



DRAAMAN KÄYTTÖ TOISEN ASTEEN AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Jaana Kankaanpää

Malla Peltola

Sari Pere-Vähämaa

Tarja Sipponen

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Maaliskuu 2014
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kankaanpää, Jaana; Peltola, Malla; Pere-Vähämaa, Sari; Sipponen, Tarja
Draaman käyttö toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 40 sivua + 2 liitesivua
Maaliskuu 2014

Kehittämishankkeen tekijöinä oli neljä 12TaPeA ryhmän opiskelijaa, joista yksi toimi päätoimisesti opettajana. Opintojen aikana kaikkien mielenkiinnon kohteeksi oli muodostunut erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen mahdollisuudet ja draama koettiin erilaisena ja hieman vieraana opetusmenetelmänä. Vaikka draama oli kaikille jollain tasolla tuttua, draama opetusmenetelmänä koettiin mahdollisuutena, jonka ymmärrystä haluttiin syventää.

Työmme aiheena oli draaman käyttö toisen asteen ammatillisessa opetuksessa. Hankkeessa haluttiin tutustua opettajien haastattelujen kautta syihin, miksi opettajat kokivat draaman opetuksessa mahdollisuutena ja miksi jotkut opettajat vierastivat sitä.

Työssämme käytimme tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua. Haastatelimme neljää 2. asteen sosiaali- ja terveystieteiden opettajaa, jotka käyttävät työssään draamaa menetelmänä sekä kolmen käsi- ja taideteollisuusalan opettajan ryhmää, joka koostui opettajista, jotka eivät draama opetuksessaan käytä. Näin oletimme saavan näkökulmaa myös mahdollisiin pelkoihin ja ennakkoodotuksiin draaman käyttöä ajatellen. Haastattelut litteroitiin tekstiksi ja analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn avulla.

Haastattelujen perusteella totesimme, että opettajan omalla persoonallisuudella ja aikaisemmat kokemukset vaikuttivat suuresti opettajan suhtautumiseen draamaan ja sen käyttämiseen. Myös oppilaitoksen ja ammattialan perinteiden vaikutus opetusmenetelmien valinnassa vaikuttivat suhtautumisessa draamaan ja sen käyttämiseen.

Draamaa opetuksessaan käyttävät kokivat draaman opetusta rikastavana menetelmänä, jota oli mahdollisuus käyttää monissa eri opetustilanteissa. Ei draamaa käytä huomasivat käyttävänsä draamallisia menetelmiä ja innostuivat keskustelemaan draaman mahdollisuuksista. Tältä osin tavoitteemme draaman ymmärryksen laajentamisesta onnistui hyvin.

Asiasanat: draama, toisen asteen ammatillinen koulutus, opetusmenetelmät

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	DRAAMAN KÄSITTEESTÄ JA KÄYTTÖMAHDOLLISUUKSISTA	6
2.1	Draaman käsitteen moninaisuudesta	6
2.2	Draama mahdollisuutena	8
2.3	Draaman käytöstä opetuksessa	9
2.4	Opettajan rooli draamassa	11
3	TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN KOULUTUS JA DRAAMAOPETUS	13
3.1	Toisen asteen ammatillinen koulutus	13
3.2	Draamatutkimusta ammatillisessa koulutuksessa	15
4	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA MENETELMÄT	17
4.1	Tutkimusongelma	17
4.2	Laadullinen tutkimusmenetelmä	17
4.3	Teemahaastattelu	19
4.4	Laadullisen aineiston analyysi	21
4.5	Tutkimuksen toteuttaminen	22
4.6	Tutkimuksen analysointi	23
5	TUTKIMUSTULOKSET	25
5.1	Draama opetusmenetelmänä	25
5.2	Opettaja ja draama	27
5.3	Draamakokemusten erittelyä ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa	30
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	34
	LÄHTEET	38
	LIITTEET	41

1 JOHDANTO

Draamaa tai draaman tyyppisiä opetusmenetelmiä on käytetty eri oppilaitoksissa jo vuosikymmenten ajan. Etenkin varhaiskasvatuksessa draamamenetelmiä käytetään yleisesti. Viime vuosina draama menetelmänä on kuitenkin nostettu keskusteluun. Kesäkuussa 2012 Suomen hallitus päätti, että draaman käyttöä opetusmenetelmänä tulee lisätä peruskouluopinnoissa niin äidinkielessä kuin yhteiskuntaopin opinnoissa. Draama menetelmänä ei kuitenkaan ole lyönyt itseään kaikkialla läpi ja esimerkiksi ammatillisissa oppilaitoksissa sitä käytetään rajallisesti.

Draama opetusmenetelmänä on kiinnostanut ryhmämme jäseniä ammatillisten opettajaopintojen aikana. Ensimmäinen askel tutkimusaiheeseen ja menetelmään ryhmällemme oli Tampereen työväenopiston Draaman käyttö opetuksessa - kurssilla, joka järjestettiin keväällä 2013. Kaksi päivää kestäneellä kurssilla pääsimme konkreettisesti sisälle itsellemme ennalta tuntemattomaan aiheeseen. Haastattelimme kurssin ohjaajaa, erityisopettaja Tauno Mathlinia taustatietojen saamiseksi. Kurssin kautta ryhmämme innostui draaman käytön mahdollisuuksista yhä enemmän.

Draaman käyttö opetuksessa ei ole mikään uusi ilmiö, vaan draamaa on käytetty opetusmenetelmänä Suomessa ilmaisutaidon opetuksessa jo 1970-luvulta alkaen. Myös pedagogisia opettajaopintojaan suorittavia opiskelijoita draama on kiinnostanut, sillä esimerkiksi Tampereen ammatillisessa opettajakoulutuksessa on tehty kehittämishankkeita kyseisestä aiheesta oppilaitoksen sähköisen tietokannan mukaan yli 100.

Työmme tavoitteena on parantaa omaa ymmärrystämme draamasta opetusmenetelmänä ja edistää siten draaman käyttöä omassa opetuksemme. Haluamme myös herättää mielenkiintoa draamaa kohtaan muiden tulevaisuuden opettajien keskuudessa. Näkemyksemme mukaan draama tarjoaa mahdollisuuden syventää oppimista ja ymmärrystä opittavasta aiheesta ja ympäröivästä maailmasta. Draama opetusmenetelmänä mahdollistaa oppimisen erilaisilla oppimistyleillä ja näin ollen hyödyntää myös erilaisia oppijoita. Draama opetusmenetelmänä

voi parhaimmillaan tuoda opetukseen uutta näkökulmaa ja vahvistaa sekä yksilöiden itsetuntemusta kuin myös ryhmän vahvistumista.

2 DRAAMAN KÄSITTEESTÄ JA KÄYTTÖMAHDOLLISUUKSISTA

2.1 Draaman käsitteen moninaisuudesta

Draama sanana tulee kreikan kielestä (”drao”) ja on alun perin tarkoittanut toimintaa. Sitä on kuvattu joko rituaalisena toimintana tai näytelmänä. Draamalla on vahva yhteys leikkiin ja teatteritaiteeseen. Draama toimintana on lähtöisin teatterista, jonka juuret löytyvät ikivanhoista rituaaleista. (Heinonen 2000,18.)

Draamasta käytettiin 1970- ja 1980-luvuilla Suomessa nimitystä ilmaisutaito (tai luova toiminta) ja vaikutteita suomalainen draamakasvatus sai erityisesti englantilaisesta perinteestä. Iso-Britanniassa dramatisoinnin merkitystä lasten ilmaisutaiteen tyydyttäjänä ja koulunäytelmien kasvattavaa merkitystä korostettiin jo ennen 1. maailmansotaa. 1970- ja 1980 – luvuilla Iso-Britanniassa korostettiin draamaa oppilaiden ymmärryksen lisäämisessä. Käsitykset draamasta vaihtelivat opetusmetodin ja taidemuodon välillä. Vähitellen draamakasvatusta alettiin hahmottaa ensisijaisesti kulttuurikasvatuksen keinona. Ilmaisutaito – termi muuttui Suomessa draamapedagogiikan käsitteeksi vähitellen 1980–1990-luvuilta alkaen. (Heikkinen 2004, 25 - 30.)

Käsite draama on monessa suhteessa ongelmallinen. Perinteisesti se tarkoittaa suomen kielessä yhtä kirjallisuuden aluetta, näytelmäkirjallisuutta. Englannin kielessä sana ”drama” puolestaan tarkoittaa toimintaa, jota suomeksi on totuttu kutsumaan teatteriksi, vaikka toiminta ei tähtää katsojille tehtävään esitykseen. Teatterilähtöisille menetelmille lähimmät vastineet englannin kielessä lienevät käsitteet Theatre for Development, pyrkimys muutokseen yhteisössä tai enactive learning techniques, oppiminen roolissa toimien (Korhonen 2008, 5 – 8). Korhosen (2008, 5 – 8) mukaan käsitteiden kirjavuus kuvaa hyvin sitä moninaisuutta, johon teatterilähtöiset menetelmät soveltuvat ja kuinka niitä voidaan soveltaa. Yhteistä näille työtavoille ja menetelmille on, että niillä voidaan lähestyä hyvin erilaisia asioita ja ilmiöitä, joissa toiminnan tavoitteet voivat vaihdella tietyn substanssialueen oppimisesta yhteisölliseen oppimiseen ja kehitykseen.

Draamakasvatuksen käsitteelle rinnasteisia käsitteitä ovat ilmaisukasvatus ja draamapedagogiikka. Näillä käsitteillä on sekä eroja että samankaltaisuuksia

(Heikkinen 2004, 13). Draamakasvatuksen määritelmästä ei ole tarkkaa yksimielisyyttä ja eri käsitteiden käyttö on ollut Heikkisen (2004,19) mukaan sekavaa. Heikkinen kiteyttää draamakasvatuksen käsittävän draaman ja teatterin, jota harjoitetaan eri oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret (Heikkinen 2004, 19).

Erkki Laakso (2004) käsittelee väitöskirjassaan laajasti draamaopetusta opettajaksi opiskelevien pedagogisissa opinnoissa. Hänen mukaansa (Laakso 2004, 20) pedagoginen draama edustaa kollektiivista oppimiskulttuuria, yhdessä oppimista. Draamaprosessiin on jokaisen osallistuttava, jotta se onnistuisi ja prosessiin liittyy ajatus osallistujien sosiaalisuuden kehittymisestä. Kollektiivisuuden ansiosta osallistujille syntyy konkreettinen pohja kokemuksen jakamiseen. Laakso käytti tutkimuksessaan nimitystä prosessidraama ja pedagoginen draama.

Draama opetusmenetelmänä kulkee leikin ja terapian välimaastossa. Se voi olla kevyttä tutustumisleikkiä, jonka avulla luodaan hyvää mieltä ja iloa luokkaan ryhmäytymisen toteutumiseksi. Tällöin ei välttämättä edes käytetä nimitystä draama vaan puhutaan erilaisista toiminnallisista oppimismenetelmistä. Opetusmenetelmän rajamailla liikutaan myös, kun draaman avulla on tarkoitus auttaa tai parantaa draamaan osallistuvien henkilökohtaista suhdetta johonkin ongelmaan. Tällöin on usein kyse psyko- tai sosiodraamasta, joka on terapeutti- nen menetelmä, ei opetusmenetelmä. (tarkemmin esim. Häkämies, 2007, 18).

Draamamenetelmiä on käytetty hyvin monenlaisissa tilanteissa. Koskettavin aineistostamme löytynyt esimerkki on James Thompson (2008, 119–125) artikkeli, jossa hän pohtii draamamenetelmien tai teatteriprojektien käyttöä siviilien kanssa sotatoimialueilla. Löytämättä valmiita vastauksia hän arvioi draaman mahdollisuuksia tuoda helpotusta siviileille vaikeissa olosuhteissa tai jopa etsiä jonkinlaista sovutusta.

Draaman käsite on edelleen vakiintumaton. Tässä työssä käytämme draamasta nimitystä draama erona esimerkiksi kasvatukselliseen toimintaan viittaavalta draamakasvatus-termiltä. Koska tutkimuskohteena on draaman käyttö toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, nousevat esiin enemmän esiin pedagogi-

set kuin kasvatukselliset teemat. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää draaman käytön moninaisuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Onko se lähinnä ryhmäytymistä palvelevaa toimintaa vai liittyykö siihen myös esimerkiksi opetettavan aineksen syvempään ymmärtämiseen pyrkimistä? Toisaalta haluamme tietää millaisia esteitä draaman käytölle opetuksessa on.

2.2 Draama mahdollisuutena

Draaman avulla voidaan siirtää kulttuurista pääomaa sukupolvelta toiselle ja se rohkaisee suhtautumaan ympäröivään kulttuuriin kyseenalaistavaksi ja sitä uusin tavasti. Draama on hyvin kokonaisvaltaista kasvatusta, jonka avulla oppijat kykenevät rakentamaan omaa minuuttaan. (Heikkinen 2004, 14.) Lähtökohdat draamalle löytyvät teatterista. ”Draamakasvatus on toimintaa, jonka ihmiset jatkavat tietyssä tilassa, tietyssä ajassa ja tiettyjen sääntöjen mukaan. Peruselementit ovat: roolit, tarinat, toimintaa jossain maailmassa, ajassa ja paikassa, joka on jotain muuta kuin sosiaalinen todellisuus” (Heikkinen 2004, 97).

Draamassa näyttelijä eläytyy esittämänsä hahmon rooliin, joka pitää sisällään ajatukset, tunteet sekä motiivit. Roolissa draaman esittäjä pyrkii luomaan niin aitoja tunteita ja ajatuksia kuin mahdollista. Draaman esittäjä elää näyttämöllä kaksoiselämää. Toisaalta hän elää roolihahmonsa elämää ja toisaalta tarkkailee sitä. (Heinonen 2000, 18.) Heikkinen (2004,103) käyttää kahden maailman samanaikaisesta läsnäolosta käsitettä eettinen kahdentuminen. Roolityöskentely ja fiktiivisen todellisuuden kokeminen on draaman keskeinen sisältö (Heikkinen 2002,138).

”Draama on toimintatapa, jolla pystytään kehittämään oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä työskentelytaitoja. Draaman avulla pystytään edistämään sosiaalisten taitojen oppimista. Jotta draama onnistuu, vaaditaan osallistujilta aktiivista osallistumista. ” (Jokiranta & Parviainen 2005,10.) Myös Kristiina Suihko (1995, 139–149) näkee draaman erityisesti sosiaalisten roolien oppimisessa tärkeänä. Hänen mukaansa draaman avulla voidaan auttaa oppilaita esimerkiksi hahmottamaan toden ja fiktion välistä rajaa (Suihko 1995, 139–149).

Draaman käytön avulla luokkaan saadaan innostusta, heittäytymistä, oppimisen iloa, luovuutta ja aitoa vuorovaikutusta (Luokonmaa 2012, 24). Draaman avulla kaikenlaiset opiskelijat pääsevät loistamaan ja ylittämään itsensä. Draama osallistaa mukaansa myös sivusta seuraajat. Jokainen oppilas pääsee vaikuttamaan muihin ja kun asiat saa ilmaista liikkein ja sanoin, mahdollistuu kaiken tyyppisten oppilaiden oppiminen. (Luokonmaa 2012, 25.) Draamaopetus mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen, jossa jokaisen täytyy riisua oma roolinsa, jotta voidaan pukea päälle draamarooli (Luokonmaa 2012, 26).

2.3 Draaman käytöstä opetuksessa

Tässä kappaleessa kuvaamme yleisesti draamamenetelmien käyttöä yleensä opetuksessa, ammatillisen opetuksen ja aikuisopetuksen piirissä draaman käyttöä kuvataan kappaleessa 3.2.

Draamaa on käytetty erityisesti lasten kanssa ja draamaohjauksesta tai draamapedagogiikasta on kirjoitettu paljon erityisesti leikki- ja esikouluikäisten lasten kanssa työskentelevien piirissä. Draamaa käytetään varhaiskasvatuksessa esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa ja hyväksymisessä, elämyksissä, joiden avulla esimerkiksi erilaisuutta voidaan käsitellä. Draamaa voidaan soveltaa nukketeatterissa, tanssissa, tarinoissa ja leikissä (esim. Helenius, 2000). Valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisältöä ohjaavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2009, 23 - 25) yhtenä painopistealueena on lapsen taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Merkityksellisiä kokemuksia etsitään esimerkiksi draamallisen menetelmien avulla. Kasvattajayhteisön on tuettava myös kasvattajien erilaisia ammatillisia taitoja, luovuutta, spontaanisuutta ja uskallusta improvisointiin. Tämä edellä mainituissa perusteissa kuvattu vaatimus kasvattajayhteisöltä edellyttää jatkuvaa kouluttautumista myös osana oman työn kehittämistä.

Allan Owens ja Keith Barber (2002, 49–98) esittelevät kirjassaan kahdeksan eri draamatarinaa ja niille omat oppimisen kohteet draamataitoina, sosiaalisina taitoina ja erilaisina oppimisalueina. Kootusti he toteavat, että draaman avulla opitaan paitsi draaman ja teatterin erityistaitoja ja tietoja, myös sosiaalisia taitoja, kuten empatiakykyä ja erilaisten kulttuurien kunnioitusta. Esitettyjen tarinoiden

luonteesta johtuen oppimisalueina voi olla myös esimerkiksi ihmisoikeuksista ja lasten julmasta kohtelusta oppimista sekä ihmisten ja eläinten ystävyydestä havainnollista oppimista. (Owens & Barber 2002, 49–98.)

Myös perusopetuksen valtakunnallisissa suunnitelmissa draaman käyttö opetuksessa on tuotu esille. Perusopetus 2020 – selvityksessä (2010, 86–87) draamaa esitettiin peruskoulun oppiaineeksi osana taide ja käsityö – oppiainekokonaisuutta (muut osa-alueet kuvataide, musiikki ja käsityö). Taide ja käsityö oppiainekokonaisuuden tärkeitä osa-alueita ovat käden ja ilmaisun taidot, kehon koordinaation ja monipuolisen ilmaisun taidot sekä rohkeus ja kekseliäisyys, kokeellisuus ja mielikuvituksen käyttö. Suunnitelman käsittely on kesken ja se opetushallituksen päätös uusista perusteista tulee vuoden 2014 loppuun mennessä (Opetushallitus 2014). Draamaa on käytetty vahvistamaan mennekeä ja yhteisöllisyyttä peruskoulussa. Kirsi-Maija Puhakka (2008, 66 - 73) kertoo, kuinka hän erilaisten draamallisten menetelmien avulla sai kouluaineissa hyvin menestyneen, mutta heikon sosiaalisen kiinteyden omaavan luokan oppilaat entistä paremmin työskentelemään toistensa kanssa ja hyväksymään aiempaa paremmin toisensa.

Draaman käyttöalueet ovat moninaiset. Sitä käytetään erityisesti lasten ja nuorten kanssa, kuten edellä on kuvattu, mutta draamamenetelmä käytetään myös monilla muilla alueilla perinteisen opetuksen ulkopuolella. Heli Hiltunen ja Jaana Konivuori (2005) kuvaavat erilaisia draamaohjelmia ympäristökasvatuksessa. Ohjelmat soveltuvat niin lapsille kuin aikuisillekin käytettäväksi vapaassa kansalaistoiminnassa tai opetuksen piirissä.

Opettajakoulutuksessa pedagogista draamaa on opetettu Laakson (2004, 65) mukaan 1970-luvulta lähtien, mutta sen osuus vaihtelee eri oppilaitoksissa. Hänen yli 10 vuotta sitten keräämiensä tietojen mukaan pedagoginen draama on vakiinnuttanut asemansa ainakin luokanopettajien koulutuksessa. Opetuksesta käytettiin nimeä pedagoginen draama tai prosessidraama.

2.4 Opettajan rooli draamassa

Opettajan rooli draaman käytössä on keskeinen. Hannu Heikkisen (2002,108) mukaan opettaja toimii draamassa fasilitaattorina ja transformoijana. Opettajan rooli on luoda uusia oppimisen mahdollisuuksia. Heikkinen näkee opettajan ”jokerina”, joka toimii tilanteessa opastajana, kannustajana, kyseenalaistajana ja kanssaoppijana, mutta myös taiteilijan roolissa narrina ja ilveilijänä. Jokerina opettaja esittää ryhmälle kysymyksiä, mutta toisaalta myös rentouttaa ryhmää. Opettaja myös johdattelee toimintaa koko ajan eteenpäin prosessin edetessä. Jokerin roolissa opettaja ei näin ollen hallinnoi prosessia, vaan pyrkii rinnalla kulkien ohjaamaan prosessia. (Heikkinen 2002,109.) Opettajan tehtävänä onkin tehdä itsensä tarpeettomaksi, ja mitä nopeammin se tapahtuu, sitä paremmat lähtökohdat draaman onnistumiselle on (Leppäkoski 2001, 160). Tauno Mathlin (haastattelu 16.3.2013) toi esiin, että opettajan tulisi pohtia draamaa käyttäessään kysymyksiä miksi, mitä ja miten. Erityisesti kysymys miksi viittaa opettajan omiin arvoihin ja päämääriin, joiden tulee olla sopusoinnussa oppimistavoitteiden kanssa.

Draaman avulla kouluun voidaan luoda uudentyyppisiä fiktiivisiä oppimisympäristöjä. Uusien fiktiivisten oppimisympäristöjen käyttöönotto vaatii kuitenkin opettajan ja oppilaiden yhteistyötä draaman maailmojen tuottamisessa ja niissä toimimisessa. Yhteistyöstä sovitaan yhteisellä sopimuksella draaman luomisessa sekä tutkimisessa. Ryhmä katsoo, tekee, kirjoittaa ja muokkaa toimintaa yhdessä. (Heikkinen 2002, 73.) Draamassa opettaja auttaa oppilaita luomaan maailmoja, joissa he pystyvät hyödyntämään draaman yhteydessä omakohtaisia tietojaan ja taitojaan ja toimimaan niiden pohjalta niin vapaasti kuin mahdollista. Opetuksessa on tärkeää tuottaa oppijoille vapaus tutkia, luoda, katsoa ja kokeilla. Näin draamasta muodostuu esteettis-kasvatuksellista toimintaa. (Heikkinen 2002, 88.)

Opettajan rooli draamassa on toimia draaman mahdollistajana. Draaman käytön yhteydessä opettajan pitää hahmottaa ja pohtia, miten draamaan pystytään käyttämään niin, että se palvelee oppimistavoitteita (Heikkinen 2002,80). Opettajan tulee myös ymmärtää ympäristö ja se että opettaja toimii niissä rajoissa, joita yhteiskunta, kasvatust- ja taideinstituutiot ovat asettaneet. Opettajan tulee kin ymmärtää myös odotuksia, joita ympäristö asettaa opetukselle. Opettajan

tehtävä on tiedon siirtämisen lisäksi ohjata oppilaita luovaan prosessiin oman henkilökohtaisen panoksensa kautta. (Heikkinen 2002,80).

Opettajan on tärkeää muistaa, että hän toimii opettajana, ei esimerkiksi terapeutina. Häkämies (2007, 18) toteaa osuvasti kuvatessaan draaman käyttöä mielenterveyshoitotyön koulutuksessa, että oppimisympäristö, kasvuun saattamisen tehtävässään, voi toimia analogisena terapeuttisen yhteisön kanssa *olematta silti terapeuttinen* (kursivointi kirjoittajan). Hän (Häkämies 2007, 51) toteaa morenolaista työtettä ja osallistuvaa teatteria ja draamaa verratessaan, että ammattiin kasvattajana opettajan on tehtävä selkeä ero opetuksen ja terapian välille.

3 TOISEN ASTEEN AMMATILLINEN KOULUTUS JA DRAAMAOPETUS

3.1 Toisen asteen ammatillinen koulutus

Suomen eduskunta on säätänyt ammatillista koulutusta koskevan lain (630/1998). Lain tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä. Työelämän osaamisvaatimukset kasvavat jatkuvasti ja ammateista enää 15 % on sellaisia, että niistä selviää ilman ammatillista koulutusta (Launonen & Pulkkinen, 2004, 190).

Toisen asteen koulutus jakaantuu ammatilliseen peruskoulutukseen sekä yleisivistävään lukiokoulutukseen. Molemmat ovat tutkintoon johtavia koulutuksia ja niihin voi hakea peruskoulun jälkeen. Opiskelija voi hakeutua suorittamaan myös kahta tai useampaa tutkintoa samanaikaisesti. (Opetushallitus: Koulutusopas 2012, 15.)

Ammatillista perustutkintoon johtavaa koulutusta järjestävät ammatilliset oppilaitokset, kansanopistot, ammatilliset erityisoppilaitokset sekä muut oppilaitokset. Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa oppilaitoksissa tapahtuvana koulutuksena, näyttötutkintona tai oppisopimuskoulutuksena. Ammatillisen perustutkinnon suorittajalla on mahdollisuus hakeutua jatko-opintoihin korkeakouluihin. (Opetushallitus: koulutusopas 2012, 46.)

Ammatilliset perustutkinnot ovat kolmevuotisia tutkintoja. Opiskelija suorittaa koulutuksen aikana 120 opintoviikkoa, jotka sisältää vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Henkilökohtainen opintosuunnitelma saattaa kuitenkin lyhentää tutkinnon suorittamiseen kuluvaan aikaa. Jokaiselle opiskelijalle laaditaan henkilökohtaistamissuunnitelma, josta selviää aikaisemmat opinnot sekä mahdollinen työkokemus. Henkilökohtaistamissuunnitelman avulla jokaiselle opiskelijalle luodaan yksilöllinen etenemisväylä. (Opetushallitus: koulutusopas 2012, 46.)

Ammatilliseen perustutkintoon voivat hakeutua iästä tai aikaisemmasta koulutustaustastaan riippumatta kaikki kansalaiset. Myös ylioppilastutkinnon, lukion

oppimäärän tai toisen ammatillisen perustutkinnon jo aiemmin suorittaneet voivat hakeutua koulutukseen.

Ammatillista peruskoulutusta annetaan kahdeksalla eri koulutusalueella. Ammatillinen peruskoulutus jakaantuu seuraaviin koulutusaloihin:

- humanistinen ja kasvatusala
- kulttuuriala
- yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
- luonnontieteiden ala
- tekniikan ja liikenteen ala
- luonnonvara- ja ympäristöala
- sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- matkailu-, ravitsemus- ja talousala.

(Opetushallitus: koulutusopas 2012, 47.)

Ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi ammatillinen oppilaitos tarjoaa ammatillista erityisopetusta erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille. Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita tuetaan opetus- ja opiskelijahuoltopalveluiden, kuten henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelman (HOJKS) avulla. Lisäksi urheilua harrastavilla on mahdollista suorittaa ammatillinen perustutkinto erityisesti urheilijoille suunnatussa ammatillisessa peruskoulutuksessa. (Opetushallitus: koulutusopas 2012, 47.) Ammattioppilaitokset tarjoavat myös ammatillista peruskoulutusta aikuisille aikuiskoulutuksena, jolloin perustutkintoon vaadittava osaaminen osoitetaan tutkintotilaisuuksissa (Loimaan Ammatti- ja aikuisopisto: Artesaanin käsikirja 2013).

Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa myös oppisopimuskoulutuksena. Oppisopimuksen kesto vaihtelee yhdestä kolmeen vuotta, riippuen opiskelijan aikaisemmasta koulutuksesta ja työkokemuksesta. Koulutus soveltuu sekä nuorille että aikuisille ja sitä voidaan järjestää kaikilla koulutusaloilla. Oppisopimuskoulutuksessa varsinainen ammattiin kouluttautuminen tapahtuu työpaikalla. Oppilaitoksessa käydään teorialunneilla, joissa ammattitaitoa syvennetään ja täydennetään. Oppisopimuskoulutus on erittäin joustavaa ja hyvin työelämälähtöistä. Se on vaativa koulutusmuoto, joka huomioi työnantajan ja

opiskelijan tarpeet. Ammatin vaatima osaaminen osoitetaan yleensä tutkintotilaisuuksissa. Tutkinto voidaan kuitenkin opiskella myös opetussuunnitelmaperusteisesti, jolloin opittu osoitetaan ammattiosaamisen näytöillä. (Opetushallitus: koulutusopas 2012, 48.)

Ammatillisen peruskoulutuksen ja lukiokoulutuksen voi myös yhdistää suorittamalla kaksi tutkintoa yhtä aikaa Tällöin puhutaan ns. kaksoistutkinnosta. Kahden tutkinnon suorittaminen yhtä aikaa vie yleensä noin 4 vuotta. (Opetushallitus: koulutusopas 2012, 17.)

Suomessa yli 90 prosenttia nuorista jatkaa välittömästi toisen asteen koulutukseen, mutta keskeyttämisten takia viisitoista prosenttia nuorista ikäluokista on vailla toisen asteen tutkintoa (Kettunen & Simola, 2012, 466). Näillä nuorilla, joista valtaosa on poikia, on suuria vaikeuksia sijoittua pysyvästi työmarkkinoille (Launonen & Pulkkinen, 2004, 192).

3.2 Draamatutkimusta ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisessa opetuksessa ja aikuiskoulutuksessa draamaa käytetään jonkin verran. Pekka Korhosen ja Raija Airaksisen toimittamassa Hyvä Hankaus – kirjassa (2008) esitellään draaman käyttöä aikuiskoulutuksessa kuten vanhustyön toimihenkilöiden jatkokoulutuksessa ja terveydenhuollon lähiesimiesten täydennyskoulutuksessa sekä johtamistaidon esimieskoulutuksessa kaupungin henkilöstölle. Kokoomateos kuvaa hyvin miten monenlaisissa yhteyksissä draaman keinoja on mahdollista käyttää ja draaman avulla voidaan vastata erilaisiin tarpeisiin. Esimerkiksi terveydenhuollon lähiesimiesten koulutuksesta koettiin saavan hyötyä erilaisten ryhmäläisten kohtaamisesta ja verkoston löytämisestä (Luoma-Kuikka, 2008, 102–109).

Lisäksi ammatillisesta koulutuksesta löytyy esimerkkejä ammattikorkeakoulutuksen puolelta kuten terveydenhoitajien koulutuksesta. Annukka Häkämies toteutti väitöskirjaansa (2007) varten kokeiluprojektin, jossa hän tutki Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa terveydenhoitajaopiskelijoiden kanssa draaman käytön vaikutuksia opiskelijoiden oppimiskokemuksiin. Häkämiehen (2007,

147–148) väitöskirjan mukaan draamatyö vaikutti opiskelijoihin siten, että draaman käytön avulla osallistujien itsetuntemus kehittyi. Ryhmäläiset reflektoivat itseään ja rooliminäänsä ja sen avulla osallistujat tulevat tietoisemmiksi omista tunteistaan ja luo uusia merkityssuhteita itseensä ja muihin. Draama kehittää osallistujien läsnäolon taitoa vaatimalla osallistujia keskittymään tilanteeseen ja reflektoimaan sitä jälkikäteen. Häkämiehen (2007, 149) mukaan draama kehittää osallistujille myös empatia- ja eläytymistaitoja. Toisen roolin ottamisen avulla osallistuja muokkaa omia tuntemuksiaan ja jopa toimintatapojaan. ”Draama on kuin erityislaboratorio, jossa voi kokeilla toiseuden tilaan asettumista itsetuntemuksen ja oman persoonansa kehittämiseksi”. (Lindqvist 1990,15, Häkämiehen 149 mukaan.) Itsenäisen työskentelyn avulla ryhmä oppii itseohjautuvuutta ja draamasta voi muodostua ryhmää sitouttava oppimisen väline.

Draaman käytöstä osana opetusta löytyy kirjallisuutta myös esimerkiksi hoitoalan koulutuksessa (esim. Leiber 1995). Leiberin mukaan hoitoalan koulutuksessa opiskelijat kokivat ryhmätyötaitojensa kehittyneen ja rohkeuden heittäytyä uuteen lisääntyneen. (Leiber 1995, 174–187).

Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat Nina Asikainen ja Katja Muikku toteuttivat 2011 ainedidaktisena proseminaarinaan opetuskokeilun käyttämällä draamaa toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa toimitilahuoltaja opiskelijoille asiakaspalvelutaitojen kehittämiseksi ja asiakkaiden yksilöllisen kohtaamisen sekä vuorovaikutustaitojen vahvistamiseksi. Kokeilusta saadun palautteen mukaan draamaan osallistuneet oppilaat kokivat draaman opetusmenetelmänä onnistuneeksi. Oppilaiden mielestä draama menetelmänä oli lähinnä vahvistanut heidän ryhmätyöskentelytaitojaan. Asiakaspalvelutaitoihin oppilaat kokivat draamalla olleen vain vähän vaikutusta. Oppilaat kokivat saaneensa vinkkejä asiakaspalvelutilanteissa toimimiseen. (Asikainen & Muikku 2011,18–21.) Tutkijat kokivat, että draamalla oli piristävä vaikutus niin opettajiin kuin oppilaisiin. Oppimisesta tuli oppilaslähtöistä ja opetus eteni draamassa oppilaiden ehdoilla. (Asikainen & Muikku 2011, 22.)

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimusongelma

Tutkimusongelmanamme oli selvittää, millaisena opetusmenetelmänä toisen asteen opettajat pitävät draamaa ammatillisessa opetuksessa.

Työn avulla halusimme selvittää:

- 1) Miten draamaa voisi käyttää ammatillisessa koulutuksessa ja mitä draama opetusmenetelmänä vaatii opettajilta?
- 2) Mitä asioita haastatellut opettajat kokevat tärkeinä ja millaisia kokemuksia opettajilla on draaman onnistuneesta käytöstä?
- 3) Millaisia esteitä draaman käytölle toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa voi olla?

4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Kehittämistehtävämme tavoitteena on ollut tutustuminen draaman käyttöön toisen asteen opetuksessa. Laadullisen tutkimuksen avulla tavoittelemme meille uuden opetusmenetelmän näkökulman avaamista ja syventämistä. Laadullinen tutkimus luo mahdollisuudet tutkia ilmiötä rajaamatta aluetta ennalta liiaksi ja siksi se on menetelmänä esimerkiksi kyselytutkimusta parempi. Aineistolähtöisen menetelmän avulla voidaan löytää tutkittavasta kohteesta uusia näkökulmia. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan löytää sellaisiakin näkökulmia, joihin ei tematiikkaan tutustuessa ole osattu varautua.

Tieteellisen työn tekemistä voidaan tarkastella Nummenmaan ja Lautamatin (2004) mukaan tavoitteisiin suuntautuvana toimintana - matkana, jonka päämäärä ei ole tiedossa, vaikka matkalle lähtijällä ei ole välttämättä selkeää kuvaa maastosta eikä matkareitistä. Matka muodostuu tyypillisesti erilaisista vaiheista, välietapeista, ja pitää sisällään erilaisia työprosesseja. Matkalla on usein erilaisia maastoesteitä, jotka muodostuvat joistakin ratkaistavista kysymyksistä ja

ongelmista. Näiden ongelmien tai esteiden käsittely edellyttää usein pysähtymistä ja levähdyspaikalla viivähtämistä, reflektiivistä prosessia tai oppimisaktiiviteetteja, yhdessä tutkimista. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta. Siinä aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Tutkimalla yksittäistä tapausta kyllin tarkasti saadaan selville, se mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi 2000, 168 - 169.) Laadullinen tutkimus sopii hyvin esimerkiksi työtapojen kehittämiseen, toimintavaihtoehtojen etsimiseen ja sosiaalisten ongelmien tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitteena ole mitata tilastollisesti jotain tiettyä ilmiötä ja sen yleisyyttä yhteiskunnassa tai vaihtelua esimerkiksi eri sosiaaliryhmissä, vaan ymmärtää ja tutkia jonkin valitun ilmiön esiintymisen syitä ja merkityksiä. (Koivula 2002, 22.) Nimensä mukaan laadullinen tutkimus on kiinnostunut enemmän laadusta kuin määrästä. Sen avulla voi päästä lähelle ja sisään yksilön tai ryhmän elämismaailmaan ja tapaan antaa merkityksiä asioille. Laadullinen tutkimus vaatii tutkijalta luovuutta ja rohkeutta lähestyä ihmisiä ja kohdata heidän ajatusmaailmansa ilman valmiita oletuksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on voimakkaasti mukana tulkitsijana, siksi hän ei voi piiloutua työn aikana mittareidensa taakse, niitähän ei ole. Siten laadullinen tutkimus muistuttaa enemmän taide- kuin perinteistä tiedeprosessia. (Koivula 2002, 31- 32.)

Jotta tutkimus ei johtaisi pelkkiin tutkijan omien ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi, tulee laadullinen tutkimus eksplisiittisesti määritellä, kuvata metodi, esittää sen käyttö ja perustelut tutkimuksen aikana (esim. Alasuutari 1999, 82). Myös laadullisessa tutkimuksessa asetetaan tutkimuskysymykset ja perustellaan tutkimusmenetelmät.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijoiden avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkijat ovat tutkimuksiensa keskeinen tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkijat itse. Laadulliset tutkimukset ovat usein paljon henkilökohtaisempia, tutkijoiden omaa pohdintaa sisältäviä. (Eskola 1998, 211–212.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2003, 133) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa havaintojen luotettavuuden

lisäksi on pohdittava niiden puolueettomuutta. Sillä tarkoitetaan tutkijan oman vaikutuksen pohdintaa tutkittavia kuultaessa ja tulkittaessa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Ajatuksena on kuitenkin alun perin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksittäistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsijärvi 2000, 169.)

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa siis kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Se voidaan todeta monella tavalla. Jos kaksi tutkijaa päätyy samanlaiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliaabelina. Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius. Se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validius merkitsee kuvauksen, selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka selostus tutkimuksen toteutumisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet kerrotaan selvästi ja totuudenmukaisesti. Kerrotaan haastatteluun käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat haastattelussa ja myös tutkijan oma arvio tilanteesta. (Hirsijärvi 2000, 213–214.)

4.3 Teemahaastattelu

Haastattelututkimus on siinä suhteessa ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Suurimpana etuna pidetään joustavuutta aineistoa kerättävissä. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on ollut päämenetelmänä. Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruu menetelmiin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelun etuna on se, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen. Haastatteluun katsotaan sisältyvän helposti myös monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin ja itse tilanteesta kokonaisuutena. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää

se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava voi antaa tietyistä aiheista tietoa, vaikka tutkija ei sitä kysykään. (Hirsjärvi 2002, 191- 193.)

Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin monia laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi 2002, 195.) Eskola (1998), toteaa, että teemahaastattelussa haastattelijalla olevan jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, ei kuitenkaan valmiita kysymyksiä. Haastattelussa käydään läpi suunnitellut teema-alueet, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella tutkimusten kesken. Teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu samoja asioita. Teemat muodostavat myös konkreettisen alueen, jonka avulla litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsenytyneesti (Eskola & Suoranta 1995, 87–88.)

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa haastateltavia ja jopa monta haastattelijaa. Sitä voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta tai ohella. Ryhmähaastattelussa voidaan saada tietoa enemmän, osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea tai rohkaista. Se saattaa olla myös keino tuoda tutkija tutkittavien maailmaan. Ryhmähaastattelussa henkilöt voivat innostaa toinen toisiaan puhumaan aiheista, joita voi laajentaa myöhemmin. Yhdessä haastateltaessa unohtaminen ja väärin ymmärtäminen on vähäisempää. Toisaalta ryhmässä henkilö voi kertoa joistakin asioista hyvin eri tavalla kuin haastattelijalle kahden kesken. Ryhmähaastattelu on myös tehokas menetelmä. Yhdessä istunnossa saadaan haastateltua useampia ihmisiä. Haastateltavien tulisi olla suhteellisen homogeeninen ryhmä, jotta kaikki ymmärtäisivät kysymykset ja käytetyt käsitteet keskustelun onnistumiseksi. Ongelmana saattavat olla ryhmää dominoivat henkilöt, jolloin haastattelijan tehtävä on saattaa keskustelu alkuun ja sen jälkeen olla mahdollisimman hiljaa. Itse ryhmähaastatteluun liittyvät ongelmat liittyvät nimenomaan niiden aloittamiseen ja dominoivien ihmisten kontrolliin. Tilanteen tallentamiseen liittyy myös tiettyjä ongelmia. Tekniset ongelmat ovat sekä tallentamisessa että nauhojen purkamisessa. Litteroinnissa ongelma on, jos useat ihmiset puhuvat yhtä aikaa, tunnis-

taa kuka puhuu. (Eskola 1998, 95- 99.) Litteroinnissa on tärkeää pystyä erottamaan eri vastaajat toisistaan, vaikka haastattelun päätehtävä on saada vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Haastattelurunko teemoineen ja kysymysmuotoineen tulisi testata esihaastatteluun. Niillä saadaan tarkennettua kuvaa haastateltavan kohdejoukon elämyksellisestä maailmasta ja voidaan valita lopullisen haastattelun painotusalueita ja tehdä sopivia sanavalintoja. Esihaastattelut ovat sitä tärkeämpiä mitä enemmän tutkittava joukko poikkeaa tutkijan omasta maailmasta. Haastattelurungon testaamisen lisäksi esihaastattelulla voidaan pohtia aihepiirien järjestystä sekä muotoilla kysymykset mahdollisimman selkeiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72 - 73.)

4.4 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullinen aineisto on vapaamuotoista, kirjallista tai kuvallista materiaalia. Ongelmana on usein, miten tästä monimuotoisesta ja rönsyilevästä aineistosta saadaan ulos jäniteviä tuloksia. Aineisto on järjestettävä teemoittain esimerkiksi haastattelurungon mukaan. Keskeistä aineiston analyysissä on yhtäläisyyksien ja poikkeuksien etsiminen: missä suhteessa aineisto on yhtenevä keskenään, missä eriävä, millaisia poikkeuksia aineistoon liittyy. Laadullinen tutkimus voi olla kuin polku, jota pitkin tutkija kuljettaa lukijaansa. Lukija viime kädessä vahvistaa kuljetun tien oikeellisuuden ja totuudenmukaisuuden. (Koivula 2002, 33-34.)

Jotta haastatteluaineistoa voidaan käsitellä, tulee se purkaa tekstiksi. Tuomen ja Sarajärven (2003, 93–94) mukaan tutkimuksen analyysia voi kuvata jakamalla se neljään vaiheeseen:

- 1) Päätös mikä on kiinnostavaa ja tutkimuksen rajaaminen tälle alueelle
- 2) Aineisto läpikäynti, kiinnostuksen piiriin kuuluvien asioiden merkitseminen ja yhteen kokoaminen
- 3) Saadun aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely
- 4) Yhteenvedon kirjoittaminen

Teksti on siis näkökulma aiheeseen. Tematisointi vaikuttaa siihen, mikä osa tutkimuskohteesta rajautuu pois ja mistä osasta tulee totta. Analyysin tarkoitus on löytää ilmiöstä jotakin oleellista ja tiivistää aineistoa kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkijan tehtävä on myös päättää, etsiikö hän aineistosta samanlaisuutta vai keskittyykö hän aineiston eroihin ja moninaisuuteen. (Eskola & Suoranta 1996, 104–108.) Teemojen esiintymistä tekstissä voidaan vertailla, mutta on varottava pelkästään toistamasta tekstissä esiintyviä teemoja, sillä näin ei voida tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Teemoittelun jälkeen on mahdollista vielä tyypitellä aineistoa. Tyypit tiivistävät ja kuvaavat samankaltaisia tarinoita. Tyypittely on parhaimmillaan taloudellinen, mutta mielenkiintoinen aineiston kuvaamistapa. (esim. Eskola & Suoranta 1996, 135–136, 141.)

Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin ongelman ratkaisemiseksi. Niiden avulla voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa. Teemoittelun avulla aineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Tällöin tutkimustulokset palvelevat juuri käytännön intressejä. (Eskola 1998, 179–180).

4.5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuskysymyksiin vastattiin teemahaastattelulomakkeen (liite 1) avulla. Haastattelu koostui neljästä yksilöhaastattelusta ja yhdestä kolmen hengen ryhmähaastattelusta toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opettajille. Yksi tutkijoista teki ryhmähaastattelun kolmelle opettajalle ja kaksi tutkijaa teki kumpikin kaksi yksilöhaastattelua. Yksilöhaastattelut koostuivat sosiaali- ja terveystieteiden opettajista, jotka käyttivät draamamenetelmiä opetuksessaan ja ryhmähaastattelu käsi- ja taideteollisuusalan opettajista, jotka eivät käyttäneet draamaa osana opetustaan. Lisäksi tausta-aineistona käytettiin Tampereen työväenopiston järjestämällä Draaman käyttö opetuksessa -kurssilla saatua kokemusta draamasta opetusmenetelmänä.

Haastattelulomaketta testattiin haastatteleamalla henkilöä, jolla oli noin 5 - 10 vuoden opettajakokemus. Esihaastattelun tekemiseen osallistui koko ryhmä ja haastattelun perusteella alkuperäinen lomake teemoineen ja kysymysjärjestyk-

sineen päätettiin säilyttää. Esihaastattelun avulla koko ryhmä sai arvokasta kokemusta haastattelun tekemiseen, sillä varsinaiset tutkimushaastattelut ryhmän jäsenet tekevät yksin. Haastattelu kirjattiin ylös, sillä haastattelussa saatiin myös tutkimuksen kannalta mielekästä tietoa. Yksi esihaastattelu koettiin riittäväksi, sillä tutkijat olivat perehtyneet draaman käyttöön opetuksessa jo aiemmin osallistumalla asiaa käsittelevälle Tampereen työväenopiston viikonloppukurssille ja haastatelleet siellä kurssin ohjaajaa Tauno Mathlinia.

Haastattelut suoritettiin tammi-helmikuun 2014 aikana. Haastattelut litteroitiin teksteiksi ja analysoitiin siten, että teemoja etsittiin kahdessa ryhmässä, kolmen ryhmähaastattelun aineistosta ja neljän yksilöhaastattelun aineistoista. Teemat analysoitiin ensin kahden tutkijan välisissä keskusteluissa ja sitten koko työryhmän yhteisissä keskusteluissa. Näin pyrittiin minimoimaan yksittäisen tutkijan näkökulman korostuminen ja lisäämään tulkintojen luotettavuutta. Kiinnostavat teemat merkittiin ylös ja sen jälkeen etsittiin yhdessä teemat, jotka teksteissä korostuivat.

Tässä kohden oli tärkeää nähdä jokaisen tutkijan oma näkökulma. Haastateltavat oli valittu tuttuuden perusteella ja tutkijoilla oli haastateltaviin myös muu kuin tutkijan suhde, esimerkiksi opintojen käytännön jaksojen ohjaajia, opettajakollegat tai ammatillisena opettajana toimiva ystävä. Jotta tutkimushaastattelusta tuli mahdollisimman puolueeton, tuli jokaisen tutkijan asettua tietoisesti haastateltijan rooliin ja esille nousseita teemoja tuli käsitellä tästä näkökulmasta, ei ystävänä tai kollegana. Tutkijan oli tärkeää tiedostaa oma toiseutensa haastateltaviin nähden.

4.6 Tutkimuksen analysointi

Tutkimusaineistona oli kaikkiaan seitsemän opettajan haastattelut. Haastatteluaineistoa esihaastattelu mukaan lukien tuli kaikkiaan lähes kaksi tuntia (113 min, 21 litteroitua sivua). Neljän yksilöhaastattelun lisäksi tehtiin siis yksi kolmen vastaajan ryhmähaastattelu.

Kehittämishankkeen neljästä jäsenestä kolme teki haastatteluja. Kaksi yksilöhaastattelujen tekijää teemoittelivat ensin omat haastattelunsa ja kävivät sitten läpi toistensa haastattelut. Näistä haastatteluista he rakensivat yhteiset yksilöhaastattelujen perusteella esiin nousevat teemat. Ryhmähaastattelun tekijä ja se ryhmän jäsen, jolla ei ollut omia haastateltavia, kävivät puolestaan läpi yhdessä ryhmähaastattelun tekstit. He muodostivat ryhmähaastattelusta nousevat teemat. Tämän jälkeen yksilöhaastattelujen tekijät kävivät läpi ryhmähaastattelun litteroinnin ja lisäsivät teemoihin omat havainnointinsa. Samoin toimivat yksilöhaastattelujen tekijät. Näin tekstit tuli arvioiduksi monelta eri kanalta ja eri tutkijoiden toimesta. Tällä pyrimme vahvistamaan tutkimuksen reliabiliteettia työn eri vaiheissa.

Ryhmätapaamisessa arvioitiin vielä kaikkien neljän tutkijan kesken saatuja teemoitteluja. Näin pyrittiin välttämään tekstin subjektiiviset kannanotot, haastateltavien ja haastattelijoiden välisen tuttuuden vaikutus ja lisäämään tulosten luotettavuutta.

Litteroidut haastattelut nimikoitiin seuraavasti: KOE, A, B, C, D sekä ryhmähaastattelun vastaajat E, F, G. Tekstin lainauksissa käytetään siis näitä merkkejä haastatelluista. Lyhenteenä käytetään haastatteliijoista merkintää H ja vastaajista merkintää V. Kaikki haastatellut olivat naisia. Heidän ikänsä vaihtelivat 43 vuoden ja 62 vuoden välillä. Yksilöhaastatelluista kahdella oli laaja draamakoulutus ja he myös käyttivät paljon draamaa opetusmenetelmänä. Kahdella yksilöhaastatelluista oli kokemusta jonkin verran draamamenetelmistä opetuksessaan ja toisella heistä oli lyhyt koulutus menetelmään. Ryhmähaastateltavat olivat osallistuneet draamaan opinnoissaan, mutta eivät käyttäneet menetelmää nykyisessä opetuksessaan lainkaan.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Draama opetusmenetelmänä

Yksilöhaastatteluissa tuli esiin, että opetusmenetelmänä draama sijoittui jonnekin **leikin** ja **ylinäyttelemisen** välille niin, että tällainen ylinäytteleminen ei enää ole opetusta palvelevaa toimintaa. Ylinäyttelemiseen viittasi haastatteluissa vastaaja D seuraavasti:

Alkaa tulla semmosia niinku, et tosi äärijuttuja, et ole isä raiskannu ja on veli raiskannu ja on pahoinpidelty, niinku tiiätkö, et ne ole mahollisia juttuja, mut niinku vähä överiksi, – – jos lähtee siihen suuntaan – – menee yli, ei palvele enää. (D)

Ryhmähaastattelussa keskustelua syntyi siitä, mitä draama on ja miten se eroaa toiminnallisista opetusmenetelmistä. Kaikki olivat kokeilleet jossain määrin ja tiedostamattaan **toiminnallisia menetelmiä**. Draaman käytön ajateltiin kuitenkin vaativan opettajan persoonalta paljon rohkeutta ja heittäytymistä sekä teatterikoulutusta. Lisäksi menetelmä vaatii haastattelijoiden mielestä aikaa ja resursseja, jota oppilaitos ei heille tuntunut tarjoavan.

– mikä on draamaa ja mikä toiminnallinen oppimismenetelmä? Ni missä se raja kulkee – mun mielestä se oli toiminnallista oppimista, mut ei välttämättä draamaa (E)

– sitä ehkä näin äkkiä ajattelee et se ole jotakin näyttelemistä tai jotain suurta mihin tarvitaan jotaki teatterikoulutusta ennen ku sitä pystyy tekemään (G)

– ne vie aikaa hirveesti ja meillä on kauheen vähän noita kontaktitunteja (E)

Leikkiin ikään kuin draaman rajalla viitattiin kaikissa haastatteluissa, myös koehaastattelussa. Osa haastateltavista ei edes ollut tullut ajatelleeksi, että näistä leikeistä voisi käyttää nimeä draama. Ne kuitenkin täyttävät jollakin tavoin draaman tunnusmerkit, joskaan niitä ei voi rinnastaa esimerkiksi prosessidraa-

maan, jonka valmistelu ja toteuttaminen etenee tietyn draamasopimuksen avulla. Haastatellut arvioivat leikkejä seuraavasti:

H: niin, että voisiko ajatella draamaa käytettävän enemmän kuin ettei ajattelekaan draamana? V: Niin sitä on ehkä käyttänyt – – menetelmä ryhmäytymiseen – – ilmapiiirijuttuja (A)

Sitten on ihan semmosia leikkejä, et en tiää onko draamaa vai mitä on, niinku draaman lämpäreitä (B)

Ne on ne ryhmäytymiset enemmän sellasia niinku ryhmäleikkejä (D)

Just ryhmän aloituksessa, kun oli tutustumista ja ryhmäytymistä (C)

Opettajan työkokemuksella sekä draamaopiskelulla näytti olevan vaikutusta tähän rajaukseen niin, että pidempään työskennelleet ja draamakoulutusta saaneet (B ja D) täsmensivät tarkemmin käyttämänsä draamamenetelmäkseen nimenomaan prosessidraaman.

Toisaalta yhdessä yksilöhaastattelussa tuli mielenkiintoisesti esiin, että draamamenetelmiä käytettäessä tulee muistaa, että se toimii opetusmenetelmänä tietyissä oppiaineissa ja **liian syvälle meneviä prosesseja tulee välttää** kuten:

Joo, siinä on aika tärkeitä tehdä etukäteen ne sopimukset miten mennään ja mitä tän jälkeen tapahtuu – et mielellään mää teen näitä sellasen ryhmän kans, jonka jo tunteem niin se vaara, että jotain tapahtuu, et joku jää jumiin johonkin juttuun, nii et se vaara olis sillon mahdollisimman pieni (B)

Ja siinon kumminki, vaikkei sitä sanota ääneen, vaikka tehtäis kuinka hyvin ettei rooli jää päälle ja niin muuta, mutta se saattaa koskettaa johonkin, että täytyy antaa ihmisten säilyttää kasvonsa (B)

Ryhmähaastatellut, jotka eivät siis käyttäneet draamaa, kokivat, ettei draama ehkä ole käsi- ja taideteollisuusosalalle sopivaa ja kahden haastateltavan mielestä ei ole soveliaista ”hörhöillä” tai leikkiä. Draamaa opetusmenetelmänä **ei siis pidetty vakavasti otettavana metodina**. Myös oppilaat vaativat asiallista, perinteistä opetusta eikä draama siitä syystä ollut opettajien mielestä vaihtoehto. Vaikka opettajat toimivat luovalla alalla, näyttää draaman käyttö riippuvan **opettajan persoonallisuudesta**.

Kyllä mäkin joskus käytän kun mä haluan niinkun oikei herättää ne opiskelijat että nyt tapahtuu jotain tärkeätä. Koska minähän oon just sellanen että järjestelmällisesti ja maltilla, ni tota sitten joskus saatan niinku tarkoituksella vetää sen jotenkin muuten ni voin räväyttää joskus – hih – että saan huomion. Sellaisia pieniä hetkittäisiä kohtauksia. Mutta X:n (eläkkeelle siirtynyt taideaineiden opettaja) opetus oli varmaan koko ajan sellasta draamaa.hih,hih.(F)

5.2 Opettaja ja draama

Draamaa pidettiin haastatteluissa luovana ja aitona tapana olla vuorovaikutuksessa ja sen avulla luokkaan voidaan saada iloa. Myös **erilaisten oppijoiden** näkökulmasta draamalla koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia ja aratkin oppilaat uskaltavat mukaan toiminnalliseen draamaan. Näitä teemoja tuli esiin myös haastatteluissa. Opiskelijan näkökulmaa haastatellut opettajat avasivat muun muassa seuraavasti:

(draamaa voi käyttää, selvennys) ku asiat ei niinku mee suoraa läpi, tarttee miettiä niinku vaihtoehtosia keinoja. H:saako siinä opiskelijatkin siten arvokasta itsetuntemusta kans? V: Kyllä, varsinkin sitten, kun käydään se jälkikeskustelu, se on tärkeä (B)

Se (= draama opetuksessa, selvennys) antaa oppilaille tietysti rohkeutta – – se antaa sitä, että voi niinku päästä ääniä, voi niinku miettiä mitä sanoo ja mitä mielessä liikkuu – – se auttaa niinku kokonaisvaltaisesti nähdä (D)

Yleensä **hyvä ilmapiiri** mainitaan draaman käytön seuraukseksi. Opettaja on luonnollisesti avainasemassa innostaessaan opiskelijoita tämän menetelmän käyttöön. Näin draamamenetelmiä käyttävät opettajat kuvaavat draaman käyttöä opetuksessa haastatteluissa tästä näkökulmasta:

No, en usko että missään nimessä mitään haittaa, et sit kun ne vaan on ruvennut tekeen, ovat kyllä tykänneet ja varmaan niinku tottakai se hyöty on et saa monipuolisuutta opetukseen (A)

Nii, siinä rupee nauraan ja naurataan kauheesti, viihdytään (B)

Onhan ne sellasia hetkiä, jotka jäävät muistiin – – ja sellaisia palautteita-kin on tullut, että ne on sit jääneet mieleen (C)

Ryhmähaastattelussa taas tuli esille, että draamaan heittäytyminen vaatii haastateltavien mielestä turvallisen ilmapiirin ja jo valmiiksi hyvän ryhmähengen, kuten seuraavassa:

Varmaan ainakin sillai et ne kokee olonsa turvalliseksi, siis että ne uskalltaa avata suunsa siinä ryhmässä ja sanoo jotain (F)

Opettajan rooli draamassa on heille ehkä epäselvä ja ohjaajan rooli on vaikeaa ottaa, jos menetelmään ei ole koulutusta. Opettaja on draamassa fasilitaattori ja transformoija. Opettaja hallinnoi draamaprosessia ja hänen on osattava pitää draama oman opetuksensa rajoissa. Tämä näkökulma tulee hyvin yksilöhaastatteluissa esiin. Haastatellut opettajat kuvaavat opettajalta edellytetyjä vaatimuksia draamamenetelmien käytössä muun muassa seuraavasti:

että jos ensimmäinen suunnitelma ei ota tuulta, niin voi ottaa vaihtoehtoon käyttööseen (C)

Semmosta (draama vaatii opettajalta, selvennys) Se on ihan opetusväline, se on ihan opeteltavissa ja se vaatii niin ku semmosen niinku hölmöyden, et ei vaan aattele, että häpäsee itteensä, et siitä sit vaan eteenpäin (B)

No sellasta (draama vaatii opettajalta, selvennys) rohkeutta heittäytyä ja tiettenkin, et on perehtynyt siihen vähän ja on vaihtoehtoisia toteutuksia mielessä, osta tietynlaista rohkeutta, luottamusta itteensä, mutta myöskin semmosta, on niinku kouluttautunut ja on kiinnostunut siitä ja uskallus vähä niinku tällaseen erilaiseen välillä – se vaatii sen, et sää oot vilpittömästi ite siinä mukana – sää elät siinä opetuksessa (D)

Opettajalta draamamenetelmissä vaaditaan yllä olevien lainauksien mukaisesti **opetusvälineen osaamista, rohkeutta ja luovuutta**. Opettaja on opastaja ja kannustaja, mutta myös taitelija toisten osallistujien kanssa yhdessä.

Myös ryhmähaastattelussa opettajat kokivat, että opettajan persoonalla ja omalla suhtautumisella draamaan oli suuri vaikutus siihen, käyttääkö draamaa vai ei. Opettajan rooli draaman tekemisessä koettiin hyvin vaativana. Haastateltavat kokivat draaman käytön **vaativan opettajalta suurta motivaatiota, sitoutumista, innostusta, heittäytymiskykyä sekä rohkeutta**. Draaman koettiin vaa-

tivan paljon opettajalta draamaprosessin hyvää hallintaa ja suunnittelua, jotta draama opetusmenetelmänä voisi onnistua. Opettajan täytyy tuntea menetelmä omakseen, jotta draama käytettäisiin opetusmenetelmänä.

(draama vaatii opettajalta, selvennys) Innostusta, heittäytymiskykyä ja rohkeutta – – ja äärettömän suurta motivaatio (E)

Suhdetta toimintaympäristöön kommentoitiin haastatteluissa. Tässä näytti olevan hieman erilaisia näkemyksiä riippuen siitä miten laajasti draamamenetelmät olivat opettajalla opetuksessa käytössä. Esimerkiksi haastatellut opettajat B ja D käyttivät prosessidraamaa osin kokonaisina teemapäivinä. Opettajat A ja C kyllä käyttivät draaman menetelmiä, mutta selkeästi osana perusopetusta esimerkiksi etiikkaan liittyvinä esimerkkeinä tai simulaatiotehtävissä. Seuraavassa toimintaympäristöön liittyviä arviointeja:

Opetussuunnitelmat on aika tiukkoja ja niissä on paljon sisältöä ja et miten draama mahtuu sinne ja kuinka paljon opettajilla on yhteissuunnitteluun aikaa – – täytyy tehdä pitkää päivää, et saa sen kantaan – – sen oppii kuka tahansa, mut sen käyttö on mun mielestä hyvin vastuullista (B)

Se vaatii semmosen panostuksen et se oppimisympäristö on sopiva, tavallinen luokka ei välttämättä oo hyvä, eikä pari tuntia riittävä, vaan siinä on järjesteltävä – ku se on se prosessi siinä ei voi kauheesti olla preikkejä, kun sen täytyy edetä ja intensiteetin säilyä (D)

No, käytännön haasteena niitten menetelmien käyttöön on, niin tietenkin jos ryhmän koko on kovin iso tai vaihtuvuus suuri, että siellä on aina uudet ihmiset. Nii luottamuksen saavuttaminen on hankalampaa tai jos on sellaisia häiriötekijöitä tai se on joku auditorio niin esim. sellaset ei oo hyviä paikkoja – – ulkoisia haasteita menetelmän käytössä (C)

Ryhmähaastattelussa esille tulivat vahvasti oppilaitoksen tarjoamat mahdollisuudet ja **resurssien puute** draaman käyttämisessä. Haastateltavat kokivat ajan ja kontaktituntien vähäisyyden rajoittavan mahdollisuutta käyttää draamaa. Oppilaitoksen koettiin myös rajoittavan innostusta ja halua kokeilla uusia menetelmiä:

Kyl siihen vaikuttaa varmasti se et kyl mejän koululaitos on semmonen joka aika tota nin vähän kannustaa semmoseen niinkun et koulussa arvosta sitä et lue asiallisesti kirjasta ja opetellaan ulkoo ja tehdään niinku – ollaan asiallisia eikä hörhöillä – hih. Niin ei se sit taas yhtäkkiä toimi

jossain. Et me ollaan hirveen laatikkopäitä. Kun sen avais ni siit tulis ihan mahtavaa (E)

Niin ryhmä- kuin yksilöhaastattelujen perusteella näyttäisi, että toimintaympäristöllä on merkitystä kiinnostukseen käyttää draamamenetelmiä osana opetusta. Esteenä voidaan nähdä niin ilmapiiritekijät (kuten haastateltava E), konkreettiset esteet (lukujärjestys- ja tilaongelmat (kuten C ja D), mutta myös opettajasta lähtevät tekijät, kuten arkuus heittäytyä ja muut opettajan persoonaan liittyvät tekijät (A, B, D).

5.3 Draamakokemusten erittelyä ryhmä- ja yksilöhaastatteluissa

Yksilöhaastateltavat toimivat opetustehtävissä **sosiaali- ja terveysalalla** ja siellä draaman käyttö on koettu luontevana opetusmenetelmänä. Ihmisten kohtaaminen, vuorovaikutustaidot ja etiikan kysymyksiin vastaaminen on kaikessa oppimistilanteissa oppimisen lähtökohtana. Haastatteluissa tulikin esille draaman sopivuus alalle:

Kyllähän se sosiaali- ja terveysalalle ylipäättään sopii moneenkin juttuun – – asiakkaan kohtaamista, onhan paljon aloja missä niin kuin työn puolesta vuorovaikutustilanteita (A)

Esimerkiks opiskelijoiden Hops- keskusteluissa käytän, kun ei oo muita paikalla, että niinku missä kohden oot nyt ja mitä kohti meet, sellainen tulevaisuusvisiointi (B)

Jos opettajalla riittää mielikuvitusta niin kyllä tämän alan työssä aineessa kuin aineessa. Kaikissa kuitenkin tehdään ihmisten kanssa työtä, mihin tunne-elämä ja vuorovaikutustilanteet tulevat esiin (C)

Ryhmähaastattelussa kävi ilmi, ettei draama opetusmenetelmänä ei ollut **käsi- ja taideteollisuusalalla** haastateltavien mukaan juurikaan käytössä. Draamaprosessi koettiin vieraaksi vaikkakin toiminnallisia menetelmiä haastateltavilla oli käytössä. Haastateltavat kokivat, että draamaa voitaisiin kuitenkin käyttää opetusmenetelmänä joissakin opintojen osuuksissa, kuten ryhmäytymisessä ja asiakaspalvelutilanteisiin liittyvissä kokonaisuuksissa. Haastateltavat pohtivat, että draamaa voisi näissä tilanteissa käyttää pienimuotoisesti eikä isona kokonaisuutena.

Esimerkiksi näin kommentoitiin tätä teemaa ryhmähaastattelussa:

Just niinku tälläset asiakastapaamiset, asiakaspalvelutehtävät – jos nyt vaikka pitää esitellä joku suunnitelma ja neuvotella asiakkaan kanssa että miten se, niin sitähan vois harjoitella vaikka et miten se menee – Miksei kaikkienkin kanssa mut ainaki tälläiten ujonpien tai epävarmempien kanssa (F)

Draaman käytölle liittyvät haasteet yksilöhaastatteluissa olivat vähemmän työkokemusta draaman käytöstä omaavilla suoraan **verrannollisia kokemuksellisuuteen**. Vastauksissa tuli esille draaman käytön vastustus alkuvaiheessa:

Aikuiset on hirveän huonoja heittäytyyn. Et usein kun ensimmäinen reaktio on se, että ne vastustaa ja ihmettelee mitä tää on, mut sit kun ne tekee, niin se on poikkeuksetta tosi hauskaa (A)

No, varmaan, kun itsellä on aika vähän kokemuksia, niin tota joo, varmaan jos ite olis enempi nähny ja olis ollu tekemässä, niin olis tullu käytettyä (A)

Tietty jännitys siinä miten ihmiset lähtee ja uskaltaa – semmonen isoin kynnys (C)

Kahdella ryhmähaastateltavalla oli **henkilökohtaisia kielteisiä muistoja** draamatilanteista ja he kokivat draaman pakotettuna, ahdistavana ja väkimmäisenä. Oletettavasti omat kokemukset myös vaikuttivat halukkuuteen käyttää draamaa opetusmenetelmänä. Yhdellä ryhmähaastateltavista oli taustalla positiivinen draamakokemus omien opintojensa ajoilta. Hän kuitenkin koki draaman käyttämisen hankalana:

Jotenkin vaan se niinku tuntu että täytyy, pakotettiin tekemään joku, että se ei ollu niinku omasta halusta se tekeminen (F)

Ja tota – mulle jäi siitä myöskin vähän samanlainen olo kuin F:llä että koko ryhmä koki sen sillai aika negatiivisena asiana, et siitä ei tullu sellasta luontevaa heittäytymistä vaan oli enemmänkin vähän pakotettua ja väkimmäistä (G)

Mulla on sit taas ihan päinvastainen kokemus, musta se oli kauheen hauskaa – sillai kerranki sai heittäytyä ja tehdä niinku välittämättä muiden ajatuksista (E)

Yksilöhaastatteluiissa draaman käytöt hyödyt olivat poikkeuksetta haittoja moninaisemmat. Sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta draaman käyttöä pidettiin positiivisena menetelmänä. Haastateltavat totesivat muun muassa seuraavaa:

Kyllähän draaman käyttö toisi monipuolisuutta opetukseen ja vuorovaikutuksen opettaminen on helpompaa suoraan siinä tilanteessa asioita käsitellä kuun vaan puhuis (A)

Pedagoginen vuorovaikutus, mää luulen, et on tehokkaampaa ihan selkeesti kuin opettaja opettaa nii opiskelija oppii mut sit kanssa se niinku tarvitaan asiakastyössä niinku sellasia käyttäytymisen taitoja niinku luovia taitoja ja ku pitää puhua asiakkaan kanssa ja tarkkailla ilmaisua ylipäättään (B)

Kyllähän niistä sellaista kokemuksellista oppia tulee – jotka jäävät muistiin ja sellaisia ettei ole ulkoa oppimista, vaan ovat ite käyneet asioita ja kokemuksia läpi (C)

Kyllähän ne opettajalta herkkyyttä vaatii, varsinkin sosiaali- ja terveysalalla, kun me koko ajan liikutaan myös heidän opiskelijoiden maailmassa, et se saattaa koskettaa myös omia asioita (D)

Edellä olevissa haastattelunäytteissä näkyy hyvin draaman kokonaisvaltaisuus ja luovuus. Sen avulla kehitetään opiskelijan ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja. Draama ei ole vain heittäytymistä, vaan myös oppimista oman ja toisten kokemusten avulla.

Ryhmähaastattelussa esille tulivat draaman tarjoamat mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Haastateltavat kokivat draaman käytön suurena esteeksi, että joku ryhmästä tyrää ajatuksen draamasta.

Varmaan semmonen avoin, innostunut ja semmonen, ettei heti niinku tyrää joka asiaa. En tiedä miksei se meillä sillo onnistunut. me oltii varmaan opiskelijaryhmänä sellanen et “ei voi olla totta et tämmöstä leikkimistä”. Jos me oltais oltu erilaisia ni siitä olis varmaan tullu ihan hyvä kokemus. Et se ensivaikutelma siis miten reagoitiin niin siitä tuli heti huono kokemus. (G)

Ryhmähaastateltavat innostuivat pohtimaan draaman käytön mahdollisuuksia enemmältikin. Haastattelu saattoi tältä osin antaa haastateltaville uuden ajatuksen kokeilla draamaa opetuksessa.

Draamakokemuksista kahden haastatteluryhmän välillä voisi todeta, että draamamenetelmiä käyttävät ja siihen koulutusta saaneet ovat osanneet kohdentaa opetusmenetelmän tiettyihin teemoihin ja mahdollisesti käsittelevät syvällisesti tiettyjä opetussuunnitelman alueita draaman keinoin. Opettajat, jotka eivät käytä draamamenetelmiä toteavat, etteivät ne mahdollisesti sovi opetettavaan alueeseen. Oppilaitoksessa ei ehkä myöskään suosita tämäntyyppisiä opetusmenetelmiä ja haastateltujen opettajien koulutus draamamenetelmiin on vähäistä. Menetelmä ei ole ehkä erityisesti kiinnostanut opettajia.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän kehittämishankkeen avulla tutustuimme draaman käsitteeseen opetusmenetelmänä ja haastattelujen avulla saimme monipuolisen kuvan draamamenetelmien asemasta kahdeksan opettajan opetuksessa.

Opetusmenetelmänä draaman rajat näyttävät olevan jossakin kevyen tutustumisleikin ja syvällisen psykodraaman välillä. Kuten Håkämies (2007, 18) toteaa, draama on opetusmenetelmä ja sen tehtävä on opetuksellinen, ei terapeutinen. Tämä rajaus tuli hyvin esiin myös haastatteluissamme. Leikin ja draaman välinen raja on häilyvä ja se näkyy myös kirjallisuudessa ja draaman käsitteen kehityskaaressa Suomessa ilmaisutaidosta draamaan. Tämä näkyi myös meidän haastatteluissamme. Haastatelluista kaksi opettajaa oli opiskellut laajasti draamamenetelmiä ja he myös käyttivät työssään draamaa. Nämä opettajat suhtautuivat hyvin vakavasti draaman käyttöön yhtenä opetusmenetelmänä. Menetelmän käyttö edellyttää opettajalta perehtymistä ja opiskelua, mutta myös kykyä ohjata prosessia ja toimia vastuullisesti näennäisestä heittäytymisestä huolimatta. Vastaavasti draamakoulutusta vähemmän saaneet draamamenetelmiä käyttäneet yksilöhaastattelut opettajat käyttivät draamamenetelmiä luovasti tietyissä oppiainekokonaisuuksissa kuten etiikassa. He eivät verrattuna draamaa käyttäviin opettajiin tuoneet yhtä vahvasti esiin kouluttautumisen tärkeyttä. Vähemmän kokemusta omaavat tunnistivat oman kokemattomuuden yhdeksi merkittävistä draaman käytön esteistä. Heillä saattaisi olla mielenkiintoa opetusmenetelmää kohtaan, jos sekä ajan käytölliset että koulutukselliset resurssit olisivat riittävät. Draamamenetelmiä on kuitenkin suomalaisessa koulutuksessa opetettu jo 1970-luvulta lähtien ja sen asema osana opettajakoulutusta on vaihdellut eri aikoina.

Draaman käyttö osana opetusta on perinteisesti tutuinta sosiaali- ja terveysalalla, jossa työntekijät kohtaavat asiakkaita usein vaikeissa elämäntilanteissa ja ammattitaidollisesti on tärkeää, että työntekijä kykenee eläytymään asiakkaan ja hänen lähipiirinsä tilanteeseen. Luonnollisesti draaman keinoin voidaan vahvistaa tällaista ammattitaitoa. Draamamenetelmiä on kuitenkin käytetty hyvin monenlaisilla oppimisen foorumeilla. Haastatteluissamme tuodaan esiin arkojen ja

epävarmojen opiskelijoiden saamat hyödyt. Menetelmän käyttö edellyttää opettajalta kuitenkin opiskelua, jotta sen osaa ottaa käyttöön.

Draamaa käyttävien yksilöhaastateltujen ja ryhmähaastattelun opettajien välillä näyttäisi olevan näkökulmaero, sillä draamaa käyttämättömät opettajat kokevat, ettei draama välttämättä sovi heidän opettamalleen alalle. Asenne draaman käyttöä kohtaan oli merkityksellinen opetusmenetelmäksi hyväksyttäessä. Draamaa on kuitenkin kirjallisuuden mukaan käytetty hyvin monenlaisissa oppimistilanteissa ja -ympäristöissä.

Ryhmähaastattelun opettajat pohtivat draaman käsitettä ja heidän ryhmänsä toi ehkä selkeimmin esiin ajatuksen, etteivät draamamenetelmät välttämättä sovi heidän opettamalleen alalle lukuun ottamatta ryhmäytymis- tai asiakastilanteita. Joka tapauksessa draaman käyttö heidän alallaan voisi olla vain pienimuotoista. Tämä on luonnollista, sillä heidän kosketuksensa draamamenetelmiin oli aika ohut verrattuna muihin. Heillä ei välttämättä ollut tietoa miten laajasti ja monipuolisesti draamamenetelmiä on käytetty eri elämän alueilla. Haastattelut antoivat samansuuntaisia tuloksia kuin esimerkiksi Håkämiehen tulkinnoissa. Draama opetusmenetelmänä tuntuu sopivan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, mutta ominta se on sellaisilla oppimisalueilla, jossa tärkeää on empatia- ja eläytymistaidot (Häkämies 2007, 149).

Ryhmähaastatteluissa kävi ilmi, että opettajat kokivat arkuutta ja epävarmuutta draamaprosessin läpiviemisessä. Haastateltavat kokivat, ettei heillä myöskään ollut riittävästi osaamista draaman käyttämiseen. Draama koettiin myös vaikeana ja ryhmältä paljon vaativana opetusmenetelmänä. Syynä draaman käyttämättömyyteen opetuksessa saattavat olla ennakkoluulot sekä aikaisemmat omat henkilökohtaiset epämiellyttävät kokemukset draamasta. Draamaa pidettiin ”elämää suurempana” opetusmenetelmänä, joka vaatii suurta osaamista ja draamamenetelmän hallintaa. Ryhmähaastattelujen yhteydessä opettajat huomasivat kuitenkin käyttävänsä pienimuotoisesti draamallisia menetelmiä ja innostus draaman käyttämisen mahdollisuuksiin saattoi lisääntyä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2009, 23 -25) todetaan myös tämä asia. Vaatimus käyttää draamamenetelmiä edellyttää jatkuvaa kouluttautumista osana oman työn kehittämistä.

Kaikki haastatellut toivat esiin toimintaympäristön asettamat rajat, kuten opetus-suunnitelmalliset, tilalliset sekä ylimääräisen työn, jonka draaman käyttäminen opetuksessa aiheuttaa. Niukat resurssit heikentävät luovien opetusmenetelmien käyttöä, koska lyhyemmässä ajassa ja isoissa opetusryhmissä opetus pyritään toteuttamaan. Parhaimmillaan draaman käyttö oli silloin, kun sen käyttö nousi opettajan/opettajien omasta innostuksesta. Opettajat kuvasivat onnistuneen draaman käytön miellyttäviä jälkiseurauksia: hyvää mieltä ja yhdessä tekemistä sekä positiivisesta palautteesta oppilailta. Myös oppiminen koettiin tehokkaaksi kokemuksen avulla. Yhteenvetona voidaan myös todeta sosiaali- ja terveystieteiden hyödyntävän draamaa opetuksessa enemmän kuin luovan käsityöalan opetus toisella asteella. Tutkimuksemme alkupotku käymästämmme kurssista draaman käytöstä opetuksessa oli suunnattu myös kasvatus-, sosiaali- ja terveystieteille, jossa draaman käytön mahdollisuudet ovat hyväksi todettu.

Leppäkosken (2001, 160) mukaan opettajan on tarkoitus tehdä itsensä draamassa tarpeettomaksi, jolloin opiskelijat toimivat itseohjautuvasti. Haastatteluisissa opettajat kuitenkin kokivat opettajan roolin vahvana ja osallistuvana, joten omat tulkintamme eivät tältä osin tue Leppäkosken ajattelua. Kaikissa haastatteluisissa opettajan rooli koettiin vaativan aktiivisuutta ja ryhmän prosessien hallintaa koko draaman ajan. Syynä saattaa olla se, että haastateltavien käyttämät draamatilanteet ovat suhteellisen lyhytkestoisia ja etukäteen suunniteltuja. Näin ollen ne olivat vahvasti opettajan hallinnassa olevia.

Opettajan persoonalla ja omalla suhtautumisella erilaisten opetusmenetelmien kokeiluun tuntuu olevan suuri merkitys myös draaman käyttämisessä. Draama vaatii myös opettajalta heittäytymistä ja rohkeutta hypätä oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Draama on joka kerta myös opettajalle uusi kokemus, sillä mikään draamatilanne ei toistu samanlaisena eri ryhmien kanssa. Opettajan rooli draamassa vaatii opettajalta kohdata oppilaat tasavertaisina ja on siten ohjauksellinen. Samanlaisia tulkintoja opettajan roolista draamasta antoivat myös Heikkinen ja Häkämies.

Laadullisessa tutkimuksessa ei edes pyritä saamaan kokonaiskuvaa jostakin ilmiöstä, vaan on tarkoitus tarkastella palaa jostakin ilmiöstä. Olemme tässä kehittämishankkeessa tarkastelleet palaa nimeltä draama opetusmenetelmänä.

Kuvakulmia on ollut kaksi: opettajat, jotka käyttävät draamamenetelmiä ja opettajat, jotka eivät niitä käytä. Haastattelujen avulla ei ole ollut tarkoitus saada asiaan tyhjentäviä vastauksia, se ei ole edes mahdollista. Näistä haastatteluista meille ovat nousseet tärkeimmiksi nämä teemat. Ne kenties myös kuvaavat jollakin tavalla kehittämishankkeen tekijöiden omaa tilannetta: yksi mahdollinen opetusmenetelmä tulevaisuudessa on avattu hankkeen avulla. Draamamenetelmien käyttäminen jatkossa osana omaa opetusta edellyttää tämän tutustumismatkan lisäksi kouluttautumista kyseisten menetelmien käyttöön ja haastatteluissakin mainittua heittäytymistä, itsensä likoon laittamista. Opettajalta muutos vaatii oman opettajaroolin ravistelua ja silmien avaamista uusille mahdollisuuksille. Muutos on usein myös mahdollisuus.

Draama-tietoisuutta on opettajien keskuudessa syytä lisätä ennakkoalustojen hälventämiseksi. Oppilaitosten perinteiksi muodostuneiden toimintatapojen ravistelu ja avoimuus uusille oppimisympäristöille ja niiden tuomille mahdollisuuksille tukisi myös draaman käytön lisäämistä opetusmenetelmänä myös ammatillisen 2.asteen opetuksessa. Ymmärrys draaman mahdollisuuksista avautuisi ehkä paremmin, mikäli koulutusta draamasta lisättäisiin.

Erilaisten oppijoiden huomioimisessa draaman käyttö opetuksessa olisi suuri mahdollisuus. Draama opetusmenetelmänä mahdollistaa erilaisten opetustekniikoiden hyödyntämisen draaman yhteydessä ja syventää näin opetettavaa asiaa. Draama onkin mahdollisuus uudenlaiseen oppimiseen ja opettajuuteen, jota toivoaksemme tulevaisuudessa tullaan hyödyntämään vielä enemmän.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Asikainen, N & Muikku, K. 2011. Asiakaspalvelutaitoja draaman keinoin ammatillisessa oppilaitoksessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ainedidaktinen proseminaari.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä University printinghouse.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus – draamakasvatusta opettajille. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa. Tampere: Cityoffset
- Helenius, A., Jäälinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Hiltunen, J. & Konivuori, H. 2005. Vihreä draama - draaman keinoin kestäviin elämäntapoihin. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6-8 painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys- muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielenterveystyöhoitoon ammattikorkeakouluopinnoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Jokiranta, J. & Parviainen, H. 2005. Jopa teatteria! Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kettunen, P. ja Simola, H. 2012. Tiedon ja osaamisen Suomi.
- Koivula, U., Siuhko, K. & Tyrväinen, J. 2002. Mission: Possible. Opas opinnäytetyön tekijälle. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit nro1. Tampere
- Korhonen P. 2008. Johdanto. Teoksessa Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38, 5-8.
- Laakso E. 2004. Draamakokemuksen äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 238. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/620.

Leppäkoski, R. 2001. Ohjaaminen-mystiikan ja matematiikan välissä? Teoksessa Korhonen, P. & Østern, A-L. (toim.) *Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat.* Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 160.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. *Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria.* Juva: PS-kustannus.

Leiber, I. 1995. Pedagoginen draama hoitoalan koulutuksessa. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia draamakasvatuksen alalta II.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskampus ja opettajainkoulutuslaitos. 174–187.

Loimaan Ammatti- ja aikuisopisto. 2013. *Artesaanin käsikirja.* Moniste. Loimaa

Luokomaa, S. 2012. Epäilijästä draamaholistiksi. Teoksessa Murtorinne, T. & Mäki-Paavola, M (toim.). *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2012.* Tämä toimii. Äidinkielenopettajain liitto, 15–26.

Luoma-Kuikka, A. 2008. Draamatyöskentely terveydenhuollon lähiesimiesten täydennyskoulutuksessa. Teoksessa Korhonen, P & Airaksinen R. (toim.) *Hyvä hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina.* Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38, 102–109.

Mathlin, T. erityisopettaja. draamaohjaaja. 2013. Haastattelu 16.3.2013. Haastattelija Sipponen, T. Kankaanpää, J & Pere-Vähämaa, S. Tampere.

Nummenmaa, A & Lautamatti, L. 2004. Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere University press. Tampere: Cityoffset Oy.

Owens, A. & Barber, K. 2002. *Draamasuunnistus - prosessidraaman arviointi ja reflektointi.* Helsinki: Draamatyö.

Opetushallitus. 2012. *Koulutusopas: Ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus sekä vapaa sivistystyö.* Rauma: Westpoint.

Opetushallitus. 2014. peruste uudistuksen aikataulu. Luettu 1.2.2014.
www.oph.fi/ops2016/aikataulu

Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.

Puhakka K-M. 2008. Me-henkeä, hyväksymistä ja yhteistyötä draaman keinoin. Teoksessa: Korhonen, P. & Airaksinen, R. (toim.) *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina.* Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38, 66–73.

Suihko, K. 1995: Pedagoginen draama sosiaalisten roolien oppimisen välineenä. Teoksessa: Lehtonen Jaakko & Lintunen Jarmo (toim.) *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia draamakasvatuksen alalta II.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus ja opettajainkoulutuslaitos. 139–149.

Thompson, J. 2008. *Ugly and Brutal: Theatre of Relief, Reconciliation and Liberation in Places of War.* Teoksessa: Korhonen P & Airaksinen R (toim.). *Hyvä*

hankaus - teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 38, 119–125.

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

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2009) Stakes, oppaita 56

LIITTEET

LIITE 1

**DRAAMAMENETELMIEN KÄYTTÖ TOISEN ASTEEN AMMATILLISESSA KOU-
LUTUKSESSA -HAASTATTELULOMAKE****Taustakysymykset:**

___ ikä vuosina ___ sukupuoli (m / n)___ opetuskokemus (vuosina)

Opettamasi oppiala _____ Opettamasi

oppilaitos _____

koulutus draamamenetelmiin _____ menetelmien käytön mää-
rä _____

AIHEPIIRI 1 kokemukset käytöstä (kaikille haastateltaville)

Oletko käyttänyt draamaa opetusmenetelmänä?

Jos kyllä: Mitä vaati? Millaiset kokemukset? Käytätkö paljon? Millaisissa tilanteis-
sa? hyödyt? haitat?

Jos ei: Miksi et? Millaisissa olosuhteissa voisit kuvitella käyttäväsi? Mitä vaatii, jotta
käyttäisit? JOS VASTAUS ON EI, VOI HYPÄTÄ KOHTAAN 3!

AIHEPIIRI 2 draamaa käyttävät (4 yksilöhaastattelua)

Miksi käytät draamaa opetusmenetelmänä?

Mitä odotuksia/pelkoja sinulla on draamaa kohtaan?

Millaisissa (2.asteen/ammattioppilaitoksen)aineissa draamaa olisi mielestäsi miele-
kästä käyttää?

Mitä vaikutuksia oppimiseen tai oppimistuloksiin voisit draamalla kuvitella olevan?

Mitä vaikutuksia (hyötyjä tai haittoja) draaman käytöstä voisi olla omassa opetta-
juudessasi?

AIHEPIIRI 3 ei käytä draamaa (3 opettajan ryhmähaastattelu)

Mitä saisit sillä aikaiseksi jos käyttäisit?

Miten luulet oppilaiden ottavan draaman opetusmenetelmänä?

Minkälaisille oppilasryhmille draaman menetelmänä voisi oppilaitoksessasi sopia?

Missä tutkinnon osissa voisit käyttää draamaa?

Mitä draaman käyttö opetusmenetelmänä mielestäsi vaatii?

Mitä draaman käyttäminen vaatii opettajan persoonalta?

Millaisin osin voisit draamaa ajatella käyttäväsi?

Onko jonkinlaisia välimaastoja draaman käyttämiseksi esim. simulaatiot tai selkeästi ohjatut näytelmät?

Oletko itse osallistunut muiden opettajien järjestämille tunneille, joissa on käytetty draamaa? Mitä tuntemuksia jäi? Miksi?