

**Draamakasvatus suomen kielen ja kirjallisuuden
opettajan oppaissa**

Johanna Heikkilä ja Hanna Pihlajakangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Heikkilä, Johanna & Pihlajakangas, Hanna. 2023. Draamakasvatus suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 85 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten 3. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy. Draamakasvatus ei ole Suomessa oma oppiaineensa, mutta se näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisissa tavoitteissa sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen vuorovaikutustilanteissa toimimisen osiossa.

Tutkimusaineistona toimii kolmen kirjasarjan fyysiset opettajan oppaat kahdelta eri kustantajalta. Tutkimusaineistosta on rajattu pois kirjasarjojen oppilaan kirjat ja digimateriaalit. Tutkimusaineisto on analysoitu teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, ja ymmärtämisen tukena käytämme hermeneuttista tieteenfilosofiaa.

Tutkimustulokset osoittivat, että suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaat ohjaavat opettajia draamakasvatuksen toteuttamiseen pääosin yksittäisten draamaharjoitteiden avulla, joissa on selkeät ohjeistukset toiminnan toteuttamiselle. Harjoitteissa oli tunnistettavissa osallistavan ja esittävän draaman genret. Lisäksi draaman toteutuksen tueksi tarjotaan lisämateriaalia, mutta opettajan oppaat ohjaavat niukasti kokonaisten draamatuntien pitämiseen. Draamakasvatus näkyy opettajan oppaissa erityisesti vuorovaikutuksen edistämisen näkökulmasta, jolloin oppaat ohjaavat draamakasvatuksen toteuttamiseen vuorovaikutuksen tavoittein.

Asiasanat: draamakasvatus, draama, suomen kieli ja kirjallisuus, opettajan opas, vuorovaikutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	1
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	5
2 DRAAMAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA.....	8
2.1 Draaman käsite.....	9
2.2 Draamakasvatuksen käsite.....	11
2.3 Draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat.....	16
2.4 Draamatunnin rakenne	24
3 DRAAMAKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN SUOMEN KIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA.....	26
3.1 Draamakasvatus suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa	26
3.2 Draamakasvatuksen toteuttaminen ja vuorovaikutus	28
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	33
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1 Laadullinen tutkimus oppimateriaalitutkimuksena.....	35
5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	38
5.3 Tutkimuksen toteuttaminen ja sisällönanalyysi.....	43
6 TUTKIMUSTULOKSET	48
6.1 Draama opettajan oppaissa	49
6.2 Draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat.....	55
6.3 Vuorovaikutuksen edistäminen draaman keinoin	58
7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	61
8 POHDINTA.....	71
8.1 Johtopäätökset	71
8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	73
8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	77
LÄHTEET	79
TUTKIMUSAINESTOLÄHTEET	85

1 JOHDANTO

Draamakasvatuksen tehtävänä opetuksessa on nähdä ihminen toimivana vuorovaikutteisena olentona, joka oppii toiminnassa mielikuvituksen, leikin, kehollisuuden ja eri aistien kautta. Draamakasvatusta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on saada näkökulmia siitä, miten suomen kielen ja kirjallisuuden 3. luokan opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy. Draamakasvatukseen liittyy olennaisesti leikillisuus, mutta oppimisen luonne tulee esiin siinä kohdin, kun leikki otetaan vakavasti ja oppiminen mahdollistuu (Heikkinen, 2007). Leikki on Owensin ja Barberin (2010, s. 10–11) mukaan lapselle luontaista ja siksi tätä inhimillistä leikin tarvetta voidaan hyödyntää draamakasvatuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014; Stenberg, 2019, s. 25) draamakasvatus näkyy erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen alla, jossa opetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata tutustumaan draaman kulttuuriin. Sen avulla oppilaita rohkaistaan vahvistamaan suomen kielen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä sekä esteettistä luonnetta ja samalla myös kieltä tutkitaan leikinomaisesti. Peruskoulussa draamakasvatus on Toivasen (2015, s. 11) kuvailemana pääosin luokkamuotoista, vuorovaikutteista, toiminnallista sekä kokemuksellista opetustoimintaa, jossa teatterin keinoja käyttäen keskitytään yhdessä toimimiseen.

Valitsimme pro gradu -tutkielman aiheen molemmat tutkijoina erilaisista lähtökohdista. Hanna on kiinnostunut draamakasvatuksen liittämistä osaksi alakoulun opetusta kokemuksen kautta. Hanna on käynyt draamakasvatuksen perusopinnot vuonna 2009 Jyväskylän yliopistossa ja innostui draamapedagogiikasta huomatessaan tuolloin, kuinka tehokkaasti ja syvästi sen kautta voi todentaa maailmaa ja oppia erilaisia aiheita. Näistä opinnoista intoutuen hän opiskeli teatteri-ilmaisun ohjaajaksi Centrian ammattikorkeakoulussa, jossa painotettiin teatteri-ilmaisun pedagogisia lähtökohtia. Hanna on käyttänyt draamaa peruskoulussa eri oppiaineissa ja

toteuttanut lasten ja nuorten kanssa draamatyöpajoja ja teatteri-ilmaisun kursseja.

Sen sijaan Johannalle draamakasvatus on vieraampi pedagoginen menetelmä aiemmasta varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan työkokemuksesta huolimatta. Ajattelemme, että draamakasvatuksen käyttö osana opetusta voidaan kokea vieraana ja jopa pelottavana asiana, jos tietoa ja taitoa sen tarjoamista mahdollisuuksista ei ole. Länsitie (2015) vahvistaa tätä ajatusta näkökulmalla, jonka mukaan draamakasvatuksen käyttö voi vaatia erillisiä ponnisteluja. Johannalla on ollut draamakasvatuksen käyttö vieras ja tuntematon alue opetuksessa, mutta kiinnostus draamakasvatuksen mahdollisuuksiin opetuksessa on hänellä ollut jo pitkään. Tämän tutkimuksen avulla haluamme lähestyä aihetta niin Hannan aiemman kokemuksen, kuin Johannan kokemattomuuden kautta. Haluamme tutkimuksen avulla madaltaa kynnystä draamakasvatuksen käytölle luokanopettajien työssä. Johanna haluaa oppia draaman käyttöä opetuksessa ja Hanna haluaa oppia ohjaamaan opettajia draamaan käyttöön. Yhdessä haluamme tuoda esiin, miten draamakasvatukseen opettajaa tuetaan ja ohjataan suomen kielen opettajan oppaissa.

Esiymmärryksemme mukaan draaman käyttöä opetuksessa on tutkittu paljon. Sen sijaan oppimateriaalitutkimuksia ja erityisesti opettajan oppaista tehtyjä tutkimuksia ei ole juurikaan saatavilla draamakasvatuksen aiheesta. Lähdimme tutkimaan, miten opettajaa tuetaan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa ensinnäkin siitä syystä, että draamatyöskentelyn ja draamaharjoitteiden katsotaan jo pitkään olleen kytköksissä suomen kielen opetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Vahvimmat näkemykset draamatyöskentelyn mahdollistamisessa ovat suomen kielen opetuksessa, vaikka draamatyöskentelyä voidaan Opetushallituksen (2022) mukaan toteuttaa missä opetuksessa ja oppiaineessa tahansa. Toinen syy miksi lähdimme tutkimaan draamatyöskentelyä opettajan oppaissa, on se, että draamaharjoitteet nähdään usein pelkkänä leikillisenä, innostavana toimintana, mutta näkemyksemme ja kokemuksemme mukaan opettajat eivät välttämättä ymmärrä draamatyöskentelyn moninaisia oppimismahdollisuuksia. Hahlin ja

Keinäsen (2021) tuoreen kyselytutkimuksen mukaan draamallisten menetelmien käyttöä vältellään opetuksessa, koska opettajat kokevat, etteivät omaa riittävää koulutusta draamamenetelmien käyttöön. Tästä syystä haluamme tutkia, miten opettajan oppaat antavat opettajalle eväitä draamakasvatukseen toteuttamiseen omassa opetuksessaan. Valitsimme tutkimuksemme aineistoksi fyysiset opettajan oppaat, joita on kehitetty opettajan tueksi, koska meidän molempien opettajankokemuksen mukaan oppikirjasarjat ovat monessa koulussa käytössä ja opettajan oppaat toimivat opettajien tukirakennelmana suunniteltaessa oppitunteja sekä oppimiskokonaisuuksia. Olemme myös itse luokanopettajan työssä käyttäneet opettajan oppaita opetuksen tukena ja opetuksemme suunniteluun. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoissa on kussakin oma tarinansa, jossa seikkailee tarinan hahmot. Tällöin draamallisten menetelmien hyödyntäminen tuntuu luonnolliselta suomen kielen opetuksessa ja hahmojen seikkailusta voidaan mahdollisesti oppia kokonaisvaltaisesti, merkityksellisesti ja laaja-alaisesti ihmisenä olemisesta sekä tarinoiden merkityksestä.

Tutkimuksemme teoriassa nousee esiin kaksi suomalaisen draamakasvatuksen ammattilaista ja tutkijaa, jotka ovat kehittäneet Suomessa pitkään draamakasvatuksen kenttää opetuksen alalla. Draamakasvatuksen lehtori Hannu Heikkinen on tehnyt kauan draamakasvatusta koulukonteksteissa. Hän on tehnyt pitkäjänteistä tutkimusta, miten draamakasvatusta voidaan lähestyä tulevaisuudessa oppimisessa. Toinen suomalaisen draamakasvatuksen tutkijoista on draamakasvatuksen dosentti Tapio Toivanen, joka nousi Heikkisen lisäksi tutkimuksemme teoriaa ohjaavaksi lähteeksi. Toivanen on tutkinut draamakasvatusta opetusmenetelmänä kuten Heikkinenkin ja liittänyt draaman menetelmiä Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 yhteyteen. Toivasen ja Heikkisen draamakasvatus perustuu englantilaisten draamakasvattajien Allan Owensin ja Keith Barberin sekä Jonathan Neelands draamaopetuksen kenttään. Lisäksi Suomessa draamakasvatuksen asemaa ja tutkimusta on edistänyt Anna-Lena Østern.

2 DRAAMAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA

Draamakasvatus määritellään tutkimuksessamme draaman avulla oppimisen yläkäsitteeksi, jossa hyödynnetään teatterin ja draaman työtapoja. Deweylainen pragmatismi voidaan katsoa Heikkisen (2017, s. 57) mukaan olevan olennaisin teoria, joka nähdään vaikuttaneen draamakasvatuksen teoriaan. Deweyn (1915) ”learning by doing”-käsite kiteyttää ajatuksen siitä, että oppiminen tapahtuu toiminnan kautta oppilaslähtöisesti. Deweyn kasvatustilosophiset ajatukset sopivat Heikkisen (2017, s. 57–59) kuvaamana draamakasvatuksen piirteisiin ja Deweyn (1957) taiteeseen liittyvissä teorioissa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutussuhteet avaavat tietä kokemuksiin.

”Kerro minulle, niin unohdan. Näytä minulle, niin muistan. Ota minut tekemään, niin ymmärrän.” Kiinalainen sananlasku (Helstola & Ruohomäki, 2015, s. 7).

Deweyn (1957) mukaan oppijoille tulee antaa merkityksellisiä kokemuksia oppimisen edistämiseksi. Näiden kokemusten myötä oppilaat voivat kehittää kokemuksiaan turvallisella tavalla. Hänen mukaansa ilman merkityksellisiä kokemuksia oppilaat oppivat asioita lukuvuoden aikana ja unohtavat helposti lopulta oppimansa. Näin ollen draamakasvatuksen avulla oppilaille ja opettajille annetaan tapa nähdä miten ideat ja tieto ovat vuorovaikutuksessa. Tiivistettynä Deweyn (1915) ajattelun näkemykset 1900-luvun alussa painottuivat lapsen kasvatuksen juuriin, jotka liittyivät vaistonvaraiseen ja impulsiiviseen toimintaan, minkä perusteella kasvatuksessa voidaan käyttää lukemattomia määriä lasten spontaaneja toimintoja, pelejä, leikkejä, kilpailua ja matkimista.

Opetusmuotona draama tukee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitettyä oppimiskäsitystä, joka perustuu vuorovaikutteisuuteen sekä aktiiviseen oppimiseen. Draama näyttäytyy Heikkisen (2017, s. 7) mukaan selkeämmin nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuin edellisessä. Kasvatustilosophi John Deweyn (1957) ajatukset ja teoriat toimivat draamakasvatuksen pohjafilosofiana. Hän näkee

leikin lapsen luonnollisena toimintana, jota tulisi käyttää hyväksi kasvatuksellisesta näkökulmasta. Hän korostaa draamakasvatuksen merkitystä sosiaalisesta näkökulmasta, jossa kasvatusta ilmentyy prosessina omien kokemusten ja toimintojen kautta. Ranzaun (2016) väitöskirjassa esiin nousee Vygotskin näkökulma, jonka mukaan leikki luo opiskelijan proksimaalisen kehityksen vyöhykkeen. Työskentelemällä erilaisten ongelmien ja konfliktien avulla draamakasvatuksessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa mahdollistuu sosiaalinen oppiminen.

Kansainvälisten ja kotimaisten tutkimuksien mukaan draamakasvatuksen myönteiset vaikutukset eri-ikäisiin oppijoihin Toivasen (2015, s. 15) näkemyksen mukaan ovat hyvin laaja-alaiset ja nämä vaikutukset näkyvät oppilaiden oppimis- ja koulumotivaatiossa, sosiaalisissa taidoissa, itseilmaisun taidoissa, vuorovaikutustaidoissa sekä empatiakyvyssä. Uusien tietojen ja taitojen rinnalla oppilaan tulee oppia refleктоimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan sekä tunteitaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) nähdään, että draaman avulla oppilaat voivat kehittää sosiaalisia taitojaan, itsensä ilmaisua eri tavoin sekä esiintymään erilaisissa tilanteissa. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen sekä itsensä ilmaisuun hyödyntäen draaman menetelmiä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

2.1 Draaman käsite

Sana ”draama” juontuu Østernin (2001a) mukaan teatterin käsitteeseen, joka on ilmaisemista draamallisella toiminnalla. Østern kuvaa draaman syntyvän silloin kun rooliin astutaan. Tässä fiktion maailmassa hänen mukaansa luodaan konfliktitilanteita ja jännitteitä. Aristoteleen runousoppia pidetään Halosen (2001, s.207) mukaan länsimaisen taiteen perustana. Aristoteles kuvasi hänen mukaansa yksityiskohtaisesti draaman lajeja runousopissaan. Aristotelisen draaman rakenne on klassinen tapa rakentaa draamaa (Halonen 2001, s.207).

Toivanen (2015, s. 11) määrittelee draaman olevan perusopetuksessa vuorovaikutukseen, toiminnallisuuteen ja kokemukseen perustuvaa opetusta,

jossa teatterin keinoja käytetään kuvitteellisissa tilanteissa oppilaiden toimiessa rooleissa ja omana itsenään. Hänen mukaansa draamaa opiskellaan luokkatilassa erikokoisissa pienryhmissä, pareittain, yksin tai samanaikaisesti erilaisilla työtavoilla, jotka voivat olla yksittäisiä tai pidempiä tuokioita. Heikkinen (2017, s. 7) toteaa, ettei draamakasvatus ole oppiaineena koulussa ja on siten taito- ja taideaineiden marginaalissa, mutta on kirjattu selkeämmin nykyiseen opetussuunnitelmaan kuin edelliseen.

Toivanen jaottelee (2007; 2015) draaman ja teatteri-ilmaisun opettamisen. Hän esittää draaman olevan lähtökohdiltaan teatteritaide, mutta siinä on kasvatustieteisiin pohjautuvia didaktisia periaatteita. Draamassa koulukontekstissa puhutaan siitä, miten erilaisia asioita voidaan oppia draaman avulla ja draaman kautta. Teatteri-ilmaisun opettamisessa on hänen mukaansa kyse teatteritaitojen opettelussa ja paino teatterin tekemisessä. Molemmissa on hänen mukaansa samanlaisia piirteitä. Toivanen yhdistää (2015) draaman ja teatteri-ilmaisun yläkäsitteeksi draamakasvatuksen.

Owens ja Barber (2010, s. 10–11) määrittelevät draaman käytön opetuksessa neljän lähtökohdan kautta. Nämä lähtökohdat ovat arvot, käytännön kokemukset, empiiriset todisteet sekä se, että draamaprosessi voi olla voimaannuttava kokemus. He mieltävät leikin lapselle luontaiseksi ja sitä on vaikea saada loppumaan. Siksi tätä inhimillistä leikin tarvetta voidaan hyödyntää draamassa ottamalla leikki vakavasti, tarjoten samalla mahdollisuuksia oppia draamassa (Owens & Barber 2010, s. 10–11). Heikkinen (2007, s.156) kuvailee draaman todellisuutta jäljittelevän toiminnan sekä todellisuutta luovan toiminnan välillä. Leikillisuus tuo Heikkisen mukaan energiaa ja ohjaa oppimista. Tästä syystä leikillisuus oppimisen tukena voidaan todeta perusteltuna. Lisäksi draaman leikillisuus luo Heikkisen näkemyksenä sellaiseen vakavuuteen mahdollisuuden, joka voi tuntua keskustelemalla vaikealta tai jopa mahdottomalta. Draamassa onkin pääsääntöisesti jokin ongelma eli konflikti, jota tutkitaan (Heikkinen, 2007, s. 156).

Myötäelämisen taito on Kotkan (2011, s. 17) mukaan oleellinen osa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja erilaisten tunteiden tunnistaminen voi

helpottua draaman myötävaikutuksella. Kotka (2011, s. 17) nimittää tätä kaikkea sydämen viisaudeksi tai sivistykseksi, jossa sivistys on asenne ja tapa suhtautua elämään. Draama auttaa tunnistamaan erilaisia tunnetiloja ja Owensin ja Barberin (1998) mukaan tunnetilojen tunnistaminen edistää laadullista oppimista, kollektiivista toimintaa, kriittistä pohdintaa ja demokratiaa. Draaman avulla opitaan kääntämään katse itsestä toiseen ihmiseen opettaen samalla empatiaa. Oppiminen tapahtuu mielikuvien ja tarinoiden avulla, sillä draamalla on suora yhteys tunteisiin sekä niiden taustalla vaikuttaviin arvoihin. Draama on siis keino hämmentävien asioiden etäännyttämiselle, jolloin välimatkan kautta niitä on turvallisempaa tarkastella (Kotka, 2011, s. 17).

Vaittinen (2015) näkee draaman edistävän oppilaan kasvua itsensä tuntevaksi, itsetunnon terveeksi sekä luovaksi ihmiseksi. Van de Water (2020) on tutkinut draamaa koulutuksessa pohjautuen neurotieteelliseen tutkimukseen. Tutkimuksen mukaan lapset oppivat elämästä draaman kautta tutkimalla kuvitteellisia teemoja, aiheita ja kysymyksiä sekä emotionaalisella että kognitiivisella tasolla samanaikaisesti. Tutkimustuloksissa esiin nousee korvaamattomat draaman tarjoamat resurssit, jotka auttavat ymmärtämään mitä tarkoittaa olla ihminen.

2.2 Draamakasvatuksen käsite

Heikkinen (2004, s. 30) summaa draamakasvatuksen olevan maailman ja kulttuurin hahmottamista esteettisten prosessien avulla. Draamakasvatus hänen näkemyksensä mukaan poikkeaa perinteisestä opettamisesta siinä mielessä, että erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia luodaan ja näin hahmotetaan tulevaisuutta. Draamakasvatuksen käsite on Toivasen (2016, s. 10) mukaan draaman käsitettä laajempi ja sisältää teatteriin pohjautuvan opetus- ja tieteenalan. Heikkisen (2007) mukaan draamakasvatus on Suomessa melko uusi käsite. Hänen mukaansa ennen Suomessa puhuttiin ilmaisukasvatuksesta sekä draamapedagogiikasta. Heikkinen määrittelee draamakasvatuksen yhdistävän teatterin sekä kasvatuksen. Draamakasvatuksen määrittelemisen ei ole

yksiselitteistä, sillä Heikkisen (2007, s. 19) mukaan draamakasvatus näyttäytyy aina tekijöidensä näköisenä.

Draamakasvatuksen lähtökohtana on roolien kautta työskenteleminen. Esteettinen kahdentuminen on draamakasvatuksen toteutumisen keino ja Heikkinen (2017) nostaakin esteettisen kahdentumisen draamakasvatuksen lähtökohdaksi, joka tarjoaa opetukseen ja oppimiseen erityisen oppimispotentiaalin kahden todellisuuden avulla (Toivanen, 2015). Szatkowski (1986), joka on tutkinut draamaa koulussa, näkee draamakasvatuksen keskiössä tietoisuuden siitä, että olemme todellisessa maailmassa yhtä aikaa fiktiivisen maailman kanssa. Heikkinen (2017) kertoo sen olevan liikkumista todellisessa maailmassa ja draaman kuvitteellisessa maailmassa. Kotka (2011, s. 18) yksinkertaistaa esteettisen kahdentumisen draamaa tehdessä rooleissa toimimiseksi, jossa liikutaan mielikuvituksen tai fantasian maailmassa, jolloin roolit toimivat fiktiivisen todellisuuden mukaan. Näin ollen hänen mukaansa toteutuu tietoinen eläminen kahdessa eri välitilassa: todellisuudessa, esim. omassa luokkahuoneessa sekä fiktiivisessä tilassa, joka on draaman todellisuus. Sitä voidaan Heikkisen (2017) ehdottamana kutsua tietoisuuden tilaksi siitä, että roolissa en ole minä, vaikka olen kehollisesti oma itsenäni. Szatkowskin (1986) mukaan draamakasvatusta toteuttavan opettajan tulee luoda otolliset edellytykset fiktiivisen maailman sekä todellisen maailman toimivuuteen, jotta voidaan synnyttää uutta tietoa.

Draaman työtavoilla Bowell ja Heap (2012, s. 11) kokevat draamakasvatuksessa tuovan lapsille monipuolisia kokemuksia. Haasteelliset ja jännittävät draamalliset kokemukset innostavat heidän mukaansa luovuuteen ja mielikuvitukseen. Heikkinen (2017, s. 12) pitää draamakasvatuksessa tärkeänä, että opettaja auttaa rakentamaan draaman maailmoista sellaista, että oppilaat pystyvät niillä tiedoilla ja taidoilla, joita heillä sillä hetkellä on toimimaan luovasti ja vapaasti. Opetushallitus (2022) nostaa roolin vaihdon tavoitteeksi draamakasvatuksessa. Lehtonen (2020) kuvaileekin roolien ottamisen mahdollistavan narratiivisen etäisyyden, jossa turvallinen kokeileminen mahdollistuu ja sen kokeminen miltä voisi tuntua puhua ja käyttäytyä jonkun

muun tavoin – toisessa roolissa. Näin mahdollistuu Lehtosen (2020) mukaan etäännyminen emotionaalisesti haastaviin asioihin, ristiriitoihin ja jännitteiden kohtaamiseen fiktiivisessä draamamaailmassa. Oppimisen keskiössä draamakasvatuksessa ovat draaman toimintamuodot omien ideoiden ja ajatusten ilmaisuvälineenä sekä kokonaisilmaisu-, vuorovaikutus-, sosiaaliset sekä tunnetaidot (Opetushallitus 2022). Teatterityön ohjaaja ja teatterin ja draaman mahdollisuuksista sekä taiteellisesta oppimisesta pitkään käsitellyt Timo Sinivuori (2020) nostaa arvo-osaamisen ja arvoristiriitojen käsittelemisen draamalla, draamaprosesseilla ja luovilla toiminnallisilla menetelmillä. Hänen mukaansa toiminnallisilla ja ilmaisullisilla työtavoilla voi mahdollistaa kasvupohjan rakentamista arvo-oppimiselle.

Draamakasvatuksen tavoitteena ei ole luoda pelkästään hienoja esityksiä, vaan pääpaino draamakasvatuksessa on oppia prosessin kautta ja työskennellä empatian, kriittisen ajattelun ja sopeutumisen tekniikoiden kehittämiseksi (Ranzau 2016). Draamakasvatuksessa mahdollistuu monipuoliset oppimismenetelmät. Draamakasvatuksessa leikki tiedostetaan Heikkisen (2017) mukaan sopimuksen avulla luomalla mahdollisuuksien tiloja, joissa voi oppia, kokeilla, tutkia ja ihmetellä. Leikillisuus draaman maailmoissa on omalaatuista, hauskaa, vakavaa, leikillistä ja tutkivaa näin ollen sosiaalista leikkiä. Näiden käytännön kokemusten myötä Owens ja Barber (2010, s. 10–11) nostavat esiin oppimaan motivoimisen draamakasvatuksen avulla. Laadullista oppimista voidaan siis edistää draamakasvatuksen avulla mahdollistaen erilaisten oppijoiden oppiminen sekä hyödyntäen erilaisia oppimistyyliä, toimintoja ja ryhmätyön muotoja. Owens ja Barber näkevät, että draaman käyttöön on mahdollista vaikuttaa samalla kun draamakasvatuksella kehitetään yksilöllistä ajattelua suhteessa ryhmään ja erilaisiin mielipiteisiin.

Draaman ja draamakasvatuksen käsitteiden määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä niitä käytetään kirjallisuudessa ja tutkimuksissa limittäin. Teatterin ja draaman käsitteiden ja termistön pitkäaikaisen vakiintumattomuuden vuoksi koulun draamakasvatusta on kutsuttu lukuisilla eri nimillä vuosien varrella (Ruohomäki 2015, s. 89). Käsitteiden runsauteen sekä päällekkäisyyteen toi

selkeyttä Hannu Heikkisen väitöskirjan pohjalta tehty teos *Vakava leikillisuus - draamakasvatusta opettajille*. (Heikkinen, 2004; Ruohomäki 2015, s. 89). Owens & Barberin (2010, s. 12) nostavat draamakasvatuksen haasteeksi sen, ettei yhteistä käytössä olevaa draaman sanastoa ole määritelty tai hyväksytty. Yhteenvedon voidaan todeta, että draamakasvatuksessa käytetään draamaa opetusmenetelmänä, tavoitteena oppijoiden kasvatukselliset tavoitteet. Draamakasvatuksen käsitettä käytämme tutkimuksessamme silloin kun määrittelimme draamakasvatuksen genrejä yleisesti opetuksessa ja myös silloin kun puhumme draaman avulla oppimisesta ja opettamisesta yleisellä tasolla. Draaman käsitettä käytämme silloin kun puhumme esimerkiksi yksittäisistä draaman tavoitteista ja työtavoista eli draaman tavoitteellisesta toiminnasta.

Draamakasvatuksen historia

Heikkinen (2002) on tutkinut draamakasvatuksen olemusta vakavan leikillisyyden kautta sekä sen oppiaine- ja tieteenalaluonnetta. Lisäksi Heikkinen pohtii, miten draamakasvatus voidaan nähdä osana yleissivistävää kasvatusta sekä taidekasvatusta. Suomessa draamakasvatus ei ole omana oppiaineena, kuten esimerkiksi Iso-Britanniassa. Suomalaiseen draamakasvatukseen on tullut vaikutteita britannialaisilta draamakasvatuksen pioneereilta kuten esimerkiksi Gavin Boltonilta ja Dorothy Heathcotelta. Ennen maailmansotaa Winifred Ward ja Henry Caldwell-Cook nostivat ilmaisutaidon kasvattavan merkityksen oppimisen edistäjänä (Owens & Barber, 2010). He uskoivat leikin ja näytelmäleikin olevan tärkeässä osassa kasvatuksessa (Owens & Barber, 2010). Lukuisat draamakouluttajat ovat olleet kehittämässä draamaopetusta toisen maailmansodan jälkeen. Näitä draamakouluttajia ovat mm. draamaterapian pioneeri Peter Slade, teatterialan uudistaja Brian Way, Dorothy Heatcote, Gavin Bolton ja Jonothan Neelands. Heikkisen (2002) mukaan Anna-Leena Østern on tuonut Suomessa esille käsitystä draamakasvatuksesta. Hänen mukaansa Østern on saanut vaikutuksia norjassa opiskellessaan 1970-luvulla. Pohjoismaiset

vaikuttajat Nils Barnaas ja Janek Szatkowski vaikuttivat Østernin draamakasvatukseen.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että draaman tavoitteet ja sisällöt toteutuisivat parhaiten sen ollessa peruskoulussa oma oppiaineensa (Toivanen 2012, s. 197). Opetus ja kulttuuriministeriö (2010, s. 168–169) on esittänyt draaman sisällyttämistä perusopetuksen oppimäärään, jolloin draama voitaisi yhdistää taito- ja taideaineisiin (Stenberg, 2019, s. 25). Opetus- ja kulttuuriministeriö ehdotti draamaa omaksi oppiaineeksi draamaa taiteen ja taidekasvatuksen itsenäisenä osa-alueena (Tulevaisuuden perusopetus, 2012). Heidän näkemyksensä mukaan draamakasvatuksella on tavoitteita saavutettavissa, jotka eivät sisälly muiden oppiaineiden tavoitteisiin.

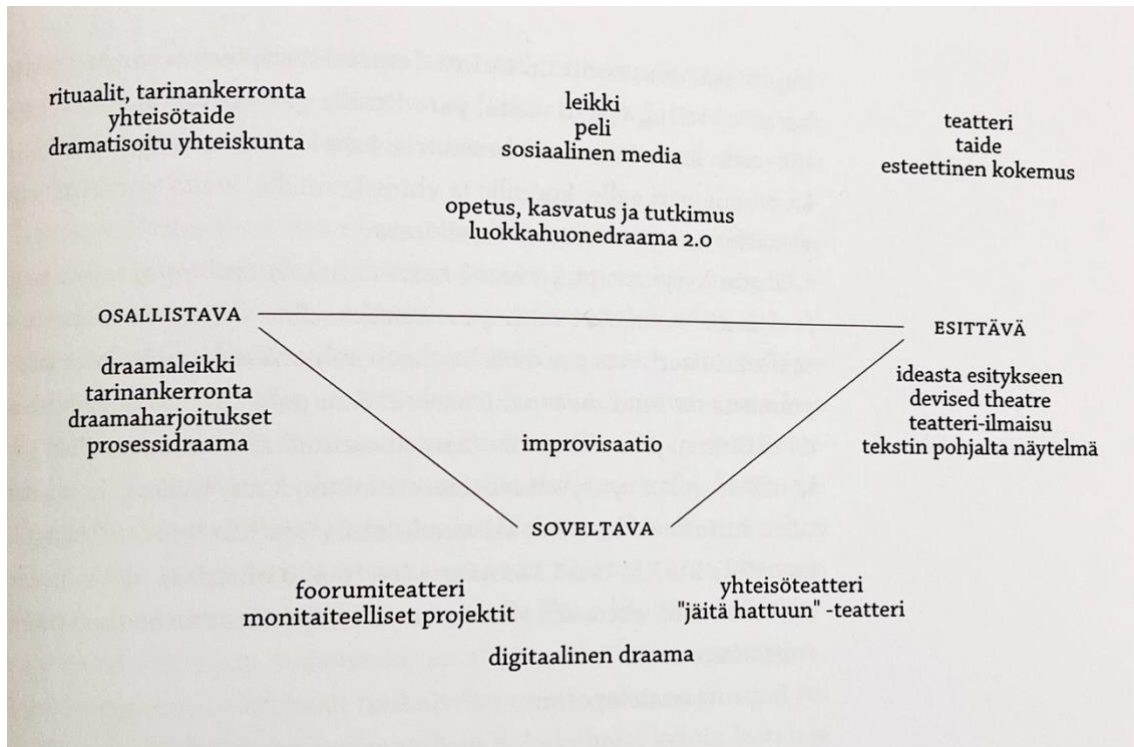
Suomessa draama oli lähellä tulla omaksi oppiaineeksi. Ruohomäen (2015, s. 89) mukaan vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa draama olisi tullut omaksi oppiaineekseen. Draaman saamiseksi tasa-arvoiseksi perusopetuksen oppiaineeksi on tehty jo vuosikymmenten ajan pitkäjänteistä ja arvokasta työtä. Työ ei ole kuitenkaan toistaiseksi tuottanut tulosta, ja pääsyynä Ruohomäki näkee olevan sen, että uuden oppiainetulokkaan myötä muut oppiaineet joutuisivat tinkimään jo saavutetuista eduista, sillä tuntijaot ovat tiukoin määritellyt.

Draamakasvatus ei kuitenkaan ole uusi tulokas suomalaisessa kouluopetuksessa. Draamamenetelmien käyttö luokkahuoneessa juontaa juurensa jo 1800-luvulle, jolloin sen on nähty monipuolistavan oppilaiden oppimista. Draaman käytön on nähty Ranzaun (2016) teettämän tutkimuksen mukaan tuolloin tekevän oppitunneista mielenkiintoisempia sekä sen avulla luokan päivittäiseen toimintaan on osallistuttu aktiivisemmin. 1940- ja 1950-luvuilla opettajat Dorothy Heathcote ja Winifred Ward kannustivat erilaisten draamatoimintojen käyttöön luokkahuoneissa auttaakseen oppilaita oppimaan tehokkaammin (Ranzau, 2016). Heikkinen (2002) kokoaa draamakasvatuksen olevan elinikäinen prosessi, jossa painottuvat kohtaaminen erilaisten ihmisten kanssa. Heikkinen (2017) painottaa, että tulevaisuudessa draamakasvatusta

voitaisiin ajatella laajempänä ilmiönä eikä pelkkänä opetusmenetelmänä koulussa.

2.3 Draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat

Heikkinen (2004) määrittelee draamakasvatuksen olevan erilaisissa oppimisympäristöissä tehtävää draamaa tai teatteria, joka sisältää esittävän, osallistavan ja soveltavan draaman genret. Genrejaottelu tarkoittaa tekijän ja katsojan välistä suhdetta (Toivanen, s. 10). Heikkinen (2004; 2017) on jaotellut genret Anna-Lena Østernin (2000) jaottelun pohjalta. Myös Toivasen (2015, s. 11) jaottelu genreistä on kolmijakoinen kuten Heikkisenkin (2017, s. 81). Olemme käyttäneet tutkimuksessamme Heikkisen ja Toivasen jaottelua draamakasvatuksen genreistä. Draamakasvatuksen genret tarkoittavat kasvatuksellisia asioita kuten työtapoja, metodeja ja strategioita (Heikkinen, 2017). Draamakasvatuksen genret suomen alakouluissa, yläkouluissa ja lukioissa jaotellaan Heikkisen (2017) mukaan osallistavaan draamaan, soveltavaan draamaan ja esittävään draamaan (kuvio 1). Genrejen väliset rajat ovat kuitenkin hänen mukaansa häilyviä, sillä samanlaiset työtavat ja lähestymistavat toistuvat kaikissa genreissä (Heikkinen, 2017; Toivanen, 2010). Heikkinen (2017, s. 81) kuvaa (kuvio 1) draamakasvatuksen genre -kenttää draamakasvatuksen toiminnan perusalueena, jossa improvisaatio näyttäytyy draaman työtapana keskiössä kaikkien genrejen läpilaikkaavana työtapana.



Kuvio 1.

Heikkisen (2017, s. 81) kuvio draamakasvatuksen genreistä.

Osallistava draama juontuu Pätsin (2010) mukaan osallistavan teatterin pioneerin Jerzy Grotwskin "köyhään teatteriin", jossa keskiössä on prosessi eikä niinkään esityksen luominen. Osallistavaan draamaan kuuluu erilaiset draamaleikit, tarinankerronta, draamaharjoitukset ja prosessidraama. Soveltavaan draamaan katsotaan kuuluvan forum-teatteri, monitaiteelliset projektit, yhteisöteatteri ja uutena tulokkaana digitaalinen draama. (Heikkinen, 2017 s. 80–81). Toivanen (2016, s. 10) korostaa osallistavan draaman olevan koulussa keskeinen toimintatapa. Toivanen kiteyttää osallistavan draaman olevan työmuoto, jossa ei ole yleisöä vaan ryhmä tuottaa toimintaa, tuotoksia ja ideoita keskenään.

Toivasen (2015, s. 10) mukaan soveltavassa draamassa yleisön ja katsojien välinen raja on osittain häilyvä, jolloin esiintyjien tehtävä on tuottaa toimintaa yleisössä. Heikkinen (2017, s. 83) määrittelee toisen draamakasvatuksen genren eli soveltavan draaman perustuvan forumteatteriin, työpajateatteriin ja jäitä hattuun -metodiin. Heikkisellä on kokemusta australialaisen O'Toolen

metodista, jota hän on käyttänyt erityisesti kouluväkivaltaan ja kiusaamiseen liittyvien teemojen käsittelyssä (Heikkinen, 2017, s. 83). Jäitä hattuun- metodissa pohjana on Augusto Boalin kehittämä forum-teatteri (Heikkinen, 2017, s. 83). Toivasen (2015, s. 10) mukaan tarina- ja forum-teatteri voivat toimia draamaopetuksessa työtapana.

Esittävässä draamassa Toivasen (2015, s. 10) mukaan on kyse perinteisestä jaosta jakaa katsojat esiintyjien vastaanottajiksi, joille esiintyjät esiintyvät. Heikkinen (2017) ja Toivanen (2015) määrittelevät esittävän draaman perinteiseksi kouluteatteriksi, jossa pohjana toimii näytelmäteksti, jonka kautta esitys valmistetaan.

Draamakasvatuksen genret liittyvät tekijöiden ja osallistujien väliseen suhteeseen, kuten Heikkinen (2017) ja Toivanen (2015) määrittelevät. Draaman työtavoilla työskennellään draamakasvatuksen eri genrejen alueella. Draaman työtavat eroavat draamakasvatuksen genreistä tässä tutkimuksessa siltä osin, että draamakasvatukset genret määrittelevät esiintyjien tai tekijöiden sekä katsojien välistä suhdetta. Draaman työtavat puolestaan määrittelevät tutkimuksessamme sitä, minkälaisilla draaman menetelmillä genren alueella liikutaan.

Draamaopetuksen työtapoja käyttämällä voidaan Toivasen (2015, s. 19) mukaan pyrkiä opetuksen tavoitteisiin. Owens ja Barberin (2010, s. 22–30) mukaan draaman työtavat käsittelevät aikaa, tilaa ja toimintaa ja niiden tavoitteena on merkitysten tuottaminen. He lisäävät, että erilaisilla työtavoilla voidaan osallistua työskentelyyn eri tasoilla. Esimerkkinä tästä Owens ja Barber antavat osallistujien asteikon, jossa toisessa päässä ovat osallistujat, jotka voivat osallistua draaman työtapoihin ilman pelkoa siitä, että he joutuisivat tekemään kiusallisia asioita ja asteikon toisessa päässä ovat ne osallistujat, jotka haluavat ottaa vastaan suuria henkilökohtaisia haasteita. Draamatyöskentelyssä onkin tärkeään heidän mukaansa totuttaa ryhmä käyttämään erilaisia työtapoja heti alusta alkaen, tällöin he voivat kehittyä draaman taidoissa, tiedossa ja ymmärtämisessä.

Owens ja Barber (2010, s. 22–30) kategorisoivat (taulukko 1) draaman työtavat tekemiseen, reflektioon ja arviointiin liittyviin työtapoihin. Tekemiseen liittyviä työtavat ovat heidän mukaansa mielenkiinnon herättämiseen, sisällön pohjustamiseen, sopimuksen rakentamiseen ja sitoutumiseen liittyviä työtapoja.

Tekemiseen liittyvät työtavat	Reflektointiin ja arviointiin liittyviä työtapoja
pelit leikit toiminta ja kertominen samanaikaisesti äänimaisema kuuma tuoli tilannekuva/patsastyöskentely haastattelut ja kuulustelut pään äänet rekonstruktiot kätkeytyt ajatukset uutinen improvisaatio pienryhmissä analogia asiantuntijan mantteli simulaatio tilan määrittäminen puvustaminen viestit kirjeet päiväkirjat sanomalehtileikkeet kirjalliset dokumentit salakuuntelu kartat ja kaaviot ulkopuolinen uhka avustaja roolissa forumteatteri artefaktit arvausleikit ohjaaja roolissa puhelinkeskustelu kokoukset kollektiivinen rooli tietokoneviesti	yhteinen piirtäminen mielipidejana jatkumo elävät patsaat koneet hetken merkitseminen roolin vaihto rooli seinälle montaasi naamiot nuket pantomiimi tyhjä tuoli kaksi ryhmää – kaksi henkilöä kaiku laulu kuvapatsas päätöksen tunneli ohi tanssi seremoniat ja rituaalit

Taulukko 1: Owens ja Barberin (2010) jaottelu draaman työtavoista tekemiseen, reflektointiin ja arviointiin.

Taulukko (taulukko 1) osittaa draaman työtapojen moninaisuuden. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin yleisimpiä draaman työtapoja, joita Heikkinen ja Toivanen yleisimmin käyttävät luokkahuonemuotoisessa draamaopetuksessa. Seuraavat draaman työtavat on pääosin valittu Heikkisen (2017, s. 81) genreluokituksen (kuvio 1) kolmijaosta, mutta mukaan on myös valittu draamakasvatuksen pioneerien yleisimmin käyttämiä draaman työtapoja, joita sovelletaan kaikissa draamakasvatuksen genreissä.

Improvisaatio

Improvisaatiota työtapana Heikkisen (2004) mukaan käytetään draamakasvatuksen kaikissa genreissä. Improvisaatio on hänen mukaansa strategiana draamakasvatuksessa, mutta se voidaan myös luokitella omaksi genrekseen. Heikkinen erittelee improvisaatioteatterin niin, että fiktiivisessä maailmassa tehdään kohtauksia koko ryhmän tai yleisön kanssa, jossa paikka, hahmot, teema ja muoto valitaan yhdessä ryhmän tai yleisön kanssa, tällöin näyttelijät yleisön edessä toimivat tiiminä noudattaen yleisön tai ryhmän ohjeita.

Käsitteenä improvisaatioita voidaan määritellä hyvin monella tavalla (Koponen 2004, s. 18). Improvisaation Koponen (2004) kiteyttää olevan ihmisen taitoa käyttää tilaa, kehoaan ja muita inhimillisiä keinoja spontaanin ilmaisemisen välineenä. Keith Johnstone on kanadalainen näyttelijä, kouluttaja ja improvisaatioteatterin pioneeri, joka on luonut improvisaatioteatterin metodin (Routarinne 2004, s. 12). Johnstone (1996) korostaa improvisaatiossa improvisaattoreiden välistä yhteistyötä ja roolien vaihtamista esityksen aikana. Hänen mukaansa improvisaatiossa on tärkeää olla läsnä ja reagoida heti toisiin näyttelijöihin, jotta esityksestä tulee elävä ja aidosti luotu.

Näyttelijäntyössä improvisaation tavoitteena on Østernin (2001b s. 181) mukaan tarjota impulsseja toiselle näyttelijälle ja kehittää valmiuksia harjoitteluvaiheessa, sekä rakentaa roolia tuoden sitä kohti päämäärää. Østern näkee improvisaation mahdollisuudet kehittää myös muitakin näyttelijän valmiuksia, kuten ilmaisua ja vuorovaikutusta. Routarinteen (2004) mukaan improvisaatiossa korostuu rakentavan vuorovaikutuksen periaatteet. Hänen mukaansa yhteistyö, ideoiden yhdisteleminen, vastavuoroisuus, toisten ideoiden hyväksyminen joustava ilmaisu sekä roolien vaihtaminen kuuluvat osana rakentavan vuorovaikutuksen peruseriaatteisiin. Improvisaatiossa ideoiden ei tule kilpailla keskenään vaan ideoista etsitään yhdistäviä tekijöitä. (Routarinne, 2004 s. 37).

Tarinankerronta

Draaman työtapana tarinankerronta kuuluu osallistavan draaman genrekenttään (Heikkinen, 2017, s. 81). Tarinankerronta -työtavan avulla voidaan Heikkisen (2017) mukaan opettaa tekemään draamaa ja auttaa satujen, elokuvien ja kirjallisuuden rakentamisen ymmärtämisessä, eli aristoteelisen draaman kaaren ymmärtämisessä, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Toivasen (2015, s. 24) mukaan tarinankerronta voi olla draamatyötapa tai oma toimintamuoto. Hän kuvaa tarinankerronnan olevan oiva tapa opettaa yhteistyötaitoja ja toisten kuuntelemista.

Prosessidraama

Prosessidraaman tavoitteena on oppia tuomaan omia vaikutusmahdollisuuksia esille (Heikkinen 2007). Bowellin ja Heapin (2012) mukaan prosessidraama kuuluu osallistavan draaman genreen, jossa esitys tapahtuu yleisölle esittämisen sijaan ryhmän muille toimintaan osallistuville jäsenille. Prosessidraamaan osallistuvat sekä osallistujat, että opettaja luoden yhdessä kokonaisuuden (Bowell & Heap 2012). Osallistujien kesken prosessidraamassa luodaan merkityksiä (Bowell & Heap 2012). Heikkinen (2007) näkee oleellisena prosessidraamassa opettajan draamatarinan, joka ohjaa työskentelyä yhteisesti luodussa fiktiossa, jossa rooleja otetaan ja rakennetaan yhdessä sekä toimitaan todellisessa ja fiktion maailmassa vuorotellen. Heikkinen (2007) näkee merkityksen luomisen prosessidraamassa reflektiossa, jossa kokemuksista esimerkiksi keskustellaan.

Draamaleikki

Osallistavan draaman genreen jaoteltava draamaleikki -työtapa on Toivasen (2015; Owens & Barber, 2001; Neelands & Goode, 2010) mukaan 1-3. vuosiluokille sopiva työskentelymuoto. Yleisesti leikkien tavoitteena on kehittää lapsien kehollisia ja puheviestinnällisiä valmiuksia (Toivanen 2015). Toivasen mukaan erityisesti alkuopetukseen, esimerkiksi suomen kielen tunneille sopii draamaleikit, joiden tehtävänä on hyödyntää roolileikkivalmiutta.

Draamaleikkien tehtävänä on hänen mukaansa motivoida, ryhmäyttää, rytmitellä työskentelyä, virittää aiheista keskustelua sekä konkretisoida asioita ja ilmiöitä. Tärkeintä on hänen mukaansa tuottaa onnistumisen kokemuksia, koska onnistumiset kehittävät itsetuottamusta. Draamaleikit toimivat Toivasen mukaan hyvän ja turvallisen työskentelyilmapiirin luomisen tapana.

Ideasta esitykseen

Heikkinen (2017, s. 85) kuvaa ideasta esitykseen ja näytelmän valmistamisesta tekstin pohjalta olevan esittävän draaman genreä. Hänen mukaansa ideasta esitykseen- työtavan pohjana toimii improvisaatio ja valmis esitys luodaan improvisaatiosta nousseesta perusideasta. Toivanen (2015, s. 209) näkee, että tällä teatterin muodolla ei ole selkeää määrättyä muotoa vaan kukin ryhmä keksii, kokeilee ja luo ideoista omanlaisensa.

Devising theatre

Esittävän draaman genreen luokiteltava Devising -teatteri ei noudata Toivasen (2015, s. 209) mukaan mitään tiettyä teatterin muotoa, sillä esitys tuotetaan omalla tavalla ryhmän ideoista. Devising teatterissa voidaan lähteä liikkeelle tekstistä, joka voi olla esimerkiksi, runo, satu, laulu, novelli, tarina tai näytelmä (Heikkinen, 2017, s. 85). Heikkinen ja Toivanen molemmat kokevat devising-työtavan määrittämisen vaikeaksi, koska määrittelyjä on paljon erilaisia. Keskeisenä kuitenkin on esityksen valmistaminen ryhmän ideoista pohdinnoista ja toiminnasta. Lähtökohdaksi voi olla vaikkapa kuva, esine tai paikka tai jokin mikä erityisesti kiinnostaa ryhmää (Toivanen 2015, s. 211).

Patsastyöskentely ja still-kuvat

Neelands ja Goode (2010, s. 25) kuvailevat still -kuvan eli pysäytyskuvan tekemistä idean tai teeman kiteyttämiseksi, jossa esimerkiksi pienryhmät suunnittelevat kuvan käyttämällä omaa kehoaan tilanteen esittämiseksi. Hänen mukaansa tämä työtapa yksinkertaistaa monimutkaisia sisältöjä. Toivasen (2015; Owens & Barber, 2001; Neelands & Goode, 2010) mukaan still -kuva -tekniikka

ja patsastyöskentely on monipuolinen työtapa, jota voi käyttää henkilöiden, tilanteiden ja tapahtumien tarkastelussa. Hänen mukaansa tilannekuvalla tai patsailla voidaan ilmaista esimerkiksi tunteita kuten surua, iloa ja pelkoa.

Pantomiiimi

Fleming (2001) selittää pantomiimin tarkoittavan toimintosarjaa, jossa on tarkoituksena välittää merkitys käyttämättä kieltä, jossa käytännössä tarkoitetaan toimintaa ilman puhetta. Neelands ja Goode (2010, s. 63) määrittelee pantomiimin tarkoittavan liikettä, tekoja ja fyysisiä reaktioita. Pantomiimissa heidän mukaansa on mahdollista poistaa vuoropuheluun liittyviä paineita rohkaisemalla käyttämään kehoa ja liikettä. Sinivuori (2021) jakaa pantomiimilla esittävän toiminnan kolmeen erilaiseen tapaan: esineiden käsittelemiseen, esineenä olemiseen tai symboliikkaa esittäviin tapoihin.

Kuumatuoli

Roolihenkilöiden selkiinnyttämiseen tarkoitettu työtapa tutustuttaa Toivasen (2015; Owens & Barber, 2001; Neelands & Goode, 2010) mukaan tarinan roolihenkilöön syvemmin sekä selkeyttää roolihenkilön ajatuksia liittyen tarinassa tapahtuvaan. Roolissa toimivaa henkilöä haastatellaan siten, että ryhmä esittää roolihenkilölle kysymyksiä (Owens & Barber, 2001).

Äänimaisema

Toivasen (2015; Owens & Barber, 2001; Neelands & Goode, 2010) mukaan kertomuksien tapahtumia ja niihin liittyviä tunnelmia voidaan tutkia tekemällä äänimaisemakuvia. Äänimaisemakuvissa voidaan hänen mukaansa käyttää omasta kehosta lähteviä ääniä kuten vihellystä, hyräilyä ja äänähdyksiä, tai käyttää kehon osia soittimina, kuten käsien taputtamista yhteen, hankaamista ja tömistelyä.

Opettaja roolissa

Owensin ja Barberin (2010; Toivanen, 2015; Neelands & Goode, 2010) mukaan opettaja voi johtaa draamatilannetta luomalla yhdessä oppilaiden kanssa tilan, ajan ja kuvitteelliset henkilöt astumalla itse roolin fiktion maailmassa. Tällä tavoin heidän mukaansa draamatyöskentelyä voi edesauttaa tarinan etenemistä. Toivasen (2015, s. 48) mukaan opettaja voi käyttää roolimerkkiä kuten esimerkiksi hattua tai huivia fiktiivisen roolin havainnollistamiseksi. Roolimerkin tarkoituksena on heidän mukaansa näyttää oppilaille merkin, milloin opettaja on roolissa.

Draaman keinoin työskenneltäessä Toivanen (2015, s. 12) ja edelleen Opetushallitus (2022) määrittelevät työskentelyn tapahtuvan yleensä luokkatilassa, joko koko ryhmänä, erikokoisissa pienryhmissä, pareittain tai yksin samanaikaisesti. Opetuksessa käytetään Toivasen mukaan kuviteltuja ”mitä jos” -tilanteita ja niiden avulla käsitellään sisältöjä, aiheita tai teemoja, jotka ovat opetussuunnitelmasta johdettuja, opettajan valitsemia tai yhdessä oppilaiden kanssa sovittuja. Draamaa voidaan opettaa yksittäisten työtapojen avulla toteutetuista tuokioista aina useamman oppitunnin kestäviin pitkäkestoisiiin prosessidraamoihin (Opetushallitus, 2022; Toivanen, 2015, s. 12).

2.4 Draamatunnin rakenne

Toivanen (2015, s. 28–31) jakaa draamatunnin rakenteen kolmeen osa-alueeseen: lämmittelyyn, työskentelyvaiheeseen ja päättämiseen. Draamatunnin aloituksella eli alkulämmittelyllä on Toivasen mukaan tärkeä rooli positiivisen oppimisilmapiirin luomisessa sekä myönteisen vuorovaikutuksen mahdollistamisena. Hänen mukaansa positiivinen ilmapiiri ja vuorovaikutuksen mahdollistuminen vaatii energiatason purkamista tai energiatason nostamista. Toivanen näkee alkulämmityksen selkeänä aloituksena toimimiselle, jossa otetaan huomioon tunnin tavoite. Myös Leikkonen (2001, s. 178) pitää tärkeänä tunnin alkulämmittelyä, jossa nostetaan vireystilaa nostamalla keho ja mieli virkeäksi. Vehkalahti (2006, s. 76–77) mukaan tuntemattomassa ryhmässä

lämmittelyharjoitukset toimivat jään rikkojiana. Hän lisää että, lämmittelyllä voidaan saada aikaan oikea vireystila silloin kun osallistujilla on muita asioita mielessä tai he ovat väsyneitä, tärkeää on myös saada verrytelyä oma keho. Vehkalahti tuo esiin Brian Wayn näkemyksen teatteri-ilmaisusta, jossa tavoitteena on saada ihmiselle emotionaalisesti hyvä olo omassa kehossa, ja hän on tiedostanut ja hyväksynyt olemuksen osana tätä hyvinvointia.

Lämmittelyvaiheen jälkeen Toivasen (2015, s. 29) mukaan voidaan siirtyä työskentelyvaiheeseen. Tässä vaiheessa hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja pohtii ovatko työtavat valittu tavoitteiden mukaisesti ja johdonmukaisesti eteneväksi. Hän painottaa, että työskentelyyn kohdistuva pääpaino on toiminnasta syntyvissä ratkaisuissa, eikä oppilaiden taitavuuden arvioinnissa. Leikkonen (2001, s. 172) korostaa, että työskentelyssä on tärkeää, ettei oikeita ja väriä ratkaisuja ole, vaan jokainen toimii omien lähtökohtien kautta. Hänen mukaansa harjoitteiden tekeminen on vuorovaikutustaitojen ja aistien harjoittamista, jossa harjoitteet ikään kuin huomaamattaan tempaavat mukaan.

Draamatunnin päättäminen tapahtuu Toivasen (2016, s. 30) näkemyksenä yhteisellä koonnilla tai arvioinnilla, jossa painottuu oppilaan henkilökohtainen draamatyöskentely. Tavoitteena on auttaa oppilasta tunnistamaan omia oppimiskohtiaan. Draaman tehtävänä on Toivasen mukaan oppia toisten kanssa toimimisesta sekä omasta toiminnasta. Owensin ja Barberin (2010) mukaan draamatyöskentelyn arviointi on hankalaa, koska selkeää kriteeristöä ei ole. Vuorovaikutukseen liittyvillä alueilla Sinivuoren (2021, s. 21) mukaan oppijan tulisi ymmärtää miksi hänen tulisi ahkeroida saavuttaakseen tietyn päämäärän. Päämäärän saavuttaminen tuo hänen mukaansa lapselle onnistumisen kokemuksia kasvattaen itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihin, jolloin hän kokee myös huomatuksi tulemistä sekä kokee olevansa tärkeä.

3 DRAAMAKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN SUOMEN KIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA

Draamakasvatus näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen alla, jossa opetuksen tavoitteena on ohjata tutustumaan draamakasvatuksen kulttuuriin. Lisäksi tavoitteena on draamakasvatuksen näkökulmasta ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, joita syvennetään erilaisten draamaharjoitusten avulla.

3.1 Draamakasvatus suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Draamakasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja oppimisen arvioinnin kohteet vuosiluokkakohtaisesti löytyvät Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen vuorovaikutustilanteissa toimimisen osiosta (Toivanen, s. 10). Draamakasvatus on siis Opetushallituksen (2022) mukaan suomen kielen ja kirjallisuuden vuorovaikutustilanteissa toimimisen osa-alueen yksi osa, jossa käytetään teatterin keinoja toimimiseen keskittyen. Draamakasvatuksen avulla oppilaita tutustutetaan vahvistamaan suomen kielen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä sekä esteettistä luonnetta ja samalla myös kieltä tutkitaan leikinomaisesti (Stenberg 2019, s. 25).

Suomalaisessa koulukontekstissa draamalla tarkoitetaan Lehtosen (2020) mukaan kaikkia teatterin muotoja, joita käytetään opetusharjoituksiin. Draamakasvatusta ehdotetaan Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opetusmenetelmäksi myös moniin muihin aineisiin suomen kielen ja kirjallisuuden lisäksi. Toivanen (2015, s. 10) listaa draaman soveltuvan työtavaksi kaikkien kielten, yhteiskuntaopin, historian, uskonnon, elämäntutkimustiedon, käsityön ja ympäristöopin opetukseen mahdollistamaan toiminnallisia, kokemuksellisia sekä elämyksellisiä oppimisympäristöjä. Stenberg (2019, s. 25) lisää listaan vielä musiikin ja ympäristöopin opetuksen. Näiden lisäksi Opetushallitus (2022) huomioi myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien

toteutuksen draaman keinoin sekä draamakasvatuksen opetuksen valinnaisena oppiaineena. Draama soveltuu lähes kaikkien oppiaineiden toteutukseen, mutta tässä tutkimuksessa lähestymme aihetta tutkimuksen rajauksen vuoksi ainoastaan suomen kielen ja kirjallisuuden näkökulmasta.

Suomen kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikassa Grünthal (2007, s. 14) näkee monitahoisuuden substanssi- ja pohjatieteissä, jossa suomen kieli ja kirjallisuus on laaja tieto-, taito-, taide- ja -kulttuuriaine, jonka ainedidaktiikan kenttään kuuluu myös draamakasvatus. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa draamakasvatus integroidaan Opetushallituksen (2022) ja edelleen Toivasen (2015, s. 12) määrittelemänä kirjallisuuteen, joka tarjoaa kuvitellut tapahtumat ja roolihenkilöt draamakasvatuksen työskentelyyn. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa draaman avulla Helstola (2015, s. 39) näkee mahdollisuuden herättää lukukokemus eloon. Kun lukija pääsee itse käytännössä hyppäämään tarinaan sekä vaikuttamaan tapahtumien kulkuun, tulee lukukokemuksesta voimakkaampi (Helstola, 2015, s. 39). Opetushallitus (2022) jatkaa, että kirjallisuuden käsittelyssä draaman avulla oppilas oppii tarkastelemaan kuviteltujen henkilöiden tavoitteita ja heidän välisiä ristiriitoja sekä viestinnällisten toimintojen ja valintojen vaikutuksia tilanteissa, jotka ovat kuviteltuja. Draaman avulla voidaan myös tarkastella tarinoiden rakenteita (Opetushallitus, 2022).

Draamakasvatuksen tavoitteena luokkahuoneessa ei ole valmiiden esitysten tuottaminen ja niiden arviointi, vaan tavoitteena on tutkia maailmaa ilmaisukeinojen ja draaman työtapojen kautta (Toivanen, 2012, s. 197). Draamakasvatuksen tavoitteena kasvatuksellisessa kontekstissa ei ole Neelandsin (1984, s. 6) mukaan teatteritaitojen harjoittelu, vaan draaman työtapojen avulla harjoitellaan uusia käsitteitä, ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä. Opetushallitus (2022) esittelee draamakasvatuksen arvioinnin tueksi Kaaro-kehittämishankkeen yhteydessä tuotetun materiaalin. Materiaalissa on kuvattu taitojen arviointi, läsnäolon arviointi sekä opitut taidot draaman näkökulmasta.

3.2 Draamakasvatuksen toteuttaminen ja vuorovaikutus

Draamakasvatuksen toteuttamisessa korostuu vuorovaikutustaitojen harjoittelu, jolloin draama näkyy luokkamuotoisena, vuorovaikutteisena, toiminnallisena sekä kokemuksellisenä opetustoimintana, jossa käytetään teatterin keinoja keskittyen toimimiseen ja elämyksellisiin oppimisympäristöihin (Opetushallitus, 2022). Toiminnassa tulee Stenbergin (2019, s. 25) painottamana hyödyntää kuvitteellisia tilanteita, joissa voidaan toimia omana itsenään tai rooleissa. Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) suomen kielen ja kirjallisuuden osalta keskeisenä tavoitteena on oppilaan rakentavaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen rohkaiseminen. Toivanen (2015) näkee draamakasvatuksen edistävän oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi sekä luoviksi ihmisiksi, jotka pystyvät itsensä ilmaisemiseen monipuolisesti toimien rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Toivanen jatkaa, että draaman käytön myötä tuetaan yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista sekä ymmärrystä rakennetaan toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Helstola ja Ruohomäki (2015, s. 7-8) korostavat jokaisen oppilaan osallistumisen olevan merkityksellistä sekä merkityksiä tuottavaa. Draaman avulla voi opettaa melkein mitä tahansa ja parhaimmillaan se avaa ovia elämykseen, ymmärrykseen sekä luovuuteen (Helstola & Ruohomäki, 2015, s. 7-8).

Draamakasvatuksen avulla oppilasta tuetaan vuorovaikutustilanteissa toimimisen osa-alueiden, henkilökohtaisten (T1), sosiaalisten vuorovaikutustaitojen (T2) ja oppilaan henkilökohtaisen viestijäkuvan (T4) kehittymistä (Opetushallitus, 2022). Ranzaun (2016) näkemyksen on, että vuorovaikutuksen avulla luodaan kokemusta ja oppilaiden saadessa sekä positiivisia, että negatiivisia kokemuksia voidaan rakentaa tietoa ja ymmärtää omassa oppimisessaan sekä siitä mikä toimii ja mikä ei. Draaman käytössä opetuksessa vuorovaikutus on merkittävässä roolissa Ranzaun mielestä, sillä sen avulla luodaan merkityksiä ja kokemuksia yhdessä. Ymmärrys syvenee ja laajenee niin itsestään, muista sekä ympäröivästä maailmasta, jolloin oppilaan

oma polku ja ajatukset pääsevät kehittymään. (Ranzau, 2016). Lindblom ja Yläne (2015, s. 48) jatkavat vuorovaikutuksen ja sopivan haasteellisen oppimisympäristön vahvistavan oppimisen säätelytaitoja, opiskelutaitoja, kiinnostusta, motivaatiota ja positiivisia tunteita.

Opettajan roolilla draaman toteuttamisessa on oleellinen merkitys. Sinivuoren mukaan (2021, s. 21) on tärkeää, että opettaja miettii oppimistavoitteet toiminnalle ryhmän sekä yksilön kannalta. Opettajan rooli draamakasvatuksessa voidaan Heikkisen (2007, s. 156) mukaan määritellä draamaopettajuudeksi, joka sisältää opettajan, taiteilijan sekä tutkijan roolit. Se on hänen mukaansa ammatti, jossa opettaja kohtaa oppijat erilaisissa elämismaailman ja fiktion tiloissa eri roolien kautta yhä uudelleen ja uudelleen. Opettaja siis heittäytyy ajatuksellisiin leikkeihin, tutkimukseen yrittäen käsitteellistää ajatuksia, ideoita, tunteita draaman, puhumisen ja kirjoittamisen kautta. Tärkeää opettajan roolissa on Toivasen (2015, s. 33) näkemyksen mukaan se, että positiivisten eleiden, ilmeiden sekä aktiivisen tilan käytön avulla opettaja voi viestiä innostuneisuutta sekä kiinnostusta ryhmän toiminnasta ja tällöin opettajan puhe ei saa olla ristiriidassa eleiden ja oheisviestinnän kanssa. Kylmänen (2015, s. 28) näkee draaman toimivan silloin, kun opettaja uskoo asiaansa sekä tekemiseensä ollen täysillä itse mukana, myös harjoitteissa. Kun opettaja kiinnittää huomiota luokan ryhmäytymiseen, on tärkeää muistaa, että opettaja kuuluu myös itse siihen ja opettajan on oltava toiminnassa sekä sen ohjaamisessa hyvin intensiivisesti läsnä (Kylmänen, 2015, s. 28). Sosiaalista katsetta eli kykyä nähdä koko ryhmä sekä yksittäiset oppilaat tarvitaan Toivasen (2015, 35) mielestä draamaa opettaessa. Opettajan tulee seurata koko ryhmää sekä yksittäisiä oppilaita aktiivisesti katsekontaktin avulla antaessaan ohjeita ja seuratessaan työskentelyä. Toivanen jatkaa vielä, että katsekontaktin avulla opettaja voi osoittaa niille oppilaille, joilla on vaikeuksia noudattaa draamasopimusta, että heidät huomataan. Opettajalta vaaditaan draamakasvatuksen toteutuksessa tilanhallintaa.

Positiivisen ilmapiirin luomisessa ja draamaopetustilanteen hallitsemisella opettajalla on suuri merkitys ja Toivanen (2015, s. 32) esittelee keinoja näiden toteuttamiseen. Luokan oppimisilmapiiriin vaikuttaa opettajan johtamistyyli,

luokan rakenteelliset tekijät, normit, odotukset sekä yhteinen historia ja tällä kaikella on merkitystä sille millaista yhteistyötä, vuorovaikutusta ja ryhmäprosesseja draamatunneilla syntyy. Lisäksi luokan oppimisilmapiirin tulee olla myönteinen, jotta oppilas uskaltaa toimia, ilmaista itseään, esittää ideoitaan sekä paljastaa tunteitaan.

Lindblom-Ylänteen ym. (2015, s. 50) mukaan yhteisöllä on positiivisia vaikutuksia oppimiselle eikä se koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan oppilas on aina oppimisympäristönsä kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Siksi yhteisöllisyys on monella tapaa merkityksellistä ja siinä oppilaat saavat sekä antavat toisilleen palautetta. Oppimisympäristö vaikuttaa yksilöllisesti oppilaiden oppimiseen ja se voi edistää toisten oppilaiden oppimista ja samalla hidastaa toisten. Siksi Lindbom ja Ylänteen (2015, s. 50) korostavat, että monipuolisilla oppimisympäristöillä ja opetusmenetelmillä on merkitystä erilaisten oppijoiden oppimiseen. Lehtosen (2020) mukaan opettajan tulee luoda oppimisympäristö, jossa on tilaa oppilaiden toiminnalle, näkemyksille, ideoille, kunnioituksen lisäämiselle, epäselvyyden sietämiselle sekä ryhmän keskinäisen luottamuksen edistämiseksi.

Toivanen (2015, s. 48) näkee tilanhallinnassa keskeistä olevan se, että opettaja sijoittuu niin, että kaikki näkevät hänet erityisesti ohjeita annettaessa. Opettajan on hyvä sijoittua tukea ja ohjausta tarvitsevien oppilaiden viereen, jotta kaikki pystyvät osallistumaan toimintaan. Tasavertaista keskustelua käydessä opettajan tulee olla oppilaiden tasalla esimerkiksi istuen piirissä ja tilannetta johtaen opettaja voi olla oppilaiden yläpuolella. Positiivisesti tilan hallintaan vaikuttaa se, että opettaja liikkuu tilassa aktiivisesti ja pysyy tilanteen tasalla, on siis läsnä (Toivanen, 2015, s. 33).

Draamasopimus on keskeisempiä asioita turvallisen ja kunnioittavan työskentelyilmapiirin luomisessa. Yhteisten sääntöjen ja turvallisuusasioiden sopiminen ehkäisee turhaa selvittelyä (Sinivuori, 2021, s. 23; Lehtonen, 2020; Kylmänen 2015). Toivanen (2015, s. 35) korostaa, että draamatunneilla on tärkeää, että siellä uskalletaan ottaa riskejä sekä uskalletaan ilmaista itseään sitoutumalla toimintaan tunnetasolla. Heikkinen (2007) näkee

draamasopimuksen tekemisen tärkeänä, sillä se rajaa ja suuntaa toimintaa. Draamasopimuksen avulla Heikkisen määrittelemänä luodaan vapauksia kokeilla ja tutkia. Owens ja Barber (2010) jatkavat, että draamasopimus voi olla joko lyhytaikainen koskien yhtä kokoontumista tai pitkäaikainen, joka kattaa esimerkiksi koko lukuvuoden. Draamasopimus siis syntyy Owensin ja Barberin (2010) kiteyttämänä silloin, kun draamakasvatuksen ohjaaja ja toimintaan osallistuva ryhmä tekevät sopimuksen draaman toteuttamisesta yhteisesti sovituilla pelisäännöillä. Martinez-Abarca ja Nurmi (2015, s. 23) kuvaavat, että draamasopimuksella luodaan pelisäännöt ennen draamatyöskentelyn aloittamista. Draamasopimus on kuin kutsu yhteiseen leikkiin, jossa on pelisääntöjä ja näistä pelisäännöistä sovitaan ennen draamaan ryhtymistä. Useimmiten säännöt liittyvät ryhmän toimintatapoihin, toisten huomiin ottamiseen ja roolisuojaan. Sen avulla muistutaan eroista omana itsenään toimimisen ja roolin välillä. Draamasopimuksen tärkeä osa on sen ymmärtäminen, että roolissa saa kokeilla asioita, joita muuten ei voisi tehdä. Draamasopimuksen avulla kiinnitetään huomiota myös siihen, miten roolista siirrytään takaisin omaksi itseksi.

Toivasen (2015) näkemyksen mukaan omia ratkaisuja tehdään sekä rajoja rikotaan ilman, että opettajaa tai muita osallistujia pyritään miellyttämään tai pelätään liiaksi epäonnistumista. Hänen mukaansa toiminnassa tulisi korostua yhdessä toimiminen sekä usko omaan ideoihin ja ratkaisuihin. Tärkeä näkökulma draamasopimuksessa ja turvallisessa ilmapiirissä on Heikkisen (2007) esiin tuomana mahdollisuus keskeyttää draama. Owens ja Barber (2015, s. 13) korostavat keskeyttämisen jälkeen keskustelun merkitystä, jotta tilanne saadaan purettua ja toimintaa jatkettua. Kun draamasopimus on selkeästi tehty, jokaisella on oikeus keskeyttää draamatyöskentely, jos se ei opettajan tai osallistuen kokemuksen mukaan toimi (Owens & Barber 2015).

Draamakasvatuksen avulla voidaan luoda toiminnallisia, kokemuksellisia sekä elämyksellisiä oppimisympäristöjä (Opetushallituksen, 2022). Draamatyöskentelyä voidaan toteuttaa erilaisten draamatyötapojen, harjoitusten tai leikkien avulla rakennetuista tuokioista sekä pitkäkestoisimmista useamman

oppitunnin mittaisista prosessidraamankokonaisuuksista ja teatteriesityksistä.
(Opetushallitus, 2022).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksemme tavoite on selvittää miten 3. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy. Kokemuksiemme ja havaintojemme pohjalta luokanopettajat eivät välttämättä käytä draamakasvatusta koulussa, koska tietoa ja taitoa on puutteellisesti ja lisäksi draamakasvatuksen merkityksiä ja hyötyjä ei välttämättä ymmärretä. Lisäksi aiempia tutkimuksia ei löydy draamakasvatuksen näkymisestä opettajan oppaissa, jolloin pyrimme tutkimuksemme avulla uuden tiedon tuottamiseen. Tavoitteenamme on lisätä opettajien ymmärrystä draaman käytöstä alakoulun opetuksessa ja madaltaa kynnystä toteuttaa draamakasvatusta opetuksessa. Tarkoituksenamme on tuoda tutkimuksen avulla näkyväksi, miten opettajan oppaissa tuetaan opettajia toteuttamaan draamakasvatusta opetuksessa. Rajasimme tutkimusaineiston käsittämään 3. luokan opettajan oppaita, sillä ajattelimme tämän ikäluokan oppaiden antavan meille molemmille mielenkiintoista ja merkityksellistä näkökulmaa draamakasvatuksen toteuttamiseen. Valintaa tukee lisäksi tavoitteemme, jotka on esitelty luvussa 1 sekä Toivasen (2015) määrittely draamakasvatuksen toteutuksesta, jonka mukaan vielä 1.-2. luokilla keskiössä on draamaleikit ja helpot draamatyötavat, kun taas ylemmille luokka-asteille siirryttäessä erilaisiin työtapoihin syvennyttään enemmän.

Kiviniemi (2018) nostaa esiin tutkimusongelman määrittelemisen, joka ei välttämättä ole tutkimuksen alussa vielä täsmällisesti ilmaistavissa, vaan tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Työskentelyn ja tutkimuksen etenemisen lomassa tutkittavaan ilmiöön liittyvä ongelma Kiviniemen mukaan kirkastuu ja selkeytyy vähitellen. Tutkimuksessamme on ollut selvää alusta asti, että tutkimuksen tavoite kohdistuu draamakasvatuksen toteutukseen opetuksessa. Tutkimuskysymys on sen sijaan hahmottunut ja tarkentunut tutkimusprosessin aikana ja esittelemme sen seuraavaksi.

Miten suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy?

Mielestämme on tärkeää, ettei tutkimusongelmaa ennen aineistoon tutustumista rajattu liian tiukasti, sillä tutkimusaineistoa tutkimalla löysimme mielenkiinnonkohteita, jotka palvelivat tutkimustamme entistä paremmin. Kiviniemen (2018) mukaan rajaaminen on kuitenkin välttämätöntä ja onkin tärkeää korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Rajaamisessa on kyse tutkijan tarkasteluperspektiivin selkeyttämisestä ja sitä kautta myös tutkimuksen tulkinnallisen ytimen hahmottamisesta. Seuraavassa avaamme tutkimukseen liittyviä valintojamme tutkimuksen toteuttamisen lomassa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jossa tutkimusaineistona toimii oppimateriaali ja tarkemmin sanottuna opettajan oppaat. Tutkimuksemme tieteenfilosofinen suuntaus on hermeneuttinen ja tutkimusaineistomme analysoidaan teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Esittelemme seuraavaksi tarkemmin tutkimuksemme metodisia valintoja, tutkimusaineistomme sekä tutkimuksen toteuttamisen ja analysointitavan.

5.1 Laadullinen tutkimus oppimateriaalitutkimuksena

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on tutkia todellisuutta. Laajemmin asia voidaan heidän näkemyksensä ilmaista kuvaavan todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohtaa, tieteellistä perusnäkemystä sekä maailmankatsomusta. Toisin sanoen laadullisen tutkimuksen tavoitteena on hankkia todellisuudesta uutta tietoa. Tuomi ja Sarajärvi jatkavat, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tutkimus, joka on kuvaileva ja ymmärtävä, mutta se ei pyri yleistettävyyteen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) näin ollen esittävät laadullisen tutkimuksen pyrkivän luomaan tutkimuskohteesta merkityksiä pyrkien tietoon, joka on kokonaisvaltaista, syvällistä sekä yksityiskohtaista. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen aineisto on pieni, mutta sitäkin laadukkaampi, jolloin merkityksen saa Hakalan (2008, s. 169) mukaan analyysin osuvuus. Hakala (2008, s. 169) korostaa aineiston keruun ja käsittelyn kietoutuvan yhteen, jolloin tutkimus muovautuu koko ajan. Laadullisessa tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pyritään ymmärtämään sekä kuvaamaan tutkittavaa aineistoa sekä tuomaan tutkittavien ääni esille, jolloin laadullisessa tutkimuksessa toteutuu Hakalan (2008) kuvailema aiheen tarkastelu ulkopuolelta tai ylhäältä käsin. Tutkimuksessamme pyrkimyksenä on tutkia sitä, miten 3.luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaat ohjaavat opettajaa toteuttamaan draamakasvatusta opetuksessaan ja tähän tavoitteeseen päästään tuomalla esiin

draamakasvatuksen näyttäytyminen opettajan oppaissa. Olemme valinneet tutkimusaineistoksi kolme suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan opasta kahdelta eri kustantajalta ja pyrkimyksemme on laadullisin menetelmin tuoda esille, miten opettajaa tuetaan draamakasvatuksen käyttöön. Näin ollen tutkimuksemme täyttää laadullisen tutkimuksen kriteerit, sillä emme pyri yleistettävyyteen vaan nimenomaan ymmärtämään ja kuvaamaan juuri tutkimukseemme valikoitua tutkimusaineistoa. Ymmärtämisen tukena käytämme hermeneuttista tieteenfilosofiaa.

Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään mahdollisimman perusteellisesti tutkittavaa kohdetta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 38). Hermeneutiikan keskeiset käsitteet ovat Tuomen ja Sarajärven määrittelemänä tulkinta ja teoria eli voidaan puhua tutkittavan ilmiön merkityksen oivaltamisesta. Tutkimuksessamme ilmiönä on draamakasvatus, ja jotta voimme ymmärtää miten draamakasvatuksen toteuttamista tuetaan opettajan oppaissa, tulee meidän ymmärtää miten draamakasvatus oppaissa näyttäytyy. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 40–41) jatkavat, että hermeneutiikkaan liittyy vahvasti ymmärtäminen ja siksi kaksi tärkeää käsitettä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Heidän mukaansa ymmärtäminen on aina tulkintaa ja pohjana ymmärtämiselle nähdään jo aiemmin ymmärretty eli ymmärtäminen ei ala tyhjästä. Ymmärtämisen perustana on Tuomen ja Sarajärven mukaan esiymmärrys, jolloin ymmärtäminen etenee kehämäisestä niin sanottuna hermeneuttisena kehänä. Tutkimuksessamme esiymmärrystä luo erityisesti Hannan aiempi kokemus ja tieto draamakasvatuksesta. Lisäksi olemme yhdessä aloittaneet teoriaosuuden ja käsitteiden määrittelyn ennen tutkimuksen toteuttamista, minkä avulla me molemmat tutkijoina hallitsemme saman suuntaisen esiymmärryksen tutkimuksemme ilmiöstä eli draamakasvatuksesta. Ilmiön tarkastelun kohteeksi valikoitui valmis aineisto eli opettajan oppaat ja Hakala (2018) täsmentääkin laadullisen tutkimuksen aineiston pelkistetyimmillään tarkoittavan tekstiä.

Oppimateriaalien avulla opettajia voidaan tukea opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Ruuska (2015) korostaa laadukkaan oppimateriaalin olevan pedagogisesti harkittua sekä oppimista tukevaa. Painettu tai sähköinen

oppimateriaali on siis hänen mukaansa opetuksen perusta, joka on jäsenelty kokonaisuus. Laadukas oppimateriaali perustuu opetussuunnitelmaan ja siinä otetaan huomioon erilaiset oppijat. Oppimateriaalien tekemiseen tarvitaan ammattilaisia, jotta niihin voidaan luottaa sekä tiedollisesti, että sen harjoituksiin, joiden avulla tietoja rakennetaan taidoiksi (Ruuska, 2015). Heinonen (2005) jatkaa, että oppimateriaalien tarkastusmenettely on kuitenkin poistettu Suomesta vuonna 1990, jonka jälkeen niitä ei ole hyväksytetty enää silloisessa Kouluhallituksessa. Tarkastusprosessiin kului aikaa puolesta vuodesta vuoteen, mikä hidastutti oppimateriaalien kehitystyötä ja valmistumista.

Oppimateriaaleista löytyy Ruuskan (2015) mukaan tutkimustietoa melko vähän, vaikka niiden nähdään ohjanneen opetusta vuosikymmenestä toiseen. Suomessa ei juurikaan ole opinnäytetöitä lukuun ottamatta laajaa ja ajankohtaista tutkimusta. Myös Hiidenmaan (2015, s. 27) ja edelleen Karvosen ym. (2017, s. 48) mukaan oppimateriaaleja on tutkittu melko vähän. Sen sijaan pro-gradu tutkielmissa sekä ammattikorkeakoulun opinnäytteissä tutkimusta on tehty heidän mukaansa jonkin verran, mutta systemaattinen tutkimus on ollut vähäistä kuten väitöskirjatutkimukset tai akateemiset artikkelit (Hiidenmaa, 2015, s. 27).

Karvosen ym. (2017) analyysin perusteella tähän mennessä suomalaisia oppimateriaaleja käsittelevä tutkimus nostaa esiin puutteita ja heikkouksia pedagogisen arvomaailman kannalta. Oppimateriaalitutkimukset tuottavat tärkeää tietoa, mutta aukkoja Karvosen näkemyksen mukaan tutkimuksen toteuttamisessa löytyy, sillä oppimateriaalin roolista osana opetusta on tutkimustietoa niukasti ja oppimateriaalien valintaprosessia on tutkittu vähän. Lisäksi opettajan oppaita on tutkittu hänen mukaansa erityisen vähän, sillä tutkimukset ovat pääosin keskittyneet oppilaan materiaaleihin. Näillä perusteluilla halusimme lähteä toteuttamaan tutkimuksemme nimenomaan oppimateriaalitutkimuksena, sillä myös oman kokemuksemme mukaan oppimateriaalit tukevat luokanopettajia työssään. Meitä kiinnostaa tietää miten

tutkimusaineistoksi valikoidut opettajan oppaat ohjaavat draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineiston hankinta voi Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemänä koostua haastatteluista, kyselyistä, havainnoinnista sekä erilaisista valmiista aineistoista. Olemme omaan tutkimukseemme valinneet aineiston hankinnaksi valmiin aineiston eli oppimateriaalin sillä haluamme tuoda näkyväksi, miten suomen kielen opettajan oppaat ohjaavat draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, ettei valmis aineisto ole tuotettu tutkimusta varten vaan se on ollut jo etukäteen olemassa, jolloin tutkimusprosessi voi edetä tutkimusaineistosta esiin nousseesta kysymyksestä tai ensin voi olla tutkimuskysymys, jonka vastauksen saamiseen etsitään sopiva aineisto. Tutkimuksessamme draamakasvatus opetuksessa oli keskiössä jo tutkimuksen alusta alkaen, mutta tutkimuskysymyksemme tarkentui tutkimuksen aikana.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on kooltaan pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa ja varsinaista ohjekokoa ei Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan opinnäytteissä tai pro gradu tutkielmissa ole. Laadullisessa tutkimuksessa heidän mukaansa keskiössä on ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle, joka omassa tutkimuksessamme on draamakasvatus opetustyössä. Tutkimuksessamme tutkimusaineistomme koostuu valmiista aineistosta eli kolmesta 3.luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaasta tutkimuskysymyksemme ohjaamana. Rajaus tutkimusaineistoon eli käytettäviin opettajan oppaisiin valikoitui sen mukaan, mitkä opettajien käyttöön tarjotuista suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaista ovat markkinoiden uusimpia tutkimuksen aineiston keruu vaiheessa eli talvella 2022–2023.

Näillä perusteluilla tutkimukseen valikoidut suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaat (kuva 1) ovat:

Otava: Uusi Kipinä 3 opettajan opas (Arvaja ym., 2018).

Otava: Loikka 3 opettajan opas (Heiskala ym., 2022).

SanomaPro: Välkky 3 opettajan opas (Haviala ym., 2018).



Kuva 1

Tutkimusaineiston eli suomen kielen ja kirjallisuuden 3.luokan opettajan oppaiden esittely.

Aineisto on kahdelta eri kustantajalta Välkky 3 (Sanomapro) sekä Uusi Kipinä 3 ja Loikka 3 (Otava). Otimme kustantajiin yhteyttä sähköpostitse esitellen tutkimusaiheemme ja pyytäen 3.luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaita tutkimuskäyttöömme. Tutkimusaineistossa oli myös Huima 3 opettajan opas (Sanomapro), mutta sen myötä tutkimusaineisto olisi laajentunut näkemyksemme mukaan liian suureksi ja päädyimme keskittymään huolelle näihin kolmeen edellä mainittuun kirjasarjaan. Huima 3 oli valituista kirjasarjoista vanhin, joten siksi se jäi rajauksen ulkopuolelle. Hakala (2008, s. 157) korostaakin, että tutkimusaineistoksi on suositeltavaa rajata mahdollisimman pieni aineisto tutkimuksen tarkoituksenmukaisuuden kannalta, sillä se kuvastaa tutkijan resurssien viisasta ja taloudellista käyttöä. Hakala jatkaa vielä, että aineiston laajuus, muoto ja laatu määräytyvät tutkimuskysymysten vaatimuksen mukaan. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on se, että kirjasarjat ovat markkinoilla olevista suomen kielen ja

kirjallisuuden kirjasarjoista uusimmat ja Loikka 3 on ilmestynyt vasta kevätlukukaudella 2023. Rajasimme tutkimusaineistosta pois oppilaan kirjat sekä digimateriaalit, sillä pro gradu -tutkielman tarkoituksenmukaisen tutkimusaineiston saimme koottua edellä esitellyistä kolmesta opettajan oppaasta ja lisäksi tutkimuskysymyksemme kohdistuu nimenomaan opettajan oppaisiin. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin tutkimusaineistoksi valikoituja kirjasarjoja.

Uusi kipinä 3

Uusi Kipinä on 3.–6.-luokilla suunnattu kirjasarja, joka esitellään kustantajan eli Otavan (2023) toimesta helposti hallittavana kokonaisuutena varmistuen suomen kielen perustaidot jokaiselle oppilaalle. Kirjasarjan kerrottaan tukevan opettajaa oppituntien suunnittelussa, pitämisessä sekä arvioinnissa.

Otavan suomen kielen ja kirjallisuuden 3. vuosiluokan Uusi kipinä 3 opettajan opas kirjassa yhdellä aukeammalla on pääsääntöisesti tekijöiden eli Arvajan ym. (2018) mukaan yhden oppitunnin materiaalit. Tämän lisäksi opas sisältää oppikirjasta ja tehtäväkirjasta pienennetyt aukeamat, oppitunnin aiheen, tavoitteen, tunnin rakenne-ehdotuksen sekä oppikirjan tehtävien vastaukset (Arvaja ym., 2018). Oppaaseen sisältyy myös arviointiliitteet, joissa löytää kokeita, luetunymmärtämistehtäviä, toistokirjoituksia sekä itse- ja ryhmäarviointipohjia (Arvaja ym., 2018).

Uusi kipinä 3 oppikirjassa on juonellinen tarina, joka on jaettu lukuihin. (Arvaja ym., 2018). Uusi kipinä -kirjasarjan tavoitteena on Arvaja ym. (2018, s. 4) mukaan oppilaan oma tuottaminen sekä kielellinen kasvu ja se painottuu enemmän suulliseen ilmaisuun sekä mediaan liittyviin tehtäviin. Kirjasarjassa keskeinen tavoite on tekijöiden mukaan herättää oppilaan kiinnostus lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Arvaja ym. (2018, s. 4) painottavat, että tekstien tulkitseminen suullisesti ja kirjallisesti yleensä myös apuvälineitä käyttäen, toimivat pohjana lukutaidon kehittämisessä.

Uusi kipinä 3-oppikirja on jaettu seitsemään jaksoon ja jaksot ovat suunniteltu lukuvuoden etenemisen perusteella, jota opettajan opas noudattaa (Arvaja ym., 2018). Tekijät ovat tiivistäneet kirjasarjaan opetussuunnitelman 2014 mukaiset kielitieto ja opiskelutaidot. Vuorovaikutustaitojen tavoitteiden alaisuudessa he listaavat vuorovaikutustilanteet, ilmaisuharjoitukset ja esitykset. Opettajan oppaassa jokaisen jakson alussa listataan nämä kuusi tavoitetta ja niihin sisältyvät yksityiskohtaisemmat tavoitteet, arvioinnin menetelmät, luetun ymmärtämiseen liittyvät harjoitteet sekä ohjeet jatkokertomuksen hyödyntämiseen (Arvaja ym., 2018).

Loikka 3

Loikka on vuonna 2022 ilmestynyt kirjasarja, jonka ensimmäinen osa on suunnattu 3.luokalle ja sarjan seuraava eli 4.luokan osa ilmestyy vuonna 2024. Heiskala ym. (2022) mukaan opettajan painettuihin materiaaleihin kuuluu Loikka 3 opettajan opas sekä erillinen opas, joka sisältää liitteet ja arvioinnin. Näiden lisäksi Heiskala ym. (2022) mukaan opettajalle on Loikka 3 digiopetusaineisto. Opettajan oppaassa esitellään aluksi mistä oppilaan materiaalit koostuvat (Heiskala ym., 2022). Heiskala ym. (2022) esittelevät oppilaan kielitieto-kirjan koostuvan kolmesta osasta, jotka ovat: 1.vuorovaikutustaidot (jokaisessa jaksossa kaksi aukeamaa), 2. tekstitaito (jokaisessa osan jaksossa on neljä aukeamaa) ja 3. Kielitieto ja oikeinkirjoitus (jokaisen jakson osassa on neljä aukeamaa). Heidän mukaansa kaikki osat aloittaa aloituspeli ja lopettaa kertaava projekti. Jokainen osa on jaettu kuuteen jaksoon ja nämä jaksot alkavat tavoitteiden esittelyllä ja päättyvät itsearviointiin (Heiskala ym., 2022). Oppilaan Loikka lukutaito -kirja jakautuu kuuteen jaksoon, josta löytyy tekstilajeja: kertomus, tietoteksti, runo, satu ja mediateksti (Heiskala ym., 2022). Jokaisen tekstin loppuun on lisätty tehtäviä, joiden tehtävänä on kehittää oppilaan sanavarastoa, luetun ymmärtämistä, lukustrategiataitoja ja tunnetaitoja (Heiskala ym., 2022).

Opettajan opas tukee Heiskalan ym. (2022, s. 7) mukaan edellä mainittuja Kielitaito- ja Lukutaito-kirjojen käyttämistä. Eteneminen oppaassa tapahtuu aukeamittain painettujen kirjojen mukaan (Heiskala ym., 2022). Heiskalan ym. (2022, s. 11) kolmeen osaan liittyvät vuorovaikutus- ja tunnetaidot ohjaavat niin itsenäiseen kuin yhteistyötaitoihin. Heidän mukaansa kielitaito -kirjan harjoituksissa esiintyminen ja esitysten tekeminen muiden kanssa on keskeisessä asemassa vuorovaikutustilanteiden oppimisessa. Tunnetaidot on Heiskalan ym. (2022) mukaan otettu siltä osin, että harjoitellaan eläytymistä tekstien ja niitä käsittelevien tehtävien kautta.

Välkky 3

Välkky on 3.-6.luokille tarkoitettu suomen kielen ja kirjallisuuden kirjasarja, jossa kustantajan eli SanomaPron (2023) esittelemänä keskittyy kirjoitustaitoon sekä korostaa vuorovaikutustaitoja. Havialan ym. (2018) mukaan Välkky 3 suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan opas on tarkoitettu tukemaan opetusta monilla eri tavoilla ja opettaja voi valita oppaasta, millä tavoin hän opetusta rakentaa. Heidän mukaansa kirja voi käydä järjestyksessä, tai sieltä voi poimia omalle luokalle sopivia kokonaisuuksia. Haviala ym. (2018) jakavat oppikirjan kuuteen jaksoon, jotka painottuvat seuraaviin osa-alueisiin: opiskelutaitoihin, kieleen ja kirjoittamiseen, kirjallisuuteen, kieleen, tiedonhankintaan ja viestintään sekä kirjallisuuteen. Jaksot sisältävät suomen kielen ja kirjallisuuden eri osa-alueiden asioita ja työtapoina kaikissa jaksoissa ovat vuorovaikutus, media ja yhdessä kirjoittaminen. Haviala ym. (2018) esittelee oppaan selkeän sisällysluettelon avulla opettajan voivan helposti suunnitella omia opetuskokonaisuuksiaan. Opettajan oppaassa on jokaista oppikirjan aukeamaa kohden oma aukeama, jossa on piennös oppikirjan aukeamasta sekä vinkkejä aiheen käsittelyyn oppitunnilla.

5.3 Tutkimuksen toteuttaminen ja sisällönanalyysi

Hiidenmaa (2015, s. 27) kertoo oppimateriaaleja tutkittavan usein laadullisin menetelmin. Tuomen ja Sarajärven (2018; Schreier, 2012) näkemyksenä on, että sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikkien laadullisten tutkimusten analyysimenetelmänä. Sisällönanalyysin avulla voidaan heidän mukaansa tehdä monenlaista tutkimusta. Menetelmällä voi Tuomen ja Sarajärven mukaan systemaattisesti ja objektiivisesti analysoida dokumentteja eli mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tiivistetyksi ja yleisessä muodossa kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja sen avulla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekoa varten. Schreier (2012, s. 2-3) jatkaa, että sisällönanalyysin avulla tutkimusaineiston merkityksellisyys kuvataan tulkinnan avulla.

Saimme kustantajilta opettajan oppaat tammikuussa 2023, jonka jälkeen aloimme tutustua tutkimusaineistoon. Tutustumisen avulla lähdimme luomaan esiyymmärrystä tutkimusaineistosta draamakasvatuksen näkökulmasta pohtien samalla tutkimuksen kannalta sopivan analyysimuodon löytämistä, sillä sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysin muotoon (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 107). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 108) kuvaavat aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällönanalyysin pyrkivän luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Teorialähtöisen eli deduktiivisen sisällönanalyysin Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 110) esittelevät muodostuvan aiempaan käsitejärjestelmään, joka voi olla teoria, malli käsitejärjestelmä yms. Teoriaohjaavalla eli abduktiivisella sisällönanalyysillä tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven esittelemänä analyysimenetelmää, jossa teoria voi toimia analyysin apuna, mutta se ei pohjaudu ainoastaan siihen niin kuin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä.

Tutkimuksessamme draamakasvatuksen teoria toimii vahvana pohjana ohjaten aineiston analyysiä, joten tutkimuksen analyysimuotona toimii teorialähtöinen sisällönanalyysi. Schreier (2012) kuvaa teorian tarkoittavan käsitteistä sekä näiden käsitteiden välisistä suhteista. Tuomen ja Sarajärven

(2018, s. 127) mukaan teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on muodostaa analyysirunko, joka voi olla väljäkin. Analyysirungon sisälle on tarkoitus muodostaa kerätystä aineistosta erilaisia kategorioita. Kategorioiden muodostaminen voi Schreierin (2012) mukaan pohjautua aiemmin tiedettyihin asioihin esimerkiksi teoriaan, jolloin välttämättä aineistoa ei ole vielä edes tarkasteltu. Tutkimuksessamme kategorioiden muodostamista ohjasi tutkimuksen teoriaosuus ja sieltä esiin nousseet draaman ja draamakasvatuksen määritelmä, draamakasvatuksen genret, draaman työtavat ja vuorovaikutus. Muodostimme aineiston luokitteluvaiheessa näiden kategorioiden pohjalta analyysirungon, jota käytimme erikseen jokaisen opettajan oppaan kohdalla. Analyysirungon avulla lähdimme kategorisoimaan molemmat tutkijoina jokaisen opettajan oppaan draamapiirteet edellä esiteltyjen kategorioiden mukaan, jolloin meille syntyi jokaisesta opettajan oppaasta kaksi samanlaiseen analyysirunkoon tehtyä tulkintaa. Jokaisen opettajan oppaan kohdalla tehtyjä analyysirunkoja vertailemalla lähdimme luomaan yhtä yhteistä analyysirunkoa jokaiselle opettajan oppaalle. Näemme tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä, että jokainen opettajan opas tulkittiin ensin molempien tutkijoiden toimesta ja tämän jälkeen luotiin yhteinen analyysirunko, jotta ymmärryksemme ja tulkintamme tutkimusaineistosta toteutuu yhteisenä ja vastaa tutkimuskysymykseemme. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että laadullisen tutkimuksen aineistosta löytyy aina useita kiinnostavia asioita, joita etukäteen ei ole osannut ajatella. Tästä syystä aineiston analysoinnin rajausta on tehtävä huolella ja nostettava esiin vain tarkkaan valittu, kapea ilmiö, josta tulee kertoa mahdollisimman paljon. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että tässä kohtaa merkityksen saa tutkimuskysymys eli se, mihin kysymykseen tutkimuksen avulla halutaan saada vastaus.

Yhdessä muodostamaamme analyysirunkopohjaan olemme luokitelleet opettajan oppaista löytämäämme draamakasvatusta, kunkin opettajan oppaan kohdalla omaan analyysirunkoonsa, jolloin syntyi kolme eri analyysirunkoa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 128) mukaan luokittelussa aineistosta poimitaan systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmiöitä, jotka tässä tutkimuksessa

kuvaavat draamakasvatuksen piirteitä vastaten tutkimuskysymykseen. Schreier (2012) jatkaa, että kategorisointi on tutkimuksen ydin ja siksi sen teko vaatii systemaattisuutta. Tähän systemaattisuuteen tutkijoina kiinnitimme erityisestä huomiota käymällä ensin aineiston läpi tutkijoina omilla tahoillamme, jonka jälkeen aloimme luoda systemaattisesti yhdessä jokaisen opettajan oppaan kohdalla oman analyysirungon. Taulukossa 1 esittelemme Uusi kipinä 3 opettajan oppaan pohjalta syntyneen esimerkkiotteen analyysirungosta.

Vuorovaikutuksen tavoitteet	Draamaharjoite	Draamakasvatuksen genre	Draaman työtavat	Millaista vuorovaikutusta	Draamatunnin rakenne	Lisämateriaali
-esiintymisen ja yleisönä olon harjoittelu	Kesäpuuhapiiri s. 11	Osallistava draama	Improvisaatio, pantomiimi	Koko luokka yhdessä	Alkulämmittely	Luokan päiväkirja. s. 256 (yleisö ja esiintymiskasvatus) Ilmaisuharjoitukset s.178
	Vuoropuhelu s.12	Esittävä draama	Improvisaatio	Pienryhmissä	Ilmaisu	
-toisten huomioonottaminen	Kuvien tarkastelu s.13	Esittävä draama	Still-kuvat	Pareittain, pienryhmissä tai koko luokka yhdessä	Alkulämmittely	
	Äänimaisema Sanaskylästä s.14	Osallistava draama	Äänimaisema	Pareittain tai pienryhmissä	Nämä harjoitukset voidaan toteuttaa kokonaisuena draamatuntina.	
-rohkautuminen toimimaan parin kanssa ja ryhmässä	Kipinä -bussia esittävä patsas s.14	Osallistava draama	Patsastyöskentely	Pienryhmissä		
	Stillkuvat ohjeen mukaan s.14	Osallistava draama	Still-kuva	Pienryhmissä		
-osallistuminen ilmaisuharjoituksiin	Uutisia tunteella s.18	Osallistava draama	Draamaleikki	Koko luokka yhdessä	Nämä harjoitukset voidaan toteuttaa kokonaisuena draamatuntina.	
	Hampaaton mummo -leikki s.18	Osallistava draama	Draamaleikki	Pareittain		
	Ääni voimistuu ja hiljenee s.18	Osallistava draama	Draamaleikki	Pareittain		

Taulukko 1.

Esimerkki Uusi kipinä 3-opettajan oppaan analyysirungosta.

Teorian avulla tulkittuna draamakasvatusta opettajan oppaista löytyi yksittäisinä draamaharjoitteina, joista tarkemman tarkastelun seurauksena löytyi piirteitä draamakasvatuksen eri genreistä ja draaman työtavoista. Harjoitteista tulkittiin, lisäksi millaisessa vuorovaikutuksessa se toteutetaan ja mikä draamatunnin rakenteen osa on kyseessä. Yksittäisten draamaharjoitteiden lisäksi analyysirunkoon luokiteltiin opettajan oppaissa esiin nousseet vuorovaikutuksen tavoitteet sekä oppaiden tarjoamat lisämateriaalit draamakasvatuksen toteutukseen.

Analyysirunkojen avulla pääsimme aloittamaan tutkimusaineiston tarkemman analysoinnin. Analyysirunkojen tarkastelun seurauksena etsimme eri luokkien välisistä kategorioista yhtäläisyyksiä ja sen perusteella muodostimme kolme pääkategoriaa, jotka esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Yhtäläisyydet löytyivät analyysirungosta tutkimuskysymyksen suuntaamana. Ensimmäinen pääkategoria muodostui sen mukaan, mitkä luokat analyysirungossa ovat draaman mukaisia ohjeistuksia. Toinen pääkategoria syntyi sen perusteella, miten teorian kautta ajateltuna aineistossa näkyi draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat. Teoriassa ja tutkimusaineistossa merkittävässä roolissa oli vuorovaikutus, joten poimimme kolmanteen pääkategoriaan keskeisimmät luokat vuorovaikutuksen edistämisen näkökulmasta. Analyysirungon avulla olemme saaneet ymmärryksen draaman näkymisestä opettajan oppaissa kokonaisvaltaisesti. Analyysirunkojen antamaa tietoa draamakasvatuksen toteutumisesta opettajan oppaissa peilasimme tutkimuksen teoriaan, mikä antoi syvällisemmän ymmärryksen tutkimustulosten tulkintaan.

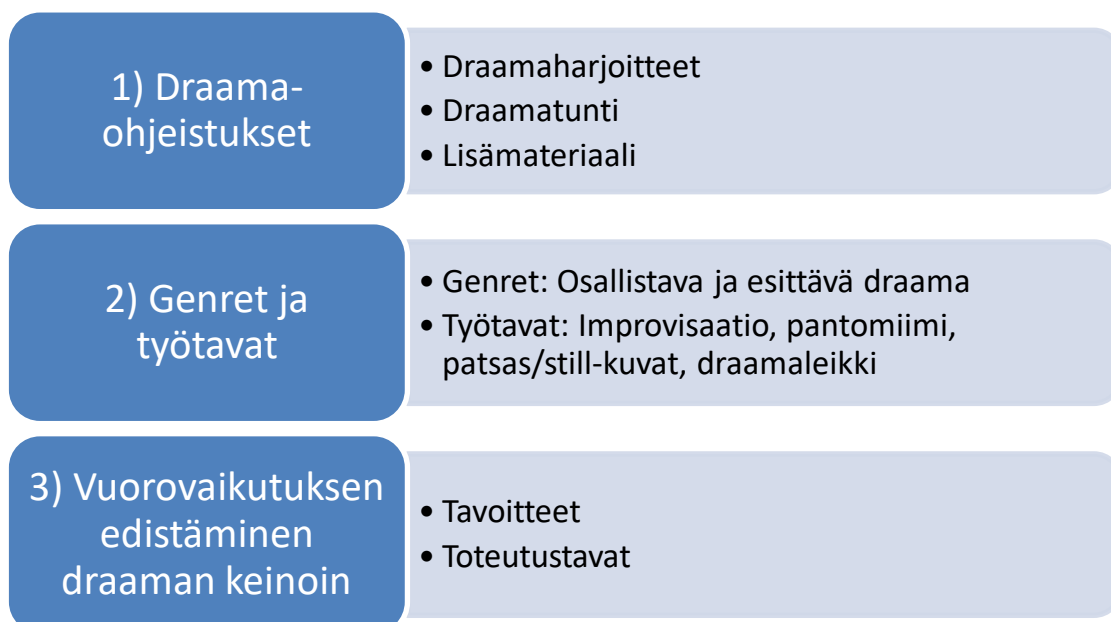
Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusmetodin näkökulmasta Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 149) näkevät tutkimuksen eettisen kestävyuden luotettavuuden toisena puolena. Tutkijan on heidän mukaansa huolehdittava muun muassa laadukkaasta raportoinnista. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkinneet kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen ja sisällönanalyysin niin yksityiskohtaisesti, että se on mahdollista toteuttaa raportin pohjalta sellaisenaan toisen tutkijan toimesta. Sisällönanalyysin vaiheiden kuvaaminen ei kuitenkaan ollut helppo tai yksinkertainen tehtävä, mutta sinnikkäällä keskustelulla ja eri vaiheiden kuvaamisella olemme raportoinnissa mielestämme onnistuneet. Eettisyyden näkökulmasta olemme kiinnittäneet huomiota erityisesti yhteisen esiymmärryksen luomiseen draamakasvatuksen näkökulmasta, laajaan tutkimuksen toteutukseen analyysirunkojen avulla sekä avoimeen ja rehelliseen keskusteluun yhdessä

tutkijoina löytäen parhaan mahdollisen tavan tutkimuksen vaiheiden raportointiin. Sisällönanalyysin eettisyyden kannalta Schreierin (2012) mukaan keskeistä on se, että luokittelu ja analyysi tuottavat totuudenmukaista tietoa sekä miten tutkimustuloksiin on päädytty ja miten ne esitetään. Schreier (2012) jatkaa, että eettisyyden näkökulmasta tulee muistaa laadullisen tutkimuksen tulkinnanvaraisuus ja se, että laadullinen tutkimus vaatii aktiivista tulkintatyötä. Laadullisen sisällönanalyysin kategorisoinnin avulla kuitenkin pyritään löytämään aineistosta tietyt näkökulmat, mikä rajaa tutkimuksen analyysin kohdistumaan keskeisimpiin tekijöihin (Shreier, 2012). Seuraavassa luvussa esittelemme teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla löytämämme tutkimustulokset, joiden ymmärtämisen tukena olemme käyttäneet hermeneuttista tulkintaa. Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta pohdimme kattavammin luvussa 8.2., jotta lukijalle on muodostunut tutkimuksemme toteutuksesta ja tuloksista kokonaiskuva.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten 3. luokan suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy. Tutkimustulokset jäsenellään kolmeen alalukuun, jotka vastaavat analyysirunkojen pohjalta muodostettuja kolmea pääkategoriaa (kuvio 1). Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme 1) draamaohjeistuksia opettajan oppaissa. Tämä pääkategoria on jaoteltu alakategorioihin, joita ovat draamaharjoitteet, draamatunti sekä oppaiden tarjoamat draaman lisämateriaalit. Toisessa alaluvussa esittelemme 2) opettajan oppaissa näkyviä draamakasvatuksen genrejä ja draaman työtapoja. Tämä pääkategoria on jaoteltu alakategorioihin, joita ovat osallistavan ja esittävän draamakasvatuksen genret sekä työtapoina improvisaatio, pantomiimi, patsas/still-kuvat ja draamaleikki. Kolmannessa alaluvussa esittelemme 3) vuorovaikutuksen edistämisen opettajan oppaissa draamakasvatuksen keinoin. Tämä pääkategoria on jaoteltu opettajan oppaiden vuorovaikutuksen tavoitteisiin sekä draamakasvatuksen toteutustapoihin.



Kuvio 2

Tutkimusaineiston pohjalta luodut pää- ja alakategoriat.

6.1 Draama opettajan oppaissa

Tutkimuksen tuloksena havaitsimme, että draamakasvatus näkyy selkeästi yksittäisinä draamaharjoitteina, mahdollisina draamatunti ehdotelminä ja lisämateriaalina. Jokaisessa oppaassa oli draamaharjoitteita, jotka noudattivat jakson tavoitteita, käsiteltävää aihetta tai toimivat ikään kuin draamallisina välipalatehtävinä. Kaikkien kolmen opettajan oppaan lähes jokaisesta kappaleesta löytyi draamallisia harjoitteita. Harjoitteissa oli ohjeet draamaharjoitteen toteuttamisen tueksi.

Opettajan oppaat tukevat draamakasvatuksen toteutukseen yksittäisten draamaharjoitteiden avulla, jolloin opettaja voi poimia sopivia draamaharjoitteita oppitunneille. Draamaharjoitteen ohjeessa on annettu tietoa, miten harjoituksessa edetään, onko harjoite tehtävissä pareittain, pienryhmissä vai koko ryhmä yhdessä. Draamaharjoitteissa on annettu usein ohjeita opettajan roolista harjoitteessa. Mikäli materiaalia tarvitaan draamaharjoitteissa, on se mainittu ohjeessa. Materiaalit olivat oppilaan kirjaan liittyviä kuvia, tekstejä tai tehtäviä, esimerkkejä opettajan oppaan tehtävän annossa tai digiopetusmateriaaliin liittyviä materiaaleja.

Draamaharjoituksissa usein ohjeistettiin ottamaan jokin rooli. Rooli saattoi olla esimerkiksi oppilaan kirjasarjan tarinaan liittyvän hahmon rooli, esineeseen tai asiaan liittyvä rooli. Draamaharjoituksia, joissa opettaja ottaisi jonkin roolin itse, löytyi oppaista harvemmin. Fiktio ja todellisuuden kahden maailman tietoisuus on draamakasvatuksen ydintä, jonka avulla voidaan luoda uutta tietoa (Heikkinen 2017; Szatkowski 1986). Roolin avulla pyrkimyksenä oppaissa oli mm. tarinan elävöittäminen, kielitaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu.

Välkky 3 opettajan opas



Uusi kipinä 3 opettajan opas

Ilmaisu

Onnea päiväsankarille

Oppilaista muodostetaan viiden hengen ryhmiä. Ryhmät esiintyvät vuorotellen. Toiset toimivat yleisönä. Yksi oppilaista esittää Sohvia, jolla on syntymäpäiväjuhlat Kipinäbussissa. Muut ryhmän jäsenet esittävät Sohvin ystäviä, kirjastobussin asiakkaita, autonkorjaajaa ja konstaapeli Touko Vuokkosta. Vieraat tulevat kätelemään ja onnittelemaan Sohvia vuorotellen. Onniteluvuorosanoissa käytetään mahdollisimman paljon kehuja adjektiiveja, esimerkiksi näin: "Onnea! Sinä olet ystävällinen, kekseliäs ja räväkkä Kipinän kuljettaja". Lopuksi Sohvi kiittää vieraitaan kehuilla adjektiiveilla, esim. "Kiitos. Te olette niin huomaavaisia ystäviä".

Loikka 3 opettajan opas

ELÄYDYMME

Ilmaisu: Työkennellään yhdessä. Yksi oppilas menee luokan eteen esittämään kuusta ja sanoo: – Olen kuusi. Toinen oppilas menee "kuusen" luo ja sanoo esimerkiksi: – Olen käpy. Seuraava keksii uuden kuuseen tai käpyyn liittyvän asian.

Kuva 2.

Esimerkkejä yksittäisten draamaharjoitusten ohjeista suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa: Välkky 3 opettajan opas (Haviala ym., 2018, s. 100), Uusi kipinä 3 opettajan opas (Arvoja ym., s. 121) ja Loikka 3 opettajan opas (Heiskala ym. s. 116).

Kuvassa 2 on esitetty esimerkkejä jokaisesta opettajan oppaista löytyneistä draamaharjoituksista. Draamaharjoituksia löytyi lähes jokaisen kappaleen tuntiehdotelmasta. Loikka 3 suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaassa (kuva 2) draamaharjoituksia löytyi "ilmaisu" otsikon alta. Ilmaisuu-otsikon yläotsikkona oli eläydymme-otsikko, jonka alta löytyi draamaharjoituksia. Loikka 3 opettajan oppaassa jokainen jakso esitellään oppilaan jakson tavoitteilla, mihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota, mitkä opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt jaksossa näkyvät ja mitä liitteitä ja arviointia jaksolla tarvitaan (Heiskala, 2022). Tuntirakennelma-ehdotelma etenee otsikoilla materiaalit, sanasto, virittäydymme, opettelemme, harjoittelemme ja eläydymme.

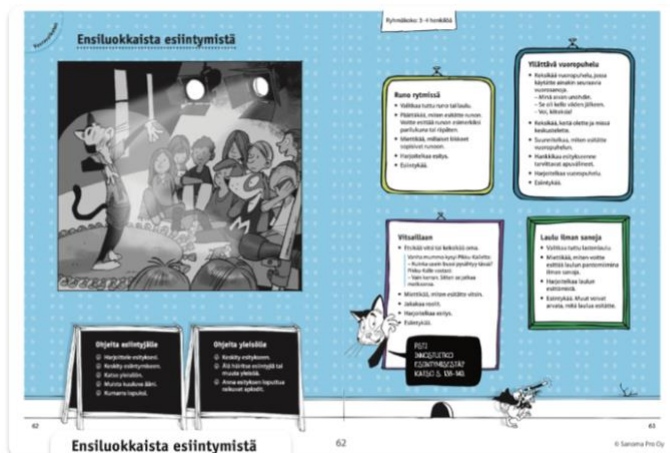
Uusi kipinä 3 suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaassa (kuva 2) draamaharjoituksia löytyi samaan tapaan ilmaisu -otsikon alta kuin Loikka 3 opettajan oppaassa. Draamaharjoituksia löytyi "tunnin rakenne ehdotelma" -otsikon alta. Opettajan oppaan loppuun on koottu erilaisia ilmaisuharjoituksia, joita opettajan opas ohjeistaa käyttämään lämmitysharjoituksina oppitunnin alussa, lopussa tai muuhun opetukseen liittäen (Arvaja ym., 2018). Loppuun on koottu myös pidempiä tekijöiden mukaan noin 15 minuutin mittaisia harjoituksia. Myös kokonaisuun draamatunteihin Uusi Kipinä 3 -opettajan opas tarjoaa valmiita harjoituksia.

Välkky 3 opettajan oppaassa oli otsikoita tuntirakenteesta, joista yksi on toimitaan -osio. Kirjan tekijöiden eli Haviala ym. (2018) mukaan toimitaan -osio on vuorovaikutukseen liittyvä, tunnin aiheeseen sopiva harjoitus. Opettajan oppaassa löytyi vuorovaikutusosio, jonka avulla draamaharjoituksiin oli annettu toimintavinkkejä sekä tavoitteet vuorovaikutusaukeamalle. Välkky 3 opettajan oppaassa oli vuorovaikutusaukeama jokaisen jakson tavoitteista sekä jokaiselle jaksolle oma koonti- aukeama. Esimerkkikuvassa (kuva 2) Välkky 3 opettajan oppaan draamaharjoitteesta, joka löytyi vuorovaikutusaukeamalta. Välkky 3 opettajanoppaasta löytyi myös jakson kokoamiseen liittyvä osio "Valitse yksi" -aukeama, jonka tavoitteena on koota jakson aikana opittuja asioita (Haviala ym., 2018). "Valitse yksi!" -aukeaman neljästä harjoitteesta voi valita yhden. Näistä harjoitteista yksi oli "Esitys"-otsikko, jonka alta löytyi lähes jokaisesta jaksossa draamaharjoitus.

Tutkimustuloksena draamatunnin ehdotelmia löytyi kaikista kolmesta opettajan oppaasta niukasti. Esimerkkikuvassa (kuva 3) olemme koonneet jokaisesta aineiston oppaasta yhden esimerkin, miten draamatunnin kokonaisuus näkyy kussakin oppaassa. Tunnin rakenne-ehdotelma Uusi kipinä 3-opettajanoppaassa mukaili oppikirjan käsillä olevaa kappaletta. Tunnin rakenne alkoi aina aloitusharjoituksella, jossa oli useasti draamakasvatuksen alkulämmitysharjoitusten piirteitä. Tunnin rakenne-ehdotelmaan kuului usein myös ilmaisu -osio, jossa voi nähdä draamakasvatuksen piirteitä.

Uusi kipinä 3 oppikirjan loppuun oli koottu erilaisia ilmaisuharjoituksia, joita opettajan opas ohjeisti käyttämään lämmitysharjoituksina oppitunnin alussa, lopussa tai muuhun opetukseen liittäen (Arvaja ym., 2018). Pakettiin oli koottu myös pidempiä tekijöiden mukaan noin 15 minuutin mittaisia harjoituksia. Kokonaisuun ilmaisutunteihin Uusi kipinä 3 tarjosi valmiita harjoituksia. Tunnin rakenne-ehdotelman ilmaisu -otsikon alta löytyi draamaharjoituksia ja useita ilmaisu -harjoituskokonaisuuksia, joita voi halutessaan käyttää kokonaisena draamatuntina. Näissä ilmaisun kokonaisuuksissa oli havaittavissa Toivasen (2015) draamatunnin kolme osaluetta: lämmittely, työskentelyvaihe ja päättäminen.

Välky 3 opettajan opas



Ensiluokkaista esiintymistä

Tätä tehdään

- Harjoitellaan esiintymistä ja yleisönä olemista.
- Tehdään vuorovaikutusharjoituksia.
- Luetaan ohjeita.
- Toimitaan yhdessä.
- Leikitään kielellä.

Materiaalit

- Oppikirja, s. 62-63
- Sähköinen opetusmateriaali
- Opin lisät, oppikirja s. 138-140

Ryhmänmuodostusvinkki

Oppilaat asettavat jonoon lempikaukauden mukaan niin, että tammikuusta pitävät asettuvat jonoon ensin, seuraavaksi helmikuusta pitävät jne. Jaetaan järjestyksessä 3-4 oppilasta samaan ryhmään.

Uusi kipinä 3 opettajan opas

Ilmaisu

Toimitaan omalla paikalla opettajan lukemien ohjeiden mukaan.

- Venyttele pitkää raajoja kuin sammakko.
- Heiluttele tuntosarviä uteliaasti kuin perhonen.
- Toimitele jalkojasi kuin suuri hirvi.
- Ihastele peilikuviasi kuin sammakko.

Äänetön patsas

Muodostetaan 2-4 hengen ryhmä. Jokainen ryhmä valitsee eläimen, esimerkiksi perhosen, hirven tai sammakon. Ryhmä muodostaa eläinpatsaan. Patsas saa liikkua, mutta ei äänellä.

Näytelmä

Harjoitellaan ja esitetään näytelmä, Opettajan liitteet, liite 19.

Ryhmä- ja parityöskentelyä voi tehdä itse- ja vertaisarviointiin, jossa huomio kiinnittyy vuorovaikutustaitoihin.

Loikka 3 opettajan opas

OPETTELEMME

Ilmaisu: Seisotään piirissä. Harjoitellaan opettajan johdolla pieni vuoropuhelu erilaisten esineiden avulla. Opettaja lähettää eteenpäin esim. avaimet ja kelsii, että sitä esinettä kutsutaan kynäksi.

Opettaja: Tämä on kynä.

Oppilas: Mikä?

Opettaja: Kynä.

Oppilas: Kynä.

Oppilas antaa tämän jälkeen esineen seuraavalle saman vuoropuhelun kautta. Piirissä voi kulkea useita eri esineitä samaan aikaan.

HARJOITTELEMME

Ilmaisu: Työskennellään pareittain. Esitetään lyhyt vuoropuhelu eri tunnetiloissa (esimerkiksi iloinen, surullinen, ujo, pelokas, onnellinen, hämmästynyt, vihainen). Vuoropuhelu: A: Osaatko vihittää? B: En todellakaan, osaatko sinä? A: Tietenkin osaan.

ELÄYDYMME

Ilmaisu: Opettaja jakaa oppilaat 4-5 hengen ryhmiin. Opettaja pyytää oppilaita keksimään kolme sanaa ja kirjoittamaan ne kaikkiin nähtävälle. Tehdään ryhmässä lyhyet näytelmäskitset, joissa kolme sanaa käytetään repliikeissä.

Kuva 3

Esimerkki jokaisesta opettajan oppaasta löytyvästä kokonaisesta draamatunnin ehdotuksesta (Haviala ym., 2018, s. 62; Heiskala ym., 2022, s. 36; Arvaja ym., 2018, s. 14).

Jokaisesta opettajanoppaasta löytyi alkulämmittelyharjoituksia ja niistä löytyi draamakasvatuksen elementtejä, joita opettaja voi käyttää opetuksen alkaessa. Toivasen (2015, s. 28) mukaan positiivinen ilmapiiri, ennen draamatyöskentelyn aloittamista on tärkeää, koska se lisää oppilaiden rohkeutta ilmaisuun. Hänen mukaansa tämä tapahtuu lämmittelyharjoituksella tai leikillä, joka valitaan tunnin tavoitteen mukaan ja jolla virittäydytään aiheeseen.

Tutkimustuloksien mukaan jokaisesta kolmesta opettajanoppaasta löytyi draamaharjoitteita, draamaleikkejä ja draamallisia työskentelytapoja, jotka sisältävät draamakasvatuksen työskentelyvaiheen elementtejä. Työskentelyvaiheeseen soveltuvia improvisaatioharjoitteita, patsas- ja still -kuva -harjoitteita sekä pantomiimiharjoituksia löytyi pääsääntöisesti kaikista opettajan oppaista. Näiden lisäksi löytyi draamaleikkejä ja teatteri-ilmaisun työtapoihin liittyviä ohjeistuksia. Työskentelyvaihe Toivasen (2015, s. 29) mukaan draamatyöskentelyssä tarkoittaa tutustumista draamatyöskentelyyn ja se voi sisältää draamaharjoituksen, -leikin, tai -työtavan. Opettaja voi valita Loikka 3 opettajan oppaassa kokonaisen draamatunnin esimerkiksi jaksossa, jossa tutustuttiin esitysten piirteisiin ja vuoropuheluun. Alkulämmitysharjoituksena harjoiteltiin pieni vuoropuhelu esineiden avulla kaikki yhdessä. Toinen alkulämmitysharjoitus oli lyhyt vuoropuhelu tunnetiloissa. Nämä harjoitukset virittivät työskentelyvaiheeseen, jossa pienryhmissä valmistetaan lyhyet kolmen sanan näytelmäkatkelmat.

Draamatyöskentelyn päättämiseen Toivasen (2015, s. 29) mukaan tulisi liittyä loppukoonti tai arviointi, jotta taidollisten ja tiedollisten tavoitteita voi arvioida. Tarkempia ohjeita draamaharjoitteiden loppukoontiin ja arviointiin ei pääsääntöisesti opettajan oppaista löytynyt. Toisaalta lisämateriaaleista Uusi kipinä 3 opettajan oppaassa löytyvä Luokan päiväkirja - ohjeistus yleisökasvatukseen sisälsi yksityiskohtaisen arvioinnin ohjeen. Muutamissa harjoitteissa oli mukana ohjeistus vertaisarviointiin.

Tutkimuksen perusteella opettajan oppaista löytyi lisämateriaalia opettajalle draamatoiminnan toteuttamisen tueksi. Lisämateriaaleja ja vinkkejä draamatyöskentelyyn löytyi kahdesta opettajan oppaasta Väkky 3 opettajan

oppaasta sekä Uusi kipinä 3 opettajan oppaasta. Nämä lisämateriaalit olivat sijoitettu oppaiden loppupuolelle.

Lisämateriaalina Uusi kipinä 3 – opettajan oppaan lopusta löytyi ”Luokan päiväkirja” -osio, joka on vaiheittainen ohje yleisö- ja esiintymiskasvatukseen. Yksityiskohtaisissa vaiheittaisissa ohjeissa luodaan rutiini yleisönä ja esiintyjänä toimimiseen. Tavoitteena ohjeessa on turvata turvallista ja toisia kunnioittavaa ilmapiiriä, jossa painotetaan onnistumisen kokemusta esiintymisestä. Ohje Arvajan ym. (2018) mukaan oli tarkoitettu turvallisen esiintymistilanteiden tukemiseen. He suosittelivat lukemaan ohjetta päivittäin rutiinin aikaansaamiseksi, jotta esiintyminen yleisölle ei olisi enää jännittävää. Heidän mukaansa luokan päiväkirjan idea on arvioida yleisöä esiintyjän sijaan ja sitä tulee lukea päivittäin, jotta esiintyminen muodostuu rutiiniksi.

Välkky 3 opettajan oppaasta löysimme lisämateriaaleja, jotka olivat nimetty ”ilmaisuharjoitteiksi”. Nämä analyysimme mukaan draamaharjoituksiksi luokittelemamme harjoitukset liittyivät vuorovaikutuksen tavoitteisiin ja olivat jaoteltu harjoituksen keston mukaan. Heiskalan ym. (s. 178, 2018) mukaan harjoitukset olivat jaettu 5 minuutin harjoituksiin, 15 minuutin harjoituksiin, sekä kokonaisuun 45 minuutin kestäviin ilmaisutunteihin. Välkky 3 opettajan oppaassa Heiskala ym. (s. 178, 2018) listasivat erilaisia ilmaisuharjoituksia, jossa korostetaan vuorovaikutuksellista tekemistä pareittain, pienryhmissä ja koko luokka yhdessä. Lisämateriaalina Välkky 3 opettajan oppaassa oli myös ”vuorovaikutus” -osio, jossa löytyi ohjeita esiintymiseen yleisön edessä. Esiintyjän ohjeissa tavoitteena oli vuorovaikutus. Esiintyjälle oli annettu muistilista, joka on kolmiportainen: suunnittele, harjoittele ja esiinny. Näiden kolmen muistisäännön alla oli tarkempia ohjeita esiintymiseen. Suunnitelmallisuus, äänenkäyttö ja tarvikkeiden käyttö sekä esiintymisen suunta yleisöön päin painottuivat muistilistassa. Yleisön osallistumisesta oli myös mainittu suunnittele-osiossa. Lisäksi Välkky 3 opettajanoppaassa lisämateriaalina oli ”Opin lisää!” -osio. Opin lisää osiossa löytyi draamaharjoituksia ja esiintyjälle ohjeita. Havialan ym., (2018) mukaan Opin lisää! -osiota voidaan pitää eriyttämisen ja omaehtoisen työskentelyn

tukena silloin kun luokalle sopii parhaiten. Ne voivat toimia yhä uudestaan toteutettavana materiaalina sekä luokan yhteisinä projekteina. Välkky 3 opettajan oppaasta löytyi myös ”draamaharjoituksia”- osio, jossa tavoitteena on vuorovaikutus. Esimerkiksi kuvista kertomukseksi harjoituksessa voidaan käyttää kertomuksen virittäjänä postikorttia tai lehtikuvaa, josta valmistetaan kertomus pienryhmissä. Muunnelmaehdotuksessa harjoitus voidaan tehdä koko luokan kanssa tai yhdessä piirissä yhteisenä tarinana.

6.2 Draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat

Draamakasvatuksen näyttäytymistä tulkitsemalla aineistosta löytyi elementtejä draamakasvatuksen genreistä ja draaman työtavoista, jolloin toinen keskeinen tulosluokka tutkimuksessa oli draamakasvatuksen genret ja draaman työtavat. Heikkinen (2005) jaottelee draamakasvatuksen kolmeen päägenreen: osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Soveltavan draaman genreä ei opettajan oppaista löytenyt lainkaan. Sen sijaan oppaista löytyi eniten osallistavan draama genren mukaisia harjoitteita, joissa esiintyjien ja katsojien välinen raja oli häivytetty ja jossa toiminta tapahtuu yhteistoiminnallisesti. Osallistavan draaman genre näyttäytyi draamaharjoitteissa osallistavan draaman työtapojen toistuvana esiintymisenä kaikissa opettajan oppaissa. Osallistavan draaman genren harjoituksia näkyi vahvasti harjoitteissa, koska niiden tavoitteet pohjautuivat pääsääntöisesti vuorovaikutukseen. Kuten Heikkinen (2017, s. 80) toteaa, draamakasvatuksen luonteeseen nykyisessä opetuksessa painottuu sosiaaliset merkitykset ja niiden luominen.

Esittävän draaman genreä löytyi niistä kohdin opettajan oppaissa, jolloin kyseessä oli esityksen valmistaminen tekstin pohjalta. Esimerkiksi niissä opetuksen jaksoissa, joissa tavoitteena oli luoda esitys näytelmätekstistä. Myös silloin kun harjoitteen tarkoitus oli harjoitella esiintymistä yleisön edessä tai yleisönä olemista, löytyi harjoitteita, jotka voidaan tulkita esittävän draaman genreen sopivaksi.

Draaman työtapoja puolestaan löytyi osallistavan ja esittävän draaman genreistä. Toivasen (2015, s. 21) mukaan draaman työtapoilla voidaan tehokkaasti yhdistää opetuksellisia päämääriä ja teatterillista toimintaa. Draaman työtapoilla hänen mukaansa rakennetaan opetustilanteita. Draaman työtavat esiintyivät aiheen tai tarinan elävöittämisenä tai alkulämmittelyharjoituksena. Keskeisimmät työtavat olivat improvisaatio, pantomiimi, patsas- ja still-kuvat sekä draamaleikki. Näiden draaman työtapojen lisäksi kaikista oppaista löytyi myös tarinankerronta -harjoituksia, kuumatuoli-harjoituksia, äänimaisema-harjoituksia ja erilaisia kävely tilassa-harjoituksia. Läpileikkaavana työtapana oppaissa esiintyi erilaiset improvisaatioharjoitukset, joissa yleensä käytettiin pantomiimi-, patsas- ja still -kuvatyötappaa. Myös pantomiimityötapaan perustuvia harjoituksia löytyi kaikista opettajan oppaista.

Välkky 3 opettajan opas

Patsastyöskentely



Välkky 3 opettajan opas

Improvisaation perusteet

Toimitaan

Joo!

- Valitaan leikinjohtaja.
- Leikkijät kulkevat vapaasti tilassa.
- Leikinjohtaja huutaa ehdotuksia siitä, mitä esitetään, esimerkiksi: "*Ollaanko pikkuruisia hirviöitä?*"
- Kaikki huutavat: "*Joo!*" ja alkavat elehtiä ehdotuksen mukaan.
- Uudesta ehdotuksesta alkaa uusi elehtiminen.
- Vaihdetaan leikinjohtajaa kolmen ehdotuksen jälkeen.

Uusi kipinä 3 opettajan opas

Improvisaatioharjoitus

Aloitus

Nimeä esine

Seisotaan piirissä. Piirin keskellä on kuviteltu laatikko täynnä esineitä. Ensimmäinen ottaa laatikosta näkymättömän esineen ja näyttää sitä vieressä seisovalle. Hän nimeää sen esimerkiksi kastelukannuksi. Esineen ottanut oppilas käyttää esinettä, esim. kastelee kukkia. Kukin ottaa vuorollaan esineen, jonka seuraava nimeää. Tehtävä helpottuu, jos opettaja kirjoittaa taululle listan esineistä, esim. moottorisaha, airot, harava, sivellin, hajuvesipullo, makuupussi, kenkäalusikka, kuorimaveitsi, tietokone, tulitikut, pumpulipuikko, rullaluistimet ja kiikarit.

Loikka 3 opettajan opas

Draamaleikki

ELÄYDYMME

Ilmaisu: Oppilas valitsee yhden tapahtuman tai toiminnan koulusta. *Esimerkiksi:* Oppilas hyppii hyppynarulla. Oppilas asettuu hyppijän rooliin ja kertoo, mitä näkee ympärillään. Muut arvaavat kuvailun perusteella, mitä tapahtuu.

Kuva 4.

Esimerkkejä aineistosta löytyneistä draaman työtavoista. Esimerkki patsastyöskentelystä "Mikä on ammattisi?" -draamaharjoituksesta Välkky 3 opettajan oppaassa (Haviala ym, s. 80). Esimerkki Välkky 3 -opettajan oppaan Joo! -harjoituksen ohjeesta (Haviala ym, s. 29). Esimerkki Uusi kipinä 3 opettajan oppaan improvisaatioharjoituksesta "Nimeä esine" (Aroja ym., s. 108).

Esimerkki (kuva 4) Joo! -leikin ohjeista Välkky 3 -opettajan oppaassa s. 29. Joo! -leikki perustuu tarjousten hyväksymiseen, joka pohjautuu Johnstonen (1996) improvisaation perusteisiin. Tarjousten hyväksyminen Koposen (2004, s. 41)

mukaan vie improvisaatiossa tarinaa eteenpäin. Joo! -leikissä harjoitellaan tarjouksen hyväksymistä ja toimimista tarjouksen mukaan. Joo!- leikki löytyi jokaisesta aineistomme opettajan oppaista.

Pantomiimityötappaa oli yleensä yhdistelty improvisaatiotyötappaan. Esimerkkikuvassa (kuva 4) ”Nimeä esine” - draamaharjoituksessa on yhdistetty pantomiimia draaman työtappaan improvisaatio. Pantomiimi draaman työtavoissa näkyi yleisimmin kaikissa oppaissa koko ryhmän yhdessä tehtävinä harjoituksina. Pantomiimi on kiinnostavaa Sinivuoren (2021) mukaan sekä katsoa, että esittää, koska työtavan käyttöön ei tarvita rekvisiittaa.

Patsastyöskentely- ja still-kuva- harjoituksia oppaista löytyi paljon ja erityisesti improvisaatioharjoituksia, jossa työtappana oli pantomiimi, patsas tai still-kuva. Esimerkkikuvassa (kuva 4) Välkky 3 opettajan oppaassa osa pienryhmän jäsenistä muovaa kahta ryhmän jäsentä kuvitteellisissa rooleissa. Tavoitteena on substantiivien harjoittelu patsastyöskentelyn avulla. Patsas- tai stillkuva -työtappana nähdään hyvänä tapana Toivasen (2015, s. 55) mukaan henkilöiden, tapahtumien ja tilanteiden tarkastelussa.

Osallistavan draaman työtappaa draamaleikki löytyi jokaisesta opettajan oppaasta. Draamaleikki-harjoituksiin oli useasti liitettyä improvisaatiota, pantomiimia ja patsastyöskentelyä, kuten esimerkissä (kuva 4) loikka 3 opettajan oppaan draamaleikissä. Toivasen (2015, s. 21) mukaan draamaleikki voidaan nähdä vapaamuotoisena lasten roolileikkiin perustuvana työtappana tai sääntöjen ja roolileikin yhdistämiseen liittyvänä työtappana.

6.3 Vuorovaikutuksen edistäminen draaman keinoin

Kaikkien kolmen opettajan oppaan tarjoaman draamakasvatuksen keskeinen tavoite tutkimustulosten mukaan oli vuorovaikutuksen edistäminen. Tutkimusaineistossa jokaisessa opettajan oppaassa näkyi vahvasti vuorovaikutusosaaminen ja oppaissa oli myös selkeät tavoitteet vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Kielellistä ja ilmaisullista osaamista

ohjeistetaan harjoittelemaan erilaisilla draamaharjoituksilla pareittain, pienryhmissä, koko luokka yhdessä tai yksin yleisön edessä.

Uusi Kipinä 3 opettajan oppaassa draamakasvatuksen näkökulmasta vuorovaikutustaitojen tavoitteita olivat esiintymisen ja yleisönä olon harjoittelu, toisten huomioonottaminen sekä rohkaistuminen toimimaan parin kanssa ja ryhmässä. Oppaassa tavoitteet löytyvät jokaisen 7 jakson alusta vuorovaikutustaidot otsikon alta. Jaksossa 7 vuorovaikutustaitojen lisäksi otsikossa mainitaan ilmaisu ja ilmaisun näkökulmasta edellä esiteltyjen esimerkkien lisäksi tavoitteena oli osallistuminen ilmaisuharjoituksiin. Loikka 3 opettajan oppaassa vuorovaikutustaidot näkyvät kielitaito-osion alussa. Oppaassa vuorovaikutustaitojen tavoitteista draamakasvatuksen näkökulmasta esille nousi niin ikään yleisölle esiintymisen harjoittelu, jossa korostettiin esityksen kuuntelemista ja katsomista sekä oman esiintymisen harjoittelemista tutun yleisön edessä. Lisäksi tavoitteista löytyi esityksen tunnuspiirteisiin tutustuminen, erilaisten esitysten harjoittelu sekä esityksen tekeminen yhdessä muiden kanssa. Vätkky 3 oppaassa vuorovaikutustaidot näkyvät oppilaankin kirjasta löytyvällä vuorovaikutusaukeamana jokaisessa kuudessa jaksossa. Vuorovaikutuksen tavoitteet näkyvät "Tätä tehdään" otsikon alta opettajan oppaassa jokaisen vuorovaikutusaukeaman ohjeena.

Loikka 3 kirjasarjan tekijät eli Heiskala ym. (2022, s. 11) pitävät vuorovaikutustaitoja tärkeänä tulevaisuudessa, jossa erilaisten ihmisten eri kulttuuritaustoista tullaan olemaan tekemisissä entistä enemmän. Heidän mukaansa jokaisella tulisi olla mahdollisuus opetella koulussa vuorovaikutustaitoja ohjatusti. Loikka 3 opettajan oppaan vuorovaikutustaidot-osion tavoitteena Heiskala ym. (2022, s. 11) mukaan on oppia toimimaan itsenäisesti sekä toimimaan ryhmässä muiden kanssa. He kannustavat oppilaita tekemään havaintoja ympärillä olevista asioista ja ihmisistä ja reagoimaan erilaisiin viesteihin, sekä verbaalisiin, että non-verbaalisiin. Tunteiden vaikutus on heidän mukaansa keskeisessä asemassa viestinnässä muiden kanssa kuin myös viestinnässä itsen kanssa. Heiskalan ym. (2022, s. 11) mukaan harjoitukset oli tarkoitettu ohjaamaan lasta esiintymisessä ja esitysten tekemisessä toisten

kanssa. Taitava käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa on Heiskalan ym. (2022 s. 11) mukaan kielitaitokirjan harjoitusten tavoitteena vuorovaikutustaidot-osiossa. Uusi Kipinä 3 -opettajan oppaassa vuorovaikutustaiton tavoitteet ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoitteiden mukaiset. Oppilaan tavoitteet ovat kokemusten, ajatusten ja mielipiteiden jakaminen, toiset huomioon ottava vuorovaikutus sekä osallistuminen ilmaisuharjoituksiin ja esityksiin.

Tutkimustulosten mukaan kaikkien opettajan oppaiden draamaharjoitteissa oli erilaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin päästiin käytännössä toteuttamaan oppaiden vuorovaikutustavoitteita. Näitä draamakasvatuksen tapoja olla vuorovaikutuksessa olivat koko luokka yhdessä, yksin ryhmän edessä, parityöskentelynä tai pienryhmätyöskentelynä. Eri kokoisten ryhmien avulla oppilaat pääsivät harjoittelemaan toisten huomioon ottamista sekä toimimaan yhdessä toistensa kanssa. Kaikista opettajan oppaista löytyi useita koko ryhmän harjoituksia, jossa koko luokka toimii samanaikaisesti tekemällä yksilönä opettajan ohjeiden mukaan, mutta samanaikaisesti. Draamaharjoitteita, jossa yksi oppilas esiintyy koko ryhmän edessä vuorollaan ja/tai vuorotellen löytyi erityisesti Loikka 3 -opettajan oppaasta. Tutkimustulosten perusteella oppaista löytyi tasaisesti eri kokoisissa ryhmissä toteutettavia draamaharjoitteita.

7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa, miten suomen kielen opettajan oppaissa draamakasvatus näyttäytyy ja miten siihen opettajaa ohjataan. Tutkimuksemme aineistona oli kolme suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppasta, joista teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla löysimme kolme pääkategoriaa draaman näyttäytymisestä: draamaohjeistukset opettajan oppaissa, draamakasvatuksen genret ja työtavat sekä vuorovaikutuksen edistäminen opettajan oppaissa draaman keinoin. Näistä keskeisempiä tuloksia löytyi opettajan oppaista seuraavasti. Oppaissa draama näyttäytyi selkeästi yksittäisinä draamaharjoitteina, joissa draamakasvatuksen työtavoista yleisimmin näyttäytyi improvisaatioharjoitukset, pantomiimiharjoitukset ja patsas- ja stillkuvaharjoitukset. Vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutuksen edistäminen oli kaikissa oppaissa merkittävänä pedagogisena perusteena. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimustuloksia peilaten teoriaan ja aineistoon tuoden kehittävää näkökulmaa tarkasteluun.

Tutkimuksen keskeisinä huomioina esiin nousi vuorovaikutuksen merkitys draamakasvatuksen näyttäytymisessä sekä opettajan oppaiden tarjoamat yksittäiset draamaharjoitteet. Opettajan oppaiden yksittäisten draamaharjoitteiden avulla mielestämme mahdollisesta kokemattomallekin draamaa käyttävälle opettajalle mahdollisuus ottaa draama osaksi opetusta matalalla kynnyksellä. Opettajan oppaat tarjoavat suhteellisen paljon yksittäisiä harjoitteita opettajan käyttöön toteuttaessaan draamaa, mutta yhtä lailla opettaja voi käyttää samoja harjoitteita pitkin lukuvuotta muuttamalla harjoituksen aihetta sekä tavoitteita. Toivanen (2015) on jaotellut draaman työtavat vuosiluokkien mukaan, kun alkuopetuksesta siirrytään ilmaisuvalmiuksien luomisessa vuosiluokalle 3, oppilaat siirtyvät ilmaisuvalmiuksien kehittämisen aikaan. Tutkimustuloksissa havainnoimamme patsastyöskentelyn ja pantomiimiharjoitusten runsas määrä selittyy Toivasen luokitteluun ilmaisuvalmiuksien kehittämisestä. Soveltavan draaman genre jäi puuttumaan oppaista kuten myös draaman työtavoista forumteatteri, tarinateatteri, teatteri-

ilmaisuja devising eli ideasta esitykseen. Tämä puoltaa Toivasen jaottelua, koska ne hänen mukaansa liittyvät ilmaisuvalmiuksien syventämiseen, joka on vuosiluokkien 7–9 kokonaistavoite. Opetushallituksen (2022) mukaan draamaopetus vuosiluokilla 3–6 tulisi perustua draaman työtappoihin, kuten roolien vaihtamiseen ja tilannekuviin. Opettajan oppaat olivat linjassa Toivasen ja Opetushallituksen ikätasolle suunnattujen draamaopetukseen liittyvien tavoitteiden kanssa, sillä roolin vaihtoa ja tilannekuva -työskentelyn eli still-kuva-työskentelyn harjoitteita löytyi paljon suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaista.

Opettajan oppaat eivät mielestämme tue tarpeeksi draamallisia kokonaisuuksia, sillä oppaissa korostuvat yksittäiset draamaharjoitteet. Opettaja voi oppaiden yksittäisten harjoitusten avulla rakentaa suuremman kokonaisuuden, esimerkiksi kokonaisen draamatunnin, mutta tällöin hänen pitää ymmärtää draamatunnin rakenteen koostamista. Harjoitteiden ohjeet ovat selkeitä, mutta ne eivät anna lisätietoa harjoitteen vaikeustasosta, eli mitä draaman työtappoja oppilaan ja oppilasryhmän tulee jo osata, jotta harjoite olisi turvallista toteuttaa. Harjoitteet eivät mielestämme tue turvallisen, hyväksyvän ja sallivan ilmapiirin luomiseen. Esimerkiksi oppaat eivät ohjaa draamasopimuksen tärkeydestä. Mielestämme olisi hyvä, että oppaissa johdateltaisiin ja rakennettaisiin lukuvuoden alusta asti ilmapiiriä, jossa epäonnistuminen on sallittua. Routarinne (2004) näkee epäonnistumisen pelon olevan suurin syy ilmaisun, vuorovaikutuksen ja luovuuden ongelmiin. Epäonnistumisen pelko on yleistä silloin kun esiinnyttään siten että muut katsovat. Hänen mukaansa kuitenkin vuorovaikutus voi olla rakentavaa, mikäli epäonnistumisen pelkoon ja suhtaudutaan iloisella periaatteella, jossa mokaamisesta ei olla liian huolissaan.

Tutkimusaineistossa draamatunnin rakennetta ei juurikaan korostuttu, vaikka harjoituksista oli löydettävissä esimerkiksi alkulämmittelyn piirteitä omaavia harjoituksia. Oppaat eivät kuitenkaan juurikaan ohjanneet draamatunnin rakenteen huomioimiseen osana draamakasvatusta. Toivanen (2015) näkee draamatoiminnassa keskeisenä toiminnan purkamisen.

Draamatoiminnan purkamisella on keskeinen rooli tunnekasvatuksen näkökulmasta esimerkiksi toiminnassa esiin nousseiden mahdollisten konfliktien vuoksi. Draamakasvatus on oppilaslähtöistä toimintaa, jolloin opettajan tulee sietää epävarmuutta sekä sitä, ettei draamakasvatuksessa hän voi hallita toiminnan etenemistä. Oppilaiden kokeillessa rooleja draamatoiminnan aikana tilanteista voi syntyä monenlaisia tunteita, jotka tulee tuokion päätteeksi purkaa. Lisäksi toiminnan purkamisessa korostuu arvioinnin näkökulma. Mielestämme opettajan tulee sanoittaa draamatunnin tai draamaharjoitteen tavoite oppilaalle, jotta myös arviointi kohdistuu siihen. Opetushallitus (2022) korostaa vielä palautteen ja arvioinnin kohdistuvan draamatoimintaan osallistumisesta ja kokonaisilmaisun keinojen käyttöön omien ideoidensa sekä ajatustensa ilmaisemiseen ryhmässä. (Opetushallitus, 2022). Nämä tavoitteet näkyvät myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) Laaja-alaisissa (L2) tavoitteissa, joka sisältää kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Arvioinnin näkökulmasta opettajan tulee ohjata oppilasta kohti tavoitetta toiminnan aikana palautteen avulla.

Opettajan oppaiden draaman työtavoista keskeisin oli improvisaatio. Improvisaatio -työtapa tunnetaan Koposen (2004) mukaan yleisesti taiteeseen liittyvänä työtapana. Improvisaatio voi olla musiikki-, kontakti- ja liikeimprovisaatioita, jossa hyödynnetään samoja periaatteita, jotka Koposen mukaan ovat luominen, esittäminen ja sepittäminen esityksen yhteydessä asioita valmistelematta etukäteen ja jättäen ne mielikuvituksen ja tilanteessa olevien keinojen tuottamiseksi tässä hetkessä. Koponen esittää improvisaatioteatterin liittyvän intuitioon ja spontaaniuteen, jossa ihminen improvisoi toimintaa suunnittelemattomasti esittäen hetkessä ilman etukäteissuunnitelmaa luoden sanoja tai tekoja.

Improvisaation perusteita ja sitä, millä tavoin improvisaatioita tulisi harjoittaa, ei opettajan oppaista löytynyt. Johnstone (2001) on kehittänyt erilaisia improvisaatioteatterin harjoituksia ja tekniikoita, jotka rohkaisevat näyttelijöitä luomaan ja kehittämään tarinoita ja rooleja esityksen aikana. Hänen mukaansa improvisaatiossa on tärkeää olla luova, uskaltaa ottaa riskejä ja luottaa omiin

taitoihin. Improvisaatioissa ei ole oikeaa tai väärää tapaa toimia, vaan tärkeintä on löytää oma tapa ilmaista itseään ja kehittää tarinoita yhdessä muiden näyttelijöiden kanssa (Johnstone 2001). Pidämme tärkeänä, että opettaja tuntee improvisaatio -työtavan opettamisen perusteita, jotka liittyvät tarjoutusten tarjoamiseen, hyväksymiseen ja tyrmäämiseen. Heikkinen (2017) pitää myös tärkeänä, että improvisaatioissa edetään helpoista improvisaatioharjoituksista vaikeampiin aina Commedia Dell'arte -teatteriin asti. Tärkeää improvisaatioharjoituksissa on Østernin (2001b, s. 189) mukaan ajan käyttö. Kiireetön ilmapiiri antaa hänen mukaansa todennäköisemmin onnistuneen kokemuksen. Østern painottaa, että improvisaatiosta voi pahimmillaan tulla hyvin epämiellyttävä kokemus, mikäli oppilas on saatettu liian vaikeiden tehtävien eteen kiireellä.

Improvisaation lisäksi pantomiimi draaman työtapana oli kaikissa opettajan oppaista löytyneistä draamaharjoitteista yksi yleisimmin käytetty draaman työtapa. Pantomiimilla on merkitys Sinivuoren (2021, s. 312) mielestä myös katsojan kannalta, jolloin esineiden merkitykset ja muodot tulevat katsojan mielen pohdittavaksi. Koemme, että sanaton viestintä madaltaa kynnystä esiintyä, kun ei tarvitse keskittyä puhumiseen.

Vuorovaikutus näyttäytyi pedagogisena perusteena draamaharjoituksille, joita opettajan oppaista löytyi. Vuorovaikutuksessa toimimisen tapoja harjoituksissa olivat pienryhmissä toimiminen, koko luokka yhdessä, parityöskentelynä tai yksin koko ryhmän edessä. Oppilaiden tulisi mielestämme oppia toimimaan erilaisissa ryhmissä ja eri parien kanssa erityisesti ryhmäytymisen ja turvallisen oppimisympäristön luomisen vuoksi. Satunnaiseen parin valintaan ja ryhmänmuodostukseen tulisikin ohjata oppilaita varsinkin aluksi, kun ryhmä on uusi. Toivanen (2015, s. 37) suosittelee draamatoiminnan aloitukselle piiriä, jossa rikotaan vakiintuneita kaveriryhmiä. Piirimuodostelman avulla kokemuksemme mukaan luodaan myös tasavertainen ja turvallinen ilmapiiri, jossa kukaan ei jää toisensa taakse. Opettajanoppaissa draamaharjoitteiden ohjeissa oli satunnaisesti ohjeita, joissa harjoitteessa ohjataan tilankäyttöä piirimuodostelmalla. Näkemyksemme mukaan

piirimuodostelma toimii hyvin vuorovaikutuksellisessa draamatoiminnassa, jossa halutaan saada katsekontakti oppilaisiin ja oppilaiden välillä. Toivasen (2015) viestinnän tavat kuten katsekontakti, asennot, eleet ja viestijän fyysiset ominaisuudet tulevat hyvin esiin piirimuodostelmasta. Piirimuodostelmassa koemme, että oppijat ovat samalla tasolla opettajan kanssa, jolloin opettaja voi näyttää oman sitoutumisensa ryhmän toimintaan. Toivanen (2015, s. 33) painottaakin, että ryhmän hallitsemisen kannalta opettajan kokonaisvaltaista läsnäoloa tarvitaan draamatoiminnassa.

Draamakasvatuksessa vuorovaikutuksen näkökulmasta mielestämme keskeisessä roolissa on kiireettömyys ja läsnäoleva vuorovaikutus. On tärkeää, että draaman ajaksi opettaja jättää taka-alle muun koulutyön ja keskittyy hetkessä olemiseen. Kylmänen (2015, s. 28) korostaa opettajan omaa roolia ryhmässä siitä näkökulmasta, että opettaja kuuluu myös itse ryhmään ja on osa ryhmäytymistä. Näin ollen opettaja antaa mielestämme oppilaille omalla toiminnallaan esimerkin draamakasvatukseen osallistumisesta läsnä olevan vuorovaikutuksen avulla, jossa samalla opettaja toimii oppilaiden rinnalla eikä yläpuolella. Rinnalla kulkemisen merkitystä korostaa se, ettei draamakasvatuksessa tavoitteena ole kenenkään nolaaminen vaan turvallisen ilmapiirin luominen.

Opettajan oppaiden draamaharjoitteissa näkyi vahvasti roolin ottaminen, joka on Opetushallituksen (2022) mukaan draaman toteuttamisen tavoite. Kaikissa kolmessa opettajan oppaissa draamaharjoitteissa näkyi fiktiivisen ja todellisen maailman välillä liikkuminen, mikä antaa oppilaalle kokemuksen toisena henkilönä olemisesta. Opettajan oppaissa näkyi merkittävän vähän opettajan rooli osallistua draamaharjoitteeseen fiktiivisessä maailmassa. Koemme tärkeänä turvallisen ilmapiirin luomisen kannalta, että opettaja osallistuu itse myös draamaharjoituksiin ottamalla roolin oppilaiden mukana. Owens & Barber (2010, s. 37) pitää hyvänä tapana luoda turvallisuutta, että myös opettaja ottaa roolin koko ryhmän draamaharjoitteessa. Tämä heidän mukaansa voi rohkaista oppilaita toimimaan draamaharjoitteessa ja eri rooleissa.

Harjoitteita toteuttaessaan opettajan on luotava toiminnalle tarkoitus eli tavoite, jonka näemme olevan keskiössä kaikelle opettajan toteuttamalle toiminnalle opetuksessa. Toivanen (2015, s. 26) korostaa myös tavoitetta toiminnan suunnittelussa, jotta oppilaalle konkretisoituu työskentelyn merkityssisältö. Vuorovaikutustaitojen kannalta Sinivuori (2021, s. 21) esittää tärkeänä, että opettaja asettaa oppimistavoitteet draaman avulla esimerkiksi seuraavien otsikoiden avulla: ryhmän jäsenten ja ohjaajan välinen vuorovaikutus, ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus, ryhmän ja yleisön välinen vuorovaikutus sekä draamaperustainen oppiminen. Opettaja voi pohtia tavoitetta oppaan tarjoamien kokonaiselle jaksolle suunnattujen tavoitteiden näkökulmasta sekä yksittäiselle harjoitteelle asettamiensa tavoitteiden näkökulmasta niin oppilaan kuin itse opettajan näkökulmasta. Opettajalla tulee olla myös oppilaantuntemusta tukeakseen oppilaita kohti yksilöllisiä draamakasvatuksen tavoitteita. Saman toiminnan aikana toisen oppilaan tavoite voi olla toimintaan osallistuminen, kun taas toinen oppilas jo kehittää omia roolitaitojaan. Mielestämme on tärkeää, että opettaja asettaa tavoitteita myös omalle toiminnalleen draamakasvatuksen toteuttamisen näkökulmasta etenkin silloin, kun haluaa lähteä toteuttamaan draamakasvatusta. Silloin opettaja voi ottaa ensimmäiseksi omaksi tavoitteeksi esimerkiksi sen, että toteuttaa säännöllisin väliajoin opettajan oppaiden tarjoamia draamaharjoitteita osana opetusta. Draaman käytössä edistyneempi opettaja voi oppaiden avulla lähteä luomaan suurempia kokonaisuuksia sekä hyödyntää opetuksessa samoja harjoitteita eri näkökulmista käsin muokkaamalla tavoitetta.

Draaman toteuttamisen näkökulmasta Toivanen (2015, s. 35) pitää tärkeänä, että ketään ei tulisi pakottaa menemään ryhmän eteen. Ryhmän eteen tuleminen tulisi olla hänen mukaansa vapaaehtoista. Oppaissa oli paljon harjoitteita, jossa oppilasta ohjataan menemään ryhmän eteen usein yksin. Aiemmin esitellyn piirimuodostelman avulla voidaan esimerkiksi madaltaa yleisön ja esiintyjän etäisyyttä, jolloin esillä oleminen voi tuntua turvallisemmalta. Koemme tärkeänä, että oppilas tekee draamatyöskentelyä oman taitotason mukaisesti. Silloin kun oppilas kokee olonsa turvallisiksi, on hän valmis rikkomaan omia

rajojaan. Mielestämme draaman työtapoja tulisi harjoitella helpoimmista työtavoista käsin kohti vaikeampia työtapoja. Opettajan ammattitaitoa on kyky nähdä ryhmänsä yksittäisten oppilaiden luottamuksen taso toimintaa kohtaan. Draaman toteuttamiseen opetuksessa vaikuttaa myös se missä vaiheessa lukuvuotta sitä toteutetaan. Turvallisen ilmapiirin luomisessa ja pienin askelin etenemisessä tulee myös huomioida, jos luokkaan tulee uusi oppilas. Tällöin ryhmän dynamiikka muuttuu ja on jälleen hyvä lähteä rakentamaan turvallista ilmapiiriä uudelleen pienin askelin. Opettajan tulee Toivasen (2015) mukaan huomioida, miten hyvin ryhmä tuntee draamatyötavan. Hän ehdottaakin pitämään lyhyempiä tuokioita siinä vaiheessa, kun ryhmä vielä tutustuu toisiinsa ja työtapaan.

Heikkinen (2017, s. 13-14) näkee opettajan roolin määräytyvän genren mukaan. Hän näkee opettajan liikkuvan aina taitelija -opettajasta, ohjaaja-dramaturgista opastavaan kanssa-oppijaan asti. Heikkinen näkeekin, että opettajan pedagogisilla taidoilla on merkittävä osuus draamakasvatuksen opettamisessa. Näillä pedagogisilla taidoilla Heikkinen tarkoittaa vuorovaikutustaitoja, joustavuutta, muutostensietokykyä, luovia ratkaisuja ja organisointikykyä. Mielestämme luokanopettajan tärkeitä piirteitä kaikessa kasvatuksellisessa toiminnassa myös draamaosaamisen ulkopuolella on hänen pedagogiset taitonsa. Kokemuksemme mukaan, yksi keskeisimmistä asioista draamaharjoitteiden ja draamaprosessien opettajan roolissa on hänen taitonsa sietää keskeneräisyyttä ja yllättäviä tilanteita. Nikkolan ja Löppösen (2013, s. 22) mukaan opettajan tulee sietää epävarmuutta, joka liittyy ihmisten väliseen toimintaan. Heidän mukaansa epävarmuuden sietäminen vaatii opettajalta kontrollista luopumista ainakin osittain, koska muuten ei pystytä dialogiseen työskentelyyn. Johnstone (2001, s. 25) pitää ryhmän vuorovaikutuksessa tärkeänä, että ryhmä työskentelee toisiaan varten ja ovat kiinnostuneita toistensa edistymisessä ryhmässä. Hän nostaa esiin, että opettajan matala status nostaa lopulta opettajan statusta. Tähän hän nostaa perusteluksi omien virheiden myöntämisen kaikkien edessä, jolloin opettaja näyttäytyy ryhmälle, ettei hän ole täydellinen. Draama toimii silloin, kun opettaja uskoo asiaansa sekä

tekemiseensä ollen täysillä itse mukana, myös harjoitteissa (Kylmänen, 2015, s. 28). Opettajan tulee reflektoida omaa toimintaansa sekä tunnin toteuttamista tavoitteen, harjoitteen vaikeustason, ohjeiden, oman roolin ja tunnin ilmapiirin näkökulmasta. Keskeistä on, että opettaja sanoittaa toimintaa ja etsii ratkaisuja ja kehittämisideoita yhdessä oppilaiden kanssa, mutta myös yksin toiminnan jälkeen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) yhtenä laaja-alaisena tavoitteena on kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, joiden tavoitteena on rohkaista ja ohjata oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön. Itsensä ilmaisuun ja merkityksellisten asioiden esittämiseen käytetään monipuolisia tapoja, kuten ilmaisutaitoja draaman avulla. Jotta aikaan saadaan toiset huomioon ottava luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, pitää Leikkonen (2001) tärkeänä sitä, että opetuksessa edetään esittämistä ja esiintymistä kohti vaiheittain tuottaen ensin paljon kaikenlaista ilmaisu-antaa antaen pikku hiljaa lisää ja lisää vaatimuksia. Leikkonen (2001) painottaa ensiaskeleita, jonka perustassa luodaan luottamusta, mielihyvää ja epäonnistumisen oppimista. Ryhmän tulee hänen mukaansa saada viihtymään toistensa kanssa ja jäsenten tulee saada olonsa tuntumaan turvalliselta. Leikkonen pitää tärkeänä, ettei oppilas koe pelkoa tai, että hänet on saatettu tilanteeseen, jossa hänet nolataan ja hän joutuu häpeämään muiden edessä. Leikkosen mukaan opettajan tulee luoda turvallinen ilmapiiri, jossa esittäminen tulee mukaan ikään kuin huomaamatta. Toivanen (2016, s. 28) puhuu myönteisestä ilmapiiristä opettajan ja oppilaiden välillä, joka edistää oppilaiden rohkeutta ilmaisemiseen. Hänen mukaansa positiivinen oppimisilmapiiri näyttäytyy luokkahuonetyöskentelyssä opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden ja oppilaiden välisenä kunnioituksena, joka näyttäytyy verbaalissa ja non-verbaalissa viestinnässä. Toivanen korostaa, että draamatunneilla vuorovaikutus on keskeisessä asemassa toisin kuin muilla tunneilla. Opettaja voi toteuttaa opetuksessaan leikkejä, improvisaatiota sekä rooleja vaikkei olisikaan draamaopettajan koulutusta (Kylmänen 2015, s. 28).



KUVIO 2

Turvallisen ilmapiirin kehä draamakasvatuksen toteutukseen.

Tutkimustulosten tarkastelun koontina muodostui kuvio siitä mitkä asiat ovat mielestämme tärkeitä, kun draamaa toteutetaan perusopetuksessa. Keskeistä mielestämme on luoda turvallisuuden tunne, joka kuviossa näyttäytyy turvallisen ilmapiirin kehänä. Toivanen (2015) nostaa esiin näkökulman iän myötä opittavasta virheiden välttämisestä, joka draamakasvatuksen avulla halutaan kumota. Toisin sanoen turvallisen ilmapiirin avulla tuotetaan Toivasen näkemyksen mukaan omia ratkaisuja sekä rikotaan rajoja ilman, että opettajaa tai muita osallistujia pyritään miellyttämään tai pelätään liiaksi epäonnistumista. Toivanen jatkaa vielä, että toiminnassa korostuu yhdessä toimiminen sekä usko omiin ideoihin ja ratkaisuihin. Opettajan ja oppilaan aktiivinen osallistuminen draamatoimintaan turvallisessa ilmapiirissä pääsee toteutumaan, kun toiminnan lähtökohtana on yhteiset säännöt eli draamasopimus. Kehän sisällä on

tutkimustulosten tarkastelussa nousseet keskeiset teemat, jotka edesauttavat turvallisen ilmapiirin muodostuksessa ja draaman toteuttamisessa.

8 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme johtopäätöksiä muodossa tutkimuksemme sekä tutkittavan ilmiön yhteiskunnallista näkökulmaa sekä pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi nostamme esiin tämän tutkimuksen pohjalta heränneitä jatkotutkimusaiheita.

8.1 Johtopäätökset

Toimme johdannossa esiin draaman ja draamakasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen, jossa ihminen on vuorovaikutteinen olento. Lapsen luontaisessa kasvussa ja kehityksessä korostuu leikin ja toiminnallisuuden kautta oppiminen. Koemme, että draaman avulla oppimisessa keskiössä on ihmisen syvempi ajattelu ihmisenä olemisesta ja koko elämän kestävästä oppimisesta. Leikin avulla lapsi saa mahdollisuuden oppia yhteisössä, ryhmässä ja vuorovaikutuksessa olemisesta. Ryhmäytymisen tärkeys korostuu kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Draaman mahdollistama esteettinen kahdentuminen ja eri rooleihin astuminen opettaa lapselle empatiakykyä ja toisen asemaan astumista. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tärkeän merkityksen saa draaman avulla kiusaamiseen puuttuminen. Kiusaamistilanteita voidaan simuloida esimerkiksi draamaesityksen muodossa, jolloin turvallisessa ilmapiirissä voidaan kokeilla kiusaajan ja kiusatun rooliin asettumista. Kun lapsi saa rooliin astumisen avulla kokemuksen kiusatuksi tulemisesta, hän saa mahdollisuuden ymmärtää kiusatuksi tulemisen aiheuttamia tunteita. Draaman avulla voidaan käsitellä mitä tahansa vuorovaikutustilanteita ja sitä voidaan koulussa hyödyntää esimerkiksi koulukontekstiin liittyvissä konfliktitilanteissa. Tarinoiden avulla vaikeidenkin sosiaalisten tilanteiden käsittely on mahdollista, kun ne irrotetaan oppilaan todellisesta maailmasta ja käsitellään fiktiivisesti. Tällöin oppilas saa harjoitusta erilaisissa tilanteissa toimimisesta sekä mahdollisuuden kokea kiellettyjä ajatuksia ja tunteita, jotka ei arkielämässä ole mahdollisia.

Työn kuormittavuus ja kiireentuntu on havaintojemme ja kokemuksiemme mukaan kasvanut luokanopettajien kokemana. Opettajan oppaissa harjoitteita löytyi runsaasti, mutta jäimme pohtimaan, riittäisikö muutama harjoite opetuksen tueksi, jotka ovat muunneltavissa aiheen ja toiminnan tavoitteen mukaan lukuvuoden aikana. Oppaat voisivat antaa enemmän tukea harjoitteiden muunneltavuuteen. Pohdimme myös, voisivatko harjoitteet tulla enemmän draamatunnin rakenteen mukaan. Oppaassa voisi selkeästi näkyä, harjoitteiden runsauden sijaan, minkälaisia harjoitteita sopisi käytettäväksi alkulämmittelyksi ja minkälaiset harjoitteet sopivat aiheen käsittelyyn sekä minkälaiset harjoitteet tunnin päättämiseen ja reflektointiin, jolloin opettajan on helpompi löytää toimintaan sopiva harjoite.

Opettajan tulee kehittää osaamistaan jatkuvasti, osallistua jatkokoulutuksiin ja tutustua eri aiheisiin ja ilmiöihin. Opettajan tulee mielestämme hyväksyä, että oppiminen on koko elämän jatkuva prosessi. Tämä puoltaa myös draamakasvatuksen taustafilosofiaa jatkuvasta ihmisenä kasvamisesta. Opettaja ei voi myöskään hallita kaikkia opetettavia osa-alueita kattavasti, vaan armollisuutta omaa opettajuuttaan voi kasvattaa esimerkiksi harjoittelemalla oppilaiden kanssa yhdessä. Tämä osoittaa myös kasvatuksen näkökulmasta inhimillisyyttä ja osoitusta oppilaille, että myös aikuiset harjoittelevat erilaisia taitoja. Draamakasvatusta opettaja voi harjoitella pienin askelin toteuttamalla erilaisia opettajan oppaiden tarjoamia harjoitteita silloin tällöin osana opetusta.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että opettajan ei tarvitse olla draamakasvattaja toteuttaakseen draamaa opetuksessaan. Opettajan oppaat tarjoavat kattavasti erilaisia yksittäisiä ja helposti toteutettavia draamaharjoitteita, joita opettaja voi hyödyntää missä vaiheessa opetusta tahansa. Draamakasvatuksen ei tulisi olla opettajalle ylimääräinen taakka vaan sen tulisi mahdollistaa luokkahuoneessa vuorovaikutuksen edistämisen, ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden kokemuksen. Opettaja saattaa toteuttaa draamaa jo huomaamattaan opetuksessaan erilaisten leikkien muodossa.

Kiinnittämällä huomiota turvalliseen ilmapiiriin, rooliin astumiseen sekä draamasopimukseen, voidaan kehittää pienin askelin draamallista toimintaa.

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2023) ohjeistuksen ja edelleen Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Luotettavuudella tarkoitetaan ohjeistuksen määrittelemänä tieteellisen toiminnan laatua suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä sekä voimavarojen käytössä. Rehellisyydellä sen sijaan tarkoitetaan tieteellisen toiminnan suunnitelmallisuutta, toteutusta ja arviointia sekä sen raportointia avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti yksityiskohtia salaamatta. Arvostuksella osoitetaan kunnioitus tieteellisen toiminnan osapuolia kohtaan ja vastuunkannolla koko tutkimusprosessin vaiheisen vastuun kantamista aina ideoinnista tutkimuksen vaikutuksiin. Tutkimuksessamme toisena osapuolena toimii tutkimusaineiston toimittaneet kustantajat ja oppimateriaalin tekijät. Tutkimuksessamme kunnioitetaan heidän tekemää työtä tuloksia väärentelemättä. Tutkimus perustuu kuitenkin vahvasti hermeneuttiseen tulkintaan, joten olemme pyrkineet tulkinnan osalta tarkkuuteen ja kunnioittavaan toimintaan kantaen vastuun tutkimuksen vaikutuksista. Tulemme lähettämään valmiin pro gradu -tutkielman kustantajille.

Tutkimuksen ja eettisyyden yhteys on Tuomen ja Sarajärven (2018) näkemyksenä molemmiin suuntainen, sillä tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta eettisyys vaikuttaa tutkijan tekemiin valintoihin. Tuomi ja Sarajärvi korostavat lisäksi eettisyyden olevan tutkimuksen laadun kannalta merkittävä tekijä ja tutkijan on huolehdittava tutkimussuunnitelman laadusta, sopivasta tutkimusasetelmasta, hyvin tehdystä raportoinnista ja hyvää tutkimusta ohjaakin eettinen sitoutuneisuus. Eettisyyteen vaikuttaa kiireettömyys tutkimuksen toteutumisesta, mikä on myös tämän tutkimuksen vahvuus. Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat hyvään tieteelliseen

käytäntöön kuuluvan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaista soveltamista ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimustuloksia julkaistessa on toteutettava tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta.

Tutkimusta tehdessä Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat eettisyyden merkitystä ja eettisiä ratkaisuja huolellisuuden, tarkkuuden ja rehellisyyden näkökulmista koko tutkimusprosessin ajan. Käytännössä tämä tarkoittaa huolellisuutta lähdeviittauksessa, tutkimustulosten raportoinnissa sekä tutkimustulosten todenperäisyyden osoittamista. Hakala (2018) korostaakin tieteellistä viittauskäytäntöä ja jokaisen tutkimuksessa käytetyn lähteen löytymistä lähdeluettelosta. Olemme tutkimuksessamme korostaneet lähdeviittausten merkityksellisyyttä pitäen koko ajan huolta lähdeviittausten ja lähdeluettelon tiukasta vastaavuudesta sekä lähdeviittauksen sidoksisuudesta niin, että jokaisesta virkkeestä ilmenee lähdeviite tai oma tekstimme. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavasti tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeiseksi tekijäksi eettisen kestävyuden, jolla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuuden toista puolta eli myös tutkimuksen laatua. Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme luotettavuuteen liittyviä ratkaisuja.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) luettelevat laadullisen tutkimuksen kannalta keskeisiksi luotettavuuden näkökulmiksi tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen, omat lähtökohdat tutkijana, tutkimuksen keston, aineiston analyysin, tutkimuksen luotettavuuden eettisyyden näkökulmasta sekä tutkimuksen raportoinnin. Tämä listaus on mielestämme tärkeä, sillä koemme näihin kaikkiin osioihin liittyvän tutkimuksen kannalta olennaisia valintoja. Kun avaamme valintaemme huolella, tutkimuksemme luotettavuus kasvaa.

Tutkimuksen johdannossa luvussa 1 olemme esitelleet omat hyvinkin erilaiset lähtökohdat tutkimuksen tekoon. Erilaisista lähtökohdista huolimatta koemme luotettavuutta lisäävän sen, että olemme luoneet tutkimuksen teolle yhteistä esiymmärrystä teorian pohjalta ennen tutkimusaineiston analyysiin siirtymistä. Olemme myös muodostaneet teorialähtöisen sisällönanalyysin yhdessä, jolloin tutkimuksen luotettavuutta lisää kahden tutkijan näkemykset.

Hakala (2018, s. 173) nostaa luotettavuuden näkökulmasta aineiston keruun sen mukaan, kuinka osuvasti kerätty aineisto kuvaa tutkittava ilmiötä sekä onko aineiston perusteella mahdollista tehdä yleisimpiä päätelmiä. Tutkimuksen aineiston tulisi Hakalan mukaan mahdollistaa niin yleistettävyyden kuin yksittäisten tapauksien tarkastelu. Tutkimuksen aineisto antoi mielestämme yleistä kuvaa draamakasvatuksen näkymisestä suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan oppaissa, sillä olimme valinneet kolme kirjasarjaa ja jokaisessa kirjasarjassa on toiminut eri joukko ammattilaisia kirjasarjan tekijöinä. Lisäksi saimme yksittäistä tietoa, sillä eroja kirjasarjojen välillä tutkimustulosten näkökulmasta oli havaittavissa eikä oppaat antaneet täysin identtisiä vastauksia tutkimuskysymykseemme. Tutkimusaineiston analyysin luotettavuus rakentuu pääosin sen varaan, että tutkimusaineisto on tutkimuksen ilmiön eli draamakasvatuksen mukaan luokiteltu tarkoin analyysirunkoihin jokaisen opettajan oppaan kohdalla ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Luotettavuutta tukee se, että olimme ensin molemmat tutkijoina omilla tahoillamme tutustuneet aineistoon draaman näkökulmasta, jonka jälkeen rakensimme yhteisen analyysirungon keskittyen tutkimuskysymyksemme kannalta keskeisiin asioihin. Analyysirungot antoivat tutkittaville opettajan oppaille tasavertaisen lähtökohdan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) näkevät tutkimukseen käytetyn ajan luotettavuuden perusvaatimuksena. Olemme esitelleet tutkimuksen etenemisen luvussa 5.3., mutta koko tutkielmaprosessimme on alkanut jo keväällä 2022 eli noin vuotta ennen pro gradu -tutkielman valmistumista kandidaatintutkielman seurauksena. Tutkimme tuolloin kandidaatin tutkielmassa opettajan ja oppilaan välistä läsnä olevaa vuorovaikutussuhdetta kirjallisuuskatsauksen muodossa ja lähdimme sen myötä hahmottelemaan kiinnostusta draamakasvatuksen toteuttamisen tukemiseen, sillä koemme sen avulla myös opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen syvenemisen mahdollisuuden. Tutkimuksemme on siis toteutettu väljässä aikataulussa sillä syksyn alussa 2022 lähdimme teoriaa kooten luomaan yhteistä ymmärrystä draaman ja draamakasvatuksen käsitteestä. Syksyn aikana myös pohdimme, miten haluamme tutkimuksemme

toteuttaa. Saimme idean oppimateriaalitutkimuksesta eräältä yliopisto-opettajalta, mikä tuntui meistä sopivalta tutkimustavalta. Tämän jälkeen tammikuussa 2023 alkoi tutkimuksen varsinainen toteuttaminen. Väljä aikataulumme on antanut meille tutkijoina mahdollisuuden toteuttaa tutkimusta kiireettömästi, jotta jokaiselle tutkimuksen työvaiheelle on jäänyt mielestämme riittävästi aikaa.

Kiireettömyyden puolesta puhuu myös tutkimusraporttimme, joka on koottu tarkoituksenmukaisesti edeten läpi tutkimuksen. Luotettavuuden kannalta keskeistä Graneheimin (2017) mukaan on tutkimuksen esittäminen lukijan kannalta niin, että lukija on vaikuttanut työn luotettavuudesta. Tähän auttaa valintojen perusteleminen läpi työn, jotta lukija ymmärtää miten ja miksi kyseisiä valintoja on tehty. Luotettavuuden näkökulmasta on erittäin hyvä, että olemme luoneet jo prosessin aluksi yhteisen muistiinpanotiedoston, johon olemme kirjanneet ajatuksemme, valintamme sekä tutkimuksemme kannalta keskeiset asiat koko tutkimusmatkan ajalta. Nämä muistiinpanot auttavat meitä raporttia kirjoittaessa hahmottamaan kulkemamme matkan ja löydämme perusteluja tekemillemme valinnoille. Valintoja tutkimukseen on mahtunut luonnollisesti paljon, mutta olemme erittäin tyytyväisiä siihen, että työn tavoite on koko prosessin ajan pysynyt samana: miten madaltaa kynnystä draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa. Sopiva keino tähän oli ottaa tutkimuskohteeksi opettajan oppaat, jotta olemme päässeet tutustumaan niiden sisältöön draamakasvatuksen näkökulmasta ja pian pääsemme myös työelämässä hyödyntämään niiden tarjoamaa antia.

Graneheim (2017) nostaa laadullisessa sisällönanalyysissä haasteeksi luotettavuuden osalta koko työn läpi kulkevan punaisen langan löytymisen. Punaisen langan tulee alkaa jo johdannosta edeten teorian kautta tutkimuksen toteuttamiseen ja analyysiin sekä edelleen johtopäätöksiin ja pohdintaan. Halusimme työssämme kiinnittää erityistä huomiota tutkimuksen sisältä löytyvään punaiseen lankaan, ja tätä varten olemmekin muodostaneet erillisen tiedoston avulla koko työn kattavan juonikaavion, jotta pystymme sen avulla määrittelemään draamakasvatuksen laajan käsitteen vuoksi missä kohtaa

puhumme mistäkin asiasta. Tämä auttaa meitä hahmottamaan koko työn sisällön. Toinen punaisen langan kuljettamisen keino on käyttää metatekstiä yhdistämään kappaleita, jotta juonellisuus helpottaa lukijaa kulkemaan työn alusta loppuun. Schreier (2012) nostaa luotettavuuden keskeiseksi tekijäksi punaisen langan avulla toteutuvan johdonmukaisuuden.

Tutkimuksen hermeneuttisen luonteen vuoksi pyrimme tulkitsemaan ja luomaan ymmärrystä siitä, miten draamakasvatus näyttäytyy opettajan oppaissa. Olemme pohtineet tutkimuksen luotettavuutta, sillä koemme tutkimusaineiston läpikäymisen ja tutkimuksen tulkinnan varaiseksi. Hermeneutiikassa hyödynnetään kehämaista ymmärrystä eli hermeneuttista kehää ja sen avulla pyrimme ymmärtämään prosessia, jossa ymmärrys tutkimuksen kohteen merkityksestä syvenee vähitellen. Se on eräänlainen vuoropuhelu tulkinnan kohteen ja tulkitsijan välillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 37–38). Näemme tästä syystä merkitykselliseksi tutkimusaineiston läpikäymisen useaan kertaan, jotta ymmärryksemme opettajan oppaan sisällöstä draaman osalta kehittyi. Ymmärryksen löytymistä tukee myös työskentely tutkimuksen eteen parina, jolloin olemme voineet jakaa koko ajan keskustellen tulkintaamme, ymmärrystämme sekä luoda yhdessä yhteinen tulkinta ja ymmärrys tutkijoina.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Mielestämme draamakasvatuksen hyödyntäminen pedagogisena välineenä on perusopetuksessa perusteltua. Opettajan oppaat tukevat sen hyödyntämiseen, mutta jatkotutkimusaiheena mielessämme on opettajan oppaiden kehittäminen kohti laajempia draamakasvatuskokonaisuuksia. Tällä hetkellä tutkimusaineistoissa eli opettajan oppaissa esitellyt harjoitukset ovat mielestämme luokanopettajan helposti toteutettavissa, mutta draamakasvatuksellinen näkökulma voisi olla kattavampi. Jatkotutkimusaiheena voisi tutkia sitä, millaisin elementein opettajan oppaiden tarjoamasta draamakasvatuksesta voidaan saada jatkuvampi draamaprosessi. Opettajan oppaiden tukemana draamakasvatusta voitaisiin tutkia myös

luokanopettajien kokemana. Jatkotutkimusaiheeksi sopisi tutkia miten luokanopettajat kokevat opettajan oppaiden tukevan draamakasvatuksen toteutukseen.

Tutkimusaineistossamme käytettyjen opettajan oppaiden draamakasvatuksen kriteerit toteutuvissa harjoitteissa pääelementtinä nähdään improvisaation hyödyntäminen. Jatkotutkimusaiheena voisi mielestämme myös olla se, miten opettajia voidaan ohjata ja kouluttaa improvisaatiotaidoissa, jotta syvemmät draamakasvatuksen periaatteet pääsisivät toteutumaan.

Jäimme tutkimuksemme perusteella miettimään myös sitä, miten luokanopettajan koulutus tukee opettajia draamakasvatuksen käyttöön opetuksessa. Miellämme edelleen tutkimuksen jälkeen draamakasvatuksen toteuttamisen opettajille haastavana ja pelottavana asiana, jos opettaja kokee, ettei riittäviä tietoja ja taitoja ole. Tärkeää olisi, että jo luokanopettajakoulutuksessa opettajaopiskelijat saavat positiivisen ja merkityksellisen kokemuksen draaman toteuttamisesta osana opetuksena sillä monimutkaisesta opetusmenetelmästä ei ole kyse.

LÄHTEET

- Bowell, P. & Heap, S. B. (2012). *Planing Process Drama*. David Fulton Publishers.
- Dewey, J & Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York. E.P. Dutton & Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York. The Macmillian Company.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York. The Berkley Publishing Group.
- Dewey J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Fleming, M. (2001). *The Art of Drama Teaching*. David Fulton Publishers.
- Graneheim, U., Lindgren, B-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education today* 56, 29-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Grünthal, S. (2007). Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa Grünthal, S. & Harjunen, E. (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Gummerus kirjapaino Oy.
- Hahl, K. & Keinänen, N. (2021). *Teachers perceptions of using drama and other action-based methods in language education*. *Journal of creative practices in language learning and teaching*. Volume 9, number 2.
- Hakala, J.T.. (2007). *Uusi graduopas. Melkein maisterin entistä ehompi niksikirja*. Gaudeamus.
- Halonen, P. (2001). Dramaturgian mustavalkoiset vaihtoehdot: aristoteelinen ja ei-aristoteelinen S. 201-220. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvatust* (s. 207-219). Atena kustannus Oy.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (2007). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. KVS.
- Heikkinen, H. (2013). Tule ja näytä! – Draamakasvatust luotaa kulttuuriperimää historiasta nykyhetken kautta tulevaisuuden visioihin. Teoksessa S.Laukka & J. Koponen (toim.) *Yhtä draamaa – Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma* (s. 15–18). 2. uudistettu painos.

- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien – Kohti draamakäsityksen syvempää ymmärtämistä*. Draamatyö.
- Heinonen, J-P. (2005) *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit*. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien käytöstä opetuksessa. Helsingin yliopisto.
- Heinonen, T., Korhonen, K., Korhonen, T., Kivimäki, A. & Reitala, H. (2012). *Aristoteleen runousoppi*. Opas aloittelijoille ja edistyneille. Teos.
- Helstola, M. & Ruohomäki, I. (2015). *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Hiidenmaa, P. (2015). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *LAATUA! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 27-40). Suomen tietokirjailijat ry.
- Johnstone, K. (1996). *Impro – Improvisoinnista iloa esiintymiseen*. Yliopistopaino.
- Julkunen, M-L. (2015). Leikkiä vai tehtäviä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *LAATUA! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 67-80). Suomen tietokirjailijat ry.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karasma, K. (2012). Oppikirjatutkimuksen hengenpelastusta. Teoksessa *Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede* (s. 8-19). Yliopistopaino.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017) *Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen*. Kasvatus & Aika, 11 (4), 39-57.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 73-87). 2.5. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus,.
- Kotka, R. (2011). *Tarinat tunteiden tulkkina: toiminnallisia ideoita satujen ja draaman maailmasta*. PS-kustannus.
- Koponen, P. (2004). *Improkirja – Mitä yhteistä on filosofialla, pullopersiljalla ja vapaalla pudotuksella?* Like.

- Korhonen, P & Østern, A. (2001). *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatust.* Atena kustannus OY.
- Kylmänen, T. (2015). Draama innostaa ammatillisessa koulutuksessa: Äidinkielen opettajan kokemuksia Oulun seudun ammattiopiston Myllytullin yksiköstä. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (toim.) *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 125-137). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Lehtonen, A. (2020). *Drama as an interconnecting approach for climate change education.* Väitöskirja. Helsinki studies in Education, number 18.
- Lindblom-Yläne, S., Hailikari, T. & Postareff, L. (2015) Oppiminen on monen tekijän summa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *LAATUA! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 47-56). Suomen tietokirjailijat ry.
- Leikkonen, J. (2001). Alkuharjoitteista roolinrakentamiseen. P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvatust* (s. 163–206). Atena kustannus Oy.
- Länsitie, J. (2015). Draamaopettajalta vaaditaan hyvää pelisilmää. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (toim.) *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 125-137). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Martinez-Abarca, T. & Nurmi, R. (2015). *Loikaten leikkiin, rohkeasti rooliin! Draamakasvatusta 1-7-vuotiaille.* Lasten keskus.
- Neelands, J. & Goode, T. (2010). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama.* Cambridge University Press.
- Nikkola, T. & Löppönen, P. (2013). *Ovalluksia ryhmästä – pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin.* Opinkirjo.
- Owens, A. & Barber, K. (1998). *Draama toimii.* Helsinki: JB-kustannus.
- Owens, A. & Barber, K. (2010). *Draamakompassi: prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi.* Helsinki: Draamatyö.
- Opetushallitus. (2022). *Draaman opettamisesta. Äidinkieli ja kirjallisuus perusopetuksessa.*

- Opetushallitus. (2023). *Äidinkieli ja kirjallisuus perusopetuksessa*.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
- Pätsi, M. (2010). *Näyttelijän tekniikoita*. BTJ-Avain.
- Ranzau, S.J. (2016). *Teacher perceptions of drama pedagogy as a teaching tool*.
Väitöskirja. Sam Houston state university.
- Ruohomäki, I. (2015). Draama eilen, tänään. Huomenna? Draaman historia suomalaisessa kouluopetuksessa. Teoksessa M. Helstola & I. Ruohomäki (toim.) *Ota minut tekemään. Draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta* (s. 89-100). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Routarinne, S. (2004). *Improvisoi!* Tammi.
- Rusanen, S. (2008). Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) *Hyoä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina* (s. 24–31). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38. Draamatyö.
- Ruuska, H. (2015). Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *LAATUA! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 17–26). Suomen tietokirjailijat ry.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Sinivuori, T. (2021). *Esiripusta arvoihin 2.0 – Teatteri- ja draamakasvatus käytännössä*. NetCoconut Books.
- Stenberg, P-R. (2019). *Osallistavan draamaprosessin yhteisöllinen suunnittelu. Pedagoginen malli ja toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Swatkowski, J. (1986). Drama: Aestetik og politik. *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Nro 2. (s. 18-23.)
- Tainio, L., Karvonen, U. & Routarinne, S. (2015). Käsitteiden oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin välineen. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 189-202). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.

- Toivanen, T. (2002). *"Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta."*: Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. (2012). *Pohdintaa draamakäsvoituksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa: opetusmenetelmä vai taideaine*. *Kasvatus*, 43 (s. 192-198).
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa*. Sanoma Pro.
- Toivanen, T. (2021). Opettajaksi opiskelevien nonverbaali vuorovaikutusosaaminen. Teoksessa T. Toivanen, A., Pyykkö, & V. Berggen (toim.) *KEHU-toimintamalli. Opas opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen* (s. 15-40). Helsingin yliopisto.
- Tulevaisuuden perusopetus. (2012). *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Vaittinen, P. (2015) 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* (s. 125-137). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2015.
- Van de Water, M. (2020). *Drama in education: why drama is necessary*. University of Wisconsin-Madison.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>
- Vehkalahti, R. (2006). *Leikkivä teatteri – Opas teatteri-ilmaisun ohjaajille*. Lasten Keskus/LK-KIRJAT.
- Østern, A-L. (2000). Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki. (toim.) *Draaman tiet – Suomalainen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto, opettajankasvatuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35, 4-26.

- Østern, A-L. (2001a). Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 15-45). Atena kustannus Oy.
- Østern, A-L. (2001b). Alkuharjoitteista roolin rakentamiseen - Näkökulmia näyttelijäntyön opettamisen sisältöön ja rakenteeseen. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvatus* (s. 163-205). Atena kustannus Oy.

TUTKIMUSAINEISTOLÄHTEET

Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A. & Pesonen-Kokko. (2018). *Uusi kipinä 3 – Opettajan opas*. Otava.

Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. (2018). *Välkky 3 – Opettajan opas*. Sanomapro.

Heiskala, O., Konttinen, M., Maatela, M., Parviainen, K. & Sipilä, R. (2022). *Loikka 3 – Opettajan opas*. Otava.