

TAMPEREEN YLIOPISTO

Onko ilmaisussa osallisuuden tuntua?

**Neljäsluokkalaisten kokemuksia draamasta ja osallisuutta tukevista
tekijöistä draamajaksolla**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

VEERA PANULA

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

VEERA PANULA: Onko ilmaisussa osallisuuden tuntua? Neljäsluokkalaisten kokemuksia draamasta ja osallisuutta tukevista tekijöistä draamajaksolla.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 105 sivua, 7 liitesivua

Toukokuu 2017

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää draaman työtavan potentiaalia oppilaiden osallisuuden tukemisessa oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat erään länsi-uusimaalaisen alakoulun neljännen luokan oppilaiden kanssa toteutettu draamajakso ja sen myötä syntyneet oppilaiden kokemukset. Draamajaksolla draaman työtapaa hyödynnettiin ennalta määritellyn ilmiön mukaisten sisältöjen oppimisen tukena.

Draamajakso toteutettiin neljän viikon mittaisena marras-joulukuussa 2016. Jakso koostui kahdeksasta draamatunnista, joiden pituus oli 60–90 minuuttia. Jakson suunnitteluun ja toteutukseen osallistuivat tutkija-draamaopettaja sekä tutkimusluokan 12 oppilasta. Jakson jälkeen tehtiin kolme ryhmähaastattelua, jossa oppilaat (N=12) pääsivät kertomaan kokemuksistaan draamasta ja draamajaksolla ilmenneestä osallisuudesta.

Tarve oppilaiden osallisuuden tukemiseen nousee Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksesta (YK 1991) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2014). Tässä tutkimuksessa osallisuus ymmärretään yhtäältä subjektiivisena ja kokemuksen tasolla. Toisaalta osallisuus käsitetään ulkoapäin mahdollistettavana ilmiönä. Osallisuuden kokemus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja yhteisön välillä. Se ilmenee kiinnittymisenä ympäröivään yhteisöön, ryhmään tai yhteiskuntaan, ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisenä. Kokemukset omasta merkityksestä osana yhteisöä ja tunteet kuulumisesta luovat ihmisen hyvinvoinnille perustaa. Tutkimuksen näkökulmaksi on rajattu draamakasvatuksen mahdollisuudet osallisuuden tukemisessa. Kasvatuksellisen draaman työtapaperustuu yhteisöllisyydelle ja dialogisuudelle. Draamatoiminnassa oppija saa olla aktiivinen toimija ja draaman omistaja.

Ryhmähaastattelujen kautta saatu aineisto analysoitiin hyödyntämällä teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää. Analyysiprosessi ei tukeutunut ennalta määrättyyn teoriaan tai malliin. Teoriaohjaavuutta analyysissä edusti tutkijan aiempi teoreettinen tietämys tutkittavista ilmiöistä sekä luokkien löyhä kiinnittyminen ilmiöitä vastaaviin käsitteisiin. Analysoinnin tuloksena saatiin tutkimuskysymyksiä vastaavat mallit siitä, millaisena oppilaat näkevät draaman työtavan ja siitä, millaisia osallisuutta tukevia tekijöitä draamajaksolla ilmeni oppilaiden kokemusten mukaan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että draaman mahdollisuudet oppilaiden osallisuuden tukemisessa ovat moninaiset. Draaman työtapaperustuu osallisuutta erityisesti yhteisöllisen ja vapaan luonteensa ansiosta. Draamajaksolla kaikki toiminta tapahtui ryhmässä, ja tämän ansiosta draaman työtapaperustuu mahdollisuuksia yhteisöön kiinnittymiseen, oman ryhmän koheesion vahvistamiseen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Draamaopettajan oppilaille antamat mahdollisuudet vaikuttaa jakson sisältöihin, työtapoihin ja draamatuntien sisäisiin päätöksiin koettiin osallisuutta tukevinä. Osallisuuden kokemuksen kannalta olennaista oli yksilön oma toiminta, kuten vaikutusmahdollisuuksiin tarttuminen ja yhteisen edun ymmärtäminen omia intressejä merkityksellisemmäksi draamatoiminnassa.

Avainsanat: osallisuus, oppilas, draamakasvatus, draama, yhteisöllisyys, vaikuttaminen, vuorovaikutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OSALLISUUDEN ULOTTUVUUDET.....	8
2.1	NÄKÖKULMIA OSALLISUUTEEN	8
2.2	LAPSIKÄSITYS OSALLISUUDEN TAUSTALLA.....	11
2.3	OPPILAIKEN OSALLISUUS OPETUSSUUNNITELMAN VALOSSA.....	12
2.3.1	<i>Osallisuuden mahdollistuminen koulussa.....</i>	<i>13</i>
2.3.2	<i>Näyttäytykö osallisuus koulussa demokratiatoimintana?.....</i>	<i>15</i>
3	SUKELLUS DRAAMAN MAAILMAAN	18
3.1	DRAAMAKASVATUKSEN KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ.....	18
3.2	KURKISTUS DRAAMAN VERHON TAAKSE.....	20
3.2.1	<i>Leikillisuus – draaman sydän.....</i>	<i>22</i>
3.2.2	<i>Draama yhteisöllisenä toimintana.....</i>	<i>23</i>
3.3	DRAAMAA LUOKKAHUONEESSA.....	25
3.3.1	<i>Mitä draamassa opitaan?.....</i>	<i>26</i>
3.3.2	<i>Miten draamassa opitaan?.....</i>	<i>29</i>
3.3.3	<i>Erilaiset luokahuoneroolit draaman näyttämöllä.....</i>	<i>31</i>
4	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN	34
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -KYSYMYKSET.....	34
4.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	36
4.3	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO.....	38
4.4	DRAAMAJAKSO TUTKIMUKSEN PONNAHDUSLAUTANA.....	39
4.5	AINEISTONKERUUN KUVAUS.....	41
4.5.1	<i>Puolistrukturoitu ryhmähaastattelu aineistonkeruun menetelmänä.....</i>	<i>42</i>
4.5.2	<i>Haastattelutilanteiden kuvaus.....</i>	<i>43</i>
4.6	AINEISTON ANALYYSI.....	45
4.6.1	<i>Tutkimuksen analyysipolku.....</i>	<i>47</i>
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	52
5.1	MIKÄ TEKEE DRAAMASTA DRAAMAN?.....	52
5.1.1	<i>Draama leikkinä.....</i>	<i>53</i>
5.1.2	<i>Draama teatterina.....</i>	<i>56</i>
5.1.3	<i>Draaman vapaus.....</i>	<i>59</i>
5.1.4	<i>Draaman yhteisöllisyys.....</i>	<i>61</i>
5.2	OSALLISUUTTA DRAAMAJAKSON KEHYKSESSÄ.....	64
5.2.1	<i>Draaman työtapaa.....</i>	<i>65</i>
5.2.2	<i>Ryhmän ominaisuudet.....</i>	<i>71</i>
5.2.3	<i>Opettajan antamat mahdollisuudet.....</i>	<i>74</i>
5.2.4	<i>Draamajakson toimijat: yksilö, opettaja ja ryhmä.....</i>	<i>76</i>
5.3	TULOSTEN YHTEENVETO	83
6	LUOTETTAVUUS- JA EETTISYYSTARKASTELUA.....	85

7	POHDINTA	89
7.1	OSALLISUUS KOULUVIIHTYVYYDEN OSATEKIJÄNÄ. LÖYTYYKÖ DRAAMASTA RATKAISU?	89
7.2	JATKOTUTKIMUSAJATUKSIA	93
	LÄHTEET	95
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien komitea julkaisi kesäkuussa 2011 kausiselvityksen, jonka tarkoituksena oli raportoida lapsen oikeuksien toteutumisesta Suomessa. Raportin mukaan keskeinen ongelma Suomessa on se, että Lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteet ovat laajalle yleisölle heikosti tiedossa. Erityistä huolta aiheutti vanhempien ja lasten parissa työskentelevien ammattihenkilöiden heikko tuntemus yleissopimuksen periaatteista. Tietämyksen puute voi olla syynä siihen, etteivät lapsen oikeudet toteudu riittävästi käytännössä. Komitea velvoittaa muun muassa koulutusta vastaamaan paremmin sille asetettuja tavoitteita. Komitean mukaan Suomen koulujen tulisi kiinnittää erityishuomiota lasten hyvinvointiin koulussa sekä lapsen oikeuteen saada mielipiteensä huomioon otetuksi. (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2011, 5, 13.)

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 12 kuvailee lapsen oikeutta osallisuuteen (YK 1991, 11). Oppilaiden osallisuus on nostettu yhdeksi kantavista teemoista Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014). Opetussuunnitelman mukaan osallisuutta tulee vahvistaa antamalla oppilaille mahdollisuuksia kuulluksi tulemiseen, oman koulutyönsä ja opetussuunnitelmatyön suunnitteluun, yhteistyöhön, demokraattisuuteen ja oppilaskuntatoimintaan. Osallisuuden tulisi näkyä myös koulun inklusiivisena arvona: jokaiselle oppilaalle tulee taata kehitystasonsa ja tarpeidensa mukainen opetus, ohjaus ja tuki. (OPH 2014, 35, 62.) Lapsilähtöisyyttä ja osallisuutta tukevassa koulussa oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja toimintakulttuurin kehittäjiä, jotka antavat panoksensa kouluyhteisön ja -ympäristön rakentamiseen. Koulu, jonka toiminnassa toteutuvat lapsen oikeudet, arvostaa erilaisuutta ja edistää toiminnassaan yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja oppimisen iloa. Siellä vallitsee koulun henkilökunnan ja lasten välinen luottamus, joka ilmenee yhteisöllisyytenä, kannustamisena ja toisten auttamisena. (Hassi 2016, 162.)

Tämän tutkimuksen fokus on edellä mainittuja arvoja edistävässä toiminnassa, niistä eritoten oppilaiden osallisuuden tukemisessa. Osallisuus käsitetään tutkimuksen kontekstissa yhtäältä ulkoapäin edistettävänä, toisaalta subjektiivisena ja tunneperäisenä ilmiönä, jota ei voi ulkoapäin määrittää. Osallisuus rakentuu yksilön ja yhteisön välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se ilmenee tunteena yhteisöön kuulumisesta ja oman roolin tärkeydestä yhteisössä. Osallisuuden ilmiö

ymmärretään myös oppilaan tietoutena omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Näin ollen se kuvaa osallistumisen tapaa, jossa yksilö pääsee halutessaan vaikuttamaan toimintaan, jossa on mukana. Osallisuus voi näyttäytyä aktiivisena osallistumisena tai yksilön tunteena osallisena olemisesta. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015; Nivala & Ryyänen 2013.) Mukaan ottaminen ja osallisuus parantavat toteutuessaan koko yksilöä ympäröivän yhteisön ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä.

Koulussa vallitseva toimintakulttuuri ja resurssit vaikuttavat siihen, miten ja missä määrin osallisuutta tukevia opetus- ja oppimistapoja hyödynnetään (Hassi 2016, 129). Kun osallisuus toteutuu kokonaisvaltaisesti, se näkyy paitsi koulun toimintakulttuurissa, myös luokkahuoneiden sisäpuolella opetuksessa ja oppimisprosesseissa. Osallisuuteen tukeutuvassa oppimisprosessissa opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kokemusmaailma, ja opetus toteutetaan dialogisin menetelmin (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 54). Yksittäisten opettajien asenteet ja toimet käytännön kasvatus työssä ovat ratkaisevassa asemassa osallisuuden edistämässä (ks. Hassi 2016, 129). Kun opettaja rakentaa opetustaan opettajajohtoisen opetustavan rinnalla myös vuorovaikutteisille ja oppilaiden roolia painottaville työtavoille, tulee opettaja tukeneeksi oppilaiden osallisuutta parhaimmillaan jokaisena koulupäivänä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden osallisuutta tukevia tekijöitä luokkahuoneen sisäpuolella. Keinoksi osallisuuden tukemiseen on valittu draaman työtapaa. Tutkimuksen osana toteutettiin neljän viikon mittainen draamajakso erään alakoulun neljännen luokan oppilaiden kanssa. Pyrkimyksenä tutkimuksessa on tuoda esille oppilaiden kokemuksia sekä draaman työtavasta että draaman osallisuutta tukevista ominaisuuksista. Lähtökohtaisena oletuksena tutkimuksessa on ajatus siitä, että draaman työtavoilla voitaisiin tukea YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen sekä opetussuunnitelman asettamien osallisuusvaatimusten toteutumista kouluarjessa. Tutkimuksella tähdätään siihen, että tietoisuus osallisuudesta sekä draaman työtavan hyödyntämisestä osallistavassa koulussa lisääntyy. Sillä on myös tärkeä tehtävänsä osallisuuden kokemusten tarjoamisessa oppilaille. Oma kiinnostukseni osallisuuden ilmiön tutkimiseen on lähtöisin kandidaatintutkielmastani, jonka aiheena oli oppilaiden osallisuuden ilmeneminen alakoulussa. Tutkimus herätti kipinän aiheeseen, ja jatkotutkimus saman ilmiön parissa tuntui luontevalta ratkaisulta. Ajatus draaman työtavan mukaan ottamisesta syntyi, kun aloitin draamakasvatuksen opinnot Avoimessa yliopistossa syksyllä 2016.

Osallisuuden näkökulmasta draaman edellytykset ovat moninaiset. Kasvatuksellinen draama tarkoittaa teatterin ja draaman keinojen hyödyntämistä erilaisissa kasvatus- ja opetusympäristöissä (Heikkinen 2002, 14). Lähtökohdiltaan draama on oppijalähtöinen menetelmä. Siinä korostuvat osallistujien aktiivisuus sekä sosiaalinen kanssakäyminen kaikkien oppijoiden kesken. Opettajajohtoisen opetuksen sijaan opettajan tehtävänä on aktivoida oppilaat puhumaan,

vastaamaan, tekemään päätöksiä ja ratkaisemaan ongelmia. Draamatoiminta perustuu sille ajatukselle, että jokaisen on mahdollista osallistua toimintaan omista lähtökohdistaan käsin. (Heikkinen 2004; Neelands 1992.) Draamaa ei nostettu uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mukaan oppiaineen asemaan, vaikka opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä oli niin esittänyt (Saha 2013, 205). Sen sijaan draama esiintyy opetussuunnitelmassa moninaisena oppimisalueena ja työtapana. Sillä on erityistehtävänsä äidinkielen vuorovaikutustaitojen harjoittelussa, ja draaman ja teatterin sisältöjä opetellaan yhtenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältönä. Draama on lisäksi mainittu yhtenä mahdollisena valinnaisaineena ja sitä ehdotetaan integroitavaksi kaikkiin alakoulun oppiaineisiin paitsi matematiikkaan, liikuntaan, musiikkiin ja kuvataiteeseen. (OPH 2014, 21, 30, 95.) Opetussuunnitelman suosituksista huolimatta moni opettaja kokee draaman käytön omassa työssään vieraana. Suomalainen luokanopettajakoulutus tarjoaa draamakasvatuksen opintoja pakollisina vain pintaraapaisun verran, jos ollenkaan (ks. Saha 2013, 205). Lopulta draamaosaamisen kehittäminen jää opettajan tai opettajaopiskelijan oman kiinnostuksen varaan.

Tutkimusraporttini alussa syvennyn osallisuuden ja draamakasvatuksen keskeiseen käsitteistöön ja pyrin avaamaan lukijalle molempia ilmiöitä tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Tulen kuvailemaan raportissa tutkimuksen osana toteutettua draamajaksoa selkiyttääkseni lukijalle tutkimuksen kohdetta ja lisätäkseni tutkimuksen luotettavuutta. Selvitän myös kasvatustieteellisen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja tutkimuksen teossa hyödyntämiäni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä. Muodostin tutkimusaineiston analysoinnin tuloksena kahden tutkimuskysymykseni pohjalta kaksi tiivistävää mallia, jotka vastaavat oppilaiden kokemuksia draamasta ja osallisuudesta draamajaksolla. Tutkimus lisää tietoa koulun toimijoiden keskuudessa, ja sen toivotaan johtavan draaman työtavan lisäämiseen koulussa.

2 OSALLISUUDEN ULOTTUVUUDET

Nykyinen opetussuunnitelma (OPH 2014) velvoittaa koulun toimijat ottamaan oppilaiden osallisuuden huomioon kaikkeen koulun toimintaan liittyvässä. Mitä osallisuudella käytännössä tarkoitetaan, ja mitä se merkitsee yhteisön toimintakulttuurille ja yksilölle? Tässä luvussa syvennyn osallisuuden ilmiön tarkasteluun erityisesti oppilaiden näkökulmasta ja koulun kontekstissa. Tarkastelussani osallisuutta lähestytään määritelmien tasolla, mutta pyrin myös selvittämään, millaisena ilmiönä osallisuus yksilölle näyttäytyy. Lisäksi pyrin valottamaan sitä, miten osallisuutta on tähän asti tuettu kouluissa, ja millaista lähestymistapaa osallisuuden tukemiseen voisi tulevaisuuden koulussa käyttää. Nostan luvussa esille myös pohdintoja osallisuuden ilmiön kannalta merkityksellisen aikuinen-lapsi tai opettaja-oppilas -valtasuhteen problematiikasta.

2.1 Näkökulmia osallisuuteen

Osallisuus on määritelmien tasolla monitulkintainen käsite. Määrittely riippuu pitkälti siitä, kuka määrittelee, ja missä yhteydessä käsitettä määritellään. Osallisuuden käsitteelle ei ole helposti löydettävissä englanninkielistä vastinetta, mikä lisää entisestään käsitteen monitulkintaisuutta (Niemi ym. 2010, 53; Nivala & Ryyänen 2013, 10). Englanninkielessä osallisuudesta voidaan puhua esimerkiksi termeillä ”participation” (esim. Bae 2009; Thomas & Percy-Smith 2010), ”sense of belonging” (esim. Lambert ym. 2013), ”engagement” (esim. Willms 2003) ja ”involvement” (esim. Clark 2005). Edellä mainittujen käsitteiden kautta tavoitetaan kuitenkin vain joitakin puolia osallisuuden laaja-alaisesta käsitteestä. Osallisuutta voidaan karkeasti jaoteltuna tarkastella joko ulkoapäin annettuna tai yksilön subjektiivisesta näkökulmasta, vaikkakin tämän kaltainen jaottelu voi olla monelta osin keinotekoinen. Tämä tutkimus ymmärtää osallisuuden olevan riippuvainen molemmista: ulkoapäin annetuista mahdollisuuksista sekä yksilön omaehtoisesta toiminnasta ja valinnoista sekä ennen kaikkea yksilön omakohtaisesta kokemuksesta.

Suomenkielessä osallisuuden käsitettä on määritelty virallisissa yhteyksissä, joista yhtenä esimerkkinä on lasten osallisuuteen keskittynyt Lastensuojelulaki (417/2007, 20 §, 21 §). Käsite on esiintynyt julkishallinnon pyrkimyksissä luoda uusia toimintatapoja eri ihmisryhmien osallisuuden

edistämiseksi. Nämä määritelmät heijastelevat osallisuutta sellaisena tavoiteltavana ilmiönä, jota täytyy ulkopuolelta luoda, edistää tai antaa. Nivala ja Ryyänen tarkastelevat kriittisesti julkishallinnon muodostamia osallisuuskäsityksiä ja pohtivat, tuleeko osallisuudesta näiden määritelmien valossa itse asiassa vallankäytön keino, jolla pyritään vallitsevan järjestyksen ylläpitoon. Tällöin osallisuuden edistäminen tarkoittaisi vallitsevaan tilanteeseen sopeuttamista tai “osallistuttamista”. (Nivala & Ryyänen 2013, 13–17; ks. myös Salo 2010, 420.) Osallisuus vaatii joissakin konteksteissa tarkastelua siitä lähtökohdasta, jossa se ymmärretään annettujen mahdollisuuksien kautta. Tämänkaltainen ajattelu pätee esimerkiksi tasa-arvoisuuteen liittyvissä osallisuuspohdinnoissa. Lasten ja nuorten osallisuutta ajatellen tasa-arvokysymykset näyttäytyvät koulukontekstissa monesti inklusiivisuuden kysymyksinä. Inklusiivisuuden osallisuusulottuvuus käsittää oppilaan kohtaamisen yksilönä, tuen kohdentamisen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä lapsen oikeuden käydä omaa lähikouluun vertaistensa kanssa (Eskelä-Haapanen 2012, 22–23; Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Inklusiivisessa viitekehityksessä osallisena oleminen havaitaan ennen kaikkea fyysisen integroitumisen tasolla sekä oppimiseen liittyvänä osallisuutena (Ladonlahti & Naukkarinen 2006). Inklusiivisuuden tematiikassa kaiken tasa-arvoisuuden perustana korostetaan yhteisiä palveluita ja kaikille yhdenvertaista mahdollisuutta käyttää niitä (Pihlaja 2009, 146).

Toinen perustelu sille, miksi osallisuutta on välttämättä tarkasteltava joissain yhteyksissä ulkoapäin määriteltynä tai “tilanteeseen sopeuttamisen” keinona, on osallisuuden rooli syrjäytymisen ehkäisemisessä. Yhteisön jäseneksi kasvaminen yhteiskuntaan kiinnittymisen merkityksessä on olennaista yhteiskunnallisen osallisuusnäkökulman kannalta. Leemann ym. (2015, 1) esittävät, että syrjäytymistä pidetään yleensä osallisuuden vastakohtana (ks. myös Hanhivaara 2006, 2). Erilaiset osallisuushankkeet pyrkivät sekä edistämään yhteiskunnallista toimijuutta että ehkäisemään syrjäytymistä antaessaan lapsille ja nuorille mahdollisuuksia olla mukana ja kuulua johonkin (Nivala & Ryyänen 2013, 13, 18–19). Kouluyhteisöön kuulumisen kokemus sekä opettajalta saatu tuki edesauttavat oppilaan osallistumista oppimiseen. Olennaista ei ole etsiä syitä syrjäytymiseen ja sen ennaltaehkäisyyn, vaan ennemminkin löytää mekanismeja, jotka vaikuttavat kasvavasti kiinnittymisen kokemukseen. Kouluyhteisön tulisi tavoittaa keinoja, joilla oppilaiden osallistumista kouluyhteisössä saataisiin lisättyä, ja joiden avulla oppilas motivoituisi panostamaan opiskelussa. (Poikkeus ym. 2013, 113.)

Ulkoapäin määritelty osallisuus unohtaa helposti osallisuuden subjektiivisen merkityksen yksilölle ja yksilön hyvinvoinnille. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta on ensiarvoista tarkastella osallisuuden käsitettä yksilön näkökulmasta. Tällöin osallisuus nähdään yhtäältä yksilön ja yhteisön välillä rakentuvana, toisaalta subjektiivisena kokemuksena. Ensinnäkin osallisuus on ihmisen perusluonteeseen kuuluva sosiaalinen ulottuvuus, johon liittyy yhteenkuuluvuuden kaipuu sekä

oleminen, eläminen ja toimiminen muiden ihmisten kanssa (Nivala & Ryyänen 2013 26–27). Toiseksi, osallisuus käsitetään tunneperäiseksi, henkilökohtaiseksi ja subjektiiviseksi ilmiöksi (Leemann ym. 2015, 1; ks. myös Nivala & Ryyänen 2013, 10). Osallisuuden kokemuksessa keskeistä on yksilön ymmärrys omasta merkityksestä osana yhteisöä ja tunteet johonkin kuulumisesta. Nämä luovat perustaa myös yksilön kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. (Nivala & Ryyänen 2013, 10.) Sosiaalisessa kanssakäymisessä muodostuva, yksilön näkökulmasta nähty osallisuus on aina kokemuksellinen ilmiö, eikä sitä voi ulkopuolelta käsin määrittää. (Leemann ym. 2015, 5.)

Saarinen ja Takala (2016, 31) käsittävät osallisuuden jäsenyydeksi. Osallisuus voi toteutua, mikäli ihminen on osa yhteisöä, toimii osana yhteisöä ja kokee olevansa osa yhteisöä (Nivala & Ryyänen 2013, 26). Joukkoon kuulumisen tuo ihmiselle tunteen elämän merkityksellisyydestä ja tarkoituksellisuudesta. Näin ollen osallisuuden toteutuminen vaatii sitä, että yhteisö hyväksyy yksilön jäsenekseen, ja että yksilö haluaa olla sen jäsen. (Lambert ym. 2013, 1419–1420; Nivala & Ryyänen 2013, 27.) Ihmisiä motivoi kokemus siitä, että on arvokas toisille, ja erityisesti niille ihmisille, jotka ovat ”omaa joukkoa” (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 45). Se, kokeeko yksilö itsensä tärkeäksi erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa, liittyy myös olennaisesti siihen, osaako yksilö arvostaa itseään ja omaa toimintaansa (Särkelä-Kukko 2014, 42). Esimerkiksi kouluun ja sen yhteisöön kiinnittymisen edellytyksenä on se, että oppilas kokee oppimisen itselleen merkitykselliseksi ja mieluisaksi, ja että hän saa koulussa yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän kokemuksia (Poikkeus ym. 2013, 111–112). Jokainen ihminen voi iästään riippumatta tuntea osallisuuden tunteita, mikäli pääsee osalliseksi sellaiseen toimintaan, jossa häneen luotetaan, ja hänen roolinsa yhteisön jäsenenä otetaan huomioon (Turja 2011, 26, 32, 34). Tämän lisäksi osallisuuden kokemukset ovat aina kytkeytyneinä yksilön omaan elämämaailmaan, ihmiskäsityksiin ja identiteettiin. Osallisuuden kokemus johtaa monesti siihen, että yksilö toimii ja vaikuttaa aktiivisesti ja itsenäisesti omaa elämäänsä koskevien asioiden kulkuun sekä ottaa vastuuta toimintansa seurauksista. (Särkelä-Kukko 2014, 35.) Toisaalta sen ei aina tarvitse tavoitella näitä päämääriä. Yhteen tuleminen ja yhdessä oleminen, eli ”yhteisyys” (Hanhivaara 2006, 3) voidaan käsittää myös itseisarvoina – jollaisina ne yksilölle usein näyttäytyvätkin.

Yksilön näkökulman kannalta on tärkeää pohtia, miten osallisuus näkyy toiminnassa. Monesti osallisuus rinnastetaan osallistujan aktiiviseen toimintaan (esim. Alanko 2013; Thomas & Percy-Smith 2010). Tässä yhteydessä osallisuuden ymmärretään toteutuvan silloin, kun yksilö fyysisesti osallistuu toimintaan, jolloin unohdetaan osallisuuden kokemuksellinen ulottuvuus. Perustavana erona osallisuuden ja osallistumisen käsitteille on se, että osallisuuden toteutuessa yksilöllä on vaikutusmahdollisuuksia toiminnan kulkuun ja toteutumiseen (Turja 2011, 29). Osallistuessaan

yksilö sen sijaan on ehkä vain passiivisena paikallaolijana tai ”ulkopuolisena” osallistujana jonkun toisen järjestämässä toiminnassa (Hanhivaara 2006, 4; Turja 2011, 26). Edellä mainitun määritelmän mukaan yksilön rooli osallisuudessa ja osallistumisessa käsitetään siis eri tavoilla. Toisaalta osallisuuden käsitteen tarkasteleminen ilman osallistumisen ulottuvuutta on ristiriitaista. Useimmiten ihminen osallistuu ollessaan osallinen. Ainakin osallistuminen toimii osallisuutta edistävänä keinona, ja voi vahvistaa kokemusta osallisuudesta (Leemann ym. 2015, 5; Nivala & Rynänen 2013, 26–27).

Kun osallisuutta määritellään, saatetaan unohtaa kysymys siitä, mihin tai mistä ollaan osallisia. Dewey kirjoitti 1900-luvun alussa koulussa oppimisen ongelmallisuudesta verrattuna informaaliin oppimiseen. Koulussa oppiminen voi näyttäytyä oppilaalle etäisenä ja abstraktina, kun taas informaaleissa yhteyksissä oppiminen on aina kiinnittynyt oppijan persoonaan ja kiinnostuksenkohteisiin. (Dewey 1916/2007, 12.) Osallisuuden kohde määrittää sen, haluaako yksilö ylipäätään olla osallinen tai kokeeko hän osallisuuden tavoiteltavaksi asiaksi. (Nivala & Rynänen 2013, 25.) Koulumaailmassa osallisuuden tavoittelun lähtökohdat voivat olla opetus suunnitelman laatijoilla, koulun rehtorilla, koulun opettajilla ja koulun oppilailla keskenään hyvin eriävät. Koulun tehtävän kannalta on tärkeää pyrkiä siihen, että koulutus ja oppiminen näyttäytyvät oppilaille tavoiteltavina ja merkityksellisinä osallisuuden kohteina.

2.2 Lapsikäsitys osallisuuden taustalla

Käsitykset lapsuudesta muuttuvat ajan mukana. Jokaisessa ajassa vaikuttaa yhtä aikaan useita eri käsityksiä lapsuudesta ja lapsista. Nämä käsitykset ovat aina sidoksissa ajan lisäksi paikkaan ja ympäröivään kulttuuriin. Todellisuudessa lapsuus rakentuu lasten elämänä, kokemana ja kertomana. Lapsuuden määrittelijöinä ovat paitsi aikuiset, myös jokainen yksittäinen lapsi. (Roos 2016, 21–22.) Aikuiset ja lapset tuottavat, muokkaavat ja ylläpitävät jatkuvasti käsityksiä siitä, mitä kuuluu lapsuuteen. Nämä mahdollisesti toisistaan eriävät käsitykset vaikuttavat siihen, millaisiksi aikuisten ja lasten välit muotoutuvat. (Kiili 2008, 58.) Osallisuuden taustalla vaikuttava lapsikäsitys arvostaa lapsia ja heidän kykyjään. Tällöin lapsuuteen ei liitetä tietämättömyyden, keskeneräisyyden tai lapsellisuuden negatiivisävytteisiä leimoja (Kiili 2008, 59–60; Salo 2010, 420).

Viimeisten vuosikymmenten aikana suomalaisessa kasvatustieteessä on korostettu lapsia tasavertaisina toimijoina, jotka ovat kykeneviä ja oikeutettuja vaikuttamaan oman elämänsä kysymyksiin (Salo 2010, 420). Ajatus lapsen mukaan ottamisesta ja osalliseksi pääsemisestä juontaa juurensa Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (YK 1991), johon myös perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiden osallisuustavoitteet nojaavat (OPH 2014, 14–15).

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja esittää omia mielipiteitään, jotka on otettava huomioon lapsen kehitystason mukaisesti (YK 1991, 11). Osallisuuden peruspilarina voidaan tällöin pitää lapsen oikeutta saada tietoa itseään koskevista asioista, jotta hän voi vaikuttaa niihin (Oranen 2008, 9). Ei riitä, että lapselle annetaan mahdollisuus tulla kuulluksi. Lapsen tulisikin havaita osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuutensa todellisina mahdollisuuksina. Osallisuuden toteutuminen vaatii sitä, että lapsi todella voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Alanko 2013, 52.) Lasten osallisuuden merkitystä on perusteltu muun muassa lasten tasa-arvoisuuteen ja hyvinvointiin viitaten. Nuo arvot voidaan nähdä perusedellytyksinä jokaisen ihmisen elämälle. Lansdownin (2001, 1) mukaan vallalla olevia käsityksiä lapsen asemasta lapsi-aikuinen-suhteissa on harkittava perusteellisesti uudelleen, jotta lasten osallisuus oikeudet toteutuisivat.

Käytännössä lasten osallisuus esimerkiksi päätöksentekoon saatetaan nähdä riskialttiina tai jopa lasten hyvinvointia vaarantavana (Oranen 2008, 11). Puhutaan niin sanotusta vapauden ja turvallisuuden vaihtokaupasta, jonka mukaan turvaa saadakseen on alistuttava vartioitavaksi ja vapautta saadakseen tulee huolehtia itse itsestään (Harinen & Halme 2012, 41–42). Roche (1999) ottaa kantaa keskusteluun, jossa lapsia pidetään suojelua tarvitsevinä. Hänen mukaansa aikuisten näkemyksissä lapsia täytyy suojella joko itseltään tai aikuisten maailmalta. Lapset ja nuoret “ongelmatisoidaan”, jolloin nähdään, että he joko ovat ongelma tai ovat ongelmassa. Näissä käsityksissä lapsen tarpeiden täyttymistä pidetään tärkeämpänä kuin lapsen oikeuksien täyttymistä. (Roche 1999, 476–477.) Myöskään vastakohtainen tilanne, jossa lapsia painotetaan itsenäisinä, pätevinä ja johdonmukaisina toimijoina ei ole ongelmaton. Siinä unohdetaan lapsen haavoittuvainen ja riippuvainen puoli. (Bae 2009, 395.) Lasten oikeuksien tunnustaminen ja aikuisen velvollisuudet lapsia kohtaan eivät ole toisiaan poisrajaavia tekijöitä. Lapset ovat oikeuksiensa harjoittajia, mutta aikuisten täytyy yhdessä lasten kanssa kehittää toimivia strategioita, joiden kautta lapset pääsevät harjoittamaan näitä oikeuksia. Toisin sanoen lapsia ei saa jättää yksin taistelemaan oikeuksien toteutumisen puolesta, vaan aikuisten tulisi oppia toimimaan lasten kanssa läheisemmässä suhteessa ja toimia auttajina. (Lansdown 2001, 1.) Heidän tulisi havaita lasten kyvyt, mutta olla samaan aikaan avoimia lasten haavoittuvuudelle ja riippuvuudelle (Bae 2009, 395).

2.3 Oppilaiden osallisuus opetussuunnitelman valossa

Opetushallitus nostaa osallisuuden käsitteen toistuvasti esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Osallisuus näkyy nykyisessä opetussuunnitelmassa opetuksen arvoperustan lähtökohtana, laaja-alaisena oppimiskokonaisuutena, toimintakulttuurin kehittämisperiaatteena sekä

oppimisympäristöihin, yhteistyöhön, opetuksessa käytettäviin työmuotoihin ja erityiseen tukeen liittyvänä seikkana (ks. OPH 2014). Sen pitäisi tulla ilmi nyt kaikessa koulumaailmaan kytkeytyvässä. Opetussuunnitelmassa esitetään, että osallisuutta edistämällä pyritään tukemaan aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista, demokraattisten toimintatapojen omaksumista, tunnetta kuulluksi ja arvostetuksi tulemista omassa yhteisössä (OPH 2014, 30). On tärkeää tarkastella osallisuuden yhteiskunnallista ja yksilöllistä ulottuvuutta koulun näkökulmasta.

2.3.1 Osallisuuden mahdollistuminen koulussa

Aikuisen valta-asema suhteessa lapseen ilmenee vahvana koulun kontekstissa, koska opettajan auktoriteetti-rooli luokkahuoneen johtajana on edelleen pääosin hyvin selkeä. Koulussa opettajat toimivat ikään kuin ”portinvartijoina” kaikille lapsilta tulleille ideoille, ajatuksille ja päätöksille (Alanko 2013, 167). Opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana on keskeinen. Tähän liittyy kysymys valtasuhdeulottuvuudesta. (Emilson & Folkesson 2006, 235; Turja 2011, 27–28). Se, kuinka tärkeäksi opettaja kokee demokraattisuuden ja sen soveltamisen opetuksessa, vaikuttaa siihen, ottaako opettaja oppilaitaan mukaan päätöksentekoon (Vesikansa 2002, 27). Toiseksi oppilaiden mukaan ottamiseen vaikuttaa se, kuinka suuren arvon opettaja antaa lasten tavoille kokea ja ymmärtää maailmaa (Emilson & Folkesson 2006, 221). Saikkonen ja Väänänen (2000) tuovat esiin mielenkiintoisen teeman liittyen koulun institutionaalisten valtarakenteiden olemassaoloon. Tieto ja tietäminen liittyvät lasten ja aikuisten välisen suhteen määrittelemiseen hierarkkisena. Lopulta aikuiset tekevät päätökset siitä, mikä on arvokasta tietoa. ”Lapsista tiedetään, mutta lapset eivät tiedä.” Näin muotoutuvat koulun toiseuttavat lapsidiskurssit, joita ovat ”luonnollinen lapsi”, ”koulun lapsi”, ”homogeeninen lapsi” ja ”yhteiskunnan lapsi”. Näissä eri diskursseissa voidaan tarkastella lapsen ja aikuisen suhdetta, lapsen äänen kuulumista ja lapsilähtöisyyden ilmenemismuotoa. (Saikkonen & Väänänen 2000, 266.)

Aikuisen valta-asema suhteessa lapseen selittyy itsestään selvänä suuremman elämäkokemuksen ja viisauden pohjalta. Opettajan asiantuntijarooli on myös välttämätön koulun perustehtävän kannalta. Tämä tekee opettajan ja oppilaan välisen kasvatussuhteen oikeutetuksi. (Värri 2004, 150–151.) Tässä suhteessa aikuisen valta-asema ei muodosta uhkaa lapsen osallisuuden toteutumiselle. Sen sijaan suurimpina esteinä lasten osallisuudelle ovat aikuisten asenteet ja ajatukset, joiden mukaan viisaus ja kyky tehdä päätöksiä on ainoastaan elämäkokemuksen kautta saavutettava oikeus. Todellinen haaste aikuisille on päästää irti perinteisestä roolistaan kontrolloida lapsia ja avata mielensä sellaiselle toiminnalle, jossa kehitetään asioita lasten kanssa yhdessä. (Pridmore 2000, 112.) Bae (2009) sekä Emilson ja Folkesson (2006) toteavat, että opettajan tulee

pyrkii ottamaan lapsen näkökulma, jotta lasten osallisuus voisi aidosti toteutua. Tämä vaatii aikuiselta emotionaalista herkkyyttä lapsia kohtaan ja kiinnostusta lasten aikomuksia kohtaan (Bae 2009, 400; Emilson & Folkesson 2006, 219, 235). Väri (2004) kuvaa dialogista kasvatussuhdetta, jossa kuvastuu osallisuutta tukevan aikuinen-lapsi-suhteen perusta. Dialogisessa kasvatussuhteessa ymmärretään kasvattajan asiantuntija-asema suhteessa kasvatettavaan. Dialogisen kasvatussuhteen avain on kuitenkin siinä, että viisauden ja elämäkokemuksen myötä saavutetusta ylivertaisuudestaan huolimatta kasvattaja pyrkii kohtaamaan kasvatettavan ainutlaatuisena yksilönä. Tällöin kasvatettava näyttäytyy subjektina, jolla on oma näkökulma yhteiseen maailmaan. Opettaja-oppilas-suhteessa dialogisen kasvatussuhteen toteutuminen tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa huomioon sekä oppilaan yksilöllisyyden että kasvatusinstituution hänelle asettamat kasvatustehtävät. Kasvatussuhteessa opettaja on oppilaan ”kasvun auttaja”, ja kasvatussuhteen lopullinen päämäärä on oppilaan itsenäistymisessä. (Väri 2004, 156–159.)

Koulussa opettajan ja oppilaiden suhde toimii vastavuoroisesti: opettajan toimintaan ja opetustyyliin vaikuttavat oppilaiden toiminta, ominaisuudet ja aloitteet. Vastaavasti opettajan toiminta rakentaa ryhmän ilmapiiriä ja voi joko estää tai edistää oppilaiden osallisuutta ja oppimismotivaatiota. (Poikkeus ym. 2013, 117.) Osallisuuden toteutumisen kannalta opettajan on tärkeää pyrkiä luomaan sellaista luokkahuonekulttuuria, joka mahdollistaa vastavuoroisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden. Pajulammi (2013) esittää lasten osallisuuteen liittyvien prosessien ilmenevän lasten ja aikuisten välillä tapahtuvassa vastavuoroiseen kunnioitukseen perustuvassa tiedonvaihdossa ja vuoropuhelussa. Tämä ei ole hetkellinen tapahtuma, vaan jatkuvaa prosessia. Jatkuva prosessi on vuoropuhelua, jonka kuluessa kehittyä ja kehitetään yhteisiä menettelytapoja, toimenpiteitä ja ohjelmia. (Pajulammi 2013, 96.) Vuoropuhelussa on olennaista, että opettaja antaa myös palautetta oppilaiden ideoista ja voi kehittää lasten esittämiä ideoita eteenpäin (Emilson & Folkesson 2006, 237). Osallisuuden kokemuksille luodaan pohjaa dialogisten keskustelukäytäntöjen kautta, kun oppilaat ja opettajat esimerkiksi neuvottelevat jaetuista tavoitteista. Kun opetusta toteutetaan dialogisuuden periaattein, voivat kaikkien keskusteluun osallistujien äänet ja ajatukset tulla kuulluiksi, jaetuiksi, kyseenalaistetuiksi ja kiistetyiksi. Havaintotutkimusten tuloksissa tämänkaltaista dialogista toimintakulttuuria ei suomalaisista koululuokista ole juurikaan löytynyt. (Poikkeus ym. 2013, 118.)

Osallisuuden toteutumista ajatellen on merkittävää, millä tavoin opettaja pyrkii tukemaan oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuus ei ole vain yksilön kokemus, vaan myös ryhmäilmiö (ks. myös Saarinen & Takala 2016). Osallisuudessa on aina kysymys mukana olemisesta ja hyväksytyksi tulemisesta ryhmässä. Osattomuuden, eli ryhmästä ulkopuolelle jäämisen eräs ilmenemismuoto on kiusaaminen. Kiusaamistapauksissa on monesti kyse

siitä, ettei ryhmässä ilmenevää erilaisuutta hyväksytä. Ryhmässä vallitseva samanlaisuuden paine luo turvattomuuden tunnetta ryhmän sisälle. (Hanhivaara 2006, 5–7.) Opettajan tehtävänä on mahdollistaa oppilaiden välisiä yhteistyön paikkoja ja antaa näin mahdollisuuksia yhteistyön ja yhteisyyden kehittymiselle. Hanhivaaran (2006) mukaan myös ryhmän sisäisten vuorovaikutussuhteiden pitäisi perustua dialogisuudelle, jonka edellytyksiä ovat vastavuoroisuus, ymmärtäminen ja kuunteleminen. Dialogisessa ryhmässä erimielisyydet eivät tule tukahdutetuiksi, vaan niitä sallitaan ja voidaan jopa ruokkia. (Hanhivaara 2006, 7–8.) Johnson ja Johnson (1991) esittävät, että se, kuinka oppilaat toimivat keskenään, on pitkälti kiinni siitä, millaista riippuvuutta opettaja rakentaa oppilaiden välille. Keskinäisen riippuvuuden sijaan oppituntien rakenteet ovat kuitenkin jo pitkään nojanneet joko itsenäiseen työskentelyyn tai kilpailumiseen. (Johnson & Johnson 1991, 3, 14, 26.) Osallisuuden tavoitteet, olivatpa ne sitten yksilön tai yhteiskunnan näkökulmasta nähtyjä, eivät voi täytyä itsenäiseen työskentelyyn tai keskinäiseen kilpailuun nojaavien rakenteiden kautta.

2.3.2 Näyttäytyykö osallisuus koulussa demokratiatoimintana?

Osallisuuden ja osallistumisen käsitteiden tarkastelussa nostetaan usein esiin ajatus kansalaiskasvatuksesta. Oppilaiden on päästävä koulussa vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, jotta he voisivat tulevaisuudessa toimia yhteiskunnan aktiivisina kansalaisina. Osallisuus kouluyhteisössä luo edellytykset yhteiskunnalliselle osallisuudelle (Nivala & Ryyänen 2013, 28). Uusimmista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista heijastuu kuva, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä pidetään Suomen peruskouluissa tärkeänä (OPH 2014, 35). Tämä mukaillee kasvatusfilosofi John Deweyn (1859–1952) ideaa koulusta “pienoisyhteiskuntana”. Vaikutusmahdollisuuksia tulisi olla oppilaiden päivittäisessä kouluarjessa, ja niiden tulisi toteutua aidosti oppilaita kuunnellen. Tomperi ja Piattoeva (2005, 273) varoittavat opettajia näennäisesti toteutuvasta dialogisuudesta ja puhekulttuurista, jossa oppilaita kuullaan ikään kuin “muodon vuoksi”. Voidaankin kysyä: kuuluuko oppilaiden ääni vielä ikään aidosti, vaikka niin väitetään uuden opetussuunnitelman hengessä?

Erilaisia keinoja lasten ja nuorten äänen esille tuomiseksi ollaan kehitetty Suomessa paljon. Harinen ja Halme (2012, 43) käsittelevät teoksessaan lasten ja nuorten osallisuutta koskevaa raporttia (ks. Council of Europe 2011), jonka mukaan osallisuus toteutuu Suomessa pääasiallisesti muodollisten ja valmiiksi tarjottujen rakenteiden kautta. Esimerkiksi oppilaskuntatoimintaa voidaan pitää toimivana keinoina lisätä demokraattisuutta kouluissa (Tomperi & Piattoeva 2005, 272, 274). Demokraattisuuteen pyrkiminen äänestysten ja muiden formaalin demokratian keinojen

kopioimisen kautta on kuitenkin monella tapaa ongelmallinen keino tukea oppilaiden osallisuutta (Kiili 2008, 55; Lansdown 2001, 7). Ensinnäkin, esimerkiksi oppilaskuntatoiminta on keino sellaisten lasten osallisuuden ja aktiivisuuden tukemiseen, jotka jo ”osaavat osallistua” tai ”osallistuvat oikein”, eli instituution asettamien käytänteiden kautta (Kallio 2009, 126). Harinen ja Halme (2012, 43) tähdentävät, että nämä muodolliset toimintamuodot kiehtovat vain osaa lapsista ja nuorista. Vaikka oppilaskunta käsitteenä kattaa koko koulun oppilaat, voi osallisten määrä olla todellisuudessa paljon vähäisempi. Mihin jää niiden oppilaiden ääni, jotka eivät halua aktiivisesti ja julkisesti tuoda sitä esille? Toiseksi, esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tai koulun pienimmillä voi olla vaikeuksia ilmaista näkemyksiään verbaalisesti (Lansdown 2001, 2; Qvarsell 2005, 99), jonka kaltaiseen esitystapaan muodollinen demokratiatoiminta pitkälti nojaa. Myös yhteisen kielen puute voi estää yhteisön toimintaan mukaan pääsemistä, mikäli toiminta perustuu kielelliselle ilmaisulle (Särkelä-Kukko 2014, 41).

Bae (2009) pohtii formaalien vaikuttamistapojen ongelmallisuutta suhteessa yksilöllisiin valintoihin ja yhteisössä toimimiseen. Hän näkee sudenkuoppa sen, että kasvatuksessa painotetaan yksilöllisten valintojen tekniikoita, kuten yksilöllisiä äänestysmenettelyjä, kokouksiin osallistumista, sääntöjen noudattamista ja enemmistö päättää -periaatetta. Näissä toimintatavoissa sallitaan hyvin vähän erilaisuutta. Kyseisiä tekniikoita toteuttamalla huomiota vaille jää se seikka, että demokraattisuutta rakennetaan jokapäiväisessä elämässä, jossa erilaiset näkemykset kohdataan kunnioittavasti, ja omaa mieltään saa myös muuttaa. Baen mielestä lasten mahdollisuus ottaa kantaa pitäisi olla paljon muutakin kuin yksilöllisiä valintoja. Demokraattiset suhteet sisältävät toisinaan väärinymmärtämisen hyväksymistä ja ystävien auttamista sekä solidaarisia tekoja. Mikäli lasten toimintaympäristöt on rakennettu tiukoille säännöille, saattaa lasten vapaan ilmaisun kenttä olla liian rajallinen. Tällöin ei ole myöskään tilaa vaihtoehtoisille tavoille ilmaista itseään. Oikeus osallisuuteen on vaarassa, jos sitä toteutetaan vain sellaisten muodollisten rutiinien kautta, jotka korostavat yksilöllisiä valintoja. (Bae 2009, 396, 400.) Lansdown tukee Baen ajatuksia. Hänen mukaansa demokraattisuudesta oppimisessa on monta ulottuvuutta. Lapset oppivat, mitkä heidän oikeutensa ja velvollisuutensa ovat; he tiedostavat, miten muiden vapaus rajoittaa heidän omaa vapauttansa; he tietävät, miten heidän toimintansa voi vaikuttaa toisten oikeuksiin. (Lansdown 2001, 6.)

Jotta oppilaat voisivat tuntee omistajuutta, sitoutumista ja vastuuta yhteisestä koulusta, täytyy heille antaa mahdollisuuksia olla osallisina koulun päätöksentekoon, käytäntöihin ja rakenteisiin, jotka vaikuttavat heidän jokapäiväiseen elämäänsä (Lansdown 2001, 5). Kysymykset vaikuttamisesta, sitoutumisesta ja osallistumisesta voivat kuitenkin olla oppilaalle yhdentekeviä, mikäli oppilas ei tunne yhteenkuuluvuutta yhteisössään ja arvostusta yhteisöään kohtaan. Lansdown

(2001, 6) kritisoi sitä, että samalla kun pyritään kasvattamaan oppilaista aktiivisia kansalaisia, rajoitetaan lasten mahdollisuuksia leikkiin, kaverisuhteisiin, itsenäiseen kasvuun ja tutkimiseen. Mikäli demokratiatoiminta tai toiminta ylipäätään on aikuisten lähtökohdista käsin suunniteltua ja toteutettua, voivat toimintaan osallistuvat lapset olla vain demokratiatoiminnan passiivisia osallistujia ja näin ollen myös yksilön osallisuuden tunne voi jäädä muodostumatta. (Turja 2011, 26.)

Aikuisten on tärkeää huomioida lasten osallisuus asenteiden tasolla. Tämän lisäksi aikuisten tulisi myös löytää toimivia keinoja lasten osallisuuden tukemiselle (Pridmore 2000, 112). Ei ole löydettävissä yhtä vastausta sille, miten osallistuminen näkyy osallisuudessa. Tämä vaikeuttaa toimivien keinojen löytämistä. Kaikki ihmiset eivät tunne osallisuutta samoissa tilanteissa tai samassa toiminnassa, ja toisaalta osallisuuden tunne voi yksilölläkin vaihdella toiminnan laadun ja ympäristön mukaan (Kiili 2006, 37; Leemann ym. 2015, 5). Lapset kommunikoivat monipuolisesti, ja muodollisten toimintatapojen sijaan oppilaiden kanssa kommunikoitaessa pitäisi käyttää kaikkia niitä sekä verbaalisia että non-verbaalisia tapoja, joita lapset kommunikoinnin apuna käyttävät (Clark 2005, 491; Lansdown 2001, 8; Pridmore 2000, 105). Oppilaille esimerkiksi kehollisuus, liikkuminen, tilat ja esineet ovat tärkeä osa kommunikointia, ja heille on luontevaa ottaa kontaktia ja olla yhteydessä sekä toisiin ihmisiin että esineisiin (Hohti & Karlsson 2013, 167–168, 171). Etenkin pienimmille lapsille luontainen vuoropuhelun keino on leikki. Leikeissä lapsi on se, joka kontrolloi, asettaa tavoitteet ja luo merkityksiä (Johansson & Sandberg 2010, 240; Pramling-Samuelsson & Johansson 2009, 79). Sen avulla lapsi saa mahdollisuuden vapaaseen itseilmaisuuksiin ja aktiiviseen toimijuuteen. (Bae 2009, 396, 401.) Leikin roolia ei välttämättä nähdä merkityksellisenä osallisuuden kannalta. Mitä aikuiset voisivat oppia leikkimällä ja vuorovaikuttamalla lasten kanssa? Tätä kysymystä tutkimalla voidaan Baen mielestä päästä suuntaan, joka mahdollistaa paremmin lasten osallisuuden. (mt., 402.) Kasvatuksellinen draama on leikistä kumpuavaa toimintaa. Draamatoiminnassa yhdistyy lapselle luontainen vuorovaikutuksen tapa, joka toteutuu leikillisyyden ja kehollisuuden kautta. Draamaa työssään hyödyntämällä opettaja tulee tukeneeksi osallisuutta lapsen lähtökohdista käsin.

3 SUKELLUS DRAAMAN MAAILMAAN

Oma ymmärrykseni draamakasvatuksesta on vaikuttanut paitsi tutkimusaiheen valintaan myös kaikkiin muihin valintoihin ja niiden haasteiden kohtaamiseen, joita tutkimus on minulle asettanut. Omaa ymmärrystäni aiheesta ovat rakentaneet draamakasvatuksen opintojen myötä saamani kokemukset ja tietämys, draamatoimintaan osallistuminen oppijan roolissa, kokemukset draaman työtavan hyödyntämisestä opetuksessa sekä viimeisimpänä syvempi perehtyminen draamakasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen. Draamakasvatuksen teoriaan syventyminen vahvisti entisestään ennakko-oletustani siitä, että draamakasvatus ja draaman työtapat ovat luonteeltaan osallisuutta tukevia. Ennen kuin perehdyn teoriasta nouseviin draamakasvatuksen osallisuutta tukeviin piirteisiin, avaan draamakasvatuksen taustoja yleisemmällä tasolla. Luvun lopussa suuntaan tarkasteluni siihen, millaista draamakasvatus on koulun kontekstissa.

3.1 *Draamakasvatuksen käsitteen määrittelyä*

Draamakasvatuksella tarkoitetaan akateemista oppiainetta ja tieteenalaa, joka keskittyy draamakasvatuksen sekä teatterikasvatuksen ilmiöihin. Käsitteen alle kuuluvat draaman kasvatuksellinen ja opetuksellinen käyttö sekä näyttämötaiteen opetukseen tähtäävä pedagoginen toiminta. Laakson mukaan nuori tieteenala ei ole vielä pystynyt vakiinnuttamaan peruskäsitettään. Tällä hetkellä käytössä oleva draamakasvatuksen käsitekin on tutkimuksen kentällä uudehko. Käsitteen synonyymeinä tai edeltäjinä pidetään muun muassa termejä: luova ilmaisu, luova draama, ilmaisutaito, ilmaisukasvatus, draamapedagogiikka ja pedagoginen draama. (Laakso 2004, 47–48.) Opetuksellisissa kontekstissa draamakasvatuksesta ja sen erilaisista työtavoista on yleisesti omaksuttu termin “draama” käyttö. Muun muassa suomalaiset draamakasvattajat ja -pedagogit (esim. Asikainen 2003; Heikkinen 2002; Østern 2000) käyttävät kasvatuksellisen tai opetuksellisen draaman synonyyminä lyhennettä ”draama”. Tähän lienee osasyynä se, että draamakasvatuksen englanninkielisen vastineen “drama in education” tai ”educational drama” synonyyminä pidetään termiä “drama” (mm. Bolton 1984; Wagner 1979; O’Neill, Lambert, Linnell & Warr-Wood 1976). Toisaalta ”drama” -termin yleisyys englanninkielessä saattaa johtua myös siitä tosiasiasta, että

monien draamakasvatuksen pioneerien (Gavin Bolton, Dorothy Heathcote) kotimaassa Isossa-Britanniassa kouluista löytyy oppiaine nimeltään “drama”.

Draama sanana voi yleisellä tasolla viitata monissa eri konteksteissa ilmenevään teatterilliseen toimintaan. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaisinta pohtia sitä, mitä kasvatuksellisella draamalla tarkoitetaan. Kasvatuksellisessa kontekstissa draamaa ei nähdä varsinaisesti teatteritaitojen harjoittamisena, vaan ilmiöiden ja asioiden tutkimisena teatterin keinojen, erilaisten työtapojen ja pelien avulla (Neelands 1984, 6; Toivanen 2007, 6). Työtavan avulla osallistujat pääsevät harjoittamaan uusia ideoita, käsitteitä, arvoja, rooleja ja kieltä (Neelands 1984, 6). Erilaisissa ”draamaharjoituksissa” on aina läsnä teatterille ominaisia piirteitä, kuten toiminnan päämäärä, vertauskuvat, ristiriita, roolihenkilöt, aika ja paikka (Bowell & Heap 2014, 11). Draama nähdään monesti joko opetusmenetelmänä tai taidemuotona, mikä väheksyy draamakasvatuksen todellista potentiaalia. Heikkinen (2004) ei halua lokeroida alaa taideaineeksi eikä yleissivistäväksi aineeksi, sillä hänen mukaansa nämä kaksi sulautuvat yhteen draamakasvatuksessa. Ajatus liittyy kahteen vastakkaisenakin pidettyyn käsitykseen kulttuurista. Kun kulttuuria pidetään jonakin “eteenpäin siirrettävänä” ja perinteisenä, korostuu sen sosiaalistava luonne. Toisaalta kulttuurin käsitteeseen yhdistetään usein luovuus, uusien merkitysten luominen ja kulttuurin kehittäminen, jotka korostuvat taiteellisessa toiminnassa. Draamakasvatuksessa yhdistyvät vallitsevia arvoja välittävät ja uutta luovat tavoitteet. (Heikkinen 2004, 14–15, 66–67.) Heikkinen toteaa, että englanninkielen termi “drama in education” kuvaa hyvin kasvatuksellisen draaman peruslähtökohtaa: draama on mahdollisuuksien tila taiteen ja kasvatuksen välissä (Heikkinen 2002, 15).

Päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään termejä “draama” ja “draamakasvatus” synonyymeinä. Tätä valintaa perustelen viittaamalla suomalaisten draamakasvattajien ja –pedagogien käyttämiin termeihin. Molemmilla termeillä viitataan kasvatukselliseen draamaan. Lukijan on hyvä ymmärtää, että kasvatuksellista draamaa hyödynnetään monissa kasvatuksen konteksteissa koulun lisäksi. Siksi voi olla hämäävää, että tulen käyttämään oppijasta tai osallistujasta monesti termiä “lapsi” tai “oppilas”, kun kontekstista riippuen oppijana draamassa voisi olla yhtä hyvin esimerkiksi nuori, aikuinen, vanhus, potilas tai työyhteisön jäsen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kasvatuksellista draamaa opetuksellisesta näkökulmasta ja peruskoulun kontekstissa, jolloin termien “lapsi” ja “oppilas” käyttö lienee perusteltua.

3.2 *Kurkistus draaman verhon taakse*

Draamakasvatuksen teoriaan, kuten myös muuhun kasvatusteoriaan, ovat suuresti vaikuttaneet John Deweyn kasvatustieteelliset ajatukset. Østern (2001, 38) nostaa draamakasvatuksen kannalta erityisen merkitykselliseksi Deweyn ajatukset kokemisen ja toiminnan merkityksestä taiteessa (ks. Dewey 1934/1980). Myös Rusanen (2002) mukaan Deweyn kasvatustieteelliset ajatukset näkyvät draaman taustalla vaikuttavassa oppimiskäsityksessä monin tavoin. Deweyn taidekäsityksen ja kokemukseen liittyvien ajatusten lisäksi esimerkiksi reformipedagogiikasta on löydettävissä yhteys tämän päivän draamakasvatukseen. Draaman kasvatustieteellinen käyttö sai varsinaisesti alkunsa 1900-luvun alussa, jolloin Deweyn kasvatustieteelliset ajatukset alkoivat näkyä amerikkalaisten ja englantilaisten koulujen teatteriopetuksessa. Deweyn mukaan kaiken kasvatuksen juuret ovat lapsen vaistonvaraisessa ja impulsiivisessa toiminnassa. Hän totesi, että lasten välittömiä toimintoja sekä erilaisia pelejä, leikkejä, kilpailuja ja matkimista voidaan hyödyntää kasvatustieteellisessä toiminnassa. (Rusanen 2002, 63–75; Rusanen 2008, 25.)

Draama pääsi 1900-luvun alussa suosioon oppiaineena, jonka keskiössä on lapsi ja hänen vapaa itseilmaisunsa. Bolton (1984) kritisoi 1900-luvun alkupuolella vallinnutta käsitystä draamasta ja esitti, että draamalle annettiin jopa liian avoimet ja vapaat raamit lapsikeskeisyyden ja vapaan itseilmaisun nimissä. Näin draama nähtiin toimintana, jossa kaikki on oikein. Se oli kaikissa muodoissaan ja aina hyväksyttävää ja tervetullutta. Boltonin mukaan itseilmaisuus on merkittävä osa draamaa, mutta draamakasvatuksen tavoite ei ole vapaassa itseilmaisussa, vaan tiedosta ja tietämyksestä oppimisessa. (Bolton 1984, 6–7, 9–11.) Myös Boltonin näkemysten kaltaista epistemologista painotusta, joka korostaa draaman käyttöä tiedon tuottamisen, rakentamisen ja ymmärtämisen välineenä, on kritisoitu (Laakso 2004, 46). Oli painotus mikä hyvänsä, ovat draaman oppimisalueet ja oppimistavoitteet moninaiset. Ne kattavat tiedollisia, taidollisia, emotionaalisia sekä sosiaalisia tavoitteita.

Draamaa taiteenmuotona on vaikea kuvitella ilman toimintaa ja kokemuksellisuutta. Kreikan kielessä sanalla draama (drama) tarkoitetaankin juuri toimintaa (Esslin 1980, 16). Toiminta on draaman luonteenomaisin piirre (mt., 16), ja sitä saadaan aikaan tilan, ajan ja ihmisten kautta (Neelands 1984, 6). Vaikka draama on pitkälti tekemällä oppimista, on esimerkiksi Deweyn pragmaattisen teorian linkittäminen taidekasvatukseen jäänyt pinnalliselle tasolle draamakasvatuksen tutkimuksen kentällä (Rusanen 2002, 75). Draamatoiminnassa ”minä” toimii välineenä ja toiminta perustuu keholliseen ilmaisuun (Asikainen 2003, 69). Boltonin mukaan draaman kasvatustieteellinen voima piilee siinä, että kaikenlainen kuvitteellinen toiminta tehdään siinä konkreettiseksi (Bolton 1984, 142). Konkreettisuus tukee lapselle ominaista tapaa oppia itse

tekemällä (Neelands 1984, 2). Merkitysten luominen tapahtuu puheen lisäksi tilan ja liikkeen avulla. Toiminta ei ole näin ollen ole “pöytään sidottua”, toisin kuin perinteinen koulutyö monesti. (Neelands 1992, 4.) Saha (2013) suhtautuu kriittisesti Suomen nykyiseen koulujärjestelmään, joka näyttäytyy edelleen liian opettajajohtoisena, liiaksi näkö- ja kuuloaistiin perustuvaa oppimista korostavana ja korkeamman aktiivisuuden omaavia oppilaita syrjivänä. Hänen mukaansa draaman tuoma toiminnallisuus voisi olla omiaan muuttamaan opetusta monipuolisempaan suuntaan. (Saha 2013, 208–209.) Toiminnallisuus ja tekeminen ovat tavoiteltavia ominaisuuksia opetuksessa, mutta niitä ei tulisi pitää opetuksen itseisarvoina. Jos toimintaa toteutetaan toiminnan takia, häviää sen merkitys. (Dewey 1916/2007, 162, 165.) Tämä pätee myös draamatyöskentelyyn, jota ei tulisi pitää pelkkänä välipalana tai jaloittelutaukona “oikean oppimisen” välissä.

Draaman oppimiskäsitys linkittyy monella tapaa lapsen osallisuuden ideaaliin. Draaman perusta on humanistisen psykologian näkemyksessä yksilöstä arvokkaana olentona ja aktiivisena ajattelijana. Draamapedagogit korostavat oppijan pitämistä oppimisen keskuksena. Draamassa pyritään siihen, että jokaisen osallistujan on mahdollista oppia, vahvistaa ja soveltaa tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan omista lähtökohdistaan käsin. Olennaista on, että opettaja huomioi oppilaan kapasiteetin ja kiinnostuksen kohteet ja pyrkii yhdistämään koulussa ja “kadulla” opittua. (Neelands 1984, 2–7.) Oppijoita ei tällöin nähdä passiivisina vastaanottajina, vaan aktiivisina merkityksen luojina, mikä on osallisuuden kulttuurille ominaista. Draamatoiminta lähtee siitä ajatuksesta, että lapsilla on takanaan merkittäviä oppimisprosesseja jo ennen luokkahuoneeseen tuloaan, ja nämä resurssit ovat valideja ja hyödyllisiä välineitä uuden oppimisessa. Kun lapsille annetaan mahdollisuus yhdistää koulun ulkopuolella oppimaansa ja koulussa opittavaa, annetaan heille myös status oppijoina ja mahdollistetaan se, että he voivat kehittää omia oppimistapojansa. (Neelands 1984, 2.) Myös Bowell ja Heap (2014) korostavat sitä, että oppimistilanteissa tulisi ottaa huomioon lapsen maailma, sillä ilman, että opittava asia tai oppiminen tuntuu lapselle mielekkäältä, ei syvällistä oppimista tapahdu. Jotta todella voisi ymmärtää, täytyy myös tuntea. (Bowell & Heap 2014, 12.) Draama on siis lapsikeskeistä, mutta samaan aikaan draamassa oppiminen riippuu opettajan valitsemien harjoitusten muodosta, eli siitä, tuovatko ne uusia ja virkistäviä tietämisen tapoja lasten olemiseen, vuorovaikuttamiseen ja jäljittelevään käyttäytymiseen (Neelands 1984, 6). Lapsen elämismaailman ja lähtökohtien huomioonottaminen ovat arvoja, jotka vaikuttavat osallisuuden periaattein toteutetussa toiminnassa.

3.2.1 Leikillisyyden – draaman sydän

Leikkiä kuvataan usein yhtenä draamakasvatuksen lähtökohtana. Heikkinen (2004) kirjoittaa draaman leikillisyydestä viitaten leikkiteoreetikko Lev Vygotskin (1896–1934) esittämään leikin perusteoriaan. Vygotskyn leikkiteorian mukaan leikki on lapsen luovaa toimintaa, jonka sisällöt löytyvät aikuisten kulttuurista. Lapsi leikkii, koska haluaa tehdä sitä, mitä tärkeät ihmiset hänen ympärillään tekevät. Tämä on kuitenkin käytännössä mahdotonta, mistä seuraa todellisuuden ja mielikuvituksen yhdistäminen leikissä. Toisin sanoen lapsi toimii eri tilanteissa riippumatta siitä, mitä hän näkee tai millaisessa ympäristössä hän fyysisesti on. Mielikuvituksesta tulee eräänlainen tietoisuuden taso, jonka avulla lapsi tulkitsee ja heijastaa ympäröivää kulttuuria. Lapsi oppii ja kehittyy joutuessaan alttiiksi ympäristönsä vaikutuksille. Leikki ei siis koskaan ole “pelkkää toimintaa”, vaan siinä vaikuttaa aina hyvin vahvana kuva ympäröivästä todellisuudesta. (Heikkinen 2004, 52–53, 55.) Lapsen osallisuuden näkökulmasta leikki on merkityksellistä toimintaa, sillä siinä lapsi saa itse olla aktiivisena toimijana ja kontrolloida toiminnan muotoa ja etenemistä (Bae 2009, 396, 401; Johansson & Sandberg 2010, 240; Pramling-Samuelsson & Johansson 2009, 79).

Leikki nähdään monesti jonakin ei-vakavana ja ei-vakavasti otettavana. Bolton (1984, 80) ei yhdy tällaiseen ajatukseen: leikkiessä lapsen keskittyminen on yleensä hyvin korkealla tasolla. Lapsi ottaa leikin vakavasti. Tätä ilmentää myös säännöt, jotka ovat aina läsnä leikissä (Heikkinen 2004, 77). Leikin vakavuuteen liittyen Heikkinen (2003, 16) pohtii Turnerin (1982) käsitettä “liminaalinen tila”, jota draamassa toimiminen Heikkisen mielestä kuvastaa. Liminaalisessa tilassa työtä, toisin sanoen vakavaa tekemistä ja leikkiä, joka saattaa näyttytyä vapaana puuhasteluna, ei eroteta toisistaan. Liminaalisessa tilassa vakavasti otettava toiminta ja leikillisyyden yhdistyvät. Heikkinen (2002) toteaa tutkimuksessaan vakavan leikillisyyden olevan kulttuurin luomisen tapa. Tämän vuoksi leikki on vakavaa. Leikin aiheiden inspiraationa toimii ympäröivä kulttuuri, ja niiden tarkoituksena on palata sinne muokkaamaan todellisuutta. On huomattava, että draamassa leikki ei perustu sille, että pitäisi leikkiä, vaan siinä on takana kulttuuriin tutustumisen ja kulttuurin uudistamisen tavoite. (Heikkinen 2002, 134, 137; Heikkinen 2004, 75–76.) Leikillisyydestä huolimatta draamaa ei siis tule nähdä kasvatuksellisessa kontekstissa “leikin muotona”. Draamaohjaaja on vastuussa siitä, että draamatoiminta on aina tavoitteellista, ja että sillä on selkeä päämäärä. Kasvatuksellinen draama ei ole vapaan leikin tila. (Heikkinen 2004, 46.) Ohjaajan täytyy suhtautua draamaan muistaen sen kasvatuksellinen ja taiteellinen potentiaali (Bolton 1984). Tämä ei sulje pois sitä, että lapsille draama voi olla ”leikkiä”. Oppimista tapahtuu leikin ohessa, eikä lapsi leiki oppimisen, vaan leikin itsensä takia. Leikin viehätys piilee sen hauskuudessa ja huvissa, jotka

oikeastaan ovat myös draaman välttämättömiä ominaisuuksia. (Bolton 1984, 188; Heikkinen 2004, 57, 59; Neelands 1992, 10.)

Bolton esittää, että Vygostkyn, kuten monen muunkin leikkiteoreetikon käsitykset leikistä sisältävät sen ajatuksen, että ihmisen tarve leikkiä vähenee tietyn kehitysvaiheen jälkeen. Draamassa ajatus leikistä ei noudattele tätä käsitystä. (Bolton 1979, 20; ks. myös O'Toole 2002, 48.) Draamallinen leikki on O'Toolen mukaan yksi keskeisimmistä tavoista, joiden kautta lapsi oppii maailmasta, itsestään ja ihmisluonteesta, eli siitä, miksi toimimme niin kuin toimimme. O'Toole kuitenkin tähdentää, että ihminen ei koskaan täysin menetä kapasiteettiaan dramatisoida maailmaa, jotta ymmärtäisi paremmin sen toimintaa. (O'Toole 2002, 48.) Teerijoki pohtii, onko draaman muoto todellisuudessa saanut alkunsa juuri siitä, että ihmisellä on iästään riippumatta halu kokea ja kuvitella leikillisyyden kautta, miltä tuntuu olla toinen ihminen ja toimia toisessa ajassa ja paikassa (Teerijoki 2004, 98). Leikki on keino kokea erilaisia rooleja ja kertoa tarinoita itsestä, toisista ihmisistä ja maailmasta. Se on kuitenkin ennen kaikkea keino oman itsen ja ympäröivän maailman ymmärtämiseen. (Heikkinen 2004, 58–59.) Owens ja Barber uskovat, että leikki perustuu inhimilliselle tarpeelle. Lapsia on vaikeaa saada lopettamaan leikkimistä. (Owens & Barber 1998, 10.) Annammeko lapsille mahdollisuuksia oppia ja ilmaista itseään leikin kautta myös koulussa?

3.2.2 Draama yhteisöllisenä toimintana

Esslin on verrannut draamaa rituaaleihin, joita voidaan pitää yhtenä ihmiskunnan alkuperäisimmistä tavoista kokea sosiaalista identiteettiään ja tyydyttää riippuvuutta kollektiivisista elämyksistä (Esslin 1980, 12, 30). Ihmisillä on luontainen taipumus jakaa asioita keskenään, ja tarinat ovat ihmisille synnynnäinen tapa, kerrotaan niitä sitten puheen, musiikin tai tanssin kautta (Adcock & Ballantyne 2007, 36–38). Draamassa yhteinen kokemus toimii rituaalisena elementtinä. Ajassamme yksilöllisyyttä ja yksilön tarpeita korostetaan, eikä ihmisen kaipuuta sosiaalisiin kontakteihin ja aitoon vuorovaikutukseen oteta riittävästi huomioon. (Teerijoki & Lintunen 2001, 131–132, 143.) Nykypäivänä myöskään vapaa-ajan kulttuuri, kuten TV:n katselu, ruokakulttuurin tottumukset ja äänitetty musiikki eivät tarjoa sellaista yhteisöllistä kulttuuria, joka täyttäisi ihmisen tarpeita oman kulttuurinsa jakamiselle ja yhdessä kokemiselle. Tarvitaan rituaalien kaltaista toimintaa, kuten tarinankerrontaa, tanssimista ja laulamista, jotta ihmiset todella pääsisivät käsiksi oman kulttuurinsa arvoihin, tapoihin ja kulttuuri-identiteettiin. (Neelands 1992, 4–5.)

Asikainen kuvailee draamaa osallistavana toimintana, joka tapahtuu ryhmässä. Ryhmän läsnäolo on välttämätöntä, sillä draamatyöskentely rakentuu vuorovaikutuksellisuudelle ja dialogisuudelle ihmisten välillä. (Asikainen 2003, 65.) Draama on taiteen muodoista yhteisöllisin.

Sen luonteelle on ominaista asioiden tutkiminen ja ilmiöiden tarkastelu yhdessä muiden ihmisten kanssa. (Teerijoki 2003, 135.) Draaman tekeminen vaatii yhteisöä toimimaan yhdessä yhteistä kokemusta kohti. Siinä yhteinen päämäärä on ensiarvoinen yksilöllisiin intresseihin nähden. (Neelands 2004, 37–38.) Neelands esittää, että monille kouluille merkittävin draamatoiminnan anti on yhteisöllisyyden kasvamisessa. Hän vertaa draamatoimintaa urheiluun. Molemmat ovat sosiaalista ja fyysistä toimintaa, joka yhdistää yhteisöä. Molempia arvostetaan monesti juuri sen ansiosta, millaisia vaikutuksia toiminnalla on yksilön persoonalliseen, sosiaaliseen ja fyysiseen kehitykseen - ei niinkään akateemisten tai ammatillisten syiden takia. (Neelands 2004, 38.) Draama tarjoaa mahdollisuuksia yhteisöllisyyteen, joka on yksilön osallisuuden kokemuksen kannalta ehdoton tavoite (Hanhivaara 2006, 3).

Yhteisöllisen ja osallistavan luonteensa ansiosta draamatoiminta on monesti myös voimaannuttavaa ja jopa terapeutista (Bowell & Heap 2014, 13; Cahill 2002, 18; Gay & Hanley 1999; Häkämies 2004, 129). Neelands perustelee, että draaman todellinen merkitys ei ole siinä, että sen kautta opitaan draamasta taiteenlajina tai tietyistä oppisisällöistä. Draaman todellinen merkitys on sen sijaan yhdessäolossa, joka voi vaikuttaa oppilaisiin enemmän kuin mikään oppisisältö tai muu draaman kautta opittava ”oppi”. (Neelands 2009, 181.) Yhteisöllisyyden yhteyteen voidaan liittää ryhmän koheesion käsite, joka on Ahon (2003) mukaan vetovoimaa ja samanmielisyyttä, jota jäsenet tuntevat ryhmäänsä kohtaan. Koheesion ollessa hyvä, ryhmän jäsenet tuntevat vastuuta yhteisen tehtävän suorittamisesta. (mt., 89.) Vastuullisuuden tunne pyrittäessä kohti yhteistä tavoitetta lisää vastavuoroisuutta, mikä lisää edelleen yhteenkuuluvuuden tunnetta (Cahill 2002, 25). Koheesiota tehostavat yhteiset onnistumisen kokemukset (Aho 2003, 89). Cahillin (2002) tutkimuksen tulokset tukevat Ahon (2003) ja Neelandsin (2009) yhteisöllisyydelle antamaa merkitystä. Tulosten mukaan yhteisöllisyyden tunne saatiin aikaan yhteisillä ja tuetuilla yrityksillä tehdä draamaa. Tutkimuksessa mukana olleet nuoret antoivat huomattavan painoarvon nimenomaan sille, että toiminnassa olivat mukana kaikki yhdessä. Cahill tiivistää tutkimuksensa tuloksia esittämällä, että yhteistyöhön perustuva draamatyöskentely voi vastata vaikuttavalla tavalla nuorten kaipuuseen yhteenkuuluvuuteen. (Cahill 2002, 25.) Täten se myös ehkäisee riskiä joutua syrjään vertaisryhmässä. Yhteisöllisyys korostuu draamassa myös oppimiseen motivoivana tekijänä. Häkämiehen (2007, 163) mukaan mukaan juuri vahva osallisuus yhteiseen toimintaan on yksi niistä tekijöistä, joka tekee draamasta niin innostavan opiskelumuodon.

Draamatyöskentely toimii yhteisössä tarvittavien taitojen kartuttajana. Draamassa vaaditaan yksilöltä yhteisöllisten taitojen, osallistumisen, yhteistyön, yhteistoiminnan, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon taitojen harjoittamista. (Gay & Hanley 1999, 370.) Cawthonin, Dawsonin ja Ihornin tutkimuksessa draaman käyttö lisäsi oppilaiden positiivista vuorovaikutusta, kuten toisten

auttamista, kannustamista ja rohkaisemista (Cawthon ym. 2011, 14). Myös Neelandsin mukaan draamatyöskentelyn tarjoamat mahdollisuudet yhteistyötaitojen kehittämiseen ovat kiistattomat. Erilaisten osallistujien kanssa työskennellen sekä tiimityön ja kompromissien kautta oppija kehittää kykyään pettymysten sietoon, positiivisen ja kehitykseen tähtäävän kritiikin vastaanottamiseen sekä muiden huomioon ottamiseen. (Neelands 1990, 65.) Saha (2013, 208) ihmettelee sitä, ettei suomalaisessa kouluopetuksessa oteta riittävästi huomioon työelämässä arvostettavien taitojen, kuten aktiivisuuden, sosiaalisten taitojen ja itsensä ilmaisun kehittämistä. Neelands korostaa draaman kautta opittavien taitojen merkitystä lasten ja nuorten tulevaisuutta ajatellen. Draamassa lapset ja nuoret voivat harjoittaa taitoja, joita aikuisuudessa tarvitaan yhteisössä ja yhteiskunnassa elämisessä (Neelands 1992, 5). Neelands tähdentää sitä, että tärkeintä on oppia toisten kanssa toimimisen taitoja, ei toisia vastaan toimimista (Neelands 2009, 175–176). Malmin ja Löfgrenin (2007) saamien tutkimustulosten mukaan draama auttaa myös jo olemassa olevien konfliktien purkamisessa ja hallitsemisessa.

3.3 Draamaa luokkahuoneessa

Draama tulisi nähdä sellaisena luokkahuoneen resurssina, joka on kaikkien oppijoiden ja opettajien saatavilla (Neelands 1984, 6–7). Draamaa voidaan hyödyntää opetuksessa esimerkiksi erilaisten oppisisältöjen opetuksessa, kasvatuksellisten asioiden käsittelyssä tai motivoinnin apuna (Toivanen 2012, 194). Draaman keskiössä tai tavoitteena eivät ole katsojille tuotettavat esitykset, kuten ei kuvataiteen tunneillakaan pyritä aina taidenäyttelyiden valmistamiseen, eikä musiikin tunneilla konserttien aikaansaamiseen. Sen sijaan kuvataiteen ja musiikin tavoin myös draaman pyrkimyksenä on tutkia maailmaa taidemuodolle ominaisten ilmaisukeinojen kautta ja näkökulmasta. (Toivanen 2012, 197.) Valmiin esityksen tai esteettisen lopputuloksen sijaan merkitykselliseksi nousee yhteinen matka, joka tehdään yhdessä kaikkia osallistujia kuunnellen (Saha 2013, 207).

Draama ei ole kasvatuksellisessa kontekstissa teatteritaitojen harjoittelemista, vaan siinä toiminta ja kuvitellut kokemukset, joita harjoitellaan draaman työtapojen avulla, nähdään hyvänä tapana uusien ideoiden, käsitteiden, arvojen, roolien ja kielen harjoittamiseen (Neelands 1984, 6). Draamaprosessissa yhdistyvät todelliset ja kuvitellut kokemukset. Opettaja luo tilanteita, joissa oppilaat pääsevät tarkastelemaan sitä, miksi ihmiset toimivat niin kuin toimivat. (Bowell & Heap 2014, 12; O'Neill ym. 1976, 7). Oppilaat hahmottavat ilmiöitä omista lähtökohdistaan käsin ulkoistamalla omaa ajatteluaan ja refleктоimalla sitä suhteessa muiden ryhmäläisten ajatteluun (Toivanen 2012, 194). Tilanteissa toimitaan erilaisissa rooleissa, mikä antaa mahdollisuuksia tarkastella ilmiöitä erilaisista näkökulmista (Toivanen 2012, 197). Roolit ja fiktiiviset tarinat

nähdään työskentelyssä myös yksityisyyttä suojaavina tekijöinä, jotka etäännyttävät oppijan todellisuudesta (Häkämies 2004, 129). Osallistujat toimivat mielikuvituksen ansiosta erilaisilla tavoilla, joita voi arvioida ja testata joutumatta kärsimään valintojen seurauksista. (Bowell & Heap 2014, 12.) Tilanteissa ei ole kyse siitä, että lapsi esittää, vaan siitä, että lapsi kokee (Neelands 1984, 6). Draamakasvatuksen yhteydessä puhutaan esteettisestä kahdentumisesta. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppija tietää, ettei ole yhtä kuin roolihenkilönsä, vaikka hän roolihenkilön ajatusmaailmaan ja toimintaan eläytyykin (Heikkinen 2004, 103).

3.3.1 Mitä draamassa opitaan?

Draaman oppimisalueet ovat moninaiset. Bowell ja Heap (2014) esittävät, että draama tarjoaa kaksi mahdollista oppimisaluetta: draaman luonteesta oppimisen ja draaman kautta muista asioista oppimisen. Vaikka toinen voi olla painottuneempi jollain hetkellä, on toinen aina läsnä. (Bowell & Heap 2014, 13.) Myös Neelands (1990) on löytänyt samat oppimisen säikeet ja erittelee niitä tarkemmin neljän tavoitteen kautta. Ensimmäinen on välineellinen tavoite, jolloin opitaan tarkkoja asioita, kuten taitojen kehittymiseen, käsitteiden kehittymiseen ja tietoon liittyviä asioita. Toinen on ekspressiivinen (ilmaisullinen) tavoite, jolloin opittavat asiat ovat epäspesifejä, ei-määriteltyjä tavoitteita, ja liittyvät oppilaan asenteen ja arvojen kehittymiseen. Kolmantena on esteettinen oppiminen, johon liittyy taidot, käsitteet ja tieto, jotka kuuluvat draaman taiteenalaan. Viimeisenä Neelands nostaa esiin henkilökohtaisen ja sosiaalisen oppimisen alueen, johon kuuluvat taidot, käsitteet ja tieto, jotka liittyvät itseen ja toisiin, ja joita opitaan sekä draaman todellisessa että symbolisessa ulottuvuudessa. (Neelands 1990, 78–79.) Se, millainen painotus draamalle annetaan, eli mikä oppimisen alue on milloinkin painottuneena, riippuu draaman ohjaajasta ja siitä kontekstista, jossa draamaa hyödynnetään (Bolton 1984, 148).

Mitä oppimisalueita draamalla voi olla erityisesti koulukontekstissa? Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2010) draamalle asetetut tavoitteet heijastelevat monien draamateoreetikkojenkin korostamia henkilökohtaisen ja sosiaalisen oppimisen tavoitteita. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä draaman tavoitteeksi esitetään *“oppilaan kasvun tukeminen itsensä tuntevaksi, itsetunnoltaan terveeksi ja luovaksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien kanssa.”* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168). Henkilökohtaisen ja sosiaalisen oppimisen ulottuvuutta voisi tarkastella omina oppimisalueinaan, mutta draamassa ne pitkälti limittyvät toisiinsa (ks. Neelands 1990). Koulussa monet oppilaat kärsivät huonosta itsetunnosta, ja heiltä puuttuvat taidot muodostaa antoisia ja rakentavia sosiaalisia suhteita (Neelands 2004, 5). Myös

identiteetin rakentamiseen liittyvät paineet voivat muodostua lapsille ja nuorille suuriksi. Sahan (2013) mukaan yhdeksi draaman tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan nostaa hyväksyvän kanssakäymisen harjoittaminen toisia kohtaan. Draamatoiminnassa pyritään siihen, että erilaiset ja eri tavoin toimivat persoonat löytäisivät omat tapansa osallistua ja vaikuttaa prosessiin. Tämä luo tunnetta siitä, että omilla teoilla on vaikutusta. (Saha 2013, 207.) Omista lähtökohdista käsin osallistuminen, prosessiin vaikuttaminen ja tunne omien tekojen vaikutuksesta ovat osallisuuden kokemuksen syntymisen kannalta erittäin merkityksellisiä osatekijöitä. Hyväksyvä kanssakäyminen toisia kohtaan tukee kaikille avoimen osallisuuden ajatusta (Saarinen & Takala 2016, 31).

Toisaalta draaman sosiaaliseen luonteeseen liittyy myös haasteita. Omien tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen julkisesti on monille oppilaille vaikeaa. Oppilaat voivat pelätä sitä, että näyttävät heikoilta ja haavoittuvilta vertaistensa edessä. Mahdollisuus tuntea ja ilmaista tunteitaan toisille on kuitenkin draaman tärkeä sosiaalinen ja esteettinen ominaisuus. (Neelands 2004, 39.) Draamaoppimisessa lähdetään liikkeelle henkilökohtaisesta kiinnittymisestä tietoon, ja henkilökohtainen mukanaolo synnyttää jännitteen toimintaan. Näin ollen yksityisen kokemuksen julkistaminen liittyy olennaisesti draamatyöskentelyyn. (Asikainen 2003, 69.) Kun ryhmä on turvallinen, voi se parhaimmillaan toimia itsetuntemuksen ”peilinä”, jonka kautta ryhmän jäsenet voivat reflektoida omaa toimintaansa, ajatteluaan, tunteitaan ja arvomaailmaansa (Häkämies 2004, 133). Cahillin (2002) mukaan luokan hyvä ilmapiiri on välttämätön edellytys draaman onnistumiseksi. Luokassa vallitsevat ”suojelevat normit”, jotka ovat yhteydessä inklusioon ja osallisuuteen, ovat peruspilareita riskienottoon liittyvässä draamatyöskentelyssä. (Cahill 2002, 17.) Mikäli oppilas kokee draamaan liittyvät riskit liian suurina, eikä näin ollen pysty heittäytymään draamatoimintaan, jää osallisuuden kokemuskin osin saavuttamatta (Cahill 2002, 17). Syvälinen draamassa oppiminen voi vaatia uskallusta ilmaista itseään toisille. Draama tulisi kuitenkin ymmärtää lähtökohtaisesti matalan kynnyksen toimintana, johon jokainen oppilas voi ottaa osaa (Saha 2013, 207). Turvallisuuden tunnun takaamiseksi draamatoiminnan aluksi on tapana solmia yhteinen draamasopimus (Heikkinen 2005, 190). Draamasopimuksessa on tärkeää tehdä selväksi esimerkiksi se, että toiminta on kaikki osallistujille vapaaehtoista, sillä jos osallistuja ei halua osallistua draamaan, hukkuu koko työskentelyn tarkoitus (Owens & Barber 1998, 14).

Draamassa oppiminen on aina vahvasti sidoksissa kulttuurisista ilmiöistä oppimiseen, joihin myös sosiaaliset ja henkilökohtaiset aspektit lukeutuvat. Draaman kulttuurinen oppimisalue täytyy ymmärtää myös laajemmassa merkityksessä, ihmisen aktiivisena suhteena maailmaan (Teerijoki 2004, 97). Ihminen yrittää jatkuvasti tulkita ja saavuttaa tietoa maailmasta. Ihminen on luonnostaan olento, joka kysyy kysymyksiä, tutkii ja tekee hypoteeseja asioista, ja myöhemmin testaa näitä hypoteeseja. Näin ihminen etsii merkityksiä asioille, joita hän näkee, kuulee, tuntee ja kokee.

(Teerijoki 2004, 97.) O'Toolen mukaan draaman opetuksellinen potentiaali on siinä, että se antaa mahdollisuuden tutkia turvallisesti ihmisluontoa missä tahansa kontekstissa; missä tahansa ajassa ja missä päin maailmaa tahansa (O'Toole 2002, 49). Gayn ja Hanleyn (1999, 370) mukaan draama tarjoaa mahdollisuuden tarkastella myös etnisiä ja kulttuurisia erilaisuuksia turvallisesti. Ympäröivästä kulttuurista ja sen ilmiöistä, mutta myös muista kulttuureista, voidaan oppia niihin tutustumalla, niistä keskustelemalla ja niihin vaikuttamalla (Neelands 2004, 38). Draaman kautta luodaan emotionaalista suhdetta luontoon, historiaan ja perintöön (Adcock & Ballantyne 2007, 33). Draamassa oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka kuuntelevat ja keksivät uusia yhteiskunnallisia ääniä, eli ikään kuin harjoittavat yhteiskunnallista osallisuutta draaman lomassa (Teerijoki 2003). Ympäröivän kulttuurin reflektointi ja tuottaminen toteutuvat draamatyöskentelyn osana, kun oppilaat käyttävät ja kommentoivat yhteisön sääntöjä, tabuja, traditioita, identiteettejä ja muita yhteisössä jaettuja merkityksiä (Asikainen 2003, 65). Heikkinen (2002) nostaa kulttuurisen oppimisen tärkeimmäksi draaman oppimisalueeksi. Hän näkee draaman potentiaalin ensisijaisesti siinä, että draamassa on mahdollista liikkua akselilla aina menneisyydestä nykyisyyteen ja nykyisyydenstä tulevaisuuteen, ja tarkastella näiden sisällä kaikenlaisia elämän ja ihmisenä olemisen ilmiöitä. (Heikkinen 2002, 126.)

Bolton (1984) on esittänyt draamassa oppimiseen liittyen mielenkiintoisen ajatuksen, jonka avulla hän perustelee draaman eroavaisuutta verrattuna perinteiseen pedagogiikkaan. Hänen mukaansa lapset eivät osallistu draamaan saadakseen uusia näkemyksiä tai murtaakseen nykyisiä käsityksiään tai havaintojaan. Kun osallistuja astuu draamaan, hänen aikomuksensa ei siis varsinaisesti ole uuden oppiminen. Aikomuksena on ennemminkin uuden luominen, osan ottaminen tai jonkin asian ratkaiseminen. Ilmiöllä on kaksi tärkeää seurausta, jotka erottavat draamaa perinteisestä pedagogiikasta. Ensinnäkin, jos lapsella aikomus oppia jotakin, hän lähestyy opittavaa asiaa pääosin objektiivisesti. Kuten koulussa yleensä, oppilas on tällöin tiedon vastaanottaja. Sen sijaan draamassa oppija oppii kokemustensa kautta, ikään kuin "sisäpuolelta", aktiivisena toimijana. Lisäksi draamassa huomio on tapana fokusoida draaman tekemiseen, eli draamallisiin taitoihin tai vastaavasti ongelman ratkaisemiseen, ei sisältöön. Näiden esimerkkien kautta huomataan, että draama on ainutlaatuinen pedagoginen tilanne, jossa opettaja näkee itsensä opettamassa, mutta oppilas ei näe itseään oppimassa; jossa opettaja keskittyy tilanteen esteettisiin vivahteisiin tai seurauksiin, kun taas oppilas keskittyy draamatapahtumien sisältöön; jossa opettaja etsii tilaisuuksia hajottaa käsityksiä ja havaintoja, mutta oppilaille tämä ei ole tietoisesti tapahtuvaa. (Bolton 1984, 153–157.)

3.3.2 Miten draamassa opitaan?

Kasvatuksellisesta draamasta ja teatterista löytyy paljon yhtymäkohtia, ovathan draaman juuret teatteritaiteessa. Kasvatuksellisen draaman rinnastaminen perinteiseen teatteriin on kuitenkin harhaanjohtavaa, ja voi epätarkoituksenmukaisesti nostaa rimaa draaman työtapojen hyödyntämiseen opetuksessa. Draamassa toimiminen on kattavampaa kuin sanalla “näyttelemine” ymmärretään (Bowell & Heap 2014, 13). Draamatunneilla ei olekaan tarkoitus “näytellä” tai “esittää”, vaan ennemminkin toimia rooleissa (Toivanen 2012, 195). Sillä, millaiset esiintymistaidot draaman osallistujalla on, ei ole merkitystä, sillä tärkeintä on roolihenkilön asenteen ja näkökulmien tutkiminen (Asikainen 2003, 66). Tässä mielessä draamatyöskentely sisältää samankaltaista toimintaa kuin näyttelijäntyö. Molemmissa oppilas on yhtä aikaa oma itsensä sekä roolihenkilö. (Rusanen 2002, 72.) Roolissa oleminen auttaa osallistujaa näkemään tilanteita toisten näkökulmasta tai arvioimaan omaa käytöstään toisen näkökulmasta (Neelands 1992, 5). Draaman on tarkoitus tukea koko ryhmän toiminnallisuutta ja tasa-arvoa, minkä vuoksi roolit ovat kaikkien saatavilla, ja mahdollisuus niissä toimimiseen avautuu kaikille osallistujille (Toivanen 2012, 195). Kun toiminta tukee tällä tavoin jokaisen ryhmän jäsenen tasa-arvoista osallistumista, on mahdollisuus kaikkien osallisuuteen taattu.

Toivasen mukaan draaman erottautumista perinteisestä teatterin tekemisestä ja toisaalta kasvatuksellisen draaman pedagogisuuden korostamista on tietoisesti tavoiteltu. Tätä tavoitetta on toteutettu häivyttämällä teatteritermistöä ja korvaamalla kyseessä olevat käsitteet ryhmän sisäisiä taiteellisia oppimisprosesseja tukeviksi. Draamaprosessi ei vaadi teatterilavalla usein nähtäviä skenografisia elementtejä (lavasteet, puvustus), jotka tukevat fiktion luomista, vaan luokkahuone muuttuu kuvitelluksi tilaksi ilman näkyviä muutoksia. Suurin eroavaisuus kasvatuksellisen draaman ja teatterin välillä lienee siinä, että draamaprosessit tehdään itse prosessin takia, eikä valmiiseen, yleisölle esitettävään tuotokseen välttämättä tähdätä. (Toivanen 2012, 195.) Täten draamassa osallistujat ovat mukana tässä ja nyt, eikä erillistä näyttämöä ja katsomoa tarvita (Asikainen 2003, 66). Myös reflektoinnin merkitys erottaa draamaa ja teatteria toisistaan. Kun draamaprosessia reflektoidaan, sidotaan aiemmin käsitellyt aiheet todellisuuteen, mitä ei teatteriesityksen jälkeen aina tapahdu (Kettula 2014, 171).

Draamassa osallistujat vuorovaikuttavat kahdessa ulottuvuudessa: 1) todellisessa ulottuvuudessa, jossa he suunnittelevat, keskustelelevat, järjestelivät ja arvioivat draamaa sekä 2) symbolisessa ulottuvuudessa, jolloin osallistujat vuorovaikuttavat ja käyttäytyvät symbolisesti jonkin työtavan sisällä. Symbolisessa ulottuvuudessa osallistujat vuorovaikuttavat rooleissa. Neelands tähdentää, että aina näiden kahden ulottuvuuden rajat ja niiden välillä liikkuminen eivät

ole selkeitä. (Neelands 1990, 61–62.) Symbolisella ulottuvuudella tarkoitetaan “ikään kuin” - työskentelymuotoa, jonka hyödyntämisestä draamassa on pitkälti kyse. Tuon “ikään kuin” - ulottuvuuden kautta voidaan tehokkaasti käsitellä lapsen nykyisten käsitysten ja havaintojen hajottamista, haastamista, täydentämistä tai vähentämistä. (Bolton 1984, 142.) Vaikka draaman avulla opitaankin olemassa olevasta todellisuudesta, ei siinä ole tarkoitus etsiä tai löytää oikeita vastauksia. Sen sijaan draamalle on tyypillistä rohkaista osallistujiaan vaihtoehtoisten näkökulmien hakemiseen. (Kettula 2014, 167, 169–170).

Vaikka draama olisi rakennettu tietyn oppisisällön ympärille, kattaa oppiminen samanaikaisesti useita draaman eri oppimisalueita (ks. luku 3.3.1). Valittua ilmiötä tai teemaa tarkastellaan draaman työtapojen kautta. Työtavat ulottuvat lyhyemmistä draamaleikeistä aina tunteja kestäviin tarinallisiin prosessidraamoihin. Kasvatuksellisen draaman työtavat tukeutuvat yleensä improvisaatioon (Rusanen 2008). Draamatyöskentelyä varten rajataan jokin teema tai oppimisalue, jota prosessin aikana tarkastellaan (Asikainen 2003, 66). Lähdemateriaalina voi toimia esimerkiksi jokin lehtiartikkeli, näytelmäteksti, dokumentti, kartta, laulun sanat, valokuva, musiikki, jokin tunne – käytännössä katsoen mikä tahansa ilmiö tai asia. Jotta draamallinen työskentely olisi tehokasta, tulee lähdemateriaalin koskettaa jollakin tapaa osallistujia. (Neelands 1990, 65.) Täten jo lähdemateriaalin valinta vaatii dialogisuutta tai vähintäänkin opetusryhmän lähtökohtien ja mielenkiinnon kohteiden arvioimista. Nämä ovat osallisuuteen tukeutuvan oppimisprosessin elementtejä (Niemi ym. 2010, 54).

Draamakasvatukseen alle voidaan Heikkisen mukaan lukea kolme pääluokkaa, eli muotoa, jossa draamaa työstetään. Näitä ovat esittävä, osallistava ja soveltava draama. (Heikkinen 2005, 73.) Kuhunkin kolmesta luokasta kuuluu useita erilaisia alaluokkia, eli genrejä. *Esittävä draama* on draaman muoto, jota tehdään katsojille. Siinä katsojat “yhtyvät leikkiin”, eli hyväksyvät näyttämön todellisuuden. Esittävää draamaa ei ole ilman ulkopuolista yleisöä. Esimerkki esittävän draaman työtavasta on teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta. (Heikkinen 2004, 33–34.) Toivanen (2012, 194) huomauttaa, että lasten ja nuorten teatteriopetus, joka on luonteeltaan esittävää draamaa, toteutuu Suomessa lähtökohtaisesti koulun ulkopuolisen tahon toimesta. *Osallistava draama* on draaman muoto, jossa ei ole ulkopuolista yleisöä tai jossa yleisö aktivoidaan tai osallistetaan prosessiin, eli toisin sanoen käsitetään osallistujina. Siinä osallistujat toimivat aktiivisina toimijoina fiktiivisessä todellisuudessa ja ovat “draaman omistajia” yhdessä ohjaajan kanssa. (Heikkinen 2004, 34–36; Heikkinen 2005, 76.) Kolmas draaman luokka, eli *soveltava draama* voi olla kumpaa tahansa edellisistä tai niitä yhdistävää, riippuen siitä, miten draamaa työstetään. Soveltavassa draamassa yleisöä osallistetaan mukaan esitykseen tai raja esiintyjien ja yleisön välillä ei ole selkeä. Soveltavaa draamaa leimaa interaktiivisuus esityksen ja katsojien välillä. Esityksen jälkeen yleisö voi

esimerkiksi käsitellä haluamiaan esityksestä nousseita teemoja draaman työtapojen avulla. (Heikkinen 2004, 36–37; Toivanen 2012, 194; Ventola & Renlund 2005, 7.) Esittävän teatterin opetuksen kuuluessa pääosin koulun ulkopuoliselle taholle, jäävät osallistava ja soveltava draama perusopetuksen opetusalueiksi. Esimerkiksi luokkahuonedraama on luonteeltaan osallistavaa draamaa (”classroom-drama”: Toivanen, Pyykkö & Ruismäki 2011, 403). Perusopetuksessa draaman tulisikin ilmetä esitysten ohella myös ryhmäprosesseina, joita toteutetaan teatteritaiteen keinojen avulla. (Toivanen 2012, 194.) Draaman pääluokka määräytyy sen mukaan, mikä on draaman tavoite, eli mihin draamatyöskentelyllä tähdätään. Kutakin draaman muotoa voidaan toteuttaa kasvatuksellisessa kontekstissa.

Draamassa opitaan paitsi prosessissa, myös prosessin jälkeen. Yksi draaman ansioista onkin se, että se saa osallistujan pohtimaan asioita (Adcock & Ballantyne 2007, 36–38). Draamassa toiminta ja reflektio ovat aina sidoksissa toisiinsa. Draamatyöskentelyn aikana ja sen lopussa onkin merkityksellistä reflektoida osallistujien kesken tehtyä ja koettua. Heikkisen mukaan tuntemusten jakaminen heti kokemuksen jälkeen on tärkeämpää kuin analysointi, jota sen sijaan voidaan toteuttaa myöhemmin uuden draaman osana tai keskustelun muodossa. Draamatyöskentelyn aikaansaama kokemus voi myös olla niin vahva, ettei sitä pystytä heti sanottamaan. (Heikkinen 2003, 15.) Paras aika toteutetun draamaprosessin käsittelyyn saattaa riippua jostakin yllättävästä tekijästä, joka tulee esiin vasta seuraavana päivänä tai jopa vasta viikon päästä itse draamakokemuksesta (Bolton 1979, 127).

3.3.3 Erilaiset luokkahuoneroolit draaman näyttämöllä

Rusanen kirjoittaa: ”Opettajan tai kasvattajan käsitys ihmisestä ja oppimisesta näkyy viime kädessä siinä tavassa, miten hän toimii ja on vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa oppimistilanteessa.” (Rusanen 2002, 63–64). Freebody (2013) kritisoi perinteisessä opettajajohtoisessa opetustyyliä sitä, ettei se anna arvoa vastavuoroisuuden kehittymiselle oppilaiden ja opettajan välillä. Opettajalle ja oppilaille annetaan luokassa täysin eri oikeudet ja tarkoitukset vuorovaikuttaa. Oppilaiden välinen vuorovaikutus on monesti rajattu tiettyihin keinoihin ja aikaan. Opettaja johtaa keskustelutilannetta ja useimmiten päättää keskustelun suunnan ja sisällöt. (Freebody 2013, 66.) Draamassa sekä opettajan että oppilaiden roolit eroavat edellä kuvatusta. Draamatoiminta perustuu osallisuuden arvojen mukaisesti dialogisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kaikkien osallistujien kesken (Neelands 1992, 5). Dialoginen suhde vaatii sekä opettajalta että oppilailta tahtoa ja taitoa toisen ymmärtämiseen (Teerijoki 2003, 136). Heikkinen puhuu vallan jakamisesta, jolla hän viittaa ryhmän omistusoikeuteen luoda ja muokata draamaa (Heikkinen 2004, 67). Kun draamaopetusta toteutetaan

”vallan jakamisen” periaatteella, täyttää se opetussuunnitelman asettamia vaateita osallisuuteen liittyen. Näitä ovat muun muassa oppilaiden kuulluksi tuleminen, oman koulutyön suunnittelu ja yhteistyö. (OPH 2014, 35.)

Draamassa korostuu spontaani kanssakäyminen, mikä vaatii opettajalta herkkää reagoivuutta muuttuviin tilanteisiin (Karkkulainen 2011, 23; Neelands 1992, 5). Opettajajohtoiseen opetukseen tottunut opettaja joutuu sietämään tilanteita, joissa hän ei toimi tiedon hallitsijana ja kontrolloijana, tai joissa hän ei ole itse äänessä (Neelands 1992, 10; O’Neill ym. 1976, 9). Draamassa opettaja on ennemmin kiinnostunut kuulija, kuin kertoja. Vertaisilta oppiminen korostuu, jolloin opettajan tehtävä on saada lapset puhumaan, vastaamaan, tekemään päätöksiä ja ratkaisemaan ongelmia. (Neelands 1984, 50; Neelands 1992, 24–25; ks. myös Karkkulainen 2011, 23). Heikkisen mukaan draamaopettajan tärkein tehtävä on oppilaiden aktivointi, sillä jaettu oppimiskokemus on draaman ydin (Heikkinen 2003, 18). Täten draama on edistämässä opetussuunnitelman mukaisia oppimistavoitteita liittyen oppilaiden vaikuttamisvalmiuksiin (esim. OPH 2014, 35). Varsinkin draamatyöskentelyn alkuvaiheessa opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden rohkaisemisessa. Hänen tulisi auttaa oppilaita löytämään oma äänensä sekä tukea oppilaiden itseluottamusta käyttä ääntään. Oppilaiden tulisi myös oppia, mitä keinoja heillä on oman äänensä käyttämiseen. (Neelands 1984, 24–25.) Yksi hyvä toimintatapa on pienryhmissä toimiminen, jolloin omien näkemysten esille tuonti ei yleensä vaadi yhtä paljon kuin isossa ryhmässä (Karkkulainen 2011, 23). Pienryhmissä pääsevät helpommin esille myös oppilaiden omat näkemykset, eikä opettajan mielipiteitä tule yhtä herkästi “lainattua” (Neelands 1992, 33). Perinteisen opettajaroolinsa sijaan opettaja voi toteuttaa dialogia lasten kanssa toimimalla itsekin erilaisissa rooleissa (Neelands 1992, 10). Opettaja on draamassa aina aktiivinen toimija, eikä hän voi vain luoda draaman raameja, istua taustalla ja katsoa kun ”draama tapahtuu”. Opettajan tehtävänä on syventää oppilaiden jo tietämiä asioita. (O’Neill ym. 1976, 9).

Siitä, millainen henkilö on sopiva opettamaan draamaa, on monenlaisia näkemyksiä. Neelands (1984; 1992) haluaa nähdä draaman työkaluna, joka on jokaisen opettajan käytettävissä. Adcock ja Ballantyne (2007, 41) ovat sitä mieltä, että draaman hallinta on erityistaito. Myös Toivanen (2012, 195) esittää, että draaman opettamiseen vaatimuksina ovat draama-aineen hallinta, pedagoginen pätevyys ja teatteritaiteen että ryhmädynamiikan tuntemus. Sahan (2013) näkemys draamaopettajan pätevyydestä sijoittuu edellä olevien määritelmien väliin. Hänen mukaansa draamaopettajalta vaaditaan pedagogisia taitoja ja luovuutta, sekä osaamista soveltaa draaman työtapoja erilaisille ryhmille sopiviksi kokonaisuuksiksi. Draamaopettajan ominaisuuksista vähäisimpänä ei voida kuitenkaan pitää opettajan innostuneisuutta draamasta. (Saha 2013, 207.)

Tässä tutkimuksessa draama nähdään ensisijaisesti luokkahuoneessa käytössä olevana resurssina, jota kukin opettaja voi hyödyntää haluamallaan tavalla ja haluamiinsa tarkoituksiin. Siihen, pitäisikö draama nähdä omana oppiaineenaan vai opetusmenetelmänä, ei tässä tutkimuksessa oteta kantaa. Draaman työtapa ymmärretään luonteeltaan vahvasti yhteisölliseksi toiminnaksi, jossa sekä opettaja-oppilas että oppilas-oppilas -suhteet perustuvat sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Tutkimuksen osana käytetyt draamaharjoitukset nojaavat leikillisyyteen ja perustuvat teatterin keinoille.

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

Ajatus tämän tutkimuksen tekemiseen syntyi aiemman tutkielmani pohjalta sekä juuri alkaneiden draamaopintojen innoittamana. Tutkimusprosessini alkoi syksyllä 2016 aiheen muotoilun ja ideapaperin suunnittelun merkeissä. Tutkimussuunnitelman kirjoittamisen ja tutkimusluvan saamisen jälkeen aloitin tutkimuksen ”kenttävaiheen”, ja toimin noin neljän viikon ajan draamaohjaajan roolissa toteuttaen draamajaksoa erään neljännen luokan oppilaiden kanssa. Draamajakso päättyi ryhmähaastatteluihin, joista muodostui tutkimukseni aineisto. Analysoin aineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Sain tiivistettyä aineistoni sisällönanalyysin kautta kahden mallin muotoon, joita esittelen tutkimukseni tulosten yhteydessä (ks. luku 5). Tässä luvussa avaan laadullisen tapaustutkimukseni vaiheita ja valintoja. Tutkimusprosessini ajallista etenemistä havainnollistava kuvio on tutkimusraportin liitteenä (ks. liite 4).

4.1 Tutkimustehtävät ja -kysymykset

Perustelen tutkimuskysymysteni tarpeellisuutta koulun kehittymiselle asetettujen vaatimusten pohjalta. Viime syksynä käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma (OPH 2014) peräänkuuluttaa oppilaiden osallisuuden lisäämistä kouluissa. Oppilaiden osallisuus nostetaan siinä osaksi perusopetuksen arvoperustaa sekä yhdeksi koulun toimintakulttuurin kehittämisperiaatteeksi. Koulun toimijoiden tietoisuutta oppilaiden osallisuuden muodoista ja sen mahdollistamisesta on lisättävä, jotta oppilaiden osallisuus toteutuisi paremmin käytännön tasolla. Oppilaiden osallisuus ymmärretään tässä tutkimuksessa 1) yksilön kokemuksena yhteisöön kuulumisesta ja oman roolin tärkeydestä yhteisössä, 2) mahdollisuutena tulla kuulluksi sekä 3) osallistumisen tapana, jossa yksilö itse pääsee halutessaan vaikuttamaan osallistumaansa toimintaan.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää draamakasvatuksen työtavan potentiaalia oppilaiden osallisuuden tukemisessa koulussa. Draaman työtavalla viitataan tässä yhteydessä draamakasvatuksen taustalla vaikuttavan oppimiskäsityksen mukaiseen draamatyöskentelyyn, joka sisältää draamakasvatuksen piiriin kuuluvia, teatterin keinoja hyödyntäviä draamaharjoituksia. Terminä ”työtapa” viittaa siihen ajatukseen, että draama ei ollut tässä tutkimuksessa oma

oppiaineensa eikä myöskään pelkkä opetusmenetelmä, vaan jotakin siltä väliltä. Teoriasta nousee tieto siitä, että draama on monien ominaisuuksiensa ansiosta osallisuutta tukeva työtapana (ks. luku 3). Ajatus draamasta osallisuutta tukevana toimintatapana on tutkimukseni punainen lanka: se toimii sekä tietynlaisena lähtöajatuksena, joka on pannut tämän tutkimuksen liikkeelle, että hypoteesina, jonka toteutumista tarkastelen tutkimuskysymysteni kautta. Omana pyrkimyksenäni on tämän tutkimuksen avulla vakuuttaa draaman voimaa yksilön osallisuuden kokemuksen ja sitä kautta kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijana.

Toiseksi tutkimustehtäväksi on tutkimusprosessin edetessä muodostunut tietämyksen lisääminen draaman työtavasta ja sen hyödyntämisestä koulumaailmassa. Selvittämällä oppilaiden antamia merkityksiä draaman työtavalle, pyrin avaamaan sitä näkökulmaa, josta oppilaat draaman työtappaa katsovat. Täten tutkimukseni tavoitteena on tarjota arvokasta tietoa siitä, miten muut koulun toimijat ja kenties opetussuunnitelman laatijat voisivat ottaa draaman työtavan paremmin huomioon opetusta ja oppisisältöjä suunnitellessaan.

Molemmat tutkimuskysymyksenäni tukeutuvat oppilaiden näkökulmiin draaman ja osallisuuden ilmiöistä. Osallisuuden ilmiöstä on merkityksellistä saada kokemuksia ja näkökulmia sellaiselta taholta, jota osallisuuden tutkimus koskee. Näin ollen osallisuuden ilmiötä koulukontekstissa on syytä selvittää ennen kaikkea oppilaiden itsensä näkökulmasta. Tutkimuksella on tehtävänsä paitsi osallisuuden ilmiön raottamisessa oppilaiden näkökulmasta, myös oppilaiden osallisuutta tukevan toiminnan toteuttamisessa. Tutkimuksen osana toteutettu draamajakso voi toimia suunnannäyttäjänä osallisuutta tukevalle toiminnalle koulussa. Sen yksi tärkeä tavoite on ollut antaa oppilaille osallisuuden kokemuksia.

Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat kaksi kysymystä:

1. Millaisia merkityksiä oppilaat antavat draaman työtavalle?
2. Millaisia osallisuutta tukevia tekijöitä draamajaksolla ilmeni oppilaiden kokemusten mukaan?

Pyrin toisen tutkimuskysymyksenäni kautta erittelemään erilaisia osallisuutta tukevia tekijöitä, joita draamajaksolla ilmeni. Tutkimuskysymyksellä on siis eräänlainen kaksoistehtävä: se selvittää paitsi draaman työtavan potentiaalia osallisuutta tukevana työtapana, mutta antaa myös yleistä tietoa siitä, millaiset tekijät osallisuutta tukevat.

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Yläkäsitteenä kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on eräänlainen sateenvarjokäsite monille erilaisille laadullisen tutkimuksen menetelmille. Laadullinen tutkimus vastaa kysymyksiin miten, millainen, mikä ja mitä? Näiden kysymysten kautta se pyrkii ilmiön kuvailemiseen ja ymmärtämiseen, ei niinkään todennäköisyyksien tai tilastollisten tulosten esittämiseen. Laadullisen tutkimuksen synonyymeiksikin kutsutut ”ihmistutkimus” tai ”ymmärtävä tutkimus” kuvaavat ja yhdistävät hyvin laadullisen tutkimuksen ”varjon alle” kuuluvia menetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 7, 23.) Kyseessä on siis tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka kohteeksi valikoituu usein jokin ihmisryhmä ja se todellisuus, jossa ihmiset elävät. Tavoitteena on tutkittavien ilmiöiden mahdollisimman kokonaisvaltainen ymmärtäminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 160–161, 181; Varto 1992, 23–27.) Varto (1992) korostaa, että koska laadullisen tutkimuksen kohteena on toisten ihmisten elämismailmat ja niiden ymmärtäminen, ei edellä mainittua tavoitetta voida koskaan täysin saavuttaa. Tutkijan tavoitteeksi voidaan sen sijaan asettaa toisten ihmisten elämismailmojen ”lukeminen” ja tulkitseminen omasta elämismailmasta käsin. Tässä tutkimuksessa, kuten myös muussa laadullisessa tutkimuksessa, paljastuu hermeneuttisen lukutavan dominanssi: toisten ihmisten antamat merkitykset muokkaavat jatkuvasti tutkijan omaa merkitysmailmaa ja vaikuttavat siihen, miten tutkija etenee tutkimuksen teossa. Merkitysten tulkitseminen on täten jatkuvaa tutkijan oman merkitysmailman uudelleen muokkaamista, ja tätä kautta pyrkimystä uudelleen ymmärtämiseen muuttuneiden lähtökohtien mukaisesti. (Varto 1992, 89–98.)

Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote näkyy sekä tutkimustehtävien tasolla että tutkimuskohteen tarkastelussa. Peruste laadulliselle tutkimukselle tutkimuksen metodologisena valintana oli varma heti tutkimusaiheen selkiytyttyä. Tutkimukseni myötä halusin syventää omaa ymmärrystäni lasten tavasta ajatella ja kokea ympäröivä todellisuus. Käsitän tutkimuskohteeni, eli draamajakson ja oppilaat, ainutlaatuisiksi tapaukseksi, ja oppilailta saamaani informaation kontekstiinsa sidoksissa olevaksi tekijäksi. Näin ollen tutkimukseni asetelma noudattaa kasvatustieteellistä tiedeperinnettä, jossa laadullisten tutkimusmenetelmien käyttö on yleistä. (Eskola & Suoranta 2008.)

Tutkijan positio on kaikessa laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Subjektiiivisuus korostuu, kun tutkijan arvolähtökohdat ja oma asema ovat esillä tutkimuksessa ja sen teossa (Eskola & Suoranta 2008, 15–24; Hirsjärvi ym. 1997, 161–165). Omat ennakkokäsitykseni ovat tiedostamattakin ohjanneet aineistonkeruuta ja analyysiä. Toisaalta tarkastelussa korostuvat itselleni

tutut piirteet, ja vieraammat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle. Toisaalta piirteet ja löydökset, jotka ovat itselleni yllättäviä tai ennakkokäsityksistäni poikkeavia, ovat nekin kiinnittäneet huomioni. (Varto 1992, 103.) Olen pyrkinyt tuomaan omia näkökantojani esille läpi tutkimuksen. Pohdin ennakkokäsityksiini liittyviä rajoitteita tutkimusraporttini luotettavuus- ja eettisyystarkastelun (ks. luku 6) sekä aineiston analyysin kuvailun yhteydessä (ks. luku 4.6). Laadullista tutkimusta toteuttavan tutkijan hyveisiin kuuluu se, että hän lähestyy tutkimuskohdettaan luonnollisella ja avoimella otteella, ja että tutkimuksessa heijastuu hänen aito kiinnostuksensa tutkimuskohdetta kohtaan (Grönfors 2008, 6). Oma kiinnostukseni tämän tutkimuksen tekemiseen on lähtöisin halusta kasvattaa omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä sekä halusta saada käytäntöön jalostettavissa olevia ajatuksia sekä muille että itselleni tulevaisuuden opettajan ammattiani varten.

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisiä tapauksia, joiksi voidaan määritellä esimerkiksi yksilö, tapahtuma, instituutio tai jopa prosessi (Stake 1995, 2). Tapaustutkimuksellisuus täyttyy omassa tutkimuksessani siinä merkityksessä, että käsitän tutkimukseni kohteen tapauksena; Tutkin yhden Länsi-Uudenmaan alueelle sijoittuvan alakoulun neljännen luokan oppilaiden kanssa toteutettua draamajaksoa ja oppilaiden kokemuksia jaksosta. Olen pyrkinyt kuvailemaan sekä tutkimuksen osana toteutettua draamajaksoa että tutkimuksen kohdejoukkoa yksityiskohtaisesti, jotta tuloksia olisi mahdollista verrata samankaltaisiin tapauksiin. Tapaustutkimuksen kautta tutkija voi pyrkiä 1) syventämään ymmärrystään juuri kyseisestä, yksittäisestä tapauksesta, 2) ymmärtämään laajempaa ilmiötä yhden tapauksen kautta tai 3) ymmärtämään laajempaa ilmiötä usean yksittäisen tapauksen kautta. (Stake 1995, 3–5.) Tämä tutkimus edustaa edellä mainituista toista vaihtoehtoa. Pyrin tämän tutkimuksen kautta kasvattamaan ymmärrystäni laajemmasta ilmiöstä, kuin tapauksena olevasta, yksittäisestä tapauksesta. Tutkimustehtävänä on selvittää, kuinka draama soveltuu työtapana oppilaiden osallisuuden tukemiseen, ja tätä tehtävää selvittääkseni olen valinnut tapauksen, jota tutkin.

Tapaustutkimuksessa tutkitaan ilmiötä sen todellisessa kontekstissa. Tutkimus ei voi perustua tietyn asian testaamiseen, sillä tapausta ei voida irrottaa kontekstistaan. (Yin 1981, 97–98). Myös tässä tutkimuksessa on tiedostettava, että saamiini tutkimustuloksiin ovat vaikuttaneet kaikki tapauksen piirteet, kuten ryhmän koko, draamajakson kesto, valitut draamaharjoitukset, tutkimusluokan luokka-aste ja tutkimuskoulun sijainti. Mikäli samankaltainen draamajakso toteutettaisiin jonkin toisen neljännen luokan oppilaiden kanssa, olisivat tutkimustulokset saaduista tuloksista eriävät. Tutkimustani ei voi tapausluonteensa vuoksi yleistää laajempaan kontekstiin, enkä tähän ensisijaisesti pyrikään. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 189) huomauttavat kuitenkin, että lopulta kaikessa tutkimuksessa, myös tapaustutkimuksessa, vaikuttaa tutkijoiden toive ymmärtää

ihmisyhteisöjen toimintaa yleisemmällä tasolla. Kasvatustieteissä tapausluontoinen tutkimus paitsi lisää ymmärrystä ja tietoutta tutkittavasta ilmiöstä, antaa myös mahdollisuuksia hyvien opetusstandardien luomiseen (Timmons & Cairns 2010, 100). Yinin (1981, 97–98) mukaan tapaus tutkimuksen lähestymistapaa voidaan hyödyntää esimerkiksi silloin, kun halutaan kuvailla tiettyä tapausta tai tilannetta tai jos halutaan selittää, miksi tiettyjä tapahtumia ilmenee. Tämän tutkimuksen kohdalla tapaus tutkimuksen valinnalla pyritään ensisijaisesti Yinin toisena mainitsemaan tavoitteeseen. Ongelmakohtaksi muodostuu vaikeus erotella riippumattomia ja riippuvia tekijöitä toisistaan (Peuhkuri 2005, 297). Tutkimuksessani pyrkimyksenä ei olekaan ”todellisten” syy-seuraus-suhteiden löytäminen, vaan oppilaiden kokemusten tarkastelu.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni kohdejoukko muodostuu erään länsi-uusimaalaisen alakoulun neljännen luokan oppilaista (N=12). Luokka oli ryhmänä poikkeuksellisen pieni ja toimikin tämän vuoksi hyvin tutkimuksen kontekstissa. Luokalla oli tutkimuksen toteuttamisen aikaan oppilaina neljä poikaa, jotka esiintyvät tutkimuksessa peitenimillä Konsta, Daniel, Viljami ja Aapo ja kahdeksan tyttöä, jotka esiintyvät tutkimuksessa peitenimillä Emmi, Siiri, Milla, Nella, Janni, Laura, Pihla ja Ronja. Yhteys kouluun, ja näin ollen ajatus tutkimuksen toteuttamisesta kyseisessä koulussa, saatiin henkilökohtaisen kontaktin kautta. Tutkimusyhteistyö koulun ja tutkimusluokan kanssa aloitettiin keskustelemalla koulunjohtajan kanssa tutkimuksesta. Koulunjohtaja toimi myös kyseisen luokan luokanopettajana. Koulunjohtajan suhtauduttua myönteisesti tutkimussuunnitelmaani anoin virallista tutkimuslupaa opetustoimenjohtajalta (ks. liite 3) Tutkimuslupa tarvitaan, jotta voidaan kerätä aineistoa kentältä ja haastatella kohderyhmään kuuluvia ihmisiä (Tiittula & Ruusuvuori 2005a, 18). Tutkimusluvan saatuani informoin tarkemmin tutkimusluokan luokanopettajaa tulevasta draamajaksosta ja siihen liittyvistä asioista, kuten videoinnista ja sen tarkoituksesta sekä jakson päätyttyä toteutettavista haastatteluista ja niiden nauhoittamisesta. Luokanopettaja oli em. asioista yhteydessä luokan oppilaiden vanhempiin. Sovimme yhdessä luokanopettajan kanssa käytännön asioista kuten aikataulusta ja tarvittavista tiloista. Jakson ensimmäisellä tunnilla informoin oppilaita tutkimuksesta, sen tarkoituksesta, omasta asemastani tutkijana ja draamaohjaajana, videoinneista ja jakson lopussa toteutettavista haastatteluista.

4.4 Draamajakso tutkimuksen ponnahtuslautana

Toteutimme yhdessä neljäsluokkalaisten kanssa draamajakson, joka koostui seitsemästä 60 minuutin sekä yhdestä 90 minuutin pituisesta draamatunnista. Jakso oli neljän viikon mittainen ja tunteja oli viikossa 1–4. Halusin toteuttaa draamajakson uutta opetussuunnitelmaa mukaillen ilmiöpohjaisen oppimisen tavoin, eli tarkastelemalla yhtä ilmiötä kokonaisvaltaisesti (vrt. oppiainekeksisyys) (OPH 2014, 31). Ennen jakson alkamista olin pohtinut jaksolle kantavaa teemaa, eli ilmiötä, jota varten pyysin ehdotuksia myös koulun taholta. Koulun oppilaat olivat aiemmin syksyllä käsitelleet ilmiölähtöisen teemaviikon puitteissa ilmiötä *ihminen*. Aihe oli valittu oppilaiden äänestyksen perusteella. Päädyin valitsemaan kyseisen ilmiön käsittelyyn myös draamajakson ajaksi. Ilmiö olisi oletettavasti myös neljännen luokan oppilaita kiinnostava ja heille ajankohtainen aihe sekä jo teemaviikolta jossakin määrin tutuksi tullut. Halusin kuitenkin pilkkoa laajaa ilmiötä osiin, ja jaottelin opetussuunnitelmaakin mukaillen ilmiötä erilaisiin aihepiireihin (OPH 2014). Alustavasti aihepiirit muotoutuivat seuraavasti: ihminen ja luonto (kestävät elämäntavat, luontosuhde, ympäristöopin sisällöt), ihminen ja kulttuurit eri puolilla maailmaa (kulttuurinen osaaminen, kulttuurinen moninaisuus, ympäristöopin sisällöt, globaalikasvatus), ihminen ja tunteet (vuorovaikutus- ja tunnetaidot), ihmisen aistit (ympäristöopin sisällöt, moniaistinen havainnointi), ihmisen historia (historian oppiaineen sisällöt), ihmisen keho (ympäristöopin sisällöt), ihmisen mieli (vuorovaikutus- ja tunnekasvatus, ongelmanratkaisu, mielikuviutus) ja ihmisen elämäntapa (ympäristöopin sisällöt). Sen, mitä näistä aihealueista ja niiden sisällöistä käsiteltäisiin jakson aikana, halusin antaa oppilaiden päätettäväksi. Olin myös valmis joustamaan omista alustavista suunnitelmistani, mikäli oppilaat eivät kokisi ilmiötä omakseen tai haluaisivat tarkastella ihminen - ilmiötä jostain muusta kuin ehdottamistani näkökulmista.

Ensimmäisellä tunnilla kerroin oppilaille pääpiirteittäin tulevasta draamajaksosta sekä tutkimustyöstä, jota tulisin tekemään jakson aikana. Jotta osallisuuden tutkiminen draamakasvatuksen kontekstissa tuli mahdolliseksi, täytyi draama tulla oppilaille tutuksi. Luokanopettajan, ja myöhemmin myös oppilaiden itsensä kertomana oli käynyt ilmi, että draama oli kaikille luokan oppilaille uusi työtapana. Niinpä ensimmäisessä tapaamisessamme keskityimme draamakasvatuksen piiriin kuuluviin harjoituksiin tutustumiseen. Valitsin tunnille matalankynnyksen draamaharjoituksia, joiden kautta oppilaiden oli mahdollista muodostaa käsitystä siitä, millainen työtapana draama on ja kokeilla erilaisia harjoituksia omista lähtökohdistaan käsin. Ensimmäisen tunnin aikana teimme yhdessä myös draamasopimuksen, jossa sovimme yhdessä jaksoa koskevista sopimuksista (mm. draamallisen todellisuuden luominen yhdessä, työskentelyn vapaaehtoisuus, epäsovivat aiheet, kuten väkivalta ym.) (draamasopimuksesta: ks. Heikkinen 2004,

90–97). Kirjoitimme sopimamme asiat draamapuuhun, joka oli piirretty suurelle paperille. Draamapuun juuriin kirjoitimme yhdessä omia tavoitteitamme jaksolle. Juuriin tuli yksittäisten oppilaiden kertomia tavoitteita, draamaopettajan asettamia tavoitteita itselleen ja ryhmälle sekä oppilaiden asettamia tavoitteita yhteisiä tavoitteita koko ryhmälle. Tavoitteisiin tuli kirjattua oppilaiden toimesta myös yksi toive tulevaa jaksoa ajatellen, nimittäin lyhytelokuvan tekeminen.

Toisen tunnin aikana teimme muutamia draamaharjoituksia sekä kehittelimme yhdessä tulevan jakson alustavan suunnitelman. Keskustelimme oppilaiden kanssa jaksolle valitusta ilmiöstä, ehdottamistani aihepiireistä ja siitä, kuinka montaa aihepiiriä oppilaat haluaisivat jakson aikana käsitellä. Oppilaat päätyivät yhteistuumiin sellaiseen ratkaisuun, että jokaiselle tunnille halutaan oma ihmistä käsittelevä aihepiiri. Ehdottamani aihepiirit synnyttivät oppilaiden keskuudessa innostusta, ja näin ollen käsiteltävät aihepiirit valittiin ehdottamieni aihepiirien joukosta. Ehdotin oppilaille, että jakson viimeinen tunti voisi toimia ikään kuin jakson loppuhuipennuksena, jolloin uutta aihepiiriä ei enää valittaisi. Tällöin toteutettaisiin oppilaiden toivoman lyhytelokuvan kuvaaminen. Oppilaat olivat tästä kanssani samaa mieltä. Käsiteltävien aihepiirien valinta tapahtui siten, että jokainen oppilas sai kirjoittaa itsenäisesti kolmelle lapulle ne kolme aihepiiriä, joita halusi jakson aikana käsitellä. Katsoimme tämän jälkeen yhdessä “äänestyksen” tulokset laittamalla lappuja pinoihin ja laskemalla ne aihepiirit, jotka olivat saaneet eniten kannatusta. Jokainen oppilas sai ainakin yhden toivomansa aihepiirin jaksolle. Aihepiireiksi valikoituivat ihmisen keho, ihmisen aistit, ihminen ja tunteet, ihminen eri puolilla maailmaa sekä ihminen ja luonto. Jatkoimme työskentelyä aihepiiri kerrallaan kirjaamalla ylös aihepiiriin liittyviä, oppilaita kiinnostavia kysymyksiä. Aihepiirien ja niistä heränneiden kysymysten pohjalta luotiin tulevalle jaksolle rakenne.

Seuraavan viiden draamatunnin ajan käsitelimme ihminen -ilmiötä valittujen aihepiirien kautta. Etenkin ensimmäisillä aihepiiritunneilla pyrin tuomaan oppilaiden tietoisuuteen erilaisia draamaharjoituksia, joista oppilaat löysivät nopeasti suosikkinsa. Esimerkiksi ensimmäisellä tunnilla oppilaiden kanssa kokeiltua ja heille uutta harjoitusta, still-kuvia, toivottiin jakson aikana jokaisella tunnilla. Keskustelimme jokaisen tunnin loppupuolella kuluneen tunnin aiheesta sekä sen aikana heränneistä kokemuksista, kysymyksistä ja kokeilluista harjoituksista. Oppilaat kertoivat, mistä pitivät, mitä toivoisivat lisää ja mikä ei ollut heidän mieleensä. Suunnittelin seuraavan tunnin rakenteen aina oppilaiden toiveiden ja toisen tunnin aikana rakentamamme “jaksosuunnitelman” sisällön pohjalta. Draamatuntien suunnitelmat löytyvät liitteestä (ks. liite 2). Jakson aikana toteutettuihin harjoituksiin löysin ideoita draamakirjallisuudesta (esim. *Bowell & Heap 2014; Heikkinen 2005; Owens & Barber 1998; Toivanen 2007*) sekä draamakasvatuksen opinnoissa toteutetuista harjoituksista.

Jakso päättyi lyhytelokuvan suunnittelu- ja toteutustuntiin. Tämä tunti oli ajallisesti aiemmista poikkeava, ja se kesti noin 90 minuuttia. Esitin oppilaille tunnin aluksi lyhytelokuvan juonta koskevan alustavan idean. Oppilaiden annettua hyväksyntänsä idealle kirjoitimme yhdessä lyhytelokuvan käsikirjoituksen vuorosanoineen. Oppilaat keksivät lyhytelokuvaan hahmot, ja roolit jaettiin keskustelemalla ja oppilaiden ehdotusten pohjalta. Luotin heidän taitoihinsa jakaa roolit sopuisasti, joten toimin roolienjakotilanteessa vain tausta-apuna. Jokaiselle oppilaalle löytyi lyhytelokuvasta mieluisa rooli. Yksi oppilaista sai kuvaajan roolin, muut esiintyivät lyhytelokuvan hahmoina. Rajallisen aikaresurssin ja jakson päättymisen vuoksi päädyin toimimaan lyhytelokuvan editoijana. Mikäli jakso olisi ollut pidempi, olisi lyhytelokuva ollut mielekästä editoida yhdessä oppilaiden kanssa. Draamajakson päättymisen jälkeisellä viikolla katsoimme oppilaiden kanssa heidän tekemänsä lyhytelokuvan. Luokanopettaja lähetti elokuvan myös oppilaiden vanhemmille.

4.5 Aineistonkeruun kuvaus

Tutkimuksen aineistonkeruuta toteutettiin koko draamajakson ajan videointien ja tutkijapäiväkirjan avulla marras-joulukuussa 2016. Pääaineisto, eli ryhmähaastattelut, kerättiin varsinaisen draamajakson jälkeen, viimeisen draamatunnin kanssa samana päivänä joulukuun puolivälissä. Haastattelut toteutettiin kolmessa eri ryhmähaastattelutilanteessa. Haastateltavia oli yhteensä 12, ja jokainen haastatteluryhmä koostui neljästä haastateltavasta. Kokonaisaineisto muodostui lopulta noin 40:stä sivusta litteroitua haastattelutekstiä, noin 480:sta minuutista videoitua aineistoa draamatunneilta sekä tutkijapäiväkirjasta ja tutkimusmuistiinpanoista. Tutkimuksen aineisto oli tällaisenaan niin runsas, että päädyin valitsemaan tarkasteltavaksi aineistoksi haastatteluaineiston. Haastatteluaineisto vastasi fokusoiduimmin tutkimuskysymyksiini sekä oli helpoiten analysoitavissa. Tämä valinta oli myös alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukainen. Videoaineiston oli alun perinkin tarkoitus toimia varsinaisen tutkimusaineiston tukena. Videoaineistoon perehtyminen systemaattisen analysoinnin kautta olisi ollut mielenkiintoinen prosessi, ja videoaineistoa analysoimalla oltaisiin varmasti päästy tekemään tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoisia löydöksiä esimerkiksi oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyen. Päätin kuitenkin rajata videoaineiston systemaattisen analysoinnin pois tästä tutkimuksesta fokusoinnin ja aineiston runsauden vuoksi. Vaikka videoaineistolla ei ollut tässä tutkimuksessa analysoitavan aineiston roolia, käytin sitä silti oman työskentelyni tukena läpi draamajakson. Videoaineisto on mahdollisesti käytettävissä tulevia tutkimusprosesseja varten, mikäli tarpeelliset luvat aineiston käyttöön anotaan uudelleen.

4.5.1 Puolistrukturoitu ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelut voidaan jakaa strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin riippuen kysymysten sitovuudesta ja valmiustasosta (Tiittula & Ruusuvuori 2005a, 11–12). Tässä tutkimuksessa haastattelu mukaili puolistrukturoitua haastattelua, sillä suuri osa kysymyksistä oli päätetty etukäteen. Kysymysten muoto ja ajallinen esiintyminen haastattelujen sisällä kuitenkin vaihtelivat. Haastattelukysymysten laadintaan vaikutti tutkimuskysymysten lisäksi ainakin draamajakson aikana tekemäni havainnot ja aiempi tietämykseni ilmiöstä. En halunnut aiemman teoreettisen tietämykseni ohjailevan kysymysten laatimista liikaa, joten jätin syvemmän kirjallisuuteen perehtymisen aineistonkeruun jälkeiselle ajalle. Ruusuvuori ja Tiittula (2005b, 55) sekä Moilanen (1995, 37) kehottavat haastattelijoita rakentamaan haastattelurungon niin, että aloitetaan laajemmista kysymyksistä edeten yksityiskohtaisempiin. Tämän tutkimuksen haastattelurunko koostui 12:sta pääkysymyksestä, joiden yhteyteen olin pohtinut ennalta useita alakysymyksiä. En käsitellyt kaikkia ennalta mietittyjä alakysymyksiä jokaisen haastateltavan ryhmän kanssa. Sen sijaan valitsin alakysymyksistä ne, jotka olivat kulloisenkin keskustelun kannalta relevantteja ja mielekkäitä kysyä. Ryhmähaastattelun tueksi laatimani kysymysrunko on tutkimusraporttini liitteenä (ks. liite 1).

Ryhmässä toteutettavat haastattelutilanteet voidaan ymmärtää vuorovaikutuksen muodon mukaan joko ryhmäkeskusteluiksi tai ryhmähaastatteluiksi (Tiittula & Ruusuvuori 2005a, 12; Valtonen 2005, 223). Ryhmähaastattelutilanteessa keskustelu muodostuu pitkälti kysymysten ja vastausten pohjalta, ja rakentuu kysymys-vastaus-kuittaus –tyyppiselle vuoropuhelulle (Tiittula & Ruusuvuori 2005b, 27). Haastattelu voi muistuttaa myös tavallista arkikeskustelua (mt., 29), mutta tällöin se on mielletävissä ennemmin ryhmäkeskustelutilanteeksi. Draamajakson aikana tekemiäni havaintojen pohjalta¹ luovuin aluksi aiotun ryhmäkeskustelutilanteen toteuttamisesta, ja valitsin haastattelumaisemman tilanteen aineistonkeruutavaksi. Lähimmäksi aitoja keskustelutilanteita haastattelussa päästiin silloin, kun ryhmän jäsenet ottivat kantaa toistensa vastauksiin tai esimerkiksi niissä tilanteissa, kun ryhmäläiset muistelivat jotakin yhdessä koettua tilannetta draamajaksolta. Aarnoksen (2007, 175) mukaan lasten ryhmähaastattelun aiheeksi sopii esimerkiksi yhdessä koettu kokeilu, jota tämän tutkimuksen osana toteutettu draamajakso edustaa.

Valtonen (2005, 224) näkee ryhmähaastattelutilanteen yksilöhaastattelun kaltaisena tapahtumana, jossa haastattelijä kysyy kysymyksen yhdeltä haastateltavalta kerrallaan, eikä näin

¹ Draamatunneilla toteutetuissa yhteisissä keskusteluhetkissä vuoropuhelu tukeutui useammin draamaohjaajan kysymyksille ja yksi toisensa jälkeen esitellyille vastauksille kuin ”aidolle” keskustelulle. Toki myös syvällisempiä keskusteluhetkiä, joissa myös oppilaiden välinen dialogi pääsi valloilleen, oli jaksolla. Niitä oli kuitenkin huomattavasti vähemmässä määrin kuin kysymys-vastaus -tyylisiä keskusteluita.

ollen rohkaise haastateltavia keskusteluun keskenään. Watts ja Ebbutt (1987, 27) pitävät tärkeänä, että vuorovaikutusta haastateltavien välille tulisi kuitenkin pyrkiä muodostamaan, vaikka varsinaisesta ryhmäkeskustelusta ei olisikaan kyse. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan ryhmähaastattelun tulisi olla tilanne, jossa haastateltavat voisivat vastata kysymyksiin spontaanisti, ja haastattelijan tulisi kohdistaa kysymykset pääasiassa kaikille haastateltaville samaan aikaan. Poikkeustilanteita ovat ne, jolloin haastattelija pyytää tarkennusta tai esittää tarkentavan kysymyksen yhdelle haastateltavalle hänen vastaukseensa liittyen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Ryhmähaastattelu sopii tiedonkeruumenetelmänä esimerkiksi teorian kehittämiseen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen (Moilanen 1995, 28). Vaikka ryhmän sisäisten vuorovaikutussuhteiden analysointi olisi ollut kiintoisaa, jätin haastattelutilanteissa vallinneet vuorovaikutustapahtumat systemaattisen analysoinnin ulkopuolelle.

4.5.2 Haastattelutilanteiden kuvaus

Haastattelutilanteet toteutettiin kolmena perättäisenä ryhmähaastatteluna oppilaiden koulupäivän aikana. Haastatteluihin osallistuivat tutkimusluokan kaikki 12 oppilasta. Jokainen haastattelu nauhoitettiin ja videoitiin. Nauhoittaminen oli välttämätöntä, jotta pystyin palaamaan haastattelutilanteeseen uudelleen. Käytin nauhoituksia muistin ja tulkintojen tarkistamisen apuna (Tiittula & Ruusuvuori 2005a, 14–15). Informoin nauhoituksista oppilaita, ja kerroin haastatteluun osallistumisen ja kysymyksiin vastaamisen olevan vapaaehtoista. Hyödynsin haastattelutilanteiden videointia vastaajien tunnistamisen apuna. Näin pystyin litteroidessani yhdistämään oppilaan ja vastauksen toisiinsa. Anonymiteetin säilyttämiseksi muutin jokaisen oppilaan nimen litterointivaiheessa peitenimeksi (Kuula 2006, 215; Tiittula & Ruusuvuori 2005a, 17). Jokainen oppilas esiintyi litteroiduissa haastatteluissa ja tutkimusraportissa näillä peitenimillä. Tutkijan lisäksi kukaan ei ole kuullut/nähnyt haastattelutilanteiden taltiointeja ja ne hävitetään tarkoituksenmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua.

Kukin kolmesta haastattelryhmästä koostui neljästä oppilaasta. Muodostin ryhmät draamatunneilla tekemiäni havaintojen perusteella. Pyrin ottamaan ryhmäjoissa huomioon ensisijaisesti sen, että jokaisessa ryhmässä olisi joku, joka todennäköisesti tuottaisi aktiivisesti puhetta ja täten kannustaisi muitakin vastauksiin ja keskusteluun. Otin ryhmäjoissa huomioon myös luokan oman opettajan arviot siitä, ketkä oppilaat kannattaisi ottaa samaan ryhmään aineiston tuottavuutta ja haastattelun sujuvuutta ajatellen. Oppilaat näyttäytyivät haastattelutilanteessa tutkijalle pitkälti samankaltaisissa “rooleissa” kuin luokassakin. Luokkaroolien ja ryhmädynamiikan vallitsevuus voidaan lukea haastattelutilanteen haitaksi, sillä yksi tai useampi haastattelua dominoiva

henkilö voi rajata toisten mahdollisuuksia tai halukkuutta vastaamiseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Omassa tutkimuksessani kahdessa haastattelutilanteessa oli kaksi dominoivampaa haastateltavaa ja kaksi haastateltavaa, jotka jäivät enemmän varjoon. Kolmannessa ryhmässä kaikki neljä haastateltavaa olivat äänessä suurin piirtein saman verran. Pyrin ottamaan haastattelutilanteessa huomioon vähemmän puhetta tuottavia haastateltavia kysymällä erikseen vielä heidän mielipiteitään kysymyksiin ja pyytämällä heiltä kommentteja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63).

Haastattelutilanne toteutettiin yhdessä koulun ”pikkuluokista”, jota käytetään koulutyössä esimerkiksi ryhmätyötilana tai eriyttämiseen. Muodostin luokan keskelle tuoleista puoliympyrän. Puoliympyrä osoitti kohti valkotaulua, jolle heijastin osan kysymyksistä. Olin itse sijoittunut puoliympyrästä katsottuna oikealle etuviistoon, selvästi sivummalle. Halusin tällä asetelmalla pyrkiä siihen, etteivät oppilaat mieltäisi minua ”opettaja-asemaan”. Haastatteluille asetettiin aikaraja sen vuoksi, että ne toteutettiin koulupäivän aikana. Koulupäivää tauottivat välitunnit ja ruokatunnit, jotka vaikuttivat haastatteluiden aikatauluihin. Haastattelutilanteen ajaksi sovittiin yhdessä luokanopettajan kanssa noin puoli tuntia ryhmää kohden. Draamatunneilla havaitun perusteella pidin puolta tuntia sopivana aikana eritoten oppilaiden keskittymisen ja kiinnostuksen säilymisen kannalta. Lopullisten haastattelutilanteiden kestot olivat seuraavat: 39:50 (haastattelu 1), 24:34 (haastattelu 2) ja 31:05 (haastattelu 3). Kahden ryhmän kohdalla viimeiset kysymykset jouduttiin toteuttamaan hiukan kiirehtien opetusjärjestelyllisistä syistä. Valittu aika osoittautui kuitenkin kaikkien ryhmien kohdalla oikean pituiseksi ajaksi, koska ryhmissä oli havaittavissa pientä levottomuutta tai keskittymisen herpaantumista haastattelun loppuvaiheessa.

Kiinnostuksen säilymisen takeeksi halusin sisällyttää ryhmähaastattelutilanteisiin muutamia toimintaa tauottavia ja vaihtelevuutta lisääviä elementtejä. Haastattelurungon ”pääkysymykset” oli kirjoitettu auki Prezi-ohjelman dioille, jotka näkyivät oppilaille valkotaululla. Halusin tuoda tällä haastattelutilanteeseen myös visuaalista aktivointia. Oppilaat pääsivät itse halutessaan lukemaan kysymyksen dialta ja näkemään sen koko ajan edessään. Prezi-esityksellä pyrin siihen, että oppilaiden mielenkiinto säilyisi pitkän haastattelun ajan, ja ettei kysymysten kysyminen tapahtuisi ainoastaan tutkija-draamaopettajan toimesta. Oppilaat pystyivät itse lukemaan kysymyksen ja vastaamaan siihen omassa tahdissaan. Käytännössä kysymysten lukeminen oli vaihtelevaa: yhdessä ryhmässä jotkut ryhmäläisistä lukivat kysymyksiä ääneen. Toisessa ryhmässä oppilaat odottivat tutkija-draamaopettajan lukevan kysymyksen, ja kolmannessa ryhmässä oppilaat olivat valmiita vastaamaan kysymykseen heti, kun olivat sen hiljaa itsekseen lukeneet. Päädyin tilanteessa ratkaisuun, että mukailin kulloisenkin ryhmän tarpeita ja tapoja ottaa kysymykset vastaan.

Pääkysymyksiksi nimesin kysymykset, jotka kysyvät laajalti tiettyyn teemaan liittyvästä aiheesta, kuten: ”Millaisia asioita tai taitoja opit draamajakson aikana?”. Pääkysymyksistä edettiin

aina samaan teemaan liittyviin tarkentaviin kysymyksiin, jotka vaihtelivat jonkin verran kunkin haastatteluryhmän kohdalla riippuen siitä, mihin suuntaan haastateltavat veivät keskustelua vastauksillaan. Tarkentavat kysymykset esitettiin pääosin tutkijan toimesta. Pääkysymysten lisäksi kysymysdioissa oli muutamia ”aktivoivia kysymyksiä”, jotka virittivät oppilaat uuteen laajaan kysymykseen. Aktivoivat kysymykset olivat muodoltaan sellaisia, joihin haastateltavat antoivat ”kyllä/ei” -vastauksen yhtä aikaa peukkujaan näyttämällä. Aktivoivia kysymyksiä seurasi aina tarkentava kysymys, jonka kautta pyysin haastateltavia perustelemaan peukulla antamansa vastauksen. Esimerkkinä aktivoivasta kysymyksestä oli: ”Voitko vaikuttaa siihen, mitä teette draamatunneilla?”. Lisäsin aktivoivia kysymyksiä haastatteluun, sillä pyrin niiden avulla aktivoimaan myös hiljaisempia oppilaita, kannustamaan heitä perustelemaan vastauksiaan ja osallistumaan keskusteluun. Huomasin peukkujen näyttämisen tuovan myös kaivattua vaihtelevuutta ja rytmitystä muuten melko staattiseen tilanteeseen. Aineiston analyysissä peukua näyttämällä annettuja ”kyllä/ei” -vastauksia ei luonnollisesti otettu huomioon.

Ryhmähaastattelutilanne toimi tämän tutkimuksen kohdalla myös eräänlaisena palautteenannon paikkana ja reflektoinnin kenttänä. Vaikka jokaisen draamatunnin lopuksi ja aikana oli ollut edeltävien harjoitusten reflektointia ja kokemuksista kertomista, oli ryhmähaastattelutilanne selvästi oppilaille itselleen oman ja ryhmän oppimisen reflektoinnin foorumi. Pitkän draamajakson jälkeen ja draaman luonteelle ominaisesti oli tärkeää, että oppilaat pääsivät purkamaan tuntojaan ja vaihtamaan ajatuksiaan sekä ilmaisemaan niitä ohjaajalle (ks. Heikkinen 2003, 15). Haastatteluun liittyviä luotettavuuden ja eettisyyteen kysymyksiä pohdin tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyystarkastelussa (ks. luku 6).

4.6 Aineiston analyysi

Analysoin haastatteluaineiston käyttäen sisällönanalyysiä, joka on laadullisten menetelmien tavoin empiirinen tutkimusmenetelmä ja kommunikaation tutkimuksen keskeinen menetelmä (Krippendorff 1989, 403; Krippendorff 2013, 1; Lacy, Watson, Riffe & Lovejoy 2015, 791). Sisällönanalyysissä analysoidaan tekstiaineistoa, joka voi olla peräisin esimerkiksi haastattelusta, päiväkirjasta, artikkeleista, Internet-sivuista, mainoksista tai kirjasta. Analyysin kohteena olevasta tekstistä voidaan analysoida joko tarkkaa kommunikaatiota tai päätellä asioita kommunikaatiosta. (Hsieh & Shannon 2005, 1278; Krippendorff 1989, 404; Schreier 2012, 3.) Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena oli kolmen ryhmähaastattelun pohjalta litteroitu tekstiaineisto. Siitä analysoitiin tarkkaa kommunikaatiota, eli haastateltavien kielellisesti tuottamaa aineistoa. Lähtökohta sisällönanalyysin valitsemiseen on yleensä, kuten myös tämän tutkimuksen kohdalla, tutkijan

ymmärrys siitä, että tutkittava teksti on merkityksellistä myös muille, ei vain tutkijalle itselleen (Krippendorff 2013, 27–28). Lasten näkökulmaa avaavan haastattelun merkitystä olen pohtinut tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyystarkastelun yhteydessä (ks. luku 6). Merkitysten löytäminen on syy siihen, miksi tutkija valitsee sisällönanalyysin tutkimusmenetelmäkseen (mt., 27–28). Päädyin sisällönanalyysin menetelmän valitsemiseen myös sen vuoksi, että se on minulle ennestään tutuksi tullut menetelmä kandidaatintutkielman osana tekemäni tutkimuksen myötä.

Laadullista sisällönanalyysiä lähestytään muiden laadullisten analyysitapojen mukaisesti usein kahtiajaon kautta. Lähestymistavan määrää se, halutaanko analyysin apuna käyttää aiempaa tutkimustietoa ja teorioita, vai halutaanko analyysi toteuttaa aineistoa mukaillen. Muun muassa Patton (2002, 110–111) tarkastelee laadullista sisällönanalyysiä jakaen sen deduktiiviseen ja induktiiviseen lähestymistapaan (ks. myös Elo & Kyngäs 2008, 109; Elo ym. 2014, 1). Induktiivisen lähestymistavan perusajatus on se, että aineiston analyysi toteutetaan aineiston ehdoilla, eli luokittelut nostetaan suoraan aineistosta. Päätelyn kaari on tällöin yksittäisestä yleiseen. Deduktiivista lähestymistapaa hyödynnettäessä analyysiä toteutetaan sen sijaan aiempaan teoriaan tai tutkimukseen nojautuen. Tällöin luokittelukehys analyysiin muodostetaan esimerkiksi jonkin valmiin mallin kautta. Päätelyn kaari muotoutuu yleisestä yksittäiseen. (Elo & Kyngäs 2008, 109; Patton 2002, 110–111; Schreier 2012.) Induktiivisen ja deduktiivisen päätelyn lisäksi voidaan löytää myös kolmas lähestymistapa laadullisen tutkimuksen analyysiin. Muun muassa Krippendorff (2013, 41–42) jaottelee sisällönanalyysiä induktiivisen ja deduktiivisen lisäksi abduktiiviseen lähestymistapaan. Abduktiivinen sisällönanalyysi noudattelee periaatetta, jossa havaintojen tekoa johtaa jokin johtoajatus. Tämä voi olla se tietämys, joka tutkijalla on jo ennestään tutkittavasta ilmiöstä tai aiheesta tehty aiempi tutkimus. Krippendorffin mukaan abduktiivinen päätelyntapa on sisällönanalyysille ominaisin. (Krippendorff 2013, 42–43, 86; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Päädyin tässä tutkimuksessa abduktiiviseen lähestymistapaan sisällönanalyysissä. Sitä kuvaa suomalaisessa tutkimusperinteessä termi ”teoriaohjaava” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97, 117). Kyseiselle termille ei löydy vastinetta yhdysvaltalaisesta tutkimusperinteestä toisin kuin induktiivisuuteen perustuvalla aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tai deduktiivisuuteen perustuvalla teorialähtöisellä sisällönanalyysillä (ks. esim. Hsieh ja Shannon 2005, 1279–1283). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kohdalla on siis kyse analyysiprosessista, jossa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja teoriasta nousevat valmiit ajatukset tai mallit. Abduktiiviseen lähestymistapaan perustuvaa, teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä voidaan esimerkiksi aloittaa aineistolähtöisesti, ja loppuvaiheessa tuoda mukaan johtoajatus tai malli aiemman tutkimuksen tai teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97, 117.) Grönforsin (1982) mukaan abduktiivisessa päätelyssä uutta teoriaa ei voi muodostua pelkästään aineiston pohjalta. Sen sijaan teorianmuodostukseen vaikuttaa

aina jokin johtoajatus, joka voi olla intuitiivinen käsitys tai ennalta määritelty hypoteesi. (Grönfors 1982, 33). Tässä tutkimuksessa johtoajatukseksi läpi tutkimuksen oli ajatus siitä, että draaman työtapana on luonteeltaan osallistujien osallisuutta tukeva. Johtoajatus vaikutti sekä tietoisesti että tiedostamatta tekemiini tulkintoihin aineistosta.

Oma aiempi tietämykseni ja perehtyneisyyteni teoriaan vaikuttivat jo kenties haastattelurunkoa muodostettaessa eräänlaisina taustaoletuksina tai ajattelumalleina. Pyrin tarkoituksellisesti häivyttämään teoriaohjaavuutta tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa jättämällä teoriaan perehtymisen aineistonkeruun jälkeiselle ajalle. Teoriaohjaavuus paljastui myös aineiston analysointivaiheessa. Olin ennen aineiston analysointia työstänyt tutkimukseni teoreettista viitekehystä, joten analyysivaiheessa aineiston analysointia, kuten luokkien muodostamista, ohjasi välttämättä perehtyneisyyteni kirjallisuuteen. Erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, kun pyrin etsimään aineistosta osallisuutta tukevia tekijöitä, nousi teoretieto ohjaamaan luokkien muodostusta. Osallisuuden käsitteen ollessa niin monimuotoinen, en halunnut tietystä näkökulmasta tehdyn ”osallisuusmallin” tai luokittelun määrittävän löydöksiä, joita tein omasta aineistostani. Missään tutkimuksen vaiheessa teoreettisen viitekehysten ei ollut siis tarkoitus rajata johtopäätösten tekemistä, vaan pikemminkin johdattaa tai auttaa johtopäätösten muodostamisessa. En halunnut myöskään käyttää teoriasta tiedettyjä käsitteitä aineistoa analysoidessani (esim. luokittelun pohjana), sillä tällöin koko tutkimuksen ja tutkittavan ilmiön kannalta tärkeä lasten ääni olisi jäänyt ”piiloon”. Toteutunutta analyysiprosessia voidaankin kuvata tutkijan jatkuvana tasapainoiluna teoriasta tiedettyyn sitomisen ja aineiston ”puhtauden” säilyttämisen välillä.

4.6.1 Tutkimuksen analyysipolku

Sisällönanalyysiprosessini alkoi analyysimenetelmälle ominaisella tavalla, eli hahmottelemalla seuraavat asiat: 1. Mikä on analysoinnin kohteena oleva teksti? 2. Mihin kysymykseen halutaan vastauksia tekstiä analysoimalla? 3. Missä kontekstissa tutkija lähestyy tekstiä? (Krippendorff 2013, 35.) Olin törmännyt näihin kysymyksiin jo tutkimuksen aiemmissa vaiheissa, kuten tutkimustehtävää ja aineistonkeruumenetelmää pohtiessani. Luotettavuuden lisäämisen kannalta oli tärkeää tunnistaa myös omia ennako-oletuksia ja tietämystä tutkittavasta ilmiöstä ennen analysoinnin aloittamista (Krippendorff 2013, 35). Pyrin käsittelemään aineistoa ennako-oletuksista vapaasti, mutta pitäen kuitenkin mielessä teoreettisen viitekehksen. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analysointi olisi ollut täysin mahdotonta ilman sitä tietoutta, jonka omasin osallisuudesta ja sen monista mahdollisista ilmenemismuodoista ja sitä tukevista tekijöistä. Omalla tulkinnallani oli

tutkimuksen analyysissä suuri rooli aina analyysin alkumetreiltä tuloksien esittelemiseen ja johtopäätösten tekemiseen.

Aloitin haastatteluaineistoon perehtymisen litteroimalla nauhoitetut haastattelut, eli purkamalla haastattelut sananmukaiseen tekstimuotoon tekstinkäsittelyohjelman avulla. Jokaisen haastattelun kohdalla aloitin litteroinnin keksimällä haastateltaville peitenimet ja haastattelutekstissä käytettävät nimien lyhenteet (esim. Ronja = R). Esimerkiksi Kuula (2006, 215) suosittelee peitenimien käyttöä tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Itsestäni käytin litteroiduissa haastatteluissa lyhennettä T (= tutkija). Sisällytin peitenimet analyysin ja tulososion aineistotteisiin, jotta lukija voisi halutessaan muodostaa oman kuvansa kunkin haastateltavan ajatusmaailmasta. Kuuntelin ensin haastattelut nauhalta yksi kerrallaan kokonaisuudessaan läpi, minkä jälkeen aloitin litteroimisen keskeyttäen äänitettä lyhyin väliajoin ja kirjoittaen sitä samalla tekstimuotoon. Tukenani tässä oli myös haastatteluista kerätty videomateriaali, joiden kautta saatoin kuvan avulla tarkistaa puheenvuorossa olevan haastateltavan. Tarkistin litteroinnin sanatarkkuuden kuuntelemalla nauhoitteen vielä kokonaisuudessaan läpi. Käytin litteroinnissa tarkkoja muotoja nauhoitetuista haastatteluista, joten haastattelutekstit koostuivat pääosin puhekielen sanoista ja ilmauksista. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 40 sivua.

Aineiston litteroimisen jälkeen ryhdyin perehtymään tekstiaineistoon lukemalla sen läpi useaan kertaan. Ensimmäisellä lukukerralla pyrin luomaan aineistosta kuvan kokonaisuutena. Toisella lukukerralla aloin tietoisemmin hahmottaa tekstiä tutkimuskysymysteni kautta, eli mielessäni tietty tarkoitus (Krippendorff 2013, 37). Näin aineiston jäsentäminen alkoi hahmottaa. Aineistoon perehtymisen yhteydessä määrittelin aineistostani analyysiyksikön. Sen avulla etsin aineistosta merkityksellisiä ilmauksia analyysin seuraavassa vaiheessa. Päädyin määrittelemään analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, sillä haastateltavat olivat useasti ilmaisseet saman asian tiivistetysti muutamalla sanalla tai vastaavasti useamman lauseen muodossa. Monessa kohdassa ajatuskokonaisuus täydentyi vasta tutkijan tarkentavan kysymyksen kautta. Näin ollen ei olisi ollut tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukaista määritellä analyysiyksiköksi esimerkiksi yhtä sanaa tai lausetta. Litteroinnin, aineistoon perehtymisen ja analyysiyksikön määrittelemisen jälkeen etenin sisällönanalyysin päävaiheisiin. Noudatin tässä tutkimuksessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, eli pelkistämistä (reduointi), ryhmittelyä (klusterointi) ja käsitteellistämistä (abstrahointi) (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Toteutin aineiston analyysin päävaiheet molempien tutkimuskysymysteni kohdalla itsenäisesti, eli toistin edellä mainitut kolme päävaihetta koko analyysiprosessin aikana kaksi kertaa.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on löytää johdonmukaisuuksia ja merkityksiä laadullisesta materiaalista (Patton 2002, 110). Sen päämääränä on saada aineistosta mahdollisimman selkeä ja

tiivis kokonaisuus, mikä toteutuu käytännössä luokittelemalla ja järjestelemällä aineistoa (Elo & Kyngäs 2008, 107; Grönfors 2008, 94). Aineiston tiivistäminen ja selkeyttäminen alkoivat ensimmäisen päävaiheen eli pelkistämisen myötä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 28; Patton 2002, 120; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistämisen päämääränä on nostaa aineistosta se osa, joka on tutkimuskysymyksen kannalta olennainen (Patton 2002, 120). Vaihe alkoi merkityksellisten ilmausten alleviivaamisella paperimuotoon tulostetusta tekstiaineistosta. Merkittävien ilmausten, eli tässä tapauksessa ajatuskokonaisuuksien alleviivausta ohjasi käsiteltävänä oleva tutkimuskysymys (Patton 2002, 120; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Toistin alleviivaamisvaihetta, kunnes uskoin löytäneeni kaikki tutkimuskysymyksen kannalta merkittävät ilmaukset aineistosta. Tämän jälkeen ryhdyin muokkaamaan alleviivattuja lausumia pelkistetyiksi ilmauksiksi alkuperäisten ilmausten viereen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Lopuksi leikkasin haastatteluista ajatuskokonaisuudet ja niiden pelkistetyt muodot, ja asettelin kaikki laput yksittäin pöydälle luokittelua varten. Pelkistin tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset, alkuperäiset ilmaukset seuraavan esimerkin kaltaisesti:

Alkuperäinen ilmaus:	Pelkistetty ilmaus:
[Tutkija: Muuttuiko oma luokka jotenkin draamajakson aikana?] Siiri: - - - Nii ja sit tuli kans se et jos toinen nyt halua vaikka toisen jutun ja sit toinen halua toisen nii sitte voi vähän niinku luovuttaa sen.	Draamassa oppi luopumaan omasta halustaan toisen hyväksi.

Pelkistämisvaihetta seurasi aineiston ryhmittelyvaihe, eli klusterointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Aloitin ryhmittelyn kooten toistensa kanssa yhteneviä ilmauksia sisältävät laput ”jonoihin” allekkain. Ryhmittelyn kautta pyrin havaitsemaan aineistossa esiintyviä toistuvia ilmauksia tai ilmauksia, jotka olivat merkitykseltään samanlaisia tai yhteydessä toisiinsa (Krippendorff 2013, 205–206; Miles, Huberman & Saldaña 2014, 279–280; Patton 2002, 121–122). Joihinkin jonoihin tuli ainoastaan yksi ilmaus, mutta ilmausten koetun merkityksellisyyden vuoksi otin ne mukaan analyysiin omina alaluokkina. Ryhmiteltyäni pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi nimesin vielä alaluokat sisältöään kuvaavilla nimikkeillä. Tässä vaiheessa pitäydyin pitkälti aineistosta nousevissa nimikkeissä, eli nimikkeet eivät suoraan vastanneet teoriasta nousevia käsitteitä muutamaa nimikettä lukuun ottamatta. Tällä valinnalla pyrin siihen, ettei aineiston varhainen sitominen teoriaan häivyttäisi liikaa lasten ääntä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ryhmittelyvaiheen tuloksena sain yhteensä 30 alaluokkaa ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla 36 alaluokkaa. Esimerkki

ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysivaiheesta, jossa kaksi ilmausta muodostivat yhteisen alaluokan:

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka:
Draamassa oppi luopumaan omasta halustaan toisen hyväksi.	Kompromissit ryhmätoissa
Ryhmätoissa erimielisyydet voitiin selvittää valitsemalla sellainen idea, joka käy kaikille.	

Analyysin pelkistämisen- ja ryhmittelyvaiheiden tuloksena olin tiivistänyt aineistoa ja nostanut sieltä ydinkohtia. Täten olin luonut pohjaa abstrahoinnille (Patton 2002, 122). Analyysin abstrahointivaiheessa pyrin tietoisemmin sitomaan aineistosta nousseita asioita teoriaan, ja hyödynsin mahdollisuuksien mukaan yläluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä tuntemaani teoreettista viitekehystä. Muodostin esimerkiksi useammasta teatteritaitojen oppimiseen liittyvästä alaluokasta ”draamasta oppiminen” -yläluokan. Draamasta oppiminen on sekä käsitetasolla että ilmiönä teoriaan pohjaavaa. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut testata aiempaa teoriaa tai mitään teoreettista mallia, vaan pikemminkin löytää kytkentöjä aineiston ja teorian välille.

Käytännössä abstrahointivaiheen on tarkoitus edetä siten, että alaluokista muodostetaan yläluokkia, yläluokista pääluokkia ja pääluokista yhdistävä luokka, tai kuten tässä tutkimuksessa, yhdistävä malli. Ryhmittelyvaiheesta abstrahointivaiheeseen eteneminen ei kuitenkaan toteutunut analyysiprosessissani siirtymällä mutkattomasti vaiheesta toiseen, vaan palasin prosessin aikana useita kertoja yläluokkien muodostamisen jälkeen pohtimaan uudelleen alaluokkiani ja tekemään niihin muutoksia. Myös pääluokat muokkasivat yläluokkia uudelleen, ja ylä- ja pääluokatkin saivat lopulliset muotonsa vasta yhdistävän mallin hahmottelun kautta. Käytännössä toistin kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiprosessin alusta loppuun useita kertoja ennen kuin päädyin tässä raportissa esiteltäviin yhdistäviin malleihin. Lopullisessa versiossa ensimmäisen tutkimuskysymyksen abstrahointivaiheen tuloksena sain 14 yläluokkaa ja 4 pääluokkaa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysin tuloksena sain 14 yläluokkaa ja 6 pääluokkaa. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin vaiheesta, jossa neljästä alaluokasta on muodostettu kaksi itsenäistä yläluokkaa ja kahdesta yläluokasta edelleen yksi pääluokka:

Alaluokka:	Yläluokka:	Päälukokka:
Kompromissit ryhmätöissä	Yhteinen etu ennen yksilöllisiä intressejä	Draaman yhteisöllisyys
Kollektiivinen viihtyvyys		
Kaikki osallistuu	Ryhmän sitoutuminen toimintaan	
Kaikki keskittyy		

Vaikka koin analyysiprosessin työlääksi ja ajallisesti pitkäksi tutkimusvaiheeksi, avasi se paljon uusia näkökulmia aineistoon ja tutkittavaan ilmiöön. Ennen kaikkea ymmärsin analyysin myötä sen, että sekä draaman työtavalle annetut että osallisuuden ilmenemiseen liittyvät merkitykset eivät ole helposti luokiteltavissa tiettyyn kategoriaan kuuluviksi. Aina kun havaitsin uudenlaisen näkökulman tutkimuskysymyksen tarkasteluun, löytyi myös uusia keinoja luokitella aineistoa. Niinpä analyysin todelliseksi haasteeksi muotoutui tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta optimaalisimman näkökulman löytäminen. Lopullisten näkökulmien valikoitumiseen vaikutti se, että näkökulman kautta luokittelun tuloksena oli selkeä ja eheä kokonaisuus, josta muodostui yhdistävä malli. Selkeyteen ja eheyteen ei oltaisi päästy ilman toistuvia ”takapakkeja” ja uusien näkökulmien löytymistä. Analyysin työläyden ja rönsyilevän toteutuksen voidaan näin ollen nähdä parantaneen myös tutkimustulosten luotettavuutta, kun ensimmäisiin tuloksiin ei tyydytty. Analyysien tuloksena muodostetut mallit esittelen tutkimusraporttini tulososiossa (ks. luku 5). Mallien avulla tarkastelen aineistosta nousseita tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

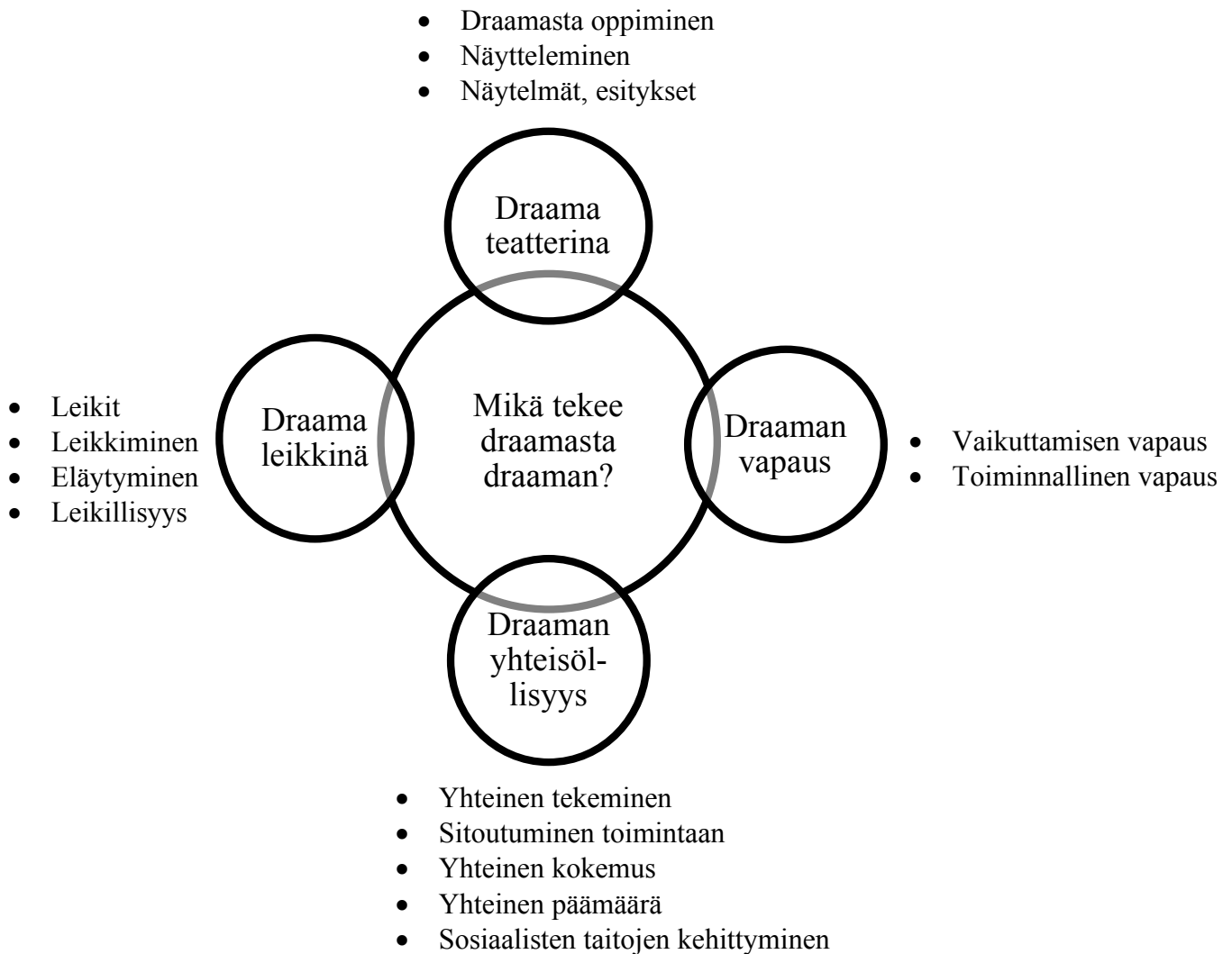
Olen johtanut tutkimuskysymyksistäni kaksi teemaa, joiden kautta pyrin käsittelemään aineiston antamia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tarkastelen tutkimuskysymyksiä seuraavan kahden teeman kautta: ”Mikä tekee draamasta draaman” ja ”Osallisuutta draamajakson kehityksessä”. Koska useampi oppilaiden draamalle antamista merkityksistä näyttäytyi osallisuutta tukevana, on kahden teeman tarkastelussa jonkin verran päällekkäisyyksiä. Kummankin teeman kohdalla olen kuitenkin pyrkinyt toteuttamaan tarkastelua teemalle ja tutkimuskysymykselle uskollisesti, joten tarkastelunäkökulmat ovat lähtökohdiltaan toisistaan eriävät. Tuloksen viimeisessä luvussa (luku 5.3) vedän yhteen molempien tutkimuskysymysten tuloksia.

Tulosten tarkastelun elävöittämiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi olen liittänyt mukaan aineisto-otteita litteroimistani haastatteluista. Oppilaat esiintyvät aineisto-otteissa peitenimillä (ks. luku 4.3), ja käytän itsestäni nimitystä ”Tutkija”. Jokaisen aineisto-otteen tai haastattelusta poimitun keskustelupätkän jälkeen on merkitty sulkuihin, mistä haastattelusta ote on peräisin (esim. H1 = Haastattelu 1). Esitän keskenään samankaltaisia aineisto-otteita peräkkäin erottaen kuitenkin eri haastattelut tai saman haastattelun eri osat tyhjällä rivillä. Kolmen katkoviivan jono symboloi aineisto-otteen aloittamista kesken oppilaan lauseen.

5.1 *Mikä tekee draamasta draaman?*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitin sitä, millaisia merkityksiä oppilaat antavat draaman työtavalle. Draama oli tutkimusluokalle uusi työtapa ennen draamajakson toteuttamista, ja voidaankin olettaa neljän viikon jakson muovanneen oppilaiden käsityksiä draamasta huomattavasti. Aineistosta nousi muutamia mainintoja, joissa oppilaat kertoivat, millaisia merkityksiä he olivat yhdistäneet draamaan ennen jakson alkua. Nämä draamaan jo ennestään yhdistetyt merkitykset olivat todennäköisesti osaltaan vaikuttamassa oppilaiden draamalle antamiin merkityksiin. Mallissa ”Mikä tekee draamasta draaman”, eli kuviossa 1, kuvaan niitä merkityksiä, joita oppilaat antoivat draaman työtavalle. Analyysin tuloksena muodostui yhteensä neljä yhdistävää luokkaa, joita nimitän tässä merkityskokonaisuuksiksi. Jokainen merkityskokonaisuus on kuvattu omassa ympyrässään, jonka yhteyteen on koottu kyseisen merkityskokonaisuuden piiriin kuuluvat merkitykset.

Ensimmäisessä ympyrässä kuvataan niitä merkityksiä, joissa draama ymmärretään teatteriin liittyvänä työtapana. Toinen ympyrä kuvaa oppilaiden käsitystä draamasta leikillisenä toimintana. Kolmannessa ympyrässä draaman ominaisuudeksi on liitetty vapaus. Neljäs ympyrä kuvaa merkityksiä, joita oppilaat antoivat draamalle yhteisöllisenä toimintana. Kuvailen seuraavaksi tarkemmin jokaista merkityskokonaisuutta ja siihen sisältyviä merkityksiä omissa alaluvuissaan.



KUVIO 1. Mikä tekee draamasta draaman? Oppilaiden antamat merkitykset draaman työtavalle.

5.1.1 Draama leikkinä

”Nii, et täällä leikittiin paljon.”

Leikki voidaan ymmärtää yhdeksi draamakasvatuksen tärkeimmäksi lähtökohdaksi (Bolton 1979; Heikkinen 2004; O’Toole 2002). Oppilaiden antamat merkitykset draamalle nostivat leikin yhdeksi

draamaa määrittäväksi ominaisuudeksi. Leikin merkityskokonaisuudessa draama 1) koostuu erilaisista leikeistä, 2) on toiminnaltaan leikkimistä, 3) omaa leikille ominaisen eläytymisen piirteen sekä 4) opettaa leikillistä suhtautumistapaa. Leikkiin liittyvät merkitykset nousivat esiin haastatteluisissa eritoten niissä yhteyksissä, kun draaman työtapaa verrattiin muihin oppiaineisiin. Kun esimerkiksi matematiikassa lasketaan tai äidinkielellä kirjoitetaan vihkoon, draamassa leikitään leikkejä.

Siiri: Siel myös vähän leikitään niit leikkejä ja kaikkee. Tehään semmosia norsujuttuja². (H1)

”Leikkimisellä” ei kuitenkaan viitattu ns. vapaaseen leikkiin, vaan ennemminkin ohjattuun toimintaan, leikkien leikkimiseen (vrt. pelien pelaaminen). Voikin olla, että oppilaiden assosiaatiot draamassa leikkimiseen johtuivat osin siitä, että he kutsuivat draamaharjoituksia ”leikeiksi”. Kun draaman työtapaa verrattiin muihin oppiaineisiin, heijastui oppilaiden käsityksissä myös mielikuvituksen merkitys. Vaikka mielikuvituksellisuus voi kertoa monista asioista, kuten luovuudesta, yhdistin mielikuvitukseen liittyvät merkitykset leikin merkityskokonaisuuteen. Onhan leikki luovaa toimintaa, joka mahdollistuu mielikuvituksen kautta (Heikkinen 2004, 52–53, 55). Tulkitsin mielikuvitukseen ja näin ollen leikkiin liittyviä merkityksiä ilmenevän niissä kohdissa, joissa oppilaat puhuivat eläytymisestä. Leikki käsitetään toimintana, jossa nimenomaan eläydytään, eikä esimerkiksi ”esitetä” tai ”näytellä”. Eläytyminen esiintyi oppilaiden kertomassa sellaisena toimintana, jossa moni oppilas koki olleensa ”hyvä”. Esimerkiksi Pihla ja Daniel kertoivat omaksi vahvuudekseen draamassa eläytymisen. Toinen koki onnistuneensa eläytymisessä eläimiin, toinen erilaisiin tunteisiin.

Laura: Pihla osaa eläytyy

Pihla: No mä osaan eläytyy ainaki eläimiks. Mut en mä ihmisenä osaa, koska ne eläimet... Ku ihmiseks on vähä vaikeempi eläytyy ku mä oon ite tällanen. On vähä vaikee matkii jotain toista, eläimenä voi.

Daniel: Minun vahvuuteni on draamassa ehkä eläytyminen ja vaikka sillon ku meillä oli tunteet niin se... Mä oon hyvä sillee. (H3)

² Siiri viittaa ”norsujuttuja” -ilmaisullaan gorilla-norsu-palmu -leikkiin, jota leikittiin ensimmäisellä draamatunnilla.

Vain yksi oppilas mainitsi olleensa taitava näyttelämään. Varovainen tulkinta on, että koska leikillinen toiminnan tapa, kuten eläytyminen, on lapsille ominaista ja luonnollista, lapset kokevat olevansa ”hyviä” siinä. Toisaalta, mikäli draamatyöskentely olisi ollut pelkkää näyttelystä, olisi ehkä harvempi oppilas kokenut olleensa ”hyvä draamassa”. Se, että oppilaat kokevat olevansa taitavia jossakin, eli saavat onnistumisen ja osaamisen kokemuksia, on jo sinänsä merkittävä tutkimustulos. Haastatteluissa jokainen oppilas osasi nimetä ainakin yhden asian, jonka oli kokenut omaksi vahvuudekseen draamatyöskentelyssä.

Oppilaat kokivat tärkeäksi sen, että eläytymisen kohde on fiktiivinen. Fiktion maailma luo draamassa tietynlaista suojaa, sillä silloin ei tarvitse olla oma itsensä tai eläytyä tosiasioihin (Häkämies 2005, 150; Rusanen 2002, 135). Esimerkiksi Pihlan edellisessä puheenvuorossa heijastuu ajatus siitä, että rooleissa oleminen on turvallista, kun eläytymisen kohde on itsestä kaukainen – tässä tapauksessa eläin. Nella koki positiivisena asiana sen, että lyhytelokuvan aihe oli ollut fiktiivinen, ja vertasi sitä luonnontiedon oppiaineeseen. Vertauksella hän kenties viittasi siihen, että luonnontiedon (YLT) aiheet ovat faktaan liittyviä, kun taas draamassa aiheet voivat olla sellaisia, jotka ”eivät ole yhtään totta”.

Nella: Nii ja sit täs ku me tehtiin toi lyhytelokuva nii se oli tavallaan hauska. Ja semmonen et se ei ollu yhtään totta. Ja sellain tavallisesti me tehään jostain YLTistä. (H2)

Jo pelkästään se, että draama tarjoaa mahdollisuuden asioiden tarkasteluun fiktion maailmassa, saattoi vaikuttaa oppilaiden antamiin merkityksiin draamasta leikin kaltaisena. Viimeisenä leikkiin yhdistyvänä merkityksenä on draaman leikillisuus. Oppilaiden kertomassa leikillisuus esiintyi vakavuuden vastakohtana. Draamatoiminnan lomassa opittiin, ettei asioihin tarvitse suhtautua vakavasti tai ”tosissaan”.

Laura: Mä opin [draamassa] vähän sitä et mä en oo niin tosissaan kaikist asioista. Sillee et oppii pitää hauskaa, et kaikki ei oo aina niin tosissaan. (H3)

Leikkiin ja leikillisyyteen viittaavia merkityksiä nousi aineistosta huomattavasti vähemmässä määrin kuin viittauksia draaman teatteritaiteelliseen luonteeseen. Tämä oli draamaohjaajalle yllättävä tulos, sillä tähän ei oltu tietoisesti pyritty draamatuntien aikana. Esimerkiksi yhtäkään näytelmää ei draamatuntien aikana tehty, eikä draamaharjoitusten yhteydessä puhuttu näyttelästä, vaan pikemminkin eläytymisestä, johon muun muassa Pihla ja Daniel edellä

viittasivat. Erilaisia leikkejä sen sijaan leikittiin kaikilla tunneilla lukuun ottamatta viimeistä tuntia, jolloin suunniteltiin ja valmisteltiin oppilaiden toivoma lyhytelokuva. Seuraavassa luvussa avaan oppilaiden draamalle antamia teatteriin liittyviä merkityksiä ja koetan sitä kautta saada vastauksia sille, minkä vuoksi teatterimaisuus esiintyi oppilaiden kertomassa useammin kuin leikillisyyttä.

5.1.2 Draama teatterina

*”No siis tässä draamassa enemmän näytellään.
Eikä niinku esim. matikas näytellä.”*

Toisena tuloksena kysymykseen siitä, millaisia merkityksiä oppilaat antoivat draamalle, saatiin teatteritaiteeseen liittyvien merkityksien kokonaisuus. Vaikka merkityskokonaisuus nimettiin sen sisältämiä merkityksiä kuvaten ”draama teatterina”, eivät oppilaat suoranaisesti verranneet draaman työtappaa teatteriin tai kertoneet tehneensä teatteria draamatunneilla. Mielikuvat draamasta teatteritaiteeseen liittyvänä toimintana olivat kuitenkin muulla tavoin selkeitä. Tulos on yhteneväinen muun muassa Rusasen (2002, 180) väitöskirjatutkimuksen tulosten kanssa, jossa tutkittiin peruskoululaisten kokemuksia ilmaisutaidon oppiaineesta koulussa. Tutkimuksessani draaman liittäminen teatteritaiteeseen heijastui muun muassa keskusteluissa siitä, mitä draaman kautta tai avulla on mahdollista oppia. Oppimiseen liittyvät merkitykset yhdistettiin nimittäin useasti draamasta oppimiseen, eli esteettiseen oppimiseen (ks. luku 3.3.1). Moni oppilas kertoi oppineensa näyttelemistä tai muita teatterin keinoja.

Milla: No [opin] näytteleen.

Emmi: Mä olin myös sanomassa samaa, et mä opin näytteleen paljon enemmän. Ja sit niitä vuorosanoja ja puhuun paljon kovempaa. (H1)

Emmi: Siin oppii sitte myös draamaa. Ja sitte jos isona halua tulla näyttelijäks. (H1)

Toivasen mukaan draamassa tulisi aina painottua teatteritaiteellinen oppiminen riippumatta siitä, millaisia muita tavoitteita draamatyöskentelyllä on (Toivanen 2012, 197; Toivanen ym. 2011, 403). Tämän tutkimuksen tuloksissa oppilaat antoivat draaman teatteritaiteelliselle oppimiselle painoarvoa, kun sitä vastoin draamajakson aikana käsitelty ilmiökokonaisuus (ihminen) ei noussut esille oppilaiden kertomassa. Miksi näin oli, ei tutkijalle selvinnyt. Tulos herättää kuitenkin

pohdintoja siitä, tulisiko draaman todellinen potentiaali esille taideaineena, eikä esimerkiksi tiettyjen oppiaineiden oppisisältöjen opettamisen välineenä. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa draaman asema työtapana on vahvasti tunnustettu, mutta keskustelu draaman asemasta omana oppiaineena alkaneen taas viimeistään seuraavaa opetussuunnitelmaa laadittaessa (ks. Saha 2013).

Oppilaiden antamiin merkityksiin, joissa draaman työtapaa yhdistettiin teatteriin, saattoivat vaikuttaa oppilaiden aiemmat käsitykset draamasta. Sillä, millaisia mielleyhtymiä sana ”draama” oli jo ennen jakson alkua synnyttänyt oppilaiden mieleen, oli varmasti vaikutusta koko draamajakson ajan. Tanssin kautta oppimista tutkinut Anttila (2013, 126) tuo esille tutkimuksessaan, että oppilaat odottivat tanssin olevan enemmän ”oikeaa tanssia”, eivätkä ainakaan aluksi mieltäneet esimerkiksi kävelyä ja hyppeilyä tanssiksi. Anttilan tutkimustulokset muistuttavat monelta osin omia tuloksiani draamajaksolta. Moni oppilaista kertoi, että oli ennen jaksoa arvellut draaman olevan enemmän teatterin tyylistä toimintaa, jossa tehdään näytelmiä ja harjoitellaan näyttelemistä.

Emmi: Meidän luokka alussa tai suurin osa varmaan luuli et se on niinku semmosta... Tai eiks draama oo vähän... (näyttää eleillä ”pyörtyvää”)

Tutkija: Ai semmosta näyttelemistä?

Emmi: Niin! Mä luulin et se on niinku ihan erilaista.

Siiri: Nii mäki.

Konsta: Mäki luulin et se on näyttelyä. (H1)

Oppilaiden toiveet perinteiseen teatteriin liittyvästä opetuksesta jäivät elämään vielä draamajakson jälkeenkin. Tämä ilmeni oppilaiden haastatteluissa kertomissa ehdotuksissa siitä, miten draamajaksosta olisi saanut vielä paremman. Moni oppilaista ehdotti, että jaksolla olisi voinut olla enemmän ”näytelmiä” ja ”näyttelemistä”. Rusasen (2002, 149–150) tutkimuksessa ilmaisutaidon oppiaineen valinneet oppilaat toivoivat oppisisällöksi näytelmiä. Näytelmät ja näyttelijät voidaan mieltää teatterin keskiössä oleviksi, kun taas draaman ydin on ryhmäprosessissa ilman yleisöä (Toivanen 2009, 76). Draamassa ei korosteta yksilöllisiä ilmaisutaitoja, eikä puhuta näyttelemisestä tai ohjaamisesta (Ventola & Renlund 2005, 62). Täten on ehkä hieman yllättävääkin, että oppilaat antoivat niin suuren painoarvon näyttelemiselle ja näytelmille.

Toivanen (2002) on tutkinut alakoulun 5.-6.-luokkalaisten teatteriryhmän toimintaa, ja toiminnasta nousseita oppilaiden kokemuksia. Teatterijakso kesti yhden lukuvuoden verran ja päättyi vuoden aikana harjoitellun näytelmän esittämiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat

kokivat näytelmän esittämisen teatteritoiminnan ”huippukokemuksena”, ja siihen liitettiin poikkeuksetta voimakkaita positiivisia tunne-elämyksiä. (Toivanen 2002, 204–205.) Myös Cahillin (2002, 18) tutkimuksessa oppilaat arvostivat draamatyöskentelyssä ulkopuoliselle yleisölle esiintymistä, ja se sai heissä aikaan valtaantumisen tunteita. Tässä käsillä olevassa tutkimuksessani luokan oppilaat olivat aiempina kouluvuosinaan toteuttaneet yhdessä esityksiä ja näytelmiä koulun juhlissa. Näihin esiintymiskokemuksiin liittyi mahdollisesti samankaltaisia positiivisia ajatuksia kuin Toivasen tutkimuksen oppilailla. Draamajakson aikana yhteisen näytelmän tuomia ”huippukokemuksia” ei tullut lunastettua, mikä jäi ehkä harmittamaan oppilaita. Anttilan (2013, 126) tutkimuksessa oppilaat kokivat, että tanssin harjoittelun luonnollisena jatkumona seuraava tanssinäytös. On mahdollista, että koko draamatoiminta olisi muuttunut merkityksellisemmäksi, mikäli prosessin päämäärä olisi ollut esityksen valmistaminen (Rusanen 2002, 150). Draamajakson aikana viimeisellä tunnilla toteutettu lyhytelokuva toimitti tässä tutkimuksessa yhteisen esityksen virkaa. Vaikka sitä ei esitetty reaaliaikaisesti yleisölle, saattoi se täyttää joitakin niistä odotuksista, joita oppilailla oli esitystä kohtaan. Jokaisella oppilaalla oli oma rooli, useimmat toimivat näyttelijöinä ja saivat vuorosanoja sekä roolilleen sopivat vaatteet. Lyhytelokuva oli monelle oppilaalle jakson paras kokemus.

Siiri: Mä oisin halunnu niitä lyhytelokuvia vielä. Tai vähän silleen et mä oisin saanu niitä vuorosanoi.

Konsta: Vähän pidempi elokuva.

Milla: Nii.

Emmi: Ehkä näytelmiä ja sitte se lyhytelokuva vielä. Et sitä ois ollu vähän enemmän. (H1)

Toivomukset näytelmästä, näyttelemisestä ja lyhytelokuvista kuvastavat sitä, että vielä jakson jälkeenkin oppilaat mielsivät draaman vahvasti näyttelemiseen, näytelmiin ja esityksiin liittyväksi. Oppilaat antoivat ”esitykselle” eli lyhytelokuvalle suuren painoarvon, vaikka kahdeksasta draamatunnista käytettiin vain viimeinen puolitoista tuntia sen suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilaiden antamissa merkityksissä, ainakin toiveiden tasolla, produkti koettiin monen taholla tärkeämmäksi kuin prosessi. Tämä saattaa vastata osaltaan siihen, miksi haastatteluissa nousi enemmän teatteriä kuin leikkiä liittyviä merkityksiä: teatterissa tähdätään produktiin, leikissä korostuu prosessi (Hyvönen 2011, 66). Draamakäsityksen kentällä on pitkään kiistelty siitä, pitäisikö draama ja teatteri nähdä toisistaan erillisinä yksikköinä. Østernin (2000) kanta

keskustelussa on se, että draama ja teatteri ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita, ja omaavat yhteiset juuret. Myös Heikkinen (2002, 14) määrittelee draamakasvatuksen ”teatteriksi ja draamaksi erilaisissa oppimisympäristöissä”. Tutkimuksessani oppilaat näkivät eittämättä draaman samankaltaisesti, vaikka eivät teatteri -sanaa maininneetkaan.

5.1.3 Draaman vapaus

”Siin saa osallistuu.”

Leikillisyyden ja teatterimaisuuden ohella draaman työtapaa miellettiin luonteeltaan vapaaksi ja sallivaksi. Draaman vapauden merkityskokonaisuuteen yhdistyi kaksi vapauden ulottuvuutta: vapaus vaikuttaa ja toiminnallinen vapaus. Vaikuttamisen vapaus tuli ilmi muun muassa siinä merkityksessä, että oppilaat kokivat päässeensä ilmaisemaan mielipiteitään draamatunneilla melko vapaasti ajasta ja tehtävästä riippumatta. Draamatunneilla sallittu vapaasti puhuminen ja viittaamattomuus (vrt. luokassa puheenvuoron pyytäminen) koettiin positiivisena asiana. Toiminnallisen vapauden piiriin yhdistettiin sen sijaan kehollinen vapaus eli ”pulpeteista vapaa toiminta” ja liikkuminen sekä ”kirjoista vapaa työskentely”. Vapauden merkitykset tuotiin esille ensisijaisesti muihin oppiaineisiin verratessa (ks. myös Rusanen 2002, 132–133, 186):

Milla: Noo... Ei istuta penkillä.

Konsta: Ja sit se eroaa paljon [muista oppiaineista].

Siiri: Tai siis se on myös kivaa ku siin ei koko ajan tarvi istuu tälleen penkillä. Et siin voi vähä liikkukin.

Emmi: Koska siis me ollaan aina pulpetil sillee. (esittää kirjoittavansa huonossa ryhdissä)

Siiri: Ja sit siin ei tehdä käsin. (H1)

Draaman työtapaa voidaan toiminnallisuutensa osalta verrata muuhun keholliseen oppimiseen, kuten tanssin kautta oppimiseen. Anttila on tutkinut kehollisuuden mahdollisuuksia koulun oppimisympäristöissä tanssin näkökulmasta. Hänen mukaansa tanssissa opitaan ”näkyvästi ja kuuluvasti” (Anttila 2013, 183). Tutkimustulosteni mukaan tämä näkyi myös draamassa. Sen sijaan, että vapaus kehollisuuteen olisi oppilaiden taholta nähty pelkästään myönteisessä merkityksessä, annettiin sille myös negatiivisia merkityksiä. Draamassa liikkumisen ja ilmaisun vapaus sallivat oppilaiden kokemusten mukaan äänekkyyden ja fyysisen riehumisen.

Emmi: Siinä niinku riehuttiin kuitenkin mut siis kaikil oli tosi kivaa.

Konsta: Mulla oli samaa ku Emmillä että kaikil oli kivampaa, mut vähä niinku liikaa huutoo. (H1)

Rusasen (2002) tutkimuksessa oppilaat esittivät samankaltaisia havaintoja draamatyöskentelyn meluisuudesta. Hän kuitenkin muistuttaa, että draamaan kuuluu usein vauhdikkuus ja meluisuus silloinkin, kun osallistujat keskittyvät ja noudattavat yhteisiä sääntöjä (Rusanen 2002, 115). Kyse ei siis välttämättä aina ole työrauhaongelmasta. Rusasen tutkimustulosten kaltaisesti myös tässä tutkimuksessa oppilaat kuitenkin kaipasivat myös työrauhaa siitäkin huolimatta, että toiminnallisuus nähtiin pääosin positiivisessa valossa. Negatiivisia kokemuksia riehumiseen ja pelleilyyn liittyen painotettiin etenkin tiettyihin draamaharjoituksiin viitattaessa. Esimerkiksi harjoitus, jossa tuli eläytyä tietyn tunnetilan valtaan, oli synnyttänyt ryhmässä voimakkaisiin tunnepurkauksiin eläytymistä niin fyysisesti kuin äänen tasolla³. Osassa riehumiseen tai pelleilyyn liittyvistä maininnoista heijastuivat oppilaiden ajatukset koulusta paikkana, johon riehuminen tai pelleily eivät kuulu tai jossa niitä ei normaalisti sallita. Rusasen (2002, 132) tutkimuksessa oppilaat pohtivat kuuluuko hulluttelu ylipäätään kouluun?

Pihla: No jotkut ainaki meidän luokast menee iha sekasi.

Laura: Meidän luokas välillä kaikki menee iha sekasi jos saa tehä jotai niinku pelleillä...

Ronja: Koska me ei normaalisti saada.

Daniel: Nii ja sit ku meillä oli niit tunteita nii sillon jotkut vaan niinku tuli sillee mäiskimään. (H3)

Myös Anttilan (2013) tutkimuksessa toiminnallisuus ilmeni joidenkin oppilaiden kohdalla ”pelleilynä”. Anttila huomauttaa, että siinä missä ”pelleily” saattoi olla pelleilijöiden kohdalla vain ilmentymä ilosta ja energiasta, oli se toisille, rauhallisempaa oppimisympäristöä kaipaaville jopa esteenä ilolle ja nautinnolle. (Anttila 2013, 130.) Hassin (2016, 130) tutkimuksessa oppilaat toivoivat opettajalta parempaa kontrollia toiminnallisten työtapojen tunneilla. Draama, kuten myös Anttilan tutkima tanssi on luonteeltaan vapaata ja toiminnallista, minkä vuoksi se on altis työrauhaongelmien esiintymiselle. Rusasen (2002, 187) tutkimuksessa jotkut oppilaat totesivat, että työrauhan

³ Cahill (2002) kertoo artikkelissaan kokeilleensa oppilaiden kanssa lähes identtistä draamaharjoitusta. Tulokset olivat tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisia: harjoitus oli aiheuttanut turvattomuuden tunnetta ja keskittymisen puutetta oppilaissa.

säilymisen kannalta draamaa ei voida käsittää kaikille sopivaksi oppiaineeksi. Toisaalta on ymmärrettävä, että oppilaat eivät voi löytää oikeita tapoja kanavoida iloisuuttaan ja energisyyttään draamassa, mikäli eivät pääse harjoittamaan draaman työtapoja säännöllisesti.

5.1.4 Draaman yhteisöllisyys

”Se on ollu tosi kivaa ja siis ku meil ei oo yleensä ollu näin paljoo ryhmätöitä just.”

Neljäntenä merkityskokonaisuutena draamaan liitettiin yhteisöllisyys. Analyysistä nousi selkeänä tulos, jonka mukaan draama miellettiin ryhmässä tapahtuvaksi toiminnaksi. Toivanen (2009, 76) puhuu draamasta ”ryhmälähtöisenä” toimintana, Ventola ja Renlund (2005, 61) draaman ”kollektiivisista työtavoista”. Teerijoen (2003) mukaan draama eroaa muista taideaineista, kuten musiikista ja kuvataiteesta kollektiivisen luonteensa takia: vaikka edellä mainittuja kahta opiskellaan ryhmässä, ollaan niissä kuitenkin enemmän yksin kuin ryhmänä. Sen sijaan draaman voimavara on sen kollektiivisuudessa, kun toiminnassa ollaan koko ajan ”yhtenä ryhmänä”. (Teerijoki 2003, 150.) Draamajaksolla ryhmälähtöisyyden ajatusta edustivat paitsi oppilaiden suorat viittaukset ryhmätöihin ja ryhmässä toimimiseen, myös maininnat, joista kuvastui draaman mieltäminen jonakin ”yhteisenä”. Toiminnan mieltäminen yhteiseksi ei olisi luultavasti ollut mahdollista, mikäli joku ryhmästä olisi ollut vastentahtoisesti mukana toiminnassa. Viljamin mielestä draamatunneilla oli tärkeää, että kaikki ”yrittivät”. Kaikkien osallistuminen sai aikaan iloisuutta oppilaissa.

Siiri: Kaikki osallistu siihen ja se oli mun mielestä ainaki tosi tosi kivaa. (H1)

Viljami: Et kaikki niinku osaa tehdä. Et kukaa ei, et ei yrittäis mitää. (H2)

Anttila (2013) löytää aineistostaan samankaltaisia löydöksiä. Anttilan tutkimuksen yhteydessä toteutettiin *Koko koulu tanssii!* -hanke, johon osallistuivat kaikki koulun oppilaat ja opettajat. Hänen mukaansa kaikkien yhteisön jäsenten osallistuminen oli se tekijä, jonka ansiosta oppilaat olivat kokeneet toiminnan merkitykselliseksi. Anttila päättelee, että oppilaiden tietämys siitä, että toimintaa toteutetaan yhdessä ja että kaikki osallistuvat siihen, sai yksilöissä rohkeutta antautua toiminnalle ja osallistua yksilöinä vapautuneemmin. Anttila näkee tutkimustuloksensa laajemmassa valossa, ja uskoo, että taidekasvatus ylipäättään on tasa-arvoa lisäävä kasvatuksen muoto. (Anttila 2013, 184.)

Toimintaan osallistumisen ilmiötä voidaan tarkastella myös vastakkaisen näkökulman kautta. Tutkimukseni tuloksissa kielteiseksi asiaksi miellettiin toimintaan sitoutumattomuus. Sitoutumattomuuteen liittyvissä maininnoissa heijastui ymmärrys ryhmän läsnäolon merkityksestä. Oppilaat eivät suoraan sanoneet, että joku luokan oppilas ei olisi sitoutunut toimintaan, mutta jo ajatus sitoutumattomuudesta nähtiin negatiivisena. Tässä mielessä oppilaat ymmärsivät draaman luonteen ”vakavana leikkinä” (ks. luku 3.2.1). Vaikka toiminta on leikillistä ja toisinaan siinä esimerkiksi pelleillään, täytyy siihen suhtautua vakavuudella. Rusanen (2002) on saanut samankaltaisia tuloksia yläkoulun ilmaisutaidonopetusta koskien. Yläkoululaisten mielestä draamatoiminta menee pilalle, jos tunnilla on sellaisia oppilaita, jotka eivät ole motivoituneita toimintaan (Rusanen 2002, 122, 187). Haastattelussa Siiri, Emmi ja Milla antavat sen vaikutelman, että sitoutuminen määrittää sitä, onko omien luokkalaisten kanssa helppoa vai vaikeaa tehdä ryhmätöitä:

Siiri: Se vähän tota noin vaihtelee. Mut niinku...

Emmi: Jos keskittyy.

Milla: Mut jos ei keskity niin se menee ihan päin peffaa.

Siiri: Nii. Tai sit jos joku riehuu nii sitte esim. ei kuule ohjeita.

Emmi: Tai siis kuuntele. (H1)

Yhteisöllisyyttä ja ”yhteistä” draamassa kuvasti toimintaan sitoutumisen lisäksi yhteinen kokemus ja yhteinen päämäärä. Yhteiseen kokemukseen liittyvät merkitykset kuvastuivat esimerkiksi ajatuksissa kollektiivisesta viihtyvyydestä. Ryhmässä vallitseva hyvä ilmapiiri ja hyvä mieli koettiin merkityksellisinä tekijöinä draamatyöskentelyssä. Oppilaiden puheesta on tulkittavissa, että oppilaat ymmärsivät koko ryhmän positiivisen energian vaikuttavan myös omaan viihtymiseensä. Yhteisille ja jaetuille kokemuksille annetut merkitykset ovat draamalle ominainen piirre (Häkämies 2005, 154–155). Oppilaat mainitsivat kollektiivisen viihtyvyyden kannalta tärkeäksi, että ”kaikilla on hauskaa” ja että draamassa on ”hyvä ilmapiiri” tai ”ryhmähenki”. Monen oppilaan mukaan em. asiat olivat parasta draamassa:

Emmi: No siin on mun mielest ainaki [parasta] se et kaikil on hauskaa. (H1)

Nella: Hyvä ryhmähenki. Et siin on niinku hyvä sellanen...

Viljami: Ilmapiiri! (H2)

Yhteisöllisyyden merkityskokonaisuuteen yhdistyi lisäksi yhteinen etu. Yhteistä etua tavoiteltiin muun muassa draamatuntien pienryhmätöissä, joissa tavoitteena saattoi olla esimerkiksi pienen esityksen valmistaminen muulle ryhmälle. Ryhmän etu koettiin draamassa merkityksellisemmäksi kuin oma etu, eli yksilön intressit. Oppilaat kertoivat ryhmätöissä ilmenneistä erimielisyystilanteista, joita he olivat pyrkineet selvittämään neuvottelun kautta. Siirin kommentti kuvastaa ryhmän edun merkitystä draamatyöskentelyssä.

Siiri: - - - Nii ja sit tuli kans se et jos toinen nyt halua vaikka toisen jutun ja sit toinen halua toisen nii sitte voi vähän niinku luovuttaa sen. (H1)

Kun ryhmän jäsenet pyrkivät yhteiseen etuun oman etunsa sijasta, voidaan puhua ryhmän koheesiosta. Draamatyöskentelyn kannalta koheesioon pyrkiminen on välttämätöntä. Hyvän yhteishengen ja koheesion omaavassa ryhmässä yksilöiden on helpompi heittäytyä ja ottaa riskejä, mikä on draamatyöskentelyssä tärkeää (Cahill 2002, 17). Toivanen ym. (2011, 403) ynnäävät, että koheesion kannalta tärkeitä ryhmätyön taitoja voi kehittää draamatyöskentelyn kautta. Aiemmassa tutkimuksessa ollaan todettu draaman olevan vahvasti yhteydessä sosiaalisten taitojen kehittymiseen (ks. Kempainen, Joronen, Rantanen, Tarkka & Åstedt-Kurki 2010). Myös tämän tutkimuksen oppilaat yhdistivät ryhmässä toimimisen taitojen kehittymisen osaksi draamaa. Ryhmätöissä suunniteltiin ja valmisteltiin yhteistä tehtävää (esim. omassa ryhmässä toteutettava harjoitus tai muille esitettävä esitys), kerrattiin sääntöjä, sovittiin rooleista ja käytettävistä asusteista sekä neuvoteltiin esitysten muodosta ja sisällöstä. Ryhmätöiden lomassa oppilaat harjoittelivat muun muassa omista ideoista luopumista, neuvottelua, kompromissien tekoa ja omien mielipiteiden kertomista (vrt. Gay & Hanley 1999, 370). Monet mainitsivat, että draaman avulla voitaisiin koulussa opetella juuri em. taitoja. Yksittäinen sosiaalinen taito, joka korostui kaikissa kolmessa haastattelussa, oli rohkeuden kasvaminen draamatyöskentelyn myötä. Tällä viitattiin esimerkiksi siihen, että uskaltaa paremmin esiintyä muiden edessä tai kertoa omia mielipiteitään draamaopettajalle tai luokkalaisille. Monet mainitsivat draaman kehittäneen rohkeutta ylipäätään. Tällä he kenties viittasivat kasvaneeseen itseluottamukseen. Useissa alaan liittyvissä väitöskirjatutkimuksissa saadut tulokset ovat kertoneet siitä, että itseluottamuksen kokemus lisääntyi draaman tai teatteriharrastuksen myötä (ks. Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Toivanen 2002; Walamies 2007). Oppilaat viittasivat rohkeuden lisääntymiseen myös silloin, kun kysyttiin mitä draaman avulla voisi koulussa opetella tai miten oma luokka muuttui draamajakson aikana:

Pihla: No siin voi muutakin tota noin [opetella], sitä niinku rohkeutta ja esiintymistä. (H3)

Laura: No siis muuttu ja siis ne [luokkalaiset] on paljon rohkeempia. Ja me kaikki ollaan rohkeempia. (H3)

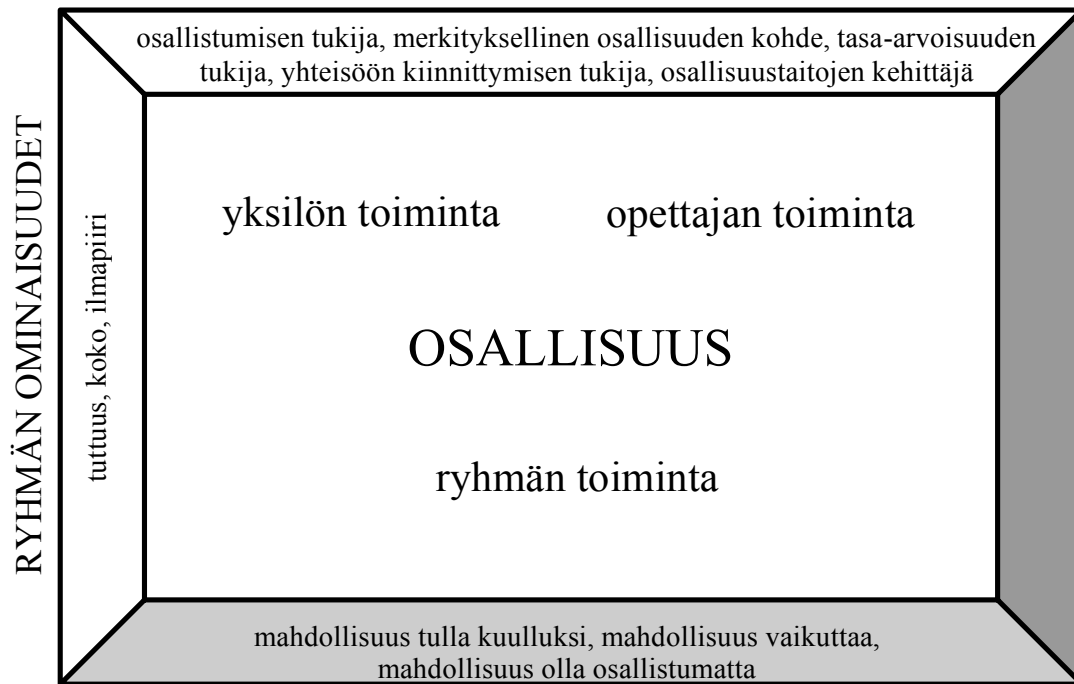
Ensimmäisen analyysin tuloksena saatiin vastauksia sille, kuinka oppilaat näkevät draaman työtavan koulun kontekstissa. Oppilaat antoivat draamalle leikin, teatterin, vapauden ja yhteisöllisyyden merkityksiä. Osa näistä merkityksistä sisälsi vahvempia ajatuksia osallisuuteen ja sen ilmenemiseen liittyen. Tarkastelen seuraavassa luvussa sitä, millaisen ponnahduslaudan toteutettu draamajakso antoi oppilaiden kokemusten mukaan osallisuuden ilmenemiselle.

5.2 Osallisuutta draamajakson kehyksessä

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät draamajaksolla tukivat osallisuutta. Osallisuutta tukevia tekijöitä tutkittiin oppilaiden kertomien kokemusten avulla. Suoria kysymyksiä siitä, miten osallisuus draamajaksolla toteutui tai milloin oppilaat kokivat osallisuuden kokemuksia, ei oltu oppilaille haastatteluissa esitetty. Täten aineisto ei myöskään antanut suoria vastauksia sille, toteutuiko osallisuus jakson aikana ja jos toteutui, niin millä tavalla tai missä tilanteissa. Sen sijaan aineisto antoi vastauksia tutkimuskysymykseni mukaiseen pulmaan siitä, mitkä tekijät näyttivät oppilaiden kertoman mukaan tukevan tai lisäävän osallisuutta, ja millaiset puitteet draamajakso loi osallisuudelle.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysin tuloksena saatiin kehykset, joiden sisällä osallisuus tuli tuetuksi draamajaksolla. Raameja osallisuuden ilmenemiselle loivat draaman työtapa, ryhmän ominaisuudet sekä opettajan antamat mahdollisuudet. Tulosten mukaan eri osallistuja-toimijoiden eli yksilön, ryhmän ja opettajan toiminta vaikutti edellä esiteltyjen raamien sisällä osallisuuden ilmenemiseen. Tarkastelen aineistosta nousseita löydöksiä muodostamani mallin avulla kuviossa kaksi. Käytän saamieni tulosten ja muodostamani mallin (kuvio 2) yhteydessä termiä ”opettaja”, jolla viitataan tutkija-draamaopettajaan, en tutkimusluokan omaan luokanopettajaan.

DRAAMAN TYÖTAPA



OPETTAJAN ANTAMAT MAHDOLLISUUDET

KUVIO 2. Osallisuuteen vaikuttavat kehystekijät ja toimijat draamajaksolla.

5.2.1 Draaman työtapa

Oppilaiden kertomien kokemusten perusteella draaman työtapa itsessään oli draamajaksolla tekijä, joka loi kehyksiä osallisuudelle. Erotin oppilaiden kertomasta viisi draaman ominaisuutta, joiden ansiosta osallisuus tuli draaman työtavan kautta tuetuksi (ks. kuvio 2). Osa näistä viidestä ominaisuudesta oli tarkastelun alla jo edellisessä luvussa (ks. luku 5.1), jossa käsitteelin laajemmin oppilaiden draamalle antamia merkityksiä. Siitä huolimatta otan tässä luvussa uudelleen käsitteelyyn osallisuuden kannalta edulliset draaman ominaisuudet, sillä toteutan tarkasteluani edellisestä luvusta eroavasta näkökulmasta. Draaman osallisuutta tukevista ominaisuuksista ensimmäinen on mahdollisuus osallistua. Emmi ilmaisi haastattelussa, että draama on sellaista toimintaa, jossa ”saa osallistua”. Tällä hän pyrki kenties tuomaan esille draaman työtavan luonnetta sellaisena, jossa ei tarvitse olla passiivinen vastaanottaja, vaan annetaan mahdollisuus olla toiminnassa aktiivinen osanottaja (ks. Neelands 1984, 2). Kommentti kuvastaa myös iloa työtavan tarjoamasta mahdollisuudesta dialogisuuteen (ks. Asikainen 2003, 65; Neelands 1992, 5, 10; Walamies 2007). Dialogisessa oppimisympäristössä osallisuus kuvastuu muun muassa siten, että jokaisella osanottajalla on mahdollisuus osallistua aktiivisesti meneillään olevaan vuorovaikutustilanteeseen,

joskaan ei ole pakko osallistua (Pakkanen 2008, 470). Anttilan (2006, 45) mukaan dialogisuuden tulisi olla kaiken kasvatustoiminnan lähtökohta, sillä kaikilla ihmisillä on luontainen tarve dialogisuuteen.

Pihla: Siel [draamassa] pääsi puhuu, et voi viitata sillee et ei tarvii koko aika olla hiljaa.

Laura: Ja sit se, [että] mulle ainaki sika monta kertaa aina sanotaan siit oppitunneilla [että] mun pitää viitata, nii nyt mun ei tarvinnu hirveest viitata. Et mä sain vaa sanoo mun mielipiteen. (H3)

Pihlan ja Lauran kertomassa kuvastui osaltaan mahdollisuus dialogisuuteen sekä osanottamiseen. He kokivat, ettei draamatunneilla ollut tiettyä aikaa puheenvuorojen esittämiselle, vaan puhuminen ja mielipiteiden esille tuominen oli sallittua tehtävästä ja ajasta riippumatta. Mielipiteiden kertomiseen kannusti myös se, ettei puheenvuoroa aina tarvinnut edes pyytää. Näin ollen draama tarjosi matalan kynnyksen osallistumiseen. Mittavassa DICE -projektissa⁴ osoitettiin, että draaman ja teatterin työtavat vaikuttavat säännöllisesti hyödynnettyinä nuorten osallistumishalukkuuteen myös draama- ja teatteritoiminnan ulkopuolella (DICE 2015). Pihlan ja Lauran kommentit herättävät pohdintoja koulun dialogisista käytänteistä ylipäätään. Kokevatko oppilaat opetuksen yleensä sellaiseksi, jossa ei saa osallistua ja täytyy olla hiljaa? Millaiseen osallistumiseen tämänkaltaisen opetuskulttuuri kannustaa opetuksen ulkopuolella tai lasten tulevaisuudessa?

Toiseksi draaman osallisuutta tukevana ominaisuutena nousi esille draama osallisuuden kohteena. Kun halutaan tukea osallisuutta, on tärkeää pohtia, mikä mielletään osallisuuden kohteeksi (Nivala & Ryynänen 2013, 25). Osallisuuden tunteen muodostumisen kannalta on keskeistä, että yksilö kokee toiminnan itselleen merkityksellisenä, ja arvostaa toimintaa, johon on osallisena (Turja 2011, 30). Tämän tutkimuksen kontekstissa draama näyttäytyi oppilaille merkityksellisenä osallisuuden kohteena. Draaman työtavan kokeminen mielekkääksi ja oppilaita innostavaksi toiminnaksi ilmeni muun muassa kysyttäessä siitä, olivatko oppilaat jutelleet draamajutuista tuntien jälkeen. Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki mainitsivat kertoneensa kotona vanhemmilleen draamatunneista. Myös kavereiden kanssa oli juteltu draamasta tuntien jälkeen.

⁴ DICE- projekti (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) on kasvatuksellisen draaman ja teatterin työtapojen käytön tutkimus, johon osallistui lähes 5000 nuorta 12:sta eri maasta. Projekti tutki draaman ja teatterin työtapojen vaikutuksia Lissabonin sopimuksen avainkompetensseihin (kansalaisuus, kommunikaatiotaidot, yrittäjäyys, kulttuurinen ilmaisu, ihmisten ja kulttuurien väliset taidot, sosiaaliset taidot, kansalaistaidot ja universaalit ihmellisyyden kompetenssi). Tuloksena esitettiin, että kyseisten työtapojen käytöllä oli positiivisia vaikutuksia nuorten oppimiseen, hyvinvointiin, osallistumiseen, aktiiviseen kansalaisuuteen ja asenteisiin eriarvoisuutta kohtaan.

Nella: No me puhuttiin sellain et se on tosi kivaa Lauran, Emmen ja Pihlan kaa.

Aapo: Mä kerroin äidille tai mä kerroin sille mitä se on.

Viljami: Mäki muuten kerroin mun vanhemmille.

Janni: Tai no mä kerroin mun vanhemmille tost draamasta, se on tosi kivaa... Mä kerroin tai niinku ne ei tienny ees siitä [draamasta] hirveesti

Tutkija: Ei tienny mitä se on?

Janni: Nii. (H2)

Draamaa kuvailtiin jokaisen tutkimusluokan oppilaan toimesta ”kivana” tai ”hauskana” toimintana. Kun oppilailta kysyttiin, haluaisivatko oppilaat koulussa draamaopetusta jatkossakin, jokainen oppilas vastasi kysymykseen innokkaalla ja ponnekkaalla myöntymyksellä. Oppilaat kokivat ikävänä asiana sen, jos olivat jääneet joltain draamatunnilta tai -harjoituksesta paitsi. Pihlalta kysyttiin haastattelussa, oliko jokin kokemus draamajaksolta jäänyt hänelle ikävänä tilanteena mieleen:

Pihla: No sillon ku mulla oli putoomas hammas, mut se ei lähteny. Nii ei päässy yhteen [draama]juttuun mukaan.

Tutkija: Niin sä et päässy osallistumaan?

Pihla: Nii. (H3)

Kolmanneksi, draaman nähtiin tukevan kaikkien osallistujien tasa-arvoista osallisuutta. Entuudestaan vallinneet luokkaroolit eivät näyttäytyneet oppilaiden kokemusten mukaan yhtä selkeinä draamassa kuin muussa koulutyössä. Oppilaat kertoivat, että esimerkiksi paljon äänessä olevat luokkatoverit eivät olleet ainoita äänessä olijoita, tai luokassa paljon pelleilevät oppilaat eivät olleet ainoita, jotka pelleilivät. Kouluhyvinvointia oppilaiden näkökulmasta tutkinut Janhunen (2013, 85) esittää, että oppilaat toivoivat kouluun lisää sellaisia hetkiä, jolloin pelkästään äänekkäämmät ja hallitsevat oppilaat eivät saisi huomiota. Yhdessä haastatteluryhmässä käytiin keskustelua siitä, että omassa luokassa on yksi tai kaksi oppilasta, jotka pelleilevät usein. Keskustelussa kävi ilmi, ettei yhdenkään yksittäisen oppilaan pelleily kuitenkin näkynyt oppilaiden mielestä draamatyöskentelyssä.

Tutkija: Ilmenikö tää sama juttu jotenki draamassa. Että yks pelleili vai?

(Kaikki pudistaa päätään)

Aapo: Ei.

Nella: No ei koska niinku kaikki vähän pelleili tos draamassa. (H2)

Neljänneksi, draaman työtapa antoi mahdollisuuksia yhteisöön kiinnittymiseen. Oppilaat ottivat haastatteluissa esille, että ryhmätyö ei ollut kovinkaan yleisesti käytössä oleva työtapa luokassa. Oppilaille ryhmäpainotteinen työskentely oli ollut positiivinen kokemus. Ryhmässä työskentely on yhteisöön kiinnittymistä ja osallisuutta tukevaa toimintaa. Saukkonen (2003) toteaa, että lapset eivät koe koulua ainoastaan oppimisen tilana, vaan pitkälti myös yhdessä olemisen paikkana. Hänen mukaansa alakoulussa painottuu yhteisöllisen elämän ja sosiaalisten taitojen oppiminen jopa enemmän, kuin varsinaisten oppisisältöjen oppiminen. (Saukkonen 2003, 106, 110.) Lahelma ja Gordon (2003, 82) huomauttavat, että koulussa pitäisi lisätä oppilaiden mahdollisuuksia olla vertaistensa kanssa. Yksi vaihtoehto tälle on ”kaveriajan” lisääminen oppituntien ulkopuolella, esimerkiksi pidemmän välitunnin muodossa. Toisena vaihtoehtona on lisätä opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden välisten ystävyysuhteiden solmimista, yhteistyötä ja avunantoa. Tällöin lasten väliset sosiaaliset suhteet nähdään sekä oppilaiden että opetuksen resurssina. (Lahelma & Gordon 2003, 82.)

Siiri: Ja sit se oli kivaa ku meille tuli tänne draamaa koska sit sai tehä kaikkien kaa enemmän juttuja. (H1)

Siirin kommentti heijastelee ajatusta kaikille avoimesta jäsenyydestä. Koulussa kaikille avointa jäsenyyttä uhkaa oppilaiden väliset sosiaaliset hierarkiat (Saarinen & Takala 2016, 31). Draamatunneilla oppilaat eivät itse saaneet – tai joutuneet – muodostaa ryhmätöiden ryhmiä lukuun ottamatta yhtä ryhmätyötä⁵. Tämä mahdollisti sen, että draamassa tosiaan pääsi toimimaan kaikkien kanssa. Ryhmien muodostus tunneilla toteutui esimerkiksi sen mukaan, kenen viereen oli edellisen harjoituksen loputtua jääty seisomaan, kenen viereen oli satuttu istumaan piirissä tai kenen kanssa ei oltu vielä päästy tekemään draaman ryhmätöitä. Toivasen ja Pyykön (2012) saamien tutkimustulosten mukaan oppilaat sitoutuivat paremmin opetukseen ja työskentelivät aktiivisemmin, jos he eivät itse päättäneet ryhmien kokoonpanoista. Ulkopuolelta toteutettu ryhmäjako näytti myös

⁵ Jakson toiseksi viimeisellä tunnilla ryhmäjako toteutettiin oppilaiden toiveesta niin, että oppilaat pääsivät itse valitsemaan pienryhmänsä.

lisäävän draamatyöskentelyn koettua turvallisuutta. (Toivanen & Pyykkö 2012, 2292–2293.) Sekalaisten ryhmien ansiosta välttyään mahdollisilta hierarkisten suhteiden aiheuttamilta ongelmilta (ks. Kiilakoski 2012, 10, 14–21; Lahelma & Gordon 2003, 81). Ukskoski (2013, 359) esittää, että alakouluikäisten kohdalla kiusaamiseen liittyvät ongelmat kaverisuhteissa ovat yleensä yhteydessä siihen, ketkä leikkivät yhdessä ja millaisella kokoonpanolla. Tässä tutkimuksessa oppilaiden olemassa olevat kaverisuhteet toisiinsa eivät päässeet ryhmänmuodostuksessa vaikuttamaan osallisuuden tai osattomuuden kokemuksiin.

Monissa draamaa tai teatterin työtapoja tarkastelleessa tutkimuksessa on huomattu, kuinka aiemmin toisilleen tuntemattomat ihmiset ovat ”ryhmytyneet” työskentelyn aikana vahvasti (ks. Rusanen 2002, 157–160; Toivanen 2002, 190–192). Tämän tutkimuksen oppilaat olivat tunteneet toisensa jo useita vuosia ja ryhmäytymisen kriittisimmät vaiheet oli todennäköisesti jo saavutettu aiempina kouluvuosina. Tämänkin ryhmän kohdalla oppilailta oli kuitenkin positiivisia kokemuksia ryhmän lähentymisestä. Moni oppilas kertoi, että oli oppinut uusia puolia tai asioita luokkakavereistaan draamajakson aikana:

Viljami: No siel [draamajaksolla] oli ainaki juttuja mitä ei muista tienny. Esim. Janni oli hyvä kuvaaja. (H2)

Nella: Jotkut on vähän ujompia esittämään ja jotkut on keskivaiheilla ja jotkut on tosi hyviä siinä [draamassa].

Aapo: Ja jotkut on tosi rohkeita. (H2)

Esimerkiksi Daniel koki, että pystyy nyt draamajakson jälkeen luottamaan kavereihinsa paremmin. Luottamuksen lisääntyminen kertoo osaltaan siitä, että ryhmä tuli draamatyöskentelyn myötä tutummaksi ja läheisemmäksi.

Daniel: Paljon hauskeempaa olla kavereitten kanssa. Ja sitte se että voi kuitenkin tietää että kaverit, niihin voi luottaa.

Tutkija: Okei. Onks sulla ollu sellanen olo ennen tätä jaksoa vai jälkeen?

Daniel: Jälkeen. (H3)

Yhteisöön kiinnittymisen ulottuvuuteen liittyy viimeisenä yhdessä tekemiseen perustuvan työskentelyn myötä kehittyvät vuorovaikutustaidot. Nivala ja Ryyänen (2013) korostavat, että

osallisuus vaatii yksilöltä osallistumista yhteisön toimintaan, ja osallistuminen puolestaan riittäviä osallistumisvalmiuksia. Toiminnan tulisi tukea sellaista osallistumista, joka kehittäisi yksilöiden osallistumisvalmiuksia ja halua osallistua. (Nivala & Rynänen 2013, 26–27.) Draama tuki vuorovaikutustaitojen kehittymistä, kuten Danielin seuraavasta kommentista on luettavissa. Vuorovaikutustaitojen kehittymisen voi itsessään nähdä lisäävän osallisuutta. Monipuolistuvat vuorovaikutustaidot lisäävät ensinnäkin yksilön tapoja olla kontaktissa ja toimia sosiaalisissa suhteissa. Toiseksi, kun jokainen oppilas pääsee kehittämään vuorovaikutustaitojaan, tulee luokan sisäisestä vuorovaikutuksestakin monipuolisempaa. Päästään ehkä tulokseen, jossa toistuvasti samat oppilaat eivät esiinny aktiivisina ja osallistuvina ja saa ainoana luokassa mielipiteitään esille (vrt. Kiili 2006, 122).

Daniel: Voi oppia vuorovaikutustaitoja ja sitte varsinki vaikutustaitoja! (H3)

Saarisen ja Takalan (2016, 46) tutkimuksessa nuorten näkemysten mukaan yksilön on tehtävä aktiivisesti töitä sen eteen, että olisi osallinen omassa yhteisössään. Ei voida siis ajatella, että mikäli työtapa on yhteisöllisyyttä tukeva ja muu ryhmä hyväksyy yksilön toimintaan mukaan, pysyisi yksilö automaattisesti ”osallisena” ryhmässä. Ryhmän jäsenyys ei ole itsestänselvyys, vaan asia, jonka eteen on osattava toimia ryhmässä edullisella tavalla (Saarinen & Takala 2016, 46). Daniel kertoi draaman kautta opittavaksi taidoksi vuorovaikutustaitojen lisäksi ”vaikutustaidot”. Vaikutustaitojen kehittyminen yhdistettiin draamassa erityisesti rohkeuden lisääntymiseen. Oppilaat kertoivat draaman työtavan kasvattaneen rohkeutta ylipäätään sekä uskallusta kertoa omia mielipiteitään ja esiintyä muiden edessä. Täten voidaan esittää johtopäätös, että draama edisti oppilaiden osallistumista ryhmän toimintaan. Rohkeuden kasvaminen omassa luokkayhteisössä voi johtaa uskallukseen esittää omia mielipiteitään myös esimerkiksi koulun tasolla tai kannustaa aktiiviseen vaikuttamiseen myös muussa elämässä (ks. Tomperi & Piattoeva 2005, 271). Osallisuuden kannalta yksilöiden rohkeuden lisääntyminen on erittäin merkittävä tulos.

Siiri: Ainaki draamassa, siin tulee niinku sitä vähän rohkeutta.

Emmi: Mul on aika sama ku Siirillä, et sitte pystyy päättään myös niist jutuista.

*Siiri: Ja sitte siit tulee myös rohkeutta silleen et uskaltaa kertoa [mielipiteitään].
(H1)*

Yksilöiden sosiaalisten taitojen on tutkittu olevan yhteydessä myös ryhmässä esiintyvään vallankäyttöön. Ryhmän rohkeimmat tai ”hallitsevat” persoonat ovat monesti ryhmässä niitä, jotka päättävät asioista. (Kiili 2006, 124.) Ehkä kaikkien lasten rohkeutta lisäämällä saataisiin järkytettyä myös heidän keskinäisiä vallankäytön rakenteitaan?

Laura: Ehkä jos jotkut on silleen niinku ujoja tai siis silleen ei uskalla silleen päästä ääneen nii esimerkiks sitä [voisi opetella]. (H3)

Itseluottamus ei liity pelkästään itsensä hyväksymiseen ja siitä kumpuavaan rohkeuteen ilmaista itseään, vaan myös erilaisuuden hyväksymiseen muissa. (Toivanen 2002, 99.) Jukarainen, Syrjäläinen ja Värri (2012) ovat tutkineet 6.-9.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia kouluturvallisuudesta. Tulosten mukaan oppilaat liittivät turvattomuuden erilaisuuteen ja kiusaamiseen. Jukarainen ym. käyttävät puheenvuoron kokonaisvaltaisemman turvallisuuden tunteen tukemisen puolesta. Kokonaisvaltaisemmin turvallisuus koulussa tulisi ymmärtää sosiaalisena, osallisuuteen sekä ihmissuhteisiin liittyvänä ulottuvuutena. Heidän mukaansa turvallisuusajattelun painopisteen ei tulisi olla liiaksi esimerkiksi valvonnassa ja hallintakeskeisessä ajattelussa, vaan kiusaamisen ehkäisemisessä ja turvattomuuden tunteen vähentämisessä. Hyvän luokkahengen rakentaminen ja itseilmaisuuun rohkaisevat menetelmät edustavat kiusaamista ja erilaisuusajattelua vähentäviä toimia opetuksessa. Oppilaiden tulisi pystyä harjoittamaan tunneilmaisuaan ja sovittelun taitoa sekä ottaa vastuuta itsestään ja toisista. Tärkeintä olisi löytää erilaisuuden rikkaus itsestä ja toisista. Yhdeksi ratkaisuksi Jukarainen ym. ehdottavat draamatyöskentelyn lisäämistä kouluissa. (Jukarainen ym. 2012, 245, 252.)

5.2.2 Ryhmän ominaisuudet

Draaman työtavan lisäksi osallisuuden toteutumiselle loi raameja ryhmän ominaisuudet. Ryhmäksi käsitettiin tässä draamajaksolle osallistunut neljäs luokka. Ryhmän ominaisuuksista mainittiin ryhmän tuttuus, ryhmän koko ja ryhmän ilmapiiri, jotka vaikuttivat draamassa työskentelyyn ja omaan osallistumiseen. Kaikki kolme ominaisuutta on löydettävissä myös muusta tutkimuksesta draamatyöskentelyn kannalta merkityksellisinä ominaisuuksina. Ominaisuuksilla on roolinsa myös osallisuuden tukijoina. Toivasen (2002) saamien tulosten mukaan teatteriryhmän sisäinen yhteenkuuluvuuden tunne kasvoi sitä mukaa, kun ryhmä tutustui toisiinsa paremmin. Tuttuus lisäsi myös turvallisuuden tunnetta ryhmän jäsenissä. (Toivanen 2002, 100.) Yhdessä tämän tutkimuksen haastattelussa kävi ilmi, että kaikki luokan oppilaat, lukuun ottamatta yhtä tyttöä, olivat tunteneet

toisensa esikoulusta asti. Ryhmän tuttuuden koettiin luovan positiivista kehystä muun muassa omalle osallistumiselle. Tutun ryhmän ansiosta oma työskentely tuntui helpolta. Oppilaat uskalsivat tuoda esimerkiksi omia mielipiteitään paremmin esille tutussa ryhmässä, mihin myös Nella viittaa kertomassaan:

Nella: Mm koska tuntee ne. Ja sitte pystyy hyvin keksii esim. aiheita. Esim. ku tehtiin ne, me pukeuduttiin, nii mitä se prinssi on tehny⁶. Nii siinki uskals sanoo oman mielipiteensä. (H2)

Turvallinen ryhmä, joka ilmeni Nellan kertomassa osallistujien tuttuutena, voi olla vaatimus sille, että uskaltaa itse vaikuttaa ryhmässä. Hanhivaaran (2006) mukaan ennen vaikuttamiseen liittyvää osallisuutta tulisi taata oppilaiden sosiaalinen osallisuus. Sosiaaliselle osallisuudelle hyvä pohja on sellaisessa ryhmässä, jossa yksilöt viihtyvät, ja jossa he uskaltavat olla eri mieltä sekä kertoa vapaasti mielipiteitään. (Hanhivaara 2006, 4, 6.)

Ryhmän ominaisuuksista myös ryhmän pieni koko koettiin positiiviseksi draamatyöskentelyn kannalta. Lehtosen, Kaasisen, Karjalainen-Väkevän ja Toivasen (2016) tutkimuksessa opettajat kertoivat, että draamatyöskentelyn onnistuminen on riippuvaista muun muassa ryhmän koosta. Opettajat kokivat riittävän pienen ryhmäkoon olevan yhteydessä draamatyöskentelyn onnistumiseen. (Lehtonen ym. 2016, 559.) Hassi (2016) on tutkinut ihmisoikeuskasvatuksen edistämistä erilaisten työtapojen kautta, ja kerännyt opettajien kokemuksia työtapojen toimivuudesta ko. aiheen opetuksessa. Hassin tutkimuksessa opettajat kokivat, että pienen ryhmän kanssa toiminnallinen opetus onnistuu paremmin, sillä silloin ”kaikki työllistyvät” (Hassi 2016, 132). Täten pieni ryhmäkoko on myös osallisuuden kannalta merkityksellinen, sillä se lisää kaikkien mahdollisuutta osallistua. Tutkimusluokka oli tutkimuksen toteuttamisen aikaan harvinaisen pieni, kun luokalla oli oppilaita ainoastaan 12. Pienen ryhmän koettiin olevan yhteydessä siihen, että oman luokan oppilaat on mahdollista tuntea paremmin. Myös sen, että kaikki otetaan mukaan, koettiin olevan seurausta pienestä ryhmäkoosta.

Emmi: No siis mun mielest mejän luokan vahvuus on ainaki se ryhmätyö. Just et ku meil on nii pieni luokka nii sitte me tunnetaan paljo helpommin. - - - ja sitte kaikkien ehdotukset myöski kysyttiin niissä [ryhmissä]. (H1)

⁶ Nella viittaa ”pukeutumisella” ja ”prinssillä” draamajakson 7. tuntiin, jolloin käsiteltävää aihetta lähestyttiin prinssi - prosessidraaman kautta ja oppilaat pukeutuivat eläimiksi.

Kolmantena ryhmän ominaisuutena mainittiin ryhmässä vallitseva ilmapiiri. Myös Cahill (2002, 17) ja Lehtonen ym. (2016, 559) ovat esittäneet tuloksia hyvän ilmapiirin vaikutuksista draamatyöskentelyyn. Rusanen (2002, 125) toteaa hyvän ilmapiirin olevan edellytys koko draamatyöskentelylle. Monet tutkimusluokan oppilaista kokivat, että omassa luokassa on positiivinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä kuvattiin muun muassa kertomalla, että luokassa nauretaan paljon ja kaikki luokassa ovat toistensa kavereita. Puhuessaan ilmapiiristä oppilaat viittasivat omaan luokkaan, mutta eivät aikuiseen, kuten draamaopettajaan tai omaan luokanopettajaan. Tämä voi johtua haastattelussa käytetystä kysymyksenasettelusta. Tulos on eroavainen muista tutkimuksista, joissa oppilaat korostivat aikuisen roolia hyvän ilmapiirin rakentajana (Anttila 2013, 190; Kiili 2006, 149). Tosin näissä yhteyksissä hyvä ilmapiiri on ymmärretty usein turvalliseksi ilmapiiriksi. Siinä mielessä tämän tutkimuksen tulokset ovat eriäviä oppilaiden tarkoittaessa hyvällä ilmapiirillä enemmän hauskaa, positiivista ja iloista ilmapiiriä.

Tulkitsin ryhmän ilmapiiriin liittyvät maininnat enemmän ryhmän ominaisuudeksi kuin ryhmän toimintaan liittyväksi ominaisuudeksi, sillä oppilaat kuvasivat ryhmän hyvää ilmapiiriä jo ennen draamajaksoa olemassa olleeksi asiaksi. Vaikka oppilaat toimivat myös draamajakson sisällä hyvän ilmapiirin ylläpitämiseksi (ks. luku 5.2.4), näyttäytyi ilmapiiri oppilaiden kommentteissa ensisijaisesti jo olemassa olleena ominaisuutena. Yhdessä haastattelussa oppilaat kuvasivat omaa luokkaansa seuraavasti:

Aapo: Kiva.

Viljami: Tai esim. tääl on niinku hyvä ilmapiiri. Se on tosi kiva luokka.

Janni: Tai no me nauretaan aika paljon luokassa. (H2)

Ryhmässä vallinnut hyvä ilmapiiri vaikutti kenties siihen, että kukaan luokan oppilaista ei maininnut jännittävänsä muiden edessä esiintymistä, ja siihen liittyvää epäonnistumisen tai ”mokaamisen” pelkoa. Jännittämiseen liittyvien mainintojen puuttuminen oli sinänsä yllättävää, sillä draaman työtapaan liitetään monesti jännittämisen tai jopa pelon tuntemuksia. Ne liittyvät epäonnistumisen riskiin, jota koetaan vertaisten edessä esiintyessä (Neelands 2004, 39). Mikäli draamatyöskentelyn ”riskit” nähdään suurempina kuin siitä saatava myönteinen pääoma, vaikuttaa tämä suoraan yksilöiden osallistumiseen. Voidaankin tulkita ryhmässä vallitsevan ilmapiirin olevan merkittävänä reunaehtona draamatyöskentelyn onnistumiselle sekä siinä ilmenevän osallisuuden toteutumiselle. (Cahill 2002,17.)

5.2.3 Opettajan antamat mahdollisuudet

Ryhmän ominaisuuksien ja draaman työtapaan liittyvien ominaisuuksien lisäksi opettajan antamien mahdollisuuksien koettiin luovan kehyksiä osallisuudelle draamajaksolla. Lehtonen ym. (2016, 562) huomauttavat, että draaman työtapa vaatii onnistuakseen sitä, että opettaja edes toisinaan irrottaa kontrollista ja antaa päätösvaltaa oppilaille. Swick (1999) on tutkinut oppilaiden omistajuutta draamatyöskentelyn kontekstissa. Hän toteaa, että oppilaat voimaantuvat, kun opettaja antaa heille mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan. Voimaantumisen kokemukset ja tuntemukset omasta pätevyydestä ovat ratkaisevia omistajuuden löytymisessä. Oppilaille on tärkeää antaa tilaisuuksia tehdä päätöksiä ja oppia vallankäyttöä, vaikkakin se olisi opettajan kanssa jaettua valtaa. Vain päätöksiä tekemällä oppilaat oppivat tekemään käytännössä toimivia valintoja. Jakamalla valtaansa opettaja myös osoittaa luottamusta oppilaitaan kohtaan. (Swick 1999, 74–76.)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemusten mukaan merkitykselliseksi nousi opettajan antamat mahdollisuudet päätöksentekoon osallistumiseen. Oppilaat kokivat tullessa kuulluksi jakson aikana ja päässeensä vaikuttamaan ehdotusten ja toiveiden muodossa jakson sisältöihin ja harjoituksiin. Sen sijaan yksikään oppilas ei maininnut, että olisi päässyt ilmaisemaan mielipiteitään jakson tavoitteista tai yhteisistä sopimuksista, vaikka jakson tavoitteiden ja yhteisten sopimusten asettaminen oli toteutettu koko luokan kanssa yhdessä keskustellen (ks. draamasopimus: luku 4.4). Tietyt draamasopimukseen kirjatut asiat jäivät kuitenkin vahvana oppilaiden mieleen. Esimerkiksi se, että toimintaan osallistuminen on vapaaehtoista, oli jäänyt suurimmalla osalla oppilaista mieleen. Riskialttiissa ja kokonaisvaltaista heittäytymistä vaativassa draamatyöskentelyssä on tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus olla osallistumatta, mikäli joku harjoitus tai toiminta tuntuu itselle epämurkavalta. Näin ollen kirjasimme jakson alussa yhteiseen sopimukseen kohdan, jonka mukaan ”draama on vapaaehtoista”. Kokemus siitä, että toimintaan ei pakoteta, on tärkeä myös osallisuuden kokemuksen kannalta (mm. Kiili 2006, 124).

Daniel: Mä sain vaikuttaa siihen haluuks mä ees osallistuu. (H3)

Vaikka draamaopettaja oli jakson alussa ilmaissut työskentelyn vapaaehtoisuudesta, ja tämä oli kirjattu ryhmän yhteiseen draamasopimukseen, eivät aivan kaikki oppilaat kuitenkaan kokeneet draamatyöskentelyyn osallistumisen vapaaehtoisuutta todellisena vapaana valintana. Kyseessä on nähdäkseni tilanne, jossa yksilöt eivät havaitse osallisuuden ulottuvuutta todellisena (esim. Cahill 2002, 25)

Nella: Ei sillain periaattees voi päättää et mä meen nyt tonne toiseen luokkaan tekee jotain muuta. (H2)

Oppilaat kokivat saaneensa mahdollisuuksia opettajan taholta myös kuulluksi tulemiseen, eli ehdotusten ja toiveiden kertomiseen jakson sisältöön ja harjoituksiin liittyen. Jukaraisen ym. (2012) tutkimuksessa oppilaiden kokemasta kouluturvallisuudesta merkitykselliseksi nousivat kokemukset siitä, että päätöksentekoon pääsi osallistumaan. Kyseisen tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat liittivät turvattomuuden tunteen muun muassa seuraaviin asioihin; Siihen, että he eivät päässeet vaikuttamaan koulussa; siihen, että säännöt oli ylhäältä päin asetettu ja siihen, että ilmapiiri on liian rajoittava ja sallimaton. (Jukarainen ym. 2012, 251.) Cahillin (2002, 25) mukaan sosiaalinen tila ei saa olla liian rajoitettu draamatyöskentelyssä, sillä silloin draaman yhteisöllinen luonne ei pääse oikeuksiinsa.

Emmi: Että ku oli niit ideoit niin...

Milla: Esimerkiks tossa leffassaki.

Siiri: Ja kun sai päättää sillon tossa leffassa et minkä roolin halua. Ja sitte siin eläin niinku elokuv⁷. Niin siinäki sai päättää. (H1)

Emmi: Ja sit niinku et mitä sä esität tai et miten sä... et me saatiin päättää ne ryhmissä et miten me tehään se [esitys]. (H1)

Oppilaiden kertomia kokemuksia opettajan antamista mahdollisuuksista voidaan peilata Shierin (2001) osallisuusmalliin. Shierin mallissa kuvataan viiden tason kautta oppilaan osallisuuden tukemista koulukontekstissa organisaation ja opettajan antamien mahdollisuuksien näkökulmasta. Näen oppilaiden kommenttien heijastavan mallin keskivaihetta, tasoa kolme tai neljä. Shierin mukaan mallin keskivaiheilla täyttyy YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 12 (YK 1991, 11), kun organisaatio suhtautuu myönteisesti oppilaiden mielipiteiden kuulemiseen ja päätöstentoon jakamiseen, ja oppilaille tarjotaan monia mahdollisuuksia tulla kuulluksi. Vaikka mahdollisuuksia tarjotaan ja lapsia kuunnellaan, tekee aikuinen kuitenkin lopulliset päätökset. Shierin mallin korkeimmalla tasolla tietyistä asioista päättäminen on aidosti oppilaiden vapaus ja vastuu. (Shier 2001, 113–115.) Korkeinta tasoa heijastelevat tutkimusluokan oppilaiden kokemukset siitä, että he

⁷ Siiri viittaa ”eläinelokuvalla” draamajakson 7. tunnilla tehtyyn prosessidraamaan, jossa oppilaat toimivat eläinrooleissa.

pääsivät tekemään täysin itsenäisesti monia draamatuntien sisäisiä päätöksiä, kuten rooleihin tai pienryhmäesityksiin liittyviä ratkaisuita. Suurin osa tutkimusluokan oppilaista kertoi, että draamajaksolla opettaja oli antanut mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan. Vaikuttamisen mahdollisuus koettiin kaikkien oppilaiden taholta positiivisena asiana.

Nella: Se niinku motivoi enemmän oppiin, et sanomaan kaikkee ku se otetaan huomioon. (H2)

Emmi: Se oli kaikist kivoint et sä otit kaikki huomioon. (H1)

Hassi (2016) sai tutkimuksessaan mielenkiintoisia tuloksia liittyen oppilaiden kokemuksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat, että opettajan heille antamat vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet liittyivät siihen, kuinka opettaja suhtautuu omaan työhönsä. Oppilaiden näkemysten mukaan sellainen opettaja, joka pitää tiukasti kiinni omasta opetustyylistään, ei todennäköisesti hyödynnä luokassaan oppilaita osallistavia toimintatapoja. (Hassi 2016, 131.)

5.2.4 Draamajakson toimijat: yksilö, opettaja ja ryhmä

Draaman työtapana, ryhmän ominaisuudet ja opettajan antamat mahdollisuudet loivat ne raamit, joiden sisällä osallisuutta saattoi oppilaiden kokemusten mukaan draamajaksolla toteutua. Näiden raamien sisällä osallisuuden mahdollistumiseen vaikutti draamajakson osallistujien toiminta. Nivala ja Ryyänen (2013) esittävät, että osallisuus edellyttää toimintaa sekä ryhmän että yksilön tasolla. Tässä tarkastelua suoritetaan yksilön ja ryhmän lisäksi opettajan tasolla. Ensinnäkin, osallisuuden toteutumiseen oppilaiden kokemusten mukaan vaikutti yksilön oma toiminta. Osallisuuden kannalta on merkityksellistä, hyödyntääkö yksilö hänelle annettuja osallisuuden toimintamahdollisuuksia vai ei. Kun yksilö vaikuttaa yhteiseen toimintaan, hän voi kokea itsensä arvokkaaksi yhteisössä. Tästä osallisuuden kokemuksessa on itseasiassa pitkälti kyse. (Nivala & Ryyänen 2013, 10, 26–27.) Kirjallisuudessa korostetaan, ettei osallisuutta ja osallistumista tulisi käsittää synonyymeinä (ks. Turja 2011, 29). Osallisuuden ja osallistumisen on kuitenkin todettu tukevan toisiaan (Leemann ym. 2015, 5; Nivala & Ryyänen 2013, 26–27). Nivala ja Ryyänen (2013) esittävät yhdeksi osallisuuden vastakohtakäsitteeksi välinpitämättömyyden. Kun välinpitämättömyys on haluttomuutta vaikuttaa itseä ympäröiviin asioihin ja yhteisen toiminnan näyttäytymistä yksilölle yhdentekevänä, hahmottuu osallisuus aktiivisena osallistumisena ja haluna vaikuttaa ympäröivään

toimintaan. (Nivala & Ryyänen 2013, 18–19.) Tämä erottui myös oppilaiden kertomassa. Oppilaiden mukaan yksilön toiminnassa oli merkityksellistä se, että itse vaikuttaa omalla toiminnallaan yhteiseen toimintaan. Tutkimusluokan oppilaat kokivat muun muassa oman tyytyväisyytensä ja toimintaan sitoutumisen kannalta tärkeänä sen, että antaa oman panoksensa toimintaan. Yhdessä haastattelussa oppilaat keskustelivat siitä, mitä hyötyä siitä on itselle, jos pääsee vaikuttamaan koulussa:

Pihla: Sillon on ittelleen mukavampaa.

Daniel: Siitä on hyötyä että sitte sitä [on] vähän ehkä tyytyväisempi.

Laura: No kivempaa osallistuu ja siihen keskittyyki enemmän. Ku silleen et sua ei harmita se jos esimerkiks joku muu saa sen [roolin] minkä sä oisit halunnu olla. Koska must on sillee [tärkeää?] et ite saa ees sanoo. (H3)

Janhusen (2013) kouluhyvinvointia tarkastellut tutkimus antaa yhdeksi kouluhyvinvoinnin ulottuvuudeksi ”toiminnallisuuden ja osallisuuden”, joka ilmenee muun muassa yksilön vaikuttamisena. Janhunen vertaa osallisuutta kuulumiseen. Hän esittää, että kuuluminen voi olla passiivista ryhmän jäsenenä olemista, kun taas osallisuus merkitsee aktiivista toimintaa ryhmässä. Toiminnan kautta oppilas pääsee itse vaikuttamaan omaan paikkaansa yhteisössä. (Janhunen 2013, 79, 81, 87.) Toiminta on itselle mielekkäämpää, jos siihen vaikuttaa. Tämä on luettavissa Pihlan, Danielin ja Lauran edeltävistä kommentteista. Toisaalta myös toiminnan kohteen mielekkyys vaikuttaa siihen, haluaako yksilö vaikuttaa. Tässä heijastuu jälleen osallisuuden ilmiön moniulotteisuus, jonka syntyä ei voida tarkastella syy-seuraus-suhteen kaltaisena tapahtumana. Aineisto ei anna vastauksia osallisuuden kokemuksen ilmenemiselle, mutta sen perusteella voidaan tulkita kirjallisuudenkin korostama asia: osallisuus ei ole ulkoapäin tarjottava ominaisuus, vaan sen toteutuminen vaatii toimia myös yksilön taholta (Nivala & Ryyänen 2013, 30–31).

Lisäksi oma toiminta suhteessa ryhmään koettiin merkitykselliseksi. Yksilön osallisuutta tukevaa toimintaa ilmeni esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa oppilas oli luopunut omasta tahdostaan ryhmätyötilanteessa (ks. myös luku 5.1.4). Vuorisalo (2009) on tarkastellut lasten vertaissuhteita leikin yhteydessä. Hänen mukaansa leikissä on tärkeää olla kiinnostunut toisten tarjouksista ja huomioida ne. Tämä voi tarkoittaa omista ideoista joustamista tai luopumista. (Vuorisalo 2009, 164.) Ahon (2003, 90) mukaan ryhmätyöskentelyn toimivuuden kannalta on tärkeää, että yksilö kykenee luovuttamaan päätösvaltaansa muille ryhmäläisille ilman, että menettää kuitenkaan omaa ilmaisuvapauttaan. Siiri ja Emmi pohtivat haastattelussaan, mikä on draamassa tärkeintä:

Siiri: Et antaa välillä kaikkienki olla se mikä sä ite haluisit olla.

Emmi: Niinku joku päähenkilö.

Siiri: Niijoo. (H1)

Ronja: No jos vaikka mä haluun tehdä jotai ja muut ei halua, nii enemmistö voittaa. (H3)

Siirin ja Ronjan kommentteista kuvastuu yksilön tietoinen toiminta sen eteen, että koko ryhmä olisi tyytyväinen. Asiaa voidaan tarkastella myös laajemmassa mittakaavassa. Yksilön hyvinvoinnin rinnastaminen yhteisön hyvinvointiin on nimittäin useissa lasten näkökulmasta hyvinvointia tutkineessa tutkimuksessa selkeää (ks. Harinen & Halme 2012, 18; Konu 2002, 44; Piispanen 2008, 142).

Osallisuutta draamajaksolla tukee yksilön toiminnan lisäksi opettajan toiminta. Opettaja loi raameja draamajaksolla toteutuvalla osallisuudella sekä oli aktiivisena toimijana osallisuuden tukijan tai rajoittajan roolissa. Jotta osallisuuden kokemuksia voisi muodostua, on oppilaiden nähtävä osallistumisen mahdollisuutensa todellisina (Cahill 2002, 25). Toisin sanoen ei riitä, että opettaja esimerkiksi kysyy muodollisessa mielessä oppilaiden mielipiteitä, mutta ei anna niiden vaikuttaa päätöksiin. Tutkimusluokan oppilaat toivat esille opettajan toiminnassa sellaisia tilanteita, joissa opettaja oli reagoinut valinnoillaan ja päätöksillään oppilailta tulleeisiin ehdotuksiin ja toiveisiin. Pääosassa maininnoista oppilaat kokivat opettajan ottaneen huomioon ehdotuksiaan.

Pihla: Saaks sanoo minkä otettiin huomioon?

Tutkija: No kerro.

Pihla: Sillon edellisell tunnilla mä sanoin et mä haluisin lisää eläin[juttuja], nii sit siihen tuli. (H3)

Emmi: Tai no ainaki mun [ideat] otettiin huomioon. Ja esim. ku pyydettiin niit still-kuvia tosi paljon. Ja sit ku mä kysyin sitä elokuvaa siihen nii sit se tehtiin. (H1)

Oppilaat kokivat, että opettaja oli tehnyt monista asioista lopulliset päätökset siitakin huolimatta, että oppilaat olivat päässeet halutessaan vaikuttamaan draamajakson aikana. Opettajan päättämiä asioita olivat oppilaiden kertoman mukaan esimerkiksi draamatuntien ajat, draamatuntien aiheet ja tunneilla tehtävät draamaharjoitukset. Tulos on peilattavissa edellisen luvun lopussa esiteltyyn

Shierin (2001) osallisuusmalliin. Mallin mukaan oppilaiden osallisuus ei ole korkeimmalla tasolla, mikäli aikuisella on todellinen valta tehdä lopullisia päätöksiä (Shier 2001, 113–114). Oppilaat antoivat seuraavanlaisia vastauksia, kun kysyttiin, mitä opettaja päätti draamajaksolla:

Viljami: Et millon ne tunnit on. Joka päivä vois olla jos meiltä kysyttäis. (H2)

Ronja: Siitä mitä me tehään. Niinku meil oli eri aiheita.

Daniel: Ja sitte mitä leikkejä sitte esim että millon mitäki tehään. (H3)

Siiri: No siis se päättää niinkun että mitä me ny vaikka tehtäis. Tai siis kyl ne ketkä on siellä [tunneilla] nii neki saa siis päättää mutta niinku se [aikuinen] valitsee niistä [ehdotuksista]. (H1)

Viljamin kommenttia lukuun ottamatta oppilaat suhtautuivat melko neutraalisti siihen, että opettaja oli tehnyt monissa asioissa lopulliset päätökset. Jukarainen ym. (2012) tuovat esille tutkimuksensa tuloksen, jonka mukaan enemmistö tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki turvallisuutta siitä, että heidän oma toimintavapautensa ei ollut liian laaja. Oppilaat toivoivat koululta sääntöjä, valvontaa ja etenkin erilaisuuteen liittyvää kontrollointia. (Jukarainen ym. 2012, 251.) Myös Swick (1999, 76) ja Häkämies (2005, 148–149) esittävät, että draamatyöskentely on turvallista silloin, kun oppilaat saavat toimia vapaasti opettajan asettamien rajojen puitteissa.

Lehtonen ym. (2016) harmittelevat, että nykyistä kouluarkea leimaa kiire ja hektisyys, minkä vuoksi on harvoin tarpeeksi aikaa ja tilaa sille, että opettaja voisi aidosti pysähtyä kuuntelemaan oppilaita. Swick (1999, 76) toteaa, että draamaopettaja saattaa helposti etenkin rajoitetun aikataulun edessä sortua tekemään liikaa päätöksiä itse. Yhdessä tutkimuksen haastatteluista oppilaat ottivat esille, ettei heidän ehdotuksiaan aina ehditty ottaa huomioon opettajan toimesta:

Siiri: No joskus sillee ja joskus otettiin, mut joskus se jäi vähän.

Emmi: Tai sillee et ei ehtiny.

Siiri: Nii. (H1)

Yksilön toiminnan ja opettajan toiminnan lisäksi osallisuuden toteutumiseen draamajaksolla vaikutti ryhmän toiminta. Konun (2002) väitöskirjatutkimuksen mukaan ryhmän toiminta on yksi oppilaan kouluhyvinvointia määrittävä tekijä. “Ryhmä” tai “luokka” käsitettiin tässä muina draamajaksolle

osallistuvina oppilaina, eli kaikkina luokan oppilaina. Ryhmän toiminnasta puhuessaan oppilas ei siis korostanut itseään aktiivisena toimijana, vaan kertoi toiminnasta koko ryhmän tasolla. Ryhmän toiminnassa painottui osallistujien pyrkiminen koheesioon, eli ryhmän kiinteyteen. Käsittelin koheesioon pyrkimistä luvussa 5.1.4 yhtenä draamalle annettuna merkityksenä. Koheesiota on tämän tutkimuksen kannalta olennaista tarkastella myös osallisuuden perspektiivistä. Koheesio nähdään osallisuuden kannalta yleensä hyödyllisenä asiana, kuten esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisemisen ja me-hengen luomisen näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu oppilaiden näkemyksiä kouluturvallisuudesta, on noussut esille nimenomaan syrjäytymisen ja sosiaalisen ulosjäämisen pelko (mm. Jukarainen ym. 2012; Paju 2011). Vaikka koheesiolla ymmärretään toisaalta ryhmän pyrkimystä samanmielisyyteen, on se ymmärrettävä osallisuuden kannalta myös sellaisena tavoitteena, jossa erilaisuus nähdään rikkautena ja ryhmää vahvistavana seikkana. Liika samanmielisyyteen ja samanlaisuuteen pyrkiminen ryhmässä voi itse asiassa aiheuttaa yksilölle enemmän paineita, kuin luoda voimavaroja (ks. Janhunen 2013, 80).

Sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta osallisuus ilmenee kiinnittymisenä ympäröivään yhteisöön ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisenä (Nivala & Ryyänen 2013, 10). Oppilaiden kertoman mukaan sosiaalista osallisuutta tuettiin vahvistamalla oman ryhmän koheesiota. Koheesioon pyrkiminen heijastui ryhmän jäsenten toiminnassa neuvotteluna, toisten hyväksymisenä, yhteisinä onnistumisen kokemuksina, toimintaan sitoutumisena ja hyvän ilmapiirin ylläpitämisenä. Hassin (2016, 130) tutkimuksessa oppilaat kokivat ryhmätyötilanteet haastaviksi, sillä ”kaikki eivät pysty keskusteluun”. Myös monet oppilaat kertoivat tämän tutkimuksen haastatteluissa kokeneensa osan draamajakson ryhmätilanteista haastaviksi.

Pihla: No sillonku mä oon ite ainut sellanen joka ei halua jotain tiettyjä juttuja siin draamajutussa. Ku tekee jotain ryhmätyötä, nii jotkut muut... Et sä oot ainoo joka ei halua sitä.

Tutkija: Miten te ootte saanu semmosen sitten sovittua?

Pihla: Tehään vähän erilainen siis, joka käy kaikille.

Ryhmätöissä esiintyneitä erimielisyystilanteita pyrittiin selvittämään erilaisilla neuvottelutaktikoilla. Neuvottelussa on kyse siitä, että pyritään yhteisen toiminnan kehittämiseen, vaikka sitä ei tietoisesti tehtäisikään (Vuorisalo 2009, 164). Neuvottelun kautta voi oppia tärkeitä taitoja osallisuuden rakentumisen kannalta (Alanko 2013, 223; Lehtinen 2009, 155). Monesti oppilaat kertoivat ratkaisseensa vaikeat ryhmätyötilanteet luopumalla omasta tahdostaan (vrt.

yksilön toiminta), mutta esimerkiksi Pihla kertoi edellä, että asian voi ratkaista myös yhteisellä kompromissilla (ryhmän toiminta).

Ryhmän kiinteyteen pyrkimistä kuvastivat myös oppilaiden näkemykset ja kokemukset siitä, että ryhmä hyväksyi jäsenensä. Saarinen ja Takala (2016) esittelevät artikkelissaan tekemäänsä tutkimusta, jossa opiskelijat pääsivät itse pohtimaan, kuinka tukevat osallisuutta ryhmässä. Saarinen ja Takala näkevät osallisuuden toteuttamisen kaikkien koulun toimijoiden velvollisuutena. Osallisuus ei voi olla vain opettajan antamista mahdollisuuksista kiinni, vaan myös oppilaiden on tietoisesti tarjottava toisilleen mahdollisuuksia olla osallinen. (Saarinen & Takala 2016, 44.) Hyväksytyksi tuleminen, ja näin ollen osallisuuden tarjoaminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa mielipiteiden hyväksymisenä tai toimintaan mukaan hyväksymisenä.

Emmi: Ku meil ei oo niinku sitä... Tai et kaikki on kaikkien kavereita. Ja sit tost luokasta se ryhmätyö et kaikki ottaa kaikki mukaan.

Laura: No esimerkiks silloin ku meil oli ne eläimet⁸. Niin sit ku mä kysyin et saaks mä olla se nii sit kaikki sano et mä saan olla se. (H3)

Kiinteyden kokemuksia rikkoivat yksittäisten oppilaiden negatiiviset kokemukset siitä, että heidän toiveitaan ei oltu otettu huomioon tai hyväksytty. Leikkiä ja vertaissuhteita tutkinut Vuorisalo (2009) kertoo, että mitä paremmin ehdotuksia hyväksytään ryhmässä, sitä vahvemmaksi myös leikkijöiden sitoutuminen ja luottamus muodostuvat. Hän huomauttaa, että hylkäys voi kuitenkin olla leikin kannalta toimiva ratkaisu, mikäli se ei riko leikkijöiden välillä vallitsevaa yhteisymmärrystä. Kyse on ehkä enemmänkin siitä, millä tavalla toisen ehdotus tulee tyrmätyksi. (Vuorisalo 2009, 163–164.) Daniel ja Ronja kertoivat haastattelussa tilanteista, jolloin muut ryhmän jäsenet eivät olleet hyväksyneet heidän toiveitaan tai ehdotuksiaan. Danielin kertoo puheenvuorossaan, että ymmärtää, miksi muut eivät hyväksyneet hänen ehdotustaan. Vaikka Daniel koki pahaa mieltä ehdotuksensa hylkäämisestä, ei hylkäys välttämättä rikkonut ryhmän välistä yhteisymmärrystä.

Ronja: Noku joskus ei saanu olla niis rooleissa mitä halus olla, se ei ollu kivaa.

Daniel: Se oli sit jos jotai mä ehotin nii sitte sitä ei hyväksytty. - - - kyl mä ymmärrän et miksei [hyväksytty] mut silti. Se oli vähä ikävää. (H3)

⁸ Laura viittaa ”eläimillä” seitsemänten draamatuntiin, jolloin oppilaat saivat päättää missä eläinroolissa haluavat toimia prosessin ajan.

Koheesioon pyrittiin ryhmän toimesta myös osallistumalla yhteiseen toimintaan. Oppilaat asettivat myös vaatimuksia ja toiveita siitä, että kaikki ryhmäläiset osallistuvat ja antavat panoksensa yhteiseen toimintaan. Rusasen (2002) tutkimuksessa yksilön toiveet kaikkien osallistumisesta vaikuttivat siihen, kuinka rohkeasti yksilö uskalsi heittäytyä ja osallistua toimintaan. Muiden heittäytyessä yksilön ei tarvitse pelätä epäonnistumisia. (Rusanen 2002, 127.) Voidaankin esittää hienovarainen tulkinta, että mitä sitoutuneemmin muut ryhmäläiset ovat mukana toiminnassa, sitä sitoutuneemmin myös yksilö toimintaan osallistuu. Laura kertoi haastattelussaan oman ryhmän työskentelystä ja totesi, että kaikki olivat osallistuneet hänen mielestään hyvin työskentelyyn. Viljami sen sijaan painotti, että tärkeintä draamassa on, että yrittää parhaansa. Molemmat kommentit välittävät oppilaiden toivetta siitä, että kaikki antavat panoksensa yhteiseen toimintaan.

Laura: Kaikki osallistu mun mielest ihan hyvin. (H3)

Viljami: Pitää yrittää parhaansa. (H2)

Yhteisyyden tunnetta kuvastivat yhteiset onnistumisen kokemukset. Oppilaiden oli helppoa keksiä asioita, joissa toiset olivat onnistuneet ja joissa yhdessä koko luokan kanssa oltiin onnistuttu. Yhteiset onnistumisen kokemukset vahvistavat koheesiota ryhmässä (Aho 2003, 89). Yhteisten tunteiden jakaminen, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia vahvistaa ryhmää ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän sisällä (Särkelä-Kukko 2014, 42). Nella oli kokenut lyhytelokuvan tekemisen yhteisenä onnistumisen kokemuksena:

Nella: Ku me esitettiin tota lyhytelokuvaa nii hyvin ja siinä kaikki oli hyvin. Sellain et kaikki osas tehdä kaikkee. (H2)

Yhteisyyden tunnetta pyrittiin ylläpitämään ja mahdollisesti myös kasvattamaan positiivista ilmapiiriä luomalla. Monesti opettajan roolia luokan hyvän ilmapiirin luomisessa on korostettu. Puhutaan opettajan kannustavasta opetustyylistä ja siitä, kuinka tärkeää opettajan on kannustaa oppilaita (mm. Alanko 2013, 185, 213; Janhunen 2013, 64, 68–69, 82). Tätä yhtään väheksymättä tulisi opettajan roolin vierelle nostaa oppilaiden rooli kannustajina ja ilmapiirin luojina. Luokan oppilaat kertoivat kannustaneensa toisiansa draamatunneilla (vrt. Cawthon ym. 2011, 14). Kannustamisen ilmiö voi olla nähtävillä myös esimerkiksi koulun liikuntatunneilla, joissa oman

joukkueen pelaajia kannustetaan ja kiitetään hyvästä suorituksesta. Kannustamisen kulttuuria, joka toteutuu vertaisten kesken, tulisi saada lisää suorituskeskeisen koulukulttuurin rinnalle. Toisten kiittäminen ja kannustaminen ovat paitsi koulunkäynnin, myös ylipäätään elämän kannalta tärkeitä taitoja oppia (ks. Janhunen 2013, 30)

Nella: Me tsempattiin ja kannustettiin toisia!

Se, että ryhmän toiminnasta puhuessaan oppilaat viittasivat monesti ”meidän luokkaan”, kuvastaa oppilaiden käsityksiä jo olemassa olevasta osallisuudesta ryhmässä. Jo olemassa olevaa osallisuutta ilmentää mielestäni myös esimerkiksi ne tulokset, joiden mukaan luokan oppilaat kokivat kaikkien olevan kaikkien kavereita, luokassa kaikki osallistuivat ja yrittivät parhaansa ja ryhmätöissä selvittiin erimielisyystilanteista itse neuvottelemalla. Draaman työtavalla on tämän tutkimuksen tulosten mukaan ollut selvästi paitsi osallisuutta edistävä, myös osallisuutta vahvistava ja ylläpitävä tehtävä.

5.3 Tulosten yhteenveto

Draamalle annetut merkitykset näkyivät tämän tutkimuksen tuloksissa viittauksina leikkiin, teatteriin, vapauteen ja yhteisöllisyyteen. Vaikka nämä neljä merkityskokonaisuutta näyttäytyvät tuloksia tarkastellessani erillisinä, ne tuskin esiintyvät toisistaan irrallisina osasina oppilaiden mielessä. Myös omassa mielessäni tutkimustulokset kahteen eri tutkimuskysymykseen nivoutuvat ja limittyvät mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä selkeäksi draaman ja osallisuuden synteetiksi ja vuoropuheluksi. Draamalle annetuista merkityksistä osaan liitettiin osallisuuden kannalta olennaisia asioita, toisiin ei. Esimerkiksi draaman leikillisuus ja teatterimaisuus nähtiin draamaan kuuluvina ominaisuuksina, mutta osallisuuden aspekteja ne eivät analyysin tuloksien mukaan tässä tutkimuksessa tarjonneet. Sen sijaan toiset kaksi draamalle annettua merkityskokonaisuutta, vapaus ja yhteisöllisyys, näyttäytyivät oppilaiden kertomassa osallisuutta tukevinä draaman ominaisuuksina. Draaman vapaa luonne asetti matalan kynnyksen osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Oppilaiden antamat merkitykset draaman työtavalle olivat suurelta osin positiivisia. Esimerkiksi draaman työtavan sallima vapaus koettiin positiiviseksi siinä mielessä, että omia mielipiteitään sai kertoa, ja niitä otettiin huomioon. Tässä välittyy ymmärrys draaman osallisuutta tukevasta luonteesta. Vaikuttamisen mahdollisuus yhdistettiin paitsi draaman työtapaan kuuluvaksi, myös opettajan antamaksi mahdollisuudeksi. Oppilaat kokivat merkitykselliseksi sen, että opettaja oli antanut heidän vaikuttaa valintoihin draamajakson aikana. Etenkin roolienjakotilanteet, joissa oli

toteutunut oppilaiden autonomia, olivat monille merkityksellisiä tilanteita. Oma osallistuminen ja vaikuttaminen lisäsivät tyytyväisyyttä yhteistä toimintaa kohtaan. Oppilaiden kokemusten mukaan opettaja oli tehnyt suuren osan lopullisista päätöksistä draamajakson aikana. Tähän suhtauduttiin oppilaiden taholta melko neutraalisti. Oppilaat kokivat negatiivisena sen, että draaman työtavan sallima toiminnallinen vapaus aiheutti ryhmässä pelleilyä ja riehumista. Pelleily koettiin negatiivisena sen vuoksi, että monien oppilaiden toiveena oli kaikkien osallistujien yhteinen sitoutuminen ja keskittyminen toimintaan. Sitoutumattomuus, joka ”hajotti” yhteistä toimintaa ja heikensi yhteisten tavoitteiden asettamista ja/tai saavuttamista loi draamaan turvattomuuden tunnetta.

Osallisuuden kannalta oli merkittävää, että draaman työtapaa koettiin mielekkääksi osallisuuden kohteeksi. Sitä kuvailtiin kaikkien oppilaiden toimesta myönteisillä ilmauksilla, ”kivana” tai ”hauskana” toimintana. Jokainen oppilas ilmaisi halustaan osallistua koulussa draamaopetukseen jatkossakin, mikäli sellaista järjestetään. Yhteisöllisen luonteensa ansiosta draaman työtapaa madalsi kynnystä osallistumiseen, sai aikaan tasa-arvoistumista ryhmässä ja tuki yhteisöön kiinnittymistä. Tutkimukseni tuloksista voi johtaa mielenkiintoisen johtopäätöksen: osallisuutta voidaan oppia – ainakin toiminnan tasolla. Tutkimuksen tulosten mukaan ehdotusten kertomisen ja ”vaikuttamisen” kerrottiin olevan taitoja, joita oppii tekemällä. Oppilaat toivat itse esille sen, että pääsivät draamajakson aikana harjoittamaan *ääneen pääsemistä*, ja uskallus kertoa omia mielipiteitään kasvoi. Oppilaiden kokemusten mukaan draaman kehitti myös rohkeutta. Lisäksi draamassa tuli harjoiteltua ryhmässä toimimista, neuvottelua, omasta edusta luopumista ja muiden hyväksymistä. Edellä mainitut sosiaaliset taidot ovat vain pieni osa niistä osallisuuden kannalta tärkeistä sosiaalisista taidoista, joita draaman kautta voi oppia.

Draamajakson aikana draaman työtavalle ominaisten piirteiden lisäksi ryhmän ominaisuudet tukivat osallisuuden toteutumista. Se, että oma ryhmä oli pieni ja tuttu, ja että sen sisällä vallitsi hyvä ilmapiiri, helpotti oppilaiden työskentelyä ryhmässä. Oppilaiden kokemusten mukaan luokan hyvä ilmapiiri ja luokkakavereiden tuttuus vaikuttivat siihen, että oppilaat uskalsivat kertoa mielipiteitään ja osallistua. Vaikka ryhmän sisällä vallitsi positiivinen ryhmähenki jo ennen draamajaksoa, tuli oppilaiden kertomasta ilmi monia tilanteita, joiden kautta oppilaat olivat lähtökohtaisesti myös itse pyrkineet vahvistamaan ryhmän koheesiota draamajakson aikana. Koheesiota vahvistavat toimet voidaan nähdä osallisuuden kannalta erittäin merkittävänä.

6 LUOTETTAVUUS- JA EETTISYYSTARKASTELUA

Lapsiin liittyvissä tutkimuksissa on syytä pohtia monia luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. Tärkeimpiä niistä lienee lapsiystävällisyyden huomioiminen kaikessa tutkimuksen teossa (Aarnos 2007). Tämä tutkimus toteutettiin osana lasten arkea koulussa. Tutkimus pyrkii siihen, että tutkija sekä muut koulun toimijat saisivat käytännön työkaluja opetusarkeensa. Pyrkimyksenä oli se, ettei tutkimus häiritse oppilaiden elämää ja tavallista koulunkäyntiä (mt., 170–171).

Graham ja Fitzgerald (2010) pohtivat eettisiä näkökohtia liittyen tutkimukseen, jossa lapset ovat kohdehenkilöitä. He toteavat lähtökohtana olevan, että tutkimuskysymykset ovat kysymisen arvoisia ja toisaalta tutkimusmenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia kysymyksiin nähden (Graham ja Fitzgerald 2010, 139). Hill (2006) on koonnut yhteen vastauksia, jotka lapset ovat tuoneet esiin kysyttäessä heiltä itseltään sitä, miten heitä tutkimusmielessä tulisi lähestyä. Hill mainitsee muun muassa, että tutkimuksen tulisi hyödyttää lapsia itseään. Tutkimuskokemuksen tulisi olla miellyttävä ja mukava, ja tutkijan tulisi tunnustaa ja tunnustaa lapsen oikeudet ja mielipiteet sekä minimoida vallankäyttö. (Hill 2006, 80, 85.) Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat joiltakin osin tavallaan tietoisestikin valitussa ristiriidassa tutkimustehtävien kanssa, sillä jos tutkimusta olisi tehty ”lasten kanssa”, olisi osallisuutta tuettu aineistonkeruun loppuun saakka – mikä tässä tutkimuksessa ei toteutunut. Esimerkiksi Roche (1999) kritisoi vallalla olevaa tutkimuksen tapaa, jossa lapsista tehdään tutkimusta, mutta lasten kanssa ei tehdä. Osallisuutta draamakasvatuksen kontekstissa olisi voitu tutkia lasten kanssa esimerkiksi siten, että heti draamajakson alussa olisi keskusteltu yhdessä osallisuudesta, sen toteutumisesta ja tukemisesta. Tämän jälkeen olisi voitu lähteä rakentamaan draamajaksoa yhdessä oppilaiden kanssa erityisesti osallisuuden näkökulma huomioon ottaen. Yhdessä erilaisin menetelmin, kuten keskustelemalla, itsearviointien avulla ja vertaisarvioinnin kautta olisi päästy tarkastelemaan osallisuuden toteutumista. Pohdinta osallisuutta tukevista tekijöistä jakson aikana olisi sijoittunut jakson loppuun.

Gallagher ja Gallacher (2008) ottavat esille mielenkiintoisen näkökulman lasten osallisuuden tutkimisessa ja sen metodologiassa. Osallisuus on heidän mukaansa tullut eettisessä mielessä sekä tavoitteeksi että välineeksi kohti lasten voimaannuttamista. On kehitelty lukuisia ”lapsiystävällisiä”

menetelmiä. Tässä yhteydessä korostetaan tutkimusmenetelmiä, jotka ovat tarkoituksenmukaisia lasten kannalta. Ne voivat olla jopa hauskoja. Lapset tuottavat dataa käytännöllisten ja toiminnallisten aktiviteettien kautta enemmän kuin puhuen tai täyttämällä kyselyitä. (Gallagher & Gallacher 2008, 501.) Osallisuuden ja lapsilähtöisyyden kriteerit täyttyivät tämän tutkimuksen kohdalla varsinaisessa draamatyöskentelyssä, vaikkakaan eivät sitten niinkään aineistonkeruussa, joka toteutettiin haastattelun menetelmällä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi sadutus tai kerätyn videomateriaalin hyödyntäminen olisivat voineet olla ”lapsiystävällisempiä” aineistonkeruutapoja kuin haastattelut. Omassa tutkimuksessani pitäydyin kuitenkin konservatiivisessa tutkimusasetelmassa. Valintaan päädyin osittain käytännön syistä aikaresurssien pakottamana, mutta myös siksi, että koin haastattelun aloittelevalla tutkijalla verrattain helppona menetelmänä kerätä aineistoa. Mikäli itselläni viriää tulevaisuudessa jatkotutkimusajatuksia ja kohderyhmänä ovat lapset, ovat lapsilähtöisemmät aineistonkeruumenetelmät vakavasti harkittavana vaihtoehtona.

Haastattelua ei pidetä aineistonkeruumenetelmistä lapsiystävällisimpänä. Pyrin kuitenkin luomaan haastattelutilanteesta oppilaille mukavan ja rennon tilanteen, johon jokaisen olisi helppo tulla ja jossa jokaisen olisi helppoa kertoa ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2008). Luottamuksen saavuttaminen vaikuttaa vahvasti siihen, millaista tietoa tutkija saa aineistonkeruuprosessinsa kautta (Grönfors 1982, 194). Luottamuksen saavuttaminen haastattelutilanteessa oli tämän tutkimuksen kannalta helppoa, sillä olimme oppilaiden kanssa tutustuneet jo draamajakson aikana. Vaikka haastattelutilanne saattoi olla tilanteena joillekin oppilaille outo tai jännittävä, ei haastattelijan aiheuttamaa jännitystä tai ujostelua ollut havaittavissa oppilaissa. Myös tuttujen luokkakavereiden läsnäolo toi varmasti rentoutta ja turvallisuutta tilanteeseen. Ryhmähaastattelun valitseminen yksilöhaastattelun sijasta oli hyvä ratkaisu, koska arkuus tai ujous yksilöhaastattelussa olisi saattanut olla tuottamista rajaava tekijä (Aarnos 2007, 174; Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Koulupäivän yhteydessä toteutettuna haastattelutilanteen tutkimuksellinen vapaaehtoisuus ei ollut selkeästi todistettavissa. Luokan oppilaissa kuitenkin kuvastui into ja jännitys, kun tulini hakemaan kerrallaan neljää oppilasta kanssani haastatteluun. Ennen haastattelun alkamista painotin oppilaille sitä, että osallistuminen on vapaaehtoista ja kysymyksiin ei ole pakko vastata, jos ei halua.

Oppilas-aikuinen-asetelma nostaa esiin pohdintoja etenkin haastattelutilanteiden eettisyystarkastelussa. Hirsjärvi ja Hurme esittävät yhdeksi haastattelun kompastuskiveksi haastateltavan taipumuksen antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tämän virhelähteen mahdollisuus on tunnustettava eritoten koulukontekstissa toteutettavassa haastattelussa, kun oppilaat saattavat olla tottuneet ”oikein/väärin”-vastauksien antamiseen tai pyrkivät vastauksillaan miellyttämään aikuista. Myös Uusitalo (2001) tunnustaa yhdeksi haastattelututkimuksen ongelmaksi sen, että vastaajat saattavat vastata kysymyksiin ”roolissa”,

eivätkä heidän aidot käsityksensä sen vuoksi välttämättä näy vastauksissa (Uusitalo 2001, 93.) Koulukontekstissa tutkiminen oli tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin perusteltua, sillä tutkimusongelma on selkeästi koulun arkeen sidoksissa. Pulmia oppilas-aikuinen-asetelmassa olisi kenties pystytty ratkaisemaan sillä, että haastattelutilanteesta olisi rakennettu enemmän oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen tukeutuva tapahtuma. Yksi oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisen kannalta epäedullinen valinta oli se, että tutkija päätti kysymysten esittämisestä ja kysymyksestä toiseen siirtymisestä diaesityksessä. Perusteluni valinnalle oli se, että uskoin pystyväni paremmin esittämään oppilaille tarkentavia kysymyksiä, kun kiirettä kysymyksen vaihtamiseen ei oppilaiden taholta ollut. Samasta syystä mahdollistui myös se, että kaikki saivat rauhassa pohtia vastauksia kysymyksiin, eikä kysymyksen vaihtamiselle tullut tarvetta välittömästi, jos kukaan ei suoraan osannut siihen vastata. Mikäli oppilaat olisivat hallinnoineet kysymysten ja haastattelutilanteen etenemistä, olisi tilanteen keskiössä saattanut olla keskustelu siitä, kuka saa vaihtaa seuraavaksi diaa, tai ”kenen vuoro on nyt?”. Tutkijan vaihtaessa kysymyksiä oppilaat saivat keskittyä vastaamiseen. Oppilaat olivat 10-vuotiaita, mikä sekini oli otettava huomioon haastattelutilanteita rakennettaessa.

Kvalen (2006, 484) mukaan haastattelutilanteessa vallitsee aina epäsymmetrinen valtasuhde. Haastattelija hallitsee tilannetta ja sen järjestelyitä ja päättää aiheen. Haastattelutilanne on järjestetty haastattelijan päämäärien saavuttamista varten. Lisäksi haastattelija kysyy, eikä itse vastaa, mikä osittain vie pois käydyltä ”keskustelulta” juuri sen tavoitellun keskustelunomaisuuden. Haastattelijalla on valta tulkita vastauksia ja sovittaa ne tutkimuksensa kannalta sopivaan kehykseen. Pahimmillaan tämä voi vääristää haastateltavan kertomaa. (Kvale 2006, 484–485.) Tässä tutkimuksessa valtasuhteen epäsymmetrisyys oli läsnä haastattelutilanteessa kahdella tasolla: haastattelijan ja haastateltavan suhteessa sekä aikuisen ja lapsen suhteessa (ks. Värri 2004). Olennaista on tiedostaa, miten tuota epäsymmetristä suhdetta ”hyödynnetään”. Haastatteluiden perimmäisenä tarkoituksena, ainakaan yhteiskunnallisen tutkimuksen kontekstissa, ei kuitenkaan ole käyttää valtaa. Päinvastoin, haastatteluiden kautta on mahdollista saada sellaisten ihmisten ääni kuuluviin, joiden ääntä ei muuten yhteiskunnassa kuulla tai joiden ääni jää helposti piiloon. Haastattelut voivat näin ollen toteuttaa voimauttavaa tehtävää suhteessa jollakin kriteerillä ”vähempiosaisiin”. (Kvale 2006, 497.) Lasten ja lapsuuden tutkimuksella on osansa lasten osallisuuden näkyväksi tekemisessä (Alanen 2009, 22). Myös omalla tutkimuksellani on tehtävänsä siinä, että oppilaat saavat äänensä kuuluviin. Täten se edustaa dialogisen kasvatussuhteen periaatteita (ks. Värri 2004, 156–159).

Aineiston analyysivaiheeseen liittyy tiettyjä luotettavuuskysymyksiä. Toteutin aineistoni analyysin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntämällä. Omat ennakkokäsitykseni sekä jo

olemassa olevat käsitteet, valitut tutkimusmenetelmät ja tutkimuskysymys vaikuttivat aineiston analyysiin, ja täten näkyvät myös tutkimukseni tuloksissa. Laadullisessa sisällönanalyysissä luotettavuutta ei ole helppoa saavuttaa. Luotettavuutta on haastavaa tarkistaa sen vuoksi, että tekstistä etsitään piilomerkityksiä (Schreier 2012, 34). Oma tulkintani oli suuressa roolissa eritoten aineiston analyysivaiheessa (Eskola & Suoranta 2008, 145–149). Pysin läpi tutkimuksen avaamaan omia ennakkokäsityksiäni ja oletuksiani tutkittavasta ilmiöstä, ja koetin olla mahdollisimman avoin tutkittavien näkemyksiä kohtaan (Huusko & Paloniemi 2002, 166). Tein tutkijana tietyt valinnat haastattelukysymyksiä valitessani, ja nämä valinnat vaikuttivat siihen, millaista aineistoa haastattelut tuottivat. Pysin aineistoa analysoidessani löytämään omasta mielestäni yhteneviä tai eriäviä näkökulmia ja luomaan niistä luokkia. Vaikka tavoitteenani tässä tutkimuksessa on pyrkimys mahdollisimman kattavaan lasten äänten esille saamiseen, tulee tuloksissa esille varmasti selkeänä myös tutkijan oma ääni. Huusko ja Paloniemi (2002, 169) tähdentävät, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus riippuu paljolti siitä, kuinka uskollinen tutkijan tulkinta on aineistolle.

Läpi tutkimuksen näkyy oma kokemuspohjani tutkijana, opettajana ja draamaohjaajana. Kaikkien edellisten poluilla koen olevani vielä alkumetreillä, joten käytettävissäni ei ole vankan kokemuksen myötä saavutettua tietoutta ja taituruutta. Minulla ei ole vuosien kokemusta opetustyöstä, mikä olisi voinut auttaa eritoten näkökulmien muodostamisessa. Tutkimukseen heijastuu välttämättä myös kokemuspohjani draaman alalta. Draamassa toimiminen ei ole minulle täysin uusi asia, olenhan harrastanut ”ilmaisutaitoa” eri yhteyksissä läpi elämäni. Vaikka draamakasvatuksen perusopinnot ovat kohdallani aivan loppusuoralla, koen itse, että draaman opiskelu on vasta alussa. En ole tutkimuksessa toteutettua draamajaksoa ennen päässyt liiaksi kartuttamaan draamaohjaajan kokemustani. Toisaalta voin nähdä kokemattomuuteni edellä mainituilla alueilla tämän tutkimuksen kannalta myös positiivisena asiana. Mieleni on tutkimustyön alusta alkaen ollut avoin erilaisille näkökulmille. Tästä on voinut olla jopa hyötyä draamajakson toteutuksessa, oppilaiden kanssa toimiessa ja tutkimuksellisia valintoja tehdessä.

7 POHDINTA

Tutkimus oppilaiden osallisuudesta ja sen tukemisesta draaman työtavan kautta on antanut minulle tutkijana lisätietoa oppilaiden näkemyksistä draamaan ja draaman työtavan luonteesta ja sen ominaisuuksista liittyen osallisuuteen. Tutkimustulosten mukaan draama osoittautuu monilta osin työtavaksi, jota voi hyödyntää koulun sekä luokan osallisuuskulttuurin lisäämisessä. Draaman työtapa on osallistavan luonteensa ansiosta selvästi yhteydessä moniin tekijöihin, jotka yleinen kouluhyvinvointi käsittää. Näitä ovat tutkimustulosteni mukaan esimerkiksi omaan luokkayhteisöön kiinnittyminen, hyvän ilmapiirin luominen, vertaissuhteiden kehittäminen ja uskallus ilmaista itseään rohkeammin. Kouluhyvinvointi näyttäytyy lapsille ja nuorille pitkälti kokemuksena koulussa viihtymisestä (Harinen & Halme 2012, 10). On jo pidempään ollut tiedossa, että suomalaiset lapset ja nuoret viihtyvät koulussa verrattain huonosti (OECD 2014; WHO 2012; Willms 2003), vaikka oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen mainitaan perusopetuksen arvoperustan osaksi ja perusopetuksen tehtäväksi (OPH 2014, 15, 18). Opetussuunnitelmassa ehdotetaan toiminnallisia, elämyksellisiä ja kokemuksellisia työtapoja tuomaan motivaatiota oppilaiden koulunkäyntiin. Opetussuunnitelman mukaan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat työtavat ovat omiaan vahvistamaan oppilaiden motivaatiota. (OPH 2014, 30.) Uskon, että draaman työtavalla voidaan vastata paitsi opetussuunnitelman velvoitteeseen oppilaiden osallisuuden lisäämisestä, myös Suomen koulua pitkään varjostaneeseen motivaatio-ongelmaan.

7.1 Osallisuus kouluviihtyvyyden osatekijänä. Löytyykö draamasta ratkaisu?

YK:n lapsen oikeuksien komitea esitti vuonna 2011 tekemässään raportissa olevansa huolestunut siitä, että vaikka Suomen lasten kouluosaavutukset yltävät erinomaiselle tasolle, on monien lasten kouluviihtyvyys huono. Komitea suosittelikin Suomea kiinnittämään entistä parempaa huomiota lasten hyvinvointiin koulussa ja lasten oikeuteen saada mielipiteensä kuuluville. Lisäksi komitea kehotti Suomea selvittämään syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2011, 12–13.) Viihtyvyysskeskustelussa koulu tulisi mielestäni käsittää ennen kaikkea lapsille ja nuorille mielekkäänä osallisuuden kohteena: paikkana ja yhteisönä, josta oppilas haluaa olla osallinen, ja johon hän haluaa kuulua (Nivala & Ryyänen 2013, 25). Kouluun kiinnittyminen

edellyttää sitä, että oppilas kokee koulun merkityksellisenä ja mieluisana paikkana, joka tarjoaa yhteenkuuluvuuden ja hyväksynnän kokemuksia (Poikkeus ym. 2013, 111–112). Osallisuus ja viihtyminen ovat nähdäkseni tiukasti toisiinsa kietoutuneita ilmiöitä. Viihtyminen yhteisössä kannustaa osallistumaan, kun taas osallistuminen ja osallisuuden kokemus lisäävät viihtyvyyttä.

Oma tutkimukseni tukee aiempaa tutkimusta tuloksella, jonka mukaan oppilaat kokevat draama- tai teatteritoiminnan miellyttävänä tekemisenä ja mielekkäänä osallisuuden kohteena (ks. Hassi 2016; Rusanen 2002). Draaman hauskuus ei vähennä draaman potentiaalia opetuksen työtapana tai oppiaineena – päinvastoin. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että draaman kautta opitaan yhteistyön taitoja. Nämä voivat olla lasten tulevaisuuden ja esimerkiksi yhteiskunnallisen aktiivisuuden kannalta vähintään yhtä tärkeitä kuin tiedolliset oppisisällöt (Hassi 2016, 1). Draaman viehätystä oppilaiden silmissä lisää todennäköisesti se seikka, että siinä oppiminen kiinnittyy oppijan persoonaan ja kiinnostuksen kohteisiin. Näin oppiminen on oppijan kokemuksiin sidottua. Oppimisen omakohtaisuus lisää välittömästi opitun merkitystä (Dewey 1916/2007, 12). Lapsiasiavaltuutetun ”Asiaa aikuisille!” -raportti esittää, että koululaiset kokevat merkitykselliseksi eritoten luokkahuoneen ulkopuoliset koulun tilat ja tilanteet, ja asettavat näille paljon painoarvoa (Tuononen 2008, 21, 22). Harinen ja Halme (2012) kysyvät tutkimuksessaan, kieliikö raportin tulos ilottomasta koulutyöstä. Voisiko draaman oma oppiaine tai draaman hyödyntäminen opetuksessa tuoda oppilaiden kaipaamaa iloa luokkahuoneisiin ja tätä kautta myös laajemmin motivoida oppilaita koulunkäyntiin?

Vertaissuhteita korostetaan oppilaiden kouluviihtyvyyden rakentajana lukuisissa kouluviihtyvyyttä tarkastelleissa tutkimuksissa (mm. Harinen & Halme 2012; Kiilakoski 2012; Konu 2002; Ollikainen, Ratinen & Lehtonen 2012; Tuononen 2008; Törrönen & Vornanen 2002). Vertaissuhteet ovat todennäköisesti oppilaiden kannalta keskeisin osallisuuden tai osattomuuden kenttä. Osallisuutta, ja täten myös kouluviihtyvyyttä uhkaa koulukiusaamistakin useammin se, ettei pääse osalliseksi omaan luokkayhteisöön. (Ollikainen ym. 2012, 171.) Oppilaille on annettava mahdollisuuksia ”avoimeen jäsenyyteen”, jossa osallisuus tai osattomuus ei tule määritellyksi jo olemassa olevien kaverisuhteiden kautta (ks. Saarinen & Takala 2016, 31). Tilaisuuksia avoimelle jäsenyydelle tarjoaa sellainen ryhmässä työskentely, jossa oppilaat itse eivät määritä kokoonpanoja (Kiilakoski 2012, 10, 14–21; Lahelma & Gordon 2003, 81; Toivanen & Pyykkö 2012, 2292–2293). Tutkimukseni tuloksissa draama näyttäytyi työskentelytapana, jossa ”saa tehdä kaikkien kanssa”. Erilaiset yhteistoiminnallisen oppimisen tavat antavat mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitoja ja vertaisten välisiä suhteita luokkahuoneen sisällä (Johnson & Johnson 1991). Draamatyöskentely on hyvä esimerkki yhteistoiminnallisuudesta. Siinä toteutuu kaikkien osallistujien vastavuoroisuus, joka on dialogisuuden peruseriaatteita (Hanhivaara 2006, 7–8; Neelands 1992, 5).

Opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden osallisuuden, ja täten koulussa viihtymisen kannalta. Ei ole yhdentekevää, miten oppilas ja opettaja ”kohtaavat”, ja millaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa he arkeaan elävät, sillä parhaimmillaan oppilaat voivat viettää koko alakoulupolkunsa saman opettajan hoivissa. Tutkimukseni tulokset osoittivat, että oppilaat kokivat merkittäviksi opettajan heille antamat mahdollisuudet vaikuttaa ja tehdä päätöksiä. Riippuu paljon opettajasta, saavatko oppilaat osallisuuden kokemuksia koulussa. Oppilas-opettaja-suhde nähdään myös yhtenä keskeisimpänä kouluviihtyvyyttä selittävänä tekijänä kyseisen aihepiirin tutkimuksissa (ks. Harinen & Halme 2012; Linnakylä & Malin 1997; Kiilakoski 2012; Konu 2002). Opettajalta toivotaan osallisuutta tukevia ominaisuuksia, kuten kannustusta, kiinnostuksen osoittamista oppilaiden kuulumisia kohtaan, oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamista ja mahdollisuuksien tarjoamista kouluarjen päätöksentekoon liittyvissä asioissa. Toisaalta opettajan tulee olla turvallinen ja luotettava aikuinen; siinä mielessä myös selkeä auktoriteettihahmo. Draaman työtapoja opetuksessaan hyödyntämällä opettaja tukee osallisuutta kuin huomaamatta. Näin ollen hän pääsee lähemmäs oppilaiden maailmaa, toteuttaa opetustaan opettajan ja oppilaan välisen dialogin kautta ja mahdollistaa vallanjaon toteutumista turvallisella tavalla. (Asikainen 2003, 65; Neelands 1984; Neelands 1992, 5; Heikkinen 2004, 67.) Vaikka opettaja astuukin draamassa usein ”oppilaiden tasolle”, säilyy opettajan auktoriteettiasema työskentelyssä. Draaman kautta mahdollistuvan oppilaiden välisen vuorovaikutuksen havainnointi antaa opettajalle ymmärrystä oppilaiden ryhmätoiminnasta, keskinäisestä yhteistyöstä, vallitsevista sosiaalisista hierarkioista ja mahdollisesta epäsosiaalisesta käyttäytymisestä. Kiilakosken mukaan oppilaiden välisiä suhteita ”tunnustellen” ja tuntien opettaja pystyy helpommin toteuttamaan esimerkiksi kiusaamista ehkäisevää toimintaa. Kiusaaminen on yksi osattomuuden ilmentymä, ja samalla yksi suurimmista uhkakuvista oppilaiden viihtymiselle koulussa. (Kiilakoski 2012, 9, 42.) Syrjinnältä suojelemisen velvoite, jonka YK on aikuisille asettanut, voi tarkoittaa myös opettajan tietoista toimintaa sen eteen, että hän pyrkii antamaan oppilaille tilaa ystävyyssuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle (Harinen & Halme 2012, 21).

Lapsiasiavaltuutetun raportista käy ilmi lasten mielikuva omasta elämästään suorittamiseen keskittyvien toimintojen täyteisenä. Lapset kaipaavat aikaa lepoon ja leikkiin. (Tuononen 2008, 5.) Tutkimukseni tulokset osoittivat, että oppilaat kokivat draaman selvästi muista oppiaineista poikkeavana toimintana: siinä leikitään, siinä saa toimia vapaasti, eikä se ole toimintana vakavaa. Huolestuttava, joskin ymmärrettävä tulos kouluviihtyvyyden tutkimuksissa on se, että huonoimmin koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät koulussa huonoimmin (Harinen & Halme 2012, 12). Tulos voi kertoa monista asioista, mutta taustalle piirtyy kuva koulusta, jossa ”pitää menestyä” ja ”pitää suoriutua”. Koulu on paikka, jossa oppilasta arvioidaan jatkuvasti, ja nuo arviot vaikuttavat

väistämättäkin oppilaan käsitykseen omasta osaamisestaan (Harinen & Halme 2012, 46). Osallisuuden kokemuksen perusta on siinä, että yksilö kokee itsensä tärkeäksi yhteisössään, ja sitä kautta osaa myös itse arvostaa itseään ja omaa toimintaansa (Särkelä-Kukko 2014, 42). Arviointikulttuuri ei tue tätä osallisuuden kannalta merkittävää tehtävää. Voisivatko esimerkiksi taito- ja taideaineet, kuten tulevaisuudessa mahdollisesti myös draama, olla oppilaille itsensä toteuttamisen ja hyvinvoinnin rakentamisen paikkoja sen sijaan, että niitäkin täytyisi suorittaa? Draamassa korostuu suorittamisen, itsenäisen työskentelyn ja kilpailemisen sijaan ryhmäprosessi, jonka tavoitteita ei ole mielekästä mitata kouluarvosanoin. Samankaltaisia havaintoja on tehty muun muassa liikunnan ja musiikin oppiaineista (ks. Eerola & Eerola 2014; Syväoja ym. 2012). Todennäköisesti myös heikomman koulumenestyksen omaavat lapset ja nuoret löytävät koulussa helpommin onnistumisen paikkoja sen kaltaisista oppiaineista, joissa fokus ei ole suoritusten arvioinnissa. Lapsiasiavaltuutetun selvitys (Tuononen 2008, 45) asettaa kunnalle, valtionhallinnolle ja eduskunnan päättäjille suositukset oppilaiden suorituspainoiden vähentämisestä koulussa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja vahvistavan toiminnan lisäämisestä. Draamalla on erinomaiset lähtökohdat näiden vaateiden lunastamiseen.

PISA-tutkimus keskittyi PISA 15-vertailussa ensimmäistä kertaa tarkastelemaan laajasti myös nuorten hyvinvointia tieto- ja taidollisen aineksen lisäksi. Tutkimuksessa oli mukana lähes 6000 15-vuotiaasta suomalaista nuorta. Hyvinvointia mitattiin 10-portaisella asteikolla, jonka avulla nuoret arvioivat tyytyväisyyttä elämäänsä. Tutkimuksen kautta pyrittiin selvittämään muun muassa sitä, millaiset välit nuorilla on vertaisiinsa, opettajiinsa ja vanhempiinsa, ja sitä tuntevatko nuoret ahdistusta koulussa menestymisestään. Tehty työ on tuottanut tulosta, ja osallisuus sekä kouluviihtyvyys ovat mitä ilmeisimmin astuneet Suomen koulujen arkeen. Tästä ovat todisteena tuoreet 19.04.2017 julkaistut PISA-tulokset, joiden mukaan suomalaisten nuorten koettu hyvinvointi on OECD-maiden kärkeä; kaikista mittaukseen osallistuneista maista viidentenä. Tuloksista nähdään suomalaisten poikien olevan huomattavasti tyttöjä tyytyväisempiä elämässään. PISA-tutkimus osoittaa nuorten myönteisen elämänasenteen olevan selvästi sidoksissa yhteenkuuluvuuden kokemukseen koulu yhteisössä, vapaa-ajan liikuntaan, koulukiusaamisen määrään, suoritustietoisuuteen ja opettajien osoittamaan tukeen. Huolestuttava tulos sen sijaan oli se, että vaikka suurin osa suomalaisista nuorista koki yhteenkuuluvuutta koulu yhteisöönsä, noin 15% nuorista koki kuitenkin vieraantuneisuutta koulu yhteisöön kohtaan. (OECD 2017; Välijärvi 2017). Tämä on osallisuuden näkökulmasta hälyttävä tulos.

Suoraa kausaalitulkintaa siitä, että nuorten hyvä yleinen hyvinvointi tarkoittaisi myös hyvää kouluyhteisöä, ei voida tehdä. Näiden kahden muuttujan voidaan kuitenkin olettaa olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa: viettäväthän 15-vuotiaat nuoret suuren osan päivästä koulussa.

Nuorten yleinen hyvinvointi ja elämänmyönteisyys ovat mitä todennäköisimmin heijastusta myös hyvästä kouluhyvinvoinnista. Tulosten anti muistuttaa meitä myös siitä, että hyvinvointi kaikkine osa-alueineen vaatii ylläpitämistä. Muistammehan Suomen koululaitosta ylistäneet PISA-tulokset esimerkiksi vuodelta 2003 (Väljærvi ym. 2003). Ikävæ kyllæ 2000-luvun edetessæ tulokset suomalaisten nuorten huonontuneesta lukutaidosta etenkin poikien kohdalla ja tietyillä maantieteellisillæ alueilla Suomessa kiirivæt uutisiin. Aiempiin hyviin tuloksiin tuodittautuminen saattoi aiheuttaa sen, ettæ lukutaitoon ei enææ panostettu, ja sitä pidettiin itsestænselvyytenæ. Uusimpien hyvinvointia koskeneiden PISA-tulosten tulisikin sekæ velvoittaa ettæ kannustaa Suomen pæættæjiæ ja koulun toimijoita tunnistamaan ja vaalimaan nuorten koettua hyvinvointia kasvattaneita tekijøitæ. Tæmæ vaatii edelleen muutoksia koulun nykyiseen toimintakulttuuriin, jotta siitä voisi tulla yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta arvostavampi kouluarjen jokaisessa hetkessæ. Helsingin Sanomien haastattelema Jyvæskylæn yliopiston professori Jouni Væljærvi toteaa tuoreisiin PISA-tuloksiin viitaten:

”Osallistava ja yhteisøllinen pedagogiikkaa on tulevaisuutta, joka myø valmentaa tulevaan tyøelæmæen, jossa tehdææn asioita yhdessæ eikæ yksin nurkassa tuhertaen.” (HS 19.04.2017.)

7.2 Jatkotutkimusajatuksia

Mielenkiintoni draamakasvatuksen tutkimuskenttææ kohtaan on kasvanut tæmæn kirjoitusprosessin sekæ tutkimustyøn kanssa yhtæaikaisesti opiskelemieni draamakasvatuksen opintojen myøtæ. Suuri osa jatkotutkimusajatuksistani suuntautuu siis luonnollisesti draamakasvatuksen saralle. Tæmæ tutkimus on myø entisestææn vahvistanut haluani tuoda opetushenkiløstøn tietoisuuteen osallisuuden ilmiøtæ ja sen kæytænnøn toteuttamista. Koen tærkeæksi sen, ettæ tietoisuus osallisuudesta saisi koulujen opettajat ja rehtorit asennoitumaan myønteisesti oppilaiden osallisuutta kohtaan ja muokkaamaan tietoisesti koulun toimintakulttuuria ja opetustapoja osallisuutta tukevaan suuntaan. Jatkotutkimukset voisivat tæten kohdistua myø tietoisuuden lisææmiseen osallisuuden ilmiøstæ etenkin kæytænnøn tasolla.

Jo edellisessæ luvussa avaamani keskustelu draaman merkityksestæ oppilaiden hyvinvoinnille kiinnostaa minua myø tutkimusaiheena. Tarkasteluun voitaisiin ottaa esimerkiksi koulun nivelvaiheet. Kouluhyvinvoinnin nækøkulmasta koulun nivelvaiheet, kuten esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyminen ja alakoulusta ylakouluun siirtyminen voivat aiheuttaa lapselle erityisiæ paineita (ks. Soini, Pyhæltø & Pietarinen 2013). Nivelvaiheita leimaa tutun ja turvallisen aikuisen jææminen taakse, uudenlaisen opiskelu- ja koulukulttuurin omaksuminen sekæ joissain tapauksissa

myös osittain tai täysin uuden vertaisryhmän ilmaantuminen (ks. Lipponen & Paananen 2013, 39; Soini ym. 2013). *”Draama nivelvaiheen yhteen nivojana”* voisi olla erittäin mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tutkimusta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi seuraten eri opettajien yhteistyötä draaman merkeissä. Oppilaiden näkökulmasta olisi mielenkiintoista selvittää sitä, miten draama auttaa uuteen opettajaan/opettajiin, uusiin luokkatovereihin ja uusiin opiskelukäytäntöihin mukautumisessa. Mikäli tarkastelun kohteena olisi nivelvaiheen kautta muotoutunut uusi oppilasryhmä, olisi mielenkiintoista tutkia draamaa ja oppilassuhteiden muotoutumista. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi pitkittäistutkimuksen avulla.

Viimeistään nyt, kun uusi opetussuunnitelma (OPH 2014) on Suomen kouluissa otettu käyttöön, pitäisi osallisuuden vähitellen tulla näkyväksi jokaisen koulun toimintakulttuurissa. Olisi hyödyllistä saada lisätietoa siitä, miten suomalaiset opettajat ja muut koulun toimijat toteuttavat oppilaiden osallisuutta tukevaa opetus- ja koulukulttuuria jokapäiväisessä kouluarjessaan. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi havainnoimalla sellaisia suomalaisia kouluja, joissa tiedettävästi tuetaan oppilaiden osallisuutta erilaisin keinoin. Osallisuuskulttuuria tukevia ”tapauskouluja” havainnoimalla ja kuvailemalla kannustettaisiin ehkä muitakin Suomen kouluja tiedostamaan mahdollisuutensa osallisuutta tukevan kulttuurin toteuttamiseen. Tutkimusideaa rajaavana näkökulmana voisi toimia inklusiivisuuden näkökulma ja inklusiivisuuden tukeminen draaman menetelmin. Tällöin tutkimustehtävänä voisi olla esimerkiksi se, miten draamakasvatuksen työtavan avulla voidaan tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta kouluarjessa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Adcock, L. & Ballantyne, R. 2007. Drama as a tool in interpretation: practitioner perceptions of its strengths & limitations. *Australian journal of environmental education* 23, 31–44.
- Aho, S. 2003. Ryhmäprosessin merkitys TIE-työskentelyssä - hyväksynnän tiellä -ryhmän kokemuksia esityksen valmistamisesta. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Virret (toim.) Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre in Education) projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 87–103.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen, & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla: taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* 37 (1), 44–52.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European early childhood education research journal* 17 (3), 391–406.
- Bolton, G. 1979. *Towards a theory of drama in education*. Lontoo: Longman.
- Bolton, G. 1984. *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Lontoo: Longman.
- Bowell, P. & Heap, B. S. 2014. *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Suomennos: Raija Airaksinen, Pekka Korhonen & Pietari Korhonen. Helsinki: Draamatyö. Englanninkielinen alkuperäisteos 2001.
- Cahill, H. 2002. Teaching for community: empowerment through drama. *Melbourne studies in education* 43 (2), 12–25.

- Cawthon, S., Dawson, K. & Ihorn, S. 2011. Activating student engagement through drama-based instruction. *Journal for learning through the arts* 7 (1), 1–29.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early child development and care* 175 (6), 489–505.
- Council of Europe. 2011. Child and youth participation in Finland. A council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
- Dewey, J. 1916/2007. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* Sioux Falls: Nuvision.
- Dewey, J. 1934/1980. *Art as experience.* New York: Perigree Books.
- DICE. 2015. Drama improves Lisbon key competences in education. http://www.dramanetwork.eu/key_results.html Viitattu 17.04.2017.
- Eerola, P-S. & Eerola, T. 2014. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16 (1), 88–104.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing* 62 (1), 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open* January-March 2014, 1–10.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early child development and care* 176 (3–4), 219–238.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla.* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Esslin, M. 1980. *Draaman perusteet.* Jyväskylä: Gummerus.
- Freebody, K. 2013. Discourse in drama: talk, role and learning in drama education. *Drama australia journal* 37 (1), 65–75.
- Gallagher, L. & Gallacher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood* 15 (4), 499–516.
- Graham, A. & Fitzgerald, R. 2010. Children’s participation in research: some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology* 46 (2), 133–147.
- Gay, G. & Hanley, M. S. 1999. Multicultural empowerment in middle school social studies through drama pedagogy. *Clearing House* 72 (6), 364–370.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* Helsinki: WSOY.

- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Toim. Vilkka, H. Hämeenlinna: SoFia. Saatavilla verkossa: http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 2006/3. Saatavilla verkossa: http://demello.fi/documents/Maailmaasyleilevaosallisuus_artikkeli_NT_2006.pdf
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Unicef. Nuorisoverkkotutkimus verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Hassi, M-L. 2016. Kohti osallistavaa ja lapsilähtöistä koulua: Toimintatutkimus lasten ihmisoikeuskasvatuksen pedagogiikasta. Saatavilla verkossa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/Vaikuttaminen/Kohti_osallistavaa_koulua+ML+Hassi_p.pdf
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisaalueina - Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. 2003. Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä - TIE (Theatre In Education) - genren teoreettinen viitekehys. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Virret (toim.) Draamakasvatuksen teillä – tutkimus TIE (Theatre in Education) projektista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 11–24.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gummerus.
- Hill, M. 2006. Children's voices on ways of having a voice: children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13 (1), 69–89.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hohti, R. & Karlsson, L. 2013. Lasta kannattaa kuunnella. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 164–174.
- HS 19.04.2017. Uusi Pisa-tutkimus paljastaa: Suomalaisnuoret ovat hyvin tyytyväisiä elämäänsä – Aasian menestyjät jäivät taakse. <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005176295.html?share=cc528f96f17c514f06135ed344f236fc>
Viitattu 19.04.2017
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research* 15 (9), 1277–1288.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2002. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

- Hyvönen, P. 2011. Play in the school context? The Perspectives of Finnish teachers. *Australian journal of teacher education* 36 (8), 65–83.
- Häkämies, A. 2004. Taide tunteiden opettajana ammatillisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 128–135.
- Häkämies, A. 2005. Tunteet – portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä*. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia, 146–158.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. *Draamatyöskentely mielenterveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Janhunen, K- M. 2013. *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen Yliopisto.
- Johansson, I. & Sandberg, A. 2010. Learning and participation: two interrelated key-concepts in the preschool. *European early childhood education research journal* 18 (2), 229–242.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1991. *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. 3. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253.
- Kallio, K. P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsitotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 3 (3), 115–131.
- Karkkulainen, M. 2011. Siivet selkään, draamakengät jalkaan - Kohtaamisia draaman pedagogisilla näyttämöillä. Helsinki: Draamatyö.
- Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åstedt-Kurki, P. 2010. Draama-intervention vaikutus 4. ja 5. –luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 47 (3), 164–173.
- Kettula, K. 2014. Draamaa vai roolipeliä? Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) *Hyvä hankaus 2.0*. Helsinki: Draamatyö, 165–175.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Opetushallitus muistiot 2012:6. Saatavilla verkossa:
http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, J. 2008. Lasten osallistuminen, toimijuus ja koulu. Koulun yhteydessä toteutetun lapsiparlamenttitoiminnan tarkastelua. *Kasvatus* 39 (1), 50–62.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Krippendorff, K. 1989. Content analysis. Teoksessa E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth & L. Gross (toim.) *International encyclopedia of communications*. The Annenberg School of Communication, University of Pennsylvania and Oxford University Press, 403–407.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis. An introduction to its methodology*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry* 12 (3), 480–500.
- Laakso, E. 2004. *Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lacy, S., Watson, B. R., Riffe, D. & Lovejoy, J. 2015. Issues and best practices in content analysis. *Journalism & mass communication quarterly* 92 (4), 791–811.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Hyviin käytäntöihin. Tutkimusryhmä ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli.” Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lambert, N., Stillman, T., Hicks, J., Kamble, S., Baumeister, R. & Fincham, F. 2013. To belong is to matter: sense of belonging enhances meaning in life. *Psychology bulletin* 39 (11), 1418–1427.
- Lansdown, G. 2001. *Promoting children’s participation in democratic decision-making*. New York: Unicef.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L4> Viitattu 25.04.2017
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla verkossa:
https://www.thl.fi/documents/10531/2088501/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/52a41c04-c4fa-4cf0-bc6f-0bb06705903b
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M. & Toivanen, T. 2016. Promoting creativity in teaching drama. *Procedia - social and behavioral sciences* 217, 558 – 566.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:7*. Helsinki: Opetushallitus, 39–45.
- Malm, B. & Löfgren, H. 2007. Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of peace education* 4 (1), 1–20.
- Miles M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, L. 1995. Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. 2013. Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 37–50.
- Neelands, J. 1984. *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann educational books.
- Neelands, J. 1990. *Structuring drama work. A Handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University.
- Neelands, J. 1992. *Learning through imagined experience*. Lontoo: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. 2004. *Beginning drama 11–14*. 2. painos. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. 2009. Acting together: ensemble as a democratic process in art and life: research in drama education. *The journal of applied theatre and performance* 14 (2), 173–189.
- Niemi, R., Heikkinen, H. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.
- Nivala, E. & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 2013:14, 9–41.
- O'Neill, C., Lambert, A., Linnell, R. & Warr-Wood, J. 1976. *Drama guidelines*. Lontoo: Heinemann.
- O'Toole, J. 2002. Drama: the productive pedagogy. *Melbourne studies in education* 43 (2), 39–52.
- OECD. 2014. *PISA 2012 results: what students know and can do: student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD. Saatavilla verkossa: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

OECD 2017. PISA 2015 results (volume III): students' well-being, PISA. Pariisi: OECD.

Ollikainen, T., Ratinen, I. & Lehtonen, O. 2012. Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta – kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu. *Terra* 124 (3), 171–183.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Saatavilla verkossa: <http://www.luontokoulut.fi/download/tietoa/strategiat/tuntijakoesitys.pdf>

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä Mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto.

Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii*. Suomennos: Jean-Paul Kaijane & Pekka Korhonen. Helsinki: JB-Kustannus. Englanninkielinen alkuperäisteos 1997.

Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä*. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Pajulammi, H. 2013. Lapsen oikeus osallistua. Teoksessa S. Hakalehto-Wainio & L. Nieminen (toim.) *Lapsioikeus murroksessa*. Tallinna: Meedia Zone, 89–123.

Pakkanen, M. 2008. Valittaminen dialogisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus*, 39 (5), 468–480.

Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Lontoo: Sage.

Peuhkuri, T. 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatuksesta. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) *Tutkimusmenetelmien pyörteissä*. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 291–308.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 111–120.

Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. 2009. Why do children involve teachers in their play and learning? *European early childhood education research journal* 17 (1), 77–94.

Pridmore, P. 2000. Children's participation in development for school health. *Social science premium collection* 30 (1), 103–113.

Qvarsell, B. 2005. Early childhood culture and education for children's rights. *International journal of early childhood* 37 (3), 99–108.

- Roche, J. 1999. Children rights, participation and citizenship. *Childhood* 6 (4), 475–493.
- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Vaasa: Piia Roos Oy.
- Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rusanen, S. 2008. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja (38), 24–31.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.
- Saarinen, M. & Takala, M. 2016. Draama osallisuuden innoittajana – nuorten kokemuksellinen oppimisprosessi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26 (3), 29–50.
- Saha, E. 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus* 44 (2), 205–211.
- Saikkonen, T-L. Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31 (3), 266–279.
- Salo, U-M. 2010. Lapset, politiikka ja yhteiskunnallinen osallistuminen. *Kasvatus* 41 (5), 419–431.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Lontoo: Sage.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & society* 15 (2), 107–117.
- Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Soini, T., Pyhäntö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäntö (toim.) Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Raportit ja selvitykset 2013:7. Helsinki: Opetushallitus, 6–16.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Swick, M. 1999. Student ownership in the drama classroom. *Youth theatre journal* 13 (1), 72–81.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, L., Jaakkola, T., Pyhäntö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Opetushallitus muistiot 2012:6. Saatavilla verkossa: http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf

- Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys.
- Teerijoki, P. 2003. Suhteita - transformatiivinen oppiminen draamakasvatuksessa. Teoksessa A-L. Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) *Tutkiva draamaopettaja. Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 135–155.
- Teerijoki, P. 2004. Relations - Transformative learning in drama education. Teoksessa A-L. Østern (toim.) *Dramatic cultures*. Vaasa: Åbo Akademi, 95–115.
- Teerijoki, P. & Lintunen, J. 2001. Kohtaamisia eri tiloissa - Osallistavan teatterin näyttämöt. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat*. Jyväskylä: Gummerus, 131–150.
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. 2010. *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005a. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Timmons, V. & Cairns, E. 2010. Case study research in education. Teoksessa A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.) *Encyclopedia of case study research*. Lontoo: Sage, 100-102.
- Toivanen, T. 2002. ”Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. 2007. *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus, 76–82.
- Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 43 (2), 192–198.
- Toivanen, T. & Pyykkö, A. 2012. The challenge of an empty space. Group factors as a part of drama education vol. 2. *Procedia - social and behavioral sciences* 69, 2289 – 2298.
- Toivanen, T., Pyykkö, A. & Ruismäki, H. 2011. Challenge of the empty space. Group factors as a part of drama education. *Procedia - social and behavioral sciences* 29, 402 – 411.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvat*? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. 2. painos. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti Varhaiskasvatus tänään 5/2011, 24–35. Saatavilla verkossa: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>
- Törrönen, M. & Vornanen R. 2002. Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. Nuorisotutkimus 20 (4), 33–42.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. Kasvatus 44 (4), 352–366.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 1.–7. painos. Juva: WSOY.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Ventola, M-R. & Renlund, M. 2005. Käytäntöjä. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draamaa ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 11–30.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2003. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väljjarvi, J. 2017. PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla verkossa: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wagner, B. J. 1979. Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium. Lontoo: Hutchinson.
- Walamies, M. 2007. Eettinen kasvu ja dialogisuus draaman näyttämöllä: valokiilassa päiväkodin draamaprosessi. Vaasa: Åbo Akademi.
- Watts, M. & Ebbutt, D. 1987. More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. British educational research journal 13 (1), 25–34.

WHO. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school aged children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey (health policy for children and adolescents, No. 6). Kööpenhamina: WHO Regional Office for Europe.

Willms, J. 2003. Student engagement at school. Sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Pariisi: OECD.

Yin, R. K. 1981. The case study as a serious research strategy. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization 3 (1), 97–114.

YK 1991. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Unicef. Saatavilla verkossa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

YK:n lapsen oikeuksien komitea. 2011. Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: Suomi. Saatavilla verkossa: <http://formin.finland.fi/public/download.aspx?ID=82628&GUID=08815486-C2F7-4348-A1DC-0985FA9542EC>

Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 4–26.

Østern, A-L. 2001. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus, 131–150.

Kysymyksiä haastattelua varten / Tutkijan muistiinpanot

(pääkysymykset/aktivoivat kysymykset lihavoituina)

Kerro jokin asia draamasta.

Mikä draamassa on sinun mielestäsi tärkeää?

Kerro, miten oma luokka toimii draamatunneilla?

Voitko vaikuttaa siihen, mitä teette draamatunneilla?

Mihin asioihin olet päässyt vaikuttamaan?

Miten olet voinut vaikuttaa (keinot)?

Onko sinulla ehdotuksia, miten olisit päässyt vielä enemmän vaikuttamaan tunteihin?

Millaista hyötyä siitä voi olla sinulle, jos pääset vaikuttamaan?

Voitko vaikuttaa siihen, osallistutko draamaan? Mikä olisi sellainen tilanne, kun et osallistuisi?

Mitä asioita aikuinen päättää draamatunneilla?

Kuvaile, millainen opettaja (Veera) on draamatunneilla?

Mikä on ollut opettajan toiminnassa hyvää draamassa?

Mitä opettaja olisi voinut huomioida enemmän tai tehdä toisin?

Opitko draamajaksolla jotain uutta?

Millaisia asioita tai taitoja opit draamajakson aikana?

Mitä hyötyä näistä taidoista voisi olla?

Mitä opit draamasta jakson aikana?

Mikä auttoi oppimista?

Onko jotain sellaista, jota olisit halunnut oppia lisää?

Jatkuiko mikään draamajuttu draamatuntien jälkeen, esim. välitunnilla?

Puhuitteko draamajutuista jälkeen päin? Kenen kanssa?

Puhuitteko oman opettajan kanssa näistä?

Mikä oli parasta draamatunneilla?

Mitä olisit halunnut tehdä enemmän?

Osaatko sanoa, mitä jakson aikana olisi voitu tehdä eri tavalla, että jaksosta olisi tullut parempi?

Oliko draamajaksolle mielestäsi riittävästi aikaa?

Koitko jotain ikävää draamatunneilla?

Mitä ja mistä se johtui?

Eroaako draama mielestäsi jotenkin muusta koulunkäynnistä?

Miten?

Mikä tekee draamasta erilaisen oppimisen tavan koulussa?

Mitä asioita voitaisiin draaman avulla opetella koulussa?

Mitä mieltä olisit siitä, jos draamasta tulisi joskus oma oppiaine? Miksi?

Mitä haluaisit kertoa omasta tai muiden työskentelystä draamatunneilla?

Kuinka hyvin osallistuit tunneilla omasta mielestäsi?

Ottiko luokkakaverit sinut mukaan ryhmitöissä?

Jäitkö joskus ulkopuoliseksi - missä tilanteessa, miten se selvisi?

Draamajakson tuntisuunnitelmat 1–8

1. Tunti: Tutustumista draamaan

1. Alkupiiri. Kerron itsestäni, draamajaksosta, teemasta, draamasta ja tutkimuksesta. Keskustelua, kysymyksiä.
2. Nimi + liike -piiri (koko luokka). Lämmittely.
3. Gorilla-Norsu-Palmu (koko luokka). Keskittyminen.
4. Still-kuva + kone (koko luokka). Eläytyminen.
5. Janaharjoitus (itsenäisesti). Reflektointi.
6. Käsi-impulssi -harjoitus (koko luokka). Rauhoittuminen, luottamus.
7. Draamapuu (keskustelu, koko luokka). Jakson sopimus, tavoitteet.
8. Loppupiiri. Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
9. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

2. Tunti: Jakson suunnittelu

1. Alkupiiri. Draamasopimuksen kertaus.
2. JOO! -leikki (koko luokka). Hyväksyvä vuorovaikutus, omien ideoiden ehdottaminen.
3. Jakson suunnittelu (keskustelu, koko luokka). Aihepiirihdotukset ja niistä keskustelu. Kolme itseä eniten kiinnostavaa aihetta lapuille. “Äänestystulosten” laskeminen yhdessä.
4. Pulla-ukko (keskustelu, koko luokka). Pulla-ukko -piirroksen ympärille valitut teemat + niistä heräävät ajatukset ja kiinnostavat kysymykset. Ehdotetut draaman työtavat.
5. Still-kuvat (ryhmä). Tutustutaan valittuihin aihepiireihin.
6. Peukku alas, peukku ylös (itsenäisesti). Toivomukset työtavoista: Oppilaiden mielipiteitä, minkä tyyppisiä draaman työtapoja halutaan hyödyntää (koko ryhmä, pienryhmät, pareittain, esiintyminen, eläytyminen, roolit, tarinallisuus, rentoutuminen, liikkuminen yms.).
7. Loppupiiri. Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
8. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

3. Tunti: Minkälainen vemppele se ihminen oikein on? (Ihmisen keho + liike)

- *Mitä kehonosia ihmisellä on?*
 - *Miten ihminen liikkuu?*
 - *Millaisia ennätyksiä ihminen pystyy kehollaan tekemään? Miksi ihmiset tekevät ennätyksiä?*
 - *Miten ihminen pystyy juosta?*
1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe. Pulla-ukon “tarkistaminen”: mitä oltiin kirjoitettu tämän aiheen kohdalle?
 2. Piirissä: kertomus + musiikki (kuuntelu, itsenäisesti). Aiheeseen orientoituminen. Opettaja lukee kertomuksen siitä, miten ihminen on oppinut juoksemaan.
 3. Ajatukset kertomuksesta (keskustelu, koko luokka).
 4. Luku + ruumiinosa -harjoitus (koko luokka). Lämmittely, ryhmätyöskentely.
 5. Harjoituksen purku (keskustelu, koko luokka). Ajatukset, kokemukset. Mitä ruumiinosia tuli harjoituksessa esille? Mitä ei tässä harjoituksessa tullut? (Opettaja kirjaa isolle paperille).
 6. Ennätykset (parit). Hyödynnetään ennätysten kirjoja: Millaisia ennätyksiä ihminen on tehnyt kehollaan? Kirjoitetaan 2 ennätystä paperille parin kanssa.
 7. Ennätysten esittäminen pantomiimina (esiintyminen, koko luokka). Oppilaat esittävät toisten kirjoittamia ennätyksiä. Muut arvaavat, mistä kyse.
 8. Hidastettu ottelu (koko luokka). Yhteinen tilanne, kaikki päättävät oman roolin. Liikkuminen mahdollisimman hitaasti.

Liite 2 (2/4)

9. Harjoituksen purku (keskustelu, koko luokka). Mitä näitte, mitä toiset esittivät? Mitä itse esitit? Kokemukset, ajatukset, kysymykset.
10. Loppupiiri. Aiheen ja tunnin purku.
11. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

4. Tunti: Tunteiden pyörteissä. (Ihminen ja tunteet)

- *Mitkä ovat ihmisen perustunteita?*
 - *Miten erilaisia tunteita ilmaistaan?*
 - *Mitä jos ihmisellä ei olisi tunteita?*
 - *Miksi ihmisellä on tunteet?*
 - *Miksi ihminen tulee joskus esim. surulliseksi?*
1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe. Pulla-ukon ”tarkistaminen”: mitä oltiin kirjoitettu tämän aiheen kohdalle?
 2. Tämänhetkinen tunne (itsenäinen/koko luokka). Mikä tunne vaikuttaa sinussa tällä hetkellä?
 3. Erilaisia tunteita (keskustelu, koko luokka). Mikä tekee onnelliseksi? Mitä erilaisia tunteita on?
 4. Ääni + liike + tunne -kävelyä tilassa (itsenäinen). Eläytyminen kerrottuun tilanteeseen. Perustunteet. Keskittyminen omassa tekemisessä. → Jälkikeskustelu.
 5. Toiminta tietyn tunteen vallassa tietyssä tilanteessa (itsenäinen). Koko luokan yhteinen eläytyminen, kollektiivinen tilanne. Toisten havainnointi. → Jälkikeskustelu.
 6. Tunteisiin reagoimista (parit). Annettuun tilanteeseen reagoiminen tunteen kautta (esim. suru), toisen tunteeseen reagoiminen sopivalla toiminnalla (esim. lohduttaminen). → Jälkikeskustelu.
 7. 1 tilanne, 3 tunnetta (ryhmät). Toisille esiintyminen. Katsojana toisten havainnointi. → Jälkikeskustelu.
 8. Tunne + väri (itsenäinen/ryhmät). Oman tämänhetkisen tunteen mukaan etsiydy värin luo. Keskustelu väriryhmissä - mikä tunne, miksi tämä väri?
 9. Loppupiiri. Aiheen ja tunnin purku: Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
 10. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

5. Tunti: Aistien armoilla (Ihminen ja aistit)

- *Mitä aisteja minulla on? Mitä hyötyä niistä on?*
 - *Minkälaista olisi käyttää vain yhtä aistia?*
 - *Minkälaista olisi, jos joku aisti puuttuisi?*
 - *Haiseeko kaikki samalta kaikille ihmisille?*
 - *Mikä on ihmisen tärkein aisti?*
1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe. Pulla-ukon ”tarkistaminen”: mitä oltiin kirjoitettu tämän aiheen kohdalle?
 2. Silmäviesti (koko luokka). Lämmittely. Miten onnistuu viestin lähettäminen pelkän katseen avulla?
 3. Harjoituksen purku (koko luokka, keskustelu).
 4. Sokkokävely (parit). Luottamusharjoitus.
 5. Harjoituksen purku (koko luokka, keskustelu). Kokemukset, ajatukset, kysymykset. Miltä tuntui, kun aisti puuttuu (näköaisti)? Miltä eri materiaalit tuntuivat, kun asioita ei nähnyt?
 6. Ominaisuudet rivissä (koko luokka). Näköaistin yhteys muistiin.
 7. Harjoituksen purku (koko luokka, keskustelu). Kokemukset, ajatukset, kysymykset.

Liite 2 (3/4)

8. Tuoksut purkissa (itsenäinen/ryhmä). Mitä tulee mieleen purkin sisällä olevasta tuoksusta? 1 purkki per 3-4 henkilöä. Ensin itsenäisesti mietitään, sitten jaetaan ajatukset oman "purkkiryhmän" kanssa.
9. Äänimaisema tuoksun pohjalta (ryhmä). Omassa ryhmässä valmistetaan äänimaisema sen keskustelun pohjalta, mitä edellisessä tehtävässä käytiin (=mitä tuoksusta tuli mieleen).
10. Äänimaisemien esittäminen (esitys, ryhmä/koko luokka). Ryhmä kerrallaan esitetään, muut kertovat, mitä esityksestä tuli mieleen. Ryhmä kertoo, mistä äänimaisema oli.
11. Piirrookset selkään (itsenäinen/parit). Opettaja pyytää miettimään itselle mukavaa paikkaa. Miltä tuoksuu? Mitä ääniä? Onko jokin maku suussa? Mitä näet? Tunnetko jotain käsissäsi, jaloissasi, muualla kehossa? "Kertomuksen" jälkeen piirretään omasta mukavasta paikasta kuva parin selkään, selostetaan koko ajan samalla mitä piirretään.
12. Loppupiiri. Aiheen ja tunnin purku: Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
13. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu"rutiini", yhteisöllisyys.

6. Tunti: Matkustan ympäri maailmaa (Ihminen eri puolilla maailmaa)

- *Minkälaisia hassuja tapoja ihmisillä on eri maissa?*
 - *Minkälaista elämää ihmiset elää eri puolilla maapalloa verrattuna Suomeen?*
 - *Miksi kaikilla ihmisillä ei ole samoja kulttuureja?*
 - *Mitä erilaisia ruokia on eri maissa?*
1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe. Pulla-ukon "tarkistaminen": mitä oltiin kirjoitettu tämän aiheen kohdalle?
 2. Musiikki + liike (itsenäinen). Lämmittely. Musiikkia eri kulttuureista. Silmät kiinni, omalla paikalla seisten: liikettä/tanssia sen mukaan, mitä tulee musiikista mieleen.
 3. Harjoituksen purku (koko luokka, keskustelu).
 4. Tietoisku mantereesta (ryhmät). Jaetaan jokaiselle ryhmälle oma manner. Tehdään tablettien, oppikirjojen, kirjaston kirjojen ja opettajan antamien monisteiden avulla lyhyt tietoisku mantereesta (tai sen kahdesta maasta). Kirjoitetaan tietoiskun asioita paperille. Taululla apukysymyksiä tietoiskua varten.
 5. Kuvat ja kuvatestit (esitys, ryhmät). 3 still-kuvaa, jotka "selostetaan" yleisölle, eli kerrotaan jokaisen kuvan oma kuvateksti.
 6. Loppupiiri. Aiheen ja tunnin purku: Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
 7. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu"rutiini", yhteisöllisyys.

7. Tunti: Ihminen osana luontoa (Ihminen ja luonto) PROSESSIDRAAMA.

- *Miksi ihminen ei pärjää ilman luontoa?*
 - *Miten ihminen suojelee luontoa?*
 - *Milloin ihminen hallitsee luontoa ja milloin luonto hallitsee ihmistä?*
1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe. Pulla-ukon "tarkistaminen": mitä oltiin kirjoitettu tämän aiheen kohdalle?
 2. Ihmisen haitalliset tavat luonnon kannalta (koko luokka, keskustelu). Paperilla ihminen. Millaisia huonoja tapoja ihmisellä on luonnon hyvinvoinnin kannalta? Kerätään "käsitekartaksi" ihmisen ympärille.
 3. Tarinan alku (itsenäinen, kuuntelu). Tarinan kehys: Valtakunta, hyvä kuningaspari, onnelliset eläimet valtakunnan metsissä.
 4. Rooleihin (itsenäinen/koko luokka). Kollektiivinen rooli: metsän eläimet. Roolimerkki jokaiselle oman valinnan mukaan. Esittelyt.

Liite 2 (4/4)

5. Tarinan jatko (itsenäinen, kuuntelu). Tarinan päähenkilön, prinssin, esittely etukäteen kirjoitetun tarinapohjan + “ihmisen haitalliset tavat” -käsitekartan pohjalta. Prinssillä käsitekarttaan kirjattujen asioiden mukaisia tapoja.
6. Käsitekartan täydentäminen (koko luokka, keskustelu). Tarkennetaan ihmisen kuvaa paperilla: Ihminen käsitekartassa onkin päähenkilö, prinssi. Tuliko tarinan myötä lisäyksiä käsitekarttaan?
7. Eläinten ajatukset päähenkilöstä (koko luokka). Mitä mieltä eläimet ovat prinssistä? Kävely + eläytyminen tilassa, oma rooli. Muiden eläinten kanssa keskustelut: aiheena prinssi.
8. Kirje kuningasparilta (itsenäinen, kuuntelu). Opettaja roolissa: “metsän vanhin”. Opettaja lukee huolestuneelta kuningasparilta tulleen kirjeen eläimille. Prinssin huonot tottumukset huolena: Mitä sitten kun prinssistä tulee kuningas? Metsän tulevaisuus vaarassa.
9. Kirjeen kirjoittaminen prinssille (koko luokka, keskustelu). Otetaan prinssin kuva (käsitekartta) keskelle. Kirjoitetaan prinssille yhdessä kirje. Miten saadaan prinssi vakuutettua, että huonoja tapoja muutettava? Mitä vaihtoehtoja olisi prinssin nykyisille tavoille? Keskustellaan, ideoidaan yhdessä.
10. Tarina jatkuu (itsenäinen, kuuntelu). Prinssin reaktiot ja toiminnan muuttaminen kirjeen ansiosta. Prinssi tyytymätön ja itsekäs: palaa tapoihinsa. Aikaa kuluu: prinssistä kuningas, tuhot metsässä.
11. Kohtaukset (esitys, ryhmät). Miten prinssin toiminta vaikuttanut eläimiin? Ryhmissä lyhyet kohtaukset eläinten elämästä prinssin hallitessa valtakuntaa.
12. Tarinan käännekohta (itsenäinen, kuuntelu). Valtakunnassa onnetonta: Ihmisten ja eläinten surullisuus havahduttavat prinssin. Vanha kirje löytyy. Tarina jää “auki”: osallistujien päätettäväksi jää, muuttaako prinssi tapojaan lopulta.
13. Kollektiivinen eläytyminen nykytilanteeseen (koko luokka). Eläimet arkipuuhissaan. Yksi kerrallaan sivulle prinssin rooliin havainnoimaan, miltä valtakunnassa nykyään näyttää? Tuliko tarinalle onnellinen päätös?
14. Loppupiiri. Keskustelu koko prosessista: kokemukset, ajatukset, kysymykset ym. prosessista. + Tavanomainen loppupiirikeskustelu (Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet)
15. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

8. Tunti: Lyhytelokuva

1. Alkupiiri. Kuulumiset, kysymykset, tunnin aihe.
2. Lyhytelokuvan käsikirjoitus (koko luokka, keskustelu). Mietitään yhdessä lyhytelokuvalla käsikirjoitus: Opettaja kirjaa tekstinkäsittelyohjelmaan ideat (tietokoneen ikkuna heijastettuna valkotaululle).
3. Roolit (koko luokka, keskustelu). Kaikilla oltava rooli. Lisätään jotain hahmoa useampi, jos alkuperäisessä käsikirjoituksessa vähemmän rooleja, kuin luokkalaisia.
4. Roolien jako (koko luokka, keskustelu). Sovitaan yhdessä keskustellen ja neuvotellen rooleista. Opettaja puuttuu, jos tarvis.
5. Rekvisiitan, välineiden, kuvauspaikkojen valmistelu (koko luokka, ryhmät, itsenäisesti). Välineet ja rekvisiitta: Oppilaiden omat, luokan omat, koulun varaston tarpeisto. Neuvottelu kuvauspaikoista.
6. Kuvaaminen (esitys, ryhmä). Kohtauksessa olevat näyttelijät + kuvaaja “työskentelevät”, muut toimivat katsojina ja apuohjaajina (kommentit, ehdotukset). Muutama harjoituskerta, jonka jälkeen varsinaiset otot.
7. Loppupiiri. Keskustelu, kommentit, kysymykset, toiveet.
8. Ilmapallo. Luokan yhteinen loppu”rutiini”, yhteisöllisyys.

Tutkimuslupa

[] kunta	Viranhaltijapäätös 19 §	sivu 1 (2)
Sivistystoimi		
[] koulun johtaja	803/13.00/2015	
	20.10.2016	

[] koulu, tutkimuslupa - Oppilaiden kokemukset osallisuudesta draamakasvatuksen kontekstissa, V.P.

Selostus asiasta	<p>Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelman viiden vuoden opiskelija Veera Panula on hakenut lupaa tutkimusaineiston keräämiseen pro gradu -tutkielmaansa varten [] koulussa.</p> <p>Pro gradu -tutkielmassa hän tulisi tarkastelemaan oppilaiden kokemuksia osallisuudesta draamakasvatuksen kontekstissa. Tarkoituksena olisi pitää [] koulun yhdelle luokalle osallistava draamakasvatuksen jakso, jonka aikana ja jälkeen kerättäisiin tietoa oppilaiden kokemuksista keskusteluiden ja haastatteluiden avulla. Draamajakso toteutettaisiin marras - joulukuussa 2016 noin neljän viikon mittaisena ajanjaksona. Kaikki tiedonkeruu tapahtuisi jakson aikana sekä välittömästi sen jälkeen.</p> <p>Tutkielma on jatkoa Veera Panulan vuonna 2015 tekemään kandidaatintutkielmaan, jossa hän tutki alakoulun oppilaiden näkemyksiä osallisuudesta [] koulussa.</p>
Toimivalta	Sivistystoimen toimialan johtosääntö 17 § 1. mom. 25 kohta
Päätös ja perustelut	<p>Myönnän Veera Panulalle tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.</p> <p>Luvan edellytyksenä on, että tutkija sopii tarvittavat järjestelyt koulun kanssa, tutkimuksesta tiedottamisen ja luvat oppilaiden huoltajien kanssa.</p> <p>Lisäksi hakijan tulee sitoutua lähettämään kopio valmiista tutkimuksesta tai tutkimuksen tiivistelmästä sivistyspalvelukeskukseen, säilyttämään tutkimusta varten saamia tietoja ulkopuolisilta suojatussa tilassa, olemaan käyttämättä saamaansa aineistoa vahingoittaakseen tai halventaakseen henkilöitä, joita tutkimus koskee ja noudattamaan yksityisen suojaan liittyviä lakeja ja henkilötietolakia.</p>
Allekirjoitus	<p>[] [] koulun johtaja</p>
Täytäntöönpano (Kuntalaki 98 §)	Päätös pannaan täytäntöön odottamatta sen lainvoimaisuutta.
Päätöksen nähtävänäpito	Tämä päätös on nähtävänä virka-aikana päätöksentekoa seuraavana maanantaina 25.10.2016 [] koulun kansliassa.
Ottokelpoisen päätöksen ilmoittaminen ([] kunnan hallintosääntö 48 §)	Tästä päätöksestä ei tarvitse hallintosäännön 48 §:ssä tarkoitetulla tavalla ilmoittaa suomenkielisellevarhaiskasvatus- ja opetuslautakunnalle. Svol 20.3.2013 § 15
Tiedoksianto ja muut mahdolliset toimenpiteet	Tämä päätös on toimitettu jakelun mukaisesti 20.10.2016.
Liitteenä	Oikaisuvaatimusohje suomenkielisellevarhaiskasvatus- ja opetuslautakunnalle

Jakelu

Veera Panula

Tutkimuksen ajallinen eteneminen (syyskuu 2016 – toukokuu 2017)

