

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kaikki, minkä voi tehdä
irrallaan pulpetista, on plussia
Miten tulevat luokanopettajat näkevät
draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa?

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ELINA SALO
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA SALO: Kaikki, minkä voi tehdä irrallaan pulpetista, on plussaa - Miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa?

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 10 liitesivua

Toukokuu 2015

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa tulevien luokanopettajien suhtautumisesta draamakasvatuksen asemaan perusopetuksessa liittyen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen, joka on astumassa voimaan vuonna 2016 ja jossa draamaa on lisätty opetusmenetelmäksi.

Tutkimus sisälsi toimintatutkimuksen piirteitä ja sen interventiovaihe toteutettiin keväällä 2013 Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille suunnatulla draamakurssilla. Tutkimuksen interventiona luokanopettajaopiskelijoille järjestettiin kokemuksellinen menetelmäkoulutus draamakasvatuksellisesta prosessidraama -menetelmästä. Tutkimusaineiston muodosti luokanopettajaopiskelijoilta kerätyt oppimispäiväkirjat, jotka sisälsivät heidän näkemyksiään prosessidraamasta opetusmenetelmänä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 48 luokanopettajaopiskelijaa.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja aineistosta eriteltiin tyyppikompositiota. Analyysin tuloksia peilattiin sekä aiempaan tietoon draamakasvatuksen hyödyistä ja haasteista opetuksessa että koulukulttuurin muutokseen yleisellä tasolla.

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijat näkivät draamakasvatukselle olevan tilaa ja tarvetta peruskoulun opetuksessa. Tuleville luokanopettajille kehittyi kokemuksellisen menetelmäkoulutuksen myötä prosessidraama -menetelmästä toimiva kuva opetusmenetelmänä ja suuri osa koulutukseen osallistuneista sanoi tulevansa mahdollisesti myös käyttämään menetelmää tulevaisuudessa.

Tutkimuksen avulla saavutettua tietoa voidaan pitää käyttökelpoisena pohjana tuleville tutkimuksille koskien draamakasvatuksen asemaa ja siihen liittyviä asenteita suomalaisen peruskoulun opettajiston keskuudessa. Keskeisin jatkotoimenpide draamakasvatuksen aseman kehittämiseksi suomalaisessa peruskoulussa on opettajien kouluttaminen draamakasvatuksen menetelmien käyttöön sekä draamakasvatuksen opettajanoppaiden kehittäminen ja testaaminen.

Avainsanat: draamakasvatus, prosessidraama, luokanopettaja, menetelmäkoulutus, koulukulttuuri

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOULUKULTTUURIN MUUTTUMINEN	6
3	DRAAMAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA	12
3.1	HISTORIAA DRAAMAKASVATUKSEN ASEMASTA SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA	12
3.2	DRAAMAKASVATUKSEN HYÖDYT JA HAASTEET	16
3.3	DRAAMAKASVATUS JA PROSESSIDRAAMA	21
4	TUTKIMUKSEN KULKU	26
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	26
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄ	27
4.2.1	<i>Toimintatutkimus</i>	27
4.2.2	<i>Toimintatutkimus tässä tutkimuksessa</i>	28
4.3	TUTKIMUSAINEISTO	30
4.4	ANALYYSI	31
4.4.1	<i>Sisällönanalyysi ja tyyppikompositiot</i>	31
4.4.2	<i>Analyysin kulku</i>	32
4.5	TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUSTULOKSET	37
5.1	AINEISTOSTA NOUSSEET TEEMAT	37
5.2	NELJÄ TYYPILLISTÄ OPISKELIJAA	43
5.3	DRAAMA OSANA KOULUKULTTUURIN MUUTOSTA	46
6	POHDINTA	56
	LÄHTEET	60

1 JOHDANTO

Suomalainen peruskoulu on saanut viime vuosina kovasti näkyvyyttä ja hyviä tuloksia OECD (the Organisation for Economic Co-operation and Development) -maiden vertailussa ja laadukkaasta koulutuksesta on tullut eräs suomalaisen kulttuurin tunnusmerkeistä (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010). Yhteiskunta muuttuu kuitenkin koko ajan ja koulun tulisi pysyä näissä muutoksissa mukana. Koska suomalainen koulujärjestelmä on osoittautunut nykyisellään varsin hyvin toimivaksi, voi peruskoulun uudistaminen olla tulevaisuudessa mahdollisesti aiempaa haastavampaa (Sahlberg 2011, 35 - 39).

Muun muassa Toivanen (2002) ja Rusanen (2002) ovat tutkineet peruskouluikäisten kokemuksia draamakasvatuksesta. Molempien tutkimusten tuloksissa mainitaan oppilaiden minäkäsityksen, maailmankuvan ja sosiaalisten taitojen kehittyneen monella eri tavalla draamatyöskentelyn vaikutuksesta (Toivanen 2002, 189 - 197; Rusanen 2002, 181 - 185). Myös omat aiemmat tutkielmani draamakasvatuksesta ovat antaneet samankaltaisia tuloksia (Salo 2010, 29; Salo 2013, 29 - 30).

Tässä toimintatutkimuksen piirteitä sisältävässä pro gradu -tutkimuksessa tutkitaan sitä, miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa tulevien luokanopettajien suhtautumisesta draamakasvatuksen asemaan perusopetuksessa liittyen vuonna 2016 voimaan astuvaan perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen, jossa draamaa on lisätty opetusmenetelmäksi (Opetushallitus 2012). Tutkimuksen interventiovaiheena toteutettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille koulutus prosessidraama -menetelmästä. Koulutukseen osallistui yhteensä 48 luokanopettajaopiskelijaa, joiden oppimispäiväkirjat muodostivat tutkimuksen aineiston. Luokanopettajaopiskelijoiden koulutus oli osa Tampereen yliopiston luokanopettajan pakollisia monialaisia opintoja ja kuului osana draama -nimiseen kurssiin keväällä 2013.

Laakso (2004) on aiemmin tutkinut väitöskirjassaan opettajaksi opiskelevien näkemyksiä prosessidraama -menetelmästä. Laakson tutkimustulosten mukaan prosessidraaman avulla opetettavaa aihetta voi tutkia kollektiivisesti, jolloin saavutetaan laajempi ja syvällisempi ymmärrys aiheesta. Menetelmällä on myönteinen vaikutus myös oppimismotivaatioon. Prosessidraama kehittää ryhmädynamiikkaa, sosiaalisia taitoja ja viestintätaitoja, erityisesti kuuntelemista ja sanatonta viestintää.

Draamatyöskentely voi auttaa oppilasta löytämään uusia voimavaroja itsestään, jolloin itsevarmuus ja itsetuntemus kehittyvät. Laakson mukaan draamakasvatuksen käyttötapoja voitaisiin kasvatuksen kentällä kehittää edelleen. (Laakso 2004, 188 - 189.)

Säilyttääkseen hyvän asemansa myös tulevaisuudessa Suomen peruskoulu on haasteiden edessä. Kuinka muuttaa hyväksi havaittua järjestelmää ilman että menetetään mitään? Opetushallitus ehdotti 2016 voimaan astuvaan opetussuunnitelmauudistukseen draaman lisäämistä itsenäiseksi oppiaineekseen, mutta ehdotus kaatui (Opetushallitus 2012). Draamakasvatuksen hyödyt vaikuttavat aiempien tutkimustulosten perusteella kuitenkin sellaisilta (ks. esim. Laakso 2004, 188 - 189; Toivanen 2002, 189 - 197; Rusanen 2002, 181 - 185), että draaman lisääminen peruskouluun voisi toimia yhtenä välineenä koulukulttuurin uudistamisessa. Opettajia on silti koulutettava käyttämään draamakasvatuksen menetelmiä, jotta niiden käytöstä olisi oppilaille hyötyä (ks. esim. Salo 2010, 32, 35 - 37; Rainio 2009, 13 - 14; Laakso 2004, 106 - 108; Toivanen 2002, 189). Keväällä 2013 tein kandidaatintutkielmani siitä, miten luokan- ja aineenopettajat käyttävät draamakasvatuksen menetelmiä omassa opetuksessaan (Salo 2013). Kandidaatintutkielmani tulokset osoittivat, että opettajat kaipaisivat draamamenetelmien opetuskäytöstä täydennyskoulutusta.

Tämän pro gradu -tutkimuksen interventiona toteutetun prosessidraamakoulutuksen tarkoituksena on omalta osaltaan myös kehittää luokanopettajille tarjottavaa koulutusta draamakasvatuksesta jo opiskeluaikana. Tutkimuksen tuloksia on peilattu aiempaan tietoon draamakasvatuksen hyödyistä ja haasteista sekä koulukulttuurin muuttumiseen yleisellä tasolla.

2 KOULUKULTTUURIN MUUTTUMINEN

Koulua on alettu tarkastella kulttuurisena ilmiönä 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Koulukulttuuri ymmärretään usein antropologisen määritelmän mukaan ryhmän omaksumiksi tiedoksi, vallitseviksi uskomuksiksi, arvoiksi, tottumuksiksi, moraaliksi, rituaaleiksi, symboleiksi ja kieleksi. Etnografinen määritelmä koulukulttuurille keskittyy taas koulun toimintatapoihin. Koulukulttuuri jakautuu osiin, kuten opettajakulttuuriin, opettamiskulttuuriin, opiskelusta koostuvaan opetuskulttuuriin sekä oppilaskulttuuriin. Kulttuurit, kuten koulukulttuurikin koostuvat myös aina kahdesta osasta, sisällöstä ja muodosta. Sisällöllä tarkoitetaan yksilöiden asenteita, arvoja, uskomuksia, tottumuksia, olettamuksia ja toimintatapoja, jotka ovat kulttuurin sisällä toimivalle joukolle yhteisiä. Muodolla taas tarkoitetaan kulttuurin sisällä toimivien henkilöiden keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja, eli kulttuurin sisäisen sosiaalisen verkoston ominaisuuksia. (Sahlberg 1998, 127 - 130.)

Sahlberg (1998) kertoo Fullania (1991) mukaillen koulun kehittämisen aikakausista 1960 - 1990-luvuilla (Sahlberg 1998, 76; ks. myös Fullan 2007, 3 - 11.) 1960-luvulla pidettiin tärkeänä, että innovaatioita tehtiin paljon. Innovaatioiden laadulla ei niinkään nähty olevan merkitystä. Laatuongelmat tulivat kuitenkin esiin seuraavassa vaiheessa, 1970-luvulla, kun innovaatioita alettiin panna täytäntöön. 1980-luvulla oli viisastuttu edellisten vuosikymmenten toiminnan osoittamista ongelmista. Tuolloin toteutettiin useita uudistuksia kouluissa. 1990-luvulla taas alettiin ymmärtää, että koulukulttuurin muutos ei koostu suurista yksittäisistä muutoksista, vaan monen pienemmän osa-alueen samanaikaisista muutoksista, jotka on hyvin sidottu toisiinsa. (Sahlberg 1998, 76 - 78.)

Suomessa elettiin 1980-luvulla koulutuksen teoreettisen ja metodologisen perustan uudelleen miettimisen kautta (Sahlberg 2011, 32). Peruskoulujärjestelmän muutokset Suomessa alkoivat tuolloin opettajakeskeisen opetuksen kritisoinnista. Käsitys tiedon luonteesta muuttui ja opetuksella pyrittiin vaikuttamaan aiempaa enemmän nimenomaan oppilaiden ymmärrykseen asioista, ei vain asioiden ulkoa opetteluun. Muutokset liittyivät myös teknologian lisäämiseen opetusvälineenä. 1980-luvun muutokset suomalaisessa peruskoulussa olivat erilaisia, kuin esimerkiksi muualla Euroopassa, jossa muun muassa koulujen keskinäinen kilpailu ja säännölliset tarkastukset haittasivat

opettajien keskittymistä työhönsä. Suomessa alettiin siis jossain määrin muita OECD -maita aiemmin etsiä vastauksia kysymyksiin, kuten ”mitä tieto on?”, ”miten oppilaat oppivat?” ja ”miten koulu muuttuu?”. Tämä aikakausi haastoi aiempia uskomuksia opettamisesta ja sen tarkoitus oli etsiä innovaatioita, joilla koulua voitaisiin uudistaa ja näin parantaa. (Sahlberg 2011, 33 - 35.) Suomalaista peruskoulua on keuhuttu paljon maailmalla muun muassa hyvien PISA (Programme for International Student Assessment) -tulosten vuoksi (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) 1980-luvulla tapahtuneet muutokset suomalaisessa peruskoulussa ja niiden eroavuus muiden OECD -maiden samanaikaisiin muutoksiin ovat mahdollisesti yksi syy siihen, miksi Suomi on pärjännyt PISA -kokeissa niin hyvin.

1990-luvulla suomalaisen koulutuksen kentällä oli meneillään verkostoitumisen ja itsesäädelyn kehittämisen kausi (Sahlberg 2011, 32). 1994 vuoden opetussuunnitelmauudistusta on pidetty Suomen suurimpana koulutuksen uudistuksena 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen. 1990-luvulla koulujen yhteistyö Suomessa laajeni ja koulu verkostoitui myös ulospäin eri toimijoiden kanssa. (Sahlberg 2011, 35 - 39.) 2000-luvulla alkoi koulutuksen rakenteiden ja hallinnon tehokkuuden parantamisen kausi (Sahlberg 2011, 32). Vuonna 2001 järjestettiin ensimmäiset PISA -kokeet, joissa Suomi menestyi loistavasti kaikissa kolmessa tutkitussa aineessa; matematiikassa, luonnontieteissä sekä luku- ja kirjoitustaidossa. Lisäksi tuloksissa kiinnitettiin huomiota suomalaisen peruskoulutuksen tasalaatuisuuteen ja hyvin vähäiseen koulujen eriarvoisuuteen. Seuraavat PISA -kokeet vuosina 2003, 2006 ja 2009 vahvistivat Suomen hyvää asemaa OECD -maiden vertailussa. (Sahlberg 2011, 35 - 39.)

Koulukulttuurin muutoksessa on erotettavissa innovaatiokeskeinen lähestymistapa ja kokonaisvaltaisen kehittämisen lähestymistapa. Innovaatiokeskeisessä lähestymistavassa ajatellaan, että opetus muuttuu, mikäli innovaatio toteutetaan onnistuneesti. Todellisuudessa muutoksen toteutuminen on kuitenkin pitkäkestoisempaa ja se sisältää muodollisten osien, eli muutokseen kouluttamisen lisäksi myös epämuodollisia osia, kuten opettajien keskinäistä yhteistyötä. Koulukulttuurin muutokseen kuuluu olennaisena osana opettajan oppiminen. Tämä oppiminen sisältää yleensä onnistuneesakin muutostapauksessa ongelmia, jotka liittyvät muun muassa siihen, että muutos otetaan käyttöön jo ennen kuin opettajien omat uskomukset ja ymmärrys muutoksen tarpeellisuudesta on tarvittavalla tasolla. Muutoksen onnistuminen edellyttääkin vähintään kahden vuoden aikaista tukea sen toteuttamisessa. (Sahlberg 1998, 78; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 256 - 257.) Vaikka koulun työntekijöiden kouluttamisen tiedetään parantavan heidän kykyjään, asenteitaan, ymmärrystään, sekä suoriutumistaan senhetkisistä tai tulevista rooleista, kouluttamista ei silti harjoiteta tarpeeksi (Fullan 1992, 97).

Lähestyttäessä koulukulttuurin muutosta innovaatiokeskeisesti on ongelmana se, ettei silloin välttämättä oteta huomioon, kuinka innovaation täytöntöönpano vaikuttaa innovaation ulkopuolisiin asioihin koulukulttuurissa. Lähestymistavalle tyypillistä onkin muutoksiin vaikuttavien muuttujien minimoiminen todellisia tilanteita yksinkertaistamalla. Innovaatiokeskeisiä muutoksia arvioitaessa on jäänyt usein huomioimatta, kuinka innovaatio on vaikuttanut opettajien työhön, koulun normeihin ja arvoihin sekä koulun suhteisiin sen ulkopuolelle. On myös huomionarvoista, että koulu ei usein kohtaa vain yhtä uudistusta kerrallaan, vaan sen on pärjättävä useiden muutosprosessien keskellä yhtäaikaisesti. (Sahlberg 1998, 79.)

Kokonaisvaltaisen kehittämisen lähestymistavassa koulua tarkastellaan kokonaisuutena ja kulttuurisena yhteisönä. Lähestymistavassa pyritään muuttamaan useita koulun toiminnan osalualueita yhtä aikaa ja ottamaan huomioon myös sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen konteksti, joka koulun toimintaan mahdollisesti vaikuttaa. Esille nousevat myös opettajien erilaiset persoonallisuudet, motiivit ja sosiaaliset suhteet. Lisäksi muutoksia pyritään suhteuttamaan myös opettajan työn realiteetteihin. Opettajien uskomukset ja pedagogiset keinot voivat olla hyvinkin erilaisia ja ne vaikuttavat opettajan toimintaan, sekä siihen miten opettaja sopeutuu muutokseen. (Sahlberg 1998, 80.)

Kohonen ja Leppilampi (1994, 27 - 28) luettelevat koulukulttuuriin vaikuttavia yhteiskunnallisia muutosprosesseja. Näitä ovat heidän mukaansa arvojen ja arvoristiriitojen uudet muodot, monikulttuurisuus ja väestön erilaistuminen, taloudellisen eriarvoisuuden lisääntyminen, informaatio-tekniikka ja vuorovaikutus, hyvinvointivaltion muutokset sekä yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitys. Näistä, osaltaan jo tapahtuneista muutoksista seuraa kouluille ja opettajille monenlaisia muutostavoitteita. Koulukasvatukseen tulee muutosten myötä tukea enemmän ihmisten arvomaailman jäsentymistä ja kykyä arvoristiriitojen kohtaamiseen ja käsittelyyn. Kasvatettavien tulee kyetä näkemään erilaisuus rikkautena ja uuden kasvun mahdollistajana. Erilaisuutta on kyettävä kohtaamaan ja pyrkimään sen avulla avartamaan omaa itsetuntemusta. Opetus ei tule tapahtua ainoastaan kouluissa vaan myös koulun ulkopuolella itseohjautuvasti. Itsenäisen opiskelun ohella tulee kehittää myös yhteistoiminnallista oppimista. Koulun tulee tukea eri tavoin lahjakkaita oppilaita ja taata kaikille edistyminen yksilönä mahdollisimman pitkälle omien edellytysten ja kasvuympäristön sallimissa rajoissa. Oppimisen vastuuta tulee siirtää opettajalta oppilaille ja oppimisympäristöjen tulee innostaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Koulun tulee opettaa muutoksen sietokykyä ja sopeutumista jatkuvasti muuttuvaan ympäristöön. Opettajan ei tule vain opettaa valmiina annettuja oppisisältöjä vaan ottaa itse entistä enemmän vastuuta näiden sisältöjen luomisesta yhdessä oppilaiden kanssa. Koulun kulttuuria on myös kehitettävä yhdessä koko koulun henkilökunnan kanssa yhteistoiminnallisesti yhteisölliseen suuntaan. Näin opettajan ihmissuhdetaitojen merkitys

korostuu ja koulun tulee olla valmis kouluttamaan henkilökuntaansa muutosten vastaamalla tavalla. Lisäksi opettajan on osattava arvioida omaa toimintaansa ja sen tuloksia ja ohjata myös oppilaitaan toimimaan samoin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 27 - 28.)

Muutosten toteuttaminen koulukulttuurissa edellyttää, kuten jo edellä mainittiin, henkilökunnan kouluttamista muutosta vastaavalla tavalla. Fullan (1992, 98 - 107) esittelee kolme erilaista mallia toteuttaa koulun henkilökunnan koulutusta. Näistä yksi malli on koulutus osana muutoksen toimeenpanoa, mikä tarkoittaa yksinkertaisesti muutoksen vaatimien uusien toimintamallien opettamista opettajille. Toinen malli tarkastelee koulutusta omana innovaationaan muutoksen rinnalla, eli käytännössä muutoksesta erillisenä kokonaisuutena. Kolmas ja Fullanin mukaan toimivin malli on lähestyä koulutusta instituution kehittämisen näkökulmasta. Tämä malli edistää koululaitoksen kapasiteettia suoriutua jatkuvista muutoksista, joita yhteiskunta edellyttää. Kolmannen mallin mukaan toteutetussa koulutuksessa otetaan huomioon koulun kulttuuri ja se, millainen työympäristö koulu on ja mitkä ovat ne realiteetit, joiden puitteissa koulussa työskennellään. (Fullan 1992, 98 - 107.) Työyhteisön ulkopuolelta tulevien toimintaohjeiden liian tarkka seuraaminen ilman, että mietitään palvelevatko muutokset tarkoitustaan, saattaaakin johtaa opettajan oman päämäärän ja näkemyskaventumiseen (Kohonen & Leppilampi 1994, 261).

Fullan (1992, 99) on luetellut myös Stallingsin (1989) tutkimia edellytyksiä sille, miten opettajat muuttavat opetustaan koulutuksen myötä. Opettajat ottavat koulutuksessa opitut uudet toimintamallit varmimmin käyttöön, mikäli he

- tulevat itse tietoisiksi siitä, että tarvitsevat uutta tietoa ja uusia opetusmenetelmiä,
- tekevät kirjallisen sopimuksen kokeilla koulutuksessa opittuja toimintamalleja omassa luokassaan,
- muokkaavat koulutuksessa opittuja toimintamalleja sopivammaksi omaan luokkaympäristöön,
- kokeilevat uusia toimintamalleja testaten niiden toimivuutta,
- observeivat toistensa opetusta uusien toimintamallien avulla,
- raportoivat onnistumisensa tai epäonnistumisensa muille opettajille,
- keskustelevat opetuksen ongelmista muiden opettajien kanssa,
- kokevat tarvitsevansa paljon erilaisia lähestymistapoja opetettavaan aiheeseen,
- oppivat itsenäisesti asettamaan jatkuvia tavoitteita kehittymiselleen opettajana.

(Fullan 1992, 99.)

Muutoksen onnistumista voi usein arvioida vasta sen toteuduttua. Tavoitteita tulisi kerrata muutosprosessin aikana säännöllisin väliajoin, jotta nähdään onko muutos tapahtumassa oikeaan suuntaan. Muutoksen ei tulisi kohdistua pelkkien opetussuunnitelman sisältöjen uudistamiseen,

vaan myös itse prosessiin, joilla näitä sisältöjä uudistetaan. Lisäksi koulun tulisi olla valmis kohtaamaan muutoksen mahdollisesti aiheuttamia ongelmia ja selviytymään niistä. Ristiriidat muutoksen alkuvaiheessa ovat usein merkki siitä, että muutos on merkittävä ja muuttaa koulukulttuuria parempaan suuntaan. Yhteisen muutosvision kehittäminen vaatii paljon aikaa ja koko koulun henkilökunnan yhteistyötä sekä taitojen kehittämistä. Jokaisen henkilökunnan jäsenen sitoutuminen muutokseen syvenee muutosprosessin edetessä kun kokemus muutosvision omistajuudesta kasvaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 262 - 264.)

Sahlbergin (1998, 10 - 11) mukaan ennen 2000-lukua toteutetut koulukulttuuriin kohdistuneet muutokset Suomessa ovat liittyneet opetussuunnitelmiin, hallintoon, oppimateriaaliin, opetusvälineisiin, työajan rakenteisiin sekä arvioinnin menetelmiin. Suoraan koulukulttuuriin liittyvät seikat, kuten arvot ja normit, uskomukset, vuorovaikutus- ja valtasuhteet on jätetty muutoksissa pitkälti huomiotta (Sahlberg 1998, 10 - 11). Vaikka Suomi on saanut osakseen positiivista huomiota peruskoulutuksen tasalaatuisuudesta, ovat koulut alkaneet viime aikoina eriarvoistua myös Suomessa. Lisäksi koska suomalainen peruskoulu on osoittanut olevansa hyvin menestynyt kansainvälisellä asteikolla, on koulun uudistaminen tulevaisuudessa mahdollisesti entistä hankalampaa. (Sahlberg 2011, 35 - 39.)

Suomen menestyminen OECD -maiden vertailussa on johtanut siihen, että koulukulttuurin ja opetussuunnitelmien uudistamista katsotaan entistä enemmän yhteiskunnallisen kilpailukykyyn näkökulmasta. Koulutuksesta on tullut tämän kilpailukykyyn väline. Lisäksi koulukulttuurin uudistuksia määrittää nykypäivänä myös uusliberalistiset trendit, kuten tehokkuus, tuloksellisuus ja standardointi. Yksilön omaa oppimispolkua korostetaan, mutta samalla keskitytään entistä enemmän arviointiin ja laadunvalvontaan. (Rajakaltio 2011, 56.) Sahlberg (2011, 135 - 140) kertoo tulevaisuuden haasteista suomalaisen peruskoulun kehittämisessä. Suomalaisen peruskoulun hyvä menestys kansainvälisellä tasolla on luonut päättäjien ja myös koko kansan keskuudessa turvallisuuden tunteen, jota halutaan vaalia. Tämä saattaa johtaa siihen, että uudistettaessa koulujärjestelmää pidetään mieluummin kiinni vallitsevasta asiantilasta, jonka tiedetään jo olevan toimiva. Tällöin jätetään helposti huomioimatta, miten uudistuksilla voitaisiin edelleen kehittää ja parantaa suomalaista koulujärjestelmää. Kehitys on kuitenkin avain siihen, että suomalainen peruskoulu pysyisi jatkossakin toimivana ja hyvänä. (Sahlberg 2011, 135 - 136.) Koska ympäröivä kulttuuri kehittyy, koulun olisi tärkeää kehittyä mukana.

Rokka (2011) kertoo perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksista väitöskirjassaan. Opetussuunnitelma muuttuu jatkuvasti reagoiden yhteiskunnan ja paikallisyhteisön muospaineisiin. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antoivat tilaa koulukohtaisuudelle, mutta vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteissa tämä liikkumavara on ollut kapeampi. (Rokka 2011, 6 - 7.)

Opetussuunnitelmauudistuksia on Rokan (2011, 7) mukaan ohjannut heilurimainen politiikka; siinä, missä vuoden 1994 opetussuunnitelma oli avoin, palattiin vuonna 2004 takaisin entisaikojen rajoitumpiin vaikutusmahdollisuuksiin (ks. myös Rajakaltio 2011, 29). Vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen tiukennettu ote siitä, kuinka paljon koulut saavat itse päättää omista opetussuunnitelmistaan, kertoo Sahlbergin (2011, 138) mukaan siitä, ettei koulujen omaan arviointikykyyn enää luoteta. Koulujen tulee myös pärjätä entistä vähemmillä resursseilla ja rahoituksella. Tehokkuusajattelu johtaa luokkakokojen kasvamiseen, mikä ei välttämättä palvele jokaisen yksittäisen oppilaan mahdollisimman laadukasta opetusta. Lisäksi taloudellinen eriarvoistuminen on lisääntynyt Suomessa viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Tämä voi johtaa myös koulujen eriarvoistumiseen edelleen ja näin ollen siihen, ettei peruskoulutuksen laatu ole enää tulevaisuudessa kaikille oppilaille sama. (Sahlberg 2011, 138 - 139.) Sahlberg (2011, 140) asettaakin suomalaiselle peruskoululle tulevaisuuden tavoitteeksi luoda kouluihin sellainen oppijoiden yhteisö, jossa olosuhteet ovat suotuisat jokaisen oppijan oman lahjakkuuden löytämiselle.

Vuonna 2016 astuvat voimaan uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2012). Uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) oppimiskäsityksestä puhuttaessa painotetaan oppilaan aktiivisuutta ja itsenäisyyttä omien oppimistavoitteidensa ja ongelmanratkaisun suhteen. Kieltä, kehollisuutta, eri aistien käyttöä ja oman oppimisen, tunteiden ja kokemusten reflektointia painotetaan oppimisessa. Oppilaan tulee saada myönteisiä tunnekokemuksia oppimisesta ja kokea luomisen iloa, jotta hän innostuu myös itse kehittämään omaa osaamistaan. Oppimisen tulee olla vuorovaikutteista niin toisten oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan kuin eri yhteisöjen ja ympäristönkin kanssa. Oppilaan tulee oppia sekä yksin että yhdessä tekemällä, ajattelemalla, suunnittelemalla, tutkimalla ja arvioimalla monipuolisesti näitä prosesseja. Oppilaita tulee ohjata ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yhdessä oppimalla oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisutaitojen tulee kehittyä ja heidän tulee kyetä ymmärtämään myös erilaisia näkökulmia. Oppimisen tulee tukea oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja laajentaa niitä sekä olla sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Oppilasta tulee ohjata myös tiedostamaan omat tapansa oppia ja omat kiinnostuksen kohteensa, arvostuksensa, työskentelytapansa ja tunteensa, mitkä ohjaavat oppimista ja motivaatiota. Oppilasta on ohjattava rohkaisevasti, jotta hänen luottamuksensa omiin mahdollisuuksiin sekä itsetunto ja pystyvyyden tunne kehittyvät. (Opetushallitus 2014, 14 - 15.) Monet näistä uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainituista oppimiskäsitykseen liittyvistä seikoista ovat samassa linjassa sen kanssa, millaisia hyötyjä draamakasvatuksella on havaittu olevan. Näistä hyödyistä kerrotaan lisää seuraavassa kappaleessa.

3 DRAAMAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA

Tässä kappaleessa kerron draamakasvatuksesta perusopetuksessa. Luvussa 3.1 kerron draamakasvatuksen asemasta ja tähän asemaan vaikuttavista taustoista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Sen jälkeen luvussa 3.2 esittelen aiempia tutkimustuloksia ja perusteluja draamakasvatuksen käytölle opetuksessa. Luvussa 3.3 kerron mitä draamakasvatuksella ja tarkemmin prosessidraamalla tarkoitetaan. Kappaleessa esitellyt asiat perustuvat draamakasvatuksen ja opetusalan lähteiden lisäksi omiin aiempiin tutkielmiini, sekä lehtiartikkeleihin.

3.1 Historiaa draamakasvatuksen asemasta suomalaisessa peruskoulussa

Draamakasvatuksen aseman pohtiminen peruskoulun opetuksessa on ajankohtaista vuonna 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen vuoksi. Opetushallitus julkaisi uudistuksen vuonna 2012. Uudistukseen ehdotettiin aluksi draaman lisäämistä itsenäiseksi oppiaineeseen, mutta ehdotus kaatui. Draamaa lisättiin opetussuunnitelmaan kuitenkin opetusmenetelmäksi äidinkielen ja historian oppiaineiden tunneille. (Opetushallitus 2012.)

Ilmaisutaidosta tuli lukion valinnaisaine vuonna 1984 ja se on ollut mukana opetussuunnitelmassa muodossa jos toisessa tästä lähtien (Lehtonen & Tanttu-Knapp 1994). Opetushallituksen vuonna 1994 julkaiseman ilmaisukasvatusta koskevan julkaisun mukaan draama oli tuolloin peruskoulun opetussuunnitelmassa taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen alla kulkeva aihekokonaisuus tai valinnainen oppiaine (Grönholm 1994, 6). Ilmaisutaito-oppiaine piti sisällään erilaisten näytelmien valmistamista ja esittämistä ja sijoittui enimmäkseen erilaisille kerhotunneille (Rusanen 2001, 47). Näytelmien valmistaminen ja esittäminen muodostavat kuitenkin vain yhden, joskaan ei yhtään vähemmän tärkeän, draamakasvatuksen osa-alueen. Parhaiten draaman käyttö opetuksessa toteutuu osallistavan teatterin menetelmissä, joihin tässä pro gradu -tutkimuksessa käytetty prosessidraamakin kuuluu (ks. esim. Koskenniemi 2007).

Heikkisen (2005, 27) mukaan koulun draamakasvatuksessa pääpaino tulisi olla ensisijaisesti osallistujilla, ei draaman genreillä tai muilla teatteriin tai opetettavaan asiaan liittyvillä tiedoilla tai taidoilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei draamaa tarvitsisi suunnitella tai valmistella ollenkaan.

(Heikkinen 2005, 27.) Draamakokonaisuudet pitää toki suunnitella, mutta itse opetustilanteessa on keskityttävä osallistujiin, heidän ajatuksiinsa ja tunteisiinsa. Suunnitelmaa voi myös tunnin aikana vaihtaa, mikäli tilanne niin vaatii. Kun huomio kiinnitetään opetusryhmään eli niihin ihmisiin, jotka ovat samassa tilanteessa yhdessä, suunniteltujen asioiden oppimista tapahtuu sivutuotteena. Yhteisöllisyys on osa ihmisen perusolemusta, ja taidetta ja kulttuuria voidaan käyttää apuna yhteisöllisyyteen kasvattamisessa (Ventola 2005, 34 - 35). Eräs draaman hyvistä puolista on juuri se, että kaikki pääsevät osallistumaan tekeillä olevaan projektiin ja kaikkien osallistumista jopa tarvitaan, jotta yhteinen määränpää saavutettaisiin. Draamaan ryhtyminen edellyttää jokaisen sitoutumista (Selkälä 2003, 26).

Häkämies (2005, 154 - 155) kertoo draamatyöskentelyn kahdenlaisista vaikutuksista seuraavasti. Ensinnäkin draama osallistaa ihmisiä toimimaan ryhmässä, joka on tärkeää nykyisin niin yksilökeskeisessä yhteiskunnassa. Yhteisöllisten kokemusten lisäksi draama kasvattaa myös itsetuntemusta, luoden tasa-arvon tunnetta. Oman autonomian ymmärtämisen kautta draamassa eläytyminen auttaa ymmärtämään myös erillisyyttä. Draamassa on läsnä siis sekä yhteisöllinen, että yksilöllinen näkökulma. (Häkämies 2005, 154 - 155.)

Yhteisöllisyyden kysymys on noussut pintaan viime aikojen keskusteluissa kouluviihtymättömyydestä. Samalla kun PISA -tulokset ovat Suomen osalta korkeat, mietitään myös koulukiusaamista, nuorten syrjäytymistä ja masentumista. Vuonna 2002 Koulutuksen tutkimuslaitos kertoi Suomen hyvistä PISA -tuloksista ja suomalaisesta kouluilmapiiristä seuraavaa. Suomalaiset oppilaat olivat arvioineet kouluilmapiirin Suomessa kaikkien OECD -maiden keskiarvoa huonommaksi. Suomalaiset rehtorit olivat puolestaan arvioineet kouluilmapiirin kaikkien osallistujamaiden kesken toiseksi huonoimmaksi. Koulutuksen tutkimuslaitos asettikin suomalaiselle koululle tuolloin haasteeksi kouluilmaston parantamisen, jotta elinikäiseen oppimiseen motivointi onnistuisi ja oppimistulokset pysyisivät myös jatkossa hyvinä. (Koulutuksen tutkimuslaitos 2002.) Myös koulukiusaaminen on ollut viime aikoina pinnalla mediassa, muun muassa 2006 aloitetun kiusaamisen vastaisen Opetusministeriön rahoittaman KiVa Koulu -hankkeen (KiVa Anti-Bullying Program) sekä Ajankohtaisen kakkosen syksyllä 2014 järjestämän koulukiusaamisillan (Yleisradio) myötä. Myös monet julkisuuden henkilöt ovat tuoneet omat kiusaamiskokemuksensa esille ja esimerkiksi Duudsonit kampanjoivat koulukiusaamisen ehkäisemiseksi kouluissa (Duudsonit 2012).

Vuonna 2011 kansainväliset PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ja TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) -tutkimukset selvittivät neljäs- luokkalaisten lukutaitoa ja neljäs- ja kahdeksaluokkalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaamista. Suomalaiset oppilaat pärjäsivät hyvin kaikilla mitatuilla osa-alueilla ja olivat useissa kategorioissa mukana kymmenen parhaan maan joukossa, useimmiten kärkisijoilla (Kupari, Sulku-

nen, Vettenranta & Nissinen 2012, 17 - 40; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012, 17 - 30). Oppilaiden asenne ja oppimismotivaatio olivat Suomessa silti edelleen vertailumaiden heikoimpia (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 41 - 45, 47 - 52, 53 - 57, 58 - 60; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012, 31 - 42). Nämä tulokset kertovat yliopistotutkijoiden mukaan siitä ettei Suomi ole onnistunut perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisessa tavoitteessaan toteuttaa opetusta oppilaiden kiinnostuksista ja tarpeista käsin. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 120 - 121; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012, 71 - 72.)

Kautto-Knape (2012, 28) kertoo väitöskirjassaan miten koulujen negatiivinen ilmapiiri ja oppilaan kannalta negatiiviseksi koetut opettaja–oppilas -vuorovaikutustilanteet saattavat vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen opetuksessa sekä kouluviihtyvyyteen ja motivaatioon. Paras lääke kouluviihtymättömyyteen olisi Kautto-Knapan (2012, 128) mukaan opetusryhmien ryhmähengen parantaminen, sekä turvallisen kannustavan ilmapiirin luominen. Ryhmähengen parantamisesta ja sellaisen ilmapiirin luomisesta, jossa uuden oppiminen ja uusien asioiden kokeileminen on jokaiselle mukavaa ja turvallista, puhutaan myös luokanopettajan koulutuksessa paljon. Asiaa pidetään tärkeänä, mutta sen saavuttamiseen tarjotaan hyvin vähän konkreettisia välineitä. Nähdäkseni draamakasvatus voisi hyvin toimia ryhmähengen kohottajana, kiusaamisen ehkäisijänä sekä kouluviihtyvyyden takaajana. Toivanen (2002, 190 - 192) kertoo teatterityöskentelyn aikaansaavan voimakasta ryhmäkoheesiota. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy teatteriproduktion valmistamisen aikana ja hui pentuu esityksissä. Ryhmäkoheesio koetaan merkitykselliseksi myös teatteriproduktion päättymisen jälkeen. (Toivanen 2002, 190 - 192.)

Draamakasvatuksen asema peruskoulussa ei ole juuri muuttunut vuoden 1994 tilanteesta. Draama on edelleen opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden alla (Opetushallitus 2004, 44 - 55). Valinnaisaineiden kohdalla draamasta ei ole mainintaa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 256), mutta kunta voi halutessaan järjestää maksullista taiteen perusopetusta, jonka opetussuunnitelman perusteista löytyvät sanataide ja teatteritaide (Opetushallitus 2005). Ilmaisutaidon tai teatterin lukiodiplomikurssin voi silti valita valinnaisaineeksi useassa koulussa ja aineen nimi vaihtelee ilmaisutaidosta ja draamasta teatteriin ja näyttämöoppiin (Happonen 2009, 8). Valinnaisaineen aseman lisäksi draamaa voitaisiin toteuttaa koulussa myös muiden aineiden, kuin vain äidinkielen tunneilla, sillä se sopii opetusvälineeksi lähes kaikissa aineissa. Esimerkiksi Ahtineva (2006, 116) kertoo draamamenetelmien käytöstä matemaattisissa aineissa, jotka yleensä mielletään vakavaksi ja totiseksi puuhaksi, josta luovuus ja mielikuvitus ovat kaukana. Matemaattisia aineita ja draamaa kuitenkin yhdistää ongelmanratkaisu, eivätkä ne näin ollen ole niin kaukana toisistaan, kuin mitä yleisesti ajatellaan. Pelit, leikit ja kilpailut innostavat myös luovista aineista pitäviä matematiikan maailmaan. (Ahtineva 2006, 116.)

Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry on toiminut vuodesta 1972 alkaen kehittäen draamakasvatusta Suomessa. Eräs FIDEA ry:n tavoitteista on saada draamasta itsenäinen oppiaine peruskouluun ja tämän puolesta yhdistys oli liikkeellä myös vuonna 2012, jolloin uudesta opetussuunnitelmasta päätettiin eduskunnassa (FIDEA). Karppisen (2012) mukaan draamaa ei voida käyttää opetuksen välineenä ennen kuin sen perustaidot on opittu itsenäisillä draamatunneilla, minkä vuoksi draaman tulisikin olla koulussa itsenäinen oppiaine muiden rinnalla. Myös Airaksisen ja Okkosen (2006, 23) mukaan draamasta olisi saatava oma oppiaine tai aihekokonaisuus, sillä tällä hetkellä mediakasvatusta korostavassa koulutuksessa piilee vaara, että erilaiset tekniset laitteet muodostuvat ennen pitkää ainoiksi viestinnän välineiksi. Samasta skenaariosta puhuvat myös Kärner ja Viranko (1997, 12), joiden mukaan draaman avulla olisi mahdollista luoda järjestystä kaokseen ja selvittää ihmisille keitä he ovat ja mitä elämä on.

Uuden oppiaineen ottaminen mukaan opetussuunnitelmaan ei ole helppo prosessi. Kysymyksiä nousee ensinnäkin siitä, minkä oppiaineen vuosiviikkotunneista otettaisiin tunteja uudelle aineelle vai pidennettäisiinkö oppilaiden viikoittaista työaika uuden oppiaineen vuoksi. Asiaan vaikuttaa myös se, kuinka paljon päteviä uuden aineen aineenopettajia on olemassa. Ilmeisesti Suomesta löytyisi päteviä draamaopettajia, sillä alan koulutusta on järjestetty jo yli 20 vuoden ajan (Lintunen & Viirret 2010). Draama kouluissa mielletään kuitenkin edelleen ensisijaisesti näyttelemiseksi ja mahdollisesti myös "hörhöilyksi" (Halkilahti 2012, 2; Salo 2013, 32). Tämä asenne saattaa myös vaikuttaa draaman maineeseen niin, ettei draamakasvatuksen nähdä olevan tarpeeksi tärkeää ansaitakseen omaa oppiainepaikkaansa. Yksi syy siihen, miksei draama ole Suomessa noussut itsenäisen oppiaineen asemaan samoin kuin esimerkiksi Englannissa ja Norjassa saattaa olla draamakasvatuksen käsitteistön epämääräisyys (Happonen 2009, 8; ks. myös Heikkinen 2001, 75 - 76). Jää nähtäväksi, toteutuuko Opetushallituksen ehdotus draamamenetelmien lisäämisestä opetuksessa eri oppiaineiden tunneilla tulevan opetussuunnitelmauudistuksen astuessa voimaan vuonna 2016 (Opetushallitus 2012).

Luokanopettajan opintoihin eri yliopistoissa kuuluu draama-, ilmaisu- ja teatterikasvatus vaihtelevissa määrin. Esimerkiksi lukuvuonna 2014 - 2015 draama on kuulunut luokanopettajan pakollisiin opintoihin Helsingissä, Oulussa ja Tampereella vaihdellen kahdesta viiteen opintopisteeseen. Näiden yliopistojen luokanopettajakoulutuksessa draamakurssi on joko osana luokanopettajan monialaisia opintoja tai orientoivia opintoja. (Helsingin yliopisto; Oulun yliopisto; Tampereen yliopisto.) Jyväskylässä ja Oulussa on mahdollista valita valinnaisiksi opinnoiksi 25 opintopisteen draamakasvatuksen perusopinnot ja Jyväskylässä myös 35 - 38 opintopisteen aineopinnot (Jyväskylän yliopisto; Oulun yliopisto). Turussa draamaa tarjotaan osaksi luokanopettajan opintoja neljän opintopisteen verran riippuen vuosittaisista resursseista (Turun yliopisto).

Draamakasvatusta voi myös opiskella melko laajasti avoimissa yliopistoissa ja kesäyliopistoissa. Myös useat yliopistot hyväksyvät luokanopettajan sivuainekokonaisuudeksi avoimen yliopiston puolella suoritettuja draamakasvatuksen opintoja. Draamakasvatuksen perusopintoja on lukuvuoden 2014 - 2015 aikana ollut mahdollista suorittaa esimerkiksi Hämeen kesäyliopistossa, Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa, Lapin kesäyliopistossa, Mikkelin kesäyliopistossa, Päijät-Hämeen kesäyliopistossa, sekä Snellman-kesäyliopiston Kuopion toimipaikassa. Draamakasvatuksen aineopintoja on tarjonnut lukuvuoden 2014 - 2015 aikana ainoastaan Jyväskylän yliopiston Avoin yliopisto. Lisäksi Helsingin yliopiston Avoimessa yliopistossa on tarjolla kesällä 2015 kolmen opintopisteen draamakasvatuksen perusteet -kurssi. (Avoinyliopisto.fi.)

Itä-Suomen yliopistossa on syksystä 2014 saakka järjestetty myös ilmiöperustaista, yhteisölliseen oppimiseen, projektioppimiseen ja tutkivaan otteeseen perustuvaa OpeArt -luokanopettajakoulutusta, jossa draama- ja musiikkiteatterityö ovat keskeisenä opetuselementtinä. OpeArt -koulutuksen tavoitteet ovat samankaltaiset, kuin draamakasvatuksen tavoitteet yleensäkin. Koulutuksella pyritään valmistamaan luovasti ajattelevia opettajia, joilla on hyvät ilmaisun- ja vuorovaikutustaidot ja jotka osaavat esimerkiksi integroida oppiaineita taitavasti yhteen. (Itä-Suomen yliopisto.)

3.2 Draamakasvatuksen hyödyt ja haasteet

Owens ja Barber (1997, 10 - 12) ovat luetelleet neljä syytä siihen, miksi draamakasvatusta tulisi käyttää opetuksessa. Ensimmäisenä näistä on lasten luontainen halu leikkiä. Toinen syy on draamatyöskentelyn motivoiva voima myös sellaisten ryhmien kanssa, jotka eivät luonnostaan ole motivoituneita oppimaan kulloinkin käsiteltävänä olevaa aihetta. Kolmas syy on empiiriset todisteet siitä, että draama toimii opetusvälineenä. Neljäs draamakasvatuksen käyttöä puoltava seikka on draaman mahdollisuus vaikuttaa. Draama tarjoaa erilaisen tavan oppia ja käsiteltävän aiheen lisäksi draamassa opitaan myös emotionaalisia, fyysisiä ja älyllisiä kykyjä. Draama pyrkii edistämään yksilöllistä ajattelua suhteessa ryhmään ja kehittää omia mielipiteitä. (Owens & Barber 1997, 10 - 12.)

Toivanen (2002) on tutkinut peruskouluikäisten kokemuksia teatterityöstä. Toivasen tutkimustulosten mukaan oppilaiden itseluottamus kasvaa teatterityöskentelyn aikana onnistumisen kokemusten myötä. Myös oppilaiden ryhmähenki paranee ja ryhmä muodostuu tiiviiksi, mikä lisää oppilaiden yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunnetta ja näin myös edelleen heidän itsevarmuuttaan. Teatterityöskentelyyn liittyy erilaisia mahdollisuuksia, ei niinkään tiukkoja rajoja, mikä voi avartaa oppilaiden mieltä ja maailmankuvaa. Samaa asiaa ajaa myös teatterityöskentelyyn liittyvä runsas itsen ja toisten toiminnan reflektio. (Toivanen 2002, 189 - 190.) Teatteriin liittyvät taidot,

kuten rentoutuminen, itsevarmuus, ideointi-, esiintymis-, empatia- ja tunnetaidot saattavat vaikuttaa myös teatterityöskentelyyn osallistuvien ihmissuhteisiin ja elämään muutenkin myönteisesti ja nämä vaikutukset ovat pitkäkestoisia (Toivanen 2002, 192 - 193). Itsevarmuuden lisäksi kehittyi myös itsetuntemus ja sekä itsen että toisten vahvuusalueiden ja heikkouksien tunnistaminen. Itsetuntemuksen kehittyminen liittyy omien vahvuuksien ja rajoitusten tunnistamiseen ja itsensä hyväksymiseen omista rajoitteista huolimatta. (Toivanen 2002, 197.) Vaikka Toivasen tutkimuksessa oppilaat osallistuivat nimenomaan teatteriproduktion valmistamiseen, voidaan tulokset nähdäkseni katsoa liittyväksi myös muuhun draamatyöskentelyyn.

Rusanen (2002) on tutkinut ilmaisutaidon opetusta sekä opetukseen osallistuneiden oppilaiden kertomuksia heidän kokemuksistaan. Rusanen tutkimustulokset ovat samassa linjassa Toivasen (2002) tulosten kanssa. Ilmaisutaidon tunneilla itsetuntemus, itseluottamus ja rohkeus lisääntyvät, mutta samalla myös itsehillintä, itsekuri ja keskittymiskyky kehittyvät. Sosiaaliset taidot kehittyvät yhteiseen päämäärään pyrkimisen ansiosta ja näin myös yhteenkuuluvuuden tunne ryhmässä lisääntyy. Oppilaiden empatiakyky paranee eläytymällä rooleihin ja asettumalla näin toisten ihmisten asemaan. (Rusanen 2002, 181 - 183.) Ilmaisuharjoitukset antavat paljon mahdollisuuksia kokeilla erilaisia asioita omasta elämästä erillisenä, mikä avartaa maailmankuvaa. Oppilaat oppivat kunnioittamaan toistensa tekemistä ja antamaan toisilleen tilaa. Ilmaisuharjoitukset sekä virkistävät että rentouttavat. Monet ilmaisutaidon tunneilla opitut taidot myös heijastuvat oppilaiden muuhun elämään, mahdollisesti aikuisuuteen saakka. (Rusanen 2002, 184 - 185.)

On huomionarvoista, että kaksi samana vuonna eri kouluissa toteutettua tutkimusta on tuottanut näin yhteneviä tuloksia. Tästä voidaan päätellä, että pientenkin ryhmien keskuudessa toteutettujen tutkimusten tuloksia voidaan mahdollisesti jossain määrin yleistää koskemaan myös suurempaa joukkoa varsinkin silloin kun tutkitaan teatteri- ja draamatyöskentelyyn liittyviä kokemuksia. Myös omat aiemmat tutkielmani draaman opetuskäytöstä ovat antaneet samankaltaisia tuloksia. Draaman avulla opetettavan aiheen lisäksi opitaan esimerkiksi ryhmätyötaitoja, toisten kuuntelemisen taitoja, keskittymiskykyä, rohkeutta esiintyä ja sitä, mitä draama ylipäätään on (Salo 2010, 29; Salo 2013, 29 - 30).

Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry:n jäsenet ovat perustelleet draamakasvatuksen tärkeyttä opetuksessa seuraavasti. Draama tarjoaa esteettisiä elämyksiä (Laakso 2010). Sen avulla oppilaiden oma ilmaisutaito sekä kyky kuvitella ja asettua toisen asemaan ja ratkoa tai tarkastella erilaisia ristiriitatilanteita rauhanomaisin keinoin kehittyvät (Karppinen 2011; Karppinen 2010; Laakso 2010). Draama edistää yhteiskunnassa toimimisen taitoja sekä sosiaalisen kanssakäymisen perustaitoja ja draamaopetukseen osallistuneet oppilaat saavat parempia arvioita opettajiltaan, pitävät enemmän koulunkäynnistä, ovat hyviä ongelmanratkaisussa, suvaitsevaisia suhteessa vähem-

mistöihin sekä huumorintajuisia ja empaattisia (Heikkinen, Laakso & Toivanen 2012; Karppinen 2012; Karppinen 2010; Laakso 2010). Lapsen itsetuntemus, itseilmaisuus, itseluottamus ja luovuus kehittyvät (Laakso 2010). Draama on taidekasvatuksen yhteisöllisin muoto ja soveltuu kaikenlaisille oppijoille (Heikkinen, Laakso & Toivanen 2012). Se tuottaa sekä yksilöllistä että sosiaalista hyvinvointia ja ehkäisee koulukiusaamista (Ruismäki & Toivanen 2011). Nämä lausunnot ovat peräisin FIDEA ry:n jäsenten kirjoittamista lehtiartikkeleista, mutta vaikka kyseessä ei olekaan tieteellinen aineisto, ovat yllä mainitut draamakasvatuksen hyödyt silti nähdäkseni huomionarvoisia. Näiden artikkelien kirjoittajat ovat toimineet draamakasvatuksen kentällä useita vuosia ja osaavat näin omien kokemustensa kautta myös kertoa siitä, miten draamakasvatus toimii ja vaikuttaa.

Draaman avulla oppilaat voivat oppia opetettavasta aiheesta eri aistien ja näkökulmien kautta (Salo 2010, 29; Salo 2013, 29 - 30). Jopa lyhyet draamaopetustuokiot saavat oppilaat ajattelemaan asioita eri näkökulmista ja ymmärtämään myös ristiriitaisia tilanteita (Kettula 2012, 57). Asioita opitaan draamassa myös oppikirjan ulkopuolelta, sillä draama mahdollistaa vapaan keskustelun ja tietojen jakamisen mahdollisesti niin kutsuttua perinteistä kouluopetusta laajemmin (Salo 2010, 12 - 13). Useiden opettajien mielestä draama toimii opetusvälineenä hyvin. Opettajien luettelemia draaman käytöstä koituneita hyötyjä ovat muun muassa empatian, ryhmätyötaitojen ja keskittymiskyvyn kehittyminen, opetuksen elämyksellisyys, itseluottamuksen ja esiintymistäidon kasvaminen, vaihtelu arkeen (Salo 2010, 32) sekä opetettavasta aiheesta oppiminen, luokan ryhmähengen paraneminen, oppilaiden puheviestinnän ja mielikuvituksen kehittyminen, rohkaistuminen, vapautuminen ja voimaantuminen, oppimismotivaation kasvaminen ja ajatus siitä, että jokainen oppilas on tärkeä ja yhtä hyvä (Salo 2013, 28 - 30).

Laakso (2004, 161) puhuu käsitteiden oppimisen helpottumisesta, kun ne opitaan draaman avulla. Laakson väitöskirjatutkimustaan varten ohjaamiin prosessidraamoihin osallistuneiden opettajaopiskelijoiden mukaan draamassa opittuja käsitteitä on myöhemmin helpompi palauttaa mieleen. (Laakso 2004, 161.) Kun asian käsittelyssä on mukana myös tunteet, jäävät opitut asiat paremmin mieleen (Sura 2006, 15). Oppimiseen liittyvän NLP -teorian (Neuro-Linguistic-Programming) mukaan kaikki ihmiset kiinnittävät oppiessaan huomiota eri asioihin. Joku voi esimerkiksi kiinnittää huomiota opetusryhmän jäseniin ja joku toinen opetustilanteen tapahtumiin. Tällaisia niin sanottuja mielenkiinnon pääsuuntia ovat edellä mainittujen lisäksi, esineet, faktat ja paikat. Oppimisen syventymiseksi jokaisen oppilaan kohdalla, täytyisi opetusta toteuttaa yhtäläisesti kaikista eri mielenkiinnon pääsuunnista käsin. (Leitola 2001, 9 - 11, 101 - 103.) Niin kutsutussa perinteisessä kouluopetuksessa tämä saattaa olla haastavaa, mutta draamatyöskentelyssä oppilaiden on mahdollista kiinnittää huomionsa opetettavaan asiaan useasta eri näkökulmasta käsin. Sinivuori ja Sinivuori (2007, 15) kertovat, että draamakasvatuksessa jokainen oppilas on itse vastuussa omas-

ta oppimisestaan ja näin ollen oppiminen on syvempää kuin perusopetuksessa yleensä, jolloin oppiminen on usein opettajan vastuulla. Draaman maailmassa tapahtuva oppiminen perustuu ongelmanratkaisuun ja rooliin eläytymiseen, mikä sitouttaa oppilaan mukaan prosessiin ja tekee oppimisesta omakohtaisempaa. Draaman avulla oppiessa oppilas tulee myös tietoisemmaksi omasta oppimisestaan. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 15.)

Oppilaiden kokemukset draamatunneista ovat yleisesti ottaen positiivisia (Salo 2010, 29 - 31; Ropponen 2006, 56 - 57; Toivanen 2002, 131 - 133). Oppilaiden ennako-odotukset voivat jakaantua myönteisiin tai kielteisiin, mutta kielteiset näkemykset vaihtuvat yleensä työskentelyn aikana myönteisiksi ja jo alun perin myönteiset näkemykset saavat vahvistusta (Salo 2010, 21, 29 - 31; Helander 2002, 33; Toivanen 2002, 189). Roolityöskentely on draamakasvatuksessa erilaista, kuin perinteisessä teatterissa, sillä paikalla ei välttämättä ole yleisöä, vaan rooleja tehdään ja niiden kanssa eletään hetkessä ilman tarkkaa käsikirjoitusta siitä, miten asiat tulevat etenemään (O'Neill 1995, xiii - xvi). Draamatyöskentelyssä on aina mukana myös *esteettisen kahdentumisen* tila, jossa yksilö on yhtä aikaa roolissa ja omana itsenään tiedostaen sekä draaman maailman, että todellisen maailman tilanteen ja tapahtumat. (Heikkinen 2005, 47 - 48). Voidaan puhua myös *läpi elämisen* kokemuksesta, mikä tarkoittaa draaman maailman puitteissa hetkessä elämistä ja rooliin eläytymistä (Laakso 2004, 155). Airaksinen ja Okkonen (2006, 8) puhuvat leikistä lasten luontaisena tapana ymmärtää maailmaa ja oppia uutta. Lapset voivat roolileikkien avulla päästä esimerkiksi eroon pe-loistaan. Heidän mukaansa draamakasvatuksen roolileikit kehittävät nuorten oppilaiden sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia puolia. Rooleja tekemällä ja kokeilemalla opitaan ottamaan toisia huomioon ja käyttämään uusia käsitteitä. Samalla myös ajattelukyky kehittyy. (Airaksinen & Okkonen 2006, 8.) Roolinvaihto lisää yksilön empatiakykyä siksi, että roolin kautta päästään katsomaan käsiteltävää asiaa toisen henkilön näkökulmasta (Sura 2006, 15; Rusanen 2002, 154 - 156). Draama opettaa empatian lisäksi myös itsetuntemusta ja omien tunteiden ja ajatusten reflektointikykyä (Heikkinen 2005, 39). Myös negatiivisiksi miellettyjä tunteita, kuten vihaa voidaan turvallisesti käsitellä draaman keinoin ja oppia näin tunnistamaan ja hallitsemaan käsiteltyä tunnetta (van den Berg, Coetzee & Munro 2014, 232). Tunteet taas antavat ihmisen kokemuksille ja näin myös oppimiselle laadun sillä ne kertovat meistä itsestämme (Häkämies 2005, 147).

Grönholmin (1994, 8 - 10) mukaan siinä missä draama kehittää oppilaiden itsetuntoa, esiintymisvalmiutta, yhteistyötaitoja sekä kykyä hahmottaa maailmaa, sillä on myös itseisarvo taiteellisenä ilmaisuna. Draamakasvatuksella voi olla joillekin oppilaille myös terapeuttinen vaikutus, sillä taiteellinen ilmaisu lisää oman elämän prosessointia ja omaksi itseksi kasvamista (Grönholm 1994, 8 - 10). Draamatyöskentely opettaa oppilaalle jotain uutta hänestä itsestään ja samalla vahvistaa omaa aiempaa itsetuntemusta (Kettula 2012, 58). Draaman tuottamat henkilökohtaiset elämykset ja

kokemukset helpottavat tiedon integroitumista, mikä edistää uuden oppimista. Draamakasvatus voi myös lisätä opettajien välistä yhteistyötä tai jopa avata koulua eri suuntiin, sillä usein draamakokoukset toteutetaan yhteistyössä eri tahojen kanssa. Ilmaisun perusedellytykset on turvallisen ja sallivan ilmapiirin luominen opetusryhmään. (Grönholm 1994, 8 - 10.) Mustonen ja Salmi (1994, 86 - 87) puhuvat turvallisesta ilmapiiristä draamatyöskentelyn edellytyksen lisäksi myös sen tuloksena (ks. myös Toivanen 2002, 189; Rusanen 2002, 182). Siinä missä ilmaisu vaatii turvallisen ja sallivan ilmapiirin, se myös tuottaa sitä. Mitä enemmän ilmaisua harjoitetaan tietyssä ryhmässä, sitä paremmaksi ja sallivammaksi ilmapiiri tässä ryhmässä muodostuu. Mustonen ja Salmi kertovat teatteriproduktion saavan oppilaat sitoutumaan ja toimimaan yhteisen tavoitteen puolesta, mikä kohottaa ryhmähenkeä. Ryhmähengen lisäksi myös oppilaiden henkilökohtainen luottamus omiin kykyihin kasvaa. (Mustonen & Salmi 1994, 86 - 87.)

Säännölliset draamatunnit ohjaavat oppilaat tutkimaan itseään ja maailmaa rakentavasti ja draaman yhteisöllisyys opettaa ottamaan muut huomioon, niin että kaikilla on hyvä olla (Järvi 2012). Virangon (1997, 111 - 112) mukaan draamalla on parhaat mahdollisuudet toimia syvästi eheyttävänä opetusmenetelmänä. Draama on käyttökelpoinen minkä asian opettamiseen tahansa ja draamaopetuksessa pyritään aina kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Draama ei tarvitse välttämättä mitään muuta opetusvälinettä, kuin oman kehon, mutta toisaalta mikä tahansa laite tai väline voi myös toimia draamakasvatuksen apuna. Draamassa ovat läsnä kokonaisvaltainen ilmaisuvoima, aito vuorovaikutus, läsnäolo hetkessä, mielikuvituksen ja todellisuuden synteesi, sekä vahvat mielikuvat ja elämykset, jotka syventävät oppimista. (Viranko 1997, 111 - 112.)

Draama sopii myös erityisryhmille. Esimerkiksi Pullin ja Hämäläisen (2003) toimittamassa julkaisussa kerrotaan Sanomatta Selvää -hankkeesta, joka toteutettiin osallistavan teatterin keinoin. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä puhevammaisten ihmisten kuulluksi tuleamista. Pullin ja Hämäläisen mukaan draaman vieminen näihin erityisryhmiin oli kannattavaa ja osallistumisen kokemuksia olivat saaneet myös vaikeimmin kehitysvammaiset, joiden oli vaikea luoda muihin kontaktia normaalisti. (Pulli & Hämäläinen 2003, 5 - 6.) Myös kouluissa on oppilaita, jotka tarvitsevat erityisopetusta ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat yleistyneet. Draamatunneilla jokainen oppilas voi silti toimia samassa ryhmässä ja samassa prosessissa, sillä jokainen saa osallistua draamaan sellaisella tasolla, joka on itselle mahdollinen ja sopiva. Draamakasvatus voisi siis olla yksi ratkaisu myös opettaessa niin kutsuttua inklusioluokkaa, jossa on sekä perusopetuksen että erityisopetuksen oppilaita.

Myös Itä-Suomen yliopiston OpeArt -luokanopettajakoulutuksen perustelut teatteri-, ilmaisu- ja draamakasvatuksen sisällyttämiselle opintoihin ovat edellä mainittujen kaltaisia. Draaman avulla opettajaksi opiskeleva kehittää tulevaa opettajuuttaan ja persoonallisuuttaan, luovuuttaan, rohkeut-

taan, ilmaisukykyään, vuorovaikutustaitojaan sekä projektin suunnittelu- ja johtamistaitojaan (Itä-Suomen yliopisto).

Draamakasvatuksella on myös haasteensa. Erään haasteen muodostaa ajankäyttö (Ropponen 2006, 92 - 93). Varsinkin koulussa aikataulut ovat yleensä hyvin ennalta suunniteltuja ja niitä voi olla vaikea sitoa draamatyöskentelyn ennalta arvaamattomaan luonteeseen. Aikataulujen noudattaminen voi näyttäytyä oppilaiden silmissä liiallisena kiirehtimisenä (Laakso 2004, 139). Opettajat taas saattavat kokea, että draaman suunnittelu ja toteuttaminen vie enemmän aikaa, kuin koulun aikataulut sallisivat (Salo 2010, 32). Toinen haaste on oppilaiden keskittymisen ylläpitäminen. Mahdollisesti juuri draaman ennalta arvaamattoman luonteen vuoksi oppilaat eivät välttämättä keskity – tai näytä keskittyvän – opetukseen yhtä hyvin kuin he keskittyisivät niin kutsutulla perinteisellä tunnilla (Salo 2010, 32). Lisäksi mikäli opettajan tiedot ja taidot draamakasvatuksen luonteesta eivät ole tarpeeksi kattavat tai draama on huonosti suunniteltua tai pohjustamatonta, voi oppilaiden oppiminen kärsiä tai kokemus olla negatiivinen (Salo 2010, 32, 35 - 37; Rainio 2009, 13 - 14; Laakso 2004, 106 - 108). Turvallisen ilmapiirin luominen ryhmään vaatii oman aikansa ja jos draamatyöskentelyssä edetään liian nopeasti liian haastaviin tehtäviin ennen kuin turvallinen ilmapiiri on luotu, voi se myös lamaannuttaa oppilaita (Toivanen 2002, 189). Kouluympäristössä on myös hankala välttää draamaan kuulumattomia ulkoisia ärsyksiä, kuten kuulutuksia tai koputuksia luokan oveen. Tällaiset ärsykkeet saattavat silti pilata draaman intensiteetin (Salo 2010, 28; Owens & Barber 2002, 40). Muita haasteita voivat olla opetettavan aineen liittäminen draamaan, oppilaiden innostaminen ja ohjaaminen oikeaan suuntaan sekä opetustilojen ja -ryhmän koko (Toivanen, Mikko-la & Ruismäki 2012, 2084 - 2085).

3.3 Draamakasvatus ja prosessidraama

Draamakasvatus ja sen menetelmät kuuluvat osallistavan teatterin piiriin. Rusanen (2005, 24 - 31) jakaa osallistavan teatterin kolmeen eri genreen; kasvatukselliseen, yhteisölliseen ja terapeuttiseen, mutta toteaa myös, että jaottelun voisi tehdä muullakin tapaa. Osallistavan teatterin eri muodoille on yhteistä se, että teatterillisistä toimintatapoista ja eri teatterin elementteistä sovelletaan yhteisölliseen työskentelyyn. Osallistavan teatterin menetelmissä fiktio ja todellisuus kohtaavat. Osallistavaa teatteria ei tehdä katsojia varten, vaikka se voi sisältää myös esityksellisiä elementtejä. Osallistava teatteri voi vaihdella joko prosessista, johon kaikki osallistuvat ja katsojia ei ole lainkaan esitykseen, johon katsojat saavat osallistua esimerkiksi kommentoimalla. Improvisaatio on osallistavan teatterin keskeisin työkalu. (Rusanen 2005, 24; ks. myös Koskenniemi 2007, 11; Asikainen 2003, 29 - 36)

Kasvatuksellinen osallistava teatteri, eli draamakasvatus sai alkunsa 1900-luvun alussa John Deweyn kasvatustilafilosofiasta. Teatteriovetusta järjestettiin tuolloin ainakin englantilaisissa ja amerikkalaisissa kouluissa. Draamakasvatusta voi laajimman käsityksen mukaan olla kaikki erilaisissa oppimisympäristöissä toteutettava teatterityö, esimerkiksi myös kouluissa valmistettavat näytelmät. Draamakasvatuksen menetelmiksi Rusanen (2005, 25) listaa prosessidraaman ja TIE (Theatre in Education) -menetelmän. (Rusanen 2005, 25.)

Opetuksessa ja kasvatuksessa käytettävät draamamenetelmät ovat yhteisöllistä ja toiminnallista työskentelyä, jonka avulla tähdätään opettavan asian oppimiseen ja jossa on jollain tavalla mukana mielikuvituksellinen draaman maailma, joko roolien tai jonkin muun elementin myötä. Draamamenetelmien opetuskäytön ensisijaisena tavoitteena on ryhmän vuorovaikutus, ei niinkään välttämättä esityksen valmistaminen (Selkälä 2003, 25). Østernin (1994, 43 - 44) mukaan draamakasvatuksessa käytetään erilaisia teatterin keinoja pedagogisesti. Draamassa otetaan erilaisia rooleja ja näytellään oman kehon ja liikkeen avulla. Siinä työskennellään draaman maailman sisällä ja tutkitaan juonen rakennetta, samaistutaan kuviteltuihin henkilöihin ja tilanteisiin. (Østern 1994, 43 - 44.)

Heikkinen (2001, 97 - 100) kertoo niin kutsutusta *esteettisestä kahdentumisesta*, johon draamakasvatuksen oppimispotentiaali hänen mukaansa liittyy. *Esteettinen kahdentuminen* on todellisen maailman ja fiktion suhde. Kahdentumista tapahtuu kolmella tasolla, roolissa, ajassa ja tilassa. Roolissa kahdentuminen tarkoittaa draamaan osallistujan ymmärrystä siitä, että draaman roolihahmot ovat itsenäisiä hahmoja, vaikka niitä esittävät draamaan osallistuvan ryhmän jäsenet. Ajassa kahdentuminen tarkoittaa käsitystä draaman maailmassa käytettävän ajan ja todellisen maailman ajan erilaisuudesta. Draama voi esimerkiksi kestää todellisessa maailmassa tunnin, mutta draaman sisällä voidaan käydä läpi monen viikon aikaiset tapahtumat. Tilassa kahdentuminen tarkoittaa draamaan osallistujan ymmärrystä siitä, että vaikkapa todellisen maailman pöytä voi symboloida draaman maailmassa linnaa, mikäli niin sovitaan. Tämä kaksoistietoisuus luo draamaan jännitettä. (Heikkinen 2001, 97 - 100.) Toinen Heikkisen (2004) perustelu draaman oppimispotentiaalille on *vakava leikillisuus*. Draamassa liikutaan kahdessa eri maailmassa sopimuksen varaisesti ja tiedostetusti, kuten leikkiessä. Draaman leikillinen luonne luo mahdollisuuksien tiloja, jossa oppiminen perustuu kokeilemiseen, tutkimiseen ja asioiden ihmettelemiseen. Vaikka draaman muoto on leikkivä, leikin pohjalla olevat pedagogiset lähtökohdat ovat silti vakavasti otettavia. (Heikkinen 2004, 76 - 83.)

Draamatyöskentelyyn liittyy aina *draamasopimus*. Siinä sovitaan draaman aikana käytettävistä yhteisistä pelisäännöistä ja luodaan ryhmään yhteishenkeä. Draamasopimus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan ryhmän ja ohjaajan välistä sopimusta yhteistyöstä (Owens & Barber 2001, 10). Sopimuksessa tehdään ryhmälle selväksi draaman aikana eri maailmoissa, fiktiivisessä draaman maailmassa sekä todellisessa maailmassa, liikkuminen (Heikkinen 2005, 26). Luottamuksen saavutta-

miseksi on tärkeää, että jokainen paikalla olija osallistuu draamaan, vaikkakin jokainen voi osallistua itse haluamallaan tasolla ja tavalla. Draamaan osallistumisen helpottamiseksi ja draaman onnistumiseksi olisi hyvä, ettei paikalla olisi ulkopuolista yleisöä. *Draamasopimuksen* yhtenä tarkoituksena on myös varmistaa, että ryhmä ottaa oppimiseen leikittelevän otteen, mikä luo mahdollisuuden oivaltavaan oppimiseen. (Heikkinen 2005, 33 - 35.)

Eräs osallistavan teatterin ja draamakasvatuksen menetelmä on edellä mainittu Englannissa 1960-luvulla kehitetty Theatre In Education (TIE), jota Suomessa kutsutaan myös nimillä teatteri opetuksessa tai työpajateatteri. TIE -kokonaisuus koostuu opetusryhmän seuraamasta esityksestä sekä erillisestä työpajasta, joka käsittelee esityksen aihetta. Esitys- ja työpajaosiot voivat vuorotella TIE -kokonaisuuden aikana, tai työpaja voi olla kokonaan joko ennen esitystä tai sen jälkeen. Joskus työpajaa ei välttämättä ole lainkaan, vaan esitys itsessään voi olla yleisöä osallistava. (Ventola & Renlund 2005, 64.) Niin ikään opetuksessa voidaan käyttää brasilialaisen Augusto Boalin kehittelemiä menetelmiä, kuten Forum -teatteria, patsasteatteria tai simultaanidramaturgiaa. Forum -teatterin Boal kehitti alkujaan Brasilian lainsäädännön muokkaamiseksi. Menetelmässä katsotaan ensin valmisteltu esitys, joka yleensä loppuu tilanteeseen, jossa jotakuta henkilöä jollain tapaa sorretaan. Tämän jälkeen yleisö pääsee muokkaamaan esitystä. Yleisön jäsen voi joko ohjailta näyttelijöiden toimintaa kohtauksessa tai tulla itse jonkun näyttelijän tilalle näyttämään, miten roolihahmon tulisi hänen mielestään tilanteessa toimia. Lisäksi Forum -teatteriin voi sisältyä aihetta käsittelevä työpaja. (Virta 2006, 31 - 32; Ventola & Renlund 2005, 69 - 70.) Patsasteatteri on yksi Forum -teatterin työpajoissa käytetty menetelmä, jota voidaan käyttää myös itsenäisesti eri aiheiden käsitteelyyn. Patsasteatterin ideana on, että työryhmän jäsenet muodostavat omasta kehostaan patsaita, jotka liittyvät käsiteltävään aiheeseen ja näitä patsaita käsitellään yhdessä ryhmän kanssa. (Ventola & Renlund 2005, 68.) Simultaanidramaturgia on pitkälti samanlainen menetelmä kuin Forum -teatteri, mutta esitys on valmisteltu yleisöön liittyvästä ongelmasta käsin ja yleisön jäsenet vain ohjailevat näyttelijöitä, eivätkä tule itse lavalle (Ventola & Renlund 2005, 68 - 69). Kaikkien näiden menetelmien tarkoituksena on tarkastella jotain ongelmaa, ilmiötä tai aihetta eri näkökulmista. Valmiita vastausmalleja ei anneta vaan työryhmä saa yhdessä pohtia mahdollisia ratkaisuja. (Ventola & Renlund 2005, 68 - 70).

Toinen jo edellä mainittu draamakasvatuksen menetelmä, jota myös tässä pro gradu -tutkimuksessa käsitellään, on prosessidraama. Prosessidraama on lähtöisin anglo-saksisesta draamakasvatuksesta (Ventola & Renlund 2005, 59) ja sen äitinä pidetään Dorothy Heathcotea (Rusanen 2005, 25). Muita menetelmän kehittäjiä ovat olleet muun muassa Gavin Bolton, Cecily O'Neill, John O'Toole, Jonathan Neelands, Allan Owens ja Pamela Bowell (Rusanen 2005, 25). Prosessidraamassa opetettava aihe kerrotaan opetusryhmälle tarinan avulla. Prosessidraamassa toimitaan

vuoroin rooleissa draaman maailman sisällä ja vuoroin omana itsenä. Opettaja toimii sekä ohjaajana ja havainnoitsijana että ryhmän mukana roolissa. (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14.) Vaikka prosessidraama kytkeytyy yleensä nimenomaan oppimiseen, sitä voidaan silti käyttää muissakin konteksteissa (Rusanen 2005, 25).

Prosessidraamaa voi toteuttaa eri tavoin ja eri suunnittelun kohtia mukailten. Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkoitan prosessidraamalla Bowellin ja Heapin (2006) määritelmän mukaista menetelmää, jossa on ennalta suunniteltu *teema, konteksti, kehys, roolit, merkit* ja *strategiat* ja jossa liikutaan vuoroin rooleissa draaman maailmassa ja vuoroin todellisessa maailmassa opetettavaa aihetta käsitellen (Bowell & Heap 2006).

Jos opettavana aiheena on vaikkapa ihmisen luusto, voi draaman tarina olla esimerkiksi kuvitteellinen matka luonnontieteelliseen museoon katsomaan luurankoja. Bowell ja Heap (2006, 18) käyttävät opetettavasta aiheesta nimitystä *teema* ja tarinasta nimitystä *konteksti*. Draaman tarinaa, jonka pohjalta prosessidraamassa toimitaan, kutsutaan myös pohjatekstiksi (pre-text) (Asikainen, 2003, 80). Teeman ja kontekstin lisäksi prosessidraamaan tulee suunnitella myös niin kutsuttu *kehys*, joka luo draamalle jännitteen ja motivoi opetusryhmän osallistumaan ja sitoutumaan siihen. (Bowell & Heap 2006, 18.) Luustosta kertovassa prosessidraamassa kehys voi olla esimerkiksi se, että luonnontieteellisen museon luurangot on rikottu vandaalien toimesta ja museon toiminta lakautetaan, ellei vieraileva ryhmä voi auttaa luurankojen korjaamisessa.

Draaman tarinan ollessa selvillä suunnitellaan draamassa käytettävät *roolit*, niin opettajalle, kuin oppilaillekin (Bowell & Heap 2006, 19). Museovierailulla opetusryhmän rooli voi olla esimerkiksi ryhmä luonnontieteilijöitä ja opettajan rooli museon johtaja. Bowellin ja Heapin (2006, 41 - 42) mukaan opetusryhmän kaikkien jäsenten osallistuminen draamaan helpottuu, mikäli kaikilla on sama rooli. Niin kutsutun ryhmäroolin sisällä saa jokainen osallistuja kuitenkin liikkua ja eläytyä vapaasti haluamallaan tasolla. (Bowell & Heap 2006, 41 - 42.) Lisäksi prosessidraamaa varten suunnitellaan vielä millaisia *strategioita* eli käsiteltävän asian työstötapoja halutaan käyttää, sekä mitä mahdollisia draaman maailmaan liittyviä asioita ja esineitä eli niin kutsuttuja *merkkejä* tarvitaan (Bowell & Heap 2006, 19). Luustoesimerkissä tällaisia merkkejä voivat olla vaikkapa museon omistajan nimilappu, yksittäiset luut, kokonaiset opetusluurangot tai luurankojen kuvat, museon kartta tai mitkä tahansa aiheeseen liittyvät esineet, jotka vievät draaman tarinaa jollain tavalla eteenpäin tai auttavat draaman maailman luomisessa ja siihen eläytymisessä.

Bowell ja Heap (2006, 72 - 74) jakavat merkit kolmeen ryhmään, *koukuiksi, opettajan merkeiksi* ja *muiksi merkeiksi*. *Koukku* on merkki, joka jollain tapaa kiinnittää opetusryhmän huomion draaman maailmaa kohtaan. *Opettajan merkkiä* tarvitaan osoittamaan, milloin opettaja on roolissa ja milloin ei. Kaikki muut käytettävät rekvisiitat ovat *muista merkkejä*. (Bowell & Heap 2006, 72 -

74.) *Strategiat* muodostavat prosessidraaman rungon, sen mitä milloinkin tapahtuu. Strategiat koostuvat käytännössä erilaisista harjoitteista, joiden avulla opetettavaa aihetta eli teemaa käsitellään niin rooleissa kuin omana itsenä (Bowell & Heap 2006, 77 - 78).

Prosessidraamassa oppiminen on kokeilevaa ja pohtivaa, ja keskeisessä osassa on ongelmien ratkaiseminen yhdessä fiktion sisällä. Myös oppimisen reflektointi voi tapahtua draaman maailmassa rooleja ja näkökulmia vaihtelemalla (Sinivuori & Sinivuori 2007, 14). Tällainen kokemuksellinen oppiminen on lähellä myös koulun ulkopuolisessa elämässä jatkuvasti tapahtuvaa oppimista. Prosessidraama on varteenotettava opetusmenetelmä varsinkin nuoremmille oppilaille, sillä lapset oppivat ympäröivästä maailmasta ja omasta identiteetistään juuri leikin ja kokeilun avulla (ks. esim. Erikson 1982, 213).

Prosessidraamassa tarinan tapahtumat ovat jossain määrin etukäteen suunniteltuja, mutta niitä ei ole tarkasti käsikirjoitettu. Draaman maailman tapahtumia ei voida toistaa samankaltaisina, sillä ne ovat ennalta arvaamattomia. Prosessidraama sisältää paljon improvisoituja osia, mutta ero puhtaaseen improvisaatioon on valmiiksi suunniteltu tarinan kulku, jonka puitteissa improvisaatio tapahtuu. (O'Neill 1995, xiii - xvi.)

Opetuksessa ja kasvatuksessa käytettävien draamakasvatuksen menetelmien ei välttämättä tarvitse aina muodostaa suurta ennalta suunniteltua kokonaisuutta. Draamamenetelmiä voi käyttää myös niin kutsutun perinteisen oppitunnin lomassa pieninä annoksina. Opetuksellista draamaa voi olla kaikenlainen yhteisöllinen toiminnallisuus, jonka tarkoituksena on opettaa jotain aihetta ja joka tapahtuu joko osittain tai kokonaan draaman maailmassa (ks. esim. Koskenniemi 2007; Owens & Barber 2001, 25–34; Viranko 1997, 133–139).

4 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä kappaleessa kerron tämän pro gradu -tutkimuksen kulusta, sekä tutkimusidean syntyyn vaikuttaneista aiemmista töistäni saman tutkimusaiheen tiimoilta. Alussa luvussa 4.1 on lyhyesti kuvattuna tutkimustehtävä ja -kysymykset. Luvussa 4.2 kerron ensin yleisesti toimintatutkimuksesta tutkimusmenetelmänä ja tämän jälkeen toimintatutkimuksellisen tutkimusotteen valinnasta ja soveltamisesta tässä pro gradu -tutkimuksessa. Luvussa 4.3 kerron tutkimusaineistosta ja luvussa 4.4 ensin yleisesti käyttämäni analyysimenetelmistä ja sen jälkeen vaihe vaiheelta tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston analyysistä. Luvussa 4.5 on vielä avattuna tähän pro gradu -tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän pro gradu -tutkimuksen tutkimustehtävänä on vastata kysymykseen ”miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa?”. Tarkentavia tutkimuskysymyksiä ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä tuleville luokanopettajille kehittyi prosessidraama -menetelmästä kokeuksellisen menetelmäkoulutuksen myötä?
- 2) Miten tulevat luokanopettajat tulevat käyttämään prosessidraama -menetelmää opetuksessaan saatuaan siitä koulutusta?

Tutkimustehtävän ja -kysymysten valintaa avaa tarkemmin luku 4.2.2, jossa kerron saman tutkimusaiheen tiimoilta aiemmin tekemistäni töistä ja niiden vaikutuksesta tämän pro gradu -tutkimuksen syntyyn ja kulkuun.

4.2 Tutkimusmenetelmä

4.2.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on kvalitatiivisen tutkimuskentän menetelmä. Se suuntautuu käytäntöön ja sille olennaista on, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen itse ja että sen avulla pyritään tutkimisen ohella myös muuttamaan vallitsevia käytäntöjä. Toimintatutkimuksessa keskeisenä tekijänä on jokin ongelma, johon pyritään vaikuttamaan. (Kuula 2006a; Kuula 1999, 10; ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33.) Tutkijalla itsellään on aktiivinen rooli muutoksen toteuttamisessa (Rajakaltio 2011, 115).

Toimintatutkimus on melko väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35). Sen kohteena voi olla lähes mikä tahansa ihmiselämään liittyvä ilmiö. Tutkimuksessa sovellettavat teoriat ja kysymysten asettelu voivat tutkittavasta ilmiöstä riippuen olla toimintatutkimuksen kentän sisällä hyvin erilaisia. Toimintatutkimusta voidaan pitää ikään kuin tietynlaisena tapana hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan kohteen suhde. Samalla kun tutkimus pyrkii tuottamaan uutta tietoa, sen tarkoituksena on myös parantaa tutkittavaa asiaintilaa sitä muuttamalla. (Kuula 1999, 10 - 11.)

Toimintatutkimuksella ei ole olemassa yhtä erityistä teoriaa, johon se nojaisi säännönmukaisesti vaan eri toimintatutkimuksen kehittäjillä on ollut aikojen saatossa erilaisia käsityksiä toimintatutkimuksen teoriataustasta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51). Toimintatutkimus sisältää piirteitä useista erilaisista tutkimusperinteistä ja voi joissain tapauksissa olla myös kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmä. Myös johonkin tiettyyn tutkimukseen voi liittyä toimintatutkimuksen piirteitä, vaikkei tutkimus olisikaan puhtaasti pelkästään toimintatutkimus. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55.) Toimintatutkimus ei ole kovin laajalle levinnyt tutkimussuunta, mutta sitä käytetään melko paljon juuri kasvatustieteessä (Kuula 1999, 11).

Toimintatutkimuksen lähestymistapa pitää teoreettista tietoa ja käytäntöön sidottua tietoa yhtä arvokkaina (Rajakaltio 2011, 116). Koska toimintatutkimus on kontekstisidonnaista, se on aina ainutkertainen prosessi ja tuottaa ensisijaisesti pragmaattista tietoa, jota voidaan kuitenkin erilaisten aineiston analyysimenetelmien avulla suhteuttaa myös muihin konteksteihin (Annala 2007, 60). Huttusen, Kakkorin ja Heikkisen (1999, 131) mukaan toimintatutkimuksen epistemologiassa on nähtävissä elementtejä erilaisista totuuskäsityksistä, kuten korrespondenssiteoriasta, pragmatismista, koherenssiteoriasta, totuuden paljastumisen ideasta ja yhteisymmärrykseen perustuvasta totuusteoriasta.

Toimintatutkimus etenee vaiheittain. Ensin kartoitetaan lähtötilanne asiasta, jota ollaan tutkimaan. Sitten suunnitellaan ja toteutetaan interventio, jonka avulla asiaan pyritään vaikuttamaan. Lopuksi mitataan intervention avulla saavutetut tulokset, eli katsotaan, miten tilanne on muuttunut alkutilanteesta. Toimintatutkimus etenee spiraalin tavoin niin, että intervention jälkeen aina seurataan ja arvioidaan sen vaikutuksia, jonka jälkeen suunnitellaan uusi interventio ja niin edelleen. (Kuula 2006a; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36 - 39.) Tutkimusprosessissa on olennaista myös raportointi ja tutkimuksen yhteisöllisyys, prosessiluontoisuus ja käytännöllisyys. Lisäksi toimintatutkimuksessa tutkija reflektoi tutkimusprosessin lisäksi myös omaa osaamistaan ja pyrkii kehittymään itsekin ammatillisesti. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 34 - 35.) Interventio on toimintatutkimuksen mahdollisesti keskeisin osa. Interventiolla on toimintatutkimuksessa kaksoismerkitys, todellisuutta muutetaan, jotta sitä voidaan tutkia ja toisaalta tutkitaan, jotta sitä voidaan muuttaa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44).

Tutkijan positio on toimintatutkimuksessa erilainen kuin muissa tutkimuksissa. Toimintatutkija toimii itsekin aktiivisesti tutkimansa yhteisön joukossa ja tulkitsee yhteisössä tapahtuvia tilanteita omista näkökulmistaan käsin. Koska tutkija ei näin ollen ole täysin puolueeton, tieto jota toimintatutkimuksella saadaan aikaan, ei voi myöskään olla täysin objektiivista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.) Varsinkin kasvatustieteen alalla tehdyissä toimintatutkimuksissa tutkija on usein vieläpä itsekin tutkittavan joukon jäsen, niin kutsutusti sisäpuolinen tutkija. Sisäpuolisuudesta voi olla tutkimukselle hyötyä, mutta tutkijan ei tule antaa sisäpuolisuutensa vaikuttaa liiaksi hänen tulkitoihinsa tutkimuskohteesta. (Annala 2007, 65 - 68.)

Toimintatutkimusta voidaan pitää tutkimusteknologian lisäksi pitää myös moraalisenä ja eettisenä asenteena. Sen päämääränä on auttaa muutosta tapahtumaan ja tämän muutoksen avulla edistää ihmiselämää parempaan suuntaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35.) Tämän näkemyksen mukaan toimintatutkimus on onnistunut, mikäli sen avulla saadaan aikaiseksi muutos parempaan suuntaan (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 118 - 119).

4.2.2 Toimintatutkimus tässä tutkimuksessa

Tämä pro gradu -tutkimus sisältää toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimus on osa kokonaisuutta, joka on alkanut käytännössä jo teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnäytetyöstäni, mutta tarkemmin ottaen vasta luokanopettajan kandidaatintyöstäni. Tutkimuskokonaisuudessa punaisena lankana on ollut draama perusopetuksen välineenä ja mahdollisesti myös omana oppiaineenaan. Olen pyrkinyt tutkimalla vaikuttamaan tietoisuuden lisääntymiseen draamakasvatuksen oppimispotentialista ja auttamaan opettajia käyttämään draamamenetelmiä omassa opetuksessaan. Niin ikään olen pyrkinyt

itse kehittämään osaamistani teatteri-ilmaisun ohjaajana ja luokanopettajana suuntaan, jossa draamakasvatuksen soveltaminen omaan opetukseeni olisi itselleni mahdollisimman luontaista ja ymmärtämään opettajien näkökulmia draaman opetuskäyttöä kohtaan. Koska toimintatutkimukseen kuuluu osana alkutilanteen kartoitus, koen tarpeellisena avata tässä hieman aiempia töitäni tämän tutkimusaiheen tiimoilta.

Keväällä 2010 tutkin Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa (nykyinen Centria-ammattikorkeakoulu) teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnäytetyönäni prosessidraamaa opetus- ja oppimismenetelmänä alakoulussa. Työn toiminnallisena vaiheena suunnittelin ja toteutin kolme erilaista prosessidraamaa neljännelle luokalle aiheesta ”eläinten talvehtiminen”. Opinnäytetyöni tulosten mukaan prosessidraama oli toiminut oppimisen välineenä hyvin ja sekä oppilaat että opettajat olivat kokeneet oppimisen mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi.

Halusin teatteri-ilmaisun ohjaajan tutkintoni jälkeen jatkaa opintoja kasvatustieteen alalla, sillä halusin tutkia ja omalta osaltani kehittää draamakasvatuksen asemaa peruskoulussa. Keväällä 2013 tutkin luokanopettajan kandidaatintutkielmassani sitä, mitä luokan- ja aineenopettajat tietävät draaman käytöstä opetuksessa ja kuinka paljon he draamamenetelmiä opetuksessaan käyttävät. Lisäksi tutkin opettajien mielipiteitä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä paljon puhutusta uuden draamaoppiaineen ehdotuksesta. Tutkimusaineistossa yhden osan muodosti myös teatteri-ilmaisun ohjaajaopiskelijoiden näkemykset prosessidraamasta opetusmenetelmänä.

Kandidaatintutkielmani lisäsi osaltaan tietoa draamamenetelmien opetuskäytön toimivuudesta ja tulokset osoittivat, että luokan- ja aineenopettajat käyttivät draamamenetelmiä opetuksessaan mielellään ja melko paljonkin, mutta suurin osa opettajista ei silti tuntunut tietävän, mitä kaikkea draamamenetelmät opetuksessa voivat olla. Myös täydennyskoulutusta draamamenetelmistä kaivattiin. Koska teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnäytetyöni oli omalta osaltaan osoittanut, että prosessidraama on opetusmenetelmänä toimiva, kandidaatintutkielmani yksi osa-alue oli myös opettajien tietämys prosessidraamasta. Tulosten mukaan opettajat eivät juuri tieneet, mitä prosessidraama opetusmenetelmänä tarkoittaa.

Kandidaatintutkielmani oli ikään kuin toimintatutkimuksen alkutilanteen kartoitus. Päädyin kandidaatintutkielmani jälkeen jatkotutkimusideaan, joka sisälsi opettajille suunnatun koulutuksen prosessidraama -menetelmästä, sekä tämän koulutuksen jälkeen toteutettavan aineistonkeruun siitä, mitä mieltä koulutukseen osallistuneet opettajat ovat prosessidraamasta opetusmenetelmänä.

Tämä pro gradu -tutkimus sisältää edellä mainitun koulutuksen, eli toimintatutkimuksen interventiovaiheen. Keväällä 2013 toteutin samoihin aikoihin kandidaatintutkielmani valmistuessa luokanopettajaopiskelijoille koulutuksen prosessidraama -menetelmästä. Prosessidraamakoulutukseen osallistui yhteensä 48 luokanopettajaopiskelijaa. Luokanopettajaopiskelijoiden koulutus oli osa

Tampereen yliopiston luokanopettajan pakollisia monialaisia opintoja ja kuului osana draama -nimiseen kurssiin. Koska interventioita on vain yksi, toimintatutkimuksen syklisyys ei toteudu tässä pro gradu -tutkimuksessa, jolloin kyse ei ole puhtaasta toimintatutkimuksesta, vaan pikemminkin yhdestä toimintatutkimuksen syklistä tai toimintatutkimuksen piirteitä sisältävästä tutkimuksesta.

Luokanopettajaopiskelijat oli jaettu draamakurssilla neljään eri ryhmään ja nämä ryhmät kävivät myös prosessidraamakurssikerran eri päivinä. Kukin kerta toteutettiin samalla tavalla. Ohjasin ryhmälle ensin maantietoaiheisen esimerkkiprocessidraaman ”Afrikan Tähti” (Liite 1). Prosessidraamaosuus kesti yhden alakoulun oppitunnin verran (45 minuuttia). Katsoin tämän olevan opettajan työssä toimimaan tuleville järkevä aikataulu, sillä heidän tulee itsekin toimia koulussa tuntiaikataulun mukaan (ks. esim. Rajakaltio 2011, 259). Prosessidraaman jälkeen luennoin prosessidraaman suunnittelusta ja ohjaamisesta hieman yli tunnin. Kunkin opetusryhmän oma toiminta saattoi muuttaa sekä prosessidraaman että luento-osuuden kulkua hetkittäin, mutta muutoin kurssikerta oli jokaiselle ryhmälle samanlainen. Prosessidraamakoulutus oli toimintatutkimuksen interventiovaihe ja niiden pohjalta kootun kirjallisen aineiston analyysi lopputilanteen kartoitus.

Oma tutkijan positioni on nähdäkseni aiheellista kirjoittaa myös auki. Teatteri-ilmaisun ohjaajan opintoni ovat muokanneet osaltaan käsitystäni draamakasvatuksesta erilaiseen suuntaan, kuin mikä opettajien yleinen käsitys aiheesta on. Tämä käsitykseni vaikuttaa varmasti osaltaan siihen, millaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä olen tutkimusaineiston pohjalta tehnyt. Lisäksi intervention toteutuksessa olin tutkijana hyvin vahvasti sisäpuolinen, osa prosessidraamakoulutukseen osallistuneista opiskelijoista oli samaan aikaan jollain toisella kurssilla kanssani. Sisäpuolisuuteni mainittiinkin tutkimusaineistossa muutamaan kertaan ja on otettava huomioon, että se on voinut myös vaikuttaa siihen, millaiseksi tutkimusaineisto muodostui. Seuraavaksi kerron tarkemmin tutkimusaineistosta ja sen analyysistä.

4.3 Tutkimusaineisto

Luokanopettajaopiskelijoiden draamakurssiin kuului yhtenä suorituksen osana sähköisen oppimispäiväkirjan kirjoittaminen Tampereen yliopiston käyttämässä Moodle -oppimisympäristössä jokaisen kurssikerran jälkeen. Oppimispäiväkirjassa tuli pohtia kurssikerralla opittua ja sen soveltamista omassa tulevassa opettajan työssä. Tämän pro gradu -tutkimuksen aineisto on kerätty kurssin oppimispäiväkirjan avulla. Koin tämän aineistonkeruutavan opiskelijoille vaivattomimmaksi, sillä siitä ei koitunut heille kurssisuoritukseen nähden lisätyötä. Katsoin, että mikäli aineisto kerättäisiin jollain muulla tapaa, voisi sen määrä jäädä pieneksi, sillä opiskelijat kokisivat sen vapaaehtoisena työnä ja saattaisivat näin ollen kirjoittaa mahdollisimman nopeasti ja lyhyesti. Tämän tutkimuksen ai-

neisto koostuu osasta kurssin kokonaista oppimispäiväkirjamateriaalia, eli vain prosessidraamakurssikertaa koskevista päiväkirjamerkinnöistä.

Annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa prosessidraamakurssikerran oppimispäiväkirjaan vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitä ennako-odotuksia sinulla oli prosessidraamakurssikerralle tullessasi?
- 2) Mitä uutta opit prosessidraamakurssikerralla?
- 3) Voisitko käyttää prosessidraama -menetelmää tulevassa opettajan työssäsi?

Draamakurssilla oli mukana keväällä 2013 69 opiskelijaa, joista yhteensä 48 osallistui prosessidraamakurssikerralle ja kirjoitti siitä oppimispäiväkirjaa. Yksi opiskelija oli sekoittanut prosessidraaman erääseen toiseen kurssilla käsiteltyyn aiheeseen, joten tätä päiväkirjaa ei ole sisällytetty aineistoon. Aineisto koostuu siis 47n opiskelijan prosessidraamakurssikertaa koskevista oppimispäiväkirjoista ja sen pituus on 35 sivua (fontti Arial, koko 12, riviväli 1,5).

4.4 Analyysi

4.4.1 Sisällönanalyysi ja tyyppikompositiot

Sisällönanalyysi on hyvin yleisesti kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä käytetty perusanalyysimenetelmä. Analyysimenetelmän lisäksi sisällönanalyysiä pidetään myös jossain tapauksissa väljänä teoreettisena tutkimuskehyksenä, jolloin voidaan katsoa, että useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät kuuluvat sisällönanalyysin piiriin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93.) Tässä pro gradu -tutkimuksessa sisällönanalyysillä tarkoitetaan vain aineiston analyysimenetelmää.

Lähes mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva laadullinen aineisto on mahdollista analysoida sisällönanalyysin avulla. Analyysimenetelmän tarkoituksena on saada aineistossa esiintyvistä tutkittavasta ilmiöstä tiivis ja yleistetty kuvaus. Sisällönanalyysillä strukturoimatonkin aineisto voidaan järjestää johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysi analysoi tekstiä keskittyen tarkastelemaan inhimillisiä merkityksiä ja on näin lähellä esimerkiksi diskurssianalyysiä. Diskurssianalyysin ero sisällönanalyysiin on kuitenkin se, että sisällönanalyysi tutkii tekstin merkityksiä ja diskurssianalyysi näiden merkityksen tuottamisen tapoja tekstissä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105 - 106.)

Sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110). Tässä pro gradu -tutkimuksessa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle itse aineistosta. Siinä yhdistellään aineistosta nousseita käsitteitä niin kauan, että saadaan vastaus tutkimustehtävään. Ensin aineisto pelkistetään, eli redusoidaan karsimalla kaikki tutkimuskysymyksen kannalta epäoleellinen aineisto

pois. Aineiston informaatiota tiivistetään ja/tai pilkotaan osiin. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävän ja aineiston laadun mukaan valittu analyysiyksikkö (esimerkiksi sana, lause, ilmaus), jota aineistosta etsitään ja pelkistetään. Pelkistämisen jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Tässä vaiheessa käydään läpi aineistosta pelkistetyt ilmaukset ja etsitään niistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavuuksia, joiden perusteella ilmaukset ryhmitellään. Ryhmien muodostamisen jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään, mikä tarkoittaa tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon erottamista aineistosta. Tämän oleellisen tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käytännössä abstrahointi tapahtuu yhdistelemällä aineistosta muodostettuja ryhmiä ja uudelleen taas näitä abstrahoimalla muodostuneita ryhmiä niin kauan, kuin se on mahdollista. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja induktiiviseen päättelyyn. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti abstrahointiprosessin aikana aineistoon. Tutkija pyrkii myös ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 110 - 115.)

Sisällönanalyysin mukaan analysoitu aineisto voidaan myös kvantifioida, eli laskea kuinka monta kertaa kukin abstrahoimalla muodostettu käsite ja sen alakäsite esiintyy aineistossa. Kvantifiointi lähestyy kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmää, mikä antaa aineiston analyysille lisää näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 117 - 119.) Kuitenkin sisällönanalyysillä pääsee aineiston analyysissä vain sen järjestelyyn saakka, mistä menetelmää onkin kritisoitu. Sisällönanalyysillä toteutetut tutkimukset jäävät helposti tasolle, jossa tutkimuksen tuloksina esitetään vain järjestelty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105.)

Tyypikkompositioita käytetään tyypittelemään kvalitatiivista aineistoa, joka sisältää tarinallisuutta. Muun muassa Hänninen (2002, 33) on käyttänyt tyypikkompositioita tyypitellen aineistossaan esiintyneet tarinat ryhmiin kooten niistä erilaisten joukkojen perustarinoita. Näin luoduilla tyypikkompositioilla pyritään luomaan kokonaiskuvaa koko aineistosta ja sen kirjosta (Hänninen 2002, 33). Tyypikkompositioiden etu on se, että niiden käyttö vähentää yksittäisten kirjoittajien tunnistettavuutta (Annala 2007, 82). Haittana on puolestaan, että yksilöiden pienet eroavuudet hukuvat helposti massaan (Hänninen 2002, 33).

4.4.2 Analyysin kulku

Aloitin analyysin jakamalla oppimispäiväkirjat neljään eri ryhmään, sillä perusteella ketkä opiskelijoista kävivät kurssikerran yhdessä. Näiden ryhmien sisällä jaoin päiväkirjat vielä naisten ja miesten ryhmiin. Katsoin tämän olevan helpoin tapa aloittaa analyysi, sillä se antoi aineistolle jonkinlaisen rakenteen, jonka kautta saatoinkin lähteä redusoimaan aineistoa. Lisäksi minua kiinnosti olisiko naisten ja miesten välillä eroja suhtautumisessa prosessidraama -menetelmää kohtaan. Päiväkirjoista 34 oli

naispuolisten ja 13 miespuolisten opiskelijoiden kirjoittamia. Tämä kertoo hyvin luokanopettaja-opiskelijoiden sukupuolijakaumasta. Analyysin edetessä huomasin, ettei nais- ja miesopiskelijoiden näkemykset prosessidraamasta juuri poikenneet toisistaan, joten suurimmassa osassa tuloksia olen käsitellyt eri sukupuoliryhmiltä kerättyä aineistoa yhdessä. Koska olin jo jakanut opiskelijat sukupuoliryhmiin, erotin heidät toistaan käyttämällä jokaisesta opiskelijasta kirjain-numero -yhdistelmää, jossa kirjain (joko n=nainen tai m=mies) kertoo sukupuolen ja kirjaimen perässä on juokseva numerointi.

Ensimmäisellä analyysikierröksellä lähestyin aineistoa opiskelijoille esittämiäni kysymysten pohjalta. Pyrin tässä analyysivaiheessa redusoimaan aineistosta pois kaiken sellaisen tiedon, joka ei antanut vastausta opiskelijoille esittämiini kysymyksiin. Erittelin aineistosta kysymyksiin saadut vastaukset ja kvantifioin ne. Nämä kvantifioidut vastaukset järjestelin taulukkoon ensin myös sukupuoliryhmät eritellen (Liite 2). Kappaleessa 5 olen kuitenkin käsitellyt näin saatuja tuloksia sukupuoliryhmiä erittelemättä. Analyysin tätä vaihetta hankaloitti se, etteivät kaikki opiskelijat olleet vastanneet päiväkirjoissaan kaikkiin kolmeen kysymykseen, jotka esitin heille prosessidraamakurssikerran lopuksi. Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat suhtautuneet esittämiini kysymyksiin vastaukseen melko vapaamuotoisesti. Suurimmassa osassa oppimispäiväkirjoja ei ollut vastauksia juuri nimenomaan niihin kysymyksiin, joita olin esittänyt, vaan pikemminkin vapaasanaista pohdintaa prosessidraama -menetelmästä.

Koska aineisto ei tarjonnut varsinaisia vastauksia esittämiini kysymyksiin, lähdin seuraavaksi redusoimaan aineistoa uudemman kerran etsimällä sieltä erilaisia sisällöllisiä usein esiintyviä teemoja. Erittelin ensin teemat ja klusteroin ne sitten ryhmiin, jotka liittyivät samoihin aihepiireihin. Opiskelijat kertoivat päiväkirjoissaan paljon prosessidraaman hyödyistä ja haasteista opetuksessa. Näistä pohdinnoista nousi esille erilaisia teemoja, jotka klusteroin liittyväksi joko *opettajan toimintaan* tai *menetelmän käyttöön* käytännössä. Lisäksi aineistosta nousi useaan otteeseen eräs sellainen kurssikertaan liittynyt seikka, joka ei varsinaisesti koskenut prosessidraamaa. Tuon teemakategorian olen nimennyt *muiksi huomioiksi*.

Opettajan toiminta -kategorian alle klusteroin aineistosta kolme erilaista teemaa. Prosessidraamaan liittyvä ennakkoon tapahtuva *suunnittelu* sekä mietteet siitä, mihin oppiaineisiin ja millaisille ryhmille prosessidraama -menetelmä soveltuu, kuuluivat opettajan toiminta -kategoriaan. Näistä jälkimmäisen teeman nimesin *joustavuudeksi/sovellettavuudeksi*. Katsoin sen liittyvän opettajan toimintaan, sillä opettajalla on valta valita missä oppiaineissa ja millaisten ryhmien kanssa hän menetelmää käyttää. Opettajan toimintaan liittyi niin ikään päiväkirjoissa esiintyneet maininnat *opettajan suhtautumisesta* opetukseen.

Prosessidraama -*menetelmän käyttöön* liittyen opiskelijoiden päiväkirjoista nousi esille useita erilaisia teemoja. Opiskelijat olivat pohtineet menetelmän *käyttökelpoisuutta/toimivuutta* opetuksessa muun muassa kertoessaan kokemuksiaan kurssikerrasta, sekä miettiessään sitä, voisivatko he käyttää menetelmää tulevassa työssään. Menetelmän toimivuus opetuksessa tuli esille joissain päiväkirjoissa yksinään, ja joissain sitä perusteltiin lisäksi muilla tavoin. Menetelmän käyttöön katsoin kuuluvaksi niin ikään pohdinnat siitä, tarvitseeko opetuksessa käyttää *oppikirjoja*, sekä prosessidraamalle ominaiseen *draaman- ja todellisen maailman vuorotteluun* liittyvät huomiot. Myös *menetelmän toimivuuden haasteet*, sekä *menetelmän avulla oppiminen* sijoittuivat menetelmän käyttö -kategorian alle.

Muut huomiot -kategoria sisältää pohdintaa prosessidraamakurssikerran *rakenteesta*. Oppimispäiväkirjoissa esiintyi hyvin useasti maininta tästä käytännöstä teoriaan edenneestä rakenteesta, vaikka se ei suoranaisesti liittynyt prosessidraama -menetelmään. Erittelyt kaikista aineistosta nousseista teemoista ja niiden esiintymistiheyksistä löytyy liiteosiosta (Liite 2).

Esittämiini kysymyksiin esitettyjen vastausten ja erilaisten aineistosta nousseiden teemojen redusointi ja klusterointi muodostivat ensimmäisen analyysikierroksen. Toisella analyysikierroksella kävin opiskelijoiden päiväkirjat läpi uudelleen. Tällä kertaa keskityin muodostamaan tyyppikompositioita opiskelijoista sen mukaan, miten he suhtautuivat prosessidraamaan opetusmenetelmänä, sekä prosessidraamakurssikertaan yleisesti ottaen. Aineistosta nousi neljä erilaista opiskelijatyyppeä. Muodostin jokaisen opiskelijatyypin perustarinan yhdistelemällä samaan tyyppikompositioon kuuluvien opiskelijoiden päiväkirjaotteita. Perustarinoiden perusteella nimesin opiskelijatyypit. *Positiivinen kriitikko* oli opiskelija, joka piti kurssikerran jälkeen prosessidraamaa hyvänä menetelmänä, mutta jonka asenne menetelmän käyttöä kohtaan oli varovainen. *Uusi innostuja* ei ennakkoon ollut kiinnostunut prosessidraamasta tai ei tiennyt mitä kurssikerralta odottaisi, mutta innostui menetelmästä kurssikerran myötä. *Draamaosaaja* taas tiesi draamakasvatuksesta jotain jo ennen kurssikertaa ja suhtautui draaman käyttöön opetuksessa positiivisesti. Eräiden opiskelijoiden päiväkirjamerkinnot olivat lähinnä vitsikkäästi kirjoitettuja tiivistelmiä kurssikerran sisällöstä. Tämän tyyppikomposition nimesin *Referaatti automaattiksi*.

Ensimmäisen ja toisen analyysikierroksen jälkeen olin siinä sisällönanalyysin vaiheessa, jossa tulokset olivat käytännössä vain koko tutkimusaineisto järjesteltynä. Kolmannella ja viimeisellä analyysikierroksella pyrin peilaamaan abstrahoimalla saatuja tuloksia ja tyyppikompositioita koulu-kulttuurin muutokseen ja tekemään johtopäätöksiä tutkimuksen ja tutkittavan kohteen suhteesta. Kappaleessa 5 esittelen tutkimustulokset.

4.5 Tutkimuseettiset kysymykset

Draamakurssi ja näin ollen myös prosessidraamakurssikerta oli luokanopettajaopiskelijoille pakollinen osa opintoja. Kurssin saivat hyväksiluettua ne opiskelijat, jotka olivat aiemmin opiskelleet draamaa tai muuten kykenivät osoittamaan hallitsevansa kurssilla opiskeltavat asiat. Kurssin pakollisuus herättää tutkimuseettisiä kysymyksiä, sillä tutkimukseen osallistuminen ei näin ollen ollut tutkittaville vapaaehtoista. Myös oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen oli opiskelijoille pakollinen osa kurssisuoritusta. Kuulan (2006b, 125) mukaan tutkittavilla tulee aina olla itsemääräämisoikeuden suhteen, mitä he haluavat antaa itsestään ja ajatuksistaan tutkimuksen käyttöön. Tutkimuksen alkuvaiheessa tulee antaa tutkittaville riittävästi informaatiota siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa (Kuula 2006b, 136).

Pyrin ratkaisemaan tämän tutkimuseettisen ongelman tekemällä opiskelijoille jo ennen prosessidraamakurssikertaa ja vielä kurssikerran alussa selväksi, että olen tekemässä pro gradu -tutkimusta ja että heidän osallistumisensa prosessidraamakurssikerralle, sekä oppimispäiväkirjansa kurssikerralta muodostavat tutkimusaineistoni. Kerroin myös, että mikäli joku opiskelija ei halua omaa oppimispäiväkirjaansa käytettävän tutkimusaineistona, hän voi kertoa tämän päiväkirjassaan. Yksikään opiskelija ei kuitenkaan kertonut haluavansa, että oma päiväkirja jätettäisiin tutkimusaineiston ulkopuolelle.

Moodle -oppimisympäristössä päiväkirjat kirjoitettiin kurssia varten luodulle keskustelualueelle, jolloin ne näkyivät kaikille. Tämä menettely oli päätetty kurssin lehtorien toimesta. Se, että jokainen opiskelija saattoi nähdä toisten opiskelijoiden päiväkirjat, on myös hieman arveluttavaa tutkimuseettisestä näkökulmasta katsottuna. Oppimispäiväkirjamenettelylle en tutkijana voinut mitään. Olisin kuitenkin voinut päättää kerääväni tutkimusaineiston myös jollain muulla tapaa. Katsoin opiskelijoiden olevan kuitenkin tarpeeksi kypsiä kirjoittamaan omat näkemyksensä oppimispäiväkirjaansa rehellisesti huolimatta siitä, että muut opiskelijat näkivätkin ne. Oppimispäiväkirjan tavoite oli ilman tutkimustanikin reflektoida omaa oppimistaan, joten opiskelijat joutuivat kurssilla joka tapauksessa kertomaan omia näkemyksiään ja mielipiteitään oppimispäiväkirjoissaan toisten opiskelijoiden nähden, vaikka ne eivät olisi olleet osa tutkimusaineistoani. Lisäksi kuten aiemmin mainitsin koin aineiston keräämisen oppimispäiväkirjan avulla opiskelijoille kaikista helpoimmaksi, eikä tutkimus näin aiheuttanut heille lisätyötä kurssisuoritukseen nähden.

Tutkimusetiikkaa kunnioittaen pyrin käsittelemään opiskelijoiden päiväkirjoja suurena massana ja esittämään otteita päiväkirjoista mahdollisimman anonyymisti. Kopioin oppimispäiväkirjateet Moodle -oppimisympäristöstä omaan tiedostoonsa sitä mukaa, kun opiskelijat niitä kirjoittivat keväällä 2013. Palasin oppimispäiväkirjojen analysointiin vasta syksyllä 2014, joten en enää ana-

lyysivaiheessa muistanut itse, mikä päiväkirjamerkintä on kenenkin opiskelijan kirjoittama. Näin tutkittavat muuttuivat tutkimuksen kuluessa anonyymeiksi itsellenikin.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä kappaleessa kerron tutkimustuloksista. Luvussa 5.1 esittelen aineistosta nousseet teemat liittyen opiskelijoille esittämiini kolmeen kysymykseen sekä muihin teemoihin, jotka erittelin aiemmin luvussa 4.2.2. Teemojen jälkeen luvussa 5.2 kerron prosessidraamakurssikerralle osallistuneiden opiskelijoiden tyyppikompositioista. Teemojen ja tyyppikompositioiden esittelyn jälkeen etenen luvussa 5.3 peilaamaan näitä tuloksia koulukulttuurin muutokseen ja draamakasvatuksen asemaan tässä muutoksessa.

5.1 Aineistosta nousseet teemat

Opiskelijoiden päiväkirjoista ei juuri noussut esille heidän ennako-odotuksiaan prosessidraama -menetelmää kohtaan, joten kurssikerran vaikutuksesta opiskelijoiden asenteisiin ennen ja jälkeen kurssikerran ei voinut aineiston perusteella päätellä juuri mitään. Valtaosa opiskelijoista jätti joko kertomatta ennako-odotuksistaan kokonaan tai kertoi tullessa kurssikerralle neutraalein odotuksin. Kuitenkin negatiivisia ennako-odotuksia oli positiivisia enemmän ja positiiviset ennako-odotukset muodostivat opiskelijoiden kokonaismäärään suhteutettuna varsin pienen joukon.

Siinä missä ennako-odotuksista ei välttämättä ollut kerrottu ollenkaan, nousi kaikista opiskelijoiden päiväkirjoista esille kuitenkin se, että prosessidraamakurssikerta oli ollut mieluisa ja kokemukset koulutuksesta olivat positiiviset. Vaikka en erikseen kysynyt opiskelijoilta heidän kokemuksestaan, tunnin kiinnostavuus ja positiiviset kokemukset tulivat aineistossa hyvin vahvasti esille.

”Oli todella mielenkiintoista kuulla, kuinka laajan kokonaisuuden (...) esitteleminen sekä opettaminen oppilaille onnistuu prosessidraaman avulla. Prosessidraama käsitteenä oli minulle täysin vieras, mutta kiinnostuin (...) aiheesta todella paljon. Harjoitukset olivat mielestäni todella hyviä ja kokonaisuus oli toimiva. Sain paljon uusia ideoita harjoituksista omaan opetukseeni.” (n19.)

Opiskelijoiden pohdinnat siitä, voisivatko he käyttää prosessidraama -menetelmää tulevassa työssä, olivat niin ikään positiivisia. Useat opiskelijat kertoivat myös saaneensa kurssikerralta kipinän suunnitella prosessidraamaa parhaillaan kurssin aikana meneillään ollutta opetusharjoittelua varten. Negatiivisten näkemysten yhteydessä esiintyi perusteluja, kuten se, ettei opiskelija vielä kokenut

osaavansa käyttää prosessidraama -menetelmää tarpeeksi hyvin. Muutamassa päiväkirjassa kävi myös ilmi, että opiskelija oli käyttänyt prosessidraamaa tai jotain sen kaltaista menetelmää opetuksessaan jo aiemmin. Suurin osa näin toimineista kertoi myös, ettei ollut tiennyt kyseessä olevan draamakasvatuksen menetelmä. Draamaan perehtymättömillä saattaakin usein olla käsitys, että draama tarkoittaa yhdessä tehtävien toiminnallisten harjoitusten sijaan ainoastaan näyttelemistä ja esitysten valmistamista (Salo 2013, 32, 41).

Vaikkei ennakko-odotuksista oltukaan päiväkirjoissa kerrottu kovin perusteellisesti, prosessidraama -menetelmää kohtaan omattujen asenteiden muuttumisen kurssikerran myötä positiivisemmiksi voi silti päätellä kaikissa päiväkirjoissa esiintyneistä positiivisista kokemuksista ja siitä, että suurin osa opiskelijoista kertoi haluavansa käyttää prosessidraama -menetelmää tulevaisuudessa. Onkin mahdollista, että ennakko-odotukset kurssia kohtaan olivat suurimmalla osalla opiskelijoista välinpitämättömiä, minkä vuoksi odotukset eivät jääneet mieleen niin, että niistä olisi voinut jälkikäteen kertoa. Välinpitämättömyys voi olla myös yksi tapa suhtautua mahdollisesti epämiellyttäväksi tai hämmentäväksi koettuun asiaan (Saarinen 2013, 67). Näin ollen jokaisen kertomatta jätetyn ennakko-odotuksen voidaan toisaalta tulkita olevan myös jotain muuta, kuin positiivinen.

Se, kuinka paljon opiskelijat pohtivat päiväkirjoissaan prosessidraaman toimivuutta, hyötyjä ja haasteita opetusmenetelmänä, kertoo nähdäkseni siitä, että oppimista kurssikerralla oli todella tapahtunut. Prosessidraamaa edeltävä *suunnittelutyö* oli mainittuna useissa päiväkirjoissa ja sen kerrottiin olevan tärkeää draaman onnistumisen kannalta. Useat opiskelijat näkivät suunnittelun haastavana tai jotenkin työläämpänä, kuin niin kutsutun perinteisen oppitunnin suunnittelun. Vaikka prosessidraaman suunnittelu nähtiin haastavana, silti suurin osa opiskelijoista koki haluavansa hyödyntää menetelmää omassa opetuksessaan. Suunnittelun työläyttä ei siis koettu ylitsepääsemättömäksi esteeksi, vaan kurssikerralla saadun tiedon pohjalta mahdolliseksi ylittää. Lisäksi opiskelijat kokivat, että käyttäessään menetelmää he voivat oppia siitä lisää ja näin suunnittelu ja muu opettajan taustatyö vähitellen helpottuu. ”Vaikka prosessidraaman vetäminen vaatii varsinkin alussa hiekan enemmän valmisteluja kuin tavallinen luentotyö oppitunti, itse tunti menee hyvän käsikirjoituksen avulla lähes omalla painollaan” (m1). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 317 - 319) puhuvat opeteltavan asian omanselittämisen olevan olennainen osa asian oppimista. Näin ollen voidaan ajatella, että prosessidraamakurssikerralle osallistuneet opiskelijat eivät vielä itse kurssikerralle osallistumalla voineet oppia menetelmästä riittävästi, vaan vasta kun he itse kokeilevat sitä käytännössä, he ymmärtävät menetelmän toimintaperiaatteet. Osa opiskelijoista katsoi myös, että voisi opettajana pyytää prosessidraaman suunnitteluun ja toteuttamiseen ulkopuolista apua, esimerkiksi kollegoilta.

Valtaosa prosessidraaman *joustavuuden/sovellettavuuden* maininneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että menetelmän avulla voi opettaa kaikkia tai ainakin lähes kaikkia oppiaineita, mikä on linjassa aiemman draamakasvatuksen sovellettavuutta koskevan käsityksen kanssa (ks. esim. Salo 2013, 27 - 28; Viranko 1997, 111 - 112). Vain hyvin pieni osa opiskelijoista oli sitä mieltä, ettei menetelmä välttämättä sovellu kaikkien oppiaineiden opetukseen. Myös oppiaineiden integrointi oli mainittu aineistossa melko useasti. Opiskelijat pohtivat jonkin verran myös sitä, minkä ikäisille oppilaille prosessidraama toimii oppimisen välineenä parhaiten. Alaluokkia korostettiin hieman enemmän, mutta lähes kaikki opiskelijat, jotka kertoivat prosessidraaman toimivan opetusmenetelmänä parhaiten alaluokilla, mainitsivat menetelmän soveltuvan myös muille luokka-asteille ja mahdollisesti aikuisillekin. Erilaiset oppimistyyliä ja prosessidraaman soveltuminen erilaisille oppijoille oli myös mainittuna aineistossa (ks. myös Heikkinen, Laakso & Toivanen 2012). Lisäksi aineistosta nousi esille se, että opettajan on räätälöitävä prosessidraama ryhmälle sopivaksi, minkä seikan Bowers ja Heap (2006, 28 - 30) nostavat myös esille prosessidraaman suunnittelua koskevassa oppaassaan.

Opettajan oma *suhtautuminen* prosessidraaman avulla opettamista kohtaan sai *opettajan toimintaan* liittyvistä teemoista vähiten huomiota osakseen. Opettajan suhtautumiseen liittyviä mainintoja oli verrattain vähän esimerkiksi suunnitteluun liittyviin mainintoihin nähden. Aineistosta nousi esiin ajatuksia siitä, että opettajan on oltava innostunut draamasta itse, innostaakseen oppilaatkin mukaan. Toisaalta katsottiin myös, että opettaja innostuu draamasta itsekin mahdollisesti jopa huomaamattaan. Eräs näkemys oli myös, ettei opettajan suhtautuminen välttämättä vaikuta oppilaiden suhtautumiseen. Koska draamassa jokainen oppilas saa eläytyä ja toimia roolin sisällä sillä tasolla, joka hänelle itsellensä sillä hetkellä sopivimmalta tuntuu, koettiin että tämä sama seikka koskee myös opettajaa.

Kiinnostavuus, kokemuksellisuus, toiminnallisuus, sekä innostavuus tai motivoivuus mainittiin menetelmän *käyttökelpoisuuden/toimivuuden* perusteluina useimmin. Näiden perustelujen jäljessä tulivat hauskuus, vaihtoehtoisuus tai virkistävyys sekä se, että prosessidraamassa jokainen oppilas saa osallistua ja eläytyä haluamallaan tavalla ja tasolla. Jonkin verran perusteluina esiintyi myös tarinallisuus, leikinomaisuus, monipuolisuus, keskustelevuus, mielikuvituksellisuus tai luovuus sekä ryhmälähtöisyys. Lisäksi esiintyi muutamia mainintoja prosessidraamalle ominaisesta turvallisesta tai rennosta ilmapiiristä, sekä siitä että menetelmää käyttämällä voi säästää aikaa, kun integroi useiden oppiaineiden aihepiirejä yhteen.

Nämä aineistosta nousseet perustelut prosessidraaman toimivuudelle opetusmenetelmänä olivat samassa linjassa aiemman tietämykseni kanssa. Työssä toimivat luokan- ja aineenopettajat ovat luetelleet draamamenetelmien avulla opettamisen hyödyiksi täsmälleen samoja asioita (Salo 2013,

28 - 30), kuin prosessidraamakurssikerralle osallistuneet luokanopettajaopiskelijat. Hieman yllättävää oli, etteivät aineistosta nousseet esille lainkaan draaman avulla saatavat oppilaiden onnistumisen kokemukset tai kokemukset siitä, että jokainen oppilas on tärkeä ja yhtä hyvä. Tästä poiketen luokan- ja aineenopettajat ovat nostaneet esille edellä mainittuja teemoja draamakasvatuksen hyötyjä luetellessaan (Salo 2013, 28 - 30).

Prosessidraama -menetelmässä oli havaittu olevan myös *haasteita*. Suurimmaksi haasteeksi muodostui *opettajan toimintaan* liittyvistä teemoista prosessidraaman suunnittelun työläys tai haastavuus. Toiseksi suurimmaksi haasteeksi nähtiin prosessidraamassa esiintyvä draaman maailman ja todellisen maailman vuorottelu. Joissain päiväkirjoissa mainittiin näiden kahden maailman vuorottelun olevan sekavaa. Tämän haasteen jotkut opiskelijat olivat ratkaisseet pohtimalla voisiko jokin prosessidraama tapahtua kokonaan draaman maailmassa tai kokonaan todellisessa maailmassa ilman rooleja. *Bowell ja Heap (2006, 101 - 102)* esittävät tähän asiaan jokseenkin vastakkaisen näkemyksen kertoessaan draaman maailman ja todellisen maailman vuorottelun prosessidraaman aikana olevan oleellinen osa tätä menetelmää. Jotkut opiskelijat kokivat myös rooliin eläytymisen vaikeaksi. Tosin osa näin ajattelevista katsoi kuitenkin, ettei lapsilla luultavasti ole eläytymisen kanssa ongelmaa. Muutama maininta esiintyi myös koskien opettajan roolia. Opettajan roolin koettiin olevan tärkeä, mutta toisaalta osa opiskelijoista koki, että opettajan roolissa toimiminen olisi heille itsellensä vaikeaa. Päiväkirjoissa esiintyikin pohdintaa myös siitä olisiko prosessidraama mahdollista toteuttaa niin, ettei opettajalla olisi roolia ollenkaan. *Bowell ja Heap (2006, 54)* puolustavat myös opettaja roolissa työtappaa kertoen sen olevan oleellinen osa prosessidraama -menetelmää ja antavan opettajalle mahdollisuuden toimia strategisesti draamatyöskentelyn aikana.

Olen törmännyt aiemminkin draaman maailman ja todellisen maailman vuorottelun mahdolliseen sekavuuteen. Myös alaluokkien oppilaille on ollut toisinaan hankaluuksia eläytyä rooleihinsa, mikä saattaa johtua osaltaan ryhmästä ja sen persoonallisuuksista, sekä osaltaan prosessidraamaan valituista rooleista, jotka eivät ole osoittautuneet helposti ymmärrettäviksi (*Salo 2010, 15 - 17*). Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa tein oman opettajan roolini tarkoituksella hyvin luonnollisesti, ilman sen kummempia maneereja tai muita roolille ominaisia käytöstapoja. Lähinnä vain puhuin roolimerkin kanssa ne asiat, jotka roolihahmon tuli draaman tarinan edistämiseksi sanoa. Toimin tällä tavoin sen vuoksi, että ajattelin luokanopettajaopiskelijoiden pitävän roolityöskentelyä helpompana ja itsellensä miellyttävämpänä, mikäli roolin ei tarvitse poiketa paljoakaan opettajan omasta käytöksestä. Opettajan ei siis tarvitse niin sanotusti näytellä, mikä koetaan usein syystä tai toisesta ahdistavaksi (*Bowell & Heap 2006, 48.*) Aiheesta kehkeytyikin keskustelua prosessidraamakurssikerran luentovaiheessa. Useat opiskelijat sanoivat tunnilla, että prosessidraama -menetelmässä miellyttävää on juuri se, ettei opettajan tarvitse keskittyä näyttelemään, vaan roolissa

voi toimia niin kuin se itselle tuntuu parhaalta. Sama asia nousi esille myös aineistosta; ”luokanopettajan ei tarvitse olla Oscar-tason näyttelijä” (m3).

Opiskelijat ehdottivat, että prosessidraama voisi tapahtua kokonaan todellisessa maailmassa ilman rooleja. Tällaisten jonkin aiheen opettamiseen tähtäävien toiminnallisten harjoitusten voidaan katsoa kuuluvan draamakasvatuksen piiriin, mutta draaman maailman pois jättäminen muuttaa toimintaa niin, ettei sen voida enää katsoa olevan prosessidraamaa, ainakaan silloin jos prosessidraamalla tarkoitetaan juuri Bowellin ja Heapin (2006) esittelemää mallia. Draaman maailman mukana katoaa myös roolityöskentely. Mikäli halutaan oppilaiden toimivan rooleissa, sama koskee tällöin myös opettajaa. Bowellin ja Heapin (2006, 101) mukaan prosessidraaman episodimaisuus eli draaman- ja todellisen maailman vuorottelu on tärkeä osa menetelmää, sillä se sallii tarinan siirtelemisen ajassa ja paikassa sekä roolien vaihtamisen kesken tarinan. Tarinan pysäyttäminen välillä mahdollistaa tapahtumien reflektoinnin. Jo tapahtuneeseen tilanteeseen voidaan tarvittaessa myös palata uudelleen ja kokeilla toimia siinä eri tavalla, kuin aiemmin. Opettaja voi tämän episodimaisuuden ansiosta haastaa oppilaita pohtimaan asioita syvemmin, mikä avartaa oppilaiden käsityksiä ja näkemyksiä opetettavasta aiheesta. (Bowell & Heap 2006, 101.)

Muita, kerran tai pari aineistossa esiintyneitä, prosessidraaman opetuskäytön haasteita olivat pohdinnat siitä, meneekö opetustuokio draamatyöskentelyn takia riehumiseksi ja siitä huvittaako oppilaita opiskella toiminnallisesti. Mainintoja esiintyi myös oppilaiden keskittymisen harhautumisesta sekä oppilaiden hämmentymisestä, mikä oli myös linjassa aiemman tietämykseni kanssa (ks. Salo 2013, 30). Lisäksi pohdittiin, että oppilaiden vanhemmat eivät välttämättä arvosta draamaa opetusmenetelmänä yhtä paljon kuin niin kutsuttua perinteistä kouluopetusta. ”(M)itäköhän mieltä vanhemmat ovat, jos siellä vaan hihhuloidaan?” (n29). Tällaiseen ajatukseen, että opettajana ei voisi käyttää draamakasvatuksen menetelmiä, koska oppilaiden vanhemmat eivät arvosta niitä, olen törmännyt myös jo aiemmin (Salo 2013, 34). Oppilaiden vanhempien lisäksi myös oppilaat itse voivat mahdollisesti suhtautua varauksellisesti uusiin opetusmenetelmiin tai oppiaineisiin (Salo 2013, 24). Oppilaiden varauksellinen suhtautuminen juuri draamakasvatusta kohtaan voi mahdollisesti johtua siitä, että draaman avulla oppiminen mielletään hauskaksi ja hauskan oppimisen ei usein koeta olevan hyödyllistä (Rusanen 2002, 132).

Aineistossa esiintyi huomattavasti enemmän pohdintaa prosessidraama *-menetelmän avulla oppimisesta*, kuin sen haasteista ja tätä oppimista perusteltiin usealta eri kantilta. Opiskelijat näkivät prosessidraaman tehokkaana opetusmenetelmänä. ”(M)assasta erottuva poikkeuksellinen tunti tai opetusmetodi jää aivan taatusti oppilaille paremmin mieleen” (n28). Opittujen asioiden mieleen painamisesta ja muistamisen helpottumisesta draamakasvatuksen menetelmiä käytettäessä ovat puhuneet aiemmin muun muassa Sura (2006, 15) ja Laakso (2004, 161). Huomiota sai myös opittavan

asian oppiminen ikään kuin vahingossa: ”Olen joskus miettinyt paljonkin sitä, että miksi oppilaat tuntuvat muistavan oppitunnilta paremmin sen, mitä ei opetettu” (m5). Samankaltaisia tuloksia siitä, miten prosessidraaman avulla opitaan asioita huomaamatta, esittelee myös Asikainen (2003, 131 - 138) prosessidraamaa käsittelevässä väitöskirjassaan. Oppilaiden näkemys on helposti se, ettei draamatyöskentelyn avulla ole tarkoitus oppia mitään, mutta työskentelyn jälkeen he saattavat kuitenkin yllättäen huomata saaneensa lisää tietoa draaman käsittelemästä aiheesta (Asikainen 2003, 131 - 138). Opiskelijat kokivat myös, että oppimistulokset ovat parempia, kun oppilaille itsellensä annetaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan: ”Oppiminen on tehokkaampaa ja innokkuus säilyy, kun oppilaiden annetaan janota tietoa ja ennen kaikkea oivaltaa itse” (n28). Niin ikään Sini- vuoren ja Sinivuoren (2007, 15) mukaan draamakasvatuksen tehokkuus perustuu muun muassa siihen, että jokainen oppilas on itse vastuussa omasta oppimisestaan ja sitoutuu näin paremmin oppimisprosessiin. Toisesta näkökulmasta katsottuna, aineistossa esiintyi maininta siitä, että liika eläytymisen rooliin saattaa mahdollisesti haitata oppimista. Opiskelijat kertoivat kuitenkin roolityöskentelyn avulla opittavan itse opiskeltavan aiheen ohessa myös ilmaisutaitoa, mikä oli myös linjassa aiemman tietämykseni kanssa (ks. esim. Salo 2013, 28 - 30; Salo 2010, 32; Grönholm 1994, 8 - 10).

Oppikirjojen käyttämisestä opetuksessa esiintyi myös pohdintaa aineistossa. Mieli- pide siitä, että kirjoja ei välttämättä tarvita opetuksessa esiintyi melko usein. Osa oli myös sitä mieltä, että kirjasta lukemalla oppii mahdollisesti jopa huonommin, kuin toimimalla ja kokemalla. Kuitenkin aineistossa esiintyi myös perinteisten oppikirjojen ja niiden avulla oppimisen puolustamista. Oppikirjat sisältävät yleensä varsin monipuolisia oppimista tukevia tehtäviä, mutta varsin usein sisällös- sä liikutaan pelkästään käsitteellisellä tasolla (Saaranen). Mikään ei toki estä opettajaa käyttämästä oppikirjaa myös yhdessä draamakasvatuksen menetelmien kanssa ja miksei jopa prosessidraaman aikana.

Myös ymmärtävää otetta oppimiseen tunnuttiin aineiston perusteella kaipaavan peruskouluun: ”Tietoahan on turha pöntätä päähänsä jokia ja kaupunkeja lorutellen, vaan tärkeämpää on ymmär- tää, miksi jossakin virtaa joki ja mitä merkitystä sillä on alueen asukkaille” (n32). Tällaisessa oppi- misessa piilee myös prosessidraama -menetelmän syvin olemus. Koulun ulkopuolisessa elämässä ihmiset oppivat kokeilemalla ja ymmärtämällä syy-seuraus -suhteita. Samalla opitaan myös sosiaa- lisia taitoja ja tunnetaitoja, jotka nousivat esille myös opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Sen si- jaan oman oppimisen omistajuuteen liittyviä onnistumisen kokemuksia ei ollut mainittu aineistossa kertaakaan, mikä on ristiriidassa verrattuna työssä olevien luokan- ja aineenopettajien käsityksiin draamakasvatuksen opetuskäytön hyödyistä (Salo 2013, 23 - 24, 41).

Kokeilevaan oppimiseen liittyy myös opiskelijoiden pohdinnat prosessidraamakurssikerran *rakenteesta*. Kurssikerta alkoi prosessidraamaan osallistumisella ja päättyi luentomuotoiseen ope-

tukseen prosessidraaman suunnittelusta. Tämä rakenne oli mainittu aineistossa useita kertoja sekä erikseen, että positiivisten kommenttien kera. Suurin osa opiskelijoista piti tällaista käytännöstä teoriaan kulkevaa opetustapaa hyvänä, mutta myös vastakkainen näkemys asiaan esiintyi aineistossa. Vaikka kurssikerran rakenne ei varsinaisesti liity prosessidraama -menetelmään, pohtivat opiskelijat sen myötä myös opetusfilosofiaansa yleisesti. ”Tämä haastaakin miettimään, miksi käytännössä aina kaikki koulutus tapahtuu teoriasta käytäntöön eikä päinvastoin?” (m3).

5.2 Neljä tyypillistä opiskelijaa

15 opiskelijaa kuului *Positiivisten kriitikkojen* ryhmään. Tähän ryhmään kuuluneet päiväkirjat alkoivat yleensä maininnalla prosessidraaman potentiaalista opetuksen tukena, mutta siirtyivät nopeasti etsimään menetelmästä aukkokohtia tai haasteita sen opetuskäytölle. Haasteiden luettelon jälkeen kuitenkin todettiin, että prosessidraamaa olisi mielenkiintoista kokeilla omassakin opetuksessa, kuitenkin vain siinä tapauksessa, että opetusryhmä on tuttu ja omaa itse jo kokemusta opettamisesta, mahdollisesti myös muista kokeilevammista opetusmenetelmistä. Opettajan oma innokkuus menetelmän käyttöön oli ryhmän mielestä myös oleellista prosessidraaman onnistumiselle ja menetelmä nähtiin enimmäkseen virkistävänä lisänä muun opetuksen ohessa. Tässä ryhmässä koettiin, että prosessidraamaa ei välttämättä voisi käyttää sellaisenaan, vaan sitä täytyisi muokata itselle sopivammaksi.

”Prosessidraama on sovellettavissa vaikka mihin teemoihin tai aiheisiin ja on siksi hyvin käyttökelpoinen menetelmä” (n3). *”Perusidea prosessidraamassa on (...) hyvä, mutta koen että se tarvitsisi todella runsaan pohjatyön, jotta siitä saisi todella toimivan. (...) (I)dean pitää olla määritelty tarkasti.”* (n1.) *”(O)pettajan on (...) kiinnitettävä erityistä [huomiota] kehyskertomuksien faktoihin ja pidettävä hyvää huolta myös siitä, että OPS:in tavoitteet saavutetaan, mutta uskoisin sen onnistuvan hyvän suunnittelun avulla”* (n4). *”Opettajalta vaaditaan kyllä tietynlaista innokkuutta ja mielenkiintoa”* (n3). *”Käyttäisin (...) prosessidraamaa osana omaa opetustani, mutta muokkaisin sitä varmaankin itselleni sopivampaan ja luontevampaan muotoon”* (n4). *”En ehkä juokse innosta piukeana toteuttamaan sitä ensimmäisenä työvuoteni, mutta todennäköisesti aion joskus ainakin kokeilla”* (m3). *”Liian usein prosessidraamaa ei kannata käyttää, että se säilyttää asemansa virkistävänä vaihteluna muiden menetelmien joukossa”* (n24).

Uusia innostujia oli opiskelijoista yhteensä 16. Tähän ryhmään kuuluneiden opiskelijoiden päiväkirjat alkoivat joko negatiivissävytteisellä tai innottomalla ennako-odotuksella kurssikerrasta. Prosessidraama kuulosti *Uusien innostujien* mielestä ennakkoon hankalalta. Kurssikerran myötä prosessidraama kuitenkin avautui sekä terminä että opetusmenetelmänä ja lisääntyvän tiedon kautta

heräsi innostus menetelmän käyttöön. Tähän ryhmään kuuluvissa päiväkirjoissa kerrottiin useimpien odotuksesta päästä kokeilemaan prosessidraamaa käytännössä.

”(S)ana prosessi toi minulle mieleeni jotain pitkäkestoista” (n2). ”(S)e kuulosti pitkältä, laajalta ja haastavalta projektilta. Yleisestikin ennakoasenteeni draamaan on helposti hieman negatiivinen.” (n9.) ”(E)i kuulostanut pelkän nimen perusteella kovin lupaavalta vaan lähinnä vaikealta. Yllätyin kuitenkin positiivisesti.” (n8.) ”Opin, että menetelmä on monipuolinen, helposti sovellettavissa mihin tahansa oppiaineeseen ja sopii myös oppiaineiden integrointiin” (n2). ”Huomasin (...) ennakkoluulojeni johtuen ns. tietämättömyydestä” (n18). ”Tämä tapa opettaa asioita (...) tukee lasten luontaista toiminnallisuutta, uteliaisuutta ja tiedonhalua” (n27). ”Käytän varmasti tätä menetelmää tulevaisuudessa. (...) Mieleni tekee heti ruveta soveltamaan erilaisia projekteja.” (n2.) ”(O)nneksi syksyllä pääsee jo töihin, jotta nämä täällä opitut voisi tulla heti käytäntöön” (n5). ”(L)uultavasti jo opetusharjoittelussa kokeilemme (...) [prosessidraamaa] parini kanssa” (n10).

Draamaosaajien ryhmään lukeutui 13 opiskelijaa. Tämä ryhmä odotti kurssikertaa innolla tai avoimin mielin. Suuri osa tähän ryhmään kuuluvista opiskelijoista oli omien sanojensa mukaan myös joskus opettanut draaman keinoin. Päiväkirjoista nousikin esille opiskelijoiden tietämys draamakasvatukseen liittyvistä ominaisuuksista. Ryhmä suhtautui prosessidraama -menetelmään, sekä draamakasvatukseen yleensäkin positiivisesti. Myös aloillaan pulpetissa istumista kritisoitiin tämän ryhmän päiväkirjoissa toistuvasti ja draamakasvatuksen hyvänä puolena pidettiin opetettavan asian liittämistä koulun ulkopuoliseen elämään.

”Ennakkooajatukset prosessidraamaa kohtaan [olivat] (...) avoimet ja minusta tämänkaltainen opetusmenetelmä on kiehtova ja mielenkiintoinen” (n11). ”Olikin antoisaa saada uusia vinkkejä ja ideoita omiin tuotoksiin” (n6). ”Voisin ilman muuta käyttää tämän tyylistä työskentelyä jatkossakin” (n14). ”(M)enetelmässä kiehtoo (...) toiminnallisuus ja vaikuttavuus” (n34). ”Nämä harjoitukset ovat (...) omiaan lisäämään suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoisuutta paitsi oppimisympäristössä, myös koulun ulkopuolella” (n32). ”Draaman kautta pääsee kosketuksiin sellaisten asioiden kanssa mitkä vaikuttavat kaikilla elämän osa-alueilla” (m12). ”Perusoppitunteja on koulussa ihan riittämiin, joten miksi ei välillä voisi opettaa asioita motivoivammalla ja innostavammallakin tavalla?” (n15). ”Kaikki, minkä voi tehdä irrallaan pulpeteista, on mielestäni plussaa” (n31). ”Kyllä sitä itsekin muistaa kouluajoilta asioita, jotka on opittu jonkun muun kuin hiljaisen pulpetti-työskentelyn avulla” (n28).

Huomattavasti edellisiä pienemmän ryhmän muodostivat kolme opiskelijaa, joiden päiväkirjat sisälsivät lähinnä vitsikkäällä otteella kirjoitetun tiivistelmän kurssikerrasta. Tämän *Referaatti automaattien* ryhmän päiväkirjat olivat lyhyitä ja sisälsivät vain harvoja reflektiovia kommentteja omasta suhtautumisesta prosessidraama -menetelmää kohtaan.

”Tällä kerralla kävimme läpi prosessidraamaa ensin konkreettisen harjoitteen avulla ja sitten teoreettisemmasta lähtökohdasta” (m2). ”Käytännön hupailujen jälkeen siirryimme luentomateriaaliin, joten teoria hiipi takavasemmalta kimp-puun” (m4).

Viimeistä ryhmää leimasi mitä ilmeisimmin halu saada kurssi suoritettua mahdollisimman vähällä työllä. Näin käyttäytyviä niin kutsuttuja vapaamatkustajia löytyy jokaisesta yhteisöstä jonkin verran (Vilkko-Riihelä 1999, 645). Toisaalta voidaan myös ajatella, että *Referaatti automaattien* tapa käsitellä prosessidraamakurssikertaa tällä tavoin oli yritystä peittää jotain muuta, mahdollisesti negatiivista tuntemusta. Vilkko-Riihelän (1999, 40) mukaan huumori on eräs defenssimekanismi, jonka avulla negatiiviset asiat voidaan purkaa näennäisesti hyväksyttävällä tavalla. Mahdollisesti ryhmän edustajat kokivat esimerkiksi rooleihin eläytymisen vaikeaksi tai eivät kokeneet prosessidraamaa muiden opiskelijoiden tavoin kovin mielekkääksi opetusmenetelmäksi, mutta eivät syystä tai toisesta viitsineet sanoa tätä oppimispäiväkirjassaan suoraan.

Kolme ensimmäistä ryhmää olivat melko saman suuruisia. *Uusilla innostujilla* ei joko ollut paljo aiempaa kokemusta draamasta tai kokemukset olivat olleet negatiivisia. Heidän kohdallaan tapahtui koulutuksen aikana selvä asenteen muutos. Erwinin (2005, 109) mukaan henkilön asenteeseen opetettavaa asiaa kohtaan on helpointa vaikuttaa silloin, kun henkilöllä on suhteellisen vähän kiinnostusta tai omakohtaista osallisuutta asiaan olettaen, että asia opetetaan uskottavasti. *Positiivisilla kriitikoilla* ja *Draamaosaajilla* sitä vastoin oli jo aiempaa kokemusta draamasta, eivätkä nämä kokemukset olleet välttämättä yhtä negatiivisia, kuin *Uusilla innostujilla*. *Draamaosaajat* olivat käyttäneet draamaa näistä ryhmistä huomattavasti eniten ja olivat siitä myös innostuneimpia.

Ryhmien erilaisia suhtautumisia draamakasvatukseen voi lähestyä seuraavasti. Ajatellaan, että *Draamaosaajien* ja *Positiivisten kriitikkojen* ryhmät ovat näistä neljästä ryhmästä ne, joihin draamakasvatusta opetuksessaan käyttävät opettajat lopulta päätyvät. Jokaisen tie alkaa *Uuden innostujan* paikalta. Voi olla, että jos tätä innostusta ei koskaan tapahdu, ei opettaja ala käyttää draamamenetelmiä omassa opetuksessaan lainkaan, muutoin kuin pakon edessä. Innostuksen suuruudesta ja sitä seuraavista draamakokemuksista riippuen opettaja voi innostusvaiheen jälkeen siirtyä joko *Positiivisten kriitikkojen* tai *Draamaosaajien* ryhmään. Vaikka ryhmät tässä otoksessa olivat kovin saman suuruiset, ei voida yleistää, että sama jakauma pätsi jokaisessa työyhteisössä tai vaikkapa koko Suomen opettajakunnassa. Voidaan kuitenkin ajatella, että se kuuluuko opettaja lopulta *Positiivisiin kriitikoihin* vai *Draamaosaajiin* kertoo paljon siitä, missä määrin hän draamaa opetuksessaan käyttää. *Positiivisten kriitikkojen* draamatyöskentelyä leimaa epävarmuus ja menetelmän toimivuuden epäily enemmän, kuin *Draamaosaajia*, jotka käyttävät draamaa opetuksessaan ennakkoluulottomammin ja mahdollisesti enemmän tai suurempina kokonaisuuksina.

5.3 *Draama osana koulukulttuurin muutosta*

Vuonna 2016 voimaan astuvaan perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen ehdotettiin aluksi uutta draamaoppiainetta, mutta tämä ehdotus kaatui lopulta (Opetushallitus 2012). Työssä olevien luokan- ja aineenopettajien asenteet uutta draamaoppiainetta kohtaan ovat olleet melko varautuneita ja uudistusehdotukseen on suhtauduttu välillä myös melko kiivaasti vastustaen (Salo 2013, 31 - 32). Uuden oppiaineen sisällyttäminen opetussuunnitelmaan on suuri muutos koulukulttuuriin. Opettajat eivät mahdollisesti ole valmiita ottamaan vastaan tällaista muutosta, eivätkä heidän uskomuksensa ja ymmärryksensä uuden oppiaineen tarpeellisuudesta ole vielä kehittyneet sillä tasolle, että muutos olisi mahdollinen (ks. Sahlberg 1998, 78). Draamaan muiden aineiden opetusmenetelmänä opettajat ovat kuitenkin suhtautuneet positiivisesti (Salo 2013, 28 - 30). Sama positiivinen asenne on nähtävissä tämän pro gradu -tutkimuksen aineistossa. Opettajien asenne draamakasvatusta kohtaan on siis nähtävästi erilainen riippuen siitä puhutaanko draamasta omana oppiaineenaan vai muiden aineiden opetusmenetelmänä.

Mikä tekee uudesta oppiaineesta uutta opetusmenetelmää hankalamman asian ottaa vastaan? Mahdollisesti se, ettei draama välttämättä ole opettajien keskuudessa uusi opetusmenetelmä, vaan useat opettajat ovat käyttäneet sitä työssään jo paljon ja pitkään (Salo 2013, 27 - 29). Sama tietämys näkyi esimerkiksi *Draamaosaajien* ryhmään kuuluneiden opiskelijoiden keskuudessa, jonka jäsenet olivat välillä jopa tietämättään käyttäneet prosessidraaman kaltaisia opetusmenetelmiä. Draama ei siis ole täysin uusi opetusmenetelmä, mistä syystä sen lisääminen opetussuunnitelmaan nimenomaan menetelmänä ei herätä yhtä suurta vastarintaa kuin ehdotus draamasta oppiaineena. Onkin syytä kysyä miksi draama lisättiin opetusmenetelmäksi opetussuunnitelmaan vasta nyt? Ja toisaalta olisiko tätä lisäystä tarvinnut tehdä lainkaan, mikäli opettajat kuitenkin käyttävät draamaa opetuksessaan? Mahdollisesti Sahlbergin (1998, 78) mainitsema uskomusten ja ymmärrysten kehittyminen muutosta vastaavalle tasolle on tapahtunut opettajien keskuudessa puhuttaessa draamasta nimenomaan opetusmenetelmänä jo ennen kuin muutos ehti opetussuunnitelmaan. Oppiainejakoisuuden taas voi katsoa olevan myös tietynlaista reviiirijattelua, jossa eri oppiaineille jakautuvista tuntimääristä taistellaan aineenopettajien kesken (Rajakaltio 2011, 45). Näin ajateltuna uuden oppiaineen lisääminen opetussuunnitelmaan aiheuttaa helposti vastarintaa. Kohosen ja Leppilammen (1994, 262 - 264) mukaan ristiriitaisia tuntemuksia opetushenkilökunnassa aiheuttavat koulukulttuurin muutosehdotukset ovat merkki siitä, että muutos on tarpeellinen ja se kehittää koulua parempaan suuntaan. Asia saattaa olla näin myös draaman kohdalla.

Kun ajatellaan eri tyyppikompositioiden suhtautumista draamaoppiaineeseen, *Positiiviset kriitikot* eivät mitä luultavimmin haluaisi draamasta omaa oppiainettaan, mutta he pitivät siitä silti ope-

tusmenetelmänä. *Draamaosaajien* voisi hyvin kuvitella puoltavan draamaa myös omana oppiaineenaan. Opiskelijoilla, jotka eivät vielä ole ehtineet työelämään ei ole jo opettajana toimineiden tapaan aiempia kokemuksia siitä, miten työt on ennen hoidettu. Näin myös työkuvaan kohdistuva muutosvastarinta, joka on nähtävissä jo työssä olevien luokan- ja aineenopettajien keskuudessa (Sallo 2013, 31 - 32) on mahdollisesti opiskelijoilla pienempää.

Sahlberg (1998, 78) kertoo koulukulttuurin muutoksen onnistumisen edellyttävän vähintään kahden vuoden aikaista tukea sen toteuttamisessa. (ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 256 - 257.) Myös opettajien oma oppiminen kuuluu olennaisena osana muutoksen onnistumiseen (Sahlberg 1998, 78). Fullanin (1992, 97) mukaan vaikka opettajien kouluttamisesta koulukulttuurin muutoksia vastaavalla tavalla olisi hyötyä, sitä ei syystä tai toisesta kuitenkaan harjoiteta tarpeeksi. Tämän pro gradu -tutkimuksen olikin omalta osaltaan tarkoitus palvella kandidaatintutkielmassani esiin noussutta opettajien tarvetta koulutukselle draamamenetelmien käytöstä opetuksessa. Pysin suunnittelemaan prosessidraamakoulutuksen luokanopettajaopiskelijoille nimenomaan Fullanin (1992, 98 - 107) esittelemästä instituution kehittämisen näkökulmasta käsin. Tästä näkökulmasta käsin toteutettu koulutus auttaa koulua ja opettajia suoriutumaan yhteiskunnan edellyttämistä muutoksista (Fullan 1992, 98 - 107), tässä tapauksessa draaman lisäämisestä opetussuunnitelmaan opetusmenetelmäksi (Opetushallitus 2012). Instituution kehittämisen näkökulma opettajien koulutuksessa ottaa myös huomioon työn realiteetit ja koulun vallitsevan kulttuurin (Fullan 1992, 98 - 107), minkä koin olevan itselleni sisäpuolisena tutkijana helppoa. Pyrinkin tämän pro gradu -tutkimuksen interventiovaiheen suunnittelussa ottamaan huomioon opettajan työn realiteetit niin hyvin, kuin ammattia vasta opiskelevan henkilön tietämyksellä osasin.

Pohdinnanarvoisia ovat Fullanin (1992, 99) kertomat edellytykset sille, miten uudet opetusmenetelmät otetaan opettajien keskuudessa käyttöön. Ensinnäkin opettajien tietoisuus uusista opetusmenetelmistä on lisääntyttävä (Fullan 1992, 99). Tähän voi nähdäkseni vaikuttaa nimenomaan koulutuksen avulla ja se oli myös tämän pro gradu -tutkimuksen intervention tarkoitus. Opettajien tulisi tehdä kirjallinen sopimus siitä, että aikovat käyttää opittuja uusia menetelmiä luokassaan (Fullan 1992, 99). En kokenut tutkimuseettiseksi alkaa vaatia tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajaopiskelijoilta tällaista sitoumusta, mutta osittain he silti tekivät sitoumuksen kertoessaan aikovatko käyttää prosessidraamaa opetusmenetelmänä tulevassa opetuksessaan. Uuden opetusmenetelmän muokkaaminen itselle sopivammaksi, auttaa myös opettajia ottamaan uuden menetelmän käyttöön (Fullan, 1992, 99). Ainakin *Positiiviset kriitikot* kertoivat aikovansa muokata prosessidraamaa itsellensä sopivampaan muotoon.

Mahdollisuus uuden opetusmenetelmän kokeiluun ja testaamiseen, toisten opettajien observointiin heidän käyttäessään menetelmää, omien onnistumisien ja epäonnistumisien raportointiin

sekä keskusteluun opetusmenetelmän ongelmista (Fullan 1992, 99) voidaan myös nähdäkseni luoda opettajille koulutuksen avulla. Tämän pro gradu -tutkimuksen interventiovaiheena toteutettu prosessidraamakoulutus ei kuitenkaan antanut mahdollisuuksia muihin näistä Fullanin luettelemista uuden opetusmenetelmän käyttöönoton edellytyksistä, paitsi keskusteluun opetusmenetelmän ongelmista, johon luokanopettajaopiskelijoilla oli jonkin verran aikaa prosessidraamakurssikerralla ja tämä keskustelu jatkui heidän päiväkirjoissaan. Pidempi koulutus antaisi mahdollisuuden jokaiselle koulutukseen osallistuvalla kokeilla ja testata menetelmää itse, observoida toisten opettajien kokeilua ja testaamista sekä raportoida omista onnistumisista ja epäonnistumisista toisille opettajille. Jotta opettajat voisivat koulun sisällä observoida toisiaan ja keskustella omista onnistumisista ja epäonnistumisista, vaatisi se nähdäkseni koululta avointa työilmapiiriä ja opettajilta omaa kiinnostuneisuutta kehittää itseään menetelmän käytössä. Kouluissa ei kuitenkaan usein ole tarpeeksi aikaa opettajien väliselle pedagogiselle keskustelulle (Rajakaltio 2011, 259). Paasosen ja Suutarin (2013, 62 - 63) mukaan opettajien asenteet luovaa toimintaa kohtaan voivat olla hyvinkin positiivisia, mutta kouluympäristö ei tue tämän luovuuden toteuttamista. Tutkimusaineistosta nousi kuitenkin esille myös joidenkin opiskelijoiden olevan sitä mieltä, että voisivat hyvin pyytää apua prosessidraaman suunnitteluun kollegoiltaan. Fullanin (1992, 99) mukaan alakoulun opettajien on myös koettava tarvitsevänsä uusia opetusmenetelmiä ennen kuin he voivat sitoutua menetelmien käyttämiseen. Tämä herättää kysymyksen, voiko opettaja tietää tarvitsevänsä uutta opetusmenetelmää, ennen kuin hän tietää tämän kyseisen menetelmän olemassaolosta? Toisin sanoen onko koulutus kuitenkin tässäkin kohtaa tarpeellista? Viimeinen Fullanin (1992, 99) luettelema edellytys uuden opetusmenetelmän käyttöönotolle on se, että opettaja haluaa itse kehittyä opettajana. Opettajan omaan halukkuuteen kehittyä ei kuitenkaan välttämättä voi vaikuttaa nähdäkseni kukaan muu, kuin opettaja itse. Toki ympäristöllä ja olosuhteillakin on tähän asiaan oma vaikutuksensa.

Kohonen ja Leppilampi (1994, 27 - 28) kertovat yhteiskunnan muuttumisen vaikuttavan siihen, miten koulun tulisi muuttaa opetustaan ja toimintamallejaan yhteiskunnan kehitystä vastaavaan suuntaan. Monet näistä heidän mukaansa koululta vaadittavista muutoksista ovat sellaisia, joihin voisi draamakasvatuksen avulla vaikuttaa. Oppilaan arvomaailman jäsentyminen, arvoristiriitojen kohtaamis- ja käsittelykyky, erilaisuuden sieto- ja arvostuskyky, muutoksen sietokyky, oman itse-tuntemuksen kehittäminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, eri tavoin lahjakkaiden oppilaiden tukeminen ja oppimisvastuun siirtäminen oppilaille itsellensä (Kohonen & Leppilampi 1994, 27 - 28) ovat kaikki sellaisia etuja, joita draamalla opetusmenetelmänä on (ks. esim. Airaksinen & Okkonen 2006, 8; Grönholm 1994, 8 - 10; Heikkinen, Laakso & Toivanen 2012; Karppinen 2012, Karppinen 2011, Karppinen 2010; Laakso 2010; Mustonen & Salmi 1994, 86 - 87; Owens & Barber 1997, 10 - 12; Sinivuori & Sinivuori 2007, 15). Draama tekee myös oppimisympäristöstä innostavamman (ks.

esim. *Bowell & Heap 2006, 73*) ja auttaa opettajaa ottamaan itse vastuuta oppimissisältöjen luomisesta yhdessä oppilaiden ja toisten opettajien tai koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (ks. esim. *Grönholm 1994, 8 - 10*), joten koulun kulttuuri saattaa näin kehittyä yhteistyössä koko koulun henkilökunnan kanssa yhteistoiminnallisesti yhteisölliseen suuntaan, mitä *Kohonen & Leppilampi (1994, 27 - 28)* myös kertovat tulevaisuuden koululta vaadittavan. Tämä yhteisöllisyys auttaisi opettajia myös observoimaan toistensa opetusta ja kertomaan toisilleen omista onnistumisista ja epäonnistumisista uusien opetusmenetelmien kokeilussa, mikä *Fullanin (1992, 99)* mukaan on yksi edellytys uusien opetusmenetelmien käyttöönotolle opettajien keskuudessa. Myös *Kohosen ja Leppilammen (1994, 27 - 28)* mainitsevat oppilaiden ihmissuhdetaidot ja oman toiminnan arviointitaidot kehittyvät draaman avulla ja tämä sama pätee myös opettajaan (ks. esim. *Toivanen 2002, 189 - 190*).

Prosessidraaman *käyttökelpoisuus/toimivuus* opetusmenetelmänä nousi tämän tutkimuksen aineistossa selkeästi eniten esiintyneeksi temaksi. Toimivuutta perusteltiin eniten prosessidraaman kiinnostavuudella, kokemuksellisuudella, toiminnallisuudella, sekä innostavuudella. Heti näiden jälkeen seuraavina perusteluina toimivuudelle ilmeni aineistossa hauskuus, sekä vaihtoehtoisuus ja virkistävyys opetuksessa. ”Liian usein prosessidraamaa ei kannata käyttää, että se säilyttää asemansa virkistävänä vaihteluna muiden menetelmien joukossa” (n24). Draamamenetelmät nähdäänkin usein välipalana tai lisänä opetuksessa, ei niinkään varsinaisena tai yleisenä opetusmenetelmänä (*Salo 2013, 38; Halkilahti 2012, 2; vrt. Toivanen 2003, 55 - 59*). Mutta mitä nämä aineistosta nousseet perustelut *käyttökelpoisuudelle/toimivuudelle* kertovat koulukulttuurista? Onko niin, että prosessidraaman toimivuuden perusteina useimmin mainitut kiinnostavuus, kokemuksellisuus, toiminnallisuus, innostavuus ja hauskuus ovat jotain sellaista, mitä koulukulttuuriin ei yleensä liitetä? *Rusanen (2002, 131 - 132)* mukaan iloa tuottava opetus ei välttämättä saa osakseen arvostusta samoin kuin järkiperäiseen ajatteluun perustuva opetus, vaikka positiivinen ilmapiiri kuitenkin tutkimusten mukaan edistää oppimista. Muita perusteluita prosessidraaman toimivuudelle tässä aineistossa olivat jokaisen oppilaan oma osallistumisen ja eläytymisen tapa ja taso sekä tarinallisuus, leikinomaisuus, monipuolisuus, keskustelevuus, mielikuvituksen voima tai luovuus, ryhmälähtöisyys ja turvallinen tai rento ilmapiiri. Ovatko kaikki nämä sellaisia ominaisuuksia, joita niin kutsutulla perinteisellä kouluopetuksella ei ole?

Olen aiemmin törmännyt oppilaiden ja heidän vanhempiensa mahdollisiin ennakkoluuloihin uusia oppiaineita tai opetusmenetelmiä kohtaan (*Salo 2013, 34 - 35; ks. myös Rusanen 2002, 132*). Voi olla, että opettajien oma muutosvastarinta koulukulttuurin uudistamista kohtaan heijastuu myös oppilaiden käytökseen. Toisaalta opettajilla voi olla myös pelko siitä, että oppilaiden vanhemmat pitäisivät draamakasvatusta jollain tapaa vähäpätöisempänä, kuin niin kutsuttua perinteistä koulu-

opetusta, ja draamakasvatusta käyttävä opettaja joutuisi näin oppilaiden vanhempien silmissä huonoon valoon. Oppilaiden vanhemmat peilaavat opettajien tavoin koulukulttuurin uudistuksia siihen, mihin he itse ovat omana kouluaikanaan tottuneet. Koulun kulttuuria saattaakin olla haastavampi uudistaa, kuin esimerkiksi muiden työyhteisöjen kulttuuria, sillä jokaisella on koulukulttuurista jonkinlainen käsitys ainakin niissä maissa, joissa oppivelvollisuus koskee kaikkia. Koulukulttuurin uudistamisen ongelmat laajenevatkin näin koskemaan myös koulua ympäröivän yhteiskunnan kulttuuria. Koulu instituutiona on melko lailla pysyvä. Se, millaiseen koulunkäyntiin olemme itse tottuneet lapsena, sellaista vaadimme myös omille lapsillemme. Vanhemmilta ja opettajilta voi jäädä helposti huomaamatta, että yhteiskunta on omista kouluajoista muuttunut. Kirjailija, kasvatustieteen professori ja poliitikko Sir Ken Robinson (2006) kertoo Ted (Ideas worth spreading) -konferenssissa koulutuksen tehtävästä valmistaa ihmiset tulevaisuutta varten. Ongelmana tässä on, että kukaan ei voi tietää millainen tulevaisuus on alakoulun ensimmäisellä luokalla olevan oppilaan viimein valmistuttua ammattiinsa noin 15 - 20 vuoden kuluttua. (Robinson 2006.)

Draaman näkeminen yleisen opetusmenetelmän sijaan vain vaihtoehtoisena opetustapana herättää myös kysymyksen, arvostavatko opettajat niin kutsuttua perinteistä kouluopetusta enemmän kuin luovaa, elämyksellistä oppimista. Olettaen, että perinteisestä kouluopetuksesta puuttuu draamaopetuksen ominaisuudet. Vaikka draaman avulla oppimisessa nähdäänkin olevan useita hyötyjä, pidetäänkö sitä silti vain marginaalisena opetustyylinä, jota voi tarvittaessa käyttää piristysruiskeena, mikäli oppilaille ei jostain syystä näytä toimivan perinteisempi opetustyyli? Miksi draamaa ei nähdä sellaisena opetusmenetelmänä, jota voisi käyttää opetuksessa yhtä paljon tai jopa enemmän, kuin muita opetusmenetelmiä? Tämän voi ainakin osittain nähdä johtuvan siitä, että draamakasvatukseen kuuluu luokassa vapaasti liikkuminen. Paikoillaan istuminen on juurtunut melko syvälle peruskoulujärjestelmään kuuluvaksi osaksi (Dewey 2001, 21 - 23), mikä kävi ilmi myös tämän tutkimuksen aineistosta: ”Prototyyppiseen koulunkäyntiin kuuluvat vahvasti pulpetti ja hiljaa istuminen, mitä tasokkaasta opettajankoulutuksesta ja uusista luovista ajatusmalleista huolimatta edelleen väitän esiintyvän ainakin 95% koulunkäynnistä” (n28). Kun tämä osa otetaan pois, tuntuu opetus helposti kaoottiselta. Opettajien keskuudessa esiintyykin pelkoa siitä, että draaman avulla opettaessa tunti menee helposti riehumiseksi (Salo 2013, 30). Oppilaiden mahdollinen riehuminen draaman aikana nousi esiin myös tässä tutkimusaineistossa. Kysymys on kuitenkin myös siitä, mikä nähdään riehumisena, ja mikä ei. Kun opettaja on tottunut siihen, että luokassa istutaan aloillaan ja ollaan hiljaa, jo pelkkä pulpeteista nouseminen ja vapaasti ilman viittaamista keskusteleminen saattaa vaikuttaa riehumiselta.

Muitakin syitä draaman marginaalisuudelle opetusmenetelmänä löytyy. Tutkimusaineistosta eriteltyjen tyypillisten opiskelijoiden ryhmästä *Positiiviset kriitikot* mainitsivat draamaopetuksen

ongelmaksi muun muassa sen, että kaikki opetussuunnitelmassa luetellut asiat eivät välttämättä tule draaman avulla opetetuiksi. Opettajan on helppo käydä opetussuunnitelman vaatimat asiat läpi oppikirjojen avulla, sillä oppikirjojen kehittäjät ovat suunnitelleet kirjat valmiiksi seuraamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelmatasolle opettaja voi kirjoista palata muutaman kerran vuodessa tarkistaakseen, että kaikki siellä luetellut asiat on tullut opetettua. Kirjoista opettaminen on opettajalle suunnittelun kannalta nopeampaa, kuin oppitunnin suunnittelu alusta saakka itse. Prosessidraamaa tai muita draamamenetelmiä käyttäessä opettajan on kuitenkin useimmiten suunniteltava oppitunti itsenäisesti alusta asti, mikä aineistossakin mainittiin yhdeksi menetelmän käytön kompastuskiveksi. Kun oppitunnin suunnittelee itse, joutuu käyttämään enemmän aikaa varmistakseen, että kaikki opetussuunnitelmassa mainitut kohdat tulee varmasti käytyä läpi. Kuitenkin Kohosen ja Leppilammen (1994, 27 - 28) mukaan tulevaisuuden koulussa opettajan tulisi ottaa itse enemmän vastuuta opetussisältöjen suunnittelusta. Aineistosta nousi toisaalta esiin myös päinvastainen näkemys, jonka mukaan prosessidraama säästää aikaa, sillä sen avulla voi integroida useita eri oppiaineiden sisältöjä yhteen. Integroinnin hyvänä puolena on opetettavien asioiden kytkeytyminen luonnollisella tavalla koulun ulkopuoliseen elämään, sillä harvoin eri oppiaineet esiintyvät elämässä toisistaan erillään ja varsinkin nuoret oppilaat myös havainnoivat maailmaa melko kokonaisvaltaisesti (Lahdes 1997, 211 - 212). Starkon (1995, 224) mukaan se, että oppilaat saavat yhdessä pohtia opetettavia asioita ja keksiä ratkaisuja ongelmiin ideoimalla ryhmässä, edistää opittujen asioiden soveltamisessa myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Koulun ulkopuoliseen elämään liittyy niin ikään aineistosta noussut huomio prosessidraamakurssikerran käytännöstä teoriaan edenneestä rakenteesta. Myös prosessidraama itsessään etenee usein käytännöstä teoriaan ja elämässäkin monet asiat tulevat yleensä vastaan ennen kuin niitä on ehtinyt teoreettisesti opiskella. Prosessidraamakurssikerran rakenteen kokemuksen perusteella opiskelijat kyseenalaistivatkin päiväkirjoissaan teorialähtöisen opetuksen.

Aineistosta nousi esiin ajatus siitä, ettei prosessidraamaa voi ohjata, ellei ole itse innostunut menetelmästä. Pelkkä kiinnostuneisuus menetelmää kohtaan ei siis riitä, vaan kiinnostuksen lisäksi tarvitaan innostus. Tästä herää kysymys, täytyykö opettajan aina olla innostunut tai edes kiinnostunut kaikesta, mitä opettaa? Lisäksi on aiheellista kysyä onko kukaan opettaja todellisuudessa aina innoissaan jokaisesta oppiaineesta ja jokaisesta opetettavasta aiheesta? Onko sellainen edes mahdollista? Mikä tekee juuri draamasta opettajan innostusta onnistuakseen vaativan opetustyökalun tai -aiheen? Myös *Uusien innostujien* -ryhmän nimi sisältää innostus -sanan, sillä tähän ryhmään kuuluneiden opiskelijoiden päiväkirjoista nousi esiin prosessidraama -menetelmästä innostuminen. Jos draamasta tulisi yksi uusi oppiaine opetussuunnitelmaan, voisiko kukaan opettaa sitä samoin, kuin muita aineita? Vai tarvitaanko draaman opettamiseen aina opettajan oma innostus? Aiemmin maini-

tun mukaan jos opettaja ei saa innostavaa omaa kokemusta draamaan osallistumisesta hän ei välttämättä tule käyttämään sitä työssään lainkaan, ellei se ole pakollista. Draama vaatiikin opettajalta innostuksen lisäksi myös mahdollisesti enemmän pätevyyttä ja aiempaa kokemusta, kuin monet muut koulussa opetettavat aineet, sillä pahimmillaan pohjustamattomalla draamatyöskentelyllä voidaan saada aikaan myös hallaa oppilaille (Salo 2013, 34 - 35; Toivanen 2002, 196 - 197; ks. myös Laakso 2004, 106 - 108; Salo 2010, 32; Rainio 2009, 13 - 14). Toisaalta Rasmussen (2010, 543 - 544) puhuu käsitteestä ”tarpeeksi hyvä draama” (good enough drama), jolla hän tarkoittaa draamatyöskentelyn tarjoavan oppilaille hyötyjä, vaikka se olisi hieman löyhemminkin pohjustettua.

Positiivisten kriitikkojen kompastuskivenä draamakasvatuksen käytössä on se, etteivät he ole yhtä innostuneita draamasta kuin *Draamaosaajat*. Innostuksen puute saa opettajan epäröimään käyttämäänsä menetelmää, jolloin hän ei rohkaise oppilaitaankaan heittäytymään draamaan. Innostus tiettyä aihetta kohtaan ilmenee myös hakeutumisella mahdolliseen täydennyskoulutukseen aiheen tiimoilta, mikä mahdollisesti lisää innostusta entisestään. Koska draama ei aiemmin ole ollut virallinen opetussuunnitelmassa mainittu opetusmenetelmä, ovat sitä mitä luultavimmin käyttäneet vain ne opettajat, jotka ovat menetelmästä innostuneita. Tämäkin saattaa olla yksi selitys sille, miksi aineistossa korostettiin opettajan oman innostuksen merkitystä. Tässäkin tapauksessa opiskelijat ammensivat omia koulukokemuksiaan samoin, kuin aiemmin mainitut oppilaat ja heidän vanhempansa, jotka saattavat epäillä koulukulttuurin uudistuksia.

Vaikka luokanopettajaopiskelijat pitivät omaa rooliin eläytymistään vaikeana, he kuitenkin näkivät, ettei lapsilla luultavasti olisi rooleihin eläytymisen kanssa ongelmaa. Tämä näkemys liittyy myös aineistosta nousseeseen pohdintaan siitä, minkä ikäisille ryhmille prosessidraama sopii opetusmenetelmäksi. Alaluokat nousivat tästä tutkimusaineistosta prosessidraamalle sopivammaksi kohderyhmäksi, tosin mainintoja oli myös prosessidraaman soveltuvuudesta minkä ikäisille tahansa. Mistä on peräisin ajatus siitä, etteivät muut kuin lapset, ja yleensä vain pienet lapset, osaisi eläytyä tai kokisi eläytymistä rooleihin mukavana? Joskus myös lapsilla voi olla hankaluuksia eläytyä rooliin (Salo 2010, 15 - 17). Toisaalta aiempien kokemusteni mukaan ja myös tässä tutkimuksessa prosessidraamakurssikerralla mukana olleiden luokanopettajaopiskelijoiden käytöksen mukaan myös aikuiset eläytyvät helposti draaman maailmaan, mikäli vain antavat itsensä eläytyä. Ryhmän iästä riippumatta prosessidraama, kuten draamatyöskentely yleensäkin tarvitsee aina räätälöidä ryhmälle sopivaksi (ks. esim. *Bowell & Heap* 2006, 28 - 30). Tässä olennaiseen osaan nousee se, miten hyvin opettaja tuntee ryhmän ja sen tarpeet, ei niinkään ryhmän jäsenten ikä. *Erringtonin* (2000, 33 - 43) mukaan jokainen opettaja räätälöi draamatuntinsa ja niiden tavoitteet myös itsensä ja omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Voidaan siis ajatella, että draamakasvatuksen menetelmiä käytettä-

essä myös opettaja on niin kutsuttuun perinteiseen kouluopetukseen verraten eri tavalla osa opetusryhmää ja tuo myös omia ajatuksiaan eri tavalla esille.

Aineistosta nousi esiin myös pohdintaa oppilaiden motivaatiosta. ”(T)unnin edetessä mietin pariin kertaan sitä, että mitä jos oppilaita ei huvita” (m5). Oppilaiden oma innostus liittyy paljolti myös opettajan innostukseen käyttää prosessidraama -menetelmää opetuksessaan. Samoin, kuin opettaja ei välttämättä ole innostunut kaikista opettamistaan aineista, ei oppilaskaan välttämättä ole innostunut kaikesta, mitä koulussa opetetaan. Oppilaita täytyy motivoida oppimiseen ja eri aineet ovat eri oppilaille innostavia ja helppoja tai toisaalta tylsiä ja vaikeita (Vilkko-Riihelä, 1999, 346 - 347). Small (2003, 20) kertoo kaiken opettajan tekemisen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon. Jos lapsella on hyvä mieli, hän on motivoitunut oppimaan ja vastaavasti jos hän tuntee itsensä surulliseksi, motivaatio laskee (Small 2003, 20). Aineistossa esiintyneen kaltaista pohdintaa oppilaiden motivaatiopulasta ei nähdäkseni juuri esiinny niin kutsutun perinteisen kouluopetuksen kohdalla. Opettajat eivät tunnu miettivän, mitä heidän itse pitäisi tehdä jos oppilasta ei huvita vaikkapa jakolaskut. Oppilaan motivaatiopulaa pohtiessa opettajien lopputulema on nähdäkseni yleensä se, kaikki oppilaat eivät vain pidä kaikesta. Mitä luultavimmin opettaja ei päädy niin kutsutun perinteisen kouluopetuksen kohdalla kohtaamansa oppilaan motivaatiopulan ratkaisemisessa siihen, ettei oppilaan tarvitsisi tehdä kyseistä tehtävää. Draamakasvatuksen kohdalla opettaja voisi silti, aineistosta nousseen näkemyksen mukaan, antaa oppilaan olla osallistumatta. Tämän kaiken voi nähdä liittyvän rooleihin eläytymiseen. Aineistosta nousi esiin, että opiskelijat kokivat roolityöskentelyyn eläytymisen haastavaksi ja epämiellyttäväksi. Voidaan siis kysyä, mikäli opettaja kokee näin, ajatteleeko hän oppilaan kokevan samoin? Samoin voidaan myös kysyä, mikäli opettaja kokee esimerkiksi jonkin kielioppiasian olevan helppo ja mielenkiintoinen, ajatteleeko hän asian olevan oppilaankin mielestä näin?

Myös aineistossa esiintynyt näkemys siitä, että oppilaat saattavat hämmentyä draamatyöskentelystä, on lähellä pohdintaa oppilaiden motivaatiopulasta. Draamatyöskentelyn lisäksi moni muukin koulussa opetettava asia saattaa olla oppilaalle syystä tai toisesta hämmäntävä. Ajattelevatko opettajat oppilaan hämmentyessä niin kutsutun perinteisen kouluopetuksen tunnilla syyn olevan opetettavassa asiassa, vai oppilaassa itsessään? Voiko olla, että opettaja kokee kaiken omasta koulujastaan poikkeavan opetuksen hieman vähäpätöisempänä ja toisaalta taas omia koulukokemuksia vastaavan opetuksen tähdellisempänä? Onko tällöin niin, että opettaja toteuttaa tätä omasta mielestään tärkeämpää opetusta, vaikka tietää sen olevan joistain oppilaista tylsää tai vaikeaa, mutta vähäpätöisemmän opetuksen kanssa hän toimii empaattisesti oppilasta kohtaan ja miettii, mitä jos oppilasta ei huvita? Vaikka perinteiseen kouluopetukseen liittyvät elementit ovat yhteiskunnassa tuttuja jo useiden vuosikymmenten takaa, tulee muistaa, että koulunkäyntinsä vasta aloittavalle oppilaalle

ne ovat yhtä tuntemattomia, kuin rooleihin eläytyminen pulpettityöskentelyyn tottuneelle opettajalle (Dewey 2001, 21 - 39).

Samaa pohdinnan linjaa jatkaa aineistosta noussut maininta siitä, että oppilaiden keskittyminen saattaa harhautua draamatyöskentelyssä muualle, kuin opetettavaan asiaan. Tätäkin seikkaa voi katsoa monelta kannalta. Toisaalta oppilaiden keskittyminen ei välttämättä niin kutsutun perinteisen kouluopetuksen tunnillakaan välttämättä pysy koko aikaa opetettavassa aiheessa (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 27 - 29). Koska oppilaat ovat kuitenkin perinteisemmällä tunnilla hiljaa paikoillaan, tätä keskittymisen herpaantumista ei välttämättä ulospäin edes huomaa. Toisaalta on todettu myös, että eri ihmiset saattavat tarvita erilaista toimintaa keskittyäkseen. Joku oppilas saattaa esimerkiksi keskittyä paremmin jos saa samalla piirtää tai tehdä jotain muuta toiminnallista (Robinson 2006). Syksyllä 2014 uutisoitiin alakoulunopettajasta, joka oli poistanut luokastaan pulpetit ja tuonut tilalle sohvia ja kodikkaita kalusteita. Opettajan mukaan hänen tunnillaan saa myös pyöriä tuolilla, mikäli se auttaa keskittymään, eikä häiritse muita. (Nyt.fi 2014). Kaikkien oppilaiden keskittymistä paikoillaan istuminen ei auta (Dewey 2001, 21 - 39), mutta toisaalta hiljaisuutta keskittyäkseen vaativan oppilaan keskittymiskyky saattaa varmasti herpaantua omilta paikoilta poistuttaessa, esimerkiksi juuri draamatyöskentelyn aikana.

Se, että tutkimusaineistosta ei noussut lainkaan esille draamatyöskentelystä saatavat oppilaiden onnistumisen kokemukset, herättää kysymyksen, arvostavatko luokanopettajaopiskelijat oppilaiden kokemusta onnistumisesta ja omasta osaamisesta. Omien opiskelukokemusteni mukaan luokanopettajakoulutuksessa opettajan tehtäviksi luokassa on varsinkin monialaisissa opinnoissa nostettu usein hyvän oppimisilmapiirin luominen luokkaan. Onnistumisen kokemusten liittymisestä tähän ilmapiiriin ei kuitenkaan ole ainakaan omien opintojeni kohdalla paljoa puhuttu. Sen sijaan on puhuttu epäonnistumisen pelon poistamisesta luokasta. Epäonnistumisen pelon kitkeminen ja onnistumisen kokemusten vahvistaminen kulkevat kuitenkin käsi kädessä (Toivanen 2002, 189). Kun oppilas välillä onnistuu, hänen minäpystyvyytensä kokemus kasvaa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 204 - 206) ja hän ei näin koe epäonnistumisia niin suurena pettymyksenä. Robinsonin (2006) mukaan myös luovuus perustuu siihen, ettei pelkää tehdä virheitä. Kaikki lapset ovat luovia, mutta koska koulujärjestelmä opettaa lapset pelkäämään virheitä tämä lasten luontainen luovuus kärsii (Robinson 2006). Onnistumisen kokemusten vaikutuksia oppilaan kokemukseen omasta kyvystään oppia uutta (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 204 - 206), ei ole myöskään ainakaan omista opettajan opinnoissani korostettu juuri lainkaan. Kuitenkin samaan aikaan korostetaan opettajan tehtävää saada kaikki oppilaat oppimaan omalla tavallaan mahdollisimman hyvin. Vaikka arvosanat ovat oppimisen kannalta usealla tavalla ristiriitainen tapa mitata oppilaan osaa-

mista (Lahdes 1997, 225 - 228), oppilaiden onnistumisen kokemukset koulussa liittyvät pitkälti hyvien arvosanojen saamiseen.

6 POHDINTA

Laakso (2004, 24 - 25) on tutkinut väitöskirjassaan opettajaksi opiskelevien kokemuksia ja oppimista prosessidraamatunneista. Eräänä mahdollisena jatkotutkimusaiheena hän esittelee tutkimuksen siitä, miten muut kuin draamaa säännöllisesti opettavat henkilöt käyttävät prosessidraamaa opetuksessaan muun muassa oppivelvollisuuskouluissa (Laakso 2004, 189 - 190). Tämän kaltaista tutkimusta jo työssä olevien opettajien suhtautumisesta draamaan ja sen käyttämiseen opetuksessa, ei näyttänyt olevan Suomessa juuri tehty ennen kandidaatintutkielmaani. Kandidaatintutkielmani tulokset osoittivat, että draamamenetelmiä käytetään peruskoulun opetuksessa varsin paljon ja ne ovat opettajien mielestä tehokkaita, hyödyllisiä ja tärkeitä opetusmenetelmiä. Keskeisimmäksi ongelmaksi draamamenetelmien käytön suhteen nousivat tuolloin opettajien omat tiedot ja taidot. Luokan- ja aineenopettajat kaipasivat sekä täydennyskoulutusta että lisää koulutusta jo opettajan opintoihin draamamenetelmien opetuskäytöstä. Tämän pro gradu -tutkimuksen interventiona toteutetun prosessidraamakoulutuksen tarkoitus oli itse tutkimusaineiston keräämisen lisäksi myös omalta osaltaan kehittää luokanopettajaopiskelijoille tarjottavaa koulutusta draamamenetelmistä.

Sahlbergin (2011, 140) asettama tavoite tulevaisuuden peruskoululle Suomessa on luoda sellainen oppijoiden yhteisö, jossa olosuhteet ovat suotuisat jokaisen oppijan oman lahjakkuuden löytämiselle. Nähdäkseni draama opetusmenetelmänä ja mahdollisesti tulevaisuudessa myös omana oppiaineenaan antaisi hyvät välineet tällaisen oppijayhteisön luomiselle. Opettajien on kuitenkin oltava kykeneviä opettamaan draamamenetelmien avulla, jotta draamasta on oppilaille hyötyä (ks. esim. Salo 2010, 32, 35 - 37; Rainio 2009, 13 - 14; Laakso 2004, 106 - 108; Toivanen 2002, 189).

Vastaus tutkimustehtävään ”miten tulevat luokanopettajat näkevät draamakasvatuksen peruskoulun opetuksessa?” on tulosten perusteella varsin positiivinen. Luokanopettajaopiskelijat näkevät draamakasvatukselle olevan tilaa ja tarvetta peruskoulun opetuksessa. Tuleville luokanopettajille kehittyi kokemuksellisen menetelmäkoulutuksen myötä prosessidraama -menetelmästä toimiva kuva opetusmenetelmänä ja suuri osa koulutukseen osallistuneista sanoi tulevansa mahdollisesti myös käyttämään menetelmää tulevaisuudessa.

Tämä pro gradu -tutkimus sisälsi toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksen voi katsoa olevan onnistunut, mikäli sen avulla saadaan aikaiseksi muutos parempaan suuntaan (Huttunen,

Kakkori & Heikkinen 1999, 118 - 119). Edellä mainitun Sahlbergin (2011, 140) suomalaiselle koulujärjestelmälle asettaman tavoitteen tarkoituksena on saada Suomen kansainvälisesti tunnustusta saaneessa koulujärjestelmässä aikaan muutoksia entistä parempaan suuntaan. Mikäli draaman katsotaan olevan osa tätä muutosta ja mikäli katsotaan, että opettajien omat uskomukset ja ymmärrys muutoksen tarpeellisuudesta tulee olla muutokseen tarvittavalla tasolla (Sahlberg 1998, 78) ennen kuin muutos voi toteutua, voidaan tätä pro gradu -tutkimusta pitää myös yhtenä pienenä osana Sahlbergin asettaman tavoitteen toteutumista ja siten tutkimuksellisesti merkittävänä. Ajankoh- taiseksi tutkimuksen tekee 2016 voimaan tuleva perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus, jossa draaman käyttöä opetusmenetelmänä on lisätty (Opetushallitus 2012). Tutkimus ja siinä toteutettu interventio koskee pientä tulevien opettajien joukkoa, mutta siitä saatuja tuloksia voidaan soveltaa koskemaan myös opettajia yleisesti.

Tiedon luotettavuutta mitataan tieteessä reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti kuva- vaa sitä kuinka samana tutkimustulos pysyy, mikäli tutkimus toteutettaisiin uudelleen. Sen tehtävänä on tarkastella, onko tutkimukseen mahdollisesti vaikuttanut jokin väliintuleva muuttuja. Toimin- tatutkimuksen interventio on kuitenkin jo itsessään väliintuleva muuttuja, joten reliabiliteetin käsite ei näin ollen ole kovin hyvin sovellettavissa toimintatutkimukseen. Validiteetti kuvaa sitä, miten hyvin tutkimustulos vastaa todellisuutta. Validiteetin määritelmän mukaan tieto on totta jos se vas- taa ulkoisessa maailmassa olevaa tosiasioiden tilaa. Kuitenkin toimintatutkimus keskittyy ensisijai- sesti tiettyyn yhteisöön, jonka sisällä tutkimus tehdään, joten tutkimuksella saavutettua tietoa ei voida täysin arvioida myöskään validiteetin käsittein. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113 - 114.) Toimintatutkimuksessa kysymys saavutetun tiedon luotettavuudesta voidaankin korvata pu- humalla esimerkiksi tiedon pätevyydestä, laadusta, uskottavuudesta, oikeudenmukaisuudesta tai käyttökelpoisuudesta (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 111 - 112). Tämän pro gradu - tutkimuksen avulla saavutettua tietoa voidaan pitää käyttökelpoisena pohjana tuleville tutkimuksille koskien draamakasvatuksen asemaa ja siihen liittyviä asenteita suomalaisen peruskoulun opettajis- ton keskuudessa. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden joukko on ainutlaatui- nen siitä syystä, että he tulevat astumaan työelämäänsä samoihin aikoihin, kuin 2016 vuoden opetus- suunnitelmauudistus otetaan käyttöön.

Prosessidraama osoittautui tämän pro gradu -tutkimuksen mukaan olevan varsin toimiva ope- tusmenetelmä, jota luokanopettajaopiskelijat haluaisivat mielellään käyttää tai ainakin kokeilla tule- vassa opettajan työssään. Tulosten valossa näyttää kuitenkin siltä, että opettajan tulisi olla itse in- nostunut draamasta opettaakseen sitä hyvin. Tämä herättää kysymyksen, onnistuuko draaman otta- minen mukaan opetussuunnitelmaan, mikäli kaikki opettajat eivät ole siitä innostuneita? Mikäli draamasta tulisi oma oppiaineensa, voisi sen opettamisessa kuitenkin mahdollisesti käyttää myös

opettajien keskinäistä vaihtoa luokkien välillä. Samalla kun musiikista innostunut opettaja opettaa draamasta innostuneen luokalle musiikkia, voi draamasta innostunut opettaja opettaa musiikista innostuneen luokalle draamaa. Tällaista opettajien keskinäistä vaihtoa harrastetaankin jo useassa alakoulussa, mutta sen määrää voisi hyvin myös lisätä. Yläkoulussa oppilaiden tulee viimeistään sopeutua erilaisiin opetustyyliin opettajien vaihtuessa joka oppitunti. Miksei samankaltaista aineenopettajamaisuutta otettaisi käyttöön jo alakoulussa? Toki ei pidä unohtaa oman luokanopettajan merkitystä oppilaan kasvulle, mutta opetuksen taso voi kuitenkin olla mahdollisesti parempi silloin, kun eri aineita opettavat ne opettajat, jotka tietävät aineesta eniten ja ovat siitä innostuneita.

Myös draama -sanan merkitystä Suomen kielessä on nähdäkseni syytä pohtia. Voiko olla, että opetushallituksen ehdotus draama -oppiaineesta tulevassa opetussuunnitelmauudistuksessa kaatui siitä syystä, että draama -sanalla on Suomen kielessä negatiivissävytteinen tulkinta? Draamasta puhutaan teatteriin liittyvien asioiden lisäksi yleensä silloin kun ilmaistaan jotain hankalaa tai sekavaa ilmiötä, usein myös riitoja tai erimielisyyksiä. Lisäksi draama -sanin viittaus teatterin maailmaan ja opettajien ymmärrys draamasta ensisijaisesti näyttelemisenä (Salo 2013, 32, 41) saattavat haitata tällaisen uuden oppiaineen ottamista mukaan peruskoulujen kaikille pakolliseen opetukseen. Esimerkiksi joidenkin oppilaiden vakaumus saattaa kieltää teatterin ja esiintymisen kaikissa muodoissaan. Eräs tähän pro gradu -tutkimukseen osallistunut opiskelija otti draaman terminä esille oppimispäiväkirjassaan: ”Itse en pidä termistä draama, mielestäni koulutus ja kasvatusyhteyksissä toimivampi termi voisi olla vaikka ilmaisukasvatus, vaikka miltei ilmaisua suuremmassa roolissa pitäisin kokemuksellisuutta” (n9). Draaman kautta opitaankin nimenomaan ilmaisua eri muodoissaan ja ilmaisun tulkitsemista kokemusten kautta, joten termissä ilmaisukasvatus kiteytyisi mahdollisesti draamakasvatuksen ydin paremmin. Lauri (2005, 86) on esittänyt draamalle vaihtoehtoiseksi kutsunimeksi myös ”enactive learning” (to enact = näytellä, esittää, soveltaa).

Draamakasvatukselle ominaista ilmaisutaitoa opitaan myös silloin, kun draamaa käytetään opetusmenetelmänä, joten on oleellista kysyä tarvitsisiko draamasta tehdä omaa oppiainettaan lainkaan? Mikäli katsotaan, että draama ei tarvitse omaa paikkaansa oppiaineena, sillä sen käyttäminen opetuksen välineenä takaa samat tulokset, voisi samalla kysyä tarvitseeko esimerkiksi musiikki tai kuvataide omaa oppiainepaikkaansa. Käytetäänhän laulamista ja piirtämistäkin myös välineenä muiden aineiden opetuksessa. Nyky-yhteiskunta korostaa paljon muun muassa innovaatiokykyä, itsensä esille tuomisen taitoja ja sosiaalisia taitoja, esimerkiksi töitä hakiessa. Eikö koulun tulisi valmistaa oppilaita juuri heidän tulevaa elämäänsä varten ja tarjota juuri näitä erilaisia elämässä tarvittavia taitoja? Toisaalta voidaan myös pohtia ketä oppiainejakoisuus kouluissa palvelee? Etenkin opetussuunnitelmia uudistettaessa oppiaineiden välille muodostuu helposti taistelua tuntimääristä (Rajakaltio 2011, 45). Voisiko oppiainejakoisuutta tulevaisuuden koulussa vähentää tai mahdolli-

sesti unohtaa kokonaan ja siirtyä integroidumpaan opetukseen, jossa opetettavat ilmiöt esitettäisiin oppilaille usean eri oppiaineen näkökulmasta, kuten ne todellisessa maailmassakin ilmenevät (ks. esim. Lahdes 1997, 221 - 212)?

Koska opettajantyö on kiireistä ja suurinta osaa tunteista ei välttämättä ole mahdollista suunnitella alusta saakka itse, olisi yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe myös kehittää ja tutkia erilaisten opetuksellisiin draamamenetelmiin erikoistuneiden opettajanoppaiden toimivuutta peruskoulun opettajien käytössä. Opettajanoppaat helpottaisivat draamamenetelmien käyttöönottoa myös sellaisten opettajien keskuudessa, jotka lukeutuvat esimerkiksi *Positiivisten kriitikkojen* -ryhmään, kokevat draamaoppituntien suunnittelun liian työlääksi ja aikaa vieväksi tai eivät ole draamasta lainkaan innostuneita.

Olen teatteri-ilmaisun ohjaajaksi valmistuessani ja sen jälkeen luokanopettajaksi opiskellessani pyrkinyt tutkimaan olisiko prosessidraama -menetelmästä peruskoulun opetusmenetelmäksi ja draamasta mahdollisesti myös uudeksi oppiaineeksi. Teatteri-ilmaisun ohjaajan opinnäytetyöni selvitti osaltaan, että menetelmä toimii opetuksessa. Luokanopettajan kandidaatintutkielma antoi lisää perusteluja draamakasvatuksen potentiaalille ja selvitti, että luokan- ja aineenopettajat olisivat kiinnostuneita käyttämään draamamenetelmiä opetuksessaan enemmänkin, mikäli heillä olisi siihen omasta mielestään riittävästi tietoa ja taitoa. Koska kaikki opettajat eivät voi osallistua täydennyskoulutukseen, olisi yksi nähdäkseni varteenotettava vaihtoehto opettaa draamamenetelmien käyttöä opetuksessa jo opettajankoulutuksen aikana. Tässä pro gradu -tutkimuksessa toteutetun prosessidraamakoulutuksen saama palaute ja opiskelijoiden halukkuus käyttää menetelmää tulevassa opetuksessaan antaa perustelun sille, miksi draamaa on syytä opettaa opettajaksi opiskeleville myös tulevaisuudessa. Seuraavassa opetussuunnitelmauudistuksessa draamaa on lisätty opetusmenetelmäksi. Voi olla, että sitä seuraavaan opetussuunnitelmaan ilmestyy uusi oppiaine. Opettajat tarvitsevat sitä ennen tukea tämän mahdollisen uudistuksen vastaanottamiseen (Sahlberg 1998, 78).

LÄHTEET

Ahtineva, A. 2006. Roolileikkejä matemaattisissa aineissa. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.) *Draama ja kasvatus - opas koulun draamatyöskentelyyn*. Vaajakoski: Gummerus, 116 - 125.

Airaksinen, R. & Okkonen, S. 2006. *Teatteria tenaville - Lapsi teatterin kokijana*. Jyväskylä: Gummerus.

Annala, J. 2007. *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta*. Tampere: Tampere University Press.

Asikainen, S. 2003. *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Avoinyliopisto.fi. 2015. Tiedot Suomen yliopistojen avoimesta yliopisto-opetuksesta. <http://www.avoinyliopisto.fi/urlihaku.aspx?queryid=70c1c741-0dfe-4af2-a7ed-c1e4a18cec38> Luettu 27.2.2015

Bowell, P. & Heap, B. 2006. *Prosessidraama - polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Suom. R. Airaksinen, P. Korhonen & P. Korhonen. Vaajakoski: Gummerus.

Dewey, J. 2001. *The School and Society & The Child and the Curriculum*. New York: Dover Publications, Inc.

Duudsonit. 2012. Duudsonit kiusaamista vastaan! <http://duudsonit.com/duudsonit-kiusaamista-vastaan/> Luettu 13.2.2015.

Erikson, E. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suom. E. Huttunen. Jyväskylä: Gummerus.

- Errington, E. 2000. Telling Tales: Critical Reflections on Drama Teaching and Research. Contemporary Theatre Review (Vol. 10, Part. 2), 33 - 43.
- Erwin, P. 2005. Asenteet ja niihin vaikuttaminen. Suom. M. Ahokas. Helsinki: WSOY.
- FIDEA - Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto. 2013. <http://fideafinland.weebly.com/> Luettu 12.1.2015
- Fullan, G.M. 2007. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, G.M. 1992. Successful School Improvement. Portsmouth: Open University Press.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 5 - 10.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Halkilahti, H. 2012. Onnistumisen edellytykset draaman opetukselle peruskouluissa. Metropolia ammattikorkeakoulu.
<http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/51880/Onnistum.pdf?sequence=1> Luettu 12.1.2015
- Happonen, K. 2009. Prosessidraama kirjoittamisen opetusmenetelmänä - Lukiolaisten tuotoksia ja kokemuksia. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23083/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201004011371.pdf?sequence=1> Luettu 12.1.2015
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus – Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistus-seura.

- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) *Katarsis - Draama, teatteri ja kasvat.* Jyväskylä: Gummerus, 75 - 106.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä - Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Juva: Atena kustannus, 25 - 62.
- Heikkinen, H., Laakso, E. & Toivanen, T. 2012. Draamaopetuksen merkitystä kouluissa ei ymmärretä. *Helsingin Sanomat*, mielipide 8.3.2012.
http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/8.3.2012hsmielipidetapiotoivanenerkkila_aksolahannumheikkinen.pdf Luettu 12.1.2015
- Helander, J. 2002. *Draamakasvatusta - onnistumisen pedagogiikkaa, näkökulmia draamakasvatukseen ihmistyön ammatillisessa koulutuksessa.* Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helsingin yliopisto. 2015. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan koulutusten tutkintovaatimukset 2012-2015. <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/vaatimukset/index.htm> Luettu 27.2.2015
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus.* Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä - Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Juva: Atena kustannus, 111 - 136.
- Häkämies, A. 2005. *Tunteet - portti arvomaailmaamme draamatyöskentelyssä.* Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) *Draamaa ja teatteria yhteisöissä.* Helsinki: Stadia, 146 - 158.
- Hänninen, V. 2002. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos.* Tampere: Tampere University Press.
- Itä-Suomen yliopisto. 2015. Uusi OpeArt koulutus Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella. <http://www.uef.fi/fi/tatu2/opeart> Luettu 27.2.2015
- Jyväskylän yliopisto. 2015. Luokanopettajakoulutus. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus> Luettu 27.2.2015

- Järvi, P. 2012. Kuinka paljon mahtuu pieneen sydämeen? Keskipohjanmaa -lehti, mielipide 6.4.2012.
<http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/6.4.2012keskipohjanmaapiarvi.pdf> Luettu 12.1.2015
- Kanerva P. & Viranko V. 1997. Aplodeja Etsijöille - Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Rauma: Laatusana.
- Karppinen, T. 2012. Roolien kautta opitaan. Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto FIDEA ry. 18.2.2012. <http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/18.2.2012tinttikarppinen.pdf> Luettu 12.1.2015
- Karppinen, T. 2011. Kuka vastustaa empatian oppimista? Helsingin Sanomat, mielipide 5.2.2011. <http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/5.2.2011hsmielipidetinttikarppinen.pdf> Luettu 12.1.2015
- Karppinen, T. 2010. Elämässä jokaisella on oikeus päärooliin. Helsingin Sanomat, mielipide 25.10.2010. <http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/25.10.2010hsmielipidetinttikarppinen.pdf> Luettu 12.1.2015
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus - aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kettula, K. 2012. Towards professional growth: essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, role-play and reflective journals. Helsinki: Finnish Society of Forest Science, Finnish Forest Research Institute, Faculty of Agriculture and Forestry of the University of Helsinki, School of Forest Sciences of the University of Eastern Finland.
- KiVa Anti-Bullying Program. 2012. <http://www.kivakoulu.fi/hanke> Luettu 13.2.2015.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Koskenniemi, P. 2007. Osallistava teatteri - Devising ja muita merkillisyyksiä. Opintokeskus Kansalaisfoorumi.

Koulutuksen tutkimuslaitos. 2002. Tiedote 8.5.2002. Jyväskylän yliopisto.

Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään - Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/img/portal/23455/d106.pdf> Luettu 21.1.2015.

Kupari, P., Sulkunen, S. Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen - Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/img/portal/23456/d107.pdf> Luettu 21.1.2015

Kuula, A. 2006a. Toimintatutkimus. Luku 5.4. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Luettu 12.1.2015

Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124 - 140.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus, Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Laakso, E. 2010 Draama vihdoin oppiaineeksi. Helsingin Sanomat 30.8.2010. <http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/30.8.2010hserkkilaakso.pdf> Luettu 12.1.2015

Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä, prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Lauri, A-M. 2005. Esimerkkejä draamamenetelmien käytöstä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö, 82 - 91.
- Lehtonen, J. & Tantt-Knapp, H. (toim.) 1994. DRAAMA. NYT. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP. Vammala: Sanoma Pro.
- Lintunen, J. & Viirret, T L. 2011. Draamaopettajia on koulutettu jo 20 vuotta. Helsingin Sanomat, mielipide 17.11.2010.
<http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/17.11.2010hsmielipidejarmolintunentuijaleenaviirret.pdf> Luettu 12.1.2015
- Mustonen, C & Salmi, M. 1994. Ilmaisukasvatusta yhteistyössä. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 83 - 89.
- Nyt.fi. 2014. Opettaja määräsi pulpetit pois luokasta, toi tilalle sohvapöydät ja haluaa räjäyttää opetussuunnitelman. <http://nyt.fi/a1305870531097> Luettu 10.4.2015
- O'Neill, C. 1995. Drama worlds, a framework for process drama. Portsmouth: NH. Heinemann.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> Luettu 6.4.2015
- Opetushallitus 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön lehdistötiedote 28.6.2012. <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2012/037> Luettu 13.2.2015
- Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Suomi jälleen PISA-tutkimuksen kärkeä.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html> Luettu 2.4.2015

Oulun yliopisto. 2015. Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://www.oulu.fi/ktk/opinto-opas> Luettu 27.2.2015

Owens, A. & Barber, K. 2001. Draamasuunnistus - prosessidraaman arviointi ja reflektointi. Suom. R. Airaksinen & P. Korhonen. Jyväskylä: Gummerus.

Owens, A. & Barber, K. 1997. Draama toimii. Suom. J-P. Kajjanen & P. Korhonen. Helsinki: JBkustannus.

Paasonen, A-M. & Suutari, A. 2013. Alakoulunopettajien luovuusasenteista. Oulun yliopisto.

Pulli, T. & Hämäläinen, V. (toim.) 2003. Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Helsinki: Pääjärven kuntayhtymä.

Rainio, E. 2009. Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Opintokeskus: Kansalaisfoorumi.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä - Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press.

Rasmussen, B. 2010. The "good enough" drama: reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *The Journal of Applied Theatre and Performance* (Vol. 15, No. 4), 529 - 546.

Robinson, K. 2006. How schools kill creativity. Ted - Ideas worth spreading.
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity Luettu 15.3.2015

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.

Ropponen, M. 2006. Draama alakoulun kommunikatiivisessa englanninopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10412/URN_NBN_fi_jyu-2006365.pdf?sequence=1 Luettu 12.1.2015

Ruismäki, H. & Toivanen, T. 2011. Draama-oppiaine lisääsi lasten ja nuorten hyvinvointia. Helsingin Sanomat, mielipide 11.4.2011.
<http://fideafinland.weebly.com/uploads/4/0/0/0/40000891/11.04.2011hsmielipidetapiotoivanenheikkiruismki.pdf> Luettu 12.1.2015

Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.) Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Helsinki: Draamatyö, 24 - 31.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita - Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Teatterikorkeakoulu: Acta Senica 11.

Rusanen, S. 2001. Teatteri - Huutolaislapsi suomalaisessa koulussa. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Østern (toim.) Katarsis - Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Gummerus, 47 - 60.

Saaranen, E. Oppikirjat luonnontieteellisen ajattelun kehittäjänä - ala-asteen ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjojen toiminnallisten tutkimustehtävien analyysi. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Saarin, M. 2013. Vaikeasti kehitysvammaiseksi diagnosoituun opiskelijaan kohdistuneet suhtautumistyyli yliopisto- ja vapaa-ajan ympäristöissä. Kasvatus & Aika (Vol. 7, No. 4), 60 - 71.

Sahlberg, P. 2011. Finnish Lessons - What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Jyväskylä: WSOY.

Salo, E. 2013. Draamamenetelmät opetuksessa. Kasvatustieteiden kandidaatintutkielma, Tampereen yliopisto.

Salo, E. 2010. Prosessidraama opetus- ja oppimismenetelmänä alakoulussa. Opinnäytetyö, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Selkälä, R. 2003. Draamaa puheterapiaan. Teoksessa T. Pulli & V. Hämäläinen (toim.) Kuvittele! Draama kieltä kehräilee, sanatonta saattelee. Helsinki: Pääjärven kuntayhtymä, 24 - 28.

Sinivuori, P & Sinivuori, T. 2007. Esiripusta arvoihin, toiminnallinen draamakasvatuskirja. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Small, G. 2003. Joyful Learning . No One Ever Wants to Go to Recess! Oxford: ScarecrowEducation.

Starko, A. J. 1995. Creativity in the Classroom - Schools of Curious Delight. New York: Longman Publishers.

Sura, S. 2006. Roolinvaihto pedagogisena interventiona. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.) Draama ja kasvatus - opas koulun draamatyöskentelyyn. Vaajakoski: Gummerus, 15 - 27.

Tampereen yliopisto. 2015. Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma.

<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=6585&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2014> Luettu 27.2.2015.

Toivanen, T. 2003. Taidekasvatus - harrastamista, ruisleipää vai jotain muuta? Teoksessa A-L.

Østern, P. Teerijoki & H. Heikkinen (toim.) Tutkiva draamaopettaja - Draamakasvatuksen vuosikirja 2000-2003. Jyväskylän yliopisto, 55 - 62.

Toivanen, T. 2002. "Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta" - Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Teatterikorkeakoulu: Acta Senica 11.

Toivanen, T., Mikkola, K. & Ruismäki, H. 2012. The challenge of an empty space: Pedagogical and multimodal interaction in drama lessons. Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol. 69, 2012), 2082 - 2091. [http://ac.els-cdn.com/S1877042812056352/1-s2.0-S1877042812056352-main.pdf?_tid=9aa87032-b558-11e2-ba21-](http://ac.els-cdn.com/S1877042812056352/1-s2.0-S1877042812056352-main.pdf?_tid=9aa87032-b558-11e2-ba21-00000aab0f02&acdnat=1367740473_1a35905df44e1636102bf92069dbb718)

[00000aab0f02&acdnat=1367740473_1a35905df44e1636102bf92069dbb718](http://ac.els-cdn.com/S1877042812056352/1-s2.0-S1877042812056352-main.pdf?_tid=9aa87032-b558-11e2-ba21-00000aab0f02&acdnat=1367740473_1a35905df44e1636102bf92069dbb718) Luettu. 12.1.2015

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun yliopisto. 2015. Tutkintoon sisällytettävät muut opinnot, Turku.

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=19027&lang=fi&uiLang=fi&lvv=2014>

Luettu 27.2.2015.

van den Berg, C., Coetzee, M-H. & Munro M. 2014. Exploring the potential of the process drama convention of dramatised poetry to enhance anger-management skills in adolescent girls. South African Theatre Journal (Vol. 27, No. 3), 222 - 235.

Ventola, M-R. 2005. Taide keskellä elämää. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draama ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Stadia, 34 - 47.

Ventola, M-R & Renlund, M. 2005. Käytäntöjä. Teoksessa M-R. Ventola & M. Renlund (toim.) Draama ja teatteria yhteisöissä. Helsinki: Stadia, 56 - 80.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psyhyke - psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Viranko, V. 1997. Draaman arvo opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko. Aplo-deja Etsijöille - Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Rauma: Laatusana, 109 - 120.

Virta, A. 2006. Forum-teatteri osallistavan draaman muotona. Teoksessa V. Kaartinen & S. Sura (toim.) Draama ja kasvatus - opas koulun draamatyöskentelyyn. Vaajakoski: Gummerus, 28 - 38.

Yleisradio. 2014. Ajankohtainen kakkonen - Koulukiusaamisilta. <http://ohjelmaopas.yle.fi/1-2416300> Luettu 13.2.2015.

Østern, A-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus, 43 - 73.

AFRIKAN TÄHTI -PROSESSIDRAAMA

Teema:	Perusasiat Afrikan valtioista alakoulun 5. tai 6. -luokalle
Konteksti:	Afrikan tähden kuljetus Etelä-Afrikasta Englannin kuninkaalle
Kehys:	Timantti pitää kuljettaa nopeasti ja turvallisesti, mutta matkalla sattuu monia kimmelluksia ja timantti yritetään varastaa useaan otteeseen.
Roolit:	Oppilaat ovat timantin lähettejä. Opettajalla useita rooleja (Etiopia-tunnilla: eläintarhan omistaja)
Merkit:	Afrikan Tähti -pelilauta karttana ja pelinappula, kirjoitettu tarina, Timantin lukittu arkku ja Afrikan Tähti -pelin timantti, musiikkia
Merkit Etiopia-tunnilla:	Musiikki, eläintarhan omistajan huivi, eläinten kuvat, mausteet ja kuvat ruoista, Edvardin viesti, muutamia esineitä

Draaman maailman merkki on musiikki. Aina kun musiikki soi, ollaan draaman maailmassa ja kun musiikki menee pois, tullaan pois rooleista.

Kehystarinan alku

"Oli ihan tavallinen arkipäivä Sir Thomas Cullinanin timanttikaivoksella Etelä-Afrikassa. Elettiin vuotta 1907 ja Fredrick Wells, kaivoksen työntekijä oli juuri aloittamassa työpäiväänsä. Hän oli kilauttanut hakkuaan vain muutaman kerran kaivoksen maaperään, kun hän huomasi maassa jotain erikoista. Maan alta tuntui nousevan aivan ihmeellistä säihkettä. Säihke oli kirkas ja väriltään hie-
man punertava. Fredrick jatkoi kaivamista ja huomasi maaperässä suuren timantin. Hän yritti hakata sen irti nopeasti, että pääsisi kertomaan kaivoksen omistajalle löydöksestään. Timantti oli kuitenkin todella, todella suuri. Lopulta Fredrickillä meni koko päivä timantin esiin kaivamiseen. Se oli Fredrickin mielestä varmasti maailman suurin timantti.

Kaivoksen omistaja Thomas Cullinan oli samaa mieltä. Timantti oli varmasti maailman suurin. Se päätettiin lahjoittaa Englannin kuninkaalle, Edvard VII:lle, sillä hänen syntymäpäivänsä olivat tulossa ja mikä olisikaan parempi 66-vuotislahja kuninkaalle, kuin maailman suurin timantti.

Timantti sai nimekseen Cullinan, Thomasin sukunimen mukaan. Se päätettiin kuljettaa erityistarkkana kuljetuksena Englantiin. Kuljetusta vartioimaan määrättiin (montako oppilasta ryhmässä on?) hengen ryhmä tarkkoja lähettejä. Heidän tehtävänä oli kuljettaa Cullinan, Afrikan Tähti turvallisesti Englantiin."

Draamasopimus

Mitä tullaan tekemään ja miksi?

Käykö tämä kaikille?

Osana draamasopimusta timantti esitellään ja asetetaan tilan keskelle korokkeelle. Kerrotaan, että lähettien on vartioitava sitä koko matkan ajan.

Ajankäytön puitteissa voidaan myös tehdä yhdessä omat säännöt tulevalle draamalle.

Etiopia-tunti

(ajat summittaisia)

Draaman maailma

1) Musiikki soi, opettaja kertoo tarinaa: (2min)

"Selvittyään Kenian kuivilta ja uuvuttavilta safareilta, lähettiryhmää odottivat uudenlaiset maisemat. Loivaa vuorenrintettä näkyi heidän edessään silmänkantamattomiin. Aurinko porotti edelleen kuumasti, eikä matkalaisilla ollut muuta mahdollisuutta, kuin lähteä kapuamaan rinteitä ylös, Afrikan Tähti mukanaan. Kiivettyään omasta mielestään ikuisuuden, muutamia lähettejä alkoi huimata. Muut epäilivät janoa, mutta eräs läheteistä tiesi kertoa, että vuoristoilma on ohuempaa, kuin ilma Kenian safareilla oli ollut. Ohut ilma oli varmasti syy huimaukseen, sillä happea ei ollut täällä yhtä paljon, kuin mihin lähetit olivat aiemmin tottuneet. Onni onnettomuudessa oli kuitenkin se, että ylhäällä vuorella oli huomattavasti vilpoisempaa, kuin safarilla ja tämä oli jokaiselle lähetille tervetullut uudistus. Pian lähetit saapuivat ensimmäiseen kaupunkiin. Siellä heitä tervehtivät iloiset ihmiset, jotka toivottivat jokaiselle lähetille "rauhaa". Kahvi tuoksui joka puolella ja tiet olivat täynnä vuohia ja aaseja, sekä pikkuisia mopotakseja, Bajaajeja. Lähetit kysyivät, mikä paikka tämä oli, ja eräs mukava korikauppias kertoi paikan olevan nimeltään Addis Abeba, Uusi Kukka. Paikka oli Etiopian pääkaupunki."

2) Eläintarhan omistajan kohtaaminen. (2min)

Eläintarhan omistaja juoksee esiin ja kertoo hänen eläintensä karanneen eläintarhasta. Hän pyytää lähettejä auttamaan ja osoittaa luokan nurkkaan, jossa on eläinten kuvia ja häkki, jonne lähettien täytyy yhdessä laittaa kaikki ne eläimet, jotka eivät ole luonnonvaraisia Etiopiassa. Lähettien miettiessä asiaa, eläintarhan omistaja vie timantin korokkeelta piiloon.

Poistuminen draaman maailmasta

3) Musiikki pois, eläinten lajittelun purkaminen. (10min)

Käydään nopeasti läpi, mitkä eläimet ovat Etiopiassa luonnonvaraisia.

4) Mausteet (10min)

Sivupöydältä löytyy muutamia mausteita (punapippuri, suola, sokeri, oregano) saa maistella. Lisäksi pöydällä on kuva kahvikupista, teekupista, popcornista ja letusta. Opettaja kysyy, minkä mausteen oppilaat yhdistäisivät mihinkin.

Oikeat yhdistelmät: kahvi ja suola, popcorn ja sokeri, lettu ja punapippuri, tee ja oregano

-> Opettaja kertoo tarinat jokaisesta yhdistelmästä.

Draaman maailma

5) Musiikki alkaa soida, opettaja tuo jollekin läheteistä viestin (2min)

Viestissä lukee: "Miten menee, onhan timantti tallella? Terkuin: Edvard"

Oppilaat huomaavat, että timantti on kadonnut.

Poistuminen draaman maailmasta

6) Musiikki pois. Amharan kielen pikakurssi. (10min)

Liite 1(4)

Opettaja selittää, että saadakseen timantin takaisin lähettien on tultava toimeen Etiopialaisten kanssa. Etiopialaiset eivät osaa kovin hyvin englantia, joten lähettien on opittava hieman paikallista kieltä. Pelissä muutamilla pelaajilla on alussa kädessään esine. Kaikki liikkuvat tilassa vapaasti, vasen käsi pidetään selän takana. (Tässä kädessä on myös esine, jos on.) Kun tapaa toisen pelaajan sanovat kummatkin hei "Salam" ja mitä kuuluu "Dananachu?" Tervehtimisen tapa riippuu siitä, kuinka monta kertaa on samaan henkilöön törmännyt. Ensimmäisellä kerralla vilkutetaan, toisella kätellään etiopialaiseen tyyliin ja kolmannesta eteenpäin kättelyyn liittyvää olkapäiden kosketusta voidaan tehdä useamman kerran. Tämän jälkeen pelaajat näyttävät toisilleen kätensä. Jos pelaajalla on esine kädessään hän ojentaa sen toiselle (oikealla kädellä, sillä vasen on Etiopiassa takapuolen pyyhkimistä varten, eikä sillä saa ojentaa). Esineen saavan pelaajan pitää kiittää "Amesegenalleu". Mikäli kummallakaan ei ole esinettä pelaajat sanovat okei okei "Ichi ichi". Tämän jälkeen jatketaan aina matkaa ja tavataan uusi ihminen. Peliä jatketaan niin kauan, kun sanat on opittu.

Draaman maailma

7) Musiikki alkaa soida, eläintarhan omistaja tulee paikalle timanttiarkun kanssa. (2min)

Eläintarhan omistaja selittää, että on pahoillaan, että varasti timantin, mutta hän vain on niin kovin köyhä. Hän on kuullut jostain, että jos kaikki maailman ihmiset eläisivät yhtä vähällä, kuin mitä keskiverto Etiopialainen elää, koko maailman ihmiset tarvitsisivat vain hieman yli puoliskon maapallosta. Hän kertoo asuvansa savimajassa, pesevänsä pyykkinsä käsin ja että auton sijasta hänellä on aasi. Hänellä ei ole pehmeää sänkyä, vaan ainoastaan ohut viltti lattialla, savimajaan ei tule sähköä, eikä vettä. Ja vaikka vettä tulisikin, ei sitä voi juoda ennen puhdistamista. Joka tapauksessa eläintarhan omistaja halusi pyytää anteeksi ja palauttaa arkun, sillä ei saanut sitä auki. Hän kutsuu kaikki kotiinsa kahviseremoniaan.

8) Kaikki istuvat lattialle, eläintarhan omistajan merkki pois. Opettaja kertoo tarinaa: (2min)

"Niin lähetit istuivat eläintarhan omistajan savimajan lattialla nauttimassa suolalla maustettua kahvia. Se ei ollut monenkaan mielestä kovin hyvää, mutta muutaman kerran jälkeen makuun tottui. Eläintarhan omistaja kertoi läheteille myös, että suola auttaa kahvin kofeiinia imeytymään ja poistaa hikoilun aiheuttamaa suolavajetta, joten suolakahvi on hyvä piriste. Vuoristossa ei ollut yhtä kuu-

ma, kuin safarilla, mutta tuulenvireestä huolimatta 30 asteen kuumuudessa varmasti hikoili paljon. Ja varsinkin kun piti kantaa raskasta timanttia."

Musiikki pois.

Poistuminen draaman maailmasta

Draamaprosessissa käydään aina yhdellä oppitunnilla yksi Afrikan valtio alkaen Etelä-Afrikasta ja päättyen Euroopan puolelle. Kuljettaessa eteenpäin valtiosta toiseen, siirretään aina pelinappulaa Afrikan Tähdessä kartalla. Tämän tunnin jälkeen nappula siirretään Addis Abeban kohdalle. Draamaprosessin lopussa lähetit pääsevät Euroopan puolelle, jolloin heille paljastuu, että he ovat koko ajan kantaneet arkussa vain Afrikan Tähti -pelin pahvitimanttia. Oikea on kuljetettu Englantiin huomaamatta postipakettina ja lähetit ovat olleet vain hämäystä varkaiden varalta. Kuitenkin kuningas Edvard VII palkitsee jokaisen lähetin ruhtinaallisesti heidän urotyönsä vuoksi.

Eräs syy sille, miksi luokanopettajien prosessidraamakurssikerralla käsiteltiin juuri Etiopiaa, oli oma tietämykseni maasta, sillä olin juuri ollut Etiopiassa tekemässä opetusharjoittelua kuukauden verran.

Elina Salo

2013

AINEISTOSSA ESIINTYNEET TEEMAT

Kokemukset koulutuksesta

Naiset (34 kpl)

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Ennako-odotukset	ENNA	
Positiiviset odotukset	ENNA1	2 kpl
Negatiiviset odotukset	ENNA2	7 kpl
Neutraalit odotukset	ENNA3	13 kpl
Ei kertonut odotuksista	ENNA4	12 kpl
Kokemukset koulutuksesta	KOKE	
Positiiviset kokemukset	KOKE1	34 kpl
Negatiiviset kokemukset	KOKE2	0 kpl
Prosessidraaman käyttö	PROS	
Aikoo käyttää tulevaisuudessa	PROS1	27 kpl
Aikoo ehkä käyttää tulevaisuudessa	PROS2	1 kpl
Ei aio käyttää tulevaisuudessa	PROS3	0 kpl
Ei kertonut aikooko käyttää	PROS4	4 kpl
Kokee, että ei vielä osaisi käyttää	PROS5	2 kpl
On jo ennenkin käyttänyt prosessidraamaa (tietämättään)	PROS6	6 kpl

Miehet (13 kpl)

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Ennako-odotukset	ENNA	
Positiiviset odotukset	ENNA1	2 kpl
Negatiiviset odotukset	ENNA2	3 kpl
Neutraalit odotukset	ENNA3	2 kpl
Ei kertonut odotuksista	ENNA4	6 kpl
Kokemukset koulutuksesta	KOKE	
Positiiviset kokemukset	KOKE1	13 kpl
Negatiiviset kokemukset	KOKE2	0 kpl
Prosessidraaman käyttö	PROS	
Aikoo käyttää tulevaisuudessa	PROS1	7 kpl
Aikoo ehkä käyttää tulevaisuudessa	PROS2	2 kpl
Ei aio käyttää tulevaisuudessa	PROS3	1 kpl
Ei kertonut aikooko käyttää	PROS4	3 kpl
Kokee, että ei vielä osaisi käyttää	PROS5	0 kpl
On jo ennenkin käyttänyt prosessidraamaa (tietämättään)	PROS6	0 kpl

Aineiston teemat

(molemmat sukupuolet yhdessä)

Opettajan toiminta

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Suunnittelu	SUUN	
Suunnittelu on tärkeää	SUUN1	13 kertaa
Suunnittelu on työlästä	SUUN2	13 kertaa
Suunnittelu helpottuu kokemuksen myötä	SUUN3	5 kertaa
Suunnittelu on helppoa	SUUN4	3 kertaa

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Opettaja voi käyttää ulkopuolista apua	SUUN5	3 kertaa
Joustavuus/Sovellettavuus	JOUS	
Sopii kaikkiin oppiaineisiin	JOUS1	14 kertaa
Ei sovi kaikkiin oppiaineisiin	JOUS1,1	2 kertaa
Sopii oppiaineiden integrointiin	JOUS1,2	7 kertaa
Sopii kaiken ikäisille ryhmille	JOUS2	6 kertaa
Ei välttämättä sovi yläluokille	JOUS2,1	3 kertaa
Draama on räätälöitävä ryhmän mukaan	JOUS3	5 kertaa
Sopii kaikenlaisille oppijoille	JOUS4	1 kertaa
Opettajan suhtautuminen	OPESUH	
On oltava innostunut	OPESUH1	3 kertaa
Saa osallistua haluamallaan tavalla	OPESUH2	3 kertaa
Suhtautuminen ei vaikuta oppilaisiin	OPESUH3	1 kertaa
Opettaja innostuu draamasta itsekin	OPESUH4	1 kertaa
<u>Menetelmän käyttö</u>		
	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Käyttökelpoisuus/ Toimivuus opetusvälineenä	TOIM	28 kertaa (erillään)
Kiinnostavuus	TOIM-KIIN	15 kertaa
Kokemuksellisuus	TOIM-KOKE	13 kertaa
Toiminnallisuus	TOIM-TOIM	13 kertaa
Innostavuus/Motivointi	TOIM-INNO	12 kertaa
Hauskuus	TOIM-HAUS	9 kertaa
Vaihtoehtoisuus/Virkistävyys	TOIM-VAIH	9 kertaa
Saa osallistua haluamallaan tavalla	TOIM-OSAL	7 kertaa
Tarinallisuus	TOIM-TARI	6 kertaa
Eläytyminen/Leikinomaisuus	TOIM-ELÄY	6 kertaa

Liite 2(4)

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Mielikuvituksellisuus/Luovuus	TOIM-LUOV	5 kertaa
Monipuolisuus	TOIM-MONI	5 kertaa
Keskustelevuus	TOIM-KESK	5 kertaa
Ryhmälähtöisyys	TOIM-RYHM	4 kertaa
Turvallinen/Rento ilmapiiri	TOIM-TURV	3 kertaa
Menetelmän avulla säästää aikaa	TOIM-AIKA	2 kertaa
Oppikirjoja ei tarvita	KIRJ	
Ilman kirjoja oppii myös	KIRJ1	9 kertaa
Ilman kirjoja ei opi	KIRJ1,1	1 kertaa
Draaman maailma ja todellinen maailma	MAA	
Maailmojen vuorottelu on sekavaa	MAA1	6 kertaa
Eläytyminen on vaikeaa	MAA2	5 kertaa
Koko ajan voitaisiin olla draaman maailmassa	MAA3	3 kertaa
Koko ajan voitaisiin olla todellisessa maailmassa	MAA4	2 kertaa
Opettajana ei itse haluaisi olla roolissa	MAA-OPE1	3 kertaa
Opettajan rooli on tärkeä	MAA-OPE2	2 kertaa
Haasteet menetelmän toimivuudessa	HAAS	
Opetus menee riehumiseksi	HAAS1	2 kertaa
Oppilaita ei välttämättä huvita	HAAS2	2 kertaa
Oppilaat eivät keskity	HAAS3	1 kertaa
Oppilaiden vanhemmat saattavat pitää "hömpötyksenä"	HAAS4	1 kertaa
Oppilaat hämmentyvät	HAAS5	1 kertaa
Oppiminen menetelmän avulla	OPPI	
Opetettava asia jää hyvin mieleen	OPPI1	14 kertaa

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Opetettava asia opitaan vahingossa	OPPI2	6 kertaa
Oppilaiden oma vastuu oppimisesta parantaa oppimista	OPPI3	3 kertaa
Liika eläytyminen haittaa oppimista	OPPI4	1 kertaa
Sosiaalisten taitojen oppiminen	OPPI-SOS	6 kertaa
Tunnetaitojen oppiminen	OPPI-TUN	5 kertaa
Ilmaisutaidon oppiminen	OPPI-ILM	2 kertaa

Muut huomiot koulutuksesta

	<i>lyhenne</i>	<i>esiintyi aineistossa</i>
Rakenne - ensin käytäntö, sitten teoria	KT	11 kertaa (erillään)
Oli hyvä rakenne	KT1	8 kertaa
Ei ollut hyvä rakenne	KT1,2	1 kertaa