

**MISTÄ PUHUMME, KUN PUHUMME DRAAMASTA?  
DRAAMA VUODEN 2010 PERUSOPETUKSEN  
TUNTIJAKOEHDOTUKSESSA**

Ruohomäki Ilona  
Maisterintutkielma  
Kirjallisuus  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2021

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Ilona Ruohomäki	
Työn nimi Mistä puhumme, kun puhumme draamasta? Draama vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksessa	
Oppiaine Kirjallisuus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 112
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tarkastellaan draamaa opetussuunnitelman ja vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksen näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää, miksi yrityksistä huolimatta draama ei ole vuosikymmenten aikana vakiintunut osaksi perusopetusta joko oppiaineena tai muihin oppiaineisiin integroituvana opetusmenetelmänä. Tutkielmassa tarkasteltiin draamaa sekä historian että vuoden 2010 tuntijakoehdotuksen valossa. Kartoittamalla draamaopetuksen historiaa ja nykypäivää pyrittiin selvittämään, kuvautuuko draama ensisijaisesti menetelmällisenä ja muihin oppiaineisiin integroituvana osa-alueena vai omana oppiaineenaan. Tutkimusongelman ratkaisemiseksi tutkielman teoriaosuudessa selvitettiin ensin ainedidaktiikan, opetussuunnitelman ja draaman olemusta.</p> <p>Varsinaisena tutkimusaineistona käytettiin opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiota <i>Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako</i>, joka sisältää ehdotuksen draamasta uutena perusopetuksen oppiaineena. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin eri sidosryhmien muistiota koskevia lausuntoja, joissa esitettiin näkemyksiä työryhmän laatimasta tuntijakoehdotuksesta. Lausunnoista koostuva aineisto on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että merkittävimmät draamaopetusta koskevat haasteet ovat olleet perusopetuksen vahva pyrkimys eheyttämiseen, perusopetuksen tuntijaon pysyvyys, draaman käsitteiden hidas vakiintuminen, eriävät mielipiteet draaman olemuksesta, muutoksiin vaadittavien resurssien, kuten koulutuksen, puute sekä pelko muiden oppiaineiden aseman heikkenemisestä.</p> <p>Kartoittamalla eri sidosryhmien näkemyksiä selvisi, että draama kuvautuu usein opetusmenetelmänä tai äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena. Käsitteet menetelmällisestä draamasta olivat ristiriidassa draaman ja teatteriasiantuntijoiden näkemysten kanssa: draama on itsenäinen taito- ja taideaine, jonka sisällöt tulevat teatteritaiteesta. Draamalla on itsenäisen oppiaineen edellyttämä tieteellis-teoreettinen tieteenalatausta, eikä opetusta voi korvata menetelmällä.</p>	
Asiasanat draama, teatteri, perusopetus, opetussuunnitelma, tuntijako	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
1.1	Tutkimuksen esittely ja tutkimuskysymykset .....	5
1.2	Tutkimuksen aineisto .....	6
1.3	Tutkimusmenetelmät .....	9
2	AIEMMAT TUTKIMUKSET .....	10
2.1	Opetussuunnitelma .....	10
2.2	Draamakasvatus .....	12
3	KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY .....	16
3.1	Ainedidaktiikka .....	16
3.2	Opetussuunnitelma .....	18
	3.2.1 Opetussuunnitelma perusopetuksessa .....	18
	3.2.2 Virallinen ja toiminnallinen opetussuunnitelma .....	20
3.3	Draamakasvatus .....	22
4	DRAAMAN KOULUOPETUKSEN HISTORIA .....	25
4.1	Kouluteatterin varhaisvaiheet .....	25
4.2	Koulunäytelmien aika .....	26
4.3	Suomalaisen draamaopetuksen muotoutuminen .....	28
	4.3.1 Draama ja kulttuuripoliittinen murros .....	28
	4.3.2 Suomalaisen draamakasvatuksen juuret .....	29
4.4	Pyrkimys perusopetuksen oppiaineeksi .....	31
4.5	Teatteria vai draamaa? Kahtia jakaantunut kenttä .....	34
5	DRAAMAN OPPIMISKÄSITYS .....	38
5.1	Pragmatismi .....	38
5.2	Kokemuksellinen oppiminen .....	39
5.3	Konstruktivismi .....	41
6	DRAAMA OPPIAINEENA .....	46
6.1	Draaman oppimisalueet .....	46
6.2	Draaman genret .....	48
	6.2.1 Esittävä draama .....	49
	6.2.2 Osallistava draama .....	49
	6.2.3 Soveltava draama .....	50

6.2.4	Digitaalinen draama.....	51
7	DRAAMAOPETTAJA.....	52
7.1	Draamaopettajan osaaminen .....	52
7.1.1	Draamaopettajan koulutus.....	53
7.1.2	Draamaopettajan roolit.....	55
7.2	Draamaopettajan haasteet .....	56
8	DRAAMA JA PERUSOPETUKSEN TUNTIJAKO 2010 .....	59
8.1	Perusopetuksen tuntijako.....	59
8.2	Perusopetus 2020 -työryhmän tehtävä ja tavoitteet .....	61
8.3	Draama vuoden 2010 tuntijakoehdotuksessa.....	64
9	TUNTIJAKOMUISTION LAUSUNTAKIERROKSEN ARGUMENTIT .....	68
9.1	Draaman oppiainetta vastustavat argumentit .....	68
9.1.1	Draama on opetusmenetelmä.....	69
9.1.2	Draama on äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue .....	73
9.1.3	Uusi oppiaine ei eheyttä opetusta .....	75
9.1.4	Oppiaineen asema ja tasa-arvo.....	77
9.1.5	Draamaopettajan pätevyys ja koulutus.....	82
9.1.6	Taloudelliset vaikutukset ja opetusresurssi .....	84
9.1.7	Puutteet ehdotuksen laatimistyössä .....	86
9.2	Draaman oppiainetta puoltavat argumentit.....	88
9.2.1	Draama on itsenäinen taideaine .....	90
9.2.2	Teatteri on itsenäinen tieteen- ja taiteenala .....	91
9.2.3	Oppiaineen nimi on harhaanjohtava.....	92
9.2.4	Tasa-arvo .....	93
9.2.5	Koulutus ja työllistyminen.....	93
10	DRAAMA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA 2014.....	96
10.1	Draama integroituna oppiaineeksena .....	96
10.2	Draama valinnaisaineena .....	98
10.2.1	Valinnaiset taide- ja taitoaineet .....	98
10.2.2	Valinnaisaineet.....	99
11	POHDINTA.....	102
	LÄHTEET .....	107

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen esittely ja tutkimuskysymykset

Draama ei ole suomalaisessa perusopetuksessa itsenäinen oppiaine, vaikka draaman asemaa on pyritty aktiivisesti edistämään koko peruskoulun historian aikana. Vuosituhannen vaihteessa tilanne näytti lupaavalta. Draamakasvatuksen alalta valmistui useita väitöskirjoja (Heikkinen, 2002; Rusanen 2002; Toivanen 2002; ja Laakso 2004). Jyväskylän yliopistoon povattiin draamakasvatukselle omaa professuuria (Kanerva & Viranko 1997, 11). Draamakasvatuksen eteen tehty työ huipentui vuoden 2010 tuntijakouudistustyöhön, kun uudistuksesta vastannut työryhmä ehdotti muistiossaan draamaa uudeksi perusopetuksen oppiaineeksi. Vuonna 2010 opiskelin teatteria ja työskentelin Suomen draama- ja teatteriopetuksen liiton FIDEA ry:n jäsenlehden toisena päätoimittajana. Seurasin uudistustyötä kiinnostuneena. Lupasihan uudistus draama- ja teatteriopettajille entistä parempia työllistymismahdollisuuksia. Teatteritaiteen ja draaman oppiaineen tunnettuuden ja aseman edistäminen yleissivistävissä kouluissa oli ja on edelleen yksi FIDEA ry:n keskeisimmistä tavoitteista (Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry, 2021). Petämys oli suuri, kun uudistus ei toteutunutkaan. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa draama integroituu eri oppiaineisiin, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuteen.

Kyseessä ei ollut ensimmäinen kerta, kun draama päätyy perusopetusta tai lukiota koskevaan muistioon tai komiteamietintöön. Draaman oppiaineen asemaa on pyritty edistämään siitä asti, kun peruskoulujärjestelmä otettiin Suomessa käyttöön. Draama on onnistunut aiemminkin taistelemaan tiensä opetussuunnitelmaan asti, mutta ei koskaan itsenäisenä ja kaikille yhteisenä oppiaineena. Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on selvittää, miksi draama ei lopulta päätynytkään

uudeksi oppiaineeksi ja tarkastella näitä syitä draaman kouluopetuksen historian valossa.

Tutkielmassa syvennyttään ensin alan lähdekirjallisuuden avulla suomalaisen draamaopetuksen historiaan ja selvitetään, minkälaisia esteitä draamakasvatuksen tuomisessa perusopetuksen opetussuunnitelmaan on ollut ennen vuoden 2010 tuntijakouudistusta. Tutkielma pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin, kuten mitä haasteita opetussuunnitelman laatimiseen ja käyttöönottoon on aiempina vuosina kuulunut. Miksi yrityksistä huolimatta draama ei ole vuosikymmenten aikana vakiintunut osaksi perusopetusta joko oppiaineena tai muihin oppiaineisiin integroituvana opetusmenetelmänä?

Tutkielman toisessa osassa selvitetään, miksi draama ei päätenyt uudeksi perusopetuksen oppiaineeksi vuoden 2010 tuntijakoehdotuksen mukaisesti. Tutkimusaineistonani käytän tuntijakotyöryhmän laatimaa muistiota *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2010), joka sisältää ehdotuksen uudesta draaman oppiaineesta. Toisena aineistona käytän muistiota kommentoivia lausuntoja, joita pyydettiin eri sidosryhmiltä muistion lausuntakierroksella. Pysin löytämään vastauksia kysymyksiin, kuten minkälaisin argumentein draaman oppiainetta vastustettiin. Entä millaisin perusteluin puolustettiin draaman opettamista nimenomaan oppiaineena eikä vain opetusmenetelmänä tai muihin oppiaineisiin sisältyvänä osa-alueena? Kysymyksiin vastaamalla selvitan, minkälaisena draama kuvautuu perusopetuksen kontekstissa nykypäivänä. Minkälaisia draamakäsityksiä tuntijakouudistustyö paljasti? Pidetäänkö draamaa opetusmenetelmänä vai itsenäisenä oppiaineena?

## 1.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimus on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa hahmotan teatteri- ja draamaopeuksen historiaa, draamakasvatuksen olemusta sekä draaman oppiaineen kehittymistä nykyiseen muotoonsa. Jälkimmäisessä osassa tarkastelen draaman näkökulmasta vuoden 2010 tuntijakoehdotusta ja argumentteja, joilla draamaa joko puollettiin tai vastustettiin uutena perusopetuksen oppiaineena.

Ensimmäinen osa koostuu viidestä pääluvusta, jotka ovat luonteeltaan teoreettisia. Käytän ensimmäisessä osassa lähdeaineistonani oppimista, opetussuunnitelmaa ja draamaa käsittelevää kirjallisuutta. Määrittelen ensin luvussa 3. tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet. Luvussa 4. luon katsauksen draamaopetuksen historiaan ja tarkastelen suomalaisen draamakasvatuksen kehittymistä nykyiseen muotoonsa, josta käytetään yleisesti nimeä *draama*. Luvuissa 5., 6. ja 7. käsittelen draaman olemusta. Tarkoituksena on selvittää, mitä draamalla

tarkoitetaan erityisesti draaman tutkimuksen sekä suomalaisen perusopetuksen kontekstissa. Tarkastelen draamaa oppimiskäsityksestä, oppimisalueista, genreistä sekä opettajuudesta käsin. Draaman oppimiskäsitystä peilaan voimassaoleviin, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunitelman perusteisiin. Draamaopetuksen historian ja draaman olemuksen selvittäminen on tärkeää, jotta tutkimuksen toisessa osassa on mahdollista peilata tuntijakomuistiota koskevien lausuntojen argumentteja siihen, kuinka itsenäinen oppiaine määritellään ja millaisiin tuloksiin aiempina vuosikymmeninä on päädytty, kun draamaa on pyritty toteuttamaan opetusmenetelmänä.

Tutkimuksen toisessa osassa selvitän, minkälaisin argumentein draamaa vastustettiin tai puolettiin vuoden 2010 perusopetuksen tuntijauudistusprosessin aikana. Käytän aineistonani opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistiota *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2010), joka sisältää ehdotuksen draamasta uutena perusopetuksen oppiaineena. Toinen aineistoni koostuu eri sidosryhmien lausunnoista, joissa sidosryhmät tuovat esille näkemyksiään tuntijakotyöryhmän laatimasta tuntijakoehdotuksesta.

Tuntijakoehdotuksen sisältävä muistio *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* lähetettiin valmistumisensa jälkeen lausuntakierrokselle, jonka avulla selvitettiin sidosryhmien mielipiteitä mahdollisesta uudesta perusopetuksen tuntijaosta ja sen vaikutuksista. Työryhmä vastaanotti työskentelynsä aikana yhteensä 120 kirjallista kannanottoa ja tuntijakomuistion valmistumisen jälkeen 236 lausuntoa. Olen rajannut aineistoni koskemaan lausuntoja, jotka on annettu valmiista tuntijakoehdotuksesta. Nämä 236 lausuntoa ovat julkisia, ja ne on julkaistu opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilla yhdessä tuntijakouudistushankkeen tietojen kanssa. Lausunnot on numeroitu ja tämän lisäksi nimetty lausunnon antajan tai lausunnon kirjoittajan edustaman toimijan mukaan. Viittaan tutkielmassani lausunnoista koostuvaan aineistoon viittamaalla opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivustoon, jolla lausunnot on julkaistu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Toteutuessaan *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* -muistion mukainen tuntijakouudistus olisi tuonut mukanaan monia muutoksia. Useat lausunnonantajat ottivat kantaa vain niihin muutoksiin, jotka olisivat vaikuttaneet lausunnonantajan omaan toimintaan. Näin ollen useissa lausunnoissa ei esitetty lainkaan mielipidettä draamaopetuksesta. Esimerkiksi uutena oppiaineena ehdotettu etiikka herätti monenlaisia mielipiteitä ja näkökulmia muun muassa eri uskontokuntien edustajissa ja toimijoissa. Näissä lausunnoissa ei välttämättä huomioitu juuri muita tuntijakouudistuksen tuomia muutoksia. Sama keskittyminen tiettyyn näkökulmaan koski monia sellaisia lausuntoja, jotka liittyivät esimerkiksi ympäristöön ja kestävään elämäntapaan, talouteen ja elinkeinoelämään, tasa-arvoon, kieliin ja kulttuuriin tai terveyteen ja hyvinvointiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö,

2010.) Olen rajannut aineistoni koskemaan vain niitä lausuntoja, joissa otetaan kantaa draaman opettamiseen.

Teatterin itsenäistä oppiainetta tukevissa lausunnoissa olen keskittynyt tutkimaan niitä lausuntoja, joissa argumentoidaan nimenomaan itsenäisen draaman tai teatterin oppiaineen puolesta. Olen siis jättänyt tarkastelun ulkopuolelle lausunnot, joissa ei perustella lainkaan syitä, miksi lausunnonantaja on päättänyt kannattaa draaman itsenäistä oppiainetta. Lisäksi olen jättänyt tarkastelun ulkopuolelle lausunnot, joissa argumentit ovat yhteneväiset menetelmällistä draamaa puoltavien argumenttien kanssa. Vaikka näissä yhteneväisissä argumenteissa tuodaan esille, mitä ansioita perusopetuksen draamaopetuksella on, argumenteissa ei tuoda esille, miksi draamaa tulisi opettaa nimenomaan menetelmänä tai omana oppiaineenaan. Tästä syystä rajauksen ulkopuolelle jäävät lausunnot eivät ole tutkielmani kannalta oleellisia. Nämä yhteneväiset argumentit, joilla perustellaan sekä itsenäistä oppiainetta että opetusmenetelmää, liittyvät esimerkiksi

- vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittämiseen
- sosiaalisten taitojen ja myönteisten ihmissuhteiden rakentamiseen
- luottamuksen kasvattamiseen
- oppimisen, ajattelun ja luovan ongelmanratkaisun kehittämiseen
- empatia- ja tunnetaitojen vahvistamiseen
- kokemukselliseen oppimiseen ja kehollisuuteen
- itsetuntemuksen, itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittämiseen
- yhteisöllisyyteen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen
- luovuuteen ja itseilmaisuun
- hyvinvoinnin, motivaation ja kouluviihtyvyyden lisäämiseen sekä
- eheyttämiseen ja oppiaineiden rajat ylittävään yhteistyöhön draama- tai teatterityöskentelyn avulla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010.)

Vaikka edellä mainitut asiat ovat tärkeitä ja olennaisesti draamaan liittyviä tavoitteita, niiden avulla ei kuitenkaan avaudu vastaparin oppiaine-metodi-problematiikka.

Lopuksi luon luvussa 10 lyhyen katsauksen vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja tarkastelen draaman toteutumista voimassaolevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Pohdinnassa kokoan tutkimuksen tulokset yhteen ja pohdin, onko tutkimuskysymyksiin saatu vastauksia.



### 1.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on laadullinen, ja tutkimusmetodina käytän sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä pyritään aineiston litteroinnin, luokittelun, teemoittamisen ja tyypittelyn avulla rajamaan tutkimuskysymysten kannalta olennainen aineisto ja tieto. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 91–93.) Aluksi pohdin, mitkä ovat tärkeimmät kiinnostuksen kohteeni valitsemassani aineistossa. Kohteiden valinnassa minua auttoivat tutkimuskysymykset. Luokittelun, tilastoinnin ja aineiston litteroinnin avulla olen rajannut tutkimuksen aineiston, *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* -muistiota koskevat lausunnot, koskemaan vain niitä lausuntoja, joissa kommentoidaan uutta draaman oppiainetta. Ne lausunnot, joissa käsitellään vain muita tuntijakoehdotuksen tuomia muutoksia, on suljettu tutkimuksen aineiston ulkopuolelle. Tutkimuksen näkökulmasta olennaisen tutkimusaineiston olen kerännyt yhteen ja luokitellut ryhmiin tyypittelemällä. Ensin aineisto on jaettu kahteen osaan sen mukaan, vastustettiinko vai puollettiinko lausunnossa uutta draaman oppiainetta. Tämä jälkeen olen vertailut lausuntoja toisiinsa ja etsinyt argumenteille yhteisiä ominaisuuksia. Vertailun perusteella olen jakanut argumentit omiin ryhmiinsä, joita tarkastelen pääluvussa 9.

Sisällönanalyysi sopii hyvin aineiston tarkasteluun, sillä tarkoituksena on perehtyä lausunnonantajien näkemyksiin draaman opettamisesta perusopetuksessa. Päämääränä on ymmärtää syitä, miksi draaman tuominen perusopetuksen piiriin on koettu joko toimivana ja tarpeellisena uudistuksena tai haitallisena ja toimimattomana ratkaisuna. Määrällinen tutkimus ei välittäisi tietoa siitä, minkälaisin argumentein draamaa on puolustettu tai vastustettu. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista tavoittaa, minkälaisena draama kuvautuu tuntijakoa koskevissa lausunnoissa ja minkälaisia näkemyksiä ja käsityksiä lausunnonantajilla on draamasta ollut niin opetusmenetelmänä kuin itsenäisenä oppiaineena.

## 2 AIEMMAT TUTKIMUKSET

### 2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on suosittu tutkimuksen aihe. Vuonna 2016 voimaan tulleita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on ehditty tutkia monenlaisista näkökulmista. Nykyisen opetussuunnitelman valossa on maisterintutkielmissa tutkittu, paitsi perusopetuksen eri oppiaineita, muun muassa opettajuutta (Lassila ja Matilainen, 2015 ja Perkkiö, 2016), arviointikäytänteitä (Vikman, 2015), opettajien ja rehtorien käsityksiä ja kokemuksia (Jyrkiäinen, 2017), eheyttämistä (Tulasalo, 2017), oppimiskulttuuria (Hokkanen, 2017) mediakasvatusta (Honkanen, 2017), positiivista pedagogiikkaa (Avola, 2017), monilukutaitoa (Leivo, 2018), laaja-alaista osaamista (Oinonen, 2018) ja sukupuolta (Ahva ja Keränen, 2018).

Opetussuunnitelmaa koskevista tutkimuksista oman tutkimukseni kannalta kiinnostavia ovat Jaanet Salmisen (2018), Merja Kauppisen (2010) ja Erja Vitikan (2009) väitöstutkimukset, vaikka niiden aineistot yltävätkin vain vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmiin saakka. Erja Vitikka tutkii väitöskirjassaan *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* (Helsingin yliopisto, 2009) perusopetuksen opetussuunnitelmien (1994 ja 2004) sisältöjä ja pedagogiikkaa tavoitteenaan luoda kokonaiskuva opetussuunnitelman rakenteesta ja sen kehittämismahdollisuuksista. Vitikan näkökulma opetussuunnitelmaan on sen luonne opettajan toimintaa ohjaavana ohjausjärjestelmänä, joka on paitsi pedagoginen, myös hallinnollisjuridinen ja tiedollinen asiakirja. Vitikan tutkimuksen mukaan vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet ovat oppiainepainotteiset ja teoreettiseen tietoon perustuvat. Opetussuunnitelmissa on integroituja sisältöjä, mutta siitä huolimatta eri osa-alueiden väliset rajat ovat jyrkät. Pedagogiikka perustuu voimakkaaseen

sisältöohjaukseen, strukturoituun arviointiin sekä oppimiskokemuksiin, jotka ovat mitattavissa. (Vitikka, 2009.)

Jaana Salmisen väitöskirjassa *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua* (Turun yliopisto, 2018) tarkastellaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa, minkälaista opetussuunnitelman välittämä ohjaus on ja kuinka paljon ohjaus kohdistuu nimenomaan opettajaan ja opetukseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajiksi valmistuvien kokemuksia omasta opetussuunnitelmaosaamisesta. Tutkimuksessa otettiin selvää myös siitä, kuinka opetusmenetelmiä, työtapoja sekä eriyttämistä ja ohjausta koskevat opetussuunnitelman perusteiden muutokset (2010) näkyivät luokan-, aineen- ja erityisopettajien pedagogisessa ajattelussa, kun he kuvasivat opetuksensa suunnittelua. Salmisen tutkimuksen tulosten mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaus on vähäistä ja osin myös tulkinnanvaraista. Opettajien ja opettajiksi opiskelevien opetussuunnitelmaosaaminen ja -kokemukset olivat hyvin vaihtelevia, mikä johtui esimerkiksi eroista opettajankoulutuksessa ja opettajaharjoittelussa. Opetussuunnitelman mukaista pedagogista ajattelua tuki mahdollisuus osallistua koulun opetussuunnitelmaprosessiin. (Salminen 2018, 3–4.)

Merja Kauppisen väitöskirjassa *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa* (Jyväskylän yliopisto, 2010) tarkastellaan, kuinka lukeminen ja lukutaito ovat ilmenneet opetussuunnitelmissa ja kuinka opetussuunnitelmat ovat osaltaan ohjanneet lukemisen opetusta ja käsityksiä lukutaidosta. Kauppisen tutkimus kattaa perusopetuksen opetussuunnitelmat vuodesta 1970 vuoteen 2004. Tutkimustulosten mukaan opetussuunnitelmissa vallitsee lukutaidosta samaan aikaan useita näkemyksiä, joista osa vaikuttaa vahvoina ja osa heikkoina. Vaikka opetussuunnitelmissa lukemisen painotukset muuttuvat, tekstiympäristöt pysyvät kuitenkin samanlaisina: koulu- ja opetuskeskeisinä. Tekstikäytänteet kiinnittyvät kouluelämään, ja opetussuunnitelmat ohjaavat koulu- ja opiskelukeskeiseen lukemiseen.

Äidinkielenopetuksen muut keskeiset tekstiympäristöt ovat kirjallisuus ja media, jotka Kauppisen mukaan rakentuvat myös vahvasti koulusta käsin. Luettavat tekstit nojautuvat koulun kasvatusarvoihin sekä näkemykseen koulusta kulttuurin siirtäjänä. Tekstien määrittely ja sisällöt ovat alisteisia äidinkielen opetuksen rakenteille ja opetustraditiolle. Oppilaan omat ja yhteiskunnan eri tekstiympäristöt jäävät marginaaliin. Vapaa-ajan audittiiviset ja visuaaliset tekstit, kuten elokuva, näkyvät opetussuunnitelmien mukaan oppilaan tekstimaailmassa hyvin kapeasti ja enemmän erittelyn kohteena kuin oppilaan omina kokemuksina. Opetussuunnitelmat antavat oppilaalle valmiin roolin mediatekstien lukijana ja kuluttajana. Vaikka opetussuunnitelma puhuu taidosta tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä, ei opetussuunnitelma kuitenkaan ohjaa

soveltamaan taitoja missään tekstiympäristössä. Siksi paikallisten opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja opettajien varaan jää se, kuinka oppilas saa äänensä kuuluviin erityyppisten tekstien merkityksellistäjänä. (Kauppinen, 2010.)

Vaikka Kauppisen väitöskirja käsittelee lukutaitoa ja sen opetusta, on tutkimustulos kiinnostava myös draaman kannalta: vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa nimenomaan lukutaito ja lukeminen ovat nousseet tärkeään asemaan. Keskeinen käsite on monilukutaito, joka on yksi laaja-alaisen osaamisen alue. (POPS 2014, 22–23.) Monilukutaito on keskeinen käsite myös draamassa, jossa käsitellään ja tuotetaan monipuolisesti erilaisia tekstejä niin yksin kuin ryhmässä. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita draamasta käsin tarkastellut Pirjo Vaittinen toteaa artikkeleissaan ”Draama toimii moninaisena perusopetuksessa” (2015) ja ”Teatteri on intiimiä ja rajatonta taidetta – teatteriopetuksen linjoja” (2015) draaman toteutuvan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmissa yleisessä, kaikkia aineita koskevassa osuudessa erityisesti monilukutaidossa. Draamatekstejä ja draamateksteihin sosiaalistumista käsitellen tarkemmin alaluvussa 6.2, jossa tarkastelen draaman genrejä.

Timo Kovasen väitöskirja *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta* (Jyväskylän yliopisto, 2019) käsittelee opetussuunnitelman näkökulmasta musiikkikasvatusta. Tutkimus on taidekasvatuksen, ja siten myös draaman, näkökulmasta kiinnostava, sillä Kovanen problematisoi 2000-luvun musiikkikasvatusta, opetussuunnitelmareformia ja niitä muutoksen ehtoja, joilla koulua muovataan. Kovanen tarkastelee muun muassa puitteita ja ehtoja, joita markkinahallinta asettaa musiikkikasvatukselle ja opetussuunnitelmauudistukselle. Tutkimus hahmottaa myös Suomen koulujärjestelmän kehityspolkuja ja arvojärjestelmiä, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisen yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmiin. Kovasen mukaan suomalaisen koulutuksen keskeisenä tehtävänä on valmistaa koululaisia ja opiskelijoita jatko-opintoihin ja työelämään. Kasvatustoiminnan ei kuitenkaan tulisi kaventua ensisijaisesti työelämän ja markkinoiden sanelemaksi toiminnaksi, jossa yleissivistävä taide- ja musiikkikasvatus jäävät koulukasvatuksen keskiöstä katveeseen. Kovasen mukaan opetuksen käytäntöjä ja koulutuksen uudistamista tulisi muovata, mikäli koulukasvatuksessa tavoitellaan opetussuunnitelman mukaisesti itsessään arvokkaan ja yhteisöön sitoutuvan persoonan kokonaisvaltaista kasvua ja mahdollisuutta hyvään elämään.

## 2.2 Draamakasvatus

Draamakasvatusta käsittelevien tutkimusten kartoittamista vaikeuttaa käsitteistön ja termien kirjavuus. Teatteriin ja draamaan liittyvän käsitteistön selventäminen käy sitä tärkeämmäksi, mitä pitkäjänteisemmästä ja tavoitteellisemmin etenevästä

kasvatustoiminnasta on kysymys (Sinivuori 2002, 20–21). Uskon että vakiintunut termistö tekisi draaman myös helpommin lähestyttäväksi erityisesti niille opettajille ja muille opetusalan asiantuntijoille, joille draama oppiaineena tai oppimisalueena on vielä vieras.

Draamaa käsittelevät tai sitä sivuavat opinnäytteet voidaan mielestäni jakaa kolmeen kategoriaan:

a) reseption tutkiminen: miten oppilaat, opiskelijat tai opettajat ovat kokeneet teatteri- tai draamatyöskentelyn tietyntylaisessa oppimisympäristössä ja millaisia vaihtuoksia sillä on ollut oppimiseen, oppimisympäristöön ja sen toimintakulttuuriin tai minän ja ryhmän kehitykseen,

b) tapaus- ja toimintatutkimukset: miten projektiluonteinen draamatyöskentely tai teatteriesityksen valmistaminen suunniteltiin ja toteutettiin ja millaisia oivalluksia tai kehityskohteita työskentelyn avulla havaittiin,

c) draamakasvatuksen tutkiminen välineaineena: miten ja miksi jotakin oppimisaluetta, teemaa tai aihetta on lähestytty draaman keinoin tai teatterilähtöisin menetelmin ja mitä työskentelyn avulla on opittu tai saavutettu. (Ruohomäki 2014, 9.)

Vuonna 2016 käyttöön otetut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat innostaneet teatteri- ja draamaopiskelijoita tutkimaan uutta opetussuunnitelmaa opinnäytteissään ennen minuakin: Eeva Åkerbladin maisterintutkielmassa *Savuverhon taakse. Draama kirjallisuudenopetuksentyytötapana* (Jyväskylän yliopisto, 2015) draamaa ja opetussuunnitelmauudistusta sivutaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta. Åkerblad toteaa, että draamaa on tutkittu hyvin vähän nimenomaan kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta ja että tutkimukset ovat lähinnä pro gradu -tutkielmia (suomen kielessä Happonen 2009 sekä Koski 2009 ja kirjallisuuden oppiaineessa Tilus 2004). Kirjallisuutta draaman näkökulmasta ovat aiemmin käsitelleet myös Jari Eskelinen (2001 ja 2003) ja Anna Lena Østern (2001).

Åkerbladin mukaan lukuharrastukseen motivoiminen sekä kirjallisuuden aseman parantaminen edellyttävät uusia pedagogisia innovaatioita, ja tähän haasteeseen draama voi opetusmenetelmänä vastata. Opinnäytteellään Åkerblad pyrkii tuomaan tutkimusperusteista tietoa ja tukimateriaalia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille, joita draaman käyttö kiinnostaa ja jotka tarvitsevat kannustusta draaman käyttöön otossa. Opinnäyte on käytännönläheinen tarjotessaan välineitä draaman integrointiin ja elämispohjaisen kirjallisuudenopetuksen toteutukseen: monimuotogradu sisältää muun muassa menetelmäoppaan, joka on tarkoitettu käytännölliseksi opetuksen tukimateriaaliksi. Åkerbladin mukaan laajaa tekstikäsitystä toteuttavan draaman avulla on mahdollista integroida opetukseen uuden opetussuunnitelman mukaisia laajalaisia tavoitteita. Hän huomauttaa kuitenkin, että opettajille olisi tarjottava draamakasvatukseen liittyviä tietoja, taitoja ja kokemuksia jo opettajankoulutuksen aikana. (Åkerblad, 2015)

Jatta Harakkamäen opinnäytetyö *Peruskoulun ja taiteen välissä. Teatteripedagogiikka suomalaisen peruskoulu-uudistuksen keskellä* (Teatterikorkeakoulu, 2018) pureutuu siihen, kuinka opetussuunnitelman perusteiden draamaa koskevat osuudet toteutuvat käytännössä koulun luokahuonearjessa ja kuinka opettajat ovat kokeneet opetussuunnitelman uudistuksen mukanaan tuoman työkentän laajenemisen. Opinnäytteen aineisto koostuu aihetta koskevan kirjallisuuden lisäksi kuuden peruskoulun opettajan haastattelusta sekä Harakkamäen omasta kokemuksesta peruskoulun teatteriopettajana. Harakkamäki ehdottaa opinnäytteessään, että peruskouluissa tehtäisiin tilaa ammattimaisille teatteripedagogeille ja heidän osaamisensa myötä tasokkaalle taideopetukselle. Teatterin ja draaman peruskouluopetuksen kehittämisen tiellä on ollut peruskoulun alkuajoista alkaen se, ettei peruskoulussa ole tilaa uusille oppiaineille eikä tiukka oppiainejako, johon Harakkamäkikin viittaa, anna tarpeeksi mahdollisuuksia opetuksen integrointiin.

Tutkielmani kannalta kiinnostava opinnäytetyö on myös Maiju Kosken suomen kielen maisterintutkielma *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä* (Jyväskylän yliopisto, 2009), vaikka tutkielma ei koskekaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Kosken tutkielman aineistona on opettajien teemahaastattelujen lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman mukainen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarja *Aleksis* (Otava). Tutkielma antaa kiinnostavan näkökulman siihen, kuinka aiemmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat huomioineet draaman ja kuinka draama on näkynyt niin oppikirjoissa kuin opettajien työssä. Kosken mukaan opettajat ovat saaneet tukea draamakasvatukseen käyttöön hyvin vähän, eivätkä vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjatkaan juuri tukeneet draamaopetusta.

Tutkielmassani olen halunnut tuoda opetussuunnitelmien tarkasteluun ja draaman aseman pohtimiseen historiallisen perspektiivin. Draama on taistellut asemiaan perusopetuksen ja lukion oppiaineena kymmeniä vuosia. Jotta voidaan tarkastella ja arvioida nykyistä perusopetuksen tuntijakoa ja opetussuunnitelmaa, on mielestäni otettava huomioon, millaisiin haasteisiin draama on törmännyt aiemmin ja mitä työstä ja kokeiluista on mahdollisesti otettu opiksi. Suomalaisen draamanopetuksen kehittymistä nykyiseen muotoonsa sivuavat Johanna Tiluksen maisterintutkielma *Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa* (Jyväskylän yliopisto, 2004) sekä Tiina Maria Borgsténin maisterintutkielma *Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa: fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta* (Jyväskylän yliopisto, 2016). Kummassakin hahmotellaan sitä, kuinka vahvasti suomalaisen draamakasvatuksen brittiläiset juuret ovat vaikuttaneet siihen, millaiseksi draama on suomalaisessa peruskouluopetuksessa muototunut. Perusteellisemmin koulujen teatteritoimintaan ja draamakasvatuksen historiaan pureutuvat Tapio Toivasen väitöskirja *"Mä en ois kyllä ikinä*

uskonu ittestäni sellasta": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä (Teatterikorkeakoulu, 2002) sekä Soile Rusasen väitöskirja *Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta* (Teatterikorkeakoulu, 2002), jotka valottavat draaman (ilmaisutaidon) asemaa suomalaisessa kouluopetuksessa aina 2000-luvun alkuun saakka.

Useissa draamakasvatuksen tutkimuksissa hahmotellaan joko draamaopettajien tai oppilaiden käsityksiä draamasta. Opinnäytteessäni pyrin tarkastelemaan myös sitä, millaisena draama kuvautuu draama- ja teatterikentän ulkopuolisten toimijoiden näkemyksissä tai käsityksissä. Erityisen voimakasta keskustelua draamasta käytiin vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksen kohdalla. Aiemmin vuoden 2010 tuntijakoehdotusta on draaman näkökulmasta tutkinut Rami Jokinen maisterintutkielmassaan *Diskurssianalyysi draamasta opetussuunnitelmassa: Draamaa luokkahuoneessa? Diskurssianalyysia yhteiskunnallisista keskusteluista, joita on käyty draamapedagogiikan asemasta opetussuunnitelmassa vuosina 2010–2012* (Oulun yliopisto, 2013). Tutkielmassa tarkastellaan, minkälaisilla argumenteilla draamasta on keskustelu tuntijakouudistusprosessin aikana vuosina 2010–2012. Jokinen on käyttänyt aineistonaan muun muassa mielipidekirjoituksia, tieteellisiä artikkeleita, muistioita ja vetoamuksia. Jokisen mukaan draamaa puolustettiin suurimassa osassa tutkimuksen aineistoon päätyneistä teksteistä. Näissä argumenteissa nousivat esille vuorovaikutus, opiskelumotivaatio sekä draaman vahvuudet opetusmetodina. Draamaan negatiivisesti suhtautuneissa argumenteissa nähtiin ongelmaksi opettajan koulutuksen ja täydennyskoulutuksen kustannukset sekä perusopetuksen laadun ja muiden taideaineiden aseman heikkeneminen.

Maisterintutkielmani on jatkoa opinnäytteelleni *Kansallinen murhenäytelmä: teatteritaiteen asema suomalaisessa peruskouluopetuksessa* (Turun Ammattikorkeakoulu, 2014). Olen valmistunut Turun Taideakatemiasta teatteri-ilmaisun ohjaajaksi, ja opinnäytteessäni vertailen teatterin, kirjallisuuden, kuvataiteen ja musiikin kouluopetuksen historiaa toisiinsa. Opinnäytteeni tavoitteena oli selvittää, miksi taiteenlajeista kirjallisuus, kuvataide ja musiikki ovat vakiinnuttaneet asemansa peruskoulun opetuksessa, mutta teatteritaide on jäänyt opetuksessa marginaaliin. Opinnäytteessäni totean, että kirjallisuuden, kuvataiteen ja musiikin opetus ei alun perin ollut ensisijaisesti taiteen opettamista. Oppiaineilla oli välinearvo, eikä opetuksen sisältöjä tai tavoitteita ammennettu ensisijaisesti taiteesta käsin. Vasta paljon myöhemmin, oppiainevalikoiman jo vakiinnuttua, koulujen taideopetuksessa ryhdyttiin painottamaan enenevässä määrin taiteen itseisarvoa, oppilaan omaa kokemusta ja luovuutta sekä uuden kulttuurin luomista kouluopetuksen kontekstissa. Teatterilla ei ollut samanlaista välinearvoa, vaan teatteritoiminnassa keskityttiin esitysten valmistamiseen muun koulutyön ohessa. (Ruohomäki, 2014.) Hyödynnän aiempaa opinnäytettäni maisterintutkielmani luvussa 4, jossa käsittelen teatterin kouluopetuksen historiaa.

## 3 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

### 3.1 Ainedidaktiikka

Kasvatustiede jakautuu yleisdidaktiikkaan ja ainedidaktiikkaan. Ainedidaktiikalla tarkoitetaan aineen opetusoppia tai opetustiedettä. Ainedidaktiikastakin voidaan puhua yleisesti, mutta tavallisemmin kohdennetaan käsite tarkoittamaan jonkin tietyn aineen ainedidaktiikka. (Grünthal 2007, 12.) Maisterintutkielmassani käsittelen nimenomaan draaman ainedidaktiikkaa. Ainedidaktiikka on kuitenkin hyvin moni- ja poikkitieteistä eikä tutkimus aina noudata perinteisiä tieteenalojen rajoja. Onko tutkimus luettavissa ainedidaktiseksi tutkimukseksi vai kuuluuko se yleiseen kasvatustieteeseen, on usein rajauskysymys. (Kallioniemi ja Virta 2012, 10.)

Ennen didaktiikka-termin vakiintumista 1970-luvulla suomalaisessa tutkimuksessa käytettiin didaktiikasta nimitystä opetusoppi. Opetusoppi koostui opetusmenetelmäopista ja opetussuunnitelmaopista. Opetussuunnitelmaoppi keskittyi siihen, *mitä* opetetaan, ja opetusmenetelmäoppi puolestaan siihen, *miten* opetetaan. (Uusikylä ja Atjonen 2005, 27.) Opetusmenetelmiä pidetään opetussuunnitelman ohella opettajan tärkeimpänä osaamisalueena. Opetusmenetelmät ovat niitä keinoja, joilla opetussuunnitelmassa määrättyjä koulutukselle asetettuja tavoitteita lähestytään. Didaktiikka eli opetusoppi on opettajankoulutuksen keskeinen sisältö. (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003, 204.)

Suomessa ainedidaktiikka on luonteeltaan omintakeista, sillä suomalainen tapa tutkia ja opettaa ainedidaktiikkaa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa eikä ainetiedekuntien yhteydessä on muista maista poikkeava (Kallioniemi ja Virta 2012, 10; ks. Kansanen 2008, 22). Grünthalin mukaan ainedidaktiikassa aineen oppisisällöt yhdistyvät opetus- ja kasvatustieteisiin, ja siksi didaktiikkaa onkin pidetty



kasvatustieteen keskeisimpänä alueena, sillä kasvattamisessa on yleensä kysymys nimenomaan opettamisesta (Grünthal 2007, 12).

Laajasti ajateltuna ainedidaktiikka käsitetään tutkimusalana, jossa keskitytään tutkimaan oppimista, opetusta, tiedon muodostamista sekä tiedonalan merkitystä niin formaaleissa kuin informaaleissa oppimisympäristöissä. Monien aineiden didaktista tutkimusta tehdään opettajankoulutuksen yhteydessä, ja siksi tutkimus koskee usein nimenomaan oppimista, opetusta ja opettajankoulutusta, ja sillä on yhteys koulun oppiaineisiin, oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan, opettajankoulutukseen ja niiden uusintamiseen. (Kallioniemi ja Virta 2012, 11.) Samalla ainedidaktisen tutkimuksen avulla voidaan kehittää opettajankoulutusta, ymmärtää oppiaineiden luonnetta ja opetustilanteita sekä tukea oppilaiden oppimista (Kallioniemi ja Virta 2012, 11; Virran 2011 mukaan). Didaktiikkaa voidaan tutkia paitsi yleisen ja ainedidaktiikan näkökulmista (jolloin tutkimuksen peruslähtökohtana on yleensä koulussa opetettavat aineet) myös ikäkausididaktiikasta käsin. Tällöin tutkimuksen kohde jäsentyy ikäkausien mukaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen tai aikuisopetuksen didaktiikkaan. (Grünthal 2007, 13; ks. Kansanen 1984, 81.)

Didaktiikan kenttään kuuluvat sekä opetusmenetelmät (muoto) että opetuksen sisältö. Kasvatustieteen oppi-isän, saksalaisen Johann Friedrich Herbartin vaikutus näkyy didaktiikassa ja sen tutkimuksessa edelleen: Herbartin didaktinen kolmio, jonka muodostavat oppiaines, opettaja ja oppija keskenään yhdenveroisina ja vuorovaikutteisina opettamisen ja oppimisen prosessin osina, on edelleen vakiintunut tapa tarkastella didaktiikan kenttää. (Grünthal 2007, 13.) Saksalaisen tutkimusperinteen rinnalle voidaan nostaa anglosaksinen tutkimusperinne, joka käyttää sisältöpedagogiikan käsitettä, joka on merkitykseltään hyvin lähellä ainedidaktiikkaa. Pedagoginen sisältötieto on sisältötiedon ja pedagogiikan yhdistelmä, jossa sisältö yhdistetään pedagogiikkaan ilman kontekstia, opetussuunnitelmaa, tavoitteita tai opiskelijoita. Siten pedagogisen sisältötiedon tutkimuskysymykset ovat ainedidaktiseen tutkimukseen verrattuna rajatumpia ja suppeampia. Näiden kahden tutkimusperinteen välinen jännite on usein aiheena alan tutkimuskirjallisuudessa ja keskusteluissa, jota usein käydään pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta. (Kansanen 2012.)

Suomessa herbartilaisen didaktiikan perinne näkyy peruskoulussa edelleen vahvasti: "Suomalaisen koulun opetusta on 1800-luvulta aina peruskoulun tuloon asti määrittänyt herbartilainen oppiainejakoinen pedagogiikka. Vasta peruskoulu toi sen rinnalle eheyttävän kokonaisopetuksen, mutta oppiainejakoisuus jäi yhä vahvasti elämään." (Salminen ja Annevirta 2014, 337.) Kahden eri koulukunnan didaktisen ajattelun (saksalainen Lehrplan ja angloamerikkalainen Curriculum) erot konkretisoituvat useiden maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa hankalasti yhdistettävänä ja epäjohdonmukaisina ratkaisuin. Suomessa koulukuntien ajattelun yhdistämisyrittämukset ovat johtaneet opetussuunnitelmien kaksijakoisuuteen, jossa osioiden välillä

on ristiriitaisuuksia. Tämä asettaa opettajalle suuria haasteita, kun hän opetustyössään pyrkii yhdistämään kahta teoreettisesti toisistaan poikkeavaa asiakirjaa. (Vitikka 2009, 72–73; 260.)

Sen taustalla, että kasvatustiede jaetaan yleis- ja ainedidaktiikkaan ja ainedidaktiikka eri (oppia)aineiden didaktiikkaan, on näkemys, jonka mukaan jokaisella oppiaineella on oma teoreettinen rakenteensa ja substanssinsa, jotka opetuksessa ja oppimisessä tulee huomioida. Jokaisen oppiaineen omat erityispiirteet edellyttävät juuri kyseiseen aineeseen liittyvien tietojen, taitojen ja ajattelutapojen hallintaa, jotta oppimisprosessi olisi tehokas. (Grünthal 2007, 14.) Ainedidaktinen näkökulma on, että tiedonhankinnassa tarvitaan nimenomaan eri aineiden tarjoamia strategioita (Ahonen 2012, 37). Ainedidaktiikka pohtii siis oppimista, opettamista, kasvatusta ja koulutusta suhteessa johonkin erikseen nimettyyn aineeseen ja sen sisältöihin. Siksi ainedidaktiikan tutkimuksen kenttään kuuluu myös keskustelu kyseessä olevan aineen tai oppialan asemasta, merkityksestä ja vaikutuksesta niin yhteiskunnallisella kuin yksilötasolla. (Grünthal 2007, 14.) Tässä maisterintutkielmassa on vahvasti esillä draaman kaksinaisuus (oppiaine vai opetusmetodi) sekä opetussuunnitelmatyön ja yhteiskunnallisen keskustelun kautta pohdinta draaman ja teatteriopetuksen asemasta suomalaisessa peruskoulussa.

## 3.2 Opetussuunnitelma

### 3.2.1 Opetussuunnitelma perusopetuksessa

Suomessa koulutuksen lainsäädäntö määrittelee opetussuunnitelman perusteet valtakunnalliseksi määräyukseksi, jonka antaa Opetushallitus ja jota koulujen ja sen opettajien tulee lainsäädännön tapaan noudattaa. Opetussuunnitelman perusteissa Opetushallitus määrää ne tiedot ja taidot, jotka oppilaan tulee suorittaa tai tavoittaa perusopetuksen oppimäärän aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt kullekin oppiaineelle. Opetussuunnitelman perusteet ei kuitenkaan ainoastaan määrää, vaan myös ohjaa ja informoi opetuksen järjestäjää: valtakunnallinen opetussuunnitelma luo kehykset, joiden avulla paikallinen opetuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman ja kehittää sitä. Perusopetuslaki mahdollistaa sekä kuntakohtaisen että koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisen ja näiden välimuodon. Opetussuunnitelma on opettajalle työväline, jonka tarkoituksena on tukea opettajaa koulutuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa ja jonka noudattaminen kuuluu opettajan virkavelvollisuuteen. (Lahtinen ja Lankinen 2015, 144–150.)

Koska opetussuunnitelmassa määritellään koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines sekä periaatteet oppilaiden arvioinnille, on opetussuunnitelma yksi tärkeimmistä koulua ohjaavista dokumenteista. Opetussuunnitelmassa otetaan usein kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka Suomessa opettajilla on hyvin vapaat kädet opetusmenetelmien valinnassa. (Uusikylä ja Atjonen 2005, 50.) Opetussuunnitelman tehtävänä on siis varmistaa, että koulu- ja opettajakohtaisista eroista huolimatta koulujen opetus on tasa-arvoista ja tasalaatuista. Atjosen mukaan (2005, 77) on löydettävissä kuusi opetussuunnitelmalle annettua tehtävää, jotka ovat olleet läsnä perusopetuksen opetussuunnitelmissa koko peruskoulun ajan. Opetussuunnitelma on

1. yhteiskuntakehityksen suuntaaja,
2. tavoitteiden tarkentaja,
3. koulutusjärjestelmän suunnittelun väline,
4. oppimateriaalien laadinnan ohje,
5. opettajan pedagogisen suunnittelun ohje ja
6. arvioinnin perusta.

(Ks. Laukkanen, 1983.)

Atjosen mukaan tehtävistä ensimmäinen on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä: tutkijat suhtautuvat epäillen opetussuunnitelman ja koululaitoksen ohjaavaan vaikutukseen yhteiskuntakehityksen suuntaajana. Edellä mainituista opetussuunnitelman tehtävistä Atjonen korostaa kahden jälkimmäisen tärkeyttä eli opetussuunnitelman korvaamattomuutta erityisesti opettajan suunnittelun apuvälineenä ja opetusmateriaalien laadinnan perusteina.

Opetussuunnitelmat ovat ohjanneet suomalaisen oppivelvollisuuskoulun työkentelyä vuodesta 1925 lähtien. Peruskoulun historian aikana valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita on laadittu noin 10 vuoden välein eli yhteensä viisi kertaa: vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014. Tänä aikana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät ole teoriansa ja rakenteensa puolesta juuri muuttuneet, vaan ne ovat aina olleet kaksijakoiset. (Salminen ja Annevirta 2014, 333–336.) Kaksijakoisuuden taustalla on kaksi erilaista didaktista koulukuntaa, angloamerikkalainen Curriculum-koulukunta, joka perustuu vahvasti John Deweyn teoriaan, ja saksalainen Lehrplan-koulukunta, jonka taustalla on Johann Friedrich Herbartin teoreettinen ajattelu. Siinä missä Curriculum-ajattelu tuo oppimisen keskeiseksi lähtökohdiksi oppimis- ja kasvatustavoitteet sekä pedagogiset periaatteet, Lehrplan-koulukunta korostaa oppiaineiden ja tiedonalojen sisällöllisiä elementtejä. Kahden eri koulukunnan käsitteet ja siten myös opetussuunnitelman osiot ovat paikoin ristiriidassa keskenään. (Vitikka 2009, 72–73.)

Kaksijakoinen opetussuunnitelma luo monenlaisia haasteita. Opetussuunnitelman ensimmäisessä osassa esitellään yleiset periaatteet, jotka koskevat opetuksen ja koulun arvoja, kasvatustavoitteita sekä oppimiskäsitystä Curriculum-ajattelun

mukaisesti. Toinen osio esittelee erikseen Lehrplan-ajattelun mukaisesti oppiainekoh-  
taiset tavoitteet ja sisällöt. Nämä kaksi osiota eivät kaikilta osin kohtaa. Erityisen voi-  
makkaana kahden osion välinen ero näkyy vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, jossa  
yleisen osan tavoitteet ja pedagogiset periaatteet eivät konkretisoidu oppiaineosassa.  
Tämä asettaa suuria haasteita opetussuunnitelmaa tulkitsevalle ja toteuttavalle opet-  
tajalle, jonka tehtävänä on yrittää yhdistää opetuksessaan kahta erilaista teoreettista  
näkökulmaa. Opetussuunnitelman kaksijakoisuutta tukee osaltaan myös oppiainei-  
siin sidotut opettajien virat sekä aineenopettajankoulutuksen sijoittuminen yliopis-  
toissa ainetiedekuntien yhteyteen (Vitikka 2009, 260; Salminen ja Annevirta 2014, 335.)  
Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tätä kuilua on pyritty kuromaan um-  
peen määrittelemällä yleisessä osassa laaja-alaisen osaamisen alueet, jotka nivoutuvat  
konkreettisesti opetussuunnitelman oppiaineosioon.

### **3.2.2 Virallinen ja toiminnallinen opetussuunnitelma**

Vaikka opetussuunnitelmaa koskeva lainsäädäntö kuvaa opetussuunnitelman selke-  
ästi koulutuksen järjestämistä koskevana asiakirjana, on opetussuunnitelman määrit-  
tely ja rajaaminen silti vaikeaa sen monitieteisyyden vuoksi. Opetussuunnitelma ei ole  
vain lainsäädännöllinen asiakirja, vaan laaja-alainen yhteiskunnallinen ja ihmistieteel-  
linen ilmiö. (Vitikka 2009; ks. myös Atjonen 2005, 76.) Vitikka pyrkii kuitenkin kuvaa-  
maan opetussuunnitelmaa jakamalla sen karkeasti kahteen eri lähestymistapaan tai  
näkökulmaan. Opetussuunnitelma on nähty

1. yhteiskunnallispoliittisena kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä,  
joka on sidoksissa historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskunta-  
rakenteisiin ja
2. toiminnallisena opettajan tai opetuksen työvälineenä toimivana dokumenttina.

(Ks. Atjonen, 1993, 15; Kosunen, 2002; McKernan 2008, 4; Rinne 1984, 95–101.)

Myöhemmin opetussuunnitelman käsite on vuosikymmenten mittaan laajentu-  
nut. Opetussuunnitelmaa on erityisesti pyritty kuvamaan eri tasoista muodostuvana  
hierarkiana (Vitikka 2009; Huuskon 1999; Lahdeksen 1981 ja Uusikylän ja Kansasen  
1988 mukaan). Tasojaottelussa on eroteltu toisistaan etukäteissuunnitelma, toteutettu  
opetussuunnitelma ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma. Toinen tapa määrittellä  
tasot on ollut, kansalliseen opetussuunnitelmajärjestelmään viitaten, jakaa opetus-  
suunnitelma valtakunnalliseen, kunnan laatimaan, opettajan laatimaan ja oppilaan  
kokemaan opetussuunnitelmaan. Yhteistä kummallekin tasojaottelulle on opetus-  
suunnitelman kahtiajako kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ja toteutettuun opetus-  
suunnitelmaan, joista jälkimmäinen edustaa opettajan pedagogista toimintaa. (Vitikka  
2009, 50–51; Atjonen 2005, 76.)

Vitikka toteaa McNeiliin (1985) viitaten, että opetussuunnitelma on mahdollista määritellä myös kolmannella tavalla eli jakamalla se ideaaliseen, formaaliin, havaittuun, operationaaliseen ja kokemukselliseen opetussuunnitelmaan. Ideaalisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan erilaisten komiteoiden tai yhteisöjen näkemyksiä tai ehdotuksia siitä, mitä opetussuunnitelman tulisi sisältää ja millaisiin arvoihin tai ideologioihin sisällöt pohjautuvat. Formaali opetussuunnitelma on valtion tai paikallisten valtuustojen laatima hallinnollinen näkemys opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Formaali opetussuunnitelma voi sisältää osia ideaalisesta opetussuunnitelmasta. Havaitulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan opettajain tulkintaa formaalista opetussuunnitelmasta. Kyseessä on opettajien oma näkemys tai käsitys siitä, mitä opetussuunnitelman tulisi käytännössä tarkoittaa, ja se voi olla ristiriidassa formaalin opetussuunnitelman kanssa. Ristiriidassa ovat Vitikan mukaan usein myös havaittu opetussuunnitelma ja operationaalinen opetussuunnitelma eli se, jota koulussa käytännössä toteutetaan. Toisin sanoen, opettajien omat havainnot ja näkemykset opetussuunnitelmasta eivät välttämättä toteudu käytännön tasolla opettajan työssä. Kokemuksellisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, kuinka oppilaat kokevat toteutuneen eli operationaalisen opetussuunnitelman. (Vitikka 2009, 52.)

Edellä mainittuihin jaotteluihin on Vitikan mukaan kuulunut myös piilo-opetussuunnitelman käsite (ks. Huusko 1999; Jackson 1968; Meri 1992; Shulman 1986) eli oppimiskokemukset, joka ovat ennalta suunnittelemattomia, ilman opettajan ohjausta saatuja ja joilla voidaan viitata myös sellaisiin koulutuksen vaikutuksiin, jotka ovat ei-toivottuja. Piilo-opetussuunnitelman ajatellaan koostuvan

1. koulun toimintakulttuurista
2. opetuksen ulkoisista järjestelykysymyksistä
3. oppilaiden ja opettajien välisistä suhteista ja
4. oppilaiden keskinäisistä suhteista.

Vitikka toteaaakin, että koulutyöskentelystä on erotettavissa kaksi toimintasuunnitelmaa: virallinen koulun opetussuunnitelma, jonka mukaan opettaminen toteutetaan, ja kirjoittamaton, koulun toiminnan sääntöinä ja periaatteina toteutuva ja joskus julkilausumaton suunnitelma, joka sisältää koulun organisoinnin sekä erilaiset vuorovaikutussuhteet hierarkioineen. Näistä jälkimmäinen on lähimpänä toteutunutta opetussuunnitelmaa ja siten myös piilo-opetussuunnitelmaa. (Vitikka 2009, 51.)

Vitikan mukaan yhteistä näille kaikille erilaisille opetussuunnitelmien tasoerotelumalleille on se, että ne voidaan tiivistää yksinkertaistettuun kahtiajakoon, jonka muodostavat virallinen opetussuunnitelma ja toiminnallinen opetussuunnitelma (ks. Atjonen 1993, 106–107; Malinen 1985, 42). Virallinen opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti virallisen tahon laatima dokumentti, jossa määritellään opetuksen

päämäärät, tavoitteet ja toteutuksen periaatteet. Toiminnallisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan puolestaan opettajan työsuunnitelmaa eli sitä viitekehystä, joka on muodostunut opettajan tai opettajien olettamuksista, jotka liittyvät opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Vitikka 2009, 52.) Kahtiajako voidaan vetää myös niin sanotun formaalin ja informaalin opetussuunnitelman välille. Formaaliin opetussuunnitelmaan kuuluu koulun muodollinen toiminta eli oppitunnit ja informaaliin opetussuunnitelmaan oppituntien ulkopuolelle jäävät aktiviteetit, jotka ovat opiskelun ja opimisen kannalta tärkeydessään kuitenkin formaalin opetussuunnitelman mukaisen toiminnan veroisia. (Vitikka 2009, 52–52, Kellyn 2004, 7 mukaan.)

Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen virallisen tahon, Opetushallituksen, laatimaa juridis-hallinnollista kirjallista dokumenttia eli kansallista opetussuunnitelman perusteasiakirjaa, joka toimii opettajan pedagogisena työvälineenä. Kyseessä on virallinen ja formaali opetussuunnitelma, jonka laatimisprosessin aikana on luotu myös ideaalisia opetussuunnitelmia, toisin sanoen erilaisten komiteoiden tai yhteisöjen mietintöjä, kannanottoja, raportteja tai ehdotuksia siitä, mitä opetussuunnitelman tulisi sisältää ja miksi. Näistä tutkielmani aineistoon sisältyvät opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistio *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2010) ja sidosryhmien lausunnot muistion sisältämästä perusopetuksen tuntijakoehdotuksesta. Koska tutkimuksessa tarkastellaan eri sidosryhmien näkemyksiä ja käsityksiä draaman opettamisesta, tutkielmassa väistämättä sivutaan myös koulujen ja kuntien omia paikallisia opetussuunnitelmia, informaalia ja piilo-opetussuunnitelmaa, toiminnallista ja toteutunutta opetussuunnitelmaa (eli opettajan konkreettista, pedagogista toimintaa) sekä opettajien havaintoja, näkemyksiä ja kokemuksia opetussuunnitelmasta ja sen toteutumisesta.

### 3.3 Draamakasvatus

Vuonna 2002 julkaistiin draamakasvatuksen alalta kolme väitöskirjaa: Soile Rusanen *Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta* (Teatterikorkeakoulu), Tapio Toivasen "*Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta*": peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä (Teatterikorkeakoulu) ja Hannu Heikkisen *Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus* (Jyväskylän yliopisto). Kuvaavaa on, että kussakin väitöskirjassa draamasta käytetään eri käsitettä. Rusanen puhuu ilmaisutaidosta, Toivanen teatterityöstä sekä kouluteatterista ja Heikkinen draamasta ja draamakasvatuksesta.

Draamalla on monta nimeä. Rusanen kuvailee väitöskirjassaan draamaan viittaavien termien kirjavuutta mainitsemalla muun muassa seuraavat yleisesti käytetyt draaman tai teatterin eri johdannaistermit: draamapedagogiikka, pedagoginen

draama, draamakasvatus, kasvatuksellinen draama, prosessidraama, draamaprosessi, luokkahuonedraama, teatteri-ilmaisu, teatterikasvatus, kouluteatteri ja teatterileikki sekä lyhenteet DIE (Drama in Education) ja TIE (Theatre in Education). Tämän lisäksi on olemassa suomalaista alkuperää olevia vakiintumattomia termejä kuten luova toiminta, luova ilmaisu, luova ilmaisutoiminta, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus ja kokonaisu-ilmaisu. (Rusanen 2002, 45; Ruohomäki 2014, 9–10.) Oppiaineen nimeämisen on tehnyt osittain haastavaksi se, että suomen kielessä draama on vakiintunut tarkoittamaan näytelmäkirjallisuutta ja sana teatteri puolestaan sekä itse esitystoimintaa että teatterirakennusta. (Heikkinen 2004, 19.)

Suomenkielistä alkuperää olevat käsitteet, kuten ilmaisukasvatus, ovat peräisin ajan brittiläisistä teorioista, joiden vaikutus suomalaiseen draamakasvatukseen on ollut merkittävä. Heikkinen epäilee, että vaihtelevat ja epämääräiset termit ovat osaltaan hidastaneet draamakasvatuksen kehitystä kohti vakavasti otettavaa tieteenalaa ja oppiainetta. (Heikkinen 2004, 26.) Termien käyttö on ollut sekavaa 1900-luvun alkupuolelta saakka: samalla termillä on viitattu eri asioihin ja eri termeillä samaan asiaan. Yksimielisyyttä siitäkään, mitä draamakasvatus on, ei Heikkisen mukaan ole. (Heikkinen 2004, 19.)

Nimeämisessä on siis ollut kysymys muustakin kuin vain mielekkästä sanasta. Alan asiantuntijat ovat pitkään keskustelleet siitä, tulisiko draamakasvatus ymmärtää taidemuotona vai oppimismetodinä, millä on ollut vaikutusta koko draamakasvatuksen kenttään. ”Kahtiajako on ollut leimallinen draamakasvatuksen historiassa ja äärimmilleen vietyä se on johtanut toimimattomiin käytäntöihin.” (Heikkinen 2004, 14–15.) Heikkinen näkee draamakasvatuksen uutta luovana, mutta yksittäistä taide- muotoa laajempaan ilmiönä: Draamakasvatus ei ole pelkkä opetusmetodi, eikä se käsitä vain koulumiljööseen sijoitettavaa draama- tai teatterityöskentelyä. Heikkisen mukaan jakautuminen vastakohtapareihin taide- metodi ei ole edes tarkoituksenmukaista, sillä oppiminenkin on kulttuurintuottamista. Heikkisen määrittelemä draamakasvatuksen käsite on yläkäsite kaikelle sellaiselle teatteri- ja draamatoiminnalle, joissa oppimisprosessi ja jaettu kokemus ovat avainasemassa. (Heikkinen 2004, 9; Ruohomäki 2014, 8.) Draamakasvatuksella tarkoitetaan siis kaikkea sellaista teatteria ja draamaa, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä. Draamakasvatus sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret. (Heikkinen 2004, 19.)

Musiikilla, kuvataiteella ja kirjallisuudella on oma paikkansa oppiaineina suomalaisessa perusopetuksessa ja lukiossa, mutta teatterilla ei. Oppiaineet eivät ole nimeltään esimerkiksi *musiikkikasvatus* tai *sanataidekasvatus*, vaikka oppiaineissa on kysymys myös taidekasvatuksesta. Perusopetuksen ja lukion taideoppiaineet kantavat taiteenlajinsa nimeä. Mielestäni draamaoppiaineen luonnetta kuvaisi hyvin yhdistelmä nimi *draama ja teatteri*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kieli ja kirjallisuus ovat, tai niiden pitäisi olla, keskenään tasavertaisia oppimisen kohteita ja välineitä,

mikä välittyy aineen nykyisessä yhdistelmänimessä. Samalla tavalla draama ja teatteri -nimi kuvaisi mielestäni parhaiten oppiainetta, jossa opitaan draaman ja teatterin keinoin, mutta myös draamasta ja teatterista. Käytän tutkielmassani kuitenkin termiä *draama*, sillä siinä muodossa se esiintyy tutkimuksen kohteena olevassa vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksessa sekä vuoden 2014 perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa.



## 4 DRAAMAN KOULUOPETUKSEN HISTORIA

### 4.1 Kouluteatterin varhaisvaiheet

Taiteenlajeista sekä teatteri, musiikki että kirjallisuus ovat olleet osa suomalaista koulu-toimintaa keskiajalta saakka, tosin opetus on ollut kaukana siitä, mitä nykyään ymmärrämme taideaineiden opetuksella. Keskiajan koulut toimivat pappien valmistuslaitoksina, ja kouluopetus palveli uskonpuhdistusta. Juhana-herttua sisällytti kirkkolakiin kehotuksen esittää näytelmiä koulussa, teinit tekivät teatteriesityksiä ja lausuntataiteella oli vahva asema suomalaisessa kouluopetuksessa. (Rusanen 2002, 33; Toivanen 2002, 23; Ruohomäki 2014, 11.) Varsinainen koulunäytelmä syntyi jo keskiajan Saksassa uskonpuhdistuksen myötä, ja se laajeni yleiseurooppalaiseksi kukoistavaksi ilmiöksi (Hellström 1993, 61; Ruohomäki 2014, 11).

Tsekkiläinen pedagogi Johan Amos Comenius (1592–1670), jota pidetään didaktiikan isänä, oli ensimmäinen pedagogi, joka teki laajan ja selkeän suunnitelman kouluteatterille. Teatteria, puhetta ja toimintaa ei opiskeltu koulua vaan elämän näyttämöä varten. Oppilaiden tuli oppia itseilmaisua, reagoivia ympäristöihin ja käyttämään äänen ja kehon mahdollisuuksia: itsehillintää ja vapaata itseilmaisua myös katseen alla. Tämä varhainen traditio on ollut pohjana draaman nykykehitykselle, sillä se oli esimerkki pedagogis-didaktisesta draamatoiminnasta. Se salli teatterin tekemisen myös uskonnollisessa kontekstissa, ja sen avulla sallittiin ajan ilmiöiden tarkastelu, tosin vielä vaatimattomassa mittakaavassa. (Heikkinen 2017, 23.) Suomessa vaikutukset näkyivät kuitenkin vasta paljon myöhemmin.

Moderni koululaitos syntyi niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa 1800-luvulla. Suomessa myös lasten- ja nuortenteatteri alkoi muotoutua jo 1800-luvulla, mutta se sai odotella pitkään kulttuuripoliittisia rakenteita, jotka olisivat tukeneet sen alueellista ja valtakunnallista kehitystä. Lasten esiintymistä yleisölle pidettiin

sopimattomana ja vahingollisena, mikä saattoi johtua lapsille suunnatun ohjelmiston puuttumisesta. Lapset ja nuoret kuitenkin harrastivat teatteria, myös teatteriryhmien ja koulun ulkopuolella ystävä- ja perhepiirissä. (Mustonen 2010b, 227–228; Ruohomäki 2014, 11.) Suomessa koulunäytelmät tulivat osaksi koulun kuusijuhlaa kansakoulujärjestelmän myötä 1800-luvun loppupuolella (Hellström 1993, 61; Ruohomäki 2014, 11).

Moderni koulujärjestys ei näkynyt vain koulutuksen rakenteessa (yksi- tai kaksivuotinen ala-alkeiskoulu ja lukioon johtava nelivuotinen yläalkeiskoulu) vaan myös pyrkimyksenä toisenlaiseen opettamisen ja oppimisen tapaan. Esimerkiksi kirjallisuudessa klassisen sivistyksen ja kirjallisuuden ihannoitiin oli tuottanut yksipuolisen opettamisen tavan: mallina toimi latinan opetus. Kirjallisuuden avulla harjoiteltiin kielioppia ja tyylin havainnointia, tekstejä analysoitiin lauseopillisesti ja opeteltiin ulkoa. Opetuksesta vastasikin yleensä latinan opettajat. Opetus oli hyvin yksityiskohdista ja hitaasti etenevää: ainakin vuoteen 1904 saakka oppilaat lukivat koulussa pikutarkasti *Kalevalaa* neljän lukuvuoden ajan. Romaanien lukemista kouluajan ulkopuolella pidettiin turmiollisena ja erityisesti naisten heikkoutena. Muutosta opettamisen tapaan ajoi erityisesti Zachris Topelius (1818–1899), joka näki, että kouluopetuksen oli päästävä eroon tarkoituksettomasta ulkolukumetodista ja edettävä kohti hedelmällisempää, ajatuksellista ja vapaata sisälukutapaa. (Ahvenjärvi ja Kirstinä 2013, 30–34; Ruohomäki 2014, 21–23.)

Topeliuksen merkitys oli huomattava erityisesti kirjallisuudessa ja kouluteatterissa, sillä hän oli tuottelias lastennäytelmien ja tarinoiden kirjoittaja. Topeliuksen kirjoittamat suositut näytelmät levisivät kouluihin lastenlehtien ja kirjasarjan *Lukemisia lapsille* myötä. Koulunkäynnin yleistyminen lisäsi myös teatteriaktiivisuutta. Topeliuksen lastenteatterinäkemyksessä teatteri ja kasvatusta kuuluivat tiiviisti yhteen. Teatterileikissä korostuivat lopputuotoksen sijaan yhdessä toimimisen prosessi ja osallistujan henkinen kehitys. Pyrkimyksenä oli vapauttaa lapsen luovuus ja mielikuvitus ja tehdä hänestä vastaanottavainen näytelmätekstin tarjoamalle kasvatukselle. Topeliuksen mukaan tällaista vapauttamista tarvittiin erityisesti kouluissa. Suhtautuminen teatteriin kuitenkin vaihteli huomattavasti kouluittain. (Mustonen 2010b, 229; Toivanen 2002, 24–25, Ruohomäki 2014, 11–12.) Topeliuksen näytelmät muodostivat lastenteatterin rungon aina niinkin myöhään kuin 1960-luvulle asti (Mustonen 2010b, 232; Ruohomäki 2014, 12).

## 4.2 Koulunäytelmien aika

Toisin kuin kuvataiteesta (piirustus) ja musiikista (laulu), draamasta (teatteri) ei tullut oppiainetta suomalaiseen kansakouluun. Suomessa oli kuitenkin vahva

harrastajateatteriperinne, joka todennäköisesti vaikutti myös koulujen teatteritoimintaan (Rusanen 2002, 33–34; Ruohomäki 2014, 12). Merkittävän panoksen suomalaiselle teatterikulttuurille antoivat nuorisoseurat, jotka 1920-luvun alussa alkoivat palkata teatteriohjaajia. He ohjasivat oman alueensa teatteriharrastajia ja opettivat ilmaisutaitoa. 1930-luvun loppupuolella nuorisoseurojen teatteritoiminta alkoi saada valtionapua Suomen Nuorisoliiton tekemän aktiivisen teatteripolitiikan ansiosta. (Seppälä 2010, 243; Ruohomäki 2014, 12.) Sodan jälkeen harrastajateatteri nähtiin myös nuorisotyönä, ja nuorisoseurat olivat mukana perustamassa vuonna 1948 Seuranäyttämötoiminnan Keskusliittoa, nykyistä Suomen harrastajateatteriliittoa. Suomen nuorisopistossa opetettiin teatteriaineita ja koulutettiin harrastajaohjaajia. Jo vuonna 1926 perustetulla Ylioppilasteatterilla (ensin Akateeminen Näytelmäseura) oli suuri merkitys harrastajien, ammattilaisten ja teatterikoulutuksen kohtaamisessa. (Seppälä 2010, 244; Ruohomäki 2014, 12.)

Ilmaisutaito tarkoitti koulussa kuitenkin pitkään lähinnä puhetaitoa ja lausuntaa, jotka olivat osa äidinkielen opetusta. Huoli ilmaisutaidon opetuksen heikosta asemasta oli esillä jo 1940-luvulla. Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus perustettiin vuonna 1956 tukemaan muun muassa koulujen opetusohjelmien mukaista näyttämötoimintaa, mutta sen toiminta muodostui lähinnä näytelmäkiertueiden lähettämistä. Aktiivisuudestaan huolimatta Koulujen Näyttämötoiminnan Keskus ei onnistunut saamaan teatterista oppiainetta. Näytelmät eivät olleet osa koulun arkea, vaan kuuluivat lähinnä koulujuhliin, joissa vain osa oppilaista pääsi esiintymään. Harjoittelu tapahtui pääosin oppituntien ulkopuolella. (Rusanen 2002, 34–35, Ruohomäki 2014, 12–13.)

Koulujen teatteritoimintaa oli myös vapaaehtoisissa kerhoissa, mutta ilman kunnollista asemaa ja tavoitteita kouluteatteri muotoutui hyvin omintakeiseksi. Näytelmät olivat suurimmaksi osaksi opettajien kirjoittamia ja seikkaperäisine toteutusohjeineen puhtaasti koulujen ja kerhojen käyttöön tarkoitettuja. Tarkoituksena oli lähinnä saada näytelmistä uutta ohjelmistoa koulujuhliin. Vaikka näytelmän valmistuksessa luovuus oli tärkeää, lasten kykyä ymmärtää ja arvostaa teatteriesityksen sisältöjä väheksyttiin. (Toivanen 2002, 24–25; Ruohomäki 2014, 13.) Oppikouluissa teatteri näkyi erityisesti omatoimisena teiniateatterina, jonka toiminta huipentui 1960-luvulle (Hellström 1993, 61; Ruohomäki 2014, 13).

## 4.3 Suomalaisen draamaopetuksen muotoutuminen

### 4.3.1 Draama ja kulttuuripoliittinen murros

Uudessa peruskoulussa vahva pyrkimys oppiaineksen eheyttämiseen koitui draaman kohtaloksi. Suurista toiveista huolimatta peruskoulu-uudistus ei tuonutkaan teatteritaiteelle itsenäistä oppiainestatusta. Kasvatustieteen professori Erkki Lahdes vastusti laatimassaan *Peruskoulun opetusopissa* (1973) ilmaisutaidon irrottamista omaksi oppiaineekseen, sillä hän koki sen hyödyttömänä. Päätöstä perusteltiin niin oppilaiden kuin opettajien eduilla. Oppilaat kärsisivät, jos opittavien asioiden kokonaisuudet pirstoutuisivat entisestään. Opettajille koituisi ylivoimaiseksi tehtäväksi etsiä jokaiselle ilmaisutaidon tunnille sopivia puheilmaisuja ja suullista esiintymistä harjaannuttavia tilanteita. Lahdeksen mukaan riitti, että koulujuhlat mahdollistivat esiintymisen ja että muilla, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden, tunneilla hyödynnettäisiin dramatisointeja ja esiintymistilanteita. (Toivanen 2002, 24; Ruohomäki 2014, 14.)

Vaikka teatteritaiteelle ei suotukaan oppiainestatusta, oli erityisesti 1960- ja 1970-lukujen vaihde kuitenkin luovan toiminnan ja luovuuden opettamisen nousukautta. Yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen murros vaikutti käsitykseen lasten ja nuorten kulttuurista. Kulttuurin katsottiin kuuluvan tasa-arvoisesti kaikille, ja sen saataavuudesta huolehtiminen kuului hyvinvointivaltiolle. Monimuotoisuutta vaadittiin erityisesti lapsille ja nuorille suunnattuun kulttuuritarjontaan, joka nähtiin sekä määrällisesti että sisällöllisesti riittämättömänä. Muutosten, yhteiskunnallisen keskustelun ja kansainvälistymisen myötä lastenkulttuuri laajentui ja lopulta vakiintui omaksi käsitteekseen. (Mustonen 2010a, 354; Ruohomäki 2014, 13.)

Tärkeä osa uutta lastenkulttuuripoliittikkaa oli harrastustoiminnan tukeminen, jota vahvistivat laki kuntien kulttuuritoiminnasta, läänintaiteilijakokeilut sekä taideohjaajajärjestelmä (Mustonen 2010a, 361; Ruohomäki 2014, 13). Lastenteatterituotantoja alettiin kohdentaa tietyille ikäryhmille, joiden tarpeiden huomioimisessa nojautttiin uusiin pedagogisiin näkemyksiin. Ryhmäteattereiden ansioista kiinnitettiin huomiota teatteritarjonnan maantieteelliseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen eriarvoisuuteen. Ryhmäteattereiden kiertuetoiminta toi lasten- ja nuortenteatterin ohjelmiston lastentarhoihin, kouluihin ja leikkipuistoihin. (Mustonen 2010a, 356; Ruohomäki 2014, 13–14.)

Lastenteattereissa alkoi näkyä osallistamista ja lapsen oman kokemuksen aktivointia: saatettiin panostaa lasten omaan leikinomaiseen toimintaan, jakaa opettajille oheismateriaaleja ja järjestää opettajille draamapedagogisia kursseja (Mustonen 2010a, 358; Ruohomäki 2014, 15). Uusissa kotimaisissa lasten- ja nuorten näytelmissä näkyvät yhteiskuntakriittisyys, lasten ja nuorten arkitodellisuus ja brechtiläisyys, jonka vieraannuttamisen estetiikan avulla aktivoitiin yleisöä. Alueteatteritoiminta hälvensi

ryhmä- ja laitosteattereiden eroja, ja siten myös suurissa teattereissa sovellettiin uusia näkemyksiä lasten ja nuorten teatterista. (Mustonen 2010a, 357–359; Ruohomäki 2015, 15.)

Yleinen politisoituminen heijastui lastennäytelmiin ongelmakeskeisyytenä. Pelkkien koulunäytelmien valmistamiseen suhtauduttiin nyt kriittisemmin. (Toivanen 2002, 26; Ruohomäki 2014, 14.) Lapsi- ja nuorisoteatteritoiminnassa alettiin järjestää luovaa toimintaa, joka oli, esitysten valmistamisen sijaan, laaja-alaista ja prosessia korostavaa (Mustonen 2010a, 361; Ruohomäki 2014, 14). Kulttuuridemokratia heijastui myös näytelmien teemoihin: Lapsille ja nuorille suunnatun kulttuurin ei tulisi enää aliarvioida kohderyhmäänsä, vaan antaa ajattelemisen aihetta ja tarjota virikkeitä omalle luovuudelle. Myös lasten- ja nuortenteatterin piti voida käsitellä yhteiskunnallisia asioita realistisesti ja kriittisesti vallitsevia toimintamalleja kyseenalaistaen ja uusia ratkaisuja etsien. (Mustonen 2010, 357; Ruohomäki 2014, 14.) Perinteisten koulunäytelmien rinnalle ilmestyi suomenkielistä luovan ilmaisun kirjallisuutta, jossa kiinnitettiin huomiota ilmaisukasvatuksen menetelmien kokonaisvaltaiseen käyttöön (Toivanen 2002, 26; Ruohomäki 2014, 15).

#### **4.3.2 Suomalaisen draamakasvatuksen juuret**

Suomalaisessa draamakasvatuksessa näkyy edelleen vahvasti brittiläinen perinne, sillä 1960- ja 1970-luvun taitteessa alkoi Suomeen tulla vaikutteita brittiläisestä draamakasvatuksesta (Rusanen 2002, 35). Brittiläisen draamakasvatuksen pioneereinä on nähty erityisesti Harriet Finlay-Johnson (1871–1956), Henry Caldwell Cook (1886–1939), Peter Slade (1912–2005) ja hänen oppilaansa Brian Way (1923–2006) sekä Dorothy Heatcote (1926–2011) ja hänen oppilaansa Gavin Bolton. (Heikkinen 2002, 75.) Brittiläisen draamakasvatuksen juuret ovat reformipedagogiikassa, jonka pohjalta Caldwell Cook rakensi draamakasvatuksen metodin teoksessaan *The Play Way* (1917). Caldwell Cookin myötä kiinnitettiin huomiota luovaan toimintaan ja taidekasvatukseen, mukaan lukien draamaan. Caldwell Cookin opetusmetodin tarkoituksena oli rikkoa koulun ja yhteiskunnan välisiä rajoja ja luoda opetusmenetelmä, joka ohjaisi oppilaita aktiiviseen toimintaan. (Heikkinen 2002, 75; 2017, 24–28.)

Cookin metodissa korostettiin oppilaiden omaa improvisointia. Teatteriesitys itsessään ei ollut varsinainen tavoite, vaan oppimisprosessin välttämätön vaihe, ikään kuin palkinto, jolla oppilaita motivoitiin toimimaan. Toiminnassa olennaista oli luoda draaman maailmoja, joiden sisällä opitaan sisällöstä leikin kautta. Esityksen sijasta tärkeämpää olivat luokkahuoneessa tehty draama ja oppilaiden yhdessä jaettu kokemus. Heikkisen mukaan lasten omaa kokemusta, spontaania tekemistä ja lapselle ominaista leikkiä korostava Play Way -metodi suorastaan järjestytti aikanaan brittiläistä kouluopetusta. Caldwell Cook oli ensimmäinen, joka kiinnitti huomiota

draamaopettajaan ja siihen, millaisia vaatimuksia draama asettaa opettajille. (Heikkinen 2002, 75; 2017, 24–28.)

Kuilu draaman ja teatterin välille alkoi repeytyä toisen maailmansodan jälkeisessä Englannissa. Kahtiajaon taustalla oli kaksi erilaista näkemystä draama- ja teatteritoiminnasta. Teatteriin perehtyneet opettajat pitivät tärkeänä, että draama- ja teatteritoiminta johtavat teatteriesitykseen, joka esitetään yleisölle. Prosessiin perehtyneet opettajat puolustivat draaman avulla tapahtuvaa persoonallisuuden kehitystä ja näkivät teatteriesitykseen tähtäävän toiminnan jopa lapsille vahingollisena. Erimielisyydet johtivat kahden eri leirin, teatterikasvatusyhdistyksen ja draamayhdistyksen, muodostamiseen. Draamayhdistyksen johtohahmoksi ja merkittäväksi draamavaikeuttajaksi nousi Peter Slade, jonka teos *Child Drama* (1954) sai paljon huomiota. Heikkisen mukaan Sladen suurin merkitys oli eri ikäkausiin perustuvan draamametodin luomisessa, sillä sen avulla draamakasvatusta voitiin toteuttaa kouluissa systemaattisesti. Tämän lisäksi Slade nosti draamatoiminnassa keskeiseksi elementiksi tunnekasvatuksen, joka avaa kanavan myös negatiivisten tunteiden ja konfliktien käsittelylle ja niistä vapautumiselle draaman turvallisessa tilassa. (Heikkinen 2017, 34–36.) ”Sladen lapsidraama (*Child Drama*) muokkaantui myöhemmin pedagogiseksi draamaksi (*Educational Drama*) ja sitten draamapedagogiikaksi (*Drama in Education*), 1990-luvun lopulla termiksi vakiintui prosessidraama (*Process Drama*)” (Heikkinen 2017, 37).

Sladen oppilas Brian Way ei nähnyt lasten omaa draamaa lasten omaehtoisena teatteritaitteena eikä korostanut luomassaan metodissa teatteritaidetta vaan persoonallisuutta kehittävää draamatyöskentelyä. Wayn ajattelussa näkyivät 1960-luvun humanistinen psykologia ja persoonallisuuden kehitystä painottavat pedagogiset virtaukset. ”Draamassa ei ole kysymys jonkin uuden tuomisesta ihmiselämään, vaan jo olemassa olevien taipumusten ja mahdollisuuksien käyttöön ottamisesta. Wayn tavoite oli kehittää ihmistä huomaamaan omat kykynsä ja rohkaistua elämän harjoittelussa turvallisessa draamallisessa toiminnassa.” (Heikkinen 2017, 38–39.)

Anglosaksisten vaikutteiden myötä myös Suomessa alettiin painottaa persoonallisuuden kehittymistä, itseilmaisua ja ryhmädynamiikkaa (Toivanen 2002, 26). Koulujen luovan toiminnan yhdistys perustettiin vuonna 1972 (Nykyisin Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry). Yhdistyksen perustaminen oli draaman kannalta merkittävää, sillä järjestö antoi oppiaineelle kasvot: draama (tuolloin vielä ilmaisutaito) tuli näkyväksi. (Heikkinen 2001, 75.) Järjestön tarkoituksena oli kehittää draamapedagogiikkaa ja luovan ilmaisun opetusmenetelmiä nimenomaan osana koulujen kasvatusta ja opetusta. Yhdistys koulutti opettajia ja käänsi alan kirjallisuutta. (Toivanen 2002, 26; Ruohomäki 2014, 15.) Myös Brian Way järjesti Suomessa kursseja, ja Tintti Karppinen suomensi vuonna 1976 hänen teoksensa *Development through Drama* (1967) nimellä *Luova toiminta ja persoonallisuuden kehittäminen*. Teos oli ensimmäinen

suomen kielelle käännetty draamaa käsittelevä teos. (Rusanen 2002, 42–43; Heikkinen 2017, 37; Ruohomäki 2014, 17–18.)

Wayn ajattelu vaikutti voimakkaasti suomalaiseen draamakasvatukseen ainakin 1980-luvulle saakka. Wayn näkemyksen mukaan draamakasvatus sopi itsenäistä oppiainetta paremmin muiden oppiaineiden opetuksen välineeksi. Samaan aikaan puhuttiin yleisesti paljon oppiaineiden integroinnista, ja draamakasvatus vaikutti olevan sopiva metodi sen toteuttamiseen. Tämä saattoi olla syynä sille, että draamaa ryhdyttiin tuomaan suomalaiseen perusopetukseen nimenomaan läpäisyperiaatteella eikä itsenäisenä oppiaineena. (Rusanen 2002, 42–43; Ruohomäki 17–18.)

Wayn lisäksi suomalaiseen draamakasvatukseen on vaikuttanut merkittävästi Dorothy Heathcote sekä hänen työtään jatkanut, muistiin kirjannut ja teoretisoinut Gavin Bolton (*Acting in classroom drama. A critical analysis*, 1998; *Dorothy Heathcote Story* 2003). Heathcote työskenteli yhdessä myös Sladen ja Wayn kanssa. Heathcoten mukaan draama on oppimismetodi tai oppimisen väline, jota tulisi käyttää ensisijaisesti syventävään opetukseen. Heathcote näki draaman merkityksen syväoppimisessa: kuinka draamatyöskentelyn avulla kyetään siirtymään yksityisestä asiasta, kokemuksesta tai ilmiöstä laajempaan, universaaliin ymmärrykseen. Heikkinen näkee Heathcoten ajattelussa yhtäläisyyksiä sekä ilmiöpohjaisen oppimisen että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa: oppiaine itsessään ei ole keskeinen tekijä, vaan toiminnan lähtökohtana on jokin ilmiö, jonka tutkimisessa oppilas on aktiivinen toimija. (Heikkinen 2017, 40–41.)

#### 4.4 Pyrkimys perusopetuksen oppiaineeksi

Suomalaisen peruskoulun alkuajoista saakka on keskusteltu draaman ja teatterin paikasta ja asemasta perusopetuksessa ja lukiossa. Keskusteluun on vaikuttanut voimakkaasti vastakkaiset näkemykset oppiaineen olemuksesta. Kytkeytyykö opetus teatteritaiteeseen ja näyttämöilmaisuun vai onko kyse ensisijaisesti draamapedagogiikasta? Kuinka draama määritellään? Mitä nimeä oppiaineesta tai oppimisalueesta tulisi käyttää? Opetammeko ilmaisutaitoa, draamaa vai teatteri-ilmaisua? Onko kyseessä oppiaine vai opetusmetodi? Millaisia vaatimuksia tulisi asettaa opettajankoulutuksen sisällöille? Kuka saa opettaa uutta oppiainetta ja millaisella koulutuksella? Draaman asemaa ei ole ajettu yhteisymmärryksessä tai yhteisenä rintamana, mikä on saattanut vaikuttaa siihen, millainen sekä teatteri- että draamaopetuksen asema on Suomessa tällä hetkellä.

Kahtia jakaantuneen kentän ongelmia havainnollistaa hyvin Rusanen väitöskirjassaan *Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta* (2002), jossa hän kuvaa tilannetta. Siinä draaman, teatterin tai ilmaisutaidon

kouluopetusta edistettiin kahdessa toisistaan erillisessä komiteassa, joiden kummankin tehtävänä oli hahmotella oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä lukio-opetusta varten. Kipinän pohdinnalle oli antanut opetusministeriön asettama Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan rakennejaosto, joka esitti uutta esteettis-taiteellista oppiainetta lukioon. Suunnittelutyötä varten perustettiin esteettisen sisältöalueen jaoston alaisuuteen työryhmä ja sen johtoon valittiin Helsingin yliopiston teatteritieteen professori Timo Tiusanen. Työryhmä käytti oppiaineesta nimeä ilmaisutaito, ja lopullisessa, hyvin pitkälle viedyssä suunnitelmassa (1977) se sisälsi opetusta neljän kurssin verran. Kurssit sisälsivät muun muassa puhe- ja kokonaisilmaisua, luovaa toimintaa, teatteri-ilmaisua, teatterihistoriaa ja esityksen valmistamista. (Rusanen 2002, 35–36.)

Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan ehdotus ei koskaan toteutunut. Lukion lukusuunnitelma-asetuksessa vuonna 1981 määritellään ilmaisutaito yhden, enintään kahden kurssin laajuiseksi valinnaisaineeksi. (Mustonen 2010, 362; Ruohomäki 2014, 16.) Tarkkaa selitystä sille, miksi ilmaisutaito jätettiin pois asetuksesta lukion oppimääräksi, en ole onnistunut löytämään. Esimerkiksi teatteri-ilmaisun opetuksen historiaa selvittävässä teoksessa *Tie teatteri-ilmaisuun* (1993) todetaan ylimalkaisesti pedagogisen draaman jääneen, useista aloitteista huolimatta, yksittäisten opettajien taitojen ja innostuksen varaan, eikä se siten lopulta päätynyt viralliseksi työmuodoksi suomalaiseen koululaitokseen. (Stenius 66, 1993; Ruohomäki 2014, 16.) Rusanen toteaa työryhmän suunnittelutyön kuitenkin vaikuttaneen oppiaineeseen ja tuleviin opetussuunnitelmiin (Rusanen 2002, 36; Ruohomäki 2014, 16).

Kolme vuotta myöhemmin Kouluhallitus asetti uuden työryhmän, jonka tuli laatia ehdotus teatterikasvatuksen toteuttamisesta sekä lukiossa että peruskoulussa. Aloite työryhmän asettamisesta tuli Teatterijärjestöjen keskusliitolta, joka heräsi huomaamaan kaikkia oppilaita koskevan, tavoitteellisen teatteritaiteen opettamisen puuttuvan kokonaan peruskoulun opetusohjelmasta. Peruskoulun taidekasvatuksen tulisi sisältää kaikki taiteenlajit, mukaan lukien teatteri. Huolta kannettiin myös teatterin tulevaisuudesta ja yleisökadosta. Julkisessa koulukeskustelussa pohdittiin yleisesti taideaineiden asemaa, yksipuolista tietopainotteista opetusta ja kaiken tämän vaikutusta luovaan ajatteluun, tieteelliseen tutkimukseen sekä humanistisiin elämänarvoihin. (Stenius 1993, 67; Ruohomäki 2014, 17–18.)

Ehdotuksen piti sisältää yleiset tavoitteet, kuvauksen oppiaineeksesta, toteuttamista koskevat opetusmenetelmälliset ohjeet, selvityksen oppi- ja opetusaineistosta sekä opettajien koulutustarpeesta. Kouluhallituksen edustajien lisäksi työryhmään kuului jäseniä Suomen teatterijärjestöjen keskusliitosta ja Teatterikorkeakoulusta. Työryhmän yksimielisenä tavoitteena oli saada tavoitteellinen teatterikasvatus kouluihin ja sitä kautta tasapuolisesti kaikkien lasten ja nuorten ulottuville. Vuonna 1982 valmistuneessa mietinnössä keskeisessä asemassa oli teatteritaide, jonka avulla opitaan ymmärtämään ihmistä ja elämää, jäsentämään ympäröivää todellisuutta sekä



rakentamaan omaa elämäkatsomusta teatteritaiteen avulla. Opetuksessa kiinnitettäisiin huomiota kolmeen alueeseen: esitysten katsomiseen, omakohtaiseen ilmaisuun ja teatteritietoon. (Rusanen 2002, 36–39.)

Työryhmä ei ottanut kantaa eikä kommentoinut aiemman työryhmän suunnitelman sisältöjä, mikä Rusasen mukaan viestinee siitä, ettei teatterikasvatusryhmä pitänyt ilmaisutaitoa varsinaisesti teatterikasvatuksena, vaan äidinkielen opetukseen kuuluvana puhekasvatuksen osa-alueena. Kiinnostavaa on, että nimenomaan teatterikasvatustyöryhmä ei esittänyt teatterikasvatukselle itsenäisiä kursseja ja siten omaa paikkaa lukujärjestyksessä, vaan ehdotti sen sijaan opetuksen toteuttamista läpäisyperiaatteella eli integroituna eri oppiaineisiin. Läpäisyperiaatteeseen päädyttiin, koska se nähtiin uutta oppiainetta realistisempänä ja tarkoituksenmukaisempänä ratkaisuna. Teatterikasvatus tuli huomioida usean oppiaineen yhteydessä. (Stenius 1993, 67; Ruohomäki 2014, 17.) Näin toteutettuna se eheyttäisi koulun kasvatus- ja opetus-työtä (Rusanen 2002, 38; Ruohomäki 2014, 17). Väittely siitä, pitäisikö ilmaisutaitoa tai teatterikasvatusta opettaa omana oppiaineenaan vai läpäisyperiaatteella, kesti Rusasen mukaan pari vuosikymmentä. (Rusanen 2002, 36–39.)

Kumpikaan suunnitelmista ei toteutunut niin kuin oli toivottu: ilmaisutaito ei ollut mukana lukion oppimääräasetuksessa eikä lukioon saatukaan uutta taideainetta. Läpäisyperiaatteella toteutettava teatterikasvatukseen ei näkynyt sen enempää lukion kuin peruskoulunkaan arjessa. Teatterijärjestöjen keskusliitto totesi viisi vuotta muistion luovuttamisen jälkeen, etteivät teatterikasvatustyöryhmän ehdotukset koskaan johtaneet mihinkään. Yhtenä merkittävänä syynä saattoi olla se, ettei teatterikasvatustyöryhmä kiinnittänyt riittävästi huomiota pätevien opettajien kouluttamiseen. (Rusanen 2002, 38–39; Stenius 1993, 67; Ruohomäki 2014, 18.)

Näytelmäkerhojen määrä oli huomattavan suuri koko 1980-luvun ajan, mutta toteutus oli usein sattumanvaraista ja vaille toiminnan tavoitteellisuutta. Lukiossa voitiin toki opettaa ilmaisutaitoa valinnaisena aineena, mutta kokonaan vaille kokonaisilmaisun opetusta jäivät alle 16-vuotiaat oppilaat ja ne, jotka eivät päätyneet myöhemmin jatkamaan opintojaan lukioon. (Stenius 1993, 68; Ruohomäki 2014, 18.) Keskustelu uudesta oppiaineesta oli myös saanut aikaan taistelukentän, jossa muut taideaineet vastustivat oman asemansa heikkenemisen pelossa uuden oppiaineen tuomista kouluopetuksen piiriin (Rusanen 2002, 36–39, Hakalan 1984, 17–18 mukaan).

Huoli peruskouluikäisten lasten ja nuorten jäämisestä teatteritaiteen opetuksen ulkopuolelle johti Teatterijärjestöjen Keskusliiton aloitteesta uuden työryhmän perustamiseen opetusministeriöön. Työryhmä keskittyi nimenomaan peruskoulun tilanteeseen tunnuslauseenaan ”ilmaisutaito kansalaistaidoksi” ja ehdotti teatterikasvatusta tällä kertaa peruskouluun itsenäiseksi oppiaineeksi. Lieneekö ryhmää vaivannut tässä vaiheessa taistelua jo uskon puute, sillä varasuunnitelmana oli sijoittaa teatterikasvatus osaksi äidinkielen opetussuunnitelmaa. Muistiota ei lopulta koskaan julkistettu.

Stenius arvelee syyksi liiallista keskittymistä nimenomaan peruskoulun tilanteeseen. Työryhmän aikaansaannokset olivat kuitenkin sysäys teatteritaiteen perusopetuksen järjestämiselle varsinaisen koululaitoksen ulkopuolelle. (Stenius 1993, 68; Ruohomäki 2014, 18.)

#### 4.5 Teatteria vai draamaa? Kahtia jakaantunut kenttä

Keskustelu draaman ja teatterin opettamisesta kävi kiivaana jälleen 1990-luvun alkupuolella, ja nyt keskiössä olivat opettajat ja heidän pätevyytensä. Teatteria ryhdyttiin tarjoamaan taiteen perusopetuksen oppiaineena, ja syntyi tarve päteville teatteri-ilmaisun opettajille. Kun draamakasvatus saapui Suomeen, siihen perehtyivät ensisijaisesti opettajat, eivät teatterialan ammattilaiset. Nyt tilanne muuttui. Teatterikorkeakoulun aikuiskoulutuksen yksikön suunnittelija Pekka Korhonen toteaa *Teatterikorkeakoulu*-lehdessä (2003) suomalaisen teatterikentän heränneen pohtimaan teatteriopetuksen tilannetta selkeästi muita taideaineita myöhemmin ja vasta pakon edessä. Taiteen perusopetusjärjestelmään tarvittiin osaavia teatteri-ilmaisun opettajia, ja tähän tarpeeseen vastasi vuonna 1992 Turun taiteen ja viestinnän oppilaitos, joka käynnisti teatteri-ilmaisun ohjaajien koulutuksen. Koulujen ilmaisutaidon opettajatarpeeseen vastasi puolestaan Jyväskylän yliopisto aloittamalla ilmaisutaidon opettajien koulutuksen samana vuonna. Teatterikorkeakoulu ei ollut kiinnostunut opettajien kouluttamisesta, mutta koska teatterin opettajankoulutus haluttiin alan korkeimpaan oppilaitokseen, sen oli pakko reagoida. Vuonna 1993 käynnistettiin Teatterikorkeakoulussa koulutus, joka myöhemmin siirtyi tanssi- ja teatteripedagogiikan laitokselle. (Korhonen 2003, 38–39.)

Rusasen mukaan opettajien erilaiset koulutustaustat loivat uuden väittelynaiheen, mikä repi osaltaan juopaa teatterin ja draamakasvatuksen välille. Opettajien mukaan taitelijoilla ei ollut riittävästi pedagogisia taitoja lasten ja nuoren opettamiseen, ja teatterialan ammattilaiset näkivät puutteita opettajien teatteriosaamisessa. (Rusanen 2002, 38.) Keskustelua käytiin ajoittain hyvin kiivaasti, kuten Pirjo Singon *Virkkeessä* julkaistu kirjoitus osoittaa: ”Teatterialan ammattilaiset ilmaisevat opettajaan kohdistuvat vaatimukset kärkevästi: on parempi harrastaa teatteria vapaasti ilman opetusta kuin saada huonoa opetusta, huonoja tottumuksia, jotka joudutaan myöhemmin kitkemään pois” (Sinko 1993, 48). Draama- ja teatteriopetuksen kentän kiistoissa ei ollut kyse vain suomalaisesta ilmiöstä, vaan erimielisyyttä voidaan pitää osittain perittynä. Vastakkainasettelu kävi kiivaana Englannissa 1970-luvulta alkaen. Keskusteluissa asetettiin vastakkain teatteri ja draama, produktio ja prosessi, esittäminen ja kokemus. (Korhonen 2003, 41 Heikkisen 2001 mukaan.)

Pirjo Kanerva pohti sekä suomalaisen että brittiläisen draamaopetuksen tilannetta *Virkkeessä* vuonna 1993 otsikolla ”Draama – opetusmetodi vai itsenäinen oppiaine?”. Englannissa draama oli pudotettu pois kansallisesta opetusohjelmasta, ja alan asiantuntijat kiistelivät siitä, oliko ratkaisu toimiva vai suuri virhe. Taustalla oli vuoden 1988 kansallisen opetussuunnitelman uudistustyö, jossa draama jätettiin pois itsenäisenä oppiaineena, vaikka sitä opetettiin 90 prosentissa Lontoon peruskouluista. Kanervan mukaan draamaa itsenäiseksi oppiaineeksi ajoi Englannissa erityisesti David Hornbrook, joka toimi draaman ylitarkastajana ja joka näki draaman kytkeytyvän nimenomaan teatteritaiteeseen ja näyttämöilmaisuuun. Hornbrook toteaa teoksessaan *Education in drama: casting the dramatic curriculum* (1993), että draaman tulisi oikeuttaa paikkansa itsenäisenä oppiaineena nimenomaan teatteritaiteesta käsin: teatterin kouluopetuksen tulisi olla yhtä itsestään selvää kuin kaikkien muidenkin taiteiden, jotka itsenäisinä oppiaineina kouluopetukseen jo kuuluvat. Jos kouluissa opetetaan kuvataidetta ja musiikkia, miksei sitten teatteria? Hornbrookin mukaan draama ei voi koskaan saavuttaa itsenäisen oppiaineen statusta, jos se mielletään vain opetusmetodiksi. Vain käsittämällä draama taideaineeksi voidaan konkreettisesti määrittellä opetuksen sisällöt ja tavoitteet ja todistaa itsenäisen draamaopetuksen arvo koulutuksesta päättävälle tahoille.

Englannin draamaopetuksen tilanne on osaltaan antanut Kanervalle impulssin pohtia, pitäisikö Suomessa draaman (tuolloin vielä ilmaisutaito) olla osa kouluopetusta vain metodin muodossa vai muiden taideaineiden tapaan itsenäisenä oppiaineena. ”Draama teatteriin kytkeytyvänä taideaineena näyttää saavan yhä enemmän puolestapuhujia. Ongelmana on vain se, ettei opetusmetodeja siihen ole viimeisten vuosikymmenten aikana kehitetty lainkaan yhtä innokkaasti kuin pedagogisen draaman alueella.” (Kanerva 1993, 56.) Kanerva, kuten moni muu draamakasvattaja tuohon aikaan, vetoaa tekstissä myös oppiaineen nimen muuttamisen puolesta: ilmaisutaidosta tulisi luopua ja alkaa käyttää nimitystä draama. Kanerva myös kysyy, milloin Suomessa käynnistyisi spesifimpi keskustelu draaman opettamisesta. (Kanerva 1993, 52–56.)

Heikkinen totesi lähes kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 2001 julkaistussa artikkelissaan ”Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista”, että vastakkainasettelu teatterin ja draaman välillä on ollut leimallista niin Englannissa, Suomessa kuin Pohjoismaissa koko 1900-luvun ajan ja että Suomessa keskustelu jatkuu yhä edelleen, vaikka kansainvälisessä draamatutkimuksessa vastakkainasettelu ja köydenveto teatterin ja draaman välillä on todettu virheelliseksi ja turhaksi. Heikkisen mukaan olisi tarpeellista tarkastella draaman kehitystä kriittisesti:

Kun olemme siirtyneet uudelle vuosituhanalle ja kun meillä alkaa olla perspektiiviä työhön, jota Suomessa on tehty 1970-luvulta lähtien ensin luovan toiminnan, sitten ilmaisukasvatuksen, pedagogisen draaman ja draamapedagogiikan termein, on myös syytä kysyä,

millainen kehitys alalla on ollut ja ketkä ylläpitävät myyttejä ja vastakkainasetteluja, minkä instituution etuja kahtiajako palvelee? (Heikkinen 2001, 81.)

Myös Tapio Toivanen totesi vuonna 2002 valmistuneessa väitöskirjassaan, että 1990-luvulla teatteri- ja draamakasvatuskeskustelussa edettiin ohi dikotomioiden. Enää ei kiistellä siitä, onko kyse teatterista vai draamasta, prosessista vai produktiosta tai siitä, onko draamassa ensisijaista taide vai opetus. (Toivanen 2002, 28.) Toivanenkin viitanee ensisijaisesti draaman kansainväliseen ja kentän sisäiseen draamakasvatuskeskusteluun. Suomessa vuoden 2010 tuntijakouudistuksessa suurinta erimielisyyttä aiheutti nimenomaan kysymys siitä, onko draama opetusmenetelmä vai ei. Vastakkainasettelu ei tullut ensisijaisesti teatteri- ja draamakentän sisältä, vaikka jotain näkemyseroja edelleen olikin. Draama joutui perustelemaan olemassaoloaan teatterikentän ulkopuolisille toimijoille.

Pekka Korhonen, joka toimi Teatterikorkeakoulun aikuiskoulutusyksikön suunnittelijana, pohti vuonna 2003 Teatterikorkeakoulu-lehdessä kentän jakoa taiteeseen ja kasvatukseen tekemällä katsauksen teatteri-ilmaisun opettamiseen ja harrasteryhmien ohjaamiseen tarkoitettuihin oppaisiin. Korhosen mukaan selkeä monipuolistuminen tapahtui, kun kirjoja ei enää kirjoitettu vain teatteriryhmille, vaan ne suunnattiin ryhmän ohjaajalle. Korhosen mukaan uusimmissa teoksissa pohdittiin myös teatteripedagogiikkaa, opetuksen tavoitteita, arviointia, teatterityöskentelyä sekä esityksen valmistamista, opettajuutta ja ohjaajuutta. Korhosen mukaan opaskirjoista oli kuitenkin nähtävissä, kuinka kentän kahtiajako on säilynyt uudelle vuosituhatluvulle saakka: puolet oppaista käsitteli ilmaisutaitoa ja draamapedagogiikkaa ja puolet esityksiin painottunutta teatteriopetusta. (Korhonen 2003, 39–44.)

Heikkisen mukaan draamakasvatuksen mahdollisuus on siltojen rakentamisessa taiteen ja kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan sekä yksilön ja ryhmän välille liminaalisessa tilassa, jossa vakava ja leikillisuus yhdistyvät ja jonka luomisessa ja siinä toimimisella opettajalla on suuri merkitys. Draama on mahdollisuuksien tila taiteen ja kasvatuksen välissä ja siinä korostuvat niin leikillisuus, draama, teatteri kuin kasvatustakin. Draaman ymmärtäminen vaatii uudenlaista näkökulmaa oppimiseen. Heikkinen toteaa:

Tällainen lähestymistapa ei oikein suosi ajatusta draamasta ”opetusmenetelmänä” ja ajatusmallia on vaikeaa opettaa ihmisille, jotka tulevat formaalin ja perinteisen opettajankoulutuksen kautta draaman kursseille. Usein tuntuu, että lyhyt kurssi pitäisi käyttää ensin perinteisestä ajattelusta poisoppimiseen ja vasta sitten avata ikkuna tähän toisenlaiseen ajatteluun. (Heikkinen 2017, 16–18.)

Myös Teatterikorkeakoulun tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila on nähnyt taidekentän ja pedagogiikan välisen kuilun ongelmallisena, ja hän peräänkuulutaakin avoimuutta ja dialogia pedagogiikan ja taiteen tekemisen välille. Anttilan mukaan taidepedagogiikan tutkimus edellyttää avointa, ennakkoluulotonta asennetta

sekä kriittistä suhtautumista sekä pedagogiikan että taiteen perinteisiin ja auktoriteetteihin. Lopputulos on epäonnistunut, jos nämä kaksi liitetään näennäisesti tai pakotetusti yhteen ja jos kumpikin joutuu taistelemaan elintilastaan. Anttilan mukaan taidepedagogiikan lähtökohtana on, että liiton osapuolet ovat keskenään tasa-arvoisia ja vapaaehtoisesti dialogisessa suhteessa toisiinsa. (Anttila 2011, 5.)

## 5 DRAAMAN OPPIMISKÄSITYS

Kaiken opettamisen ja opiskelun perustana on käsitys siitä, mitä oppiminen on ja mikälainen oppimistapahtuma on luonteeltaan. Oppimiskäsitykset muovautuvat opetustyössä, ja ne sisältävät monenlaisia aineksia. Kysymys ei siis ole vain opettajan tai oppilaitoksen omasta käsityksestä siitä, mitä oppiminen tai hyvä opettajuus on. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat esimerkiksi yleiset käsitykset tiedosta ja oppimisprosesseista, yhteiskunnan perinteet ja normit, odotukset, joita yhteiskunta opetukselle ja koululaitokselle asettaa, sekä oppimista koskeva tutkimustieto. (Rauste-von Wright ym. 2003, 139.) Draaman oppimiskäsitys pohjautuu **pragmatismiin, kokemukselliseen oppimiseen** sekä **konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen**.

### 5.1 Pragmatismi

Pragmatismen juuret yltävät 1800-luvulle ja evoluutioteorian ihmiskäsitykseen saakka. Pragmatismi on johdettu sanasta *pragma*, joka viittaa toimintaan. Ajatussuunnassa painottuu ihmisen aktiivinen toiminta, jonka avulla ihminen oppii ja niin myös selviää ympäristönsä asettamista haasteista. John Dewey (1859–1952), yksi 1900-luvun merkittävimmistä kasvatustieteilijöistä, kehitti pragmatismia pohjalta progressiivisen kasvatustieteen, jonka mukaan ihminen on aktiivinen toimija ja oppiminen ongelmanratkaisua. Ihmisen kohtaama uusi tilanne virittää odotuksia ja hypoteeseja, jotka perustuvat ihmisen aiemmin oppimiin asioihin ja joita hän koeponnistaa uudessa tilanteessa. Oma toimintansa ja toiminnan tuloksia reflektoiden oppija rekonstruoii aiempia käsityksiään ja tietojaan eli oppii uutta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 155–156.)

Deweyn mukaan ihmisellä on neljä perustarvetta: tekemisen ja keksimisen tarve sekä sosiaalisen ja taiteellisen toiminnan tarve. Näiden tarpeiden tyydyttämiseen draamakin vastaa. Siten Deweyn ja pragmatismien merkitys on ollut keskeisellä sijalla

draamaopetuksessa. (Teerijoki 2001, 73.) Draamassa oppilasta ei nähdä passiivisena tiedon vastaanottajana vaan aktiivisena toimijana, joka luo oppimisprosessissa oman merkityksensä testaamalla omia hypoteesejaan (Heikkinen 2005, 37). Deweyn mukaan ongelmanratkaisutaitojen ja ajattelun kehittäminen ovat koulun tärkeimpiä tehtäviä. Valmiiden tehtävien sijaan on tarkoituksenmukaisempaa ja motivoivampaa lähteä liikkeelle kokeilemalla ja materiaalilla, jolla on kosketusta oppijan oman kokemusmaailmaan. (Heikkinen 2017, 60.) Opittavien asioiden on ankkuroiduttava oppijan arkitodellisuuteen, jotta oppija kokee ne tärkeiksi ja motivoituu toiminaan ja oppimaan (Rauste-von Wright ym. 2003, 156).

Dewey käsittelee tekemällä oppimista teoksessaan *School and Society* (1899), jossa hän esittelee progressiivisten kasvatusideoiden käytännön kokeiluja. Tekemällä oppimisen (Learning by Doing) lisäksi Dewey kirjoittaa lapsilähtöisyydestä, koulun tarpeesta pedagogiselle reformille, oppimispsykologian rekonstruoinnista sekä varhaiskasvatuksen merkityksestä konstruktivisessa pedagogiikassa. Deweyn progressiivinen näkökulma ei siis koskenut vain yksittäistä opiskelijaa, vaan koko koulua oppivana yhteisönä. Dewey näki, että koulun oli tarjottava mahdollisuus sosiaalisesti merkitykselliseen kasvuun. Jotta tämä olisi mahdollista, koulu ei Deweyn mukaan saisi olla muusta yhteiskunnasta erillinen saareke, jossa oppilaat oppivat valmiiksi jäsennettyjä oppisisältöjä vakiintunein menetelmin. Deweyn mukaan koulu pysyy muutoksessa mukana vain, jos se on valmis itsekin muuttumaan. (Väkevä 2004, 111–113.) Dewey painotti koulun oppiaineiden välistä avointa vuorovaikutusta: oppiaineiden sijaan erilaisia työtapoja ja näkökulmia opittaviin asioihin (Heikkinen 2017, 25).

## 5.2 Kokemuksellinen oppiminen

Humanistis-kokemuksellisen paradigman mukaan oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin, oppimiskokemuksen reflektioon sekä itseohjautuvuuteen kasvamiseen. Opetuksen tavoitteena on oppilaan itsensä toteuttaminen ja henkilökohtainen kasvu. Tässä prosessissa opetuksen ja opettajan tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja itseohjautuvuutta. Nämä valmiudet ovat ihmiselle myötäsyttyisiä, mutta oppimistilanteessa opetuksen on luotava mahdollisuudet kehittää itseohjautuvuuden ja itsereflektion taitoja. (Rauste-von Wright 1998, 17.) Kokemuksellisen oppimisen tunnetuimpia teoreetikoita on yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä David A. Kolb (1939–), jonka teos *Experiential learning -experience as the source of learning and development* (1984) on kokemusoppimisen lainatuin teos (Miettinen 1998, 2). Kokemuksellisen oppimiskäsityksen edustajat vastustavat opetusprosessin pitkälle menevää suunnittelua ja ovatkin keskittäneet huomionsa oppimisprosessiin. Esimerkiksi suuntauksen suomalainen

tutkija, filosofi Reijo Wilenius on verrannut kasvatustoimintaa taiteelliseen toimintaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 199.)

Kolb (1984) erottaa neljä kokemuksellisen oppimisen orientaatiota, jotka ovat

1. konkreettinen kokeminen, jossa etualalla ovat henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja taiteellinen orientaatio,
2. abstrakti käsitteellistäminen, jossa olennaista on systemaattinen ajattelu ja ongelmanratkaisu,
3. reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin sekä
4. aktiivinen kokeilu, jossa olennaista on käytännön toiminta ja ihmiseen tai tilanteisiin vaikuttaminen.

Yhdessä nämä neljä muodostavat kokemuksellisen oppimisen kehän: kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja lopulta aktiivinen kokeilu. Näin etualalla oppimisessa ovat minän kasvu, luovuus ja itseohjautuvuus. Kokemuksellisessa oppimisnäkökatselussa korostuu oppijan oma toiminta. Opettaja on ensisijaisesti oppimisprosessin fasilitaattori. (Rauste-von Wright ym. 2003, 199–200.) Mallia on kutsuttu myös kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehykseksi, ja se on ollut vakiintuneessa asemassa aikuiskasvatustieteen oppikirjoissa ja opinnäytteissä (Miettinen 1998, 2).

Kuten konstruktivistisen oppimiskäsityksen, myös kokemuksellisen oppimisen perustelijana on nähty John Dewey. Tätä näkemystä on myös kritisoitu. Esimerkiksi Reijo Miettinen toteaa artikkelissaan ”Miten kokemuksesta voi oppia? – Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa” (1998) näkökatselun perustuvan Deweyn filosofisen ajattelun kontekstista irrotettuihin yksittäisiin lausumiin tai kirjoituksiin. Erityisesti tämä on Miettisen mukaan koskenut kokemusoppimista ja Kolbin tunnetuinta teosta *Experiential learning -experience as the source of learning and development* (1984). Miettinen kutsuu Kolbin menettelyä eklektiseksi yhdistelemiseksi, jolla hän tarkoittaa erilaisten kontekstistaan ja peruspyrkimyksestään eroteltujen käsitteiden ja termien yhdistelemistä tietyn tarkoituksen palvelemiseksi. Miettinen toteaa:

Deweyllä reflektiivisen oppimisen lähtökohtana ei ole kokemus, vaan totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvan ongelmatilanteen ratkaiseminen kokeellisen toiminnan avulla. Integroivana perusteena oli elämäntoiminta ja sen ongelmien ratkaisemisen edellyttämä oppiminen. (Miettinen 1998, 6.)

Kokemuksellisen oppimisen kritiikissä on viitattu myös Deweyn näkökatseluun siitä, että pelkästään kokeminen ja tekeminen eivät riitä. Tarkoituksenmukaisessa oppimisessa on olennaista se, mitä koetaan ja millaiseen tavoitteelliseen toimintaan kokemus liittyy. Myös itseohjautuvuus on saanut osakseen kritiikkiä. Vaikka itseohjautuvuus nähdään sekä oppimisen tavoitteena että keinona, suuntauksessa on kiinnitetty hyvin vähän huomiota itseohjautuvuuden analyysiin eli esimerkiksi siihen,



kuinka itseohjautuvuutta toteutetaan mielekkäästi käytännössä. Suuntauksen on nähty määrittelevän oppimiskäsitystä vähäisesti ja ottavan vain yleisluontoisesti kantaa opetussuunnitelmaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 200.) Vaikka Kolbin malli ei olekaan uskollinen Deweyn ajattelun kanssa, on sen nähty kuitenkin välittävän olennaisia ideoita Deweyn ajattelusta, kuten kokemuksesta oppimisen motivoijana ja oppimisen prosessiluonteesta. Kolbin mallia on käytetty paljon aikuiskasvatuksessa yksittäisten koulutustapahtumien suunnittelun mallina. (Törmä 1998, 324–325.)

### 5.3 Konstruktivismi

Konstruktivismi on tiedon olemusta käsittelevä tietoteoreettinen paradigma, jonka ilmenemismuoto pedagogiikan alueella on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kyseessä ei ole yhtenäinen oppimisteoria, vaan paradigma, jonka kaikkia eri suuntauksia yhdistää näkemys tiedosta yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamana. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään oppilaan aktiivisena toimintana, jossa oppija rakentaa käsitystään maailmasta ja sen ilmiöistä tulkitsemalla itse omia havaintojaan ja hankkimaansa tietoa aikaisemman osaamisensa ja kokemustensa avulla. Oppimisessa avainasemassa on itse oppija, joka aktiivisesti etsii ja rakentaa merkityksiä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa ei siis ole kyse tiedon siirtämisestä opettajalta oppilaalle, vaan oppija rakentaa omaksumastaan tiedosta oman merkityksensä. Omaksuttu tieto tai asia ei ole tarkka kopio oppilaalle siirretystä alkuperäisestä aineksesta, vaan oppilas tekee kokemustensa ja tietojensa perusteella muunnoksia eli transformaatioita. (Tynjälä 2004, 37–44.)

Konstruktivismiin **sosiokulttuurisessa suuntauksessa**, kulttuurihistoriallisessa koulukunnassa, oppiminen nähdään sosiaalisena ilmiönä, jota tulee tarkastella sen sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kehityksessä. Tutkimuksen kohteena ei ole yksilö tai ympäristö vaan sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihmisen toiminta tapahtuu aina kulttuurisessa kontekstissa, ja siksi ihmisen ajattelun ja oppimisen tutkiminen on liitettävä historiaan ja vallitsevan kulttuurin tarjoamiin välineisiin kuten kieleen. Tämän suuntauksen kehittäjänä pidetään nykyisen Valko-Venäjän alueella syntynyttä neuvostoliittolaista L. S. Vygotskya, jolla on ollut huomattava vaikutus sosiokulttuuristen lähestymistapojen kehittymiseen kuten ideaan kielen merkityksestä ihmisen toiminnan välittäjänä. (Tynjälä 2004, 44–47.) Draaman kieltä ja oppimista draaman merkkijärjestelmän kautta käsittelemme tarkemmin luvussa ”Draaman genret”.

Konstruktivismiin suuntauksista **symbolisessa interaktionismissa** tarkastellaan yksilön konstruktivisia toimintoja sosiaalisessa kontekstissa. Lähestymistapa tutkii,

kuinka yksilöistä muodostuva ryhmä rakentaa vuorovaikutuksellisesti merkityksiä ottaen samalla huomioon sen, kuinka jokainen yksilö rakentaa ryhmän sisällä myös oman ainutkertaisen ja henkilökohtaisen merkityksensä asioille ja ilmiöille. Symbolinen interaktionismi ottaa siis huomioon sekä yksilöllisen tiedon rakentamisen prosessit, sosiaaliset normit että yksilöllistä oppimista rajaavat käytännöt. Merkitys on sosiaalinen symbolinen tuote, joka syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joka on tulkinnallista. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset määrittelevät ja tulkitsevat toistensa toimintaa ja ottavat sen huomioon oman toimintansa suunnittelussa. Tämä johtuu ihmisten tarpeesta sovittaa toimintansa ja ymmärryksensä yhteen sosiaalisissa yhteisöissä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja jaettujen merkitysten kautta ihminen kykenee asettumaan toisen asemaan mutta myös näkemään itsensä toisten silmin ja saamaan käsityksen siitä, kuinka muut ihmiset suhtautuvat häneen. Näin ihminen voi tarkastella ja arvioida itseään ja sisäistä maailmaansa suhteessa muihin ihmisiin ja heidän toimintaansa. Tällä tavoin ihminen rakentaa itseään sosiaalisessa yhteisössä ja so- siaalistuu sosiaaliseen yhteisöön. Yksittäisen ihmisen rakentamat merkitykset ovat sidoksissa yhteisön yhteisiin merkitysjärjestelmiin. (Tynjälä 2004, 50–54.)

Millaista on konstruktivismiin pohjautuva pedagogiikka? Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavaa ja oppijan valmiuksia painottavaa opetusta. Olen- naisia tekijöitä ovat oppijan oma aktiivisuus, opettajan rooli oppijan oppimisprosessin tukijana sekä erilaisten oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisten oppimistilanteiden järjestäminen. Oppimisympäristöissä vältetään mekaanista ulkoa opettelua ja pyritään tavoittamaan oppilaan oma ymmärrys, joka on edellytyksenä merkitysten rakentamisessa. Opetuksen lähtökohtana ovat oppijan jo olemassa olevat tiedot, käsit- tykset ja uskomukset, joiden pohjalta oppilas tulkitsee uutta tietoa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa käytetään sellaisia opiskelumenetelmiä, jotka huomioivat oppilaiden erilaiset kokemukset ja siten myös monenlaiset tulkinnat ja merkitykset, jotka kohtaavat toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Oppi- misessa painotetaan oppilaan kykyä käyttää ja soveltaa opittuja asioita myös uusissa konteksteissa. Tämä mahdollistuu, kun oppimistilanteessa tarkastellaan asioita mo- nenlaisissa konteksteissa, erilaisista näkökulmista käsin ja monenlaisten esitystapojen ja oppimistehtävien kautta. Oppiminen kohdistuu myös itse oppimiseen, ja se kehit- tää oppilaan metakognitiivisia taitoja. Konstruktivistinen pedagogia korostaa sosiaa- lisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa, sillä kaikki oppiminen nähdään so- siaalisena toimintana. Opetusmenetelmien valinnoilla, kuten yhteistoiminnallisella oppimisella, pyritään mahdollistamaan tiedon jakaminen, keskustelu ja argumen- tointi, erilaisten tulkintojen tarkastelu sekä oppimisen reflektointi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–174; Tynjälä 2004, 60–65.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys määritellään asiakirjan yhteisessä osiossa. Opetussuunnitelman oppimiskäsitys on konstruktivistinen, vaikka oppimiskäsitystä ei opetussuunnitelmassa nimetäkään. Aivan kuten konstruktivistisessä oppimiskäsityksessäkin, opetussuunnitelman perusteissa oppilas määritellään aktiiviseksi toimijaksi:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. (POPS 2014, 17.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa painotetaan, että oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Opetussuunnitelman perusteissa oppiminen määritellään konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoin konteksti- ja tilannesidonnaiseksi toiminnaksi. ”Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan.” (POPS 2014, 17.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Tynjälän mukaan (2005, 65) konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä vuorovaikutus mahdollistaa oman ajattelun ulkoistamisen. Oppilas saa aineksia omaan reflektioonsa muilta oppijoilta. Oppimisprosessissa oppilas saa muilta oppijoilta myös sosiaalista tukea ja hän antaa sitä itsekin ryhmänsä jäsenille. Myös opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana, jossa vuorovaikutus muiden oppijoiden kanssa on oppimisen kannalta tärkeää:

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. (POPS 2014, 17.)

Oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta. Siksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa pedagogiikassa opetuksen lähtökohdaksi otetaan oppijan jo olemassa olevat tiedot ja käsitykset opiskeltavasta ilmiöstä. Myös opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan oppilaan aiemmat tiedot ja taidot, joihin uuden oppiminen liitetään:

Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, häntä ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. (POPS 2014, 17.)

Koska oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot sekä oppijan toimintatavat ovat keskeisiä uuden oppimisessa, konstruktivistisessä pedagogiikassa korostetaan oppilaan

metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Ulkoisen kontrollin sijaan harjoitetaan oppimaan oppimisen taitoja. Samat metakognitiiviset taidot mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa:

Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita. (POPS 2014, 17.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoin opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös ongelmakeskeisyyttä ja moninäkökulmaisuuutta. ”Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia.” (POPS 2014, 17.)

Oppimiskäsitys määrittää opetussuunnitelman perusteissa, jotka ohjaavat opetusmenetelmien valintaa ja opettajan toimintaa. Vaikka draaman ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykset kohtaavatkin, yhtälö ei kuitenkaan ole aivan niin suoraviivainen: opettajankoulutuksen välittämä oppimiskäsitys sekä kulttuuriset arvot näkyvät opettajien asenteissa. Jotta opetusmenetelmät ja -prosessit muuttuisivat, on muutoksia tapahduttava myös opettajien omissa oppimiskäsityksissä eli siinä, millaisena opettajat itse näkevät opettamisen luonteen sekä opettamisen mahdollisuudet. (Rauste-von Wright ym. 2003, 177.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisten opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia, joten on vaikeaa luoda kiinteitä ja yksityiskohtaisia opetussuunnitelmia. Oppimiskäsityksen tiedostaminen on merkittävä koulutusprosessin säätelijä, ja sen painoarvo on aina vain kasvanut.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen opetussuunnitelman siirtäminen käytännön opetuskäytännöiksi on hidasta ja haastavaa. Oppimiskäsitystä on myös kritisoitu. Suurissa oppilasryhmissä on vaikeaa ottaa selvää kunkin oppilaan taustasta ja huomioida jokaisen oppilaan aikaisempi osaaminen, kiinnostuksen kohteet ja sisäiset oppimisprosessit. Myös sopivien oppimateriaalien löytäminen ja oppimistehtävien muuttaminen tutkimusongelmiksi on koettu vaikeana. Oppimiskäsitystä on myös tulkittu virheellisesti niin, ettei opettajaa enää juuri tarvita opetustilanteessa tai että tiedon jakaminen esimerkiksi luennoimalla on kokonaan kiellettyä. (Uusikylä ja Atjonen 2007, 154.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys kyseenalaistaa yksityiskohtaisen opetussuunnitelman merkityksen, kun ”oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitseväksi palautteenhakuprosessiksi, joka on tilannesidonnainen”. Myös hyvä opettajuus määrittää toisenlaisin kriteerein ja vaatimukset opettajana toimimiselle lisääntyvät. (Rauste von Wright ym. 2003, 201.) Uusien oppimiskäsitysten muuttuminen teoriasta käytännön opetustoiminnaksi on hidasta. Muutokset eivät tapahdu yhden tai kahdenkaan opetussuunnitelma aikana. Tarvitaan paitsi koulutusta, myös sopivaa opetusmateriaalia, arviointityökaluja sekä muutoksia

oppimisympäristöissä ja koulukulttuurissa, jotta opettajalla on monipuolisesti resursseja kehittää omaa opetustaan.

Pragmatismien, kokemuksellisen oppimisen sekä konstruktivistisen oppimiskäsitysten taustalla olevat arvot näkyvät mielestäni uudessa opetussuunnitelmassa oppimiskäsityksen lisäksi perusopetuksen arvoperustassa, jossa korostetaan kokemuksen, motivaation, tutkivan oppimisen, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen, itse-reflektion, henkilökohtaisen kasvun sekä itsesäätelyn ja vastuunkannon merkitystä (POPS 2014, 15-16).

## 6 DRAAMA OPPIAINEENA

### 6.1 Draaman oppimisalueet

Heikkisen mukaan draamakasvatus kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota koulussa ja teatteri-ilmaisun opetuksessa hyödynnetään. Yleissivistävässä kasvatuksessa draaman on tarkoitus luoda kouluun fiktiivisiä oppimisympäristöjä, joissa oppilaat yhdessä opettajan kanssa luovat ja tutkivat merkityksiä. Draaman päätavoitteena ei ole kouluttaa teatterin ammattilaisia, vaan opettaa osallistujat toimimaan luovasti ja ajattelemaan toimien. Draamakokemus on draaman ja teatterin muotoon sidottua tiedonhankintaa. Merkitykset eivät synny todellisuudesta tai fiktiosta, vaan tutkittavasta teemasta ja henkilön omasta kokemustaustasta. ”Draamaopetuksen tavoite pitkällä tähtäimellä on auttaa oppijaa ymmärtämään itseään ja maailmaa, jossa hän elää.” (Heikkinen 2005, 25–28.)

Fiktiivisen oppimisympäristön luomisessa olennainen käsite on *esteettinen kahdentuminen*, jonka avulla oppiminen mahdollistuu (Heikkinen 2002, 2004, 2005; Laakso 2004; Østern 2000). Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan kahden eri todellisuuden, todellisen ja fiktiivisen, yhtäaikaista olemassaoloa. Kyse on kahden elävän todellisuuden dialogisesta suhteesta, jossa kumpikin maailma on samanaikaisesti olemassa, vaikka osallistuja liikkuisi todellisuudesta toiseen. (Heikkinen 2004, 102–103.) Draaman oppimispotentialiaali on juuri tässä kaksoiskohtaamisessa, jota kutsutaan myös nimityksillä *aesthetic doubling*, *metaxu*, *metaxis*, *methexis* ja *in-betweeness* (Laakso 2004, 41).

Kun draamaan osallistuva siirtyy arkitodellisuudesta fiktiiviseen maailmaan, hän jatkaa toimintaansa aivan kuin olisi joku muu, toinen ihminen toisessa ajassa ja tilassa. Ryhmä luo mielikuvituksensa ja eläytymisen avulla maailman, jossa pätevät yhdessä sovitut säännöt ja logiikka, joihin sitoudutaan. Sääntöjen ei tarvitse olla samat,

jotka pätevät arkitodellisuudessa. Todellinen maailma on silti samanaikaisesti olemassa: osallistuja on eläytymisestään huolimatta tietoinen todellisesta itsestään, omista ajatuksistaan, tunteistaan ja kokemuksistaan sekä reaali maailman normeista. Esteettinen kahdentuminen tapahtuu siis ajassa, roolissa ja tilassa. Fiktiivistä maailmaa voidaan elävöittää esimerkiksi rooliasuilla, valoilla ja äänillä. (Heikkinen, 2005, 43–48).

Draaman onnistuminen vaatii ryhmältä eläytymistä, mielikuvitusta ja heittäytymistä. Osallistujien on lähdettävä leikkiin mukaan, jotta fiktiivisen maailman ja sen roolien luominen onnistuu. Leikistä huolimatta draaman tarkoitus on kuitenkin vakava, ja leikki täytyy ottaa tosissaan. Jos leikin sääntöjä ei noudata, leikki ei toimi. Samoin draamassa draaman maailma hajoaa, jos yhdessä sovitusta pelisäännöistä eli *draamasopimuksesta* ei pidetä kiinni (Heikkinen 2004, 90–97). Yhdessä tehdyt sopimukset koskevat käyttäytymistä, työtapoja ja tavoitteita. Sopimuksen kautta sitoudutaan osallistumaan ja kokeilemaan, jolloin merkityksiä luova draamatyöskentely mahdollistuu. (Heikkinen 2017, 49.) Yhteiset säännöt tuovat työskentelyyn turvaa ja luottamusta, ilmapiirin, jossa luovuus, leikki ja heittäytyminen ovat mahdollisia. Draaman leikkisästä muodosta mutta vakavasta tarkoituksesta Heikkinen käyttää käsitettä draaman *vakava leikillisuus*. (Heikkinen 2004, 57–61.)

Leikin ja roolin tuoman suojan avulla on mahdollista käsitellä myös vaikeita asioita ja välttää stereotypioita tekemällä ilmiön tarkastelusta omakohtaista. Esteettisellä kahdentumisella on eettinen ulottuvuus: Fiktiossa on mahdollista vapautua todellisen maailman vallasta, normeista, säännöistä ja konventioista. Kun astumme fiktion maailmasta takaisin sosiaaliseen todellisuuteen, reflektoidemme fiktiosta tapahtunutta toimintaa. (Heikkinen 2005, 35.) Draaman maailmassa on mahdollista kokeilla erilaisia rooleja sekä toimintaa, tunteita ja ajatuksia, jotka eivät omassa arjessa tai yhteisössä ole sallittuja tai mahdollisia (Heikkinen 2004, 23). Näin osallistujalla on mahdollisuus tarkastella asioita monesta eri näkökulmasta, myös oman arkikokemuksensa ulkopuolelta.

Draaman oppimiskäsitys on kokemuksellinen ja konstruktivistinen (Heikkinen 2005, 37). Draama on kokemuksellista draaman muotoon sidottua ryhmätyötä, jossa opitaan yhteistoiminnallisesti draamasta ja draaman kautta. Draamatyöskentelyssä läsnä ovat aina

- henkilökohtainen oppiminen (itsereflektio, omat ajatukset, havainnot ja kokemukset),
- ryhmästä oppiminen (ryhmän jäsenet, ryhmätyö ja ryhmädynamiikka),
- draamasta ja teatterista oppiminen (muoto, sisältö ja työtavat),
- teemasta oppiminen (valittu teema, aihe tai ilmiö).

(Laakso 2004, 176; Heikkinen 2005, 33–42.)

## 6.2 Draaman genret

Enemmän uskomuksiin kuin analyysiin perustuvat draaman ja draamakasvatuksen suuntaukset ja koulukunnat sekä viimeistelemättömät määritelmät ovat olleet draaman riippakivinä. Heikkisen mukaan genreajattelun kautta on mahdollista kuvata ja luokitella tarkasti draaman ilmiöitä. Genretietoisuus mahdollistaa erilaisten lajityyppien tunnistamisen sekä draaman ja sen teorioiden tutkimisen ja tulkitsemisen. (Heikkinen 2005, 59–60.) Heikkisen edelleen kehittämä draaman genreteoria pohjautuu Anna-Lena Østernin kirjoituksiin ”Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa” (2000) ja ”Aktiivinen esteettinen responsi ja oppimisprosessit draamassa” (2003). Lisäksi Heikkinen on ammentanut Minna-Riitta Luukan ajatuksista genrepedagogiikan perusideoista, joita Luukka tarkastelee tekstitaitojen opetuksen kontekstissa artikkelissaan ”Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla” (2004).

Genrepedagogiikka perustuu Hallidayn, Bernsteinin ja Vygotskin näkemyksiin erityisesti kielen oppimisesta, ja sen taustalla on sosiokulttuurinen käsitys kielestä ja konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Äidinkielen oppimisessa ei ole kysymys vain kognitiivisten tai yksilöllisten taitojen kehittämisestä vaan teksteihin kasvusta ja sosiaalistumisesta. Ennen koulua oppilas sosiaalistuu arjen puhetapoihin. Kouluopetuksen tehtävänä on laajentaa osaaminen kirjoitettuun kieleen ja erilaisiin tekstilajeihin. Luukan mukaan koululainen oppii kieltä erilaisissa vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteissa sekä kirjoittamistehtävissä. Hän oppii *kielen kautta* yhtäaikaaisesti *kielenkäyttöä* ja *kielitietoa*. Näitä kolmea on mahdotonta erottaa toisistaan. Genrepedagogiikassa kirjoittamisen oppiminen edellyttää erilaisten tekstilajien konventioiden tuntemusta sekä kulttuurisen kontekstin ja merkitysten kielentämisen tapojen analysointia. Kie-lioppi on metakieli, jolla kieli ja sen merkitykset tehdään keskusteltaviksi. (Luukka 2004, 148–152.)

Samalla tavoin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kasvetaan teksteihin, draamakasvatuksessa teatterin kieli opitaan kielenkäyttötilanteessa kielen kautta. Kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteissa opitaan draamalla ja draamasta. (Heikkinen 2005, 63.) Draaman ja taidekasvatuksen maailmaan kasvetaan draamallisen lukutaidon kautta. Dialogi ja tutkiminen mahdollistuvat draaman metakielen avulla, kun teatterin muodot ja teatterin kieli tulevat tutuiksi. (Heikkinen 2005, 40–41.)

Anna-Lena Østern on määritellyt genren yhteiskunnalliseksi ja historiaan sidotuksi tekstikäytännöksi, jossa tekstejä tuotetaan ja luetaan. Hän luettelee yhteensä 15 draaman eri genreä. Nämä genret ovat nimeltään prosessidraama, TIE (Theatre in Education), improvisaatioteatteri, tarinateatteri (Playback Theatre), roolileikki, storyline, tarinankerronta, draamaleikki, foorumiteatteri, yhteisöteatteri tai -draama, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi,



digitaalinen draamapedagogiikka ja draamatekstin kirjoittaminen. (Østern 2000, 20–24.) Heikkinen (2004, 32–39) on kehittänyt Østernin genreajattelua jakamalla draamakasvatuksen genret kolmeen eri luokkaan: katsojien draamaan, osallistujien draamaan ja soveltavaan draamaan. Myöhemmin Heikkinen on nimittänyt luokkia draaman päägenreiksi, joiden nimet ovat esittävä draama, osallistava draama ja soveltava draama (2005, 73). Heikkinen on jaotellut Østernin genret luokkiin tai päägenreihin tutkimustyönsä aikana toisistaan poikkeavilla tavoilla. Esittelen tässä Heikkisen luoman luokkajaon (2002, 2004) sijaan viimeisimmän jaottelun päägenreihin sekä esimerkkejä päägenreen kuuluvista alagenreistä (2005).

### 6.2.1 Esittävä draama

Esittävässä tai katsojien draamassa ryhmä luo produktion yleisön katsottavaksi. Ryhmätyönä luotu fiktiivinen maailma perustuu illuusiolle todellisuudesta, leikki, johon katsoja lähtee mukaan uskomalla esityksen ajan näyttämön todellisuuteen. Vaikka esityksen valmistamisessa prosessi on tärkeä, esitystä ei ole olemassa ilman esitystilannetta ja katsojia. Tässä genressä jakaminen, esitystilanne ja vastaanotto ovat keskeisessä asemassa. Kun ryhmä alusta alkaen tietää draamaprosessin tähtäävän esitystilanteeseen ja kohtaamiseen katsojien kanssa, luo jakaminen väistämättä odotuksia sekä luovaan prosessiin että valmiiseen produktioon ja sen dramaturgisiin ratkaisuihin. Heikkinen sijoittaa esittävään draamaan seuraavat genret:

- *tekstistä esitykseen*, jossa teksti voi olla joko valmis näytelmäteksti tai muu teksti, joka dramatisoidaan näytelmää varten
- *ideasta esitykseen*, jossa ideasta luodaan improvisaation ja muiden teatterillisten metodien avulla esitys valitusta temasta. (Heikkinen 2005, 77–78.)

### 6.2.2 Osallistava draama

Osallistavassa tai osallistujien draamassa ei ole ryhmän ulkopuolista yleisöä eikä siinä valmisteta produktiota esitettäväksi katsojille. Muilta osin draamatyöskentely muistuttaa esittävän draaman työskentelyprosessia. Myös osallistavassa draamassa luodaan yhdessä fiktiivinen maailma. (Heikkinen 2004, 34.) Fiktio avulla ryhmä tutkii jotakin asiaa, teemaa tai ilmiötä, jonka ryhmä on valinnut tarkastelun kohteeksi. Ryhmä on yhtä aikaa sekä osallistuja että yleisö. Fiktiivisessä maailmassa toimitaan, tutkitaan, etsitään merkityksiä ja luodaan niitä. Keskeistä työskentelyssä on aktiivinen osallistuminen sekä esteettinen kahdentuminen. Osallistajat kulkevat draaman mittaamalla kahden maailman, todellisen ja fiktiivisen, välillä. Osallistujilla voi olla monia rooleja, jotka voivat vaihtua draaman ja työskentelyn edetessä. Toiminnan onnistuminen vaatii vakavaa leikillisyyttä: sekä sitoutumista yhteiseen työskentelyyn että leikin tuomaa iloa. Osallistavan draamaan genrejä ovat:

- *draamaleikki*, joka perustuu lasten omaan spontaaniin roolileikkiin. Leikki ei ole käsikirjoitettua, etukäteen suunniteltua tai opettajan ohjailemaa
- *tarinankerronta*, jossa yksin tai yhdessä kerrotaan tarinaa. Tarinankerronta, kuten improvisaatio (Heikkinen 2004, 37) ja foorumiteatterikin (Heikkinen 2005, 80), on myös draaman ja teatterin strategia ja siten osa kaikkia draaman genrejä
- *prosessidraama*, joka ei ole metodi vaan oppimisalue, jossa päämääränä on jonkin asian, aiheen tai teeman tutkiminen draamallisesti. Prosessidraamassa luodaan yhdessä ryhmänä fiktiivinen draaman maailma. Osallistujat kulkevat prosessin edetessä kahden maailman välillä, fiktiivisen ja todellisen. Astuttuaan pois fiktiivisestä maailmasta osallistujat voivat yhdessä suunnitella sitä, kuinka draama etenee ja millaisia tapahtumia draaman maailmassa voi seuravaksi olla. (Heikkinen 2005, 75–76.)

### 6.2.3 Soveltava draama

Soveltavassa draamassa yhdistellään ja lainataan tarpeen mukaan eri genretyyppejä. Soveltava draama rikkoo eri genrejen rajoja, ja sen ainekset voivat olla sekä esittäviä että osallistavia riippuen siitä, kuinka draamaa työstetään. Tiukkoja rajoja ei ole olemassa, ja improvisaatiolla on toiminnassa suuri merkitys. Aivan kuten osallistavassakin draamassa, soveltavassa draamassa tutkitaan jotakin aihetta tai teemaa, etsitään ja luodaan merkityksiä ja neuvotellaan draaman etenemisestä ja sen esteettisistä säännöistä prosessin aikana. Soveltava draama yhdistelee teatterin eri muotoja ja työtapoja. Sen tavoitteena on saada katsojista aktiivisia osallistujia ja toimijoita, jotka ottavat osaa draaman maailmassa toimimiseen ja sen pohtimiseen. Soveltavan draaman genrejä on lukuisia, muun muassa seuraavat:

- *foorumiteatteri*, joka perustuu alun perin Augusto Boalin sorrettujen teatteriin (*Theatre of the Oppressed*, 1976), jonka Boal kehitti Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikan pohjalta (*Pedagogy of the Oppressed*, 1968; *Sorrettujen pedagogiikka*, 2005). Foorumiteatterissa luodaan sortotilanteita, joita pyritään ratkaisemaan sorretun näkökulmasta eri tavoin. Foorumiteatterissa katsoja on aktiivinen draaman kulkuun vaikuttava osallistuja, joka voi ottaa näyttelijän roolin sorrettuna osapuolena. Näin katsoja ei olekaan passiivinen vastaanottaja tai sivusta seuraaja, vaan hän voi roolin kautta vaikuttaa tilanteeseen ja auttaa löytämään erilaisia ratkaisuja. Foorumiteatteri on genren lisäksi työtapo, jota voidaan käyttää prosessidraamassa ja työpajateatterissa.
- *työpajateatteri* (TIE; *Theatre in Education*) on alun perin Englannissa kehitetty teatterin ja koulujen välinen yhteinen työskentelymuoto, jonka tarkoituksena oli tutkia teatterin keinoin vaikeasti opetettavia aineita tai asioita, usein

ongelmatilanteita kuten koulukiusaamista. Työpajateatterissa valmistetaan valitusta aiheesta näytelmä, joka viedään oppimisympäristöön tai kasvatuskontekstiin. Ennen näytelmän katsomista virittäydytään aiheeseen, ja näytelmän jälkeen työstetään osallistujien kanssa näytelmässä esiin tulleita teemoja. Katsijat ovat prosessin ajan aktiivisia osallistujia. Näytelmän teemojen käsittelyä voidaan jatkaa ryhmän kanssa koulussa vielä työpajan jälkeenkin. (Heikkinen 2005, 79–81.)

Tapio Toivanen käyttää tutkimustyössään draaman genreistä samaa kolmijakoa, mutta draaman sijaan termiä teatteri (teatteri, osallistava teatteri ja soveltava teatteri). Erilaisista käsitteistä huolimatta sisällöt ovat kuitenkin pääsääntöisesti samat. (Heikkinen 2017, 80.)

#### 6.2.4 Digitaalinen draama

Uudeksi ja kehittyväksi draamakasvatuksen genrekentäksi Heikkinen nostaa **digitaalisen draamakasvatuksen**, jonka pioneeriksi hän nimeää brittiläisen draamakasvatuksen ja soveltavan teatterin asiantuntijan ja teatteriohjaajan Paul Suttonin. Digitaalinen draamakasvatus seuraa digitaalista kulttuuria, ja sen keskeisinä elementteinä ovat tiedonhallinta, kriittinen ajattelu ja yhteisöllinen tiedonrakentaminen. Suttonin mukaan teknologia mahdollistaa entistä yhteisöllisemmän oppimisen ja luokkahuoneiden ja koulurakennusten ulkopuolelle laajenevat oppimisympäristöt. Digitaalinen draama voi olla esimerkiksi lyhytelokuvien tekoa, digilaitteiden ja erilaisten sovellusten interaktiivista käyttöä sekä pelimaailman ja pelillisyyden hyödyntämistä. (Heikkinen 2017, 87.) Digitaalisuutta on myös kritisoitu, mutta Heikkinen pitää sitä draamakasvatuksen suurimpana haasteena tulevaisuudessa, sillä se on hänen mukaansa oikeastaan ainoa draaman uusi ulottuvuus historiasta tähän päivään. Draamakasvatustajien tulee Heikkisen näkemyksen mukaan tarttua digitaalisuuteen draaman ehdoilla. Pelaamista ei pidä nähdä vain oppilaita passivoivana tekijänä, sillä pelimaailman vuorovaikutusmahdollisuudet ovat laajat. Pelaaminen vaatii osallistujalta jatkuvaa aktiivisuutta ja osallistumista. (Heikkinen 2017, 95.)

## 7 DRAAMAOPETTAJA

### 7.1 Draamaopettajan osaaminen

Heikkinen käsittelee draamaa ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa teoksessaan *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä* (2017) ja toteaa seuraavasti:

Taide- ja taitoaineiden opetusta on supistettu ja tuntimääriä pienennetty, koska pienryhmäopetus on kallista. Draamakasvatus ei ole oppiaine koulussa, joten se on tietenkin vielä senkin vuoksi kasvatuksen ja taide- ja taitokasvatuksen marginaalissa. Näin myös uudessa opetussuunnitelmassa, vaikka siihen draama on kirjattu selkeämmin kuin edelliseen opetussuunnitelmaan. Ja itseasiassa, kun osaamme hyödyntää uuteen opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitetun draaman, niin ehkä kymmenen vuoden päästä puhumme jo 'draamasta oppimisalueena' tai 'ajattelun taitona' emmekä välineellistä (tai alista) sitä opetusmetodiksi. (Heikkinen 2017, 7–8.)

Heikkinen puhuu opetussuunnitelmaan sisäänkirjoitetusta draamasta, jonka opettajan tulisi ostata opetussuunnitelmasta löytää ja hyödyntää. Mielestäni voidaan todeta, että opetussuunnitelmaan kirjatun draaman tulkinta ja toteutus ovatkin usein yksin opettajan harteilla, mikä vaatii opettajalta paitsi draaman hyvää tuntemusta, myös halua sekä mahdollisuuksia draaman toteuttamiseen.

Suomessa kasvatustiede jaetaan yleis- ja ainedidaktiikkaan ja ainedidaktiikka eri (oppi)aineiden didaktiikkaan. Taustalla on näkemys, jonka mukaan jokaisella oppiaineella on oma teoreettinen rakenteensa ja substanssinsa, jotka opetuksessa ja oppimisessa tulee huomioida. Jokaisen oppiaineen omat erityispiirteet edellyttävät juuri kyseiseen aineeseen liittyvien tietojen, taitojen ja ajattelutapojen hallintaa, jotta oppimisprosessi olisi tehokas. (Grünthal 2007, 14.) Ainedidaktinen näkökulma on, että tiedonhankinnassa tarvitaan nimenomaan eri aineiden tarjoamia strategioita (Ahonen 2012, 37). Vaikka draama ei olekaan itsenäinen oppiaine perusopetuksessa, voidaan

kuitenkin todeta, että muiden taide- ja taitoaineiden tavoin draaman opettaminen edellyttää monipuolisten ja nimenomaan draaman oppiaineesta ja teatterin taiteenlaajista lähtevien tietojen ja taitojen hallintaa.

Draamakasvatuksen yliopistonopettajan Jarmo Lintusen mukaan kouluarjessa draama liitetään usein äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ja erityisesti työtapana kirjallisuudenopetukseen. Jos opettajalla ei ole draamakasvatuksen koulutusta, opetuksesta saattaa tulla hyvin yksipuolista ja vain tiettyihin osa-alueisiin keskittyntä, jolloin oppiaineen koko kirjo ja syvyys jäävät toteutumatta. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmat sijoittavat draaman vahvasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, mikä luo Lintusen mukaan haasteita: äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetussisällöt ovat jo entuudestaan hyvin laajat, eikä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutukseen sisälly juuri lainkaan draaman opintoja. Lintunen toteaaakin osuvasti, ettei itse uskaltaisi lähteä opettamaan esimerkiksi kielioppia ilman suomen kielen opiskelua. (Lintunen 2015, 101–102.)

Tilanne, jossa opettajalla ei ole riittävästi taidepedagogista osaamista, voi johtaa taiteen opetukseen, jota Eeva Anttila kutsuu teoksessa *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (2011) näennäiseksi taidepedagogiikaksi. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa taide ja pedagogiikka liitetään yhteen väkisin:

Esimerkkinä tästä voisi toimia yleistyvä tilanne, jossa moni luokanopettaja nykyisin on ”jouduessaan” opettamaan musiikkia vaikka ei ole saanut siihen riittäviä valmiuksia koulutuksessaan. Näennäistä taidepedagogiikkaa on myös sellainen toiminta, jonka tarkoituksena on jonkin taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppiminen mutta jossa syntyvä inhimillinen kokemus on etäällä taiteellisesta, esteettisestä tai aistisesta kokemuksesta. Esimerkiksi mekaaninen, ennalta määrättyyn lopputulokseen tähtäävä taidon harjoittaminen lukeutuisi näin taidepedagogiikan ulkopuolelle. (Anttila 2011, 6–7.)

Taidekasvatuksessa on oltava siis läsnä oppilaan oma kokemus, tulkinta ja merkityksenanto, joille opettaja antaa mahdollisuuden. Kuinka tämä onnistuu draamassa? Minkälaisia taitoja osaava draamaopettaja tarvitsee voidakseen rakentaa oppimisympäristöjä, joissa annetaan tilaa oppilaan omalle kokemukselle, tulkinnalle ja merkityksenannolle? Kuinka draamassa ja draamasta oppiminen mahdollistetaan? Minkälaista osaamista ammattitaitoiselta draamaopettajalta edellytetään? Hahmottelen seuraavaksi draamaopettajan osaamista kahdesta eri näkökulmasta: draamaopettajan **koulutuksesta** käsin sekä draamaopettajan eri **tehtävien tai roolien** kautta.

### 7.1.1 Draamaopettajan koulutus

Draamakasvatuksen yliopistonopettaja Jarmo Lintunen kuvaa yhtä esimerkkiä draamakasvatuksen opinnoista artikkelissaan *Draama tulee - oletko valmis? Draamakoulutusta Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa* (2015). Lintusen mukaan draamakasvatuksen opinnoissa opiskellaan draaman ja teatterin sisältöjä, ja opetus sisältää

esittävän, osallistavan ja soveltavan draaman genret. Opinnoissa draaman opetusta lähestytään kahdesta näkökulmasta:

1. kuinka draamaa opetetaan omana taideaineenaan ja
2. kuinka draamaa sovelletaan opetusmenetelmänä omassa opetuksessa.

**Draamakasvatuksen perusopinnoissa** (25 opintopistettä) luodaan teoreettiset perusteet draamakasvatukselle sekä yhteisölliselle ja yksilölliselle oppimisprosessille. Draamakasvatuksen teorian lisäksi opiskelija ottaa haltuunsa dramaturgisia työkaluja kuten tekstin sovittamisen näyttämölle ja näytelmäanalyysin. Esittävän draaman opintoihin kuuluvat muun muassa improvisaatio, tanssi ja liikeimprovisaatio, ohjaajantyö sekä näyttelijäntyö. Soveltavassa draamassa harjoitellaan genren eri lajeja, erityisesti prosessidraamaa. Teatteri- ja draamatyöskentelyä peilataan draamakasvatuksen teoriaan ja opettajuuteen: kurssin aikana suunnitellaan esimerkiksi prosessidraama ja improvisaatiokurssi. (Lintunen 2015, 104–105.)

**Draamakasvatuksen aineopinnoissa** (35 opintopistettä) syvennetään perusopintojen sisältöjä ja otetaan haltuun esittävästä draamasta esimerkiksi äänenkäyttö ja ilmaisu sekä lyhytelokuva. Soveltavan draaman sisällöistä opitaan tarinateatteria, työpajateatteria ja foorumiteatteria. Lisäksi syvennyttään draamateoriaan, draaman ja teatterin historiaan sekä draamakasvatuksen tutkimukseen. Jälkimmäiseen osa-alueeseen kuuluu pienoistutkielman laatiminen. Draaman opiskelu tukeutuu vahvaan teoreettiseen ajatteluun. Aineopintojen tavoitteena on, että opiskelija kykenee suunnittelemaan, käsikirjoittamaan, soveltamaan ja ohjaamaan draamaa eli hyödyntämään draamaa niin yhteisöllisenä, vuorovaikutuksellisenä kuin kokemuksellisenä taidemuotona. (Lintunen 2015, 105–108.)

Draamakasvatuksen aineopinnoista on keskeistä, että opiskelija rakentaa draamatyöskentelyn lomassa omaa draamaopettajuuttaan ja käyttöteoriaansa: hän pohtii omia käsityksiään ja toimintatapojaan, kyseenalaistaa niitä ja tulee tietoiseksi oman toimintansa periaatteista ja tavoitteista. Punaisena lankana kulkee myös dramaturgiseen ajatteluun ja ymmärrykseen oppiminen. Dramaturginen ajattelu ei liity vain taitoon luoda ja ohjata erilaisia näytelmiä ja esityksiä, vaan kykyyn valita kuhunkin sisältöön, tavoitteeseen tai hetkeen soveltuva työtapo. Opettajan tulee osata tarkkailla prosessien kulkua, ryhmän toimintaa ja yksilöiden tarpeita. Näin hän kykenee tekemään hetkessä muutoksia omaan toimintaansa ja ohjaamaan ryhmää kohti dynaamista, intensiivistä ja tarkoituksenmukaista työskentelyä. (Lintunen 2015, 105–108.)

Draamaopettajalta edellytetään siis hyvin monenlaisten genrejen ja työtapojen hallintaa. Mielestäni draamaopettajan osaamisen laajuudesta kertoo se, että pelkästään esittävän draaman eri osa-alueet (näyttelijäntyö, dramaturgia, ohjaaminen ja audiovisuaalinen kerronta) ovat jo itsessään niin laajoja teatterin osa-alueita, että kutakin on mahdollista opiskella ja tutkia yliopiston koulutusohjelmissa aina maisterin- ja tohtorintutkintoon saakka.

Koska ryhmällä ja ryhmän toiminnalla on suuri merkitys sekä oppimisessa että draamassa, draamaopettajan tulee hallita erilaiset ryhmätyöskentelyn muodot sekä ryhmäprosessit ja niiden ohjaamisen taidot. Dramaturgisen ajattelun ja ymmärryksen avulla opettaja kykenee valitsemaan oikeanlaisen ohjaustavan käsillä olevan tilanteen ja tavoitteen mukaan. Heikkinen toteaaakin, että draamaopettaja määrittellään draamakasvatuksen kontekstissa taiteilija-opettajaksi. Painotus on tilannekohtaista, sillä draamaopettajan tehtävät vaihtelevat sen mukaan, minkä genren parissa työskennellään. Esimerkiksi esittävässä draamassa opettaja toimii dramaturgina ja ohjaajana, osallistavassa draamassa opastavana kanssaoppijana. Tärkeitä pedagogisia taitoja ovat muun muassa vuorovaikutustaidot, erilaisten pedagogisten menetelmien hallinta, joustavuus, kyky sietää muutoksia, kyky organisoida ja kyky tehdä luovia ratkaisuja. (Heikkinen 2017, 13–14).

### 7.1.2 Draamaopettajan roolit

Heikkinen on hahmotellut draamaopettajan työtä ja osaamista opettajan eri roolien kautta. Heikkisen mukaan draamaopettajuus (taiteilija-opettaja) on ammatti, jossa opettaja kohtaa oppilaansa erilaisissa fiktion maailmoissa erilaisten roolien kautta (2002, 108). Draamaopettaja toimii asiantuntijan, pedagogin ja johtajan rooleissa.

**Asiantuntijana** draamaopettaja tuntee niin kasvatuksen, oppimisen, draaman kuin teatteritaiteen teoriat. Hän kykenee soveltamaan näitä teorioita omassa opetus-työssään käytäntöön ja hallitsee sekä teatterin että draaman keinot ja työtavat. Asiantunteva opettaja perustelee ja arvioi omaa toimintaansa ja käsityksiään teorian ja käytännöstä nousevan ymmärryksen avulla. Hän on valmis oppimaan uutta, kyseenalaiseen valmiita totuuksia ja jakamaan omaa asiantuntijuuttaan. Asiantuntijana opettaja on tietoinen ihmiskäsityksestään, oppimiskäsityksestään sekä kasvatuservoistaan ja ammattietiikastaan, joihin hänen työnsä perustuu.

**Pedagogina** opettaja osaa aina tarpeen mukaan liikkua taiteilijuuden, opettajuuden ja tutkijuuden välillä siten kuin se on ryhmän ja sen toiminnan kannalta tarkoituksenmukaista. Hän osaa työssään tasapainottaa kasvatuksen ja taiteen tekemisen. Draamaopettaja rohkaisee ryhmänsä dialogiin, jota käydään esteettisen kahdentumisen avulla niin fiktiivisessä draaman maailmassa kuin sen ulkopuolella. Draamaopettajan tulee osata olla joustava, luotettava, spontaani ja herkkä aistimaan ryhmän tarpeita ja tilannetta. Oppilas tuntee, että hänestä pidetään huolta. Opettaja auttaa oppilaitaan ymmärtämään ja sietämään draaman prosessiluonnetta: draaman keskeneräisyyttä ja epävarmuutta, kun valmiita reittejä tai etukäteen sovittuja lopputuloksia ei ole olemassa.

**Johtajana** draamaopettaja kantaa vastuun draamaprosesseista ja projekteista. Hän huolehtii turvallisesta työskentelyilmapiiristä, jossa osallistujat kunnioittavat toisiaan, uskaltavat epäonnistua ja olla avoimessa vuorovaikutuksessa opettajan ja

ryhmän jäsenten kanssa. Draamasopimuksen luomat yhteiset pelisäännöt koskevat myös draamaopettajaa. Draamasopimuksen avulla oppilaat hahmottavat opettajan erilaiset roolit kulloisessakin oppimistilanteessa. (Heikkinen 2004, 160–162.)

## 7.2 Draamaopettajan haasteet

Draamaopettajan haasteista saa hyvän kuvan vertailemalla kahta haastattelututkimusta, jotka koskevat draaman opettamista perusopetuksessa. Tutkimuksista varhaisempi (Koski, 2009) ajoittuu vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman ajalle ja myöhempi (Harakkamäki, 2018) voimassa olevan, vuoden 2014 opetussuunnitelman aikaan. Näiden kahden tutkimuksen haastattelujen välinen aikaero on noin kymmenen vuotta.

Maiju Kosken maisterintutkielmaa *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä* (Jyväskylän yliopisto, 2009) varten on haastateltu yksilöhaastatteluna kuutta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, jotka työskentelevät samassa koulussa. Haastattelut ovat vuodelta 2008. Koski toteaa tutkielmaansa, että vaikka opettajat pitivät draamakasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen sopivana ja tärkeänä menetelmänä, sitä ei kuitenkaan juuri käytetä. Kosken mukaan suurin ongelma on se, ettei koulutyön arki mahdollista draaman (tai muiden vaihtelevien) opetusmenetelmien käyttämistä. Ikuisuusongelmana nähtiin ajan ja sopivien tilojen puute: koululuokat ovat liian pieniä draamatyöskentelyyn, eikä toista tilaa välttämättä ole opetusryhmän käytettävissä. Koulun arki on kiireistä, eikä oppitunneilla ole kunnolla aikaa draamalle. Opettajan on mietittävä tarkasti, mitä sisältöjä oppitunneilla käsitellään ja kuinka paljon, jotta oppiaineen laajat sisällöt onnistutaan mahduttamaan oppiaineen tuntimäärään. Koski toteaa myös, että ongelmaksi muodostui niin oppilaiden kuin oppikirjojenkin käsitys draamasta. Draama on kevyttä vaihtelua muun opetuksen lomassa, eivätkä tehtävät liity olennaisesti opiskeltavaan aiheeseen. Lisäksi oppikirjojen draama-aines koostui lähinnä esittävästä draamasta eli esiintymisestä ja esitysten katsomisesta.

Jatta Harakkamäen maisterintutkielman *Peruskoulun ja taiteen välissä: teatteripedagogiikka suomalaisen peruskoulu-uudistuksen keskellä* (Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, 2018) aineisto koostuu myös kuuden opettajan haastattelusta, mutta haastatteluvien tausta on Kosken tutkimukseen verrattuna heterogeenisempi. Harakkamäki on haastatellut kahta yläasteen ilmaisutaidon opettajaa, joista toisella on draamakasvatuksen syventävät opinnot suoritettuna, kolmea luokanopettajaa sekä yhtä erityisluokanopettajaa. Haastattelut on toteutettu syksyllä 2016 ja talvella 2017. Haastattelujen perusteella peruskoulun teatteripedagogiikka on edelleen vähäistä ja sisällöltään vanhanaikaista: Vastuu teatteriopetuksen toteutumisesta on pääosin opettajilla itsellään,



jolloin opettajan oma ammattitaito, mielenkiinto, harrastuneisuus ja käytettävissä oleva suunnittelu-aika ratkaisevat koulujen draamaopetuksen laadun ja määrän. Harakkamäki peräänkuuluttaaakin opettajille koulutusta, tukea sekä helppokäyttöistä draaman ja teatterin opetusmateriaalia.

Varoihin, aikaan ja osaamiseen liittyvän resurssipulan lisäksi keskeisiksi syiksi teatteriopetuksen nykytilanteelle nähtiin peruskoulun tiukka tuntijako, aikataululliset ongelmat sekä taideaineiden arvostuksen ja pätevän teatteriopettajan puuttuminen. Vastaaviin tuloksiin on tullut myös Eeva Åkerblad maisterintutkielmassaan *Savuverhon taakse. Draama kirjallisuudenopetuksentyötapanana* (Jyväskylän yliopisto, 2015). Åkerblad toteaa, että draamallisessa opetuksessa taide on sekä opetusväline että opetuksen kohde. Draamassa ei ole kyse vain draamallisista työtavoista ja niiden hallinnasta, vaan toisenlaisesta tavasta lähestyä koulua ja oppimista. Siksi opettajan tulisi kartuttaa draamaa koskevia tietoja, taitoja ja kokemuksia jo opettajankoulutuksessa.

Vaikka Kosken ja Harakkamäen tutkimusten välillä on kulunut aikaa ja opetussuunnitelmatkin ovat välissä vaihtuneet, draamaopetuksen haasteet ovat pysyneet jokseenkin samoina. Vaikka draama kuvautuu opettajille tärkeänä ja kouluopetuksen olennaisesti kuuluvana sisältönä ja menetelmänä, koulujen toiminta ei tue tätä näkemystä, sillä draaman toteutukselle ei löydy tarvittavia resursseja. Kyse ei ole yksittäisen koulun ongelmasta, vaan suuremmasta resurssipulasta: tiukka oppiainejako, vähäiset tuntimäärät ja oppiaineiden laajat sisällöt koskevat yhtä lailla kaikkia kouluja ja oppiaineita. Draaman opetus jää liian usein yksittäisten opettajien harteille. Opetuksen tueksi toivotaan draaman omaa opetussuunnitelmaa, opettajankoulutusta ja sopivaa opetusmateriaalia. Vaikka draama on saanut paljon jalansijaa vuoden 2014 opetussuunnitelmissa, koulun arki ei kuitenkaan ole muuttunut merkittävästi. Draama on pyritty toteuttamaan aiemminkin, mutta yritykset ovat tyrehtyneet jokseenkin samoihin haasteisiin, joita Koski ja Harakkamäki tutkielmissaan nostavat esille.

Opetussuunnitelman yhtenä tarkoituksena on toimia konkreettisenä opettajan työkaluna, jota opettaja voi hyödyntää opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Koska draama ei ole perusopetuksessa itsenäisen oppiaine, ei draamaa, sen tavoitteita, työtapoja, oppimisympäristöä ja arviointia määritellä opetussuunnitelman perusteissa. Usein draamaopettaja rakentaa omaa opettajuuttaan ja koulun draamakulttuuria yksin ilman opetussuunnitelman tai opettajatiimin apua. Tämä tarkoittaa joskus jopa sitä, että opettaja laatii itse draamalle koulukohtaisen opetussuunnitelman tukemaan omaa opetustyötään.

Suureksi avuksi paikallisessa opetussuunnitelmatyössä on varmasti ollut Suomen ensimmäinen draamakasvatuksen kunnallinen opetussuunnitelma, jonka Saija Laukka ja Jonna Koponen (entinen Mönkkönen) laativat Oulun kaupungille vuosina 2004–2005. Opetussuunnitelma julkaistiin nimellä *Yhtä draamaa* vuonna 2005, ja sen

uusintapainos ilmestyi vuonna 2013. Apua paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen on varmasti myös tekijöiden laatimasta, opetussuunnitelmatyötä avaavasta artikkelista *Draamakasvatuksen kunnallisen opetussuunnitelman rakentaminen – esimerkkinä Oulun kaupunki* (2015), jossa Laukka ja Koponen pohtivat draamaopetussuunnitelman teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia sekä opetussuunnitelman toteutusta ja arviointia. Opettajan draamatyöskentelyn suunnittelua ja toteutusta on varmasti helpottanut myös Tapio Toivasen laatima oppikirja *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa* (2015), jonka toinen, uudistettu painos huomioi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman. Teos on tarkoitettu erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sisältyvän draamaopetuksen tueksi. Oppikirja sisältää paitsi draaman opetuksen teoriaa, myös selkeästi jäsenneetyt kokonaisuudet työtapoineen kullekin luokka-asteelle.

## 8 DRAAMA JA PERUSOPETUKSEN TUNTIJAKO 2010

### 8.1 Perusopetuksen tuntijako

Suomessa perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja oppiaineryhmien kesken päättää valtioneuvosto. Valtioneuvosto päättää myös opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista. Opetushallitus puolestaan päättää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, jotka määrittellään opetussuunnitelman perusteissa. Käytännössä tuntijaolla tarkoitetaan päätöstä, joka määrittää eri aineiden ja aineryhmien vähimmäistuntimäärät perusopetuksen aikana. Määrät ilmaistaan vuosiviikkotunteina: yksi vuosiviikkotunti vastaa 38 oppituntia. (Lahtinen ja Lankinen 2015, 136–137.)

Peruskoulun opetus järjestetään aina Opetushallituksen hyväksymien opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Opetussuunnitelman laatiminen ja sen uudistaminen perustuvat yhteiskunnalliseen käytäntöön ja sen kehittämiseen. Laadintaa säätelevät muun muassa aiemmat opetussuunnitelmat, kulttuuriperinne, koulutusjärjestelmän jatkuvuus kouluasteelta toiselle, kielilainsäädäntö, oppiainejako sekä opettajankoulutus. Peruskoulun on oltava kiinni ajassa ja tarjottava opiskeltavaksi tärkeäksi havaittua sisältöä. Uuden sisällön tuominen kouluopetuksen piiriin ei kuitenkaan ole helppoa. Opetussuunnitelman joidenkin käytäntöjen muuttaminen voi olla jopa mahdotonta, sillä järjestelmän osat vaikuttavat aina toisiinsa. Yhden osan muutos vaatisi muuttamaan koko kokonaisuuden. Oppiainejako on yksi tällaisista vaikeista muutoksista, jonka toteuttaminen edellyttäisi uudistuksia, jotka koskisivat koko järjestelmää. Uusi oppiaine vaatii oppiaineen aseman määrittelyn suhteessa jo olemassa oleviin oppiaineisiin. Oppiainevalikoimassa ei kuitenkaan ole tarjolla ”vapaita paikkoja”. Sen vuoksi uuden oppiaineen luominen muuttaisi koko peruskoulun oppiainejoukon koostumusta, sillä uudelle sisällölle pitäisi raivata ensin tilaa. (Jyrhämä, Hellström,

Kansanen ja Uusikylä 2016, 44–45.) Tuntijaon muuttaminen on hankalaa, sillä muutokset ulottuisivat laajalle alueelle:

Tuntijako antaa kansallisen raamin opetuksen järjestämiselle ja on osaltaan turvaamassa kansallista yhdenvertaisuutta perusopetuksen toteutumisessa. Tuntijako koskee myös eri opettajaryhmien työaikaa ja sen myötä työllisyyttä. Se määrittelee myös sen, millaiseksi opilaan opinnot muodostuvat sisällöltään ja painopisteiltään. (Perusopetus 2020, 21.)

Uusi oppiaine edellyttää pätevien opettajien kouluttamista, koulutettuja asiantuntijoita opettamaan tulevia opettajia sekä opettajankoulutuksen suunnittelua ja vaikiinnuttamista. Tämä vaatii paitsi uusia rakenteita ja käytäntöjä, myös paljon resursseja. Ei siis ole ihme, että kouluopetuksen historiassa oppiaineissa on ollut hyvin vähän vaihtelua, vaikka nimitykset ovat toki voineet muuttua ja aineita on voitu yhdistellä keskenään, kuten tehtiin vuoden 2012 tuntijaossa teknisen työn ja tekstiilikäsityön kohdalla. Pääosin oppiaineet ovat olleet melko pysyviä. (Jyrhämä ym. 2016, 44–45.) Tuntijako on pysynyt peruskoulun aikana siis jokseenkin muuttumattomana, vaikka perusopetuksen tuntijakoa on uudistettu jokaisen perusopetusuudistuksen yhteydessä eli vuosina 1970, 1985, 1993 ja 2001 (Perusopetus 2020, 21–22). Kauppisen mukaan kouluinstituution hitaan muuttumisen taustalla on hyvin kompleksisia rakenteita, jotka ulottuvat laajalle yhteiskuntaan:

Kouluinstituutio on jähmeä rakennelma, johon vaikuttavat monet tekijät aina ammattiyhdistyspolitiikasta ja tiedonalakäsityksistä lähtien (--). Koulun toimintojen muuttaminen ei ole yksinkertaista vaan hidasta ja kompleksista, koska koulussa vallitsevat monet, traditoiden muovaamat käytänteet ja sitä ympäröivät erilaiset yhteiskunnan institutionalisoituneet rakenteet. (Kauppinen 2010, 274.)

Kauppisen mukaan myös opettajat ovat osaltaan nopean muutoksen esteenä. Opettajat kasvavat koulun toimintakulttuuriin jo koululaisina ja toisintavat kulttuurisesti vaikiintuneessa instituutiossa sisäistämäänsä opettajuuden ja opettamisen malleja. Myös opettajankoulutuksessa omaksutut ajattelu- ja toimintamallit vakiintuvat rutiineiksi ilman uudistuvaa työympäristöä ja täydennyskoulutusta. (Kauppinen 2010, 275.)

Vuonna 2001 perusopetuksen opetussuunnitelman tuntijakouudistus toi kuitenkin perusopetukseen uuden oppiaineen, terveystiedon. Terveystiedosta tuli samalla lakimuutoksella itsenäinen oppiaine myös lukioon ja ammatilliseen koulutukseen. Terveystiedon ja draaman kouluopetuksen historiassa on jotain yhtäläisyyksiä: terveystieto on ollut 1800-luvulta alkaen osa kouluopetuksen arkea, mutta sitä on opetettu aina 2000-luvun alkuun asti muihin oppiaineisiin integroituna (yläasteella erityisesti osana kansalaistaitoa ja liikuntaa) sekä oppiainerajat ylittävissä aihekokonaisuuksissa. Uuden oppiaineen tuloa perusteltiin esimerkiksi sillä, että itsenäisen oppiaineen status mahdollistaisi opetuksen kokoamisen selkeämpiin kokonaisuuksiin ja opetuksen tavoitteiden määrittelemisen valtakunnallisesti. Näin terveystiedon opetusta voitiin tehostaa. (Aira, Tuominiemi ja Kannas 2009, 18–19.)

Uudesta oppiaineesta päättää eduskunta. Prosessi ei kuitenkaan ole aivan näin suoraviivainen, mikä tulee esille esimerkiksi Vasemmistoliiton eduskuntaryhmän laa-  
timasta vuoden 2010 tuntijakoehdotusta koskevasta lausunnosta, jossa otetaan kantaa  
tuntijakouudistustyöryhmän muodostamiseen ja työskentelyyn:

Raportin tekemiseen osallistuivat poliittisista ryhmistä hallituspuolueiden sekä suurimman  
oppositiopuolueen SDP:n edustajat. Olisi ollut tärkeää, että mukana työryhmässä olisi ollut  
henkilö kaikista eduskuntapuolueista. Perusopetuksen tuntijaosta säädetään hallituksen  
asetuksella, joten eduskunta ei pääse asiasta äänestämään. Osa eduskuntapuoleista ei saa  
lainkaan ääntään kuuluviin päättäessään perusopetuksemme tulevaisuudesta. (Opetushal-  
litus, 2010.)

Puoluepolitiikka vaikuttaa siten osaltaan merkittävästi siihen, minkälaisia kouluope-  
tusta koskevia päätöksiä tehdään ja mitä lapsille ja nuorille koulussa opetetaan.

Opetushallituksen laatiman tuntijakoa koskeva selvityksen mukaan opetuksen  
järjestäjät ja rehtorit suhtautuivat vuoden 2001 opetussuunnitelman aikaiseen tuntija-  
koon kriittisemmin kuin varsinaisiin opetussuunnitelman perusteisiin. ”Vuoden 2001  
asetuksen mukaista tuntijakoa piti hyvin tai melko hyvin toimivana noin 60 prosenttia  
opetuksen järjestäjistä ja rehtoreista. Noin 40 prosenttia arvioi, ettei vuoden 2001 tun-  
tijako anna hyvää pohjaa opetuksen järjestämiselle ja toteuttamiselle.” (Perusopetus  
2020, 23.) Opetussuunnitelma mahdollistaisi oppiaineitten välisen integraation, sillä  
opetus voi olla joko ainejakoista tai eheytettyä. Toteutuksesta päättää opetuksen jär-  
jestäjä. Oppiainejakoon perustuva tuntijako ei siis välttämättä edellyttäisi opetuksen  
järjestämistä erillisinä oppiaineina. Koska nykypäivän kouluissa opetus kuitenkin to-  
teutuu jokseenkin oppiainekohtaisena, on mielestäni aiheellista kysyä, onko vapaus  
näennäistä ja vain paperilla toimivaa. Onko opetuksen järjestäjällä todellisia ja realis-  
tisia mahdollisuuksia ja resursseja eheytetyn opetuksen toteuttamiseen?

Valtioneuvosto hyväksyi nykyisen perusopetuksen tuntijakosuunnitelman ke-  
säkuussa 2012. Uusi asetus tuli voimaan saman vuoden elokuussa. Asetuksen myötä  
muutettiin perusopetuksen tuntijakoa ja opetuksen tavoitteita. Asetuksen mukaan  
uusien opetussuunnitelmien tuli olla valmiit vuoden 2014 loppuun menneessä. Uudet  
perusopetuksen opetussuunnitelmat otettiin käyttöön portaittain vuosien 2016–2019  
aikana. (Lahtinen ja Lankinen 2015, 125.)

## 8.2 Perusopetus 2020 -työryhmän tehtävä ja tavoitteet

Nykyinen perusopetuksen tuntijaon määrittelevä asetus tuli voimaan 1.8.2012. Tätä  
ennen uutta tuntijakoa suunniteltiin kahdessa eri työryhmässä. Ensimmäinen työ-  
ryhmä muodostettiin Matti Vanhasen 2. hallituksen aikana, ja se kantoi nimeä Perus-  
opetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmä, jota kutsuttiin myös  
Perusopetus 2020 -työryhmäksi. Opetusministeriö kutsui työryhmän

puheenjohtajaksi Opetushallituksen pääjohtajan Timo Lankisen. Pääjohtajan lisäksi työryhmä koostui 15 jäsenestä. Poliittisista puoleista työryhmään oli valittu edustaja Suomen Keskustasta, Kansallisesta Kokoomuksesta, Ruotsalaisesta kansanpuolueesta, Suomen sosiaalidemokraattisesta puolueesta ja Vihreästä liitosta. Tämän lisäksi työryhmässä olivat edustettuina Opetushallitus, Suomen Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK, Elinkeinoelämän keskusliitto, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Suomen Rehtorit ry - Finlands Rektorer rf, Suomen Vanhempainliitto, Förbundet Hem och Skola i Finland rf ja Yksityiskoulujen liitto. Työryhmä aloitti työskentelynsä toukokuussa 2009 ja päätti työnsä kuukauden jatkoajan jälkeen 31.5.2010. (Perusopetus 2020, 7.)

Ensimmäisen työryhmän tehtävänä oli laatia ehdotukset perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen yleisiksi valtakunnallisiksi tavoitteiksi ja perusopetuksen tuntijako- ja arvioida ehdotusten taloudelliset ja muut vaikutukset. Tavoitteena oli hallitusohjelman mukaan muun muassa vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa lisäämällä valinnaisuutta. Työryhmä järjesti työskentelynsä aikana eri sidos- ja asiantuntijaryhmille useita tilaisuuksia tulla kuulluksi. Työryhmä järjesti muun muassa viisi *Perusopetus 2020* -asiantuntijaseminaaria, joissa käsiteltiin

- tutkijoiden näkökulmia perusopetuksen oppiaineisiin sekä yleensä oppimiseen ja kasvuun,
- opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulujen näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon,
- perusopetuksen taito- ja taidekasvatusta,
- opetuksen järjestäjien ja opettajien näkökulmia sekä
- perusopetusta ja tieto- ja yhteiskuntavalmiuksia yhteistyössä OPTEK-tutkimushankkeen kanssa.

Seminaarien lisäksi työryhmä kokoontui yhteensä 22 kertaa. Näissä kokouksissa kuultiin eri oppiaineiden ja opetuksen asiantuntijoita. Työryhmä kuuli erillisessä tilaisuudessa myös keskeisten pedagogisten opettajajärjestöjen, opiskelijajärjestöjen, luki- ja ammattikoulutuksen, työelämän edustajien sekä lapsiasiavaltuutetun näkemyksiä perusopetuksen tulevaisuudesta ja haasteista. Työryhmän työskentelyä tukeakseen Opetushallitus kutsui koolle kaksi noin 30 hengen paneeliryhmää keskustelemaan sähköisellä alustalla oppimisesta, opetuksen merkityksestä ja tehtävästä, koulun arvoista ja toimintatavoista, oppilaan ja opettajan vastuunjaosta sekä koulun toimintaympäristön muutoksista. Toinen paneeliryhmistä koostui kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoista ja toinen muista yhteiskunnallisista asiantuntijoista ja vaikuttajista. Työryhmän työskentelyä tuettiin myös verkkohaastattelulla, jossa yli 13-vuotiaat oppilaat ja opiskelijat saivat kertoa ajatuksiaan tulevaisuuden peruskoulusta. Haastatteluun vastasi yli 60 000 lasta ja nuorta. (Perusopetus 2020, 8–9.)

Työryhmä vastaanotti prosessin aikana myös kirjallisia kannanottoja, joita kertyi yhteensä 120 kappaletta. Tämän lisäksi avointa keskustelua oli mahdollista käydä verkossa, jonne työryhmä laati keskustelun tueksi kolmen viikon välein vaihtuvia kysymyksiä, jotka kuuluivat seuraavasti:

- Mihin peruskoulua tarvitaan?
- Millaisten arvojen varaan perusopetuksen tulisi rakentua ja mitä arvoja koulun kasvatus- ja opetustyön tulisi edistää?
- Mitkä ovat nykyisen peruskoulun vahvuudet ja heikkoudet?
- Miten koulutyö pitäisi järjestää niin että oppiminen voisi tapahtua mahdollisimman hyvin ja myös koulussa viihtyminen lisääntyisi?
- Ovatko nykyiset oppiaineet tarpeellisia?
- Missä ja miten lapset ja nuoret oppivat? Ketkä auttavat lasta ja nuorta oppimaan?
- Mitä on välttämätöntä oppia koulussa ja mitä opitaan koulun ulkopuolella?
- Millaista on oppiminen eri ikäkausina? (Perusopetus 2020, 8.)

Työryhmä luovutti tuntijakoa koskevan päätöksensä opetus- ja kulttuuriministeriölle 1.6.2010. Esityksessään työryhmä avasi uudistuksen tavoitteita: ”Pyrkimyksenä on perusopetuksen kokonaisuuden vahvistaminen ja eheyttäminen siten, että tavoitteet, sisällöt ja opetuksen toteuttamista ohjaavat periaatteet ovat tasapainossa ja muodostavat suunnitelmallisen ja johdonmukaisen kokonaisuuden” (Perusopetus 2020, 93). Perusopetuksen ikuisuustoivetta, eheyttä, tuotiin ryhmittelemällä oppiaineita oppiaineryhmiksi ja kokonaisuuksiksi, joilla on omat erityiset tavoitteensa:

Tietyillä aineilla on suurempi rooli esimerkiksi kieleen perustuvien taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ja toisilla esimerkiksi käden ja ilmaisun taitojen vahvistamisessa. Ryhmittelyn tavoitteena on lisätä samaan ryhmään kuuluvien oppiaineiden välistä synergiaa ja oppilaan mahdollisuuksia oppia nykyistä ehyemmin hahmottuvia tieto- ja taitokokonaisuuksia. Ryhmittely ei kuitenkaan saa luoda uusia raja-aitoja eri oppiaineryhmiin kuuluvien aineiden välille, vaan oppiainerajat ylittävää ja laaja-alaisia kansalaisen taitoja kehittävä opetusta tulee kehittää myös kaikkien oppiaineiden yhteistyönä. (Perusopetus 2020, 77.)

Työryhmän mukaan tavoitteiden taustalla oli muutostekijöitä, jotka haastavat määrittelemään perusopetuksen sivistystehtävän uudella tavalla. Yhtenä muutostekijänä työryhmä piti luovuuden edistämistä ja syvällistä oppimista. Työryhmä näki luovuuden avaintekijänä muuttuvassa maailmassa, jossa niin elämäntapamme, yhteiskuntamme kuin elinkeinoelämämme vaatii luovuutta, innovatiivisuutta, joustavaa ajattelua, suurten kokonaisuuksien hallintaa, nopeaa tietojen ja taitojen omaksumista sekä taitoa sopeutua muuttuvaan maailmaan. Työryhmä näki tämän lisäksi luovuuden tärkeänä tekijänä muun muassa koulun ilmapiirin, yhteisön ja toimintakulttuurin, vaikuttamisen, osallisuuden, opiskelijan oman hyvinvoinnin ja kouluyhteisön

kehittämisen kannalta. Työryhmän mukaan luovuus haastaa koulun työtavat ja työympäristön:

”--” luovuus edellyttää mahdollisuuksia ja tilaa omaehtoiseen ja ennakkoluulottomaan ajatteluun, tekemiseen ja innostumiseen sekä omien voimavarojen ja vahvuuksien löytämiseen. Opiskelua on tarpeen ohjata asioiden syvälliseen käsittelyyn, pohdintaan ja erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Koulussa tarvitaan tilaa tutkimukselliseen ja projektinomaiseen työskentelyyn. (Perusopetus 2020, 79.)

Lisäksi työryhmä totesi koulun tarvitsevan tilaa tutkimukselliselle ja toiminnalliselle työskentelylle sekä oppilaiden omille kokemuksille, tarpeille ja kiinnostuksen kohteille (Perusopetus 2020, 79).

Työryhmä päätyi nostamaan perusopetuksen vähimmäistuntimäärää 1,8 prosentilla, joka vastasi neljää vuosiviikkotuntia eli 152 oppituntia. Nämä lisätunnit tuli kohdistaa valtakunnallisessa tuntijaossa taide- ja taitokasvatukseen sekä liikuntaan ja valinnaisuuden lisäämiseen. (Perusopetus 2020, 91.) Tuntijaon muutoksia perusteltiin muun muassa suomalaisen peruskoulun alhaisemmalla tuntimäärällä verrokkimaihin nähden sekä Opetushallituksen kyselykartoituksella, jossa vanhaa mallia kritisoitiin. Kartoituksen mukaan keskeisinä ongelmina nähtiin muun muassa tuntijaon kokonaisrakenne, valinnaisten aineiden vähäinen tuntimäärä, taito- ja taideaineiden kesken jaettavan tuntiresurssin vähyys sekä opetuksen liiallinen tietopainotteisuus. Noin 40 prosenttia vastanneista koki, ettei vanha tuntijakomalli anna hyvää pohjaa opetuksen järjestämiselle ja toteuttamiselle. Myös oppilaat ja heidän vanhempansa toivoivat lisää taito- ja taideaineita. Opetushallituksen kartoituksen tulokset olivat hyvin samankaltaisia Koulutuksen arviointineuvoston toteuttamassa perusopetuksen tuntijaon toimivuuden arvioinnissa. (Perusopetus 2020, 91–93.)

### **8.3 Draama vuoden 2010 tuntijakoehdotuksessa**

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmä esitti perusopetukseen kahta uutta oppiainetta, draamaa ja etiikkaa. Myös muita uusia oppiaineita oli ehdotettu työryhmälle opetussuunnitelmaan mukaan otettaviksi: filosofiaa, keksintöalaa, mediakasvatusta, tanssia ja tieto- ja viestintätekniikkaa. Uusien oppiaineiden lisäksi työryhmälle oli ehdotettu erilaisia kokonaisuuksia, joiden lisäämistä toivottiin osaksi opetussuunnitelmaa. Niitä olivat demokratiakasvatus, elämäntaito-opetus, liikennekasvatus, taidekasvatus, ulkona oppiminen, vapaaehtoistyö ja yrittäjyyskasvatus. (Perusopetus 2020, 48.)

Työryhmän raportissa draama esitetään taiteen ja taidekasvatuksen itsenäisenä osa-alueena, oppiaineena, jolla on oma sisältönsä ja metodiikkansa ja jonka kautta saavutetaan tavoitteita, jotka eivät sisälly koulun muiden oppiaineiden tavoitteisiin.



(Perusopetus 2020, 15–18; Vaittinen 2015, 28). Työryhmän perustelujen mukaan sekä draama että etiikka vahvistaisivat oman oppiainekokonaisuutensa yhteisiä tavoitteita: ”Ratkaisu ottaa huomioon luvussa 3 kuvatun toimintaympäristön muutoksen ja siitä nousevat haasteet, jotka liittyvät sekä yhteiskunnan monikulttuuristumiseen että oppilaan identiteettiä rakentavan reflektoinnin ja luovan ilmaisukyvyn tarpeeseen.” Oppiainekokonaisuuksissa draamaa ei sijoitettu äidinkielen ja kirjallisuuden kanssa samaan kokonaisuuteen (Kieli ja vuorovaikutus) vaan yhdessä musiikin, kuvataiteen ja käsityön kanssa Taide ja käsityö -oppiainekokonaisuuteen, minkä nähtiin vahvistavan monipuolista taidekasvatusta, joka tukisi myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. (Perusopetus 2020, 95–96.)

Työryhmän ehdotuksessa Taide ja käsityö -kokonaisuuden 44 vuosiviikkotunnista draamalle osoitettiin kolme kaikille yhteistä vuosiviikkotuntia niin, että draamaa opiskeltaisiin alakoulussa yhden vuosiviikkotunnin verran vuosiluokilla 1–2 sekä 3–6. Tämän lisäksi kaikille yhteisiä draamaopintoja olisi yläkoulussa yhden vuosiviikkotunnin verran vuosiluokalla 7. Kaikille yhteisten opintojen lisäksi draamaa olisi mahdollista opiskella vuosiluokilla 8–9 valinnaisena aineena. Oppilas valitsisi 7. luokan keväällä neljästä taideaineesta kaksi valinnaista oppiainetta vuosiluokille 8–9. Perusteluina todetaan: ”Draamaopinnot yhdistävät taiteen ja ilmaisun eri alueita ja kehittävät oppilaan taitoa ja rohkeutta ilmaista itseään draaman, teatterin ja haluttaessa myös tanssin keinoin.” (Perusopetus 2020, 95–97.) Tämän lisäksi opetuksen järjestäjällä oli mahdollisuus lisätä esimerkiksi taito- ja taideopintoja tarjoamalla valtakunnallisen tuntijaon puitteissa painotettua opetusta, jossa jotakin tiettyä oppiainetta, aineryhmää tai muuta sisältöaluetta tarjotaan enemmän kuin ei-painotetussa opetuksessa (Perusopetus 2020, 95–97).

Tuntijakoehdotuksessa draaman oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita on kuvattu oppiainekohtaisessa osiossa yllättävän niukasti ottaen huomioon, että kyseessä on kokonaan uusi oppiaine, jonka teoriat, didaktiikka, historia, sisällöt, tavoitteet ja opetusmenetelmät ovat jokseenkin vieraita jopa monelle opetusalan ammattilaiselle ja koulutuspoliittisia päätöksiä tekeväälle taholle. Runsaan puolen sivun mittaisessa tekstissä tuodaan esille, kuinka kansainvälisessä vertailussa draama näyttäytyy tärkeänä osana koulujen tekemää taidekasvatustyötä. Lisäksi tekstissä mainitaan työryhmän vastaanottaneen lukuisia esityksiä draaman tai teatteritaiteen opetuksen merkityksestä yhteiskunnassamme ja toiveita sisällyttää draamaa perusopetukseen joko itsenäisenä oppiaineena tai äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena. Lopputuloksen kannalta on mielestäni huomionarvoista, että draaman kuvauksessa mainitaan molemmat vaihtoehdot: joko itsenäinen oppiaine *tai* äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue. Itse oppiainetta on ehdotuksessa kuvattu hyvin lyhyesti:

Työryhmä näkee draaman tärkeänä osana monipuolista taidekasvatusta ja samalla draaman opiskelun vahvistaminen tukee myös äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opiskelua.

Draaman erityisenä tehtävänä on edistää oppilaan kasvua itsensä tuntevaksi, itsetunnon terveeksi ja luovaksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa. Draaman opinnot yhdistävät taiteen ja ilmaisun eri alueita ja kehittävät oppilaan taitoa ja rohkeutta ilmaista itseään draaman, teatterin ja myös liikunnallisen ilmaisun kuten tanssin keinoin. Draaman opetuksessa korostuvat mm. teatteri-ilmaisuun, draamaprosesseihin, ohjaimiseen, kehontuntemukseen ja keholliseen ilmaisuun, näytelmäkirjallisuuteen sekä teatterin ja tanssin tuntemukseen liittyvät näkökulmat. (Perusopetus 2020, 168–169.)

Tekstissä ei juuri avata itsenäisen draaman oppiaineen sisältöjä tai sitä, mitä ansioita nimenomaan uudella oppiaineella olisi verrattuna pelkkään opetusmenetelmään. Muiden oppiaineiden kuvausten kohdalla on tavoitteiden ja painopisteiden lisäksi käsitelty tutkimustietoa esimerkiksi oppimistuloksista, oppiaineen kehittymisestä ja tavoitteiden toteutumisesta. Kuvauksissa esitellään myös oppiaineita koskevia asiantuntijakuulemisia, kansalaiskeskustelua ja työryhmälle tulleita kehittämisehdotuksia. Kaikki tämä tieto puuttuu draaman kohdalla, vaikka draamasta käytiin kiivasta keskustelua muun muassa mielipidepalstoilla ja monet teatterin ja draaman ammattilaiset käyttivät puheenvuorojaan draaman puolesta vetoamusten lisäksi myös julkisuudessa. Vaikka draama ei olekaan ollut perusopetuksessa oma oppiaineensa, on sen peruskouluopetuksesta kuitenkin olemassa tutkimustietoa. Esimerkiksi kuvataiteen kohdalla oppiainetta kuvataan otsikolla ”Oppimistulosten arviointien ja muiden tutkimusten tuottama tieto kuvataiteen tavoitteiden toteutumisesta”. (Perusopetus 2020, 163.) Ajattelen, että vastaavalla otsikolla olisi voitu tuoda esille, minkälaisia haasteita draaman peruskouluopetukseen on menneinä vuosikymmeninä liittynyt ja *miksi* ja näin avata syitä, miksi tuntijakoehdotuksessa on päädytty tuomaan opetusmenetelmän sijaan kokonaan uusi oppiaine perusopetuksen piiriin.

Tuntijakouudistusta koskevassa muistiossa tuodaan esille, ettei Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmä ollut tuntijakoehdotuksesta yksimielinen. Työryhmän jäsenistä Kunnallinen työmarkkinalaitos sekä Kuntaliiton, Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n, Suomen Keskustan, Vihreän liiton ja Suomen sosialidemokraattisen puolueen edustajat esittivät eriävän mielipiteensä tuntijakouudistuksesta. Useassa eriävässä mielipiteessä nousi esille uudistuksen kustannusvaikutukset kunnille. Esimerkiksi Suomen Kuntaliiton näkemyksen mukaan kustannusvaikutuksia ei arvioitu tarpeeksi laajasti niin, että uudistusten todelliset kustannukset olisivat tulleet ehdotuksessa esille. Kuntaliiton mukaan kustannusarviossa ei ole huomioitu esimerkiksi kieltenopetuksen ja vallinnaisten aineiden aiheuttamia kustannuksia. Tämän lisäksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ esitti lausuman ja Kunnallinen työmarkkinalaitos eriävän mielipiteen, joissa muun muassa ei hyväksytty draamaa uutena oppiaineena. Vastustusta ei herättänyt draaman opetus sinänsä, vaan draama nimenomaan itsenäisenä oppiaineena. (Perusopetus 2020, 186–209.) Erittelen tuntijakoehdotusta kommentoineita lausuntoja tarkemmin seuraavassa luvussa.

Työryhmän tuntijakoehdotus ei koskaan toteutunut. Jyrki Kataisen hallitus aloitti työnsä 22.6.2011, ja opetus- ja kulttuuriministeriö asetti tuntijakouudistusta suunnittelemaan uuden työryhmän (Perusopetuksen tuntijaon uudistamistyöryhmä), joka aloitti työnsä 22.8.2011. Tällä kertaa työ toteutettiin virkamiesvalmisteluna. Työryhmä oli yhdeksänhenkinen. Sitä johti Eeva-Riitta Pirhonen opetus- ja kulttuuriministeriöstä, ja se koostui opetus- ja kulttuuriministeriön kutsumista virkamiehistä, lähinnä opetus- ja hallitusneuvoksista ja ylitarkastajista. Työryhmän tuli valmistelutyössään kuunnella eri sidosryhmiä. Työryhmän valmistelutyön lähtökohdaksi annettiin perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen niin, että vuonna 2016 voimaan tuleva opetussuunnitelma vahvistaisi taito- ja taideaineiden opetusta, liikuntaa sekä yhteiskunnallista kasvatusta ja arvokasvatusta ja ympäristökasvatuksen asemaa sekä oppiaineiden välistä yhteistyötä ja monipuolistamalla kieliohjelmiä. Aikaa valmistelutyölle annettiin noin kuusi kuukautta. Uudessa tuntijaossa draamaa ei enää esitetty uudeksi oppiaineeksi. (Tulevaisuuden perusopetus 2012, 9–12.)

## 9 TUNTIJAKOMUISTION LAUSUNTAKIERROKSEN ARGUMENTIT

### 9.1 Draaman oppiainetta vastustavat argumentit

Perusopetus 2020 -työryhmän työskentelyä voidaan mielestäni pitää hyvin avoimena. Työryhmä pyrki koko prosessin ajan osallistamaan päättäjien ja opetusalan asiantuntijoiden lisäksi kaikki ne, joita muutos koskisi tai kiinnostaisi. Työryhmässä, seminaareissa ja kuulemistilaisuuksissa kuultiin yhteensä 78:aa eri asiantuntijaa muun muassa opetushallituksesta, eri yliopistoista ja oppilaitoksista sekä muista sidosryhmistä. (Perusopetus 2020, 228–229.) Tämän lisäksi työryhmän työskentelyn aikana vastaanottamat 120 kirjallista kannanottoa olivat kaikkien nähtävillä työryhmän työskentelyä dokumentoivalla verkkosivulla (Perusopetus 2020, 9).

Työryhmän muistio *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* luovutettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle 1.6.2010. Viikon kuluttua esityksen luovuttamisesta ministeriö lähetti perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamista valmistelleen työryhmän ehdotuksen lausuntakierrokselle eri sidosryhmille. Tarkoituksena oli kuulla monipuolisesti sidosryhmien näkemyksiä valmiista ehdotuksesta. Lausuntakierros oli avoin. Sen lisäksi, että lausuntoa oli erikseen pyydetty eri tahoilta, työryhmän laatima ehdotus tuntijaosta oli verkkosivuilla kaikkien nähtävillä ja siihen saattoivat ottaa kantaa myös yksityishenkilöt. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmän ehdottamasta tuntijaosta annettiin lausuntoja yhteensä 236 kappaletta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnon antajista vain hyvin harva asettui selkeästi kannattamaan draamaa itsenäisenä oppiaineena. Pelkästään määrällinen vertailu ei kuitenkaan kerro kaikkea

suhtautumisesta draaman opetukseen tai paljasta näkemysten taustalla olevia tekijöitä. Tyypittelemällä draaman oppiainestatusta vastustavien perusteluja sekä vaihtoehtoisia ehdotuksia paljastuu paljon monisyisempi kysymys tai ongelma kuin se, pitäisikö draamaa opettaa itsenäisenä oppiaineena vai ei. Uuden oppiaineen tuomisessa peruskouluopetukseen nähtiin haasteita, jotka voidaan jakaa seuraaviin teemoihin:

1. Draama on opetusmenetelmä
2. Draama on äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue
3. Uusi oppiaine ei eheyttä opetusta
4. Oppiaineen asema ja tasa-arvo
5. Draamaopettajien pätevyys ja koulutus
6. Taloudelliset vaikutukset ja opetusresurssi
7. Puutteet ehdotuksen laatimistyössä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Seuraavaksi erittelen, millaisia näkemyksiä kunkin argumentin kohdalla tuli lausunnoissa esille.

### **9.1.1 Draama on opetusmenetelmä**

Monissa draamaa uutena oppiaineena vastustaneissa lausunnoissa perusteltiin kantaa hyvin vähän tai ei ollenkaan. Yleisin perustelu tai toteamus oli, ettei draama ole oppiaine lainkaan vaan opetusmetodi, jota jo nyt käytetään opetuksessa esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa, vieraissa kielissä, historiassa tai terveystiedossa. Kaikissa lausunnoissa ei tuotu esille, että draama olisi jo vakiintunut työtavaksi kouluihin. Näissä lausunnoissa saatettiin vain todeta, että draama on opetusmetodi ja ehdotettiin, että draama otetaan käyttöön opetusmenetelmänä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Lausuntojen mukaan muita draaman kanssa yhteensopivia oppiaineita olivat historia ja yhteiskuntaoppi, kielet sekä terveystieto. Draamaa ehdotettiin myös pedagogiseksi menetelmäksi yhteisesti koko Kieli ja vuorovaikutus -oppiainekokonaisuuteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Esimerkiksi Luokanopettajaliitto näki, ettei draaman tuominen itsenäisenä oppiaineena perusopetukseen ole toivottavaa, vaikka monet luokanopettajat ovat suorittaneet draaman opintoja:

Draaman tuominen erilliseksi oppiaineeksi alakoulun puolelle ei ole toivottavaa. Luokanopetuksessa draaman/ilmaisutaidon osa-alueita on hyvä lisätä uuteen opetussuunnitelmaan, mutta omaksi uudeksi oppiaineeksi sitä ei haluta. Näitä oppiaineita voidaan eheyttämällä hyödyntää päivittäin eri oppiaineissa. Draama on enemmänkin eri oppiaineissa yksi opettamisen väline, ei oma oppiaine. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Luokanopettajaliiton, kuten monien muidenkin draaman oppiainestatusta vastustavien lausunnoissa, on kuitenkin tuotu esille draaman vahvuuksia ja hyviä kokemuksia draaman käytöstä. Esimerkiksi Luokanopettajaliiton lausunnossa todetaan, että ilmaisutaitoa on toteutettu aiempien tuntijakojen ja opetussuunnitelmien aikana

hyvin tuloksin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Draaman oppiainestatukseen vastustamisesta huolimatta draaman käyttö nähtiin monessa lausunnossa positiivisena asiana. Sitä ehdotettiin eheyttäväksi opetusmenetelmäksi, sen tavoitesisältöä kii-  
tettiin, draaman kehittämiseksi toivottiin resursseja ja opetussuunnitelmaan perään-  
kuulutettiin tarkempaa kuvausta menetelmän toteuttamisesta:

Sen sijaan S2-opettajat toivovat, että draamasisällöt ja draamalliset menetelmät kuvataan uuden opetussuunnitelman Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kaikkien oppimäärien kohdalla nykyistä tarkemmin. Samoin tulisi tehdä myös muiden kieli- ja vuorovaikutusai-  
neiden kohdalla. Toivottavaa olisi myös, että draamallisia työtapoja käytettäisiin myös  
muissa oppiaineissa, koska ne tarjoavat mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen ja  
tukevat oppilaiden kieli- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Opetus- ja kulttuurimini-  
steriö, 2010.)

sekä

Draamalliset ja toiminnalliset menetelmät kuuluvat tärkeänä osana terveystiedon opetuk-  
sen opetusmenetelmiin. Draama erillisenä oppiaineena ei täytä paikkaa perusopetuksessa,  
mutta toiminnallisten ja draamallisten opetusmenetelmien käyttöä eri oppiaineiden sisällä  
tulee vahvistaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Kiinnostavaa on, että draamaa opetusmetodina pitävien näkemykset draaman vah-  
vuuksista ovat hyvin samanlaisia kuin niiden, jotka puolustivat draaman itsenäistä  
asemaa muiden oppiaineiden rinnalla. Draamaa metodina ja draamaa oppiaineena  
kannattavien argumentit ovat olleet tuntijakouudistusta koskevassa keskustelussa  
usein hyvin yhtenevät. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä perustellaan usein sa-  
moin sanoin kuin draaman asemaa itsenäisenä oppiaineena. Sekä menetelmällistä että  
itsenäistä draamaa puolustettiin mainitsemalla vuorovaikutustaitojen kehittyminen,  
empatiakyky ja itseilmaisuus.

Yhteneväisten argumenttien vuoksi on mielestäni aiheellista pohtia, joutuiko  
keskustelu uudesta oppiaineesta prosessin aikana sivuraiteelle. Oppiainestatuksessa  
ei ollut pelkästään kyse siitä, mitä etua draamasta tai draaman työtavoista on koulu-  
opetuksessa, vaan siitä, miksi taideaineista myös teatteri (draama) kuuluisi koulun  
taideaineiden joukkoon nimenomaan itsenäisenä oppiaineena. Käsitys siitä, mitä  
draama on ja millainen merkitys oppiainestatuksella on teatteritaiteelle, ei vain kou-  
lun vaan koko yhteiskunnan laajuisesti, on jäänyt siis hämäräksi. Tähän epäkohtaan  
kiinnitti huomiota esimerkiksi Teatteriopetus kouluihin -työryhmä, joka lausunnos-  
saan toivoi, että draama harhaanjohtavana nimityksenä vaihdettaisiin teatteriin viit-  
taavaksi:

Nimi draama oppiaineelle tulee kansainvälisestä käytännöstä. Teatteriopetus kouluihin -  
työryhmä ehdottaa kuitenkin aineelle nimeä teatteritaide tai siitä lyhennettyä nimeä teatteri.  
Teatteri/teatteritaide olisi itsenäisen taideaineen nimenä kattavampi ja täsmällisempi kuin  
draama ja poistaisi oppiaineesta draama-nimeen liittyvät mielikuvat mm. menetelmällisyy-  
destä ja äidinkielen osa-alueesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Työryhmän näkemys on varmasti perusteltu. Draama-nimitys on ongelmallinen ja harhaanjohtava, mikä voidaan nähdä esimerkiksi seuraavasta draamaa vastustaneesta Valkeakosken kaupunginhallituksen lausunnosta:

Draama on teennäinen oppiaine. On epäloogista, että pelkästään draamallinen ilmaisu nostetaan oppiaineeksi ja kirjallinen, musiikillinen ja liikunnallinen ilmaisu jätetään muihin oppiainekokonaisuuksiin ja oppiaineisiin. Draamallinen ilmaisu voidaan toteuttaa eri oppiaineiden sisältöinä ja pedagogisena ratkaisuna. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnosta on mielestäni huomattavissa, etteivät lausunnonantajat ole ymmärtäneet, että kyse on myös teatterista taiteena ja taidekasvatuksena. Lausunnossa esille tulevan näkemyksen mukaan draaman oppiainestatus tarkoittaisi sitä, että yhtä lailla koulun pitäisi tarjota kahtena erillisenä oppiaineena vaikkapa musiikkia ja musiikillista ilmaisuja.

Myös esimerkiksi Suomen psykologiliitto ry:n Koulupsykologien toimikunnan lausunnosta on nähtävissä, että lausunnon antajien tiedot draamasta tieteenalana ja itsenäiseen taiteenlajiin eli teatteritaiteeseen kytkeytyvänä oppiaineena ovat hyvin ohuet. Lausunnossa todetaan:

Jo nyt draama sisältyy äidinkielen oppiaineen sisältöihin – kuten esimerkiksi myös kirjallisuus. Onkin kyseenalaista, miksi juuri draama nostettaisiin erilliseksi oppiaineeksi, kun samanaikaisesti kaikkia muita taide- ja taitoaineita edelleen opetetaan väljien yleisotsikoiden alla ja kirjallisuutta edelleen osana äidinkieltä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnon mukaan siis nimitykset *musiikki* ja *kuvataide* kuvaavat perusopetukseen piiriin kuuluvia taiteenlajeja vain yleisellä tasolla. Arvattavaksi jää, kuinka oppiaineeseen olisi suhtauduttu, mikäli draama olisi tuntijakoehdotuksessa nimetty *teatteriksi* tai käytetty yhdistelmänimitystä *teatteri ja draama*. Kiinnostavaa on, että samassa lausunnossa on kuitenkin osattu tuoda esille taito- ja taideaineiden moninaisuutta ja tietoperustaa:

”--”taito ja taideaineetkin sisältävät itse asiassa monia erilaisia sisältöjä. Voidaan erotella tekninen osaaminen (esim. soittimen soittaminen, koneiden käyttö, käsityövälineiden käyttö, kieliopin hallinta), kyseisen aineen historia ja teoria (esim. musiikin teoria, musiikin työvälineiden tai kielen historia, jne.) sekä lopulta itseilmaisuun ja luovuuteen liittyvä elementti (esim. eläytyvä soittaminen tai tanssi, uutta luova muotoilu, vaatesuunnittelu, luova kirjoittaminen). (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnossa ei siis nähdä draamaa musiikin tai kuvataiteen lailla taideaineena, johon liittyisi moninaisia sisältöjä, kuten teknistä osaamista, oppiaineen teoriaa, itseilmaisuja ja luovaa uuden kulttuurin tuottamista.

Oppiaineen nimi nousi esille myös niissä lausunnoissa, joissa draaman asemaa itsenäisenä oppiaineena vastustettiin. Esimerkiksi Keskustan eduskuntaryhmä näki draaman opetusmenetelmänä ja vastusti draama-sanana käyttöä, sillä se viittaa liiaksi teatteriin:

Keskustan eduskuntaryhmä ei vastusta työryhmän esittämää draama-oppiaineen tavoitesäilyä, mutta katsoo, että draama-nimi viestii liikaa teatterimaailmaa, kun kyse on kuitenkin oppilaan omien viestintävalmiuksien kehittämisestä eli *ilmaisutaidoista* (vrt. kohta 2. kansalaistaidot). (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

ja

On myös huomioitava, että teatterityömuotojen käytön tulee tähdätä nimenomaan oppilaan henkilökohtaisten viestintätaitojen sekä yhteistyövalmiuksien kehittämiseen, ei näyttelijäntaitojen lisäämiseen. Oppiaineen ensisijainen tarkoitushan on kehittää oppilaan omaa, rehellistä minäkuvaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnon lopussa Keskusta vielä tiivistää mielipiteensä toteamalla: ”Draaman nimi tulee muuttaa ilmaisutaidoksi, jolloin sen tavoite hahmottuu paremmin myös yleisemmäksi kansalaistaidoksi eikä teatteri-ilmaisuun viittaavaksi.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010). Lausunnon perusteella voidaan mielestäni olettaa, että Keskustan eduskuntapuolueen mielestä taiteenlajeista teatteri ei kuulu perusopetuksen oppiaineisiin, vaikka opetus toteutettaisiinkin vain opetusmenetelmänä. Paluuta nimeen ilmaisutaito ovat kannattaneet myös ne Keskustan kansanedustajat, jotka ovat poikenneet puolueen yhteisestä linjasta ja asettuneet kannattamaan draamaa itsenäisenä oppiaineena. Tässäkin lausunnossa alleviivataan ilmaisutaidon eroa teatteriin: ”On huomioitava, että teatterityömetodien käyttö ilmaisutaitojen kehittämisessä on opetusmenetelmä, joka ei tähtää näyttelijäntaitojen hankkimiseen vaan oppilaan henkilökohtaisten viestintätaitojen ja yhteistyövalmiuksien sekä terveen itsetunnon lisäämiseen.” Myös Suomalais-ranskalainen koulu otti kantaa oppiaineen nimeen ja toivoi draaman korvaamista ilmaisutaidolla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Menetelmä vai oppiaine -keskustelussa tulee esille, että käsitykset siitä, mitä draama ylipäättään on, ovat toisistaan hyvin poikkeavia. Ehkä tämä olikin draaman suurin sudenkuoppa. Keskustelua on vaikeaa käydä, jos osapuolet eivät ole yhtä mieltä siitä, mistä puhutaan, kun puhutaan draamasta. Esimerkiksi Oulun Normaali-koulun (Oulun yliopisto) lausunnossa todetaan: ”Lisäksi draama poikkeaa muista oppiaineista, jotka ovat pääosin tiedeperustaisia.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010). Koska väittämää ei lausunnossa avata enempää, on vaikea sanoa, millaisiin argumentteihin väite perustuu tai onko kyse siitä, ettei humanistisiin tieteisiin perustuvia taide- tai taitoaineita koeta tiedeperustaisiksi aineiksi. Lausunnossa ei avata sitäkään, min-kälaisia ongelmia näkemyksen mukainen oppiaineiden ero toisi mukanaan kouluopetukseen.

Lausunnoille oli hyvin tyypillistä se, että niissä vastustettiin draaman oppiainestatusta ja tuettiin opetusmenetelmäratkaisua väittämällä, joita ei lausunnossa kuitenkaan avata. Argumentit ovat siten hyvin tulkinnanvaraisia. Esimerkiksi Oulun Normaali-koulun lausunnoissa todetaan: ”Draama oppiaineena voi kuitenkin olla hieman ongelmallinen. Oma oppiaine takaa säännöllisen opetuksen kaikille oppilaille lähes koko perusasteen ajan.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Miksi kaikki oppilaat



tavoittava säännöllinen draamaopetus on ongelma, jää lausunnossa selittämättä. Perustelu on mielenkiintoinen sitäkin taustaa vasten, että pitkäjänteisen ja tavoitteellisen draamaopetuksen saattaminen kaikkien oppilaiden saataville on nimenomaan ollut yksi oppiainetta puoltavien tahojen tavoite. Kiinnostavaksi lausunnon tekee myös se, että nimenomaan Oulun yliopistossa tarjotaan draaman opetusta luokanopettajaksi valmistuville opiskelijoille, joiden harjoittelukoulu Oulun Normaalikoulu on.

Erilaisista draamakäsityksistä koituvan haasteen nosti lausunnossaan esille draaman opintoja tarjoava Jyväskylän yliopisto, jonka lausunnossa todetaan:

On syytä olettaa, että esimerkiksi draaman kohdalla opettajien täydennyskoulutuksessa on suuri työ pelkästään siinä, millaiseksi oppiaineeksi opettajat draaman mieltävät – ymmärretäänkö se esim. kokonaisvaltaisesti oppilaan itsetuntemuksen ja ryhmän tuntemuksen tutkimisen väylänä vai kapeammin esim. eri oppiaineiden sisältöjen oppimisen menetelmänä. Tai mikä on draama-oppiaineen suhde muihin oppiaineisiin? Voiko riskinä olla, että mikäli draama tulee omaksi oppiaineekseen, se antaa ”luvan” unohtaa sen muista oppimisen yhteyksistä? (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Yksikään draamaa opetusmenetelmänä pitäneistä lausunnoista ei suhtautunut draamaan negatiivisesti, vain itsenäisen oppiaineen status sai aikaan vastustusta. Ainoastaan Keskustan eduskuntaryhmän lausunnossa ehdotettiin, että draamanopetus voitaisiin järjestää myös kokonaan kouluopetuksen ulkopuolella. Lausunnossa ei viitattu teatteritaiteen perusopetukseen vaan mainittiin kouluopetuksen ulkopuolinen kerhotoiminta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### 9.1.2 Draama on äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue

Suurimmassa osassa draamaa koskevista lausunnoista todettiin draaman olevan metodi ja että sen luontevin paikka on nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa *opetusmenetelmänä*: ”Draaman käyttö opetusmenetelmänä on kannatettava. Draaman tulisi olla äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osa-alue, jonka osuutta opetussuunnitelmassa lisätään huomattavasti.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Draamaan suhtauduttiin useassa lausunnossa siis myönteisesti, mutta sen irrottamista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta omaksi kokonaisuudeksi vastustettiin. Eräs merkittävimmistä vastustajista oli Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, joka ei hyväksynyt draamaa kaikille yhteisenä oppiaineena. Opetusalan Ammattijärjestön lausunnon mukaan draaman opetus tulisi jatkossakin järjestää sisällyttämällä draaman sisältöjä osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Lisäksi draamaa tulisi opettaa valinnaisena aineena. Opetusalan Ammattijärjestön lausunnossa tuodaan esille, kuinka draaman opettaminen olisi mahdollista ottaa entistä paremmin huomioon kehittämällä opetussuunnitelmia. Draaman käyttöä voitaisiin myös vahvistaa opetusmetodinä muissa oppiaineissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Draamaan kantaa ottaneet lausunnot pitivät draamaa tärkeänä ja näkivät perusopetuksen hyötyvän draaman käytöstä, vaikka draamaa ei opetettaisikaan uutena

oppiaineena. Useissa draaman itsenäistä oppiaineasemaa vastustaneissa lausunnoissa tuotiin esille draaman vahvuuksia ja toivottiin draaman kehittämiseen ja opettamiseen lisää resursseja. Vaikka draama miellettiin usein kuuluvaksi ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuteen, nähtiin draamassa mahdollisuuksia myös muiden oppiaineiden kannalta.

Sen sijaan S2-opettajat toivovat, että draamasisällöt ja draamalliset menetelmät kuvataan uuden opetussuunnitelman Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kaikkien oppimäärien kohdalla nykyistä tarkemmin. Samoin tulisi tehdä myös muiden kieli- ja vuorovaikutusaineiden kohdalla. Toivottavaa olisi myös, että draamallisia työtapoja käytettäisiin myös muissa oppiaineissa, koska ne tarjoavat mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen ja tukevat oppilaiden kieli- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Syynä uuden oppiaineen vastustukselle ei ollut aina se, että draama nähtiin ensisijaisesti metodina. Joukossa oli myös niitä lausuntoja, joissa draaman nähtiin kuuluvan nimenomaan *sisältönsä* puolesta äidinkielen ja kirjallisuuteen, minkä vuoksi draaman osa-alueita ei pitäisi irrottaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta omaksi aineekseen. Draaman koettiin jo vakiintuneen osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, jolloin uusi draaman oppiaine kaventaisi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä. Joissain kouluissa draaman opetusta varten oli jo konkreettisesti lohkaistu tunteja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta eikä siksi uudelle oppiaineelle koettu olevan tarvetta:

Esityksen uudet oppiaineet, draama ja etiikka, ovat sisältöjen ja menetelmien kautta mukana jo nykyisissä oppiaineissa. Draamaa käytetään menetelmänä useissa oppiaineissa, kielikouluissa erityisesti A1-kielen ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Draama on lisäksi käsitteenä moniselitteinen. Helsingin ranskalais-suomalaisessa koulussa on jo nykyisellään erotettu osa äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärästä ilmaisutaidon opetukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Se mitä ”moniselitteisellä draaman käsitteellä” tarkoitetaan, ei lausunnosta selviä. Onko kyse siitä, että draama voidaan nähdä niin oppiaineena kuin opetusmenetelmänä, vai ehkä siitä, että draamalla viitataan myös draamaan kirjallisuuden lajina, joka sisältyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen?

Joissain lausunnoissa nähtiin, että uusi draaman oppiaine on syy äidinkielen ja kirjallisuuden opetusresurssin vähenemiselle, mitä pidettiin kestäättömänä ratkaisuna. Esimerkiksi S2-opettajien lausunnossa todetaan: ”Uutta oppiainetta draama ei pitäisi perustaa oppiaineen äidinkieli ja kirjallisuus tuntimäärien kustannuksella. Vaikka draama oppiaineena tukee äidinkielen ja kirjallisuuden oppimista, se ei voi korvata sitä.” Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevista lausunnoista oli yleisesti nähtävissä, että äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärän laskeminen aiheutti huolta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### 9.1.3 Uusi oppiaine ei eheyttä opetusta

Tuntijakouudistusprosessin aikana työryhmä järjesti kuulemisia ja vastaanotti eri tahojen kannanottoja, joissa yhdeksi keskeiseksi toiveeksi nousi oppiaineiden eheyttäminen ja integraatio. Kuulemisten perustella todettiin, että perusopetuksessa tarvitaan ”uudenlaista tarkastelukulmaa oppiaineisiin, tilaa ainerajat ylittävälle projekteille ja sellaiselle yhteisölliselle työskentelylle, joka auttaa olennaisen ja merkityksellisen löytämistä ja kokonaisuuksien hahmottamista”. (Perusopetus 2020, 48.) Nykyistä oppiainejakoa pidettiin yleensä toimivana, mutta työryhmän saamista kannanotoissa pohdittiin myös sitä, ovatko erilliset oppiaineet tarpeellisia ja tarvitaanko laajempia tiedonalakokonaisuuksia, tiedonalalähtöistä eheyttämistä vai ilmiökeskeisyyttä. Tuntijakoehdotuksessa todetaan keskustelun yhteenvedona:

Korostetaan, että oppiaineista ei tarvitse luopua; kysymys on asioiden tarkastelunäkökulmien laajentamisesta ja kokonaisuuksien rakentamisesta. Yhtenä ratkaisuna nähdään tiedonalalähtöinen eheyttäminen, joka mahdollistaa yhtymäkohtien rakentamisen oppiaineiden välille rakenteellisia peruslähtökohtia horjuttamatta. Tulevaisuuden haasteena on kiteyttää oppiaineiden sisältöjä ja korostaa kunkin tiedonalan perusasioita ja -valmiuksia. (Perusopetus 2020, 49.)

Vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksessa pyrittiin vastaamaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen eheyttämistarpeeseen ryhmittelemällä oppiaineet oppiainekokonaisuuksiksi, joita oli yhteensä kuusi kappaletta: 1. Kieli ja vuorovaikutus, 2. Matematiikka, 3. Ympäristö, luonnontieto ja teknologia, 4. Yksilö, yritys ja yhteiskunta, 5. Terveys ja toimintakyky ja 6. Taide ja käsityö, joista jälkimmäiseen myös uusi draaman oppiaine olisi sisällytetty yhdessä kuvataiteen, musiikin ja käsityön kanssa. Oppiainekokonaisuuksien lisäksi ehdotuksessa määriteltiin sivistykseen kuuluvia ja yhteiskunnassa tarvittavia kansalaistaitoja, jotka liitettäisiin yhteisesti kaikkiin oppiainekokonaisuuksiin ja kaikkien oppiaineiden tavoitteisiin. Taitoryhmiä oli yhteensä viisi: ajattelun taidot, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, käden ja ilmaisun taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot. (Perusopetus, 2020.)

Eheyttämissyrkimyksistä huolimatta monet lausunnonantajat kritisoivat vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotusta, sillä ehdotus toisi uusia oppiaineita perusopetuksen piiriin. Uudet oppiaineet olisivat ristiriidassa uuden tuntijaon eheyttämissyrkimysten kanssa, sillä ne eivät osaltaan edistäisi oppiainekokonaisuuksien vahvistumista tai oppimisen eheyttämistä. Kritiikissä ei siis ollut kyse suoraan draamasta vaan ylipäättään uusien oppiaineiden tuomisesta perusopetukseen: ”Väheksymättä mitenkään etiikan tai draaman tärkeyttä, ehdotettu oppiaineiden lisääminen pirstaloi entisestään perusopetusta. Historia osoittaa, että uusi oppiaine tarvitsee opituntinsa, oppikirjansa, opettajansa kehittyäkseen jne. tasavertaiseksi entisten rinnalle.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Huomattavan suuressa osassa draaman oppiainetta vastustavissa lausunnoissa todettiin työryhmän epäonnistuneen tehtävässään eheyttää perusopetusta. Oppiainekokonaisuudet rakentaisivat turhia raja-aitoja oppiaineiden välille, ja draama uutena oppiaineena pirstoisi jo ennestään sirpaleista oppiainesta, jota on systemaattisesti pyritty opetussuunnitelmien avulla eheyttämään:

MLL ei kuitenkaan kannata työryhmän ehdotusta sisällyttää draama uudeksi pakolliseksi oppiaineeksi. Draama on itsenäisenä pakollisena oppiaineena liian kapea-alainen, kun tarkoituksena on juuri eheyttää opetusta ja siirtyä yksittäisiä oppiaineita laajempiin kokonaisuuksiin. Draama on tärkeä oppimisen väline ilmaisutaidossa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sitä tulee hyödyntää erityisesti kieli- ja vuorovaikutus -oppiainekokonaisuudessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnossa nähdään draama kapea-alaisena, mutta mielenkiintoisella tavalla myös ilmaisutaitoon *sisältyvänä* oppimisen välineenä. Draama ja ilmaisutaito eivät siis tämän näkemyksen mukaan olekaan synonyymejä vaan ilmaisutaito on ikään kuin yläkäsite ja draama siihen sisältyvä menetelmä.

Eheyttämisen yhteydessä saatettiin peräänkuuluttaa vuoden 2004 opetussuunnitelman aihekokonaisuuksia, jotka nähtiin toimivana ja eheyttämistä tukevana ratkaisuna. Myös joissain draamamyönteisissä lausunnoissa esitettiin toive eheyttämisestä ja nostettiin esille edellisen opetussuunnitelman vahvuuksia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen lausunnossa todetaan, että hyvin toteutettuna vuoden 2004 opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien idea on tarjonnut hollistisen ja eri oppiaineita integroivan tavan oppia kokonaisuuksia. Lausunnossa kritiikkiä sai työryhmän rohkeuden puute eheyttämisessä: Vaikka tuntijakoesityksessä tavoiteltiinkin oppimisen eheyttä luomalla oppiainekokonaisuuksia, ei ratkaisu tuonutkaan mukanaan mitään uutta. Lausunnon mukaan ehdotus heijastelee perinteisiä oppiainejakoja ja aikansa elänyttä käsitystä oppiaineiden jakaantumista taitoperustaisiin ja muihin aineisiin. Oppiainekokonaisuuksien perinteisiä oppiaineita tukeva jako ei kannustaisi toteuttamaan opetusta, joka haastaa vanhoja oppiainerajoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman aihekokonaisuudet saivat osakseen myös kritiikkiä, ja uuden tuntijaon tuomaa muutosta pidettiin tervetulleena. Esimerkiksi Luokanopettajaliitto kiitti tuntijakosuunnitelmaa pyrkimyksestä eheyttämiseen ja näki aihekokonaisuuksista luopumisen hyvänä ratkaisuna:

Opetuksen eheyttäminen ja tähtääminen perusopetuksen syventämiseen ja soveltamiseen sekä osaamisen tason turvaamiseen tasapuolisesti koko valtakunnan alueella on otettava positiivisuudella vastaan. Aihekokonaisuudet on koettu keinotekoisiksi ja on hyvä, että ne poistuvat nyky muodossaan. Asiat voidaan kirjoittaa tulevaan opetussuunnitelmaan sisään eri oppiainekokonaisuuksiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Luokanopettajaliitto, kuten moni muukin taho, näki draaman olevan ratkaisu perusopetuksen eheyttämistarpeeseen, jos draaman opetus toteutettaisiin menetelmänä eikä itsenäisenä oppiaineena (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010).

Eheyttämisen tarve nousi esille myös sellaisissa lausunnoissa, joissa itsenäistä draamaa kannatettiin. Itsenäinen oppiaine saatettiin siis nähdä myös eheytystä tukevana ratkaisuna kuten näkyi lapsiasiavaltuutetun lausunnossa:

Esitys etiikan ja draaman ottamisesta uusiksi oppiaineiksi on kannatettava, jos se vahvistaa ja laajentaa opetuksessa sellaisia sisältöjä, jotka edistävät yhteiselämän taitojen ja asenteiden kehittymistä. Molemmat uudet oppiaineet on mahdollista toteuttaa luonteeltaan eheyttävinä eli oppiaineiden välisiä raja-aitoja ylittävinä (etiikka esimerkiksi uskonnon, elämänkatsomustiedon, historian ja maantiedon opetusta yhdistävänä ja draama esimerkiksi musiikin, liikunnan ja äidinkielen opetusta yhdistävänä). Lisäksi molemmat oppiaineet ovat tavoitteiltaan sellaisia, että ne melkeinpä edellyttävät toiminnallista ja vuorovaikutuksellista opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Eheyttäminen on ollut koko perusopetuksen olemassaoloaikana opetussuunnitelmauudistuksissa toistuva tavoite, johon on opetussuunnitelmatasolla etsitty monenlaisia ratkaisuja ja toimintamalleja. Eheytysspyrkimyksistä huolimatta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät ole teoriansa ja rakenteensa puolesta juuri muuttuneet, vaan ne ovat aina olleet kaksijakoiset ja nämä osiot kahden eri koulukunnan käsitysten mukaiset (Salminen ja Annevirta 2014, 333–336). Kahden eri koulukunnan käsitukset ja siten myös opetussuunnitelman osiot ovat paikoin ristiriidassa keskenään, mistä johtuvia haasteita yhä pyritään ratkaisemaan (Vitikka 2009, 72–73). Kuinka voimassa oleva tuntijako ja vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ovat eheyttämisspyrkimyksessä onnistuneet, on yksi kiinnostava tulevaisuuden tutkimusaihe myös draaman näkökulmasta, sillä juuri draamaan on ladattu paljon eheyttämiseen liittyviä toiveita ja odotuksia.

#### **9.1.4 Oppiaineen asema ja tasa-arvo**

Monissa tuntijakomuistiota kommentoineissa lausunnoissa tuotiin esille huoli jonkin tietyn oppiaineen aseman heikkenemisestä. Vastustusta saattoi herättää esimerkiksi oppiaineen sijoittaminen väärään oppiainekokonaisuuteen tai oppiaineen opetuksen tuntimäärän vähentäminen. Kaikissa lausunnoissa ei välttämättä todettu uusien oppiaineiden olevan syy tuntimäärän vähentämiseen ja siten uuden oppiaineen vastustamiseen. Kuitenkin lähes jokaisessa oppiaineen tuntimäärän laskua käsitelleessä lausunnossa vastustettiin draaman ottamista uudeksi oppiaineeksi. Lausunnoissa ei siis välttämättä suorasanaisesti todettu, että juuri draama on syynä tuntimäärän väheneeseen ja siksi draamaa tulisi toteuttaa vain opetusmenetelmänä. Esimerkiksi Luokanopettajainliitto vastusti draaman tuomista uudeksi pakolliseksi oppiaineeksi alakouluun mutta kannatti draaman käyttöä nimenomaan opetusmenetelmänä. Liitto totesi lausunnossaan, että äidinkielen tuntimäärän vähentämistä alkuopetuksesta

yhdellä tunnilla pidetään luokanopettajien keskuudessa suorastaan katastrofaalisena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Lausunnon perusteella ei voi kuitenkaan suoraan väittää, että draaman oppiaineaseman vastustus olisi johtunut suoraan äidinkielen ja kirjallisuuden opetustuntien vähenemisestä.

Erityisen voimakkaasti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tuntimäärän vähentämistä kritisoi luonnollisesti Äidinkielen opettajain liitto ÄOL ry, joka vastusti äidinkielen ja kirjallisuuden vähimmäistuntimäärän laskemista 42 vuosiviikkotunnista 40 tuntiin. Tämän lisäksi Äidinkielen opettajain liitto ei hyväksynyt äidinkielen ja kirjallisuuden sijoittamista Kieli ja vuorovaikutus -oppiainekokonaisuuteen, sillä kyseessä ei ole vain kieliaine, vaan ”monitieteinen taito-, taide-, tieto- ja tunneaine”. Äidinkielen opettajain liiton mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden olisi pedagogisin perustein pitänyt saada oma oppiainekokonaisuutensa matematiikan tavoin. Lausunnon nähdään, että draamaa uutena oppiaineena vastustettiin siksi, että se olisi heikentänyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen asemaa:

Draaman osuutta perusopetuksen sisällöissä ja opetusmenetelminä tulee vahvistaa. Omana oppiaineenaan draama on kuitenkin ongelmallinen, eikä ÄOL kannata draamaa erilliseksi oppiaineeksi. Draaman opetukseen ei saa ottaa tunteja äidinkielen ja kirjallisuuden eikä muiden taito- ja taideaineiden tunneista. Sen sijaan draaman ja ilmaisukasvatuksen osuutta perusopetuksessa tulee vahvistaa mm. erilaisin valinnaiskurssein. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Mitä liitto tarkoittaa draaman oppiaineen ongelmallisuudella, ei lausunnossa tule tämän tarkemmin ilmi. Äidinkielenopettajain liitto ei ollut huolensa kanssa yksin. Helsingin yliopiston Koulutuksen Arviointikeskuksen mukaan äidinkielen sitominen yhteen vieraiden kielten kanssa olisi maailmanlaajuisessa vertailussa varsin ainutlaatuista: lausunnon mukaan esimerkiksi EU:n avaintaidot ja useimpien, ehkä jopa kaikkien, maiden opetussuunnitelmat nostavat nimenomaan äidinkielen erityisasemaan suhteessa muihin oppiaineisiin. Draaman oppiaineasemaa Helsingin yliopiston Koulutuksen Arviointikeskus piti turhana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Tuntijakotyöryhmän yhtenä keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa perusopetuksen taide- ja taitoaineiden opetusta muun muassa lisäämällä taide- ja taitoaineiden valinnaisuutta. (Perusopetus 2020, 15–16.) Useissa lausunnoissa tuotiin esille, kuinka työryhmä oli epäonnistunut nimenomaan tässä tehtävässä ja että toteutuessaan uusi tuntijako ei vahvistaisikaan vaan heikentäisi entisestään taideaineiden asemaa.

Seitsemännen luokan jälkeen musiikinopiskelu olisi täysin valinnaisuuden varassa. Ehdotuksen näennäinen taide- ja taitoaineisiin suunnattu valinnaistuntien lisäys on kohdennettu lähes pelkästään liikuntaan sekä uusiin oppiaineisiin (mm. draama). Tämä ei vahvista taide- ja taitoaineiden asemaa koulussa eikä oppilaan todellista valinnaisuutta, vaan heikentää niitä entisestään, sillä esitetyt valinnaistunnit voidaan käyttää myös muuhun kuin Taide ja käsityö-oppiaineryhmän opetukseen. Valinnaistuntien jakajina ovat esim. A2-kielen opetus tai muiden oppiaineryhmien valinnaistunnit. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Taideaineiden aseman heikkenemisestä kantoivat huolta monet kuvataiteen, käsityön ja musiikin opetukseen linkittyvät oppilaitokset, järjestöt ja liitot kuten esimerkiksi Kuvataideopettajat ry, Tekstiiliopettajaliitto ry, Koulujen Musiikinopettajat ry, Aalto yliopiston Taideteollinen korkeakoulu ja Sibelius-Akatemia. Huolta aiheutti muun muassa kaikille yhteisen taideopetuksen väheneminen. Uuden tuntijaon myötä opetus ei jakaantuisikaan vuosiluokille 7–9, vaan osalla opiskelijoista taideaineen opiskelu saattaisi päättyä 7. luokalla. Kaikille yhteisten opintojen vähentämisen lisäksi tuntijakoehdotuksessa varattiin kuvataiteelle, musiikille ja käsityölle myös aiempaa vähemmän valinnaistuntimääriä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Useissa lausunnoissa tuotiin ilmi, kuinka oppiaineen opetuksen siirtäminen valinnaisuuden piiriin toisi mukanaan tasa-arvoon liittyviä ongelmia. Esimerkiksi Kuvataideopettajat ry toteaa, että uudessa ehdotuksessa opetuksen järjestäjällä olisi vapaus päättää vuosiluokille 3–6 sijoitettujen valinnaisaineiden tarjonnasta, jolloin koulukohtaiset erot voisivat olla huomattavat. Tämä saattaisi lausunnon mukaan esimerkiksi heikentää taide- ja kulttuurialan opintoihin hakeutuvien jatko-opiskelumahdollisuuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Myös Äidinkielen opettajain liitto nosti tasa-arvon esille omassa lausunnossaan kysymällä, kenen valinnanvapaudesta toteutustavassa on lopulta kyse:

On kuitenkin syytä epäillä, että valinnaisuus ei välttämättä toteudu kaikissa maamme kouluissa riittävän tasa-arvoisesti juuri oppilaan valinnaisuutena. Miten taataan jokaiseen kuntaan ja kouluun riittävän suuret resurssit valinnaisuuden toteutumiseen? (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Monessa muussakin valinnaisuutta kommentoineessa lausunnossa tuotiin esille valinnaisuuteen liittyviä heikkouksia nimenomaan tasa-arvonäkökulmasta. Näissä lausunnoissa yleensä kyseenalaistettiin se, ovatko oppilaitokset, oppilaat ja oppiaineet valinnaisuuden suhteen tasa-arvoisessa asemassa. Esimerkiksi Koulujen Musiikinopettajat ry:n lausunnossa todetaan ehdotuksen vahvistavan lasten eriarvoisuutta erityisesti syrjäseuduilla, joissa monipuolisen valinnaisainetarjonnan järjestämiseen ei ole yhtäläisiä resursseja. Lausunnon mukaan musiikinopiskelun tulee olla mahdollista kaikille lapsille asuinpaikasta tai perheen varallisuudesta riippumatta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Tämän argumentin allekirjoittanevat kaikkien taideaineiden edustajat nimenomaan omaa taiteenlajiaan ajatellen.

Oppilaiden sosioekonominen tausta ja mahdollisuus tulla taiteesta ja taidekasvatuksesta osalliseksi nousi esille myös Aalto-yliopiston taideteollisen korkeakoulun ja Sibelius-Akatemian lausunnossa: ”Taideaineita karsivat pois lukujärjestyksestään usein juuri ne oppilaat, joiden kotitaustasta ei löydy tukea taidekulttuurisille arvoille ja jotka juuri tästä syystä taideaineita eniten tarvitsisivat.” Mielenkiintoista on, että huomattavan suuressa osassa draamaopetusta kritisoineista lausunnoista kuitenkin

ehdotettiin, yleensä syitä tai perusteluja esittämättä, draaman sijoittamista nimenomaan valinnaisten aineiden joukkoon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Kuvataideopettajien lausunnossa tuotiin selkeästi esille se, että syy vastustaa draamaa on nimenomaan muiden taideaineiden opetuksen heikkenemisessä: ”Esi-tetty uusi oppiaine, draama, ei syvennä oppilaiden taideopetusta yläluokilla, koska vastaavasti kaikille yhteiset kuvataiteen tunnit on vähennetty puoleen, käsityön tun-teja on siirretty alaluokille ja musiikin tuntimäärä on vähäisenä pysynyt ennallaan.” Lausunnon mukaan taiteen opetusta ei siis voi syventää tuomalla muiden taiteenla-jeille, jotka jo ennestään kuuluvat perusopetuksen piiriin. Myös Kuvataideakatemia kantoi huolta kuvaamataidon opetuksen puolesta ja vastusti kuvaamataidon tuntien vähentämistä peruskoulun yläasteella. Kuvataideakatemia ei tästä huolimatta kuiten-kaan vastustanut draamaa, vaan toi lausunnossaan esille taideaineiden opettamisen ja taiteen yhdessä tekemisen tärkeyden. ”Oppiaine draaman lisääminen peruskoulun tuntijakoon on kannatettava ja tervetullut lisä osana kokonaisuutta.” (Opetus- ja kult-tuuriministeriö, 2010.)

Draaman nostamista itsenäisen oppiaineen asemaan vaikeuttivat taide- ja taito-aineisiin liittyvät tasa-arvokysymykset, jotka koskivat niitä oppiaineita, jotka jo kuu-luvat perusopetuksen piiriin. Taiteen opetusta käsittelevissä lausunnoissa tuli esille kaksi taide- ja taitoaineisiin liittyvää tasa-arvokysymystä, jotka osaltaan vaikuttivat myös siihen, kuinka uuteen taideaineeseen eli draamaan suhtauduttiin: 1. tietyn taide- ja taitoaineen asema suhteessa toisiin taide- ja taitoaineisiin ja 2. kaikkien taideainei-den asema suhteessa toisiin perusopetuksen oppiaineisiin. Esimerkiksi Koulujen Mu-siikinopettajat ry nosti lausunnossaan esille taideaineiden keskinäisen eriarvoisen ase-man toteamalla, että kouluopetuksen piiriin kuuluvat taide- ja taitoaineet tulisi nostaa *keskenään* tasa-arvoiseen asemaan. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että musiikin tuntimäärät nostettaisiin samalle tasolle kuvataiteen, käsityön ja kotitalouden kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Taideaineiden opetusta koskevissa lausunnoissa tuotiin esille myös taideoppiaineiden eriarvoisuus suhteessa muuhun opetukseen, mikä lienee toistuva puheenaihe perusopetuksen tuntijakotyössä. Esimerkiksi Kuvataideopettajat ry:n lausunnossa tuodaan esille oppiaineiden välinen epätasa-arvo eräänlaisena nollasummapelinä:

”--” ehdotus toteuttaa työryhmälle annettua toimeksiantoa yksipuolisesti asettaen voimas-aolevista taide- ja taitoaineista kuvataiteen, musiikin, ja käsityön sekä myös kotitalouden eriarvoiseen asemaan suhteessa sekä liikuntaan että laajemmin perusopetuksen tuntijaon kokonaisuuteen. **Kuvataiteen, musiikin ja käsityön rooli yleissivistyksessä nähdään edel-leen niiden keskinäisen vaihtoehtoisuuden kautta.** Näiden oppiaineiden merkitystä kaik-kien oppilaiden kasvulle ja oppimiselle ei tunnusteta samanarvoisena verrattuna muihin ehdotuksen oppiaineisiin.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)



Kiinnostavaa on se, että draamalla on vastassaan samanlainen kilpailuasetelma kuin kaikilla muilla taideaineilla on suhteessa muihin perusopetuksen oppiaineisiin. Taideaineiden aseman parantaminen edellyttäisi lisäresurssia, jota peruskoulusysteemissä ei ole jakaa ilman, että resurssi erotetaan jostakin muusta kokonaisuudesta tai oppiaineesta ja kohdennetaan uudelleen. Perusopetuksen piiriin kuuluvat taide- ja taitoaineet eivät voi puolestaan asettua kannattamaan draamaa, koska se vaarantaisi taide- ja taitoaineiden oman aseman ja jo saavutetun opetusresurssin. Mitä enemmän opetettavia taideaineita, sen vähemmän jaettavia resursseja kutakin taideainetta kohden.

Jos perusopetuksen tuntijakojärjestelmä ei muutu, on muiden taideaineiden edun mukaista, että opetettavien taideaineiden määrää ei perusopetuksessa kasvateta. Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun lausunnossa todetaankin, että tuntijakoehdotuksessa taideaineet asetetaan keskenään kilpailemaan oppilaiden valinnoista. Myös Äidinkielenopettajain liitto kommentoi taideaineiden kilpailuasetelmaa: "Vaikka kaikki kannattavat valinnaisuuden lisäämistä, kilpailu valinnaiskursseista synnyttää kouluissa ristiriitoja. Taito- ja taideaineiden opetus ei saa perustua esitetyllä tavalla pääosin valinnaisuuteen." Äidinkielen opettajain liitto kritisoi valinnaisuuden lisäksi myös oppiaineryhmittelyä huomauttamalla, ettei uusi ryhmäjako lähennä oppiaineita tai lisää yhteistyötä niiden kesken vaan luo uusia rajoja yhteiselle työskentelylle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Tuntijakouudistusta kommentoineissa lausunnoissa huoli taideaineiden heikkenemisestä liittyi myös opetuksen laatuun. Vähenevät tai ongelmallisesti sijoitetut opitunnit näkyisivät pätevän ja asiantuntevan opetuksen saatavuudessa. Kuvataideopettajat ry. huomauttaa lausunnossaan, että kuvataiteen yhteinen opetus on uudessa tuntijakoehdotuksessa entistä voimakkaammin sijoitettu perusopetuksen alaluokille, jolloin kuvataiteen opetuksesta vastaisi pätevän ja ammattitaitoisen kuvataideopettajan sijaan luokanopettaja, jolla ei yleensä ole riittävää kuvataiteen aineenhallintaa. Kuvataideopettajat ry:n lausunnon mukaan olisi todennäköistä, että ehdotuksen toteutuessa oppilas ei saisi koko peruskouluaikanaan taide- tai taitoaineissa pätevän aineenopettajan opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Osa lausunnonantajista näki itsenäisen oppiainestatuksen olevan nimenomaan draamaopetukselle uhka eikä mahdollisuus: "Som eget ämne kommer drama paradoxalt nog att få minskad plats i skolan och undervisningen." Näissä lausunnoissa tuntijakouudistuksen nähtiin heikentävän siis kaikkien taideaineiden asemaa, myös draaman. Itsenäisenä oppiaineena tai pelkkänä valinnaisaineena draaman tuntimäärä jäisi pieneksi. Lausunnonantajat näkivät draaman kuuluvan aivan kaikkiin perusopetuksen oppiaineisiin. Pelkona oli, ettei draaman muuttuminen itsenäiseksi oppiaineeksi lisäisikään draaman käyttöä, kun draamaopetus supistuisi vain yhtä oppiainetta koskevaksi. Vastuu draaman kehittämisestä ei tällöin enää koskisikaan koko

opettajakuntaa vaan vain yhtä opettajaa. Näin muissa oppiaineissa ei enää nähtäisi-  
kään draamaa kaikkia oppiaineita kehittävänä ja yhdistävänä elementtinä, josta kaik-  
kien opettajien ja aineiden tulisi kantaa vastuuta. Muutoksen myötä draama joutuisi-  
kin ojasta allikkoon. Tähän näkökulmaan linkittyy myös keskustelu draaman määrit-  
telystä (oppiaine vai menetelmä) sekä suhteesta toisiin oppiaineisiin. Jos draama muo-  
dostaisi perusopetuksessa oman itsenäisen oppiaineensa, jäisikö se kokonaan huo-  
miotta ja hyödyntämättä muissa oppiaineissa? (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### 9.1.5 Draamaopettajan pätevyys ja koulutus

Tuntijakotyöryhmän ehdotuksen mukaan draamaa olisi ollut kelpoinen opettamaan  
henkilö, jolla on joko luokanopettajan tai äidinkielen ja kirjallisuuden, musiikin, lii-  
kunnan tai kuvataiteen aineenopettajan kelpoisuus ja lisäksi draaman opetukseen so-  
veltuvat yliopisto-opinnot, joiden laajuus on vähintään 30 opintopistettä. Ehdotuk-  
sessa todettiin, että lähes kaikissa opettajakoulutuslaitoksissa on mahdollisuus liittää  
opettajanopintoihin draamakasvatuksen sivuaineopintoja ja että avoimen yliopiston  
verkosto mahdollistaa draamakasvatuksen opiskelun valtakunnallisesti. Osana opet-  
tajankoulutusta 60 opintopisteen draamakasvatuksen sivuaineopinnot on mahdollista  
suorittaa vain Jyväskylän yliopistossa. (Perusopetus 2020, 181–181.)

Draamaopettajan opettajanpätevyyteen tarttui lausunnossaan muun muassa  
Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, joka ei nähnyt työryhmän ehdotuksessa hyväksyt-  
täviä perusteita voimassa olevasta kelpoisuuskäytännöstä poikkeamiselle. ”OAJ ei  
voi hyväksyä, että aineenopettajan kelpoisuusvaatimus olisi draaman opettajan osalta  
muiden aineopettajien kelpoisuusvaatimuksia alempi kuten työryhmä ehdottaa.”  
(Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Opetusalan Ammattijärjestön lausunnossa  
huomautettiin draaman kuuluvan jo valinnaisaineena perusopetukseen ja että nyky-  
käytännön mukaan valinnaisaineiden opettajilta vaaditaan vähintään 60 opintopis-  
teen laajuiset oppiaineen sisältöön soveltavat yliopisto-opinnot. Lausunnossa huo-  
mutettiin myös, ettei ehdotuksen mukaista 30 opintopisteen kelpoisuutta ole mah-  
dollista opiskella, sillä perusopinnot laajuus muodostuu 25:stä ja aineopinnot laa-  
juus 60 opintopisteestä. Lausunnon mukaan työryhmä ei esittänyt ehdotuksessa muu-  
toksia yliopistoissa annettavaan koulutukseen. Myös äidinkielenopettajain liitto vaati  
tulevilta draamaopettajilta aineopinnot suorittamista: ”Jos draama kuitenkin tulee  
omaksi oppiaineeksi, vaatii sen opettaminen selkeästi oman 60 opintopisteen kel-  
poisuuden.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Draamaopettajan pätevyysvaatimuksia pohdittiin useissa lausunnoissa opetuk-  
sen laadun näkökulmasta. Esimerkiksi Kuvataideopettajat ry oli huolissaan siitä, että  
draamaa opettavan opettajakelpoisuuden alentaminen vähentäisi taideopetuksen laa-  
tua.

Esitykseen sisältyvä opettajankelpoisuuksia koskeva asetuksen muutosesitys johtaa toteutuessaan taideopetuksen laadun heikentymiseen. Esityksessä draaman opettajan aineenhallinnan tasoksi määritellään ainoastaan puolet siitä, mitä muissa oppiaineissa aineenopettajalta vähimmillään edellytetään. Suomen **kansainvälisesti korkeatasoinen taideopettajien koulutus** on yksi hyvän peruskoulumme menestyksen kulmakivistä; sitä ei tule uudistuksen myötä heikentää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Opetuksen laatua koskevissa lausunnoissa otettiin kantaa myös yleisemmin taidetta opettavien pätevyysvaatimukseen esimerkiksi kyseenalaistamalla, kuka saa opettaa peruskoulussa taidetta ja millaisella koulutusohjalla. Erityisesti huoli kohdistui alakouluun ja luokanopettajiin, joiden pohjakoulutusta ja taidepedagogista osaamista pidettiin taidekasvatuksen osalta riittämättömänä. Näkemyksensä asiasta esittivät esimerkiksi Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu ja Sibelius-Akatemia:

Ehdotus ei tuo ratkaisua nykyiseen tilanteeseen, jossa kaikille yhteinen taideaineiden opetus painottuu alakouluun, jolloin opetuksesta vastaavat vähimmillään kahden opintopisteen (2 op) verran kyseistä ainetta opiskelleet luokanopettajat. Valinnaisuus yläkoulussa pakottaa valitsemaan eri taideaineiden välillä, vaikka tulevaisuudessa tarvitaan yhä moninaisempaa taideymmärrystä ja osaamista. Tässä paitsi jätetään hyödyntämättä eri taidealoille koulutettujen aineenopettajien pitkälle viety ammattitaito, myös toimitaan vastoin taiteen uusiutumisen periaatteita: monipuolisuus, eri alojen ja ilmaisutapojen yhdistely, välineiden muuttuminen ja vuorovaikutus ovat taiteiden ja taideteollisten alojen kehittymisen ehtoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnossa myös huomautetaan taideopetuksen olevan merkittävä tekijä pienen maan luovassa taloudessa ja kulttuurintuotannossa. Nykytilanne on kuitenkin johtanut musiikin aineenopettajien virkojen katoamiseen useista kouluista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Draamaopettajan koulutusta koskevissa lausunnoissa tuotiin esille myös tasa-arvoon liittyviä näkökulmia. Mikäli draamasta tulisi uusi oppiaine, pitäisi huolehtia siitä, että mahdollisuus pätevyitä draaman opettajaksi olisi kaikkien opettajien saatavilla. Tähän seikkaan kiinnitti huomiota esimerkiksi Suomen harjoittelukoulujen opettajat ry:

Mikäli peruskoulun tuntijakoon liitetään uusia oppiaineita, maan kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa pitäisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet suorittaa niiden vaatima kelpoisuus sekä luokan- että aineenopettajankoulutuksessa. Uusien oppiaineiden osalta on huolehdittava, että päteviä opettajia on riittävästi ja tasapuolisesti koko maassa. Määräaikaista ja epäpäteviä opettajia ei uusissa oppiaineissa pitäisi olla. Kaksoiskelpoisuuden suorittamisen mahdollisuus on turvattava sekä luokan- että aineenopettajille koko maassa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Tuntijakotyöryhmän muistiossa käsiteltiin täydennyskoulutusta ja siihen liittyviä kustannuksia hyvin lyhyesti. ”Jonkin verran kustannusvaikutuksia syntyy kasvavasta täydennyskoulutustarpeesta sekä mahdollisesta tarpeesta lisätä draaman opiskelumahdollisuuksia osana opettajaopintoja.” (Perusopetus 2020, 184.) Riittävät taloudelliset resurssit herättivät huolta myös niissä lausunnoissa, joissa itsenäistä draaman oppiainetta kannatettiin. Lausunnoissa peräänkuulutettiin sekä suunnittelua että

resursseja tulevaa muutosta varten. Esimerkiksi Teatteriopetus kouluihin -työryhmä kannatti draaman opettamista tuntijakotyöryhmän esittämällä tavalla, mutta huomautti samalla draamaopetuksen laatuvaatimuksesta: opetuksessa olisi tähdittävä pätevään, suunnitelmalliseen ja pitkäjänteiseen draama- ja teatteriopetukseen. Työryhmän mukaan oli huolehdittava siitä, että valinnaisuuden toteutumiselle taataan kunta- ja koulutustasolla riittävät taloudelliset resurssit. Myös draamaa vastustanut Suomen harjoittelukoulujen opettajat ry. huomautti lausunnossaan yliopistojen ja harjoittelukoulujen taloudellisen tilanteen olevan sellainen, että ilman lisäresurssia opettajankoulutusyksiköt ja harjoittelukoulut eivät pystyisi suoriutumaan laadukkaasti työryhmän esittämistä ehdotuksista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### 9.1.6 Taloudelliset vaikutukset ja opetusresurssi

Opetushallituksen hankkeessa tuntijakotyöryhmälle asetettiin kaksi tehtävää, joista toinen oli tuntijakoehdotuksen taloudellisten ja muiden vaikutusten arviointi. Tässä tehtävässä monet lausunnonantajat kokivat työryhmän epäonnistuneen. Huolta kannettiin tuntijakouudistukseen liittyvistä taloudellisista vaikutuksista ja kuntien mahdollisuudesta vastata ehdotuksen kautta tuleviin uudistusvaatimuksiin, jotka koskisivat esimerkiksi vähimmäistuntimäärien nostamista, vähimmäisryhmäkokoja, valinnaisuuden lisäämistä sekä oppikirjojen ja materiaalien hankintaa ja uusimista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Uutta tuntijakoa koskevassa ehdotuksessa taloudellisia vaikutuksia oli tarkasteltu vähimmäistuntimäärän nostamisen, kielen opetuksen varhentamisen ja kielitarjonnan, oman uskonnon opetuksen sekä opettajankoulutukseen liittyvien kustannusten näkökulmasta. Näistä jälkimmäinen liittyi olennaisesti uusiin oppiaineisiin draamaan ja etiikkaan. Ehdotuksessa todettiin, että ”jonkin verran” kustannuksia aiheuttaisi täydennyskoulutustarpeen kasvamisesta sekä mahdollisesta tarpeesta lisätä draaman opiskelumahdollisuuksia osana opettajaopintoja. Työryhmän laatimassa muistiossa peräänkuulutettiin, että opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanoon liittyvän koulutuksen tulisi olla opetuksen järjestäjille ja kouluille maksutonta ja että opetussuunnitelmien laatiminen edellyttäisi toimintaa varten varattuja taloudellisia resursseja, jotka kohdennettaisiin opetussuunnitelmatyön organisointiin liittyviin kouluihin, opettajien työn korvauksiin sekä opettajien ja koulun muun henkilöstön täydennyskoulutukseen. Ehdotuksen mukaan tuntijakouudistus ei aiheuttaisi suuria oppimateriaalien uudistustarpeita. (Perusopetus 2020, 184.)

Tuntijakouudistuksen laadinnasta vastanneen työryhmän jäsenet eivät olleet keskenään samaa mieltä uudistuksen taloudellisista vaikutuksista. Kattavin taloudellinen selvitys lienee Suomen Kuntaliiton laatimassa dokumentissa, joka on julkaistu osana muistiota ja jossa Kuntaliitto esittää eriävän mielipiteen tuntijakoa koskevan muistion sisällöistä. Kuntaliiton näkemyksen mukaan ehdotuksen laskelmassa (10–12

miljoonaa euroa) ei tuotu esille uudistuksen todellisia kustannusvaikutuksia. Kuntaliiton laatimassa omassa laskelmassa ei eritelty erikseen uusien oppiaineiden eli draaman ja etiikan kustannuksia, mutta todettiin, ettei tuntijakoehdotuksen laskelma huomioi kieltenopetukseen ja opintojen valinnaisuuteen liittyviä kustannusvaikutuksia. Kuntaliiton mukaan uusi tuntijakoehdotus kasvattaisi menoja 150 miljoonalla eurolla. Voimassa olevan valtiosuusjärjestelmän mukaisesti kunnat maksaisivat perusopetuksen menoista 65,92 prosenttia. Eriävässä mielipiteessä muistutettiin ministerityöryhmässä tehdystä sopimuksesta, jonka mukaan valtio pidättäytyisi toimista, jotka lisäisivät kuntien menoja. Kuntaliitto piti tuntijakoehdotuksen kunnille aiheuttamia kustannusvaikutuksia kohtuuttomina ja edellyttikin eriävässä mielipiteessään, että ne tulisi korvata kunnille täysimääräisinä. (Perusopetus 2020, 191–193.)

Myös tuntijakoehdotusta kokevissa lausunnoissa kiinnitettiin huomiota uudistuksen kustannusvaikutuksiin. Esimerkiksi valtiovarainministeriön lausunnon mukaan tuntijakoehdotuksen vaikutusarviointi oli puutteellinen, sillä se ei sisältänyt kattavaa taloudellisen vaikutusten arviointia eikä arviota ehdotuksen välillisistä vaikutuksista. Lausunnossa käsiteltiin myös draamaa:

Valtiovarainministeriö ei ota kantaa etiikkaan ja draamaan oppiaineina, mutta kiinnittää huomiota siihen, että näiden opetusta antavien opettajien kelpoisuus voi muodostua ongelmaksi osassa kuntia. Erityisesti draaman opettajien osalta koulutusjärjestelmän tulee vastata siihen, että päteviä opettajia on riittävästi saatavissa. Draama opettajien koulutus ei voi jäädä kuntien varaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnossa todettiin henkilöstön saatavuuden olevan yksi kuntakentän suurimmista haasteista lähitulevaisuudessa. Ministeriön mukaan ehdotuksessa tulisi ottaa huomioon henkilöstöön liittyvät välilliset ja välittömät kustannukset sekä niiden henkilöpoliittiset vaikutukset. Lausunnon mukaan ehdotuksen taloudellisten vaikutusarvioiden vakavien puutteiden vuoksi valtiovarainministeriö voisi ottaa ehdotukseen lopullisesti kantaa vasta sitten, kun mainitut puutteet olisi korjattu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Taloudellisia vaikutuksia käsittelevistä mielipiteistä ja valtiovarainministeriön lausunnosta tulee esille mielestäni kiinnostava ristiriita: tuntijakotyöryhmän laatiman uudistuksen lähtökohtana oli hallitusohjelma, johon sisältyi tavoitteet taito- ja taideaineiden aseman vahvistamisesta *valinnaisuutta lisäämällä* sekä *monipuolisen kieliohjelmien edistämisestä* kouluissa. Samanaikaisesti hallituksen vuosia 2010–2013 koskevassa kehyspäättöksessä todettiin, että kuntatalouden voimakkaasti heikentyneiden näkyvien vuoksi valtion tulee pidättäytyä kuntien menoja lisäävistä toimista. Lieneekö tuntijakouudistusta laatineella työryhmällä ollut todellisia mahdollisuuksia molempien vaatimusten yhtäaikaiseen toteuttamiseen?

Monissa resursseihin ja taloudellisiin vaikutuksiin liittyvissä ongelmissa oli kysymys myös tasa-arvosta. Erityisesti pienissä kunnissa ja kouluissa draama nähtiin suurena haasteena. Kunnassa tai koulussa kannettiin huolta siitä, kuinka

draamaopetus voitaisiin taata opiskelijoille myös alueilla, joissa asukkaita on vähän tai joilla asuu kieli- ja kulttuurivähemmistöjä. Olisiko asiantuntevaa draamaopetusta saatavissa myös vähemmistökielillä? Ongelmana nähtiin myös haja-asutusalueiden haasteet: jos oppiaineen vuosiviikkotuntimäärä on pieni, yksittäinen opettaja joutuu opettamaan useassa eri koulussa. Siirtyminen koulusta toiseen on esimerkiksi Suomen pohjoisosissa aikaa vievää, mikä on opettajan työajan kannalta ongelmallista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Taloudellisia vaikutuksia ja resursseja pohdittiin siis myös oppiaineen opettamiseen pätevyityneiden opettajien ja laadukkaan opetuksen näkökulmasta. Ongelmana nähtiin muun muassa se, että taideopetuksen vuosiviikkotuntien määrän lasku vaikuttaisi mahdollisuuteen säilyttää edellytykset kelpoisten kuvataiteen, käsityön ja musiikin opettajien työlle. Mikäli työryhmän ehdotus toteutuisi, jäisivät esimerkiksi yläkoulun tuntimäärät niin pieniksi, että monissa oppilaitoksissa viran edellyttämää tuntimäärää ei enää muodostuisikaan, jolloin vakituiseen virkaan ei voisi palkata pätevää taide- tai taitoaineen opettajaa. ”Tarvittaisiin keskimäärin 7-sarjainen, yli 500 oppilaan yläkoulu, jotta taide- ja käsityö -oppiaineiden opettajia voitaisiin palkata yläluokille vakituiseen virkaan. Näin suuria kouluja maassamme on vain muutamia.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Taloudellisia ongelmia esiin nostaneissa lausunnoissa ei välttämättä vastustettu draamaa sinänsä, vaan pikemminkin kannettiin huolta siitä, kuinka taata kaikille oppilaille tasavertaisesti yhdenveroinen laadukas perusopetus. Tasa-arvokysymykset eivät siis tulleet esille ainoastaan draaman kohdalla. Tuntijakoehdotuksen yleisenä heikkoutena nähtiin se, kuinka oppiaineiden valinnaisuus (myös muut taide- ja taitoaineet sekä kielet) asettaisi oppilaitokset ja oppilaat keskenään eriarvoiseen asemaan, vaikka työryhmän tavoitteena oli nimenomaan vahvistaa tasa-arvoa ja oppilaiden yhdenvertaista oikeutta hyvään perusopetukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### **9.1.7 Puutteet ehdotuksen laatimistyössä**

Tuntijakotyöryhmän valmistelutyötä kiitettiin monista ansioista. Kiitosta sai erityisesti työryhmän tekemä valmistelutyö, jonka aikana työryhmä kuuli laajasti eri sidosryhmiä. Tuntijakoehdotuksen ansioina nähtiin muun muassa selvityksen kattavuus, valtakunnallisten tavoitteiden kuvaus, turvallisen oppimisympäristön määrittäminen asetuksella ja vähimmäistuntimäärien kasvattaminen neljällä vuosiviikkotunnilla. Jälkimmäistä myös arvosteltiin erityisesti kustannusvaikutusten vuoksi. Työryhmän työtä myös kritisoitiin esimerkiksi huomauttamalla ehdotuksen vaikealukuisuudesta ja epäselvyydestä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Monissa draamaa vastustaneissa lausunnoissa ei vastustettu draaman tavoitesälttöä, joka nähtiin arvokkaana. Kritiikin kohteeksi ei noussut varsinaisesti draama vaan tapa, jolla tuntijakouudistus oli toteutettu. Kysymys ei ollutkaan aina siitä,

pitäisikö draamaa opettaa vai ei, vaan siitä, kuinka hyvin työryhmä oli onnistunut muutoksen toteuttamaan. Lausunnonantajien kritiikki kohdistui esimerkiksi ehdotuksen sisältämän tiedon niukkuuteen. Ehdotuksessa ei esimerkiksi eritelty kattavasti sitä, miksi jokin oppiaine oli liitetty tiettyyn oppiainekokonaisuuteen. Tämän lisäksi oli vaikea muodostaa mielipidettä uudesta oppiaineesta, kun työryhmän ehdotus ei sisältänyt tarpeeksi konkreettista toteutukseen liittyvää tietoa muutoksesta ja sen vaikutuksista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Osassa lausuntoja todettiin, ettei ehdotus tarjoa tarpeeksi informaatiota uudesta oppiaineesta, joka jäi epäselväksi tai hämäräksi. Esimerkiksi kuvataideopettajien mukaan ehdotus ei kuvaa draamaa tarpeeksi kattavasti. Lausunnossa todettiin, mahdollisesti uutta tuntijakoa esittelevän dokumentin perusteella, ettei draama ole oppiaineena vielä tarpeeksi kehittynyt voidakseen päästä osaksi perusopetusta:

Esitetyn draama-oppiaineen tavoitteet, sisällöt ja tehtävät taideaineena ovat muistiossa esitetyn ja sitä edeltävien kuulemisten perusteella jäsentymättömiä ja osin ristiriitaisia. Mahdollinen draama-oppiaine edellyttää aseman, painopisteiden ja pedagogiikan täsmentämistä yleissivistyksessä, jotta se voitaisiin sisällyttää perusopetuksen oppimäärään itsenäiseksi taideaineeksi. Draamaa tulisi tarvittaessa edelleen kehittää osana Kieli- ja vuorovaikeus oppiainekokonaisuutta sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja rakentaa kärsivällisesti sen mahdollista roolia osana tulevaisuuden perusopetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnosta voisi helposti päätellä, ettei lausunnonantajan mukaan taiteenlajeista teatteri ole yhteiskunnassamme niin merkittävä kulttuurinen ilmiö tai taiteen- ja tieteenlaji, että se kuuluisi yleissivistyksen piiriin. On kuitenkin mahdollista, että lausunnossa kritisoidaan sitä, kuinka draama on määritelty ja kuvattu työryhmän tuntijakouudistusta esittelevässä muistiossa ja että uudistusta ei tulisi toteuttaa muistion kuvaamalla tavalla. Vaikka Kuvataideopettajat ry:n lausunto herättää draama- ja teatteriopettajassa ja -ohjaajassa voimakkaita tunteita ja epäilyksen siitä, ettei lausunnonantajien teatteritietämys ole kovin syvällistä, tiivistyy tässä lausunnossa se, kuinka draama kuvautuu tuntijakouudistustyöryhmän ehdotuksessa.

Lausunnoissa peräänkuulutettiin erityisesti lisää tietoa tuntijakouudistuksen kustannusvaikutuksista sekä opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisestä. Pettymys oli myös se, ettei tuntijakouudistuksessa uskallettu luoda perusopetuksen oppiaineita kokonaan uusista lähtökohdista, vaan tukeuduttiin vanhaan käsitykseen oppiaineista ja niiden rajoista. Eräässä lausunnossa tuotiin esille myös se, että uusiin oppiaineisiin on saatettu ladata liikaa korkeita odotuksia: ”On syytä suhtautua kriittisesti siihen, että uudet oppiaineet täyttäsivät ne toiveet ja odotukset, joita niille selvästi ladataan. Sen sijaan voisi olla toimivampaa, jos kaikki oppiaineet olisi luotu uusin lähtökohdin.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Työryhmän työskentelyä kritisoitiin lausunnossa myös siitä näkökulmasta, että ehdotetut uudet oppiaineet draama ja etiikka eivät olleet yhtä tarpeellisia kuin jokin toinen kokonaisuus, sisältö tai oppiaine, joka olisi pitänyt sisällyttää perusopetuksen

uuteen tuntijakoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010). Kokonaan toisia oppiaineitakin ehdotettiin. Esimerkiksi Keskustan eduskuntaryhmä totesi, ettei työryhmän ehdotuksessa ole riittävästi huomioitu kansalaistaitojen merkitystä ja ehdotti kansalaistaitojen opettamista erillisenä oppiaineena, mutta läpäisyperiaatteella. Oppiaine sisältäisi demokratiakasvatusta, monikulttuurisuusopintoja, taloudenpitoa sekä liikennesääntöjen ja ensiaputaitojen harjoittelua. Tähän oppiaineeseen sisällytettäisiin myös ilmaisutaidon opetus: ”Kaikki tärkeimmät asiat työ- ja perhe-elämässä, liike-elämässä, koulumaailmassa sekä kansallisessa ja kansainvälisessä politiikassa tapahtuvat ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Virtuaalimaailma ei sitä korvaa.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Lausunnossa tulee vahvasti esille ilmaisutaidon (draaman) tärkeys vuorovaikutustaitojen harjaannuttajana. Uutta oppiainetta ehdotti myös Suomen Psykologiliiton Koulupsykologien toimikunta, jonka mukaan olisi harkittava omaa psyykkiseen hyvinvointiin, tunnetaitoihin ja vuorovaikutukseen keskittyvää oppiainetta, joka tuotaisiin mukaan perusopetukseen. Lausunnon mukaan draama sopisi tavoitteidensa puolesta osaksi tätä oppiainetta:

Neljänneksi toimikunta huomauttaa, että draaman ehdotetut tavoitteet on suurelta osin sellaisia, joita olisi luontevampaa totuttaa mahdollisesti uuden psyykkiseen hyvinvointiin keskittyvän oppiaineen osana. On tärkeää pitää mielessä, että draama on vain yksi mahdollinen itseilmaisun väline mm. kirjallisen, kehollisen ja kuvallisen ilmaisun ohella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

## 9.2 Draaman oppiainetta puoltavat argumentit

Tuntijakoehdotuksen valmistuttua työryhmä vastaanotti yhteensä 236 lausuntoa, joissa otettiin kantaa työryhmän laatimaan muistioon *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Mielestäni on huomionarvoista, että vaikka muistion ehdotus itsenäisestä draaman oppiaineesta oli teatterin ja draaman opetuksen kannalta historiallinen, lausuntojen joukossa oli oppilaitosten ja korkeakoulujen lisäksi jokseenkin vähän kannanottoja nimenomaan teatteritaiteen eri sidosryhmiltä ja toimijoilta. Teatterikentän toimijoista tuntijakotyöryhmän muistiota *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* kommentoi yhteensä vain kuusi nimenomaan teatterialan toimijaa tai ryhmittymää:

- Teatteri- ja Mediatyöntekijät TEME ry
- Teatterikorkeakoulu
- Föreningen för Drama Och Teater DOT rf
- Taiteen perusopetusliitto TPO
- Teatteriopetus kouluihin -työryhmä
- Draama- ja teatterialan kouluttajien verkosto.



Näiden lisäksi joukossa oli myös erillinen lausunto, jonka olivat yhdessä laatineet ja allekirjoittaneet kolme taideoppilaitoksen professoria sekä yksi rehtori: tanssipedagogiikan professori Teatterikorkeakoulusta, taidepedagogiikan professori Aalto-yliopiston taideteollisesta korkeakoulusta, musiikkikasvatuksen professori Sibelius-Akatemiasta ja rehtori Kuvataideakatemiasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

**Teatteriopetus kouluihin -työryhmä** oli 14-henkinen työryhmä, ja siinä olivat edustettuina teatteri- ja draamaopetusta antavista korkeakouluista Teatterikorkeakoulu, Helsingin yliopisto, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu ja Metropolia Ammattikorkeakoulu. Teatterin ja draaman opintoja tarjoavista lukioista edustettuina olivat Oulun suomalaisen yhteiskoulun lukio, Kallion lukio ja Martinlaakson lukio. Lisäksi työryhmään kuului edustaja Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitosta FI-DEA:sta. **Draama- ja teatterialan kouluttajien verkosto** koostui 11 asiantuntijasta, joista kukin edusti korkeakoulua, jossa tarjotaan teatterin, draaman tai ilmaisutaidon korkeakouluopintoja: Åbo Akademi, Oulun yliopisto, Metropolia Ammattikorkeakoulu, Turun Taideakatemia, Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Teatterikorkeakoulu, Helsingin yliopisto ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnonantajien joukossa ei ollut ainoatakaan teatteritaiteen perusopetusta antavaa oppilaitosta, vaikka sillä, mitä taideaineita peruskoulussa opetetaan, on merkitystä myös taiteen perusopetuksen ja lasten- ja nuorten taideharrastuksen kannalta. Ainoastaan Taiteen perusopetuksen liitto TPO ry otti muistioon kantaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Vuonna 2007 perustetun Taiteen perusopetusliiton yksi keskeisistä tavoitteista on, paitsi toimia jäsenjärjestöjensä yhdyssiteenä, edistää taiteen perusopetuksen yhteiskunnallista arvostusta ja asemaa. Liitto pyrkii edistämään taiteiden välistä yhteistyötä ja tasa-arvoa, osallistumaan taiteen perusopetuksesta käytävään keskusteluun ja vaikuttamaan ratkaisuihin, jotka vaikuttavat alaan ja sen rahoitukseen. Liitto ottaa kantaa ajankohtaisiin koulutus- ja kulttuuripoliittisiin kysymyksiin ja osallistuu asiantuntijana alan verkostojen toimintaan. Yksi liiton jäsenjärjestöistä on Esittävien taiteiden oppilaitosten liitto ETOL ry, joka on teatteri- ja sirkustaiteen perusopetusta antavien oppilaitosten etujärjestö. (Taiteen perusopetusliitto TPO ry, 2019.) Vaikka Taiteen perusopetuksen liitto TPO ry oli laatinut oman lausuntonsa tuntijakomuistion ehdotuksista, ei liitto ottanut lausunnossaan lainkaan kantaa draaman opettamiseen. Lausunnossa keskityttiin käsittelemään tuntijakoehdotuksen vaikutuksia vain kuvataiteen ja musiikin opetukseen. ”Työryhmän esittämään Taide ja käsityö -oppiainekokonaisuuteen ei tule sisällyttää uusia oppiaineita, ellei oppiainekokonaisuuden kokonaistuntimäärää vastaavasti lisätä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Opettajien Ammattijärjestö OAJ ei tukenut lausunnossaan uutta draaman oppiainetta. Opettajien Ammattijärjestö OAJ kuuluu korkeakoulutettujen

työmarkkinakeskusjärjestöön Akavaan, joka Opettajien Ammattijärjestön tavoin vastusti draaman oppiainetta. Taide- ja kulttuurialan ammattijärjestö TAKU, joka on Akavan Erityisalojen jäsenyhdistys (Taide- ja kulttuurialan ammattijärjestö, 2021) ei laatinut lausuntoa eikä siten osaltaan osallistunut keskusteluun jäsentensä työmahdollisuuksia parantavasta ehdotuksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010).

Teatteri- ja Mediatyöntekijät TEME ry on Suomen suurin taide- ja kulttuurialojen liitto. Sen yksi jäsenjärjestöistä on Teatterialan Ammatilaiset TAM, johon kuuluvat muun muassa teatteri-ilmalaisen ohjaajat. (Teatteri- ja mediatyöntekijöiden liitto, 2021.) Teatterialan Ammatilaiset ei ottanut kantaa tuntijakoehdotukseen. Epäilen, ettei järjestöä edes sisällytetty lausuntakierrokseen, sillä Teatteri ja Mediatyöntekijät ry:n lausunnon mukaan siltäkään ei pyydetty lausuntoa perusopetuksen tuntijakoesitykseen. Vaikka Teatteri ja Mediatyöntekijät kaikesta huolimatta kommentoi tuntijakoehdotusta, lausunto jää valitettavasti vain puolen sivun mittaiseksi ja sisällöltään hyvin ohueksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.) Teatteri- ja Mediatyöntekijät on jäsen Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ry:ssä (Teatteri- ja mediatyöntekijöiden liitto, 2021). Keskusjärjestö ei lausunnossaan asettunut tukemaan uutta draaman oppiainetta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010).

Teatterin itsenäistä oppiainetta tukevissa lausunnoissa olen keskittynyt tutkimaan niitä lausuntoja, joissa argumentoidaan nimenomaan itsenäisen draaman tai teatterin oppiaineen puolesta. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät lausunnot, joissa ei perustella lainkaan syitä, miksi lausunnonantaja on päättänyt kannattaa draaman itsenäistä oppiainetta. Draaman oppiainetta tukevissa lausunnoissa perusteltiin draaman itsenäistä opettamista viidestä eri lähtökohdasta käsin:

1. draama on itsenäinen taideaine, jonka sisällöt tulevat teatteritaiteesta
2. oppiaineen nimi
3. tasa-arvo
4. teatteri itsenäisenä tieteen- ja taiteenalana
5. koulutus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010).

### **9.2.1 Draama on itsenäinen taideaine**

Draaman uutta oppiainetta puolustettiin toteamalla, että kyseessä on itsenäinen taito- ja taideaine, jonka sisällöt tulevat teatteritaiteesta. Draaman oppiaine-metodi-problematiikkaa avattiin vertaamalla draamaa muihin perusopetuksen taideaineisiin. Lausuntojen mukaan draama on oppiaine aivan samalla tavalla kuin muutkin taideaineet: musiikki ja kuvataide ovat paitsi taiteenlajeja, myös itsenäisiä taideaineita, joiden opetukseen kuuluvat omat, juuri kyseiselle oppiaineelle olennaiset tavoitteet. Sama tosiasiakin pätee draamaan. Itsenäisessä oppiaineessa, kuten myös draamassa, on myös omat sisältönsä. Lausunnoissa todettiin, ettei opetusmenetelmä kata oppiaineen sisältöjä, eikä oppiainetta voi siten korvata pelkällä menetelmällä. Keinot eivät siis voi korvata

oppiaineen tietoinesta eivätkä sisältöjä. Lausuntojen mukaan draamaa ei pitäisikään kutistaa pelkäksi metodiksi, jota lähinnä hyödynnetään muiden perusopetuksen oppiaineiden sisältöjen opettamisessa ja oppituntien elävöittämisessä. ”On selvää, että draamalla on toiminnallisuutensa ja kokemuksellisuutensa vuoksi myös paljon opetusmenetelmällisiä ansioita, mutta menetelmä ei voi olla oppiaine, eikä kantaa mukanaan oppiaineen sisältöjä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Useassa lausunnossa korostettiin, että draaman sisällöt ja tavoitteet tulevat teatteritaiteesta aivan samalla tavalla kuin perusopetuksen oppiaineiden musiikki ja kuvataide opetus kiinnittyy taiteenlajeihin musiikki ja kuvataide. Lausuntojen mukaan oppiaineen sisällöt ovat liian laajat, jotta draama voisi toteutua pelkästään osana muita oppiaineita. Lausuntojen mukaan draaman oppiaineessa yhdistyvät kaikki draaman ja teatterin eri osa-alueet ja työmuodot. Lisäksi oppiaineeseen sisältyy sekä osallistavan että esittävän taiteen muotoja. Kaikissa lausunnoissa ei tarkemmin avata, mitä teatterin osa-alueilla ja eri genreillä käytännössä tarkoitetaan. Lausunnon lukijalle ei siis välttämättä avaudu, että teatterin eri osa-alueisiin kuuluvat näyttelijäntyön lisäksi ohjaajantyö, dramaturgia, puvustus, lavastus sekä audiovisuaalinen kerronta eli valo ja ääni. Osallistavalla ja esittävällä taiteella viitataan draaman eri genreihin, joihin kuhunkin kuuluu lukuisia eri sisältöjä ja työtapoja. Lisäksi teatteriinkin kuuluu erilaisia traditioita ja lajeja, joilla kullakin on oma historiansa, estetiikkansa ja ilmaisu-keinonsa. Lausuntojen mukaan oppiaineen laajat sisällöt ja omat, juuri kyseiselle oppiaineelle liittyvät tavoitteet edellyttävät myös omia oppitunteja, eikä niitä voi liittää osaksi kokonaan toista oppiaineita. ”Tuntijakoesityksen mukaisesti draaman opetuksessa korostuvat mm. teatteri-ilmaisuun, draamaprosesseihin ja keholliseen ilmaisuun liittyvät näkökulmat, joita ei voi siirtää osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

### **9.2.2 Teatteri on itsenäinen tieteen- ja taiteenala**

Draaman itsenäistä oppiainetta puoltavissa lausunnoissa tuotiin esille, ettei draama ole opetusmenetelmä, vaan tieteenala, jonka suomalaisessa opetuksessa ja tutkimuksessa tehdään yhteistyötä kansainvälisen tutkimuksen ja opetuksen sekä teatteripedagogisten järjestöjen kanssa. Teatteriopetus kouluihin -työryhmän lausunnon mukaan draamalla ja teatterilla on itsenäisen oppiaineen edellyttämä tieteellisteoreettinen tieteenalatausta, mikä osaltaan vahvistaa argumenttia, jonka mukaan draamaa tulisi myös perusopetuksessa opettaa. Teatterikorkeakoulun lausunnossa todettiin lisäksi, että Teatterikorkeakoulussa tehdään alan tutkimus- ja kehitystyötä, jota voidaan hyödyntää ja soveltaa perusopetuksen taideopetuksen kehittämisessä välittömästi. Teatterikorkeakoulun lausunnossa huomautetaan lisäksi, että oppiaineen nimen tulisi heijastella taiteenalan kehitystä ja nykytilaa. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei draama terminä

kuvaa tarpeeksi kattavasti tai tarkoituksenmukaisesti oppiaineen sisältöjä, jotka tulevat teatteritaiteesta.

Erityisesti ottaen huomioon jälkidraamallisen, ei kirjallisuuskeskeisen teatterin kehittymisen sekä teatterin ja tanssitaiteen viimeaikaisen lähentymisen, uuden oppiaineen tulisi nimellään kuvastaa tätä kehitystä. Parempi oppiaineen nimi voisi olla esittävä taide, mutta myös ”teatteri ja tanssi” tai ”teatteritaide” voisivat tulla kysymykseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Nykyään perusopetuksessa tanssi sijoitetaan yleensä liikunnan oppiaineen yhteyteen.

### 9.2.3 Oppiaineen nimi on harhaanjohtava

Teatteriopetus kouluihin -työryhmän ja Teatterikorkeakoulun lausunnoissa uuden oppiaineen nimeä pidettiin ongelmallisena. Lausuntojen mukaan draama on nimenä erittäin harhaanjohtava, sillä se antaa virheellisen käsityksen siitä, että kyseessä olisi pelkkä opetusmenetelmä tai äidinkielen osa-alue. Harhaanjohtava nimi vahvistaisi vääriä mielikuvia ja virheellisiä käsityksiä uudesta oppiaineesta, mikä ei osaltaan edistäisi oppiaineen asiaa tai auttaisi ymmärtämään sen luonnetta, tavoitteita, monipuolista sisältöä ja kiinnittymistä teatteritaiteeseen. Lausuntojen mukaan nimitys draama on liian kapea, sillä se ei kuvasta oppiainetta koko sen laajuudessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Teatterikorkeakoulun lausunnossa avattiin oppiaineen nimen ongelmallisuutta laajemmin tarkastelemalla termiä oppiaineen historian kontekstissa. Lausunnosta muodostuu samalla kuva oppiaineen olemuksesta. Lausunnon mukaan historiallisesti draamalla on tarkoitettu esityksen ilmaisumuotoja, jossa luodaan fiktiota, ristiriitoja ja jännitettä. Myöhemmin draamalla on viitattu ensin kirjallisuuden alalajiin eli näytelmäkirjallisuuteen ja myöhemmin myös kirjallisuus- ja juonilähtöiseen teatterikäsitykseen tai kirjallisuuslähtöiseen puheteatteriin, joka on vain yksi teatterin alalaji.

Suomalaisen yliopistotason esittävien taiteiden koulutusalat ovat teatteri ja tanssi. Teatterikorkeakoulussa ja alan ammattikentällä draamalla viitataan näytelmäkirjallisuuteen, jota teatteri käyttää materiaalina esityksen tekemisessä. Suomessa ei ole myöskään nimeltä yhtään draamateatteria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnon mukaan oppiaineen nimitys draama tulee kansainvälisestä perinteestä, mutta Suomessa draama on vakiintunut synonyymiksi näytelmäkirjallisuudelle. Teatterikorkeakoulun lausunnossa nostetaan esille myös suomalaisen draamakasvatuksen historia, sen yhteydet englantilaiseen draamakasvatukseen ja suomenkielisten termien vakiintumattomuuden haasteet.

Toisaalta draamakasvatus tai draamapedagogiikka termien yhteydessä draama viittaa pitkälti kasvatustieteelliseen soveltavaan menetelmään, jota voidaan käyttää erilaisissa yhteyksissä. Suomenkielessä termi on hämärä ja kasvatukseenkin viitatessa joudutaan käyttämään kaksoistermiä ”draama- ja teatteri(kasvatus)” tai nostamaan teatteri yläkäsitteeksi muuten. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

#### 9.2.4 Tasa-arvo

Teatteri kuuluu taiteen perusopetuksen piiriin. Teatteria voi siis opiskella muiden taideaineiden tapaan opetushallituksen hyväksymien opetussuunnitelmien mukaisesti kouluajan ulkopuolella taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Mahdollisuudet opiskella teatteria ovat esimerkiksi musiikkiin ja kuvataiteeseen verrattuna kuitenkin huomattavasti vähäisemmät, eikä teatteritaiteen perusopetuksen tarjonta jakaudu maantieteellisesti tasaisesti. (Koramo 2009; Luoma 2020.) Teatterikorkeakoulun lausunnossa käsiteltiin draaman opetusta tästäkin näkökulmasta. ”Uusi oppiaine peruskoulussa edistää myös lasten ja nuorten alueellista tasa-arvoa, sillä mahdollisuudet kouluopetuksen ulkopuoliseen taiteen perusopetuksen saamiseen ovat epätasa-arvoiset maan eri osissa” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010).

Tasa-arvon kannalta nähtiin ongelmallisena myös se, että draama olisi toiseen oppiaineeseen sisältyvä osa-alue. Teatteriopetus kouluihin -työryhmän lausunnossa huomautetaan:

Draama/teatteri on taideaine, jonka tavoitteiden ja sisältöjen yhdenvertainen toteutuminen koko maassa vaatii itsenäisen oppiaineen aseman. Opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen nykyinen toteuttaminen, osana äidinkieltä, asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnossa ei avata tätä tasa-arvonäkökulmaa tarkemmin. Argumentilla viitataan mahdollisesti siihen, että draaman opettaminen saattaa riippua kokonaan siitä, sattuuko äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavalla opettajalla olemaan taitoa ja halua opettaa draamaa. Koulu- ja opettajakohtaiset erot voivat siis olla huomattavan suuret. Alueelliseen ja koulukohtaiseen tasa-arvoon ottaa kantaa myös Föreningen för Drama Och teater DOT:n toteamalla tasa-arvon toteutuvan vain itsenäisen oppiainestatuksen kautta: ”Drama är skolans teaterämne och skall ha samma status som skolans övriga konstämnen. Först i och med denna ämnesstatus kommer nationella läroplansgrunder att utarbetas, vilket kommer att garantera en regional jämlikhet i hela landet.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

#### 9.2.5 Koulutus ja työllistyminen

Myös osassa itsenäistä draaman oppiainetta tukevissa lausunnoissa käsiteltiin koulutusta draamaopettajan pätevyysvaatimuksista ja koulutuksen järjestämisestä käsin. Aivan kuten monissa uutta oppiainetta vastustaneissa lausunnoissa, myös osassa draaman itsenäistä oppiainetta puoltavissa lausunnoissa peräänkuulutettiin oppiaineelle päteviä taiteen ja taidepedagogiikan ammattilaisia. ”Uusi oppiaine edellyttää opettajalta laajaa teatterialan ja vahvaa kehollisen ilmaisun osaamista. Se tarvitsee pätevät opettajat.” Teatteriopetus kouluihin työryhmä esittää, aivan kuten monet draamaa vastustaneet lausunnonantajatkin, että draaman aineenopettajan

kelpoisuusvaatimus pitäisi olla yhteneväinen muiden aineenopettajien kelpoisuusvaatimusten kanssa. Samaa mieltä olivat draama- ja teatterialan kouluttajien verkoston jäsenet, jotka totesivat lausunnossaan draaman opettamisen edellyttävän aineeseen erikoistuneita opettajia: draamaopettajalla tulisi olla vähintään 60 opintopisteen laajuiset, yliopistossa suoritettut alan opinnot yhdistettyinä luokan- tai aineenopettajan tutkintoon. Lausunnon mukaan tulevalla draamaopettajalla pitäisi siis olla sekä vahva pedagoginen että taiteellinen osaaminen ja kummastakin osa-alueesta korkeakoulussa hankittu muodollinen pätevyys, aivan kuten muissakin perusopetuksen taideaineissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Tuntijakotyöryhmän ehdotuksessa todettiin uusien oppiaineiden luovan tarvetta täydennyskoulutukselle ja mahdollisuudelle opiskella draamaa osana opettajaopintoja (Perusopetus 2020, 184). Teatterikorkeakoulu, Föreningen för Drama Och Teater DOT rf, Teatteri Teatteriopetus kouluihin -työryhmä sekä Draama- ja teatterialan kouluttajien verkosto toivat lausunnoissaan esille, että hyvät valmiudet draamaopettajaksi pätevöittävään koulutukseen ovat valmiiksi olemassa.

Teatterikorkeakoulu on osaltaan valmis osallistumaan myös tämän koulutuksen järjestämiseen yhdessä opettajankoulutuslaitosten ja muiden aineenopettajankoulutusta tarjoavien yksiköiden kanssa. Yksi luokanopettajien osaamista vahvistavista käytössä olevista voimavaroista on myös varsin kattava avoimen yliopiston yhteistyöverkosto. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Lausunnon mukaan olemassa olevat koulutusverkostot ja -rakenteet tarjoaisivat myös erinomaisen pohjan koulutuspaikkojen lisäämiseen, yliopistotasoisien muunto-koulutuksen tarjoamiseen ja monialaisten taideopettajien kouluttamiseen. Näin ollen myös valmiudet kehittää koulutusta ja vastata kasvavaan koulutustarpeeseen olisivat lausuntojen mukaan jo olemassa. Lausunnoissa huomautetaan myös, että päteviä opetusalan henkilöstöä on jo koulutettu useissa oppilaitoksissa, minkä vuoksi osaa-vien opettajien saatavuus ei tuottaisi ongelmia. Teatteriopetus kouluihin -työryhmän lausunnossa todetaan:

Aineeseen löytyy jo päteviä opettajia. Opettajakelpoisia draaman/teatterin aineen opintoja yliopistoissa sekä niiden täydennyskoulutuslaitoksissa, avoimissa korkeakouluissa sekä ammattikorkeakouluissa vuosina 1990 - 2010 suorittaneita henkilöitä on maassamme tällä hetkellä oppilaitosten arvion mukaan n. 2000, joista runsaalla 600:lla on aineenopettajan pätevyys. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Teatterikorkeakoulun lausunnon mukaan oppilaitoksen teatteri- ja tanssiopettajien koulutusohjelmasta on vuodesta 1997 alkaen valmistunut noin 100 maisteria, minkä lisäksi teatteri- ja tanssitaiteen maistereille on jo pitkään tarjottu opettajan pätevyyteen oikeuttavia pedagogisia opintoja. Myös Jyväskylän yliopiston lausunnoissa tuotiin esille, että hyvät valmiudet ja valmiit, toimivat rakenteet opettajien pätevöittämiseen ovat jo olemassa. Kouluttamiseen olisi hyvät edellytykset, oli kyse sitten perus- tai täydennyskoulutuksesta. Uusien oppiaineiden toteuttaminen vaatisi kuitenkin

kattavaa suunnittelua siitä, kuinka opettajien perus- ja täydennyskoulutus järjestetään. Muutokseen tarvittaisiin taloudellisia resursseja sekä koulutussuunnittelua sen toteutusta varten. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Teatteri- ja mediatyöntekijät TEME ry otti myös kantaa teatteritaiteen ammattilaisten työllistymiseen ehdottamalla yhteistyötä oppilaitosten ja ammattitaiteilijoiden välille. Ajatus ei ole uusi, mutta se edellyttäisi yhteistyöhalun lisäksi resursseja:

Haluamme kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että innostavimmat oppimiskokemukset on saatu siellä, missä koulu rohkeasti käyttää esitystensä ja muiden taideprojektiansa rakentamiseen alan ammattilaisia. Ulkopuolinen ohjaaja tai koreografi loihtii oppilaasta esiin kykyjä tavalla, johon normaali luokanopettaja ei pysty. Kouluja pitäisi rohkaista ja taloudellisesti tukea ulkopuolisten ammattilaisten käytön mahdollistamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

Myös Teatterikorkeakoulu käsitteli työllistymisnäkökulmaa huomauttamalla lausunnossaan, että teatteriopettajien, draamapedagogien ja draamaopintoja suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden tai taide- tai taitoaineiden opettajien lisäksi tanssitaiteen ja tanssipedagogiikan opettajien tulisi voida pätevätyä draaman opettajiksi suorittamalla vaaditut draaman opinnot. "Tämä laajentaisi opettajien rekrytointipohjaa." (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010.)

## **10 DRAAMA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA 2014**

### **10.1 Draama integroituna oppiaineena**

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö jaettiin yhteensä 29 eri työryhmän kesken. Jako työryhmiin oli pääosin oppiainekohtainen. Äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi äidinkielenä) työryhmä koostui yhdeksästä jäsenestä, ja sen tehtävänä oli laatia ehdotus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osuudesta vuosiluokille 1–9. Koska draama ei päätynyt vuoden 2012 perusopetuksen tuntijakoon kaikille yhteiseksi oppiaineeksi, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa päätettiin integroidaan draamaa muuhun opetukseen, erityisesti äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Teatterin ja draaman asiantuntijana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen työryhmässä työskenteli yliopistolehtori Tapio Toivanen (Helsingin yliopisto, OKL).

Uudessa opetussuunnitelmassa draama sisältyy erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin. Esimerkiksi vuosiluokilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden kaikille oppimäärille yhteisessä kielikasvatusta käsittelevässä osiossa oppiaineen tehtävän kuvauksessa todetaan:

Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen. Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukeamiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen. Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. (POPS 2014, 287–288.)

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kuvauksessa draama mainitaan nimeltä vuosiluokilla 7–9 sekä oppimäärän tavoitteiden että sisällön kohdalla. Tavoitteissa



draama näkyy vuorovaikutusta koskevan osuuden yhteydessä. Opetuksen yhtenä tavoitteena on ”ohjata oppilasta monipuolistamaan taitojaan ilmaista itseään erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa, myös draaman keinoin”. Oppimäärän sisältöalueissa vuorovaikutusosiossa mainitaan draaman lisäksi myös teatteritaide: ”Tutustutaan teatteriin taidemuotona ja teatteri-ilmaisun keinoihin draaman toimintamuotojen avulla. Harjoitetaan oppilaiden kykyä käyttää puheen ja kokonaisilmaisun keinoja itseilmaisussa.” Draama ja teatteri näkyvät oppimäärän sisällöissä myös kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen yhteydessä: ”Tutustutaan kulttuurin käsitteeseen ja sen eri ilmenemismuotoihin, kuten kansanperinteeseen, elokuvaan, teatteriin, puhe- ja mediakulttuuriin ja mediakulttuurin eri muotoihin. Tarjotaan mahdollisuuksia tuottaa kulttuuria itse. (POPS 2014, 289–292).

Eräs keskeinen käsite niin äidinkielessä ja kirjallisuudessa kuin koko vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on monilukutaito. Vuonna 2015 Tampereen yliopisto julkaisi artikkelikokoelman *Monilukutaito kaikki kaikessa*, jossa äidinkielen ja didaktiikan yliopistolehtori Pirjo Vaittinen erittelee uutta opetussuunnitelmaa draaman ja monilukutaidon näkökulmasta otsikolla ”Draama toimii moninaisena perusopetuksessa”. Vaittinen pohtii artikkelissaan, kuinka draama on kirjoitettu näkyviin ja millaisia mahdollisuuksia uusi opetussuunnitelma ja monilukutaidon käsite draamalle antavat, kun draama ei olekaan kaikille yhteinen oppiaine vaan integroitu oppimäisalue. Vaittisen mukaan uudessa opetussuunnitelmassa draama ei sisälly vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin ja tavoitteisiin, vaan useisiin oppiaineisiin (alkuopetukseen, vieraisiin kieliin, historiaan ja taide- ja taitoaineista käsitteeseen) työskentelytapana ja opetusmetodinä. Vaittisen mukaan opetussuunnitelmassa oppiaineiden integrointi yli oppiainerajojen näkyy nimenomaan draamassa. Tämän lisäksi draama näkyy sekä monialaisissa opintokokonaisuuksissa että valinnaisissa aineissa. Draama on siis ymmärretty vuoden 2014 opetussuunnitelmatekstissä erityisesti työskentelytapana, yksilöllisinä ilmaisun taitoina tai yhdessä tekemisenä vuorovaikutus- ja työskentelytapojen yhteydessä. (Vaittinen 2015a, 25–26; 30–31; 39.)

Vaikka opetussuunnitelmassa mainittu draama ja opetuksen sisältöjen integrointi yli oppiainerajojen tuovat Vaittisen mukaan mahdollisuuksia, kuten ilmiöpohjaisen opettamisen, se myös haastaa opettajia yhdistämään sisältöjä laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja tekemään yhteistyötä yli oppiainerajojen (Vaittinen 2015, 40). Tämä vaatii paitsi resursseja, myös tahtoa ja osaamista. Tässä tiivistyy mielestäni draamaopetuksen suurin haaste. Integroidun draaman opettaminen vaatii tietoa, taitoa ja motivaatiota mutta myös aikaa, jota opetussuunnitelman vaihtumisesta huolimatta opettajilla ei ole enempää kuin ennenkin. Draamaa on pyritty tuomaan integroidusti perusopetukseen ennenkin, mutta huonoin tuloksin, sillä huomioon ottamatta jäivät opettajien resursseihin ja koulutukseen liittyvät tarpeet.

Vaikka draama ja teatteri näkyvät uudessa opetussuunnitelmassa nyt näkyvämmän kuin koskaan aikaisemmin, ilman resursseja ja opettajankoulutusta draama ei saa kunnolla sijaa kouluopetuksessa etenkin, jos vastuu draamasta jää yksittäisten opettajien harteille, kuten aiemmin perusopetuksen historiassa on käynyt. Draama haastaa opettajan, ja haasteesta selviytymiseen opettaja tarvitsee monipuolista tietoa ja taitoa ei vain menetelmästä vaan myös taiteesta. Vaittinen toteaaakin:

Draama- ja teatteriopetus vaatii opettajalta ymmärrystä oppimisen luonteesta. Draamaa käyttävän opettajan on ymmärrettävä taidemuodon mukanaan tuoma taiteen kautta oppiminen, silloinkin kun draama integroidaan laajasti ja käytetään monikielisen ja monikulttuurisen suomalaisen koulun ja koulussa rakentuvan vuorovaikutus- ja esitystoiminnan kehittämiseen. (Vaittinen 2015a, 40.)

## 10.2 Draama valinnaisaineena

Vaikka draama ei päätynytkään kaikille yhteiseksi oppiaineeksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan, oli opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena kuitenkin parantaa taide- ja taitoaineiden asemaa. Tähän tavoitteeseen pyrittiin lisäämällä taide- ja taitoaineiden valinnaisuutta. Valinnaisaineiden yhteiset tavoitteet kuvataan opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Perusopetuksen valinnaisten opintojen yhteisenä tehtävänä on syventää oppimista, laajentaa opintoja ja vahvistaa jatko-opintovalmiuksia. Valinnaiset opinnot tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kehittää osaamistaan kiinnostuksensa suunnassa. Valinnaisuus tukee opiskelumotivaatiota ja kartuttaa valintojen tekemisen taitoja. (POPS 2014, 95.)

Valinnaisuutta tuntijakouudistuksessa on kahdenlaista: valinnaisia taide- ja taitoaineita sekä valinnaisia aineita. Kummassakin on draaman kannalta haasteita.

### 10.2.1 Valinnaiset taide- ja taitoaineet

Valtioneuvoston asetuksessa määritellään vähimmäistuntimäärä musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden opetukselle. Opetus on kaikille yhteistä, mikä tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas saa perusopetuksen aikana opetusta näissä taide- ja taitoaineissa vähintään tuntijaon mukaisen tuntimäärän. Vuosiviikkotunteja on musiikissa kahdeksan, kuvataiteessa yhdeksän ja käsityössä yksitoista. Näistä tuntimäärästä yläkouluun (luokille 7–9) on lohkaistu kaksi vuosiviikkotuntia niin musiikissa, kuvataiteessa kuin käsityössäkin. Kotitaloudessa tunteja on peruskoulun aikana yhteensä kolme ja liikunnassa 20. Tämän lisäksi valitaan taide- ja taitoaineiden opetusta valinnaisina opintoina kuusi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1–6 ja viisi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 7–9. Yhteensä oppilas saa perusopetuksen aikana valinnaisia taide- ja taitoaineiden opintoja yhdeksän vuosiviikkotunnin verran. Tuntimäärien

jakamisesta oppiaineiden kesken päättää opetuksen järjestäjä. Myös valinnaisten taide- ja taitoaineiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä päätetään paikallisesti. (POPS 2014, 95–96.)

Oppilaiden taide- ja taitoaineiden opiskelun oppimäärä muodostuu siis kahdesta osasta: oppiaineen kaikille yhteisestä vähimmäistuntimäärästä ja mahdollisista taide- ja taitoaineiden valinnaisista tunneista. Se, kuinka valinnaisten taide- ja taitoaineiden tunnit jaetaan eri oppiaineiden kesken, päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa. Samoin paikallisesti päätetään, miten paljon oppilas saa itse tehdä valintoja valinnaisten taide- ja taitoaineiden suhteen. Valinnanmahdollisuutta saattaa siis käyttää osin tai kokonaan myös kunta tai oppilaitos. Jos paikallisessa opetussuunnitelmassa painotetaan taideaineista jotakin tiettyä ainetta, voidaan valinnaisia tunteja käyttää painotetun opetuksen järjestämiseen. Valinnaisaineen tunnit kuitenkin arvioidaan osana yhteisiä taide- ja taitoaineiden oppimääriä, eikä niistä anneta erillisiä arvioita todistukseen. (POPS 2014, 95–96.)

### **10.2.2 Valinnaisaineet**

Valinnaisten taito- ja taideaineiden lisäksi oppilaat valitsevat lukujärjestykseensä valinnaisia aineita vähintään yhdeksän vuosiviikkotunnin verran vuosiluokilla 1–9. Valinnaisia aineita voidaan tarjota oppilaille enemmänkin, mikäli opetuksen järjestäjä niin päättää ja opetuksen järjestäjän hyväksymässä tuntijaossa ylitetään vähimmäisvuosiviikkotuntimäärä, joka on 222 vuosiviikkotuntia. Valinnaisena aineena voidaan tarjota yksittäisten aineiden lisäksi useasta oppiaineesta muodostettuja oppiainekokonaisuuksia. Kriteerinä on, että valinnaisaine tai oppiainekokonaisuus tukee ja edistää perusopetukselle asetettuja tavoitteita. (POPS 2014, 95–96.)

Syventävillä valinnaisilla aineilla syvennetään ja laajennetaan yhteisten oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. Soveltavat valinnaisaineet voivat sisältää aineksia useasta eri oppiaineesta tai laaja-alaisesta osaamisesta, ja niiden avulla voidaan edistää oppiaineiden välistä yhteistyötä esimerkiksi draamakasvatuksessa. Valinnaisaineita koskeva päätösvalta on opetuksen järjestäjällä. Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään, mitä valinnaisaineita oppilaille tarjotaan. Paikallisesti sovitaan myös siitä, mikä on valinnaisaineen nimi ja laajuus, millä vuosiluokalla ainetta tarjotaan ja miten vuosiviikkotunnit jaetaan vuosiluokittain. Myös valinnaisten aineiden tavoitteet ja sisällöt sekä oppimisympäristöihin, työtapoihin, tukeen ja ohjaukseen liittyvät seikat päätetään paikallisesti. Päätöksissä tulee ottaa kuitenkin huomioon opetuksen opiskelijaksi ottamisen perusteet toiselle asteelle. (POPS 2014, 95–96.)

Draamaa on mahdollista valita valinnaisaineeksi, jos kunta tai oppilaitos sen sallii. Teoriassa on siis mahdollista, että draama on huomioitu valinnaisaineena paikallisessa opetussuunnitelmassa. Draaman toteutumisen edellytyksenä kuitenkin on, että paikalliseen päätöksentekoon ja opetuksen järjestämisen ja toteutuksen suunnitteluun

osallistuu henkilöitä, joilla on paitsi tahtoa myös osaamista draaman oppiaineesta ja sen soveltamisesta. Jotta draamalla olisi mahdollisuuksia onnistua, on päätöksentekijöiden työlle tultava tuki draamamyönteisiltä opettajilta. Draamaopettaja tarvitsee puolestaan tueksi draamamyönteisen organisaation, jossa draamalle halutaan antaa tilaa ja resursseja ja jossa opettaja ei jää työnsä kanssa yksin. Merja Kauppisen väitöskirja *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa* (2010) osoittaa, että vaikka valtakunnalliset opetussuunnitelmat ohjaavatkin virallisesti opettajan työtä, ne eivät taivu opettajan pedagogiseksi työkaluksi helposti: opetussuunnitelmat vaativat huomattavan paljon tulkintaa ja soveltamista. Tätä tulkintaa ja soveltamista tehdään paikallisessa opetussuunnitelmatyössä, ja siksi kuntien ja koulujen laatimien opetussuunnitelmien merkitys on suuri. Kauppisen mukaan paikalliset opetussuunnitelmat kuitenkin supistavat opetussuunnitelman perusteita tarkentamisen sijaan.

Kuntien ja koulujen opetussuunnitelmia laatimassa olisikin hyvä olla ihmisiä, joilla on laaja-alainen tieto eri oppiaineiden pedagogiikasta, jotta valtakunnallisten suunnitelmien olisi mahdollista jalkautua käyttöön ja niistä olisi todellista hyötyä opetuksessa. Jos kunnissa ja kouluissa ei ole aikaa ja voimavaroja muokata opetussuunnitelmien perusteita pedagogiksi ratkaisuksi, opetussuunnitelman paikan opettajan työn ohjaajana ottavat helposti opimateriaalit, käytännössä oppikirjat. (Kauppinen 2010, 274.)

Draamaopetuksen vakiintuminen osaksi perusopetusta vaatisi siis draaman asiantuntijoita, jotka osallistuisivat myös paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen.

Draaman kannalta on merkittävää, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että paikallisessa päätöksenteossa on otettava huomioon opiskelijaksi ottamisen perusteet toiselle asteelle (POPS 2014, 95). Toisin sanoen valinnaisia aineita valittaessa tai laajempia valinnaisia opetuskokonaisuuksia luotaessa huomioidaan, mitä lukiossa ja ammatillisissa opinnoissa opiskellaan. Draama ei ole lukiossa itsenäinen oppiaine. Jatkumoa draaman opiskelulle ei välttämättä synny, kun oppilas siirtyy peruskoulusta lukioon. Tästä näkökulmasta katsottuna uutta oppiainetta, oli se itsenäinen tai valinnainen, koskevan muutoksen tulisi tapahtua sekä perusopetuksessa että lukiossa. Uudistus ei saisi keskittyä vain yhteen koulutusasteeseen kerrallaan.

Hannu Heikkinen toteaa teoksessaan *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä* (2017), että vuonna 2016 voimaan tulleiden perusopetuksen opetussuunnitelmien myötä draaman ”opettajina ja tutkijoina meillä on edessämme kymmenen vuoden mahdollisuuksien tila ja tilaisuus”. Tämä tilaisuus tulee käyttää hyvin: Heikkinen peräänkuuluttaa, etteivät draamamyönteinen opetussuunnitelma ja draamasta innostuminen yksistään riitä. Kehittyäkseen eteenpäin draama tarvitsee sellaisia opettajia ja opiskelijoita, jotka näkevät draaman koulun opetusmenetelmää laajempänä ilmiönä. Heikkinen muistuttaa, että tarvitaan lisää opettajien täydennys- ja jatkokoulutusta sekä sellaisia draamaopettaja-tutkijoita, joilla on halu tutkia draamaa

syvällisesti ja kriittisesti. Muuten draamalle suotu mahdollisuus saattaa jälleen valua hukkaan. (Heikkinen 2017, 9.)

## 11 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena on ollut selvittää, millaisena draamakasvatus kuvautuu perusopetuksen kontekstissa. Tutkielmassa etsittiin vastausta siihen, miksi draama ei ole päätynyt perusopetukseen itsenäiseksi oppiaineeksi koko peruskoulun historian aikana. Tutkimusongelmaa lähestyttiin tutkimuskysymysten avulla: Miksi yrityksistä huolimatta draama ei ole vuosikymmenten aikana vakiintunut osaksi perusopetusta joko oppiaineena tai muihin oppiaineisiin integroituvana opetusmenetelmänä? Mitä haasteita draaman peruskouluopetuksen edistämiseen on liittynyt? Minkälaisin argumentein draaman oppiainetta vastustettiin vuoden 2010 tuntijakouudistuksen yhteydessä? Entä millaisin perusteluin puolustettiin draaman opettamista nimenomaan oppiaineena eikä vain opetusmenetelmänä tai muihin oppiaineisiin sisältyvänä osa-alueena? Kysymyksiin vastaamalla pyrittiin selvittämään, millaisena draama kuvautuu: pidetäänkö draamaa ensisijaisesti menetelmänä vai oppiaineena.

Tutkielman alussa, luvussa 3, määriteltiin tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet. Opetussuunnitelma tarkentui kohtalaisen pysyväksi perusopetusta ohjaavaksi asiakirjaksi, jonka teoria ja rakenne ovat opetussuunnitelmauudistuksista huolimatta pysyneet jokseenkin muuttumattomina. Opetussuunnitelmalle on aina ollut leimallista sen jakaantuminen kahteen osaan, ja osat perustuvat kahden eri didaktisen koulukunnan ajatteluun. Osiot ovat siis olemukseltaan toisistaan poikkeavia ja osin myöskin ristiriidassa keskenään. Tämän lisäksi opetussuunnitelmalle on ollut tyypillistä sen voimakas oppiainejakoisuus. Kumpaakin haasteetta on pyritty ratkaisemaan erilaisilla eheyttämiseen tähtäävillä menetelmillä, jotka ovat eri opetussuunnitelmissa vaihdelleet.

Tutkielman luvussa 4 käsiteltiin tutkimuskirjallisuuden avulla draamaopetuksen historiaa ja selvitettiin, miksi draama ei ole vakiintunut osaksi perusopetuksen opetusta joko menetelmänä tai itsenäisenä oppiaineena. Pyrkimykset eheyttää oppiainejakoista opetussuunnitelmaa vaikuttivat merkittävästi draaman asemaan: opetussuunnitelmaan vaikuttaneiden näkemysten mukaan jo valmiiksi sirpaleinen

kokonaisuus ei kaivannut enää lisää oppiaineita, eikä draamaa sisällytetty osaksi peruskoulun opetusta. Draamaa on pyritty kuitenkin systemaattisesti tuomaan osaksi perusopetusta 1970-luvulta asti. Työskentelyä on hidastanut oppiaineen käsitteiden hidas vakiintuminen ja eriävät näkemykset oppiaineen luonteesta, tavoitteista ja toteuttamisesta. Erilaisia asiaa edistäviä työryhmiä ja komiteoita on perustettu useita, ja niiden näkemykset opetettavasta aineesta ovat olleet osin ristiriidassa keskenään. Eheyttämistarvetta on koetettu ratkaista osaltaan myös draaman avulla. Draamaa on ehdotettu vuoroin sekä oppiaineeksi että läpäisyperiaatteella toteutettavaksi opetusmenetelmäksi, joka eheyttäisi oppiainejakoista aineesta. Suunnitelmien toteutumisen esteenä on ollut muun muassa perusopetuksen tuntijaon pysyvyys. Uusi oppiaine olisi vähentänyt muiden oppiaineiden opetusresurssia, mikä on aiheuttanut vastustusta muiden oppiaineiden ja erityisesti taito- ja taideaineiden opettajien keskuudessa. Opetusmenetelmän vakiinnuttaminenkaan ei ole onnistunut: onnistuminen olisi edellyttänyt lisäresursseja opettajankoulutukseen sekä tukea opettajille uuden menetelmän haltuunotossa.

Luvuissa 5, 6 ja 7 tarkennettiin draaman käsitettä tutkimalla draamaan käsitteen määrittelyä, olemusta, tavoitteita ja sisältöjä draaman oppimiskäsityksestä, oppimisalueista, genreistä ja opettajuudesta käsin. Luvun myötä tutkimuskohde tarkentui. Luvun kautta hahmottui draama omana tieteen- ja taiteenalanana, jonka sisällöt tulevat teatteritaiteesta. Draamalla on muiden perusopetuksen oppiaineiden tavoin omat sisältönsä, tavoitteensa ja opetusmenetelmänsä. Draama ei tältä osin poikkea peruskoulun muista taideaineista eli musiikista ja kuvataiteesta. Draamassa ei siis ole kyse vain menetelmästä tai toisen taiteenalan tai oppiaineen osa-alueesta. Siksi draaman opettamisen ei tulisi toteutua toisen oppiaineen sisällä tai pelkästään muiden oppiaineiden opetusmenetelmänä. Draama-asiantuntijoiden mukaan draaman opettaminen edellyttää alan korkeakoulutusta sekä oppiaineen sisältöjen ja menetelmien hallintaa.

Alaluvussa 7.2 tarkasteltiin aiempien tutkimusten valossa lähemmin draamaopettajuutta ja haasteita, joita menetelmällinen draamaopetus aiheuttaa. Tutkimuksia vertailemalla todettiin, että haasteet ovat pysyneet jokseenkin samoina huolimatta opetussuunnitelmamuutoksista: Koulutyön arki ei tue draamaopetuksen toteutumista. Draamaopetukseen ei tunnu löytyvän aikaa eikä toimintaan soveltuvaa tilaa. Peruskoulun teatteripedagogiikka on edelleen vähäistä ja sisällöltään vanhanaikaista. Vastuu teatteriopetuksen toteutumisesta on pääosin opettajilla itsellään, jolloin opettajan oma ammattitaito, mielenkiinto, harrastuneisuus ja käytettävissä oleva suunnitteluaika ratkaisevat koulujen draamaopetuksen laadun ja määrän. Varoihin, aikaan, opetusmateriaaliin ja osaamiseen liittyvän resurssipulan lisäksi keskeisiä syitä teatteriopetuksen nykytilanteelle ovat peruskoulun tiukka tuntijako sekä taideaineiden arvostuksen puuttuminen.

Luvuissa 8 ja 9 käsiteltiin vuoden 2010 tuntijakoehdotusta ja sitä kommentoineita lausuntoja. Tutkimusaineistona käytettiin tuntijakotyöryhmän laatimaa muis-tiota *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* (2010), joka sisältää ehdotuksen uudesta draaman oppiaineesta. Toisena aineistona käytettiin lausuntoja, joita pyydettiin eri sidosryhmiltä muistion lausuntakierroksella. Nämä 236 lausuntoa ovat julkisia, ja ne on julkaistu opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilla yhdessä tuntijakouudistushankkeen tietojen kanssa. Aineisto rajattiin koskemaan niitä lausun-toja, joissa käsiteltiin ehdotusta draamasta uutena oppiaineena ja joissa esitettiin ar-gumentteja joko itsenäisen draaman puolesta tai sitä vastaan.

Lausunnoissa esiin tulleiden argumenttien tyypittelyn avulla pyrittiin selvittä-mään, minkälaisia käsityksiä sidosryhmillä on draamasta. Argumentit jaettiin draa-man itsenäistä oppiainetta vastustaviin ja puoltaviin ryhmiin. Tarkemmassa tyypitte-lyssä selvisi, että suurin osa draaman itsenäistä oppiainetta vastustavista pitivät draa-maa opetusmenetelmänä tai äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueena. Argumentteja perusteltiin vain hyvin harvassa lausunnoissa. Draaman menetelmällisyyttä ei havain-nollistettu oppiaineen sisältä käsin, eikä lausunnoissa juuri tuotu esille näkemyksiä aineen didaktiikasta. Osassa lausuntoja tuotiin kuitenkin esille, kuinka draama nyky-tilanteessa toteutuu koko koulun tai tietyn oppiaineen opetuksessa. On siis mahdol-lista, että näkemys draamasta menetelmänä juontuu koulun nykyisistä opetuskäytän-nöistä ja toimintakulttuurista käsin. Käsitys draamasta voi siis olla peräisin ennemmin lausunnonantajan tai -antajien omakohtaisesta kokemuksesta tai koulujen omista käy-tänteistä kuin varsinaisesti oppiaineen olemuksesta tai didaktiikasta. Monissa draa-man itsenäistä oppiainetta vastustaneissa lausunnoissa toivottiin kaikesta huolimatta draamaopetukselle lisää resursseja.

Suurimpina esteinä itsenäisen draaman oppiaineelle nähtiin muiden oppiainei-den ja erityisesti taito- ja taideaineiden aseman heikentyminen, uuden oppiaineen sekä draamaopettajien koulutuksen kustannusvaikutukset sekä tarve perusopetuksen eheyttämiseen, johon draama nähtiin sopivana menetelmällisenä työkaluna. Uuden oppiaineen pelättiin myös heikentävän muiden taideaineiden opettajien työmahdol-lisuuksia sekä lisäävän opettaja-, koulu- ja oppilaskohtaista epätasa-arvoa. Tärkeänä pidettiin, että kaikkien taideainetta opettavien aineenopettajien pätevyysvaatimukset olisivat yhtenevät, eikä poikkeusta draamaopettajien kohdalla sallittaisi. Tuntijakoeh-dotuksen laatimisessa nähtiin huomattavia puutteita, joista merkittävimmät koskivat vallinnaisuuden toteutumista sekä kustannusvaikutusten arviointia, jota ei pidetty tarpeeksi kattavana.

Draaman itsenäistä oppiainetta kannattavien argumenteissa tuotiin esille, kuinka draamalla on itsenäisen oppiaineen edellyttämä tieteellisteoreettinen tieteen-alatausta. Lausunnoissa tähdennettiin, että kyseessä on itsenäinen taito- ja taideaine, jonka sisällöt tulevat teatteritaiteesta. Lausunnoissa argumentoitiin, ettei



opetusmenetelmä kata oppiaineen sisältöjä, eikä siten oppiainetta voi korvata pelkällä menetelmällä. Oppiaineen laajat sisällöt ja omat, juuri kyseiselle oppiaineelle liittyvät tavoitteet edellyttävät myös omia oppitunteja, eikä niitä voi liittää osaksi toista oppiainetta. Lausunnoissa tuotiin esille, kuinka oppilaiden tasa-arvon kannalta on tärkeää toteuttaa draamaa itsenäisenä oppiaineena, jotta kaikilla oppilailla olisi tasavertaiset mahdollisuudet päästä osallisiksi draaman ja teatterin opetuksesta.

Osassa lausuntoja tuotiin esille näkemys oppiaineen nimen harhaanjohtavuudesta ja toivottiin draaman tilalle teatteriin viittaavaa nimitystä, joka kuvaisi oppiainetta ja sen yhteyttä teatteritaiteeseen paremmin. Useassa lausunnossa todettiin, että nykyisten ja tulevien draamaopettajien kasvavaan koulutustarpeeseen on olemassa hyvät koulutusrakenteet ja tarvittava asiantuntijuus useassa korkeakoulussa, mutta koulutukseen olisi varattava resursseja. Lisäksi ammattiin jo valmistuneiden, pätevien opettajien saatavuuden todettiin olevan hyvä. Draamaopettajien koulutukseen toivottiin tarvittavia resursseja. Myös draamaa puolustaneissa lausunnoissa pidettiin tärkeänä, että draaman aineenopettajan pätevyysvaatimukset ovat yhteneväiset muiden taideaineiden opettajien pätevyysvaatimusten kanssa.

Mielestäni draamaa puolustavissa lausunnoissa argumentoitiin yllättävän vähän teatteritaiteen opetuksen puolesta itseisarvona ja tuotiin niukasti esille sitä, miten merkittävä, syvälinen ja kauaskantoinen vaikutus draamaopetuksella olisi teatteritaiteen kenttään. Koko teatteritaiteen kentän tulevaisuus näyttäisi varmasti toisenlaiselta, jos kaikki suomalaiset pääsisivät peruskoulussa osallisiksi säännöllisestä teatteritaiteen opetuksesta ja oppisivat draaman oppimisympäristössä lukemaan ja tuottamaan uutta kulttuuria nimenomaan teatterin merkkikielellä. Uskon, että vaikutukset näkyisivät esimerkiksi siinä, kuinka usein suomalaiset käyvät teatterissa ja siten myös siinä, kuinka teatteritaiteen tekemistä Suomessa rahoitetaan ja tuetaan. Mielestäni on aiheellista kysyä, ovatko suomalaiset teatterit ja teatteritaiteen kentän muut toimijat syvälinen ymmärtäneet, miten suuri ja laajalle ulottuva vaikutus voi olla sillä, mitä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä opetetaan. Ajatuksia herättävää on myös se, että teatterin kannalta merkittävät ammattiliitot eivät juuri kommentoineet tai tukeneet draama- ja teatteriopettajien asiaa, vaikka itsenäisellä draaman oppiaineella olisi varmasti merkittävä vaikutus teatterin ja draaman opettajien työllistymiseen.

Samat argumentit, joilla muut taideaineet puolustivat omaa opetusressssiaan ja paikkaansa perusopetuksessa, olisivat olleet yhtä relevantteja draamankin kohdalla. Samoilla argumenteilla voi perustella, miksi taiteenlajeista teatteria tulisi opettaa yleissivistävässä koulutuksessa. Sen sijaan draaman opetuksen puolesta argumentointi vaikutti enemmän puolustukselta kuin hyökkäykseltä. Tuntijakoa koskevan yleisen keskustelun suunnan määräsivät ne tahot, jotka pyrkivät osoittamaan draamaopetuksen haasteet ja heikkoudet, usein vaillinaisin tai virheellisin perusteluin. Draamaa puolustavat vastasivat keskittymällä korjaamaan vastustajien virheellisiä

käsityksiä. Ehkäpä keskustelu draamasta ajautui väärälle raiteelle, kun draaman puolesta argumentoitiin korostamalla niitä draamaan liittyviä ansioita ja sisältöjä, jotka liittyvät esimerkiksi vuorovaikutukseen, tunnetaitoihin, hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Samoilla argumenteilla puolustettiin myös draaman käyttöä menetelmänä. Miksi toteuttaa kallis ja hankala muutos ja tuoda perusopetukseen uusi oppiaine, jos samat hyödyt voidaan tavoittaa pelkällä opetusmenetelmällä? Merkitystä oli varmasti silläkin, että tuntijakomuistiossa annettiin vaihtoehto: draamaa ehdotettiin toteutettavaksi joko oppiaineena tai osana äidinkieltä ja kirjallisuutta.

Kun tarkastelee opetussuunnitelman valossa draamaopetuksen historiaa ja nykypäivää, on merkillepantavaa, kuinka keinot tuoda draamaopetus osaksi perusopetusta ovat pysyneet jokseenkin samoina vuosikymmenestä toiseen. Komiteat ja työryhmät ovat laatineet muistioita suunnitelmista, joissa on ehdotettu joko itsenäistä tai menetelmänä opetettavaa draamaa. Oppiaineen nimi ja sisältöpainotukset ovat saattaneet muuttua, mutta asetelma ja esteet ovat pysyneet muuttumattomina. Vaikka jokaisen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on uudistettu myös tuntijakoa, ovat muutokset olleet hyvin vähäisiä. Koska tuntijako on vuosikymmenestä toiseen pysynyt jokseenkin vakiintuneena, ei tuntijaossa ei ole ollut tilaa uusille oppiaineille. Tästä syystä draamaa ei voi toteuttaa ilman muiden oppiaineiden tuntien vähentämistä ja siitä aiheutuvaa vastarintaa.

Menetelmällisen draamaopetuksen onnistuminen edellyttäisi merkittäviä muutoksia oppiainejakaisen koulun toimintakulttuuriin siitä huolimatta, että perusopetuksen oppimiskäsitys on jokseenkin yhtenevä draamaopetuksen oppimiskäsityksen, sisältöjen, tavoitteiden ja opetuskäytäntöjen kanssa. Useat draaman opettamista käsittelevät tutkimukset ovat esittäneet, kuinka draaman toteuttaminen vaatii arvostusta: aikaa, pedagogista osaamista, toimivaa ja tarkoituksenmukaista oppimateriaalia sekä oppiaineen opetukseen soveltuvaa opetustilaa. Samat asiat pätevät minkä tahansa oppiaineen tai -sisällön opettamiseen. Koska koulun toimintakulttuuri ei ole merkittävästi muuttunut (opettajilla ei ole nykyään yhtään enempää ylimääräistä aikaa tai resursseja kuin ennenkään, ehkä pikemmin jopa päinvastoin) ei voi odottaa, että draaman menetelmällinen opettaminen johtaisi yhtään parempiin tuloksiin kuin aiemmin. Toisin sanoen on kummallista odottaa erilaista lopputulosta, jos kerta toisensa jälkeen käytetään jokseenkin samoja menetelmiä.

Vuoden 2010 tuntijakoehdotukseen kohdistettiin suuria odotuksia. Joissain muistiota kommentoineissa lausunnoissa tuotiin esille pettymys laatijoiden rohkeudenpuutteeseen. Oppiaineita ei luotukaan kokonaan uusista lähtökohdista käsin, vaan ehdotuksessa toistui sama, lähes muuttumaton oppiainejako, joka on saanut osakseen kritiikkiä. Ehkä seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen myötä rohkea uudistaminen kohdistuukin ensisijaisesti tuntijakoon. Ehkä silloin myös draamalla ja tatterilla on mahdollisuuksia.

## LÄHTEET

### AINEISTOLÄHTEET

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Hankkeet ja säädösvalmistelu*. Haettu 22.1.2021 osoitteesta Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmä: <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OPM019:00/2009>

*Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. (2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Noudettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## LÄHTEET

Ahonen, S. (2012). Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (Toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (ss. 37–52). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 60.

Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: Hakapaino Oy.

Aira, T.; Tuominiemi, A.-M. & Kannas, L. (2009). Terveystiedon opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa L. Kannas; H. Peltonen & T. Aira (Toim.), *Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa*. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1 (ss. 18–32). Jyväskylä: Opetushallitus ja Terveystiedon edistämisen tukikeskus. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kokemuksia\\_ja\\_nakemyksia\\_terveystiedon\\_opetuksesta\\_ylakouluissa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kokemuksia_ja_nakemyksia_terveystiedon_opetuksesta_ylakouluissa.pdf)

Anttila, E. (Toim.). (2011). *Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja.

Atjonen, P. (2005). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen; A. Lindström & J. Puhakka (Toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (ss. 76–82). Helsinki: Yliopistopaino. Palmenia-sarja.

Borgstén, T. M. (2016). *Kohti draaman merkityksiä suomalaisessa peruskoulussa: fenomenografinen tutkimus luokanopettajien käsityksistä draamasta*. Jyväskylän yliopisto.

- Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Noudettu osoitteesta  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201604152223>
- Grünthal, S. (2007). Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen, *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (ss. 12–27). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Harakkamäki, J. (2018). *Peruskoulun ja taiteen välissä: teatteripedagogiikka suomalaisen peruskoulu-uudistuksen keskellä*. Teatterikorkeakoulu. Maisterin opinnäytetyö. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018061325828>
- Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A.-L. Østern (Toim.), *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatustieteet* (ss. 47–60). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. (2002). Draaman maailmat oppimisalueina – draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (2004). Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatusta – Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien. Kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Tampere: Draamatyö.
- Hellström, M. (1993). Teatteri peruskoulussa. Teoksessa A.-M. Nurmi (Toim.), *Tie teatteri-ilmaisuun* (ss. 61–65). Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 21.
- Jokinen, R. (2013). *Diskurssianalyysi draamasta opetussuunnitelmassa: Draamaa luokkahuoneessa? Diskurssianalyysia yhteiskunnallisista keskusteluista, joita on käyty draamapedagogiikan asemasta opetussuunnitelmassa vuosina 2010–2012*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201312051999>
- Jyrhämä, R.; Hellström, M.; Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Juva: PS-kustannus.
- Kallioniemi, A. & Virta, A. (2012). Ainedidaktiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa A. Kallioniemi; A. Virta & S. Ahonen (Toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 60.
- Kanerva, P. (1993). Draama – opetusmetodi vai itsenäinen oppiaine? *Virke*, 4, 52–58.
- Kanerva, P. & Viranko, V. (1997). *Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä*. Helsinki: Laatusana Oy, Äidinkielen opettajain liitto.
- Kansanen, P. (2012). Ainedidaktiikkaa vai pedagogista sisältötietoa? Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (Toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (ss.

- 19–36). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 60.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in humanities.
- Koramo, M. (2009). *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007 – 2008*. Opetushallitus.
- Korhonen, P. (2003). Mä kirjan luin – taidetta vai kasvatusta? *Teatterikorkeakoulun tiedotuslehti*, 38–43.
- Koski, M. (2009). *Draamakasvatus yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetusmenetelmänä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201001041002>
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations.
- Laakso, E. (2004). *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 238.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä* (9 p.). Helsinki: Tietosanoma.
- Laukka, S. & Koponen, J. (2015). Draamakasvatuksen kunnallisen opetussuunnitelman rakentaminen – esimerkkinä Oulun kaupunki. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (Toim.), *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (ss. 113–124). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Laukka, S. & Koponen, J. (2013). *Yhtä draamaa: Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma*. Draamatyö. 2. painos.
- Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen; A. Lindström & J. Puhakka, *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (ss. 18–35). Helsinki: Yliopistopaino. Palmenia-sarja.
- Lintunen, J. (2015). Draama tulee, oletko valmis? Draamakoulutusta Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (Toim.), *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (ss. 101–112). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Luoma, T. (2020). *Taiteen perusopetus 2020*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:4. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen\\_perusopetus\\_2020.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf)

- Luukka, M.-R. (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen, *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. (ss. 144–160). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII.
- Miettinen, R. (1998). Miten kokemuksesta voi oppia?: Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus*, 2(18), 84–97.
- Mustonen, E. (2010a). Vastakulttuurista vakiintumiseen ja moniäänisyyteen – suomalainen lasten- ja nuortenteatteri 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa M.-O. Seppälä & K. Tanskanen, *Suomen teatteri ja draama*. Helsinki: Like.
- Mustonen, E. (2010b). Suomalaisen lasten- ja nuortenteatterin varhaisvaiheita. Teoksessa M.-O. Seppälä & K. Tanskanen, *Suomen teatteri ja draama* (ss. 227–236). Helsinki: Like.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (4 p.). (2016). Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetus-suunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M.; von Wright, J.; Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY. 9., uudistettu painos.
- Ruohomäki, I. (2014). *Kansallinen murhenäytelmä: teatteritaiteen asema suomalaisessa peruskouluopetuksessa*. Turun ammattikorkeakoulu. Taideakatemia. Opinnäytetyö. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201402122257>
- Rusanen, S. (2002). *Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta scenica 11.
- Salminen, J. (2018). *Opetussuunnitelman ohjaustapa ja opettajan opetussuunnitelmaosaminen. Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua*. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä kenelle ja miksi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 4(45), 333-348.
- Seppälä, M.-O. (2010). Teatterin jälleenrakennus. Teoksessa M.-O. Seppälä & K. Tanskanen (Toim.), *Suomen teatteri ja draama* (ss. 237–245). Helsinki: Like.
- Sinivuori, T. (2002). *Teatteriharrastuksen merkitys: Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos: Tampere University Press.
- Sinko, P. (1993). Teatteri-ilmaisua taiteen perusopetuksena. *Virke*, 4, 48-51.

- Stenius, N. (1993). Taistelu teatteriopetuksesta. Teoksessa A.-M. Nurmi (Toim.), *Tie teatteri-ilmaisuun* (ss. 66–70). Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 21.
- Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry (2021). *Yhdistys*. Haettu 28.2.2021 osoitteesta <http://www.fideafinland.fi/yhdistys.html>
- Taide- ja kulttuurialan ammattijärjestö TAKU ry. (2021). *Mikä TAKU?* Haettu 23.1.2021 osoitteesta <http://taku.fi/suomeksi/taku/>
- Taiteen perusopetusliitto TPO ry. (2019). *TPO-liitto. Sateenvarjo yhdeksälle taiteenalalle*. Haettu 23.1.2021 osoitteesta <https://artsedu.fi/tpo-liitto/>
- Tilus, J. (2004). *Draamakasvatuksen mahdollisuudet ja rajoitukset perusopetuksen yläluokkien ja lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2004949470>
- Teatteri- ja mediatyöntekijöiden liitto TEME ry. (2021). *Tietoa Temestä*. Haettu 23.1.2021 osoitteesta <https://www.teme.fi/fi/tietoa-temesta/>
- Teerijoki, P. (2001). Pragmatismi. Teoksessa A.-L. Østern (Toim.), *Laatu ja merkitys draamaopetuksessa. Draamakasvatuksen teorian perusteita* (ss. 69–74). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 37.
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro. 2. uudistettu painos.
- Toivanen, T. (2002). "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta". *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta scenica 9.
- Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-129-9>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 11., uudistettu laitos.
- Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammi 1.–3. painos.
- Törmä, S. (1998). Deweyn kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. *Aikuiskasvatus*(4), 324–325.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3 p.). Helsinki: WSOY.
- Vaittinen, P. (2015a). Draama toimii moninaisena perusopetuksessa. Teoksessa T. Kaartinen (Toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (ss. 25–42). Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston normaalikoulu. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510072338>

- Vaittinen, P. (2015b). Teatteri on intiimiä ja rajatonta taidetta – teatteriopetuksen linjoja. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (Toim.), *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (ss. 125–137). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulun yliopisto. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9514273109>
- Åkerblad, E. (2015). *Saouverhon taakse. Draama kirjallisuudenopetuksentyötapanana*. Jyväskylän yliopisto. Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Noudettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201503161481>
- Østern, A.-L. (2000). Draamapedagogiikan genret Pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (Toim.), *Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhlakirja 7.6.2000* (ss. 4–26). Jyväskylän yliopiston opettajankulutuslaitoksen Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.