselle yhteistyö erilaisuuden hyväksyminen roolisuoja (hahmo tekee virheet, ei itse)
Myönteiset tunteet	innostus onnistuminen ilo/onnistumisen ilo/riemukkuus voimaantuminen empatia/eläytymiskyky leikki/leikillisuus elämyksellisyys vapaus kiinnostus uteliaisuus nauru/huumori motivaatio, oppiminen

	<p>tiedonhalu</p> <p>arvostus</p> <p>kärsivällisyys</p> <p>rauhottuminen/rentoutuminen</p> <p>pystyvyys, toiminnallisuus</p> <p>ajatuksia herättävä</p>
Itsetunnon parantuminen	<p>itsetunto, itsetuntemus, itseymmärrys</p> <p>myönteinen minäkehitys</p> <p>itseluottamus</p> <p>uskallus, rohkeus</p> <p>itsensä hyväksyminen</p> <p>rohkeus ilmaista oma mielipiteensä</p>
Ikävien asioiden väheneminen ja hyvien asioiden lisääntyminen	<p>kiusaaminen väheni</p> <p>impulsiivisuus väheni</p> <p>jännittäminen väheni</p> <p>lukuvirheet vähenivät (lukemisessa)</p> <p>epäonnistumisten sieto parani</p> <p>tunteiden ilmaisu parani</p> <p>keskittymiskyky parani</p> <p>itsehillintä parani</p> <p>oppilas-opettaja -suhde parani</p>
Taitojen lisääntyminen	<p>ilmaisutaidot lisääntyivät</p> <p>lukusujuvuus lisääntyi</p> <p>valmiuksia muuhun opetukseen</p> <p>(erityisesti historian) opetuksen elävöittäminen/eläytyminen</p> <p>toiminnallinen, konkreettinen opetus</p> <p>eettinen kasvu</p> <p>ongelmanratkaisutaidot</p> <p>kuuntelutaidot</p> <p>malleja ja harjoitteita työhön (erityisesti opettajaopiskelijat)</p>
Kielteisiä merkityksiä (määrällisesti ylivoimaisesti pienin ryhmä: tässä ovat kaikki kielteiset merkitykset)	<p>epäoikeudenmukaisuuden kokemus</p> <p>pelkääminen, nolaamisen pelkääminen</p> <p>haukkui esityksessä toista roolin suojissa (kaksi tapausta)</p> <p>draama ei kiinnosta kaikkia, ainakaan heti</p>

Jaottelin vaikutukset analyysin pohjalta kuuteen eri luokkaan:

1. Sosiaalisten suhteiden parantuminen osana toimivaa ryhmää
2. Myönteiset tunteet
3. Itsetunnon parantuminen
4. Ikävien asioiden väheneminen ja hyvien asioiden lisääntyminen
5. Taitojen lisääntyminen
6. Kielteisiä merkityksiä (muutamia mainintoja)

Ensimmäisenä ryhmänä oli melkein aina mainintana sosiaaliset taidot tai ryhmään liittyvät taidot, jotka nimesin *sosiaalisten suhteiden parantumiseksi osana toimivaa ryhmää*. Tässä ryhmässä korostuivat sosiaaliset sekä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot. Toisen huomioiminen ja vastavuoroisuus lisääntyivät. Yhdessä tekemisestä, osallisuudesta, hyväksynnästä ja joukkoon kuulumisesta tuli tärkeää. Hyvä ryhmähenki, turvallisuudentunne, luottamus ja arvostus vahvistivat yhteistyötä ja toisten tukemista. Draama auttoi myös hyväksymään erilaisuutta ja draamaan kuuluva roolisuoja antoi hahmon tehdä mahdolliset virheet, jolloin ei itse turhaan hävennyt tekemiään virheitä.

Toisena ryhmänä olivat *myönteiset tunteet*. Ne olivat niin iso osa draamaa ja myös niin usein mainittuja, että ansaitsivat oma luokan. Myönteisiin tunteisiin kuuluivat mm. innostus, onnistuminen, voimaantuminen ja elämyksellisyys. Huomattavan usein mainittiin myös empatian tai eläytymiskyvyn lisääntyminen. Huomattavan tärkeää oli myös usein mainittu ilo tai riemu sekä nauru tai huumori ja leikki tai leikillisuus. Koulun kannalta erityisen merkittäviä vaikutuksia olivat kiinnostus, uteliaisuus, ajatuksia herättävyys, motivaatio, oppiminen, tiedonhalu ja arvostus. Opetuksen kannalta olivat tärkeitä myös kärsivällisyys ja rauhoittuminen tai rentoutuminen.

Aika usein toistuva kolmas ryhmä oli *itsetunnon parantuminen*. Siihen kuuluivat itsetunto, itsetuntemus, itseymmärrys, myönteinen minäkehitys ja

itseluottamus. Itsensä hyväksyminen on tärkeää ja se lisäsi usein uskallusta ja rohkeutta mm. oman mielipiteen ilmaisuun.

Neljännän ryhmän nimesin ikävien asioiden vähenemiseksi ja hyvien asioiden lisääntymiseksi. Draama vaikutti konkreettisesti kiusaamisen vähenemiseen (kunhan se huomioitiin ja siihen puututtiin, kts. kohta *kielteiset merkitykset*). Myös impulsiivisuus, jännittäminen ja lukuvirheet lukemisessa vähenivät. Epäonnistumisten sieto, tunteiden ilmaisu, itsehillintä ja keskittymiskyky paranivat sekä oppilas-opettaja -suhde parani.

Viides ryhmä oli *taitojen lisääntyminen*. Draama lisäsi myös erilaisia taitoja. Ilmaisutaidot luonnollisesti lisääntyivät, mutta myös lukusujuvuus lisääntyi (lukuteatterissa) (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023) ja draamassa saatiin valmiuksia muuhun opetukseen. Erityisesti historian opetukseen auttoi draaman avulla elävöittäminen ja eläytyminen (Asikainen 2003; Stenberg 2019). Eettistä kasvua tapahtui eettisiä ongelmia draaman avulla käsiteltäessä (Walamies 2007). Monella paranivat ongelmanratkaisutaidot, kuuntelutaidot ja erityisesti opettajaopiskelijat saivat myös malleja ja harjoitteita työhön (Laakso 2004; Stenberg 2019).

Kuudes ryhmä oli itselleni yllätys. En odottanut löytäväni kielteisiä piirteitä, mutta yllättäen niitä löytyi, joten nimesin ryhmän *kielteisiksi merkityksiksi*. Aineistosta löytyi viisi tapausta, joten määrä oli todella vähäinen verrattuna lukemattomiin muihin myönteisiin vaikutuksiin. Yksi kielteiseksi luokittamani ilmaus oli aika neutraali toteamus, että draama ei kiinnosta kaikkia, ainakaan heti (Asikainen 2003) ja pitää ottaa huomioon draamaa tehdessä, että ihan kaikki eivät pompi innosta draamasta kuullessaan tai kiinnostuvat draamasta vähän hitaammin.

Varsinaisia ikäviä asioita oli neljä raportoitua tapausta. Ensimmäisessä oli epäoikeudenmukaisuuden kokemus ja toisessa pelkäämisen ja nolaamisen kokemus (Toivanen 2002, 115). Toivanen käsitteli asiat mielestäni hyvin ammattitaitoisesti ja lopulta näiden oppilaiden kokemus kääntyi myönteiseksi. Taustalla saattoi olla aikaisempia ikäviä kokemuksia teatterista tai elämästä yleensä. Tämä on mielestäni tärkeää huomioida, että draamakin on elämää ja että

se voi nostaa esiin kaikenlaisia tunteita ja opettajan olisi hyvä pystyä käsittelemään niitä. Rajansa kuitenkin mielestäni siinäkin, että opettaja ei voi ryhtyä terapeutiksi.

Kaksi viimeistä tapausta vaikuttivat todella ikäviltä tapauksilta, mielestäni erityisesti siksi, että opettaja ei puuttunut niihin mitenkään. Kahdessa eri tapauksessa toinen lapsi haukkui esityksessä toista lasta roolin suojuissa.

Ohjaaja ei puuttunut haukkumiseen, koska ohjaaja oli itse asettanut säännön, että hänen roolihenkilönsä ei voi sanoa sanaakaan. Tutkijankaan mielestä ohjaaja ei voinut puuttua tilanteeseen, koska hän olisi pettänyt oman leikin sääntönsä. (Walamies 2007, 209.) Tällaista perustelua en kyllä itse voi ymmärtää. Mielestäni haukkumista ei voi oikeuttaa millään säännöllä ja samalla aiheuttaa lapselle hyvin tuskallinen ja epäoikeudenmukainen kokemus. Kuten Walamies (2007, 206) itsekin sanoo: ”Koska draama on niin voimakas vaikuttamisen keino, se asettaa suuren vastuun ohjaajan toiminnalle. Myös väärin käytettynä draama on yhtä tehokas vaikuttaja.”

Toisessakin raportoidussa tapauksessa lapsi haukkui esityksessä toista oppilasta roolin suojuista. Tutkija toteaa vain tilanteen olleen ”tutkimuksellisesti varsin kiinnostava” (Stolp 2011, 51). Kovia kokeneelle lapselle tilanne ei ollut ollut vain kiinnostava, vaan hän toi tilanteen yhä uudestaan esille eli se vaivasi häntä. (Stolp 2011, 51–52.) Tutkija sai myös palautetta ja kommentteja tutkimuksestaan, jolloin häneltä kysyttiin esimerkiksi juuri kiusaamisen estämisestä tuossa esitystilanteessa. Tutkija vastasi turhautuneena, että aikuisten toiminta vaikuttaa kyllä lapsiin, mutta ei hän sitä tutki. (Stolp 2011, 61.) Minusta taas draaman perusasioihin kuuluu kunnioitus, luottamus ja arvostus ja aikuisten vastuulla on puuttua asiaan vaikka keskellä esitystä, jos toista loukataan draaman nimissä. Erityisen tärkeää olisi myös, että pelisäännöt olisi etukäteen sovittu esimerkiksi draamasopimuksen muodossa (esimerkiksi Viirret 2018, 11–12). Laakson (2004, 172) tutkimuksessa opettajaopiskelijat pohtivat päiväkirjoissaan draamakokemuksiaan suhteessa opettajuuteen ja tulevaan ammattiinsa. He ottivat mielestäni viisaasti esiin pedagogisen vastuun ja opettajan eettiset velvollisuudet draamassa. Myös Laakso (2004, 183)

huomauttaa, että draamaprosessin ohjaamiseen tarvitaan sekä draama- että ihmissuhdetaitoja.

Joistakin kielteisistä merkityksistä huolimatta draamalla oli niin ylivoimaisen paljon hyviä vaikutuksia, että draaman käyttö opetuksessa on hyvin perusteltua. Se parantaa sosiaalisia suhteita, tuo myönteisiä tunteita, parantaa itsetuntoa, vähentää joidenkin ikävien asioiden esiintymistä ja lisää hyvien asioiden lisääntymistä ja kasvattaa erilaisia taitoja. Draamaa pitää kuitenkin käyttää viisaasti, jotta sillä ei ole kielteisiä vaikutuksia. Draaman aluksi on hyvä tehdä draamasopimus (esimerkiksi Heikkinen 2002, 87; Viirret 2018, 11–12), joka sisältää mm. roolisuojan ja sopimuksen siitä, että draaman sisällä ei voi kiusata. Lisäksi tilanteeseen on jotenkin puututtava vaikka keskellä esitystä, jos draamasopimuksesta huolimatta esiintyy esimerkiksi kiusaamista roolin suojoissa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan draaman käytöllä opetuksessa on ollut monenlaista ja tärkeää merkitystä. Se vähentää kiusaamista (Joronen ym. 2013; Kemppainen ym. 2010) ja sitä voidaan käyttää lukemisen sujuvuuden parantamisessa (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023). Se lisää sosiaalisia taitoja käytännössä kaikkien aineistossa olevien tutkimusten mukaan. Se elävöittää opetusta mm. historiassa (Asikainen 2003; Stenberg 2019). Sitä voi hyvin käyttää välineenä eettisessä kasvatuksessa tai opetuksessa (Walamies 2007). Draamalla oli hyviä vaikutuksia myös opettajaopiskelijoihin, jotka varmasti tulevaisuudessa käyttävät opetuksessaan draamaa (Laakso 2004; Stenberg 2019).

Draamalla oli opetuksessa erittäin paljon hyviä vaikutuksia: sosiaaliset suhteet paranivat, myönteiset tunteet nousivat esiin, itsetunto ja itsetuntemus parantuivat. Taitojen lisääntyminen ja ikävien asioiden väheneminen ja hyvien asioiden lisääntyminen olivat myös hyviä asioita. Oletuksieni vastaisesti oli myös muutamia mainintoja kielteisistä vaikutuksista, mm. kiusaamisesta roolin sisällä. Kielteiset vaikutukset eivät kumoja ylivoimaisen suurta määrää hyviä vaikutuksia, mutta se mahdollisuus pitää ottaa huomioon esimerkiksi tekemällä ennen draamaa oppilaiden kanssa draamasopimus (esimerkiksi Heikkinen 2002, 87; Viirret 2018, 11–12) ja jos silti ilmenee ei-toivottua käytöstä, niin puuttumaan siihen. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tulokset antavat paljon pedagogisia perusteluja draaman käyttöön opetuksessa.

Kestävän kehityksen globaali toimintaohjelma Agenda2030 tavoittelee kestävän kehityksen lisäksi mm. hyvinvointia kaikenikäisille sekä laadukasta ja elinikäistä koulutusta ja oppimista kaikille (Yhdistyneet kansakunnat 2015). Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat draaman käyttöä opetuksessa mm. hyvinvoinnin lisäämiseen. Draamalla on paljon hyviä vaikutuksia mm.

hyvinvointiin ja oppimiseen ja siksi se edistäisi näitä maailmanlaajuisia tavoitteita.

Euroopan unionin (2018) suosituksessa elinikäisen oppimisen avaintaidoista on tarkoitus edistää jäsenmaissa perustaitojen ja avaintaitojen oppimista kaikissa ikäluokissa. Avaintaidot ovat sellaisia taitoja, tietoja ja asenteita, joita kaikki tarvitsevat, jotta voivat toteuttaa ja kehittää itseään sekä lisätä jokaisen sosiaalista osallisuutta ja aktiivista kansalaisuutta. Avaintaitoja edistetään elinikäisellä oppimisella. Samalla tuetaan opetushenkilöstöä, joka voi soveltaa taitoihin perustuvia opetus- ja oppimismenetelmiä. Suosituksessa määritellään avaintaitoja, jotka ovat mm. itsensä toteuttamisen ja sosiaalisen osallisuuden edellytyksiä, joihin kuuluvat mm. luku- ja kirjoitustaito sekä sosiaaliset taidot ja oppimistaidot. (Euroopan unioni 2018.) Avaintaidoissa on juuri sellaisia taitoja, joihin draamalla voitaisiin vaikuttaa myönteisesti tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Heikkojen lukutaitoa voidaan vahvistaa esimerkiksi lukuteatterilla (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023). Draamalla oli kaikkien tutkimusten mukaan hyviä vaikutuksia mm. sosiaalisiin taitoihin. Myös opetushenkilöstön olisi hyvä voida käyttää draamamenetelmiä apunaan. Draamakasvatus tekee tätä kaikkea. Se tukee opettajia draamataitojen opettamisessa ja draama itsessään opettaa sosiaalisia taitoja, osallisuutta ja itsetuntemusta.

Kansallisella tasolla on myös tehty ennakkointia ja suunnitelmia tulevaisuudesta (esimerkiksi Opetushallitus 2023). Kuosan & Hakalan (2017, 24) mukaan tulevaisuuden koulutuksessa on tärkeää mm. vuorovaikutusosaaminen. Opetushallituksen ennakkointifoorumin (Opetushallitus 2019, 29) mukaan vuonna 2035 tärkeimpiä taitoja ovat mm. vuorovaikutus-, viestintä- ja kommunikointitaidot sekä ongelmanratkaisutaidot ja luovuus. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan draamakasvatus vahvistaisi strategioiden mukaisia mm. vuorovaikutus- ja viestintätaitoja ja vastaisi hyvin vuorovaikutusosaamisen tarpeisiin.

Tavoitteena on näiden erilaisten strategioiden mukaan mm. hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot kaikille, vaikka tällä hetkellä monet tavoitteet eivät toteudu.

OECD:n ja Turun yliopiston tutkimusten mukaan lapsilla on haasteita. OECD:n (2023) mukaan suomalaisten lasten tunnetaidoissa oli eroja yhteiskuntaluokan mukaan. Hyvät tunnetaidot ennakoivat mm. tyytyväisyyttä, hyvinvointia ja hyviä ihmissuhteita. (OECD 2023.) Turun yliopiston tutkimuksen mukaan (Turun yliopiston Lastenpsykiatrian tutkimuskeskus 9.4.2024) lapsilla oli vaikeuksia keskittymisen, tunnetilojen ja käyttäytymisen kanssa sekä kyvyssä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat mm. tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista draaman avulla. Tämä voisi tasoittaa eroja ja vahvistaa mm. tunne- ja sosiaalisia taitoja. Draama auttoi keskittymiseen, tunteiden säätelyyn ja sosiaalisiin suhteisiin, joten draama koulussa voisi olla yksi lähestymistapa ja siitä voisi osaltaan olla apua ongelmien vähentämisessä. Kemppaisen ym. (2010, 164–165) mukaan draamaa kannattaisi käyttää koulussa, koska ryhmämuotoinen draama menetelmänä tukee sekä ryhmää että yksittäisiä oppilaita.

Draaman käytöstä opetuksessa on siis paljon hyötyä ja se toimii omalta osaltaan hyvin välineenä tulevaisuuden tavoitteiden ja strategioiden toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat draaman käyttöä opetuksessa. Jotta draamaa voitaisiin paremmin käyttää opetuksessa, draaman asemaa pitäisi vahvistaa suomalaisessa koulujärjestelmässä. Suomalaiseen perusopetukseen ei ainakaan toistaiseksi ole tullut draamaa oppiaineeksi. Monet draamakasvatuksen tutkijat ovat toivoneet ainakin draaman aseman vahvistamista (esimerkiksi Rusanen 2002; Viirret 2020, 54–55; Stenberg 2019) tai jopa puoltaneet draamaa oppiaineeksi kouluun. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan draaman käytölle opetuksessa oli niin vahvoja perusteita, että draaman opetusta koulussa kannattaisi lisätä tai ainakin vahvistaa.

On tärkeää huomata, että taiteella, mm. draamalla, on tärkeä rooli kulttuurissa. Taide voi olla keino ilmaista vaikeisiin asioihin liittyviä tunteita. Draamakasvatuksessa voidaan edistää näiden asioiden käsittelyä. Draama voi auttaa tuomaan toivoa mm. vaikeiden asioiden käsittelyyn. (Lehtonen 2022, 204–206.) Taidetta, mm. draamaa, tarvitaan emotionaalisten ja sosiaalisten asioiden käsittelyyn. Yhteiset luovat lähestymistavat auttavat selviämään tästä. (Lehtonen

2021, 74.) Draaman prosessin kautta, yhdessä ryhmän kanssa, pystyttiin käsittelemään vaikeita tunteita, esimerkiksi ympäristöahdistusta. Se auttoi löytämään rakentavia selviytymiskeinoja. (Lehtonen 2021, 75–79.) Toivo syntyy siitä, että on annettu tilaa osallistujien vaikeille kysymyksille ja tunteille. (Lehtonen 2021, 88.)

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni on oma versioni näiden tutkimuskysymysten, rajausten, hakuehtojen, aineiston, aineiston analyysin ja johtopäätösten pohjalta. Se ei ole eikä voi olla ehdoton totuus, koska tutkimukseni on laadullista tutkimusta, jossa tutkija tekee aina loppujen lopuksi subjektiiviset valintansa esimerkiksi aineiston pohjalta. Tätä tutkimusta ei kukaan pystyisi toistamaan juuri samoilla sanoilla tai tismalleen samoilla valinnoilla. Myös Vilka (2021, 196–198) toteaa tämän saman asian. Laadullinen tutkimus ei ole koskaan toistettavissa sellaisenaan, koska mukana on aina tutkijan omia valintoja ja perusteluja. Toiset tutkijat tekisivät erilaisen tutkimuksen, vaikka säännöt olisivat samat. Lukijan pitäisi kuitenkin nähdä, miten juuri tähän tulkintaan on päädytty. (Vilka 2021, 196–198.) Olen kuvaillut tutkimusprosessia sen mukaan kuin se on edennyt.

Olen tehnyt voitavani, jotta tutkimus olisi mahdollisimman läpinäkyvä, validi ja luotettava. Kuvasin prosessin vaiheita ja etenemistäni sekä päätelmiäni mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Tutkijan rehellisyydestä ja eettisyydestä kertoo myös, että otin tutkimuksen tuloksiin mukaan negatiiviset tulokset, joita en ollut olettanut tulevan. Tutkimus on siksi niin luotettava kuin se voi olla.

Vilkan (2023, 9) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on sekä kartoittaa, mitä tutkimusta on olemassa, että mitä aihealueesta tai aihepiiristä kannattaisi tutkia seuraavaksi. Draamakasvatuksessa on olemassa jo kohtuullisen paljon eri aloja käsittelevää draamakasvatuksen tutkimusta. Kuitenkin peruskoulun alakoulua koskevaa tutkimusta oli aika vähän: neljä

artikkeliä (Hautala ym. 2020; Hautala ym. 2023; Joronen ym. 2013; Kemppainen ym. 2010) ja yksi väitöskirja, jonka ilmestymisestä on jo yli 20 vuotta (Toivanen 2002). Peruskoulun alakoulun tutkiminen draamakasvatuksen näkökulmasta olisi siksi hyvin tarpeellista. Voisi olla hyödyllistä tutkia lisää draaman vaikutuksia erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoihin, jotta eri maailmanlaajuisten tai kansallisten strategioiden tavoitteisiin päästäisiin tai saataisiin ainakin parannettua tilannetta. Voisi myös selvittää, olisiko tutkimuksen keinoin mahdollista kehittää näiden taitojen opettamiseen jokin systemaattinen koulutusohjelma koulun opetukseen. Perusopetukseen kuuluvat käytännössä kaikki lapset, joten siellä ohjelmasta olisi eniten hyötyä. Jos ohjelmassa olisi oma osuutensa esimerkiksi mahdollisimman monille luokkasteille, siitä olisi eniten hyötyä. Myös Toivanen (2002, 220) kysyy, mikä merkitys lapsille olisi, jos draamaprosessi jatkuisi koko kouluajan. Draaman käyttö säännöllisesti voisi esimerkiksi vahvistaa vuorovaikutustaitoja ja ehkäistä kiusaamista.

6.3 Tutkimuksista käytännön vinkkejä draamaopetukseen

Monissa näissä aineistooni kuuluvissa tutkimuksissa oli myös käytännön vinkkejä draaman käyttöön opettajan työssä. Toivasen (2002) tutkimus antaa myös tietoa ja vinkkejä teatteriprosessin ohjaamisesta, koska siinä on runsaasti käytännön aineistoa. Stenberg (2019) tarjoaa sekä draamaprosessin suunnittelumallin että hyvin konkreettisen kuvauksen prosessidraaman toteutuksesta, jolloin vinkkejä voi hyvin käyttää omassa opetuksessaan, kunhan muuttaa tapahtumapaikan ja siihen liittyvät asiat. Myös Asikaisen (2003) tutkimus antaa konkreettisia vinkkejä prosessidraaman käyttöön historian opetuksessa.

Lukuteatteri on konkreettinen menetelmä lukemisen edistämiseen draaman avulla. Siitä on mm. Hautalan ym. (2020) ja Hautalan ym. (2023)

tutkimusten lisäksi konkreettisia oppaita: yleistietoa saa verkosta ReadDrama-hankkeen sivuilta tai kokonaisesta kirjasta (Karhunen ym. 2022) (vaikka kirja ja nettisivut eivät olleetkaan suoraan tämän tutkimuksen aineistoa).

Näiden aineistooni kuuluvien tutkimusten lisäksi draamakasvatukseen ja draaman opetukseen on saatavissa nykyään paljon materiaalia (esimerkiksi Toivanen 2007; Viirret & Airaksinen 2018).

6.4 Johtopäätökset tutkimuksen tuloksista

Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat monella tavalla draaman käyttöä opetuksessa. Vaikka olisi halunnut todistaa, että draamakasvatus ei tehoa eikä auta, Laakso (2004) huomasi asiaa tutkittuaan olleensa väärässä. Hän halusi periaatteesta kyseenalaistaa pedagogisen draaman myönteisiä vaikutuksia. Hänen oli kuitenkin todettava, että prosessidraaman vaikutukset opettajaopiskelijoihin olivat hyvin positiiviset ja ne olisi voinut kirjoittaa vaikka alan oppikirjaan. Draama antoi voimaa sekä mahdollisuuksia ajatusten ja tunteiden tutkimiselle ja mahdollisuuden olla yhteydessä ympärillä oleviin ihmisiin. (Laakso 2004, 180.)

Draaman opettamisesta on edelleen ennakkoluuloja, esimerkiksi että opettajan pitäisi osata näytellä. Lyhytkin opintojakso näyttäisi kuitenkin, mistä on kysymys. Draaman opettaminen edellyttäisi opettajaltakin draaman keinojen tuntemista. (Laakso 2004, 182.) Stenbergin (2019, 134–135) mukaan draamakasvatuksen arvostusta yhtenä taide- ja taitoaineena tulee lisätä. Draaman käyttöä koulussa pitäisi lisätä ja opettajankoulutuksen pitäisi antaa opiskelijoille mahdollisuuksia oppia ja osallistua draamakasvatuksen menetelmiin jo opettajan ammattiin kouluttautuessaan. Myös Viirret (2020, 51) korostaa koulutetun ja taitavan draamaopettajan tärkeyttä sekä korkealaatuisen draamaopettajakoulutuksen tarvetta. Tämän tutkimuksen tulokset draaman

hyvistä vaikutuksista tukisivat tätä ajatusta. Laakson (2004, 183) mukaan onnistunut draamaprosessi edellyttää huolellista suunnittelua ja draamaopettajan ammattitaitoa, johon kuuluvat sekä ihmissuhdetaidot että draamataidot. Draamaa voi yrittää käyttää ryhmän tervehdyttämiseen, jos ryhmä ei ole sosiaalisesti terve. Parhaiten draama toimii kuitenkin luottavaisessa ja ymmärtäväisessä ilmapiirissä. (Laakso 2004, 183.) Siksi draaman opettamiseen tarvittaisiin myös koulutusta ja esimerkiksi luokanopettajan opintoihin olisi hyvä kuulua myös draaman opetusta.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että on paljon hyviä pedagogisia perusteluja käyttää draamaa opettajan työssä. Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat draaman käyttöä koulussa, draamakoulutuksen lisäämistä opettajille ja draaman aseman vahvistamista peruskoulussa mm. tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa. Draamalla voisi olla suuri myönteinen vaikutus myös kansainvälisten ja kansallisten strategioiden sekä tulevaisuuden tavoitteiden toteutumisessa.

Draaman tekemisestä syntyvä ilo on tärkeä pedagoginen tunne. Sitä pitäisi löytyä koulusta muutenkin kohtuullisina annoksina. Se vahvistaa tunne-elämää, mistä kertovat kiinnostus, innostus ja uteliaisuus. Ne vaikuttavat myönteisesti oppijan motivaatioon ja itsetuntoon. (Toivanen 2002, 133.) Nämä draaman hyvät vaikutukset rakentavat oppilaan koulunkäyntiä hyvään suuntaan ja tukevat hänen paikkaansa ryhmässä. Tämän tutkimuksen tulokset tukisivat draaman vahvistamista tai lisäämistä peruskouluun.

Oman tutkimuksen tekeminen toi myös eräälle tutkijalle henkilökohtaista ja ammatillista tietoa sekä ymmärrystä. Tutkimuksen avulla piirtyi aiempaa syvempi ja monipuolisempi kuva draaman henkilökohtaisesta merkityksestä. Tutkimus vaikutti hänen opettajuuteensa niin myönteisesti, että hän totesi: *ilman teatterityötä en toimisi opettajana.* (Toivanen 2002, 216–218.) Draama voi vaikuttaa myönteisesti – ei vain oppilaisiin –, vaan myös opettajaan ja hänen opettajuuteensa.

LÄHTEET

- Asikainen, Sanna (2003): *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja numero 94. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto.]
- Bowell, Pamela & Heap, Brian S. (2005): *Prosessidraama. Polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Draamatyö.
- Euroopan unioni (2018): *Euroopan neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. Annettu 22. päivänä toukokuuta 2018, (ETA:n kannalta merkityksellinen teksti) (2018/C 189/01).
- Hautala, Jarkko; Ronimus, Miia & Junttila, Enni (2023): *Readers' Theater Projects for Special Education: A Randomized Controlled Study*. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 67, No. 5, 663–678.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846>
- Hautala, Jarkko; Ronimus, Miia; Junttila, Enni; Kullberg, Nina; Eräpuro, Kaisa; Viirret, Tuija Leena & Lintunen, Jarmo (2020): *Onko lukuteatteri tehokas tapa harjoitella lukemista? Pilottitutkimuksen tuloksia ReadDrama -hankkeesta*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2020, Vol. 30, No. 1, s. 62-77.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/04/Hautala-ym.pdf>
- Heikkinen, Hannu (2001): *Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista*. Teoksessa: Korhonen, Pekka & Östern, Anna-Lena (toim.) (2001): *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet*. Atena. S. 75–105.
- Heikkinen, Hannu (2002): *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
- Heikkinen, Hannu (2004): *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, Hannu (2005): *Draamakasvatusta - opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva.

- Heikkinen, Hannu (2017): *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Draamatyö.
- Heinonen, Sirkka-Liisa (2000): *Ilmaisuleikit tarinan talossa: analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.]
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2007): *Tutki ja kirjoita*. (13. osin uudistettu painos). Tammi.
- Joronen, Katja; Konu, Anne; Rankin, Sally; Åstedt-Kurki, Päivi (2013): *Draamaohjelman vaikutus oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin ja kiusaamiskokemuksiin alakoulussa*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50 (2013): 2, s.139–149.
- Kangasniemi, Mari; Utriainen, Kati; Ahonen, Sanna-Mari; Pietilä, Anna-Maija; Jääskeläinen, Petri; Liikanen, Eeva (2013): *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon*. *Hoitotiede* 25 (2013): 4, s. 291–301.
- Karhunen, Roosa; Junttila, Enni; Ronimus, Miia ja Hautala, Jarkko (2022): *Lukuteatteri – sujuvuutta ja varmuutta lukemiseen draaman keinoin*. *Kummi* 20 (Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja). Niilo Mäki -instituutti.
- Kempainen, Johanna; Joronen, Katja; Rantanen, Anja; Tarkka, Marja-Terttu; Åstedt-Kurki, Päivi (2010): *Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 47 (2010): 3, s.164–173.
- Koponen, Jonna (2012): *Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.]
- Korhonen, Pekka & Östern, Anna-Lena (toim.) (2001): *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Atena.
- Korhonen, Riitta (2005): *Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa: opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto.]

- Kuosa, Tuomo & Hakala, Suvi (2017): *Havaintoja ja kehitysehdotuksia koulutustoimikuntien ennakointikarttatyöskentelystä vuosina 2014–2016*. Raportit ja selvitykset 2017:9. Opetushallitus.
- Laakso, Erkki (2004): *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä studies in education psychology and social research 238. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
- Lehtonen, Anna (2021): *Drama as an interconnecting approach for climate change education*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 118. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto.]
- Lehtonen, Anna (2022): *Kestävyyskriisien keskellä tavoitetaan taidekasvatusta, luovaa leikkiä ja draaman tajua*. Kasvatus, 53(2), s. 203–207.
- Lintunen, Jarmo (2000): *“Kasvua ei tapahdu pelkästään hempeiden värien saattamana”*. *Draamaopettajaksi aikuisiällä*. Teoksessa: Teerijoki, Pipsa (toim.): *Draaman tiet. Suomalainen näkökulma*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylän yliopisto. S. 63–71.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Leech, Nancy L. & Collins, Kathleen M. T. (2012): *Qualitative analysis techniques for the review of the literature*. *The Qualitative Report*, 17 (28), 1–28.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 1-3. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014): *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019): *Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia*. Raportit ja selvitykset 2019:3. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2023): *Laaja-alainen osaaminen 2030-luvulla. Laaja-alaisen osaamistarpeiden kehitys vuoteen 2030 mennessä. Osaamisen ennakointifoorumin 2021–2024 tuloksia*. Raportit ja selvitykset 2023:1. Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmt_r01.pdf?sequence=1
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012): *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OECD (2023): *Parempaa elämää sosioemotionaalisilla taidoilla. Tulokset OECD:n Sosioemotionaalisten taitojen tutkimuksesta 2023: Helsinki (Suomi)*.
https://helsinkioppii.hel.fi/wp-content/uploads/Helsinki-raportti_FL.pdf
- Owens, Allan & Barber, Keith (2014): *Draamakompassi. Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Draamatyö.
- Pulli, Tuula (2010): *Totta ja unta: draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
- Rusanen, Soile (2001): *Teatteri – huutolaislapsi suomalaisessa koulussa*. Teoksessa: Korhonen, Pekka & Östern, Anna-Lena (toim.): *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustutkimus*. Atena. S. 47–60.
- Rusanen, Soile (2002): *Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Acta scenica 11. [Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu.]
- Ruusupuiston kärkiuutiset (2020): *ReadDrama-hanke tuottaa tietoa draamakasvatuksellisen lukuteatterin vaikuttavuudesta*. Kasvatus- ja koulutusuutisia Jyväskylän yliopistosta 23.4.2020.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68653/ReadDrama->

[hanke%20tuottaa%20tietoa%20draamakasvatuksellisen%20lukuteatterin%20vaikuttavuudesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Salminen, Ari (2011): *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62 Julkisjohtaminen 4 Vaasa. Saatavissa http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sinivuori, Timo (2002): *Teatteriharrastuksen merkitys - teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.]
- Stenberg, Pia-Riitta (2019): *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto.]
- Stolp, Marleena (2011): *Taidetta, vastustusta, leikkiä ja työtä? Lasten toimijuus 6-vuotiaiden teatteriprojektissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
- Toivanen, Tapio (2002): *“Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Acta scenica 9. [Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu.]
- Toivanen, Tapio (2007): *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Wsoy.
- Turun yliopiston Lastenpsykiatrian tutkimuskeskus (9.4.2024): *Suomalaisnuorten ahdistuneisuus on lisääntynyt*. Mediatiedote. Turun yliopisto. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/suomalaisnuorten-ahdistuneisuus-on-lisaantynyt>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Uusitalo, Margit (2016): *Olen ja ihmettelen. Maailmassa-olemisen näyttämö draaman merkityksen antajana Martin Heideggerin filosofian valossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]

- Viirret, Tuija Leena (2018): *Prosessidraama: eläytymistä rooleihin ja tapahtumiin*. Teoksessa Viirret, Tuija Leena & Airaksinen, Raija (toim.): *Suomalaisia prosessidraamoja*. Draamatyö. S. 10–19.
- Viirret, Tuija Leena (2020): *Dialogism as an Integral Element in Process Drama. Insights into a Drama Teacher's Artistic-Pedagogical Expertise*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.]
- Viirret, Tuija Leena & Airaksinen, Raija (toim.) (2018): *Suomalaisia prosessidraamoja*. Draamatyö.
- Vilkka, Hanna (2021): *Tutki ja kehitä*. 5., päivitetty painos. PS-kustannus.
- Vilkka, Hanna (2023): *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Walamies, Molla (2007): *Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi*. [Väitöskirja, Åbo Akademi.]
- Yhdistyneet kansakunnat (2015): *Kestävän kehityksen globaali toimintaohjelma Agenda2030*. A/RES/70/1. Yhdistyneet kansakunnat.
- Östern, Anna (2000): *Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa*. Teoksessa: Teerijoki, Pipsa (toim.): *Draaman tiet. Suomalainen näkökulma*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylän yliopisto. S. 4–26.